

Ritzer

## Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen



Nadine Ritzer

# Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen

Eine kulturgeschichtliche Analyse

h

e

p

der bildungsverlag

h

e

p

der bildungsverlag  
www.hep-verlag.com

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz.

Genehmigt von der philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Prof. em. Dr. Urs Altermatt (1. Gutachter) und PD Dr. Markus Furrer, Prof. tit. (2. Gutachter).  
Freiburg, den 8. Mai 2014 (Datum der Thesenverteidigung).  
Prof. Dr. Marc-Henry Soulet, Dekan

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderungen der wissenschaftlichen Forschung.

Nadine Ritzer

**Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen**

Eine kulturgeschichtliche Analyse

ISBN 978-3-0355-0275-6

Umschlagskarikatur: Hermenegild Heuberger

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© 2015 hep verlag ag, Bern

[www.hep-verlag.com](http://www.hep-verlag.com)



---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	15
<b>I. EINFÜHRUNG</b> .....	18
<b>1. Die Schweiz im Kalten Krieg – der «Sonderfall im Westblock»? .....</b>	<b>18</b>
1.1 Antikommunismus als Basiskonsens .....	22
1.2 Die «langen 50er Jahre» zwischen Aufbrucheuphorie und Wertepessimismus .....	24
1.3 Vom Malaise zur Neubesinnung in den 1960er Jahren .....	26
1.4 Rezession und Wiederaufflammen des Antikommunismus in den 1970er Jahren .....	28
1.5 Erosion des Antikommunismus und Orientierungsverlust in den 1980er Jahren .....	30
<b>2. Zielsetzung und Fragestellung</b> .....	<b>35</b>
<b>3. Forschungsstand und Quellen</b> .....	<b>37</b>
<b>4. Methodik und Aufbau der Studie</b> .....	<b>45</b>
<b>II. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN</b> .....	<b>51</b>
<b>1. Eine kulturgeschichtliche Annäherung</b> .....	<b>51</b>
1.1 Kultur – ein vielschichtiger Begriff .....	53
1.1.1 Kultur als Objektivationen .....	54
1.1.2 Kultur als soziale Praktiken .....	57
1.1.3 Kultur als Interaktion und Kommunikation .....	60
1.2 Schule, Kultur, Gedächtnis – ein interdependentes Verhältnis .....	61
1.2.1 Die Schule als Stütze der Kultur? .....	61
1.2.2 Schule zwischen Kulturtradition und Zukunftsanforderungen .....	66
1.2.3 Schule als Raum für Kommunikation und Interaktion .....	69
1.3 Geschichtsunterricht zwischen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein ..	71
1.4 Fazit: Die kulturgeschichtliche Verortung der Schule – ein Modell .....	75
<b>2. Die Volksschule zwischen Kantönlicheist und Bundesauftrag</b> .....	<b>78</b>
2.1 Der steinige Weg zur Harmonisierung .....	78
2.2 Schulsysteme, Lektionentafeln und Anstellungsverfahren .....	82
2.3 Lehrpläne und Lehrmittel .....	84
2.4 Der besondere Stellenwert des Geschichtsunterrichts im Kalten Krieg .....	93
<b>3. Die Konstruktion des Andern – das sozialistische Bildungswesen aus Schweizer Sicht</b> .....	<b>96</b>
3.1 Die Schule als ideologischer Zankapfel im Kalten Krieg .....	97

3.2	Osteuropäische Schulen im Dienste des Marxismus-Leninismus .....	101
3.2.1	Die vormilitärische Ausbildung .....	105
3.2.2	Internatsschulen als Ort von Kontrolle und Indoktrination? .....	106
3.2.3	Oktjabristen, Pionierverbände und Komsomol .....	108
3.3	Die Lehrpersonen – Opfer oder Handlanger des Regimes? .....	110
3.4	«Mehr Einstein und weniger Cicero» nach dem Sputnik-Schock? .....	114
3.5	Kann der Westen vom Osten lernen? .....	118
3.5.1	Disziplin und Moral oder doch nur Systemzwang? .....	118
3.5.2	Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft .....	120
3.5.3	Umgesetzte Chancengleichheit? .....	121
3.6	Erziehung zu werktätigen Frauen .....	124
3.7	Fazit: Das osteuropäische Schulsystem – mehr als ein Antipode .....	127

### III. ZWISCHEN GEISTIGER LANDESVERTEIDIGUNG UND FRIEDENSFÖRDERUNG – DIE AUFGABE DER SCHULE IM KONTEXT DES KALTEN KRIEGES .....

129

1.	<b>Umstrittene Unterstützung der Landesverteidigung</b> .....	130
1.1	Die Geistige Landesverteidigung – ein helvetischer Erinnerungsort? .....	131
1.2	Die Geistige Landesverteidigung – ein tragfähiges Konzept der Nachkriegszeit .....	134
1.2.1	Alte Rezepte im neuen Kampf .....	134
1.2.2	Geistige Landesverteidigung als gesellschaftlicher Auftrag? .....	137
1.2.3	«Geistige Verteidigung der Demokratie» .....	139
1.3	Die EDK und das «Forum Helveticum» .....	142
1.4	Unbequeme Schüler, pazifistische Lehrerinnen – Landesverteidigung unter Druck .....	144
1.5	Die Neue Linke als «Fünfte Kolonne»? .....	149
1.6	Ein Lehrplan für Landesverteidigung .....	152
1.7	Zankapfel Wehrvorführungen .....	156
1.8	Debatten über die Landesverteidigung im Schatten der Reagandoktrin .....	157
1.9	Fazit: Geistige Landesverteidigung als prägender schulischer Faktor .....	161
2.	<b>Stiftung kultureller Kohärenz</b> .....	162
2.1	Förderung von Heimatliebe und Vaterlandstreue .....	165
2.1.1	Dehnbarer Heimatbegriff .....	167
2.1.2	Gang, lueg d’Heimat a .....	169
2.1.3	Heimat als Exportprodukt .....	173
2.1.4	Harmonische Heimat im Schulwandbild .....	174
2.1.5	Kritik an der Heimattümelei .....	177
2.2	Tradierung vaterländischer Werte .....	178
2.2.1	Demokratie .....	179

---

2.2.2	Bewaffnete Neutralität .....	181
2.2.3	Solidarität .....	184
2.2.4	Freiheit .....	200
2.2.5	Rechtsstaatlichkeit .....	203
2.3	Gesinnungs- und Charakterbildung .....	204
2.3.1	Angst vor dem Sittenzerfall der Jugend .....	206
2.3.2	Schule als Heilanstalt der Gesellschaft? .....	209
2.3.3	Erbauungsliteratur zur Gesinnungs- und Charakterbildung .....	210
2.3.4	Geschichtsunterricht zur Gesinnungs- und Charakterbildung .....	212
2.4	Stärkung der christlich-abendländischen Kultur .....	234
2.4.1	Religiöse Metaphorik .....	235
2.4.2	«Atheistische Erziehung» als Kontrastfolie .....	237
2.4.3	Verurteilung des Kirchenkampfs .....	238
2.4.4	Ruf nach Wiedererrichtung der christlich-abendländischen Kulturgemeinschaft .....	241
2.4.5	Religiöses Wettrüsten: Christliche Werte im Kampf gegen den Kommunismus .....	243
2.4.6	Pädagogisches Wettrüsten: Das Abendland im Kampf gegen den Kommunismus .....	249
<b>3.</b>	<b>Erklärung der Gegenwart – Vorbereitung auf die Zukunft</b> .....	<b>254</b>
3.1	Historia magistra vitae und die Vergegenwärtigung der Vergangenheit .....	255
3.2	Das Kräftepiel der Grossmächte durchschauen .....	258
3.2.1	Der Weg der Zeitgeschichte in den Unterricht .....	258
3.2.2	Die Zeitgeschichte im Schulzimmer .....	263
3.3	Geschichte ja, Politik nein? .....	267
<b>4.</b>	<b>Erziehung zum Frieden</b> .....	<b>270</b>
4.1	Friedensförderung – ein weltumspannendes Anliegen .....	270
4.2	Warnung vor einer falschen Friedensrhetorik .....	275
4.3	Programmatische Forderungen an den Geschichtsunterricht .....	278
4.4	Kritik der UNESCO .....	281
4.4.1	Geschichtslehrpläne: Zu viel Politik, zu wenig Kultur .....	282
4.4.2	Geschichtslehrmittel: Ereignisgeschichtlich und nationalistisch .....	283
4.4.3	Schweizer Thesen für einen friedensfördernden Geschichtsunterricht .....	285
4.5	Langsame Veränderung des Geschichtsunterrichts .....	286
4.5.1	Hickhack um den Stellenwert der Schweizergeschichte .....	287
4.5.2	Langsame Öffnung hin zur Weltgeschichte .....	289
4.5.3	Der Tag des guten Willens, Tag der Menschenrechte, Tag des Flüchtlings .....	291
4.5.4	«Weg mit Mord, Brand, Raub und Schlachtenlärm» .....	294

4.6	Die Schweiz als Friedensmodell – eine Umdeutung.....	297
<b>5.</b>	<b>Erziehung zur Demokratie – demokratische Erziehung.....</b>	<b>301</b>
5.1	Westliche Konzeption: Friede nur in Freiheit und Demokratie.....	301
5.2	Die Schweizer Schulen der Nachkriegszeit – ein militärischer Betrieb? .....	303
5.3	Anhaltendes Demokratiedefizit in den Schulen – trotz 68er-Bewegung .....	305
5.4	Schmerzhafte Selbstbetrachtung im Zuge der Fichenaffäre.....	307
5.5	Konkrete Massnahmen zur Erziehung zur Demokratie .....	309
5.5.1	Die grosse Weltgemeinschaft im kleinen Schulzimmer.....	309
5.5.2	Erziehung zu selbstständigem Denken.....	314
5.5.3	Vom «Geschichte(n) Erzählen» zum «historischen Denken» .....	316
5.6	Exkurs: Von der Nationalen Erziehung zur Politischen Bildung .....	327
5.6.1	Langsame Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen .....	329
5.6.2	Erste Ansätze zur Überwindung der «Staatskunde».....	331
5.6.3	Kleine Schritte auf dem Weg zur Politischen Bildung.....	333
<b>6.</b>	<b>Fazit: Schulunterricht – mehr als ein Steigbügelhalter für die Geistige Landesverteidigung .....</b>	<b>335</b>
<b>IV. DIE ROLLE DER LEHRPERSON IM SPANNUNGSFELD GESELLSCHAFTLICHER ERWARTUNGEN .....</b>		
<b>342</b>		
<b>1.</b>	<b>Die Auswahl der Lehrpersonen als soziale Praxis.....</b>	<b>344</b>
<b>2.</b>	<b>Der Staatsschutz, die Bundesbeamten und die Lehrpersonen .....</b>	<b>347</b>
<b>3.</b>	<b>Von treuen Eidgenossen und loyalen Kulturvermittlerinnen – die schwierige Rolle der Lehrperson .....</b>	<b>350</b>
3.1	Treuepflicht und Loyalitätsgebot .....	351
3.2	Gesellschaftspolitisches Engagement .....	357
3.3	Systemverbesserer ja – aber keine Revolutionäre.....	359
<b>4.</b>	<b>Feindbild der 1950er Jahre: die PdA.....</b>	<b>361</b>
4.1	Nachwehen des Prager Putsches .....	362
4.2	Verhärtete Fronten nach dem Ungarnaufstand .....	363
<b>5.</b>	<b>Streit um die «Moskaupilger».....</b>	<b>365</b>
<b>6.</b>	<b>Ein helvetischer Radikalenerlass in den 1970er Jahren?.....</b>	<b>368</b>
6.1	Die gesellschaftspolitischen Hintergründe der 1970er Jahre.....	369
6.2	Enger Spielraum für politisches Engagement der Lehrkräfte .....	372
6.2.1	Wer bezahlt, befiehlt! .....	373
6.2.2	Abwehr des «langen Marschs durch die Institutionen» .....	375
6.3	Dienstverweigerer als Handlanger der kommunistischen Weltrevolution.....	377
6.3.1	Dienstverweigererdebatte im Kanton Zürich .....	378
6.3.2	Exkurs: Der Sekundarlehrer, das DM und Ernst Cincera .....	380

6.3.3	Die Lehrer und das Militär – kein unproblematisches Verhältnis . . . . .	382
6.4	Teilnahme an Demonstrationen als Problem für Lehrpersonen? . . . . .	387
6.5	Zu viel Sex, zu viel Kritik am Bestehenden. . . . .	391
6.5.1	Der grosse Skandal um das kleine rote Schülerbuch. . . . .	393
6.5.2	Gesellschaftszeretzende Klassenlektüre? . . . . .	398
6.6	POCH-Hetze in Emmen? . . . . .	402
6.6.1	Die POCH bei den Grossratswahlen 1975. . . . .	403
6.6.2	Ein Komplott der Liberalen? . . . . .	403
6.6.3	Die rhetorische Schlammschlacht . . . . .	407
6.6.4	Gesellschaftliche Erwartungen . . . . .	409
6.6.5	Das Nachspiel . . . . .	411
6.7	Gesinnungskontrolle? – Streit um die Zuger Richtlinien. . . . .	413
6.8	Die «marxistische Gefahr» durch die Lehrgewerkschaften. . . . .	416
7.	<b>Fazit.</b> . . . . .	420
V.	<b>BRENNPUNKTE DES KALTEN KRIEGES IM SCHULISCHEN DISKURS.</b> . . . . .	425
1.	<b>Der Ursprung des Kalten Krieges in den Lehrmitteln.</b> . . . . .	427
1.1	Die Russische Revolution als «Urknall» des Kalten Krieges? . . . . .	428
1.2	Proletarische Weltrevolution vs. imperialistischer Kapitalismus – oder wer ist schuld am Kalten Krieg? . . . . .	435
2.	<b>Identifikation mit den «geknechteten Ungarn» 1956</b> . . . . .	439
2.1	Aktionen und Reaktionen . . . . .	441
2.2	Proteste und ein diplomatischer Eklat . . . . .	444
2.3	Das Eigene im Fremden – oder die ungarischen Söhne Tells . . . . .	446
2.4	Leise Ernüchterung in der Rückschau. . . . .	447
2.5	«Was in der Seele brennt» – Aktualitätsbezug im Unterricht . . . . .	448
2.6	Der Ungarnaufstand im Schulbuch. . . . .	452
2.7	Fazit . . . . .	459
3.	<b>Helvetische Empörung über die tschechoslowakische Tragödie.</b> . . . . .	460
3.1	Persönliche Bande – der SLV und die ČSSR. . . . .	461
3.2	Untauglicher Ost-West-Dualismus . . . . .	464
3.3	Interesse an der ČSSR nach dem Prager Frühling . . . . .	466
3.4	Der Prager Frühling im Schulbuch . . . . .	468
3.5	Fazit . . . . .	472
4.	<b>Kampffeld «Dritte Welt»</b> . . . . .	473
4.1	Diffuse Angst vor den «aufstrebenden Völkern» . . . . .	475
4.2	Hilfsmassnahmen als Schicksalsfrage? . . . . .	477
4.3	Von der Mission zur Entwicklungspolitik . . . . .	479

4.4	Umkämpfte Seelen an den Jugendfestspielen .....	482
4.5	Die «Dritte Welt» im Unterricht.....	483
4.5.1	Afrika – ein unberechenbares Kind? .....	486
4.5.2	Korea – Angst vor einem Atomkrieg.....	489
4.5.3	Der Vietnamkrieg – der Antikommunismus wird untauglich .....	492
4.5.4	Kubakrise – die Welt am Abgrund .....	499
4.6	Sonderfall China .....	503
4.6.1	Mao Zedong – diktatorischer Volksernährer? .....	503
4.6.2	Vielschichtige Chinadarstellungen in den Schulbüchern .....	505
<b>5.</b>	<b>Berlin als Mahnmahl des Kalten Krieges .....</b>	<b>512</b>
5.1	Die «Schandmauer» als Symbol.....	513
5.2	Mauerfall, Transformation und Neubesinnung.....	518
<b>6.</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>521</b>
<b>VI.</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN.....</b>	<b>527</b>
<b>Ausblick .....</b>	<b>548</b>	
<b>Bibliografie.....</b>	<b>550</b>	
Quellen.....	550	
Ungedruckte Quellen .....	550	
Gedruckte Quellen .....	550	
Literatur.....	554	

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Der gesellschaftliche Auftrag der Schule – ein kulturgeschichtliches Modell .....	77
Abbildung 2:	Auszug aus dem Zivilverteidigungsbuch von 1969 .....	100
Abbildung 3:	Plakat aus der Tschechoslowakei aus dem Jahr 1989.....	111
Abbildung 4:	Skizze zur Totalen Landesverteidigung .....	141
Abbildung 5:	Schulwandbild Rütli 1291 von Max von Mühlener 1969 .....	177
Abbildung 6:	Vorstellung der Schweiz als Insel für Flüchtlinge.....	196
Abbildung 7:	Vorstellung der Schweizergeschichte .....	216
Abbildung 8:	Titelblatt der SLZ im Jahr 1991 mit Tell-Karikaturen .....	230
Abbildung 9:	Wandtafelskizze zum christlichen Kampf gegen den Kommunismus.....	239
Abbildung 10:	Weltgeschichte im Schulbuch Histoire générale 1969 .....	296
Abbildung 11:	Veranschaulichung für Lernende zu Menschenrechtsverletzungen .....	299
Abbildung 12:	Ausschnitt aus der Heftreihe «Lasst hören aus alter Zeit» .....	320
Abbildung 13:	Karikatur zur Nichtanstellung von «Linken» in den 1970er Jahren .....	364
Abbildung 14:	Karikatur zur Auswahl der Lehrpersonen .....	374
Abbildung 15:	Inserat aus der Zürichsee-Zeitung 1977 .....	401
Abbildung 16:	Quellen zum osteuropäischen Schulsystem im Schulbuch .....	433
Abbildung 17:	Aufruf zur Ungarnhilfe.....	443
Abbildung 18:	Zeichnung eines 13-Jährigen zum Ungarnaufstand.....	451
Abbildung 19:	Bildquellen mit «David-Goliath-Motiv» .....	473
Abbildung 20:	Einstiegsseite zum Thema «China» .....	510

---

## Abkürzungsverzeichnis

AfdsU	Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
B.I.E.	Bureau international d'éducation
BLV	Bernischer Lehrerverein
CLEVS	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz (ab 1977 Nachfolgeorganisation des KLS)
COCOM	Coordinating Committee for multilateral Export Controls
ED	Éducateur (Lehrerzeitschrift der SPR)
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EFTA	Europäische Freihandelsassoziation
EJPD	Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement
EKfJ	Eidgenössische Kommission für Jugendfragen
EMD	Eidgenössisches Militärdepartement
FAL	Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung
FASS	Fortschrittliche Arbeiter, Schüler, Studenten
FIAI	Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs; Internationale Vereinigung der Lehrerverbände (= IVLV)
FIPESO	Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel
FISE	Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement
FSZ	Fortschrittliche Studentenschaft Zürich (gegründet 1963)
GATT	General Agreement on Tarifs and Trade
GE	Gewerkschaft Erziehung
GKEW	Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft
GSoA	Gesellschaft für eine Schweiz ohne Armee
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
GZG	Durch Geschichte zur Gegenwart (Lehrmittel)
HLS	Historisches Lexikon der Schweiz
ILO	Internationale Arbeitsorganisation
IVLV	Internationale Vereinigung der Lehrerverbände (= FIAI)
KLS	Katholischer Lehrerbund der Schweiz (ab 1963 Nachfolge- organisation des KLVS)
KLVS	Katholischer Lehrerverein Schweiz
Kominform	Kommunistisches Informationsbüro
Komintern	Kommunistische Internationale
KP	Kommunistische Partei
KPdSU	Kommunistische Partei der Sowjetunion
KSZE	Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
NHG	Neue Helvetische Gesellschaft
NW-EDK	Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren



---

OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (Nachfolgeorganisation der OEEC)
OEEC	Organization for European Economic Cooperation
OIEC	Office International de l'Enseignement Catholique
PBZH	Pädagogischer Beobachter im Kanton Zürich
PdA	Partei der Arbeit
POCH	Progressive Organisationen der Schweiz
RAZ	Revolutionäre Aufbauorganisationen Zürich
RML	Revolutionäre Marxistische Liga
SAD	Schweizerischer Aufklärungsdienst; ab 1982 Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Demokratie
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
ScS	Schweizer Schule (Lehrerzeitschrift des KLVS und seiner Nachfolgeorganisationen)
SFH	Schweizerische Flüchtlingshilfe
SHAG	Schweizerisches Hilfswerk für aussereuropäische Gebiete
SJW	Schweizerisches Jugendschriftenwerk
SLB	Solothurner Lehrerbund
SLV	Schweizerischer Lehrerverein
SLZ	Schweizerische Lehrerzeitung (Lehrerzeitschrift des SLV)
SOI	Schweizerisches Ostinstitut
SPR	Société Pédagogique de la Suisse Romande
SSW	Schweizerisches Schulwandbilderwerk
StALU	Staatsarchiv Luzern
SZG	Schweizerische Zeitschrift für Geschichte
SZRKG	Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte
VKLS	Verein Katholischer Lehrerinnen Schweiz
VPOD	Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste
WBDJ	Weltbund der demokratischen Jugend
WCOTP	World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (= WVLO)
WiB	Weltgeschichte im Bild (Lehrmittel)
WOTP	World Organization of the Teaching Professions
WVLO	Weltverband der Lehrerorganisationen (= WCOTP)
ZMK	Zeiten, Menschen, Kulturen (Lehrmittel)

**Der Anfang und das Ende  
meiner Politik ist Erziehung**

**Pestalozzi**

---

## Vorwort

Es sei eine fundamentale Aufgabe der Schule, die Jugendlichen in das demokratische Leben der Schweiz, ihre Geschichte und ihre Institutionen, wozu auch die Landesverteidigung gehöre, einzuführen, schrieb der Bundesrat 1981 als Antwort auf eine Interpellation.<sup>1</sup> Im Vorfeld hatte das Eidgenössische Militärdepartement (EMD) mit der Vorstellung geliebäugelt, einen Rahmenlehrplan für Landesverteidigung zu schaffen, um angehende Lehrkräfte und die nachwachsende Generation von der Notwendigkeit der Gesamtverteidigung zu überzeugen und sie für die Übernahme dieser verantwortungsvollen Aufgabe zu motivieren.<sup>2</sup> Da die jungen Schweizerinnen und Schweizer der Erinnerungen der Aktivdienstgeneration an den Zweiten Weltkrieg entbehrten, fehlte es ihnen in den Augen von Bundesrat Gnägi an der «emotionalen Einstellung zur Landesverteidigung».<sup>3</sup> Dies führte gemäss der «Zentralstelle für Gesamtverteidigung» dazu, dass es sowohl den jungen Lehrpersonen als auch den ihnen anvertrauten Jugendlichen an der nötigen Sensibilität mangelte, Bedrohungen von innen und aussen wahrzunehmen und ihnen mit der nötigen «Opferbereitschaft» entgegenzutreten, um die kulturellen und gesellschaftlichen Werte der Schweiz zu schützen und zu verteidigen.

Was wann von wem als wie bedrohlich wahrgenommen wird, hängt vom Standpunkt der Betrachter und ihrer Wahrnehmung und Interpretation der jeweiligen Lebenswelt ab. In den 1950er und 1960er Jahren kritisierten die einen den Einfluss von Jazz und Rock 'n' Roll, die andern verteufelten die «Schundliteratur» in Form von Comics oder Wildwestromanen und forderten ein Verbot amerikanischer Kinofilme. Wieder andere beklagten, dass der Sonntag nicht mehr dem kollektiven Kirchgang, sondern rasanten Autofahrten und dem Besuch von lauten Sportveranstaltungen diene und sich die traditionellen Familien- oder Milieustrukturen auflösten. Während die einen in den 1950er Jahren glaubten, die «Halbstarken» seien nicht in die Schweizer Gesellschaft integrierbar, bedrohten in den Augen der andern die «68er» die Schweizer Kultur. In den 1970er Jahren fürchtete manch einer die «Überfremdung», manch eine hatte Angst vor der «Mechanisierung» oder den Atomkraftwerken. In den 1980er Jahren sorgten die «Spontis» für Kopfschütteln, das Waldsterben schien die Schweiz zu bedrohen und Drogen den jugendlichen Sinn für das «typisch Schweizerische» zu vernebeln. Die grösste Bedrohung aber war für viele Schweizerinnen und Schweizer in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Kommunismus. Er stand auch noch als apokalyptische Drohung am Horizont, als der Bundesrat die oben erwähnte Antwort an die Interpellanten verfasste. In dieser wird angedeutet, was die Schweizer Exekutive von der Schule erwartete: die Bildung und Erziehung der nachwach-

---

1 Antwort des Bundesrates auf die Interpellation Carrobio, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, Bd. 2, 540.

2 Vgl. Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung». Bericht und Anträge der Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vom 13. Dezember 1978, in: StALU, A 1270/2029.

3 Rudolf Gnägi zitiert in: Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung», 2.

senden Generation, mit dem Ziel der Enkulturation und Sozialisation. Welches aber die Wissensbestände, Werte und Kulturtechniken sind, über welche die Jugendlichen verfügen müssen, um in die Gesellschaft integriert werden zu können, um diese Gesellschaft zu erhalten, sie aber auch weiterzuentwickeln, darüber wurde und wird diskutiert, gestritten, geforscht. Die vorliegende Studie möchte einen Einblick in die Debatten über diese Kardinalfragen von Bildung und Erziehung vermitteln. Fokussiert wird auf die Zeit des Kalten Krieges und auf die Frage, wie dessen Wahrnehmung und Deutung die Diskurse rund um die Aufgabe der Schweizer Volksschule prägte und welche Sinndeutungen innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Kommunismus in Bezug auf das «Eigene» und das «Fremde» im schulischen Kontext in den Diskursen aufschienen.

Weshalb die Wahl dieser Thematik? Für mich gehört der Fall der Berliner Mauer zu den frühesten Erinnerungen an ein weltpolitisches Ereignis. Die Eltern riefen mich in jenen Novembertagen des Jahres 1989 vor den Fernseher, da eben «Geschichte geschrieben» werde. In den folgenden Jahren förderten zahlreiche Reisen durch Länder, die einst vom «Eisernen Vorhang» verhüllt gewesen waren und deren Darstellung im Westen Europas nicht selten mit diffusen Vorurteilen einherging, mein Interesse für die Geschichte des Kalten Krieges, dessen Wahrnehmung in Ost und West und dessen Folgen. Diese sind trotz der Aufnahme zahlreicher ehemaliger «Ostblockstaaten» in die EU für die aufmerksamen Reisenden noch heute erfahrbar, aufbewahrt im individuellen und kulturellen Gedächtnis. Heute versuche ich, meinen Studierenden, angehenden Lehrpersonen, die ideologischen, ökonomischen, politischen und sozialen Lebenswelten des Kalten Krieges auf beiden Seiten des «Eisernen Vorhangs» zu vermitteln. Das, was für mich zum Teil noch «erinnerte Geschichte» darstellt, ist für meine Studierenden nurmehr durch die Erzählung älterer Generationen und durch geschichtskulturelle Objektivationen, seien es Bücher, Romane, Denkmäler oder Filme, zugänglich. Ihre Wahrnehmung und Deutung des Mauerfalls unterscheidet sich von der meinen, da das historische Ereignis unterschiedlich «erinnert» wird. Auch meine eigene Deutung hat sich verändert – durch die historische Aufarbeitung, durch Gespräche mit Menschen auf beiden Seiten der einstigen ideologischen Mauer, und sie wird sich weiter verändern, nicht zuletzt durch aktuelle politische Entwicklungen. Meine Interpretation der Vergangenheit wird vor dem Hintergrund meiner Gegenwart gespiegelt, von ihm geprägt, beeinflusst. Die Geschichte ist, wie es Karl-Ernst Jeismann formulierte, der «Horizont der Gegenwart»<sup>4</sup>. Insofern ist die vorliegende Studie selbst eine zeitgebundene Momentaufnahme, geprägt von einer Wahrnehmung der Welt im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts.

Die Arbeit wäre nicht zustande gekommen, wenn mich nicht zahlreiche Menschen in vielfältiger Weise unterstützt hätten. Ganz besonders danke ich Herrn Professor em. Dr. Urs Allematt für seine Begeisterung für mein Projekt, für die ermunternden Worte, die

---

4 Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive*, Paderborn 1985.

zahlreichen fachlichen Hinweise und die bereichernden Gespräche, die weit über das Thema meiner Dissertation hinaus reichten. Herrn Professor Dr. Markus Furrer danke ich für die wertvollen Inputs und die interessanten Gespräche über die bewegte Zeit des Kalten Krieges. Den Kolleginnen und Kollegen der gemeinsamen Dissertationskolloquien danke ich für die kritischen Nachfragen und die zeitsparenden Tipps, Frau Dr. Franziska Metzger für die spannenden kulturgeschichtlichen Diskussionen und ihre wertvollen Hinweise, Herrn Professor Dr. Mark Ruff für die freundschaftliche Unterstützung in St. Louis. Ein besonderer Dank gilt Professor Dr. Kurt Messmer für den langjährigen freundschaftlichen Austausch über fachdidaktische, historische und viele andere Fragen und seine aufschlussreichen Rückmeldungen. Lic. phil. Simone Hofstetter danke ich für die kritischen Anregungen und die organisatorische Stütze, Herrn Dr. Ulrich Rindlisbacher für die kritische Durchsicht dieser Arbeit, die wertvollen Anmerkungen und Korrekturen. Meiner Familie, Fredy, Anne-Laure und meinen Freundinnen und Freunden danke ich für den grossartigen emotionalen Support und die unzähligen extrinsischen Motivationspritzen, dem «Büro 008» für die ermunternden Worte während unzähliger Teepausen. Ganz herzlich danken möchte ich auch all jenen, die mir in Archiven und Bibliotheken geduldig und teilweise über Monate hinweg stapelweise Zeitschriften, Bücher und Archivalien beschafft haben. Ganz besonders danke ich für die strahlende Freundlichkeit den Teams der Nationalbibliothek Bern und des Staatsarchivs Luzern. Herrn Hermenegild Heuberger gilt ein besonderes Dankeschön für die grosszügige Zusage zum Abdruck seiner Karikaturen in dieser Arbeit. Weiter danke ich meinen Studierenden des Forschungsprojektes «Schulen im Kalten Krieg» vom Herbstsemester 2010 für ihre motivierte Mitarbeit und all den ehemaligen und/oder noch amtierenden Lehrpersonen, die bereit waren, mir über ihre manchmal schmerzhaften Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt Auskunft zu geben. Der PHBern, dem Hochschulrat der Universität Fribourg und dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) sowie der Aebli-Naef-Stiftung danke ich für die finanzielle Unterstützung der Dissertation.

---

# I. EINFÜHRUNG

«Denn wir als die heutigen Menschen mit unserer Zeitseele in unserer Weltstunde [...] suchen die Zukunft zu meistern und haben doch die Gewichte der Vergangenheit an unseren Füßen tagtäglich mitzutragen.»<sup>5</sup>

Die vorliegende Arbeit untersucht, wie sich die Deutung des Kalten Krieges<sup>6</sup> in der Schweizer Volksschule manifestierte. Der im ersten Kapitel folgende Überblick über die gesellschaftspolitische Situation der Schweiz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konzentriert sich zum einen auf die Darstellung der aussenpolitischen Bedeutung des Kalten Krieges für die Schweiz sowie auf die Darstellung des Antikommunismus<sup>7</sup> als gesellschaftspolitischer Basiskonsens<sup>8</sup>, damit die in der Arbeit erarbeiteten Diskurslinien besser verortet werden können. Dies ist nötig, da die Dynamik dieser Zeit in den analysierten Themata nicht immer sichtbar wird. Zum ändern werden, gezwungenermassen schematisch, einige für die Schweizer Volksschule zentrale gesellschaftspolitische Veränderungen und Diskurslinien umrissen, welche in der folgenden Arbeit teilweise wieder aufscheinen, teilweise aber auch der thematischen Eingrenzung zum Opfer fallen. Aus dieser Übersicht werden die Zielsetzung und die Fragestellung der Arbeit abgeleitet, bevor der Forschungsstand und die Quellenlage sowie die Methode und der Aufbau der Studie dargelegt werden.

## 1. Die Schweiz im Kalten Krieg – der «Sonderfall im Westblock»?

Die Schweiz hatte den 2. Weltkrieg weitgehend unbeschadet überstanden. Von den Alliierten, hauptsächlich von den USA, wegen seiner Neutralitätspolitik und seiner opportunistischen Haltung gegenüber Hitlerdeutschland kritisiert, gelang es dem Land, sich nach und nach aus der politischen Isolation zu befreien und wieder in die Weltgemeinschaft zu integrieren. Mit humanitären Aktionen wie der von den Lehrerverbänden unterstützten

---

5 Hans M. Elzer, Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte, Ratingen 1965, 13.

6 Zur begrifflichen und konzeptuellen Definition und zur zeitlichen Eingrenzung vgl. Kapitel I.2.

7 Zum Begriff und seiner Differenzierung vgl. weiter unten sowie Kapitel 3.3.1.

8 Der gesellschaftliche Konsens bestand vor allem in der geschlossenen Ablehnung des Sowjetkommunismus. In zahlreichen Fragen in Bezug auf die verschiedenen Ausprägungen des Kommunismus, die Ideologie und deren Umsetzbarkeit selbst bestand aber auch in der Schweiz Dissens, auf den in der Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.

«Schweizer Spende»<sup>9</sup> und diplomatischen Massnahmen wie dem «Washingtoner Abkommen» oder der Wiederaufnahme diplomatischer Beziehungen zur UdSSR im Jahr 1946 erkaufte sich die Schweiz nicht nur aussenpolitische Anerkennung, sondern auch innenpolitische Ruhe. In der unmittelbaren Nachkriegszeit schien es vordergründig nicht notwendig, sich selbstkritisch mit der jüngsten Vergangenheit auseinanderzusetzen. Auch wenn Ansätze zu ernsthaften Debatten vorhanden waren,<sup>10</sup> so verhinderten nicht zuletzt staatliche Massnahmen – etwa die Vernichtung deutscher Akten, eine restriktive Archivpolitik, Intrigen gegen Historikerinnen und Historiker und die Einflussnahme des Bundesrates auf die Berichterstattung über den 2. Weltkrieg – bis in die 1970er Jahre eine seriöse Aufarbeitung der Verstrickung der Schweiz in den jüngsten Weltkonflikt, wie etwa Sacha Zala zeigt.<sup>11</sup> Lange folgte ein Grossteil der Bevölkerung der Vorstellung, wonach das Land dank der integralen Neutralität, einer schlagkräftigen Armee und Henri Guisans «Réduit-Plan» vom Krieg verschont geblieben sei. Die Darstellung in den Schweizer Geschichtsbüchern und den Lehrerzeitschriften wich erst Ende der 1970er Jahre langsam von dieser Meistererzählung ab, wobei kritische Darstellungen zu diesem Thema im Schulbuch auch im 21. Jahrhundert noch zu Kontroversen führen können, wie die Debatten um das Lehrmittel «Hinschauen und Nachfragen» 2006 zeigen.<sup>12</sup> Das Fortschreiben des Meisternarrativs trug dazu bei, dass die Neutralität auch im Kalten Krieg zur Staatsdoktrin erhoben und die Sonderfallrhetorik aufrechterhalten wurde. Dass der Bundesrat die Aussenpolitik fortan in einen «technisch-ökonomischen» und einen «politisch-institutionellen» Bereich unterteil-

- 
- 9 Der Präsident des Schweizerischen Lehrervereins (SLV) war Mitglied des nationalen Komitees der Schweizer Spende. Vgl. Jahresberichte und Auszüge aus den Jahresrechnungen 1944 des Schweizerischen Lehrervereins, seiner Institutionen, Stiftungen, Kommissionen und Sektionen, in: SLZ 90 (1945), 321-341, hier 322. Der SLV rief seine Mitglieder auf, die Schweizer Spende zu unterstützen und überwies 1945 12 000 SFr. Vgl. Auszug aus den Verhandlungen des Zentralvorstandes, in: SLZ 90 (1945), 185. Auch der Katholische Lehrerverein Schweiz (KLVS) beschloss einen Beitrag an die Schweizer Spende. Vgl. Notschrei aus Wien, in: ScS 32 (1945/46) 620f.
- 10 Vgl. Sandra Bott, Janick Marina Schaufelbuehl, Sacha Zala (Hg.), Die internationale Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges. Eine Zwischenbilanz, *Itinera* 30 (2011), insbes. 6-15; Sacha Zala, Geltung und Grenzen schweizerischen Geschichtsmanagements, in: Martin Sabrow, Ralph Jessen, Klaus Große Kracht (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte*, München, 2003, 306-325; Jürg Stadelmann, Umgang mit Fremden in bedrängter Zeit. Schweizerische Flüchtlingspolitik 1940-1945 und ihre Beurteilung bis heute, Zürich 1998; Georg Kreis, Vier Debatten und wenig Dissens, in: SZG 47 (1997), 451-476.
- 11 Vgl. Zala, *Geltung und Grenzen schweizerischen Geschichtsmanagements*.
- 12 Eine kritische Betrachtung wagte das Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» (WiB) Mitte der 1970er Jahre. Die Fernseh-Serie von Werner Rings «Die Schweiz im Krieg» wurde zwar grundsätzlich gelobt, doch als sein Buch den Lehrpersonen empfohlen wurde, wurde der Autor in der SLZ wegen angeblicher Ungenauigkeiten kritisiert. Vgl. V. Jent, Werner Rings: Die Schweiz im Krieg – zu Recht empfohlen?, in: SLZ 120 (1975), 1042. Dass das Erscheinen des sich auf die Forschungsergebnisse der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg (UEK) stützenden fakultativen Lehrmittels «Hinschauen und Nachfragen» bei dessen Erscheinen 2006 teilweise heftige Reaktionen auslöste, scheint ein Indiz dafür zu sein, dass die historische Meistererzählung im kollektiven Gedächtnis bis zu jenem Zeitpunkt noch nicht durch eine kritischere Deutung der Zeit des 2. Weltkriegs ersetzt worden war. Urs Hafner urteilte jüngst, dass noch heute die Ergebnisse der Forschung «fast nur via fakultative Lehrmittel» den Weg in die Schule fänden. Urs Hafner, Bergier für die Schule, in: NZZ, 4.4.2012.

te, begünstigte das Beharren auf dem «Sonderfall».<sup>13</sup> Die ökonomische Kooperation auf dem internationalen Parkett wurde vorangetrieben, die politische Integration in supranationale und internationale Organisationen aufgeschoben. Mit der «Bindschedler-Doktrin» wurde diese Konzeption der integralen Neutralität festgeschrieben.<sup>14</sup> Als Konsequenz wurde ein Beitritt zur UNO, zur EWG und Euratom und der sich daraus entwickelnden EG abgelehnt. Die Möglichkeit eines Europarat-Beitritts wurde 1949, wie Luc van Dongen schreibt, mit dem Argument verneint, dass sich Westeuropa mithilfe der USA mittels dieser Institution gegen die sowjetische und kommunistische Bedrohung verteidigen wolle.<sup>15</sup> 1963 erfolgte der Beitritt dennoch. Verschiedenen Sonderorganisationen der UNO trat die Schweiz ebenfalls bei – beispielsweise 1949 der UNESCO, die in bildungspolitischen Bereichen auch für die Schweiz richtungweisend war. Trotz Abstinenz in zahlreichen politischen Organisationen verloren die traditionellen bilateralen gegenüber multilateralen Verhandlungen in den Nachkriegsjahren, kaum bemerkt von der Öffentlichkeit, an Gewicht.<sup>16</sup>

Trotz der offiziellen Aufrechterhaltung der integralen Neutralität, dem Versuch, den Sonderfall zu zementieren und einen neutralen dritten Weg zwischen den Blöcken zu finden, war die Schweiz auch politisch in den Kalten Krieg involviert. Der Vorsteher des Politischen Departements, Max Petitpierre, begründete die aussenpolitische Maxime «Neutralität und Solidarität», die bald um die Elemente der «Disponibilität und Universalität» ergänzt wurde.<sup>17</sup> Vor diesem Hintergrund bot die Schweiz in zahlreichen Konflikten ihre Guten Dienste an, die nicht selten in Anspruch genommen wurden, beispielsweise in der Korea-Mission (1953), in der Organisation der Genfer Indochina Konferenz (1954), der Genfer Gipfelkonferenz (1955) oder der Genfer Abrüstungskonferenz (1985). Weiter

---

13 Vgl. u. a. Andreas Wenger, Christian Nuenlist, A «special case» between independence and interdependence: Cold War studies and Cold War politics in post-Cold War Switzerland, in: *Cold War History*, 8 (2008), 213-240; Urs Altermatt, Geschichte der schweizerischen Aussenpolitik. Vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart (1945-1991), in: Alois Riklin, Hans Haug, Raymond Probst (Hg.), *Neues Handbuch der schweizerischen Aussenpolitik*, Bern 1992, 61-78.

14 Alois Riklin betont, diese Politik sei nicht durch die zuständigen politischen Organe absegnet worden; vgl. Alois Riklin, Neutralität, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16572-1-4.php> (1.4.2011). Vgl. auch Neval Daniel A., «Mit Atombomben bis nach Moskau»: gegenseitige Wahrnehmung der Schweiz und des Ostblocks im Kalten Krieg 1945–1968, Zürich 2003, 130f.

15 Dongen verweist auf das Diplomatische Dokument: [www.dodis.ch/8835](http://www.dodis.ch/8835). Vgl. Luc van Dongen, *La Suisse dans les rets de l'anticommunisme transnational durant la Guerre froide: réflexions et jalons*, in: Bott et al., *Die internationale Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges*, 17-30, hier 24.

16 Vgl. Peter Hug, *Der gebremste Aufbruch. Zur Aussenpolitik der Schweiz in den 60er Jahren*, in: Mario König, Georg Kreis, Franziska Meister, Gaetano Romano (Hg.), *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik*, Bd. 3, Zürich 1998, 95-114.

17 Zur Aussenpolitik der Schweiz im Kalten Krieg vgl. u. a. Urs Altermatt, *Geschichte der schweizerischen Aussenpolitik*; Katharina Bretscher-Spindler, *Vom heissen zum kalten Krieg. Vorgeschichte und Geschichte der Schweiz im Kalten Krieg 1943-1968*, Zürich 1997; Claude Altermatt, *La politique étrangère de la Suisse pendant la guerre froide*, Lausanne 2003. Eine Fülle an Quellen zur schweizerischen Aussenpolitik bieten die Publikationen und die Internetseite der «Diplomatischen Dokumente der Schweiz»; [www.dodis.ch](http://www.dodis.ch) (15.6.2013). Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser Politik in der unmittelbaren Nachkriegszeit vgl. Neval, «Mit Atombomben bis nach Moskau», 120-132.



übernahm die Schweiz verschiedene Schutzmandate, wovon jenes für die USA in Kuba (seit 1961) noch heute besteht. Nicht immer war die Vermittlung des neutralen Kleinstaates erwünscht. So wurde etwa das Angebot für ein Gipfeltreffen in Genf zur Lösung der Doppelkrise von 1956 von den Grossmächten ausgeschlagen.<sup>18</sup> Auch mit ihrem Universalitätsanspruch stiess die Schweiz nicht überall auf Verständnis, etwa als sie bereits 1950 diplomatische Beziehungen zur Volksrepublik China aufnahm, die von zahlreichen Staaten erst nach dem UNO-Beitritt 1971 anerkannt wurde.

Wenn die Schweiz sich auch politisch zur integralen Neutralität bekannte und mit dem Angebot der Guten Dienste anerkannte Konfliktlösungsangebote schuf, so war sie ideologisch, ökonomisch und geografisch Teil des Westblocks. Durch das lange geheim gehaltene «Hotz-Linder-Agreement» von 1951 wurde sie, auf Druck der USA, in die Embargopolitik des «Coordinating Committee for Multilateral Export Controls» (COCOM) gegenüber dem «Ostblock» eingebunden,<sup>19</sup> und der Beitritt zur «Organization für European Economic Cooperation» (OEEC) 1948, welche die Umsetzung des Marshallplans koordinierte, sowie die Mitgliedschaft im «General Agreement on Tariffs and Trade» (GATT) ab 1966 integrierten die Schweiz ins westliche Wirtschaftssystem.<sup>20</sup> Auch in der Nachfolgeorganisation der OEEC, der «Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung» (OECD), der «Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa» (KSZE) oder der «Europäischen Freihandelsassoziation» (EFTA) partizipierte die Schweiz als Vollmitglied. Diese Stellung als «Sonderfall im Westblock»<sup>21</sup>, wie Kurt Imhof die Schweiz während des Kalten Kriegs bezeichnet, begünstigte das Aufkommen des Antikommunismus, der in unterschiedlichen Ausprägungen, Stossrichtungen und Funktionen, wie etwa Markus Furrer oder Michel Caillat et al. aufzeigen, auf eine längere Tradition zurückgreifen konnte.<sup>22</sup>

18 Vgl. Hug, *Der gebremste Aufbruch*; Neval, «Mit Atombomben bis nach Moskau», 440f.

19 Vgl. André Schaller, *Schweizer Neutralität im West-Ost-Handel: Das Hotz-Linder-Agreement vom 23. Juli 1951*, Bern 1987; Hans Ulrich Jost, *Europa und die Schweiz 1945-1950*. Europarat, Supranationalität und schweizerische Unabhängigkeit. Zürich 1999, 113-114. Zur Bedeutung des Abkommens in Bezug auf den Wandel der Neutralitätspolitik vgl. Jürg Martin Gabriel, *Schweizer Neutralität im Wandel. Hin zur EG*, Frauenfeld 1990, 43-49.

20 Vgl. Jakob Tanner, *Die Schweiz und Europa im 20. Jahrhundert: Wirtschaftliche Integration ohne politische Partizipation*, in: Paul Bairoch, Martin Körner, *Die Schweiz in der Weltwirtschaft (15.-20. Jh.)*, Zürich 1990, 409-428; Dominique Dirlwanger, Sébastien Guex, Gian-Franco Pordemone, *La politique commerciale de la Suisse de la Seconde Guerre mondiale à l'entrée au GATT (1945-66)*, Zürich 2004; Peter Hug, *Vom Neutralismus zur Westintegration. Zur schweizerischen Aussenpolitik in der Nachkriegszeit*, in: Walter Leimgruber, Werner Fischer (Hg.), «Goldene Jahre». Zur Geschichte der Schweiz seit 1945, Zürich 1999, 59-100.

21 Vgl. Kurt Imhof, *Die Schweiz im Kalten Krieg oder der «Sonderfall» im Westblock*, in: Georg Kreis (Hg.), *Die Schweiz im internationalen System der Nachkriegszeit 1943-1950*, Itineraria 18 (1996), 179-186.

22 Vgl. Markus Furrer, *Antikommunismus im Lichte der Schweizer Presse 1943-1949*, unveröffentlichte Lizentiatsarbeit Universität Fribourg 1988, insbes. 18-32; Michel Caillat, Mauro Cerutti, Jean-François Fayet and Stéphanie Roulin (Hg.) *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse / Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Zürich 2009. Furrer führt in seiner Lizentiatsarbeit verschiedene Definitionen von Antikommunismus auf und favorisiert selbst eine funktionalen Definition, die den Antikommunismus als eine «negative Haltung gegenüber dem Kommunismus» versteht, wobei «negativ» in einem «wertneutralen Sinn gedeutet» werde. Vgl. Furrer, *Antikommunismus*, 1-6, hier 6. Auch in dieser Arbeit wird der Begriff im Sinne Furrers verwendet, wobei die «negative Haltung»

## 1.1 Antikommunismus als Basiskonsens

Die oft diffuse Angst vor «dem Kommunismus» wurde von grossen Teilen der Bevölkerung geteilt. Konnte die 1944 gegründete Partei der Arbeit (PdA) gegen Ende des Krieges und in der unmittelbaren Nachkriegszeit einige Sympathien auf sich vereinen, so wurde insbesondere in den «langen 1950er Jahren» der vom Ost-West-Dualismus gespielte Antikommunismus für die wichtigsten politischen Parteien der Schweiz, mit etwas Verzögerung auch für die Sozialdemokratische Partei (SPS), die der PdA die Spaltung der Arbeiterschaft anlastete, zu einem wichtigen Teil der Identitätsstiftung. Der Staatsstreich in der ČSSR löste verschiedene Kundgebungen aus, die sich auch gegen die PdA richteten.<sup>23</sup> Die Differenzsemantik, die Wahrnehmung und Konstruktion der Gegensätze zwischen Ost und West, bildeten in der Folge das eigentliche «Organisationsprinzip der politischen Kommunikation der 50er Jahre», wie Kurt Imhof es formuliert.<sup>24</sup> Die imaginierten, oft überzeichneten Bedrohungsszenarien, welche vor allem den realexistierenden Sozialismus der UdSSR vor Augen hatte, waren nicht nur in Abstimmungs- und Wahlkämpfen, in den Medien oder im «Zivilverteidigungsbuch», sondern auch in den Schulbüchern und Lehrerzeitschriften ein Bestandteil der Sinnkonstruktion der «Lebenswirklichkeit»<sup>25</sup> des Kalten Krieges. Die Wahrnehmung der bipolaren Spaltung der Welt beeinflusste die Diskurse über die Aufgabe der Schule, ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, die Ansprüche an die Lehrpersonen, die zu vermittelnden Wissensbestände, Fertigkeiten und Werte sowie die Reflexionen über die kulturellen und sozialen Praktiken.

Die Angst vor dem kommunistischen Feind im Osten, vor allem in Form des «Sowjetkommunismus», und im Innern wuchs nach dem Staatsstreich in der Tschechoslowakei 1948, wo sich nach einer kurzen hoffnungsvollen Übergangszeit Klement Gottwald an die Macht gputscht und eine der Sowjetunion ergebene kommunistische Regierung eingerichtet hatte,<sup>26</sup> und dem Erfolg der sowjetischen Ingenieure beim Bau der Atombombe 1949. Im Koreakrieg

---

aus ganz unterschiedlichen Motiven resultierte und Unterschiedliches meinte. Caillat et al. stützten sich bei ihrer Kategorisierung verschiedener Formen des Antikommunismus auf Jean-Jacques Becker, *Aspects de L'Anticommunisme*, in: *Communisme* 62/63 (2000), 5-10. Diese Kategorisierung kann auf die vorliegende Arbeit, teilweise übertragen werden. Zur Rezeption der Kategorien und deren Adaptation auf die Schweiz vgl. Caillat et al. (Hg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse*, 23-36.

23 Vgl. Furrer, *Antikommunismus*, 30.

24 Kurt Imhof stützt sich beim Begriff «Organisationsprinzip» auf Mary Kaldor, *Der imaginäre Krieg. Eine Geschichte des Ost-West-Konflikts*, Hamburg 1992. Vgl. Kurt Imhof, *Entstabilisierung. Zukunftsverlust und Komplexitätsreduktion in der öffentlichen politischen Kommunikation der 60er Jahre*, in: Kurt Imhof, Heinz Kleger, Gaetano Romano (Hg.), *Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der 50er und 60er Jahre*, Zürich 1999, 35-54.

25 Der Begriff «Lebenswirklichkeit» wird in dieser Arbeit stets im konstruktivistischen Sinn gebraucht. Streng genommen müsste stets von «Lebenswirklichkeiten» gesprochen werden, da sich jeder Mensch ein anderes Bild seiner Zeit macht, eine andere Lebenswirklichkeit wahrnimmt.

26 Vgl. u. a. Tony Judt, *Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart*, München/Wien 2010, 167. George-Henri Soutou mahnt, den Prager Putsch nicht überzubewerten, sondern ihn im Verbund der anderen Krisen der Jahre 1948 und 1949 zu betrachten. Vgl. Georges-Henri Soutou, *La Guerre froide 1943-1990*, Paris 2010, 270-274.

von 1950-1953 erreichte sie einen ersten Höhepunkt und akzentuierte sich nach dem Ungarnaufstand, weshalb es möglich wurde, dass die 1950er Jahre eine eigentliche «Renaissance der geistigen Landesverteidigung»<sup>27</sup> einläuteten, die offiziell bis in die 1970er Jahre propagiert wurde, aber, nicht nur im schulischen Umfeld, so die These, erst nach dem Zerfall der UdSSR verebte, wobei die diskursiven Muster bis in die Gegenwart hinein spürbar sind. Die aus den 1930er Jahren stammende Haltung der Geistigen Landesverteidigung wurde in der Nachkriegszeit auf die neue Bedrohungslage übertragen, wodurch die Sonderfallsemantik zementiert werden konnte.<sup>28</sup> Der Widerstandsdiskurs wurde noch einmal verstärkt.<sup>29</sup>

Die Geistige Landesverteidigung definierte sich zum einen durch Exklusion und Abgrenzung, was sich im Antikommunismus, dem Widerstandsdiskurs, aber auch im Anti-amerikanismus zeigte. Zum andern hatte die Geistige Landesverteidigung die Inklusion zum Ziel, wie sie etwa in der Besinnung auf scheinbar typisch schweizerische, identitätsstiftende Tugenden oder geteilte abendländische Wertvorstellungen zum Ausdruck kam. Beide Seiten der Geistigen Landesverteidigung manifestierten sich, wie zu zeigen sein wird, in der Kultur im engeren und weiteren Sinn und erreichten dadurch neben der Öffentlichkeit auch den privaten Alltag der Menschen.<sup>30</sup> Der Antikommunismus als integrierende Klammer über Gesellschaftsschichten und Parteigrenzen hinweg, festigte nicht nur den Zusammenhalt der Abwehrgemeinschaft, zu dem auch die Volksschule gemäss den gesellschaftlichen Erwartungen ihren Teil beizutragen hatte, er führte auch zu Misstrauen, zu privater Spitzeltätigkeit (Affäre Cincera) und zu Auswüchsen im Staatsschutz (Fichenaffäre), deren Opfer auch in der Volksschule zu finden sind.

Die zweite Hälfte der 1960er Jahre war zwar weiterhin vom Ost-West-Dualismus geprägt, aber die Diskurse waren weniger einheitlich. Nach der Kubakrise nahm laut Kurt Imhof die strukturbildende Kraft des Ost-West-Gegensatzes ab. Neue Themen, wie die Rassenunruhen in den USA oder die Differenzen zwischen China und den USA, aber auch die Europäische Integration widersetzten sich einem vereinfachenden Ost-West-Schema.<sup>31</sup> Gemäss der Medienanalyse von Kurt Imhof et al. erodierte die Kraft der antikommunistischen Deutungsmuster in den 1970er und 1980er Jahren weiter. Nach dem Ende des

27 Der Staatsstreich in der ČSSR gehörte wie der Koreakrieg zu den, wie Imhof et al. aufzeigen, bedeutendsten Medienereignissen der Nachkriegszeit; Kurt Imhof, Das kurze Leben der geistigen Landesverteidigung. Von der «Volksgemeinschaft» vor dem Krieg zum Streit über die «Nachkriegsschweiz im Krieg», in: Kurt Imhof, Heinz Kleger, Gaetano Romano (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg. Analysen von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit, Zürich 1996, 19-83, hier 36. Vgl. auch Kurt Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung: Kalter Krieg in der Schweiz, in: Imhof et al. (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg, 173-247.

28 Vgl. Mario König, Die Schweiz, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg, in: Widerspruch 43 (2002), 171-178; Imhof, Das kurze Leben der geistigen Landesverteidigung, 36.

29 Vgl. Kreis, Vier Debatten und wenig Dissens, 453.

30 Vgl. Yale Richmond, Cultural Exchange & the Cold War. Raising the Iron Curtain, Pennsylvania 2003.

31 Vgl. Kurt Imhof, Patrik Ettinger, Martin Kraft et al., Die Schweiz in der Welt – die Welt in der Schweiz: eine vergleichende Studie zu Bedrohungsaufbau und Bedrohungsverlust als Koordinaten schweizerischer Aussenpolitik (1944-1998), Bern 2000, 8f.

Kalten Krieges gewannen innenpolitische Konfliktlinien in den Leitmedien an Bedeutung, wobei auch diese Themen z. T. mit dem Kalten Krieg in Zusammenhang standen – so etwa die Fichenaffäre oder die davon beeinflusste Debatte um die 700-Jahrfeier.<sup>32</sup>

Wie sieht diese Entwicklung im Kontext der Schweizer Volksschule aus? Im Sinne einiger Schlaglichter soll im Folgenden dargestellt werden, welche Diskurse in der Lebenswelt der Lehrpersonen die Jahrzehnte des Kalten Krieges prägten, um in der folgenden Analyse vor allem auf jene Diskursstränge einzugehen, welche die Interdependenzen der Volksschuldiskurse und der gedeuteten Lebenswirklichkeit des bipolaren Konflikts sichtbar machten.

## 1.2 Die «langen 50er Jahre» zwischen Aufbrucheuphorie und Wertepessimismus

Von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis nach der Kubakrise prägte die Wahrnehmung eines unüberwindlichen Ost-West-Dualismus das gesellschaftliche Leben in der Schweiz und vermochte es kurzzeitig, das Land zu einer imaginierten Abwehrgemeinschaft gegen die «Rote Gefahr» zusammenzuschweissen, wie sie in ihrer Einigkeit nicht einmal während des 2. Weltkriegs Bestand hatte. Im Kampf gegen den Kommunismus integrierten sich die westliche Welt generell und Westeuropa im Speziellen zunehmend, worauf die Schweiz gemäss Gaetano Romano «schizoid» reagierte: Zum einen hielt sie an der Sonderfallrhetorik fest, zum andern begrüßte sie eine (wirtschaftliche) Integration zur Stärkung der Abwehrkraft des Westens.<sup>33</sup> Diese Stimmungslage der 1950er und 60er Jahre, die zwischen liberalem Fortschrittsglauben und einem Festhalten an althergebrachten Wertvorstellungen,<sup>34</sup> an überlieferten kulturellen Inhalten und Strukturen schwankte, wird von Eugen Zeller als «Kompromissformel» bezeichnet.<sup>35</sup> Diesem «Kompromiss» erwuchs der Schule nach dem 2. Weltkrieg die Aufgabe, die Jugendlichen auf die neue, technisierte Welt vorzubereiten. Insbesondere nach dem Sputnik-Schock von 1957 gewann diese Aufgabe an Bedeutung. Daneben blieb das Parieren der «Verführungsgewalt der kommunistischen Ideologie»<sup>36</sup> bis weit in die 1970er Jahre hinein ein Ziel der Erziehungsarbeit. Um dies zu erreichen, griffen einzelne Verfechter dieses Anspruchs auf die andere Seite der Kompromissformel zurück und propagierten den Erhalt überlieferter

---

32 Vgl. Imhof et al., Die Schweiz in der Welt – die Welt in der Schweiz, 9f.

33 Vgl. Gaetano Romano, Vom Sonderfall zur Überfremdung. Zur Erfolgsgeschichte gemeinschafts-ideologischen Denkens im öffentlichen Diskurs der späten fünfziger und der sechziger Jahre, in: Kurt Imhof, Heinz Kleger, Gaetano Romano, Vom kalten Krieg zur Kulturrevolution. Analysen von Medienereignissen in der Schweiz der 50er und 60er Jahre, Zürich 1999, 55-93, insbes. 61-64.

34 Vgl. dazu ausführlich Jakob Tanner, Die Schweiz in den 1950er Jahren. Prozesse, Brüche, Widersprüche, in: Jean-Daniel Blanc, Christine Luchsinger (Hg.), achtung. Die 50er Jahre! Annäherungen an eine widersprüchliche Zeit, Zürich 1994, 19-50.

35 Vgl. Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f.

36 Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f., hier 1385.

kultureller Werte und Strukturen durch die Schule als wesentlichen Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung und als Garant für den Zusammenhalt der nationalen Gemeinschaft. Die «Apotheose der Nation»<sup>37</sup> erfasste in den langen 1950er Jahren die gesamte Gesellschaft, wobei auch neue Elemente der nationalen Identitätskonstruktion, wie etwa der an Bedeutung gewinnende Sozialstaat, zur «Burg des Nationalen» heranwuchsen, wie Markus Furrer es ausdrückt.<sup>38</sup>

Diese Ambivalenz zwischen Fortschrittsoptimismus und Wertkonservatismus zeigt sich in der Auseinandersetzung mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel in den langen 50er Jahren. Während die einen die positiven Seiten der Hochkonjunktur, der «Technisierung» und «Automation» betonten – etwa, dass sich mehr Menschen mehr leisten und so von den technischen Innovationen wie der Waschmaschine, Nähmaschine, dem Auto oder dem Fernseher profitieren und ihre Freizeit anders gestalten konnten<sup>39</sup> – dämonisierten andere die gesellschaftlichen Veränderungen. Sie kritisierten die «Amerikanisierung» der Musik durch Jazz und Rock 'n' Roll, die Überschwemmung des Schweizer Marktes mit sogenannter «Schundliteratur», beklagten die Auflösung altergebrachter Familienstrukturen, den Verlust des Gemeinschaftssinns oder die nachlassende Bedeutung des Religiösen innerhalb der Schule und der Gesellschaft. Nicht nur das «katholische Milieu» büsste, wie Urs Allematt aufzeigt, zunehmend an Bedeutung ein.<sup>40</sup> Die Schattenseiten der Entwicklung, das «1950er Syndrom»<sup>41</sup>, die Umweltverschmutzung und die Verschwendung von Ressourcen, machten sich erst in den 1970er Jahren, nach dem Bericht des Club of Rome 1972 sowie der Ölkrise von 1973, und akzentuiert in den 1980er Jahren bemerkbar, als insbesondere die Sanasilva-Studie auch in den Schulen das Waldsterben zum Thema machte. Einig waren sich die Akteure der Wirtschaftswunderzeit in ihrem Empfinden, an einer Zeitenwende zu stehen, erschienen doch die Veränderungen auf allen Ebenen des Lebens rasant.

Die Beurteilung der Jugend aus Sicht der älteren Generation war nicht selten pessimistisch. Nicht wenige konstatierten, dass der materielle Wohlstand zwar steige, gleichzeitig aber die «seelische Not» zunehme. Die Jungen würden verwaorlosen, da die Familien ihnen keinen Halt mehr zu geben vermochten. Es fehle ihnen an Respekt und Verantwort-

37 Markus Furrer, Die Apotheose der Nation. Konkordanz und Konsens in den 1950er Jahren, in: Urs Allematt, Catherine Bosshart-Pfluger, Albert Tanner (Hg.), Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik, Bd. 4, 101-118.

38 Furrer, Die Apotheose der Nation, 103.

39 Der Schriftsteller und Pädagoge Fritz Wartenweiler zeigte sich zwar pessimistisch in der Gesamteinschätzung, unterstrich aber auch die positiven Seiten der Hochkonjunktur. Vgl. Fritz Wartenweiler, Erziehung in der Hochkonjunktur, in: SLZ 104 (1959), 926-931. Zu einer älteren aber detaillierten Übersicht über die Nachkriegsentwicklung vgl. u. a. Peter Gilg, Peter Hablützel, Beschleunigter Wandel und neue Krisen (seit 1945), in: Ulrich Im Hof (Hg.), Geschichte der Schweiz und der Schweizer, Basel/Frankfurt a. M., 1986, 821-959.

40 Urs Allematt, Katholizismus und Moderne, Zürich 1991.

41 Vgl. Christian Pfister (Hg.), Das 1950er Syndrom. Der Weg in die Konsumgesellschaft, Bern 1994.

tungsbereitschaft.<sup>42</sup> Eine «Autoritätskrise» in Schule und Familie wurde – nicht erst 1968 – konstatiert.<sup>43</sup> Eugen Zeller umschrieb den Gesellschaftszustand 1959 wie folgt:

«Ueberflutung der Jugend mit unverdaulichen äussern Eindrücken zusammen mit dem Verlust echter Familienluft, daraus Unrast und Entwurzelung, andererseits Verwöhnung, Verlust des Innenlebens und folgerichtig Verwahrlosung, Randalierbesessenheit, anschwellendes Jugendverbrechertum, sexuelle Hemmungslosigkeit, Perversion.»<sup>44</sup>

Innenpolitisch prägten die Konkordanzpolitik, die in der «Zauberformel» (1959) gipfelte, sowie eine zögerliche Aufarbeitung der Weltkriegsvergangenheit, wie der Ludwigbericht von 1957 zeigt, die langen 1950er Jahre. Das daraus resultierende schlechte Gewissen sowie der Antikommunismus bildeten eine Hintergrundfolie, vor welcher der Bundesrat eine liberalere Flüchtlingspolitik verfolgte. In der Folge wurden Flüchtlinge, etwa aus Tibet oder aus Osteuropa, insbesondere nach dem Ungarnaufstand und dem Prager Frühling, mit offenen Armen empfangen.<sup>45</sup>

### 1.3 Vom Malaise zur Neubesinnung in den 1960er Jahren

1964, im selben Jahr, in dem sich die Schweiz unter Beteiligung der Schulen an der «Expo 64» selbst inszenierte, erschütterte der Mirageskandal das Vertrauen in die Regierung, was u. a. zum Verzicht Bundesrat Paul Chaudets auf eine weitere Amtszeit führte. In Verbindung mit der Mirage stand auch die Frage, ob die Schweiz sich, was die militärischen Kreise in den 1950er Jahren bejahten und der Bundesrat in einer Grundsatzerklärung von 1958 festgehalten hatte, mit Atomwaffen ausrüsten sollte. Dagegen formierte sich Widerstand. Dieser richtete sich anfänglich nicht gegen die zivile Nutzung der Atomenergie, sondern lediglich gegen deren militärischen Zweck.<sup>46</sup> Zwei Initiativen zur Einschränkung der Atombewaffnung kamen zustande, wurden aber abgelehnt.<sup>47</sup> 1963 unterzeichnete die

---

42 Vgl. Walter Nigg, *Abendländische Besinnung*, in: SLZ 103 (1958), 1149-1155.

43 Vgl. Willi Vogt, *Pädagogische Bemerkungen zu einer sich wandelnden Welt*, in: SLZ 106 (1961), 559-566.

44 Eugen Zeller, *Erziehung für morgen*, in: SLZ 104 (1959), 1385f., hier 1385.

45 Thomas Meissen betont, dass die bis in die 1980er Jahre anhaltende liberale Flüchtlingspolitik im Kontext der Kritik an der Politik der Schweiz während des 2. Weltkriegs und ihrem Versuch, sich wieder in die Staatengemeinschaft zu integrieren, zu lesen sei. Vgl. Thomas Meissen, *Geschichte der Schweiz*, Baden 2010, 279f.

46 Vgl. Marco Jorio, *Atomwaffen*, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D24625.php> (2.8.2013); Patrick Kuper, «Kein blinder Widerstand gegen den Fortschritt, aber Widerstand gegen einen blinden Fortschritt!». Die Auseinandersetzung um die zivile Nutzung der Atomenergie, in: König et al., *Dynamisierung und Umbau*, 227-239.

47 Die erste Initiative forderte 1962 ein Verbot der Herstellung, Durchführung, Anwendung und Lagerung jeglicher Art von Atomwaffen. Sie wurde mit 65.2 Prozent klar abgelehnt. Vgl. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/19620401/det199.html> (2.8.2013). Auch die 1963 von der SPS eingereichte Initiative, welche die Beschaffung von Atomwaffen zwingend einer Abstimmung unterstellt hätte, wurde deutlich abgelehnt. Vgl. Peter Hug, *Antiatombewegung*, in: HLS,

Schweiz ein teilweises Atomstoppabkommen, doch noch zu Beginn der 1960er Jahre prüfte der Bundesrat, woher er allenfalls das Know-how und die Technologie für eine Atombewaffnung beziehen könnte. Dies führte u. a. zu einer kritischen Nachfrage von Seiten der UdSSR zur Schweizer Waffenausfuhrpolitik und zur Frage, weshalb ein neutrales Land über eine Atombewaffnung nachdenke.<sup>48</sup> Erst nachdem der Atomwaffensperrvertrag 1969 unterzeichnet worden war, sah der Bundesrat von diesem Ansinnen ab.

Die 1960er Jahre zeichneten sich auch durch die Wahrnehmung verschiedener gesellschaftlicher Erosionsprozesse aus. Die in Lehrerkreisen konstatierte Orientierungskrise, verbunden mit der scheinbar abnehmenden Anerkennung der Schweiz innerhalb der Völkergemeinschaft, resultierend aus dem Vorwurf, sie sei lediglich «Trittbrettfahrerin», welcher zu einer versuchten Neuorientierung in der Aussenpolitik führte,<sup>49</sup> begünstigte das «Helvetische Malaise» (Max Imboden). Die innenpolitische Ruhe wurde zudem von Seiten einiger Juraseparatisten getrübt, welche nach der ersten verlorenen Juraabstimmung von 1959 mit internationalen und nationalen Aktionen den Mythos eines «Minoritätenparadieses Schweiz» in Frage stellten.<sup>50</sup> Derweil rüttelten auch Journalisten, Schriftsteller und Regisseure, wie etwa Alfred Häsler, Werner Rings, Alice Meyer, aber auch Niklaus Meienberg oder Max Frisch, am Image der heilen Flüchtlingsinsel. Nicht nur die Schweiz, auch Europa verlor, so die Wahrnehmung, im Kalten Krieg an Einfluss, zum einen wegen des Verlusts der Kolonien, zum andern wegen des rasanten technischen Fortschritts der USA und der UdSSR. Im Spiel der neuen Supermächte hatte auch das sich integrierende Westeuropa nur noch wenig Gewicht.<sup>51</sup>

Die 1960er Jahre leiteten, zuerst langsam und mit der auf 1968 datierten Bewegung beschleunigt, einschneidende gesellschaftliche Veränderungen ein, so dass von einem gefühlten neuen Kultursystem die Rede war.<sup>52</sup> Die «68er-Bewegung» löste, wie Damir Skenderovic und Christina Späti schreiben,<sup>53</sup> auch in der Schweiz, nicht zuletzt in der Schullandschaft, heftige Erschütterungen aus. Eine Generation erfand sich neu, definierte sich über kulturelle Codes wie Mode, Musik und Lebensstil sowie eigene, sich von der älteren Generation unterscheidende, diese verunsichernde, soziale Praktiken.<sup>54</sup> Neben

---

Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16516.php> (Stand: 2.8.13).

48 Vgl. Protokoll von Anton Roy Ganz aus seiner Unterredung mit dem sowjetischen Vizeminister für Auswärtige Angelegenheiten vom 27. Mai 1964, in: [www.dodis.ch/31014](http://www.dodis.ch/31014).

49 Vgl. Hug, *Der gebremste Aufbruch*.

50 Christian Ruch, *Der jurassische Separatismus und die Schweiz der 60er Jahre*, in: König et al., *Dynamisierung und Umbau*, 175-182, hier 176. Vgl. auch Mark Eisenegger, *Alte und neue Einflussmöglichkeiten sozialer Bewegungen. Das Beispiel Jurakonflikt*, in: König et al., *Dynamisierung und Umbau*, 161-174.

51 Vgl. Walter Nigg, *Abendländische Besinnung*, in: *SLZ* 103 (1958), 1149-1155.

52 Vgl. Peter Seidmann, *Der junge Mensch im Umbruch seiner Zeit*, in: *SLZ* 105 (1960), 1423-1426.

53 Vgl. u. a. Damir Skenderovic, Christina Späti, *Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*, Baden 2012; Damir Skenderovic, Christina Späti (Hg.), *1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz. 1968 – Révolution et contre-révolution. Nouvelle gauche et Nouvelle droite en France, RFA et Suisse*, *Itinera* 27 (2008).

54 Vgl. Skenderovic/Späti, *1968 – Ereignisse, Akteure und Deutungsvielfalt*, 18f. Zu neuen Aktionsformen der verschiedenen sozialen Bewegungen vgl. u. a.: Martin Dahinden (Hg.), *Neue soziale Bewe-*



dieser herausfordernden Jugend beschäftigte die Pädagogik der Neuen Linken die Erziehungsverantwortlichen. Wie gezeigt werden wird, musste sich diese den Vorwurf gefallen lassen, sie wolle dem Kommunismus mit dem «langen Marsch durch die Institutionen» zur Weltherrschaft verhelfen.

Ende der 1960er Jahre wurde es zunehmend schwieriger, die Geistige Landesverteidigung als probates Mittel im Kampf gegen den Kommunismus zu verkaufen. Die Proteste gegen den Vietnamkrieg, die damit einhergehende Friedensbewegung, die Dekolonisation und das damit zusammenhängende Engagement für die sogenannte «Dritte Welt» verunmöglichten die Aufrechterhaltung einer einfachen Differenzsemantik. Innenpolitisch trug die Empörung über die Publikation des «Zivilverteidigungsbuchs» 1969, welches den Bund rund 4.5 Millionen Franken gekostet hatte<sup>55</sup> und das die Schweiz im Kampf gegen die «Rote Gefahr» durch eine Rückbesinnung auf gemeinsame Normen und Werte hätte einen sollen,<sup>56</sup> dazu bei, dass die offizielle Politik von der Propagierung einer auf den Erhalt des «Sonderfalls» fokussierten Geistigen Landesverteidigung Abstand nehmen musste. Statt dessen plädierte der Bundesrat für mehr Weltoffenheit, lehnte sich an die Menschenrechtspolitik der UNO an und betrieb «Entwicklungshilfe» aus der Einsicht heraus, dass es, wie Ludwig von Moos es 1970 formulierte, anders als im 2. Weltkrieg nicht mehr genüge, die Schweiz zu erhalten. Es gelte, den weniger Privilegierten aktiv zu helfen.<sup>57</sup> Wie die Arbeit zeigen wird, war die Vorstellung, sich gegen den Vormarsch des Kommunismus zur Wehr setzen zu müssen, auch in den Diskursen über die Entwicklungszusammenarbeit präsent.

## 1.4 Rezession und Wiederaufflammen des Antikommunismus in den 1970er Jahren

Insbesondere nach der Ölkrise und in der Rezession ab Mitte der 1970er Jahre, die in vielen Kantonen zu einem problematischen Lehrerüberschuss führte, machte das Wort «Gesellschaftskrise» die Runde. Nicht nur Erziehungsverantwortliche monierten das Fehlen einer gemeinsamen Wertebasis und konstatierten eine Kulturkrise, eine «Crise de la culture».<sup>58</sup> In den Augen der Zeitkritiker spielten die weiter fortschreitende «Automati-

---

gungen – und ihre gesellschaftliche Wirkung, Zürich 1987; René Levy, Laurent Duvanel, Politik von unten. Bürgerprotest in der Nachkriegsschweiz, Basel 1984; Hanspeter Kriesi, René Levy, Politische Aktivierung in der Schweiz 1945-1978, Diessenhofen 1981.

55 Vgl. Jakob Tanner, Totale Verteidigung im bedrohten Kleinstaat. Vom Luftschutz der Zwischenkriegszeit bis zur Zivilschutz-Konzeption 1971, in: Albrecht Peter, Gross Andreas, Hohl August E. et al. (Hg.), Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft, Bern 1988, 59-110, hier 62.

56 Vgl. Francesca Höchner, Zivilverteidigung – ein Normenbuch für die Schweiz, in: SZG 54 (2004), 188-203.

57 Vgl. Hug, Der gebremste Aufbruch.

58 Vgl. M. Olivier Guichard, zitiert in: Problèmes fondamentaux, in: SLZ 117 (1972), 98ff.



on», die zunehmende Motorisierung, die Urbanisierung, die Ausweitung der Freizeitbeschäftigungen und mit ihr der Wandel zur Konsumgesellschaft und der damit verbundene Fokus der Wirtschaft auf Wachstum und Gewinnoptimierung eine zentrale Rolle bei der Entfremdung des Menschen. Die Auflösung althergebrachter, Halt versprechender Strukturen nahm weiter ihren Lauf. Die Familienstrukturen schienen zu «kranken», so dass die Schule, so das Empfinden, neben dem Bildungsauftrag immer mehr Erziehungsaufgaben zu erfüllen hatte und zu einem «Lazarett [...] für die in zerrütteten oder zerrissenen Ehen geschundenen Kinder»<sup>59</sup> zu werden drohte. Während einige Pädagogen fast neidisch auf die «Volksdemokratien» blickten, welche die Erziehung zur Gemeinschaft, zumindest laut Parteiprogramm, aktiv förderten, konstatierten andere auch im Osten Europas das Vorhandensein einer Gesellschaftskrise, da auch die lediglich auf Wachstum ausgerichtete Planwirtschaft, die vor allem funktionierende Arbeiterinnen und Arbeiter brauchte, keinen fruchtbaren Nährboden für eine zukunftsfruchtige Erneuerung der Gesellschaft bot.<sup>60</sup> Die von der KPdSU propagierte Schaffung des «Neuen Menschen» für die Verwirklichung einer künftigen kommunistischen Gesellschaft wurde in diesem Kontext als Plan zur Instrumentalisierung der Menschen im Dienste der Wirtschaft gelesen.

Die Schweizer Erziehungsverantwortlichen lavierten zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft, der Wirtschaft sowie der an Relevanz gewinnenden Erziehungswissenschaften, die versuchten, methodische und didaktische Veränderungen empirisch begründet zu implementieren.<sup>61</sup> Dieser Herausforderung galt es mit Anpassungen zu begegnen. Neue Fächer, neue Methoden, neue Inhalte, neue Ziele wurden diskutiert, eine Bildungsoffensive unter dem Schlagwort der «Demokratisierung» wurde angeregt. Neben Reformen auf Hochschulebene und zahlreichen methodischen und didaktischen Änderungen auf allen Schulstufen brachten die 1970er Jahre auch eine Reform der Lehrerbildung mit sich. Das Projekt «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) beschäftigte die Kantonale Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) während Jahren. Das 1970 ausgearbeitete Schulkonkordat ermöglichte zudem eine bessere Koordination der Kantone im Volksschulwesen.

Innenpolitisch prägte der Überfremdungsdiskurs, der sich in der «Schwarzenbach-Initiative» zuspitzte, die Debatten. Für die Schule war insbesondere die Integration der sogenannten «Gastarbeiterkinder» eine Herausforderung. Die sozialen Bewegungen brachten auch neue Themen in den Unterricht. Die Umweltbewegung, die Anti-AKW-Bewegung, die Frauenbewegung, sie alle waren Thema der Diskurse der Lehrerzeitschriften. Weiter wurden im Nachgang der 68er-Bewegung auch in der Schweiz Organisationen gebildet, welche das «Establishment» grundsätzlich in Frage stellten. Insbesondere die Progressiven Organisationen Schweiz (POCH) provozierten die bürgerlichen Parteien und bewirkten mit ihrem Erscheinen verschiedentlich ein Aufflammen der antikommunistischen Rhetorik.

59 Vgl. Helmut Meyer, Schule und Öffentlichkeit, in: SLZ 123 (1978), 1761f., hier 1761.

60 Vgl. Rolf Kugler, Erziehung für die Gesellschaft, in: SLZ 119 (1974), 903-906.

61 Vgl. etwa die Berichterstattung von Rolf Kugler über eine internationale Tagung zum Thema «Erziehung für die Gesellschaft», in: SLZ 119 (1974), 903-906.

rik. Der Staatsschutz und private Organisationen wie Ernst Cinceras «Informationsgruppe Schweiz» setzten Spitzel auf (vermeintlich) «Subversive» an Volks- und Hochschulen an, nicht ohne für ihre «Observierungen» auch Jugendliche zu rekrutieren. Manche glaubten die Schule von linken Extremisten unterwandert und verschärften damit das Misstrauen in die Bildungsinstitutionen.<sup>62</sup> Die aus heutiger Sicht paranoid scheinende Angst vor einzelnen POCH-Lehrpersonen kann teilweise mit der Virulenz des Linksextremismus und den medial verbreiteten Terroraktionen der Roten Armee Fraktion (RAF) in der BRD oder der Roten Brigaden in Italien erklärt werden. Auch einige Juraseparatisten machten mit undemokratischen Mitteln auf sich aufmerksam. Gleichzeitig entspannte sich auf dem internationalen Parkett der bipolare Konflikt. Die zwischen 1972 und 1979 ausgehandelten SALT-Abkommen zur Begrenzung der strategischen Rüstung oder die Helsinki-Schlussakte der KSZE 1975, an deren Aushandlung die Schweiz beteiligt war, waren äussere Zeichen dafür. Der sicherheitspolitische Bericht des Bundesrates von 1973 zeigte allerdings, dass die Exekutive an der Beständigkeit der Entspannung zwischen den Grossmächten zweifelte.<sup>63</sup> In den Augen des Bundesrates waren alle Bevölkerungsteile weiterhin dazu angehalten, die umfassende Sicherheitspolitik mitzutragen. Der Diskurs der «totalen Bedrohung» wurde aufrechterhalten und die «totale Landesverteidigung» propagiert, deren sichtbarstes Zeichen der Bau zahlreicher Zivilschutzanlagen in den 1970er Jahren war – darunter derjenige im luzernischen Sonnenbergtunnel, den Jakob Tanner einen «Monster-Schutzraum» nennt, der rund 20000 Personen hätte Platz bieten können.<sup>64</sup> Laut Angaben von Thomas Meissen wurden in den Jahren nach der Annahme des Zivilschutz-Artikels von 1959 bis 2009 rund 270000 Schutzräume für fast alle Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz erstellt.<sup>65</sup>

## 1.5 Erosion des Antikommunismus und Orientierungsverlust in den 1980er Jahren

Der Einmarsch der Roten Armee in Afghanistan 1979 bremste die zaghaft angelaufene Annäherung der Grossmächte, und die Reagan-Doktrin schürte noch einmal die Ängste

---

62 Helmut Meyer, Schule und Öffentlichkeit, in: SLZ 123 (1978), 1761f., hier 1761. Vgl. dazu ausführlich Kapitel IV.

63 Vgl. Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Sicherheitspolitik der Schweiz (Konzeption der Gesamtverteidigung), vom 27. Juni 1973, in: Bundesblatt 1973, Bd. 2, Heft 34, 112-153. Wie Jürg Martin Gabriel und Sandra Hedinger aufzeigen, wurde im Bericht 1973 das erste Mal von «Sicherheitspolitik» gesprochen, was im Kontext des Kalten Krieges bedeutete, «Sicherheit nahezu schrankenlos zu erfassen», was auch dazu führte, «demokratisch-rechtsstaatliche Schranken und die zivile Kontrolle des Militärs mancherorts zu unterlaufen.»; vgl. Jürg Martin Gabriel, Sandra Hedinger, Aussen- und Sicherheitspolitik, in: Ulrich Klöti, Peter Knoepfel, Hanspeter Kriesi et al., Handbuch der Schweizer Politik. Manuel de la politique suisse, Zürich 1999, 693-723, hier 699.

64 Vgl. Tanner, Totale Verteidigung im bedrohten Kleinstaat, 65.

65 Vgl. Meissen, Geschichte der Schweiz, 286. Jakob Tanner zeigt auf, dass nach dem 2. Weltkrieg rund 36000 Schutzraumbauten in der Schweiz existierten. Bis 1970 erhöhte sich die Zahl auf rund 95000. Vgl. Tanner, Totale Verteidigung im bedrohten Kleinstaat, 96.

vor dem Kommunismus, die auch den Diskurs um die Landesverteidigung in der Schweiz kurzzeitig nochmals akzentuierten – parallel zur Debatte über die Einführung eines zivilen Ersatzdienstes. Mehr als der Kalte Krieg beschäftigten die gesellschaftspolitischen Entwicklungen, insbesondere die Jugendunruhen von 1980/81, die Erziehungsverantwortlichen, wobei auch in einzelnen dieser Debatten die Differenzsemantik des Kalten Krieges aufleuchtete.

Scheinbar aus dem Nichts entlud sich die Unzufriedenheit zahlreicher Jugendlicher, die aus einer pessimistischen Zukunftseinschätzung, genährt aus einer hohen Arbeitslosigkeit, resultierte, vor allem in Zürich, aber auch in Lausanne, Basel und Bern zu Beginn der 1980er Jahre in eigentlichen Krawallen. Diese Jugend nahm die ältere Generation unter Beschuss, hinterfragte ihre Werte, ihre Kultur – am augenscheinlichsten während der «Opernhauskrawalle». <sup>66</sup> Laut Markus Furrer et al. richteten sich die Proteste aber auch gegen den von der 68er-Generation initiierten «gegenkulturellen Aufbruch» und die dominierenden «faulen Kompromisse». <sup>67</sup> Zahlreiche junge Frauen und Männer meldeten sich alles andere als systemkonform zu Wort. Die Öffentlichkeit suchte nach Erklärungen für die Gewaltexzesse, die Zerstörung von Schaufenstern, Autos und Kunstwerken. Sie suchte Antworten auf provokative Slogans wie «macht aus dem Staat Gurkensalat» und war nicht selten überfordert von den unkonventionellen Ausdrucksformen des Protests, wie dem Marsch zahlreicher Nackter durch Zürich («lieber blutt als kaputt»). <sup>68</sup> Hatten die Lehrpersonen versagt? Die Schule? Die Eltern? War es eine «kranke Gesellschaft», welche in den Jugendlichen Verzweiflung und Hass schürte, oder der Leistungsdruck der Wirtschaft, welche die Menschen zu Robotern degradierte? <sup>69</sup> Nicht nur die Lehrerverbände hatten Mühe, eine befriedigende Antwort zu geben. <sup>70</sup> Die Widersprüche der Gesellschaft, in der das Böse nicht verschwunden war, <sup>71</sup> die Wahrnehmung einer Welt, in der die Industrie in Ost und West vor allem der Aufrüstung diene und die jeweiligen Ideologien auf Expansion und Weltherrschaft fokussierten, wirkten, so die Vorstellung, auf die Jugendlichen

66 Der Chefredaktor der SLZ verstand diese als eigentliche Kritik an der Kultur und an der helvetischen Zivilisation; vgl. Leonhard Jost, *Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen*, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766; Leonhard Jost, *Die Herausforderung der Jugend*, in: SLZ 126 (1981), 1267-1271.

67 Markus Furrer, Kurt Messmer, Bruno H. Weder, Béatrice Ziegler, *Die Schweiz im kurzen 20. Jahrhundert. 1914-1989 – mit Blick auf die Gegenwart*, Zürich 2008, 146f.

68 Vgl. Aktionen und Reaktionen im Film «Züri brännt» von 1980; Regie: Patrizia Loggia.

69 Vgl. Leonhard Jost, *Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen*, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766.

70 Der Bernische Lehrerverein (BLV) musste im Grossen Rat auf eine Interpellation antworten. Er relativierte die Unruhen als unverhältnismässiges, rücksichtsloses Verhalten einiger «Rebellen», wies aber darauf hin, die Jugendlichen seien einem zunehmenden Leistungsdruck ausgesetzt, ohne dass die Gesellschaft oder die Familien ihnen Halt zu geben vermochten. Es fehle an verbindlichen Werten und Normen, an einem Sinn im Leben. Vgl. Stellungnahme des Bernischen Lehrervereins, *Jugendunruhen*, in: SLZ 125 (1980), 1800.

71 Jost lehnte sich an Alfred Andersch an, indem er darauf hinwies, dass Jugendliche an einer Welt zweifeln müssten, in der «Auschwitz» kein einmaliger Triumph des Bösen geblieben ist«. Leonhard Jost, *Die Herausforderung der Jugend*, in: SLZ 126 (1981), 1267-1271, hier 1267.

verunsichernd.<sup>72</sup> Verschwörungstheorien machten die Runde. Für die Philosophieprofessorin Jeanne Hersch waren die Proteste geplante Aktionen von gewaltbereiten, «in den Untergrund abdrifteten [sic!] Splittergruppen», die eine «Gesellschaft ohne Sitten» anvisierten, wie sie auch von den sogenannten «68er-Lehrpersonen» propagiert werde, so Hersch.<sup>73</sup> Der ehemalige Präsident des Solothurner Lehrerbundes, Karl Frey, provozierte mit der Gleichsetzung der Jugendlichen mit «Terroristen und revolutionären Gruppierungen neomarxistischer Prägung».<sup>74</sup> Der Verdacht, hinter den Protesten steckten kommunistische Machenschaften, wurde, nicht ohne Entgegnungen, mehrfach geäußert.<sup>75</sup> Auch die angeblich linken Erziehungswissenschaftler, welche die Lehrpersonen desorientierten,<sup>76</sup> und die antiautoritäre Erziehung wurden als Schuldige für die Orientierungslosigkeit der Jugend benannt. Die antiautoritäre Erziehung war zwar im didaktischen Diskurs nicht mehr «en vogue», wurde aber, so die Vorstellung, von jenen Lehrpersonen praktiziert, die unter dem Einfluss der 68er-Bewegung ihre Ausbildung absolviert hatten. Auch die in den 1970er Jahren neu entstandenen Lehrpläne atmeten angeblich diesen Geist.<sup>77</sup> Was sollte getan werden, um den bedrohten gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken? Ein Zurück zu klarer Führung, zu Fleiss, Disziplin, Ordnung und Strenge?<sup>78</sup> Oder die Schaffung von mehr Entfaltungsspielraum für die Jugend – nicht nur in den autonomen Jugendzentren, sondern auch innerhalb der Schule?<sup>79</sup> Eine einhellige Meinung unter den Erziehungsverantwortlichen gab es nicht.

Hatte sich die 68er-Generation politisch vernehmen lassen, so wurde die Jugend der 1980er Jahre schon kurz nach den geschilderten Unruhen als unpolitisch wahrgenommen.

---

72 Leonhard Jost, Die Herausforderung der Jugend, in: SLZ 126 (1981), 1267-1271, hier 1270.

73 Hersch wird rezipiert in: Karl Frey, Antithesen, in: SLZ 127 (1982), 1685f., hier 1685.

74 Frey wandelte einen Aufruf der Zeitschrift «Drahtzieher» der GE ab; Karl Frey, Sag Nein!, in: SLZ 126 (1981), 1095.

75 Vgl. Franz Pöggeler, Jugendprotest: Ein Problem für die ganze Gesellschaft, in: ScS 69 (1982), 729-734; Der «Hang zur Agitation» war laut einer anderen Einschätzung weniger ein von links geschürter Versuch, die Gesellschaft auf revolutionäre Weise zu destabilisieren, sondern entsprach vielmehr der jugendlichen Ungeduld, die keinen anderen Weg zur Veränderung sah. Vgl. Erich Kägi, Partenaires de l'éducation classique ou en dehors des normes, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 109-112.

76 Vgl. Reaktionen zu «Die Sünden der Erziehungswissenschaft», in: SLZ 126 (1981), 190ff.; Walter Herzog widersprach. Die Bedeutung der Erziehungswissenschaften stufte er als gering ein. Er wies darauf hin, dass die Bildungspolitik in der Schweiz (noch immer) von der Politik und «vom Volk» gemacht werde und (noch nicht) von der Wissenschaft. Herzog argumentierte, gerade weil die Bildungspolitik nicht auf die Erziehungswissenschaft gehört habe, sei es zu den Jugendunruhen gekommen.; vgl. Walter Herzog, Wider die Verteufelung der Erziehungswissenschaft, in: SLZ 126 (1981), 278f.

77 Vgl. Franz Pöggeler, Jugendprotest: Ein Problem für die ganze Gesellschaft, in: ScS 69 (1982), 729-734.

78 Arthur Wegmann, Die Sünden der Erziehungswissenschaft, in: SLZ 126 (1981), 7f.; der Artikel erschien zuerst in: TA, 6.12.1980; vgl. Reaktionen zu: «Die Sünden der Erziehungswissenschaft», in: SLZ 126 (1981), 190ff.; Die Lehrerschaft der Sekundarschule Heimberg BE, Die Sünden der Erziehungswissenschaft, in: SLZ 126 (1981), 279; Reaktionen auf den Artikel von Arthur Wegmann, in: SLZ 126 (1981), 158f.; Hans Moser, Ordnungen und Gewohnheiten, in: SLZ 126 (1981), 341. Walter Herzog nannte die antiautoritäre Erziehung ein «Gespenst», welches «in der Schweiz kaum je gesehen worden» sei.; Walter Herzog, Wider die Verteufelung der Erziehungswissenschaft, in: SLZ 126 (1981), 278f., hier 278.

79 Vgl. Der Schweizerische Lehrerverein zu den Jugendunruhen, in: SLZ 125 (1980), 2007.

Die Jugendlichen schienen sich laut den Auswertungen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen in der bestehenden Welt einrichten, statt sie verändern zu wollen.<sup>80</sup> Heinz Moser formulierte es lakonisch: «Markus S. interessiert sich mehr für Mode als für Marx und Mao; er wirkt wie ein früh gealtertes Kind, das wenig mehr vom Leben erwartet als ein schnelles Vergnügen in der Disco und ein ‹geiles› Abenteuer auf seinem Töffli.»<sup>81</sup> Die Vorstellung, die Jugendlichen seien vornehmlich Konsumenten, die vor einer ungewissen Zukunft standen, geplagt von Ängsten vor einer ökologischen oder atomaren Katastrophe, begleitete die Diskurse. Manchen Pädagoginnen und Pädagogen schien es, als würde der nachwachsenden Generation eine hoffnungslose Zukunft hinterlassen, geprägt von der Ausbeutung des Planeten, ohne tragende Werte, die Familie, Schule oder Kirche einst verkörpert und vermittelt hatten. Ein gelebter Wertpluralismus, der keinen Halt mehr bot, schien die 1980er Jahre zu prägen.<sup>82</sup> Den Jugendlichen blieb als Antwort, so schien es vordergründig, nur die Resignation, der Rückzug ins Private, der stille Protest durch Zerstreuung in Drogenrausch und Punkmusik oder, im schlimmsten Fall, der Suizid. Der Diskurs von der 1980er- als unpolitische ‹No Future-Generation› war verbreitet.

Während sich Europa weiter integrierte und die ‹Globalisierung› zunahm, lehnte die Schweiz 1986 den UNO-Beitritt mit rund  $\frac{3}{4}$  der Stimmen ab, entgegen dem Willen des Bundesrates. Derweil perpetuierten verschiedene Kreise die Konstruktion des Sonderfalls. Die ‹Diamantfeier›, die das Erinnern an die Mobilmachung inszenierte und die historische Meistererzählung von der erfolgreichen militärischen und Geistigen Landesverteidigung reaktivieren wollte, wurde besonders bei der Nach-Aktivdienstgeneration zum Stein des Anstosses. Obschon das aus Anlass der Diamantfeier gestaltete Lehrmittel der ‹Neuen Helvetischen Gesellschaft› (NHG)<sup>83</sup> und die in der Wanderausstellung präsentierten Deutungsmuster auch einen kritischen Blick auf die Politik der Schweiz im 2. Weltkrieg ermöglicht hätten – die ‹harte Flüchtlingspolitik›<sup>84</sup> wurde, mit dem Hinweis auf die Kennzeichnung der Pässe deutscher Juden aufgrund einer ‹Initiative der Schweiz›<sup>85</sup>, erwähnt – geriet vor allem die als heroisierend empfundene Darstellung des Aktivdienstes unter Beschuss. Laut Georg Kreis war es insbesondere die drohende Armeeabschaffungsinitiative der ‹Gesellschaft für eine Schweiz ohne Armee› (GSoA), welche dazu führte, dass die Diamantfeier überproportional auf die Wehrhaftigkeit der Schweiz fokussierte.<sup>86</sup> Dass die nationale Einheit der Schweiz weniger von aussen als von innen bedroht sei, glaubte nicht nur der

80 Vgl. Bruno Knobel, Jugendunruhen – Mutmassungen über Mitursachen, in: SLZ 126 (1981), 5f.

81 Heinz Moser, Jugend 1985, in: ScS 72 (1985), Nr. 3, 6ff., hier 6.

82 Vgl. Franz Pöggeler, Jugendprotest: Ein Problem für die ganze Gesellschaft, in: ScS 69 (1982), 729-734.

83 NHG, Die Schweiz und der Zweite Weltkrieg, Winterthur 1990. Das Lehrmittel bestand aus einem Ordner mit zahlreichen historischen Quellen, einem ergänzenden Heft mit ausführlichen Darstellungen, einer VHS-Kassette, Diapositiven sowie Faksimile. Es wurde in Italienisch, Französisch und Deutsch herausgegeben.

84 NHG, Die Schweiz und der Zweite Weltkrieg, Winterthur 1990, 50-54.

85 NHG, Die Schweiz und der Zweite Weltkrieg, Winterthur 1990, 5.

86 Vgl. Georg Kreis, Kleine Neutralitätsgeschichte der Schweiz. Ein Inventar zum neutralitätspolitischen Diskurs in der Schweiz seit 1943, Bern/Stuttgart/Wien 2004, 232.

Pädagoge und Lehrer Carlo Jenzer, der zu innerer Alarmbereitschaft aufrief, um Drogenkonsum, AIDS, die individuelle psychische Belastung, Umwelterstörung, die Brutalität zeigenden Medien und die neue Armut zu bekämpfen.<sup>87</sup> Auch Eugen Egger, lange Jahre Generalsekretär der EDK und Professor für vergleichende Erziehungswissenschaften und Bildungsplanung in Genf,<sup>88</sup> resümierte bei der Gründung des LCH 1989:

«Wir brauchen unseren Blick nicht auf Oststaaten, auf China, Iran, Südamerika zu werfen; blicken wir ehrlich auf unsere Konsum- und Industriegesellschaften, auf den Kampf der Ideologien um die Seele des Jugendlichen, auf die Drogenszene, auf Jugendunrast, auf den nackten Materialismus und den Verlust des Vaterlandsbewusstseins, dann müssen wir sagen, dass die reine Menschenbildung, die nationale Erziehung zur Humanität – trotz schulischer Expansion und moderner Unterrichtstechniken – mehr denn je in Frage gestellt ist. Wirksame Abhilfe schaffen könnte nur [...] ein neuer, heisser, gemein-eidgenössischer und pädagogischer Atem, der durch das Land wehen wollte. Dieser kann nur von den Pädagogen und Lehrern ausgehen.»<sup>89</sup>

Nur zwei Jahre später, als sich Europa in Richtung Maastrichter Vertrag bewegte und die EWR-Abstimmung in der Schweiz bevorstand, ertönten die Dissonanzen im Land noch lauter. Der erzwungene Rücktritt der ersten Schweizer Bundesrätin, Elisabeth Kopp, 1989 führte zu teilweise heftigen Protesten gegen die Regierung. 1991 zerfiel nicht nur die UdSSR, was zum Wegfall jahrelang verfestigter Feindbilder und, gepaart mit anderen Faktoren, zu einer politischen Orientierungskrise führte, im selben Jahr inszenierte die Schweiz, begleitet von Misstönen ihr 700-jähriges Bestehen («CH-91»).

Die Fichenaffäre und das Bekanntwerden einer geheimen paramilitärischen Widerstandsorganisation (P-26) sowie einer Nachrichtenorganisation (P-27)<sup>90</sup> hatten dazu geführt, dass rund 500 Kulturschaffende, Intellektuelle und Künstler die Feierlichkeiten zum Anlass nahmen, Kritik an der bestehenden Gesellschaft, dem «Establishment» und dem Umgang der offiziellen Schweiz mit der eigenen Geschichte zu üben.<sup>91</sup> Legendar ist Friedrichs Dürrenmatts Rede «Die Schweiz – ein Gefängnis» bei der Übergabe des Gottlieb-

---

87 Vgl. Carlo Jenzer, Nicht äussere Bedrohung!, in: ScS 76 (1989), Nr. 10, 44.

88 Eugen Egger war von 1968-1985 Generalsekretär der EDK. Ab 1968 wirkte er als Professor für vergleichende Erziehungswissenschaften und Bildungsplanung in Genf. Vgl. Karin Manz, Von einer Art Tagsatzung zur einflussreichen Institution im Bildungswesen. Die Entwicklung der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nach 1968, in: Michael Geiss, Andrea de Vincenti, Verwaltungte Schule. Geschichte und Gegenwart, Wiesbaden 2012, 131-142, hier 134.

89 Eugen Egger, Die Rolle der Lehrerschaft bei der Entstehung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz, eine Geschichtslektion für LCH, in: SLZ 134 (1989), Nr. 24, 12-15, hier 15. Egger verwies in seinem Aufruf auf ein Essay von Walter Guyer aus dem Jahr 1936.

90 Die Organisationen, die Reaktionen auf eine mögliche Intervention der UdSSR geplant hatten, waren laut Thomas Meissen staatlich finanziert, ohne dass das Parlament von deren Existenz wusste. Vgl. Meissen, Geschichte der Schweiz, 306f. Zur P-26 legte der Journalist Martin Matter eine auf Zeitzeugeninterviews basierende, als unwissenschaftlich kritisierte Publikation vor: Martin Matter, P-26. Die Geheimarmee, die keine war, Baden 2012. Zur Kritik vgl. René Zeller, «Wir mussten ja schweigen», in: NZZ, 11.4.2012.

91 Vgl. Furrer et al., Die Schweiz im kurzen 20. Jahrhundert, 156.

Duttwiler-Preises an Václav Havel, in welcher der Schweizer Schriftsteller, an den Prager Frühling und weitere Ereignisse der tschechoslowakischen Geschichte erinnernd, mit *seiner* Schweiz abrechnete, Verwirrung und Wut auf der einen sowie Lobeshymnen auf der andern Seite provozierend.<sup>92</sup>

## 2. Zielsetzung und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit analysiert einen spezifischen Ausschnitt aus der Geschichte der Schweizer Volksschulen im Kontext der internationalen Geschichte des Kalten Krieges und der nationalen gesellschaftspolitischen und kulturellen Entwicklung. Gemäss der Definition von Bernd Stöver war der Kalte Krieg «eine weitgehend entgrenzte politisch-ideologische, ökonomische, technologisch-wissenschaftliche und kulturell-soziale Auseinandersetzung, die ihre Auswirkungen bis in den Alltag zeitigte.»<sup>93</sup> Diese Auseinandersetzung fand weitgehend auf einer «imaginären Ebene» statt, wie Mary Kaldor bereits 1992 formulierte.<sup>94</sup> Wie gezeigt, war die Vorstellung einer kommunistischen Bedrohung auch in der Schweiz wirksam und prägte die Wahrnehmung der Lebenswelt zahlreicher Menschen. Hansjörg Siegenthaler betont, der «Entwurf eines Bedrohungsbildes» stelle das Ergebnis der Interpretation einer Bedrohungslage dar. Auch in der Zeit des Kalten Krieges «entwarf [man] sich ein Bild vom Feind, das in allen seinen Zügen für sehr viele Schweizerinnen und Schweizer eine einleuchtende Sache war, weil es auf kognitive Voraussetzungen traf, die es zu einer einleuchtenden Sache machten.»<sup>95</sup> Die sprachlich konstruierten Vorstellungen und Bilder des bedrohlichen «Fremden» und im Gegenzug dazu des «Eigenen» unterlagen dem Wandel der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung. Der Kalte Krieg war von Phasen der Spannung und Entspannung geprägt, die sich allerdings, wie gezeigt wird, nicht immer in den in den Diskursen feststellbaren Semantiken<sup>96</sup> abbilden. Es wird in der vorliegenden Analyse der Zeitraum von 1945 bis 1991 in den Blick genommen,

92 Dürrenmatt tadelte die Schweiz, die ihre Dienstverweigerer verurteilte, statt ihnen einen Preis für ihre Zivilcourage zu verleihen, die Schweiz, welche die Appeasementpolitik gegenüber Hitlerdeutschland gelobt habe, statt sie zu verurteilen, und unmoralische Geschäfte mit den Achsenmächten getätigt habe. Dürrenmatt unterstrich in seiner Rede, wie sehr seine Träume von einer «menschlichen Republik» den Träumen und Forderungen Havels, erhoben während des Kalten Krieges, glichen. In der Grotteske Dürrenmatts hatten sich die Schweizer selbst in ein Gefängnis geflüchtet und bildeten sich, durch eine geschickte Rollenverteilung als «Wärter» und «Gefängene» ein, gegenüber dem kriegerrischen Aussen in einem «Hort der Freiheit» zu leben, während über sie Aktenberge angelegt wurden, auf welche im Falle eines Angriffs auf das Gefängnis hätte zurückgegriffen werden können. Das Gefängnis musste deshalb mit Waffengewalt geschützt werden. Vgl. Friedrich Dürrenmatt, *Die Schweiz – ein Gefängnis: Rede auf Václav Havel*, Zürich 1997.

93 Bernd Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991*, München 2007, 21.

94 Mary Kaldor, *Der imaginäre Krieg. Eine Geschichte des Ost-West-Konflikts*, Berlin 1992.

95 Vgl. Hansjörg Siegenthaler, *Konkordanz und Kalter Krieg, Marginalien anstelle einer Einleitung*, in: Imhof et al. (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg*, 9-17, hier 16.

96 Zur Semantik und deren Wandelbarkeit vgl. Kapitel I.4.



wobei die tragfähigste Phase des Antikommunismus in der Schweiz von 1945 bis Ende der 1960er Jahre in den dargestellten Ergebnissen stärkeres Gewicht bekommt. Der zeitliche Rahmen der Untersuchung wurde vom Zerfall der Anti-Hitler-Koalition bis zur Auflösung der UdSSR gewählt, der Kalte Krieg demzufolge als Periode von 1945 bis 1991 definiert, obschon andere Periodisierungen denkbar wären.<sup>97</sup> 1991 zerfiel die UdSSR, zudem feierte die Schweiz ihren 700-jährigen «Geburtstag», was es sinnvoll erscheinen liess, den Endpunkt der Analyse auf dieses Jahr zu legen. Auf eine differenzierte Darstellung der Innenpolitik muss weitgehend verzichtet werden, obschon auch die Volksschule von der helvetischen Parteipolitik beeinflusst wurde.<sup>98</sup>

Der Arbeit liegt die These zugrunde, dass sich die diskursiv «gedeutete Wirklichkeit» des Kalten Krieges und die damit einhergehende Sinnkonstruktion der gedachten bipolaren Weltordnung auf verschiedenen Ebenen der Schweizer Volksschule widerspiegeln: auf der Ebene der Diskurse über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule generell, auf der Ebene der sozialen Praktiken des Unterrichtens und der Lehrpersonenauswahl, auf der Ebene der Deutung des Kalten Krieges und seiner Ereignisse selbst sowie innerhalb der Kontrastierung des «Fremden» mit dem «Eigenen». Folgende Untersuchungsfragen werden aus dieser These abgeleitet:

Wie zeigte sich die «gedeutete Wirklichkeit» des Kalten Krieges

- 1) in der Darstellung der kommunistischen Ideologie und der davon abgeleiteten politischen Systeme? Wie funktionierten in den analysierten Quellen die Differenzsemantiken? Wie wurde das «Fremde» mit dem «Eigenen» kontrastiert, und welche Integrations- und Distinktionsmechanismen wurden in den Diskursen angewandt?
- 2) in den Diskursen über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule und des Geschichtsunterrichts, insbesondere in Bezug auf die Tradierung identitätsstiftender Inhalte und Werte?
- 3) in den Diskursen über die sozialen Praktiken der Rekrutierung, der Wahl und der Wiederwahl der Vermittler des kulturellen Gedächtnisses, der Lehrerinnen und Lehrer?
- 4) in der Sinnkonstruktion ausgewählter historischer und zeitgeschichtlicher Ereignisse, dargestellt in den kulturellen Objektivationen der Zeit? Wie wurden die jeweiligen Narrative konstruiert, und welche allfälligen Veränderungen erfuhren die Darstellungen?

---

97 Andere Autoren, etwa Bernd Stöver, setzen den Beginn des Kalten Krieges 1947 an. Stöver zeigt auf, dass Herbert B. Swope den Begriff 1946 prägte. Verbreitet wurde er durch eine Broschüre von Walter Lippmann mit dem Titel «The Cold War» von 1947. Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 11-16.

98 Eine umfassende Darstellung, welche die innen- und aussenpolitische Lage der Schweiz von 1943-1968 nachzuzeichnen versucht, hat Katharina Bretscher-Spindler 1997 vorgelegt. Vgl. Katharina Bretscher-Spindler, *Vom heissen zum kalten Krieg. Vorgeschichte und Geschichte der Schweiz im Kalten Krieg 1943-1968*, Zürich 1997.



### 3. Forschungsstand und Quellen

Die Fragestellung der Dissertation berührt verschiedene Forschungsfelder: Die Forschung über den Kalten Krieg und dessen Auswirkungen auf die Schweiz, Fragen der historischen Bildungsforschung, Themen, die traditionellerweise von der Geschichtsdidaktik bearbeitet werden, wie etwa die Entwicklung der Schulbuchdarstellungen oder der Unterrichtspraxis, sowie theoretisch-kulturgeschichtliche Themenfelder. An dieser Stelle kann keine lückenlose Darstellung des Forschungsstandes gegeben werden. Es wird auf einige zentrale Werke verwiesen, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

Historikerinnen und Historiker auf der ganzen Welt arbeiten die Zeit des Kalten Krieges mittels verschiedener Methoden auf, stellen Ereignisse, Akteure, Ideologien, Strukturen, Diskurse und nicht zuletzt Kultur in den Mittelpunkt ihrer Analysen. Die «Cold War Studies» sind in Grossbritannien und in den USA seit einigen Jahren, auch bedingt durch die Öffnung von Archiven, ein zentrales Forschungsgebiet.<sup>99</sup> Auch die ehemaligen «Ostblockstaaten», die inzwischen zahlreiche Archive zugänglich gemacht haben, liefern interessante Forschungsergebnisse, wobei es, wie das Beispiel Rumänien zeigt, noch immer zahlreiche Hürden zu überwinden gilt.<sup>100</sup> In der Schweiz läuft an der ETH seit 1998 das «Parallel History Project» (PHP), das zu einem der weltweit bedeutendsten Forschungsprojekte zum Kalten Krieg herangewachsen ist, wobei der Hauptfokus auf der Sicherheitspolitik liegt.<sup>101</sup> Waren anfänglich vor allem die ideologischen, militärischen und politischen Fragen, fokussiert auf die rivalisierenden Akteure, zentral, öffneten sich die «Cold War Studies» nach und nach einer Vielfalt von Themen, die auch gesellschaftliche und kulturelle Fragen umfassen. Zudem richteten die Historikerinnen und Historiker ihr Augenmerk auch auf andere Weltgegenden, wie ein Blick in die Zeitschriften «Journal of Cold War Studies» und «Cold War History» zeigt. Dass die Diplomatie und Politik der Zentren auch den einzelnen Menschen in seiner Lebenswelt betreffen, mag eine Binsenwahrheit sein – doch historische Untersuchungen, welche die Auswirkungen und Konsequenzen der internationalen Politik des Kalten Krieges auf der lokalen und regionalen Ebene, auf ausgewählte Bereiche der Kultur oder der Erziehung untersuchen, sind, verglichen mit sicherheitspolitischen, militärischen, strukturgeschichtlichen und ereignisgeschichtlichen Studien, noch immer untervertreten, obschon in den letzten Jahren eine Zunahme zu verzeichnen ist.<sup>102</sup>

99 Vgl. u. a. das «Cold War Studies Centre at the London School of Economics and Political Science» sowie die Zeitschriften «Cold War History» (seit 2000), das «Harvard Project on Cold War Studies» der Harvard Universität mit ihrem «Journal of Cold War Studies» (seit 1999)», das «Cold War International History Project» (CWIHP) in Washington mit zahlreichen Publikationen.

100 Vgl. Daniel Ursprung, Rumäniens lange Schatten der Vergangenheit. Der neue Expertenbericht zum kommunistischen Regime lässt viele Fragen offen, in: NZZ, 4.1.2007.

101 Vgl. [http://www.php.isn.ethz.ch/\(7.4.2012\)](http://www.php.isn.ethz.ch/(7.4.2012)); Andreas Wenger, Christian Nuenlist, A «special case» between independence and interdependence: Cold War studies and Cold War politics in post-Cold War Switzerland, in: Cold War History, 8 (2008), 213-240.

102 Vgl. Jeffrey A. Engel, Katherine Carté Engel, On Writing the Local within Diplomatic History –

Zum Themenkomplex «Schweiz im Kalten Krieg» existieren einige Werke, deren Erkenntnisse für die vorliegende Dissertation nutzbar gemacht werden können. Wertvoll für die Erfassung der diskursiven Wahrnehmung einzelner Ereignisse ist eine Analyse der Schweizer Leitmedien, wie sie Kurt Imhof, Heinz Kleger und Gaetano Romano (Hg.) durchgeführt haben.<sup>103</sup> Katharina Bretscher-Spindlers Werk «Vom heissen zum kalten Krieg» zeigt die Interdependenz von Innen- und Aussenpolitik der Schweiz im Kalten Krieg bis 1968 auf,<sup>104</sup> die auch bei Daniel A. Nevals Dissertation «Mit Atombomben bis nach Moskau»<sup>105</sup> eine wichtige Rolle spielt. Neval stellt in einer umfassenden, mit zahlreichen Quellenbelegen ausgestatteten Analyse die gegenseitige Wahrnehmung sowie deren Auswirkungen auf die Politik der Schweiz und der «Ostblockstaaten» von 1945-1968 ins Zentrum seiner Betrachtungen. Neueren Datums sind die Werke von Michel Caillat, Mauro Cerutti, Jean F. Fayet, Stéphanie Roulin (Hg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse* sowie eine *Itinera*-Ausgabe von 2011.<sup>106</sup> Zum Thema Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg ist die Dissertation von Igor Perrig aus dem Jahr 1993 noch immer ein Standardwerk.<sup>107</sup> Auch einige Artikel in der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte widmeten sich Einzelfragen der Zeit des Kalten Krieges. Wertvoll für das Verständnis der Schweizer Aussenpolitik, die in dieser Arbeit nur am Rande berührt wird, ist die Edition

---

Trends, *Historiography, Purpose*, in: Jeffrey A. Engel, *Local Consequences of the Global Cold War*, Washington D.C. 2007, 1-30. Analysen, welche schulische Fragen im Kontext des Kalten Krieges untersuchen, sind z. B. Uwe Rohwedder, *Kalter Krieg und Hochschulreform. Der Verband Deutscher Studentenschaften in der frühen Bundesrepublik (1949-1969)*. Essen 2012. Eine interessante Arbeit mit einer ausführlichen Übersicht über die teilweise komparatistische Forschung in Deutschland legte Saskia Handro vor: Saskia Handro, *Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961)*. Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt, Weinheim, Basel 2002. Die Studien, welche das Schulsystem in der SBZ bzw. der DDR, teilweise im Vergleich mit dem national-sozialistischen Deutschland analysieren, sind Legion. Zu erwähnen sind beispielsweise Studien von Heinz-Elmar Tenorth, Peter Dudek, Ulrike Mitzner oder Ulrich Wiegmann. Von Marko Demantowski liegt eine Dissertation vor, welche die Lehrerbildungsanstalten und deren programmatische Einflüsse auf das Schulwesen untersucht: Marko Demantowski, *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970*, Idstein 2003. Vgl. weiter: Marko Demantowski, *Das Geschichtsbewußtsein in der SBZ und DDR. Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik (1946-1973)*. Bibliografie und Bestandsverzeichnis, Berlin 2000. Für Aufsätze zu mitteleuropäischen Bildungsfragen auf Deutsch und Englisch vgl. z. B. Johanna Hopfner, András Németh, Éva Szablocs (Hg.), *Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008*, Frankfurt a. M. 2009. Für Frankreich untersuchte Brigitte Morand die Darstellung ausgewählter Themen des Kalten Krieges in rund 150 Geschichts- und Geografielehrmitteln. Vgl. Brigitte Morand, *Cinquante ans de guerre froide. Le conflit Est-Ouest raconté par des manuels scolaires français*, Paris 2011.

103 Imhof et al. (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg*; dies. (Hg.), *Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution*.

104 Bretscher-Spindler, *Vom heissen zum kalten Krieg*.

105 Neval, «*Mit Atombomben bis nach Moskau*».

106 Michel Caillat, Mauro Cerutti, Jean F. Fayet, Stéphanie Roulin (Hg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse /Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz* (Gebundene Ausgabe), Zürich 2009; Sandra Bott, Janick Marina Schaufelbuehl, Sacha Zala (Hg.), *Die internationale Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges. Eine Zwischenbilanz*, *Itinera* 30 (2011).

107 Igor Perrig, *Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg*. Der Schweizerische Aufklärungsdienst (SAD) und Heer und Haus 1945-1963, Brig 1993.

der Diplomatischen Dokumente der Schweiz (DDS), die auch über eine umfangreiche, elektronisch zugängliche Datenbank verfügt.<sup>108</sup>

Was das schweizerische Bildungswesen betrifft, so ist eine zusammenhängende Darstellung der historischen Entwicklung ein Desiderat, wobei die historische Bildungsforschung in den letzten Jahren einige interessante Erkenntnisse zu Einzelfragen lieferte. Ein Sammelband sowie eine Quellensammlung existieren über die «Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert.»<sup>109</sup> Die Entwicklung der Kompetenzverteilung im Bildungswesen zwischen Bund und Kantonen analysiert der Band «Bildungsraum Schweiz. Zentrale Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen», herausgegeben von Lucien Criblez.<sup>110</sup> In den 1990er Jahren legte Lucien Criblez eine Dissertation zur Entwicklung der Bildung und Erziehung in der Schweiz von 1930-1945 vor, die eine Grundlage für das Verständnis des Schweizer Schulwesens während der Krisenjahre bietet – fokussiert auf die Geistige Landesverteidigung.<sup>111</sup> Mit einem kulturgeschichtlichen Blick analysierten Karin Priem und Rita Casale Bildung und Erziehung. Die Ergebnisse lagen bei der Ausarbeitung der Dissertation noch nicht vor. Abhilfe verspricht das grossangelegte SNF-Sinergia-Projekt «Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens – Zur Transformation des schulischen Wissenskorporus und dessen bildungspolitischer Konstruktionsprinzipien in der Schweiz seit 1830», das unter der Leitung von Lucien Criblez von 2013-2015 durchgeführt wird.<sup>112</sup>

Im Bereich der Kulturgeschichte existieren zahlreiche Abhandlungen, etwa über die Kulturgeschichte des Lesens, des Schreibens, des Lernens. Bekannt ist Foucaults Werk «Surveiller et punir», in dem er die Schule als Produktionsstätte für den «gefügigen Körper» betrachtet und mit Gefängnissen, Kasernen, Fabriken oder Krankenhäusern vergleicht,<sup>113</sup> ein Ansatz, der für die vorliegende Studie wenig hilfreich ist, obschon die Frage, welche Arbeit die Schule für die militärische Verwendbarkeit der Männer leisten sollte, in den 1960er Jahren durchaus gestellt wurde. In der anglo-amerikanischen Forschung existieren Studien zur «Kultur des Kalten Krieges»<sup>114</sup>, welche methodische und kategoriale Hinweise liefern konnten, inhaltlich indes meist nicht auf die Schule, sondern auf die Kultur im engeren Sinn, wie etwa Kino, Fernsehen, Radio, die bildende Kunst, Musik und Literatur fokussieren.

108 [www.dodis.ch](http://www.dodis.ch)

109 Hans Badertscher, Hans-Ulrich Grunder (Hg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien*, Bern, Stuttgart, Wien 1997; dies. *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, Quellenband*, Bern, Stuttgart, Wien 1998.

110 Lucien Criblez, *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung*, Bern u. a. 2008.

111 Lucien Criblez, *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*, Bern u. a. 1995.

112 Details zum Projekt: <http://www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung/forschungaktuell/sinergia.html>.

113 Vgl. Peter Burke, *Was ist Kulturgeschichte?*, Frankfurt a. M. 2005, 83.

114 Der Begriff ist dem Titel eines Werks von Stephen J. Whitfield entnommen. Vgl. Stephen J. Whitfield, *The Culture of the Cold War (The American Moment)*, Baltimore<sup>2</sup> 1996. Vgl. auch: Rana Mitter, Patrick Major (Ed.), *Across the Blocs. Cold war Cultural and Social History*, London/Portland 2004.

Wertvolle Untersuchungsergebnisse zur Darstellung der Schweizer Geschichte im Schulbuch hat Markus Furrer mit seinem Werk «Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung» vorgelegt.<sup>115</sup> An dieses Werk kann die Dissertation anschliessen, zumal Markus Furrer die Darstellung jener Mythen minutiös analysierte, die auch im von mir untersuchten Kontext diskutiert werden. In Bezug auf den gesellschaftlichen «Gebrauch» von Mythen und Geschichte sind die Werke von Guy Marchal zu nennen.<sup>116</sup> Zentrale Elemente der nationalen Identitätskonstruktion zeigen auch Ulrich Im Hof oder Georg Kreis auf.<sup>117</sup>

Die kurze und notgedrungen unvollständige Aufzählung zeigt, dass die vorliegende Dissertation auf vorhandenen Erkenntnissen aufbauen kann. Bisher gibt es jedoch keine Studie, welche die diskursive Auseinandersetzung über die Schweizer Volksschule vor dem Hintergrund des Kalten Krieges mithilfe eines kulturgeschichtlichen Fokus untersucht hat. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Schliessung der bestehenden Lücke, wobei es, wie die Fragestellung gezeigt hat, weder darum gehen kann, eine Schulgeschichte der Schweiz zu verfassen, noch darum, die Geschichte des Kalten Krieges in diesem Land nachzuzeichnen. Es kann nur darum gehen, an exemplarischen Beispielen zu zeigen, wie sich die Lebenswirklichkeit dieser Zeit in den Diskursen um die Inhalte, die Vermittlung und die Vermittlerinnen und Vermittler kultureller Wissensbestände widerspiegelt. In zwei Artikeln wurden erste Untersuchungsergebnisse publiziert.<sup>118</sup>

Um die eingangs gestellten Fragen zu klären, wurden verschiedene, teilweise sehr umfangreiche Quellenbestände analysiert. Hauptquellen zur Erfassung der Wahrnehmung und Deutung des Kalten Krieges und deren Bedeutungskonstruktion für die Schweizer Schulen sind die zwei bedeutendsten Lehrerzeitschriften der deutschsprachigen Schweiz. Die «Schweizerische Lehrerzeitung. Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht» (SLZ) ist das auflagenstarke Verbandsorgan des 1849 gegründeten, konfessionell und politisch neutralen Schweizerischen Lehrervereins (SLV), der grössten schweizerischen Berufsorganisation, welche Lehrpersonen aller Schulstufen umfasste.<sup>119</sup> 1954 waren rund 14 000

---

115 Furrer Markus, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung*, Braunschweig 2004.

116 Vgl. z. B. Marchal Guy P., *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel 2007; Guy P. Marchal, Aram Mattioli (Hg.), *Erfundene Schweiz. Konstruktionen nationaler Identität. La Suisse imaginée. Bricolages d'une identité nationale*, Zürich 1992.

117 Vgl. z. B. Ulrich Im Hof, *Mythos Schweiz. Identität – Nation – Geschichte 1291-1991*, Zürich 1991; Georg Kreis, *Schweiz. Nationalpädagogik in Wort und Bild*, in: Flacke Monika (Hg.), *Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama*, München/Berlin 2001, 446-475.

118 Nadine Ritzer, *Between 'National Defense' and 'Peacekeeping' – History Education in Cold War Switzerland*. *International Society for the Didactics of History (ISDH), Yearbook*, 33 (2012), 63-79; Nadine Ritzer, *The Cold War in Swiss Classrooms: History Education as a «Powerful Weapon against Communism»?*, in: *Current affairs and their impact on history education since 1789*, Special Issue of the *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS Volume 4, Issue 1 (2012), 79-94*.

119 Zahlreiche Lehrpersonen waren in Verbänden organisiert, die spezifische Fachinteressen (z. B. der Schweizerische Turnlehrerverband) oder Stufeninteressen (z. B. der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer) vertraten. Auch gab es eine Unterteilung gewisser Verbände nach Geschlecht (Lehrerinnen- und Lehrervereine).

Lehrpersonen Mitglieder des Vereins,<sup>120</sup> 1972 über 22 000.<sup>121</sup> 1978 gab der Verein an, 25 000 Lehrpersonen zu vertreten,<sup>122</sup> und gegen Ende des Untersuchungszeitraumes waren es mehr als 26 500.<sup>123</sup> Die SLZ erschien zu Beginn des Untersuchungszeitraums wöchentlich, ab 1983 nur noch alle zwei Wochen.<sup>124</sup> In der SLZ wurden detaillierte Berichte über allgemeine Bildungsfragen veröffentlicht und zahlreiche didaktische, methodische, allgemein pädagogische Abhandlungen, aber auch Meldungen aus verschiedenen Teilen der Welt dargeboten. Die SLZ enthielt verschiedene Beilagen, die in der Analyse berücksichtigt wurden. Neben verschiedenen Praxisteilen innerhalb der Zeitschrift erschienen ab August 1968 beispielsweise vierteljährlich die von Professor Erich Gruner orchestrierten «Orientierungsblätter zu schweizerischen Zeitfragen». 1983 wurden sie ersetzt durch «Politische Bildung», eine Beilage der Arbeitsgruppe Politische Bildung der «Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Demokratie» (SAD). Die Beilage «Bildung und Wirtschaft» begleitete die SLZ, zeitweise war der «Beobachter des Kantons Zürich» Teil der Zeitung und Informationen der «World Confederation of Organizations of the Teaching Profession» (WCOTP) wurden in der Beilage «echo» abgedruckt.

Vollständig wurde auch «Schweizer Schule» (ScS) analysiert, das Verbandsorgan des «Katholischen Lehrervereins Schweiz» (KLVS), der zu Zeitfragen nicht selten dezidiert Stellung bezog als der konfessionell neutrale SLV in der SLZ und in manchen Belangen vom SLV abweichende Ziele verfolgte. Die verschiedenen Sektionen des KLVS gründeten 1963 zusammen mit dem «Verein katholischer Lehrerinnen der Schweiz» (VKLS) als Dachorganisation den «Katholischen Lehrerbund der Schweiz» (KLS). 1970 kam es schliesslich zum Zusammenschluss der katholischen Lehrerinnen und Lehrer in einer Standesorganisation. Zuvor hatte der KLVS 4000 Mitglieder, der Verein der katholischen Lehrerinnen rund 2000 umfasst.<sup>125</sup> 1977 wandelte sich der Verein, da er sich auch nichtkatholischen Christen öffnen wollte. Er nannte sich fortan «Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz» (CLEVS). Das Vereinsorgan wurde allen Mitgliedern verteilt.<sup>126</sup> War die Zeitschrift zu Beginn des Untersuchungszeitraums eine Halbmonatsschrift, erschien sie ab 1985 nur noch monatlich.<sup>127</sup>

120 Vgl. Hans Egg, Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 99 (1954), 979ff.

121 Vgl. Leonhard Jost, Weichenstellung im Schulwesen, in: SLZ 117 (1972), 267.

122 Vgl. SLV, Schüler, Lehrer und Armee, in: SLZ 124 (1979), 535 und ScS 66 (1979), 263.

123 Vgl. Organigramm des SLV, in: SLZ 134 (1989), Nr. 7, 24.

124 Ab 1983 gab es keine durchgehende Paginierung mehr, weshalb in den Quellenverweisen ab diesem Jahrgang neben dem Jahrgang auch die Heftnummer verzeichnet wird.

125 Vgl. Josef Kreienbühl, Die katholischen Lehrerorganisationen in der Schweiz, in: AfdU, 54/55 (1968/69), 186-189.

126 Vgl. Vom KLV zum CLEVS, in: SLZ 122 (1977), 1044.

127 Ab 1985 gab es keine durchgehende Paginierung mehr, weshalb in den Quellenverweisen ab diesem Jahrgang neben dem Jahrgang auch die Heftnummer verzeichnet wird.

Die welschen Lehrpersonen waren seit 1864 bzw. 1889<sup>128</sup> in der «Société Pédagogique Romande» (SPR) organisiert, welche den «Éducateur» (ED) edierte. Die SPR war das Pendant zum SLV. Einzelne Nummern des ED und der SLZ wurden gemeinsam publiziert, bestimmte Veranstaltungen und zentrale bildungspolitische Entwicklungen in den jeweiligen Sprachregionen gegenseitig rezipiert. Der ED wurde bei der vorliegenden Analyse nur punktuell berücksichtigt. Dies hat neben dem umfangreichen Quellenbestand vor allem damit zu tun, dass die Diskurslinien in der deutschen und der welschen Schweiz nicht parallel verliefen. Auch der Kanton Tessin wird in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt. Die Unterschiede zwischen der deutschen und der lateinischen Schweiz zu analysieren, wäre eine herausfordernde künftige Aufgabe. Die bildungspolitische Entwicklung der Westschweiz bleibt in der Arbeit dennoch nicht unberücksichtigt, zumal sie in der deutschsprachigen Verbandspresse kommentiert wurde. Auch wurden französischsprachige Schulbücher in die Analyse miteinbezogen.

Ein Grossteil der Autorinnen und Autoren der Artikel der Verbandszeitschriften waren Lehrpersonen. Daneben wurden Artikel verschiedener Fachpersonen, meist Pädagogen oder Erziehungswissenschaftlerinnen, aus dem In- und Ausland publiziert. Weiter gaben die Organe auch Pressemeldungen wieder und rezensierten Publikationen. Zentral waren neben den Diskursen über berufsspezifische und standespolitische Themen die Rechenschaftsberichte der einzelnen kantonalen Verbände. Interessant sind für die vorliegende Analyse die Unterrichtsvorschläge und die leider nur spärlichen Berichterstattungen aus einzelnen Schulzimmern. Punktuell wurden kantonale Lehrerzeitschriften und in den Lehrerzeitschriften empfohlene Publikationen in die Arbeit einbezogen.

In den Archivakten der «Eidgenössischen Erziehungsdirektoren Konferenz» (EDK) wurden die Unterlagen zum Geschichtsunterricht und zur meist darin integrierten Politischen Bildung<sup>129</sup> sowie die Korrespondenz zur Mitgliedschaft in internationalen Organisationen und Korrespondenzen zu Einzelfragen konsultiert. Auch die Protokolle sowie das Publikationsorgan der EDK, das «Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen» (AfdSU), das 1971 umbenannt wurde in «Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren», wurden untersucht. 1978 wurde die Zeitschrift eingestellt.

Um zu klären, wie sich die Sinnkonstruktion der geschichtlichen Inhalte und ihre fachdidaktische Vermittlung veränderten, wurde eine Auswahl an Geschichtslehrmitteln für die Volksschule aus der deutschen und der französischen Schweiz analysiert. Auswahlkriterium

---

128 Der ursprüngliche Verbandsname lautete «Société des Instituteurs Romands». Die Umbenennung in «Société Pédagogique Romande» erfolgte, als auch die Lehrerinnen statutarisch als Vereinsmitglieder aufgenommen werden konnten. Vgl. <http://www.le-ser.ch/ser/lser/hier.html> (5.4.2012). Vgl. auch Eugen Egger, Die Rolle der Lehrerschaft bei der Entstehung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz, eine Geschichtslektion für LCH, in: SLZ 134 (1989), Nr. 24, 12-15.

129 Die Politische Bildung, bzw. die «Staatskunde», die «staatskundliche Erziehung» oder die «staatsbürgerliche Erziehung» fand auf der Sekundarstufe I normalerweise innerhalb der Fächer Geografie und Geschichte statt, was im europäischen Vergleich keine Ausnahme war. Vgl. etwa Ernst Müller, Europäische Aspekte der staatsbürgerlichen Erziehung, in: SLZ 109 (1964), 268f. Vgl. dazu ausführlich Kapitel III.5.6).

war deren Verbreitung innerhalb der Schweiz, gestützt auf die bereits erwähnte Studie von Markus Furrer<sup>130</sup> sowie auf die Rezensionen in den Lehrerzeitschriften. Die jeweiligen Erstausgaben bzw. die erste Auflage, die nach dem 2. Weltkrieg publiziert wurde, sowie überarbeitete Neuauflagen wurden besonders in den Blick genommen. Bei der Wahl der Geschichtslehrmittel wurden, mit einer Ausnahme, alle Kantone berücksichtigt. Unklar ist, ob auch die Lehrpersonen im Kanton Schaffhausen eines dieser Geschichtswerke benutzten.<sup>131</sup> Da hauptsächlich die Narrative über den Kalten Krieg analysiert wurden, versteht es sich, dass vor allem Lehrmittel für die Sekundarstufe I berücksichtigt wurden, in denen der bipolare Konflikt zum Thema gemacht wurde.

Schulbuch / Benutzte Bände	Analysierte Ausgaben	Eingesetzt in den Kantonen
Ernst Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau, Aarau	<sup>2</sup> 1949	AG, GL, TG
Albert Hakios, Walter Rutsch, Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Zürich	1951	AR, BS, GL, SO, SZ, TG, UR, ZH
André Chabloy, De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale, Lausanne	<sup>2</sup> 1953	VD; weitere Verbreitung unklar
Arnold Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815. Ein Lesebuch für das neunte Schuljahr der bernischen Primarschulen, Bern (die 2. und 3. Auflage erschienen mit leicht abweichendem Untertitel)	1956 / <sup>2</sup> 1961 / <sup>3</sup> 1970	BS, BE
Ernst Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, von den grossen Entdeckungsfahrten bis zur Schwelle der Gegenwart, Lehrbuch für die Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern, Bd. 2, Bern	1961	BE
Ernst Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte Bd. 2, von den grossen Entdeckungsfahrten bis zur Schwelle der Gegenwart, Basel-Stadt	1961	BL, BS
Heinrich Roth, Josef Weiss (Hg.), Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil	ab 1968	AR, FR, GL, NW, OW, SG, SH, SO, UR, VS, ZG
Otto Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Welt- und Schweizergeschichte, 2. Bde., Aarau	<sup>2</sup> 1968/1969	AG, BE, BL, GL, SZ

130 Markus Furrer stützte sich u. a. auf eine Untersuchung aus dem Jahr 1976 von Urs Altermatt und Hans Utz, welche die Informationen mittels Fragebögen bei den zuständigen kantonalen Instanzen erhoben hatten. Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, 62-66.

131 In der Studie von Markus Furrer wird keines der bis Mitte der 1970er Jahre benutzten Werke aufgeführt. Für die Zeit nach 1976 wurde die Frage nicht geklärt. Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, 62-66.

Schulbuch / Benutzte Bände	Analysierte Ausgaben	Eingesetzt in den Kantonen
Arnold Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart. Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für untere Mittelschulen, Bern	<sup>4</sup> 1969 / <sup>5</sup> 1978	BE, NW, OW
Henri Grandjean, Henri Jeanrenaud, Histoire de la Suisse, Lausanne	<sup>4</sup> 1958, <sup>7</sup> 1969	BE, FR, GE, NE, VD
Arnold Jaggi, Welt und Schweizergeschichte. Lehrbuch für die Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern. II. Band. Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart, Bern	<sup>3</sup> 1959	BE, FR, GR, TG
Eugen Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, St. Gallen	ältere Auflagen: 1938-1943 benutzte Ausgabe: 1. Auflage der Neubearbeitung 1964/1965	AR, AI, FR, GL, LU, SG, SO, SZ, TG, UR, NW, OW, VS, ZG
Arnold Jaggi, Europa und die Welt einst und heute, Bern	<sup>2</sup> 1972	BE, SZ, UR, NW, OW
Georges André Chevallaz, Histoire générale, de 1798 à nos jours, Lausanne	1957; überarbeitete Neuauflage 1962-1964; erneut überarbeitete Neuauflage 1974	BE, FR, GE, NE, VD
Weltgeschichte im Bild, 4 Bde. für das 6. bis 9. Schuljahr, Aarau/ Buchs	1975-1978; Neuauflage ab 1983	AG, BE, BS, BL, FR, GL, LU, SG, SO, OW, VS
Werner Steiger, Arnold Jaggi, Geschichte der Schweiz, 2 Bde., St. Gallen	1973-1975	AI, GL, GR, SG, SH, BE, ZG
Peter Ziegler, Zeiten Menschen Kulturen, 9 Bde., Zürich	1976-1985	AI, BE, GR, SG, SZ, TG, OW, ZH
Helmut Meyer, Peter Schneebeili, Durch Geschichte zur Gegenwart, 4 Bde., Zürich	1986-1992	Keine Angaben, mutmasslich in allen Kantonen der Deutschschweiz eingesetzt



Neben den Schulbüchern, die anfänglich vor allem von einzelnen Lehrern – nicht immer waren diese auch ausgebildete Historiker –, später dann von Autorenteams verfasst wurden, gehören auch einzelne Publikationen, die sich didaktischen Fragen widmen, zu den analysierten Quellen. Bei der Analyse der Lehrpläne stützt sich die vorliegende Arbeit weitgehend auf bestehende Studien. Eine Auswahl von kantonalen Curricula wurde als Ergänzung herangezogen. Um auf aktuelle Ereignisse reagieren zu können, wurden teilweise spezielle Unterrichtsmaterialien produziert (z. B. die «Schweizer Realbogen»). Solche Unterlagen wurden selektiv in die Arbeit einbezogen.

Da die Zeit des Kalten Krieges auch «erinnerte Zeitgeschichte» ist, wurden mit 17 ehemaligen oder noch tätigen Lehrpersonen, die meist auch Geschichte unterrichtet haben, Leitfadeninterviews geführt.<sup>132</sup> Lehrpersonen sind gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt. Während des ideologischen Konflikts des Kalten Krieges konnten vermeintlich oder tatsächlich linke Lehrpersonen besonders unter Druck geraten – einigen von ihnen wurde die Anstellung verweigert oder sie wurden entlassen. Mehrere der interviewten Lehrpersonen waren entweder direkt von solchen Vorkommnissen betroffen oder nahe Zeugen davon. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes werden, auf expliziten Wunsch der Interviewten, nicht alle Personen namentlich genannt.

## 4. Methodik und Aufbau der Studie

Die vorliegende Analyse folgt einem kulturgeschichtlichen Ansatz, wie er im Kapitel II ausführlich dargelegt wird. Wer eine solche Untersuchung in Angriff nimmt, steht vor der fast unlösbaren Aufgabe, sich einen gangbaren Weg durch sich oft widersprechende Definitionen von «Kultur» sowie durch divergierende Ansichten über die Auswahl der Themen, Methoden und Theorien zu bahnen. Es gilt zu klären, ob die Konzepte von «Kultur», «Gesellschaft», «Mentalität» oder «Idee» sich ausschliessen oder ergänzen und wie «Struktur» und «handelndes Subjekt» zueinander in Beziehung stehen. Die vorliegende Studie versteht «Kultur» und «Gesellschaft» nicht als Gegensätze, sondern als interdependente Konzepte.

Für Thomas Mergel und Thomas Welskopp ist Geschichtswissenschaft immer auch «angewandte Gesellschaftstheorie», da sie die «Konstruktionsmerkmale vergangener Gesellschaften» mit derjenigen Sprache beschreibt, die in unserer eigenen, gegenwärtigen Gesellschaft geläufig ist.<sup>133</sup> Obschon eine Abgrenzung dessen, was sich unter «Kulturge-

132 Die Interviews wurden mittels eines Leitfadens im Rahmen eines von mir lancierten Forschungsprojektes «Schulen im Kalten Krieg» im Herbstsemester 2010 an der PHBern durchgeführt, aufgezeichnet, transkribiert, kategorisiert und ausgewertet. Die Interviewten stammten aus den Kantonen Bern (7), Luzern (4), Zürich (2), Aargau (1), Solothurn (1) und Thurgau (2). Auf den Abdruck der Interviews im Anhang wird verzichtet.

133 Zur Theoriedebatte vgl. Thomas Mergel, Thomas Welskopp (Hg.), *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft*. Beiträge zur Theoriedebatte, München 1997, hier Einleitung, 30.

schichte» subsumieren lässt, nicht einfach ist, gleichen sich verschiedene Forschungsansätze, die sich der Geschichte «kollektiver Vorstellungen» annähern, in den Grundfragen und in der Einbettung der «gedachten Ordnungen» in die jeweiligen zeitabhängigen, begrenzten Denkmöglichkeiten.<sup>134</sup> Insbesondere die subjektive Sinndeutung, die Wahrnehmung des Einzelnen in seiner Zeit wird in den Blick genommen, nicht ohne diese in der jeweiligen Lebenswelt zu verorten. Zugänglich wird diese «gedachte Ordnung», die «gedeutete Wirklichkeit» über den Diskurs, die den Diskurs prägenden Begriffe und deren jeweilige Bedeutungszuschreibung durch die Akteure, die Semantik, die sich im Laufe der Zeit verändern kann.<sup>135</sup> Michel Foucault unterschied einst «Aussagen», die wiederholt auftreten, und «Äusserungen», womit er einmal Gesagtes bezeichnete. Laut Achim Landwehr unterliegen Aussagen gewissen Formationsregeln, die abhängen vom Sprechenden Subjekt, seiner diskursiven Strategie, seiner sozialen und institutionellen Umgebung sowie der Einordnung dieser Äusserung in eine «Organisation von Aussagen».<sup>136</sup> Eine Menge von Aussagen wird laut Foucault zum Diskurs,

«soweit sie zur selben diskursiven Formation gehören. [...] Er [der Diskurs; N. R.] wird durch eine begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann. [...] Er ist durch und durch historisch, Fragment der Geschichte, Einheit und Diskontinuität in der Geschichte selbst [...]»<sup>137</sup>

Seit den 1970er Jahren hat sich die Bedeutung des Diskursbegriffs selbst gewandelt, wie etwa Philipp Sarasin kritisch anmerkt.<sup>138</sup> Der DUDEN versteht unter «Diskurs» u. a. eine «methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema».<sup>139</sup> In dieser Arbeit wird der Begriff «Diskurs» in einem beide Definitionen umfassenden Sinn

---

134 Vgl. Wolfgang Hardtwig, Hans-Ulrich Wehler, *Kulturgeschichte Heute*, Göttingen 1996, 7-13, hier 7.

135 Vgl. Hardtwig/Wehler, *Kulturgeschichte Heute*, 7-13. Die historische Semantik geht der Frage nach, wie und unter welchen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen kulturellen, insbesondere sprachlichen Objektivationen von den verschiedenen Akteuren Sinn zugeschrieben wird, wie Sinn konstruiert wird und ob und wie sich der Bedeutungsgehalt von kulturellen Äusserungen allenfalls verändert – eine Frage, die für die vorliegende Studie relevant ist. Oliver Zimmer definiert die Semantik eines politischen Leitbegriffs als «Ensemble an Deutungs- und Argumentationsmustern, das mit diesem diskursiv verknüpft wird.»; vgl. Zimmer Oliver, «Volksgemeinschaft», Entstehung und Funktion einer nationalen Einheitssemantik in den 1930er Jahren, in: Imhof et al. (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg*, 85-109, hier 88. Franziska Metzger definiert den Begriff im kulturgeschichtlichen Gebrauch als «sprachliche Konstruktion von Bedeutung, von Codierungen, welche Beschreibungen der Gesellschaft oder von Teilen der Gesellschaft in einer bestimmten Zeit kennzeichnen.» Franziska Metzger, *Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert*, Bern/Stuttgart/Wien 2001, 306.

136 Achim Landwehr, *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*, Tübingen 2004, 82.

137 Michel Foucault, *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M. 1981, 170.

138 Sarasin versucht in seinen Analysen, die auf einer diskursanalytischen Kulturgeschichte fussen, die Kontextbedingungen des Diskurses an Foucault anzulehnen. Er fragt, nach dem, was sich «jenseits dessen, was als Glauben und Meinen hermeneutisch verstanden werden kann, als realitäts- und damit geschichtsmächtig ausweisen lässt»; Philipp Sarasin, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt a. M. 2003, 28.

139 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs#Bedeutung1> (9.7.2013)

verwendet. Die jeweilige «diskursive Praxis» findet im Kontext einer zeitlich definierten, von sozialen, religiösen, ethnischen, kulturellen, ökonomischen und geografischen Bedingungen geprägten Umgebung statt, welche die «Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion» definieren.<sup>140</sup> Anders ausgedrückt besteht ein wechselseitiges Verhältnis von «Text und Kontext, von Sprache und Gesellschaft»<sup>141</sup>, welches in der Analyse Geltung finden soll. Bei theoretisch unbegrenzten Möglichkeiten, sich zu einem Thema zu einer bestimmten Zeit zu äussern, scheint lediglich eine bestimmte Menge von Aussagen innerhalb eines bestimmten Kontexts tatsächlich «sagbar» zu sein.<sup>142</sup>

Der Konstruktion von Sinn durch narrative Strukturen und deren Veränderung im schulischen Kontext widmet die vorliegende Analyse besondere Aufmerksamkeit, ohne sich einer bestimmten «Schule» zu verschreiben. Lynn Hunt schreibt im Zusammenhang mit diskursanalytischen Theorien: «Historians working in the cultural mode should not be discouraged by theoretical diversity [...]»<sup>143</sup> Diese Arbeit bewegt sich im Sinne der amerikanischen Professorin frei innerhalb verschiedener Disziplinen der «New Cultural History» und ebenso ungezwungen zwischen den Theorien der Kulturwissenschaft und der Geschichtsdidaktik mit ihren spezifischen Semantiken der Begriffe «Erinnerungs-» und «Geschichtskultur», «Geschichtsbewusstsein» oder «Gedächtnis».<sup>144</sup> Dabei müsste die vorliegende Analyse strenggenommen selbst in ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext verortet werden. Wie diese Arbeit geschrieben ist, was sie auswählt und analysiert, ist beeinflusst durch die Wahrnehmung, die Selbstentwürfe der Autorin, wodurch Sinn-  
deutung entsteht.<sup>145</sup> Diese müssten laut Peter Burke offengelegt werden: «The best thing to do is perhaps for the author to share the difficulties with the reader in the course of the narrative. In other words, [...] I shall try to tell a story and at the same time to reflect on it and even, perhaps, to undermine it.»<sup>146</sup> Im vollen Umfang kann diese Forderung nicht eingelöst werden, aber es soll an dieser Stelle bewusst gemacht werden, dass die gewonnenen Ergebnisse, Einsichten und Thesen, betrachtete man die «Geschichte der Geschichte» als konstruktiven, dynamischen Prozess, abhängen von meinem persönlichen Forschungsinteresse, der theoretischen Fundierung und der gewählten Methode.<sup>147</sup>

140 Foucault, Archäologie des Wissens, 171.

141 Vgl. Landwehr, Geschichte des Sagbaren, 12.

142 Vgl. Ralf Konersmann zitiert in: Landwehr, Geschichte des Sagbaren, 86.

143 Lynn Hunt (Hg.), *The New Cultural History*, Berkeley u. a., 1989, 22. Weiter meint Hunt: «[H]istorians of culture really do not have to choose (or really cannot choose) between the two – between unity and difference, between meaning and working [of texts; N. R.], between interpretation and deconstruction. [...] Historians do not have to ally themselves single-mindedly with either Clifford Geertz or Pierre Bourdieu, with either Northrop Frye or Jacques Derrida.» Hunt (Hg.), *The New Cultural History*, 16.

144 Vgl. dazu Kapitel II.2.

145 Vgl. Ute Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a. Main 52006, 17.

146 Burke, *Varieties of Cultural History*, 3.

147 «Methode und Ergebnis [...] bedingen sich gegenseitig», mahnt Ute Daniel. Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 14.

Die Untersuchung erfolgt mittels einer qualitativ-interpretierenden Analyse, die dem gesellschaftspolitischen und kulturellen «Kommunikationszusammenhang»<sup>148</sup> der untersuchten Quellen Rechnung trägt. In vielen Artikeln in den Lehrerzeitschriften wurde der Gegenspieler im Osten nicht explizit genannt, sondern in Umschreibungen oder Anspielungen verpackt oder lediglich suggeriert. Solche sprachlichen Formationen müssen interpretierend analysiert werden. Die Frage, wer was mit welchen Begriffen zu wem mit welcher Intention sagt, ist insofern zentral, als die Deutung des Kalten Krieges vor allem indirekt auf die Schulen einwirkte, etwa wenn bei der Auswahl von Lehrpersonen plötzlich die Frage der Parteizugehörigkeit eine Rolle spielte.

In der traditionellen Schulbuch- und Schulmaterialforschung ist die am häufigsten anzutreffende Untersuchungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse. Weitere hermeneutische, deskriptiv-analytische und quantitative Ansätze kommen vor. Thomas Höhne vermag überzeugend aufzuzeigen, dass zahlreiche Praktiken innerhalb dieses Forschungsfelds Gefahr laufen, von nicht bestätigten Prämissen auszugehen. Er nennt die Gegenstandobjektivität, die Sachadäquatheit und die Wirkungsadäquatheit.<sup>149</sup> Die insbesondere in den USA und in Deutschland präsente normative Herangehensweise an die Schulmaterialien aus vergangener Zeit ist für diese Arbeit nicht produktiv. Hingegen werden die Gedanken von Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers aufgenommen, die fordern, dass die Eigenart der Lehrmittel jenseits moralischer Fragen und in einer historischen Perspektive untersucht werden müssten.<sup>150</sup> Diese Prämisse gilt auch für die analysierten Lehrerzeitschriften. Es kann nicht darum gehen, heutige moralische Massstäbe an damalige Darstellungen zu legen, doch es muss darum gehen, die damaligen (versteckten) gesellschaftskulturellen Ansprüche, die impliziten Vorstellungen von und über Schule, Unterricht und Lehrpersonen, die Semantiken hinter den Begriffen und Narrativen offenzulegen.<sup>151</sup> Wie Ute Daniel mit Referenz auf Hans-Georg-Gadamer darlegt, kann man diesen Anspruch ohne hermeneutisches Verfahren nicht erfüllen.<sup>152</sup> Es braucht die Einbettung in den sinnstiftenden «kulturellen Kontext von Meinen und Glauben, von Fürchten und Wissen».<sup>153</sup> In der vorliegenden Arbeit muss die Antwort auf die Frage gesucht werden, welche Bedeutung die beteiligten Akteure dem Antikommunismus, dem «Ostblock», der UdSSR, der bipolaren Welt, aber auch Begriffen wie «Demokratie», «Freiheit» oder «Solidarität» beigemessen haben und welche Funktion die Schweizer Volksschule mit all ihren Facetten in den Augen der am Diskurs Beteiligten im globalen Mächtenspiel zu übernehmen hatte.<sup>154</sup>

---

148 Vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 92007.

149 Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt a. M. 2003.

150 Vgl. Daniel Tröhler, Jürgen Oelkers, *Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems*, 89.

151 Vgl. Tröhler/Oelkers, *Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems*. 102.

152 Vgl. Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 12.

153 Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 17.

154 Vgl. Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte*, 12.

Quellen sind per se selektiv und perspektivengebunden. Sie sind keine Widerspiegelungen einer vergangenen Wirklichkeit, sondern Überlieferungen einer bereits gedeuteten Wirklichkeit, die einer Interpretation, einer Kontextualisierung, einer Gewichtung bedürfen.<sup>155</sup> Was für die untersuchten Quellen gilt, gilt verstärkt für die Ergebnisse der Interviews. Wie Erinnerungen funktionieren, hat Harald Welzer mit Rückgriff auf neurobiologische Forschung nachgewiesen.<sup>156</sup> Wie Max Frisch in seinem Werk «Mein Name sei Gantenbein» schrieb, «erfindet» sich jeder Mensch früher oder später eine Geschichte – oder gar mehrere –, die er für sein Leben hält.<sup>157</sup> Wirklichkeit wird konstruiert. Somit sind Aussagen von Lehrpersonen ex post Interpretationen der Vergangenheit, die es umsichtig zu interpretieren gilt. Auch die Darstellungen im Schulbuch sind, anders als die in ihm abgedruckten Quellen, eine den Schülerinnen und Schülern vorgesetzte Interpretation historischer Wirklichkeit, verpackt in zeitabhängige Narrative, abgestützt auf gesellschaftlich legitimierte Lehrpläne. Schulbuchtexte, Lehrpläne und Schulgesetze verfolgen eine Absicht im Hinblick auf das politische und historische Bewusstsein der Lernenden, ohne diese offenzulegen. Insbesondere Schulbücher geben, nicht zuletzt durch ihre selektive Auswahl an Themen, Deutungen vergangener und gegenwärtiger Ereignisse und Lebenswelten vor, definieren spezifische Wahrheiten und üben so Macht aus.<sup>158</sup> Höhne stützt sich auf Luhmann, wenn er schreibt, dass Schulbuchwissen aufgefasst werden kann als eine Auswahl von sozialem Wissen, welches aus «einem Universum möglicher Beschreibungen, Diskurse und Thematisierungen selektiv und medienpezifisch verdichtet wird.»<sup>159</sup> Es ist nicht beliebig, was im Schulbuch steht. In ihm spiegelt sich die Erwartung der Gesellschaft wider, die nachwachsende Generation durch Enkulturation und Sozialisation, durch Bildung und Erziehung in diese Gesellschaft einzuführen und deren Zusammenhalt zu garantieren. Heymann nennt diesen Auftrag der Schule «Schaffung kultureller Kohärenz»<sup>160</sup>. Dies gilt gleichermaßen für die untersuchten Artikel in den Lehrerzeitschriften, die eine jeweils perspektivengebundene Interpretation der Lebenswirklichkeit präsentieren, was besonders dort sichtbar wird, wo die katholische ScS andere Akzente setzt, andere Deutungen vorlegt als die SLZ.

Wie ist die vorliegende Studie aufgebaut? Nach dieser Einleitung (Kapitel I) werden im Kapitel II die theoretischen und kulturellen Rahmenbedingungen dieser Arbeit abgesteckt. Es wird versucht, aus den verschiedenen theoretischen Grundlagen zur Kulturgeschichte ein Modell zu erarbeiten, welches die Schweizer Volksschule und ihre Aufgaben innerhalb der Wahrnehmung und Deutung des Kalten Krieges verortet und ihre diskursiv konstruierte gesellschaftliche Funktion aufzeigt. In aller Kürze wird ein Einblick in die Vielfalt der Schweizer Volksschule und deren institutionelle Rahmenbedingungen gegeben und

155 Vgl. Daniel, Kompendium Kulturgeschichte, 307.

156 Vgl. Harald Welzer, Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2008.

157 Vgl. Max Frisch, Mein Name sei Gantenbein, Frankfurt a. M. 1964.

158 Vgl. Landwehr, Geschichte des Sagbaren, 84.

159 Höhne, Schulbuchwissen, 67.

160 Hans Werner Heymann, Allgemeinbildung und Fachunterricht, Hamburg 1997, 11f.

die Funktion der Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrerkommentare bei der Sinnkonstruktion innerhalb der Gesellschaft dargestellt. Ein spezieller Fokus wird dabei auf den Geschichtsunterricht gelegt. Zudem wird gezeigt, welche Bedeutung die Schweizer Erziehungsverantwortlichen der Schule beim Aufbau einer kommunistischen Gesellschaft zumassen und welche Funktion sie dem osteuropäischen Erziehungssystem zuschrieben. Es wird gefragt, wie das «Andere» in den Diskursen definiert wird.

Das «Eigene», die sinnstiftende Rolle der Schweizer Volksschule, wird im Kapitel III beleuchtet. Ausführlich wird dargelegt, welche Funktion der Institution in den Diskursen vor dem Hintergrund der Wahrnehmung des Kalten Krieges zugesprochen wurde. Akzentuiert wird die Kontrastierung der anzustrebenden Ziele der Volksschule mit den Ziel- und Wertvorstellungen eines (imaginierten) Antipoden im Osten Europas. Es wird der Frage nachgegangen, mit welchen Inhalten und Methoden die Landesverteidigung, die Stiftung kultureller Kohärenz, aber auch die Deutung der Gegenwart oder die Erziehung zu Frieden und Demokratie in den Augen der Erziehungsverantwortlichen gefördert werden konnten.

Dass nicht nur die Ziele der Schule, sondern auch die Vermittler von Inhalten aus dem kulturellen Gedächtnis und gesellschaftlichen Werten dem prüfenden Blick der Gesellschaft, aber auch den Interessen von Parteien und Individuen ausgesetzt waren, zeigt Kapitel IV, welches die Ansprüche an die Lehrpersonen und die Auswirkungen der Wahrnehmung des Kalten Krieges auf die soziale Praxis der Lehrervahl und -wiederwahl mit exemplarischen Beispielen nachzeichnet. Kapitel V widmet sich schliesslich einzelnen Grossereignissen des bipolaren Konflikts selbst, um die diskursive Auseinandersetzung mit denselben innerhalb der untersuchten Quellen zu analysieren und Veränderungen der Sinnkonstruktion innerhalb der Diskurse nachzugehen. So kann gezeigt werden, wie sich das «Sagbare» im Kontext der Entstehungsbedingungen selbst veränderte. Kapitel VI fasst die Erkenntnisse der Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsfragen.

---

## II. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

«Jede Schule vermittelt vorab die geistigen Werte der Vergangenheit, denn das Heute ruht auf den Schultern des Gestern. Der Mensch ohne Gedächtnis und Geschichte ist ein Roboter.»<sup>1</sup>

Für die vorliegende Arbeit wurde ein kulturgeschichtlicher Zugang gewählt, der im folgenden Kapitel dargelegt wird. Zuerst wird der Kulturbegriff generell diskutiert, bevor die Institution Schule und der Geschichtsunterricht dazu in Beziehung gesetzt werden. Weiter wird ein notgedrungen schematischer Überblick über die föderalistische Struktur des Schweizer Erziehungswesens gegeben. Einige zentrale Veränderungen während des Untersuchungszeitraums werden aufgezeigt, bevor schliesslich die in den Verbandszeitschriften und weiteren Darstellungen präsenten Diskurse über das sozialistische Schulwesen nachgezeichnet werden, auf deren Hintergrund die vorliegende Analyse gelesen werden muss. Es geht dabei weniger darum zu zeigen, wie die Schulen in der UdSSR und den «Satellitenstaaten» aufgebaut waren, als vielmehr darum zu eruieren, welche Aspekte des Schulwesens rezipiert und welches Bild von den als kulturell anders interpretierten Schulen und den Lehrpersonen konstruiert wurde.

### 1. Eine kulturgeschichtliche Annäherung

Nach dem 2. Weltkrieg dominierte in Frankreich und ab den 1970er Jahren auch im deutschsprachigen Raum die Struktur- und Sozialgeschichte die historischen Debatten. Letztere vermochte auch die fachdidaktische Diskussion zu beflügeln, verdrängte aber die alte, am Historismus orientierte Darstellung von Geschichte, die nationalen Meisternarrative, nur langsam. Nach dem «linguistic turn» in den Sozial- und Geisteswissenschaften Ende der 1960er Jahre rückte die Frage der Zeichen und ihrer Bedeutungskonstruktion vermehrt in den Fokus.<sup>2</sup> Nach dem «cultural turn» in den Sozial- und Kulturwissenschaften verschob sich auch in der Geschichtswissenschaft das Interesse von sozialgeschichtlichen hin zu kultur- und diskursgeschichtlichen Forschungsansätzen, wobei Einflüsse aus

---

1 Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550, hier 549.  
2 Zum Einfluss des linguistic turn auf die Geschichtsforschung vgl. Sarasin, Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse, 11-31.

anderen Disziplinen, etwa aus der Soziologie oder der Ethnologie, die Entwicklung prägten.<sup>3</sup> In den 1980er Jahren und verstärkt ab den 1990er Jahren öffnete sich auch die historische Forschung kulturgeschichtlichen Perspektiven. Die Gesellschaftsgeschichte, die vor allem auf Strukturen fokussiert und das Individuum quasi aus der Geschichte verbannt hatte,<sup>4</sup> wurde «korrigiert», das Individuum, seine Erfahrungen und Deutungen der jeweiligen Lebenswelt rückten in den Fokus.<sup>5</sup> Die vorliegende Arbeit versteht, wie eingangs erläutert, «Kulturgeschichte» und «Sozialgeschichte» nicht als Dichotomie,<sup>6</sup> sondern als sich gegenseitig befruchtende Forschungsansätze. Kultur, Gesellschaft, Mentalität und Idee werden als interdependent verstanden.

Auch die fachdidaktische Perspektive verschob sich. Bereits in den 1970er Jahren wurde der Begriff der «Geschichtskultur»<sup>7</sup> eingeführt, der den Umgang der Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit sowie die jeweilige Sinnkonstruktion in den Blick nimmt. Beide theoretischen Grundlagen, jene der Kulturgeschichte und jene zur Geschichtskultur, werden im Folgenden erläutert. Zuerst werden die verschiedenen Elemente des Begriffs «Kultur», wie er in dieser Arbeit verstanden wird, aufgeschlüsselt und die Institution Volksschule und ihre kulturellen Objektivierungen darin verortet. Die kulturgeschichtliche Theorie wird anschliessend mit den Elementen der fachdidaktischen Konzepte der «Geschichtskultur» und damit verbunden dem «Geschichtsbewusstsein» kontrastiert. Beide Denkrichtungen, die von ähnlichen Phänomenen mit unterschiedlichen Begriffen sprechen, münden im Kontext von Bildung und Erziehung in der Frage, welche Sinndeutungen der jeweiligen Lebenswirklichkeit wie tradiert und weiterentwickelt werden kann. Eine zentrale Rolle spielen dabei das «kollektive Gedächtnis» (Maurice Halbwachs) und die davon abgeleiteten Gedächtnisformationen, die ebenfalls erläutert werden. Am Ende dieses Kapitels wird ein Modell zur Diskussion gestellt, in dem die dargelegten theoretischen Konzepte miteinander verknüpft werden.

---

3 Vgl. Peter Burke, Was ist Kulturgeschichte?, 78-86; Wolfgang Hardtwig, Hans-Ulrich Wehler, Kulturgeschichte Heute, Göttingen 1996, 7-13.

4 Vgl. Stefan Jordan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, Paderborn u. a. 2009, 152.

5 Vgl. Hardtwig/Wehler, Kulturgeschichte Heute, 7-13.

6 Vgl. auch Franziska Metzger, Religion, Geschichte, Nation. Katholische Geschichtsschreibung in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert – kommunikationstheoretische Perspektiven. Stuttgart 2010, 67f.

7 Heute wird in der Geschichtsdidaktik unter «Geschichtskultur» «die Art und Weise» verstanden, «wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht. In ihr wird das Geschichtsbewusstsein der in dieser Gesellschaft Lebenden praktisch und äußert sich in den verschiedenen kulturellen Manifestationen [...]»; Hans-Jürgen Pandel, Geschichtskultur, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, 74f., hier 74.



## 1.1 Kultur – ein vielschichtiger Begriff

Die klassische Kulturgeschichte reicht bis ins 18. Jahrhundert zurück.<sup>8</sup> Die prägendsten Schriften der frühen Kulturgeschichte stammen allerdings von Jacob Burckhardt («Kultur der Renaissance in Italien», 1860) und Johan Huizinga («Herbst des Mittelalters», 1919).<sup>9</sup> Die jüngere Kulturgeschichte, die sich von den Werken dieser Urväter massgeblich unterscheidet, hat ihre Wurzeln zum einen in der marxistischen Schule, zum andern in der Schule der Annales.<sup>10</sup> Der in den 1950er und 1960er Jahren erschallende Ruf nach dem Einbezug der «history from below» machte auch «Kultur» nach und nach zum Untersuchungsgegenstand der historischen Forschung.<sup>11</sup> Diese Entwicklung fand ein verzögertes Echo im Unterricht. Als Antwort auf die Sozialgeschichte fokussierten Geschichtsbücher der 1970er und 1980er Jahre vermehrt auf Einzelschicksale, auf die Auswirkungen der politischen Geschichte auf die sogenannten «Kleinen der Geschichte» und deren Interpretation der Lebenswirklichkeit. In den 1980er Jahren wurde vermehrt die Wichtigkeit der Sprache innerhalb kulturgeschichtlicher Untersuchungen hervorgehoben, wobei es weniger darum ging zu erfahren, was Texte bedeuteten, sondern vielmehr darum, wie sie funktionierten, wie sie konstruiert worden waren.<sup>12</sup> Roger Chartier, beeinflusst von Foucaults Theorien, wonach alles, auch der Staat, die Gesellschaft, der Körper etc. «Diskurs» sei,<sup>13</sup> ist ein wichtiger Vertreter dieser Schule. Verschiedene Versuche, anonyme Regeln zu finden, die das Kollektiv steuern, und die Intention, das individuelle Subjekt aus der Geschichte zu verdrängen, die der vierten Annales-Generation eigen sind, blieben allerdings umstritten.<sup>14</sup> Eine zentrale theoretische Erkenntnis für die vorliegende Arbeit ist jene, dass Kultur nicht alleine über ihren Untersuchungsgegenstand definiert werden kann. Kulturgeschichte widmet sich demzufolge nicht allein der Analyse kultureller Repräsentationen<sup>15</sup>, Objektivatio-

8 Gemeint ist hier eine Kulturgeschichte, die sich selbst als solche bezeichnet. Landwehr datiert Ursprünge der Idee (ohne Selbstbezeichnung als «Kulturgeschichte») bereits im 17. Jh. und verortet deren Ausweitung im 18. Jh., als die Aufklärung in gewissen Darstellungen von einer religiösen oder teleologischen Interpretation der Geschichte absah. Vgl. Landwehr, Kulturgeschichte, Stuttgart 2009, 20. Die meisten Theorien der Kulturgeschichte verorten deren Ursprung im 18. Jh. Vgl. u. a. Burke, Varieties of Cultural History, 2f.; Anna Green, Cultural History, London 2008, 6f.; Silvia Serena Tschopp (Hg.), Kulturgeschichte, Stuttgart 2008, 12.

9 Vgl. Landwehr, Kulturgeschichte, 27.

10 Vgl. Burke, Varieties of Cultural History, 183-212.

11 Die «Geschichte von unten» wurde von marxistischen Historikern wie George Rudé, Albert Soboul oder E.P. Thompson, in dessen Werk über die englische Arbeiterklasse bereits ein kulturgeschichtlicher Fokus erkennbar war, begründet. Vgl. Hunt (Hg.), The New Cultural History, 1-22; T. G. Ashplant, Gerry Smyth, Explorations in cultural history, London 2001, 3-51.

12 Etwa mit der Herausgabe des Werks «Language and History» der Edition History Workshop oder der Analyse von William H. Sewell, Work and Revolution in France: the Language of Labor from the Old Regime to 1848, Cambridge 1980; vgl. Hunt (Hg.), The New Cultural History, 1-22.

13 Zum Einfluss Foucaults auf die Kulturgeschichte vgl. Patricia O'Brien, Michel Foucault's History of Culture, in: Hunt (Hg.), The New Cultural History, 25-46.

14 Vgl. Hunt (Hg.), The New Cultural History, 1-22.

15 Eine der bekanntesten Definitionen liefert Stuart Hall: «Representation is the production of meaning of the concepts in our minds through language. It is the link between concepts and language which enables us to refer to either the «real» world of objects, people or events, or indeed to imaginary worlds

nen<sup>16</sup> und Manifestationen (etwa in Bildern, Statuen, Büchern, Riten oder Handlungen), sondern auch der Deutung der soziokulturellen Wirklichkeit sowie der sie konstituierenden gesellschaftlichen Kontextbedingungen.<sup>17</sup> Der Begriff «Kultur» wird in dieser Arbeit im Sinne der «new cultural history» umfassend definiert.

### 1.1.1 Kultur als Objektivationen

Kultur kann verstanden werden als die menschliche Welt, als das, was vom Menschen «produziert und reproduziert» wird, als «Totalität» seiner materiellen und immateriellen Hervorbringungen.<sup>18</sup> In diesem engen Sinne ist Kultur ein sicht- und fassbarer Teil der Welt. Otto G. Oexle weitet den Begriff in Anlehnung an verschiedene Autoren aus. Kultur ist für ihn nicht mehr nur die «Gesamtheit der Hervorbringungen des Menschen auf allen Gebieten des Lebens», sondern auch deren Deutung, denn die «Hervorbringungen» werden «immer wieder aufs Neue transformiert und umgedeutet, verstanden oder mißverstanden, angeeignet oder abgelehnt».<sup>19</sup> Die jüngere Kulturgeschichte betrachtet nicht mehr allein die materiell fassbaren Objektivationen der Kultur als möglichen Untersuchungsgegenstand, sondern auch den Prozess der Sinnkonstruktion, verstanden als Deutung und Umdeutung und stellt so die Herangehensweise von Beobachtern in den Mittelpunkt.<sup>20</sup>

Einen wichtigen Grundstein zur Beobachtung und Analyse von Kultur legte der Ethnologe Clifford Geertz. Er verstand in seinem Werk «Dichte Beschreibung» die kulturellen und die sozialen Aspekte einer Gesellschaft als unabhängig variabel, aber auch als wechselseitig interdependent.<sup>21</sup> «Kultur» verstand Geertz semiotisch, als «ein geordnetes System von Bedeutungen und Symbolen [...] vermittels dessen gesellschaftliche Interaktion stattfindet». Kultur ist «das Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten.»<sup>22</sup> Die soziale Struktur ist Ge-

---

of fictional objects, people and events.» Vgl. Stuart Hall, *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*, London 1997, 17. Hervorhebung im Original.

- 16 Der Begriff wird aus dem Englischen übernommen und in dieser Arbeit offen verwendet, wobei darauf hingewiesen sei, dass er bei Luckmann/Berger in Anlehnung an das Hegel-Marxsche Begriffpaar «Entäusserung/Vergegenständlichung» vor allem als «Vergegenständlichung» verstanden wird. Vgl. Peter L. Berger, Thomas Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt a. M. 1970, 22. (Original: Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *The social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth 1966).
- 17 Lynn Hunt stellt die hypothetische Frage: «can a history of culture work if it is shorn of all theoretical assumptions about culture's relationship to the social world – if, indeed, its agenda is conceived as the undermining of all assumptions about the relationship between culture and social world?» Vgl. Hunt (Hg.), *The New Cultural History*, 10. Vgl. auch Landwehr, *Kulturgeschichte*, 8f.
- 18 Vgl. Otto Gerhard Oexle, *Geschichte als Historische Kulturwissenschaft*, in: Hardtwig/Wehler (Hg.), *Kulturgeschichte heute*, 14-40, hier 26.
- 19 Oexle, *Geschichte als Historische Kulturwissenschaft*, 25.
- 20 Vgl. Silvia Serena Tschopp (Hg.), *Kulturgeschichte*, Stuttgart 2008, 10f.; Landwehr, *Kulturgeschichte*, 11.
- 21 Vgl. Clifford Geertz, *Dichte Beschreibung, Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a. M. 1983, 98.
- 22 Geertz, *Dichte Beschreibung*, 99; Geertz wurde kritisiert, weil er zu sehr auf eine einheitliche Interpretation der Beobachtungen bedacht war und allfällige Unterschiede zu wenig beachtete; vgl. Hunt, *The New Cultural History*, 15.

ertz zufolge das soziale Interaktionssystem bzw. der beobachtbare Prozess der Interaktion selbst.<sup>23</sup> Geertz stützte sich auf Max Weber, für welchen Kultur die Fähigkeit des Menschen darstellte, gegenüber der Welt Stellung zu beziehen und dieser Welt Bedeutung und Sinn zu verleihen. Das Resultat dieses Prozesses ist laut Weber soziales Handeln, welches sich in Riten, Werken von Künstlern und Intellektuellen aber auch in Institutionen widerspiegelt.<sup>24</sup> Auf diesen Punkt wird im nächsten Kapitel zurückzukommen sein. Methodisch plädiert Geertz in Anlehnung an Gilbert Ryle für eine – oft kritisierte – «dichte Beschreibung».<sup>25</sup> Die Forschenden könnten, so Geertz, gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse innerhalb des kulturell definierten Rahmens beschreiben, indem sie die sozialen Diskurse in «nachvollziehbaren Formen», in einer «dichten Beschreibung» festhielten.<sup>26</sup> Mit der «dichten Beschreibung» ist bei Geertz auch eine Interpretation durch den Beschreibenden verbunden, die kaum mehr sein kann als eine plausible Vermutung, denn die Beobachtenden konstruieren den Gegenstand ihrer Untersuchung mit.<sup>27</sup> Die von Geertz vertretene Ansicht, dass Kultur den Interpretationsspielraum für die jeweilige Sinndeutung bestimmt, ist zwar plausibel, sie darf aber Widersprüche, gesellschaftliche Praktiken und Kontexte nicht ausklammern, die diese Kultur mitdefinieren.<sup>28</sup>

Unbestritten ist, dass Erfahrungen, insbesondere Kontingenzerfahrungen, nach Sinnggebung verlangen, die so «das kulturelle Geschehen als einen Prozess des Antwortgebens auf diese Erfahrung in Gang halten.»<sup>29</sup> Dadurch, dass der Mensch seiner aktuellen Lebenswelt Bedeutung abgewinnt, wird die Welt für den Menschen zu einer gedeuteten, einer «sinnvollen Wirklichkeit».<sup>30</sup> Jede Gesellschaft und jedes Individuum stattet die eigene Gegenwart, aber auch die Vergangenheit mit Sinnzuschreibungen aus. Die Geschichte kann dabei zur Erklärung der Gegenwart herangezogen werden und die «Geschichte der Gegenwart [kann] zum Argument für die Zukunft»<sup>31</sup> werden. Diese Sinnggebung ist ein aktiver, konstruktivistischer Prozess. Individuen und Kollektive konstruieren sich ein Bild von der Welt, suchen Erklärungen für das aktuelle Tagesgeschehen, einen Sinn in den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen sie leben. Kultur

23 Vgl. Geertz, Dichte Beschreibung, 99; Geertz nennt noch einen dritten Aspekt für die Strukturierung des Systems sozialen Handelns: das Persönlichkeitssystem des Einzelnen.

24 Vgl. Max Weber: Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1982, 146-214, hier 180f. Zu Webers Bedeutung für die Kulturgeschichte vgl. u. a. Oexle, Geschichte als Historische Kulturwissenschaft.

25 Vgl. Geertz, Dichte Beschreibung, 10. Der Ansatz wurde kritisiert, etwa weil ihm die Synthese fehle, weil Geertz den Kontext und die Akteure zu wenig beleuchte oder weil der Appell von Geertz an die hermeneutische Deutung des Beobachteten zu subjektiven und zu wenig überprüfbareren Urteilen führe. Vgl. u. a. Aletta Biersack, Local Knowledge, Local History: Geertz and Beyond, in: Hunt (Hg.), The New Cultural History, 72-96.

26 Vgl. Geertz, Dichte Beschreibung, 28.

27 Vgl. Geertz, Dichte Beschreibung, 30.

28 Vgl. Karl. H. Hörning, Kulturelle Praxis, in: Friedrich Jaeger, Burkhard Libsch, Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Stuttgart 2004, 139-151, hier 140f.

29 Jaeger/Libsch, Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, X.

30 Vgl. Landwehr, Kulturgeschichte, 12.

31 Imhof et al. (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg, 7.

ist so verstanden ein «Referenzsystem für die Weltinterpretation», wie Achim Landwehr feststellt.<sup>32</sup> Jörn Rüsen fasst diese Erkenntnis in die saloppe Äusserung: «Menschen können nicht leben, ohne sich einen Reim auf sich selbst und ihre Welt und auf die anderen zu machen, mit denen sie zusammenleben müssen. Und dieses sich einen Reim Machen, dieses Deuten und Interpretieren der Welt, um in ihr leben zu können, ist Kultur.»<sup>33</sup> Diese Sinnkonstruktion, die laut Rüsen die mentalen Operationen der «Wahrnehmung», der «Deutung», der «Orientierung» sowie der «Motivation» umfasst,<sup>34</sup> wird bewusst und/oder unbewusst vorgenommen und ist abhängig von tradierten Interpretations- und Deutungsmustern.<sup>35</sup>

Für dieses «Erklärbarmachen» der Welt ist auch die Geschichtsdidaktik verantwortlich. Laut Kurt Messmer übernimmt sie eine zentrale Funktion als Bindeglied zwischen Geschichtswissenschaft und Gesellschaft, da sie das Bedürfnis der Gesellschaft nach «historischer Orientierung» zu erfüllen suche.<sup>36</sup>

Das jeweilige Weltbild und der Kontext, in dem Ereignisse und Prozesse, aber auch Institutionen und soziale Praktiken beschrieben und erklärbar gemacht werden, sind Kultur.<sup>37</sup> Das bipolare Weltbild war im Untersuchungszeitraum eine wertvolle Stütze für «Welterklärung», eine eigentliche Lebenshilfe<sup>38</sup> zur Deutung gesellschaftspolitischer Vorgänge, aber auch zur Einordnung von Ideologien, Handlungsmotiven oder Personen. Die Dichotomie von «gut und böse», auf die das bipolare Weltbild nicht selten reduziert wurde, stellte einen «kulturellen Code»<sup>39</sup> dar, der Geschichte und Gegenwart zu erklären half, der Inklusions- und Exklusionsmechanismen begründete und legitimierte. Wie Kurt Imhof beschreibt, entsteht die Macht des kreierte Dualismus durch die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Die Zeitgenossen würden sich des Dualismus bemächtigen, um ihre Welt zu strukturieren. Doch gleichzeitig bemächtigte sich der Dualismus der Menschen und generiere «über rigide Differenzsemantiken die Bewusstseins- und die Gesellschaftsstrukturen einer bipolaren Welt.»<sup>40</sup> Diese Vorstellung einer in zwei Lager geteilten Welt wurde wirkmächtig, weil innen- und aussenpolitische Fragen gemäss dem Schema des kulturellen Codes diskursiv ausgestaltet werden konnten. Sinn entstand durch die immer wieder praktizierte Rückbindung von Kommunikation über Ereignisse, Personen oder Ideologien an das dualistische Weltbild. Motive und Handlungen wurden bewertbar, Parteien und Individuen gruppierbar in «Freund»,

---

32 Vgl. Landwehr, Kulturgeschichte, 12.

33 Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Schönbach/TS 2008, 133.

34 Rüsen, Historisches Lernen, 132.

35 Vgl. Jaeger/Libsch, Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, Xf.

36 Vgl. Kurt Messmer, Geschichte im Unterricht. Eine Arbeitsmethodik anhand ausgewählter praktischer Beispiele, Luzern 1982, 11.

37 Vgl. Thomas Mergel, Kulturgeschichte als neue «große Erzählung»? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft, in: Hardtwig/Wehler (Hg.), Kulturgeschichte heute, 41-77, hier 60.

38 Vgl. Interview mit Ulrich Gnägi vom 26.3.2010.

39 Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung.

40 Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung, 175.

«Feind», Zugehörige zur Gemeinschaft oder aus der Wir-Gruppe Ausgeschlossene, wobei der so konstruierte «Gegner» auch im Innern der Gesellschaft, etwa in Form der «5. Kolonne», vermutet werden konnte.<sup>41</sup> Die «binnenintegrierende Wirkung»<sup>42</sup> dieser kulturellen Codes zeigten sich nicht nur auf politischer Ebene, sondern, wie gezeigt werden wird, auch in einem breiten Konsens darüber, was die Volksschule zu leisten hatte: etwa die Stärkung der Geistigen Landesverteidigung oder die Tradierung von als typisch schweizerisch deklarierten Werten wie Solidarität, Demokratie oder Neutralität. Wirkmächtig war die Differenzsemantik laut Imhof, wie in der Einleitung dargelegt, vor allem von den späten 1940er Jahren bis zur «Kulturrevolution» der 1960er Jahre. Allerdings beeinflusste sie, so die These, die Selbstdefinition der Schweiz bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Sinnkonstruktionen unterliegen einem Wandel, der auf die soziale Interaktion und auf menschliches Handeln zurückwirkt. «Um zu verstehen, warum Menschen das tun, was sie tun, reicht es [...] nicht aus, die vorherrschenden kulturellen Konstrukte einer Gesellschaft zu erkennen, sondern genauso wichtig ist es, die Wege und Weisen zu analysieren, wie diese Konstrukte in die sozialen Handlungspraktiken der Menschen Eingang finden»<sup>43</sup>, schreibt Karl H. Hörning. Im schulischen Kontext kann die Tradierung von Kultur durch ihre Objektivationen und deren Deutungen nicht ohne die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, hier definiert als «soziale Praktiken» des Unterrichtens, verstanden werden.

### 1.1.2 Kultur als soziale Praktiken

Neben den genannten Komponenten der Kultur, also den Repräsentationen und Objektivationen, ihren Deutungen und deren Veränderungen, beinhaltet der Begriff Kultur auch «Handlungen» und «soziale Praktiken».<sup>44</sup> Für Gabriel Motzkin umfasst «Kultur» als anthropologische Komponente «any process of symbolization that takes place in a society such as the specification of the habits of daily life.»<sup>45</sup> Die Kultur manifestiert sich demnach auch innerhalb eines lebenspraktischen Zusammenhangs, innerhalb der «habits of daily life», die eingebettet sind in einen historisch spezifischen, sozial strukturierten Kontext.<sup>46</sup> Diesen Aspekt unterstreicht auch Rudolf Vierhaus, der den Begriff «Lebenswelt» favorisiert, um die «wahrgenommene Wirklichkeit» auszudrücken, in welcher «soziale Gruppen

---

41 Vgl. Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung; Furrer, Antikommunismus, insbes. 105-109.

42 Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung, 178.

43 Hörning, Kulturelle Praxis, 141.

44 Der Begriff «Handlung» wird in der Kulturgeschichte unterschiedlich definiert. Max Weber verstand unter dem Begriff, im Gegensatz zu «Verhalten», eine intentionale, individuelle Tätigkeit, angeleitet von Werten, Normen, Weltanschauungen. Soziale Praktiken hingegen beachten weniger die einzelnen Akteure als vielmehr die übersubjektive Routine, eingebettet in soziale Interaktionszusammenhänge. Vgl. Hörning, Kulturelle Praxis, 144.

45 Gabriel Motzkin, Culture and conflict from the point of view of the philosophy of history, in: Enno Rudolph, Konflikt und Kultur, Zürich 2010, 115-130, hier 11

46 Vgl. Hörning, Kulturelle Praxis, 141.

und Individuen sich verhalten und durch ihr Denken und Handeln wiederum Wirklichkeit produzieren.»<sup>47</sup>

Wie die Kultur die sozialen Praktiken beeinflusst, können diese vice versa auf die Kultur zurückwirken, auf die «Sinn- und Bedeutungsqualität der Symbol- und Zeichenschemata».<sup>48</sup> Diese Vorstellung einer Art «Rückkoppelung» stellt, wie gezeigt werden wird, einen zentralen Aspekt der fachdidaktischen Diskurse dar.<sup>49</sup> Unterschiedliche Trägergruppen kultureller Handlungen und sozialer Praktiken sowie spezifische Formen ihrer Institutionalisierung (Religion, Wissenschaft, Kunst etc.) können unterschieden werden.<sup>50</sup> Die Arbeit fokussiert auf die Institution Schule und auf die Lehrpersonen sowie, wo erfassbar, auf die Lernenden als Adressaten sozialer Praktiken und Mitakteure der schulischen Interaktion. Dabei soll nicht vergessen werden, dass die Schule neben anderen Institutionen wie der Familie, der Kirche, Vereinen oder Organisationen nur *eine* kulturelle Institution darstellte, deren Einfluss beschränkt war. Die methodisch-didaktischen Modelle des Lehrens und Lernens werden als soziale Praktiken und damit als kulturell verfasste Handlungen verstanden.

Wodurch zeichnen sich soziale Praktiken aus? Sie weisen oft über eine längere Dauer eine gewisse Konstanz auf, geprägt von kulturellen Wissensbeständen und Modellen, die die kulturelle Rahmung bilden, innerhalb derer die Praktiken ausgestaltet werden.<sup>51</sup> Soziale Praktiken werden so zu einer Art «Handlungsnormalität im Alltag», zu Handlungen, die «routinisiert», das heisst, innerhalb des sozialen Interaktionszusammenhangs weitgehend unabhängig vom einzelnen Subjekt, jeweils ähnlich ablaufen.<sup>52</sup> Damit eine solche Konstanz entstehen kann, müssen die Handelnden mit «bestimmten sozial instituierten Dispositionen» (Bourdieu nennt diese «Habitus») bzw. «praktischen Fähigkeiten des Handelns» (Giddens nennt dies «praktisches Bewusstsein») ausgestattet sein, die sie als Grundrepertoire durch Einüben und Erfahrung erworben haben und wenn nötig modifizieren können.<sup>53</sup> Durch diesen intersubjektiv gültigen Orientierungsrahmen werden soziale Praktiken bis zu einem gewissen Grad voraussehbar, eine «Habitualisierung» findet statt, was den Akteuren Erwartungssicherheit bietet.<sup>54</sup> Schule funktioniert institutionell. Handeln innerhalb

---

47 Rudolf Vierhaus, *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*, Göttingen 1995, 13. Weiter definiert Vierhaus: «Lebenswelt ist gesellschaftlich konstruierte, kulturell ausgeformte, symbolisch gedeutete Wirklichkeit.» (vgl. Seite 14).

48 Vgl. Hörning, *Kulturelle Praxis*, 139.

49 Vgl. dazu insbes. das Kapitel III.4 und III.5.

50 Vgl. Jaeger/Libsch, *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1, XI.

51 Vgl. Hörning, *Kulturelle Praxis*, 150.

52 Hörning formuliert: «[D]urch häufiges und regelmässiges Miteinandertun bilden sich gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar werden lassen.» Hörning, *Kulturelle Praxis*, 141.

53 Vgl. Hörning, *Kulturelle Praxis*, 144f.

54 Uwe Schimank definiert Institutionen als «Zusammenhang wechselseitig aufeinander verweisender und einander wechselseitig tragender normativer, kognitiver und evaluativer Handlungsorientierungen.» Uwe Schimank, *Handeln in Institutionen und handelnde Institutionen*, in: Jaeger, Burkhard Libsch, *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 2, *Paradigmen und Disziplinen*, Stuttgart 2004,

des schulischen Kontexts erfolgt teilweise routinisiert, Lehrpersonen und Lernende wissen, wie Unterricht abläuft, wissen, «was geht» und «was nicht geht», wer in welcher Rolle was tun kann und was nicht. Viele Handlungsmuster sind ritualisiert, Rahmenbedingungen vorgegeben und über eine gewisse Zeit hinweg stabil. So sind etwa Jahrgangsklassen, als Relikt des 19. Jahrhunderts, bis heute die Norm, die Einteilung der Lernzeit in Lektionen von 45 Minuten Standard. Leistungen werden meist in Noten ausgedrückt, die wiederum zur Selektion benutzt werden. Manche soziale Praktiken sind langlebig. Körperstrafen beispielsweise waren in einigen Kantonen bis Mitte der 1980er Jahre Usus, sind aber in der Schweiz inzwischen aus dem Schulalltag verschwunden. Auch das Morgengebet gehörte, genau wie das Aufstehen zur Begrüssung der Lehrperson, lange zum Pflichtritual im Schulzimmer. Ebenfalls zur sozialen Praxis gehören Unterrichtsmethoden. Diese spezifische Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden bzw. den Lernenden untereinander sind nicht zu trennen von einem gesellschaftlich verfassten Kulturverständnis.<sup>55</sup>

Zu den sozialen Praktiken zählt in dieser Arbeit auch die Rekrutierung, Wahl und Wiederwahl von Lehrpersonen. Jede Gemeinde folgt spezifischen Verfahren, die ebenfalls routinisiert, in einem klaren, nicht selten ungeschriebenen Rahmen ablaufen. Diese Rekrutierungspraxis war und ist kulturell verfestigt und traditionell gewachsen. Ob ein Dorf einen Lehrer in einer Volkswahl wiederwählt oder ob eine Behörde eine Lehrerin nach einem Vorstellungsgespräch oder einer Probelektion zur (stillen) Wahl vorschlägt, ist eine Frage der Kultur.

Wird eine routinisierte Handlungsweise, sei es im Schulzimmer oder ausserhalb, durchbrochen, werden Erwartungen an Akteure innerhalb der Institution nicht erfüllt, kann dies, wie gezeigt werden wird, zu Konflikten führen.<sup>56</sup> Die Infragestellung sozialer Praktiken und der dahinter stehenden Wertvorstellungen kann auch auf die Gesellschaft zurückwirken. Gesellschaftliche Erschütterungen können umgekehrt dazu führen, dass althergebrachte Handlungsmuster in Frage gestellt werden. Der 2. Weltkrieg führte in zahlreichen Ländern zu Kritik am Bildungssystem und den ihm inhärenten sozialen Praktiken, insbesondere dem als autoritär und militärisch verstandenen Unterrichtsstil. Eine Neustrukturierung innerhalb des Erziehungswesens war in manchen Ländern die Folge. Häufig zitiert wird auch der Einfluss der 68er-Generation auf die Bildungssysteme Westeuropas, wobei, das soll die Arbeit zeigen, nicht alle ihre Forderungen nach einer Veränderung der sozialen Praxis neu waren. Die soziale Bewegung machte indes Ideen umsetzbar, die Jahre zuvor noch nicht auf fruchtbaren Boden gefallen waren.

---

293-307, hier 293.

- 55 Vgl. Max Lessing, Mitbestimmung, in: SLZ 121 (1976), 287f. Gewisse Lehrpläne machten das Menschenbild hinter den Leitideen und Unterrichtsvorschlägen sichtbar. Vgl. etwa Lehrplan für die Primar und Sekundarschulen des Kantons Bern. Ausgabe Sekundarschulen und Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1983.
- 56 Uwe Schimank zeigt in Anlehnung an Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth 1966 differenziert verschiedene Konfliktmodelle auf: Schimank, Handeln in Institutionen und handelnde Institutionen. Vgl. auch Kapitel IV.



### 1.1.3 Kultur als Interaktion und Kommunikation

Die Schule wird in dieser Arbeit als eine Institution verstanden, der u. a. die Aufgabe zukommt, mittels sich wandelnder sozialer Praktiken kulturelle Inhalte, Techniken und Werte von einer älteren an eine jüngere Generation weiterzugeben. Die vorliegende Arbeit geht, wie oben angetönt, nicht von einer einseitigen Beeinflussung der Schule durch die Gesellschaft, sondern von einem interdependenten Verhältnis sowie von einem konstruktivistischen Lernverständnis aus.<sup>57</sup> Wer bildet und erzieht, vermittelt Kultur und baut Kultur auf, was auf die Gesellschaft zurückwirkt. Die Philosophieprofessorin Jeanne Hersch rief dazu auf, die Kultur ernst zu nehmen, denn «wenn man in einer Schulklasse unterrichtet, muss man wissen, dass das, was man den Schülern vermittelt und kulturell antut, Folgen haben wird [...]. Die mitgegebene Kultur wird menschliche und politische Konsequenzen ganz konkreter Art haben.»<sup>58</sup> Die Gesellschaft tradiert Kultur durch die Familie, die Schule, die Universitäten, aber auch durch Kirchen oder andere gesellschaftliche Institutionen. Durch die alltägliche Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt wird, in einem kommunikativen Akt, Sinn konstruiert. Insofern beinhaltet Kultur auch eine zentrale kommunikative Dimension, wie Franziska Metzger in ihrer Dissertation überzeugend darlegt.<sup>59</sup> Wahrnehmungen der Wirklichkeit und Sinngebungen entstehen in einem kommunikativen Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt.<sup>60</sup> Die Gesellschaft ist das Produkt der Menschen (durch Externalisierung), aber die Individuen sind gleichzeitig (durch Internalisierung, ermöglicht durch die Sozialisation) Produkte und Mitglieder dieser Gesellschaft. In den kulturellen Objektivationen wird die zwischen Individuum und Gesellschaft kommunikativ geschaffene Wirklichkeit manifest.<sup>61</sup> Wichtig für die Integration in die

---

57 Das Lernverständnis in der Nachkriegszeit war ein anderes. Die Sozialisationsforschung der 1970er Jahre ging teilweise so weit, dem Kind die Individualität abzusprechen. Das Kind erlernte nach dieser Theorie lediglich ein bestimmtes, gesellschaftlich erwünschtes Rollenverhalten, es «nährt sich im Schosse der Kultur an den gesellschaftlich anerkannten Werten und gewinnt daran seine Persönlichkeit.» Das Zitat stammt aus der Rezeption der Sozialisationstheorie des Psychoanalytikers Günther Bittner, in: Rolf Kugler, Erziehung für die Gesellschaft, in: SLZ 119 (1974), 903-906, hier 903. Gemäss der in den 1950er Jahren entwickelten behavioristischen Theorie geschieht Lernen vor allem in einem Reiz-Reaktions-Schema. Gelernt wird, verkürzt gesagt, was positiv verstärkt wird. Wie gezeigt werden wird, wurde vor allem von der Neuen Linken der Vorwurf erhoben, das Schulsystem erziehe die Kinder in Dienste der immer mächtiger werdenden Wirtschaft zu blossen Funktionären des gesellschaftlichen Systems und erhalte damit die bestehenden Machtstrukturen aufrecht.

58 Jeanne Hersch, Die Demokratisierung der Schule, in: SLZ 115 (1970), 1788-1793, hier 1791.

59 Franziska Metzger skizziert in ihrer Analyse beobachtungstheoretischer Perspektiven auf die Geschichtsschreibung ein Modell von Kultur, welches weniger die Konzepte von «Konstruktion» und «Repräsentation», sondern eher die kommunikative Dimension der Kultur unterstreicht. Vgl. Metzger, Religion, Geschichte, Nation, 57-95.

60 Vgl. Mathias Berek, Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Wiesbaden 2009; Landwehr, Kulturgeschichte, 52; Otto Gerhard Oexle, Geschichte als Historische Kulturwissenschaft, in: Wolfgang Hardtwig/Hans-Ulrich Wehler (Hg.), Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, 14-40, hier 25f.

61 Vgl. Oexle, Geschichte als Historische Kulturwissenschaft, 26. Luckmann und Berger verstehen «Gesellschaft als ständigen dialektischen Prozess [...], der aus drei Komponenten besteht: Externalisierung, Objektivationen und Internalisierung» und fordern, bei einer gesellschaftlichen Analyse alle drei Komponenten zu berücksichtigen. Vgl. Berger/Luckmann. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 139. Zu einer kritischen Analyse der mentalen Identitätskonstruktion einer Nation und



und die Aneignung der Gesellschaft ist die Sozialisation der nachwachsenden Generation. Das wichtigste Ziel und Mittel ist die Sprache, mit der Kommunikation stattfindet.<sup>62</sup> Zwar besteht laut Thomas Luckmann nicht jede Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit aus Kommunikation, aber jede zur Bewältigung des Alltags zentrale Rekonstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten besteht aus kommunikativem Handeln, das gesellschaftlichen Codes und bestimmten «Gattungsmustern» folgt.<sup>63</sup> Die Gesellschaft ist so verstanden Teil der Kultur und nicht ihr Gegenbegriff.<sup>64</sup> Eine so verstandene, die Wechselseitigkeit zwischen Individuum und Gesellschaft betonende Kultur schafft die Rahmenbedingung für das Verständnis kulturell verfasster sozialer Praktiken und den Nachvollzug der Deutungsmuster kultureller Repräsentationen und Objektivationen, wie sie in dieser Arbeit angelegt sind.

## 1.2 Schule, Kultur, Gedächtnis – ein interdependentes Verhältnis

Kulturelle Objektivationen, Deutungsmuster und soziale Praktiken entwickeln sich innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts und können nur auf diesem Hintergrund beobachtet und entschlüsselt werden. Um die Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft möglich zu machen, wird Kultur tradiert, weiterentwickelt, werden Deutungsmuster erlernt, hinterfragt, erneuert. Dabei spielt die Schule eine zentrale Rolle. Hier werden für eine Gesellschaft zentrale Wissensbestände, Fertigkeiten, aber auch kulturelle Werte vermittelt, Sinnkonstruktionen werden «erlernt», aber auch hinterfragt, soziale Praktiken eingeübt. Bevor auf diese Bereiche eingegangen wird, folgen an dieser Stelle generelle Überlegungen zur gesellschaftlichen Diskussion über die Aufgabe der Schule.

### 1.2.1 Die Schule als Stütze der Kultur?

Die Schule übernimmt innerhalb der Gesellschaft verschiedene Funktionen, die je nach Zeit und soziokulturellem Kontext anders diskutiert wurden und werden.<sup>65</sup> Die Diskurse

---

der Bedeutung der Kommunikation vgl. auch Hansjörg Siegenthaler, Hirtenfolklore in der Industriegesellschaft. Nationale Identität als Gegenstand von Mentalitäts- und Sozialgeschichte, in: Marchal/Mattioli, *Erfundene Schweiz*, 23-35.

62 Luckmann und Berger unterscheiden zwischen einer (meist gefühlsbetonten, wirklichkeitsstiftenden) primären und einer (eher rationalen, funktionalen) sekundären Sozialisation; vgl. Berger/Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, 139-185.

63 Dem gegenüber stellt Luckmann die «spontane» kommunikative Handlung. Vgl. Thomas Luckmann, *Lebenswelt, Identität und Gesellschaft*, Konstanz 2007, 284-293.

64 In der Abgrenzung zur Sozialgeschichte wurde verschiedentlich hervorgehoben, dass die Kultur Phänomene erfasse, welche anders als die Prinzipien der Gesellschaft funktionierten. Vgl. Thomas Mergel, *Kulturgeschichte als neue «große Erzählung»? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft*, in: Hardtwig/Wehler (Hg.), *Kulturgeschichte heute*, Göttingen 1996, 41-77, hier 61f.

65 Über die Aufgabe der Schule existierten und existieren unterschiedliche Meinungen, die selbst wieder kultur- und zeitabhängig sind. Der langjährige Chefredaktor der SLZ, Leonhard Jost, nannte die folgenden zentralen Punkte: Sozialisation, Enkulturation, Individuation, Qualifizierung, Selektion und

widerspiegeln das Selbstbild der jeweiligen Gesellschaft. Mitte der 1970er Jahre verstand beispielsweise der Chefredaktor der ScS, Carlo Hüppi, den Unterschied zwischen dem kapitalistischen und dem kommunistischen System wie folgt: Die Dominanz der sozialen und der materiellen Kulturvermittlung sei dem marxistischen Erziehungswesen eigen, während die Dominanz der individuellen Entwicklung jenem humboldtschen Ideal zugrunde liege, dem das westliche Schulsystem lange gefolgt sei.<sup>66</sup> Denis de Rougemont nannte einst zwei zentrale Aufgaben der Erziehung: Erstens die «Initiation», welche die Vermittlung eines Kulturprogramms, die Enkulturation, verstanden als Einführung in eine bestimmte Kultur, sowie die Sozialisation anvisiert, und zweitens die Initiative zur Selbstfindung («Individuation») und zur Entwicklung der Eigenart des Lernenden.<sup>67</sup> So verstanden hat die Schule die Kinder so auszubilden, dass sie fähig sind, sich in der gegenwärtigen und künftigen Welt zu bewähren. Dazu gehört, folgt man de Rougemont, die Anleitung der Individuen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Der zweite Anspruch betrifft die Integration der Jugend in die Gemeinschaft. In dieser Funktion übernimmt die Schule einen Teil der Erziehungsaufgaben, die sie, je nach Zeitverhältnissen und Kultur, mit anderen sozialen Gruppen wie der Familie, der Kirche, Organisationen oder Vereinen teilt, teilweise in einem harmonischen, teilweise in einem konkurrierenden Verhältnis. Auch Massenmedien und Peers können als an der Erziehung beteiligte Akteure verstanden werden.<sup>68</sup>

Bildung und Erziehung sind Teile der Kultur einer Gesellschaft, gleichzeitig wird und wurde an sie der Anspruch gestellt, Stütze dieser Kultur zu sein. Würde die Schule verschwinden, so bräche die Kultur einer Gesellschaft in sich zusammen, glaubte Hans Elzer Mitte der 1960er Jahre.<sup>69</sup> Während dem Aufbau der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert in Westeuropa spielte die Diskussion um die Aufgaben der Schule eine zentrale Rolle. Ihre Funktion bei der Bildung von Bürgerinnen und Bürger wurde auch von Bildungsminister Albert Stapfer während der Helvetik hervorgehoben.<sup>70</sup> Auch während des Untersuchungszeitraums glaubten manche Erziehungsverantwortliche, wie gezeigt werden wird, die Schule garantiere den Fortbestand der nationalen Eigenheiten der Schweiz. Damit verbunden war die Vorstellung eines spezifischen nationalen Wissens- und Wertebestandes, den es zu tradieren und so zu erhalten gelte.

Seit Ende der 1980er Jahre wird in der kulturhistorischen und kulturwissenschaftlichen Forschung dem Erinnern und dem Gedächtnis vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. In Deutschland hat sich die Frage nach der angemessenen Erinnerungspolitik als dringlich erwiesen, da die Zeitzeugen des Nationalsozialismus und der Shoah langsam auszusterben

---

Alokation, Kompensation und Rehabilitation sowie die Innovation; vgl. Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766, hier 1762.

66 Vgl. Claudio Hüppi, Schule, Gesellschaft und soziale Integration, in: ScS 61 (1974), 1093.

67 Vgl. Samuel Roller, Betrachtungen zur Ethik des Lehrerberufes, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 121-127.

68 Vgl. u. a. Helmut Meyer, Schule und Öffentlichkeit, in: SLZ 123 (1978), 1761f.; Claudio Hüppi, Schule, Gesellschaft und soziale Integration, in: ScS 61 (1974), 1093.

69 Vgl. Elzer, Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte, 26.

70 Vgl. Anna Bütikofer, Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Dissertation Universität Bern, Bern 2006.

und damit die an diese Zeitzeugen gebundenen Erinnerungen zu verschwinden drohten.<sup>71</sup> Unterschiedliche Erinnerungen, die sich aus unterschiedlichen Gedächtnisformationen speisen, können konfliktieren, was sich in der Schweiz beispielsweise während der Aufarbeitung der Zeit des 2. Weltkriegs in den 1990er Jahren zeigte, als sich die Aktivdienstgeneration anders erinnerte als die Nachlebenden. Als neue Lehrmittel die Forschungsergebnisse der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg (UEK) aufnahmen, regte sich Kritik an der Deutung der Geschichte.<sup>72</sup>

Maurice Halbwachs sprach von einem «kollektiven Gedächtnis» («*mémoire collective*»), wenn eine soziale Gruppe in einer gemeinsamen Form vergangener Sachverhalte gedenkt. «Das kollektive Gedächtnis vergegenwärtigt [...] die Vergangenheit und die Bedingungen, warum und wie diese Vergangenheitsbewältigung geleistet wird.»<sup>73</sup> Halbwachs ging davon aus, dass jedes Gedächtnis kollektiv geformt ist, dass es also kein unabhängiges individuelles Gedächtnis gibt. Es sind zwar die Individuen, die sich erinnern, aber es sind die sozialen Gruppen, die bestimmen, was erinnerungswürdig ist und wie erinnert werden soll.<sup>74</sup> Das Konzept von Halbwachs wurde diskutiert, verworfen, unterstützt, modifiziert. Um den anhaltenden Streit darüber zu schlichten, ob es ein «kollektives Erinnern» oder ein «kollektives Gedächtnis» überhaupt gibt und ob und wie individuelles und kollektives Gedächtnis miteinander verflochten sind,<sup>75</sup> unterscheidet Aleida Assmann, aufbauend auf der Theorie Jan Assmanns, verschiedene Gedächtnisformationen, die auf unterschiedliche Art und Weise repräsentiert und vermittelt bzw. angeeignet werden.<sup>76</sup> Sie macht neben dem neuronal verarbeiteten «individuellen Gedächtnis» ein kommunikativ entstandenes «soziales Gedächtnis» aus. Das soziale Gedächtnis bilde sich dadurch heraus, dass Menschen ihre jeweiligen individuellen Gedächtnisse koordinieren, weil sie zusammenleben, kommunizieren, interagieren.<sup>77</sup> Diese beiden Gedächtnisse hängen direkt von deren Trägern ab, weshalb sie relativ kurzlebig sind. Die vorliegende Arbeit lässt an einigen Stellen dem individuellen Gedächtnis von Lehrpersonen Raum, welche ihre Erinnerungen an den Kalten Krieg rekonstruieren. Ihre Vergangenheitsdeutung ermöglicht Erkenntnisse bezüg-

71 Vgl. u. a. Stefan Jordan, *Theorien und Methoden*, 168, Landwehr, Kulturgeschichte, 49.

72 Man denke etwa an die Debatte um das fakultative Lehrmittel «Hinschauen und Nachfragen» (2006), welches sich auf die Forschungsergebnisse der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg stützt, methodisch ungewohnt mit Geschichte umgeht und die Lernenden im Sinne der Kompetenzförderung dazu ermuntert, auch «ungemütliche» Fragen an die Geschichte zu stellen. Ein Medienspiegel findet sich auf der Seite des Zürcher Lehrmittelverlags; Vgl. <http://lehrmittelverlag-zuerich.ch> (2.10.2013).

73 Stefan Jordan, *Theorien und Methoden*, 169.

74 Vgl. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris 1925; Burke, *Varieties of History*, 44f.; Anna Green, *Cultural History*, London 2008, 104f.; Welzer, *Das kommunikative Gedächtnis*, 170.

75 Vgl. Wulf Kansteiner, *Postmoderner Historismus – Das kollektive Gedächtnis als neues Paradigma der Kulturwissenschaft*, in: Jaeger/Libsch, *Handbuch der Kulturwissenschaft*, Bd. 2, 119-139; hier 120f.; Anna Green, *Cultural History*, 104-106.

76 Vgl. Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, Bonn 2007, 21-40.

77 Vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 34.

lich der Beziehung zwischen verschiedenen Gedächtnisformationen.<sup>78</sup> Neben dem individuellen und dem sozialen Gedächtnis definiert Aleida Assmann ein langlebiges, symbolisch vermitteltes «politisches» und ein «kulturelles Gedächtnis».<sup>79</sup> Das kulturelle Gedächtnis, welches in dieser Arbeit zentral ist, definierte Jan Assmann ursprünglich als den Ort, an dem die Gesellschaft das speichert, was, gespiegelt an der Erfahrung, der Welt Sinn und Bedeutung verleiht.<sup>80</sup> Aleida Assmann versteht das kulturelle Gedächtnis als institutionellen Erinnerungsraum. Es beruht auf «transferierbaren und tradierbaren kulturellen Objektivationen wie Symbolen, Artefakten, Medien und Praktiken sowie deren Institutionen.»<sup>81</sup> In Riten, Monumenten, Denkmälern, Museen, in Kunstproduktionen, etwa in Bildern oder Theaterspielen, ist jener Wissensvorrat gespeichert, der für die Identität der «Wir-Gruppe» als bedeutsam interpretiert wird. Dieses Wissen der Wir-Gruppe kann selektiv für gegenwärtige Interessen nutzbar gemacht werden, wie Harald Welzer gestützt auf Jan Assmann hervorhebt.<sup>82</sup>

Aleida Assmann bezeichnet kulturelle Repräsentationen auch als «Stützen, die die Erinnerung in die Zukunft hinein befestigen, indem sie spätere Generationen auf eine gemeinsame Erinnerung verpflichten.»<sup>83</sup> Die Ausführungen dieser Arbeit werden zeigen, dass diese Verpflichtung durchaus in Frage gestellt werden kann. Jede Generation nimmt eigene Deutungen der Geschichte vor, interpretiert die überlieferten «Stützen der Erinnerung» der vorangehenden Generationen neu und trifft eine eigene Auswahl für ihre Lebenswirklichkeit nutzbarer Inhalte. Folgt man der Systematisierung von Karl Mannheim, so wird eine «Generation» u. a. geprägt von generationenspezifischen Schlüsselerlebnissen und in der Kindheit und Jugend gemeinsam erlebten und verarbeiteten Ereignissen. Menschen derselben Generation zeichnen sich aus durch generationsformende Gemeinsamkeiten und das Erlebnis geteilter intergenerativer Konflikte, die den Zugang der jeweiligen Generation zu der sie umgebenden Kultur und damit die Deutung oder Umdeutung der sie umgebenden Lebenswelt beeinflussen.<sup>84</sup>

---

78 Vgl. Christof Dejung, Diskussionsforum. Oral History und kollektives Gedächtnis. Für eine sozialhistorische Erweiterung der Erinnerungsgeschichte, in: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (2008), 96-115.

79 Vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 34. Für das länger überdauernde und einheitlicher konstruierte Gedächtnis, welches vor allem der (nationalen) Identitätsbildung dient und das quasi von Politikern «verordnet» und von den Bürgern «angeeignet» werde, verwendet Assmann den Begriff des «nationalen» oder «politischen» Gedächtnisses (vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 37). In der vorliegenden Arbeit verwende ich bewusst den weit gefassten und dynamisch verstandenen Begriff des kollektiven Gedächtnisses für die Manifestationen und Objektivationen des kollektiven Erinnerns im schulischen Bereich, obschon der staatlich «verordnete» Einfluss nicht ignoriert werden kann.

80 Vgl. Landwehr, *Kulturgeschichte*, 53; Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 42002.

81 Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 33.

82 Vgl. Welzer, *Das kommunikative Gedächtnis*, 14.

83 Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 35.

84 Vgl. Karl Mannheim, *Das Problem der Generationen*, in: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7 (1928), 157-180.

Konfliktreich sind solche Umdeutungen oder Veränderungen, wenn, wie in der Folge des 2. Weltkriegs, der «68er-Unruhen» oder der «80er-Krawalle», die nachwachsende Generation einen für die ältere Generation identitätsstiftenden Teil des kulturellen Gedächtnisses, deren Sinndeutung und das damit verbundene Wertesystem ablehnt, weil sie in den Augen der Nachwachsenden für die Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft nicht mehr taugen.<sup>85</sup> In der steten Auseinandersetzung mit der überlieferten und als für die Zukunft wichtig erachteten Kultur unterliegt auch das kollektive Gedächtnis einem Wandel, einer steten Hinterfragung, Selektion, Aktualisierung und Erneuerung.

Charakteristisch für das kulturelle Gedächtnis ist die strenge, bewusste Auswahl seiner Inhalte und parallel dazu das «Vergessen» anderer. Die meisten Ereignisse, die sich während unseres Lebens abspielen, werden nicht Teil des kulturellen Gedächtnisses.<sup>86</sup> Eine Kanonisierung der Bestände ist kennzeichnend, wobei eine soziale Gruppe ganz bestimmte Repräsentationen der Vergangenheit auswählt und so organisiert, dass Individuen sie als ihre eigenen akzeptieren können.<sup>87</sup> Auf die Schule übertragen zeigt sich der Zwang zur Selektion zugespitzt bei der Ausarbeitung eines Curriculums und der Produktion von Lehrmitteln. Eine Gesellschaft definiert durch sie, was durch Erziehung und Bildung von einer älteren Generation an die jüngere «vermittelt»<sup>88</sup> werden soll. «Im Hinblick auf Erziehung muss formuliert werden, was das Wesentliche ist; Absichten und Ziele einer Kultur werden expliziert», schreibt Michael Maurer treffend.<sup>89</sup> Es geht bei dieser Auswahl auch um die Herstellung der erwähnten «kulturellen Kohärenz», um die Schaffung eines kulturell verfassten Zusammenhalts der Gemeinschaft, wozu die Schule nach Ansicht zahlreicher Erziehungsverantwortlicher einen gewichtigen Beitrag leisten kann. Einen Bildungskanon festlegen zu wollen, bedeutet vor allem zu definieren, was keinen – oder allenfalls nur wahlweise – Platz im eng bemessenen Lektionengefäß hat. Der Fundus möglicher Themen ist immens. Jede Lehrplankommission und jeder Lehrmittelautor hat die Aufgabe, eine begründete Auswahl an konsensfähigen Unterrichtsgegenständen zu treffen, wobei verschiedene Interessen die Arbeit beeinflussen. Von der politischen Seite werden an die Schule verschiedene Ansprüche gestellt, die pragmatische Arbeit an Lehrplänen und Lehrmitteln zwingt dazu, diese Ansprüche zusammenzuführen, und die praktische Arbeit zeigt, inwie-

85 Vgl. Etwa die Vorwürfe der 1968er-Bewegung an die Adresse der Lehrpersonen. Diese würden im Unterricht die falschen Akzente setzen und «Vaterlandshelden» darstellen, statt die Leiden, die Kapitalismus und Kolonialismus hervorriefen. Weiter unterrichteten sie, so der Vorwurf, noch in den 1970er Jahren mit Moralvorstellungen des 18./19. Jahrhunderts und würden die Jugendlichen unzureichend auf die Realität der Gesellschaft vorbereiten. Vgl. Ingenieure der menschlichen Seele, in: SLZ 115 (1970), 1531f.

86 Vgl. Kansteiner, Postmoderner Historismus, 123.

87 Vgl. Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit. 56; Kansteiner (mit Referenz auf Nancy Wood, Vectors of Memory: Legacies of Trauma in Postwar Europa, Oxford 1999), Postmoderner Historismus, 126.

88 Es versteht sich, dass der Lehr- und Lernprozess nicht aus einer einseitigen «Vermittlung» von Inhalten von der Lehrperson zu den Lernenden besteht, sondern in einem aktiven Aneignungsprozess der Lernenden selbst und aus Interaktion und Kommunikation.

89 Michael Maurer, Kulturgeschichte, Köln u. a. 2008, 119.

fern diese Vorgaben umsetzbar sind.<sup>90</sup> Bei dieser Arbeit sind zwei manchmal miteinander konkurrierende Ansprüche an die Schule zu beachten: die Sicherung des kulturellen Erbes einer Gesellschaft sowie die Zukunftstauglichkeit der Lernenden.<sup>91</sup>

### 1.2.2 Schule zwischen Kulturtradition und Zukunftsanforderungen

Curricula, Schulbücher und vor allem der tägliche Unterricht werden von den Erziehungsverantwortlichen auf deren anzustrebenden Nutzen für Gegenwart und Zukunft hin ausgearbeitet und von der interessierten Gemeinschaft daraufhin untersucht. Insbesondere dann, wenn ein gesellschaftlicher Wandel als einschneidend erlebt wird, wie dies beispielsweise in Bezug auf die Technisierung der 1950er Jahre geschah, wird gefragt, wie die Schulen auf diesen Wandel reagieren und welche zukunftsweisenden Veränderungen die Bildungsinstitutionen vornehmen. Wilhelm Ebert formulierte 1958, die Erziehung, aber auch die Erziehungsberechtigten müssten dem gesellschaftlichen und geistigen Wandel gewachsen sein, um den Fortbestand der Kultur und der Welt zu garantieren.<sup>92</sup> Auch die Wirtschaft verlangt nach der Vermittlung aktueller Techniken, oder, moderner gesprochen, nach dem Aufbau bestimmter Kompetenzen und einer Qualifizierung der Lernenden für den Arbeitsmarkt, was die Curricula beeinflusst.<sup>93</sup> Wandel bedingt manchmal eine Neudefinition der zu vermittelnden Inhalte des kulturellen Gedächtnisses und/oder deren Neuinterpretation. Heute gehört «Medienkompetenz» und mit ihr der Umgang mit dem Computer zu den Kulturtechniken der westlichen Gesellschaften. Gleichzeitig wird in der Schweiz darüber debattiert, ob das Fach «Hauswirtschaft» nicht abgeschafft werden könne. Die Vorstellung darüber, welche Herausforderungen die Zukunft stellen wird, ist von der Sinndeutung der aktuellen Lebenswelt geprägt. Die Zukunft ist ungewiss, hängt von ökonomischen, ökologischen oder kulturellen, aber auch politischen Entwicklungen ab. Akzentuiert formulierte dies Hanspeter Müller in den 1970er Jahren:

«Eine Übereinstimmung über die Ausrüstung der Jugendlichen mit Verhaltensweisen, die für die Gestaltung des Lebens notwendig sind, werden wir nie endgültig finden. Es sind nicht nur die bekenntnishaften Widersprüche zu gross, die von konfessionellen zu parteilichen, von gesetzestreuen zu anarchistisch-höchstindividuellen Dogmen und Eigenmischungen (Idiosynkrasien) reichen. Auch die jeweils veränderte Lage, in der wir uns hier und jetzt und in weltweiter Abhängigkeit von Mächten befinden, die wir nicht beeinflussen können, verändern das Ziel, das wir mit unserer Bildungsinstitution anstreben.

---

90 Vgl. das Modell des «Aarauer Lehrplannormals», dargestellt in: Stefan Hopmann, Rudolf Künzli, Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung, in: Lucien Criblez, Peter Gautschi, Monica Pia Hirt, Helmut Messner (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Bern 2006, 31-57.

91 Vgl. Hopmann/Künzli, Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit, 36.

92 Vgl. Wilhelm Ebert, zitiert in: Robert Schläpfer, Atomzeitalter – Chance oder Untergang?, in: SLZ 103 (1958), 137-141, hier 140.

93 Vgl. Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766.

Wahrscheinlich ist der über die weltanschaulichen Widersprüche erwartete Streit auch der wahre Grund dafür, dass wir uns bei Lehrplanrevisionen lieber um Stundentafeln balgen [...]»<sup>94</sup>

Das Gefühl dieser Abhängigkeit von Mächten, die man nicht beeinflussen könne, prägte im Untersuchungszeitraum auch die Diskurse über die Auswahl der zu tradierenden Inhalte. Führte nicht zuletzt auch der Antikommunismus in den 1950er und 1960er Jahren noch dazu, dass eine Konsensfindung in Bezug auf die zu vermittelnden Unterrichtsthemen mehr oder weniger gelingen konnte, so erschwerten die Pluralisierung der Gesellschaft, die zunehmende «Globalisierung», aber auch die Grundsatzdiskussionen der 68er-Bewegung eine mehrheitsfähige Kanonisierung, weshalb die Curricula der 1970er Jahre meist in sogenannten Leitideen oder Richtzielen die grundsätzliche Ausrichtung der Schule definierten und in den Lernzielen nicht selten inhalts-, methoden- und stoffunabhängige Vorgaben machten. Ein inhaltlicher Konsens über den zu vermittelnden «Stoff» selbst schien nicht mehr möglich.<sup>95</sup> Der Vorwurf kam prompt: Die neuen Curricula würden die Kulturvermittlung vernachlässigen und sich «dem Zwang zur Gegenwartsbedeutung» beugen. Der Ruf nach der Ausrichtung der Lehrpläne auf die gesellschaftlichen Aktualitätsforderungen ignoriere, dass es auch Aufgabe der Schule sei, «kulturelle Werte der Vergangenheit» an die nächste Generation zu tradieren, nicht zuletzt deshalb, weil diese Werte beständiger seien als kurzfristige, zeitbedingte Anliegen.<sup>96</sup> Auch wenn die Lehrpläne ab den 1970er Jahren weniger inhaltliche Zielvorgaben machten, so lieferten sie durch die Formulierung von Richtlinien und Grobzielen weiterhin Hinweise auf die kulturelle Identitätskonstruktion der Gesellschaft.<sup>97</sup>

Die skizzierte Doppelfunktion der Schule war pädagogischer Konsens, wie der SLV in seinen Grundsätzen auch 1985 bestätigte: «Eltern, Schulbehörden und Öffentlichkeit anerkennen und unterstützen den doppelten Auftrag der Schule, einerseits überlieferte Werte für unser Leben hier und jetzt zu vermitteln, andererseits aber auch zukunftsorientiert künftige Entwicklungen vorzubereiten [...]»<sup>98</sup> Was zeigt diese Diskussion? Lehrpläne sind eine Art «offiziell gebilligtes Gut (fundamentum) verpflichtender kultureller Inhalte und ein Repertoire von Verhaltensweisen, deren Erwerb die Gesellschaft als wünschbar oder notwendig erachtet [...]»<sup>99</sup> Gemäss der Vorstellung verschiedener Erziehungsverantwort-

---

94 Hanspeter Müller, Was geschieht, wenn wir den Lehrplan ändern?, in: SLZ 121 (1976), 53-58, hier 56.

95 Vgl. Rudolf Künzli, Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten?, in: Criblez et al., Lehrpläne und Bildungsstandards, 83-102, hier 88.

96 Heinz Wyss, Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, in: ScS 65 (1978), 820-826, hier 823.

97 Vgl. die Idee von Klafki, an sogenannten «Epochaltypischen Schlüsselproblemen» zu arbeiten, welche «die individuellen Lernprozesse mit den kulturellen Prozessen gesellschaftlicher Selbsthervorbringung verbinden». Vgl. Künzli, Standards statt Lehrpläne, 87.

98 SLV, Auftrag und Chancen der Volksschule, in: SLZ 130 (1985), Nr. 12, 16-19, hier 19.

99 Max Lessing, Mitbestimmung, in: SLZ 121 (1976), 287f., hier 287; vgl. ähnliche Vorstellungen in: Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980),



licher der 1970er Jahre sollten in die Lehrpläne jene zu vermittelnden Inhalte, Fertigkeiten und Werte einfließen, die den Fortbestand der Gesellschaft garantierten, und gleichzeitig solche, die dazu dienen konnten, die Gesellschaft zu ihrem eigenen Nutzen durch eine Aktualisierung der Kultur positiv umzugestalten.<sup>100</sup> Diese Doppelfunktion beinhaltet eine gesellschaftserhaltende und eine gesellschaftsverändernde, eine stabilisierende und eine dynamisierende Ebene.<sup>101</sup> Die Ausgestaltung dieser beiden Aufgaben der Schule gegenüber der Gesellschaft bot auf dem ideologischen Hintergrund des Kalten Krieges viel Konfliktpotenzial. Professor Georges Panchaud, Mitglied der UNESCO, brachte diese zutiefst politische Problematik 1977 auf den Punkt: «L'école peut s'y prendre de deux manières différentes. L'une, directe, en élevant les enfants dans la perspective d'un certain type de démocratie, l'autre indirect, en préparant les futures adultes à prendre leurs responsabilités dans une société démocratique.»<sup>102</sup> Im ersten Fall akzeptiere die Schule die Demokratie, wie sie sei, und garantierte ihren Fortbestand in der unhinterfragten Übernahme der Tradition. Im zweiten Fall trete das Gegenteil ein: Lehrpersonen erzögen die Lernenden zu einer Umwälzung der bestehenden Ordnung. Im Falle autoritärer Regime werde die Schule, so die Schweizer Verbandspresse, «missbraucht», um die Existenz des undemokratischen Staates zu garantieren: «il faut assurer son existence en imposant l'idéologie en place par l'éducation donnée en classe.»<sup>103</sup> Von einer Ideologisierung der Schule unter dem Deckmantel der Kulturerhaltung versuchten sich zahlreiche Erziehungsverantwortliche zu distanzieren. Im Zuge der 1980er Jugendkrawalle warnte der Chefredaktor der SLZ, es dürfe nie das Ziel der Schule sein, «Sozialroboter» gemäss einer bestimmten Ideologie zu erziehen. Die Schule habe einen höheren Auftrag als die Vorbereitung auf die jeweilige Gesellschaft, sie habe die «Pflicht zur Transzendenz, zum Hinaussteigen über die unvollkommene Realität [...]»<sup>104</sup> In der Geschichte der Schweizer Volksschule, die eng mit der Nationalstaatsgründung verknüpft ist, liegt auch der Anspruch des Staates begründet, politisch mündige und engagierte Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu erziehen, um gesellschaftliche Werte wie etwa die Demokratie zu erhalten. Gerade die Vertreter der Stärkung der Geistigen Landesverteidigung setzten während des Kalten Krieges auf diese «Pflicht». Der Generalsekretär des «Weltverbandes der Lehrerorganisationen» (WCOTP) akzentuierte die bewahrende Funktion der Schule in der Demokratie mit dem Anspruch,

---

1757-1766.

100 Vgl. etwa die Grundsatzdiskussionen der Seminardirektoren über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft: Heinz Wyss, Schule und Gesellschaft, in: SLZ 121 (1976), 1288ff.

101 Vgl. dazu Eugen Egger, Die Rolle der Schule für den demokratischen Staat, in: ED/SLZ Sonderausgabe 14.10.77, 12f.; Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-466; Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766.

102 Georges Panchaud, Quel es le rôle de l'école dans la démocratisation?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 50f., hier 50.

103 Georges Panchaud, Quel es le rôle de l'école dans la démocratisation?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 50f., hier 50.

104 Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766, hier 1762.



die Gesellschaft müsse die Rolle der Schule als «Hüter des Gewissens der Nation» akzeptieren und es ihr gleichzeitig, durch Bereitstellen der nötigen Finanzen, ermöglichen, die Chancengleichheit der Individuen, ihre Autonomie und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu fördern.<sup>105</sup> Andere erblickten gerade in der Veränderung die Garantie für den Fortbestand der Gesellschaft. Leonhard Jost brachte das Verhältnis von Schule und Gesellschaft auf die Formel: «Wer Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen ändert, verändert immer auch den Menschen, und damit letztlich Gesellschaft, Staat und Politik.»<sup>106</sup> Aus dem Zitat spricht jener Optimismus, der davon ausgeht, dass Schule nicht nur die bestehenden Verhältnisse zu erhalten vermag, sondern sie auch zu ihrem Besseren verändern kann.

### 1.2.3 Schule als Raum für Kommunikation und Interaktion

Nicht nur die Auswahl der Bestände des kulturellen Gedächtnisses und deren Veränderung sind in einer kulturgeschichtlichen Analyse zu berücksichtigen, sondern auch deren Funktion, deren Nutzen für die jeweilige Lebenswelt der Menschen.<sup>107</sup> Die vorliegende Arbeit geht von der Prämisse aus, dass der Schule die Aufgabe übertragen wurde und wird, zur genannten Sinnkonstruktion der Lebenswirklichkeit einer Gesellschaft beizutragen. Dabei müssen verschiedene Zeitebenen betrachtet werden. Einem bestimmten Ereignis, in der vorliegenden Studie des Kalten Krieges, wird von den unmittelbaren Akteuren ein bestimmter Sinn zugeschrieben. Die zeitlich verschobene Repräsentation – z. B. in einem Schulbuch – kann diese Deutung verändern, sie den aktuellen Bedürfnissen anpassen. Da Schulbücher meist sehr lange verwendet werden, ist diese Sinnkonstruktion relativ langlebig, wobei dies nicht bedeutet, dass die Lehrpersonen und/oder die Lernenden die vorgelegte Deutung übernehmen. Auf einer dritten zeitlichen Ebene sind Erinnerungen angesiedelt, die nicht mehr aus der Zeit des Kalten Krieges selbst stammen, sondern die, wie in den Interviews, mit einem Abstand von mehr als 20 Jahren nach dessen Ende verbalisiert werden. In diesen Erinnerungen können bestimmte Ereignisse, möglicherweise aber auch deren einstige Sinnzuschreibung, wiederum neu interpretiert werden. Sowohl das Individuum wie auch das Kollektiv müssen die bereitgestellten Symbole der Bestände des kollektiven Gedächtnisses entschlüsseln, verarbeiten und der Vergangenheit durch ihr «Erinnern» Bedeutung zumessen. Laut Aleida Assmann geschieht diese Verarbeitung je nach Gedächtnisformation unterschiedlich: Das individuelle Gedächtnis verarbeite die Inhalte primär neuronal, das soziale Gedächtnis kommunikativ, das politische Gedächtnis kollektiv und das kulturelle Gedächtnis individuell.<sup>108</sup> Diese Unterscheidung ist indes künstlich, da auch die neuronale Aneignung des Individuums, also das, was wir gemeinhin als Lernen bezeichnen, interaktiv und kommunikativ stattfindet und schlussendlich jeg-

---

105 Vgl. Norman M. Goble, Eine demokratische Gesellschaft muss sich das bestmögliche Bildungssystem leisten, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 1.

106 Leonhard Jost, Zu dieser Nummer, in: SLZ 123 (1978), 851.

107 Burke formuliert es wie folgt: «What are the uses of these memories, the uses of the past, and how have these uses changed?»; Burke, *Varieties of Cultural History*, 46.

108 Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*. 36.

liche Kommunikation in gewisser Weise zu einer kollektiven Sinndeutung beiträgt. Das kulturelle Gedächtnis wiederum wird durch die soziale Kommunikation vorangetrieben und durch das Individuum «revitalisiert und angeeignet».<sup>109</sup> Folgt man dieser Darstellung, so ist das kulturelle Gedächtnis auch ein Produkt des sozialen Lernens in der Schule. Das Individuum, im vorliegenden Fall der Schüler oder die Schülerin, «erlernt» u. a. im Schulzimmer die Deutungsmuster einer grösseren sozialen Gruppe und stimmt seine eigene Wahrnehmung auf die Wahrnehmung dieser Gruppe ab, wobei das kollektive Deutungsangebot individuell genutzt werden kann. Welzer zeigt auf, dass die Wahrnehmung und Aneignung gewisser Situationen von sozialen und kulturellen Schemata und Codes geprägt ist. Erzählte oder erlebte «Geschichten» werden umgeformt und «heimisch gemacht».<sup>110</sup> Jede Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit ist demzufolge eine Konstruktion, die geprägt ist von den jeweiligen symbolischen Organisationsformen dieser Wirklichkeit. Das Individuum, aber auch das Kollektiv konstruiert seine Geschichte, seine Lebenswelt, deutet seine Lebenswirklichkeit in einem sozialen Prozess, wie Berger und Luckmann in den 1960er Jahren zeigten.<sup>111</sup> Die beiden Soziologen beschreiben die Wirklichkeit der Alltagswelt, die sich um das «Hier und Jetzt» anordnet, als die zentrale Wirklichkeit, die bereits objektiviert vor den Menschen erscheint, wobei die Sprache das Mittel ist, das den Objektivierungen eine Ordnung und einen Sinn verleiht: «Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den notwendigen Objektivierungen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivierungen Sinn haben und in der die Alltagswelt mir sinnhaft erscheint.»<sup>112</sup> Eine intersubjektiv verlässliche Sinnhaftigkeit entsteht lediglich durch die gesellschaftliche Interaktion, die Kommunikation mit anderen.

Bei der Konstruktion von Wirklichkeit bedient sich der Mensch auch Elementen des kulturellen Gedächtnisses, der Erinnerungs- und Geschichtskultur. Die Feststellung ist für die vorliegende Arbeit in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Erstens werden die Diskurse über den Kalten Krieg und die in ihnen enthaltenen Sinnkonstruktionen selbst untersucht. Um bestimmten Ereignissen Sinn zu verleihen, wurde, wie gezeigt werden wird, auch auf kulturelle Codes zurückgegriffen. Die tradierte Geschichte konnte dabei zum Referenzrahmen für die «Welterklärung» werden. Zweitens wird gezeigt, welche Elemente aus dem kulturellen Gedächtnis in den Diskursen über die Aufgabe der Schule in Bezug auf die Meisterung der Herausforderungen der Zeit herangezogen wurden.

Nicht nur die vermittelten Inhalte, Techniken und Werte, auch die didaktischen und methodischen Praktiken des Unterrichtens unterliegen einem Wandel. Hans Michael Elzer zeigte sich überzeugt, dass sich die Pädagogik ihrer eigenen Geschichtlichkeit bewusst sein müsse um in der Gegenwart bestehen zu können. Er verlangte von den Erziehern ein

---

109 Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 33.

110 Welzer, *Das kommunikative Gedächtnis*, insbes. 158-160.

111 Vgl. Berger/Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*; Jordan, *Theorien und Methoden*, 159. Vgl. auch Hansjörg Siegenthaler, *Soziale Bewegungen und gesellschaftliches Lernen im Industriezeitalter*, in: Dahinden (Hg.), *Neue soziale Bewegungen*, 251-264.

112 Berger/Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, 24.

historisches Selbstbewusstsein, denn «[d]as Echte und Ganze, das Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einschließt, ist im Phänomen der Erziehung enthalten».<sup>113</sup> Die sichtbare Praxis des Unterrichtens hängt von den vorherrschenden Lehr- und Lernparadigmen ab. Diese kulturell verfassten sozialen Praktiken, die sich in der Interaktion zwischen Lernenden, Lehrenden und den benutzten Medien manifestieren und sich in den Aufträgen und Lernaufgaben der Lehrmittel widerspiegeln, wurden und werden – allerdings nicht undiskutiert – neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen oder aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen angepasst. Die Spielregeln des Lehrens und Lernens, Rudolf Messmer nannte sie «Tiefenstrukturen», haben auch den Zweck, die Jugendlichen zu sozial erwünschtem Verhalten zu erziehen und ihnen in den Augen der Gemeinschaft wichtige Tugenden (wie Fleiß, Gehorsam, Genauigkeit, Pünktlichkeit, aber auch die Fähigkeit zum Zusammenarbeiten oder zum kritischen Denken etc.) zu vermitteln.<sup>114</sup>

Die sozialen Praktiken sind auch mit der Rollenerwartung an die Lehrperson, verstanden als «Schlüsselfigur im kulturellen ›Reproduktionssystem›»<sup>115</sup>, verknüpft. Problematisch wird die Funktion der Lehrperson als Kulturvermittlerin dann, wenn sie im Schulzimmer Werte vertritt, die mit denjenigen der Mehrheitsgesellschaft nicht in Einklang zu bringen sind. Im Untersuchungszeitraum konnten beispielsweise Konflikte entstehen, wenn Lehrpersonen ihren Kritikern «zu progressiv» erschienen und alternative Unterrichtsmethoden anwandten, die (noch) nicht zur allgemein akzeptierten sozialen Praxis geworden waren, weil sie Texte lasen und Themen diskutierten, die provozierten, weil sie einen Lebensstil pflegten, der als unsittlich galt (etwa das Leben im Konkubinat) oder Werte und Traditionen in Frage stellten (etwa den Militärdienst verweigerten). Nur selten gerieten Lehrpersonen in die Kritik, weil sie zu konservativ agierten und beispielsweise Körperstrafen anwandten, als diese bereits verpönt waren.<sup>116</sup>

### 1.3 Geschichtsunterricht zwischen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein

Wie erwähnt, beschäftigt sich auch die Geschichtsdidaktik mit den Repräsentationen und Objektivationen der Kultur und ihrer gesellschaftlichen Interpretation. Für den sichtbaren Umgang einer Gesellschaft mit ihrer Geschichte in all ihren vielfältigen Erscheinungsformen hat sich in der Geschichtsdidaktik der Begriff der «Geschichtskultur» eingebürgert, während die Fachwissenschaft häufiger mit dem Begriff der «Erinnerungskultur» operiert,

---

113 Elzer, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*, 13.

114 Heinz Wyss, *Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems*, in: *ScS* 65 (1978), 820-826, hier 822.

115 Vgl. Einleitung eines Redaktors der *SLZ* zu einem Referat von Dr. med. A. Friedemann, *Krise in der Entwicklung zur Autorität und in der Erfahrung der Wertbegriffe*, in: *SLZ* 115 (1970), 47-51 und 84-89, hier 47.

116 Vgl. Kapitel IV.

wobei die beiden Begriffe teilweise deckungsgleich, teilweise divergierend verwendet werden. Die vorliegende Arbeit folgt der Vorstellung, dass die Erinnerungskultur den bewussten gesellschaftlichen Prozess der Reproduktion der Vergangenheit ins Zentrum stellt,<sup>117</sup> während die Geschichtskultur neben der wissenschaftlichen Forschung verschiedenste Formen der Geschichtsdarstellung (etwa in der Kunst) sowie ihre politische und ökonomische Instrumentalisierung umfasst. Generell zählen laut Oswald und Pandel auch «alle Vermittlungsprozesse von Geschichte in Schule und Gesellschaft»<sup>118</sup> zur Geschichtskultur – eine Definition, welche sich mit den obigen kulturgeschichtlichen Ausführungen deckt, wonach auch die sozialen Praktiken des Unterrichtens Kultur darstellen. Für Oswald und Pandel ist die Geschichtskultur Teil einer «Vergangenheitsvergegenwärtigungskultur». Abgrenzend davon ist die Erinnerungskultur stärker durch ihre Trägergruppen, etwa durch die sozialen Milieus oder die unterschiedlichen Generationen, definiert.<sup>119</sup>

Im Zusammenhang mit der Geschichtskultur steht das «Geschichtsbewusstsein» – wiederum ein Konzept mit vielschichtiger Bedeutung.<sup>120</sup> Karl-Ernst Jeismann schrieb ein solches Bewusstsein sowohl den Individuen als auch den unterschiedlichen Gruppen einer Gesellschaft zu. Er setzte das Geschichtsbewusstsein in Verbindung mit der Sinnkonstruktion, dem Selbstverständnis der Gegenwart und mit den jeweiligen Vorstellungen von und Einstellungen gegenüber der Vergangenheit,<sup>121</sup> die in einer Gesellschaft vorhanden sein können, geprägt durch «Sozialisation, Propaganda, Lehre» und vermittelt «durch Tradition, Überlieferung von Erinnerung in Erzählung, Lied, in Brauch und Institution.»<sup>122</sup> Dem Geschichtsbewusstsein attestierte Jeismann eine identitätsstiftende, eine legitimie-

---

117 Vgl. Mathias Berek, *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Wiesbaden 2009, 33-42.

118 Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts. 2009, 8.

119 Vgl. Oswald/Pandel (Hg.), *Geschichtskultur*, 8.

120 «Geschichtsbewusstsein» wird in der geschichtsdidaktischen Forschung unterschiedlich definiert. Verschiedene Ansätze finden sich in: Karl-Ernst Jeismann, *Geschichtsbewusstsein*, in: Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive*, Paderborn 1985, 43-71; Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln u. a. 2001; Hans-Jürgen Pandel, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, in: *Geschichtsdidaktik 12* (1987), 130-142. Bodo von Borries, *Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewusstsein*, in: Karl-Ernst Jeismann (Hg.), *Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis*, Braunschweig 1984, 42-62. Franziska Metzger verwirft den Begriff für ihren kommunikationstheoretischen Ansatz, da er, individualpsychologisch verstanden, eine Differenz zum Begriff der Geschichtsschreibung konstruiere. Sie verwendet statt dessen den Begriff des Geschichtsdiskurses, der auch die sozialen Praktiken einschliesst. Vgl. Metzger, *Religion, Geschichte, Nation*, 124f.

121 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart*, 27-42.

122 Karl-Ernst Jeismann, *Geschichtsbewusstsein und Didaktik der Geschichte. Verlust der Geschichte? Zur gesellschaftlichen und anthropologischen Funktion des Geschichtsbewusstseins in der gegenwärtigen Situation*, in: Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart*, 11-25, hier 12.

rende und eine für jede Gegenwart zentrale orientierende Funktion.<sup>123</sup> Der Geschichtsunterricht trägt gemäss diesem Verständnis im Verbund mit anderen Fächern dazu bei, jenes Geschichtsbewusstsein zu bilden, in dem sich Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive verbinden.<sup>124</sup> Diesen Zusammenhang zu erschliessen gelingt mittels narrativer Sinnbildung. Den Zusammenhang zwischen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein formulierte Jörn Rüsen wie folgt: «Geschichtskultur lässt sich also definieren als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft».<sup>125</sup> Anders ausgedrückt: Geschichtskultur sei «Geschichtsbewusstsein in praktischem Lebenszusammenhang».<sup>126</sup> Verbindet man die Ausführungen mit der Theorie des Kulturbegriffs, könnte man sagen, das Geschichtsbewusstsein manifestiere sich in den Sinndeutungsprozessen in der Auseinandersetzung mit den Objektivationen von Kultur und in den Mustern zur Erklärung der jeweiligen Lebenswirklichkeit mit Rückgriff auf die Inhalte und Deutungsmuster des kulturellen Gedächtnisses.

Bernd Schönemann entwickelte den Ansatz von Rüsen, gestützt auf die konstruktivistische Wissenssoziologie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann, weiter.<sup>127</sup> Laut Schönemann können Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als zwei konstruktivistische Zugänge zur Vergangenheit verstanden werden. Das Geschichtsbewusstsein, aufgebaut in «Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen», betone den individuellen Zugang zur historischen Wirklichkeit, die Geschichtskultur, die sich durch Externalisierung herausbilde und in «Objektivationen mit dem Anspruch auf Akzeptanz» manifestiere, zeige den kollektiven, gesellschaftlichen Zugang zur Vergangenheit. Schönemann betont die «dialektische Wechselwirkung», die Interdependenz zwischen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur: Die beiden Zugänge zur Vergangenheit beeinflussten sich gegenseitig durch eine «kulturell durchformte *Kommunikation*».<sup>128</sup> Die Elemente des Geschichtsbewusstseins können um das Element der «objektiven Praktiken» des sozialen Lebens erweitert werden, um dem Verdacht entgegenzuwirken, der Mensch könne quasi unberührt von der gesellschaftlichen Geschichtskultur ein individuelles Geschichtsbewusstsein entwickeln.<sup>129</sup> Gemäss dieser Lesart unterbreitet die Geschichtskultur den Individuen einer Gesellschaft ein Sinnbildungs- und Deutungsangebot. Dieses Angebot umfasst mehrere Dimensionen. Rüsen machte drei Hauptdimensionen der Geschichtskultur aus – eine ästhetische, eine politisch-moralische und eine kognitive.<sup>130</sup> Schönemann erweitert diese Dimensionen, in-

123 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Geschichtsbewusstsein und Didaktik der Geschichte*, 73, FN 23.

124 Vgl. u. a. Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, 30.

125 Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füssmann, Heinrich Theodor Grütter, Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln u. a. 1994, 3-26, hier 5.

126 Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Schönbach/TS 2008, 132.

127 Vgl. Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, in: Bernd Schönemann, Bernd Mütter, UweUFFelmann (Hg.): *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, Weingarten 2000, 26–58, hier 44ff.

128 Schönemann, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, 46 (Hervorhebung im Original).

129 Vgl. Rüsen, *Historisches Lernen*, 132.

130 Vgl. Rüsen, *Historisches Lernen*, 137f.

dem er die Rolle der Geschichtskultur als soziale Ordnung hervorhebt, um die – nicht undiskutierte – institutionelle, die professionelle, die mediale und die adressaten- oder publikumsspezifische Dimension.<sup>131</sup> Die herausragende Dimension sei die institutionelle, die den Rahmen geschichtskultureller Praxis beschreibe und die anderen drei Dimensionen definiere. In der institutionellen Dimension sind Schulen, Universitäten, aber auch Archive oder Museen enthalten. Die professionelle Dimension umfasst gemäss Schönemann ausgewählte Akteure, welche sich mit Geschichte auseinandersetzen, insbesondere Wissenschaftlerinnen, Lehrer aller Stufen, aber auch Künstlerinnen oder Schriftsteller. Die mediale Dimension nimmt die Vermittlungsform ins Visier (Bücher, Filme, Lieder etc.), während die adressatenspezifische Dimension auf die Adressaten geschichtskultureller Phänomene fokussiert, also auf bestimmte Gruppen, Schichten oder Berufe. Die institutionelle Dimension wird in der vorliegenden Studie durch die Diskurse innerhalb des Kontextes der Volksschule repräsentiert. Dies betrifft zum einen die Diskurse um die zu tradierenden Inhalte als Teil des kulturellen Gedächtnisses selbst, zum andern aber auch die Deutung bestimmter Inhalte, aktueller Ereignisse oder vorherrschender Strukturen des Kalten Krieges. Die Lehrpersonen, welche sich in den Zeitschriften und Interviews äusserten, sind oder waren Teil der professionellen Dimension. Die Adressaten der Lehrerzeitschriften sind vor allem die Erziehungsverantwortlichen, jene der Schulbücher die Lehrenden und Lernenden. Die Unterrichtsmaterialien und Schulbücher, verstanden als Objektivationen der Kultur, könnten, folgt man Schönemann, der medialen Dimension zugeordnet werden. Gemäss dieser Interpretation, macht die Schule als Teil, aber auch als eine von vielen Vermittlungsinstanzen und Trägern der Geschichtskultur einer Gesellschaft ein Angebot zur Interpretation von Geschichte und Gegenwart. Als Bildungsstätte für die jüngeren Generationen blickt sie in die Zukunft, vermittelt das, was ihr für die heranwachsenden Generationen notwendig erscheint. Die Bildungsinstitutionen sind demzufolge nicht nur Rezipientinnen und Vermittlerinnen von geschichtskulturellen Objektivationen, sie können auch selbst geschichtskulturelle Repräsentationen hervorbringen<sup>132</sup> und die Deutungsangebote erweitern oder verändern, indem beispielsweise neue wissenschaftliche Erkenntnisse in Lehrmitteln aufgenommen werden, die wiederum auf die gesellschaftliche Deutung zurückwirken können.<sup>133</sup>

---

131 Vgl. Schönemann, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, 50-55.

132 Vgl. Peter Gautschi, *Geschichtslehrmittel als eigenwilliger Beitrag zur Geschichtskultur*, in: Vadim Oswald/Pandel (Hg.), *Geschichtskultur*, 34-46.

133 Vgl. etwa die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Schweiz im 2. Weltkrieg, die in die Schulbücher aufgenommen wurde, noch bevor eine breite gesellschaftliche Diskussion zustande gekommen war. Kurt Messmer, «Lügendegebäude in den Schulstuben?» Fallbeispiel Flüchtlingspolitik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg, in: Markus Furrer, Kurt Messmer (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*. Schwalbach/Ts. 2009, 131-147.

## 1.4 Fazit: Die kulturgeschichtliche Verortung der Schule – ein Modell

Die theoretischen Ausführungen bilden die Grundlage für die folgende Analyse, weshalb an dieser Stelle ein Modell zur Diskussion gestellt wird, das im Sinne der «new cultural history» in freier Manier die verschiedenen Ansätze zu kombinieren versucht.

Die individuelle Lebenswelt bildet den Hintergrund, auf dem Kultur repräsentiert, interpretiert, adaptiert wird. Sie ist beeinflusst von politischen, ökonomischen, ideologischen oder auch ökologischen Entwicklungen und Überzeugungen. In der vorliegenden Untersuchung bildet der Kalte Krieg *einen* zentralen Aspekt der individuell gedeuteten Lebenswirklichkeit. Um dieser gesellschaftspolitischen Aktualität Sinn abzugewinnen, kann u. a. auf tradierte Inhalte aus dem kulturellen Gedächtnis und deren sozialen und kulturellen Codes und Schemata unterliegenden Deutungsangeboten zurückgegriffen werden. Die Geschichtskultur bietet eine Hintergrundfolie für die Sinndeutung der Gegenwart. In der Schule als Teil der institutionellen Dimension der Geschichtskultur (Schönemann) wird der Umgang der Gesellschaft mit der Geschichtskultur sichtbar. Welche Inhalte, Techniken und Werte – oder anders ausgedrückt, welches Wissen, welche Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen – von der älteren Generation an die jüngere weitergegeben werden soll, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Eine Einigung darüber wurde mit der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft ab den 1970er Jahren immer schwieriger. In Schulgesetzen und Lehrplänen gibt sich die Gesellschaft Rechenschaft über einige dieser zu tradierenden Elemente, die sie für ihren eigenen Fortbestand als zentral erachtet. Allerdings muss die Schule (auch) auf die Zukunft fokussieren und so eine allfällige Veränderung hin zu einer Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens möglich machen. Die zu tradierenden Inhalte des kulturellen Gedächtnisses und ihre Deutung werden in kulturellen Objektivationen dargeboten, seien dies Denkmäler, Feiern, Riten oder eben Schulwandbilder, Filme oder Lehrmittel. Schönemann bezeichnet sie als mediale Dimension der Geschichtskultur. Auf die Produktion dieser kulturellen Manifestationen nimmt die Gesellschaft über verschiedene Steuerungsinstrumente Einfluss. Auch wenn die Gesellschaft intendieren sollte, dass diese Elemente der Kultur von der jüngeren Generation vorbehaltlos übernommen werden, wird diese, auf dem jeweiligen lebensweltlichen Hintergrund, diese nach ihren Bedürfnissen umdeuten, ihnen Sinn verleihen, sie vielleicht verwerfen und/oder neue Sinnangebote in die Gesellschaft hinaus tragen, was zu einer Veränderung der Kultur selbst führen kann. Schülerinnen und Schüler als Teil der adressatenspezifischen Dimension der Geschichtskultur nach Schönemann sind keine «blackboxes», wie es der Behaviorismus annahm. Der Behaviorismus geht mit seinen von der Interaktion und Kommunikation mit der Umwelt geprägten Präkonzepten an die dargebotenen Repräsentationen der Kultur heran und konstruiert das Wissen, das Verständnis des Gegenstandes individuell. Ihr Geschichtsbewusstsein prägt die Gestaltung ihrer Umgebung, ihr Verhalten, ihr Leben in der Gesellschaft.

Die Gestaltung des Lernprozesses wird von der Lehrperson, verstanden als Teil der professionellen Dimension der Geschichtskultur (Schönemann), massgeblich beeinflusst.



Die sozialen Praktiken des Unterrichtens sind kontextabhängig. Nicht alle Lehr- und Lernformen sind zu jeder Zeit an jedem Ort denkbar. Bei der Inszenierung von Lehren und Lernen können Widersprüche zur gesellschaftlichen Erwartung entstehen, was Konflikte auslösen kann. Um den Rollenerwartungen der Gesellschaft gerecht zu werden, erfolgt nicht nur eine Sozialisation der Lehrpersonen durch die Lehrerbildungsanstalten, sondern auch eine Auswahl der Lehrkräfte durch verschiedene, teilweise politische, Gremien. Diese Rekrutierungsverfahren sind ebenfalls Teil der sozialen Praktiken.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit kann zahlreiche kulturelle Elemente nicht mehr direkt beobachten, sondern ist gezwungen, sich der vorhandenen diskursiven Repräsentationen zu bedienen. Die Darstellungen in den Schulbüchern, Lehrmaterialien und Lehrerzeitschriften als Teile der Geschichtskultur sind genauso analysierbar wie Schulgesetze und Lehrpläne. Auch die Diskurse über die Funktionen und Aufgaben der Schule als Institution können mittels der Lehrerzeitschriften gut untersucht werden, während die Lehrpersonen als Vermittler des kulturellen Gedächtnisses über ihre in den Verbandszeitschriften definierten Rollenerwartungen nur teilweise erfasst werden. Auch die Interviews können einige wertvolle Informationen über die Konstruktion des Selbstverständnisses der Lehrpersonen liefern. Die Adressaten der Kulturvermittlung werden in der vorliegenden Studie nur über die Reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen und teilweise über die Rekrutenprüfungen erfasst, was Aussagen aus zweiter Hand sind – und doch waren sie zentrale Akteure bei der Sinndeutung der Lebenswirklichkeit und bei der Rezeption und Produktion von Kultur. Möglich wäre es gewesen, durch den Zugang zu alten Schulheften einen Teil der tradierten Inhalte der (Geschichts-)Kultur zu erfassen. Diese Quellen wurden in der vorliegenden Arbeit aus arbeitsökonomischen Gründen nicht berücksichtigt. Auch Handlungen und Praktiken können nicht mehr durch direkte Beobachtung, sondern nurmehr über die Darstellungen in der Presse, über die theoretischen Abhandlungen in den Lehrerzeitschriften und, wenigstens teilweise, aus den Interviews erschlossen werden.

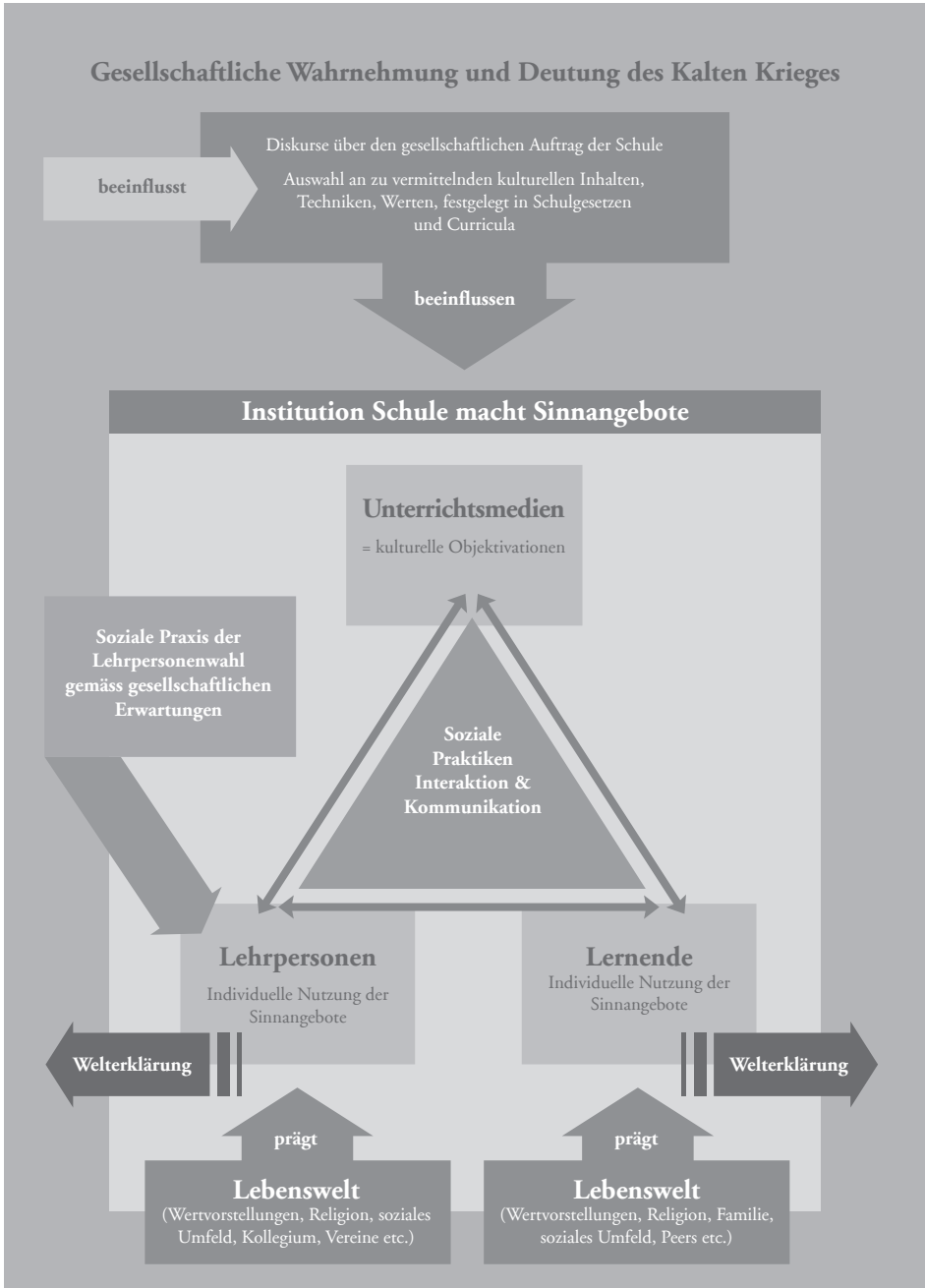
Das Wissen über Deutungsinhalte und die sozialen Praktiken des Unterrichtens der Lehrpersonen manifestiert sich auch in den Diskursen über ihr Tun. Dieses Nachdenken über das Lehren und Lernen geht einher mit der Verwendung einer Fachsprache, einem spezifischen Sprachduktus.<sup>134</sup> Die analysierten Diskurse über Lehren, Lernen und Erziehen in den Lehrerzeitschriften sind Diskurse von Fachleuten für das Thema Erziehung und Bildung im weitesten Sinne. All die analysierten Diskurse sowie die kulturellen Objektivationen und Repräsentationen sind eingebettet in die gedeutete Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges und durch diese mitgeprägt. Das heisst für die Untersuchung, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Rahmenbedingungen, in denen Sinndeutungen, in welcher Form auch immer, manifest werden, erklärt werden müssen.<sup>135</sup> Eine der Rahmenbedingungen ist die Vielgestaltigkeit des Schweizer Volksschulwesens.

---

134 Vgl. Hörning, *Kulturelle Praxis*, 150.

135 Vgl. auch Imhof et al. (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg*, 11.





**Abbildung 1:** Der gesellschaftliche Auftrag der Schule im Kontext der gedeuteten Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges – ein kulturgeschichtliches Modell

## 2. Die Volksschule zwischen Kantönlicheit und Bundesauftrag

Die Schweizer Volksschule ist vom Föderalismus geprägt. Im 19. Jahrhundert, als sich die Schule als «Sache des Volkes» zu entwickeln begann, formte jeder Kanton seine Volksschule, bestimmte die gesetzlichen Rahmenbedingungen, schuf Lehrpläne und Lehrmittel in unterschiedlichen Verfahren. Gesamtschweizerische Koordinationsbemühungen, wie sie die EDK 1970 mit dem «Konkordat über die Schulkoordination» einleitete, sind auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch im Gang. Das folgende Kapitel gewährt einen Einblick in die Vielfalt der kantonalen institutionellen Rahmenbedingungen sowie deren Auswirkungen auf Schuldauer, Schulgesetze, Lehrpläne und Lehrmittel und zeigt einige für den Untersuchungszeitraum zentrale Entwicklungen auf. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf den Geschichtsunterricht gelegt, der für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung ist.

### 2.1 Der steinige Weg zur Harmonisierung

Wie Lucien Criblez schreibt, existiert bis heute kein einheitlicher «Bildungsraum Schweiz»<sup>136</sup>, obschon erste Versuche, das Bildungssystem zu zentralisieren, in die Helvetik zurückreichen.<sup>137</sup> Als Folge der Kompromisse zwischen Siegern und Verlierern des Sonderbundskriegs von 1847 behielten die Stände gewisse Aufgabenbereiche in ihrer Hand, darunter das öffentliche Bildungswesen, welches bis heute föderalistisch organisiert ist. Die Kantone führten und führen einen Bundesauftrag aus, welcher in der Bundesverfassung geregelt wurde und wird.<sup>138</sup> Würden genauere Ausführungsbestimmungen zum Schulartikel von 1874 durch das Scheitern der sogenannten «Schulvogt-Vorlage» von 1882 verhindert, so gab der Verfassungsartikel dennoch einen schweizweit verbindlichen Rahmen vor.<sup>139</sup> Die

---

136 Vgl. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz*, 9-32.

137 Vgl. Bütikofer, *Staat und Wissen*.

138 «Die Kantone sorgen für einen genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. – Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen.» Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874, Art. 27. «Den Kantonen werden zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarschulwesens obliegenden Pflichten Beiträge geleistet. Das nähere bestimmt das Gesetz. Die Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Primarschulwesens bleibt Sache der Kantone, vorbehalten die Bestimmungen des Art. 27.» Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874, Art. 27bis. Der Artikel wurde im Laufe der Zeit erweitert. Seit der Gesamtrevision der Bundesverfassung ist das Schulwesen in Art. 62 geregelt. Die Oberhoheit über das Schulwesen verbleibt bei den Kantonen, der Bund kann indes koordinierend eingreifen, sollten die Harmonisierungsbestrebungen der Kantone scheitern.

139 Vgl. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz*, 9-32.

Kantone sind für die Organisation, Verwaltung und die Finanzierung der allgemeinbildenden Schulen und Universitäten zuständig. Lediglich die Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zürich und seit 1969 die Ecole Polytechnique Fédérale Lausanne (EPFL) werden eidgenössisch verwaltet. Einen Einfluss übte der Bund auf die Berufsbildung, die eidgenössische Maturitätsanerkennungsverordnung sowie, als Folge des 2. Weltkriegs, auf den Sportunterricht aus.<sup>140</sup> Weiter konnte und kann er Einfluss nehmen auf das Stipendienwesen sowie, indirekt durch das Sprechen von Fördergeldern, über den 1952 gegründeten Schweizerischen Nationalfonds (SNF) auf die Forschung an den Hochschulen. Auch die Hochschulen und Auslandschweizerschulen werden vom Bund unterstützt. Eine Vielzahl von Modellen und Schultypen sind die Folge dieses föderalistischen Systems.<sup>141</sup> Im Volksschulwesen ist die Erziehungsdirektion<sup>142</sup> (ED) der einzelnen Kantone die oberste leitende, verwaltende und beaufsichtigende Behörde, wobei in einzelnen Kantonen beigeordnete Erziehungsräte einen Teil der Aufgaben übernehmen. An der Spitze der ED steht jeweils ein Erziehungsdirektor oder eine Erziehungsdirektorin.<sup>143</sup> Voll- und nebenamtliche Schulinspektoren kontrollierten lange Zeit die Schulen in verschiedenen Kantonen. Der Kanton Zürich war stolz auf seine «Laienaufsicht» durch die Bezirks- oder Gemeindeschulpflege und lehnte noch Ende der 1950er Jahre einen «Schulvogt» vehement ab.<sup>144</sup>

Die 1897 ins Leben gerufene Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) koordiniert die Arbeit der kantonalen Erziehungsdirektionen. Lange Zeit hatte sie lediglich konsultative Funktion. Auch wenn ihre Beschlüsse grundsätzlich nicht bindend waren und sind, kann ihre Richtungsweisung nicht ignoriert werden. Vier Regionalkonferenzen (jene der welschen Schweiz, der auch das Tessin angeschlossen ist, jene der Zentralschweiz, der Nordwestschweiz und der Ostschweiz) erleichterten die Koordination. Höhepunkt der Bemühungen um eine gesamtschweizerische Harmonisierung des Schulwesens im Untersuchungszeitraum war das 1970 ausgearbeitete und heute noch geltende «Konkordat über die Schulkoordination», welches vom Bundesrat genehmigt wurde. 1972 gehörten ihm bereits 18 Kantone an, und bis 1977 traten bis auf den Kanton Tessin alle

---

140 Vgl. E.L. Bähler, Bund und Kantone, in: AfdU 33 (1947), 6-13; Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806.

141 Das «Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen» bzw. das «Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren» ist das Jahrbuch der EDK, welches neben Artikeln zur Bildungspolitik und kantonalen Schulgesetzen, Dekreten und Reglementen auch Statistiken über Schularten, Anzahl Lehrpersonen und Lernende oder Lehrerlöhne publiziert, die einen Einblick in die Vielfalt der Schullandschaft geben. Eine Übersicht über die kantonalen Schulsysteme liefern z. B. AfdU 33 (1947) sowie AfdU 51/52 (1965/66).

142 Die ED hat in manchen Kantonen einen anderen Namen, etwa Bildungsdirektion oder -departement.

143 Vgl. E.L. Bähler, Bund und Kantone, in: AfdU 33 (1947), 6-13; Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806; Heinrich Kleinert, Kantonale Schulgesetze. Eine vergleichende Untersuchung als Beitrag zur Totalrevision der Schulgesetzgebung im Kanton Bern, Bern 1947, 140f.

144 Vgl. Lob des Lehrers, in: SLZ 102 (1957), 9. Der Artikel ist zuerst in der NZZ vom 23.11.1957 erschienen.

Kantone bei.<sup>145</sup> Der Kanton Jura wurde ein Jahr nach seiner Gründung Mitglied.<sup>146</sup> Durch das Konkordat erhöhte die EDK ihr Gewicht und etablierte laut Karin Manz im Bildungswesen eine neue «Politikebene» zwischen Bund und Kantonen.<sup>147</sup> Der Weg zu dieser Annäherung war lang. Bereits 1954 hatte Josef Winiger (SPS) in einer Interpellation im Grossen Rat des Kantons Luzern gefordert, mittels interkantonalen Konkordate die Schulorganisationen in Bezug auf Schuleintrittsalter, Schuldauer, Lehrmittel und Lehrpläne weitgehend zu vereinheitlichen.<sup>148</sup> Weitere Postulate und Motionen folgten.<sup>149</sup> Ein Meilenstein war die «Schulkoordinations-Initiative» der «Jungen Mitte», der Jugendgruppe der Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei (BGB), die 1969 zustande kam und 1972 zugunsten des vom Parlament ausgearbeiteten Bildungsartikels abgeschrieben wurde.<sup>150</sup> Dass dies möglich wurde, hatte nicht nur mit dem Wirtschaftsaufschwung und einer zunehmenden Mobilität der Bevölkerung zu tun, sondern auch mit der Bildungsexplosion der 1960er und 1970er Jahre. Unter dem Stichwort «Demokratisierung» wurde der Zugang zur höheren Bildung erleichtert, was die Kapazität der Gymnasien und Universitäten strapazierte, woraus eine verstärkte Koordination und das Eingreifen des Bundes (z. B. durch die Subventionen der Universitäten ab 1965 oder durch die Forschungsförderung ab 1973) resultierte, wie Lucien Criblez schreibt.<sup>151</sup> Um der (scheinbar) drohenden Zentralisierung entgegenzuwirken, setzten die EDK und ihr damaliger Präsident, der spätere Bundesrat Hans Hürlimann, auf die Koordination der Kantone, die in den Augen Hürlimanns gerade im Schulwesen ihren jeweils spezifischen kulturellen Ausdruck fanden.<sup>152</sup> Das Zustandekommen des Konkordats führte zwar zu einer Aufwertung der EDK als koordinierendem Organ, doch es bewirkte nur eine strukturelle Vereinheitlichung des Bildungswesens. Zentrale Elemente der Koordination waren das Schuleintrittsalter, die Schulpflicht, die Schuldauer bis zur Maturität, die Anerkennung von Abschlüssen, die Übertritte in weiterführende Schulen sowie der Schuljahresbeginn. Eine inhaltliche Koordination sollte über die Erstellung von Rahmen-

---

145 Eine bessere Schulkoordination verlangten verschiedene politische Akteure. Neben der BGB-Initiative beantragten weitere Motionen eine Verfassungsänderung; Vgl. Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Behandlung des Volksbegehrens vom 1. Oktober 1969 für Schulkoordination (vom 26. August 1970), in: Bundesblatt Bd. 2 (1970), 755-757; Das Konkordat selbst findet sich auf der Website der EDK: <http://www.edk.ch/dyn/11670.php> (6.3.2012).

146 Vgl. JU: Beitritt des Juras zum Schulkonkordat, in: ScS 66 (1979), 262.

147 Manz, Von einer Art Tagsatzung zur einflussreichen Institution im Bildungswesen; Karin Manz, «Schulkoordination ja – aber nicht so!» Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960 – 1985), Bern 2011.

148 Vgl. Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806.

149 Vgl. Lucien Criblez, Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination, in: Criblez (Hg.), Bildungsraum Schweiz, 251-276.

150 Vgl. Bildungsartikel der Bundesverfassung. Revision, Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, 1972, 111-142; Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die neuen Bildungs- und den Forschungsartikel der Bundesverfassung (Art. 27, 27bis und 27quater) vom 19. Januar 1972, in: Bundesblatt I (1972), 375-444.

151 Vgl. Criblez (Hg.), Bildungsraum Schweiz, 9-32.

152 Vgl. Hans Hürlimann, zitiert in: Criblez, Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination, 258.

lehrplänen und Lehrmitteln gelingen.<sup>153</sup> So bescheiden die Ziele auch waren – die Durchsetzung der Bestrebungen scheiterte nicht selten am Votum des Volkes. Der einheitliche Herbstschulbeginn beispielsweise konnte erst 1985, nachdem Standesinitiativen der Kantone Zug (1978), Schwyz (1979) und Luzern (1981) sowie eine parlamentarische Initiative (1979) vorlagen, dank einer von der FDP lancierten Volksinitiative, erreicht werden.<sup>154</sup>

Da Konkordate als zu wenig wirksam empfunden wurden, stellte sich bereits in den 1970er Jahren die Frage, ob eine Verlagerung der Kompetenzen von den Kantonen auf den Bund nicht effizienter wäre. Die angestrebte Verbindung des Konkordats mit einer Erweiterung des bundesstaatlichen Einflusses zugunsten einer besseren Koordination der Bildung mittels einer Verfassungsänderung rief indes Ängste vor einem zentralistischen «Schulvogt», einem «gleichgeschalteten Schulwesen» und einem Souveränitätsverlust der Kantone hervor, weshalb die am 4. März 1973 dem Volk zur Abstimmung vorgelegte Vorlage, trotz Volksmehr, knapp am Ständemehr scheiterte.<sup>155</sup> Die Stimmbeteiligung betrug lediglich 25.5%.<sup>156</sup> Vorerst war es nicht gelungen, das «Recht auf Bildung» und die «Chancengleichheit für alle» in der Verfassung zu verankern. Das Konkordat blieb rund 35 Jahre lang die einzige Grundlage für die Bildungskoordination. Erst 2005 wurde, aufgrund einer parlamentarischen Initiative von Nationalrat Hans Zbinden aus dem Jahr 1997,<sup>157</sup> ein weiterer Versuch unternommen, die Schulkoordination in der Bundesverfassung zu regeln. Die Vorlage «Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung» wurde 2006 vom Schweizervolk mit überwältigender Mehrheit (85.6% Ja-Stimmen) und mit sämtlichen Ständestimmen gutgeheissen. Erneut war die Stimmbeteiligung mit 27.8% gering.<sup>158</sup> Mit dem «HarmoS-Konkordat» vom 14. Juni 2007 und dem Projekt zur Ausarbeitung eines gesamtdeutschschweizerischen Lehrplans (Lehrplan 21) sind weitere Koordinationsbemühungen im Gang.<sup>159</sup>

Kooperation gab es auch auf anderen Ebenen. Die interkantonalen Lehrerverbände, gewerkschaftlich organisierte Lehrergruppen, etwa innerhalb des VPOD, verschiedene

153 Vgl. Hans Hürlimanns Rede an der Tagung der europäischen Erziehungsminister in Bern, erschienen in: Europas Erziehungsminister tagten in Bern, in: ScS 60 (1973), 558-564; Criblez meint, dass die Lehrplanreformen der 1980er Jahre vor allem aus dem Scheitern der strukturellen Koordination heraus erklärbar sind. Die Erziehungsdirektoren setzten ab Mitte der 1970er Jahre vermehrt auch auf eine inhaltliche Koordination; Vgl. Criblez, Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination, 268ff.

154 Vgl. Schuljahresbeginn. Volksinitiative. Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, 1973, 295-307; Criblez, Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination, 265-68.

155 Angenommen wurde hingegen der gleichzeitig vorgelegte Artikel zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Vgl. Leonhard Jost, Bildung auch ohne Bildungsartikel, in: SLZ 118 (1973), 399; Alfons Müller-Marzohl, u. a. Nationalrat und Gründungsmitglied der CVP, Von der Bildungspolitik zum Bildungsartikel, in: ScS 60 (1973), 130-133.

156 Vgl. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/19730304/index.html>.

157 Zbinden hatte bereits 1989 in einer parlamentarischen Initiative die Schaffung eines Bildungsrahmenartikels in der Bundesverfassung angeregt. Vgl. Lucien Criblez, EG '92 und der Bildungsartikel in der Schweizer Bundesverfassung, in: ScS 77 (1990), Nr. 11, 3-13.

158 Vgl. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/20060521/index.html>

159 Die Bestimmungen des HarmoS-Konkordats sind abrufbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/23211.php> (14.3.2012). Das Projekt «Lehrplan 21» unterhält eine eigene Homepage: <http://www.lehrplan.ch/> (20.10.2013).

Kommissionen, z.B. die von 1933-1972 existierende Kommission für interkantonale Schulfragen (KOFISCH) oder die 1970 als Dachorganisation der Lehrerverbände ins Leben gerufene «Konferenz Schweizerischer Lehrorganisationen» (KOSLO), ermöglichten es, Bildungsfragen über die Kantons Grenzen hinweg zu diskutieren.<sup>160</sup> Die Bemühungen kulminierten in der Gründung einer neuen Dachorganisation. 1989 gründeten die KOSLO und der SLV den heute noch existierenden «Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer» (LCH). Analog dazu entstand 1998 in der Westschweiz das «Syndicat des Enseignants Romands» (SER), der Dachverband der Lehrpersonen der Romandie.

## 2.2 Schulsysteme, Lektionentafeln und Anstellungsverfahren

Die Schulsysteme der einzelnen Kantone unterschieden sich bis zur Aushandlung des Konkordats in Bezug auf das Eintrittsalter sowie die obligatorische Schulzeit. Trotz verschiedener Koordinationsbemühungen waren und sind auch der Fächerkanon oder/und die Lektionentafeln von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Obschon die Forderung nach einem gesamtschweizerischen Lehrplan alt ist – beispielsweise forderte die Zürcher ED einen solchen schon 1954<sup>161</sup> – ist ein Projekt zur Koordination der Deutschschweizer Lehrpläne auch im Jahr 2014 noch im Gang,<sup>162</sup> während für die Westschweiz bereits ein gemeinsamer Grundlagenlehrplan geschaffen werden konnte.

Wie sah die Situation im Untersuchungszeitraum aus? Nach dem 2. Weltkrieg wiesen die meisten Kantone acht obligatorische Schuljahre auf, einzelne Kantone sieben (etwa Schwyz, Glarus, Zug), andere neun Jahre (Bern, Neuenburg, Genf), und in manchen Kantonen konnte die Schulzeit freiwillig um ein Jahr verlängert werden. Einzelne Kantone sahen zudem unterschiedlich lange Obligatorien für Mädchen und Knaben vor.<sup>163</sup> Die Sekundarstufe begann in einzelnen Kantonen nach der 4. Klasse (Bern, Basel, Waadt), in andern nach der 5. Klasse (z. B. Aargau, Schaffhausen), in den meisten indes nach der 6. Klasse. Basel und Bern ermöglichten einen Übertritt ins Gymnasium bereits nach der 4. Klasse, während die meisten Kantone den Übertritt nach der 6. Klasse vorsahen.<sup>164</sup> Wenn in dieser Arbeit von der Primarschule die Rede ist, sind die 1. bis 6. Klasse gemeint, die

---

160 Vgl. Urs Schildknecht, Das schweizerische Schulwesen – ein Balanceakt zwischen Föderalismus und Zentralismus, in: SLZ 132 (1987), Nr. 10, 37ff.; Urs Schildknecht, Auf dem Weg zum neuen schweizerischen Lehrerverband, in: SLZ 132 (1987), Nr. 22, 37f. Die KOSLO wurde auch als ein Gegengewicht zum Konkordat verstanden; Eugen Egger, Die Rolle der Lehrerschaft bei der Entstehung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz, eine Geschichtslektion für LCH, in: SLZ 134 (1989), Nr. 24, 12-15.

161 Vgl. Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806.

162 Vgl. das Projekt «Lehrplan 21» unter: <http://www.lehrplan.ch> (13.6.2011).

163 Vgl. E. L. Bähler, Der öffentliche Unterricht in der kantonalen Organisation, in: AfdSU 33 (1947), 14-26, hier 15.

164 Vgl. E. L. Bähler, Der öffentliche Unterricht in der kantonalen Organisation, in: AfdSU 33 (1947), 14-26, hier 24; Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 15-23; Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806.

Sekundarstufe I bezeichnet die 7. bis 9. Klasse aller Niveaus. Meist war die Sekundarstufe I in verschiedene Leistungsniveaus eingeteilt, wobei die «Realschule» die leistungsschwächeren, die «Sekundarschule» die leistungstärkeren Lernenden umfasste. In einzelnen Kantonen gab es zudem «Sonderklassen» für Lernende, die besonderer Förderung bedurften und «Progymnasien» für die lernstarken Schülerinnen und Schüler.

Teilweise wurde zu Beginn des Untersuchungszeitraums noch nach Geschlechtern getrennt unterrichtet (z. B. in Uri). Die Koedukation hatte sich, obschon in allen Kantonen möglich, noch nicht durchgesetzt (in Bern und Zürich war sie der Normalfall, in Schaffhausen, St. Gallen und im Thurgau weitgehend verwirklicht).<sup>165</sup> Häufig wurden einzelne Fächer trotz Koedukation in Mädchen- und Knabenklassen unterrichtet.<sup>166</sup> Teilweise war die Regelung auch von Gemeinde zu Gemeinde verschieden (z. B. in Zug oder Solothurn).<sup>167</sup> Auch in Bezug auf den Geschichtsunterricht bestanden Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben, hatten erstere doch in vielen Kantonen weniger Stunden, insbesondere weniger «Staatskunde», weil, so das Argument, Zeit für Handarbeit und Hauswirtschaftslehre benötigt werde. Die Schweizerische UNESCO-Kommission forderte bereits Mitte der 1950er Jahre eine diesbezügliche Gleichstellung,<sup>168</sup> die allerdings auch in den 1960er Jahren noch nicht verwirklicht war.<sup>169</sup> Noch 1967 bestanden teilweise grosse Unterschiede zwischen den Lektionentafeln für Mädchen und Knaben. Laut einer Studie des «Bundes Schweizerischer Frauenvereine» wurden beispielsweise in den beiden Appenzeller Kantonen sowie im Kanton Bern Knaben in der Primarschule rund 160 Stunden länger in Naturkunde unterrichtet als Mädchen. Wirklich gleichgestellt waren die Jugendlichen beider Geschlechter damals lediglich in sieben Kantonen (ZH, NW, BL, SG, AG, TI).<sup>170</sup> Weiterhin bestanden auch die Unterschiede im Geschichts-, Heimatkunde- und Staatskundeunterricht. Laut besagter Studie wurden die Mädchen während der gesamten Primarschulzeit im Kanton Basel-Stadt rund 200, in Bern 180, in Appenzell I. Rh. 160 Lektionen weniger lang in Geschichte unterrichtet als ihre männlichen Kollegen, um nur die extremsten Beispiele zu nennen. Die gleiche Anzahl Geschichtsstunden, die von Kanton zu Kanton extrem variierte,<sup>171</sup> erhielten Knaben und Mädchen in 15 Kantonen erteilt. Die Differenz auf der Sekundarstufe I scheint 1967 in den meisten Kantonen eingebnet

165 Vgl. E. L. Bähler, Die Organisation des öffentlichen Schulwesens, in: AfdU 33 (1947) 14-214.

166 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 65ff.

167 Vgl. E. L. Bähler, Die Organisation des öffentlichen Schulwesens. Kanton Zug, in AfdU 33 (1947), 90-94; Kanton Solothurn, 105-111.

168 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957; Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

169 Vgl. Eugen Egger, Der staatsbürgerliche Unterricht in der Schweiz, in AfdU 48 (1962), 86-94.

170 Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, Zürich 1967, 2.

171 Während laut der Studie die Knaben im Kanton Graubünden während 1240 Lektionen in «Geschichte, Heimat- und Staatskunde» unterrichtet wurden, waren es bei den Mädchen im Kanton Appenzell I. RH. gerade mal 160 Lektionen. Vgl. Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, II-5/II-6.

gewesen zu sein. Im Kanton Basel-Stadt betrug sie noch 100 Lektionen zu Ungunsten der Mädchen,<sup>172</sup> im Kanton Graubünden 40, in gewissen Schulen noch 20.<sup>173</sup>

In jedem Kanton bestanden eigene Anstellungs- und Wahlverfahren für Lehrpersonen. In einigen Kantonen war eine periodische Wiederwahl der Lehrpersonen – nach vier (Luzern) oder sechs (Thurgau, Solothurn) Jahren – vorgesehen, während in anderen (z. B. Aargau, St. Gallen, Waadt) eine Art «Probezeit» von einem oder zwei Jahren vor einer definitiven Anstellung vorgeschrieben war.<sup>174</sup> Wie in anderen Kantonen wählten in Zürich und in Bern die Stimmberechtigten der Gemeinden die Lehrpersonen nach einem Vorschlag der Schulkommissionen für eine gewisse Zeit, was die Lehrerinnen und Lehrer nicht selten politischen Ränkespielen aussetzte, was, wie die Arbeit zeigen wird, vor allem in den 1970er Jahren zu heftigen Auseinandersetzungen führen konnte.<sup>175</sup> Auch die Abberufung einer Lehrperson war kantonale geregelt, sowohl bzgl. der Massnahmen als auch bzgl. der Zuständigkeit der Gremien. Beispielsweise konnte im Kanton Solothurn einer fehlbaren Lehrperson nur durch den Regierungsrat gekündigt werden, während im Thurgau die Schulgemeinden Lehrpersonen abwählen konnten. In Bern führte ein juristisches Verfahren zur Entlassung. Hier kam auch eine Nichtwiederwahl einer Abberufung gleich.<sup>176</sup>

### 2.3 Lehrpläne und Lehrmittel

Ein Lehrplan kann, gemäss dem deutschen Pädagogen Werner Wiater, als «staatlich verbindliche [sic!] gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen» betrachtet werden.<sup>177</sup> In Lehrplänen werden individuelle Bildungsbedürfnisse und die Anforderungen der Gesellschaft an die Schule sichtbar.<sup>178</sup> Lehrpläne waren bis Ende der 1960er Jahren rein kantonale Richtlinien, die auf ganz unterschiedliche Weise erarbeitet und präsentiert wurden.<sup>179</sup> Noch Ende der 1970er Jahre waren die Lehrpläne in der Schweiz alles andere als einheitlich, wie eine Studie der Freiburger Arbeitsgruppe für

---

172 Im Kanton Basel-Stadt wurden, laut Studie, die Unterschiede teilweise dadurch ausgeglichen, dass die Mädchen den «geschichtlichen Lesestoff» im Deutschunterricht behandelten. Vgl. Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, III-95.

173 Vgl. Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, II-5/II-6 sowie II-17/II-18. Nicht von allen Kantonen lagen Ergebnisse vor. Teilweise wurde innerhalb der Stufe zusätzlich zwischen Sekundarschule und Realschule unterschieden.

174 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 77-98.

175 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 84ff.

176 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 88-98.

177 Werner Wiater, Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente zur Steuerung des Bildungswesens, in: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Kempten 2005, 41-63.

178 Vgl. Hans Stricker, Urs Isenegger, Bruno Santini, Funktion, Form und Inhalt künftiger Lehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 55-87, hier 85.

179 Eine Studie der UNESCO-Kommission von 1956 zeigte die Unterschiedlichkeit der schulischen Programme. Vgl. Robert Dottrens, L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale, Neuchâtel/Paris 1957.



Lehrplanforschung (FAL) zeigt,<sup>180</sup> obschon einige Erziehungsverantwortliche schon lange eine gemeinsame Sprache und einen ähnlichen Aufbau der Lehrpläne gefordert hatten. 1977 wiederholte die FAL, was eine UNESCO-Studie bereits 1956<sup>181</sup> gezeigt hatte: «Die Lehrplanunterschiede zwischen den einzelnen Kantonen der Schweiz sind oft größer als jene zwischen einzelnen europäischen Staaten.»<sup>182</sup>

Im Laufe der 1970er Jahre gewann die Lehrplanforschung im Kontext der erstarken der Erziehungswissenschaften an Bedeutung und beflügelte die Diskussionen über die Vereinheitlichung der Schulsysteme und damit der Curricula.<sup>183</sup> Zeitgemässe Lehrpläne, so die Forderung, sollten, von allgemeinen Leitideen abgeleitet, fachspezifische Leitideen formulieren, die in Richtzielen mündeten, welche weiter ausdifferenziert werden konnten, etwa mittels Grobzielen, Stoffinhalten, methodisch-didaktischen Hinweisen oder Angaben zu Literatur, Hilfsmitteln und Medien.<sup>184</sup>

Weshalb gestaltete und gestaltet sich die Koordination der kantonalen Lehrpläne so schwierig? Wie ein Nationalfonds-Projekt zur «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» Ende der 1990er Jahre betonte,<sup>185</sup> beinhaltet die Erarbeitung von Lehrplänen eine zentrale gesellschaftliche Komponente – etwa zur Legitimation des Schulwesens –, weshalb es vorkommen kann, dass Debatten über Ziele, Inhalte und Methoden nicht nur in Fachkreisen, sondern auch öffentlich geführt werden, wie die jüngste Diskussion um den Lehrplan 21 zeigt. Lehrplanarbeit findet gemäss Stefan Hopmann und Rudolf Künzli auf drei Ebenen statt: auf der Ebene der Politik, auf der Ebene der Programmatik (der Lehrplan ist das Produkt dieser Ebene) sowie der Ebene der Praxis in den Schulen. Zentral ist die Einsicht, dass eine Gesellschaft in Lehrplänen über sich selbst Rechenschaft ablegt, dass sie in den Curricula einen Identitätsentwurf ihrer selbst präsentiert.<sup>186</sup>

180 Vgl. Joseph Eigenmann, Carlo Jenzer, Die heutigen Volksschullehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 29-54.

181 Vgl. Dottrens, L'amélioration des programmes scolaires.

182 Joseph Eigenmann, Carlo Jenzer, Die heutigen Volksschullehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 29-54, hier 32.

183 Vgl. Künzli, Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz, 65; Jürgen Oelkers, Lehrpläne als Steuerungsinstrument?, in: Criblez et al. (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, 61-78.

184 Zur Veränderung der Lehrpläne und der Ausdifferenzierung vgl.: Schulkoordination über Lehrplanreform, Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78); hier insbes. Hans Stricker, Urs Isenegger, Bruno Santini, Funktion, Form und Inhalt künftiger Lehrpläne, 55-87. Fast alle Kantone (Ausnahmen waren TG, AR) erneuerten ihre Primarschullehrpläne zwischen 1959 und 1974, wovon 13 Kantone die Arbeit am Lehrplan zwischen 1970 und 1974 durchführten; vgl. Verzeichnis der geltenden Lehrpläne der Primarschule, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 236f. Die Lehrpläne der Sekundarstufe waren insgesamt jüngeren Datums. 35 der 48 untersuchten Lehrpläne stammten aus den 1970er Jahren; vgl. Joseph Eigenmann, Carlo Jenzer, Die heutigen Volksschullehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 29-54, hier 33.

185 Vgl. das Nationale Forschungsprogramm «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme», aus dem mehrere Publikationen entstanden, u. a. Rudolf Künzli, Stefan Hopmann, Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland, Chur/Zürich 1998, Rudolf Künzli, Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries et al., Lehrplanarbeit. Über den Nutzen für die Schule und ihre Entwicklung, Chur 1999.

186 Vgl. Hopmann Stefan, Künzli Rudolf, Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung, in: Criblez et al. (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, 31-57.

Dass eine so verstandene Ausarbeitung eines Lehrplans nicht nur komplex ist, wie etwa Anton Strittmatter aufzeigt,<sup>187</sup> sondern auch Konflikte in sich birgt, da verschiedene Akteure ihre Anliegen verwirklicht sehen wollen, ist nachvollziehbar. Wie Fritz Osterwalder betont, entspricht dieser Mechanismus dem Wesen einer Demokratie: Die staatliche Institution habe sich vor der staatsbürgerlichen Öffentlichkeit zu verantworten.<sup>188</sup> Nicht zuletzt deshalb können nicht nur Inhalte, sondern auch Produktionsprozesse der Lehrpläne und deren Implementierung zu Unstimmigkeiten führen. Innerhalb der Lehrerschaft wurde der Freiburger Lehrplan, welcher zu Beginn der 1970er Jahre insofern neue Wege ging, als er operationalisierte Zielvorgaben integrierte, heftig diskutiert.<sup>189</sup> Die Kritik war vornehmlich nicht inhaltlich begründet. Kritiker monierten, dass die verbindlichen curricularen Zielsetzungen, die von aussen (etwa von der Wirtschaft) an die Schule herangetragen worden seien, die Freiheit der Lehrkräfte einschränkten und sie der «Diktatur des Volkes»<sup>190</sup> unterwerfen würden. Fast zeitgleich gelang ein anderes Lehrplanprojekt, welches das Resultat einer erfolgreichen Koordination darstellte. Ab 1968 koordinierten die Kantone Aargau, die beiden Basel, Bern, Luzern und Solothurn gemäss dem Auftrag der «Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz» (NW-EDK) verschiedene schulpolitische Anliegen, darunter die Ausarbeitung der Lehrpläne. Aus dieser Zusammenarbeit entstand 1971 u. a. ein in der Lehrerschaft positiv aufgenommener Rahmenlehrplan für den Geschichtsunterricht, auf den noch eingegangen wird.<sup>191</sup> Weshalb der Unterschied in der Rezeption der beiden Lehrpläne? Die These liegt nahe, dass der Freiburger Lehrplan mit seinen operationalisierten Lernzielen zu ungewohnt für die Lehrerschaft war, während der Nordwestschweizer Lehrplan die Traditionserwartungen erfüllte.<sup>192</sup> Dem Frei-

---

187 Vgl. Anton Strittmatter, Die Entwicklung künftiger Lehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 89-122.

188 Vgl. Fritz Osterwalder, Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution?, in: Hans Badertscher, Hans-Ulrich Grunder (Hg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern u. a. 1997, 237-277, hier 237f.

189 Vgl. Anton Strittmatter, Curriculumforschung – Weg in Entmenschlichung und Bildungsdiktatur?, in: SLZ 118 (1973), 51-56. Der Lehrplan war von der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg in monatelanger Arbeit ausgearbeitet worden, was von manchen Beobachtern als «Top-down»-Prozess beurteilt wurde, obschon in der Arbeitsgruppe auch Lehrpersonen beteiligt waren. Bei jedem Lehrplan liess (und lässt) sich streiten, ob die formulierten Ziele tatsächlich jene Inhalte des kulturellen Gedächtnisses abdeckten, die auf einem grossen gesellschaftlichen Konsens beruhten. Zum ändern konnte und kann darüber debattiert werden, ob solche Zielvorgaben nicht einem «Bildungsdiktat» glichen, welches die Freiheiten der Lehrpersonen einschränkte. Anton Strittmatter, Mitglied der FAL, sah sich gezwungen zu betonen, dass die ungewohnte operationale Beschreibung von Lernzielen weder einen Rückschritt in die «Lernschule» bedeutete noch ein Produkt einer universitären Arbeitsgruppe sei. Massive Kritik mit antisozialistischen Untertönen findet sich u. a. bei Heinz Wyss, Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, in: ScS 65 (1978), 820-826.

190 Mathias Böhm, Wem dienen Curricula?, in: SLZ 118 (1973), 411. Anton Strittmatter antwortete mit einer Duplik auf Böhms Ausführungen: Anton Strittmatter, Wem dienen Curricula?, in: SLZ 118 (1973), 772f.

191 Vgl. Koordination des Geschichtsunterrichts, in: ScS 59 (1971), 565.

192 Eigenmann und Jenzer unterschieden 1977/78 vier Typen von Lehrplänen: den «klassischen», traditionellen Lehrplan (darunter fielen 20 kantonale Primarschullehrpläne), den Lehrplan mit einem grundsätzlichen und einem praktischen Teil (Primarschullehrplan BS), den Lehrplan mit operatio-

burger Lehrplan haftete zudem etwas Elitäres an, weil er in Zusammenarbeit mit «Curriculumforschern» entstanden und nicht, wie üblich, breit in der Lehrerschaft abgestützt war. Tatsächlich betonte Kurt Messmer, der Nordwestschweizer Lehrplan sei «nicht von Curriculums-Wissenschaftlern, sondern von Schulpraktikern» erarbeitet worden, welche die «Unterrichtsrealität» kannten. Fast entschuldigend ergänzte er, dass lediglich zwei «Lehrplanfachleute[n]» den Prozess begleitet hätten.<sup>193</sup> Auch wenn der Entwurf der FAL Dispute verursachte, so war er doch wegweisend für die Curriculumsentwicklung in der Schweiz. Die Lernziele wurden fortan in vielen Lehrplänen operationalisiert, der Einbezug der Bildungswissenschaften verstärkt. Die meisten Lehrpläne übernahmen die Struktur von übergeordneten Leitideen, Richtzielen und präzisierten Grobzielen, wie sie die EDK 1977/78 vorgeschlagen hatte.<sup>194</sup>

Die Frage stellt sich, welchen Stellenwert Lehrpläne für den Unterricht haben. Immer wieder wurde und wird die Wirksamkeit von Curricula angezweifelt, da die Lehrpersonen diese nur bedingt, hauptsächlich zur Legitimation ihres eigenen Unterrichts, zur Kenntnis nähmen.<sup>195</sup> Jürgen Oelkers bringt dies auf die Formel: «Lehrpersonen unterrichten, wovon sie überzeugt sind. Lehrpläne werden geschrieben, aber nicht genutzt.»<sup>196</sup> Auch während des Untersuchungszeitraums wurde die Bedeutung der Lehrpläne als gering eingestuft. Oft waren sie veraltet, hinkten methodischen oder fachwissenschaftlichen Erkenntnissen hinterher, so dass es vorkam, dass Lehrmittel rückwirkend eine Veränderung der Lehrpläne mitinitiierten.<sup>197</sup> Auch gemäss der Einschätzung der EDK Ende der 1970er Jahre war die Steuerungsfunktion der Lehrpläne, verglichen mit den Schulbüchern, gering. Carlo Jenzer glaubte sogar, dass die überkantonale verbreiteten Lehrbücher privater oder grosser staatlicher Verlage Teile der kantonalen Lehrpläne faktisch ausser Kraft setzten.<sup>198</sup> Die Umsetzung der Lehrpläne in der Praxis hängt weitgehend vom Vertrauen der Lehrpersonen in die Vorgaben ab. Rudolf Künzli glaubt, dass in den 1990er Jahren das Vertrauen in die Lehrplanarbeit verloren ging, u. a., weil die heterogene und multikulturelle Gesellschaft eine Einigung auf gemeinsame Ziele schwierig gestalte.<sup>199</sup> Diese Feststellung wurde indes, wie erwähnt, bereits in den 1970er Jahren gemacht.<sup>200</sup> Das Ende des Kalten Krieges dürfte die Erkenntnis verstärkt haben, dass eine konsensfähige ideologische Ausrichtung der

---

nalisierten Lernzielen (Primarschullehrplan FR) sowie den Lehrplan mit Richtzielen (der CIRCE-Rahmenlehrplan der Westschweiz sowie der Sekundarstufenlehrplan SG). Vgl. Joseph Eigenmann, Carlo Jenzer, Die heutigen Volksschullehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 29-54.

193 Vgl. Kurt Messmer, Politische Bildung und der neue Innerschweizer Teillehrplan STAAT UND RECHT für die Orientierungsstufe, in: ScS 69 (1982), 456-463, hier 457.

194 Vgl. Joseph Eigenmann, Carlo Jenzer, Die heutigen Volksschullehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 29-54.

195 Vgl. Künzli, Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz, 65; Oelkers, Lehrpläne als Steuerungsinstrument? 243.

196 Oelkers, Lehrpläne als Steuerungsinstrument?, 255.

197 Vgl. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22, hier 21.

198 Vgl. Carlo Jenzer, Die heutigen Volksschullehrpläne, in: Jahrbuch der EDK, 63/64 (1977/78), 15-28.

199 Vgl. Künzli, Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz, 65.

200 Vgl. z. B. Leonhard Jost, Wirtschaftswelt und Bildungsauftrag der Schule, in: SLZ 118 (1973), 155f.

Schule in den 1990er Jahren kaum mehr formuliert werden konnte, womit ein von einer breiten Basis legitimes Orientierungsangebot durch neue Curricula nur schwer auszuarbeiten war. Trotz der Schwierigkeit einer Konsensfindung, und obschon die Wirksamkeit von Lehrplänen umstritten ist, kann ihnen eine Steuerungs- und Lenkungsabsicht nicht abgesprochen werden. Lehrpläne wirkten und wirken indirekt als «soziale Normierung»<sup>201</sup>, indem sie den lockeren Referenzrahmen für die Lehrpersonen und ihre, den individuellen curricularen Normen folgenden, Planungen des Unterrichts liefern, während die Lehrmittel dabei als zentrale Stütze dienen.<sup>202</sup>

Das Schicksal der Lehrpläne teilten die Lehrerkommentare, welche die Lehrmittel ab den 1970er Jahren begleiteten. Was einzelne Lehrpersonen von den Planungshilfen hielten, zeigt ein Kommentar zum Erscheinen des interkantonalen Lehrmittels «Weltgeschichte im Bild» (WiB), der auch einen Seitenhieb auf die von der FAL begründete Lernzielorientierung enthielt: «Was [...] als didaktisch-methodische Hinweise, Lernziele und als Leitideen im Curriculumsentwurf vorliegt, mag mit Nutzen einmal durchgelesen werden. Dann aber darf der Lehrer die dreissig Leitideen getrost vergessen und sich auf das Wesentliche in seiner Unterrichtssituation konzentrieren.»<sup>203</sup> Die kritische Aussage mag ein Einzelfall sein, hingegen bestätigten mehrere der interviewten Lehrkräfte, sie hätten Lehrpläne und Lehrerkommentare während ihrer Lehrtätigkeit kaum konsultiert. Für einige Lehrkräfte waren auch die Lehrmittel nicht viel mehr als ein Steinbruch, aus dem sie sich selektiv bedienten.

Generell wurde und wird die Steuerungsfunktion der Lehrmittel höher bewertet als jene der Curricula und Lehrerkommentare. Dennoch deutet die vorliegende Untersuchung darauf hin, dass auch das Schulbuch, zumindest im Untersuchungszeitraum, nicht *das* Leitmedium war, für das es gemeinhin gehalten wird. Einige Lehrpersonen lehnten Bücher generell ab: «Für die Darstellung, die Darbietung unseres Stoffes will ich so sicher sein, dass ich mich frei von Buch, von anderer «Stütze» bewegen kann. [...] Ich kann mich nicht auf das Lehrbuch beschränken, da es auf jeden Fall einseitig abgefasst ist.»<sup>204</sup> Der Rat an die Lehrpersonen hiess, sich grundsätzlich eines Buchs zu bedienen, dem Unterricht zugleich aber ein «persönliches Gepräge» zu geben. Gegebenenfalls etwas Abweichendes oder gar Gegenteiliges zu verkünden, war durchaus opportun.<sup>205</sup>

Als Mitte der 1950er Jahre die UNESCO die Resultate einer Lehrplan- und Schulbuchanalyse veröffentlichte, warnte die ScS davor, diese als Abbild des Geschichtsunterrichts zu verstehen, da sich «ein beträchtlicher Teil von Lehrern weder genau an einen Lehrplan noch an ein Lehrbuch» halte.<sup>206</sup> Das Schulbuch scheint für viele Lehrpersonen der

---

201 Künzli, Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz, 70f.

202 Vgl. Künzli, Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz, 71.

203 Hermann Zingg, Weltgeschichte im Bild, in: SLZ 120 (1975), 327.

204 E. Frischknecht, Kindertümlicher Geschichtsunterricht, in: SLZ 92 (1947), 453-455, hier 455.

205 Vgl. Praktikus, Brief an einen Geschichtslehrer, in: ScS 35 (1948/49), 132ff.

206 J. Zehnder, Probleme des Geschichtsunterrichts. Wie können Unterricht und Lehrbücher den heutigen Anforderungen angepasst werden?, in: ScS 42 (1955/56), 720ff., hier 722.

1950er und 1960er Jahre keine fixe «Richtschnur» für den Unterricht gewesen zu sein.<sup>207</sup> 1960 gab die SLZ zu bedenken, dass es in der Schweiz nicht üblich sei, dass sich ein Geschichtslehrer lediglich auf das obligatorische Lehrmittel stütze, «sondern in der Darbietung oft und gerne seine eigenen Wege» gehe.<sup>208</sup> Die freie Lehrerzählung, der Einbezug von literarischen Lesetexten und Erzählungen, der Einsatz von Schulfunk und Film, von Schulwandbildern oder Lichtbildern war weit verbreitet. Auch das Begleitheft zu WiB riet Mitte der 1970er Jahre zum Einbezug von Zeitungsausschnitten, Fernsehaufzeichnungen, Hellraumprojektorfolien oder Lehrmitteln anderer Fächer.<sup>209</sup> In einer repräsentativen Studie mit Lehrpersonen verschiedener Schulstufen, welche zu Beginn der 1970er Jahre staatskundliche Unterrichtsinhalte vermittelten, bezifferte Arne Engeli die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer, welche regelmässig ein Lehrmittel für die Vorbereitung benutzten, für die Realschulstufe («Abschlussklassen») auf rund ein Sechstel, für die Sekundarstufe auf ein Viertel, während auf der Gymnasialstufe die Lehrmittel von mehr als der Hälfte der befragten Lehrkräfte für die Unterrichtsvorbereitung benutzt wurden.<sup>210</sup> Diese Einschätzung entspricht den Aussagen verschiedener der interviewten Lehrpersonen, die von einer grossen Freiheit bei der Unterrichtsgestaltung berichteten. Ob das Aufkommen eigentlicher Arbeitsbücher, die ab den 1970er Jahren neben Darstellungstexten auch Quellen und Aufgabenstellungen darboten, das Geschichtsbuch für den Einsatz im Unterricht tauglicher machte, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Neben den Schulbüchern enthielten auch die Lehrerzeitschriften verschiedene Unterrichtshandreichungen und methodisch-didaktische Hinweise. Gegenüber den Schulbüchern hatten sie die Chance, sehr schnell auf Tagesaktualitäten zu reagieren und neue Forschungsergebnisse zu rezipieren – was nicht heisst, dass dies auch tatsächlich geschah.

Die Herstellung und Zulassung von Lehrmitteln war im Untersuchungszeitraum kantonal geregelt. In den meisten Kantonen schlug zu Beginn des Untersuchungszeitraums eine Lehrmittelkommission neue Lehrmittel zur Herstellung vor. Was die Geschichtsbücher betraf, so wurden diese bis in die 1970er Jahre hinein meist von einer einzelnen Person, oft waren dies Lehrer, verfasst.<sup>211</sup> Meist waren die Bücher jahrzehntelang in Gebrauch und wurden für die Neuaufgaben jeweils minimal überarbeitet und ergänzt. In den Schulbüchern von Georges-André Chevallaz, Arnold Jaggi, Ernst Burkhard und Eugen Halter lassen sich Narrative finden, welche den Lernenden mehr als 20 Jahre lang in kaum veränderter Form dargeboten wurden. Ab Mitte der 1970er Jahre wurden, vor dem Hintergrund einer an Bedeutung gewinnenden Geschichtsdidaktik, neue Lehrmittel ausgear-

207 Vgl. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: SLZ 46 (1959/60), 7-22, hier 15; Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957.

208 Rundfrage der «Schweizerischen Lehrerzeitung», in: SLZ 105 (1960), 388.

209 Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A.

210 Vgl. Arne Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, Frauenfeld 1972, 113.

211 Von den untersuchten Lehrmitteln bis Ende der 1970er Jahre wurde keines von einer Autorin verfasst.

beitet. Es waren vermehrt Autorenteams, die sich von verschiedener Seite wissenschaftlich beraten liessen, sei es nun in fachwissenschaftlicher oder in didaktischer Hinsicht.

Ein neu erarbeitetes Lehrmittel konnte, meist nach einer Testphase, für obligatorisch oder zugelassen erklärt werden. In verschiedenen Kantonen hatten auch politische Instanzen ein Mitspracherecht: In Basel gab es zwar eine Lehrmittelkommission, die Einführung der Lehrmittel erfolgte aber durch den Erziehungsrat, während in Solothurn die Entscheide der Lehrmittelkommission durch die Schulsynode bestätigt werden mussten. Im Aargau und im Kanton St. Gallen war ebenfalls der Erziehungsrat (mit Genehmigung durch den Regierungsrat) für die Lehrmittelzulassung zuständig, genauso wie im Kanton Zürich (heute ist dies der Bildungsrat), wo der Erziehungsrat jeweils eine Kommission von Sachverständigen ernannte, bevor die Einführung des Lehrmittels nach dessen Produktion wiederum durch den Erziehungsrat erfolgte. Im Kanton Luzern waren der Kantonal-  
schulinspektor und der Erziehungsrat (dieser genehmigte die Entscheide) für die Einführung verantwortlich. Heute wird die Lehrmittelproduktion normalerweise von speziellen Lehrmittelkommissionen begleitet, doch bei umstrittenen Themen können sich auch die Legislative und die Exekutive der Kantone einschalten.<sup>212</sup> Im Kanton Bern war die Wahl der Lehrmittel weitestgehend den Lehrpersonen überlassen. Die Lehrmittelkommissionen begutachteten die Lehrmittel und «gestatteten» deren Zulassung, ohne bindende Weisungen zu erlassen. Bei einer zu geringen Auswahl an «gestatteten» Lehrmitteln konnte auch dieses Vorgehen zu einem indirekten Obligatorium führen.<sup>213</sup> Meist wurde ein erster Entwurf des Lehrmittels einem Praxistest unterzogen und Lehrpersonen konnten vor der Implementierung Stellung beziehen, Verbesserungsvorschläge unterbreiten oder Ergänzungen und Streichungen vorschlagen.

Im Kanton Bern übernahm ein staatlicher Verlag die Produktion verschiedener Lehrmittel. Kantonale Lehrmittelverlage gab es auch in den Kantonen Aargau, Baselstadt, Luzern, St. Gallen, Solothurn und Zürich.<sup>214</sup>

1942 gründeten die Innerschweizer Kantone zusammen mit Freiburg, Appenzell Innerrhoden, dem Wallis und dem Fürstentum Liechtenstein, koordiniert vom Seminar Rickenbach, die «Interkantonale Lehrmittelkonferenz» (IKLK), von der sich 1955 die «Kon-sultative Lehrmittelkonferenz» abspaltete. Nach ihrem Tagungsort benannt, ging sie unter dem Namen «Goldauer Konferenz»<sup>215</sup> in die Geschichte ein.<sup>216</sup> Luzern spielte als Mitglied

---

212 Gautschi Peter, Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird, in: Criblez et al. (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, 117-148, hier 135f.

213 Zu den kantonalen Unterschieden vgl. Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

214 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 147f.; Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

215 Die Kantone UR, SZ, OW, NW, ZG, FR, AI, VS und das Fürstentum Liechtenstein waren seit 1955 in einem Konkordat organisiert; vgl. Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

216 Kurzzeitig wurde die Koordination der Oberstufenlehrmittel in der «Zuger Konferenz» organisiert, die schliesslich in die «Goldauer Konferenz» integriert wurde. Vgl. Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

der «Interkantonalen Lehrmittelzentrale» (ILZ) eine Sonderrolle. 1973 schlossen sich 10 Kantone in der ILZ zusammen, um die Schulbuchproduktion zu koordinieren und gemeinsame Schulbücher zu entwickeln.<sup>217</sup> Auch wenn ein Schulbuch zum ILZ-Schulbuch erklärt wurde, konnten die Kantone weiterhin autonom über dessen Einführung befinden.<sup>218</sup> Trotzdem löste die professioneller organisierte Zusammenarbeit teilweise reflexartige Abwehrhaltungen gegenüber einer Zentralisierung und Monopolisierung des Lehrmittelmarktes aus. Der Redaktor der SLZ, Leonhard Jost, warnte: «Mit Lehrmitteln lässt sich sehr wohl, die Geschichte liefert ausreichend Beispiele, Politik treiben und lässt sich indoktrinieren.»<sup>219</sup> Im Diskurs wurde die «Staatsproduktion von Produktionsmitteln»<sup>220</sup> auch in die Nähe des Totalitarismus gerückt, weil durch sie der freie Wettbewerb behindert werde. Die neuen, koordinierten Lehrmittel wurden mit den Einheitsschulbüchern der sozialistischen Staaten, und die drohende Zentralisierung mit der ideologischen Indoktrination im totalitären Staat gleichgesetzt, die einer «freiheitlichen» Schweiz widerspreche.<sup>221</sup> Gegen die Vorwürfe wehrte sich u. a. der Zürcher Lehrerverein, der betonte, die ILZ sei auch als Gegenstück zu den privaten, hauptsächlich ausländischen Verlagen zu verstehen, die versuchten, den Schweizer Markt zu erobern.<sup>222</sup> Die kantonalen Verlage trumpften gegen die ILZ mit dem Argument auf, sie würden mit ihren Produkten die «kulturelle Identität» der Kantone bewahren – ein Argument, das anfänglich noch nachvollziehbar war, da sie nicht selten Lehrmittel zur «Heimatkunde» produzierten.<sup>223</sup> Während für die UNESCO-Kommission der Import von Lehrmitteln von Privatverlagen aus den Nachbarländern problematisch war,<sup>224</sup> erblickte etwa Bundesrat Tschudi an der Didacta von 1966 im Lehrmittelaustausch eine Chance zur Förderung der Verständigung über die Landesgrenzen hinweg.<sup>225</sup>

217 Es waren dies die Kantone AG, BL, BS, BE, GL, GR, LU, SG, SO, ZH. Die Westschweiz und das Tessin waren in diese Netze nicht integriert. Vgl. René Anliker, Viktor Schmid, «Frei und auf ewig frei!». Politische Identität im Schweizer Geschichtsbuch der Volksschule, Zürich 1980, 7f.

218 Vgl. Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

219 Leonhard Jost, Lehrmittel-Politik, in: SLZ 118 (1973), 1655.

220 Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13, hier 11.

221 Vgl. K. B., Gute Nacht – schlaf wohl!, in: SLZ 118 (1973), 1997.

222 Vgl. Der Vorstand des ZKLV, Ein Schwarztrefßer – leider auf die falsche Scheibe, in: SLZ 119 (1974), 56f.; weitere Kritik gab es bei C. Vella, Zur Lehrmittelfrage, in: SLZ 119 (1974), 189.

223 Vgl. Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

224 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554; Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806; Ansprache von Bundesrat H. P. Tschudi an der Eröffnung der Didacta in Basel, in: ScS 53 (1966), 511ff. Lehrmittel aus Frankreich, Italien und Deutschland wurden vor allem im Gymnasium eingesetzt. Ein interviewter Lehrer machte auf den Umstand aufmerksam, dass in Gymnasien oft deutsche Geschichtsbücher verwendet wurden, die den Kalten Krieg stärker thematisierten. Der Lehrer glaubt im Nachhinein, dass dadurch «eine ganze Generation im Kalten Krieg ganz massiv desorientiert» worden sei. Vgl. Interview mit Ueli Gnägi, 26.3.2010.

225 Vgl. Ansprache von Bundesrat H. P. Tschudi an der Eröffnung der Didacta in Basel, in: ScS 53 (1966), 511ff.



In der Westschweiz war die COROME («Commission romande pour les moyens d'enseignement») für die Auswahl und Entwicklung der Lehrmittel zuständig. Die COROME konnte auf eine professionelle Stabstelle, das «Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques» (IRDP) in Neuenburg zurückgreifen. Die COROME schrieb den Bedarf nach einem neuen Lehrmittel aus, indem sie die notwendigen Rahmenbedingungen formulierte. Verlage konnten eine Offerte einreichen. Die Umsetzung wurde dann vom «Office romand des éditions et du matériel scolaires» betreut.<sup>226</sup>

Einen Überblick über die zu einem gewissen Zeitpunkt verwendeten Lehrmittel zu bekommen, ist nicht einfach. Das «Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen» (AfdsU) wies in unregelmässigen Abständen auf zugelassene und obligatorische Schulbücher hin. Was die Geschichtsbücher betraf, so offenbarte eine Untersuchung von 1971, dass in 54 Gymnasien der Schweiz 51 verschiedene Lehrmittel im Einsatz waren.<sup>227</sup> Für die Volksschule zeigte Markus Furrer, gestützt auf eine Recherche von Urs Altermatt und Hans Utz, auf, dass Mitte der 1970er Jahre mehr als 40 verschiedene, in der Schweiz publizierte Geschichtslehrmittel verwendet wurden.<sup>228</sup>

Aufgrund der beschriebenen Kontrollmöglichkeit der politischen Instanzen und der staatsbürgerlichen Öffentlichkeit über die staatlichen Lehrmittel sowie eines meist langen Implementierungsprozesses, in dem auch Lehrpersonen zum Entwurf Stellung nehmen können, kann davon ausgegangen werden, dass die im Schulbuch tradierten Inhalte des kulturellen Gedächtnisses, aber auch bestimmte Deutungsangebote auf einem breiten Konsens beruhen. Dies schliesst Debatten nicht aus, insbesondere dann nicht, wenn neuere Forschungsergebnisse oder für einzelne Parteien unangenehme Inhalte in die Lehrmittel aufgenommen werden sollen.<sup>229</sup> Lehrmittelautorinnen und Lehrmittellautoren bewegen sich zwischen Tradition und Zukunft, wie es Peter Gautschi ausdrückt.<sup>230</sup> Die in aktuellen Schulbüchern manifeste Erbmasse aus dem kulturellen Gedächtnis und die in den Lehrplänen kanonisierten Inhalte können bei der Produktion eines neuen Lehrmittels nicht ignoriert werden. Ist der Bruch mit den Vorläufer-Lehrmitteln zu gross, so sind weder die Fachöffentlichkeit noch die Behörden, geschweige denn die Lehrpersonen vom Mehrwert neuer Bücher zu überzeugen. Tröhler und Oelkers zeigen mit Rückgriff auf das aus den USA stammende Modell der «Grammar of Schooling»

---

226 Vgl. Anton Strittmatter, Lehrmittelpolitik: Kartelle, Konkurrenz und Kantönligeist, in: SLZ 133 (1988), Nr. 2, 7-13.

227 Vgl. Bischofberger Josef, Lehrmittelfreiheit – ja oder nein?, in: AfdsU 56/57 (1970/71), 55-61.

228 Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, 62-66.

229 Im Entwurf für das Aargauer Lehrmittel «Viele Wege – eine Welt» verhinderten beispielsweise die politischen Gremien eine ausführliche Darstellung des «Falls Konrad Farner», welcher wegen seiner PdA-Mitgliedschaft angefeindet wurde, während andererseits die PdA den Abdruck eines Glückwunschtogramms zu Stalins 60. Geburtstag im Lehrmittel ablehnte, da dies «nicht mit ihrem heutigen Image übereinstimme und politischen Schaden hätte anrichten können.» Peter Gautschi, Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird, in: Lucien Criblez, Peter Gautschi, Monica Pia Hirt, Helmut Messner (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Bern 2006, 117-148, hier 120f.

230 Vgl. Peter Gautschi, Geschichtslehrmittel.



die «hohe Stabilisierungspotenz» der Lehrmittel auf,<sup>231</sup> die in der vorliegenden Studie bestätigt wird.

Solange kein gesellschaftlicher Konsens darüber besteht, wie ein bestimmtes Ereignis, Personen, aber auch Ideologien oder Strukturen «erinnert» werden sollen, sind Schulbücher, die diese darstellen, angreifbar. Eine gewisse Balance zwischen verschiedenen Deutungspolen scheint erreicht werden zu müssen, um ein Lehrmittel mehrheitsfähig zu machen. Diese Balance sollte nicht nur zwischen Tradition und Zukunft und zwischen Politik und Praxis gefunden werden,<sup>232</sup> sondern auch zwischen den verschiedenen Gedächtnisformationen innerhalb einer Gesellschaft, was die Geschichtsbücher und mit ihnen den Geschichtsunterricht zu einem zentralen Diskussionsfeld des kulturellen Auftrags der Schule werden lässt.

## 2.4 Der besondere Stellenwert des Geschichtsunterrichts im Kalten Krieg

Gerd Stein formulierte, das Geschichtsbuch sei zu einem gewissen Teil ein politisches Bekenntnis, ein «Politicum, Informatorium und Paedagogicum».<sup>233</sup> Auch die «Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung» betonte den gesellschaftspolitischen Aspekt der Geschichtslehrmittel: «Die Schulbücher [...] enthalten die in langer Tradition gefestigten Vorstellungen über die Geschichte im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses und können deshalb als gesellschaftliche Institution zur politischen Erziehung (Sozialisati-on) betrachtet werden.»<sup>234</sup> Allerdings können die kollektiven Sinndeutungen nicht unendlich perpetuiert werden. Geschichte wird nicht nur aufgeschrieben, sondern auch fort- und umgeschrieben, nicht nur, weil neue Quellen auftauchen, neue Forschungsergebnisse vorliegen, sondern auch, weil die gesellschaftspolitischen Verhältnisse sich verändern und nach angepassten Deutungen der Vergangenheit verlangen.<sup>235</sup> Die neue Deutung darf indes den gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht gefährden. Die Stiftung kultureller Kohärenz, das Schaffen eines Verständnisses der jüngeren Generation für die Geschichte und Tradition der Vorfahren sowie der Aufbau einer kulturellen Identität wurden und werden immer

231 Faktoren, die zu dieser Stabilisierung beitragen, sind: «Limitierte wirtschaftliche Risikobereitschaft: Entwicklung, Druck und Implementierung neuer Lehrmittel kosten sehr viel Geld. / Politische Rahmenbedingungen und/oder öffentlich-moralische Zwänge. Diese Zwänge beeinflussen unter Umständen nicht nur den Inhalt, sondern auch den Aufbau von Lehrmitteln. / Zwang zur entwicklungs- und altersgerechten Sprache, in der sich nicht alle Sachverhalte darstellen lassen. / Tendenz zum Festhalten am Bewährten bei Schulbehörden und Lehrkräften. / Die Verfasser von Lehrmitteln sind in der Regel ausgebildete Lehrkräfte und nicht literarische oder wissenschaftliche Autoren.» Zitat aus: Tröhler/Oelkers, Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems, 100.

232 Gautschi, Geschichtslehrmittel.

233 Gerd Stein zitiert in: Anliker/Schmid, «Frei und auf ewig frei!», 5. Vgl. auch: Bischofberger Josef, Lehrmittelfreiheit – ja oder nein?, in: AfdsU 56/57 (1970/71), 43.

234 Vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, «Frei und auf ewig frei!» – Politische Identität im Schweizer Geschichtsbuch der Volksschule, in: ScS 68 (1981), 751-754. Der Artikel bezieht sich auf die Studie von Anliker/Schmid, «Frei und auf ewig frei!».

235 Vgl. Reinhart Koselleck, Zeitgeschichte. Studien zur Historik, Frankfurt a. M. 2000, 261.

wieder als zentrale Anliegen an Geschichtsbücher formuliert. In den Lehrmitteln eingeschrieben sind kulturelle Symbole, soziale Handlungsmuster, gesellschaftliche Wertvorstellungen, die das Zusammenleben in Form von Schemata und kulturellen Codes prägen. Insbesondere die personalisierte Geschichte bietet Identifikationsmöglichkeiten, die auch für das Aufbauen von Fremd- und Feindbildern taugen und je nach Bedürfnis aktualisiert werden können.<sup>236</sup>

Wenn es eine Konstante in den Debatten über den Geschichtsunterricht in den untersuchten Jahrgängen der Lehrerzeitschriften gibt, dann das bis heute anhaltende Lamento, dass die Stofffülle viel zu umfangreich sei, um sie den Lernenden im zur Verfügung stehenden Zeitgefäss von, je nach Klassenstufe, einer bis maximal drei Lektionen pro Woche vermitteln zu können. Die Frage, welche Inhalte aus dem kulturellen Gedächtnis wie dargestellt werden sollen, war und ist für den Geschichtsunterricht doppelt brisant, gilt und galt er doch für die Vergangenheitsdeutung und die Welterklärung der jeweiligen Gegenwart als besonders bedeutsam.

Im Untersuchungszeitraum integriert, selten als eigenes Fach ausgewiesen, war die «Politische Bildung», welche sich, je nach Kanton, aus der «nationalen Erziehung», der «Staatskunde», der «Staatsbürgerkunde» oder der «staatsbürgerlichen Erziehung» heraus entwickelte.<sup>237</sup>

Beklagte sich die ScS, gestützt auf die UNESCO-Kommission, noch 1959 darüber, dass kein einziger Kanton «genügende Zielangaben des Geschichtsunterrichts zu bieten»<sup>238</sup> habe, so versuchte Karl Frey in einer Analyse von 1967 eine doppelte Intention in den Schweizer Lehrplänen für den Geschichtsunterricht nachzuweisen.<sup>239</sup> Einige Kantone skizzierten den Geschichtsunterricht schwergewichtig als Fach der Wissensvermittlung, während andere eher dessen Erziehungsaspekt betonten. Im ersten Fall standen die Erweiterung von Kenntnissen der Welt- und Schweizergeschichte sowie die Einsicht in historische Zusammenhänge im Zentrum, wobei der Tradierung der Kultur besondere Bedeutung zugeschrieben wurde: «Die Geschichte ist u. a. die Hüterin der Tradition, diese aber die Sachwalterin alles dessen, was einem Volke eigen ist und gehört.»<sup>240</sup> Der Geschichtsunterricht hatte gemäss dieser Vorstellung vor allem zu klären, wie die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus gewachsen war und weshalb welche kulturellen Werte, etwa die Demokratie oder die Neutralität, für wichtig und erhaltenswert erachtet wurden. Ein zu-

---

236 Vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, «Frei und auf ewig frei!» – Politische Identität im Schweizer Geschichtsbuch der Volksschule, in: ScS 68 (1981), 751-754.

237 Vgl. dazu den Exkurs im Kapitel III.5.6.

238 Von den Zielen des Geschichtsunterrichts, in: ScS 46 (1959/60), 3-7. Die Analyse basierte auf einer Umfrage, nicht auf einer Untersuchung von Lehrplänen.

239 Vgl. Karl Frey, Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Eine vergleichende Analyse zur Koordination und Neugestaltung der kantonalen Lehrpläne in der Schweiz mit einer Untersuchung über die allgemeine Bildungsfunktion der Realstufe, Freiburg/Schweiz, 1967, 143-159.

240 Albert Mühlebach, Allgemeines und Besonderes über den Geschichtsunterricht, in: ScS 32 (1945/46), 297-300, hier 297.

sammenhängendes «Menschen- und Weltverständnis»<sup>241</sup> war das inhärente Ziel eines so interpretierten Geschichtsunterrichts.<sup>242</sup>

Im zweiten Fall wurde die Erziehungsmöglichkeit, die «staatsbürgerliche Erziehung», die «Charakterbildung», die Wertevermittlung, aber auch die Erziehung zum Frieden und zur Demokratie durch den Geschichtsunterricht unterstrichen.<sup>243</sup> Ein Mitglied der Schweizerischen UNESCO-Kommission hob 1965, gestützt auf die Analyse sämtlicher Schweizer Lehrpläne, hervor, dass in der Primarschule der «patriotische Gesichtspunkt, die Weckung der Vaterlandsliebe» sowie die Vorbereitung auf die Rolle als Staatsbürger im Fokus stehe, während ab der Sekundarstufe die «patriotische Zielsetzung» in den Hintergrund rücke. Auf Gymnasialstufe würden schliesslich neben der staatsbürgerlichen Erziehung das Verständnis der «gewordenen Gegenwart», die Entwicklung von Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit sowie die «Formung» des Menschen als Ganzes gefördert.<sup>244</sup>

Die vorliegende Analyse wird zeigen, dass sich die unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten des Fachs Geschichte in deren diskursiver Auslegung nicht eindeutig unterscheiden lassen. Ersichtlich wird in der erwähnten UNESCO-Analyse, dass Geschichtsunterricht in den Augen der Erziehungsverantwortlichen mehr beinhaltete als reine Wissensvermittlung – es ging auch um den Aufbau eines Weltbilds, die Herausbildung eines Menschenbilds, wodurch dem Fach, im Wortlaut Wilfried Haerberli, eine «existenzielle Bedeutung» mit ethisch-moralischen Ansprüchen zukam,<sup>245</sup> was dazu führte, dass die Auseinandersetzung mit dem Fach vor dem Hintergrund des Kalten Krieges einen besonderen Stellenwert einnahm.

---

241 Vgl. Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144.

242 Vgl. Albert Mühlebach, Allgemeines und Besonderes über den Geschichtsunterricht, in: ScS 32 (1945/46), 297-300.

243 Vgl. Frey, Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen, 144f.

244 Vgl. Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14, hier 4.

245 Vgl. Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14, hier 4.

### 3. Die Konstruktion des Andern – das sozialistische Bildungswesen aus Schweizer Sicht

«Wer will im letzten beurteilen, wo Schuld und Unschuld, wo Recht und Unrecht liegt? Aber wie leicht sind wir zum Urteilen bereit, zur Anerkennung oder Verdammung! Aus bloßem Gefühl heraus, weil wir Ideologien brauchen, um mit einfachen Formen das Leben zu bewältigen. Das Leben aber, die Wirklichkeit, ist ungeheuer komplex.»<sup>246</sup>

Die Schule, als zentrale Instanz für die Tradierung gesellschaftlicher Werte, kultureller Techniken und von Inhalten des kulturellen Gedächtnisses wurde zu einem zentralen Schauplatz der ideologischen Auseinandersetzung des Kalten Krieges. Die Schweizer Verbandszeitschriften vermittelten der Leserschaft Einblicke in das kommunistische Schulsystem, in die (vorgestellten oder realen) Versuche der kommunistischen Machthaber, der Verwirklichung der ideologischen Vorstellungen des Marxismus-Leninismus durch die Schaffung des «Neuen Menschen» ein Stück näher zu kommen. Interessanterweise übernahm das sozialistische Schulwesen in den Diskursen trotz präsentem Antikommunismus mehr als nur die Funktion eines Antipoden, stiessen doch gewisse Errungenschaften des sowjetischen Bildungssystems oder Erkenntnisse der pädagogischen Forschung aus den «Ostblockstaaten» auch auf positiven Widerhall in der Schweizer Verbandspresse. Zwar verstanden sich die Schweizer Bildungsverantwortlichen in der Verteidigung ideologischer Werte als «dem Osten», insbesondere der UdSSR, weit überlegen, doch bildeten sich in den Diskursen Vorstellungen eines im Bildungswettbewerb durchaus gleichwertigen Kontrahenten ab, mit dem es sich zu messen galt und dessen System, wenn auch nicht akzeptiert, so doch zumindest ernst genommen werden musste. Vor allem in den Naturwissenschaften glaubten sich manche Schweizer Lehrkräfte, insbesondere nach dem Sputnik-Schock, im Hintertreffen. Eine Bildungsoffensive schien nötig, um dem Kommunismus entgegenzutreten zu können.<sup>247</sup>

Um die diskursive Auseinandersetzung über die Aufgabe der Schweizer Volksschulen im Kontext des Kalten Krieges einbetten zu können, muss zuerst geklärt werden, wie das kommunistische Schulsystem von den Schweizer Erziehungsverantwortlichen wahrgenommen und gedeutet wurde, welche Elemente beachtet und wie sie bewertet wurden. An dieser Stelle geht es vorerst darum, den in den Diskursen vorkommenden Antikommunismus theoretisch zu verorten und die Reflexionen über die Bedeutung, welche dem Er-

---

246 Franz Dilger, *Ideologie*, in: ScS 58 (1971), 45.

247 Dazu rief auch eine Publikation von Leonhard Froese auf, die das amerikanische und das sowjetische Bildungssystem miteinander verglich. Vgl. Leonhard Froese (Hg.), *Bildungswettlauf zwischen West und Ost*, Freiburg u. a. 1961.

ziehungswesen beim Aufbau des Kommunismus in den sozialistischen «Volksdemokratien» von den westlichen Betrachtern beigemessen wurde, nachzuzeichnen. Es geht also weniger darum zu zeigen, «wie es war», als vielmehr darum zu eruieren, was wie wahrgenommen und wie interpretiert wurde. Danach wird zum einen auf die Diskurslinien eingegangen, welche die strukturelle Gewalt in den sozialistischen Schulen und die Rolle der Lehrpersonen thematisierten. Zum andern wird aufgezeigt, inwiefern die in den Lehrerzeitschriften verbreiteten Vorstellungen des Andern auch Elemente zum Vorschein brachten, welche als nachahmenswert oder zumindest als beachtenswert galten, bevor das Kapitel III dann detailliert auf die kulturell konstruierten Differenzsemantiken eingeht und die Diskurse rund um die Aufgabe des Eigenen, des Schweizer Schulsystems, vor dem Hintergrund der Wahrnehmung und Deutung des Kalten Krieges nachzeichnet.

### 3.1 Die Schule als ideologischer Zankapfel im Kalten Krieg

Der Antikommunismus, verstanden als Ablehnung des Sowjetkommunismus, war der umfassende Basiskonsens der westlichen Welt in der Nachkriegszeit. Jean-Jacques Becker wagt die Vermutung, dass die grosse Mehrheit der Menschen der westlichen Welt irgendwann einmal Antikommunisten gewesen seien.<sup>248</sup> Während des gesamten Kalten Krieges, und gehäuft in den «langen 1950er Jahren», während denen der Kommunismus auch für manche Bildungsverantwortliche die «Weltgefahr Nummer eins» darstellte, fanden sich in den Lehrerzeitschriften und den Schulbüchern Darstellungen, welche den Dualismus zwischen den beiden ideologisch geprägten Weltsystemen unterstrichen und die jeweilige Welterklärung im Koordinatensystem von «kommunistisch vs. kapitalistisch» verorteten. Der kommunistischen bzw. der bolschewistischen «totalitären Welt»<sup>249</sup> in der Einflussphäre der UdSSR wurde die «demokratische», die «westliche», die «freie Welt» gegenüber gestellt, die es mit allen Mitteln zu verteidigen galt.

Die Darstellungen der kommunistischen Ideologie und des sozialistischen Systems in Abgrenzung vom Eigenen in den Lehrerzeitschriften sind vielschichtig. Der Grundtenor gleicht den gängigen antikommunistischen Diskurslinien, wie sie verschiedentlich in der Geschichtsforschung nachgezeichnet wurden. Von den von Jean-Jacques Becker im Jahr 2000 formulierten Typologien des Antikommunismus<sup>250</sup> finden sich hauptsächlich drei

---

248 Vgl. Jean-Jacques Becker, *Aspects de L'Anticommunisme*, in: *Communisme* 62/63 (2000), 5-10; vgl. auch *Kommunisten und Christen in der kommenden Welt*, in: *ScS* 49 (1962/63), 224-230; *Die Bedrohung der freien Welt – und wir?*, in: *SLZ* 108 (1963), 1528.

249 Werner Kägi, *Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung*, in: *SLZ* 106 (1961), 213-218 sowie 248-254, hier 215.

250 Becker nennt schematisch vereinfacht sieben Kategorien des Antikommunismus: den zeitgebundenen Antikommunismus, der vor allem 1917 und 1939 virulent war, den Antikommunismus aus Indifferenz, der oft einen nationalen Charakter bekam, den denunziatorischen Antikommunismus, der vor allem die Methoden des Kommunismus kritisierte, den klassenspezifischen Antikommunismus, den Antikommunismus der Linken sowie den ideologischen, meist an Parteien und Regime gebundenen

in den analysierten Quellen. Der wertbasierte Antikommunismus («l'anticommunisme de valeur») hob die Unvereinbarkeit der kulturellen Werte des Sozialismus mit den eigenen kulturellen Werten hervor («incompatibilité doctrinale et spirituelle») und fokussierte vor allem auf die unterschiedlichen Vorstellungen von Rechtsstaatlichkeit, Religion, aber auch Besitz oder Patriotismus in Ost und West. Wie Michel Caillat et al. in der Analyse von Beckers Typologie hervorheben, trug auch die Katholische Kirche diese Form des Antikommunismus mit, was sich in der katholischen Lehrerzeitschrift widerspiegelt.<sup>251</sup> Jener Antikommunismus, der u. a. mit Verweis auf die Menschenrechte vor allem die Praktiken und Methoden der Kommunisten anprangerte und den Becker den «denunziatorischen Antikommunismus» («l'anticommunisme de dénonciation») nennt, prägte sowohl Lehrerzeitschriften als auch Lehrmittel. Laut Becker kritisierten oft auch Vertreterinnen und Vertreter der Linken die vom Regime in der UdSSR praktizierte Gewaltanwendung. In den Verbandsorganen wurde vor allem die strukturelle Gewalt in den Bildungsinstitutionen angeprangert, mit welcher die kommunistischen Herrschaftssysteme die nachfolgenden Generationen zu prägen oder, im Sprachduktus der Zeit, zu «indoktrinieren» versuchten. Verlässliche Zeugen für die in den «Volksdemokratien» vorherrschenden repressiven Massnahmen waren dissidente Lehrpersonen, welche in die Schweiz oder die BRD geflohen waren und in den Berichten der Lehrerzeitschriften eine Plattform für ihre Systemkritik fanden. Daneben wurde die Anwendung von Gewalt der UdSSR während zentraler Ereignisse wie etwa dem Ungarnaufstand kritisiert. Weiter findet sich als dritte Antikommunismus-Kategorie jene, die Becker als «l'anticommunisme d'indifférence» bezeichnet. Bezeichnend dafür ist, dass die eigene nationale Kultur als unempfänglich für die Wertvorstellungen des Kommunismus interpretiert wurde. In zahlreichen Diskursen wurde aufgezeigt, wie unschweizerisch der Kommunismus sei und wie unempfänglich Schweizerinnen und Schweizer, sofern sie die eidgenössischen Werte verinnerlicht hätten, für diese Ideologie seien. Dieser Logik folgend, konnten Anhänger des Kommunismus, wie noch gezeigt werden wird, in den Verdacht geraten, Landesverräter zu sein.

Um die Schullandschaften des «Ostblocks» zu beschreiben, griff die Verbandspresse oft auf Fremdartikel oder Darstellungen aus der kommunistischen Presse zurück, um dem Vorwurf der einseitigen Informationspraktik zu entgehen. Redaktionelle Artikel und Gastartikel wurden teilweise nicht oder mit einem Pseudonym gezeichnet.<sup>252</sup> Bei einigen Darstellungen, bei denen sich die Autoren auf angebliche «Dissidenten», «Zeugen» oder «Freunde im Osten» beriefen, konnte die Triftigkeit der Aussagen nicht überprüft werden.

---

Antikommunismus und den wertbasierten Antikommunismus. Becker macht klar, dass die «Reinformen» dieser Diskurse selten vorkamen und weitere Schattierungen des Antikommunismus denkbar sind. Vgl. Jean-Jacques Becker, *Aspects de L'Anticommunisme*, in: *Communisme* 62/63 (2000), 5-10. Zur Rezeption der Kategorien und deren Adaptation auf die Schweiz vgl. Caillat et al. (Hg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse*, 23-36.

251 Vgl. Caillat et al. (Hg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse*, 29.

252 Vgl. das Vorwort zur Sondernummer «Schule und Erziehung der Sowjetunion» der *ScS* 55 (1968), 853f.

Das Zitieren von Opfern kommunistischer Regime war auch ein gängiges Mittel in den Unterrichtsskizzen und Schulbüchern.

Laut den Vorstellungen des «Schweizerischen Aufklärungsdienstes» (SAD), die in der SLZ verbreitet wurden, plante der Kommunismus sein Vorankommen in Schritten. Zuerst erfolge die «Infiltration» der Gesellschaft, dann deren «Zersetzung» von innen, durch Erzeugung von inneren Spannungen, durch Spionage und Sabotage und die Schwächung der bürgerlich-demokratischen Ordnung. Am Ende folge, so der SAD, durch eine «im Ausland sitzende Gegenregierung der sog[enannte] «Befreiungskrieg»», die Invasion einer ausländischen Armee.<sup>253</sup> Ähnliche Schreckensszenarien schilderte das erwähnte «Zivilverteidigungsbuch» von 1969, ohne den potenziellen Feind explizit zu benennen. Implizit war klar, dass dieser durch den «östlichen Kommunismus» repräsentiert wurde.

Manche befürchteten, der Totalitarismus<sup>254</sup> manipulierte den öffentlichen und privaten Raum des Menschen durch die Monopolisierung aller «Mittel der Menschen-Bildung» und die Kontrolle sämtlicher «Propaganda- und Schulungsapparate vom Kindergarten bis zur Universität, von der Tageszeitung bis zum Kino, Radio und Fernsehen.»<sup>255</sup> Ziel sei es, durch die Kontrolle der Erziehung den «Neuen Menschen» zu schaffen, der den Sozialismus perfektionieren und in einer unbestimmten Zukunft den Kommunismus verwirklichen solle. Dieser «Neue Mensch», so die Vorstellung, entbehre jeglicher Menschlichkeit – er werde zum «Staatsroboter» degradiert, zum willenlosen Vollstrecker kommunistischer Revolutionspläne.<sup>256</sup>

Durch psychologisch wirksame Techniken, so die in der ScS zu Beginn der 1960er Jahre präsentierte Vorstellung, werde auch die Schweizer Jugend zum Ziel der Verführungskünste des Kommunismus. Ein Heer von Agenten, die «Fünfte Kolonne», die Infiltration der Massenmedien, die Unterwanderung verschiedener Organisationen, aber auch die Einladung zu Reisen in realsozialistische Staaten, etwa zu den Jugendfestspielen, bedrohten die Schweiz und ihre Identität, mahnte etwa Marguerite Henrici, die laut Auskunft von Frischknecht et al. im leitenden Ausschuss des SAD Einsitz genommen hatte.<sup>257</sup> Weiter warnte der SAD vor der Gefahr, die der Schweiz durch Propaganda sowie «Spezialschulen im Stile der moskowitzischen Lumumba-Universität, die Hydra der Tarnorganisationen, deren wir uns auch in der Schweiz «erfreuen», die zwielichtigen Handelsbeziehungen», aber auch durch Wirtschaftsspionage, Kleinkriege, Terrorakte, Morde, Vergiftungen und

---

253 Vgl. W. Wöhrle, Die Bedrohung der freien Welt – und wir?, in: SLZ 108 (1963), 1528.

254 In den untersuchten Diskursen wurde meist der linke Totalitarismus der «Ostblockstaaten» angesprochen, der allerdings nicht selten mit dem Totalitarismus der Nationalsozialisten gleichgesetzt wurde.

255 Auszug aus dem Beitrag von Emil Brunner, Was haben die Kirchen vom Kommunismus zu erwarten, in: SLZ 120 (1975), 762, entnommen aus einer Dokumentation des SOI.

256 Auszug aus dem Beitrag von Emil Brunner, Was haben die Kirchen vom Kommunismus zu erwarten, in: SLZ 120 (1975), 762, entnommen aus einer Dokumentation des SOI.

257 Vgl. Marguerite Henricis Ausführungen, zitiert in: Appenzell, in: ScS 49 (1962/63), 573. Zur Person von Marguerite Henrici vgl. Jürg Frischknecht, Peter Hafner, Ueli Haldimann, Peter Niggli, Die unheimlichen Patrioten. Politische Reaktionen der Schweiz. Ein Aktuelles Handbuch, Zürich <sup>5</sup>1984, 51f.



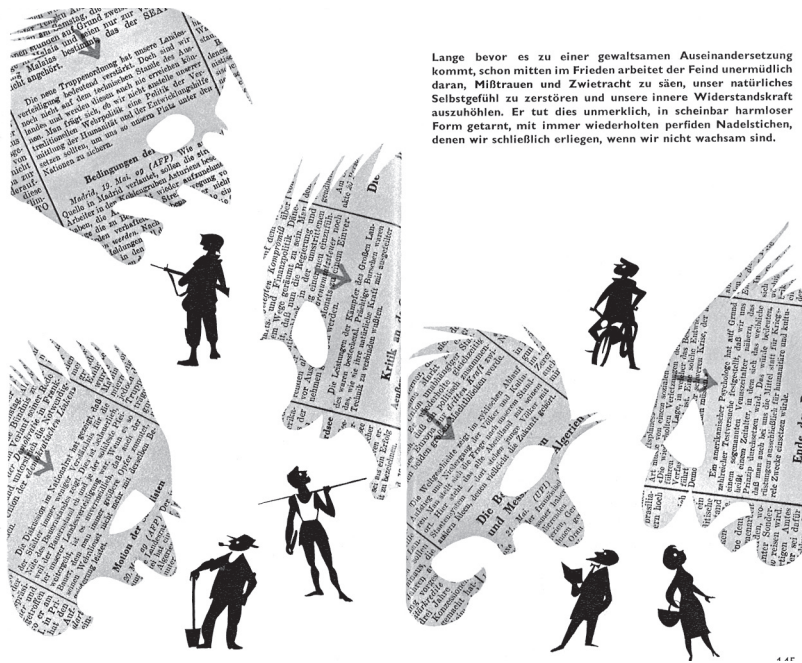


Abbildung 2: Auszug aus dem Zivilverteidigungsbuch von 1969, welches auch vor der inneren Bedrohung der Schweiz warnte. (EJPD (Hg.), Zivilverteidigung, Aarau 1969, 144f.)

den Rauschgifthandel drohe.<sup>258</sup> Auf die kommunistische Gefahr, die nicht nur aus der UdSSR drohte, sollten die Erziehungsverantwortlichen, aber auch die Lernenden selbst, aufmerksam gemacht werden,<sup>259</sup> denn als genauso wichtig, wie in den antikommunistischen Diskursen das sozialistische Schulsystem für den Aufbau des Kommunismus skizziert wurde, erschien manchen die Stärkung der westlichen Schulen in dessen Abwehr.<sup>260</sup> Ernst Cincera betrieb, wie noch gezeigt werden wird, seine «Subversivenjagd» auch in der Schule. Für ihn war diese ein zentrales Feld der ideologischen Auseinandersetzung zwischen Ost und West, wie er 1977 schrieb:

«Der junge Mensch, ohne eigene historische Erfahrung, aber mit einem natürlichen Drang nach einer gerechten Ordnung, ist relativ leicht manipulierbar. Darum interessiert sich die

258 Die Bedrohung der freien Welt – und wir?, in: SLZ 108 (1963), 1528.

259 Viktor Vögeli, der im Rahmen eines UNESCO-Projekts 1962 verschiedene Schweizer Lehrmittel untersuchte, vermisste in ihnen beispielsweise den Hinweis darauf, dass auch das kommunistische China junge Aktivisten «von Brasilien bis Kuba, von Südvietnam bis Indien und von Kamerun bis Südafrika» ausbilde, um die Verbreitung des Kommunismus mit allen Mitteln zu fördern. Vgl. Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171, hier 170.

260 Zum Bildungswettkampf zwischen der BRD und der DDR vgl. u. a. Andreas Wirsching, Bildung als Wettbewerbsstrategie, in: Bernd Greiner, Tim B. Müller, Claudia Weber (Hg.), Macht und Geist im Kalten Krieg. Studien zum Kalten Krieg, Bd. 5, Hamburg 2011, 223-238, hier 225.



Führung jeder totalitären Ordnung besonders für die Jugend und ihre Erzieher. Zwischen der Hitlerjugend und kommunistischen Jugendorganisationen hinter und vor dem Eisernen Vorhang gibt es keine Unterschiede ausser der Farbe des Hemdes und der Kravatte.»<sup>261</sup>

Wenn die Schule zu einem solch zentralen «Kampfplatz» erhoben wurde, musste eine bestimmte Vorstellung der «gegnerischen Schulsysteme» vorhanden sein, denen es entgegenzuhalten galt.

### 3.2 Osteuropäische Schulen im Dienste des Marxismus-Leninismus

Differenzierte Darstellungen der politischen Systeme, der Gesellschaft, der Kultur oder der Schullandschaft einzelner «Ostblockstaaten» waren in den Lehrerzeitschriften rar. Lediglich über die UdSSR sowie die DDR wurde in einer gewissen Regelmässigkeit berichtet. Einzelne Informationen stammten oft von Lehrervereinen, die Reisen, wie sie ab der Mitte der 1960er Jahre zunahmen, in ost- und ostmitteleuropäische Länder organisierten. Als zentrale Informationsquelle fungierte das «Schweizerische Ost-Institut» (SOI). U. a. publizierte das SOI eine Reihe namens «Tatsachen und Meinungen», welche teilweise von Schulen abonniert wurde und in der neben Länderinformationen auch spezifische Themen, wie etwa der Warschauer Pakt, die Idee des «Neuen Menschen», die Menschenrechtssituation in der UdSSR sowie Schul- und Bildungsfragen, aufgenommen wurden.<sup>262</sup> Die Darstellung der sozialistischen Bildungswesen zeugt von der Grundvorstellung, dass sich die Schulsysteme unter dem Einfluss der UdSSR in allen «Satellitenstaaten» weitgehend angeglichen hätten. Was strukturell für die sowjetischen Erziehungsinstitutionen galt, galt grosso modo auch für jene in Albanien, Bulgarien oder der DDR, die auch nach der Staatsgründung noch als «Sowjetzone» oder «Mitteldeutschland» bezeichnet wurde.<sup>263</sup> Es galt für die ČSSR und Ungarn sowie, mit gewissen Nuancen, für Jugoslawien und Rumänien. Gemäss Michael Csizmas, Mitautor der Schriften des SOI, war diese Neuordnung des Schulwesens unter sozialistischem Vorzeichen in der Nachkriegszeit in drei Schritten vor sich gegangen. Zuerst wurden die Schulen dem staatlichen Monopol und damit der Kontrolle der kommunistischen Parteien der jeweiligen Länder unterstellt (1944-1948), danach die Schultypen sowie der Unterricht selbst gemäss der marxistisch-leninistischen Ideologie reorganisiert (1949-1958), worauf unter Chruschtschow die noch genauer zu beschreibende «Polytechnisierung» und «Politisierung» des Schulwesens erfolgte.<sup>264</sup> Laut

---

261 Ernst Cincera, *Unser Widerstand gegen die Subversion in der Schweiz*, Zürich <sup>2</sup>1977, 125.

262 Vgl. László Révész, *Schüler und Lehrer in Osteuropa*, *Tatsachen und Meinungen*, Bd. 36, Bern 1977. Auch eine umfassende Analyse des sowjetischen Schulsystems, die sich auch an Schweizer Lehrkräfte richtete, wurde vom Verlag des SOI publiziert: Nigel Grant, *Schule und Erziehung in der Sowjetunion*, Bern 1966.

263 Vgl. Hans Aeberhard, *Schule und Erziehung in der Sowjetzone*, in: *SLZ* 113 (1968), 396ff.

264 Vgl. Michael Csizmas, *Die Schulsysteme der osteuropäischen Länder*, in: *SLZ* 110 (1965), 563-569.

Csizmas fielen in die erste Phase zahlreiche Entlassungen nicht systemkonformer Lehrer sowie die Einrichtung von Schulen für die nationalen Minderheiten und die Etablierung der Koedukation – früher als in zahlreichen Kantonen der Schweiz.

Dass die Machthaber der sozialistischen Staaten die Schule missbrauchten, um Kinder und Jugendliche mit der kommunistischen Ideologie zu indoktrinieren und dadurch den anvisierten «Neuen Menschen» zu formen, war verbreiteter und sich über den Untersuchungszeitraum kaum verändernder Diskurs.<sup>265</sup> Lenin selbst wurde als Zeuge für die Instrumentalisierung der Schule zitiert.<sup>266</sup> Die Mitarbeit der Erziehungsinstitutionen beim Aufbau der idealen kommunistischen Gesellschaft bedeutete gemäss dem in der SLZ dargestellten sowjetischen «Statut der Zehnklassenschule» nicht nur, die auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse und die technische Entwicklung ausgerichtete Bildung zu fördern, sondern auch die marxistisch-leninistische Weltanschauung zu verkünden und die Lernenden zum «sozialistischen Patriotismus und zum proletarischen Internationalismus» zu erziehen. Um diese Ziele zu erreichen, sollte auch die bildnerisch-erzieherische Arbeit mit der «Praxis des kommunistischen Aufbaus» verbunden werden.<sup>267</sup>

In verschiedenen Beiträgen wurden weitere Ziele der Lehrpläne der ost- und mitteleuropäischen Schulsysteme aufgeführt. Welche Deutung der Curricula findet sich in den Besprechungen? Nicht nur in der UdSSR, auch in «Satellitenstaaten» sollte die Schule gemäss dem zitierten kommunistischen Parteiprogramm die jungen, aktiven Konstrukteure des künftigen Sozialismus erziehen und bilden. Die Schweizer Verbandspresse strich wiederholt die Erziehung zur «unbedingten Hingabe und Treue» gegenüber dem sozialistischen Staat hervor.<sup>268</sup> Die DDR forderte ihre Jugend auf, sich «mit allen ihren Kräften» zur «Festigung der volksdemokratischen Grundlagen der Staatsmacht» einzusetzen – erfüllt von «Liebe und Vertrauen» zur Volksarmee.<sup>269</sup> Neben der Erziehung einer treu ergebenden patriotischen Jugend, die überzeugt war von den Idealen des Sozialismus und des Kommunismus, unterstrich die Verbandspresse die in den «Satellitenstaaten» zentrale Förderung der «ewigen Freundschaft mit der Sowjetunion» und mit den befreundeten sozialistischen Staaten. Auch die Weckung der «Liebe zur Arbeiterklasse und ihrer Partei»<sup>270</sup> und des

---

265 Vgl. u. a. von Dellinghausen, zitiert in: Paul Frey, Internationale Sonnenbergtagung im Harz, in: SLZ 99 (1954), 1073f.; Hans Aeberhard, Schule und Erziehung in der Sowjetzone, in: SLZ 113 (1968), 396ff.

266 Vgl. Jaroslav Trachsel, UdSSR: Staat und Bildung, in: SLZ (112), 1025f.

267 Vgl. Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492, hier 1489.

268 Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff., hier 748.

269 Die Zitate stammen aus den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule in der DDR, erlassen am 29. Juli 1952 vom ZK der SED. Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065, hier 1061; vgl. auch Heinz Greter, Ein Beitrag zur Betrachtung der Propagandasprache im ostdeutschen Schulbuch, Teil 1, in: ScS 56 (1969), 222-226; Systemvergleich im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR, in: ScS 69 (1982), 477-481; hier 478; László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 30-34.

270 Die Zitate stammen aus den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule in der DDR, erlassen am 29. Juli 1952 vom ZK der SED. Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065, hier 1061; vgl. auch Heinz Greter, Ein Beitrag zur Betrachtung der Propagandasprache im ostdeutschen Schulbuch, Teil 1, in: ScS 56 (1969), 222-226; Vgl. Systemvergleich im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR, in: ScS 69

Hasses gegenüber den «Imperialisten», «Militaristen» und dem «Kapitalismus» wurden als Ziele der ost- und mitteleuropäischen Lehrpläne rezipiert.

Wo in den Verbandszeitschriften *Curricula* aus sozialistischen Ländern zitiert wurden, wurden sie kritisiert, entweder weil sie die Schule explizit in den Dienst des Aufbaus des Kommunismus stellten oder aber, sofern Leitideen oder Vorgaben jenen der Schweizer *Curricula* glichen, weil sie die wahren Ziele kaschierten und mit Doppelzüngigkeit argumentierten.<sup>271</sup> Die Schweizer Autorenschaft stellte in Frage, dass den Sowjetpädagogen daran gelegen war, bei den Jugendlichen die moralische Urteilsfähigkeit zu fördern, den jugendlichen Charakter zu stärken oder zum Humanismus zu erziehen.<sup>272</sup> Das von der KPdSU verkündete Ziel, durch den Geschichtsunterricht das kritische Denken anzuregen, erschien als Farce. Die ScS urteilte 1962: «Die Sowjetschulen sind der Typus reiner Lernschulen: es wird gepaukt, nicht diskutiert. Auf präzise Fragen gibt es genau vorgeschriebene Antworten, selbst in den höheren Klassen; die Disziplin darf als militärisch straff bezeichnet werden.»<sup>273</sup> Ähnlich tönte es bei Klaus Mehnert, der in seinem Buch «Der Sowjetmensch» von verschiedenen Reisen in die UdSSR berichtete. Sein in der SLZ 1961 abgedruckter Bericht zeigte, wie in einer 11. Klasse die Thesen Chruschtschows sowie seine Rede am XX. Parteitag der KPdSU thematisiert worden waren. Eine Diskussion sei trotz strittiger Themen nicht Teil des Unterrichts gewesen, was Mehnert nicht erstaunte: «In einem totalitären Staat wird unten auswendig gelernt, was oben gelehrt wird [...]»<sup>274</sup> Dieses Bild wiederholte sich in zahlreichen Darstellungen, war gleichsam der Kern der helvetischen Deutung der «Sowjetpädagogik». Verwiesen wurde auch auf den sowjetischen Pädagogen Anton Semjonowitsch Makarenko, der den Erziehungsprozess mit einem Produktionsprozess verglichen habe, da «sehr viele Details in der menschlichen Persönlichkeit und im menschlichen Betragen mit der Stanzmaschine serienweise hergestellt werden können, dass dazu aber eine besonders präzise Arbeit der Maschine erforderlich ist, peinlichste Behutsamkeit und Genauigkeit.»<sup>275</sup> Diese «peinliche Genauigkeit» in der Umsetzung des Lehrplans schienen die Lehrpersonen im real-existierenden Sozialismus von ihren Zöglingen einzufordern. Weiter wurde der «Patriotismus», der im eigenen Curriculum verteidigt, ja dessen Förderung gefordert wurde, im sozialistischen Lehrplan als Erziehung zu «Kadavergehorsam» und Parteilichkeit interpretiert.<sup>276</sup> Trotz anders lautender Propaganda diene, so die SLZ, die kommunistische Schulbildung lediglich der Erziehung zu nützlichen, parteitreuen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, der Ausbildung von gemäss den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Staatsapparates sich unterordnenden «Mehrzweckmenschen».<sup>277</sup>

(1982), 477-481; hier 478; László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 30-34.

271 Vgl. Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144.

272 Vgl. Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144.

273 Sie fragen – Wir antworten, in: ScS 49 (1962/63), 281f., hier 282.

274 Klaus Mehnert, Der Sowjetmensch, Teilabdruck unter: Schulbesuch in der Sowjetunion, in: SLZ 106 (1961), 1202f., hier 1202.

275 Makarenko zitiert in: Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89, hier 89.

276 Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144.

277 «So erzieht der Kommunismus», in: SLZ 103 (1958), 357f.

Bei der Erziehung des «Neuen Menschen» nahm die «Staatsbürgerkunde» eine Schlüsselrolle ein.<sup>278</sup> Margot Honecker hatte laut der ScS 1969 gesagt, Lehrpersonen müssten in der Staatsbürgerkunde den «Marxismus in Aktion, in seiner schöpferischen Anwendung» unterrichten, um in den Lernenden ein Verständnis für die sozialistische Politik der Partei und Regierung zu wecken und eine aktive «Parteinahme» für die DDR zu fördern.<sup>279</sup>

Der Geschichtsunterricht in den sozialistischen Staaten folgte der Theorie des Marxismus-Leninismus, und die Vergangenheit wurde im Sinne des historischen Materialismus gedeutet. Begriffe erhielten spezifische, ideologisch besetzte Bedeutungen, die Lehrmaterialien wurden zu einem Propagandainstrument umfunktioniert, kritisierte die ScS mit Rückgriff auf verschiedene Beispiele.<sup>280</sup> Laut László Révész, der Ende der 1970er Jahre u. a. im Auftrag des SOI Analysen der ost- und ostmitteleuropäischen Schulsysteme verfasste, nahm die Ideologisierung des Geschichtsunterrichts in den sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas in den 1970er Jahren zu. Die Rolle der UdSSR werde, so Révész, gegenüber der nationalen Geschichte der «Satellitenstaaten» überbetont und der Klassenkampf ins Zentrum der Lehrpläne gerückt, wobei die Zeitgeschichte einen breiten Raum einnehme. In einigen Ländern gelte der Grundsatz, die eigentliche Geschichte habe erst 1917 bzw. nach dem 2. Weltkrieg begonnen.<sup>281</sup> Révész kritisierte: «Historische Tatsachen und das Wirken früherer Politiker werden allein von der Gegenwart aus und im Hinblick auf die allgemeine Entwicklung bewertet»<sup>282</sup>, was ein durchaus zeitgemässer, auch in Westeuropa diskutierter didaktischer Ansatz war.<sup>283</sup> Dass das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrpersonen rein auf Autorität und Strenge gründete, wurde an der UdSSR schon 1958 kritisiert. Die Disziplin sei militärisch, die Volksschulen wenig emotional, und ohne musische Fächer wirkten sie kalt.<sup>284</sup> Der Diskurs überdauerte die Zeit. 1979 machte die SLZ darauf aufmerksam, dass politische Diskussionen in der UdSSR noch immer abgeschlossen, Drill und strenge Autorität weiterhin vorherrschend seien.<sup>285</sup> Trotz Kritik am Führungsstil in den Schulen der sozialistischen Staaten hoben die westlichen Beobachter, offensichtlich irritiert, hervor, dass die Jugendlichen weder unglücklich schienen noch unter der strengen Disziplin litten.<sup>286</sup>

---

278 Margot Honecker, zitiert in: Systemvergleich im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR, in: ScS 69 (1982), 477-481; zuerst erschienen in: Informationen für politische Bildung 192 (1982). Gemäss László Révész durften in Polen seit Ende der 1960er Jahre nur Lehrpersonen mit einer verlässlichen politischen Überzeugung, meist Parteimitglieder, Staatskundeunterricht erteilen. Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 141.

279 Margot Honecker, zitiert in: Systemvergleich im Staatsbürgerkundeunterricht in der DDR, in: ScS 69 (1982), 477-481; zuerst erschienen in: Informationen für politische Bildung 192 (1982).

280 Vgl. Heinz Greter, Ein Beitrag zur Betrachtung der Propagandasprache im ostdeutschen Schulbuch, Teil 1, in: ScS 56 (1969), 222-226.

281 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 30-34.

282 László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 32.

283 Vgl. Kapitel III.3.

284 Z. B. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.

285 Vgl. UdSSR, Sowjetische Erziehung autoritär, in: SLZ 134 (1979), 214. Der Artikel wurde dem «Bund» vom 4.1.1979 entnommen.

286 Vgl. Klaus Mehnert, Der Sowjetmensch, Teilabdruck unter: Schulbesuch in der Sowjetunion, in: SLZ

Neben den Inhalten der Lehrpläne, so die Überzeugung der westlichen Beobachter, diene die Schulstruktur selbst den Zielen der Kommunistischen Partei. In den Diskursen der Verbandspresse spielten der vormilitärische Unterricht und die Internatsschulen eine zentrale Rolle. Weiter genossen die Organisation der Jugendlichen in Jugendverbänden und die damit einhergehende ideologische Kontrolle Aufmerksamkeit.

### 3.2.1 Die vormilitärische Ausbildung

Ein Element der sowjetischen Schulen, welches in der Schweizer Verbandspresse sowie in weiteren Darstellungen diskutiert wurde, war die vormilitärische Ausbildung. In einer Zeit, in der in der Schweiz der Militärdienst unter Beschuss geraten war, führten gemäss SOI manche sozialistische Staaten ein neues obligatorisches Schulfach ein, in welchem Kenntnisse der Landesverteidigung vermittelt wurden.<sup>287</sup> Da laut Révész die UdSSR 1967 den Militärdienst verkürzt hatte, sollte die Schule vermehrt Wert auf die militärische Ausbildung der Jugendlichen legen.<sup>288</sup> Die Verbandspresse betonte, dass es dabei um weit mehr gehe, als um durch Offiziere vermitteltes theoretisches Wissen. Die vormilitärische Erziehung solle die Lernenden auf den Dienst in der Armee vorbereiten. Den Lernenden «muss die Liebe zur Sowjetarmee anerzogen werden», wurden sowjetische Richtlinien zitiert.<sup>289</sup> Neben der Ausbildung in «Zivilverteidigung»<sup>290</sup> werde militärische Disziplin geschult. Die Kinder trainierten ihre Fähigkeiten «im Schiessen, im Granatwerfen, in der Topographie, im Flugsport, im Bewegen im Gelände, im richtigen taktischen Verhalten und in der Ersten Hilfe,»<sup>291</sup> wobei der Sanitätsdienst in einzelnen Ländern, zum Beispiel in Ungarn, den Mädchen vorbehalten zu sein schien.<sup>292</sup> Laut dem SOI, das sich auf sowjetische Quellen berief, besass ab Mitte der 1970er Jahre fast jede Schule einen eigenen Schiessplatz und Anlagen zur Durchführung militärischer Übungen.<sup>293</sup> Auch die «Satellitenstaaten» kannten eine vormilitärische Ausbildung. 1988 wurde Schweizer Besuchern in der DDR der Einblick in einen solchen «Wehrunterricht» verwehrt. Als Erklärung für dessen Notwendigkeit kolportierte die Schweizer Berichterstatterin die Aussage der Erziehungsberechtigten der DDR, wonach die DDR durch die NATO bedroht sei, was nach Selbstschutz verlange, wozu die vormilitärische Erziehung einen wesentlichen Beitrag leisten könne. Im

106 (1961), 1202f.; Sie fragen – Wir antworten, in: ScS 49 (1962/63), 281f., hier 282. Es gab indes auch westliche Betrachter, die vermuteten, dass durch den Zwang im Unterricht das jugendliche Konfliktpotenzial im «Ostblock» grösser war als im Westen; vgl. UdSSR, Sowjetische Erziehung autoritär, in: SLZ 134 (1979), 214. Der Artikel wurde dem «Bund» vom 4.1.1979 entnommen.

287 Vgl. Michael Csizmas zeigte auf, dass neben der UdSSR auch die DDR, Polen, Ungarn, Rumänien und die Tschechoslowakei solche Ausbildungen kannten. Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492.

288 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 57-62.

289 Hans Gehrig, Die aktuelle Schulreform in der UdSSR, in: SLZ 130 (1985), Nr. 3, 11f., hier 12.

290 László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 58.

291 Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492.

292 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 59.

293 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 60.

Zentrum stehe aber die Friedensförderung.<sup>294</sup> Laut dem SLZ-Bericht lieferte das Ministerium zu diesem Zweck noch Ende der 1980er Jahre «Kriegsspielzeug», darunter Panzer, an Kindergärten.<sup>295</sup>

### 3.2.2 Internatsschulen als Ort von Kontrolle und Indoktrination?

Als Chruschtschow auf dem XX. Parteitag der KPdSU den Bau von Internatsschulen ankündigte, taxierte dies die Schweizer Verbandspresse als «radikale[n] Versuch des Sowjetkommunismus, den jungen Menschen sein Kredo und seine Moral einzuimpfen.»<sup>296</sup> Trotz eines denunziatorischen Antikommunismus in den Diskursen wurden die Leistungen der UdSSR im Bildungswesen anerkannt. Es sei gelungen, so das Lob, das Bildungsniveau der 200 Millionen Bürger beträchtlich zu heben und den Analphabetismus in weiten Teilen des Landes zu überwinden.<sup>297</sup> Gemäss Zahlen des UNESCO-Kuriers waren vor der Gründung der UdSSR rund 80% der Menschen auf dem späteren Unionsgebiet Analphabeten gewesen.<sup>298</sup> Obschon dieser Teil der «Kulturrevolution»<sup>299</sup> erfolgreich gewesen sei, sei es der UdSSR nicht gelungen, die Bürger zu «Musterkommunisten» zu erziehen.<sup>300</sup> Dies sollte sich, so der Diskurs, durch die Einführung neuer Erziehungsanstalten ändern. Durch die Internate sollte die traditionelle Familienstruktur zerstört werden, mit dem Ziel, dem Staat die alleinige Macht über die Erziehung zu ermöglichen, da die Familie bisher eine unüberwindbare Hürde für die Durchsetzung des kommunistischen Programms dargestellt habe.<sup>301</sup> Neben der Familie wurde der Einfluss der Kirche auf die Jugendlichen als für die Parteiziele hemmend ausgemacht.<sup>302</sup> Im geregelten Leben der Internatsstrukturen würden die Jugendlichen, organisiert in sogenannten «Schülerkollektiven», von ihren Kolleginnen und Kollegen zum regimetreuen Leben ermuntert, kontrolliert, notfalls öffentlich denunziert, bestraft oder bestenfalls gelobt und belohnt.<sup>303</sup> Lehrpersonen und speziell geschulte

---

294 Vgl. Paula Küng-Hefli, Schule und Erziehung in der DDR – ein Jahr vor dem Fall der Mauer, in: SLZ 135 (1989), Nr. 25/26, 6-9.

295 Vgl. Paula Küng-Hefli, Schule und Erziehung in der DDR – ein Jahr vor dem Fall der Mauer, in: SLZ 135, Nr. 25/26 (1989), 6-9.

296 Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695, hier 695.

297 Vgl. Alfons Müller-Marzohl, Pläne der Sowjetpädagogik, in: ScS 45 (1958/59), 681f., hier 681.; vgl. weiter einen Abdruck aus der «Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung»: Neue Sowjetpädagogik, in: SLZ 103 (1958), 1293.

298 Vgl. Wjatscheslaw Eljutin, Vom Analphabeten zum Kosmonauten, in: ScS 55 (1968), 867ff.

299 Vgl. Aus den Erziehungsthesen des Zentralkomitees und des sowjetischen Ministerrates, in: ScS 45 (1958/59), 685ff.

300 Vgl. Alfons Müller-Marzohl, Pläne der Sowjetpädagogik, in: ScS 45 (1958/59), 681f., hier 681.; vgl. weiter einen Abdruck aus der «Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung»: Neue Sowjetpädagogik, in: SLZ 103 (1958), 1293; Hans Göldi, Die Russische Revolution. Erschienen in: Heinrich Roth, Josef Weiss, Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1968; 63f.

301 Vgl. Union Central Press, Chruschtschow-Internate – gegen die Familie, in: SLZ 102 (1957), 973; Alfons Müller-Marzohl, Pläne der Sowjetpädagogik, in: ScS 45 (1958/59), 681f.

302 Vgl. Neue Sowjetpädagogik, in: SLZ 103 (1958), 1293.

303 Vgl. Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695; László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa.

Erzieherinnen und Erzieher erzögen die Kinder «im Geiste des Kommunismus» und könnten so etwaige «schädliche Einflüsse» der Familien und Kirchen ausschalten oder korrigieren, berichtete die ScS.<sup>304</sup> Die Selbstdeklaration auf russischer Seite tönte naturgemäss anders. Die Einrichtung von Internaten bezeichnete die KP als «eine neue Bekundung der väterlichen Fürsorge und Hilfe, die das Zentralkomitee unserer Partei den Sowjetmenschen bei der Erziehung der Kinder zuteil werden läßt.»<sup>305</sup> Der Vorwurf, die Internate dienten der «Entfremdung» der Kinder von der Familie, wurde von Seiten der KPdSU als Propaganda der «reaktionären Presse» zurückgewiesen.<sup>306</sup> Auch Nigel Grant wies in seiner 1966 erschienenen Analyse darauf hin, dass die Internatsschulen überdurchschnittlich viele Waisen oder Halbwaisen sowie Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen aufnahmen.<sup>307</sup> Laut einer Darstellung der ScS scheint die Nachfrage nach Internatsplätzen höher gewesen zu sein als das Angebot, zumal hier, so wurde verlautet, die besten Lehrkräfte des Landes unterrichteten.<sup>308</sup> Die Disziplin in den Internatsschulen wurde laut Grant strikter durchgesetzt als an den restlichen Schulen des Landes, was sowohl für die Arbeit im Schulzimmer als auch für die Freizeitgestaltung und die «gesellschaftlich nützlichen Arbeiten» galt.<sup>309</sup> Auch wenn die Kritik an den repressiven Internaten in der Fachpresse überwog, so konnte die ScS deren Strukturen auch Positives abgewinnen. Die dortige Hausordnung hätte einem katholischen Priesterseminar entstammen können, schrieb das katholische Verbandsorgan. Sie sei mit «pädagogischem Sachverstand und Formgefühl» formuliert worden: Gegenseitige Achtung und Unterstützung, Diskretion, Fleiss und Disziplin waren zentrale Forderungen an die Schülerinnen und Schüler, die auch manche Schweizer Lehrpersonen teilten.<sup>310</sup> Ähnlich wie die Internate waren die zahlreichen Tagesschulen organisiert, in denen die Kinder auch nach dem Unterricht betreut wurden. Die «Pionierarbeit» oder die Hausaufgaben waren, wie in den Internatsschulen, genauso beaufsichtigt wie die Freizeitspiele und Spaziergänge der Kinder, mit dem Unterschied, dass zu Hause übernachtet wurde.<sup>311</sup> Nicht nur in den Internaten und den Ganztageschulen unterstanden die Lernenden mancher realsozialistischer Staaten der Kontrolle der Partei. Für die Umsetzung der Ideale des Kommunismus sorgte auch die Organisation der Schülerinnen und Schüler in Jugendverbänden.

---

304 Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695, hier 690. Zu einem ähnlichen, wenn auch vorsichtigeren Urteil vgl. Froese (Hg.), Bildungswettbewerb zwischen West und Ost, 105.

305 Iwan A. Kairow, Oberschulbildung für alle Kinder, in: XX. Parteitag der KPdSU. Diskussionsreden auf dem XX. Parteitag der KPdSU, Berlin 1956, 405-414, hier 407.

306 Vgl. Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695, hier 693.

307 Vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 112-117.

308 Vgl. Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695.

309 Vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 112-117.

310 Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695, hier 690.

311 Vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 112-117.



### 3.2.3 Oktjabristen, Pionierverbände und Komsomol

Welche Informationen erhielten die Schweizer Lehrpersonen über die Jugendorganisationen der UdSSR? Von klein auf wurden die Kinder in der UdSSR und in den «Satellitenstaaten» durch die Einbindung in verschiedene Organisationen, die mit der Schule und der Politik derart verwoben waren, dass Nigel Grant sie als «integralen Bestandteil des Erziehungswesens» bezeichnete,<sup>312</sup> im Sinne der kommunistischen Doktrin geschult. Laut dem SOI gab es spätestens ab den 1970er Jahren in der UdSSR in zahlreichen Orten Vorbereitungsklassen für die 6-jährigen Kinder, die eine Art Ersatz für die Kindergärten darstellten und die Kinder, insbesondere die nichtrussischsprachigen, in die «Gesellschaft einführen» sollten.<sup>313</sup> Die 7- bis 10-jährigen Lernenden waren in der Einrichtung der sogenannten «Oktjabristen» (Kinder des Oktobers), die 10- bis 14- bzw. 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im «Pionierverband» organisiert. Sie trugen jeweils Uniformen, die sie kenntlich machten, während die Lernenden ab dem 14. bzw. 15. bis zum 27. Lebensjahr die Zeichen der «Komsomolzen» (Kommunistischer Jugendbund) trugen.<sup>314</sup> Westliche Besucher zeigten sich von der als militärisch interpretierten Organisation irritiert, aber auch fasziniert von der Disziplin der Kinder, die laut den Schilderungen der SLZ auf die Frage, weshalb sie zur Schule gingen, ohne mit der Wimper zu zucken antworteten: «[U]m ein nützliches Glied unserer Gesellschaft zu werden.»<sup>315</sup> Der junge Pionier, so berichtete Nigel Grant, schwor bei der Aufnahme in die Jugendorganisation, die «Sowjetheimat leidenschaftlich zu lieben, und zu leben, zu lernen und zu kämpfen, wie es uns der grosse Lenin befahl und wie es uns die Kommunistische Partei lehrt.»<sup>316</sup> Den Schweizer Lehrpersonen wurde weiter berichtet, dass zu den zentralen Grundsätzen der Pioniere neben der Vaterlandsliebe auch Fleiss und Disziplin, Anstand, Ehrlichkeit, vorbildliche Lebensweise, aber auch körperliche Ertüchtigung und der Einsatz für die sozialistische Gemeinschaft, das «Kollektiv» gehörten. Daneben sei das ehrenvolle Gedenken an die sowjetischen Kämpfer, die für den Sozialismus ihr Leben gelassen hatten, eine zentrale Aufgabe.<sup>317</sup> Der Komsomol wurde mit der Organisation der KP verglichen, weshalb die Aufgaben der Komsomolzen auch eine politische Komponente enthielten. Es werde von ihnen erwartet, den Marxismus-Leninismus zu studieren und die Parteipolitik zu verbreiten.<sup>318</sup> Die hohen Ansprüche an die Jugendlichen würden durch ein Netz von gegenseitiger Kontrolle und Denunziation, den Zwang zur Selbstanzeige und den deklarierten Willen zur steten Verbesserung des eigenen Verhaltens unterstrichen.

---

312 Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 75.

313 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 12f.

314 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 17-23; Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion. Die Altersangaben divergieren bei den beiden Autoren.

315 Rudolf Zellweger, Ein Vormittag in der Moskauer Oberschule N 52, in: SLZ 130 (1985), Nr. 26, 12f., hier 12.

316 Gelöbnis zitiert in: Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 76.

317 Die Pionier-Regeln enthielten eine Art «Verhaltenskodex» gegenüber Staat, Partei und Gesellschaft; Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 66f.; Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 75-86.

318 Vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 75-86.



Diese in der Schweizer Verbandspresse kritisierten Kontrollmechanismen wurden gemäss Rudolf Zellweger aus sowjetischer Sicht als Hilfeleistung des Kollektivs dargestellt: Ältere hülften den Jüngeren, Stärkere betreuten die Schwächeren.<sup>319</sup> Die Mitgliedschaft in den Organisationen sei faktisch freiwillig, schrieb Grant, gelte aber als «Privileg» und werde mit zahlreichen Attraktivitäten, auch im musischen oder sportlichen Bereich, belohnt. Zudem dürften die Pioniere an den «Olympiaden» teilnehmen und sich in Kunst-, Sprach-, Mathematik- und anderen Wettbewerben im Unionsgebiet mit ihresgleichen messen. Ein Ausschluss aus der Organisation, etwa wegen eines Verstosses gegen den Verhaltenskodex, gelte als Schande und ein freiwilliges Fernbleiben verringere die beruflichen Zukunftschancen. Umgekehrt begünstige eine erfolgreiche Vergangenheit im Komsomol eine künftige Parteikarriere.<sup>320</sup> Waren laut Grant fast alle Jugendlichen bei den Pionieren, so konnten nur gut 30% der jungen Erwachsenen dem Komsomol beitreten.<sup>321</sup> Die Jugendorganisationen wurden auch als eine wichtige Stütze zur Organisation der «gesellschaftlich nützlichen Arbeit» verstanden. Weiter gab es vom Staat, von speziellen Institutionen oder Betrieben organisierte Freizeitleger, in denen laut der SLZ die jungen Menschen der sowjetischen Heldentaten im «Grossen Vaterländischen Krieg» gedachten oder Wanderungen unternahmen, um die Heimat kennenzulernen. In den Augen der Schweizer Verbandspresse waren auch diese Veranstaltungen ein Machtinstrument der KP.<sup>322</sup>

Was Révész ebenfalls kritisch darstellte, war die Macht der Lernenden gegenüber der Institution Schule. Durch die Organisation der Schülerinnen und Schüler im «Kollektiv» übten sie nicht nur eine Kontrollfunktion gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen aus, sie bekamen auch gegenüber der Lehrerschaft und der Schulleitung ein gewisses Gewicht. Gleichzeitig garantierten sie, in der Lesart von Révész, die Umsetzung der Parteilinie durch die Verbindung zur KPdSU, als deren Zweigstelle der Komsomol galt, während die Pionierverbände als «Filiale» des Komsomol verstanden wurden.<sup>323</sup> Die Lernenden waren in verschiedenen schulischen Gremien aktiv. In den 1980er Jahren druckte die SLZ einen Artikel über eine Schule in Minsk ab, in welcher die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in der Verwaltung und Organisation der Schule positiv dargestellt wurde. Der Lernerfolg der Schule, so deren pädagogische Leiterin, resultiere aus ihrer Selbstverwaltung. Ein Schülerkomitee übernehme in verschiedenen Kommissionen Aufgaben zur Mitorganisation der Schule (z. B. in der Organisation der Ordnungsdienste, im Aufbau von Hilfsangeboten für schwächere Lernende, im Arbeitseinsatz etc.). Dahinter stehe, so

319 Vgl. Rudolf Zellweger, Ein Vormittag in der Moskauer Oberschule N 52, in: SLZ 130 (1985), Nr. 26, 12f.; László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 67.

320 Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 75-86.

321 Vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 75-86.

322 Vgl. Was tun Schüler der DDR in den Sommerferien?, in: SLZ 120 (1975), 1317.

323 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 63f. Laut Révész standen die Pionierverbände in den 1920er Jahren noch über der Schulorganisation und vermochten so den Schulbetrieb beträchtlich zu beeinflussen. Ab den 1930er Jahren fungierten meist junge Lehrpersonen als Leiter der Pioniere. Oft waren sie gleichzeitig Mitglieder im Komsomol; vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 71.

die Leiterin, ein Menschenbild, das davon ausgehe, dass man Menschen bilde, die einst an die Stelle ihrer Lehrpersonen treten würden.<sup>324</sup> Dieses positive Bild war nur die eine Seite der Mitbestimmung. Die Lehrpersonen, so die kritische Sichtweise, wurden durch Pioniere und Komsomolzen nicht nur in ihrer Arbeit unterstützt, sie unterstanden auch deren Kontrolle.<sup>325</sup> Dass Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen anschwärzten, gehörte laut der ScS zum Alltag in den «Volksdemokratien»<sup>326</sup> und zwang die Lehrpersonen, mit Kritik an der Parteiführung zurückhaltend zu sein – oder sie kreativ verschleiert zu äussern.

Die Rolle der Lehrpersonen in den sozialistischen Staaten und ihre Beziehung zum jeweiligen Regime waren zentrale Elemente der Konstruktion des Andern in den Schweizer Lehrerzeitungen. Waren die Lehrpersonen in den sozialistischen Staaten lediglich Opfer der kommunistischen Regime oder gab es allenfalls auch überzeugte Vermittlerinnen und Vermittler der marxistisch-leninistischen Weltanschauung?

### 3.3 Die Lehrpersonen – Opfer oder Handlanger des Regimes?

Eine Schule könne nur gedeihen, wenn «die politische Freiheit eines Volkes und sein Vertrauen in eine geistig unabhängige und materiell sichergestellte Lehrerschaft» garantiert sei, glaubte Werner Lustenberger und äusserte damit eine zentrale Überzeugung demokratisch verfasster Gesellschaften.<sup>327</sup> Waren die Lehrpersonen in einigen sozialistischen Staaten anfänglich relativ gut situiert,<sup>328</sup> so waren sie gemäss den Analysen der Schweizer Verbandszeitschriften während des gesamten Kalten Krieges unfrei. Aus der UdSSR oder den «Satellitenstaaten» geflohene Lehrpersonen galten als verlässliche Zeugen für die Un-erträglichkeit kommunistischer Systeme, gaben sie doch Auskunft über den «Gesinnungszwang», welchem sie in der Ausbildung und bei der Ausübung ihrer Tätigkeit ausgesetzt gewesen waren, über die Anwendung von psychischem Druck, Bespitzelung und Denunziation.<sup>329</sup> Lehrpersonen, die ihre Stellung nicht gefährden wollten, hatten, so der Diskurs,

---

324 Vgl. Natalja Buldyk, APN, Schülerkommissionen in der Sowjetunion, in: SLZ 126 (1981), 193.

325 Vgl. George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

326 Vgl. George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

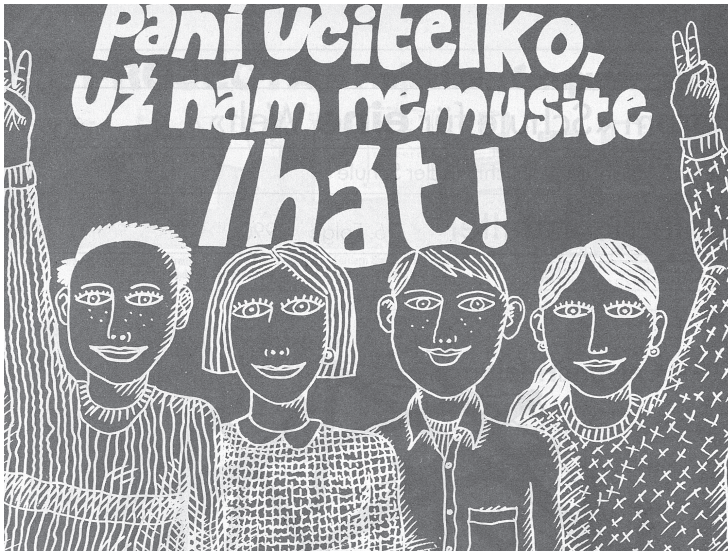
327 Werner Lustenberger, Schulfragen aus aller Welt im Lexikon der Pädagogik, in: SLZ 99 (1954), 637ff., hier 639.

328 Ende der 1960er Jahre bemerkte Nigel Grant, dass der Verdienst der Lehrpersonen in der UdSSR bereits nicht mehr prestigeträchtig sei. Der Lohn hänge von verschiedenen Faktoren wie Schulort, Ausbildung oder Dienstalder ab und könne durch verschiedene Sonderleistungen aufgebessert werden. Vgl. Nigel Grant, Der soziale Status der sowjetischen Lehrer, in: ScS 55 (1968), 877f.; vgl. ders. Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 178-181.

329 Z. B. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.; Thierbach beleuchtete auch die Rolle der Lehrerergewerkschaften im «Ostblock» kritisch. In seinen Augen dienten auch sie mehrheitlich den Interessen des Staates. Vgl. weiter Fritz Schaffner, Kommunismus, in: SLZ 112 (1967), 1027f. Walter Hofer verwies auf ein Ereignis, wonach ein Berner Biologielehrer, welcher einem russischen Physiker beim Verlassen der UdSSR helfen wollte, zu einer Gefängnisstrafe verurteilt worden war. Hofer wies darauf hin, dass sich die Bürger der UdSSR entgegen der Menschenrechtskonvention nicht frei bewegen konnten – in einem «zivilisierten» Land der «freien Welt» wäre solches, so Hofer, undenkbar! Im Unterschied zu verschiedenen «linken» Lehrpersonen wurde

der Parteidoktrin bedingungslos zu folgen. Diesen widrigen Umständen Trotzende wurden in den Lehrerzeitschriften zu «Märtyrern» stilisiert, der gesamte Berufsstand als Opfer des kommunistischen Systems dargestellt. Csizmas betonte denn auch 1971, dass nur knapp ein Viertel aller Lehrpersonen in der UdSSR Parteimitglieder waren.<sup>330</sup> Dieser Diskurslogik gehorchend, fungierten Lehrerinnen und Lehrer in den Darstellungen äusserst selten als überzeugte Anhänger der Kommunistischen Parteien, obschon den westlichen Betrachtern klar war, dass neben den staatlich verordneten Einheitslehrmitteln auch die Lehrpersonen Multiplikatoren der kommunistischen Propaganda waren.<sup>331</sup>

Noch im Zuge des Umbruchs in Osteuropa hielten die Lehrerzeitschriften das Bild der Lehrperson aufrecht, die durch das Regime gezwungen worden war, die Kinder im Sinne der kommunistischen Propaganda zu beeinflussen. In zwei Beiträgen über die Proteste in der Tschechoslowakei Ende 1989 wurde auf Plakate hingewiesen, welche in den Schulen aufgehängt worden waren und die dieses Bild untermauerten: «Frau Lehrerin, jetzt brauchen Sie uns nicht mehr anzulügen.»<sup>332</sup>



**Abbildung 3:** Plakat aus der Tschechoslowakei aus dem Jahr 1989 mit der Aufschrift: «Frau Lehrerin, jetzt brauchen Sie uns nicht mehr anzulügen.» (Christian Graf-Zumsteg, Frau Lehrerin, Sie müssen uns nicht mehr belügen!, in: SLZ 135 (1990), Nr. 9, 32-2)

der betreffende Schweizer Lehrer, gemäss der GKEW, nach dem Bekanntwerden der Untersuchung gegen ihn, weiter beschäftigt. Vgl. Walter Hofer, Menschenrechte auf Papier, in: SLZ 116 (1971), 1491; GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 86.

330 Vgl. Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492.

331 Vgl. z. B. «So erzieht der Kommunismus», in: SLZ 103 (1958), 357f.; Proben aus der deutschen Sowjetzone, in: SLZ 103 (1958), 358f.; Heinz Greter, Ein Beitrag zur Betrachtung der Propagandasprache im ostdeutschen Schulbuch, Teil 2, in: ScS 56 (1969), 323-328.

332 Christian Graf-Zumsteg, «Frau Lehrerin, jetzt müssen Sie uns nicht mehr anlügen», in: SLZ 135 (1990), Nr. 3, 12f.; Christian Graf-Zumsteg, Frau Lehrerin, Sie müssen uns nicht mehr belügen!, in: SLZ 135, (1990), Nr. 9, 32-2 [sic!].

Wie kam dieses Fremdbild der osteuropäischen «Kulturvermittler» zustande? In einer Studie des WVLO über Tausende aus der SBZ bzw. der DDR geflohene oder «heimatvertriebene» Lehrpersonen<sup>333</sup> war Ende der 1950er Jahre zu lesen, dass Lehrerinnen und Lehrer vom Regime unter Druck gesetzt worden waren, damit sie sich innerhalb und ausserhalb des Unterrichts gänzlich in den Dienst des sozialistischen Staates stellten. Das Ausspionieren der politischen Einstellung der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern gehörte genauso zu ihren Pflichten wie die Übernahme von Aufgaben in der Partei, den Pionierverbänden und dem Komsomol.<sup>334</sup> Wer sich weigerte, musste mit Versetzung oder Entlassung rechnen. Das galt – teilweise – auch für die anderen «Satellitenstaaten».<sup>335</sup> Die Lehrpersonen mussten sich vor ihren Vorgesetzten verantworten und die Rektoren hatten Rechenschaft darüber abzuliefern, wie die Forderungen der Partei umgesetzt wurden.<sup>336</sup> Laut Michael Csizmas führte diese Kontrolle dazu, dass bis 1949 in der Sowjetzone rund 60% der Lehrpersonen entlassen wurden.<sup>337</sup> Auch nach den Aufständen in der DDR, Ungarn oder der ČSSR mussten, so Révész, Lehrerinnen und Lehrer ihre Posten räumen.<sup>338</sup> Falls diese drastischen Massnahmen tatsächlich gefruchtet hatten, hätten sich die Autoren der Lehrerzeitschriften fragen können, ob nicht gerade die Parteitreuen, die ideologisch Überzeugten im Lehrdienst verblieben und somit die «Opferrolle», in welche die Verbandszeitschriften die Lehrpersonen diskursiv stellten, nicht zu einseitig war. Die «Prawda» formulierte 1960, der Lehrer sei der «unmittelbarste Gehilfe der Partei bei der Erziehung des neuen Menschen»<sup>339</sup> und die ScS schilderte, sich auf eine sowjetischen Zeitschrift berufend, die Erwartungshaltung der KPdSU zur sogenannten «Selbsterziehung» der Lehrpersonen:

«Um Kinder im Geiste der kommunistischen Moral zu erziehen, um ihnen die materialistische Lebensanschauung zu vermitteln, um ihnen die richtige Orientierung zu den Ereignissen der Innen- und Aussenpolitik geben zu können, muss der Lehrer selbst ein zutiefst von der kommunistischen Ideologie durchdrungener Mensch sein, der aufmerksam die Werke des Marxismus-Leninismus studiert und die Beschlüsse des ZK der KPdSU kennt.»<sup>340</sup>

---

333 Laut der Studie der WVLO, an der die Schweiz sich beteiligte, flohen zwischen 1954 und 1958 rund 12 600 Lehrpersonen aus der DDR in die BRD. Gut die Hälfte davon war jünger als 40 Jahre. Vgl. Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065, insbes. 1061ff.

334 Vgl. Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065.

335 Vgl. Hans Gehrig, Die aktuelle Schulreform in der UdSSR, in: SLZ 130 (1985), Nr. 3, 11f., hier 12. Das Zeitbild aus der DDR und der UdSSR lässt sich nur teilweise auf andere sozialistische Staaten übertragen, da das Netz der Kontrolle über die Lehrerschaft nicht überall gleich engmaschig war.

336 Vgl. Jakob Altherr, So sieht es drüben aus – wo stehen wir?, in: SLZ 105 (1960), 71f.

337 Vgl. Michael Csizmas, Die Schulsysteme der osteuropäischen Länder, in: SLZ 110 (1965), 563-569.

338 Vgl. László Révész, Schüler und Lehrer in Osteuropa, 138f.

339 Zitiert in: Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 182.

340 Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695, hier 693.

Dieser Anspruch begünstigte eine andere Lesart: die Lehrpersonen als Handlanger der Partei, die – teilweise gegen die (religiöse, moralische oder ideologische) Überzeugung der Mütter und Väter – die Lernenden in der marxistisch-leninistischen Ideologie erzo- gen.<sup>341</sup> Die Einseitigkeit in der Konstruktion des Rollenbilds kommunistischer Lehrper- sonen lösten die Verbandszeitschriften nicht gänzlich auf, obschon aus den Berichterstat- tungen hervorging, dass von den Lehrpersonen in der UdSSR, mit andern Vorzeichen als im Westen, verlangt wurde, Vorbilder zu sein und den «Stolz des Landes» darzustel- len.<sup>342</sup> Dies bedeute, so Nigel Grant, die marxistisch-leninistische Ideologie zu vertreten, die Vorgaben der Partei umzusetzen, in der Freizeit Jugendgruppen zu leiten und sich in verschiedenen «gesellschaftlich wertvollen Aktivitäten» zu engagieren. Entsprechend der Bedeutung der Lehrpersonen war die offiziell zelebrierte Achtung vor den «Werk tätigen des Erziehungswesens»<sup>343</sup> in den «Ostblockstaaten» hoch, was in den Darstellungen unter- strichen wurde.<sup>344</sup> Die Betonung des Fortschritts und der Bildung aller sozialen Schichten, die zum Propaganda-Repertoire der Kommunistischen Parteien gehörte, unterstrich den hohen Stellenwert der Lehrpersonen. Ihre Verdienste für die Gesellschaft wurde mit Eh- rentiteln und Auszeichnungen (von Verdienstmedaillen für hervorragende Arbeit bis hin zum Lenin-Orden) gewürdigt.<sup>345</sup> Das Ziel sei es, wo ein Mitglied des SLV in seinem Rei- sebericht über die ČSSR, «das Prestige, die Autorität und die gesellschaftliche Bedeutung der Erzieher» weiter zu erhöhen<sup>346</sup> – im Jahr, in welchem Studenten in ganz Westeuropa die Bildungsautoritäten generell in Frage stellten, eine gewichtige Feststellung. Trotz der offiziellen Rhetorik sank das reale Prestige der Lehrpersonen in vielen ost- und mitteleu- ropäischen Staaten, wie die Verbandspresse bemerkte, was mit den sinkenden materiellen Verdienstmöglichkeiten zusammenhing. Nach einer Phase Mitte der 1960er Jahre, in der die Löhne der Lehrpersonen angehoben und die Lehrerbildung verbessert worden waren, hielt die UdSSR auch 1984 fest, wie wichtig es sei, das (verloren gegangene) Ansehen der Lehrpersonen (wieder) zu heben und sich für einen gerechten Lohn, Wohnraum, Ferien und Kurmöglichkeiten zu engagieren. Die Forderungen führten dazu, dass der 1. Septem- ber künftig als «Tag des Wissens» zu Ehren der Lehrpersonen galt, ohne weitreichende materielle Verbesserungen mit sich zu bringen.<sup>347</sup>

Über die Beliebtheit des Lehrberufs in den sozialistischen Staaten gingen die Meinun- gen auseinander. Während Nigel Grant 1968 glaubte, die Lehrerbildungsstätten seien gut

341 Hinweise darauf gibt Nigel Grant in Bezug auf die zentralasiatischen Gebiete, in denen die Schul- pflicht für Mädchen teilweise auf Ablehnung gestossen sei. Vgl. Grant, *Der soziale Status der sowjeti- schen Lehrer*, in: ScS 55 (1968), 877f.

342 Hans Gehrig, *Die aktuelle Schulreform in der UdSSR*, in: SLZ 130 (1985), Nr. 3, 11f., hier 12.

343 Vgl. die Bezeichnung für die Lehrpersonen in: Nigel Grant, *Der soziale Status der sowjetischen Leh- rer*, in: ScS 55 (1968), 877f.

344 Z. B. Hans Thierbach, *Aus dem Schulleben in der Sowjetunion*, in: SLZ 103 (1958), 746ff.

345 Vgl. u. a. Nigel Grant, *Der soziale Status der sowjetischen Lehrer*, in: ScS 55 (1968), 877f.; ders., *Schule und Erziehung in der Sowjetunion*, 181ff.

346 Hans Adam, *Prager Tagebuch*, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310, hier 1304.

347 Vgl. Hans Gehrig, *Die aktuelle Schulreform in der UdSSR*, in: SLZ 130 (1985), Nr. 3, 11f., hier 12.

besucht, meinten andere, dass insbesondere Männer den Beruf nicht mehr ergriffen, weil sie in der Industrie mehr verdienten.<sup>348</sup> Aus Reiseberichten resultierte der Eindruck, dass osteuropäische Lehrpersonen, vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich, auf technisch gut ausgerüstete Schulzimmer zählen konnten.<sup>349</sup> Erst in der Rückschau wird ersichtlich, dass die in den Lehrerzeitschriften vermittelten positiven Eindrücke der Einrichtung der russischen Schulen wohl vornehmlich daraus resultierten, dass die westlichen Besucher in «Vorzeigeschulen» geführt worden waren, welche nicht mit dem Standard abgelegener Schulen des Unionsgebietes vergleichbar waren. Hervorgehoben wurde von den Reisenden neben der bereits erwähnten Disziplin der Polytechnische Unterricht, der besonders nach dem Sputnik-Schock die Aufmerksamkeit auf sich zog.

### 3.4 «Mehr Einstein und weniger Cicero» nach dem Sputnik-Schock?

Der «Sputnik-Schock» löste auch in der Schweiz ein grosses Echo aus, wie Thomas Bürgisser darlegt.<sup>350</sup> Dass es den russischen Ingenieuren im Oktober 1957 gelang, vor den Amerikanern den ersten künstlichen Satelliten in die Erdumlaufbahn zu schicken, erschütterte nicht nur westliche Militärstrategen, Politikerinnen und Wissenschaftler. Auch Pädagoginnen und Pädagogen unterstrichen die Bedeutung der Bildungsanstalten als «Kampfplatz» im Kalten Krieg<sup>351</sup>, ein Diskurs, der bis 1989 andauerte.<sup>352</sup> Für manche Zeitgenossen war das Erziehungswesen die «erste Linie der Verteidigung»<sup>353</sup> gegen das Vordringen des Kommunismus. Der oft zitierte Vorsprung der UdSSR in Bezug auf die technische Bildung von Frauen und Männern schürte auch im Lande Pestalozzis Ängste. Die Erziehungsverantwortlichen fürchteten, im technischen Bereich von kommunistischen Staaten – aber auch von den USA<sup>354</sup> – überholt zu werden, und reagierten auf den konstatierten «Bildungsnot-

---

348 Dieser Darstellung stimmt Grant zu. Gemäss seiner Recherche betrug das Anfangsgehalt eines Lehrers Ende der 1960er Jahre im Monat rund 80 Rubel, während ein Industriearbeiter zwischen 100 und 250 Rubel verdienen konnte. Dennoch glaubte er, der Lehrberuf sei nach wie vor beliebt. Vgl. Nigel Grant, Gehälter und Pensionen der sowjetischen Lehrer, in: ScS 55 (1968), 878f.

349 Vgl. Hildegard Hamm-Brücher, Lehrerfortbildung in der Sowjetunion, in: ScS 55 (1968), 880f.

350 Vgl. Thomas Bürgisser, «Im Banne des Satelliten»: zur medialen Rezeption des Sputnik-Schocks in der Schweiz, in: SZG 57 (2007), 387-416.

351 Vgl. u. a. Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550; Leistungen und Aufgaben der Katholiken für das Schul- und Bildungswesen der Schweiz von heute und morgen, in: ScS 50 (1963/64), 573f.; Jacob Conrad, Der Wettlauf zwischen Ost und West, in: ScS 51 (1963/64), 712-716.

352 Vgl. z. B. die Äusserungen von Karl Jaspers, dass der Kampf um Freiheit oder totalitäre Herrschaft vordergründig militärisch und politisch, faktisch aber «geistig sittlich» geführt werde, womit der Erziehung ein zentraler Stellenwert zukomme: «An ihr liegt nicht nur der geistige Rang der kommenden Generationen, sondern heute die Entscheidung zwischen Freiheit und totaler Herrschaft, und am Ende das Dasein der Menschen überhaupt.» Jaspers zitiert in: Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-467, hier 467.

353 Vgl. Christian Graf von Krockow, Bildungssystem, Chancengleichheit und Demokratie, in: SLZ 109 (1964), 207-213, hier 210.

354 Vgl. Walter Furrer, Automation, neue Lebensbedingungen und Bildungsaufgaben, in: SLZ 104



stand» mit einer «Bildungsoffensive», die das Bildungswesen in der Schweiz, vor allem auf Hochschulebene und in Bezug auf die Förderung der Forschung, in den 1960er Jahren prägte.<sup>355</sup> Der Erfolg liess auf sich warten. Noch 1969 urteilte Theodor Bucher nach einem Jugoslawienbesuch: «Wir [...] müssen feststellen, daß wir in der Schweiz in dieser Beziehung der technischen Entwicklung hintennach hinken (educational lag) und daß wir in nicht ungefährlicher Schonraumpädagogik eine vergangene Agrar- und Handwerkskultur romantisieren.»<sup>356</sup> Zwei Jahre später sprach Michael Csizmas in Bezug auf die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung noch immer vom Defizit des Westens.<sup>357</sup>

Unter dem Eindruck des Sputnik-Schocks versuchten Analytisten, dem hohen technischen Know-how der UdSSR auf die Spur zu kommen. Schliesslich wurden Antworten gefunden: lange Schulzeiten, eine ausgedehnte Schulpflicht (die KP gedachte unter Chruschtschow die allgemeine «Oberschulbildung» für obligatorisch zu erklären und die Schuldauer zuerst auf 8 bzw. 11 Jahre zu erhöhen, um sie schliesslich wieder auf 10 Jahre zu senken)<sup>358</sup> und eine fundierte technologische Schulung,<sup>359</sup> die auch unter Chruschtschows Nachfolger auf dem Ministerpräsidentensitz, Alexei Nikolajewitsch Kossygin, weiterzugehen schien.<sup>360</sup>

---

(1959), 3-7; Zu den vorstehenden zwei Aufsätzen, in: SLZ 104 (1959), 12; Ludwig Räber, Streiflichter aus einer europäischen Konferenz über die Unterrichtsprogramme der Mittelschulen. Allgemeiner Eindruck, in: SLZ 104 (1959), 245ff.

355 Vgl. Franz Horváth, Im Windschatten der Wissenschaftspolitik. Ständisch-föderalistische Interessenentfaltung im Zeichen des «Bildungsnotstands», in: König et al., (Hg.), Dynamisierung und Umbau, 81-93; Tanner, Die Schweiz in den 1950er Jahren, 27.

356 Theodor Bucher, Eindrücke von der Studienreise der schweizerischen Seminar Direktoren nach Jugoslawien – 26. bis 31. Mai 1969, in: ScS 56 (1969), 566-571, hier 568.

357 Vgl. Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492.

358 Vgl. aus dem Programm der KPdSU: Iwan A. Kaïrow, Oberschulbildung für alle Kinder. Gemäss ScS musste Chruschtschow schon 1958 die minimale obligatorische Schuldauer wieder auf acht Jahre verkürzen. Als Grund nannte die ScS, dass rund 3 Millionen Lernende an den Hochschulen keinen Platz fanden, weshalb sie durch eine Polytechnisierung in die Landwirtschaft und Industrie eingegliedert werden sollten; vgl. Sie fragen – Wir antworten, in: ScS 49 (1962/63), 281f. Laut UNESCO-Quellen existierten die acht- und die zehnjährige Grundschule als zwei Modelle nebeneinander. Vgl. Franz Schroeder, Polytechnische Bildung in der Sowjetunion, in: ScS 50 (1963/64), 806f. Diese Aussage unterstützte auch: Nigel Grant, Das sowjetische Unterrichtswesen nach Chruschtschows Sturz – Veränderungen und Tendenzen, in: ScS 55 (1968), 862-867. Csizmas wies darauf hin, dass die achtjährige Ausbildung für berufstätige Jugendliche, die zehn- bzw. elfjährige Schuldauer für die allgemeine Oberschule galt. Vgl. Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492.

359 Z. B. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.; Walter Gaumer, Die Stellung von Naturwissenschaft und Technik in der Menschenbildung, in: SLZ 105 (1960), 1320-1325.

360 Das erklärte Ziel am XXIII. Parteikongress von 1966 war es, gemäss Berichterstattung der ScS, die allgemeine Mittelschulbildung in der gesamten UdSSR bis 1970 zu verwirklichen und die Zahl der Absolventen einer höheren Lehranstalt auf rund 75% zu erhöhen. Das Programm hätte eine Vervielfachung der Mittelschulabsolventinnen und -absolventen und somit einen grossen Ansturm auf die Hochschulen und Universitäten bedeutet. Allein 1967/68 hätten 8000 höhere Schulen geschaffen werden müssen. Allerdings bestand schon vor der Reform ein Mangel an Schulräumen, so dass die Lernenden teilweise in Schichten unterrichtet werden mussten. Vgl. Nigel Grant, Das sowjetische Unterrichtswesen nach Chruschtschows Sturz – Veränderungen und Tendenzen, in: ScS 55 (1968), 862-867; Michail Prokofjew, Schule der Zukunft – Zukunft der Schule, in: ScS 55 (1968), 870ff.

Besondere Aufmerksamkeit in der Schweizer Verbandspresse erfuhr der «Polytechnische Unterricht». Lenin hatte Ende des 19. Jahrhunderts von einer Schule geträumt, die Unterricht mit «produktiver Arbeit» verband, von einer Schule, in der die «Verbindung zum Leben» kein Lippenbekenntnis war. Die Erziehungsverantwortlichen der UdSSR glaubten sich Mitte der 1950er Jahre auf gutem Weg zur Verwirklichung dieses Traumes.<sup>361</sup> Auch wenn die Einführung der praktischen Ausbildungsteile in den sowjetischen Schulen sowie die für die älteren Lernenden und Studierenden vorgeschriebenen Praktika von westlichen Medien als von der Planwirtschaft diktiert abgeurteilt werden konnten,<sup>362</sup> kamen auch die SLZ und die ScS nicht darum herum, den praktischen Ausbildungsteilen positive Aspekte abzugewinnen. In der Ära Chruschtschow wurde die von Lenin vorgedachte «Verbindung der Schule mit dem Leben» gesetzlich verankert. Durch den Polytechnischen Unterricht sollte die Dialektik zwischen Arbeit und Bildung sowie zwischen Allgemeinbildung und Spezialisierung aufgehoben werden.<sup>363</sup> Wie sah dieser Unterricht, wie er den Schweizer Lehrkräften in der Folge des Sputnik-Schocks vor Augen geführt wurde, aus? Die 1. bis 4. Klassen erhielten Werkunterricht, die 5. bis 7. Klassen eine Einführung in die Arbeit in Schulwerkstätten oder Versuchsgärten und die Lernenden der 8. bis 10. Klassen wurden neben ihren Praktika, die meist in der Landwirtschaft oder in Fabriken stattfanden, in Maschinenkunde, Elektrotechnik und Landwirtschaft geschult.<sup>364</sup> Die Betriebspraktika in Kolchosen oder Sowchosen dienten neben der Ausbildung praktischer Fertigkeiten auch der Komplexitätsreduktion der technischen Erziehung durch Veranschaulichung – ein Grundsatz, der auch in der westlichen Didaktik von Bedeutung war.<sup>365</sup> Vor der Reform von 1964 nahmen der Polytechnische Unterricht und die sogenannte «Produktionspraxis» laut der Berichterstattung von Grant sowie den Verbandsorganen an den polytechnischen Mittelschulen der UdSSR rund ein Drittel der Unterrichtszeit in Beschlag, nach der Reform war es noch immer rund ein Viertel, wobei sich der naturwissenschaftlich-technische Unterricht auch zu Beginn der 1970er Jahre noch über ein Drittel der Unterrichtszeit erstreckte.<sup>366</sup> Nach einer Reform des Programms «Erziehung durch die Arbeit» von 1977 sei für das 9. und 10. Schuljahr noch rund ein Tag in der Woche für die praktische Arbeit vorgesehen worden, wobei sich, so die SLZ, immer mehr die Form der Lehrlingszentren

---

361 Vgl. Iwan A. Kairow, Oberschulbildung für alle Kinder.

362 Vgl. Union Central Press, Nochmals: Schulsysteme in Ost und West, in: SLZ 103 (1958), 47. Der Artikel kritisierte neben dem «totalen Staat» der UdSSR auch die «totale Wirtschaft» der USA; vgl. weiter: Werner Lustenberger, Schulfragen aus aller Welt im Lexikon der Pädagogik, in: SLZ 99 (1954), 637ff., hier 639; Franz Schroeder, Polytechnische Bildung in der Sowjetunion, in: ScS 50 (1963/64), 806f.

363 Vgl. Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89.

364 Vgl. Ziel, die Zwölfklassen-Internatsschule, in: ScS 45 (1958/59), 682-685; Iwan A. Kairow, Oberschulbildung für alle Kinder; Franz Schroeder, Polytechnische Bildung in der Sowjetunion, in: ScS 50 (1963/64), 806f.

365 Vgl. Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89.

366 Vgl. Nigel Grant, Das sowjetische Unterrichtswesen nach Chruschtschows Sturz – Veränderungen und Tendenzen, in: ScS 55 (1968), 862-867; Michael Csizmas, Die Schulsysteme der osteuropäischen Länder, in: SLZ 110 (1965), 563-569; Michael Csizmas, Zum Schulwesen der Sowjetunion, in: SLZ 116 (1971), 1488-1492.



durchsetzte, in denen die Schule und die industriellen Unternehmen vor Ort die gemeinsame Ausbildungsverantwortung trugen.<sup>367</sup> Noch im Plan der 1980er Jahre fungierte gemäss Hans Gehrig die polytechnische Ausbildung unter den zentralen Zielen.<sup>368</sup>

Die «Satellitenstaaten» der UdSSR kannten den Polytechnischen Unterricht ebenfalls, wie in Berichten über die DDR<sup>369</sup> und die ČSSR<sup>370</sup> in der Verbandspresse zum Ausdruck kam. Weshalb faszinierte der Polytechnische Unterricht die Schweizer Lehrpersonen derart, dass Hans Gehrig 1967 prophezeite, die Ergebnisse des osteuropäischen Bildungssystems würden in Zukunft von «pädagogischer Relevanz»<sup>371</sup> sein? Für die russischen Pädagogen, so schien es, war der handlungsorientierte Unterricht ein Schlüssel zum Erfolg der Wirtschaft. Es gelte die Maxime «lernen heisst entdecken»<sup>372</sup>, die, allerdings anders interpretiert, auch an den Schweizer Schulen auf fruchtbaren Boden fiel. In den 1950er und 1960er Jahren wurde der Begriff «Arbeitsprinzip» bzw. «Arbeitsschule», nicht selten mit Rückgriff auf die Pädagogik Georg Kerschensteiners, für die Vorstellung verwendet, dass Unterricht mehr sein sollte als Wissensvermittlung.<sup>373</sup> Anerkennend stellte ein Besucher einer osteuropäischen Schulen fest, dass der Polytechnische Unterricht noch über Kerschensteiners Modell der Arbeitsschule hinausreiche.<sup>374</sup> Auch wenn einzelne Beobachter salopp formulierten, die Schweiz kenne den Polytechnischen Unterricht eigentlich auch, z. B. in der Form des Werkunterrichts,<sup>375</sup> oder andere auf Pestalozzi verwiesen, der bereits 1806 über «Volksbildung und Industrie» sowie über die Verbindung von «Schulstube und Fabrikwesen» geschrieben habe,<sup>376</sup> so überwog doch die, allerdings nicht kritiklose, Achtung vor dieser Errungenschaft.

367 Vgl. UdSSR: Vorbereitung auf die Arbeit, in: SLZ 124 (1979), 1861f.

368 Nach der Ausweitung der allgemeinbildenden Oberschule zur Elfklassenschule begann, so die Berichterstattung in der SLZ, die «Arbeitserziehung» bereits in der 1.-4. Klasse und wurde in der Mittelstufe (5.-9. Klasse) vertieft. Bereits die Lernenden der 8. Klasse wurden als Arbeitsbrigaden in der praktischen Arbeit eingesetzt. In der 10. und 11. Klasse erfolgte die eigentliche Berufsausbildung, wobei verschiedene Typen von Schulen existierten, die gemäss dem Plan der KPdSU von 1984 vereinheitlicht werden sollten, um die «Kluft zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung» zu überwinden und das leninsche Ideal zu verwirklichen. Die «Gesellschaftskunde» sollte weiterhin auf der marxistisch-leninistischen Ideologie fussen. Vgl. Hans Gehrig, Die aktuelle Schulreform in der UdSSR, in: SLZ 130 (1985), Nr. 3, 11f.

369 Die DDR habe ab 1959 mit der Umgestaltung ihres Schulsystems begonnen, mit dem Ziel, ein einheitliches Bildungssystem zu schaffen, wozu auch der Polytechnische Unterricht gehöre, berichtete Hans Gehrig. Vgl. Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89. Beim Besuch des SLV war der Versuch laut der Berichterstattung der SLZ abgebrochen und der handwerkliche Unterricht mehrheitlich in Schulwerkstätten oder Schulgärten verlagert worden. Die Arbeit im Betrieb wurde teilweise durch die Arbeit im Labor ersetzt, berichtete Hans Adam. Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310.

370 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310. Vgl. auch Hans Egger, Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315.

371 Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89, hier 77.

372 Michail Prokofjew, Schule der Zukunft – Zukunft der Schule, in: ScS 55 (1968), 870ff.

373 Vgl. z. B. die Ausführungen des US-Professors Jurgen Herbst, Geschichte und Gemeinschaftskunde in der amerikanischen Pädagogik, in: SLZ 110 (1965), 919-923.

374 Vgl. Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89.

375 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310.

376 Vgl. Michael Cszimas, Die Schulsysteme der osteuropäischen Länder, in: SLZ 110 (1965), 563-569.

Wer allerdings, wie der Redaktor des «Vorwärts», Franz Rueb, das Schulsystem der DDR zu sehr lobte, konnte in Verdacht geraten, das kommunistische System als solches zu propagieren.<sup>377</sup> So fand auch Kritik am Polytechnischen Unterricht den Weg in die Verbandszeitschriften. Ein Kritikpunkt war, dass die sozialistischen Länder durch diese Art der Ausbildung genau jene Arbeitskräfte ausbildeten, deren ihre Volkswirtschaft bedurfte, wobei auch «sozialistisches Verhalten» antrainiert werde.<sup>378</sup> Dadurch, dass bereits die jungen Lernenden in den von der sozialistischen Planwirtschaft diktierten Produktionsprozess eingebunden seien, würden sie ihres freien Willens beraubt und zu Produktionsmaschinen degradiert.<sup>379</sup> Walter Gaumer, der dem Polytechnischen Unterricht «anerkanntswerte Bildungsmöglichkeiten»<sup>380</sup> attestierte, kritisierte gleichzeitig das Menschenbild hinter der Lektionentafel, welche die Lernenden ihrer Individualität beraube, da es dem kommunistische Regime in Tat und Wahrheit darum gehe, dem marxschen Diktum von der «Produktion vollseitig entwickelter Menschen» folgend, den Menschen zu «willenloser Bereitschaft beim Einsatz in der Arbeitswelt und bei der Einreihung in die vorgegebene Gesellschaftsordnung» zu erziehen, also vor allem nützliche, der kommunistischen Partei ergebene Arbeitskräfte zu bilden und nicht frei denkende Menschen.<sup>381</sup> Ein wertbasierter Antikommunismus, der die Methoden und sozialen Praktiken des Kommunismus denunzierte, verband sich in den dargestellten Diskursen über das «fremde» Schulsystem mit der Anerkennung besonderer Leistungen desselben.

### 3.5 Kann der Westen vom Osten lernen?

Die Ambivalenz in der Konstruktion des «Andern» zeigte sich auch in anderen Diskurslinien über die kommunistische Erziehung. Einerseits bewunderten die Schreibenden die Erfolge des Bildungssystems, andererseits verurteilten sie die Methoden, mit denen etwa technische Errungenschaften oder Erfolge in der Raumfahrt erreicht wurden. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Unterrichtsgestaltung, der Disziplin und der Rolle der Mädchen.

#### 3.5.1 Disziplin und Moral oder doch nur Systemzwang?

Wiederholt hervorgehoben wurden in der Schweizer Berichterstattung das Interesse und die Begeisterung beider Geschlechter für die Naturwissenschaften, der auf der leninschen Parole «lernen, lernen und nochmals lernen» basierende Lerneifer sowie die Disziplin der

---

377 Vgl. H. R. Egli, Anregungen aus Ostdeutschland, in: SLZ 112 (1967), 776f.

378 Vgl. Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89.

379 Vgl. Hans Gehrig, Was ist polytechnischer Unterricht, in: SLZ 112 (1967), 77-89.

380 Walter Gaumer, Die Stellung von Naturwissenschaft und Technik in der Menschenbildung, in: SLZ 105 (1960), 1320-1324.

381 Walter Gaumer, Die Stellung von Naturwissenschaft und Technik in der Menschenbildung, in: SLZ 105 (1960), 1320-1324, hier 1324.

sowjetischen Schülerinnen und Schüler. Die ausgedrückte Bewunderung galt allerdings selten uneingeschränkt. So merkte etwa Georg Paloczi an, es bleibe den Kindern keine andere Wahl, als strebsam zu lernen, wollten sie im bestehenden System weiterkommen.<sup>382</sup> Die Achtung vor dem Lerneifer der Sowjetschüler, der gegenüber der «Minimalistenauffassung [...] auch im Lande Pestalozzis»<sup>383</sup> unterstrichen wurde, wurde aufgehoben durch die Verurteilung der Unterdrückung der Persönlichkeit der Lernenden.<sup>384</sup> Trotz Kritik an der Strenge des Systems wurden die hohen Ansprüche, welche die Schulen der sozialistischen Staaten an die Lernenden stellten, teilweise bewundernd erwähnt, genauso wie die Vermittlung moralischer und ethischer Werte. In der Darstellung des SOI suchte Nigel Grant spürbar den Weg zwischen Achtung und Relativierung, zwischen Bewunderung und Systemkritik. Disziplin sei die Grundvoraussetzung für das Lernen und dazu gehörten auch Leitlinien, wovon die meisten Lehrpersonen mit Ausnahme einiger Pädagogen, die glaubten, auch in einer Unterrichtsatmosphäre «am Rande permanenter Anarchie unterrichten zu können», überzeugt seien.<sup>385</sup> Die moralische Erziehung, verstanden als Teil der politischen Erziehung, umfasste laut der Berichterstattung in der Verbandspresse in der UdSSR das Einhalten schulischer Gebote, die nicht nur Lerneifer und Einsatz für das Vaterland umfassten, sondern auch Gehorsam, Höflichkeit und Achtung vor den Mitmenschen, Hilfsbereitschaft, Sorgfalt gegenüber den Lernmaterialien und Einrichtungen des Unterrichts, Pünktlichkeit, Anstand und Ehre.<sup>386</sup> Neben diesen Geboten existierte ein Zielkatalog für die Bildung des «kommunistischen Charakters» für jede Schulstufe. Weiter galt es in den erwähnten kommunistischen Jugendorganisationen verschiedene Codes einzuhalten. Für Grant war klar, dass der Marxismus, gerade weil er religiöse oder metaphysische Vorstellungen ablehnte, die ethische Erziehung als zentral erachtete, zumal die über alles gestellte Gemeinschaft, das «Kollektiv», dieser Werte bedurfte. In dieser Interpretation steckte auch Kritik: Die vermittelten Werte seien vor allem auf die Bedürfnisse der Sowjetgesellschaft und der KPdSU ausgerichtet, obschon sie teilweise auch von westlichen Gesellschaften geteilt würden.<sup>387</sup> Grant schien es, dass die Jugendlichen zahlreiche dieser moralischen Regeln aus Selbstinitiative und aufgrund eines ausgeprägten Verantwortungsbewusstseins befolgten, was der Autor als Indiz für den Erfolg der moralischen Erziehung deutete:

«Gesamthaft [...] erwecken die sowjetischen Schüler in den Städten den Eindruck, sich ernsthaft, ja geradezu naiv um ihre eigene Tapferkeit und ihre Pflichten gegenüber dem

382 Die Parole wird Lenin zugeschrieben. Z. B. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.; George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

383 Hans Aeberhard, Schule und Erziehung in der Sowjetzone, in: SLZ 113 (1968), 396ff., hier 397.

384 Vgl. Walter Gaumer, Die Stellung von Naturwissenschaft und Technik in der Menschenbildung, in: SLZ 105 (1960), 1320-1324, hier 1324.

385 Nigel Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 54.

386 Laut Grant mussten die Lernenden der UdSSR die «20 Regeln für die Schüler» auswendig kennen und befolgen; vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 54-69.

387 Vgl. Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, 57f.

«Kollektiv» zu kümmern, und dies scheint eher aufrichtig als aufgezwungen zu sein. Gesellschaftliche Konformität hat damit zweifellos viel zu tun; ebenso das ständige Sperrfeuer von politisch-moralischen Parolen und Schlagwörtern [...]. Es wäre jedoch ein Fehler, die Bedeutung dieses Aspekts überzubewerten; der Erfolg der moralischen Erziehung in den Schulen ist hauptsächlich der Sorgfalt zu verdanken, mit der sie geplant und durchgeführt wird [...].»<sup>388</sup>

### 3.5.2 Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft

Ein weiterer Punkt, der positiv rezipiert wurde, war die vom ursprünglich aus Litauen stammenden Basler Professor Joseph Ehret zu Beginn der 1960er Jahre hervorgehobene Konzentration des sowjetischen Schulsystems auf zeitgenössische Fragen und Probleme. Diese habe u. a. zu einer Stärkung der naturwissenschaftlichen Fächer geführt,<sup>389</sup> worunter je nach Schultyp Mathematik, Chemie, Physik (darunter Atomphysik), Biologie, Technisches Zeichnen und Astronomie subsumiert wurden. Teilweise wurden mehr als 40% der Lektionen für diese Fächergruppe aufgewendet.<sup>390</sup> Den westlichen Beobachterinnen und Beobachtern war klar, dass neue Wissenschaftsbereiche wie etwa die Kernphysik, die in den 1960er Jahren Schulstoff wurde, für die Entwicklung künftiger Lebensbereiche bedeutsam waren.

In den Auseinandersetzungen mit den Naturwissenschaften zeigte sich eine weitere ideologische Komponente der Differenzsemantik. Einige Analysten glaubten, weil religiöse oder metaphysische Vorstellungen aus der Gesellschaft verdrängt würden, gewinne die Wissenschaft an Bedeutung – nicht nur in der UdSSR. Das Wissen und die sich global durchsetzende wissenschaftliche Wahrheit seien, so Hans M. Elzer, «die einzige noch gültige Wahrheitsidee zwischen Ost und West [...]».<sup>391</sup> Der technische Fortschritt, der die Bedeutung der Naturwissenschaften unterstrich, war nicht mehr aufzuhalten. Wer sich diesen Fortschritt zunutzen machen konnte, ergatterte sich im bipolaren Kampf einen Standortvorteil. Dies galt nicht nur für den erwähnten Wettbewerb in der Raumfahrt, sondern auch in der Weiterentwicklung der Waffensysteme oder der Kommunikationsmittel. Laut der Schweizer Verbandspresse erblickte die KPdSU in der «Automation» zudem eine verlockende Möglichkeit, die Schaffung der kommunistischen Gesellschaft mittels einer rasanten Industrialisierung zu beschleunigen.<sup>392</sup>

Wie sollte die Schweiz den Anschluss an diese Entwicklung schaffen? Altes zu verwenden und Neuem Platz zu machen, sich mehr auf die Gegenwart und Zukunft als auf die

---

388 Nigel Grant, *Schule und Erziehung in der Sowjetunion*, 65.

389 Vgl. Joseph Ehret, *Die Entwicklung der Sowjetpädagogik*; Vortrag gehalten an der Jahrestagung der Sektion Luzern des SLV, in: SLZ 106 (1961), 757f.

390 Vgl. Michael Cszimas, *Die Schulsysteme der osteuropäischen Länder*, in: SLZ 110 (1965), 563-569. Ein Physiklehrplan der 1960er Jahre findet sich bei H. Fürst, *Physiklehrplan an ukrainischen Schulen*, in: SLZ 110 (1965), 718.

391 Elzer, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*, 11.

392 Vgl. Walter Furrer, *Automation, neue Lebensbedingungen und Bildungsaufgaben*, in: SLZ 104 (1959), 3-7.

Vergangenheit zu konzentrieren, galt zu Beginn der 1960er Jahre auch in der Schweiz als Erfolgsrezept, was Joseph Ehret auf die sprechende Formel «mehr Einstein und weniger Cicero» brachte.<sup>393</sup> Es schien in den Augen einiger Erziehungsverantwortlicher Zeit für die Abkehr von der abendländischen Überheblichkeit, die sich noch immer auf einen überholten Traditionalismus stützte. Alfons Müller-Marzohl stellte unter dem Eindruck des Sputnik-Schocks die rhetorische Frage, ob man nicht auch in der Schweiz den mathematisch-naturwissenschaftlichen Typus an den Gymnasien ausbauen müsse – explizit nannte er die Mädchen als Zielgruppe.<sup>394</sup> Eine Bildungsoffensive zur Förderung des «technischen Nachwuchses» schien notwendig, um die Chancen der «Zweiten Industriellen Revolution» auch im Alpenland effizienter zu nutzen.<sup>395</sup> Eine solche Förderung der Jugend musste, so die Forderung, mit einer sittlichen und staatsbürgerlichen Bildung einhergehen,<sup>396</sup> wie es in der UdSSR laut den Berichten Grants bereits geschah.

### 3.5.3 Umgesetzte Chancengleichheit?

In den 1960er Jahren machte auch in der Schweiz das Schlagwort der «Chancengleichheit» die Runde. Es schien insbesondere der «68er-Generation», dass das helvetische Schulsystem die bestehende soziale Ungleichheit im Alpenland perpetuierte, statt sie zu überwinden. Wie Fritz Osterwalder aufzeigt, wurde und wird unter dem Begriff «Chancengleichheit» ganz Unterschiedliches verstanden. Weiter bestand und besteht kein Konsens darüber, wie «Chancengleichheit» im Bildungssystem garantiert werden kann.<sup>397</sup> Eine Vorstellung geht davon aus, dass jedes Individuum durch die Schule maximal gefördert werden solle – ungeachtet der sozialen oder ethnischen Herkunft, ungeachtet von Geschlecht oder biologischen Anlagen.<sup>398</sup> Da dieses Konzept finanziell und organisatorisch nicht umsetzbar sei, diskutierten Pädagogen das Konzept der «kompensatorischen Erziehung», die es Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern ermöglichen soll, ihre Bildungschancen auf das Niveau der Kinder aus privilegierten Schichten anzuheben.<sup>399</sup> Auch diese Vorstellung stosse an Grenzen, nicht zuletzt deshalb, weil eine solche «Kompensation» in die privaten Verhältnisse der Lernenden eingreifen würde, schreibt Osterwalder. Zudem müsste sich eine Gesellschaft auf ein gemeinsames Konzept von «Erfolg und Glück» einigen. Eine dritte Vorstellung darüber, wie Chancengleichheit verwirklicht werden könnte, scheint sich in der heutigen Zeit durchzusetzen: diejenige der Meritokratie. Chancengleichheit ist dann verwirklicht, wenn «alle über diejenige Bildung verfügen,

393 Joseph Ehret, Die Entwicklung der Sowjetpädagogik, in: SLZ 106 (1961), 757f.

394 Vgl. Alfons Müller-Marzohl, Pläne der Sowjetpädagogik, in: ScS 45 (1958/59), 681f.

395 Vgl. Walter Furrer, Automation, neue Lebensbedingungen und Bildungsaufgaben, in: SLZ 104 (1959), 3-7.

396 Vgl. Walter Furrer, Automation, neue Lebensbedingungen und Bildungsaufgaben, in: SLZ 104 (1959), 3-7.

397 Vgl. Fritz Osterwalder, Demokratie, Erziehung und Schule, Bern 2011, 154-160.

398 Laut Fritz Osterwalder vertreten etwa Amy Gutmann oder Andedore Prengel diese Vorstellung. Vgl. Osterwalder, Demokratie, Erziehung und Schule, 154-160.

399 Vgl. Osterwalder, Demokratie, Erziehung und Schule, 154-160.

die ihnen Partizipation und Interaktion im freien beruflichen, politischen und kulturellen Austausch erlaubt.»<sup>400</sup>

Welche Konzepte von «Chancengleichheit» wurden in der Schweizer Verbandspresse mit Blick auf die osteuropäischen Schulzimmer diskutiert? Den Schweizer SLZ-Leserinnen und SLZ-Lesern wurde noch 1957 vor Augen geführt, dass die sowjetische Einheitsschule den Lehrpersonen durch mangelnde Selektion, ein Autor nannte dies «unausgelesene[s] Schülermaterial»<sup>401</sup>, die Aufgabe aufbürde, auch die schwachen Lernenden den hohen Ansprüchen der sowjetischen Schule gemäss zu fördern. In den 1960er Jahren trat an die Stelle der Kritik eine neue Aufmerksamkeit. In den sowjetischen Einheitsschulen fand, zumindest gemäss den offiziellen Verlautbarungen, keine Trennung der Lernenden nach Fähigkeiten und Leistungen statt.<sup>402</sup> Die Chancengleichheit funktionierte hier gemäss der Formel: Gleiche Bildung für alle!

In der ČSSR wurden Lernende gemäss ihrer Begabung gefördert, was ein Schweizer Beobachter als Bestandteil des sozialistischen Denkens taxierte, welches ungleiche Bildungschancen einzuebnen gedachte, um auch Kindern aus wenig privilegierten Verhältnissen den Anschluss an die Hochschule zu ermöglichen.<sup>403</sup> Chancengleichheit schien in der ČSSR als Schaffung von Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule für alle interpretiert zu werden – wofür, so der Diskurs, der Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Spezialisierung aufgehoben werden sollte. Jede Studentin sollte einmal in einer Fabrik gearbeitet haben und jedem Handwerker sollte, sofern er es wünschte, der Weg an die Hochschule offen stehen.<sup>404</sup> Trotz Egalitätsrhetorik und propagierter Chancengleichheit fänden, so Grant, auch in der UdSSR verschiedene Experimente zur inneren Differenzierung statt. Zudem kenne auch die UdSSR eine Elitenförderung, aber eben auch die konsequente Unterstützung für behinderte oder schwächere Schülerinnen und Schüler innerhalb der Einheitsschule.<sup>405</sup> Insbesondere nach dem Sputnik-Schock wurde diese «Elitenförderung» wahrgenommen. Mit Häme kommentierte der Soziologe Helmut Schoeck die Sputnik-Schlappe, welche die UdSSR der USA zugefügt hatte, mit dem Hinweis, die USA hätten mit ihrem «Antiintellektualismus» ein Schulsystem geschaffen, das auf eine «Einheitsschule bis zum 18. Lebensjahr im Sinne der klassenlosen Gesellschaft» hinarbeite, während die UdSSR erfolgreich das europäische Schulsystem mit der Begabtenförderung übernommen habe.<sup>406</sup> Unter Chruschtschow wurde gemäss Alfons Müller-Marzohl der Zugang zur Hochschule verschärft. Sein Bildungsminister führte strengere Auswahlverfahren ein, die

---

400 Osterwalder, *Demokratie, Erziehung und Schule*, Bern 2011, 159.

401 Hans Thierbach, *Aus dem Schulleben in der Sowjetunion*, in: SLZ 103 (1958), 746ff., hier 746; Der Artikel wurde von der Zeitschrift «Die deutsche Schule» übernommen.

402 Vgl. Grant, *Schule und Erziehung in der Sowjetunion*, 107-112; Hans Egger, *Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR*, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315.

403 Hans Egger, *Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR*, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315.

404 Vgl. u. a. Th. Pinkus, *Lehrer, Eltern und Schule in der DDR*, in: SLZ 112 (1967), 155-160.

405 Vgl. Grant, *Schule und Erziehung in der Sowjetunion*, 107-112; Hans Egger, *Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR*, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315.

406 Helmut Schoeck, *Wo Gleichheit zum Unsinn wird?*, in: SLZ 103 (1958), 302ff., hier 302.

neben der schulischen Begabung (immer noch) die politische Einstellung der Kandidatinnen und Kandidaten prüften.<sup>407</sup> Die besten Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen massen sich regelmässig in sogenannten «Olympiaden». Die erfolgreichsten Absolventen erhielten begehrte Plätze an renommierten Universitäten – immer vorausgesetzt, die politische Haltung stimmte.<sup>408</sup> Die offiziell verkündeten Studierendenzahlen waren für den Westen beeindruckend hoch.<sup>409</sup> An dieser Verbindung von propagierter Chancengleichheit und scheinbar optimaler Förderung der Fähigkeiten der Lernenden wurde das Schweizer Schulsystem gespiegelt, aufgrund dieser Darstellung das Eigene und das Fremde gewertet. Die frühe Selektion, die Herausbildung einer verhältnismässig kleinen Elite auf Kosten der Bildung der Masse, wie sie in der Schweiz praktiziert und nicht zuletzt von der 1968er-Generation und der Neuen Linken kritisiert wurde, konnte als Rückstand gegenüber der UdSSR verstanden werden.<sup>410</sup>

Auch in der Diskussion um die Chancengleichheit findet sich Kritik an den kommunistischen Systemen. Auch wenn beide Grossmächte der Verwirklichung der Chancengleichheit näher kamen als die Schweiz, was laut dem Politikwissenschaftler und Historiker Christian Graf von Krockow zu deren weltgeschichtlicher Bedeutung in den 1960er Jahren geführt hatte, so konnten nur die USA, welche die «Gleichheit in Freiheit» verwirklichten, für Europa Modell stehen, nicht die UdSSR, in welcher die «Gleichheit in Knechtschaft» vorherrschte.<sup>411</sup> Im Gegensatz zur «Gleichheit» im totalitären Staat bestehe in einer freiheitlichen, toleranten, pluralistischen Gesellschaft zwar eine existenzielle Ungleichheit der Menschen, aber gleichzeitig die Anerkennung der essenziellen Gleichheit etwa vor dem Gesetz. Erst die schöpferische Freiheit, verschiedene Ideen äussern und leben zu können, bringe den wahren geistigen und kulturellen Fortschritt, den zu fördern die Erziehungsinstitutionen verpflichtet seien, wurde in der SLZ argumentiert.<sup>412</sup> Mit dieser vom Staat garantierten Freiheit umzugehen, bedinge, Entscheidungen zu treffen und nicht gehorsam dem Ruf eines totalitären Staates zu folgen.<sup>413</sup> Diese Verwirklichung der Individuen um mehr Freiraum, innerhalb dessen die Lernenden ihre Persönlichkeit formen, ihre Bestimmung finden konnten, forderten verschiedene Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch die Neue Linke vor allem in den 1960er und 1970er Jahren.<sup>414</sup> Damit war der Anspruch an eine demokratische Schule formuliert – doch war dieses freiheitliche Denken im demokratischen Staat tatsächlich umsetzbar? War es zukunftsweisend? Samuel Roller gab zu bedenken, dass

407 Vgl. Alfons Müller-Marzohl, Pläne der Sowjetpädagogik, in: ScS 45 (1958/59), 681f

408 Vgl. George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

409 Vgl. u. a. Wjatscheslaw Eljutin, Vom Analphabeten zum Kosmonauten, in: ScS 55 (1968), 867ff.

410 Vgl. Christian Graf von Krockow, Bildungssystem, Chancengleichheit und Demokratie, in: SLZ 109 (1964), 207-213.

411 Vgl. Christian Graf von Krockow, Bildungssystem, Chancengleichheit und Demokratie, in: SLZ 109 (1964), 207-213. Der Autor stützte sich bei seiner Argumentation auf Alexis de Tocqueville.

412 Vgl. Wolf D. Fuhrig, Vom Wesen der pluralistischen Gesellschaftsordnung, in: SLZ 109 (1964), 249-252.

413 Vgl. Wolf D. Fuhrig, Vom Wesen der pluralistischen Gesellschaftsordnung, in: SLZ 109 (1964), 249-252.

414 Vgl. Samuel Roller, Betrachtungen zur Ethik des Lehrerberufes, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 121-127.



die totalitären Staaten eine weit effizientere Erziehung etabliert hätten, die zudem eine einheitliche philosophische Grundlage vorweisen könne, was in den demokratischen Staaten der 1980er Jahre fehlte. Nach der Bildungsoffensive, die auf die 68er-Bewegung folgte und welche die festgestellte Ungleichheit in Bezug auf den Zugang zur Bildung wenigstens teilweise korrigierte, fehlte es in den Augen verschiedener Erziehungsverantwortlicher in der Schweiz der 1970er und 1980er Jahre am Mut, Ideale zu definieren. Man flüchte sich, wie in der Kritik an den Lehrplänen aufgezeigt, in sachliche und «glanzlose» Ziele und perpetuierte weiterhin undemokratische Methoden des Unterrichts. Die Antwort auf die «68er» habe man auch in den 1980er Jahren noch nicht gefunden, glaubte Roller.<sup>415</sup>

Zur Umsetzung der Chancengleichheit gehörte auch eine Gleichbehandlung von Knaben und Mädchen, von Männern und Frauen – nicht nur in der Schule.

### 3.6 Erziehung zu werktätigen Frauen

Ende der 1950er Jahre erfuhren die Schweizer Lehrpersonen, dass die sowjetischen Schulen seit 1955 konsequente Koedukation betrieben, was, wie ausgeführt, in der Schweiz zur gleichen Zeit noch nicht selbstverständlich war.<sup>416</sup> Im Stundenplan der russischen Mädchen stand weder geschlechtsspezifische Handarbeits- noch Hauswirtschaftslehre. Sie wurden, anders als es dem Idealbild manches Schweizer der 1950er und 1960er Jahre entsprach, nicht zu Hausfrauen und Müttern erzogen,<sup>417</sup> sondern zu «werktätigen Frauen», was sie als Zielpublikum für die Naturwissenschaften genauso interessant machte wie ihre männlichen Kameraden.<sup>418</sup> Im Gegenzug dazu lernten die russischen Knaben, Knöpfe anzunähen, zu waschen und Strümpfe zu stopfen,<sup>419</sup> während in der Schweiz über die Handarbeitslehre für Buben und den Werkunterricht für Mädchen noch nicht einmal diskutiert wurde. Auch in anderen Fächern, etwa im Geschichtsunterricht, bestanden für Mädchen und Knaben in zahlreichen kantonalen Curricula noch Unterschiede, wie eine bereits erwähnte Studie aus dem Jahr 1967 zeigt.<sup>420</sup>

Von Geschlechtergleichheit in Jugoslawien, wo die Mädchen in den technischen Fächern gleich beschult wurden wie die Jungen, berichteten Lehrpersonen in den spä-

---

415 Vgl. Samuel Roller, Betrachtungen zur Ethik des Lehrerberufes, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 121-127.

416 Vgl. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.; Klaus Mehnert, Der Sowjetmensch, Teilabdruck unter: Schulbesuch in der Sowjetunion, in: SLZ 106 (1961), 1202f.; Grant, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, Bern 1966, 46ff.

417 Vgl. die Vorstellung etwa in: Geschichtsunterricht in Mädchenklassen, in: ScS 32 (1945), 318ff., hier 319. Noch 1961 forderte der Gewerkschaftssekretär E. Canonica an einer Tagung an den «VIII. Internationalen Pädagogischen Wochen» neben der Rekrutenschule eine Ausbildung für Mädchen, die sie auf ihren «Beruf als Mutter und Hausfrau» vorbereiten sollte. Vgl. dazu: Paul Binkert, Für eine der heutigen Zeit entsprechende Erziehung, in: SLZ 106 (1961), 1365-1375, hier 1370.

418 Vgl. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.

419 Vgl. Neue Sowjetpädagogik, in: SLZ 103 (1958), 1293.

420 Vgl. Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, Zürich 1967.



ten 1960er Jahren. Der Umstand, dass an der pädagogischen Akademie für Hauswirtschaftslehrpersonen in Belgrad 50% Männer studierten, führte zu Erstaunen. Eine zufriedenstellende Erklärung fanden die Berichtersteller darin, dass «Ernährungslehre» oder «Wohnkultur» im Verbund mit Chemie oder Naturkunde unterrichtet wurden, was die Hauswirtschaftslehre auch für Männer interessant mache.<sup>421</sup> Noch 1969 bei einem Besuch in der ČSSR schien die Koedukation einem Schweizer Betrachter ungewohnt. Er konstatierte: «Daneben gilt das polytechnische Prinzip auch für sie [die Mädchen; N. R.]. Sie lernen mit Hobel, Hammer, Säge, Blechscheren, Feile, LötKolben umgehen wie die Knaben, und in den Berufslehren stehen die Mädchen neben Knaben an den gleichen Werkbänken und Maschinen, in den gleichen Werkgewändern.»<sup>422</sup>

Die konsequente Fortsetzung dieser Politik war, dass die Frauen grundsätzlich die gleichen Berufe wie die Männer erlernen und ausüben konnten. Reisende des SLV besuchten im Frühling 1968 in der ČSSR eine Werkschule. Besonders fielen dem Betrachter die Frauen auf, welche die gleichen Arbeiten wie die Männer verrichteten – auch in Industriebetrieben. Die Frau, so die kolportierte sozialistische Propaganda, sei erst dann wirklich frei, wenn sie einen Beruf erlernt habe und dadurch wirtschaftlich auf eigenen Beinen stehe.<sup>423</sup> Ungewohnt schien auch, dass der Polytechnische Unterricht im Betrieb teilweise von Lehrerinnen erteilt wurde.<sup>424</sup> Wie befremdlich diese Art der «Gleichberechtigung» war, zeigen verschiedene Kommentare, in welchen der so arbeitenden Frau unterschwellig das Fraussein abgesprochen wurde: «Die Mädchen stecken in unansehnlichen, stark verschmutzten Männerkleidern, in denen sie jeglichen fraulichen Reizes entbehren»<sup>425</sup> oder «Frauen in Männerkleidung wischen die Strasse.»<sup>426</sup> Die Frau konnte, so die Sinnkonstruktion in den Diskursen, nicht mehr Frau sein, sie konnte nicht mehr Mutter sein, da das System sie zur Arbeit zwingt und ihr auch noch die Kinder wegnehme, die dann, im Sinne der sozialistischen Ideologie, in einem Kinderhort oder einer Internatsschule kontrolliert erzogen würden.<sup>427</sup> Auch für Elisabeth Schwab war noch 1977 offensichtlich, dass der Staat die Frauen zur Arbeit zwingt, um schon die Kleinkinder ideologisch zu infiltrieren. «Das voll Entwickelt- und voll Gleichberechtigt-Sein scheint in der sozialistischen Gesellschaft das voll Mutter-Sein auszuschliessen. Welch einen Preis zahlen da die Mütter – und die Kinder – für die Emanzipation der Frau!»<sup>428</sup> In dieser wertbasierten antikommunistischen Diskurslinie wurde nicht die Chancengleichheit betont, sondern die «Vergewaltigung» der Frau durch

421 Vgl. Theodor Bucher, Eindrücke von der Studienreise der schweizerischen Seminardirektoren nach Jugoslawien – 26. bis 31. Mai 1969, in: ScS 56 (1969), 566-571.

422 Hans Egger, Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315, hier 1314.

423 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310.

424 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310.

425 Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310, hier 1305.

426 Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310, hier 1307.

427 Vgl. u. a. Jakob Altherr, So sieht es drüben aus – wo stehen wir?, in: SLZ 105 (1960), 71f.

428 Elisabeth Schwab, Bedenkliches. «Vorschulerziehung in der DDR», in: SLZ 122 (1977), 1686f., hier 1686.

das Regime. Die von der KPdSU propagierte «Fürsorge» der sozialistischen Staaten gegenüber den Vorschulkindern und die Entlastung der «werkstätigen Frauen» konnten anti-kommunistisch gedeutet werden. Mit Beispielen aus dem DDR-Kindergarten «bewiesen» verschiedene Artikel, wie die Kinder, etwa durch den Besuch von Angehörigen der Roten Armee und der Nationalen Volksarmee oder besondere Deutsch- und Rechenaufgaben, zur «Freundschaft» mit der UdSSR und zu einer positiven Haltung der eigenen Armee gegenüber erzogen wurden. Wollten Mütter ihre Kinder dieser «vormilitärischen Ausbildung» entziehen, mussten diese mit Konsequenzen für das spätere Berufsleben rechnen.<sup>429</sup>

Die Differenzsemantik in den Diskursen über die «werkstätigen Frauen» erfuhr im Laufe der Zeit eine Änderung. Als die Rezession Mitte der 1970er Jahre in der Schweiz die Debatten über die «Doppelverdienerinnen» anheizte und manche verheiratete, sogenannte «zweitverdienende» Lehrerin ihre Stelle aufgeben musste, wurde der Unterschied zwischen den Frauenrollen in den beiden Systemen augenscheinlich. Manche Schweizerinnen wurden gewahr, dass die sozialistische Gesellschaft dazu beitrug, dass Frauen als Mütter *und* Arbeiterinnen ihren Dienst am Staat und für die Gesellschaft leisten konnten, wozu Krippenplätze, Mutterschaftsurlaub und finanzielle Unterstützung gehörten,<sup>430</sup> während die Schweizer Lehrerin, so schien es manchen Zeitgenossinnen, (wieder) auf ihre gesellschaftlich verfasste Rolle als «Gattin und Mutter» verwiesen wurde, ohne dass ihre Arbeit gewürdigt worden wäre.<sup>431</sup> In dieser Situation überwog der positive Blick auf das sozialistische System – zumindest aus Sicht einzelner Schweizer Frauen. In der Berichterstattung über inszenierte Feierlichkeiten wurde auch die Würdigung der ost- und mitteleuropäischen Frauen sichtbar: Vom Ort Chyne wurde berichtet, dass drei Feste gefeiert würden: die Plenarsitzung der landwirtschaftlichen Genossenschaft, das Erntefest sowie der internationale Tag der Frau am 8. März.<sup>432</sup> Die tragende Rolle der Frau in der Gesellschaft der sozialistischen Staaten wurde weiter in Artikeln über die Frauen im Schuldienst unterstrichen. In zahlreichen Ländern hinter dem «Eisernen Vorhang» waren die Lehrpersonen hauptsächlich weiblich.<sup>433</sup> So unterrichteten gemäss der ScS an den Grundschulen in der ČSSR Ende der 1960er Jahre rund 70% Frauen, in den «allgemeinbildenden Mittelschulen» (Gymnasien) rund 48%. In Jugoslawien waren zur gleichen Zeit gar 85% der Volksschullehrpersonen Frauen.<sup>434</sup> Die SLZ suchte den Grund darin, dass der Verdienst in technischen Berufen höher war als im Schuldienst, was den Lehrberuf

---

429 Vgl. Elisabeth Schwab, Bedenkliches. «Vorschulerziehung in der DDR», in: SLZ 122 (1977), 1686f.; P. Paul, Streiflichter von drüben, in: SLZ 127 (1982), 1445.

430 Vgl. Margot Borrmann, Spielen und Lernen. Vorschulerziehung in der DDR, in: SLZ 122 (1977), 1338.

431 Vgl. Liliane Palandella-Dubois, Das Recht auf Arbeit der verheirateten Lehrerin, in: SLZ 122 (1977), 18ff.

432 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310.

433 Z. B. Hans Thierbach, Aus dem Schulleben in der Sowjetunion, in: SLZ 103 (1958), 746ff.

434 Vgl. Theodor Bucher, Eindrücke von der Studienreise der schweizerischen Seminardirektoren nach Jugoslawien – 26. bis 31. Mai 1969, in: ScS 56 (1969), 566-571.

für Männer unattraktiv mache.<sup>435</sup> Doch auch die lukrativeren Leitungspositionen wurden nicht selten von Frauen besetzt, was in den Verbandszeitschriften für bewundernde Kommentare sorgte, ohne dass eine ausreichende Erklärung dafür gegeben worden wäre.<sup>436</sup>

### 3.7 Fazit: Das osteuropäische Schulsystem – mehr als ein Antipode

Das Schulsystem in den sozialistischen Staaten wurde in der Verbandspresse nicht nur mittels antikommunistischer Rhetorik dargestellt, obschon die Differenzsemantik auf verschiedenen Ebenen eine zentrale Rolle spielte. Relativ statisch blieb die diskursive Ausgestaltung der Opferrolle systemkritischer Lehrpersonen in den Verbandsorganen. Die Unfreiheit der Lehrpersonen wurde während des gesamten Untersuchungszeitraums kritisiert, obschon auch in der SLZ und in der ScS aufgezeigt wurde, wie wichtig die Lehrpersonen für den Aufbau des Kommunismus in der sozialistischen Rhetorik waren. Dass Kolleginnen und Kollegen im «Ostblock» aktiv für den Aufbau des Kommunismus Partei ergreifen könnten, schien vielen Lehrpersonen in der Schweiz weder denk- noch sagbar. Insbesondere in den 1950er Jahren sowie nach der Niederschlagung des Ungarnaufstandes oder des Prager Frühlings wurde dissidenten Lehrpersonen als Zeugen für die Unerträglichkeit der kommunistischen Schulsysteme in den Verbandsorganen eine Stimme gegeben. Die Untermauerung sämtlicher Unterrichtsinhalte mit dem Marxismus-Leninismus und der Zwang zur Vermittlung kommunistischer Ideologien durch die Lehrpersonen wurden mehrfach angeprangert. Dazu gehörte auch die Organisation der Jugendlichen in verschiedenen Jugendverbänden. Die Schweizer Verbandspresse kritisierte, dass dadurch von der KP versucht werde, die absolute Kontrolle zu erreichen und schon die Kleinsten, etwa durch den vormilitärischen Unterricht, zu indoktrinieren und sie von Familie und Kirche zu entfremden. Auch die Einrichtung von Internatsschulen unter Chruschtschow wurde als Versuch des Regimes gewertet, seinen Einfluss auf die nachfolgende Generation zu erweitern. Trotz aller Kritik hoben die Autorinnen und Autoren der Verbandszeitschriften die Disziplin und den Lerneifer hervor, die bzw. der in den sowjetischen Schulen augenscheinlich herrschte. Bewundert wurde insbesondere nach dem Sputnik-Schock der Polytechnische Unterricht, der u. a. für die Errungenschaften in den Naturwissenschaften verantwortlich gemacht wurde. Die Ausrichtung der Schule generell und der Naturwissenschaften insbesondere auf die Bedürfnisse der Zeit leitete auch Diskussionen über die Schweizer Lehrpläne ein. Dass im realexistierenden Sozialismus Mädchen im selben Umfang wie Knaben in Naturwissenschaften gefördert wurden und die Chancengleichheit auch auf die Einebnung der Unterschiede der Geschlechter abzielte, fand unterschiedliches Echo. Bei manchen Auto-

435 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310; Hans Egger, Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315, hier 1312.

436 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310; Hans Egger, Zum Schul- und Bildungswesen in der ČSSR, in: SLZ 113 (1968), 1310-1315, hier 1312.

rinnen und Autoren der Verbandszeitschriften herrschte die Kritik vor, sie betrachteten die arbeitenden Frauen als Sklavinnen des Regimes und nicht als «befreite», gleichberechtigte Partnerinnen der Männer. Dass sehr viele Frauen im Schuldienst – auch in gehobenen Positionen – tätig waren, wurde teilweise positiv kommentiert. Als die Rezession der 1970er Jahre manche «Zweitverdienerinnen» die Arbeitsstelle kostete, betrachteten auch manche Schweizer Frauen die Stellung der Genossinnen in der sozialistischen Gesellschaft als vorbildlich.

Artikel, welche die geäusserte Kritik am Schulsystem der UdSSR oder der ost- und mitteleuropäischen Staaten selbst dekonstruierten und auf Analogien zwischen den Zielen der Schweizer Lehrpläne und jenen der UdSSR hinwiesen, wie es Jaroslaw Trachsel 1967 wagte, indem er auf verbreitete Vorstellungen hinwies, gemäss denen auch die Schweizer Schule in den Dienst des Systems gestellt werden sollte, waren rar.<sup>437</sup> Die Analyse der osteuropäischen Schulsysteme und deren Kritik führten dazu, dass, kontrastiert mit der Konstruktion des Fremden, die Reflexion über das Eigene vertieft wurde. Vor dem Hintergrund der gedeuteten Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges diskutierten die Erziehungsverantwortlichen die eigenen zu vermittelnden kulturellen Inhalte, Techniken und Werte.

Die zu tradierenden Wissensbestände selbst, aber auch die Diskussion darüber unterliegen einem gesellschaftlichen Transformationsprozess. Verschiedene Akteure stellen unterschiedliche Anforderungen an Lehrpläne und Lehrmittel, aber auch an Lehrpersonen und Vermittlungsmethoden. Im folgenden Kapitel soll auf jene Diskurse eingegangen werden, die sich um die zu vermittelnden Inhalte, Fertigkeiten/Fähigkeiten und Haltungen bzw. Werte drehten, die im Ost-West-Dualismus zur Bewahrung der eigenen Kultur und in der Abwehr des «unschweizerischen Kommunismus» zentrale Bedeutung erlangten. Dabei spielte die Geistige Landesverteidigung eine zentrale Rolle.

---

437 Jaroslaw Trachsel beispielsweise verglich den Patriotismus der «Sowjetrussen» mit jenem der Schweizerinnen und Schweizer und fragt rhetorisch, ob dieser wohl «auch in Schulbüchern ihren Ursprung habe.» Jaroslaw Trachsel, UdSSR: Staat und Bildung, in: SLZ 112 (1967), 1025f., hier 1025.

---

### III. ZWISCHEN GEISTIGER LANDESVERTEIDIGUNG UND FRIEDENSFÖRDERUNG – DIE AUFGABE DER SCHULE IM KONTEXT DES KALTEN KRIEGES

«[...] das Prinzip der Erziehung zu vaterländischer Gesinnung [muss] alle Fächer und Stufen unserer Schulen durchwärmen und in den Herzen unserer Jugend jene Tugenden entflammen, die den guten Bürger und die gute Bürgerin ausmachen: die Liebe zum Mitmenschen, die Liebe zum Land, das Bewusstsein der Verantwortung für das Land, die Bereitschaft zum Opfer für das Land und für die Freiheit des Landes, die Bändigung der Ichsucht durch die Hinordnung des Willens auf das Wohl des Ganzen.»<sup>1</sup>

Vor dem Hintergrund der Wahrnehmung des Kalten Krieges als Bedrohung der westlichen Welt erlangten selbstredend die Diskurse über das Verhältnis der Schule zur Geistigen und militärischen Landesverteidigung Bedeutung. Neben gesellschaftlichen Ansprüchen gegenüber der Schule gab es Versuche von politischer Seite, die Landesverteidigung in Curricula zu verankern. Im ersten Kapitel wird längsschnittartig dargelegt, wie die Landesverteidigung, verstanden als «Kulturgut» und zentrale Aufgabe in der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges, auf der institutionellen Ebene diskutiert wurde.

Die Geistige Landesverteidigung zeigte sich weiter in der Reflexion über die Frage, welche kulturellen Wissensbestände, Fertigkeiten und Werte die Schule mit welchen sozialen Praktiken tradieren musste, um die kulturelle Kohärenz zu garantieren. Als für die schweizerische Identitätskonstruktion zentral wurden Patriotismus, Heimatliebe, Vaterlandstreue, aber auch «vaterländische Werte» wie beispielsweise die Neutralität oder die Solidarität diskutiert. Wichtig schien auch die «Gesinnungs- und Charakterbildung» durch die Volksschule. In Abgrenzung zum atheistischen Kommunismus erlangte zudem die Frage, welchen Stellenwert die Tradierung «christlich-abendländischer Kultur» einnehmen sollte, grosses Gewicht. Diese Diskurse werden im zweiten Kapitel nachgezeichnet, nicht ohne auf die antikommunistische Komponente und die ihr inhärenten Abgrenzungsmechanismen zu verweisen.

Der Kalte Krieg evozierte auch die Frage, inwiefern die Schule zur Erklärung der Gegenwart beitragen musste (Kapitel III.3). Daneben waren die «Erziehung zum Frieden»

---

1 Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung, in: Bundesblatt 90 (1939), 985-1035, hier 1028.

(Kapitel III.4) und die «Erziehung zur Demokratie» (Kapitel III.5) Aufgaben, welche die am Diskurs partizipierende Öffentlichkeit im Einklang mit verschiedenen Lehrerorganisationen, der UNESCO und dem Europarat an die Schule delegierten. Insbesondere die Forderung nach Demokratieförderung implizierte auch Forderungen nach methodischen Änderungen innerhalb der sozialen Praktiken des Unterrichtens, die ebenfalls zum Thema der Arbeit gemacht werden. Da in den skizzierten Diskussionen neben dem Geschichtsunterricht auch die Politische Bildung eine zentrale Rolle spielte, soll ein Exkurs am Ende des Kapitels nachzeichnen, welche Debatten sich über deren Ziele, Inhalte und Form im Laufe des Untersuchungszeitraums entwickelten.

Insgesamt wird versucht, die Beständigkeit der Diskurse im Untersuchungszeitraum hervorzuheben, wobei die Dynamik, welche den Kalten Krieg mit all seinen Spannungs- und Entspannungsphasen auszeichnete, eingegeben wird. Dennoch wird versucht, auf die manchmal kaum merkliche semantische Veränderung der verwendeten Begriffe hinzuweisen und diese in den Kontext der gesellschaftspolitischen Entwicklung einzuordnen.

## 1. Umstrittene Unterstützung der Landesverteidigung

Die Landesverteidigung wurde mit unterschiedlicher Dichte und unterschiedlicher Fokussierung im gesamten Untersuchungszeitraum diskutiert. Die Forderung an die Institution Schule, die Geistige Landesverteidigung, verstanden als zentraler Baustein des kulturellen Gedächtnisses, zu tradieren und zu stärken, schien in den Verbandsorganen, in Zweckparagrafen der Schulgesetze, in Curricula und Lehrmitteln auf, wobei der Begriff selbst nicht immer verwendet, die erhoffte Wirkung oft umschrieben wurde.<sup>2</sup> Eine Zuspitzung der Diskurse kann im Nachgang des Umsturzes in der Tschechoslowakei 1948 und im Zuge des Koreakrieges festgestellt werden. In den späten 1950er und frühen 1960er Jahren war die Geistige Landesverteidigung in den Diskursen noch immer präsent, während sie, nicht zuletzt im Zuge der «68er-Autoritätskrise» sowie der zunehmenden Infragestellung des Militärdienstes durch die «Post-Aktivdienstgeneration» in den Lehrerzeitungen weniger sichtbar war. Dafür spitzte sich in diesem gesellschaftlichen Kontext die Frage zu, ob und inwiefern die Schule die Haltung der Jugend gegenüber der militärischen Landesverteidigung und der Armee positiv beeinflussen müsse. Lehrpersonen, die den Militärdienst verweigerten, gerieten unter Druck. Die Bemühungen, auch Lehrkräfte für die «Gesamtverteidigung» zu gewinnen, mündete im für die Schweiz abenteuerlich anmutenden Versuch, Mitte der 1970er Jahre einen gesamtschweizerischen «Lehrplan für Landesverteidigung» zu implementieren. Skeptisch zeigten sich manche Lehrkräfte gegenüber der Inszenierung

---

2 Vgl. z. B. Schule und Mundart, in: SLZ 91 (1946), 265-269; Siegfried Frey, Die schweizerische Neutralität. Ihre historische Entwicklung und ihre Problematik in unseren Tagen, in: SLZ 92 (1947), 793-799; Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 93 (1948), 482-485.

des Militärischen, wie sie etwa an Besuchstagen oder Wehrvorführungen der Armee, zu denen Schulklassen eingeladen waren, vorkam. Noch in den 1980er Jahren gab es deswegen konfliktgeladene Debatten über das Verhältnis zwischen Schule und Landesverteidigung.

## 1.1 Die Geistige Landesverteidigung – ein helvetischer Erinnerungsort?

Wie eingangs erläutert, fand unter dem Eindruck des kommunistischen Staatsstreichs in der Tschechoslowakei und des Koreakriegs eine eigentliche «Renaissance der Geistigen Landesverteidigung»<sup>3</sup> statt. Diese gehörte zum aktiv erinnerten Teil des kollektiven Gedächtnisses im Kalten Krieg und wurde zu einem eigentlichen «Erinnerungsort»<sup>4</sup> über die Aktivdienstgeneration hinaus. Die Überzeugung, diese Haltung habe geholfen, die faschistische und nationalsozialistische Bedrohung abzuwenden, erfuhr im Kalten Krieg eine Vergegenwärtigung. Kurt Imhof geht so weit, die Geistige Landesverteidigung von 1942 bis zum Ende des Koreakrieges ein «Plagiat» jener Haltung zu nennen, die in der Schweiz in der Vorkriegszeit propagiert wurde.<sup>5</sup> Weshalb war die Reaktivierung des Konzepts erfolgreich? Zum einen scheint es, dass breite Bevölkerungskreise die Überzeugung teilten, die «geistigen» Kräfte müssten, wie im 2. Weltkrieg, im Abwehrkampf gegen den als unschweizerisch interpretierten Kommunismus gebündelt werden.<sup>6</sup> Die Adaptation der Geistigen Landesverteidigung an die Bedürfnisse der Gegenwart gelang zum andern dank der semantischen Offenheit des Begriffs. Die Geistige Landesverteidigung zeigte sich als politisch-kulturelle Bewegung, die einerseits der Stärkung von als schweizerisch deklarierten Werten und andererseits der Abwehr feindlicher Ideologien diente.<sup>7</sup> Menschen verschiedener politischer Richtungen und ideologischer Bekenntnisse konnten sich mit den Anliegen identifizieren, gerade weil die Sinnggebung von den jeweiligen Diskursteilnehmern flexibel ausgestaltet werden konnte. Die Geistige Landesverteidigung gehörte zum diskursiven Inventar, mit dem in allen möglichen Kontexten argumentiert werden konnte. Entgegen der offiziellen Politik, die nach dem Skandal um das Zivilverteidigungsbuch von 1969 die Propagierung einer einseitig auf «Abwehr» ausgerichteten Geistigen Landesverteidigung nicht mehr länger aufrechterhalten konnte, blieb das Konzept selbst bis zum Ende des Kalten Krieges (und darüber hinaus) wirksam.

---

3 Imhof, Das kurze Leben der geistigen Landesverteidigung, 36.

4 Der Begriff des «Erinnerungsortes» (*lieu de mémoire*) geht auf den französischen Historiker Pierre Nora zurück. Nora geht davon aus, dass bestimmte «Orte», die nicht physischer Natur sein müssen (neben Orten können auch Mythen oder Ereignisse, aber auch Begriffe zum «*lieu de mémoire*» werden), für die kollektive Erinnerung einer Nation besondere Bedeutung erlangen. Vgl. die (nicht abschliessende) Liste der helvetischen Erinnerungsorte in: Georg Kreis, Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness, Zürich 2010.

5 Vgl. Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung.

6 Vgl. Bretscher-Spindler, Vom heissen zum kalten Krieg, 208-217.

7 Vgl. Marco Jorio, Geistige Landesverteidigung, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17426.php> (24.1.2010).



Trotz semantischer Offenheit können einzelne Elemente der Geistigen Landesverteidigung benannt werden. Die Botschaft des Bundesrates zur «schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung» von 1938,<sup>8</sup> verfasst unter der Leitung des katholisch-konservativen Philipp Etter, welche quasi als Definitionsgrundlage für die Geistige Landesverteidigung gelesen werden kann, enthält Hinweise darauf, was vor dem Hintergrund der Vorkriegszeit als Konstante der «Schweizer Eigenart» verstanden wurde: die Zugehörigkeit der Schweiz zu einer abendländischen Kulturgemeinschaft, insbesondere zum italienischen, französischen und deutschen Kulturraum und im Gegenzug dazu die Repräsentationen dieser Kulturräume im Kleinen in der Schweiz. Weiter schienen die «bündische Gemeinschaft», also die föderalistische und demokratische Gestalt des Landes, sowie die Ehrfurcht vor der Würde und Freiheit des Menschen «typisch schweizerisch» und somit förderungswürdig und erhaltenswert.<sup>9</sup> Verschiedene, meist private oder halbprivate Organisationen kümmerten sich darum, die skizzierte kulturelle Kohärenz der Schweiz sowie die Abwehrhaltung gegen fremde Ideologien zu stärken. Durch den Bundesbeschluss von 1938 war mit der «Stiftung Pro Helvetia» eine privatrechtliche Kulturorganisation entstanden, welche die Geistige Landesverteidigung aktiv fördern sollte. Auch die EDK ernannte kantonale Vertreter für die Stiftungsversammlung der Organisation.<sup>10</sup> Die bereits vor dem 1. Weltkrieg gegründete «Neue Helvetische Gesellschaft» (NHG) hatte die Förderung «helvetischer Werte» zu einer der dringendsten Aufgaben der Nachkriegszeit erklärt.<sup>11</sup> In den 1940er und 1950er Jahren wurden weitere Institutionen geschaffen oder wiederbelebt: 1956 wurde die «Dienststelle für Heer und Haus», welche schon im 2. Weltkrieg existiert hatte, wieder errichtet, und 1959 wurde die «Arbeitsgemeinschaft für Geistige Landesverteidigung» ins Leben gerufen. Eine Neugründung, welche auch auf die Schule einwirkte, war 1947 der zivile «Schweizerische Aufklärungsdienst» (SAD), der es sich zum Ziel setzte, mit Vorträgen und Diskussionen «die vaterländische Gesinnung, das eidgenössische Bewusstsein und den Willen zum Widerstand gegen die Bedrohung unserer Demokratie im Volke zu wecken und zu stärken.»<sup>12</sup> Igor Perrig beschreibt in seiner Dissertation die unklaren gesetzlichen Bestimmungen für den Staatsschutz und die verschiedenen Verbindungen des SAD mit kantonalen Polizeibehörden und dem Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartement (EJPD).<sup>13</sup>

---

8 Vgl. Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung, in: Bundesblatt 90 (1939), 985-1035.

9 Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung, in: Bundesblatt 90 (1939), 985-1035.

10 Vgl. Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung, in: Bundesblatt 90 (1939), 985-1035.

11 Vgl. Perrig, Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg, 33-57; Marco Jorio, Geistige Landesverteidigung, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17426.php> (24.1.2010).

12 Statuten des SAD, zitiert in: Perrig, Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg, 58. Vgl. auch Georg Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz. Die Entwicklung von 1935-1990. Eine multidisziplinäre Untersuchung im Auftrage des schweizerischen Bundesrates, Bern u. a. 1993, 344-364.

13 Vgl. Perrig, Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg.

Im SAD existierte eine spezielle Jugendgruppe, welche u. a. Lehrerfortbildungskurse organisierte sowie Gutachten und Informationsbroschüren veröffentlichte. Teilweise empfahl die SLZ diese Publikationen zur Lektüre. Für «fortschrittliche Lehrer, welche im Unterricht Gegenwartsfragen behandeln» wurden Aufsätze und Broschüren des SAD bis in die 1980er Jahre hinein gratis abgegeben.<sup>14</sup> Mitglieder des SAD wurden als Referierende an Lehrerkonferenzen eingeladen und beteiligten sich an Aktionen wie der «studentischen Direkthilfe Schweiz-Ungarn».<sup>15</sup>

In der Romandie entstand aus dem ehemaligen «Armée et Foyer» bereits 1946 das Centre Suisse d'Etude et d'Information (kurz «Rencontres Suisse»; RS genannt), in der Italienischen Schweiz folgte 1948 die Coscienza Svizzera (CS).<sup>16</sup> Bundesrat Etter erklärte 1948 vor Vertretern des SAD und des RS unumwunden, worin er die Hauptaufgabe dieser zivilen Aufklärungsdienste erblickte: Im Kampf gegen die kommunistische Ideologie, welche er als bedrohlicher skizzierte als den Nationalsozialismus, da er organisatorische Ableger der UdSSR als ideologische Trägermacht in zahlreichen Ländern vermutete.<sup>17</sup>

Gegen die Instrumentalisierung der Geistigen Landesverteidigung zur «geistigen Bevormundung und Gesinnungsschnüffelei» erhoben intellektuelle Kreise und in den 1960er Jahren auch die Neue Linke Kritik. Auslöser eines verstärkten Protestes war wie erwähnt die Edition des an alle Haushalte verteilten «Zivilverteidigungsbuchs» durch das EJPD 1969. Als Folge der Kritik verabschiedete sich die offizielle Politik von der Geistigen Landesverteidigung.<sup>18</sup> Inoffiziell überdauerte die Haltung indes das verkündete Ende. Die Fichenaffäre führte der Schweiz 1990 vor Augen, dass rund 900 000 Personen und Institutionen während des Kalten Krieges unter Beobachtung der Bundespolizei gestanden hatten.<sup>19</sup> Von der Präsenz der Geistigen Landesverteidigung zeugen auch die schulischen Diskurse.

---

14 Aus der Presse. Der Schweizerische Aufklärungsdienst, in: SLZ 107 (1962), 647f.; Aktuelles Zeitgeschehen im Unterricht, in: ScS 72 (1985), 39.

15 Einige Beispiele: An Studientagen über «die zeitgemässe Erziehung im Hinblick auf die Gefahren des Weltkommunismus» des aargauischen Lehrervereins sprach Ernst Mörgeli über die «Militärpolitische Lage der Schweiz». Vgl. Schulnachrichten aus den Kantonen. Aargau, in: SLZ 106 (1961), 1208; Frau Marguerite Henrici hielt Referate über den Kommunismus vor dem KLVs und dem VKLS. Vgl. Kommunisten und Christen vor der kommenden Welt, in: ScS 49 (1962/63), 224-230. Weiter sprach sie vor der appenzellischen Sektion des KLVs. Vgl. Appenzell, in: ScS 49 (1962/63), 573. W. Wöhrle referierte an der Jahresversammlung des Glarnerischen Lehrervereins; Die Bedrohung der freien Welt – und wir?, in: SLZ 108 (1963), 1528. Zu weiteren Angaben über einzelne Personen vgl. Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten.

16 Vgl. Bretscher-Spindler, Vom heissen zum kalten Krieg, 208f.

17 Vgl. Perrig, Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg, 74.

18 Vgl. Marco Jorio, Geistige Landesverteidigung, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17426.php> (24.1.2010).

19 Vgl. Georg Kreis, Staatsschutz, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17352.php> (24.1.2010).

## 1.2 Die Geistige Landesverteidigung – ein tragfähiges Konzept der Nachkriegszeit

Wie das Eingangszitat des Kapitels zeigt, wurde die «Schaffung einer vaterländischen Gesinnung» in der Volksschule nicht einem einzelnen Fach aufgelegt. Der Schule als Ganzes kam in den Augen des Bundesrates die Aufgabe zu, die Landesverteidigung mittels eines nationalpädagogischen Programms zu fördern, wie es schon in der Zwischenkriegszeit und im 2. Weltkrieg der Fall gewesen war.<sup>20</sup> Die skizzierte Renaissance der Geistigen Landesverteidigung zeigte sich dementsprechend auch im schulischen Kontext.

### 1.2.1 Alte Rezepte im neuen Kampf

Die SLZ druckte 1948 einen Vortrag des Lehrers und Professors für Deutsche Sprache und Literatur sowie für Schweizergeschichte Georg Thürer<sup>21</sup> zum «vaterländischen Gedanke[n] in der Schule» ab, welchen er 1939 kurz vor Kriegsausbruch vor Lehrpersonen gehalten hatte. Die Redaktion begründete die Aktualität des Artikels mit der Rolle der Schule im neuen ideologischen Kampf:

«Die Schweizer Volksschule hat sich im ersten Ansturm der Diktaturen mitbewährt. Da indessen die Gefahr anhält, darf die demokratische Wachsamkeit nicht erlahmen. Die Schule hat den Geist für Generationen zu festigen. Sie legt, im Verein mit Familie und Kirche, im Kinde den Grund für das, was auch nach Jahrzehnten aller Verteidigung wert ist.»<sup>22</sup>

Dass die SLZ auf einen Artikel zurückgreifen konnte, der vor dem 2. Weltkrieg geschrieben worden war, bestätigt nicht nur die These von einer Renaissance der Geistigen Landesverteidigung, sondern zeigt auch, dass kulturelle Codes aus der historischen Meistererzählung über den 2. Weltkrieg zur Reflexion über die Bewältigung der Herausforderungen des Kalten Krieges herangezogen werden konnten. Thürer unterstrich die Analogie der Herausforderungen immer wieder. Noch 1961 schrieb er in einem Plädoyer für die Stärkung der Politischen Bildung: «Wenn die aufsteigende Jugend eine ihrer Aufgaben, nämlich *dem Kommunismus standzuhalten*, so erfüllt, wie die Jugend der dreißiger Jahre dem Hitlerium innerlich standgehalten hat, so sollen unsere Enkel dereinst mit ihr zufrieden sein.»<sup>23</sup> Ein Jahr später formulierte der Professor an die Adresse der Akademiker des Landes den Auftrag, die gegen die «braune Flut» erfolgreiche Widerstandsbewegung wiederzubeleben.<sup>24</sup>

---

20 Vgl. Criblez, Zwischen Pädagogik und Politik.

21 Georg Thürer (1908-2000) war Lehrer und Professor für deutsche Sprache und Literatur sowie für Schweizergeschichte an der Hochschule St. Gallen. 1945-1949 gründete er das St. Galler Hilfswerk für die Not leidende Stadt München. Er war auch als Schriftsteller tätig. Vgl. Wolfgang Göldi, Georg Thürer, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9080.php> (26.11.2012).

22 Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 24 (1948), 482-485, hier 482.

23 Georg Thürer, Politische Bildung der Jugend, in: AfdsU 47 (1961), 79-93, hier 91f. (Hervorhebung im Original).

24 Georg Thürer, Die Verantwortung des Akademikers in unserer Zeit, in: SLZ 107 (1962), 791-799, hier 792.

Wie im gesamtgesellschaftlichen so führte auch im schulischen Kontext die Zuspitzung des bipolaren Konfliktes im Koreakrieg zu einem Aufflammen der Landesverteidigungsdiskurse. Zu Beginn der 1950er Jahre wurden die weltpolitischen Auseinandersetzungen in Bildungskreisen mit grosser Sorge verfolgt, von «drohender Kriegsgefahr»<sup>25</sup> war die Rede, von «Spannungen in der Welt und den Gefahren für die Demokratie durch demokratiefeindliche Ideologien»<sup>26</sup>, von einer «zerrissenen Welt»<sup>27</sup> und dem «Spannungsfeld zwischen Ost und West»<sup>28</sup> oder von «einer Zeit ungeheurer Spannungen und Auseinandersetzungen»<sup>29</sup>, voller «ungeheurer Umbrüche, dunkler Drohungen»<sup>30</sup>. Dass Land und Volk von antidemokratischen Kräften bedroht seien, gehörte bis Mitte der 1960er Jahre zum Tagesdiskurs. Davon wich auch die SLZ nicht ab und mahnte, dass dereinst die Notwendigkeit bestehen könnte, das freiheitlich-demokratische Staatswesen der Schweiz aktiv zu verteidigen.<sup>31</sup> In den skizzierten Diskursen standen sich Gut und Böse gegenüber, wobei der Kommunismus das Böse, den Weltfrieden Bedrohende verkörperte. Gemäss Kurt Imhof haben solche Differenzsemantiken den Zweck, die Kollektividentität zu stärken und durch die Exklusion des Feindes die Inklusion der loyalen Mitglieder der Wir-Gruppe zu fördern.<sup>32</sup> Auch die virulente Furcht vor einem Dritten Weltkrieg gab der Geistigen Landesverteidigung neue Nahrung. Nicht nur Thürer währte die Welt vor einer neuen Katastrophe und wollte verhindern, dass die Nachwelt dereinst den fehlenden Widerstand der «geistige[n] Führerschaft»<sup>33</sup> der Schweiz im Kampf gegen den Kommunismus bemängle. Nicht zuletzt die Schule müsse sich dem Kampf gegen schädliche und inhumane Tendenzen stellen und sich im «Wettlauf zwischen Erziehung und Katastrophe» für das Gute einsetzen.<sup>34</sup> Im Ringen um die Vorherrschaft in der Welt dürften die Bildungsinstitutionen nicht abseits stehen,<sup>35</sup> denn die Schweiz, so ein Berichterstatter der SLZ nach einer Tagung zum Thema «Die zeitgemässe Erziehung im Hinblick auf die Gefahren des Weltkommunismus», befände sich «zu jeder Stunde im Krieg».<sup>36</sup>

---

25 Ida Somazzi, zitiert in: Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1036.

26 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 189f.

27 Jahresberichte und Auszüge aus den Jahresrechnungen des Schweizerischen Lehrervereins, seiner Institutionen, Stiftungen, Kommissionen und Sektionen, in: SLZ 97 (1952), 501-519, hier 501.

28 Der Titel eines Referates von Peter Dürrenmatt lautete «Europa im Spannungsfeld zwischen Ost und West». Vgl. Kantonalkonferenz Baselland, in: SLZ 98 (1953), 1122f.

29 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1043.

30 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1044.

31 Vgl. H. Schaufelberger, Versuch einer Standortbestimmung, in: SLZ 106 (1961), 246f.

32 Vgl. u. a. Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung.

33 Georg Thürer, Die Verantwortung des Akademikers in unserer Zeit, in: SLZ 107 (1962), 791-799, hier 792.

34 Ida Somazzi, zitiert in: Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1036.

35 Vgl. Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144.

36 Schulnachrichten aus den Kantonen. Aargau, in: SLZ 106 (1961), 1208.

Auch Armeeeingehörige stellten Anforderungen an die Schule. 1953 hielt ein Hauptmann vor der Thurgauischen Lehrerschaft ein Referat über «Die Lage unseres Landes im Kalten Krieg und im Zeitalter der Atomwaffen.»<sup>37</sup> Er wies auf die Gefahr hin, die der Schweiz durch die Gegensätze zwischen Ost und West drohe. Dieser Gefahr könne am besten begegnet werden, wenn alle wachsam seien und neben der militärischen auch die soziale, wirtschaftliche und geistige Abwehrbereitschaft des Landes gestärkt werde. Die Berichterstattung in der SLZ schloss mit einem Appell an die Lehrerschaft: «Der Vortrag mag manchen, der vielleicht durch die ständige Kriegsdrohung etwas abgestumpft worden ist, aufgerüttelt haben und ihn aufs neue erkennen lassen, dass auch uns in der Erzieherarbeit vieles obliegt, was der Landesverteidigung dient.»<sup>38</sup> Im Kampf gegen den Kommunismus wurde der akademische Lehrkörper des Landes in einigen Diskursen zum «Vorposten an jener Grenze, die das Leben in Freiheit vom Dasein in Knechtschaft scheidet», stilisiert.<sup>39</sup>

Der Antagonismus von «Freiheit» und «Knechtschaft» war in der Konstruktion des Ost-West-Dualismus zentral. Die Allusion an die vorgestellte Schweizer Freiheitstradition und den schillerschen Tellenmythos ist dabei unüberhörbar. Der Freiheitsdiskurs konnte auch auf die Schule fokussiert angewandt werden. Leo Weber glaubte, es stelle sich beim Unterrichten die existenzielle Frage, ob jeder Einzelne bereit sei, sich für die Freiheit des Menschen einzusetzen, oder ob er, zum «Roboter» degradiert, in einem unfreien, totalitären System, in «Knechtschaft» enden wolle.<sup>40</sup> «Knechtschaft» drohte nicht nur aus der UdSSR, sondern auch aus dem Innern. Die «Fünfte Kolonne», deren Verkörperung vor allem in den 1950er Jahren die PdA, in den 1970er Jahren die PÖCH darstellte, war ebenfalls Teil des Bedrohungsdiskurses. Wiederum waren es die Lehrpersonen, die dazu aufgerufen waren, als wachsame Bürgerinnen und Bürger und als «Agenten» für die Freiheit zu fungieren.<sup>41</sup>

Den Unterricht in den Dienst der Geistigen Landesverteidigung zu stellen, war eine zentrale Forderung der «langen 1950er» Jahre. Es genügte nicht, dass Lehrpersonen als reine Kulturvermittler arbeiteten. Es reichte nicht, die heranwachsende Generation «kulturfähig»<sup>42</sup> zu machen, vielmehr sollte sie dazu erzogen werden, den Kampf gegen den Kommunismus erfolgreich zu führen. Dabei stellt sich die Frage, in welchem institutionellen Rahmen dies geschehen sollte.

---

37 Vgl. Thurgauischer Kantonaler Lehrerverein, Sektion Thurgau des Schweizerischen Lehrervereins, Jahresbericht 1953, in: SLZ 98 (1953), 885ff.

38 Marty zitiert in: Thurgauischer Kantonaler Lehrerverein, Sektion Thurgau des Schweizerischen Lehrervereins, Jahresbericht 1953, in: SLZ 98 (1953), 885ff., hier 886.

39 Georg Thürer, Die Verantwortung des Akademikers in unserer Zeit, in: SLZ 107 (1962), 791-799, hier 797.

40 Vgl. Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144, hier 144.

41 Vgl. E. Giger, Anregungen zu einem Gespräch über den Kommunismus, in: ScS 49 (1962/63), 154-162 und 175f.

42 Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144, hier 144.

## 1.2.2 Geistige Landesverteidigung als gesellschaftlicher Auftrag?

Der vergangene 2. Weltkrieg sowie die aufkommenden ideologischen Spannungen des Kalten Krieges und die gefühlten «Gefahren für die Demokratie durch demokratiefeindliche Ideologien»<sup>43</sup> regten die Kantone Zürich, Bern, Luzern, St. Gallen und Tessin dazu an, die teilweise aus dem 19. Jahrhundert stammenden Volksschulgesetzgebungen zu überarbeiten<sup>44</sup> und sie verstärkt «in den Dienst der Erziehung zur Demokratie und Heimatliebe zu stellen.»<sup>45</sup> 1947 erschien aus Anlass der beginnenden Revision des Berner Schulgesetzes eine vergleichende Publikation über die kantonalen Schulgesetze von Heinrich Kleinert.<sup>46</sup> Ein Kapitel ist den Zweckartikeln gewidmet, die teilweise in Gesetzen und Reglementen, manchmal in Form von Verordnungen oder Erlassen oder aber in der Einleitung der kantonalen Lehrpläne zu finden waren.<sup>47</sup> Neben dieser Studie verglichen zwei Artikel in der SLZ von 1947 und 1952 die geltenden Zweckbestimmungen. Welche Hauptaufgabe wurde der Schule zugeschrieben? Welche Gemeinsamkeiten wiesen die Bestimmungen auf?

Fast alle Zweckartikel unterstrichen die doppelte Aufgabe der Schule als Stätte von Bildung und Erziehung, von «l'instruction et l'éducation».<sup>48</sup> In einigen Zweckbestimmungen (Bern, Schwyz, Wallis, Nidwalden, Graubünden) wurde explizit die christliche Ausrichtung der Erziehung genannt.<sup>49</sup> Neben vielen Gemeinsamkeiten gab es eine Auffälligkeit. Der 1940 verfasste Zweckartikel des Kantons Genf, verlangte: «L'enseignement public a pour but: de préparer la jeunesse à exercer une activité utile et à servir le pays; de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect des ses institutions.»<sup>50</sup> Es stellte sich den Zeitgenossen zu Beginn des Kalten Krieges die Frage, inwieweit solche oder ähnliche politische Ziele in die Zweckbestimmungen aufgenommen werden sollten. Neben Genf forderten zu Beginn der 1950er Jahre nur die Kantone Nidwalden und Graubünden von ihren Schulen explizit eine «bürgerliche Erziehung» und die Bildung zu «verständigen, wohlgesinnten, brauchbaren Bürgern».<sup>51</sup> Der Verfasser der Studie erklärte sich das Fehlen der politischen Ausrichtung der Zweckartikel in vielen Kantonen damit, dass Änderungen von Schulgeset-

43 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 191.

44 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 17-23.

45 Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 191.

46 Vgl. Heinrich Kleinert, Kantonale Schulgesetze. Eine vergleichende Untersuchung als Beitrag zur Totalrevision der Schulgesetzgebung im Kanton Bern, Bern 1947. Kleinert verglich die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Genf, Luzern, St. Gallen, Solothurn, Thurgau, Waadt und Zürich miteinander. Eine kurze Zusammenfassung der Zweckartikel und Kommentare dazu vgl. Vom Zweckparagrafen, in: SLZ 93 (1948), 985-989.

47 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 34-37.

48 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 191.

49 Im noch 1947 geltenden Schulgesetz des Kantons Bern aus dem Jahr 1856 hiess es u. a., der Zweck der Schule sei es, «christliche Frömmigkeit, Gesinnung und Sitte in der Jugend zu fördern und derselben durch Unterricht die zur guten Erlernung eines Berufes nötige Kenntnis, Bildung und Tüchtigkeit zu verleihen.» Zitiert in: Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 34.

50 Vom Zweckparagrafen, in: SLZ 93 (1948), 985-989, hier 987.

51 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 192.

zen langwierig waren, die Schulen aber effizientes Handeln bevorzugten.<sup>52</sup> Aber durfte die Schule im beginnenden Kalten Krieg ein «Eigenleben jenseits jeglicher staatspolitischen Verpflichtungen führen»<sup>53</sup>, oder mussten Vorgaben wie jene in Genf nicht zwingend in die neuen Zweckbestimmungen aufgenommen werden? Kleinert forderte genau dies:

«[...] an der Demokratie feindlich gesinnten Ideen und politischen Strömungen fehlt es auch heute nicht, mögen auch Faschismus und Nationalsozialismus noch so stark der Achtung verfallen sein. Eine Zweckbestimmung, in der aufzunehmen wäre, dass die Schule neben anderen Zielen auch die Heranbildung und Erziehung des demokratischen Staatsbürgers (und der demokratischen Staatsbürgerin) zu dienen habe, kann daher kaum als abwegig bezeichnet werden.»<sup>54</sup>

Die SLZ unterstrich die von Kleinert angedachte Pflicht der Schule, demokratische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu bilden, und wünschte die Aufnahme solcher Bestimmungen in künftige Zweckartikel.<sup>55</sup> Als im Kanton Zürich zu Beginn der 1950er Jahre über neue Zweckbestimmungen debattiert wurde, waren sich die Diskussionspartner weitgehend einig, dass die Jugend zu «verantwortungsvollen Gliedern des Volkes erzogen werden solle».<sup>56</sup> Da sich «demokratiefeindliche Ideologien»<sup>57</sup> auch im Innern der Schweiz auszudehnen drohten, schien es unumgänglich, die Schule für die Geistige Landesverteidigung zu mobilisieren.<sup>58</sup> Jene Lehrpersonen, die sich nicht in den Dienst einer solchen nationalpädagogischen Aufgabe stellten, leisteten, so die Vorstellung, undemokratischen Strömungen Vorschub und wurden zum Steigbügelhalter feindlicher Ideologien.<sup>59</sup>

Eine Interpellation von Josef Winiger (SPS) forderte den Grossen Rat des Kantons Luzern 1954 dazu auf, die Bildungspolitik generell zu überdenken. Schweizer Schulpolitik verstand er als «die auf öffentliche Erziehung und Bildung bezogene Erkenntnis und Praxis von wahrer schweizerischer Geisteshaltung und gut schweizerischem Handeln». Diese Schulpraxis sollte Bildungs- und Kulturaufgaben sowie Staats- und Gesellschaftslehren ins Zentrum des Unterrichts stellen. Grundsätzlich sollten die Schulen eine ausreichende Grundschulbildung garantieren. Was darunter zu verstehen sei, sei «eine Frage der Kultur, der Wirtschaft, der Technik, für uns dazu der demokratischen Entwicklung und damit der geistigen Landesverteidigung».<sup>60</sup> Offensichtlich umfasste die Grundschulbildung mehr als die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Geistige Landesverteidigung

---

52 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 36.

53 Vgl. Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 36.

54 Kleinert, Kantonale Schulgesetze, 37.

55 Vgl. Vom Zweckparagrafen, in: SLZ 50 (1948), 985-989, hier 986

56 Albert Gubelmann, Lehrer – Volk – Volkskunde, in: SLZ 96 (1951), 2ff., hier 3.

57 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 192.

58 Vgl. Vom Zweckparagrafen, in: SLZ 93 (1948), 985-989, hier 986.

59 Vgl. Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 93 (1948), 482-485, hier 482. Die Vorstellungen von 1939 schienen auch nach dem 2. Weltkrieg nichts an Aktualität verloren zu haben.

60 Schweizerische schulpolitische Streiflichter, in: SLZ 99 (1954), 799-806.



beeinflusste schliesslich manche neu ausgearbeitete Zweckbestimmung, was zu Beginn der 1970er Jahre zu Kritik führte. Peter Atteslander beschrieb, im Einklang mit der Kritik der 68er-Bewegung und der Neuen Linken, die Ziele der Bildungsinstitutionen als nicht mehr zeitgemäss. Statt ein kritisches Bewusstsein zu fördern, wolle die Schule «wertvolle Glieder der Gesellschaft» heranbilden. Daneben sei die Erziehung zum guten Staatsbürger statt des Abbaus von Vorurteilen nach wie vor prioritär.<sup>61</sup> Noch zehn Jahre nach der 68er-Revolution fehlten in den Zweckbestimmungen weitgehend die Ziele, die Kinder zum kritischen Denken, zum selbstständigen Urteilen oder Handeln, zur eigenständigen Gestaltung der Zukunft oder zur Verantwortungsübernahme als Bürger im Staat zu erziehen, wie Heinz Wyss in seiner Analyse schrieb.<sup>62</sup> Eine Ausnahme machte der Kanton Baselland, wo die Erziehung zu «kritischem Denken, selbständigem Arbeiten und ständigem Weiterlernen» anvisiert wurde. Ausserdem sollte die Schule «das Verständnis für die Mitverantwortung als Bürger im schweizerischen Staat und im weiteren Sinne in der menschlichen Gemeinschaft» fördern.<sup>63</sup> Einen Verweis auf die staatsbürgerlichen Pflichten beinhalteten die Zweckbestimmungen des Kantons St. Gallen, wo die Schule «zu tüchtigen, verantwortungsbewussten Menschen und zu vaterlandstreuen Bürgern» erziehen helfen musste, während in Schaffhausen die Bereitschaft der Lernenden geweckt werden sollte, «in der Gemeinschaft Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Freiheit, Glück zu verwirklichen.»<sup>64</sup>

Was mussten Schulabgängerinnen und -abgänger können, um verlässliche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu sein? Wie konnten die Erziehungsaufgaben von den Schulen bewältigt, wie die Geistige Landesverteidigung unterstützt werden?

### 1.2.3 «Geistige Verteidigung der Demokratie»

Die Forderungen nach der Förderung der Geistigen Landesverteidigung waren eng mit dem staatsbürgerlichen Unterricht verknüpft. Dies hatte Tradition. Vor dem 2. Weltkrieg hatten die Lehrerverbände die Geistige Landesverteidigung im Sinne des Bundesrates explizit unterstützt. 1937 hatten sich sowohl der SLV als auch der KLVS mit zwei Entschliessungen für eine aktive Geistige Landesverteidigung ausgesprochen. In einer Resolution hatte der SLV zur Unterstützung dieses Anliegens die Einführung eines obligatorischen staatsbürgerlichen Unterrichts für alle «Jünglinge und Jungfrauen» im nachschulpflichtigen Alter gefordert. Der KLVS hatte sich den Forderungen angeschlossen, und die EDK hatte das Anliegen unterstützt, nicht ohne allerdings auf die Zuständigkeit der Kantone

---

61 Vgl. Die Rezension von Peter Atteslanders Werk «Die letzten Tage der Gegenwart oder das Alibi-Syndrom», Bern 1971, in: Jaroslav Trachsel, Bankrott der Schule vor den neuen Aufgaben der Gegenwart?, in: SLZ 117 (1972), 805f., hier 805.

62 Vgl. Heinz Wyss, Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, in: ScS 65 (1978), 820-826.

63 Heinz Wyss, Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, in: ScS 65 (1978), 820-826, hier 821.

64 Heinz Wyss, Die Schule unter dem Einfluss der normativen Ansprüche unseres Gesellschaftssystems, in: ScS 65 (1978), 820-826, hier 822.



hinzuweisen.<sup>65</sup> Der Bundesrat nahm die Forderung in der Botschaft auf, wobei er sich ausdrücklich davon distanzierte, per Bundesgesetzgebung die Einrichtung von «Jungbürgerkursen» oder einer «Vaterlandskunde» vorzuschreiben. Per Bundesbeschluss beteiligte sich der Bund aber an den Kosten für die Lehrerweiterbildung und die Erstellung von Lehrmitteln. Als wie wichtig die «staatsbürgerliche Erziehung» für die Landesverteidigung betrachtet wurde, zeigt das Votum von alt Erziehungsdirektor und Oberst Ernst Vaterlaus, welcher diese als wertvollsten Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung bezeichnete und dazu aufrief, nicht nur in der Armee, sondern auch in der Schule aktive «Staatsbürgerkunde» zu betreiben, um den Jungen «die Waffen zur Verteidigung der Demokratie und der Freiheit gegen alle zersetzenden geistigen Kräfte, die unser Land bedrohen», mitzugeben.<sup>66</sup> Verschiedene kantonale Vorstösse verlangten verschiedentlich ein eigenes Fach «Staatsbürgerkunde», in den meisten Kantonen ohne Erfolg, wie noch gezeigt werden wird.<sup>67</sup>

Professor Thürer forderte Ende der 1940er Jahre eine Erziehung zur politischen Kultur. Dazu gehörte die Eingliederung der Jugend in die «Willensgemeinschaft» mit dem Ziel der aktiven Partizipation, was laut Thürer mit der Einhaltung gesellschaftlicher Normen und der Ausrichtung auf ein «sittliches Leben» einherging.<sup>68</sup> Im Idealfall waren alle Fächer an einer Erziehung zum «Schweizer Bürger», an der «geistigen Verteidigung der Demokratie»<sup>69</sup> und damit an der Geistigen Landesverteidigung beteiligt, wie nicht nur Thürer in den 1940er Jahren, sondern auch Bundesrat Hans Peter Tschudi am Schweizerischen Lehrertag 1963 unterstrich.<sup>70</sup> Neben der Vermittlung kultureller und geografischer Kenntnisse über die Schweiz wurden das Pflegen der «überlieferten Sprache der Väter»<sup>71</sup>, also der Mundart, das Singen von Heimatliedern,<sup>72</sup> das Kennenlernen von Sagen und Ge-

---

65 Vgl. Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung, in: Bundesblatt 90 (1939), 985-1035, hier 990; Georg Thürer, Politische Bildung der Jugend, in: AfdSU 47 (1961), 79-93.

66 Vgl. Ernst Vaterlaus, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, in: SLZ 110 (1965), 275-280, hier 278.

67 Ernst Vaterlaus, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, in: SLZ 110 (1965), 275-280, hier 278. Ein eigenes Fach an der Volksschule gab es meist erst auf Gymnasialstufe. Vgl. Eugen Egger, Der staatsbürgerliche Unterricht in der Schweiz, in: AfdSU 48 (1962), 86-94; Engeli, Politische Bildung in der Schweiz. Vgl. ausführlich Kapitel III.5.6.

68 Georg Thürer, Politische Bildung der Jugend, in: AfdSU 47 (1961), 79-93, hier 79.

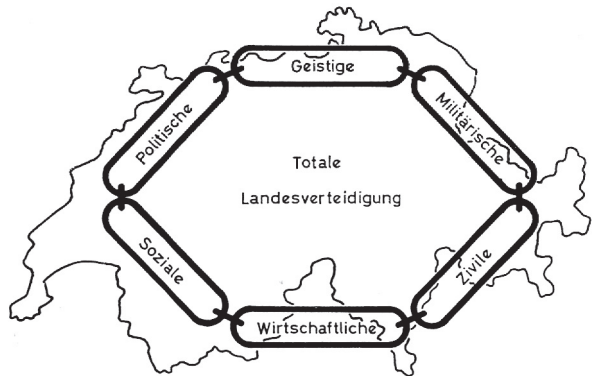
69 Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 24 (1948), 482-485, hier 485; vgl. ähnliche Vorstellungen in: A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 711f.

70 Ansprache von Bundesrat Prof. Dr. iur. Hans Peter Tschudi, in: SLZ 108 (1963), 1061-1064.

71 Die Mundart war immer wieder Thema in den untersuchten Lehrerzeitschriften. So führte die SLZ unmittelbar nach dem Krieg eine Studie der Pro Helvetia auf, welche davon ausging, dass die kulturelle und politische Bedeutung der Mundart zentral sei zur Abwehr der «gefährlichen Betörungen durch von aussen herangetragene modische Phrasen und Schlagwörter auf sozialem und politischem Gebiet.» Der Bericht forderte die «Treuepflicht gegenüber der überlieferten Sprache der Väter» auch in der Schule. Vgl. Schule und Mundart, in: SLZ 91 (1946), 265-269. Vgl. ähnliche Vorstellungen in: Carl Günther, Unsere Heimatsprache, in: SLZ 93 (1948), 821f.; Heinrich Burkhardt, Volkskundliche Stoffe im Heimatunterricht der Stadtschule, in: SLZ 96 (1951), 7-12.

72 Vgl. K. Kuprecht, I der Schwyz, da simmer deheim, in: SLZ 93 (1948), 485ff.

schichten<sup>73</sup> oder das Rechnen mittels des Statistischen Jahrbuchs der Schweiz empfohlen.<sup>74</sup> Als zur Stärkung der Geistigen Landesverteidigung besonders geeignet erschienen die Heimatkunde, in der Primarschule meist als Teil der «Realfächer» im Verbund mit Geografie und Naturkunde erteilt, der Deutschunterricht, der Geschichtsunterricht und die meist darin integrierte Politische Bildung.<sup>75</sup> Sie alle konnten mithelfen, die «Totale Landesverteidigung» zu stärken.<sup>76</sup> Die aus verschiedenen Elementen zusammengesetzte «Verteidigungskette» war ein von der Abteilung «Heer und Haus» propagiertes Symbol, das in den 1960er Jahren auch in der ScS verbreitet wurde.<sup>77</sup>



**Abbildung 4:** Skizze zur Totalen Landesverteidigung, wie sie etwa von der Dienststelle für Heer und Haus propagiert wurde. (A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 711f., hier 711.)

Die Vermittlung der «Werte und Ideale jenes Kulturkreises»<sup>78</sup>, zu dem sich die Schweiz zugehörig fühlte, war insbesondere in der Hochkonjunktur, in welcher die Jugendlichen laut den Klagen ihrer Erzieherinnen und Erzieher vor allem materiellen und weniger ideologischen Werten nacheiferten, keine leichte Aufgabe. Bevor in den Kapiteln III.2 bis III.5 genauer auf jene kulturellen Inhalte, Techniken und Werte eingegangen wird, mit deren Hilfe dieses «Malaise» überwunden werden sollte, wird an dieser Stelle dem Landesverteidigungs-Diskurs auf der umfassenderen Ebene der Erziehungsverantwortlichen und der Institution Schule weiter nachgegangen, nicht ohne den gesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen.

73 Vgl. Heinrich Hedinger, Ortsgeschichtliche Probleme im Unterricht, in: SLZ 93 (1948), 833ff.

74 Vgl. Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 93 (1948), 482-485; Zur geschichtlichen Heimatkunde, in: SLZ 95 (1950), 510f.

75 Je nach Kanton hiess das Fach «Staatsbürgerliche Erziehung», «Staatsbürgerkunde» oder «Staatskunde» und war meistens in den Geschichtsunterricht integriert.

76 Vgl. A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 711f., hier 711.

77 Vgl. A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 711f., hier 711. Vgl. auch Sascha Wüthrich, Zivilverteidigungsbuch 1969. Vorstellungen und Verhalten zur Zeit des Kalten Krieges in der Schweiz, unveröffentlichte Masterarbeit Pädagogische Hochschule Bern 2010.

78 H. Schaufelberger, Versuch einer Standortbestimmung, in: SLZ 106 (1961), 246f., hier 247.

### 1.3 Die EDK und das «Forum Helveticum»

Die Beziehung zwischen der Schule und der offiziellen Politik gestaltete sich nicht immer unproblematisch. Dies veranschaulicht die Gründung des «Forum Helveticum» exemplarisch. Im Frühling 1961 erkannte der «Landesverteidigungsrat» ein Bedürfnis nach «besonderen Anstrengungen» in der Geistigen Landesverteidigung. Er unterbreitete dem Bundesrat Vorschläge für die Ausgestaltung und die Koordination einer solchen Arbeit in Form eines Thesenpapiers.<sup>79</sup> In der Folge beauftragte die Regierung den Rat mit der Bestellung eines vorbereitenden Ausschusses, der nach einem langen Prozess die Gründung einer «Landeskonferenz für geistige Landesverteidigung» vorbereitete. Der Ausschuss wurde von Nationalrat Peter Dürrenmatt (Liberal-Demokratische Partei Basel-Stadt) präsiert. Den Erziehungsanstalten wies das Thesenpapier eine zentrale Aufgabe zur Stützung der Moral, des nationalen Zusammenhalts und des Widerstandswillens zu. Nicht nur die Jugend, sondern das ganze Volk müsse über den ideologischen und politischen Einsatz im Kalten Krieg aufgeklärt werden. Der Ausschuss nannte als drohende Gefahren: die Ideologie «kommunistischer und faschistischer Herkunft», die «Tätigkeit des kommunistischen Imperialismus und der Ideologie der Weltrevolution in unserem Lande, sei sie offen oder getarnt, mittelbar oder unmittelbar», die Gegensätze der beiden Machtblöcke und die Atombewaffnung. Als weitere den Abwehrwillen schwächende Parameter wurden die Hochkonjunktur, der Materialismus, der Einfluss einer «gewissen Literatur» und ausländischer Druckerzeugnisse genannt.<sup>80</sup> An einer ersten konsultativen Sitzung exemplifizierte Dürrenmatt die Thesen. Am 2. April 1964 trafen sich 45 Delegierte ausgewählter Dachorganisationen der Schweiz zu einer Aussprache.<sup>81</sup> Die EDK, die ebenfalls eingeladen worden war, liess sich entschuldigen. In seiner Rede hob Dürrenmatt prominent die Herausforderungen des Kommunismus hervor, um die Notwendigkeit einer organisierten Koordination der Geistigen Landesverteidigung zu unterstreichen.<sup>82</sup> Daneben zählte er die Europäische Integration, das Verhältnis der Schweiz zur UNO und zu den entkolonialisierten Gebieten auf, welche das Neutralitätsverständnis der Schweiz vor eine neue Herausforderung stellten. Zudem warnte Dürrenmatt vor Divergenzen innerhalb des Landes, insbesondere zwischen «Deutsch und Welsch». Für Dürrenmatt war Mitte der 1960er Jahre «der geistige Existenzkampf der Schweiz» so aktuell wie zu Beginn der beiden Welt-

---

79 Vgl. Protokoll und Beilagen des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 2.10.1967, in: StALU A 1270/252.; Inhalt, Ziel und Methode der geistigen Landesverteidigung. Thesen des Landesverteidigungsrates vom 4. Juli 1962 sowie Vorschläge für eine koordinierende Organisation zur Durchführung von Aufgaben der geistigen Landesverteidigung vom März 1964, in: StALU A 1270/250.

80 Inhalt, Ziel und Methode der geistigen Landesverteidigung. Thesen des Landesverteidigungsrates vom 4.7.1962, in: StALU A 1270/250.

81 Vgl. Protokolle und Beilagen des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung, in: StALU A 1270/250.

82 Vgl. Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 2.4.1964, 11f., in: StALU A 1270/250.

kriege.<sup>83</sup> Mehrmals bezeichnete Dürrenmatt die Jugend als Hauptadressat der Geistigen Landesverteidigung und die staatsbürgerliche Erziehung durch die Schule als ein wichtiges Instrument zur Stärkung dieser Landesverteidigung.

Der Entwurf der Thesen wurde in der Folge verschiedenen Dachorganisationen, Institutionen, Vereinigungen und Interessengruppen zur Konsultation vorgelegt, darunter der EDK. Diese beschloss, nicht offiziell Stellung zu nehmen,<sup>84</sup> doch deren Präsident, der freisinnige Solothurner Regierungsrat Urs Dietschi, lehnte als Privatperson die Bildung eines «Super-Parlaments» ab. Er stelle nicht die Geistige Landesverteidigung in Frage, glaube aber, für die kulturell verstandene Aufgabe der Hebung des «guten Schweizergeistes» gebe es bereits genügend Organisationen und kantonale Bemühungen. Dietschi erklärte die Parteien und die staatsbürgerlichen Vereinigungen als für diese Aufgabe zuständig.<sup>85</sup> Mit dieser Haltung stand der EDK-Präsident fast alleine da. Von den 47 antwortenden Dachorganisationen bestritt lediglich die Arbeits- und Informationsgemeinschaft für die italienische Schweiz, die «Coscienza Svizzera», die Notwendigkeit zur Koordination der Geistigen Landesverteidigung grundsätzlich. Andere Stellungnahmen zeugen lediglich von Vorbehalten in Detailfragen.<sup>86</sup>

An der zweiten Konferenz, zu welcher der vorbereitende Ausschuss auf den 3. September 1964 einlud, nahmen auch die EDK und mit ihr weitere Organisationen aus dem Erziehungsbereich teil: der SLV und die SPR, der Schweizerische Lehrerinnen-Verein, der Evangelische Schulverein der Schweiz, der Schweizerische katholische Lehrerbund, der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, die Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozenten und die Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung.<sup>87</sup> In dieser Sitzung kam es zu einem kleinen Eklat – Professor Pfluger von der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozenten monierte, sein Verein sei in einzelnen Punkten ebenfalls zu den Ablehnenden zu zählen, da nur der Vorstand, nicht aber die Mitgliederversammlung habe Stellung nehmen können. Das Votum veranlasste Nationalrat und Professor Walther Hofer (BGB) dazu, mit seinem Austritt aus eben dieser Vereinigung zu drohen, falls deren Stellungnahme negativ ausfallen sollte.<sup>88</sup>

---

83 Vgl. Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 2.4.1964, 12, in: StALU A 1270/250.

84 Entscheid vom 20. Juni 1964, Vgl. Schreiben von Urs Dietschi an Alphons Mellinger (EDI) vom 27.7.1964, in: StALU A 1270/250.

85 Vgl. Schreiben von Urs Dietschi an Alphons Mellinger (EDI) vom 27.7.1964, in: StALU A 1270/250.

86 Vgl. Umfrage des Vorbereitenden Ausschusses des Landesverteidigungsrates für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 11.5.1964; Ergänzungsbericht vom 19.7.1964, in: StALU A 1270/251, Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 3.9.1964, 19, in: StALU A 1270/251.

87 Vgl. Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 3.9.1964, in: StALU A 1270/251.

88 Vgl. Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses des Landesverteidigungsrates für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 3.9.1964, 23, in: StALU A 1270/251.

In mehreren Stellungnahmen wurde erwähnt, dass der Begriff «Geistige Landesverteidigung» als unglücklich empfunden wurde<sup>89</sup> und dass eine allfällige «Landeskonferenz für geistige Landesverteidigung» (allenfalls unter einem anderen Namen) vor allem «aufbauenden Charakter» haben müsse.<sup>90</sup> Die in der Folge trotz Kontroversen in der Öffentlichkeit<sup>91</sup> angefertigten Statuten wurden von den angefragten Organisationen und vom Bundesrat zustimmend zur Kenntnis genommen.<sup>92</sup> Am 30. Januar 1968 fand schliesslich die Gründungskonferenz statt. Inzwischen war aber, wie erwähnt, die Geistige Landesverteidigung in die Kritik geraten, so dass eine Namensänderung des Vereins, wie sie bereits in einigen Stellungnahmen gefordert worden war, unumgänglich wurde. Nachdem der Vorschlag «Landeskonferenz für schweizerische Standortbestimmung» verworfen worden war, einigten sich die Delegierten auf «Forum Helveticum»<sup>93</sup>. Die EDK trat, trotz anfänglicher Bedenken, der noch heute existierenden Organisation bei.<sup>94</sup>

#### 1.4 Unbequeme Schüler, pazifistische Lehrerinnen – Landesverteidigung unter Druck

«Das Volk ist die Armee», und umgekehrt.»<sup>95</sup> Die einleitenden Worte von Oberstleutnant Wolfensberger zu einem 1967 gehaltenen Referat zur Frage, welchen Beitrag die Volksschule zur militärischen Ausbildung leisten könne, zeigen, dass er die Schule in die Pflicht nahm, sich an der «Totalen Landesverteidigung» zu beteiligen. Schematisch verkürzt zeigte Wolfensberger auf, dass die schulischen Ziele sich nicht grundsätzlich von jenen der Armee unterschieden, wobei die militärische Bildung auf der schulischen Vorbildung aufbaue, um die Soldaten zur «Kriegstüchtigkeit» zu erziehen. Wolfensberger erwartete u. a., dass die Rekruten mit fundierten Kenntnissen der Geografie, Politik und Heimatkunde in den Wehrdienst einträten und im Fach Geschichte gelernt hätten, «woher sie kommen und was um ihre Herkunft herum geschehen ist.»<sup>96</sup> Der staatsbürgerliche Unterricht sollte die Jugendlichen lehren, «wofür sie zu kämpfen haben, damit sie den Sinn des Wehrwesens verstehen, und damit sie zur Ueberzeugung gelangen, dass es in unserer heutigen Weltord-

---

89 Vgl. Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses des Landesverteidigungsrates für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 3.9.1964, 25, in: StALU A 1270/251.

90 Vgl. Pressecommuniqué vom 3. September 1964, in: StALU A 1270/251.

91 Vgl. die Aussprache über geistige Landesverteidigung; Aula der UNI Bern vom 16. Nov. 1964, in: NZZ, 17.11.1964 (Abendausgabe).

92 Vgl. Protokoll und Beilagen des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 2.10.1967, in: StALU A 1270/252.

93 Die Organisation ist nicht zu verwechseln mit dem in den Staatsschutz involvierten älteren «Forum Helveticum». Vgl. Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz, 347.

94 Vgl. die Absichtserklärung von Urs Dietschi vom 25.2.1965 und das offizielle Schreiben des neuen EDK-Vorstehers und späteren Bundesrats Hans Hürlimann vom 30.11.1967, in: StALU A 1270/252.

95 Peter M. Wolfensberger, Der Anteil der Volksschule an der militärischen Ausbildung unserer Jugend, in: SLZ 112 (1967), 413ff., hier 413.

96 Peter M. Wolfensberger, Der Anteil der Volksschule an der militärischen Ausbildung unserer Jugend, in: SLZ 112 (1967), 413ff., hier 415.

nung ohne dieses Wehrwesen – leider – nicht geht.»<sup>97</sup> Dieser Anspruch an die Volksschule wurde in der SLZ nicht weiter kommentiert. Im Laufe der transnationalen 1968er-Unruhen wuchs auch in der Schweiz die Kritik am Staat, an Autoritäten, an der Landesverteidigung. Hatte das 1958 erschienene «Soldatenbuch», das ein Viertel des Inhalts der Staatskunde gewidmet hatte, um «dem Wehrmann» klar zu machen, welche Freiheiten «seinen vollen Einsatz wert» waren, noch den «ungeteilten Beifall» der Exekutive und Judikative erfahren,<sup>98</sup> so geriet das zivile Pendant zum Soldatenbuch unter Beschuss. Wie erwähnt stiess das 1969 vom EJPD herausgegebene «Zivilverteidigungsbüchlein» auf harsche Kritik. Im folgenden Jahr wurde eine Bundesverfassungsänderung angenommen, welche den Bereich Turnen und Sport dem Einfluss der Armee entzog und dem Erziehungswesen zuteilte.<sup>99</sup> Seit 1984 gehört der Sportunterricht zum kulturellen Bereich des EDI.<sup>100</sup>

Trotz der Niederschlagung des Prager Frühlings durch Truppen des Warschauer Pakts 1968 verstummte die Kritik an der «Zivilverteidigung» sowie der propagierten militärischen Landesverteidigung nicht mehr. Die Auseinandersetzung hinterliess Spuren in den Lehrerzeitungen. Grundsätzlich wurde das politische Engagement der Jungen begrüsst, der Hang zur generellen Ablehnung der Landesverteidigung und die Hoffnung Einzelner auf Anarchie hingegen angeprangert. Alfred Ernst, Divisionär, Militärstrategie und Referent des SAD, trat vor dem Bernischen Lehrerverein auf und kritisierte: «[D]ie merkwürdige Mischung: einerseits Pazifismus und Ablehnung der staatlichen Macht, andererseits aber eine kritiklose Begeisterung für Gewaltmenschen vom Schlage eines Mao, Castro oder Ho Chi Minh zeugt von einem wenig klaren Denken.»<sup>101</sup> Er klagte, viele Junge erblickten in der Schweiz nichts Erhaltenswertes mehr und würden deshalb die Notwendigkeit der Landesverteidigung bestreiten. Wie gerechtfertigt war dieses Bild der Jugend, das Ende der 1960er Jahre von Ernst skizziert wurde?

Der SAD veranlasste 1971 die Ausarbeitung eines Berichts zum Thema «Jugend und Landesverteidigung», der auf eine zunehmende «Wehrverneinung» und eine steigende Zahl von Dienstverweigerern in der Schweiz hinwies.<sup>102</sup> Der Bericht versuchte zu klären, weshalb sich die Opposition bzw., im Sprachduktus des Berichts, «Agitation» und «Provokation» gegen die Armee in den letzten Jahren radikalisiert hatten. Eine Erklärung fand die Arbeitsgruppe in den angeblich mehr als 100 Gruppierungen, welche gegen die Ar-

---

97 Peter M. Wolfensberger, Der Anteil der Volksschule an der militärischen Ausbildung unserer Jugend, in: SLZ 112 (1967), 413ff., hier 415.

98 Georg Thürer, Politische Bildung der Jugend, in: AfdU 47 (1961), 79-93, hier 84.

99 Vgl. Louis Burgener, Die Leibesübungen in der Schweiz von den Anfängen bis zur Gegenwart, in: SLZ 118 (1973), 571-581; Louis Burgener, Turnen und Sport in Bundesgesetzen, 1868-1974, in: SLZ 119 (1974), 698-702.

100 Vgl. Arturo Hotz, «125 Jahre im Dienste des Schulturnens (1858-1983)», in: SLZ 127 (1983), Nr. 13, 11ff.

101 Alfred Ernst, Hat unsere Jugend noch eine Beziehung zur Landesverteidigung?, in: SLZ 114 (1969), 879-882, hier 880. Zu Alfred Ernst vgl. Christoph Züricher, Ernst, Alfred, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D23655.php> (29.4.2011).

102 Vgl. SAD (Hg.), Jugend und Landesverteidigung. Eine Gemeinschaftsarbeit der SAD-Fachgruppe für Wehrpolitik, o. A. 1971, 8.

mee «agierten». Aus dem schulischen Umfeld wurden die Organisation der «Progressiven Mittelschüler» und die Bewegung der «Jungen Linken» hervorgehoben.<sup>103</sup> Auch die Lehrpersonen waren in den Augen der Autoren des Berichts nicht unschuldig. Laut dem SAD trugen diese nicht selten «einseitig antimilitaristisches und pazifistisches Gedankengut an ihre Schüler» heran, was die Jungen in ihrer Haltung gegenüber der Armee beeinflusste.<sup>104</sup>

In der Tat gab es in den 1970er Jahren Lehrpersonen, die sich explizit gegen die Armee äusserten. Allerdings setzten sich manche von ihnen alles andere als «anarchistisch» für einen Zivildienst als Alternative zum Militärdienst ein. Die von Lehrpersonen 1971 lancierte «Münchensteiner Zivildienstinitiative»<sup>105</sup> führte schliesslich dazu, dass der Bundesrat 1977 dem Volk den Vorschlag für einen Ersatzdienst unterbreitete. Die Vorlage wurde mit 62.4% Nein-Stimmen verworfen.<sup>106</sup> Die Gründe waren vielschichtig. Nicht wenige erblickten in einer allfälligen Annahme der Zivildienstinitiative eine gefährliche Schwächung der Armee und in manchem Dienstverweigerer einen «Umstürzler», der einer Diktatur «chinesischer oder kubanischer Prägung»<sup>107</sup> den Weg bereiten wolle. Anderen wiederum ging die Initiative zu wenig weit. Die ScS bot den Initianten eine Plattform zur Darlegung ihrer Argumente, zum einen, weil sie die Aktualität des Problems erkannte, zum andern, weil der Diskurs um die Ablehnung des Militärdienstes aus Glaubens- und Gewissensgründen auch für die katholischen Lehrpersonen von Bedeutung war.<sup>108</sup>

Trotz der skizzierten Dispute waren die Totale Landesverteidigung, die sich zur Gesamtverteidigung weiterentwickelte, die Geistige Landesverteidigung und die Zivilverteidigung in den Lehrplanvorschlägen für eine Neugestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts zu Beginn der 1970er Jahre prominent genannte Themen.<sup>109</sup> Auf diesem Hintergrund konnte in den Diskursen über die Dienstverweigerer das Argument geltend gemacht werden, dass diese durch ihre Haltung die Einhaltung des Lehrplans gefährdeten.<sup>110</sup> Überspitzt formuliert wurde der Lehrplan, der, wie oben gezeigt, in seiner Wirkung auf den Unterricht als eher unbedeutend eingeschätzt wurde, zu einem Machtinstrument der Erziehungsbehörden. Der Fall von Erwin Steiner, der 1975 wegen Dienstverweigerung aus Gewis-

---

103 Vgl. SAD (Hg.), Jugend und Landesverteidigung, 23f.

104 Vgl. SAD (Hg.), Jugend und Landesverteidigung, 28.

105 Eine Gruppe von Gymnasiallehrpersonen aus Münchenstein hatte eine Initiative lanciert, die einen Zivildienst als Alternative zum Militärdienst möglich machen wollte. Dabei wiesen die Initianten auch darauf hin, dass ausser in «Ostblockstaaten», die aus ideologischen Gründen keine Ausnahme in Bezug auf den Militärdienst kannten, eine Dienstverweigerung – neben der Schweiz – lediglich in den USA, in Frankreich, Österreich, Italien und Spanien strafbar sei; vgl. René Salathé, Hans Bühler, Die Dienstverweigererfrage, in: Orientierungsblätter, 4 (1971), abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 1120ff.

106 Vgl. Bundesamt für Statistik, Onlineversion: <http://www.bfs.admin.ch> (9.6.2012).

107 A. Ernst, Dienstverweigerung, in: Orientierungsblätter, 4 (1971), abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 1122ff., hier 1123.

108 Vgl. Kurt Gutzwiller, Zur Münchensteiner Zivildienstinitiative, in: ScS 58 (1971), 225.

109 Vgl. Philipp Riedi, Zur Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1062-1074; der dargelegte Stoffplan selbst stammte von Daniel Bodenmann.

110 Vgl. die Argumentation im Fall Erwin Steiner, Gewerkschaft, Kultur, Erziehung und Wissenschaft (GKEW), Die Freiheit die sie meinen. Erweitertes Weissbuch über die Repression gegen Lehrer in der Schweiz, Basel 1976, 71-82.



sensgründen sowie einer Flugblattaktion in Pfäffikon/ZH nicht als Vikar angestellt wurde, verdeutlicht dies exemplarisch. Obschon Steiner gegen den Beschluss beim Erziehungsrat des Kantons Zürich Einsprache erhob, wurde das Verdikt bekräftigt. Auch eine Resolution, unterschrieben von verschiedenen Politikerinnen und Politikern, darunter rund 30 Mitgliedern der SP-Gemeinderatsfraktion, stiess den Entscheid nicht um.<sup>111</sup> In der Begründung des Erziehungsrates unter der Leitung von Alfred Gilgen wurde u. a. auf die Landesverteidigung Bezug genommen. Steiner hätte auch Geschichte unterrichten müssen.

«Er würde nicht darum herunkommen, auf die Aufgabe der Armee und die Rolle, die sie insbesondere im Rahmen der Behauptung der schweizerischen Unabhängigkeit während der beiden Weltkriege gespielt hat, einzutreten. Die Befürchtung der Personalkommission, der Einsprecher [Emil Steiner; N. R.] müsse, nachdem er die Armee als moralisch verwerfliche Institution bezeichnet habe, entweder in seinem Unterricht den Lehrplan offensichtlich verletzen, oder er werde wiederum in eine echte Gewissensnot versetzt, ist nicht von der Hand zu weisen.»<sup>112</sup>

Kritiker warfen der Erziehungsdirektion vor, keinen Unterschied zwischen Dienstverweigerung aus ethischen, religiösen, moralischen oder politischen Gründen zu machen. Brisant war der Fall vor allem deshalb, weil der Junglehrer wegen der verteilten Flugblätter, welche laut der Erziehungsdirektion zur Dienstverweigerung aufgerufen hätten, nie rechtskräftig verurteilt worden war. Trotzdem verwies die Erziehungsdirektion auf die ihr zur Verfügung stehenden Akten, die gegen Steiner sprächen<sup>113</sup> – kein Einzelfall, wie gezeigt werden wird.<sup>114</sup>

1973 erliess der Bundesrat einen Bericht zur «Sicherheitspolitik»<sup>115</sup> des Landes. Im Zentrum stand die Bewahrung, die Defensive. Die Hauptlinien des Berichtes galten bis zum Ende des Kalten Krieges.<sup>116</sup> Auch innerhalb der propagierten Gesamtverteidigung bekamen die Lehrpersonen einen prominenten Platz. Die Befürchtung, diese seien zu wenig verlässliche Partner, brachte Bundesrat Gnägi dazu, Forderungen an die Schule zu stellen. In einem Referat vor der EDK im Jahr 1975 übertrug der Vorsteher des EMD den Erziehungsdirektoren die Aufgabe, die Jugend zur Landesverteidigung zu motivieren.<sup>117</sup> Zwei

---

111 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 71-82.

112 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 75f.

113 Diese Argumentation verfiicht ein Artikel im «Zeitdienst» (Nr. 49/50, 19.12.1975); zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 77.

114 Vgl. dazu ausführlich Kapitel IV.

115 Vgl. Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Sicherheitspolitik der Schweiz (Konzeption der Gesamtverteidigung) vom 27. Juni 1973, in: Bundesblatt 34 (1973), 112-153. Mauro Montavani weist darauf hin, dass 1969 der Begriff der «totalen Landesverteidigung» durch denjenigen der «Gesamtverteidigung» abgelöst wurde. Im «Bericht 73» wurde zudem zum ersten Mal, parallel zum Begriff der «Gesamtverteidigung», derjenige der «Sicherheitspolitik» verwendet, eigentlich eine Lehnübersetzung aus der englischen security policy. Vgl. Mauro Mantovani, Sicherheitspolitik, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8679.php> (16.11.2012).

116 Vgl. Felix Christ, Von der Reaktion zur Prävention, in: SLZ 137 (1992), Nr. 14/15, 4f.

117 Vgl. Gnägi zitiert in: Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung». Bericht und Anträge der Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vom 13. Dezember 1978, in: StALU, A 1270/2029.

Jahre später hatte Gnägi erneut die Möglichkeit, vor der EDK zu sprechen.<sup>118</sup> Neben der Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre Rolle als Bürger und Soldaten forderte Gnägi die Vermittlung von Kenntnissen der Geschichte und der Gesellschaft sowie des Staates. Das Ziel sei es, den Jugendlichen beizubringen, «im Sinn einer höheren demokratischen Gemeinschaft zu denken.»<sup>119</sup> Für den künftigen Soldaten sei es zudem wichtig, sich der Werte bewusst zu sein, die es zu verteidigen gelte. Explizit nannte Gnägi auch die Möglichkeit zur Kritik und dadurch zur Mitgestaltung des Staates. Weiter gehörte für den Bundesrat die Kenntnis von Land, Menschen, Einrichtungen und Bräuchen zum zu vermittelnden Kulturgut. Als Gefahren, denen sich die Schweiz ausgesetzt sah, skizzierte der Magistrat neben dem militärischen Ost-West-Konflikt die Spannungen zwischen Nord und Süd, den Terrorismus, aber auch neue wirtschaftliche und finanzpolitische Herausforderungen. Implizit erwähnte Gnägi auch die Militärdienstverweigerer aus politischen Gründen als Bedrohung. Eine Ausnahmeregelung räumte Gnägi jenen Männern ein, welche aus Gewissensgründen keinen Wehrdienst leisten wollten. Ihnen sollte die Möglichkeit offenstehen, Zivildienst zu leisten.<sup>120</sup> In den Augen des Verteidigungsministers unterstützten verlässliche Lehrpersonen den Staat und seine freiheitlichen Werte. Der Bundesrat bezog in seiner Rede Stellung gegen Lehrpersonen, welche die staatliche Ordnung ablehnten. Es sei widersinnig, dass diese die Jugend über die politischen Institutionen der Schweiz informierten. Zudem sei es nicht zu verantworten, dass solche Lehrpersonen von jenem Staat lebten, den sie beseitigen wollten. Diese Äusserungen Gnägis, am 2. Dezember 1977 in ähnlichem Wortlaut vor der Baselpolier Lehrerschaft wiederholt, hatten ein bundespolitisches Nachspiel. Nationalrat Helmut Hubacher (SP) deponierte beim Bundesrat eine Einfache Anfrage. Gnägi habe gesagt: «Grundsätzliche Gegner unseres Systems seien nicht geeignet, den Lehrberuf auszuüben», weshalb Hubacher vom Bundesrat u. a. wissen wollte, was mit «unser System» gemeint und wer ein «grundsätzlicher Gegner des Systems» sei. Weiter fragte Hubacher, wen Gnägi mit seiner Äusserung, «es gebe solche, die unsere Ordnung ablehnen» oder die «die Beseitigung des Systems zum Ziele haben» gemeint habe und «welche Gesinnung» mit «unserer Ordnung» bzw. mit «unserem System» vereinbar bzw. unvereinbar sei.<sup>121</sup> Die kurze Antwort des Bundesrates erfolgte im Sinne des Gnägi-Referats: «Unsere Lehrer müssen selber zu unserem freiheitlich demokratischen Staat stehen können, wenn sie in der Lage sein sollen, die zukünftigen Staatsbürger auf das Leben in diesem Staat vorzubereiten.» Der Gesamtbundesrat betonte ausdrücklich im Einklang mit dem Vorsteher des EMD: Lehrkräfte, welche eine «gewaltsame Beseitigung» der demokratischen Staatsform

---

118 Vgl. Gnägi, Verantwortung der Lehrerschaft gegenüber der Landesverteidigung, in: SLZ 123 (1978), 469-473.

119 Gnägi, Verantwortung der Lehrerschaft gegenüber der Landesverteidigung, in: SLZ 123 (1978), 469-473, hier 469.

120 Vgl. Gnägi, Verantwortung der Lehrerschaft gegenüber der Landesverteidigung, in: SLZ 123 (1978), 469-473, hier 470.

121 Einfache Anfrage Hubacher vom 12. Dezember 1977, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1978, 420.

anstreben, seien «für den Lehrberuf nicht geeignet [...]» Obschon in den Augen der Regierung keine akute Gefahr von Seiten «subversiver Lehrpersonen» bestand, hielt der Bundesrat Vorsicht für geboten.<sup>122</sup>

Der Ausschnitt zeigt die Wichtigkeit rechtsstaatlicher Mittel, mit denen die helvetische Tradition fortgesetzt werden sollte. Wer den Rahmen der Rechtsstaatlichkeit verliess, galt als verdächtig – so etwa verschiedene Studentenvereinigungen oder die POCH. Die Dienstverweigerer waren nur ein Teil dieser «Verdächtigen». Heftig waren die Diskussionen, ob Dienstverweigerer überhaupt (gute) Erzieher sein konnten. Meist wurde dies verneint, und in der Folge wurden Ende der 1970er Jahre in der Schweiz mehrere Lehrpersonen entlassen oder gar nicht erst eingestellt, weil sie, wie noch gezeigt werden wird, wegen Militärdienstverweigerung verurteilt worden waren. Der Schluss liegt nahe: Der Schule und ihrem Lehrkörper wurde, im Verbund mit andern Institutionen, noch Ende der 1970er Jahre die Aufgabe übertragen, die Jugendlichen in ihrer Haltung gegenüber der Landesverteidigung zu stärken. Zugespitzt zeigte sich dieser Diskurs in der verbreiteten Skepsis gegenüber der Neuen Linken, wie sie hier nur skizziert werden kann.

## 1.5 Die Neue Linke als «Fünfte Kolonne»?

Von verschiedener Seite wurden die Forderungen einzelner Gruppierungen – etwa der «Kritischen Jugend», der «Progressiven Mittelschüler» – an die Adresse der Bildungsinstitutionen als Machenschaften kommunistischer oder maoistischer Gruppierungen abgeurteilt. Der Lehrer und Leiter der Jungbürgerkurse Olten, Karl Frey<sup>123</sup>, etwa gestand der «Kritischen Jugend» zwar zu, unabhängig von «ausländischen Einflüssen» zu handeln, dennoch bereite sie mit ihren Forderungen den Boden für einen möglichen revolutionären Umsturz, an dem «Moskau und Peking» Interesse hätten. Frey warnte: «Sollte in Westeuropa tatsächlich eine revolutionäre Situation eintreten [...], so wäre es durchaus denkbar, dass die ideologische Richtung der revolutionären Umgestaltung von einer nuklearen Grossmacht gesteuert wird [...]»<sup>124</sup>

Einen wesentlichen Beitrag zu einer aufgeheizten Debatte über die Forderungen der Neuen Linken an die Schulen und Universitäten, die sich Anfang der 1970er Jahre in der

---

122 Einfache Anfrage Hubacher vom 12. Dezember 1977, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1978, 420.

123 Frey studierte nach dem Lehrerseminar in Olten Meteorologie, Physik, Chemie und Mathematik, absolvierte den Aktivdienst und unterrichtete auf verschiedenen Schulstufen. 1947-1961 war er Vorsteher der Jungbürgerkurse in Olten, von 1961-1979 Präsident des Solothurner Lehrerbundes. Er war Mitglied der FDP. Vgl. Archiv für Zeitgeschichte: <http://onlinearchives.ethz.ch/Detail.aspx?guid=6b8214f7521d475a8e6cfb457a3a5439> (24.7.2013).

124 Karl Frey, Kritische Fragen an die «Kritische Jugend», in: SLZ 117 (1972), 237f., hier 237. Der Darstellung Freys wurde von Seiten der «Kritischen Jugend» widersprochen. Vgl. Hannes Bichsel, Andere kritische Fragen, in: SLZ 117 (1972), 417f.

Deutschschweizer, nicht aber in der welschen Verbandspresse niederschlug,<sup>125</sup> leistete der Konstanzer Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka. Unter dem Begriff der «Neuen Linken» sind, wie Damir Skenderovic und Christina Späti aufzeigen, Gruppen und Organisationen subsumiert, welche ausgewählte Forderungen und Ziele der 68er-Bewegung mittels politischer Organisationen durchzusetzen suchten und damit in den 1970er Jahren Sympathisanten und Mitglieder gewinnen konnten.<sup>126</sup> Welche Vorstellungen kursierten über die Neue Linke?

Brezinka begründete die Attraktivität der angeblich von der Neuen Linken skizzierten Zukunftsvorstellung eines «emanzipierten Menschen» in einer «herrschaftsfreien Gesellschaft» und die breite Rezeption ihres Modells der «kritischen Pädagogik» mit dem Verweis auf eine religiöse, moralische und politische Sinnkrise der westlichen Gesellschaft und ihrer weltanschaulichen Orientierungslosigkeit.<sup>127</sup> Er unterstellte der Neuen Linken zwar nicht, Kommunisten zu sein, sondern kontrastierte ihre Ziele mit jenen des Marxismus-Leninismus. In seinem Werk «Die Pädagogik der Neuen Linken» zeigte er sich dennoch davon überzeugt, dass ihre Anhänger der Verbreitung des Weltkommunismus Vorschub leisteten.<sup>128</sup> Zu «Totengräbern der traditionellen Kultur und Agenten eines politischen Systemwandels»<sup>129</sup> würden die Mitglieder der Neuen Linken, die den Nährboden für eine sozialistische Revolution bereiteten.<sup>130</sup> Wie das funktionieren sollte, zeigte Brezinka in einer komplexen Beweisführung auf, in der das von der Neuen Linken verwendete Schlagwort «Kulturrevolution» zentral war.<sup>131</sup> Die Neue Linke gebe bisher gültige Bildungsziele wie das Leistungsprinzip oder die Förderung von Werten und Traditionen auf. Die «Abwertung aller emotionaler Bindungen an Heimat, Religion, Vaterland», die Ablehnung

---

125 Im *Éducateur* finden sich in den 1970er Jahren keine Artikel, die sich eingehend mit Brezinkas Thesen auseinandersetzen hätten.

126 Vgl. Damir Skenderovic, Christina Späti, 1968 – Ereignisse, Akteure und Deutungsvielfalt, in: dies.; 1968 – Revolution und Gegenrevolution, 5-22, hier 8.

127 Brezinka analysiert in seinem Artikel und in seinen Büchern die von der Neuen Linken verwendete Begrifflichkeit und deren (angebliche) Umdeutungen bzw. deren «Missbrauch». Er zeigt auch auf, welche unterschiedlichen gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen unter dem Begriff «Neue Linke» subsumiert wurden. Einen gemeinsamen Nenner gebe es, abgesehen von der Opposition gegenüber der liberalen Wohlstandsgesellschaft und dem Glauben an einen «utopischen Sozialismus» kaum. Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, in: ScS 64 (1977), 150-159. Dieser Art von «Analyse» wurde verschiedentlich widersprochen, etwa in: Alfons Müller-Marzohl, Gesucht: Die schöpferische Mitte in der Pädagogik, in: ScS 64 (1977), 160ff.; Gonsalv Maienberger, Pädagogik als Verführung, in: ScS 64 (1977), 162-166.

128 Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, in: ScS 64 (1977), 150-159; Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972.

129 Leonhard Jost, Zur Pädagogik der Neuen Linken, in: SLZ 117 (1972), 800ff., hier 801. Jost rezipiert hier Brezinka.

130 Vgl. Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, 12-21.

131 Der Begriff der «Kulturrevolution» wurde von der Neuen Linken selbst verwendet. Über die Bewusstseinsänderung, zu der die Erziehung einen wichtigen Baustein lieferte, sollte die Überwindung der liberalen Wohlstandsgesellschaft ermöglicht werden. Laut Wolfgang Brezinka diene eine Art «utopischer Sozialismus» als Orientierungspunkt, wobei sich zahlreiche Gruppierungen der Neuen Linken explizit vom real existierenden Sozialismus in Osteuropa distanzieren. Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, in: ScS 64 (1977), 150-159.

kultureller Überlieferungen wie etwa der grossen Werke von Kultur und Literatur, die Zerstörung des Geschichtsbewusstseins und des Geschichtsbildes und die Ablehnung des Staates selbst sowie des Nationalbewusstseins und des Verteidigungswillens, die Brezinka als Ziele der Neuen Linken skizzierte, waren in seinen Augen bedrohlich.<sup>132</sup> Brezinka glaubte, dass, während die Entwicklung im Westen zum Anarchismus führe der Verteidigungswille und ein «engagiertes Staats- und Vaterlandsgefühl» in den mit der westlichen Welt konkurrierenden sozialistischen Staaten an Bedeutung gewinne, was eine feindliche Machtübernahme begünstige.<sup>133</sup> Würde das pädagogische Programm der Neuen Linken verwirklicht, bedeute dies eine Schwächung der «weltanschaulichen, moralischen und politischen Bedingungen für die Selbstbehauptung der freiheitlichen Demokratie gegenüber den Machtansprüchen der Kommunisten».<sup>134</sup> In den Augen des Erziehungswissenschaftlers Brezinka war die angeblich von der Neuen Linken propagierte antiautoritäre Erziehung mit dem Ziel entworfen worden, die freiheitlich-demokratische Gesellschaft zu überwinden und einer sozialistischen «Erziehungsdiktatur» Tür und Tor zu öffnen.<sup>135</sup>

Wie konnte die Schule diesen ideologischen Angriff abwehren? Es brauche, so der Pädagoge, eine «kulturelle Erneuerung» und einen «moralischen Wiederaufbau» mit Rückbesinnung auf die (christliche) Tradition. In einer Gesellschaft, die von ihrer Kultur überzeugt sei, gäbe es keine «Kulturrevolution». In einer solchen Gesellschaft werde «nicht zur «Befreiung» von der geltenden Lebensordnung, sondern zur Bindung an sie erzogen; nicht zur Auflehnung, sondern zur Unterordnung, nicht zur Verneinung, sondern zur Ehrfurcht.»<sup>136</sup> Mit diesen Aussagen bekräftigte Brezinka nicht nur die Ängste vor einer «linken» Unterwanderung der Gesellschaft, sondern auch das vielseitig propagierte Konzept der Geistigen Landesverteidigung als Mittel im Kampf gegen den Kommunismus.

Die Reaktionen in der Fachpresse auf diese Appelle waren kontrovers. Obschon der Redaktor der SLZ darauf hinwies, dass man in der Schweiz nicht so «rot» sehe wie Brezinka, und dessen Umsturz-Theorie als «unwahrscheinlich» betitelte, distanzierte er sich davon nicht explizit, sondern dankte Brezinka für die «Entnebelung der pädagogischen Fronten» und bekräftigte die Bedeutung der Erziehung als «Kampfzone [...] in der Schlacht um die neue Gesellschaft».<sup>137</sup> Mit einigen Jahren Verzögerung nahm auch der KLVs an der Brezinka-Debatte teil. Im Dezember 1976 war der Professor Gastreferent an der Generalversammlung in Luzern. Gut möglich, dass er damit gerechnet hatte, in den katholischen Lehrpersonen applaudierende Verbündete seiner Theorie zu finden,<sup>138</sup> doch dem war nicht so. Obschon viele Katholikinnen und Katholiken der Kritik Brezinkas am Zerfall der christ-

---

132 Vgl. Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, 59.

133 Vgl. Leonhard Jost, Zur Pädagogik der Neuen Linken, in: SLZ 117 (1972), 800ff., hier 801.

134 Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, in: ScS 64 (1977), 150-159, hier 157.

135 Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, 53.

136 Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, in: ScS 64 (1977), 150-159, hier 157.

137 Leonhard Jost, Zur Pädagogik der Neuen Linken, in: SLZ 117 (1972), 800ff., hier 802.

138 Vgl. die Vermutung von Gonsalv Maienberger, Pädagogik als Verführung, in: ScS 64 (1977), 162-166.

lich-humanistischen Wert- und Weltordnung Beifall zollten,<sup>139</sup> warfen sein Referat und die anschliessende Podiumsdiskussion derart hohe Wellen, dass die ScS dem Disput rund 20 Seiten widmete.<sup>140</sup> Redaktor Claudio Hüppi teilte zwar Brezinkas Einschätzung von der Schule als zentralem «Kampfplatz» zur Gestaltung einer künftigen Gesellschaftsordnung,<sup>141</sup> doch darüber, mit welchen Waffen gekämpft werden sollte, schieden sich die Geister. Hauptkritikpunkte an Brezinkas These waren seine (Um-)Deutung der von der Neuen Linken verwendeten Begrifflichkeiten, seine «Geschichtsblindheit»<sup>142</sup>, seine (angeblich) generelle Verurteilung der Kritik an der bestehenden Gesellschaft sowie der unverhohlene Antikommunismus. Alfons Müller-Marzohl lehnte das Schüren von Angst und die pauschale Abwehrhaltung gegenüber der Kritik «von links» ab. Er unterstützte zwar die Vorstellung Brezinkas vom hohen Wert einer christlichen Erziehung, sprach indes den Forderungen der Linken nach der Förderung des kritischen Denkens das Wort.<sup>143</sup>

Die hitzige Debatte um die Neue Linke zeigt die Verunsicherung, die noch Mitte der 1970er Jahre, nicht zuletzt ausgelöst durch die Gesellschaftskritik in der Folge der 68er-Unruhen, bezüglich der zu tradierenden Kultur herrschte. Diese Unsicherheit akzentuierte sich in Bezug auf die militärische Landesverteidigung.

## 1.6 Ein Lehrplan für Landesverteidigung

In der Zeit der Verunsicherung mag es nicht verwundern, dass von verschiedenen Seiten versucht wurde, die Landesverteidigung für die Schulen als verbindlichen Stoff zu definieren. Dennoch mutet der Versuch, einen gesamtschweizerischen Lehrplan zur Umsetzung dieses Anliegens auszuarbeiten, für Schweizer Verhältnisse abenteuerlich an.<sup>144</sup> 1978 legte die «Zentralstelle für Gesamtverteidigung» unter der Schirmherrschaft des EMD und seines Vorstehers, Bundesrat Rudolf Gnägi, einen Bericht zum Thema «Jugend und Landesverteidigung» vor und leitete daraus Forderungen an die Schule ab, welche in Form von drei Rahmenlehrplänen für die Lehrerbildungsanstalten, die Sekundarstufe I (im Bericht definiert als 5.-10. Schuljahr) und die Berufs- und Mittelschulen dargelegt werden sollten.<sup>145</sup> Das Ziel der ausarbeitenden Kommission war es, die angehenden Lehrkräfte

---

139 Vgl. Theodor Bucher, Fragezeichen – Bedenken – Was nun?, in: ScS 64 (1977), 166-170.

140 Vgl. Die Pädagogik der Neuen Linken steht zur Diskussion, in: ScS 64 (1977), 159-170.

141 Vgl. Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken.

142 Gonsalv Maienberger, Pädagogik als Verführung, in: ScS 64 (1977), 162-166, hier 165.

143 Vgl. Alfons Müller-Marzohl, Gesucht: Die schöpferische Mitte in der Pädagogik, in: ScS 64 (1977), 160ff.

144 Einige dieser Ergebnisse wurden bereits veröffentlicht. Vgl. Nadine Ritzer, Between «National Defense» and «Peacekeeping» – History Education in Cold War Switzerland. *International Society for the Didactics of History (ISDH), Yearbook*, 33 (2012), 63-79. Nadine Ritzer *The Cold War in Swiss Classrooms: History Education as a »Powerful Weapon against Communism«*, in «Current affairs and their impact on history education since 1789», Special Issue of the *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS Volume 4, 1 (2012))*, 79-94.

145 Im Arbeitsausschuss sassen: H. Wanner, Direktor der Zentralstelle für Gesamtverteidigung (Vorsitz),

und die Lernenden verschiedener Schulstufen mit Fragen der Landesverteidigung bekannt zu machen sowie die amtierenden Lehrpersonen besser zu informieren und ihnen Dokumentationen und Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen. Das Resultat der Kommissionsarbeit waren drei detaillierte Berichte über die Möglichkeiten zur Förderung der Landesverteidigung, die, so die Vorstellung, in den kantonalen Lehrplänen, aber auch in den Curricula der Lehrerseminare hätten verankert werden sollen.<sup>146</sup>

Weshalb schien es just in jener Zeit, in der auf der internationalen Bühne das Schlagwort der «Entspannung» die Runde machte, notwendig, die Thematik der Landesverteidigung in den Bildungsinstitutionen zu verankern? In der Begründung wird ersichtlich, dass der bipolare Konflikt, die damit verbundene Aufrüstung sowie die «schlecht getarnten Vorherrschaftswünsche gewisser Grossmächte» nach wie vor als akute Bedrohung wahrgenommen wurden, die, so der Bericht, mit den Friedensidealen vieler Jugendlicher unvereinbar schien.<sup>147</sup> Dieses Widerspruchs gewahr, betonte die ausarbeitende Kommission denn auch, dass es bei den angedachten Massnahmen lediglich darum gehe, diese Jugendlichen zu informieren und nicht zu indoktrinieren.

In den Ausführungen betonten die Autoren, es sei besonders wichtig, «die Einstellung der Lehrkreise in Sachen Landesverteidigung zu ändern».<sup>148</sup> Der Aussage kann entnommen werden, dass die Autoren glaubten, die Lehrpersonen stünden der Landesverteidigung kritisch gegenüber. Insofern galten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer als die wichtigste Zielgruppe allfälliger Massnahmen. Zentrale Fragen, für welche sie sensibilisiert werden sollten, lauteten: «Welche Werte haben wir zu verteidigen? Sind diese Werte von einer möglichen Bedrohung betroffen? Lohnt es sich, sie zu verteidigen? Wie können und wie wollen wir sie verteidigen? Haben wir die Mittel dazu (Fragen der Abschreckung)? Was tun wir gleichzeitig für den Frieden?»<sup>149</sup>

Die Arbeitsgruppe für die Sekundarstufe I relativierte die Vermutung, die Lehrpersonen würden aufgrund ihres Skeptizismus oder wegen politischer Motive die Landesverteidigung nicht thematisieren. Vielmehr werde das Thema aus «sachlich-fachlich begründeter Unsicherheit heraus» ausgeklammert.<sup>150</sup> Auch diese Arbeitsgruppe unterbreitete Vorschläge, wie das heikle Thema innerhalb des Geschichtsunterrichts und der Staatsbürgerkunde auf der Sekundarstufe I angegangen werden konnte: Innerhalb des Themenbereichs I. Weltkrieg könnten die Guten Dienste, aber auch die Abwehrkraft der Schweiz aus der Sicht

---

Staatsrat F. Jeanneret, Vorsteher des Militär- und des Erziehungsdepartementes und Vertreter der EDK, H.-R. Kurz, stellvertretender Direktor der Eidgenössischen Militärverwaltung, W. Weibel und J. Weiss (beide Seminarlehrer). Vgl. Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung». Bericht und Anträge der Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vom 13. Dezember 1978, 5, in: StALU, A 1270/2029.

146 Vgl. Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung». Bericht und Anträge der Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vom 13. Dezember 1978, in: StALU, A 1270/2029; z. B. Arbeitsgruppe 1 für die Lehrerbildungsanstalten, 9.

147 Vgl. Anträge der Arbeitsgruppe 1 für die Lehrerbildungsanstalten, 1, in: StALU, A 1270/2029.

148 Anträge der Arbeitsgruppe 1 für die Lehrerbildungsanstalten, 11, in: StALU, A 1270/2029.

149 Anträge der Arbeitsgruppe 1 für die Lehrerbildungsanstalten, 10, in: StALU, A 1270/2029.

150 Anträge der Arbeitsgruppe 2 für die Sekundarstufe I, 1, in: StALU, A 1270/2029.



des deutschen Generalstabs oder der Graben zwischen der Romandie und der Deutschschweiz thematisiert werden. Zur Zwischenkriegszeit gehöre der Hinweis, dass Demokratien ab- und Diktaturen aufgerüstet hätten. Die Landesverteidigung müsse den Lernenden als Daueraufgabe präsentiert und anhand des 2. Weltkriegs exemplifiziert werden. Weiter gehörten die äussere und innere Bedrohung genauso wie die Geistige Landesverteidigung in die Curricula. Innerhalb der Zeitgeschichte könne der Wert der Landesverteidigung, so der Bericht, anhand der Berlinkrise, des Ungarnaufstands und des Prager Frühlings aufgezeigt werden. Die Autoren wiesen weiter auf die Lage der Schweiz zwischen NATO und Warschauer Pakt und auf ihre Abhängigkeit vom Ausland hin. Im Staatskundeunterricht gelte es, die Aspekte der Gesamtverteidigung inkl. deren Kosten zu thematisieren und auf die Rekrutenschule hinzuweisen. Dazu gehörten Kenntnisse der Bundesverfassung.

Die Kommission machte auch Vorschläge zur Hebung der Motivation der Jugendlichen, sich für die Landesverteidigung einzusetzen. Wichtig sei es, aktuelle Anlässe zu nutzen, etwa Tage der offenen Türen bei der Armee zu besuchen oder Zivilschutzanlagen zu besichtigen.<sup>151</sup> Auch Querverbindungen zu anderen Fächern liessen sich machen: Beispielsweise könnten im musischen Unterricht Soldatenlieder und Militärmärsche gesungen oder im Hauswirtschaftsunterricht das Thema «Notvorrat» diskutiert werden, schlug die Arbeitsgruppe vor.<sup>152</sup>

Die Ratschläge der Kommission für die Berufs- und Mittelschulen zielten in eine ähnliche Richtung. Neben der Einbindung der Thematik der militärischen Landesverteidigung in konkrete Themen des Geschichts- und Staatskundeunterrichts wurden die Vorschläge um weitere Aspekte der Gesamtverteidigung erweitert. Die Mittel der indirekten Kriegsführung, wie «Subversion» oder «Terror», konnten zum Thema gemacht, der Zivilschutz, die wirtschaftliche Kriegsvorsorge oder der Sanitätsdienst untersucht werden. Die Geistige Landesverteidigung liesse sich in Verbindung mit dem Staatsschutz aufarbeiten, schlug die Kommission vor. Die Guten Dienste, die Möglichkeiten und Grenzen der Neutralitäts- und der Friedenspolitik waren weitere Themenvorschläge für die Berufsschulen.<sup>153</sup> Alle drei Arbeitsgruppen rieten dazu, die geplante Weiterbildung von Lehrkräften zuerst mit Pilotgruppen zu testen.

Der Gesamtbundesrat entschied, dass das EMD in eigener Verantwortung den Bericht an die kantonalen Erziehungsdirektoren weiterleiten solle – dies lediglich zur Orientierung und ohne jegliche Verbindlichkeit. Trotz dieser Vorsichtsmassnahme liessen die Reaktionen nicht lange auf sich warten. Verschiedene Parlamentarier reichten im Dezember 1979 zwei Interpellationen ein. In der ersten wurde der Bundesrat nach seiner Bewertung der Vorschläge, «die zur Militarisierung unserer Schule führen könnten» gefragt. Ob es den Bundesrat nicht beunruhige, dass der Bericht «Schulungsstrategien» vorschlage, welche für Länder kennzeichnend seien, deren «Regimes und <Informations>-Politik» mit dem Schweizer De-

---

151 Vgl. Anträge der Arbeitsgruppe 2 für die Sekundarstufe I, in: in: StALU, A 1270/2029.

152 Vgl. Anträge der Arbeitsgruppe 2 für die Sekundarstufe I, in: StALU, A 1270/2029.

153 Vgl. Anträge der Arbeitsgruppe 3 für die Berufs- und Mittelschulen, in: StALU, A 1270/2029.

mokratieverständnis nicht vereinbar seien.<sup>154</sup> Die zweite Interpellation wies darauf hin, dass die vom EMD anvisierte Ausarbeitung von Informations- und Unterrichtsprogrammen zur Landesverteidigung der Friedensförderung und der Erziehung zum kritischen Denken widerspreche. Der Bundesrat musste darlegen, ob der Bericht mit seiner Zustimmung ausgearbeitet worden sei und ob er die Vorschläge unterstütze. Der Interpellant wollte zudem wissen, wie viel der Bericht gekostet habe, weshalb er als «vertraulich» gekennzeichnet worden sei und ob man das EMD nicht auffordern müsse, ihn zurückzuziehen.<sup>155</sup>

Der Bundesrat betonte in seiner Antwort auf die Interpellationen, es sei eine zentrale Aufgabe der Schule, «d'initier les jeunes à la vie démocratique du pays, à son histoire et à ses institutions.»<sup>156</sup> Für den Bundesrat war klar, dass die Landesverteidigung Teil der Schweizer Tradition und Überzeugungen sei, und er verwies darauf, dass insbesondere die Milizarmee auf das Engagement des Einzelnen, ermuntert durch die Schule, angewiesen sei. «L'école doit initier à la défense nationale comme à l'ensemble de nos institutions.»<sup>157</sup> Dennoch kritisierte auch die Exekutive den Bericht. In ihren Augen war die Einstellung der Jugendlichen gegenüber dem Staat und seinen Institutionen darin zu pessimistisch dargestellt worden. Weiter unterstrich der Bundesrat, dass die Hoheit der Kantone in Schulfragen nicht in Frage gestellt werden dürfe. Jegliche methodische Vorschriften in Fragen der Thematisierung der Landesverteidigung seien zu vermeiden, da sie nicht der Erziehung zur Freiheit und Verantwortlichkeit dienten, sondern jener Indoktrination glichen, die in totalitären Staaten praktiziert werde. Der Bericht, der in guter Absicht ausgearbeitet worden sei, lege eine systematische und methodische Strenge nahe, die der Vielseitigkeit der Schweiz nicht Rechnung trage. Der Unterricht solle die Landesverteidigung thematisieren, aber ohne systematische Beeinflussung, ohne Zwang zur Anpassung und ohne Propaganda. Der Bericht sei aus diesem Grund nur als Information an die Erziehungsdirektionen versandt worden.<sup>158</sup>

Die Überlegungen für eine allfällige Verankerung der Landesverteidigung in einem nationalen Curriculum und die oben zitierte Auswahl an Unterrichtsvorschlägen zeigen, dass die Differenzsemantik des Kalten Krieges die auf dem internationalen Parkett herrschende Entspannungsphase überdauerte. Noch Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre beeinflusste sie die Reflexion über das Verhältnis zwischen Schule und Armee, akzentuiert durch den Einmarsch der UdSSR in Afghanistan 1979. Dass über den Anspruch des Bundesrates, die Schule habe die Landesverteidigung zu thematisieren, kein Konsens bestand,

---

154 Interpellation Bäumlin, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, 538-540, hier 538.

155 Vgl. Interpellation Carobio, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, 538-540.

156 Antwort des Bundesrates auf die Interpellation Carrobio, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, Bd. 2, 540.

157 Antwort des Bundesrates auf die Interpellation Carrobio, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, 540.

158 Vgl. Antwort des Bundesrates auf die Interpellation Carrobio, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, 540; Die Landesverteidigung im Schulunterricht, SDA-Bericht vom 12./13. April 1980.

zeigt der Zwist über Besuche von Schulklassen an militärischen Übungen, wie sie auch die Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vorgeschlagen hatte.

## 1.7 Zankapfel Wehrvorführungen

Wehrvorführungen galten als probates Mittel, die Jugendlichen moralisch aufzurüsten, weshalb ihr Besuch von behördlicher Seite nicht nur bewilligt, sondern auch angeregt wurde. Nicht alle Lehrpersonen teilten indes die Ansicht ihrer Vorgesetzten. Im Kanton Neuenburg protestierte der Lehrerverein des Val-de-Travers 1962 gegen die Aufforderung, eine Waffendemonstration der Armee zu besuchen.<sup>159</sup> Prompt blies ein Oberstkorpskommandant zum verbalen Angriff auf die «kommunistisch infizierten Lehranstalten», die er als «Gefahr für die Jugend» verstand.<sup>160</sup> In Genf regten sich 1968 Proteste gegen die geplanten «Journées genevoises de la Défense Nationale», wo u. a. Schiessübungen für Jugendliche stattfinden sollten,<sup>161</sup> und Seminaristinnen und Seminaristen des Seminars Hitzkirch sollten nach einer Flugblattaktion gegen eine Demonstration der Sanitätsrekrutenschule auf ihrem Sportplatz im Herbst 1969 für zwei Jahre als unwählbar erklärt werden.<sup>162</sup>

Der Streit darüber, ob und falls ja, inwiefern die Schule sich für die militärische Landesverteidigung stark zu machen habe, eskalierte im März 1979. In Zürich fand eine öffentliche Wehrvorführung statt, die mit Schulklassen besucht werden konnte. Als die VPOD-Lehrergruppe dazu aufrief, die Veranstaltung zu boykottieren, und damit ein breites Medienecho auslöste, entbrannte eine heftige Diskussion. Der VPOD gab vor, im Namen der Schweizer Lehrerschaft zu sprechen, woraufhin der SLV ihm diese Befugnis absprach und sie für sich selbst in Anspruch nahm, da der Verein immerhin 25 000 Mitglieder umfasse, während in der Zürcher Lehrersektion des VPOD maximal 300 Lehrpersonen organisiert seien.<sup>163</sup> Der SLV lehne jede Form «ideologischer Indoktrinierung» (er meinte die Indoktrination durch den VPOD, nicht jene durch die Armee!) ab und wünsche eine «aktive Auseinandersetzung mit den Institutionen unseres Staates, auch mit unserer Milizarmee.»<sup>164</sup> Nachdem eine erste Stellungnahme der Sektionspräsidenten des

---

159 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 88.

160 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 88.

161 Vgl. Christina Späti, 1968 in der Schweiz: Zwischen Revolte und Reform, in: Skenderovic Damir, Späti Christina (Hg.), 1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz. 1968 – Révolution et contre-révolution. Nouvelle gauche et Nouvelle droite en France, RFA et Suisse, Itinera 27 (2008), 51-66, hier 55.

162 Das «Vaterland» hatte die künftigen Lehrpersonen als «Charakterlumpen», «Typen» und «Feiglinge» bezeichnet. Die Presse stieg auf den Disput ein, was zu einer Einfachen Anfrage an den Regierungsrat führte. Der Entscheid, die Seminaristen und Seminaristinnen für zwei Jahre als nicht wählbar zu erklären, löste eine weitere Polemik aus. Der Erziehungsrat lenkte schliesslich ein, die angehenden Lehrpersonen kamen mit einer Verwarnung und einem Arbeitseinsatz davon. Vgl. Markus Ineichen, Flugblatt ausser Kontrolle, in: Seetaler Brattig 34 (2012), 68-70.

163 Vgl. F. v. Bidden, Schweizerischer Lehrerverein, in: SLV 124 (1979), 535f.

164 SLV, Schüler, Lehrer und Armee, in: SLZ 124 (1979), 535 und ScS 66 (1979), 263.

SLV, welche dieser an die SDA gesandt hatte, kaum auf Resonanz gestossen war, doppelte der Verein mit einem differenzierteren Pressecommuniqué nach, in dem er sich explizit zur Landesverteidigung bekannte:

«In seinen Grundsätzen der Vereinspolitik bekennt sich der SLV zu einem Schulwesen, das eine freiheitliche Erziehung ermöglicht. Eine solche Erziehung ist nur in einem unabhängigen und freiheitlich-demokratischen Staat möglich. Diese Unabhängigkeit zu stärken und zu erhalten ist eine lebensnotwendige Aufgabe unseres Staates. Die Armee als Instrument der Verteidigung übernimmt dabei eine wichtige Rolle. Der einzelne Bürger hat neben seinen Rechten auch die Pflicht, seinen Beitrag an die Landesverteidigung zu leisten. Auch der Jugendliche soll wissen, dass diese Aufgabe auf ihn zukommt.»<sup>165</sup>

In der ersten Fassung hatte es noch geheissen: «Ohne Präsenz der Armee wäre die Unabhängigkeit unseres Landes und somit der Schutz der demokratischen Rechte des einzelnen Bürgers auf die Dauer nicht gewährleistet.»<sup>166</sup> Die Stellungnahme des SLV löste weitere Entgegnungen aus, das Dilemma war programmiert: Wer die Wehrvorstellung kritisierte und boykottierte, lief Gefahr, als «Vaterlandsfeind»<sup>167</sup> verunglimpft zu werden, Lehrpersonen, welche die Ausstellung besuchten, wurde vorgeworfen, sie würden Krieg und Mord bejahen oder gar verherrlichen. Chefredaktor Leonhard Jost wehrte sich gegen diese Unterstellung, indem er darauf hinwies, dass die Weltlage im Widerstreit verschiedener Ideologien nicht frei von Verfolgung und Folter Andersdenkender sei. Auch wenn die Erziehung zum Frieden vorrangiges Ziel der Schule sei, so könne der staatsbürgerliche Unterricht die Wehrbereitschaft eines Kleinstaates sehr wohl diskutieren. Genau dazu hätte der Besuch der Wehrausstellung geeignet sein können.<sup>168</sup> Viele Lehrpersonen interpretierten die Ausstellung aber nicht als willkommenen Diskussionsanlass, sondern als Verherrlichung der Armee, als Verharmlosung von Waffen, als Versuch, undifferenzierte Heimatgefühle zu evozieren, weshalb sie den Anlass boykottierten.<sup>169</sup>

## 1.8 Debatten über die Landesverteidigung im Schatten der Reagandoktrin

Zu Beginn der 1980er Jahre wurde das Thema Landesverteidigung im schulischen Kontext noch einmal virulent. Während sich die Diskurse in den 1970er Jahren vor allem in der Frage manifestierten, ob Lehrpersonen, die den Militärdienst verweigert hatten, verlässliche Kulturvermittler seien, brachten die Lehrerzeitschriften das Thema auf einer ge-

---

165 SLV, Schüler, Lehrer und Armee, in: SLZ 124 (1979), 535 und ScS 66 (1979), 263.

166 F. v. Bidden, Schweizerischer Lehrerverein, in: SLV 124 (1979), 535f.

167 Ruth Rusterholz, Schüler, Lehrer, Armee, in: SLZ 124 (1979), 605.

168 Vgl. Leonhard Jost, Wehrvorführung und Erziehung zum Frieden, in: SLZ 124 (1979), 589.

169 Vgl. Rusterholz, Schüler, Lehrer, Armee, in: SLZ 124 (1979), 605; Liselotte Traber, Zum Leitartikel «Wehrvorführungen und Erziehung zum Frieden», in: SLZ 124 (1979), 773; P. Sauter, Angst vor grundsätzlicher Neuorientierung, in: SLZ 124 (1979), 773.

nerelleren Ebene erneut ins Gespräch, wozu auch die an Beachtung gewinnende Friedensbewegung beitrug. Die Debatten über die Landesverteidigung der 1980er Jahre zeichnen sich weniger durch eine einheitliche Diskurslinie als durch einzelne Dispute aus, die hier blitzlichtartig angedeutet werden.

Ein Beispiel, wie Inhalte aus dem kulturellen Gedächtnis zur Erklärung der Gegenwart herangezogen werden konnten, bot die ScS in einer Sondernummer zum Thema «Bruder Klaus». Nach der Interpretation von Markus Kündig habe sich der Eremit für Föderalismus, Armutsbekämpfung und Minderheitenschutz und gegen die Abtreibung eingesetzt. Was die Landesverteidigung anbelangte, so hätte Niklaus von Flüe diese befürwortet, glaubte Kündig. Im «Sempacher-Brief» erkannte er einen «klaren Auftrag zur Selbstverteidigung, zum Schutz des Vaterlandes und seiner Bewohner», was auch die Waffenproduktion und deren Export – unter strenger Aufsicht – bedinge.<sup>170</sup> In Bezug auf die Abrüstungsbemühungen im Ost-West-Konflikt meinte Kündig, der «Schweizer Heilige» hätte sie zwar begrüsst, aber ihnen womöglich nicht vertraut.<sup>171</sup> Als 1986 das Plebiszit über den UNO-Beitritt der Schweiz anstand, trat Bruder Klaus, wie schon bei der Abstimmung zum Völkerbund, als Gegner in den Zeugenstand,<sup>172</sup> kritisiert von katholischer Seite.<sup>173</sup>

Die Skepsis gegenüber den Abrüstungsbemühungen der Grossmächte war im Zuge des Afghanistankonflikts wieder gestiegen. Auch das Genfer Gipfeltreffen von 1985 konnte die Vorbehalte nicht zerstreuen.<sup>174</sup> Reagans «Politik der Stärke» verschärfte die Wahrnehmung des Ost-West-Dualismus noch einmal, und es schien vordergründig, als ob Friedensappelle, wie etwa jene von Papst Johannes Paul II., ignoriert würden. Auch die Fronten im Diskurs über die Schweizer Landesverteidigung waren verhärtet. Wer die Armee befürwortete, konnte als «Militarist» beschimpft, wer den Militärdienst verweigerte, als «Drückeberger» betitelt werden, und Mitglieder der Friedensbewegung wurden verschiedentlich «Söldlinge Moskaus» genannt.<sup>175</sup> Schützenhilfe bekamen die Befürworter einer starken Armee von Mahnern aus den realsozialistischen Staaten. Der Slogan der Friedensbewegung «Stell dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin» war in den Augen der Kritiker naiv. Für Ludek Pachmann, der den Prager Frühling hautnah erlebt hatte, bedeutete der Verzicht auf eine starke Verteidigung die kampfflose Preisgabe der Freiheit. Er kritisierte die «noch absurdere Losung», die auch von Theologen getragen wurde, «Lieber rot als tot». «<Rot> und <Tot>

---

170 Markus Kündig, Die heutige Politik aus der Sicht des Bruder Klaus, in: ScS 69 (1982), 598-601, hier 600.

171 Vgl. Markus Kündig, Die heutige Politik aus der Sicht des Bruder Klaus, in: ScS 68 (1982), 598-601. Markus Kündig, Die heutige Politik aus der Sicht des Bruder Klaus, in: ScS 69 (1982), 598-601.

172 Prominent bezog sich Carlo Schmid auf Bruder Klaus. Vgl. Carlo Schmid, Wider den UNO-Beitritt der Schweiz, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 30-34.

173 Guido Appius schrieb, dass das im Abstimmungskampf verwendete Zitat «machtet den Zaun nicht zu weit» eine nachträglich in die Chronik eingefügte Passage sei, die sein «Erfinder», Hans Salat, 1537 zur politischen Instrumentalisierung – vor allem gegen den anvisierten Beitritt Genfs zur Eidgenossenschaft – missbraucht habe. In den Augen des Autors hätte von Flüe eher der päpstlichen Ergänzung des Zitats, trotz der Enge des Zauns Solidarität zu beweisen, zugestimmt. Vgl. Guido Appius, Bruder Klaus und die UNO, in: ScS 73 (1986), Nr. 2, 40.

174 Vgl. etwa die Beiträge «Die Jungen haben das Wort», in: ScS 72 (1985), Nr. 3, 31-38.

175 Vgl. Pius Hafner, Dialog für den Frieden – eine Forderung unserer Zeit, in: ScS 70 (1983), 47ff.

sind keine Alternativen. Es sind zwei gemeinsam galoppierende apokalyptische Reiter der Gegenwart. Die einzige Alternative zu beiden, zu ‹Rot› und ‹Tot› ist, stark und entschlossen zu sein.»<sup>176</sup>

Einen Sturm der Entrüstung entfachte 1983 das erste Berner Jugendschiessen. 13- bis 16-jährigen Jugendlichen sollte es ermöglicht werden, an einem Sturmgewehr-Schiessen teilzunehmen, worauf Felix Adank, Lehrer und Stadtrat der «Demokratischen Alternativen», eine Interpellation lancierte, in der er nach den Zielen dieser Aktion fragte.<sup>177</sup> Leserbriefe folgten. Ein Schreibender erinnerte daran, dass die «Wehrsportübungen der Oststaatenjugend» kritisiert würden, während das Schiessen im helvetischen Kontext als gute «Konzentrationsschulung» eingestuft werde. In einem anderen Leserbrief erinnerte ein Autor an den Tellenmythos, welcher die Schweizer Schützentradition untermauere. Er mahnte jedoch, dass die Waffe Tells eine Armbrust und kein «Kleinmaschinengewehr des technokratischen Zeitalters» gewesen sei.<sup>178</sup> Hans Hulliger hingegen beurteilte den Unterricht durch Lehrpersonen «mit allzu linker Optik» als weit schädlicher als eine jugendliche Schiessübung.<sup>179</sup>

Gleichzeitig mit dem Berner Jugendschiessen entstand eine Debatte über die Rolle der Frau in der Gesamtverteidigung. 1983 legte der Stab für Gesamtverteidigung diesbezüglich einen Bericht vor, zu welchem auch der SLV Stellung bezog. Der Bericht schlug vor, über den obligatorischen Unterricht auch die Frau in die Gesamtverteidigung einzubinden. Der SLV hatte die Frage zu beantworten, ob er eine solche «Schulung in Sicherheitspolitik und Gesamtverteidigung» befürworte, wobei ein eigentlicher Stoffplan im Bericht fehlte.<sup>180</sup> Der SLV verneinte die Frage, weil er glaubte, der staatsbürgerliche Unterricht erfülle die Ansprüche bereits: «Wir sind überzeugt, dass die Lehrerschaft heute schon – im Rahmen der *bestehenden* Lehrpläne – ihr bestes tut, die heranwachsende Jugend zu verantwortungsbewussten Bürgern zu erziehen.»<sup>181</sup> Der SLV lehnte das Begehren auch deshalb ab, weil bei einer allfälligen Schaffung eines zusätzlichen vom Bund dirigierten Fachs die Kantonshoheit gefährdet schien.

1985 gab es erneut einen Aufruhr in Lehrerkreisen, da, im Zuge der Ankündigung der GSoA-Initiative «Schweiz ohne Armee», die Märznummer der «Allgemeinen Schweizerischen Militärzeitung» berichtete, die Festigung des Heimatbewusstseins und die Geistige Landesverteidigung seien gemäss der Auffassung des Bundesrats nicht primär die Aufgabe der Armee, sondern der Schule und des Elternhauses.<sup>182</sup> Leserbriefschreibende negierten

---

176 Pachmann hielt auch die Annäherungspolitik Willy Brandts für verfehlt, da sie nicht nur viel Geld koste, sondern den Westen auch im falschen Glauben lasse, dass sich das kommunistische System verändert habe. Vgl. Ludek Pachmann, «Stell dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin», in: ScS 70 (1983) 82f. Der Artikel erschien zuerst in: «Schweizerzeit» 19 (1982).

177 Vgl. BE: Kontroverse um Berner Jugendschiessen, in: SLZ 127 (1983), Nr. 15, 15.

178 Berner Jugendschiessen, in: SLZ 127 (1983), Nr. 17/18, 43.

179 BE: Kontroverse um Berner Jugendschiessen, in: SLZ 127 (1983), Nr. 15, 15.

180 SLV, Die Frau in der Gesamtverteidigung, in: SLZ 127 (1983), Nr. 20, 49.

181 SLV, Die Frau in der Gesamtverteidigung, in: SLZ 127 (1983), Nr. 20, 49 (Hervorhebung im Original).

182 Vgl. Divisonär Seethaler, zitiert in: K.F. [vermutlich Karl Frey], Schule und Landesverteidigung, in: SLZ 130 (1985), Nr. 4, 3.

in der Folge die Möglichkeit der Bildungsinstitutionen, positiv auf die Landesverteidigung einzuwirken. Die Schule wurde mit einer Geröllhalde verglichen, auf die sich niemand vorwage, weil sich, so die Wahrnehmung Einzelner, «armee- und zivilschutzfeindliche Lehrer» an deren Rändern tummelten.<sup>183</sup> Andere Diskursteilnehmer glaubten die armeekritischen Lehrpersonen hingegen in der Minderheit. Nur weil einige Lehrpersonen in der GSoA vertreten seien, seien diese noch lange nicht repräsentativ.<sup>184</sup> In seiner Entgegnung kritisierte Peter Grunder die Gleichsetzung der GSoA-Sympathisanten mit Armeegegnern, die nicht ins Bild «echter, wahrhafter (wehrhafter!) Eidgenossen» passten.<sup>185</sup> Statt einen Konsens in Sachen Friedensförderung zu suchen und das gemeinsame Bemühen um Vermeidung von Kriegen zu stärken, so Grunder, werde der aufflammende Disput in eine ideologische Ecke gedrängt, die den Kalten Krieg im Kleinen widerspiegle, samt dem obligaten Wortschatz von «Moskauer Lakaien» bis hin zu «Reaktionären» oder «Imperialisten». Ein Leserbrief forderte den SLV dazu auf, sich von dieser Forderung nach Indoktrination zu distanzieren. Statt dessen solle die Schule ihr Engagement für Menschenrechte, Toleranz sowie für «Meinungs- und Ideenvielfalt, kurz: für Freiheit» verstärken.<sup>186</sup>

Dass nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen als armeefeindlich gelten wollten, zeigte sich noch einmal an der Schweizer Bildungsmesse Didacta von 1988. Das EMD stellte auf der Messe einen computergesteuerten Simulator mit einem Leopard-Panzer-Schulungsprogramm auf, das die Besucherinnen und Besucher, darunter Kinder, aktiv testen konnten. Weiter organisierte das EMD ein Symposium mit dem Titel «Zivile Ausbildung – Militärische Ausbildung», während ein Messestand zur Friedenserziehung abgelehnt wurde.<sup>187</sup> Proteste blieben nicht aus. Die Berner Erziehungsrätin Leni Robert, die ein Referat hätte halten sollen, blieb nach Bekanntwerden des Programms der Didacta fern.<sup>188</sup> In den Augen der «Gewerkschaft Erziehung» (GE) versuchte das EMD nach dem Scheitern der Implementierung eines «Wehrkundeunterrichts», wie er oben skizziert wurde, auf dem Umweg über die Didacta die «Militarisierung des Bildungswesens» und der Gesellschaft voranzutreiben.<sup>189</sup> Nicht nur die GE forderte einen konstruktiveren Einsatz der Schule für den Frieden.<sup>190</sup> Auch die Thuner «Frauen für den Frieden» protestierten. Die laufenden Abrüstungsverhandlungen der Grossmächte und das weltweite Bemühen zur Überwindung stereotyper

---

183 K.F. [vermutlich Karl Frey], Schule und Landesverteidigung, in: SLZ 130 (1985), Nr. 4, 3.

184 Vgl. K.F. [vermutlich Karl Frey], Schule und Landesverteidigung, in: SLZ 130 (1985), Nr. 4; M.B., «Ohne Feuerwehr keine Brände» – Schule und Landesverteidigung, in: SLZ 130 (1985), Nr. 11, 3.

185 Peter Grunder, Friedenserziehung – Landesverteidigung, in: SLZ 130 (1985), Nr. 10, 3.

186 M.B., «Ohne Feuerwehr keine Brände» – Schule und Landesverteidigung, in: SLZ 130 (1985), Nr. 11, 3.

187 Vgl. GE BS, Panzer sind keine Lehrmittel, in: SLZ 133, Nr. 6 (1988), Spezialteil «didacta 88» ohne Paginierung; Eine internationale Lehrmittelausstellung, in: NZZ, 3.2.1988.

188 Vgl. Blanca Steinmann, Kontraste zwischen Leopard-Ausbildungstechnologie und Menschen in der Zeitwende, in: SLZ 133 (1988), Nr. 7, Spezialteil «didacta 88» ohne Paginierung.

189 GE BS, Panzer sind keine Lehrmittel, in: SLZ 133 (1988), Nr. 6, Spezialteil «didacta 88» ohne Paginierung.

190 Vgl. auch Blanca Steinmann, Kontraste zwischen Leopard-Ausbildungstechnologie und Menschen in der Zeitwende, in: SLZ 133, Nr. 7 (1988), Spezialteil «didacta 88» ohne Paginierung.



Feindbilder rücke diese Ausstellung in ein schiefes Licht.<sup>191</sup> Es gab aber auch Stimmen, die den Auftritt der Armee verteidigten. Ein Didacta-Besucher aus den Reihen der Aktivdienstgeneration glaubte, dass die Abrüstungsgespräche und die «realitätsvernebelnde ›Verschrotungsidylle‹» nicht ernst zu nehmen seien und die Armeen weiterhin zur Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges gehörten.<sup>192</sup> Erst nach dem Zusammenbruch der UdSSR und der positiven Rezeption von Gorbatschows Politik von Glasnost und Perestroika zeigte sich eine Änderung des Anspruchs an die Bildungsinstitutionen. Als Kaspar Villiger, der Vorsteher des EMD, 1992 gefragt wurde, ob nicht sein Departement Lehrmittel zur Sicherheitspolitik bereitstellen sollte, wies der Bundesrat das Ansinnen mit der Begründung zurück, das EMD dürfe sich nicht in die schulischen Angelegenheiten einmischen: «Es ist nicht unser Auftrag, via Schulstube die Wehr- und Dienstmotivation zu beeinflussen.»<sup>193</sup> Die Jahrzehnte lange Forderung an die Schule, die Landesverteidigung aktiv mitzutragen, schien mit dem Wegfallen des lange gepflegten Feindbildes UdSSR auf einen Schlag obsolet geworden zu sein.

## 1.9 Fazit: Geistige Landesverteidigung als prägender schulischer Faktor

Die Zustimmung zahlreicher Bildungsverantwortlicher zur Förderung der Geistigen Landesverteidigung ist in den Diskursen der untersuchten Quellen in der unmittelbaren Nachkriegszeit ausgeprägt. Wie im gesamtgesellschaftlichen, so erlebte die Geistige Landesverteidigung auch im schulischen Kontext eine Renaissance. Mit den Konzepten aus der Zwischenkriegszeit und dem 2. Weltkrieg sollte die Kalte-Kriegs-Generation den Herausforderungen des Kommunismus standhalten. Bis in die 1960er Jahre wurde die Anforderung an die Schule, durch die Tradierung zentraler Bestände aus dem Kulturellen Gedächtnis die Geistige Landesverteidigung zu stärken, kaum bestritten. Das Konzept tauchte in Zweckartikeln und Schulgesetzen, aber auch in Curricula auf. Meist war es die «staatsbürgerliche Erziehung», die, in unterschiedlichen Fächern, die Verteidigungsbereitschaft der nachfolgenden Generation stärken sollte. Im Zuge der 68er-Bewegung wurde evident, dass viele Lehrpersonen und noch mehr Jugendliche die Landesverteidigung nicht mehr bedingungslos akzeptierten, was nicht nur den SAD und das EMD mit Sorge erfüllte. Auch wenn der Versuch, einen Lehrplan für Landesverteidigung einzuführen, gescheitert war, unterstützten die Lehrerverbände die Landesverteidigung auch noch in den 1970er Jahren, wobei sie sich von einer ideologischen Indoktrination distanzieren. Auch viele

---

191 Vgl. Frauen für den Frieden, Gruppe Thun, Militarisierung der Pädagogik?, in: SLZ 133 (1988), Nr. 4, 3. Gegen diese «Bevormundung von Erziehern und Pädagogen» wehrten sich die «Männer für den Frieden, Gruppe Bramberg». Vgl. Frauen für den Frieden, in: SLZ 133 (1988), Nr. 6, Spezialteil «didacta 88» ohne Paginierung.

192 Peter Stäheli, Panzer-Erkennungs-Diplom für Vater und Tochter, in: SLZ 133 (1988), Nr. 6, Spezialteil «didacta 88» ohne Paginierung.

193 Interview von Ursula Schürmann-Häberli und Hermenegild Heuberger mit Kaspar Villiger, Wesentlich ist die Persönlichkeit, nicht die Stoffvermittlung, in: SLZ 137 (1992), Nr. 14/15, 8ff., hier 10.

Lehrerinnen und Lehrer standen nach wie vor hinter der Landesverteidigung, wehrten sich aber gegen eine als Heroisierung der Armee interpretierte Zurschaustellung des Militärischen, wie sie in den Augen der Kritiker an Wehrvorführungen und Besuchstagen der Armee zum Ausdruck kam.

In den 1970er Jahren gerieten Lehrpersonen, die den Militärdienst kritisierten oder verweigerten, zunehmend unter Druck, während auf dem internationalen Parkett nach dem Ende des Vietnamkriegs und der Unterzeichnung der Helsinki Akte 1975 von «Entspannungspolitik» zwischen den Grossmächten die Rede war und in den SALT-Gesprächen von einer Limitierung der strategischen Rüstung gesprochen wurde. Wie schon Chruschtschows «Friedliche Koexistenz», so werteten verschiedene Mahnerinnen und Mahner auch die neue Entspannung als Tarnung der eigentlichen Interessen der Kommunisten, als erkaufte Ruhepause im Kampf um die Weltherrschaft, hinter deren Fassade die Gefechte auf ideologischer Ebene um so stärker tobten.<sup>194</sup> Auch in den 1980er Jahren war die Landesverteidigung, im Widerstreit von Reagandoktrin, Perestroika und Glasnost, noch immer ein diskutiertes Thema, wobei nun einige Konflikte, sich an Besuchstagen der Armee oder der Panzerdemonstration an der Didacta entzündend, offen zu Tage traten. Es ist anzunehmen, dass die GSoA-Initiative zur Abschaffung der Schweizer Armee die Meinungsbildung und damit die eine oder andere pointierte Stellungnahme in Lehrerkreisen mit beeinflusste.

Wie eingangs des Kapitels erwähnt, hatte die Geistige Landesverteidigung zwei Seiten: eine verteidigende, gegen aussen gerichtete, auf die in den vorhergehenden Ausführungen fokussiert wurde, und eine integrierende, gegen innen gerichtete. Zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts diskutierten die Erziehungsverantwortlichen verschiedene zu tradierende kulturelle Inhalte, Werte und Praktiken, die im Folgenden einer genaueren Analyse unterzogen werden.

## 2. Stiftung kultureller Kohärenz

Die Wahrnehmung einer Bedrohung von aussen, wie sie der Kommunismus darstellte, akzentuiert die Bedeutung des Zusammenhalts einer Gemeinschaft gegen innen. Die (Rück-)Besinnung auf das, was «die Schweiz», die eigene «Nation» auszeichnete, und auf die Werte, die es zu tradieren, zu erhalten, notfalls zu verteidigen galt, wurde vor dem Hintergrund des Kalten Krieges insbesondere in Abgrenzung zum Sowjetkommunismus diskursiv ausgestaltet. Für Benedict Anderson ist eine Nation eine

«vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän. *Vorgestellt* ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals

---

194 Vgl. etwa Brezinka, *Erziehung und Kulturrevolution*, 20ff.

kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung einer Gemeinschaft existiert.»<sup>195</sup>

Für die Konstruktion eines Wir-Gefühls und die Schaffung einer gesellschaftlichen Kohärenz sind «erfundene Traditionen» (Eric J. Hobsbawm), die aus der Geschichte gespeist werden können, zentral. Je nach Nation werden Sprache, ethnische Zugehörigkeit, Religion, Kultur oder eine Mischung verschiedener Elemente konstitutiv für die «Identitäts- und Integrationsformel» der Nation.<sup>196</sup> Konzepte wie Sprache oder Religion sind für die multikulturelle Schweiz höchst problematisch, weshalb sich die Schweiz im Sinne von Ernest Renan als «Willensnation» konstruierte und wohl heute noch konstruiert.<sup>197</sup> Dieser Wille zusammenzugehören schien und scheint immer wieder bedroht – nicht nur von äusseren Mächten, sondern auch von den Herausforderungen einer sich wandelnden Welt. Die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen der 1950er und 1960er Jahre führten zu einem verstärkten Appell an die Schule, zur Stiftung kultureller Kohärenz (Heymann) beizutragen. Darüber, was jene Kultur der Schweiz ausmachte, die es zu schützen, zu erhalten, zu fördern galt, äusserten sich namhafte Persönlichkeiten in den Lehrerzeitschriften.<sup>198</sup> Ulrich Im Hof trägt in seinem Werk «Mythos Schweiz» verschiedene Konstanten der nationalen Identitätskonstruktion für die Hochphase der Geistigen Landesverteidigung im 2. Weltkrieg zusammen: «Demokratie, Föderalismus, Freiheit, Wehrhaftigkeit, Christentum, Viersprachigkeit, Solidarität, Heimatliebe, Arbeitsethos, Kleinstaatlichkeit, Neutralität, Humanität.»<sup>199</sup> Manfred Hettling nennt als Eckpunkte der aus den helvetischen Mythen konstituierten Deutungsmatrix Freiheit, Gleichheit, Einheit und Treue.<sup>200</sup> Die ScS bezeichnete in der unmittelbaren Nachkriegszeit Demokratie, Föderalismus und Christentum als wichtigste «Geschichtskonstanten» der Schweiz.<sup>201</sup>

---

195 Benedict Anderson, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, <sup>2</sup>1996, 15 (Hervorhebung im Original).

196 Siegfried Weichlein benutzt die Bezeichnung «Nation als Identitätsformel» und «Nation als Integrationsformel» in seinem Studienbuch. Vgl. Siegfried Weichlein, Nationalbewegungen und Nationalismus in Europa, Darmstadt 2006. Vgl. weiter: Eric J. Hobsbawm, Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780, Frankfurt/New York, <sup>3</sup>2005, 15f.

197 «Eine Nation ist also eine große Solidargemeinschaft, getragen vom Gefühl der Opfer, die man gebracht hat, und der Opfer, die man noch bringen will. Sie setzt eine Vergangenheit voraus und lässt sie in der Gegenwart in eine handfeste Tatsache münden: in die Übereinkunft, den deutlich geäußerten Wunsch, das gemeinsame Leben fortzusetzen. Das Dasein einer Nation ist – erlauben Sie mir dieses Bild – ein Plebiszit Tag für Tag, wie das Dasein des einzelnen eine dauernde Behauptung des Lebens ist.» Ernest Renan: Was ist eine Nation?, Hamburg 1996, 35.

198 Vgl. etwa Jean Rudolf von Salis, Grundsätzliches zur kulturellen Lage der Schweiz, in: SLZ 100 (1955), 1287-1292.

199 Ulrich Im Hof, Mythos Schweiz. Identität – Nation – Geschichte 1291-1991, Zürich 1991, 254.

200 Manfred Hettling, Geschichtlichkeit. Zwerge auf den Schultern von Riesen, in: Manfred Hettling, Mario König, Martin Schaffner, Andreas Suter, Jakob Tanner, Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Tradition, Frankfurt a. M. 1998, 91-132, insbes. 103-111.

201 Vgl. Erziehung zu schweizerischem Heimatgeist, in: ScS 34 (1947), 380f. Die aktuelle Präambel der Schweizer Bundesverfassung zeigt die Beständigkeit identitätskonstituierender Faktoren. Sie weist Freiheit, Demokratie, Unabhängigkeit, aber auch Frieden, Solidarität und Verantwortungsübernahme als zentrale kulturelle Elemente aus: «Im Namen Gottes des Allmächtigen! Das Schweizervolk und

Die semantische Offenheit der abstrakten Begriffe ermöglicht unterschiedliche Deutungen und deren Projektion in eine ferne Vergangenheit, was wiederum für die nationale Meistererzählung instrumentalisiert werden konnte und kann, um der jeweiligen Gegenwart Sinn zu verleihen. Es war und ist auch der Auftrag der Schule, solche «Konstanten» des helvetischen Deutungsrahmens zu tradieren, sie im gesellschaftlichen Kommunikationsprozess zu aktualisieren und in den künftigen Bürgerinnen und Bürgern, im Sinne einer «Gesinnungsbildung», eine Haltung aufbauen zu helfen, die den Fortbestand der «imaginierten Gemeinschaft» durch die Bewahrung dieser Konstanten – in ihrer jeweiligen zeitgemässen Adaptation – garantiert. Für diese Aufgabe kann der Geschichtsunterricht eine besondere Bedeutung erlangen.

David Lasserre, Lehrer für Geschichte an der Töchterschule in Lausanne, verfasste zu Beginn der 1950er Jahre eine «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale». Diese reichte er beim Politischen Departement ein, wonach sie von Bundesrat Petitpierre ans EDI weitergereicht wurde. Philipp Etter liess sie der EDK zukommen, mit der Bitte, darüber zu diskutieren und sie gegebenenfalls den Geschichtslehrpersonen bekannt zu machen.<sup>202</sup> In seiner «mémoire» bezeichnete Lasserre als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts neben der Schaffung von «fierté nationale et le civisme»<sup>203</sup> die Aufrechterhaltung und die Förderung der Einheit des Landes, «la concorde entre les divers éléments constitutifs de la nation».<sup>204</sup>

Andere Autoren betonten, in Einklang mit dem Entwurf Lasserres, die konstitutiven Elemente sollten den künftigen Bürgerinnen und Bürgern helfen zu verstehen, dass der gegenwärtige Zustand der Schweiz etwas Gewordenes sei. Erst die Besinnung auf die Geschichte schaffe die Möglichkeit, in der Vergangenheit «Wurzeln zu schlagen».<sup>205</sup> Durch den Vergleich von Gegenwart und Vergangenheit sollte dem Lernenden «der Sinn aufgehen für das Grosse und Wertvolle, das frühere Generationen unter anderen Lebensumständen geschaffen haben, und vor allem soll er auch das Überzeitliche erkennen, das uns aus der Geschichte entgegentritt.»<sup>206</sup>

---

die Kantone, in der Verantwortung gegenüber der Schöpfung, im Bestreben, den Bund zu erneuern, um Freiheit und Demokratie, Unabhängigkeit und Frieden in Solidarität und Offenheit gegenüber der Welt zu stärken, im Willen, in gegenseitiger Rücksichtnahme und Achtung ihre Vielfalt in der Einheit zu leben, im Bewusstsein der gemeinsamen Errungenschaften und der Verantwortung gegenüber den künftigen Generationen, gewiss, dass frei nur ist, wer seine Freiheit gebraucht, und dass die Stärke des Volkes sich misst am Wohl der Schwachen, geben sich folgende Verfassung.» Präambel der Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999.

202 Schreiben des Eidgenössischen Departements des Innern (EDI) an den Präsidenten der EDK, V. Schwander, vom 25. Juli 1952, in: StALU A 1270/1742.

203 David Lasserre, Professor, «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale», 1, in: StALU A 1270/1742.

204 David Lasserre, Professor, «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale», 2, in: StALU A 1270/1742.

205 Vgl. u. a. Fritz Steger, Fortbildung in der Heimatgeschichte, in: ScS 42 (1955/56), 94f.

206 Zur geschichtlichen Heimatkunde, in: SLZ 95 (1950), 510f.

Die Tradierung von überzeitlichen Werten schien in den 1950er und 1960er Jahren nicht nur wegen der drohenden Gefahr aus dem Osten vordringlich.<sup>207</sup> Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen in der Nachkriegszeit befürchteten viele Erziehungsverantwortliche ein Auseinanderbrechen der Gemeinschaft. Die Schweizer Jugend schien durch Hausbars, Dancings und Kinobesuche<sup>208</sup> gefährdet, durch Drogenkonsum und Genussmittel, durch neue Medien wie Radio, Fernsehen oder Comics negativ beeinflusst. Die Entstehung von Jugendgruppen, die eine «Vermassung» und «Gleichschaltung» der Jugend bedeuten konnten,<sup>209</sup> schien manchen suspekt. Die Schule sollte dafür sorgen, diese «zersetzenden Einflüsse» abzuwehren. Aufklärung und positive Gegenkonzepte taten not. Wie sahen diese Gegenkonzepte aus, die der Jugend vermittelt werden sollten?

In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, inwiefern die «Heimatliebe» und damit verbunden die «Vaterlandstreue», spezifische «vaterländische Werte» wie beispielsweise Demokratie oder Solidarität, aber auch die «Gesinnungs- und Charakterbildung» als zentral erachtet wurden, um die Herausforderungen der Zeit zu meistern. Mit Blick auf die «atheistischen Oststaaten» diskutierten die Erziehungsverantwortlichen zudem die Frage, ob zum kulturellen Erbe der Schweiz, das tradiert werden sollte, auch christlich-abendländische Werte und Moralvorstellungen gehörten. Uneingeschränkt bejaht wurden die Friedensförderung und die Demokratieerziehung.

Obschon die Komponenten der schweizerischen Identitätskonstruktion «überzeitliche Werte» zu verkörpern schienen, bot die Offenheit der Begriffe Möglichkeiten für verschiedene Deutungen. Die Lehrkräfte waren sich nicht immer einig, wie die zu tradierenden Werte zu interpretieren waren. Auch in Bezug auf die methodisch-didaktische Vermittlung oder anders ausgedrückt, die sozialen Praktiken divergierten die Ansichten, was im Folgenden ebenfalls aufgezeigt wird.

## 2.1 Förderung von Heimatliebe und Vaterlandstreue

«Fremde Ideologien drohten im letzten Weltkrieg unser Volk zu vergiften und drängen heute in gleicher Weise von O[sten; N. R.] her in unser Land, so dass es doppelt notwendig ist, eine tiefe Vaterlandsliebe in die Herzen unserer Kinder einzupflanzen, die auch in

---

207 Konrad Bächinger glaubte, dass es im Geschichtsunterricht darum gehe, die gegenwärtige Stellung der Schweiz innerhalb der Welt zu verstehen. In seinen Augen sollte die Schweizergeschichte aufzeigen, «wie unsere Freiheit errungen und verteidigt, aber auch verkauft worden ist.»; Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22, hier 22.

208 Vgl. Erziehung zu schweizerischem Heimatgeist, in: ScS 34 (1947), 380f.; Bericht über den 1. Fortbildungskurs für Lehrer der Staatskunde, in: SLZ 112 (1967), 302f.

209 Vgl. Emil Kobi, Über die Fragwürdigkeit von Jugendgruppen, in: SLZ 100 (1955), 950ff. Eine differenziertere Sicht legte Paul Neidhard dar: Die pädagogische Bedeutung der Jugendbünde, in: SLZ 100 (1955), 947-950. Auf die beiden Artikel reagierten verschiedene Leserinnen mit teilweise heftigen Repliken: Über den Wert und Unwert der Jugendgruppen, in: SLZ 100 (1955), 1157-1163.

Zeiten grosser Gefahr standhält und sich bewährt.»<sup>210</sup> Die Liebe zur Schweiz zu «entflammen», die «Erziehung zur Heimatliebe» durch die Schule wurde in der Nachkriegszeit teilweise höher bewertet als die Wissensvermittlung.<sup>211</sup> Dazu beitragen konnte die Nationalgeschichte. Der im kollektiven Gedächtnis noch wache 2. Weltkrieg und der aufkommende Kalte Krieg förderten die Rückbesinnung auf eine als bedeutend eingestufte Vergangenheit mittels inszenierter Gedenktage, wie etwa des «200. Geburtstags Pestalozzis» 1946, des Jubiläums «100 Jahre Bundesstaat» von 1948 oder der Feier zu «600 Jahre Bern in der Eidgenossenschaft» 1953.<sup>212</sup> Ein zunehmendes Interesse an der «Heimat» in den 1950er Jahren liess sich an der Mitgliederzunahme der Schweizerischen Gesellschaft für Volkskunde (SGV) ablesen. Die SLZ urteilte: «Die tödliche Gefahr ausländischer, dem Durchschnittsschweizer wesensfremder und verhasster Ideologien rief eine geistige Landesverteidigung [hervor], und diese Welle nationaler Selbstbesinnung führte der Volkskunde viele neue Freunde zu.»<sup>213</sup>

Wie gestaltete sich diese Entwicklung in der Schule? Die bereits erwähnten Entwürfe neuer Zweckbestimmungen für den Schulunterricht in den 1950er Jahren enthielten Hinweise auf die durch die Schule zu fördernde «Heimatliebe» und «Vaterlandstreue». Der Kanton Luzern forderte die Ausbildung der Jugend zu «charaktervollen Menschen und guten, heimatstreuen Bürgern», während der Kanton St. Gallen «tüchtige, christliche Menschen, vaterlandstreu Bürger» heranzubilden gedachte. Die Zürcher hingegen zeigten sich weltoffener und riefen nach «verantwortungsbewusste[n] Europäer[n], die bereit sind, ihre Ideale der Menschlichkeit zu verteidigen.»<sup>214</sup> Besonders der Geschichtsunterricht war ein wichtiges Mittel zur Erfüllung dieser Ansprüche. Paul Rohner formulierte: «Wie in keinem anderen Fach liegt es in unserer Hand, in den Schülern das Fundament des echten Schweizers zu legen. Hier säen wir in die jungen Herzen jenen Geist, der unsere Väter gross und stark machte, Heimatliebe und Heimatstolz.»<sup>215</sup> Auch in den Lehrplänen fungierte die Erweckung der Heimat- oder Vaterlandsliebe als ein zentrales Ziel des Sach- oder Heimatkundeunterrichts auf der Primarstufe,<sup>216</sup> was sich laut der schweizerischen

---

210 Ernst Vogel, Votum gegen das neue 5. st. gallische Lesebuch und die Forderungen des Lehrplanes in bezug auf den Geschichtsunterricht, in: ScS 34 (1948), 493-498.

211 Vgl. z. B. Johann Schöbi, Zum Geschichtsunterricht auf der Primarschulstufe, in: ScS 32 (1945), 309ff. Schöbi nannte das Fach ein «wichtiges Beeinflussungsmittel zur vaterländischen Tat»; hier 310. Albert Gubelmann formulierte als die zwei wichtigsten Orientierungspunkte, an denen sich der Unterricht zu orientieren habe, die «Erziehung zur Gemeinschaft» und die «Weckung eines Heimatgefühls»; Alfred Gubelmann, Lehrer – Volk – Volkskunde, in: SLZ 96 (1951), 2ff., hier 3.

212 Vgl. Pietro Scandola, Franziska Rogger, Jürg Gerber, Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV), Münsingen-Bern 1992, 341f.

213 Ernst Baumann, Die Volkskunde in der Schweiz, in: SLZ 96 (1951), 101-104, hier 102.

214 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194.

215 Paul Rohner, Skizzen zur Geschichte, ScS 32 (1945), 311-314, hier 311. Vgl. ähnliche Ideen in: Ernst Vogel, Votum gegen das neue 5. st. gallische Lesebuch und die Forderungen des Lehrplanes in bezug auf den Geschichtsunterricht, in: ScS 34 (1948), 493-498.

216 Es muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass zahlreiche in den 1950er Jahren gültige Lehrpläne noch aus der Vorkriegszeit datierten. Vgl. Ernst Vogel, Votum gegen das neue 5. st. gallische

UNESCO-Kommission bis Ende der 1950er Jahre nicht änderte.<sup>217</sup> Als die Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren 1969 damit begann, die Geschichtslehrpläne zu vereinheitlichen, bekräftigte die «Koordinationskommission für Geschichte» die Bedeutung der Weckung der Heimatliebe durch den Geschichtsunterricht, wobei diese über die Kantonsgrenzen hinausreichen sollte.<sup>218</sup> Erst Mitte der 1970er Jahre wurde auf breiter Front gegen die Überbetonung der «Heimat- und Volkskunde» im Unterricht angeschrieben und verlangt, vermehrt «Sachkundeunterricht» oder «Gesellschaftskunde» zu betreiben, welche aktuelle Themen in den Vordergrund rückten.<sup>219</sup>

Auch die Lehrerzeitschriften betonten die Wichtigkeit der Heimatliebe. Die ScS hob noch 1959 hervor, dass die Aufgabe, «zu Toleranz und Offenheit dem Andersartigen und Fremdrassigen gegenüber zu erziehen», nicht davon befreie, in der Geschichtslektion die Liebe zur Heimat zu wecken, um dem Menschen seelische Wurzeln zu geben.<sup>220</sup> Wie konnte es sein, dass die Lehrerzeitschriften zahlreiche Beiträge zu «vaterländischen» Themen darboten und die «Heimatliebe» bis in die 1970er Jahre als durch die Schule zu fördern erachtet wurde, obschon der Missbrauch von Konzepten wie «Vaterlandsliebe» oder «Patriotismus» durch faschistische Regime zu berechtigter Skepsis hätte führen können? Welche Semantik verbarg sich hinter den Begriffen «Heimat» und «Vaterland» und wie veränderte sich deren Sinnkonstruktion?

### 2.1.1 Dehnbarer Heimatbegriff

Die Konnotation der Begriffe war ganz unterschiedlich. Heimat konnte verstanden werden als das Stück Boden auf dem man geboren wurde und in das man sich «hinein lebte».<sup>221</sup> Poetisch drückte es der Tagungsreferent vor dem Evangelischen Schulverein Graubünden, Christian Rubi, im Jahr 1965 aus:

«Heimat ist die Mütterlichkeit eines Raumes. Ihre ewigen, stillen Gewalten verbergen sich unter der leisen Art des Vaterhauses, im Rauschen des Hochwaldes, im Murmeln des

---

Lesebuch und die Forderungen des Lehrplanes in bezug auf den Geschichtsunterricht, in: ScS 34 (1947/48), 493-498; Konrad Bächinger, Ein Weg zur Heimatkunde, in: ScS 37 (1950/51), 14-32, hier 15; Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

217 Laut UNESCO-Kommission erklärten fast alle Lehrpläne der Primarschule die Erweckung der Vaterlandsliebe als Hauptziel des Geschichtsunterrichts. Weiter Ziele waren die Entwicklung des Verantwortungsgefühls gegenüber der Gemeinschaft, Förderung des Verständnisses für die Gegenwart oder Vorbereitung des künftigen Staatsbürgers. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957, 4.

218 Vgl. R. Salathé, Thesen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 114 (1969), 821f.

219 Vgl. Max Feigenwinter, Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht, in: ScS 61 (1974) 20-27 sowie 59-64.

220 Josef Geißmann, Methodische Hinweise zum Geschichtsunterricht an der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 7-9, hier 7.

221 Spranger zitiert in: Richard Weiss, Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit, in: SLZ 102 (1957), 3-9; Vgl. auch Konrad Bächinger, Ein Weg zur Heimatkunde, in: ScS 37 (1950/51), 14-32, hier 15; Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22, hier 22.



Bächleins, im alten Geräte unter dem elterlichen Dache, im Gottesacker [...], im Herdengeläute, im stillen Feierabend, im Brausen der Winterstürme sowohl als auch im Sonnenglanz auf Bergeshöhe.»<sup>222</sup>

Die physisch fassbare Umgebung, bestehend aus Natur- und Kulturraum,<sup>223</sup> war eine zentrale Komponente des Heimatbegriffs.<sup>224</sup> Heimat als geografisches Gebilde, in das man hineinwächst, war die einfachste Erklärung. Daneben konnte «Heimat» auch das Bewusstsein für die kulturellen Wurzeln der eigenen Umgebung umfassen, eine Art «geistiges Wurzelgefühl», wie es Eduard Spranger in den 1920er Jahren formuliert hatte.<sup>225</sup> Damit verbunden war ein Gefühl, Sentimentalität, eine emotionale Bindung. Professor Richard Weiss definierte Heimat als einen Standpunkt, von dem aus man die Welt betrachtet – Heimat als eine Art «geistiger Raum».<sup>226</sup> Die meisten Autoren subsumierten unter dem Begriff «Heimat» weiter ein – oft nicht genau definiertes – Bündel von gesellschaftlich geteilten Wertvorstellungen, welches sich in einem bestimmten Raum manifestierte.<sup>227</sup> Neben dem «Siedlungsboden» prägten, so die auch in den 1970er Jahren noch verbreitete Vorstellung, Geschichte, Tradition, Sprache und Kulturgüter das Volk und seine Heimat.<sup>228</sup> In diesem weiten kulturellen Sinn verstanden, war die «Weckung der Heimatliebe» die Aufgabe der gesamten Gesellschaft,<sup>229</sup> welche mittels Ausstellungen, Dorfwochen, der Pflege von Kulturgütern oder der Inszenierung von Bräuchen dabei helfen könne, die Liebe zur Heimat zu wecken und zu erhalten.<sup>230</sup>

In den 1960er und 1970er Jahren schien der Wertewandel die Heimatliebe der nachwachsenden Generation zu gefährden. In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft mutete die Jugend orientierungslos und entwurzelt an. «Heimatbindung» und «Heimatverwurzelung» zu stärken galt als wichtig, um einer weltoffenen Gesellschaft Orientierung zu bieten,<sup>231</sup> um das Gefühl einer «neuen Geborgenheit» zu evozieren.<sup>232</sup> Doch gerade die-

---

222 Christian Rubi, Volkstumspflege und Schule, in: SLZ 110 (1965), 995-998, hier 995.

223 Vgl. Emil Egli, Landschaft und Mensch, in: SLZ 110 (1965), 1353-1358.

224 Der Gedanke, dass die Natur eines Landes dessen Geschichte massgeblich beeinflusst, wurde noch in den 1960er Jahren geäussert: «Sehen Sie dann ferner die Kriegsgeschichte von Morgarten bis zum Réduit sich an die Landschaft klammern», schrieb Emil Egli in: Landschaft und Mensch, in: SLZ 110 (1965), 1353-1358, hier 1355.

225 Vgl. Spranger zitiert in; Richard Weiss, Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit, in: SLZ 102 (1957), 3-9. Vgl. auch Konrad Bächinger, Ein Weg zur Heimatkunde, in: ScS 37 (1950/51), 14-32, hier 15, Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22, hier 22.

226 Auch Weiss berief sich auf Spranger; vgl. Richard Weiss, Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit, in: SLZ 102 (1957), 3-8.

227 Vgl. Erziehung zu schweizerischem Heimatgeist, in: ScS 34 (1947/48), 380f.; A. Ernst, «Vernünftiger» Patriotismus?, in: ScS 53 (1966), 108-111; Max Feigenwinter, Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht, in: ScS 61 (1974) 20-27.

228 Vgl. Christian Rubi, Volkstumspflege und Schule, in: SLZ 110 (1965), 995-998.

229 Vgl. Erziehung zu schweizerischem Heimatgeist, in: ScS 34 (1947/48), 380f.

230 Vgl. Christian Rubi, Volkstumspflege und Schule, in: SLZ 110 (1965), 995-998.

231 Richard Weiss, Volkskunde als Wissenschaft – Heimat als Standpunkt, in: SLZ 96 (1951), 1f. Vgl. Richard Weiss, Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit, in: SLZ 102 (1957), 3-8.

232 Laut Emil Egli gab es Mitte der 1960er Jahre eine «Aufwertung» des Heimatbegriffs. Vgl. Emil Egli,

se Orientierung an der Heimat wurde in einer zunehmend globalisierten Welt erschwert. Werbeplakate, Radio und Fernsehen, Sportveranstaltungen, die neue (städtische) Bauweise, die Zersiedelung, neue Maschinen, welche Tradition und Handarbeit ersetzten, und nicht zuletzt der zunehmende Lärm beeinträchtigten die Konzentration auf das Nahe, das Eigene.<sup>233</sup> Ab Mitte der 1960er Jahre war der «Weltbürger» en vogue, der Blick auf die gesamte Erde, ihre Kulturen und Menschen wurde für die heranwachsende Generation zum Normalfall. Die Grenzen dessen, was als Heimat verstanden werden konnte, wurden ausgeweitet – geografisch, kulturell, ideologisch. Die Heimat der Kinder war nicht mehr länger die ehrwürdige Heimat der Väter und Mütter.<sup>234</sup>

Die als rasant empfundene Veränderung der Welt führte auch zum scheinbaren Niedergang der Volkskultur, zum gefühlten Verlust von Kulturgütern und Traditionen. Wiederum sollte die Schule sich für deren Erhalt einsetzen. Dabei kursierte die Vorstellung, dass dadurch eine Art «Re-Export» der Kulturgüter in die Gesellschaft stattfinden konnte – etwa indem die Lehrpersonen alte Volkslieder sangen, welche die Kinder dann «trällernd» nach Hause trugen, wodurch eine «Rückbürgerung des Volksliedes ins Volk»<sup>235</sup> stattfinden sollte. Der Wunsch nach Erhalt und «Rückbürgerung» der Kultur berührte verschiedene schulische Bereiche.

### 2.1.2 Gang, lueg d'Heimat a

Zu zahlreichen heimatkundlichen Themen boten die Zeitschriften Informations- und Anschauungsmaterial. So gab es verschiedene Nummern der SLZ, die einzelne Kantone, ihre Kulturgüter und Geschichte genauer vorstellten oder «volkskundliche Informationen» präsentierten.<sup>236</sup> Wichtige Themen waren die Pflege der Mundart mit ihren Sprichwörtern, Rätseln und Witzen, Volkstänze und Bräuche, Kinder- und Volkslieder, die Sagenliteratur, das Volksschauspiel oder die Volksspiele, die 1955 durch eine umfassende Forschung<sup>237</sup> einen «Neubelebungsversuch» erfuhren. Auch wurden Lern- und Informationsmaterialien zu verschiedenen Baustilen und zur Volkskunst dargeboten und besprochen und für Lehrpersonen wurden Weiterbildungskurse zur Heimatkunde angeboten.<sup>238</sup>

---

Landschaft und Mensch, in: SLZ 110 (1965), 1353-1358.

233 Vgl. Christian Rubi, Volkstumspflege und Schule, in: SLZ 110 (1965), 995-998; Emil Egli, Landschaft und Mensch, in: SLZ 110 (1965), 1353-1358.

234 Vgl. Emil Egli, Landschaft und Mensch, in: SLZ 110 (1965), 1353-1358; Max Feigenwinter, Neuzzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht, in: ScS 61 (1974) 20-27.

235 Christian Rubi, Volkstumspflege und Schule, in: SLZ 110 (1965), 995-998, hier 998.

236 Beispielsweise waren die Nr. 1 und 5 der SLZ 96 (1951) dem Thema «Volkskunde» gewidmet.

237 Vgl. die Publikation von Johann Baptiste Mastüger, Schweizerbuch der alten Bewegungsspiele, Zürich 1955. Im Vorwort schreibt der Zürcher Professor für Volkskunde, Richard Weiss über die Sammlung: «Wenn Sport im Volk und in der Armee mehr sein soll als zweckrationales Körpertraining, wenn darüber hinaus aller Körperübung aus der nationalen Tradition Sinn und Eigenart erwachsen soll, dann ist ein solches Quellenbuch von unschätzbarem Wert.» Richard Weiss, zitiert in: «Zum Schweizerbuch der alten Bewegungsspiele», in: SLZ 107 (1962), 644.

238 Vgl. Unterrichtsvorschläge für verschiedene Fächer finden sich z. B. in den Nr. 1 und 5 der SLZ 96 (1951).

Dem gesellschaftlichen Anliegen, die Förderung der Kenntnisse und der Verbundenheit mit der Heimat mitzutragen, konnte die Schule auch durch die Gestaltung der Bundesfeier unter Mitwirkung von Schulklassen,<sup>239</sup> durch das Erleben «patriotischer Gedenktage»<sup>240</sup>, durch Exkursionen, Landdienste und Schulreisen gerecht werden. Gerade die Schureisen, nicht selten aufs Rütli, wo das Singen von Schweizerpsalm oder Rütli Lied zum Programm gehörte,<sup>241</sup> oder nach Morgarten<sup>242</sup> aber auch familiäre Wanderungen (statt Autofahrten) konnten die Heimatliebe fördern.<sup>243</sup>

Einen handfesten Beitrag für die Heimat leistete die Schweizer Schülerschaft 1954 durch erfolgreiche Sammelaktionen für die Erneuerung der Tellskapelle am Urnersee sowie für die Hohle Gasse.<sup>244</sup> Mitte der 1980er Jahre war die Schweizer Schuljugend erneut aufgerufen, für den Erhalt der Hohlen Gasse und die Renovation der dortigen Tellskapelle Geld zu sammeln. Zur Enttäuschung der verantwortlichen Stiftung war die Spendenbereitschaft im «50. Jubiläumsjahr» der Hohlen Gasse anfänglich gering.<sup>245</sup> Schliesslich kamen dennoch mehr als 260 000 Franken zusammen.<sup>246</sup> Wie ist dieses harzige Anlaufen der Sammlung zu erklären? Peter Utz glaubte, dass die SLZ es versäumt habe, in ihrer Sonderbeilage in einer kritischen Würdigung auf die Bedeutung des Erinnerungsortes für die Geistige Landesverteidigung hinzuweisen.<sup>247</sup>

---

239 Vgl. z. B. 1. August-Sprechchor, in: SLZ 108 (1963), 872f.; Es war verbreiteter Usus, dass Schülerinnen und Schüler an der Bundesfeier kurze Theaterstücke oder Lieder vor der Festgemeinde präsentierten. Nicht selten veröffentlichten Lehrpersonen dazu Szenen in den Lehrerzeitschriften oder in der Jugendborn-Sammlung des Sauerländer-Verlages. Vgl. z. B. Fritz Hunziker, Ein kleines Schweizerpiel. Ein Spiel für die reifere Jugend zur Bundesfeier, Aarau 1963.

240 Peter Kamm, Betrachtungen über die staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 99 (1954), 952ff.

241 Vgl. z. B. Aus Kantonen und Sektionen. Obwalden. Die Obwaldner Schuljugend auf vaterländischer Fahrt, in: ScS 44 (1957/58), 145f.; Karl Heim macht sich 1970 über eben diese Tradition lustig, indem er aufzeigte, dass der gute patriotische Wille der Lehrpersonen bei den Lernenden nicht immer die gewünschte Wirkung zu erzeugen vermochte. Vgl. Karl Heim, Die Reise auf das Rütli. Eine Humoreske, in: ScS 57 (1970), 543ff.

242 Vgl. Morgarten – ein Etappenziel für Schulreisen, in: ScS 59 (1972), 502.

243 Vgl. Scandola et al., Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat, 341f. Der Pädagoge Fritz Wartenweiler bedauerte, dass durch die zunehmende Motorisierung manche Familie am Sonntag nicht mehr gemeinsam wanderte, sondern nur noch mit dem Auto ausfuhr, was der Heimatliebe nicht eben förderlich sei. Vgl. Fritz Wartenweiler, Erziehung in der Hochkonjunktur, in: SLZ 104 (1959), 926-931.

244 Vgl. Paul Letter, Zur Erneuerung der Tellskapelle am Urnersee, in: ScS 43 (1956/57), 661ff.

245 Vgl. SLV, Sammlung für Hohle Gasse, in: SLZ 128 (1983), Nr. 3, 27. Aus Anlass der Sammlung wurde auch eine Sonderbeilage in «Stoff und Weg» zum Thema publiziert: Durch diese Hohle Gasse muss er kommen..., in: SLZ 129 (1984), Nr. 16, 15-27; Mit «Hohl-Gass-Füfzgi» hapert es, in: ScS 74, (1987), Nr. 2, 35.

246 Vgl. T. Bannwart, Sammlung der Schuljugend für die Hohle Gasse, in: SLZ 131 (1986), Nr. 9, 65; Schweizerische Stiftung zur Erhaltung der Hohlen Gasse, Renovation Hohle Gasse, Dank an die Lehrerschaft, in: SLZ 133 (1988), Nr. 8, 59. Eine Sammelaktion für die Hohle Gasse war schon 1937 erfolgt, als die Schülerinnen und Schüler durch den Verkauf von Postkarten die Hohle Gasse vor der Zerstörung retteten. Bundesrat Philipp Etter nutzte die Einweihungsrede zur Instrumentalisierung dieses symbolträchtigen «Lieux de mémoire» für die Geistige Landesverteidigung. Vgl. Marcel Amrein, Die kleine Schwester des Rütli, in: NZZ, 17.10.2012.

247 Vgl. Peter Utz, Hohle Gasse oder ausgehöhlte Gasse?, in: SLZ 129 (1984), Nr. 18, 3f. Der kritisierte Artikel findet sich in: Durch diese Hohle Gasse muss er kommen..., in: SLZ 129 (1984), Nr. 16, 15-27.

Im kulturellen Gedächtnis besser verankert war und ist «Morgarten», wohin ein Sternmarsch die Jugend 1965, zum 650-Jahrtag der «Schlacht am Morgarten», führte. In diesem Zusammenhang kam der Wunsch auf, das historische Gelände zu schützen und es, analog der Hohlen Gasse und dem Rütli, in den Besitz der Schuljugend zu überführen, was unter Mithilfe einer Sammlung der Schuljugend schliesslich möglich wurde.<sup>248</sup> Bei der Thematisierung und Inszenierung solcher kultureller Grossereignisse ging es vor allem darum, Emotionen zu evozieren, das «Gemüt» anzusprechen, damit «alter gesunder Volksgeist auch künftig unsere Gemeinschaft im Kleinen wie im Grossen durchwaltet»<sup>249</sup>, wie die SLZ 1950 schrieb.

Neben den genannten «Lieux de mémoire» verkörperte auch die «Landi» den «Heimatgeist». In der Vorbereitung zur Landesausstellung 1964 hoffte die SLZ, durch eine von den kantonalen Erziehungsdepartementen unterstützte aktive Teilnahme der Schulen die «verflachten patriotischen Gefühle» der Jugend wiederbeleben zu können.<sup>250</sup> Die Lernenden sollten mit einer «Reportage» über Geschichte, Volkskunde und Kultur, Geografie und Wirtschaft, Landschaften und Verkehrswege an einem Wettbewerb teilnehmen, dessen Resultate an der Expo unter dem Motto «Das Bild der Schweiz von heute in den Augen der Schweiz von morgen» ausgestellt wurden. Diese nationale Aktion war mit dem erzieherischen Ziel formuliert worden, die «Devise, die an der Schwelle des letzten Weltkriegs das Schweizervolk anspornte, «Gang, lueg d'Heimat a!», aufleben zu lassen. Es galt durch die inszenierte Begegnung mit der Heimat nicht nur die Liebe zu ihr zu stärken, sondern auch den «Willen zur Wahrung des Erbes der Väter» als Grundlage der Landesverteidigung zu fördern.<sup>251</sup> Den massgebenden Machern der Expo 64 erschien der «Landigeist» von 1939 offensichtlich noch immer als adäquate Antwort auf den Kalten Krieg im Nachgang der Kubakrise.<sup>252</sup>

Diese Koppelung an die Vorkriegszeit und der Appell an das kulturelle Gedächtnis der Zeitgenossen zeigte sich auch im Kernstück der Expo 64, dem «Weg der Schweiz», der sich an den Höhenweg der «Landi» von 1939 anlehnte und vor einer Art Pyramide mit den Fahnen der rund 3000 Schweizer Gemeinden endete. Das harmonische Herzstück täuschte über die bewegte Vorgeschichte der Ausstellung hinweg. Die Frage, wie die Schweiz, oder besser, welche Schweiz präsentiert werden sollte, war eine heftig diskutier-

---

248 Vgl. Die Schweizerjugend hilft das Morgartengelände retten!, in: ScS 52 (1965), 513f.; Sternmarsch der Schwyzer Lehrer nach Morgarten, in: ScS 52 (1965), 552f. Zu diesem Anlass veröffentlichte die ScS eine Sondernummer (Nr. 18, 1965) mit Unterrichtsbeispielen und detaillierten Schlachten-schilderung; vgl. Ferdinand Guntern, Karl Bolfinger, Die Schlacht am Morgarten, in: ScS 52 (1965), 514-541; Willy Keller, Die Bedeutung der Schlacht am Morgarten für die Entwicklung der Eidgenossenschaft, in: ScS 52 (1965), 542-549, Hans Hürlimann, Was hat Morgarten heute noch zu sagen?, in: ScS 52 (1965), 550f., Otmar Zehnder, Die Schlacht am Morgarten und der Geschichtsunterricht, in: ScS 52 (1965), 741-744; Morgartenstiftung, Morgarten – ein Etappenziel für Schulreisen, in: ScS 59 (1972), 502.

249 Zur geschichtlichen Heimatkunde, in: SLZ 95 (1950), 510f.

250 Nationale Reportage der Schweizer Schüler an der Expo 64, in: SLZ 108 (1963), 490f.

251 Nationale Reportage der Schweizer Schüler an der Expo 64, in: SLZ 108 (1963), 490f., hier 491.

252 Vgl. Willi Vogt, Wir Lehrer an der Expo, in: SLZ 109 (1964), 303f.

te. Dass sich trotz avantgardistischer, selbstkritischer Planideen<sup>253</sup> und vielen Attraktionen, die eine «moderne Schweiz» symbolisierten – so etwa eine gewagte Architektur oder das Unterseeboot von Auguste Piccard – die konservative Sichtweise auf die «Schweizer Konstanten» wie Wehrwille, Hirtentum, Unabhängigkeitswille, Föderalismus, Neutralität oder Demokratie durchsetzten, um nur einige zu nennen, hing, wie Roger Sidler aufzeigt, nicht nur mit dem Organisationskomitee zusammen, dessen Mitglieder mehrheitlich um die Jahrhundertwende geboren worden waren, sondern auch mit dem Aufeinanderprallen unterschiedlicher Zukunftsperspektiven und der Angst des Bundesrates vor öffentlicher Kritik. Die Exekutive «zensierte» die geplante soziologische Befragung «Gulliver», die als Spiel aufgebaut war, liess heikle Fragen, beispielsweise zur Atombewaffnung, zur Dienstverweigerung, zur Abtreibung, zur Bodenspekulation, zum Kommunismus oder zu einem möglichen EWG-Beitritt streichen oder so umformulieren, dass sie ihre politische Brisanz verloren und eine konfrontative Antwort kaum mehr möglich war.<sup>254</sup> Trotz der Abschwächung der Befragung durften die Ergebnisse der rund 580 000 ausgefüllten Fragebögen nicht veröffentlicht werden. Sie wurden vernichtet und tauchten auf Mikrofilmen in den USA, erst Ende der 1990er Jahre wieder auf.<sup>255</sup> Offenbar sollte nichts den nationalen Konsens stören. Den «Landigeist» beschwor auch alt Bundesrat Hans Streuli, der in seinem Gleitwort zur Eröffnung der Expo an 1939 erinnerte, die Bedrohungslage vor dem 2. Weltkrieg mit dem gegenwärtigen Kalten Krieg verglich und dazu aufrief, sich auf die eigenen Werte, die «eigene Kraft», die «Konstanten unseres Landes und unseres Volkes» zu besinnen, die Halt und Wegweiser sein sollten. Man dürfe, den «Kompass [...] in dieser Zeit entfesselter fremder Ideologien» nicht verlieren. Der Expo wünschte Streuli, dass sie – wie 1939 – zu einem «neuen geistigen Gesundbrunnen unseres Volkes werde.»<sup>256</sup> Die Analogie zwischen 1939 und 1964 zeigt, dass die in der Vorkriegszeit inszenierte Erinnerungskultur bis weit in den Kalten Krieg hinein wirkte und für die Lösung der Probleme der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges, zumindest für die offizielle Inszenierung der Schweiz, weiterhin adäquat schien. «Avantgardistisch» war am Ende vor allem die architektonische Inszenierung der Expo. In Erinnerung blieb der Pavillon der Armee, ein igelförmiger Betonbunker, der, neben einer ausgestellten Mirage, als Symbol für die wehrhafte Schweiz, die Schlagkraft ihrer Armee unter Beweis stellen sollte.

Am Anfang überwog die Kritik an der Expo, welche zu intellektuell sei. Erst die Kantonaltagge, die ganz im Zeichen des Schweizer Brauchtums standen, vermochten das Publikum nach Lausanne zu locken – darunter zahlreiche Schulklassen.<sup>257</sup> Die Lehrpersonen nutzten die Expo als Schulreiseprogramm. Wer allerdings in Lausanne eine Sichtweise auf

---

253 1955 schlugen Markus Kutter, Lucius Burkhard und Max Frisch in «Achtung: die Schweiz» als Alternative zur Landesausstellung den Bau einer Modellstadt in der Westschweiz vor – vergeblich.

254 Vgl. Roger Sidler, «Pour la Suisse de demain: croire et créer». Das Selbstbildnis der Schweiz an der Expo 64, in: König et al. (Hg.), *Dynamisierung und Umbau*, 39-50.

255 Vgl. Gulliver im Land der Gnome, in: *NZZ*, 2.10.1998.

256 Hans Streuli, *Der Expo zum Geleit*, Sonderbeilage zur Expo in: *NZZ*, 23.4.1964.

257 Vgl. Sidler, «Pour la Suisse de demain: croire et créer».

seine Heimat als aufgeschlossenes Mitglied eines sich integrierenden Europas, einer sich «globalisierenden» Welt anzutreffen hoffte, wurde vermutlich enttäuscht. Was die Schülerinnen und Schüler vorfanden, war vor allem eine Inszenierung des kulturellen Erbes der Vergangenheit, welche die Sonderfallsemantik unterstrich, symbolisch überzeichnet im «Igel», der sich gegen alles, was von aussen kommt, zur Wehr setzt. Die Kraft des «Gesundbrunnens» Expo 64, falls sie denn existierte, hielt die Generationen nicht zusammen. Noch während der Expo, im Herbst 1964, wurden die Resultate der PUK zur «Mirage-Affäre» publik und im Nachgang der Landesausstellung verschärfen sich die Gegensätze, die schliesslich 1968 ihren symbolischen Höhepunkt erlebten.

### 2.1.3 Heimat als Exportprodukt

In den Diskursen zur Förderung der «Heimatliebe» stand nicht selten die Primarschule im Fokus. Dort werde, so die Vorstellung, der Same der Heimatliebe gesät. Als Lehrmittel fungierten oft Lesebücher, die neben dem Sprachunterricht auch für die sogenannten «Realienfächer» (Geschichte, Geografie, Heimat- und Naturkunde) eingesetzt wurden. Bezüglich eines dieser Bücher entbrannte in der katholischen Verbandszeitschrift eine heftige Kontroverse, die mit dem Kalten Krieg in institutioneller Hinsicht im Zusammenhang stand. Als 1946 das Buch «Unsere Heimat» für die Viertklässler St. Gallens erschien, wurde dieses, und in der Folge auch die Bände für die fünften und sechsten Klassen, kritisiert,<sup>258</sup> weil es die Landwirtschaft überbetone, was vor dem Hintergrund der vergangenen Propagierung der «Anbauschlacht» nachvollziehbar scheint. Zudem sei die Urgeschichte zu umfangreich und die Gedichte – u. a. vom nicht unumstrittenen Dichter Alfred Hugenberg<sup>259</sup> – seien zu schwierig. Methodisch würden viele Fragen gestellt statt «lebendige Schilderungen» geboten, obschon genau dies als veraltet galt.<sup>260</sup> So könne man «niemals Vaterlandsliebe und noch weniger eine wertvolle Gesinnung pflanzen»<sup>261</sup>, glaubten die Kritiker. Die Lehrmittelkommission wehrte sich mit dem Hinweis, das Buch sei gelobt worden – und zwar von den «englisch-amerikanischen Instanzen im deutschen Besetzungsgebiet.»<sup>262</sup> Wie kam es zu dieser Referenz? Nach dem Weltkrieg exportierte die Schweiz zahlreiche Lehrmittel in die kriegsgeschädigten Länder, sprachbedingte vor allem in das geteilte Deutschland und nach Österreich, aber auch ins Südtirol, wo sie faschistisch aufgeladene Bücher ersetzten.<sup>263</sup> Die «Arbeitsgemeinschaft für Schul- und Jugendbücher» wählte die zu exportierenden Bücher sorgfältig aus. Als geeignet erachtete sie die St. Galler

---

258 Vgl. Das neue st. Gall. Viertklassbuch «Unsere Heimat», in: ScS 33 (1946), 272ff.; weitere Meinungsäusserungen in: ScS 33 (1946), 366-371.

259 Alfred Hugenbergers Texte, denen im Rückblick vorgeworfen wurde, sich der «Blut-und-Boden-Rhetorik» verschrieben zu haben, wurden in den Schweizer Schulen oft unkritisch bis in die 1980er Jahre hinein gelesen. Vgl. z. B. Lesebuch 5, Thurgauer Lehrmittelverlag, Frauenfeld 1982-85.

260 Das neue st. Gall. Viertklassbuch «Unsere Heimat», in: ScS 33 (1946), 272ff.

261 Johann Schöbi, Randbemerkungen des einen «Sünders», in: ScS 33 (1946), 369ff., hier 370.

262 Das neue st. Gall. Viertklassbuch «Unsere Heimat», in: ScS 33 (1946), 366-371, hier 367.

263 Vgl. z. B. Berner Schulbücher für Südtirol, SLZ 90 (1945), 603.

Lesebücher wegen ihrer angeblichen Weltoffenheit.<sup>264</sup> Aus der Rückschau mag erstaunen, dass ein Buch mit dem Titel «Unsere Heimat», bei dem die Heimat die Schweiz und nicht etwa Europa meinte, im Nachbarstaat als Lehrmittel eingesetzt werden konnte. Die Vorstellung, dass damit ein ganz bestimmtes Bild der Schweiz verbreitet werden sollte, ist vermutlich nicht gänzlich abwegig. Wie sah dieses Bild aus, welches man exportierte? Der Mitherausgeber Max Gross verteidigte den breiten Raum, den das Bauerntum im Lesebuch einnahm, wie folgt: «Unsere schweizerische Kultur ist in ihrer Grundlage eine Bauernkultur; und wenn wir von der Urquelle unseres schweizerischen Heimatgefühls reden wollen, so müssen wir in erster Linie von den Bauern, ihrer Welt und ihrer Arbeit sprechen [...]».<sup>265</sup> Obschon die Schweiz 1947 bereits kein eigentliches Landwirtschaftsland mehr war (1950 waren noch rund 19.5% der Menschen im Primärsektor beschäftigt<sup>266</sup>), gehörte das Selbstbild der Schweizer (und Schweizerinnen) als ein «Volk von Bauern und Hirten» zur Identitätskonstruktion, war und ist Teil der kulturellen Selbstzuschreibung der Schweiz, wie nicht nur Matthias Weishaupt analysiert.<sup>267</sup> Dieses Bild der bäuerlichen Schweiz wurde in der unmittelbaren Nachkriegszeit als eine Art Kulturpropaganda exportiert. Neben den Schulbüchern wurden auch Schulwandbilder in das geteilte Deutschland geliefert.<sup>268</sup>

### 2.1.4 Harmonische Heimat im Schulwandbild

Das Schulwandbild als spezifisches Speichermedium der Geschichtskultur und des kulturellen Gedächtnisses wurde in der Schweiz bis 1995 produziert und in zahlreichen Unterrichtsstunden verwendet. Es scheint, dass neuere Medien, wie die in den 1960er Jahren verbreiteten SAFU-Lichtbildserien<sup>269</sup> oder die aufkommenden Schulfilme, dem altehrwürdigen Medium lange nichts anhaben konnten. Verleger des überkantonalen, 1935 gegründeten «Schweizerischen Schulwandbilderwerks» (SSW) war der SLV. Die Kommission für interkantonale Schulfragen (KOFISCH) leitete die Herausgabe der vierteljährlich erscheinenden Bilder und der ausführlichen Kommentare für die Hand der Lehrpersonen, das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) unterstützte die Produktion finanziell. Die SLZ, die ScS und der welsche «Éducateur» machten auf die Publikationen aufmerksam,

---

264 Vgl. Max Gross, Eine notwendige Klarstellung, in: ScS 33 (1946), 367ff.

265 Max Gross, Eine notwendige Klarstellung, in: ScS 33 (1946), 367ff., hier 368.

266 Werner Baumann, Peter Moser, Landwirtschaft, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13933.php> (11.12.2012).

267 Vgl. u. a. Matthias Weishaupt, Bauern, Hirten und «frume edle puren». Bauern- und Bauernstaatsideologie in der spätmittelalterlichen Eidgenossenschaft und der nationalen Geschichtsschreibung der Schweiz, Basel 1992; vgl. weiter: Werner Baumann, Verbäuerlichung der Nation – Nationalisierung der Bauern, in: Die Erfindung der Schweiz 1848-1998. Bildentwürfe einer Nation, Sonderausstellung im schweizerischen Landesmuseum Zürich, Zürich 1998, 356-362; verschiedene Beiträge in: Marchal/Mattioli, Erfundene Schweiz, 23-35.

268 Vgl. Briefe über das SSW aus Deutschland, in: SLZ 93 (1948), 884.

269 Auch Lehrmittelautoren bereiteten die Begleitkommentare zu den Diaserien auf. A. Hakios kommentierte beispielsweise die Serien zur Steinzeit oder zu den Entdeckungen. Vgl. Heini Gut, Neue SAFU-Lichtbildserien zur Geschichte, in: SLZ 110 (1965), 937f.



nicht selten lieferten sie Hintergrundinformationen zu den Motiven und den gestaltenden Künstlerinnen und Künstlern.<sup>270</sup>

Durch ihre visuell gestaltete Darstellung zentraler kultureller Inhalte ermöglichten die Schulwandbilder eine sinnliche Herangehensweise an ein Thema. Neben ihrer ästhetischen und didaktisch-methodischen Funktion erfüllten die Bilder auch eine nationalpädagogische Aufgabe:<sup>271</sup> die «Pflege des Schweizertums»<sup>272</sup>, die Förderung der Beziehung zur Heimat durch die Schaffung «nationaler Leitbilder», die Förderung der Integration der Gesellschaft und eine Abgrenzung nach aussen.<sup>273</sup> Einen wichtigen Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung hatten die Wandbilder im 2. Weltkrieg geleistet,<sup>274</sup> als die vorher oft verwendeten deutschen und italienischen Lehrmittel aus ideologischen Gründen nicht mehr einsetzbar waren. Die nationalpädagogische Semantik vieler Schulwandbilder wurde, ähnlich wie die vieler Lehrmittel, erst ab Mitte der 1970er Jahre in Frage gestellt.<sup>275</sup> Durch die staatliche Förderung des SSW und die Auftragsvergabe an bekannte Künstler – meist erfolgte die Auswahl in einer Art Wettbewerb, zu dem nur wenige (in der Regel drei) ausgewählte Künstler eingeladen waren – wurden die Bilder zu einer Art «offizielle[n] Schweizer Staatskunst»<sup>276</sup> und sind somit selbst Teil des helvetischen Kulturguts.<sup>277</sup> Matthias Vogel schreibt, die Schulwandbilder präsentierten ein «geistige[s] Klima, geprägt von Heimatverbundenheit und Weltoffenheit, überschaubaren sozialen Strukturen und Argwohn, Naturschönheit und Erinnerung an eine längst versunkene Geschichte.»<sup>278</sup> Er wagt die These, dass mit der Schaffung der Schulwandbilder auch eine gesellschaftliche Konsensbildung beabsichtigt wurde: «Künstler wurden nur finanziell unterstützt und in die «geistige Landesverteidigung» integriert, weil man befürchtete, unzufriedene Künstler könnten als Dissidenten die brüchige Einheit der Schweiz in Frage stellen.»<sup>279</sup>

Bis 1995 wurden 252 Schulwandbilder zu verschiedensten Themen produziert, von denen viele als typisch schweizerisch galten. Naturdarstellungen, etwa von Bergwiesen, der Alpenwelt oder der Gletscher, sind genauso Teil der Sammlung wie Darstellungen traditioneller Bauweisen, Lebensformen oder Bräuche. Die Schulwandbilder sollten Orientierung

270 Vgl. Schweizerisches Schulwandbilderwerk, in: SLZ 110 (1965), 1043; un *œuvre* pédagogique remarquable: Tableaux scolaires suisses, in: ED 93 (1957), 529.

271 Vgl. Hans-Ulrich Grunder, Die schweizerischen Schulwandbilder vor ihrer Instrumentalisierung, in: Christian Ritz, Ulrich Wiegmann (Hg.), *Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland*, Hohengehren 1998, 113-127.

272 Matthias Vogel, Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst. Das Schweizerische Schulwandbilderwerk und die Kunst in der Schweiz 1935-1995, in: Bundesamt für Kultur (Hg.), *Kunst zwischen Stuhl und Bank, Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935-1995*, Bern 1996, 11-33, hier 14.

273 Vgl. Martina Späni, Die Heimat durch das Auge der Kunst erleben – nationalpädagogische Bilderprogramme für die Schulen der Schweiz, in: Ritz/Wiegmann (Hg.), *Zwischen Kunst und Pädagogik*, 38-59.

274 Vgl. Criblez, *Zwischen Pädagogik und Politik*, 204-217; Peter Metz, *Das Schweizerische Schulwandbilderwerk in den 30er und 40er Jahren*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 12 (1990), 61-73.

275 Vgl. Vogel, *Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst*, 15.

276 Matthias Vogel, In welchem Stil sollen wir malen? Künstler im Dienste der Schule zwischen Freiheit und Anpassung, in: Ritz/Wiegmann (Hg.), *Zwischen Kunst und Pädagogik*, 86-105, hier 90.

277 Vgl. Späni, *Die Heimat durch das Auge der Kunst erleben*.

278 Vogel, *Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst*, 11.

279 Vogel, *In welchem Stil sollen wir malen?*, 90.

bieten und Kenntnisse über die Heimat vermitteln, wobei es sich bei den Darstellungen vielmehr um Idealvorstellungen der Lebenswelt, um eine imaginierte Ideal-Schweiz handelte als um reale oder gar kritische Darstellungen, wodurch, in den Worten Vogels, «die nationale Lebenslüge von der «sauberen Schweiz» bis nach dem Ende des Kalten Krieges tradiert wurde.<sup>280</sup> Eine den Schulbüchern analoge Suche nach den weit in der Vergangenheit liegenden Wurzeln des «Schweizervolkes» lässt sich aus den Schulwandbildern ablesen. Von den «Höhlenbewohnern» (1941) über die Pfahlbauer (1946) und Rentierjäger (1983) liess sich die Geschichte via Römer (z. B. Aventicum; 1962), Alemannen (Alemannische Siedlung, 1965), das vielfach dargestellte Mittelalter bis zum Land der Bauern und Hirten erzählen. Die demokratischen Grundwerte der Willensnation liessen sich im «Rütli 1291» (1969), aber auch in den Bildern zum 100-jährigen Bestehen des Bundesstaates darstellen. Die während des Kalten Krieges produzierten Bilder zur Nationalgeschichte stellten, analog zu den Schulbüchern, vorwiegend historische Ereignisse *vor* 1848 dar, etwa «Die Schlacht bei St. Jakob an der Birs» (1945), die «Kappeler Milchsuppe» (1961), «Schweizer Söldner an der Beresina» (1966), «Neuenegg» (1971). Daneben wurden antike und mittelalterliche Lebens- und Wohnformen dargestellt. Auffallend ist, dass die Zeitgeschichte in den Bildern weitgehend vernachlässigt wurde. Einzig die Fahnenehrung vom August 1945 fand als jüngeres historisches Ereignis Eingang in die während des Kalten Krieges produzierten Schulwandbilder. Das Bild wurde 1952 auf Betreiben des Malers Augusto Giacometti veröffentlicht. Dieser forderte dem Aktivdienst, unabhängig von den engen Grenzen des Lehrplans, einen besonderen Stellenwert im Geschichtsunterricht beizumessen. Den Kommentar, in welchem Gott und der Armee die Bewahrung der Schweiz vor den Übeln des 2. Weltkriegs zugeschrieben wurde, verfasste Georg Thüner.<sup>281</sup> Die Bilder von Schlachten sind zahlreich, wobei auch Niederlagen (St. Jakob an der Birs, Schweizeröldner an der Beresina) als mahnende Beispiele für die Notwendigkeit zusammenzustehen und als Zeichen des Opfermuts des Einzelnen genauso dargestellt wurden wie Siege (Giornico 1478). Scheinbar unrühmliche oder kontroverse politische Entwicklungen wurden ausgeklammert. So publizierte das SSW keine Darstellung des Sonderbundskriegs für die kulturelle Genealogie, dafür idealisierende Bilder der Schweizer Demokratie: Neben dem genannten «Rütli»-Bild ein Bild der alten Tagsatzung sowie der Bundesversammlung von 1848.<sup>282</sup>

Das Schulwandbild war ein zentrales Mittel, jene Mythen zu verbreiten, die für die nationale Identitätskonstruktion zentral waren. Wie Etienne François und Hagen Schulze betonen, konservierte das mediale Festhalten der Inhalte aus dem kulturellen Gedächtnis den Mythos nicht einfach, dieser erklärt zudem die Gegenwart und weist in die Zukunft.<sup>283</sup> So wurde denn auch die Bilderauswahl vielfach durch einen Gegenwartsbezug legitimiert.<sup>284</sup>

---

280 Vogel, In welchem Stil sollen wir malen?, 92.

281 Vgl. Max Näf, Das Bundeshaus, in: SLZ 97 (1952) 839-845.

282 Vgl. Schulwandbilder Nr. 53/54 von 1947.

283 Vgl. Etienne François, Hagen Schulze, Das emotionale Fundament der Nation, in: Monika Flacke (Hg.), Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama, München/Berlin 2001, 17-32, hier 19f.

284 Vgl. Vogel, Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst, 20.



Abbildung 5: Schulwandbild Rütli 1291 von Max von Mühlhelen 1969 (Fotografie N. R.)

### 2.1.5 Kritik an der Heimattümelei

Es wäre eine Unterlassung, nicht darauf hinzuweisen, dass es schon früh Stimmen gab, die vor einer Vergötterung der Heimat warnten. Max Gross mahnte: «Heimatkunde, Vaterlandskunde und staatsbürgerlicher Unterricht [...] sind nicht die tiefste Grundlage des Patriotismus. [...] [I]n der Schule ist eine Weltanschauung, in der die Heimat das letzte und höchste Gut ist, gewiss am unrichtigen Ort.»<sup>285</sup> Auch Nationalrat und UNESCO-Kommissionsmitglied Ernst Boerlin glaubte, dass der Zustand des Landes nicht davon abhängen würde, «dass wir den Kopf in den Heimatboden stecken und den Geist zum Eigengebrauch sterilisieren. Weltoffenheit und Nächstenliebe waren die Eigenschaften der besten Männer unseres Landes.»<sup>286</sup>

Im Kontext des Kalten Krieges und eines sich integrierenden Europas erfuhr die Heimatsemantik ab Ende der 1950er Jahre eine Erweiterung. Der Begriff «Heimat» wurde vermehrt auf den Kontinent, wenigstens auf Westeuropa, ausgeweitet. Sogar Emil Egli, der seitensweise den Verlust der Schweizer Volkskultur bedauerte, gelangte 1965 zur Einsicht, dass Europa kontinuierlich zu einer «kontinentalen Heimat» ausgestaltet werde, zu deren geteilten Erinnerungsorten er neben der engen Kulturgeschichte die koloniale Vergangenheit zählte.<sup>287</sup> In

285 Max Gross, Voraussetzungen des Heimatkunde-Unterrichtes, in: SLZ 93 (1948), 825ff.

286 Ernst Boerlin, Von den Zielen und der Arbeit der UNESCO, in: SLZ 96 (1951), 1027-1031.

287 Emil Egli, Landschaft und Mensch, in: SLZ 110 (1965), 1353-1358, hier 1357f.

einer Rückschau der SLZ kam Theodor Hotz zum Schluss, dass auch der Mensch der 1980er Jahre nicht auf ein Heimatgefühl verzichten könne. Die Lehrpläne der 1950er und 1960er Jahre bezogen die Heimatliebe noch auf die enge Heimat der Kantone und der Eidgenossenschaft. Hotz hielt die Zeit für gekommen, dieses Gefühl gegenüber Europa (er nannte auch Krakau als Teil dieses Europa) zu öffnen. Wie noch gezeigt werden wird, wurde der europäische Integrationsprozess nicht selten mit dem Zusammenwachsen der Schweiz im 19. Jahrhundert verglichen. Auch Hotz glaubte: «Der Prozess vom Schweizer zum Europäer ist aber nur graduell verschieden von dem, der den Urner zum Schweizer gemacht hat.»<sup>288</sup>

Das idealisierte Bild einer harmonischen Heimat kontrastierte mit der von den Jugendlichen erlebten Wirklichkeit – insbesondere in der Rezession im Zuge der Ölkrise, was zum Vorwurf führte, die Lernenden würden in einem weltfremden Ghetto gebildet, das mit der harten Realität nichts zu tun habe.<sup>289</sup> Ein zeitgemässer Heimatkundeunterricht hiess nicht nur, Kultur zu tradieren, sondern diese auch kritisch zu analysieren, wenn nötig zu adaptieren oder gar zu verwerfen, und neue Inhalte, zeitgemässe Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen und aktualisierte Wertvorstellungen zu thematisieren.

## 2.2 Tradierung vaterländischer Werte

Nicht nur mit der Heimat, auch mit den sogenannten «vaterländischen Werten» sollten die Schülerinnen und Schüler vertraut gemacht werden, damit sie bereit waren, diese falls nötig zu verteidigen. Jene Werte zu definieren, welche «typisch schweizerisch» sind, wurde mit zunehmendem gesellschaftlichen Pluralismus schwieriger, was in der Verbandspresse 1968 vermerkt wurde.<sup>290</sup> In vielen Diskursen blieben denn auch die Werte unbenannt, da offenbar davon ausgegangen wurde, dass diese so tief im kulturellen Gedächtnis der Nation verankert waren, dass sie nicht expliziert werden mussten. Wichtig war für die Verteidiger der «vaterländischen Werte» der vergleichende Blick über die Grenze. Der Lehrplan des Kantons Bern formulierte 1951:

«Die nationale Aufgabe erfüllt der Geschichtsunterricht in unserem Vaterlande dann, wenn er zum guten Eidgenossen erziehen hilft. Zum guten Eidgenossen gehört das eidgenössische Bewusstsein. Dieses beruht auf einer gewissen Kenntnis der Wesenszüge unseres Staates und unserer Geschichte, aber auch auf einem Empfinden der Unterschiede zwischen uns und anderen. Um dieses Empfinden zu wecken, ist es notwendig, von Zeit zu Zeit über die Grenze zu blicken und ausländische Ereignisse, Zustände und Ordnungen mit

---

288 Theodor Hotz, Wollen wir Europapatrioten?, in: SLZ 125 (1980), 1161.

289 Vgl. Max Feigenwinter, Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht, in: ScS 61 (1974) 20-27.

290 Prof. Ludwig Räber, Mitglied der Schweizerischen UNESCO-Kommission, formulierte 1968 programmatisch: «Die Welt von heute ist eine pluralistische Welt, an der man irre werden kann.»; Ludwig Räber, Erziehung der Jugend zur Weltverantwortung, in: SLZ 113 (1968), 37-44, hier 38.

schweizerischen zu vergleichen. Dabei wird man sich hüten, einen falschen helvetischen Dünkel zu wecken; es gilt vielmehr, ganz einfach die unbestreitbare Andersartigkeit zu erkennen.»<sup>291</sup>

Worin lag diese «unbestreitbare Andersartigkeit»? Wo Autoren den Versuch unternahmen, die «Schweizer Eigenart» zu definieren, nannten sie prominent «Demokratie» und «Freiheit». Dabei waren grundsätzlich zwei Perspektiven möglich: eine nach innen gewandte, bewahrende sowie eine sich weltpolitischen Anliegen öffnende Perspektive. Im ersten Fall wurde die Funktion der Demokratieerziehung zur Stärkung der Geistigen Landesverteidigung akzentuiert, im zweiten die Möglichkeit angedacht, durch die Erziehung zur Förderung des Weltfriedens beizutragen. Beide Diskurslinien kamen schon in der unmittelbaren Nachkriegszeit vor. An dieser Stelle werden zuerst jene Diskurse analysiert, die auf die Stärkung der Wir-Gruppe abzielten, bevor in den Kapiteln III.2.4 und III.2.5 die beiden Konzepte in einen europa- und weltpolitischen Zusammenhang gestellt werden. Weitere «vaterländische Werte», welche durch die Schule tradiert werden sollten, waren die bewaffnete Neutralität, die Solidarität, sowie die Rechtsstaatlichkeit, auf deren Boden die anderen Werte erst gedeihen konnten.

### 2.2.1 Demokratie

Die Demokratie sei das wertvollste Erbstück aus der Zeit der Vorfahren. Dieses Erbe gelte es zu bewahren und stetig zu erneuern. Dafür brauche es eine aktive Anstrengung durch die Erziehungsberechtigten. Diese Überzeugung, von Bundesrat Philip Etter 1945 geäußert,<sup>292</sup> unterstrich alt Bundesrat Ernst Nobs vor der Züricher Lehrerschaft erneut 1953.<sup>293</sup> Die halbdirekte Demokratie des Kleinstaates aufrechtzuerhalten, bedurfte in den Augen der Politiker sowie der Erziehungsverantwortlichen besonderer Anstrengungen, da, so die Wahrnehmung, die Verantwortungsbereitschaft abzunehmen, die Komplexität der Abstimmungsvorlagen jedoch zuzunehmen schien. Die als rasant empfundene Entwicklung, aber auch die «totalitären Tendenzen» wirkten bedrohlich, so dass die Demokratie in den 1950er und 1960er Jahren «in einem bitter ernsten Kampf»<sup>294</sup> zu stehen schien, den es von Schulseite her zu unterstützen galt.<sup>295</sup> Der Diskurs zur Demokratieförderung durch die Schule findet sich über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg. Eine neuerliche Spitze erreichte er in der Rezessionsphase ab Mitte der 1970er Jahre. Nationalrat und ehemaliger Lehrer Ernst A. Eggenberg eröffnete einen Lehrerbildungskurs mit der

---

291 Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951, 67.

292 Vgl. Philip Etter, Schule und Demokratie, in: ScS 32 (1945), 217-222.

293 Vgl. Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442.

294 Solothurner Berichte. Lebensnahe staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 101 (1956), 1405f., hier 1405.

295 Vgl. Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38, Hans Zweidler, Ein staatsbürgerliches Seminar, in: SLZ 109 (1964), 122f.



expliziten Forderung, die Lernenden zur Demokratie zu erziehen. Eggenberg wünschte allerdings «keinen Drill und kein genormtes Denken, das die Individualität zerstört und der Gleichschaltung Vorschub leistet», aber eine Erweiterung der Demokratieförderung.<sup>296</sup> Eggenberg konstatierte, in den totalitären Staaten seien die Lehrpläne und der Schulalltag von der ideologischen Ausrichtung durchdrungen, um den Fortbestand der jeweiligen Systeme zu sichern, während in der Schweiz die Erhaltung der Demokratie an den Staatskundeunterricht delegiert werde, statt im gesamten Unterricht sichtbar zu werden.<sup>297</sup> Die Demokratie lebe von der rechtlichen Gleichheit der Stimmberechtigten, vom Prinzip «one man, one vote» und unabhängig vom sozialen Status oder der Bildung. Andere Autoren betonten, die Gleichheit sei in der Bundesverfassung garantiert, während sowohl die «Rassengesetzgebung» im Nationalsozialismus als auch die «Klassengesetzgebung des Bolschewismus und der «Volksdemokratien»», entgegen der offiziellen Propaganda, die faktische Ungleichheit der Menschen provozierten.<sup>298</sup> Die Förderung der individuellen Fähigkeiten der Jugendlichen, als aktive Bürgerinnen und Bürger an den demokratischen Prozessen teilzunehmen, wurde immer wieder kontrastiert mit der Unterdrückung dieser Individualität innerhalb der «Masse» in den sozialistischen Staaten. Dass bezüglich der Gleichberechtigung auch in der Schweiz noch viel Arbeit zu leisten war, wussten auch die Zeitgenossen der 1950er und 1960er Jahre. So galten der Jesuitenartikel, das Klosterverbot, das Schächtverbot oder das fehlende Frauenstimmrecht als diskriminierend.<sup>299</sup> Nichtsdestotrotz war die Demokratie eines der zentralsten kulturellen Elemente der Identitätskonstruktion während des Kalten Krieges, nicht zuletzt da sie in eine ferne Vergangenheit zurückprojiziert werden konnte. Nicht selten wurde auf die Landsgemeinde als Urform der helvetischen Demokratie verwiesen,<sup>300</sup> deren «Geist» es in der Schule so zu vermitteln gelte, dass die angehenden Staatsbürger und ab 1971 auch die Staatsbürgerinnen bereit seien, für diese Demokratie zu kämpfen, falls es nötig sein sollte. Um dieses Ziel zu erreichen, forderten zahlreiche Stimmen – nicht erst im Nachgang der 68er-Bewegung – eine Demokratisierung der Schule selbst sowie eine Demokratisierung der gesamten Gesellschaft. Nahmen die Erziehungsverantwortlichen dieses Anliegen ernst, genügte es nicht, in der Schule lediglich eine bewahrende Haltung aufzubauen. Die Lernenden sollten dazu angeleitet werden, einen kritischen Geist zu entwickeln, sich eine eigene Meinung zu bilden, ein Verantwortungsgefühl aufzubauen, um Fehlentscheidungen zu vermeiden und nicht einer plumpen Propaganda zu erliegen.<sup>301</sup> Insbesondere der staatsbürgerliche Unterricht musste mehr beinhalten als Institutionenkenntnisse zu vermitteln.<sup>302</sup>

---

296 Ernst A. Eggenberg, Im Dienste der Demokratie, in: SLZ 121 (1976), 1232.

297 Vgl. Ernst A. Eggenberg, Im Dienste der Demokratie, in: SLZ 121 (1976), 1232.

298 Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38, hier 31.

299 Vgl. Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38; drei Beiträge zum Thema von Otto Kaufmann, «Die Menschenrechte als Leitbild unserer Staats- und Gesellschaftsordnung», in ScS 55 (1968), 955-959 sowie ScS 56 (1969), 14-17 und ScS 56 (1969), 51-54.

300 Vgl. u. a. Martin Baumgartner, Demokratie und Schule, in: SLZ 95 (1950), 496f.

301 Vgl. Leonhard Jost, Wirtschaftswelt und Bildungsauftrag der Schule, in: SLZ 118 (1973), 155f.

302 Vgl. dazu Kapitel III.5.

### 2.2.2 Bewaffnete Neutralität

Vor dem Hintergrund der Renaissance der Geistigen Landesverteidigung nahm die Neutralität in der Betrachtung der Schweizer Aussenpolitik eine zentrale Stellung ein, sei es gegenüber dem sich integrierenden Europa, gegenüber den Grossmächten USA und UdSSR oder gegenüber China und den sich neu konstituierenden Staaten des nachkolonialen Afrika. In den Diskursen, welche die aus den Weltkriegen übernommene Vorstellung des Sonderfalls perpetuierten, wurde der Ursprung dieser aussenpolitischen Maxime in einer weit entfernten Vergangenheit angesetzt und das Konzept von dort als Kontinuitätslinie bis in die Gegenwart hinein gezeichnet. Die Projektion einer neutralen Haltung im Spannungsfeld sich konkurrierender Mächte reichte teilweise bis in die «Gründungsgeschichte» im 13. Jahrhundert hinein. Seit dem 30-jährigen Krieg, so der verbreitete Konsens, sei die Neutralität Staatsmaxime.<sup>303</sup> Die «immerwährende Neutralität» konnte eine Richtlinie für die Gestaltung des Unterrichts in «Schweizergeschichte» und «Staatsbürgerkunde» darstellen. Dabei sollten «Kopf und Herz der Schüler [...] von dieser ewigen Maxime unseres Bundesstaates unvergesslich ergriffen werden»<sup>304</sup>, riet die SLZ den Lehrpersonen in der Nachkriegszeit.

Professor Werner Kägi, Autor von Schriften des SAD und Unterstützer des «Zivilverteidigungsbuchs», machte der Lehrerschaft in den 1950er Jahren klar, dass Neutralität nicht Neutralismus sein könne. Die Haltung, zu der die Gesellschaft erzogen werden müsse, sollte in die Bereitschaft münden, die eigenen Werte von Demokratie und Freiheit gegen den bedrohlichen bolschewistischen Totalitarismus zu verteidigen,<sup>305</sup> und zwar wenn nötig mit allen Mitteln der «totalen Landesverteidigung: militärisch, politisch, wirtschaftlich, aber zuerst und vor allem doch geistlich-sittlich.»<sup>306</sup> Es gab weiter Stimmen, die Neutralität nicht als «Abseitsstehen» verstanden. Nachdem die Schweiz in der unmittelbaren Nachkriegszeit wegen ihrer Neutralität kritisiert worden war, worauf Bundesrat Petitpierre, wie erwähnt, mit der Formel «Neutralität und Solidarität» reagierte, warnten auch die Lehrerzeitschriften davor, Neutralität nur zum eigenen Vorteil zu nutzen. Solidarität, «wahres Menschentum, Weisheit und Güte» müssten die Neutralitätspolitik begleiten.<sup>307</sup> Diese Vorstellung einer solidarischen Neutralität fand auch Eingang in die Lehrmittel. Zwar verstand auch Otto Müller Ende der 1960er Jahre die Neutralität als «ewige Maxime». Müller lobte

303 Vgl. Kurt Brotbeck, Die schweizerische Neutralität als Beitrag zu einem freien Europa, Bern 1963, besprochen in: SLZ 109 (1964), 525f. Andere Darstellungen nannten die Schlacht bei Marignano 1515 und die anschliessenden Friedensverträge als Geburtsstunde der helvetischen Neutralität. Nicht selten wird auf die völkerrechtliche Verankerung der «immerwährenden Neutralität» der Schweiz am Wiener Kongress von 1815 verwiesen. Vgl. dazu u. a. Andreas Suter, Neutralität. Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein, in: Hettling et al. (Hg.), Eine kleine Geschichte der Schweiz, 133-188.

304 Siegfried Frey, Die schweizerische Neutralität. Ihre historische Entwicklung und ihre Problematik in unseren Tagen, in: SLZ 92 (1947), 793-799

305 Vgl. Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38, hier 31.

306 Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254, hier 253.

307 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1046.



die Einsicht der Eidgenossen, auf Machtausdehnung verzichtet und sich selbst die «immerwährende Neutralität» auferlegt zu haben.<sup>308</sup> Doch er erwähnte auch, dass diese Neutralität neben der erfolgreichen Entwicklung der Schweiz auch deren Politik der solidarischen Hilfeleistung an bedürftige Länder ermöglicht habe.<sup>309</sup>

In der Nachkriegszeit wuchs die Welt weiter zusammen, und die Fokussierung auf die eigenen kulturellen Werte wurde vielen zu eng. Ludwig Räber zum Beispiel schien es Ende der 1960er Jahre, als ob das Erleben von «interkontinentaler Solidarität – vom Sport bis zum Krieg»<sup>310</sup> eine Art universelles Bewusstsein, eine «Universalkultur» entstehen liess.<sup>311</sup> Mit der zunehmenden Europäischen Integration stellte sich zudem auch für die Schweiz die Frage, wie sie ihre politische Zukunft gestalten wollte. Dass sie Teil der europäischen Kulturgemeinschaft war, wurde nicht bezweifelt. Der Pädagoge Brezinka glaubte 1968, dass die Mehrheit der Jugend Europas europäisch denke.<sup>312</sup> Neben den europäischen Verflechtungen war die Schweiz auch in den globalen Kalten Krieg involviert. Trotz Neutralitätsrhetorik handelte das Land in wirtschaftlichen und politischen Fragen nicht selten opportunistisch, was auch Kritik in Lehrerkreisen hervorrief. In den 1970er Jahren kritisierte ein Artikel in der SLZ, der «Osthandel» werde zum politischen Instrument umfunktionierte und die Schweizer Waffenexporte seien «Sabotage» der Neutralität.<sup>313</sup> Auch die unterschiedliche Praxis der Asylgewährung gegenüber kommunistischen und nichtkommunistischen Flüchtlingen wurde angeprangert. Kritik ertönte zudem wegen der Ungleichbehandlung von geteilten Staaten, da die Schweiz nicht mit beiden Seiten Deutschlands, Vietnams und Koreas gleichwertige diplomatische Beziehungen unterhielt, obschon die Neutralität und der damit verbundene Anspruch der «Universalität» – durch die Anerkennung der Volksrepublik China unter Beweis gestellt – dies ermöglicht hätte.<sup>314</sup>

---

308 Otto Müller, *Denkwürdige Vergangenheit. Welt und Schweizergeschichte. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (2. Band), Aarau 1969, 293-299.

309 Müller ist gegenüber der Flüchtlingspolitik der Schweiz kritisch und erwähnt sie als wenig reichhaltiges Kapitel im 2. Weltkrieg. Vgl. Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 297.

310 Ludwig Räber, *Erziehung der Jugend zur Weltverantwortung*, in: SLZ 113 (1968), 37-44, hier 39.

311 Ludwig Räber, *Erziehung der Jugend zur Weltverantwortung*, in: SLZ 113 (1968), 37-44, hier 39.

312 Vgl. Wolfgang Brezinka, *Erziehung in unserer Zeit*, in: SLZ 113 (1968), 143-147. Der Artikel ist ein Auszug aus dem Werk von Brezinka, «Der Erzieher und seine Aufgabe», Stuttgart 1966.

313 Fritz Siegenthaler, *Schweizerische Neutralität heute – zukunftsweisende Maxime oder museumsreifer Popanz?*, in: *Orientierungsblätter*, 4 (1971), 1ff., abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 597ff., hier 597. 1972 wurde die Volksinitiative für ein allgemeines Waffenexportverbot nur knapp (50.3%) verworfen, worauf das Parlament ein Gesetz über die Kriegsmaterialausfuhr erliess, welches den Export in Kriegsgebiete und unruhige Regionen verbot. Auch in Regionen, in denen die Menschenrechte systematisch verletzt wurden, sollten keine Waffen exportiert werden. In der Praxis hielt sich die Schweiz nicht immer an diese Vorgaben. Vgl. Alois Riklin, *Die Neutralität der Schweiz*, in: Alois Riklin, Hans Haug, Raymond Probst (Hg.), *Neues Handbuch der schweizerischen Aussenpolitik*, Bern 1992, 191-209; Alois Riklin, *Neutralität*, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16572.php> (11.3.2012). Zur neutralitätspolitischen Diskussion vgl. auch Georg Kreis (Hg.), *Die Schweizer Neutralität. Beibehalten, umgestalten oder doch abschaffen?*, Zürich 2007; ders., *Kleine Neutralitätsgeschichte der Schweiz. Ein Inventar zum neutralitätspolitischen Diskurs in der Schweiz seit 1943*, Bern u. a. 2004.

314 Vgl. Fritz Siegenthaler, *Schweizerische Neutralität heute – zukunftsweisende Maxime oder museumsreifer Popanz?*, in: *Orientierungsblätter*, 4 (1971), 1ff., abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 597ff.

Trotz dieser Vorbehalte rüttelte eine generelle Infragestellung der Neutralität noch Mitte der 1970er Jahre an den Grundfesten des gesellschaftlichen Konsenses.<sup>315</sup> Bis zum Ende des Kalten Krieges herrschte die Vorstellung vor, dass die Schweiz dank ihrer Neutralität einen wertvollen Beitrag innerhalb einer europäischen Staatengemeinschaft und in der zusammenwachsenden Welt leiste. So musste die Aufrechterhaltung der Eigenständigkeit, verbunden mit der solidarischen Anteilnahme am Weltgeschehen, oberstes Ziel bleiben.<sup>316</sup> Dazu gehörte, dass die Neutralität nicht nur integral und immerwährend, sondern auch bewaffnet war. Sei die Bewaffnung der Neutralen zu schwach, dann könne, so die verbreitete Angst, der stabilisierende Querriegel zwischen NATO- und Warschauer-Pakt-Staaten zum Korridor für einen Vorstoss der Roten Armee nach Westen werden.<sup>317</sup> Der Diskurs vom möglichst hohen «Eintrittspreis» bei einem allfälligen Angriff – auch er stammte aus der Zeit des 2. Weltkriegs – wurde, im Einklang mit dem sicherheitspolitischen Bericht des Bundesrates von 1973, auch in den Lehrerzeitschriften geführt.<sup>318</sup> Damit der Preis möglichst hoch war, musste nicht nur die Armee mit neuen Flugzeugen (Mirage) ausgerüstet werden, sondern jeder einzelne Bürger, jede einzelne Bürgerin mit der notwendigen Abwehrhaltung zur Verteidigung der freiheitlichen, pluralistischen und demokratischen Ordnung des Landes gegen jegliche Diktatur ausgestattet werden.<sup>319</sup> Diese von manchen Lehrpersonen geteilte Vorstellung lag auf der Linie des «Zivilverteidigungsbuchs», welches das erklärte Ziel verfolgte, «die Widerstandskraft des Volkes zu erhalten und zu stärken, die Unabhängigkeit der Schweiz zu sichern.»<sup>320</sup>

Der Neutralitätsdiskurs wurde im Hinblick auf einen möglichen UNO-Beitritt der Schweiz in den 1980er Jahren wieder belebt. Vor der Abstimmung im März 1986 versuchte auch die SLZ zu klären, ob die Neutralität auch als Mitglied der Vereinten Nationen aufrechterhalten werden konnte, was die Befürworter bejahten, die Gegner indes in Frage stellten. Während Botschafter Franz Muheim erklärte, die Neutralität, welche er als «wichtigste aussenpolitische Leitplanke» bezeichnete, werde durch einen Beitritt gestärkt und die Guten Dienste würden aufgewertet,<sup>321</sup> beschwor der Appenzeller Ständerat Carlo Schmid den Status quo, um die Neutralität zu erhalten. Die Neutralität als «Geisteshaltung des Schweizer» zeichne sich dadurch aus, dass «machtpolitische Kontakte» gepflegt würden, dass man dort helfe, wo Hilfe nötig sei, ohne sich institutionell zu binden.<sup>322</sup> Man wolle, so Schmid, nicht in die «Politik der Blöcke» hineingezogen werden, denn das

315 Vgl. Fritz Siegenthaler, Schweizerische Neutralität heute – zukunftsweisende Maxime oder museumsreifer Popanz?, in: Orientierungsblätter, 4 (1971), 1ff., abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 597ff.

316 Vgl. Kurt Brotbeck, Die schweizerische Neutralität als Beitrag zu einem freien Europa, Bern 1963, besprochen in: SLZ 109 (1964), 525f.

317 Vgl. Daniel Frei, Gestaltende Kräfte der Schweizerischen Aussenpolitik, in: Orientierungsblätter 4 (1971), 3ff., abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 599ff.

318 Vgl. dazu: Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Sicherheitspolitik der Schweiz (Konzeption der Gesamtverteidigung) vom 27. Juni 1973, in: Bundesblatt 34 (1973), 112-153.

319 Vgl. Daniel Frei, Gestaltende Kräfte der Schweizerischen Aussenpolitik, in: Orientierungsblätter 4 (1971), 3ff., abgedruckt in: SLZ 116 (1971), 599ff.

320 Ludwig von Moos, Geleitwort, in: EJPD (Hg.), Zivilverteidigung, Aarau 1969, 5.

321 Franz Muheim, Plädoyer für den UNO-Beitritt, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 25-29, hier 26.

322 Carlo Schmid, Wider den UNO-Beitritt der Schweiz, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 30-34.

Machtzentrum, die Entscheidung über Krieg und Frieden liege weiterhin in Washington und Moskau, nicht in der UNO. Schmid warnte die Lehrerschaft: Die Schweiz sei daran, «das Erstgeburtsrecht der Neutralität um das Linsengericht der UNO-Mitgliedschaft zu verkaufen»<sup>323</sup>. Der UNO-Diskurs beflügelte auch das Nachdenken über eine andere zentrale Komponente der helvetischen Identitätskonstruktion: die Solidarität.

### 2.2.3 Solidarität

Der Solidaritätsdiskurs war fester Bestandteil der Betrachtung des Ost-West- und des Nord-Süd-Konflikts sowie der Europäischen Integration. Der Redaktor der SLZ machte 1971 darauf aufmerksam, dass selten klar deklariert wurde, was mit dem Schlagwort gemeint war. Eine christliche Solidarität? Die Solidarität innerhalb einer gesellschaftlichen «Klasse»? Oder war es die Solidarität mit dem Staat und seiner Geschichte, mit seinen Wertvorstellungen und seiner Kultur?<sup>324</sup> Für den Diskurs in den grössten Zeitungen der Schweiz stellt Heinz Kleger eine mehrdimensionale Verwendung des Solidaritätsbegriffs fest, dem er eine «republikanische, sozialistische und christliche» Wurzel zuschreibt.<sup>325</sup> Die propagierte Solidarität wurde in den Lehrerzeitschriften ebenfalls dreidimensional interpretiert: Sie konnte sich zum einen allein auf die «Gemeinschaft» beziehen – der Begriff wurde bewusst gebraucht, um eine geschichtlich verfasste Gruppe von Menschen zu bezeichnen. Die Bedeutung des Begriffs «Gemeinschaft» war weit enger als jene des neutralen Begriffs «Gesellschaft»<sup>326</sup> und wurde im Kontext des Solidaritätsdiskurses oft deckungsgleich mit «Eidgenossenschaft» verwendet. Zum andern konnte «Solidarität» die Haltung der Schweiz gegenüber dem Aussen meinen, verstanden als traditionsreiche Pflicht, wie sie in der Formel von Max Petitpierre von der «Neutralität und Solidarität» einen stehenden Ausdruck fand. Innerhalb dieser Diskurslinie spielten die politischen Beziehungen zu sozialistischen Staaten und den Menschen hinter dem «Eisernen Vorhang» eine zentrale Rolle. Insbesondere nach der Niederschlagung verschiedener Aufstände durch die Rote Armee oder/und die Warschauer-Pakt-Truppen wurden verschiedene Hilfsmassnahmen in den betroffenen Ländern diskutiert. Daneben verlangte auch die in den 1960er Jahren an Bedeutung gewinnende «Entwicklungshilfe» nach

---

323 Carlo Schmid, Wider den UNO-Beitritt der Schweiz, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 30-34, hier 34.

324 Vgl. Leonhard Jost, Erziehung zur Solidarität, in: SLZ 116 (1971), 1623.

325 Aus der sozialistischen Wurzel speist sich, gemäss Kleger, vereinfacht gesagt, die Arbeitnehmersolidarität, die sich zur Volkssolidarität, repräsentiert in der AHV, erweitern liess. Aus der republikanischen Wurzel entsprang die eidgenössische Solidarität, während aus der dritten Wurzel, der christlichen Solidarität, die Idee der Caritas erwuchs, die vor allem in der katholischen Lesart in Bezug zu Gott stand. Vgl. Heinz Kleger, Normalfall und Sonderfall: Unheimliche Stabilität bei rasanten Veränderungen 1956-1963, in: Imhof et al. (Hg.), Vom kalten Krieg zur Kulturrevolution, 191-234, insbes. 228-232.

326 Zur Thematik der Gemeinschaftsideologie im Kontext des Überfremdungsdiskurses zu Beginn der 1960er Jahre vgl. Romano, Vom Sonderfall zur Überfremdung. Zum Gemeinschaftsbegriff im Kontext der Lehrerzeitungen in den 1930er und 1940er Jahren in Abgrenzung zur Vorstellung der «Gleichschaltung» vgl. Peter Metz, Selbstvergewisserung und Abgrenzung – Politische Bildung als Thema der Schweizerischen Lehrerzeitung und Lehrertage zwischen 1925 und 1950, in: Andreas Hoffmann-Ocon, Peter Metz (Hg.), Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Zürich 2010, 63-107, insbes. 84f.

Solidarität. Eine dritte Bedeutung erlangte der Begriff im Kontext der Flüchtlingsfrage und des Überfremdungsdiskurses, der mit den «Schwarzenbach-Initiativen» Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre ihren Höhepunkt erreichte. Die Lehrerzeitschriften beschäftigten sich mit der Integration der jungen Ungarn, der Tschechoslowakinnen, der Tibeter oder der Vietnamesinnen nach deren Flucht in die Schweiz und mit der Unterstützung für deren Landsleute. In Bezug auf die Arbeitsmigration waren es vor allem die «Italienerkinder», wie sie genannt wurden, aber auch die jungen Jugoslawinnen und Jugoslawen, denen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die so verstandene Solidarität richtete sich auf das «Fremde» im eigenen Land. Im Kontext dieses Diskurses wurde auch der Blick auf den 2. Weltkrieg und die damalige Flüchtlingspolitik nicht ausgeklammert. Den drei genannten Konnotationen der «Solidarität» wird folgend nachgegangen.

### *Solidarität mit der Gemeinschaft*

Am 1. August 1945 schwor General Guisan die Schweizerinnen und Schweizer auf die helvetische Gemeinschaft ein. Neben dem Aufruf zur Neutralität und Toleranz sagte er:

«Schweizerisch handeln will heissen: Immer mehr unsere Volksgemeinschaft verwirklichen. Darum vereinigen wir uns nach dem Beispiel unserer Väter zur Verteidigung unseres Staates, aber auch zu seiner inneren Erneuerung, nach Schweizer Art. Jeder an seinem Platz muss verantwortlich sein für das Wohl aller. Jeder von uns muss dafür sorgen, dass unser Bündnis nicht ein leeres Wort ist, sondern die tägliche Bestätigung gegenseitiger Hilfe und freiwillig geleisteter Opfer am Ganzen.»<sup>327</sup>

Den Zusammenhalt der Schweiz zu stärken, indem die Jugendlichen durch Enkulturation in die Gemeinschaft integriert wurden, war eine kaum bestrittene Forderung an die Schule. Gesellschaftliche Unruhen wie die skizzierte 68er-Revolution oder die Jugendkrawalle 1980/81 erschütterten den Glauben daran, dass Kultur diskussionslos von der älteren Generation an die nachwachsende tradiert werden könne. Kultur wird adaptiert, vielleicht verworfen, Traditionen werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenswirklichkeit neu interpretiert. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern Schule «gesellschaftserhaltend» oder «gesellschaftsverändernd» wirken soll.<sup>328</sup> Nicht nur Pierre Bourdieu oder der Soziologe David Émile Durkheim kritisierten, dass das Erziehungssystem die Gesellschaft mit all ihren sozialen Ungleichheiten «fortpflanze», statt sie zu verbessern.<sup>329</sup>

Jene Diskurse, welche die Geistige Landesverteidigung mittels der Solidarität zu stärken gedachten, fokussierten vor allem auf die bewahrende Komponente der «Gemeinschaft», die durch den Kommunismus, aber auch durch Modernisierung, Individualisierung und Globalisierung bedroht schien. Vor allem die zunehmende Individualisierung,

---

327 General Guisan, Schweizerisch denken und schweizerisch handeln, in: ScS 32 (1945/46), 129.

328 Vgl. Arnould Clause, rezipiert in: Eugen Egger, Schule und Gesellschaft, in: ScS 61 (1974), 1094-1099.

329 Vgl. Eugen Egger, Schule und Gesellschaft, in: ScS 61 (1974), 1094-1099.

so das Empfinden, führte dazu, dass der Sinn der Jugendlichen für die Gemeinschaft ver schwand und damit der Wille zur Verantwortungsübernahme und zur politischen Partizi pation schrumpfte.<sup>330</sup> Was not tat, war die Rückbesinnung auf den «Gemeinschaftssinn» der Schweizerinnen und Schweizer, die (erneute) Bewusstmachung der eidgenössischen Tradition des Zusammenstehens, des Einsatzes des Einzelnen für die Gemeinschaft, wie sie der Winkelried-Mythos idealtypisch verkörperte, symbolisiert in der Idee des «unus pro omnibus – omnes pro uno», die als Kontinuitätslinie der nationalen Meistererzählung bis zum Rütlichswur zurückprojiziert werden konnte.<sup>331</sup> Die Solidaritätssemantik erreichte auch in der SLZ einen Höhepunkt in der Abstimmung über das Gesetz zur AHV, die nach langer Vorgeschichte 1948, nach einem klaren Plebiszit an der Urne, als obligatorisch eingeführt werden konnte.<sup>332</sup>

Um die Solidarität mit der Wir-Gruppe zu stärken, durfte der Unterricht nicht nur auf die Selbstverwirklichung des einzelnen Kindes, sondern musste auch auf die Förderung der sozialen und kulturellen Gemeinschaft ausgerichtet sein,<sup>333</sup> welche den Fortbestand der überlieferten Traditionen garantieren sollte.<sup>334</sup> Menschen, die frei von jeglichen tradi tionellen Überlieferungen lebten, verwandelten sich, so die mit Blick auf den «Ostblock» konstruierte Vorstellung, in ein unberechenbares Kollektiv, eine gesichtslose, manipulier bare Masse.<sup>335</sup> Die Masse war neben dem «wurzellosen Individuum» der zweite Pol, der den Solidaritätsverband zu bedrohen schien. Wer die Förderung des Gemeinschaftssinns zu sehr betonte, konnte vor dem Hintergrund inszenierter Massenkundgebungen in den sozialistischen «Volksrepubliken» durchaus missverstanden werden, weshalb manche Au toren sich argumentatorisch vom «sozialistischen Kollektiv», vom «Massenkollektivum», von der «falsche[n] «Volksgemeinschaft» distanzieren.<sup>336</sup> Um die positive Semantik der «Gemeinschaft» von der negativen Semantik der sozialistischen «Volksgemeinschaft» abzu heben, verwendeten die Autoren den Begriff der «Vermassung» als Negativfolie. «Vermas sung» wurde zum Synonym für das kommunistisch verstandene «Kollektiv», zum Anto nym für eine geordnete Gemeinschaft der Individuen.<sup>337</sup> Ein Geschichtsbuch warnte 1951:

---

330 Vgl. Albert Gubelmann, *Lehrer – Volk – Volkskunde*, in: SLZ 96 (1951), 1ff., hier 3. Vgl. auch Hein rich Burkhardt, *Volkskundliche Stoffe im Heimatunterricht der Stadtschule*, in: SLZ 96 (1951), 7-12; Robert Bossard, *Die erzieherische Aufgabe der Schule in der Gegenwart*, in: SLZ 97 (1952), 591-594; Hans Egg, *Rede an der Delegiertenversammlung des SLV*, in: SLZ 99 (1954), 979ff.; Werner Kägi, *Direkte Demokratie in Gefahr*, in: SLZ 103 (1958), 29-38.

331 So etwa bei Kurt Brotbeck, *Die schweizerische Neutralität als Beitrag zu einem freien Europa*, Bern 1963, besprochen in: SLZ 109 (1964), 525f.

332 Ein Beispiel: Die SLZ schrieb vor der Abstimmung: «Heute ist das JA der Jungen vor allem Ausdruck der Solidarität mit den Alten, den Witwen und Waisen von Mitmenschen. Seinerzeit wird es ihnen und ihren Ehefrauen in Form von Altersrenten selbst zugute kommen.»; AHV, in: SLZ 92 (1947), 421. Zur Entwicklung der AHV vgl. Bernard Degen, AHV, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16611.php> (15.10.2013).

333 Vgl. Glarus. Kantonale Lehrerkonferenz. *Neue Wege im staatsbürgerlichen Unterricht*, in: SLZ 108 (1963), 791f.

334 Vgl. Richard Weiss, *Volkskunde als Wissenschaft – Heimat als Standpunkt*, in: SLZ 96 (1951), 1f.

335 Vgl. Richard Weiss, *Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit*, in: SLZ 102 (1957), 3-8.

336 Richard Weiss, *Volkskunde als Wissenschaft – Heimat als Standpunkt*, in: SLZ 96 (1951), 1f.

337 Vgl. u. a. Werner Kägi, *Direkte Demokratie in Gefahr*, in: SLZ 103 (1958), 29-38; . E. Giger, An-

«Im Zeitalter, da die Macht sich an wenigen Orten zusammenballt, ist die Freiheit des Kleinstaates wie auch des einzelnen Menschen bedroht. Es sind im 20. Jahrhundert Staaten entstanden, in denen einige Männer über Wohl und Weh ihrer Völker entscheiden. Der Einzelne gilt nichts, es wird ihm diktiert, was er zu tun hat. Ob wohl der Geist der Vermassung und der Versklavung ganz Europa erobern wird? Das Abendland muss sich gewaltig anstrengen, um das zu verhindern.»<sup>338</sup>

Die Angst vor einer «Vermassung» der Gesellschaft hatte Bestand. Mitte der 1970er Jahre zeigte sich Eugen Egger davon überzeugt, dass das «jugendliche Kollektiv» – nach der weitgehend saturierten und nurmehr schwer zu politisierenden Arbeiterschaft – zum neuen Agitationsfeld der Linken werde. Wegen einer gewissen Unreife und fehlender gemeinschaftstragender Erfahrung erschien ihm die Jugend als besonders anfällig für die sozialistische Propaganda.<sup>339</sup> Um die Gefahr der «Vermassung» abzuwenden und keine manipulierbaren «Staatsroboter»<sup>340</sup> zu formen, musste das verantwortungsvolle Individuum innerhalb der geordneten (helvetischen) Gemeinschaft der Orientierungspunkt der Erziehungsarbeit sein. Freie, urteilsfähige, mündige, der Gemeinschaft gegenüber verantwortliche Bürgerinnen und Bürger, die auf rechtsstaatlicher Grundlage handelten, waren das erhoffte Resultat schulischer Bildung und Erziehung.<sup>341</sup> Mit Pestalozzi gesprochen lautete der Grundsatz «Vermenschlichung des Staates» und nicht «Verstaatlichung des Menschen».<sup>342</sup> Eine «Vermassung», in der das Individuum seinen Stellenwert verliere, leite den Untergang des demokratischen Staates ein, lautete eine Überzeugung.<sup>343</sup> Dennoch durfte der Individualismus nicht so weit betrieben werden, dass der Gemeinschaftssinn untergraben wurde. Professor Richard warnte:

«Zusammenhanglos, ohne Gemeinsames und Gemeinschaft angehäuften Individuen, sind Massen. Wo man also die Individualisierung, die Auflösung überlieferter Ordnung bis zum letzten treibt, da entstehen Massen und da entsteht die Möglichkeit totalitärer Zusammenballungen sozusagen als Ersatz für verlorene Gemeinschaftsbindungen.»<sup>344</sup>

Dass die Solidarität unter den Menschen durch die zunehmende Individualisierung verloren gehe, war noch in den 1980er Jahren gängige Befürchtung. Statt Solidarität mit den Mitmenschen, mit dem «Nächsten», gelte die Selbstverwirklichung als oberstes Prinzip.

---

regungen zu einem Gespräch über den Kommunismus, in: ScS 49 (1962/63), 154-162 und 175f.; Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144; Claudio Hüppi, Schule, Gesellschaft und soziale Integration, in: ScS 61 (1974), 1093.

338 Albert Hakios, Walter Rutsch, Welt- und Schweizergeschichte, Zürich, 1951 (Erstauflage), 481f.

339 Vgl. Eugen Egger, Schule und Gesellschaft, in: ScS 61 (1974), 1094-1099.

340 Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7, hier 6.

341 Vgl. Eugen Egger, Schule und Gesellschaft, in: ScS 61 (1974), 1094-1099.

342 Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7, hier 6.

343 Vgl. Albert Gubelmann, Lehrer – Volk – Volkskunde, in: SLZ 96 (1951), 1ff., hier 3; vgl. auch Heinrich Burkhardt, Volkskundliche Stoffe im Heimatunterricht der Stadtschule, in: SLZ 96 (1951), 7-12, hier 8.

344 Richard Weiss, Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit, in: SLZ 102 (1957), 3-8, hier 6.

Der Materialismus lasse, so die Klagen, die geistige und seelische Entwicklung des Menschen verkümmern. Der zunehmende Wettbewerb, diktiert von einer immer skrupelloser werdenden Wirtschaft, den sogenannten «Multis», verlange nach einer Ausbildung zu Kämpfern, zu Konkurrenten. Das Leistungsprinzip drohe die Erziehung zur Solidarität genauso zu ersticken wie die Werterziehung oder die Entwicklung seelischer «Herzkräfte». Die Schule müsse Gegensteuer geben und (wieder) mehr «Menschenschule» statt «Lernschule» sein, forderte der Chefredaktor der SLZ.<sup>345</sup> Erziehungsdirektor Ernst Rüesch, der 1985 in einer Vision die Aufgaben der Schule im Jahr 2000 skizzierte, erachtete die «Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit» als zentral.<sup>346</sup> Im gleichen Jahr formulierte der SLV neue Grundsätze. Der Verein hielt fest: «Als Werk der Gesellschaft ist die Volksschule immer auch eine Kraft, welche die künftige Gemeinschaft vorbereitet und bildet.»<sup>347</sup> Auch Eugen Egger, der 1989 ein düsteres Bild der Lage der Schweiz zeichnete, rief die Lehrkräfte dazu auf, sich wieder auf die grundsätzlichen Fragen zu konzentrieren und zu fragen, wie «Solidarität und Gemeinschaft des Bundes» wieder errichtet werden könnten.<sup>348</sup>

Die Solidarität mit der eigenen Nation schien in den Augen mancher Schweizer Erziehungsverantwortlicher in der UdSSR weit grösser zu sein als in der Schweiz. Während der Bundesratswahlen wurden die Ende der 1950er Jahre neu aufkommenden Freizeitaktivitäten, der zunehmenden Lärm und die abnehmende Verantwortungsbereitschaft der Menschen in der Schweiz kritisiert<sup>349</sup> und das östliche Schulsystem erschien wenigstens teilweise als positives Gegenbild. Wie oben aufgezeigt, waren stärkere Schülerinnen und Schüler dazu verpflichtet, den schwächeren Nachhilfeunterricht zu erteilen, wobei diese «Unterstützung» auch dann gefordert war, wenn ein Kind die ideologischen Anforderungen nicht erfüllte. Es schien, als stehe in den sowjetischen Schulen weniger die Konkurrenz als die gegenseitige Hilfe im Zentrum. Eine institutionalisierte solidarische Aktion in der UdSSR war der Arbeitseinsatz Jugendlicher für das «Kollektiv». Dieser wurde in den Verbandszeitschriften allerdings harsch kritisiert.<sup>350</sup> Der unentgeltliche Einsatz der ange-

---

345 Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766.

346 Ernst Rüesch, Bleibende und neue Aufgaben der Schule im Jahre 2000, in: SLZ 130 (1985), Nr. 12, 6-9.

347 SLV, Auftrag und Chance der Volksschule, in: SLZ 130 (1985), Nr. 12, 16-19, hier 19.

348 Eugen Egger, Die Rolle der Lehrerschaft bei der Entstehung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz, eine Geschichtslektion für LCH, in: SLZ 134 (1989), Nr. 24, 12-15, hier 15.

349 Vgl. Friedrich Traugott Wahlen, Aus dem Vortrag: Hochkonjunktur und Menschenwürde, in: SLZ 104 (1959), 241f.

350 Gemäss der Berichterstattung in den Verbandszeitschriften wurde seit dem Herbst 1956 Studieren in der UdSSR für unentgeltlich erklärt. Dafür mussten die Absolventen der Hochschulen oder Universitäten nach dem Abschluss in der Industrie oder an einer Schule für zwei oder drei Jahre zum Arbeitseinsatz antreten. Damit konnten Stellen, wo Fachkräfte fehlten, darunter an Schulen, besetzt werden. Nicht nur die UdSSR, auch zahlreiche «Satellitenstaaten» litten in dieser Zeit unter einem Lehrermangel, der erst langsam, durch die Erhöhung der Zahl der Lehrerbildungsstätten und höhere Löhne, behoben werden konnte. Vgl. Schulnachrichten aus aller Welt, in: SLZ 102 (1957), 514; Union Central Press, Schulverhältnisse in Russland, in: SLZ 104 (1959), 25; Union Central Press, Reform des Schulwesens in der UdSSR, in: SLZ 104 (1959), 25f.; Sowjetpädagogik und Lehrerbildung 1918-1957. Nach «Ost-Problem» Nr. 23, 1957, in: ScS 45 (1958/59), 687-695.



henden Hochschüler in Sowchosen und Kolchosen der UdSSR habe dunkle Seiten. Weil die jungen Menschen oft in weit abgelegene Gegenden geschickt würden, sei ihre Verpflegungslage teilweise katastrophal, weshalb es zu Aufständen komme, die nicht selten blutig niedergeschlagen würden.<sup>351</sup> Daneben berichtete das katholische Verbandsorgan von Alkoholismus, Vandalismus, Kriminalität und Vergewaltigungen als Folgen der erzwungenen Arbeitseinsätze.<sup>352</sup>

Die wertmässig fundierte Solidarität mit der Gemeinschaft geriet in den Augen mancher Zeitgenossen in der Nachkriegszeit auch durch «wertneutrale» Organisationen unter Druck, etwa durch nicht konfessionelle Sportvereine und Jugendgruppen. Da sich die sozialistischen Staaten auf ihre atheistischen Jugendorganisationen stützten, die klare ideologische Ziele verfolgten, konnten «wertneutrale» Organisationen als der Gemeinschaft abträglich interpretiert werden.<sup>353</sup> Der «Kitt» gemeinsamer Werte ginge verloren. «Unter den Trägern abendländischer Kultur macht sich eine Art Dissoziation bemerkbar», bemerkte ein Autor in der SLZ.<sup>354</sup>

Mit dieser abendländischen Kultur war die Frage der «christlichen Solidarität» verbunden. Insbesondere die katholische Lehrerzeitung verlangte neben der Tradierung ethischer lange auch die Überlieferung religiöser Werte. Die Gemeinschaft stand in den Augen der ScS in Bezug zu Gott, dessen Vorsehung die Individuen auf ihrem Weg leitete, was, so die Vorstellung, durch die Geschichte hindurch sichtbar werde. Es galt deshalb, die Jugendlichen für das «Gute» und gegen das «Böse» zu erziehen. Auch Schulbücher tradierten die Vorstellung, dass die eidgenössische Gemeinschaft mit ihren identitätsstiftenden Komponenten durch die göttliche Vorsehung gestärkt werde. Ernst Burkhard formulierte 1949:

«Wie ein gesunder Baum ist die demokratische Schweiz in jahrhundertelanger Entwicklung gewachsen und erstarkt. Jeder Schweizer kann in diesem Staat seine Kräfte und Fähigkeiten frei entfalten. Deshalb besteht bei den Eidgenossen aller Sprachen, Konfessionen und Berufsgruppen der feste Wille, unserem Lande die demokratische Freiheit zu erhalten. Jeder Eidgenosse soll daher seine Kraft und sein ganzes Können nach alter Schweizersitte für die Heimat einsetzen. Doch ruht das Geschick unseres Landes letzten Endes in Gottes Hand. Darum bete jeder Schweizer mit den Worten unseres Dichters Gottfried Keller zu Gott: Lass strahlen deinen schönsten Stern / Nieder auf mein irdisch Vaterland.»<sup>355</sup>

---

351 So laut der Darstellung in der ScS 1959 im kasachischen Temirtau. Vgl. George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

352 Vgl. George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

353 Vgl. Robert Bossard, Die erzieherische Aufgabe der Schule in der Gegenwart, in: SLZ 97 (1952), 591-594; Emil Kobi, Über die Fragwürdigkeit von Jugendgruppen, in: SLZ 100 (1955), 950ff.; Hans Aeberhard, Schule und Erziehung in der Sowjetzone, in: SLZ 113 (1968), 396ff.

354 Robert Bossard, Die erzieherische Aufgabe der Schule in der Gegenwart, in: SLZ 97 (1952), 591-594, hier 593.

355 Ernst Burkhard, Welt und Schweizergeschichte für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau, Aarau 1949, 396.

Noch zehn Jahre später konnte der Kampf gegen den Kommunismus als Kampf für «Freiheit und Glauben» interpretiert werden.<sup>356</sup> Auch diese christliche Solidarität war nicht einfach zu tradieren. Mitte der 1970er Jahre liess eine resignierte Stimme verlauten, die «Gemeinschaft von Brot und Kelch» sei durch die Gemeinschaft der «Haschischzigarette» ersetzt worden und statt der traditionellen (christlichen) Gruppen würden «Banden» die Einsamkeit der Jugendlichen zu übertünchen versuchen.<sup>357</sup> Der als bedroht empfundene Gemeinschaftssinn sollte, so die Ansicht, im Rahmen einer überfachlich verstandenen staatsbürgerlichen Erziehung gestärkt werden,<sup>358</sup> etwa durch vorbildliches Zusammenleben in der funktionierenden, von gegenseitiger Achtung geprägten Schulgemeinschaft, aber auch durch Hinweise auf die historisch gewachsene Schweizer Gemeinschaft und deren Leistungen in der Geschichte.<sup>359</sup> Besonders wichtig schien der Bezug der Lernenden zur eigenen Gemeinde. Das Milizwesen der Schweiz lebte und lebt vom Engagement des Einzelnen, das die Lehrerzeitschriften auch von den Lehrpersonen forderten. Als Gemeindehistoriker oder engagiert im örtlichen Heimatschutz konnten sich die Lehrerinnen und Lehrer in die Gemeinschaft einbringen.<sup>360</sup> Die «Heimatkunde» sollte den Lernenden die eigene Heimat, beginnend bei der Gemeinde, näher bringen, wodurch das ab den 1960er Jahren populäre didaktische Credo «vom Nahen zum Fernen» sowie das Prinzip «grabe, wo du stehst» umgesetzt werden konnten.<sup>361</sup> Ein solch enger Bezug zur eigenen Umgebung, das Verstehen der Bedeutung von Vereinen und Parteien, das Erkennen besonderer Bauwerke oder Traditionen sollten die Solidarität der Lernenden mit der Gemeinschaft fördern. Zudem konnten in der Wohngemeinde politische Prozesse im Kleinen verfolgt oder gar eingeübt werden, die sich auf Kantons- oder Bundesebene in ähnlicher Form wiederholten.<sup>362</sup>

Im Geschichtsunterricht wurde die Alte Eidgenossenschaft zum Symbol der idealen Gemeinschaft, aus der die Gegenwart ihre Kraft schöpfen konnte. Alt Bundesrat Ernst Nobs, der dazu aufforderte, Demokratie und Freiheit innerhalb einer solidarischen menschlichen Gemeinschaft zu verwirklichen, zitierte Johann von Müller: «Und nun Eidgenossen! Hier ist die Geschichte Eures Volkes! Schlagt auf und forscht und ahnet, ob für Rettung, Ruhm und Ruhe aller Eurer Länder je etwas Besseres sei erfunden worden als Gemeinsinn und die alte Treue gegeneinander unter den Eidgenossen.»<sup>363</sup> Manch ein Held und manch eine Schlacht

---

356 In einer Sondernummer zum Geschichtsunterricht zitierte die ScS aus einer Schrift von Theodor Haecker (Der Christ und die Geschichte) und führte aus, dass die Geschichte von drei Mächten bestimmt sei: von Gott, vom «gefallenen Engel», vom Menschen selbst; Sondernummer Geschichtsunterricht, ScS 46 (1959/60), 2-30.

357 Vgl. Rudolf Affemann, Die Krise der Jugend, in: ScS 61 (1974), 417-424; hier 420. Der Artikel wurde dem Zuger Tagblatt vom 8.9.1973 entnommen.

358 Vgl. etwa Peter Kamm, Betrachtungen über die staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 99 (1954), 952ff.

359 Vgl. Die Rezeption der Dissertation von Conrad Buol, «Erziehung zur Demokratie», in: Hans Buol, Erziehung zur Demokratie, in: SLZ 95 (1950), 1015ff.; Peter Kamm, Betrachtungen über die staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 99 (1954), 952ff.

360 Vgl. Christian Rubi, Volkstumspflege und Schule, in: SLZ 110 (1965), 995-998.

361 Vgl. z. B. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22.

362 Vgl. z. B. Walter Schoop, Die Gemeinde, Grundstein unserer Demokratie, in: SLZ 110, (1965), 973f.

363 Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442, hier 438.

konnten herangezogen werden, um den «Gemeinsinn» zu veranschaulichen. Der Erziehungsrat und spätere Bundesrat Hans Hürlimann erblickte in der Rückbesinnung auf die Schlacht am Morgarten eine Stärkung der Abwehrkräfte gegen drohende Gefahren. Er mahnte: «Wir sind nicht nur Bürger und Bürgerinnen, wir alle sind doch auch Soldaten.» Für Hürlimann stand «Morgarten» für die «geistige Mobilmachung für die Zukunft» per se.<sup>364</sup> Der Mythos «Morgarten» verband in dieser Lesart die Vergangenheit mit der Gegenwart und der Zukunft.

Ebenfalls mit einem Rückgriff auf die Geschichte formulierte der Luzerner Erziehungsdirektor und Jurist Walter Gut<sup>365</sup> die Bedeutung des Gemeinschaftssinns für Gegenwart und Zukunft. Zur 650-Jahrfeier des Beitritts des Kantons Luzern zur Eidgenossenschaft wies er darauf hin, dass der «Bund» nicht nur die Freiheit und den Willen zum Erhalt der politischen und kulturellen Eigenart zum Ziel gehabt habe, sondern auch die Solidarität auf der Grundlage von Gleichberechtigung und Gemeinschaftssinn. Die Ursprünge der «freiheitlichen, sozialen und föderalistischen Demokratie» reichten laut Gut ins 13. Jahrhundert zurück und seien noch immer «von brennender Aktualität». Die Erinnerung an diese Zeit sei Erbe und Auftrag zugleich.<sup>366</sup>

Neben der Solidarität mit der wörtlich verstandenen «Eid-Genossenschaft»<sup>367</sup> konnte der Solidaritätsgedanke innerhalb der Diskurse über die Stellung der Schweiz in Europa und der Welt auch umfassender interpretiert werden. Auch wenn mit dem Begriff «Gemeinschaft» meist die Nation gemeint war, so verstand sich wohl die Mehrheit der Schweizer Lehrerschaft auch als Teil der Weltgemeinschaft, der gegenüber sie sich verantwortlich zeichnete. Solidarität meinte in diesem Kontext vor allem Solidarität mit den Schwächeren.<sup>368</sup>

### *Solidarität mit Europa, Solidarität mit der Welt*

In der unmittelbaren Nachkriegszeit zeigte sich die Solidarität in verschiedenen Hilfsmassnahmen der Verbände für das kriegsversehrte Ausland. Neben der Unterstützung der Schweizer Spende lieferte die Schweizer Lehrerschaft Schulmaterial an das kriegsversehrte Ausland,<sup>369</sup> ging Partnerschaften mit Jugendlichen aus den Nachbarländern ein<sup>370</sup> oder hol-

---

364 Hans Hürlimann, Was hat Morgarten uns heute noch zu sagen?, in: ScS 52 (1965), 550f., hier 550.

365 Walter Gut war zu dieser Zeit Schultheiss des Kantons Luzern. Nach dem Bekanntwerden der Fichenaffäre wurde er Beauftragter des Bundesrats zur Bewältigung der Affäre. Vgl. Roman Bussmann, Walter Gut, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D5138.php> (2.8.2012).

366 Walter Gut, Luzern – 650 Jahre im Bund, in: ScS 69 (1982), 349.

367 Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38.

368 Vgl. Von den Zielen des Geschichtsunterrichts, in: ScS 46 (1959/60), 3-7.

369 In den Ausgaben der SLZ und der ScS von 1945/46 finden sich zahlreiche Aufrufe für Hilfsmassnahmen der Lehrervereine. Vgl. z. B. Schulmaterial für Polen, in: SLZ 90 (1945), 205; Paul Boesch, Bitte um Lehrmittel für jugoslawische Schulen, in: SLZ 90 (1945), 351f.; Paul Boesch, Wir Schweizer Lehrer wollen den ausländischen Lehrern helfen!, in: SLZ 90 (1945), 409; Spendet Bücher, in: ScS 32 (1945/46), 237; Helft dem Internationalen Komitee vom Roten Kreuz, in: ScS 32 (1945/46), 237; J. Niedermann, Ein Notschrei aus Wien, in: ScS 32 (1945/46), 620f.; Hilfe für polnische Volksschulen und Lehrer, in: ScS 32 (1945/46), 621; Schulbänke für Holland, in: SLZ 91 (1946), 332; Hilfe für die griechische Schuljugend, in: SLZ 91 (1946), 371.

370 Vgl. Geschäftsstelle des Schweiz. Arbeiter-Hilfswerks, «Colis-Suisse»-Patenschaften für Wiener Kinder, in: SLZ 91 (1946), 123.

te vom Krieg betroffene Kinder zur Erholung in die Schweiz.<sup>371</sup> Auch Lehrpersonen wurden Ferienplätze angeboten.<sup>372</sup> Weiter diskutierten die Lehrerverbände den Einsatz von Schweizer Lehrpersonen zur Unterstützung eines demokratischen Erziehungswesens im von den westlichen Alliierten besetzten Teil Deutschlands.<sup>373</sup> Diese Hilfstätigkeit durch die Lehrerverbände, Lehrpersonen und Schulklassen wurde während des Kalten Krieges weitergeführt. So leisteten Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise nach dem Ungarnaufstand vielseitige Hilfe. Auch die «Entwicklungshilfe» des Bundes wurde mit eigenen Projekten begleitet.<sup>374</sup> Im Zeitalter der beginnenden «Globalisierung» war vielen klar, dass eine Besinnung auf ein reines «Schweizerbewusstsein» nicht mehr zeitgemäss war. Die Welt wuchs zusammen, was bereits in den 1950er Jahren sichtbar war:

«Es gibt ja heute keine Entfernungen mehr. In kürzester Zeit trägt mich das Flugzeug um die Welt. Paris oder Venedig, das macht heute jeder Kegelklub im Car; Salzburg, Wien das ist für Maturanden. Die Hockey- und Fussballspieler schlagen ihren Puck und ihr Leder sogar hinter den Eisernen Vorhang. Immer neue technische Errungenschaften kürzen den Raum.»<sup>375</sup>

Schulfunk sowie Schulfilme als neue Bildungsmedien führten den Lernenden vor, wie die Welt vernetzter wurde.<sup>376</sup> Bei diesem Zusammenwachsen der Welt sowie im europäischen Einigungsprozess konnte die Schweiz nicht gänzlich abseits stehen. Die Solidaritätssemantik behielt ihre Bedeutung, wurde aber um europäische und globale Perspektiven erweitert. Ein solidarisches Europa, ein Europa, welches «um die letzte Schicksalsgemeinschaft weiss, Asyl ist allen Flüchtigen, Spital allen Kranken, Hort ist der Freiheit und Menschenwürde»<sup>377</sup> schien mit den Werten der Schweiz nicht nur vereinbar, ein solches Europa galt als eine Art «grosse Schweiz». Den Vergleich zog das welsche Schulbuch «Histoire de la Suisse» von Grandjean und Jeanrenaud,<sup>378</sup> während der Historiker und Philosoph Kurt Brotbeck 1963 formulierte, dass die Geschichte Europas eine Wiederholung der Schweizer Geschichte auf höherer Ebene sei: «Jeder Schritt zu einem freiheitlichen Europa verwirklicht auf europäischer Ebene ein Stück <Schweiz>».<sup>379</sup>

---

371 Vgl. Schulklassen mit Kriegskindern inmitten der Schweiz, in: SLZ 92 (1947), 109f.

372 Vgl. Georg Thüner, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727; Holländische Lehrer als Gäste des SLV, in: SLZ 91 (1946), 450.

373 Vgl. Ein Vorschlag zum Einsatz von Schweizer Lehrern im Ausland, in: SLZ 90 (1945), 454; Sollen Schweizer Lehrer im kriegsgeschädigten Ausland unterrichten?, in: SLZ 90 (1945), 584; Betätigung von Schweizer Lehrern in Deutschland, in: SLZ 90 (1945), 815ff.; Betätigung von Schweizer Lehrern in Deutschland, in: SLZ 90 (1945), 900.

374 Vgl. auch Kapitel V.

375 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1046. Schmid konnte, sich auf verschiedene Autoren berufend, sich vorstellen, dass die Schweiz dereinst in einem vereinigten Europa aufgehe.

376 Vgl. Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048.

377 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048.

378 Vgl. Grandjean Henri, Jeanrenaud Henri, Histoire de la Suisse II, Lausanne 1969, 237f.

379 Kurt Brotbeck, Die schweizerische Neutralität als Beitrag zu einem freien Europa, Bern 1963, besprochen in: SLZ 109 (1964), 525f., hier 526.

Die Förderung eines europäischen Bewusstseins durch die Volksschule stand nicht im Widerspruch zur Förderung des eidgenössischen Gemeinschaftssinns. So wurde etwa die Teilnahme der Jugend am europäischen Schülerwettbewerb zum «europäischen Schultag», der 1953 von verschiedenen Persönlichkeiten ins Leben gerufen worden war, unterstützt. Eines der Ziele war es, den heranwachsenden Generationen die kulturelle, wirtschaftliche und politische Gemeinschaft Europas bewusst zu machen.<sup>380</sup> 1975 stand dieser europäische Schultag im Zeichen des vom Europarat vorgeschlagenen «Europäischen Jahrs für Denkmalpflege und Heimatschutz». Mit dem Motto «Eine Zukunft für unsere Vergangenheit» wurden die Europäerinnen und Europäer aufgefordert sich ihrer Kultur und ihrer geschichtlichen Werte bewusst zu werden.<sup>381</sup>

Die geteilten kulturellen Werte in einem föderalistischen Europa wurden zwar als Bereicherung für die Schweiz verstanden, dennoch blieben viele Autoren der Verbandszeitschriften und Schulbücher gegenüber einer politischen Partizipation am sich integrierenden Europa skeptisch,<sup>382</sup> während eine Integration in humanitären, wissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Belangen, im Einklang mit der offiziellen Politik, befürwortet wurde.<sup>383</sup>

Ob die Solidarität über Europa hinaus auf die Welt ausgeweitet werden konnte, war im Kontext des Kalten Krieges und vor dem Hintergrund der Dekolonisation eine Schicksalsfrage für die Weiterentwicklung der Menschheit. Mit Blick auf die entkolonialisierten Staaten gewann die Solidaritätssemantik nicht nur in der Aussenpolitik, sondern auch in der Erziehungsarbeit in Ost und West an Bedeutung.<sup>384</sup> Die Beziehungen der Grossmächte zur sogenannten «Dritten Welt»<sup>385</sup> wurden rasch zu einem neuen diskursiven Schlachtfeld des

---

380 Explizite Ziele waren: «das europäische Bewusstsein unter der Schuljugend zu wecken und zu fördern; das Verständnis für die Einheit des kulturellen Europas zu vertiefen; die Jugend auf die Gemeinsamkeit von Schicksal und Zukunft der europäischen Völker aufmerksam zu machen; das Interesse für europäische kulturelle, wirtschaftliche und soziale Fragen zu fördern.» A. Bohren, *Europäischer Schultag – europäischer Schülerwettbewerb*, in: SLZ 111 (1966), 80ff., hier 81. Laut Auskunft der SLZ beteiligten sich 1969 rund 2 Millionen Lernende aus 13 europäischen Ländern am Wettbewerb. Vgl. *Europäischer Schultag – Europäischer Schülerwettbewerb*, in: SLZ 115 (1970), 1495. Der Wettbewerb wurde auch nach dem Ende des Kalten Krieges durchgeführt. 1991 nahmen Lernende aus 21 Ländern am Wettbewerb teil. Vgl. *Schülerwettbewerb «Europa in der Schule»*, in: SLZ 137 (1992), Nr. 22, 9f.

381 Vgl. *Europäischer Schultag 1974/75*, in: SLZ 119 (1974), 1529.

382 Vgl. u. a. E. Kaiser, *Ein Beitrag zur Rotkreuzgeschichte*, in: ScS 50 (1963/64), 151-154 oder die Beiträge zu Henry Dunant in den Heften Nr. 7 und 16 der Reihe «Lasst hören aus alter Zeit». Dunant wurde 1988, zum 125-Jahr-Jubiläum des Roten Kreuzes erneut als Vorbild porträtiert. Vgl. Franz auf der Mauer, *Henry Dunant: In der Not sind alle Menschen Brüder*, in: SLZ 133 (1988), Nr. 10, 18f.; Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 297.

383 Vgl. Henri Grandjean, *Henri Jeanrenaud, Histoire de la Suisse II, Lausanne 1969*, 237f.; Georges André Chevallaz, *Histoire générale, de 1798 à nos jours, Lausanne 1974*, 427-431.

384 1970 druckte die SLZ einen Artikel von Pitter Premysl ab, der den Sozialismus von der Solidarität mit den Benachteiligten nicht ausnahm. Auf den ersten Blick scheint dies verwunderlich, hatte doch gerade dieser ideologisch die Solidarität als Ideal einer klassenlosen Gesellschaft im Blick. Premysl betonte, dass ein rücksichtslos geführter Klassenkampf dazu führe, dass die menschliche Gemeinschaft negiert und der einzelne als Machtinstrument missbraucht würde. Vgl. Pitter Premysl zitiert in: SLZ 115 (1970), 1627.

385 Wie Albert Wirz schreibt, war der Begriff «Dritte Welt», der sich in der Zeit der Dekolonisation herausgebildet hatte, politisch aufgeladen, enthielt er doch eine implizite Kapitalismuskritik, weshalb er

Kalten Krieges. Konnte der Kapitalismus oder der Kommunismus als Erster seinen Einfluss geltend machen? Schulbuchautor Jaggi, der die vielseitige Entwicklungshilfe der Schweiz darstellte,<sup>386</sup> gab denn auch in einem seiner Werke zu bedenken, dass das «menschlich-christliche Erbarmen mit den Notleidenden» nicht der einzige Grund sei, weshalb sich die Schweiz in der Entwicklungshilfe engagieren sollte.<sup>387</sup> Nicht alle Schulbücher fokussierten in den 1960er Jahren bei der Thematisierung der Entwicklungshilfe auf den Kalten Krieg. Otto Müller betonte den humanitären, gar den christlichen Gedanken hinter den Hilfeleistungen, indem er an das biblische Wort «liebe deinen Nächsten wie dich selbst!» erinnerte und Martin Luther zitierte, der den Einzelnen zur Solidarität aufrief,<sup>388</sup> nicht ohne, in Einklang mit anderen Schulbuchautoren, auf den «beschämend» geringen Entwicklungsbeitrag der offiziellen Schweiz an die «Dritte Welt» hinzuweisen.<sup>389</sup>

Die Tradition des Helfens und der Humanität wurde in den Lehrerzeitschriften und Schulbüchern als typisch schweizerisch dargestellt. Wie die Neutralität so wurde auch die Solidarität im Diskurs um einen möglichen UNO-Beitritt der Schweiz in den 1980er Jahren thematisiert. Petitpierres Nachkriegsformel von der «Neutralität und Solidarität» stützte die Befürworter, während die Gegner vor allem einen Souveränitätsverlust befürchteten.<sup>390</sup> Die SLZ druckte eine Sondernummer zur UNO,<sup>391</sup> auf deren Titelseite die berühmte Skulptur «Schwerter zu Pflugscharen» des russischen Bildhauers Vuchetich prangte. Leonhard Jost beteuerte einmal mehr, dass der Kalte Krieg, die Aufrüstung und die drohende nukleare Vernichtung – er nannte sie den «atomaren Holocaust» – nur durch stete Arbeit «in uns selbst und in unseren Kinderzimmern und Schulen» überwunden und abgewehrt werden könne.<sup>392</sup> Die UNO und ihre Unterorganisationen, in denen die Schweiz ihre internationale Solidarität unter Beweis stellen konnte, wurde in manchen Schulbüchern zum Thema gemacht, nicht ohne deren begrenzte Einsatzmöglichkeiten im Kalten Krieg zu unterstreichen.<sup>393</sup>

---

in offiziellen Dokumenten der Schweizer Politik vermieden worden sei. Als Synonym bildete sich der Begriff «Entwicklungsländer» heraus. Vgl. Albert Wirz, Dritte Welt, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D43022.php> (18.9.2013).

386 Vgl. Arnold Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815. Ein Lesebuch für die bernischen Primarschulen, Bern <sup>3</sup>1970, 288f.; Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart. Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für untere Mittelschulen, Bern <sup>4</sup>1969, 386-391.

387 Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>4</sup>1969, 386-391, hier 387.

388 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 292.

389 Vgl. Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 297f. Auch Chevallaz kritisierte den geringen Beitrag der offiziellen Schweiz. Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 428.

390 Vgl. u. a. Gerhart Schürch, Langer Marsch in die UNO, in: SLZ 127 (1982), 1651f.; Schweizerische Arbeitsgruppe für Demokratie, Beilage zur Politischen Bildung, UNO-Beitritt, ja – nein?, in: SLZ 129 (1984), Nr. 17, 7-12, Paul Binkert, Soll die Schweiz der UNO beitreten?, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 20-24; Franz Muheim, Plädoyer für den UNO-Beitritt, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 25-29; Carlo Schmid, Wider den UNO-Beitritt der Schweiz, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 30-34.

391 Vgl. SLZ 131 (1986), Nr. 4.

392 Leonhard Jost, Schwerter zu Pflugscharen, in: SLZ 131 (1986), Nr. 4, 3.

393 Vgl. Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 285ff.; Müller wies darauf hin, dass die Abrüstung durch den Ost-West-Konflikt verhindert werde und das Veto im Sicherheitsrat zentrale Beschlüsse zur



Wichtiger als die Beteiligung der Schweiz an UNO-Organisationen oder das Angebot der «Guten Dienste» war im schulischen Kontext der Hinweis auf die Tradition des Roten Kreuzes. Unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg leistete die Schweizer Lehrerschaft in Zusammenarbeit mit dem IKRK in verschiedenen kriegsversehrten Ländern Aufbauhilfe. Neben Hilfeleistungen für Deutschland, Österreich, Holland und Dänemark wurden 1945 und 1946 auch Sammlungen für Polen und Jugoslawien veranstaltet, wobei insbesondere Lehrpersonen und Schulen unterstützt wurden.<sup>394</sup> Diese Tradition galt es weiter auszubauen und in der täglichen Aussenpolitik zu etablieren.<sup>395</sup> In den 1960er Jahren wurde die Jugend zur aktiven Mitarbeit im Jugendrotkreuz aufgerufen.<sup>396</sup> Die Gründung des Roten Kreuzes galt als «geschichtliche Grosstat»<sup>397</sup> der Schweiz, die Hilfeleistungen wurden in den Schulbüchern aufgelistet und Henry Dunant wurde in zahlreichen Beiträgen zum nachahmungswürdigen Schweizer stilisiert.<sup>398</sup>

### *Solidarität mit den Fremden in der Schweiz*

Im Kontext der Flüchtlingspolitik erlangten die Solidaritätsdiskurse eine besondere Brisanz. Als eine rühmensewerte Leistung der Schweiz in Vergangenheit und Gegenwart bezeichnete alt Bundesrat Ernst Nobs in einer Rede vor Lehrpersonen 1953 das Asylrecht. Die Schweiz, so das Selbstbild, nahm während ihrer langen humanitären Tradition zahlreiche Flüchtlinge auf.<sup>399</sup> Wie in Nobs Rede so fehlte es in der Nachkriegsschweiz weitgehend an Kritik an der Schweizer Flüchtlingspolitik. Darin machten auch die Lehrerzeitschriften kei-

---

friedlichen Konfliktlösung vereitle, wobei, so Müller, die UdSSR vom Veto am häufigsten Gebrauch mache. Vgl. Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815* (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 288f. Jaggi betonte vor allem die Arbeit der FAO und der UNESCO. Vgl. auch Eugen Halter, *Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen*. Zweiter Teil: Neuzeit, St. Gallen 1965, 172f.; André Chabloz, *De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale*, Lausanne <sup>2</sup>1953, 220ff.; Henri Grandjean, *Henri Jeanrenaud, Histoire de la Suisse*, Lausanne <sup>7</sup>1969, 229; Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>4</sup>1974, 349-352.

394 Vgl. z. B. Bitte um Lehrmittel für jugoslawische Schulen, in: SLZ 90 (1945), 351; Paul Boesch, *Wir Schweizer Lehrer wollen den ausländischen Lehrern helfen!*, in: SLZ 90 (1945), 409; Hans Egg, *Hilfe für polnische Volksschulen und Lehrer*, in: SLZ 91 (1946), 177; Fritz Brunner, *Spielzeug aus Kinderhand – Freude von Land zu Land!*, in: SLZ 91 (1946), 251ff.; *Hilfswerke. Hilfe für Polens Kinder*, in: SLZ 91 (1946), 291; Paul Boesch, *Hilfe für die griechische Schuljugend*, in: SLZ 91 (1946), 371; Fritz Brunner, *Die erste pädagogische Schweizer Spende für Süddeutschland*, in: SLZ 91 (1946), 497-500 und 545-547.

395 Vgl. etwa P. Bischof, *Zum Tag des guten Willens*, in: SLZ 106 (1961), 461-465.

396 Vgl. Ernst Grauwiler, *Helfen? Ist das etwas für die Jungen?*, in: SLZ 107 (1962), 701; *Das Rote Kreuz und die Schule*, in: SLZ 109 (1964), 702ff.

397 Ernst Nobs, *Schule und Verwirklichung der Demokratie*, in: SLZ 98 (1953), 437-442, hier 441; Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 171f.

398 Vgl. u. a. Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>4</sup>1969, 353ff.; Arnold Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 – Ein Lesebuch für die bernischen Primarschulen*. Bern 1970, 201-211, E. Kaiser, *Ein Beitrag zur Rotkreuzgeschichte*, in: ScS 50 (1963/64), 151-154 oder die Beiträge zu Henry Dunant in den Heften Nr. 7 und 16 der Reihe «Lasst hören aus alter Zeit». Dunant wurde 1988, zum 125-Jahr-Jubiläum des Roten Kreuzes erneut als Vorbild porträtiert. Vgl. Franz auf der Mauer, *Henry Dunant: In der Not sind alle Menschen Brüder*, in: SLZ 133 (1988), Nr. 10, 18f.; Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 171f.

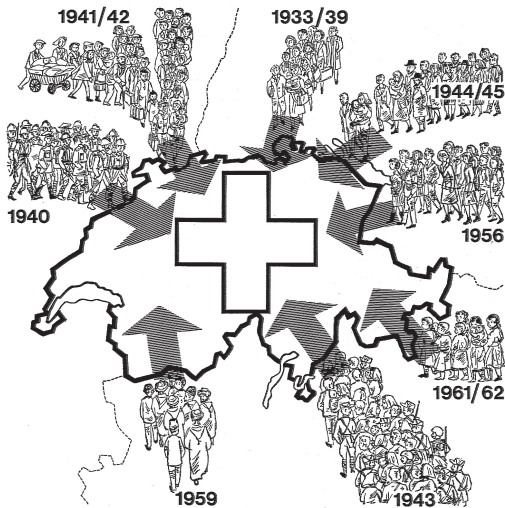
399 Vgl. Ernst Nobs, *Schule und Verwirklichung der Demokratie*, in: SLZ 98 (1953), 437-442.



ne Ausnahme. Das Bild der Flüchtlingsinsel wurde in der ScS unmittelbar nach Kriegsende durch eine Danksagung eines in der Schweiz internierten Polen untermauert.<sup>400</sup> Auch der Bericht von Carl Ludwig, der 1957 zuhanden des Bundesrates Stellung zur Flüchtlingspolitik der Schweiz bezog, weil «unterdrückte Tatbestände» an die Öffentlichkeit gelangt waren, wie Mario König schreibt,<sup>401</sup> änderte an der Darstellung der Schweiz als Hort für Flüchtlinge nur wenig, zumal sich die offizielle Politik gegenüber den Ungarnflüchtlingen zur selben Zeit betont offen gab. Noch 1963 konnte es sich der Pädagoge Fritz Aebli erlauben, in einer Nummer des «Jugendblatts zum Guten Willen» die Schweiz als heile, vom Ungemach der Zeitgeschichte gänzlich unberührte Insel für Flüchtlinge darzustellen.<sup>402</sup>

Trotz vereinzelter Kritik an der Schweizer Flüchtlingspolitik wurde das Land bis in die 1980er Jahre hinein als Sinnbild der Solidarität interpretiert,<sup>403</sup> auch wenn einzelne Autoren eine verbreiteten Xenophobie wahrnahmen.<sup>404</sup> So wurden in den Lehrerzeitschriften und Lehrmitteln, teilweise unkritisch, immer wieder Beispiele erfolgreicher Solidaritätsaktionen dargestellt.<sup>405</sup>

Die Schweiz – Insel der Flüchtlinge während und nach dem Zweiten Weltkrieg



**Abbildung 6:** Vorstellung der Schweiz als Insel für Flüchtlinge. Die Abbildung stammt aus dem Leseheft zum «Tag des Guten Willens» vom 18. Mai 1963. (SLZ 108 (1963), 473.)

400 Abbildung eines «Gedichtes» eines polnischen Internierten, in: ScS 34 (1946/47), 201.

401 Mario König, Die Schweiz, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg. Die Arbeit der Bergier-Kommission und die weitere Forschung, in: Widerspruch, 43 (2002), 171-178, hier 171.

402 Vgl. Fritz Aebli, Zum Tag des guten Willens 18. Mai 1963, in: SLZ 108 (1963), 480-484.

403 Im Dossier «Flüchtlinge in der Schweiz» finden sich auch kritische Stimmen, etwa im Porträt von Gertrud Kurz, in: SLZ 128 (1983), Nr. 11, 40f.

404 Vgl. etwa die Sondernummer in «Stoff und Weg» Nr. 6 (1985) zum Thema Fremdenhass, in: SLZ 130 (1985), Nr. 11, 17-31.

405 Häslér wies darauf hin, dass in vielen Gymnasien die kritische Betrachtung der Flüchtlingspolitik der Schweiz im 2. Weltkrieg noch in den 1980er Jahren ein Tabuthema sei. Alfred A. Häslér, Verdrängte Geschichte?, in: SLZ 128 (1983), Nr. 9, 5.

1983 druckte die SLZ zum Flüchtlingstag eine umfangreiche Darstellung ab, die eine fortlaufende Aufnahme von Flüchtlingen aus Nazideutschland (1933), Ungarn (1956), dem Tibet (1961), der Tschechoslowakei (1968), aus Uganda (1972), Chile (1973), Indochina (1975), der Türkei (1980) und schliesslich aus Polen (1980/81) suggerierte. Statt eine kritische Anmerkung zur Schweizer Flüchtlingspolitik im 2. Weltkrieg zu machen, betonten die Autoren, dass die «Zentralstelle für Flüchtlingshilfe» 1936 ins Leben gerufen worden sei, um «den Flüchtlingen aus Hitler-Deutschland besser zu helfen».<sup>406</sup> Zur Untermauerung der Kontinuität dieses Meisternarrativs war die Darstellung einzelner Flüchtlingsschicksale hilfreich. Porträtiert wurden vor allem Menschen, welche vor kommunistischen Regimen geflohen waren: DDR-Bürger, Ungarn, Tschechinnen, später Vietnamesen oder Polinnen.<sup>407</sup>

Was für die Lehrerzeitschriften gilt, gilt auch für die Schulbücher. Im Zusammenhang mit der Flüchtlingspolitik der Schweiz betonten die Autoren vor allem die erfolgreichen Hilfsaktionen. Die Kritik war, wenn sie überhaupt geäussert wurde, meist verhalten. Ernst Burkhard etwa schrieb 1949 über den 2. Weltkrieg:

«Das Schweizervolk war bestrebt, die Not in den kriegführenden Ländern nach Möglichkeit zu lindern. Schweizerische Ärzte mit Pflegern und Pflegerinnen begaben sich auf die verschiedenen Kriegsschauplätze und nahmen sich der Verwundeten an. Auch den Kriegsgefangenen suchte man zu helfen, so weit es die kriegführenden Mächte zuliessen. Viele Flüchtlinge, Soldaten und Zivilpersonen, fanden in der Schweiz Zuflucht.»<sup>408</sup>

Weder Albert Hakios noch André Chabloy verloren in ihren Schulbüchern von 1951 bzw. 1953 ein kritisches Wort über die Flüchtlingspolitik der Schweiz im 2. Weltkrieg.<sup>409</sup> Noch 1965 lobte Eugen Halter die Grosstaten des IKRK, während er zur offiziellen Flüchtlingspolitik nur einen Satz schrieb: «Kirchliche und private Hilfsgruppen sorgten vor allem für die Flüchtlinge, die in großen Scharen in unser Land kamen.»<sup>410</sup> Über die behördlichen Massnahmen schieg sich das Lehrmittel aus. Nur ein Mahnwort am Ende des Kapitels, in welchem Halter an die «neutrale Schweiz» appellierte, an ihre Pflicht, den Notleidenden zu helfen, weist darauf hin, dass der Autor von der Schweiz der 1960er Jahre eine offene Flüchtlingspolitik erwartete. Auch Chevallaz lobte noch 1969 die Solidarität der Schweiz im In- und Ausland während des Krieges, ohne Kritik an der Rückweisung jüdi-

---

406 Flüchtlinge in der Schweiz, in: SLZ 128 (1983), Nr. 11, 36f., hier 36.

407 Vgl. z. B. Die Unterrichtsskizze, welche Kurt Eggenschwiler für die Aktion «Herzlich willkommen» (ein Zeichenwettbewerb der Schweizerischen Verkehrszentrale und der Schweizerischen Zentralstelle für Flüchtlingshilfe) erstellte: Aktion «Herzlich willkommen», in: SLZ 131 (1986), Nr. 2, 37ff.

408 Ernst Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau, Aargau 1949, 395.

409 Albert Hakios, Walter Rutsch, Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1951; André Chabloy, De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale, Lausanne 1953.

410 Halter, vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 171.

scher Flüchtlinge zu üben.<sup>411</sup> Erst in der Ausgabe von 1974 gab er zu bedenken, dass die Schweiz mehr hätte tun können, doch der Bundesrat habe aus wirtschaftlichen und politischen Gründen die Zahl der Flüchtlinge beschränkt und viele an der Grenze zurückgewiesen. Dass die zurückgewiesenen Flüchtlinge in grosser Zahl Jüdinnen und Juden waren, präziserte Chevallaz nicht.<sup>412</sup>

Edgar Bonjour konnte, erst nach einem gewissen Druck auf die Regierung zur Veröffentlichung der Resultate, ab Mitte der 1960er Jahre seine Recherchen zur Neutralitätspolitik der Schweiz im 2. Weltkrieg publizieren. Einzelne Schulbuchautoren übten denn auch bereits Ende der 1960er Jahre Kritik an der offiziellen Flüchtlingspolitik während des 2. Weltkriegs.<sup>413</sup> Josef Weiss nannte in seiner Darstellung von 1968 die Zurückweisung vieler Flüchtlinge einen «schwarzen Fleck» in der jüngsten Schweizer Geschichte und untermauerte dies mit einer Quelle,<sup>414</sup> während Konrad Bächinger im gleichen Jahr in seinem «Leseheft» nur kurz erwähnte, die Schweiz hätte mehr Flüchtlinge aufnehmen können, aber die Regierung sei der Ansicht gewesen, das Boot sei voll.<sup>415</sup> Eine frühe ausführlichere kritische Darstellung der Schweizer Politik im 2. Weltkrieg legte Otto Müller 1968/69 vor.<sup>416</sup> Von den 13 Seiten widmete er gut fünf der Flüchtlingspolitik. Müller prangerte das Fehlverhalten der Verantwortlichen an, zeigte unter Einbezug von Quellen des Bundesrates, von Grenzwächtern, Beamten der Fremdenpolizei und weiteren Zeitzeugen Unterlassungen der offiziellen Schweiz insbesondere gegenüber den jüdischen Flüchtlingen auf. Einleitend schrieb Müller: «Mit dem deutschen Zusammenbruch wichen allmählich auch die Schatten, die das Dritte Reich auf unser Land geworfen hatte. Einer aber blieb stehen und weicht nicht mehr.»<sup>417</sup> Müller meinte mit dem Schatten die «unwürdige» Flüchtlingspolitik der Schweiz, welche die eigene im kollektiven Gedächtnis aufbewahrte Tradition der Solidarität, wie sie noch an der Landi 1939 inszeniert worden war, verraten hatte. Daran, dass die Tradition durchaus auch im 2. Weltkrieg hätte fortgesetzt werden können, liess Müller keinen Zweifel. Er folgte:

«Ihr [der Juden; N. R.] Schicksal lässt sich jedoch trotz Schweizer Spende nicht verschweigen, und der Schatten bleibt über unserer Geschichte: dass wir durch die tausendfache Rückweisung jüdischer Flüchtlinge und die damit bewirkte Abschreckung weiterer Tausende, die bei uns Zuflucht erhofft hatten, an ihrem grauenvollen Leid und Tod mitschuldig geworden sind.»<sup>418</sup>

---

411 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 357f.

412 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>4</sup>1974, 426.

413 Bonjour legte auch eine Kurzfassung seiner Ergebnisse vor: Edgar Bonjour, *Kurze Geschichte der Schweizerischen Neutralität*, Stuttgart/Basel 1978.

414 Vgl. Josef Weiss, *Zweiter Weltkrieg. II. Teil. Zusammenbruch*. Erschienen in der Reihe: Heinrich Roth, Josef Weiss (Hg.), *Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte*, Wattwil 1968, 31f.

415 Vgl. Konrad Bächinger, *Hitlers Weg in den Krieg*. Erschienen in der Reihe: Heinrich Roth, Josef Weiss (Hg.), *Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte*, Wattwil 1968, 46.

416 Vgl. Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 230-243.

417 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 238.

418 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 243.

Schonungslos und, wie Kurt Messmer betont, früher als manche wissenschaftliche Abhandlung kritisierte auch «Weltgeschichte im Bild» (WiB) 1978 die Schweizer Flüchtlingspolitik.<sup>419</sup> Das Buch prangerte die Mitverantwortung der Schweiz für die Einführung des «J-Stempels» und dessen Auswirkungen an. Anhand eines in Form einer Quelle vorgelegten Schicksals eines zurückgewiesenen jüdischen Paares, dem die Flucht in die Schweiz gelungen war, zeigte das Buch, welche Folgen es haben konnte, wenn sich die «Eidgenössische Polizeiabteilung und ihr Chef» buchstabengetreu an die Auflagen des Bundesrates hielten: Der Mann wurde, laut der Quelle, in Frankreich festgenommen und erschossen, die Frau deportiert.<sup>420</sup> Auch die Helferinnen und Helfer wurden im Buch WiB porträtiert: Gertrud Kurz, Paul Grüninger und Carl Lutz. Die Autorinnen und Autoren schrieben in diesem Kontext: «Die grosse Mehrheit des Schweizervolkes stand auf der Seite der Wohltäter und nicht der Behörden.»<sup>421</sup> Solidaritätsaktionen wie die Arbeit des IKRK, privater Helferinnen und Helfer sowie die Aufnahme erholungsbedürftiger Kinder fanden denn auch Erwähnung, begleitet von der die geäusserte Kritik abfedernden Bemerkung, diese humanitären Leistungen Einzelner hätten die «dunklen Seiten der schweizerischen Flüchtlingspolitik» in den Hintergrund gedrängt. Das sonst an Bildquellen reiche Schulbuch verzichtete in der Ausgabe von 1978 auf die Darstellung von Flüchtlingen, erst 1989 wurden zwei Bildquellen mit einem Bezug zu Flüchtlingen im 2. Weltkrieg ins Lehrmittel integriert.<sup>422</sup>

Zu Beginn der 1990er Jahre versuchte das Lehrmittel «Durch Geschichte zur Gegenwart» (GZG) den Spagat, die Flüchtlingspolitik der Schweiz im 2. Weltkrieg als Akt der Solidarität darzustellen und gleichzeitig Kritik zu üben. Diese kam vor allem in den Quellen aus der Nationalratsdebatte vom September 1942 zum Tragen. Die Autoren formulierten als Fazit:

«Die Bereitschaft, Flüchtlinge aufzunehmen, war vielerorts nicht gross. Andererseits setzten sich zahlreiche Hilfswerke und kirchliche Kreise für eine grosszügige Haltung ein. Bei Kriegsende befanden sich immerhin über 100 000 Flüchtlinge aller Art in der Schweiz; die Abgewiesenen waren dagegen nun wohl zum grössten Teil nicht mehr am Leben.»<sup>423</sup>

Trotz des schwierigen Verhältnisses der Schweiz zur eigenen Weltkriegsvergangenheit kann festgehalten werden, dass sich im Laufe der 1980er Jahre die Erkenntnis durchsetzte, dass die Schülerinnen im Geschichtsunterricht auch mit Kritik vertraut gemacht werden müssen. 1980 kritisierte auch der Chefredaktor der SLZ mit dem Hinweis auf den

---

419 Vgl. Messmer, «Lügengebäude in den Schulstuben?».

420 WiB 9, Solothurn 1978, 106f., hier 107.

421 WiB 9, Solothurn 1978, 107.

422 Ein Bild eines deutschen Grenzpolizisten, der einen Flüchtling aufhält, sowie das Foto einer französischen Jüdin, welche Kindern zur Flucht verhalf und schliesslich selbst durch einen Grenzpolizisten ertappt und ermordet wurde. Vgl. WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 121.

423 Helmut Meyer, Peter Schneebeil, Durch Geschichte zur Gegenwart (GZG) 3, Zürich 1991, 158. Der Lehrerkommentar wies auf kritische Punkte der Wirtschafts- und Neutralitätspolitik der Schweiz im 2. Weltkrieg hin und kritisierte vorsichtig die Verschärfung der Flüchtlingspolitik 1942. Das Fazit lautet: «Die ernährungs- und platzmässige Aufnahmekapazität der Schweiz wurde vom Bundesrat 1942, wie die später erreichten Zahlen zeigen, offensichtlich unterschätzt.» Helmut Meyer, Peter Schneebeil, Lehrerkommentar zu GZG 3, Zürich 1991, 90.

Film «Das Boot ist voll» von Markus Imhoof den Mythos der Schweiz als «Zufluchtsort Vertriebener». <sup>424</sup> In der Folge wurde Gertrud Kurz ein Platz im historischen Gedächtnis gesichert, indem ihr Einsatz für eine humane Flüchtlingspolitik Eingang in Lehr- und Lernmaterialien fand. <sup>425</sup> Die Diskussionen, die das auf den Forschungsergebnissen der «Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg» (UEK) aufbauende Lehrmittel «Hinschauen und Nachfragen» <sup>426</sup> bei dessen Erscheinen 2006 entfachte, weist darauf hin, dass die Vorstellung einer mit den Flüchtlingen des 2. Weltkriegs bedingungslos solidarischen Schweiz in manchen Gedächtnissen noch immer verankert ist. <sup>427</sup>

## 2.2.4 Freiheit

Der Begriff der «freien Welt» wurde zur Formel, welche die westliche Welt der «unfreien Welt» hinter dem «Eisernen Vorhang» in ihren rhetorischen Feldzügen entgegenstellte. «Freiheit» konnte innerhalb der Landesverteidigungssemantik rein schweizerisch konnotiert sein. Sie galt als historisch erkämpfter Wert, den es zu verteidigen und zu dem es zu erziehen galt. <sup>428</sup> Diese Freiheit schien insbesondere in der Hochphase der Geistigen Landesverteidigung vom Kommunismus bedroht – sogar dann noch, als der Kreml unter Chruschtschow Bereitschaft zur «friedlichen Koexistenz» signalisierte. <sup>429</sup> Die propagandistische Freiheitsrhetorik im Osten Europas wurde in den Verbandsorganen angeprangert, und die Versprechungen der kommunistischen Parteien auf vollkommene Freiheit nach Vollendung des Kommunismus galten als Sirenenklänge, deren Verführungskünsten es mit allen Mitteln zu widerstehen galt. <sup>430</sup> Besonderen Auftrieb bekam die Kritik an der Freiheitsrhetorik der UdSSR im Kontext der niedergeschlagenen Aufstände in Ungarn und der ČSSR. Es kam in diesem Kontext zu einer Selbstvergewisserung der Freiheitstradition der Schweiz. Der Freiheitsbegriff galt nicht nur in der kommunistischen Rhetorik als problematisch, sondern auch im Nachgang der 68er-Bewegung, als gefragt wurde, wieviel

---

424 Vgl. Leonhard Jost, Das Boot ist voll, in: SLZ 126 (1981), 579.

425 Vgl. Im Dossier «Flüchtlinge in der Schweiz» finden sich auch kritische Stimmen, etwa im Porträt von Gertrud Kurz, in: SLZ 128 (1983), Nr. 11, 40f.; Gertrud Kurz – Flüchtlingsmutter und Friedenskämpferin, in: SLZ 131 (1986), Nr. 2, 34.

426 Hinschauen und Nachfragen, Lehrmittelverlag Zürich, Zürich 2006; Pressestimmen können auf der Seite des Lehrmittelverlags eingesehen werden. Vgl. <http://lehrmittelverlag-zuerich.ch> (10.7.2013). Die Forschungsergebnisse zur Schweizer Flüchtlingspolitik finden sich in: Kurt Imhof, Patrick Ettinger, Boris Boller, Die Flüchtlings- und Aussenwirtschaftspolitik der Schweiz im Kontext der öffentlichen politischen Kommunikation 1938-1950, Veröffentlichung der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg, Bd. 8, Zürich 2001. Vgl. auch Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg. – Bergier – was bleibt? Die Berichte 1997-2002 der UEK zur Schweiz während der Zeit des Nationalsozialismus, redaktionelle Verantwortung: Max Frenkel, Thomas Maissen, Zürich 2002.

427 Vgl. zur sich ändernden Funktion der Darstellung der Weltkriege in den Schweizer Schulbüchern: Markus Furrer, Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts und ihre Funktion im nationalen Narrativ von Schweizer Geschichtslehrmitteln, in: Markus Furrer, Kurt Messmer (Hg.), Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse. Schwalbach/Ts. 2009, 149-165.

428 Vgl. Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048; W. Wöhrle, Die Bedrohung der freien Welt – und wir?, in: SLZ 108 (1963), 1528.

429 Vgl. W. Wöhrle, Die Bedrohung der freien Welt – und wir?, in: SLZ 108 (1963), 1528.

430 Vgl. Hans Zweidler, Ein staatsbürgerliches Seminar, in: SLZ 109 (1964), 122f., hier 122.

Freiheit ein Individuum einfordern durfte. Es gab unterschiedliche Interpretationen, wer welche Freiheit wie in Anspruch nehmen konnte. Nicht gesellschaftskonforme Freiheitsforderungen konnten als «subversiv» abgeurteilt werden.<sup>431</sup>

Wie wurde der Freiheitsbegriff in den Diskursen der Lehrerzeitschriften gedeutet? Im kulturellen Gedächtnis gespeichert war eine aus der Geschichte heraus begründbare gewachsene Form der Freiheit, die drei zentrale Elemente beinhaltete: die Freiheit und Unabhängigkeit des Landes gegenüber dem Ausland, die föderative Freiheit des Gemeinwesens innerhalb des Bundesstaates, die vor der «massiven Gleichschaltung des totalen Staates»<sup>432</sup> schützte, und die persönliche und politische Freiheit des Einzelnen innerhalb des Staates. Dieser Staat wiederum schützte das Individuum, gestützt auf Liberalismus und Menschenrechte, vor jeglicher Form des Totalitarismus, so die Konstruktion, und liess ihn teilhaben am freiheitlich-demokratischen Staatswesen.<sup>433</sup> Diese individuelle Freiheit des Menschen im Staat wurde im schulischen Kontext hervorgehoben. Die Förderung des Einzelnen zur Entfaltung seiner Persönlichkeit, gemäss seinen Fähigkeiten und Interessen, sollte im Schweizer Schulsystem ermöglicht werden.<sup>434</sup> Wie Heinz Kleger aufzeigt, verstärkte sich die Bedeutung von «Freiheit», verstanden als grösstmögliche individuelle Freiheit als Hauptprinzip des Liberalismus, im Kontext des wirtschaftlichen Aufschwungs und der neuen liberalen Ära der 1960er Jahre.<sup>435</sup>

Die individuelle Freiheit war ein zentrales Abgrenzungsmerkmal gegenüber dem Kommunismus, der für die Menschen den Lebensweg vorzeichne und ihnen dadurch jegliche individuelle Freiheit abspreche, so der Diskurs. Für Karel Hruby war dieser Unterschied zwischen Ost und West historisch gewachsen. Er zeigte in einem kulturalistischen Erklärungsversuch, dass die «euro-atlantische» Denkweise, geprägt durch die Aufklärung, den individuellen Weg des Menschen und damit die Pluralität fördere, während das «euro-asiatische» Denken den Glauben an Dogmen und die Etablierung von Machtmonopolen in Geschichte und Gegenwart begünstige.<sup>436</sup> Hruby erklärte mit dieser Differenz auch manche Konflikte im Kalten Krieg, etwa die Opposition in der ČSSR (mit einer euro-

---

431 Vgl. eine Artikelserie von Dr. Hermann Levin Goldschmidt, u. a. Freiheit für den Widerspruch. Dialektik von Marx bis Mao Tse-tung und Heidegger, in: SLZ 119 (1974), 640f.

432 Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7, hier 2.; vgl. Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38.

433 Vgl. Georg Thürer, Von der Schweizer Freiheit, in: SLZ 30 (1948), 625f. Der Artikel stammt aus dem Jahr 1939. Der Neuabdruck lässt vermuten, dass die von Thürer aufgestellten Konzepte in den Augen der SLZ ihre Aktualität nicht eingebüsst hatten. Prof. Egli nannte die dreifache Freiheit: Die Freiheit vom Staat (Föderalismus und Gewaltenteilung), die Freiheit im Staat (liberale Freiheit und Menschenrechte), die Freiheit zum Staat (Demokratie und Bürgerrechte). Vgl. G. Egli, Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe, in: SLZ 96 (1951), 409-420. Prof. Werner Kägi führte die «persönliche Freiheit», die «politische Freiheit» in der freiheitlichen Demokratie und die «föderative Freiheit» auf. Vgl. Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7.

434 Vgl. Alfred Bohren, zitiert in: Heinz Moser, Franz Kost, Walter Holdener, Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz, Stuttgart 1978, 134.

435 Vgl. Kleger, Normalfall und Sonderfall.

436 Vgl. Karel Hruby, Politische und geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245.

atlantischen Tradition), die im Kontrast stehe zu den Direktiven der UdSSR, die er der euro-asiatischen Tradition zuordnete.<sup>437</sup>

Wie konnte der Fortbestand der Schweizer Freiheitstradition garantiert werden? Freiheiten zu verteidigen hiess im schulischen Kontext bis in die 1960er Jahre noch primär, bei der Jugend einen «Freiheitssinn» zu evozieren, die Einsicht zu fördern, dass diese Freiheit schützenswert sei und den Willen zu stärken, sich für diese Freiheit bedingungslos einzusetzen. Genau diesen Willen vermissten etwa der Basler Professor Werner Kägi bei vielen Jugendlichen.<sup>438</sup> Einem andern Beobachter schien die Jugend Mitte der 1950er Jahre «gefährlich neutral». Sie leiste Militärdienst, ohne zu murren, und gebe sich fremden Einflüssen, etwa dem Jazz, hin. Schafften es die Gesellschaft und die Schule nicht, «die jugendliche Seele mit Schweizerbewusstsein und Freiheitswillen zu nähren», würden, so ein Autor, «fremde Ideologie hineinströmen».<sup>439</sup> Im von «fremden Ideologien» bedrohten Zeitalter galt die Schweiz als Hüterin der Freiheit. Das Bild des «Freiheitshortes» tauchte im Zusammenhang mit einer teleologisch interpretierten Nationalgeschichte auf, gemäss welcher die Freiheit als ein «Urwert» der Eidgenossenschaft definiert wurde. Professor Egli erblickte in der «Vollfreiheit» der Schweiz gar eine «uralte-heilige Ordnung», die in der Vergangenheit immer wieder als «ewiges Menschenrecht» eingefordert und verteidigt worden sei.<sup>440</sup> Diese Freiheit musste auch in Gegenwart und Zukunft aufrechterhalten werden. Die Worte Georg Thürers, die er zu Beginn des 2. Weltkriegs formuliert hatte, konnten in diesem Diskurs ohne Abstriche auf die neue Weltlage übertragen werden:

«Wir Eidgenossen verteidigen mit der verantwortungsbewussten Ausübung der persönlichen Freiheit zugleich auch unsere gesamte Eidgenossenschaft, die wir um so lieber schirmen, je sicherer wir wissen, dass wir in ihr als mutige Besatzung auch die Hochburg der Freiheit, die Heimstätte freien Menschentums bewahren. Dieses Hochgefühl beflügelt unsern Schweizergeist, stählt unsern Abwehrwillen.»<sup>441</sup>

Im Kontext der Europäischen Integration wurde die Bedeutung des Freiheitsbegriffs wie jene des Solidaritätsbegriffs ausgeweitet. Die Schweiz war im Verbund mit einem grösseren Ganzen aufgefordert, der drohenden «Knechtschaft» entgegenzutreten.<sup>442</sup>

In einigen der Freiheitsdiskurse wurde betont, dass Freiheit nicht mit Zügellosigkeit verwechselt werden dürfe. Die Verwirklichung eines «radikalen Individualismus» auf Kosten der Gemeinschaft schien genauso inakzeptabel wie der Totalitarismus, welcher das

---

437 Vgl. Karel Hruby, Politische und geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245.

438 Vgl. Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38; P. Bischof, Zum Tag des guten Willens, in: SLZ 106 (1961), 461-465.

439 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1045.

440 G. Egli, Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe, in: SLZ 96 (1951), 409-420.

441 Georg Thürer, Von der Schweizer Freiheit, in: SLZ 30 (1948), 625f.; vgl. auch Prof. G. Egli; Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe, in: SLZ 96 (1951), 409-420.

442 Vgl. P. Bischof, Zum Tag des guten Willens, in: SLZ 106 (1961), 461-465.



Individuum dem Kollektiv und damit der Macht von Partei und Staat unterordnete. Als gangbarer Weg, Freiheiten nutzbar zu machen, schien die Begrenzung der Freiheit durch Pflichten und Rechte, die Regelung eines geordneten Zusammenspiels zwischen Individuum und Gemeinwesen.<sup>443</sup> Die Koppelung der Freiheit an Rechtsstaatlichkeit und Solidarität war gängiger Diskurs innerhalb der nationalen Identitätskonstruktion.<sup>444</sup>

### 2.2.5 Rechtsstaatlichkeit

Freiheit müsse, so die Vorstellung, durch rechtliche Schranken zum Wohle aller begrenzt werden.<sup>445</sup> Freiheit ohne Schranken, ohne rechtsstaatliche Basis sei der falsche Weg, da die Vorstellung einer vollendeten Welt, etwa im Sinne der kommunistischen Idee einer klassenlosen Gesellschaft, ein Irrtum sei.<sup>446</sup> Im Gegenzug dazu fungierte der Rechtsstaat selbst als «Bollwerk der Freiheit».<sup>447</sup> Auf die Bewahrung der Freiheit und die Wahrung des Rechts sollte die Schule die künftigen Bürgerinnen und Bürger vorbereiten, indem sie diese mit den rechtsstaatlichen Instrumenten wie Initiativ- und Referendumsrecht vertraut machte.<sup>448</sup>

Die UdSSR galt gemeinhin als totalitärer Machtstaat, dessen erklärtes Ziel es war, die rechtsstaatlichen Demokratien im Westen Europas zu zerstören. Der «Totalstaat» UdSSR wurde zum Antipoden des westlichen Rechtsstaates generell und der Schweiz im Speziellen. Arnold Jaggi erklärte den Schülerinnen und Schülern in seinem Kapitel über den Aufstieg des Bolschewismus die Schattenseiten des Systems und resümierte: «Warum hat ein so tyrannisches System siegen können? Zum Teil deshalb, weil die Zustände in Rußland sehr schlecht waren. Also bedeutet der Kommunismus eine ernste Mahnung, zur rechten Zeit für gerechte Gesetze und gerechte Ordnungen zu sorgen.»<sup>449</sup> Nicht nur der Totalitarismus galt als gefährlich, auch den «Anarchismus [...] als Gegengift gegen den verheerenden Totalitarismus»<sup>450</sup> zu verstehen, wurde als Irrtum eingestuft, da auch ihm das rechtsstaatliche Fundament fehle.

Der Erhalt des Rechtsstaats galt als Ziel der Erziehung. Dort, wo er nicht mehr existierte, musste er wiederhergestellt werden.<sup>451</sup> Akzentuiert wurde diese Diskurslinie im Kontext der 68er-Bewegung. Nicht nur Ernst Cincera kritisierte die Proteste der «Fortschrittlichen Studentenschaft Zürich» (FSZ) oder der «Fortschrittlichen Arbeiter, Schüler, Studenten» (FASS), die er pauschalisierend zur «progressiven Linken» zählte, wegen ihrer angeblich

---

443 Vgl. Henri L. Miéville, Freiheit und Demokratie, in: SLZ 102 (1957), 961-965.

444 Vgl. Kleger, Normalfall und Sonderfall.

445 Vgl. Christian Schmid, Die Schweiz im Brennpunkt der Gegenwart, in: SLZ 101 (1956), 1140f.; Paul Häberlin, Das ABC der Erziehung. Staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 113 (1968), 179f.

446 Vgl. Prof. Hans Köhler, zitiert in: Neues vom Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg, in: SLZ 100 (1955), 1399ff.; Henri L. Miéville, Freiheit und Demokratie, in: SLZ 102 (1957), 961-965.

447 Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7.

448 Vgl. Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442; Kantonal-konferenz Baselland, in: SLZ 98 (1953), 1122f.

449 Arnold Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 246.

450 Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7, 3.

451 Vgl. Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7.

anarchistischen Tendenzen. Die Aktionen der Studierenden, die nicht immer auf dem Boden der Rechtsstaatlichkeit fussten, galten bei deren Kritikern als «unschweizerisch», «extremistisch», «maoistisch», «kommunistisch» oder «anarchistisch» oder dienten gar dazu, einen «politischen Umsturz leninistisch-marxistischer Prägung» herbeizuführen.<sup>452</sup> In Cinceras Vorstellung wurden die Proteste von einer fremden Organisation orchestriert. Die Unangepasstheit des jugendlichen Aufstands, die Infragestellung der normierten Inanspruchnahme der demokratischen Freiheiten sowie die Entlehnung von Parolen und Forderungen aus dem Ideengut von Lenin, Rosa Luxemburg oder Mao, sprich aus «fremden politischen Systemen»<sup>453</sup>, widersprachen dem Rechtsempfinden mancher Beobachtenden.

Auch die Rechtsstaatlichkeit wurde durch einen Mythos gestützt. Der helvetische «Gründungsakt» von 1291 wurde in dieser Lesart als Wiederherstellung eines von fremden Vögten missachteten Rechts interpretiert. Die Schweizergeschichte erschien als fortschreitender, wenn auch nicht makelloser Prozess der Sicherung oder Wiederherstellung des Rechtszustandes – nicht zuletzt zur Durchsetzung der traditionellen Freiheiten.<sup>454</sup>

### 2.3 Gesinnungs- und Charakterbildung

Dass sich die Lehrer- und Elterngeneration über die nachfolgende Jugendgeneration beklagen, ist keine Seltenheit. Urteile von Aristoteles und Sokrates über den Sittenzerfall bei der Jugend sind überliefert und auch Pestalozzi diagnostizierte eine gesellschaftliche Misere, die er mittels sittlicher Bildung zu überwinden gedachte. Das Lamento über eine mangelnde «Gesinnung» der Jugend hatte auch in der Zeit des Kalten Krieges Bestand.<sup>455</sup> Die SPR konstatierte nach dem 2. Weltkrieg eine massgebliche Veränderung der Jugend in den vergangenen 15 bis 20 Jahren, mit der die schulischen Erziehungsmethoden nicht Schritt hielten. Mit einer aufwendigen Umfrage unter den welschen Lehrkräften versuchte die SPR deshalb, die geistige Haltung («l'état esprit») der Jugend zu erfassen.<sup>456</sup> Aus 142 Antwortschreiben, welche die Rückmeldungen von rund 4600 Schülerinnen und Schülern aus 181 Klassen umfassten, leitete die SPR Gründe für die bezeugten Erziehungsschwie-

---

452 Peter Geilinger, Unangenehmer Blick in den vorgehaltenen Spiegel – Eine Entgegnung, in: SLZ 115 (1970), 58; Eugen Bernhard, Nochmals Lehrerkapitel Zürich: Weiterbildung oder politische Propaganda?, in: SLZ 115 (1970), 95f.; Bernhard und Geilinger verteidigten das von einem Kollegen kritisierte Referat von Ernst Cincera am Zürcher Schulkapitel und warnten vor der «Neuen Linken».

453 A. Friedemann, Krise in der Entwicklung zur Autorität und in der Erfahrung der Wertbegriffe, in: SLZ 115 (1970), 47-51 und 84-89, hier 86.

454 Vgl. Werner Kägi, Der Rechtsstaat als Bollwerk der Freiheit, in: SLZ 97 (1952), 1-7.

455 Vgl. einige Überlegungen zur alten Klage der Erzieher über ihre Zöglinge bei Peter Seidmann, Zur Situation des heutigen Erziehers, in: SLZ 105 (1960), 305-314; Paul Binkert, Für eine der heutigen Zeit entsprechende Erziehung, in: SLZ 106 (1961), 1365-1375.

456 Die Leitfragen wurden präsentiert in: Comité SPR, Enquête sur l'état d'esprit de nos écoliers, in: ED 84 (1948), 798ff.; Resultate in: André Chabloz, Résultats de l'enquête sur l'état d'esprit de nos écoliers, ED 85 (1949), 820-829 sowie 848-854; André Chabloz, Conclusion à notre enquête sur l'état d'esprit de nos écoliers, in: ED 86 (1950), 9-12; André Chabloz, Was wissen wir von der geistigen Haltung der heutigen Jugend?, in: SLZ 95 (1950), 193ff.

rigkeiten ab. André Chabloz, Schulbuchautor, Redaktor des «Éducateur» und Autor der Studie, nannte die Respektlosigkeit, den zu hohen Stellenwert des Materiellen und die von den Jugendlichen eingeforderte Gleichberechtigung («les égaux») zwischen ihnen und der Elterngeneration als Hauptgründe für die sich schwieriger gestaltende Erziehung. Die verbreiteten Klagen über eine mangelnde charakterliche und geistige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hielten in den 1950er und 1960er Jahren an. 1960 beklagte der Präsident der Badener Bezirkssynode neben der Respektlosigkeit die «geistige[r] Unreife, körperliche[r] Frühblüte und gewandte[r] Altklugheit» der Jugendlichen sowie deren fehlendes Interesse an den Bildungsbemühungen, welches die Jugendlichen mit einer zunehmenden Faszination für das Fremde und mit «Modetorheiten» kompensierten.<sup>457</sup> Unter diesen Umständen erschien das Unterrichten erschwert. Der Psychologe Peter Seidmann sprach noch vor den 68er-Revoluten von einem «Krieg», einem «Sechstagekampf» in der Schulstube: «Die Waffe der Jugend sind die Rüstungen der Wurstigkeit, die Pfeile und Papiergeschosse einer geschärften Respektlosigkeit, die Schwerter einer durch Frühreife und Frühwissen gespritzten Aggressivität gegen die Vater- und Muttergestalt des Lehrers.»<sup>458</sup> Die Klagen aus der Lehrerschaft implizierten die Angst, diese als rebellisch und schwer kontrollierbar eingestufte Jugend könnte dem Einfluss negativer Kräfte erliegen, wobei der Kommunismus nur eine Komponente darstellte. An dieser Lesart des Generationenkonflikts kam Kritik auf: Die «Zauberworte» von Kommunismus und Kapitalismus hätten ihre Grenzen, mahnte der Rektor eines Basler Gymnasiums, als sich die 68er-Bewegung in der Schweiz bemerkbar machte, und er forderte dazu auf, die «skeptische Generation» ernst zu nehmen und sie nicht einfach als Kommunisten abzustempeln. Zwar fühle sich diese Jugend von «revolutionären Programmen» angezogen, im tiefsten Innern aber sehne sie sich nach Vorbildern, von denen sie Tugenden wie Disziplin, Tapferkeit, Widerstandswille, aber auch kritisches Denken lernen könne, glaubte der Rektor.<sup>459</sup>

Die Diskurse über die «jugendliche Charakterschwäche» zeugen von der Wahrnehmung einer sich auflösenden gesellschaftlichen Kohärenz, einer zunehmenden Kluft zwischen den Generationen. Inwiefern die Schule beim Wiederaufbau der ideologischen Werte der Jugend helfen sollte, wurde genauso diskutiert wie die Mittel, mit denen dies geschehen konnte. Als «Heilmittel» wurde die sogenannte «Gesinnungsbildung» genannt. Der Begriff war vieldeutig. Die meisten Autorinnen und Autoren verstanden darunter die Enkulturation und Sozialisation künftiger Bürgerinnen und Bürger gemäss den Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft, womit moralische, ethische, manchmal religiöse Elemente verbunden waren, die meist in Zusammenhang mit der charakterlichen Entwicklung diskutiert wurden.

---

457 Einleitung zum Referat von Peter Seidmann, Zur Situation des heutigen Erziehers, in: SLZ 105 (1960), 305-314.

458 Peter Seidmann, Zur Situation des heutigen Erziehers, in: SLZ 105 (1960), 305-314, hier 306.

459 L. Nyikos, Erziehung zur wahren Mündigkeit und zur wahren Selbständigkeit – die vordringliche Aufgabe unserer Zeit, in: SLZ 114 (1969), 87-91 und 119-123.

Eine wichtige Rolle spielten in den Diskursen die «Gesinnungsliteratur» sowie der Geschichtsunterricht, der Anschauungsbeispiele für sittliche Gesinnung und charakterliche Stärke bereithielt. Herausragendes Beispiel war der im kulturellen Gedächtnis tief verankerte und an die Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges adaptierbare Tellenmythos. Dass nicht alle helvetischen Mythen diskussionslos tradierbar waren, zeigt deren allmähliche Dekonstruktion in den Diskursen der Lehrerzeitschriften und der zunehmend kritischere Umgang mit ihnen in den Lehrmitteln.

### 2.3.1 Angst vor dem Sittenzerfall der Jugend

Welches waren die ausserschulischen Einflüsse auf die konstatierte ungünstige charakterliche Entwicklung der Lernenden? Die Hochkonjunktur der 1950er und 1960er Jahre und die zunehmende Mechanisierung der Arbeit führten dazu, dass sich auch das Freizeitverhalten der Menschen veränderte. Spiel und Sport, aber auch die als Freizeitbeschäftigung aufkommenden Autofahrten, der Besuch von Grossveranstaltungen sowie die neue Unterhaltungsindustrie mit den Massenmedien als Stütze, insbesondere das ab den 1960er Jahren sich rasant verbreitende Fernsehen als kulturelles Leitmedium, führten, so die Feststellung, zur Verminderung der Konzentrationsfähigkeit und zu Beeinträchtigungen des Lernens. Die Zürcher Lehrpersonen und der schulärztlich-psychologische Beratungsdienst der Stadt Zürich bemerkten bei den Kindern eine Überreizung des Nervensystems, eine «Abstumpfung der Sinne» und die «Verflachung der Phantasie».<sup>460</sup> In den Augen mancher Pädagoginnen und Pädagogen waren die Jugendlichen zerstreut, unruhig und wenig aufmerksam, was sich negativ auf die Disziplin auswirke.<sup>461</sup> Ein «Sittenzerfall» wurde befürchtet<sup>462</sup>, der durch neu aufkommendes Schriftgut wie Comics, Hefromane oder Illustrierte, die oft despektierlich «Schundliteratur» genannt wurden, begünstigt werde. In dieser Hinsicht bot «der Osten» ein anschauliches Gegenbeispiel. Während die jugendliche Phantasie im «Westen» als durch Comics negativ beeinflusst galt, führte die Abwesenheit von Comics und von «frivolen Büchern» in den sozialistischen Staaten dazu, dass die dortige nachwachsende Generation im Unterschied zur Westjugend die wahren Klassiker noch schätzte, war in der ScS zu lesen.<sup>463</sup> In Bezug auf die Comics waren sich die Erziehungsverantwortlichen lange einig: Sie waren schädlich, sogar dann, wenn sie sich der nationalen Meistererzählung bedienten. Als 1958 die Comic-Serie «Abenteuer der Weltgeschichte» ein Heft zum Thema «Von Morgarten bis Appenzell» publizierte, empörte sich

---

460 Zitiert wird ein Merkblatt der Zürcher Lehrer und des schulärztlich-psychologischen Beratungsdienstes der Stadt Zürich; Peter Seidmann, Zur Situation des heutigen Erziehers, in: SLZ 105 (1960), 305-314, hier 307.

461 Vgl. André Chabloy, Résultats de l'enquête sur l'état d'esprit de nos écoliers, ED 85 (1949), 820-829 sowie 848-854; Vgl. ähnliche Ansichten in: Heinrich Roth, Erziehungsprobleme der Gegenwart, in: SLZ 98 (1953), 807-810, Fritz Wartenweiler, Vom Streben nach Bildung bei Kindern und Erwachsenen, in: SLZ 99 (1954), 353-362; 2. Teil in: SLZ 99 (1954), 383-387.

462 Verschiedene Referate am 104. Verwaltungskurs der HSG vom 5./6. Juni 1961, «Sorge um die Jugend», in: SLZ 106 (1961), 1261-1265.

463 Vgl. George Paloczi-Horwath, Sowjetjugend heute, in: ScS 55 (1968), 858-862.

die SLZ über die «Beleidigung» und «Gemeinheit» aus dem Ausland und kritisierte, das Heft stelle nur Schlachtengeschichte mit falschem «Hurra-Patriotismus» dar und verneble die wahren Werte der Schweizergeschichte.<sup>464</sup> Auch das Radio mit neuartiger Musik (etwa Jazz), fremde (meist amerikanische) Filme oder die Werbung stellten in den Diskursen Einflussfaktoren für die «Verweichlichung» der Jugend dar.<sup>465</sup> Die Skepsis gegenüber den neuen Massenmedien resultierte aus der Befürchtung, diese könnten als politisches Machtinstrument missbraucht werden. Jean-Rudolf von Salis warnte Mitte der 1950er Jahre vor getarnter oder offener Propaganda und rief zur Geistigen Landesverteidigung auf: «[V]om Forschungslaboratorium bis zum Konzertsaal, vom Schulzimmer bis zum Zeitungskiosk, vom Buch bis zum Film» sollten Herr und Frau Schweizer ihren Beitrag für die der «zivilisierten Menschheit gemeinsame Gesittung und Kultur» leisten.<sup>466</sup>

Der kulturelle Zerfall Europas war ein Schreckensszenario, das im Zusammenhang mit dem angeprangerten Sittenzerfall der Jugend skizziert wurde. Die Deutung dieser Bedrohung enthielt auch eine antikommunistische Komponente. In dieser Lesart war es die «diabolische Strategie des Kremls»<sup>467</sup>, die westlichen Werte zu untergraben. War (West-) Europa nicht aufmerksam genug, drohte, wie vorangegangenen Kulturen, die am «Zerbröckeln ihrer sittlichen Grundpfeiler» zugrunde gegangen waren, der Untergang.<sup>468</sup> Als gewichtiges Zeugnis für den konstatierten Sittenzerfall diente in der Zeit der Hochkonjunktur die durch den strukturellen Wandel der Gesellschaft provozierte Erschütterung der herkömmlichen Familienstrukturen – hervorgerufen durch die zunehmende Erwerbstätigkeit vieler Mütter, aber auch durch die fortschreitende Mechanisierung einer sich immer rasanter entwickelnden Welt, die Eltern und Kinder zu Dienern eines neuartigen Wirtschaftssystems degradierte, zu Handlangern und «Robotern», die reibungslos funktionieren und möglichst viel konsumieren mussten, um dem Kapitalismus gerecht zu werden.<sup>469</sup> In diesem Zusammenhang interessant ist, dass der Begriff «Roboter», wie bereits erwähnt, nicht selten in den denunziatorischen antikommunistischen Diskursen vorkam, um den Menschen innerhalb des unfreien kommunistischen Systems, innerhalb der «Masse», zu benennen.

Peers, Comic- und Filmhelden lösten die traditionellen Vorbilder – Eltern, Lehrpersonen, Pfarrer – ab.<sup>470</sup> Die Bedeutung der Familie als Ort der Gesinnungs- und Charak-

---

464 Vgl. «Von Morgarten bis Appenzell», in: SLZ 104 (1959), 151.

465 Vgl. z. B. Heinrich Roth, Erziehungsprobleme der Gegenwart, in: SLZ 98 (1953), 807-810; A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 711f.; Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550.

466 Jean-Rudolf von Salis zitiert in: Zur kulturellen Lage der Schweiz, in: SLZ 99 (1954), 43f., hier 44.

467 Eugen Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f., hier 1386.

468 Eugen Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f.

469 Der bekannte Pädagoge, Fritz Wartenweiler hoffte, dass die Modernisierung, die auch eine «Kollektivisierung» (sic!) mit sich bringe, ohne «Bolschewisierung oder Faschisierung» vor sich gehe. Vgl. Fritz Wartenweiler, Vom Streben nach Bildung bei Kindern und Erwachsenen, in: SLZ 99 (1954), 353-362, hier 359.

470 Vgl. Heinrich Roth, Erziehungsprobleme der Gegenwart, in: SLZ 98 (1953), 807-810; Fritz Wartenweiler, Vom Streben nach Bildung bei Kindern und Erwachsenen, in: SLZ 99 (1954), 353-362.

terbildung verliere an Gewicht. Im Gegenzug dazu gelinge es dem Sozialismus, das «erzieherisch-sittliche Versagen» der Nachkriegsgeneration teilweise rückgängig zu machen und den Jugendlichen einen ideologischen Halt zu geben, glaubte Fräulein Dr. Borsinger, Fachreferentin für Fragen der Jugendgefährdung Mitte der 1950er Jahre.<sup>471</sup> Davor, dass die kommunistische Ideologie sich (auch) der Schweizer Jugend bemächtigen könnte, fürchteten sich zahlreiche Erziehungsverantwortliche.

In der Rezession ab Mitte der 1970er Jahre zeigen sich in den Lehrerzeitschriften weitere Verunsicherungen in Bezug auf die charakterliche Erziehung der Jugend. Die Anforderungen, welche die neuen Technologien an den einzelnen Menschen stellten, stiegen. Die Bildung musste mit dieser wirtschaftlichen Entwicklung Schritt halten, zumal der Wettlauf der Weltmächte auch auf dem technischen Gebiet statt fand. Die Forderungen nach «Demokratisierung» des Bildungswesens sowie neue Erkenntnisse der an Bedeutung gewinnenden Erziehungswissenschaften, die zusehends auf Forschung setzten, führten zu methodischen und didaktischen Veränderungen in der Bildungslandschaft, welche die Verunsicherung der Lehrpersonen über ihre eigentliche Rolle zu verschärfen schienen. Fast verzweifelt schrieb der Erziehungsdirektor des Kantons Luzern, Walter Gut, 1976, er sei besorgt über den «geistigen Zustand», welcher das westliche Bildungswesen präge. In seinen Augen kannten die Erziehungsberechtigten ihren eigentlichen Auftrag nicht mehr, weil sich die Postulate der Erziehungswissenschaft, in der sich auch «viele Scharlatane und Vertreter neuerer radikaler Ideologien» eingenistet hätten, oft widersprachen. Gut forderte eine Neubesinnung und mehr Verantwortungsübernahme durch die Schule, um dem «gefährvollen Zustand», in dem sich Land und Volk befänden, wirkungsvoll zu begegnen. Schaffe es die Gemeinschaft nicht, die «wundesten Stellen» der nachfolgenden Generation zu heilen, könne sich «ein totalitäres System» auch in der Schweiz etablieren, mahnte der Erziehungsdirektor.<sup>472</sup>

Die Vorstellung einer «kranken» oder «krankenden» Gesellschaft war im Untersuchungszeitraum verbreitet. Darüber, wie sie geheilt werden sollte, herrschte Uneinigkeit. Die skizzierten Veränderungen stellten die Tradierung althergebrachter Werte radikal in Frage, doch die Befriedigung von Konsumbedürfnissen und eine hedonistische Lebensweise genügten offensichtlich nicht, der scheinbar orientierungslosen Jugend einen Lebenssinn zu geben. Der Arzt Rudolf Affemann konstatierte Mitte der 1970er Jahre: «Die Vergötzung von Wissenschaft und Technik bringt den verlorenen Sinn ebenso wenig zurück

---

Der zweite Teil des Artikels erschien in: SLZ 99 (1954), 383-387; Walter Furrer, Automation, neue Lebensbedingungen und Bildungsaufgaben, in: SLZ 104 (1959), 3-7; Eugen Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f.; Peter Seidmann, Zur Situation des heutigen Erziehers, in: SLZ 105 (1960), 305-314; Peter Seidmann, Der junge Mensch im Umbruch seiner Zeit, in: SLZ 105 (1960), 1423-1426; Verschiedene Referate am 104. Verwaltungskurs der HSG vom 5./6. Juni 1961, «Sorge um die Jugend», in: SLZ 106 (1961), 1261-1265; Arthur Rich, Verantwortliche Existenz in der technisierten Welt, in: SLZ 108 (1963), 1031-1037.

471 Vgl. Frl. Dr. Borsinger, zitiert unter der Rubrik «Aus Kantonen und Sektionen», in: ScS 42 (1955/56), 158f.

472 Walter Gut, Neubesinnung im Erziehungswesen, in: SLZ 121 (1976), 1147-1150, hier 1147.

wie die Ersatzbefriedigung durch Konsum. Wenn, wie häufig, die Familie versagt und ein völlig einseitiges Bildungswesen den Menschen verformt, ist das Krankheitsbild perfekt.»<sup>473</sup> Als Folge dieser «Krankheit» nahmen laut Affemann nicht nur Drogensucht, Kriminalität und psychische Störungen unter den Jugendlichen zu, sondern auch der Hang, unhinterfragt Ideologien nachzuleben und, diese verteidigend, den Dialog, den eine pluralistische Gesellschaft nötig hat, zu verweigern. Der Arzt stellte die provokative These auf, Ideologie und Drogen seien austauschbar, was er mit dem Verweis auf Mitglieder der Ausserparlamentarischen Opposition (APO) in der BRD zu belegen suchte. Diese hätten den «langen Marsch durch die Institutionen» nicht durchzuhalten vermocht und seien deshalb auf Drogen «umgestiegen», während im Gegenzug dazu viele ehemalige Drogensüchtige als Neomarxisten die Entzugsanstalten verlassen hätten.<sup>474</sup> Um diese Bedrohung abzuwenden, tue eine wertbasierte Erziehung Not.

### 2.3.2 Schule als Heilanstalt der Gesellschaft?

Geteilt wurde die Ansicht, dass die Schule, da das Elternhaus die charakterliche Erziehung der Jugend zunehmend vernachlässige, die Aufgabe der Gesinnungs- und Charakterbildung übernehmen müsse.<sup>475</sup> Es galt, die festgestellten Schwächen auszugleichen, nicht zuletzt um die Kinder vor den Verlockungen der «kommunistischen Agenten»<sup>476</sup> zu schützen. Doch welche «Gesinnung» sollte tradiert werden, um diesen Schutz aufzubauen? Die noch vor einer Generation Halt spendenden «festen Formen»<sup>477</sup>, mehr oder weniger normierte, gesellschaftlich anerkannte Verhaltensmuster, ethische Normen und Werte waren spätestens mit der 68er-Revolve ins Wanken geraten. Die überlieferten Traditionen wurden hinterfragt, boten den Jugendlichen kaum mehr verlässliche Orientierung. Zudem änderten sich, auch unter dem wachsenden Einfluss der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sozialen Praktiken innerhalb der Schule, was Lehrpersonen, Eltern und Kinder, so schien es, zusätzlich verunsicherte und die Suche nach der nachwachsenden Generation zu verschreibenden «Heilmitteln» schwierig gestaltete. In der Nachkriegszeit herrschte noch die Ansicht vor, die Erziehung zum guten Menschen durch die Vermittlung traditioneller Werte, teilweise mit einer religiösen Komponente versehen, auf die noch eingegangen wird,<sup>478</sup> durch die «Festigung des Treueverhältnisses zu Volk und Geschichte»<sup>479</sup>, durch die Verbindung des jungen Menschen mit seiner Kultur bewerkstelligen zu können.

---

473 Rudolf Affemann, Die Krise der Jugend, in: ScS 61 (1974), 417-424; hier 417.

474 Vgl. Rudolf Affemann, Die Krise der Jugend, in: ScS 61 (1974), 417-424.

475 Vgl. Vortrag des Zürcher Seminardirektors Walter Zulliger, Schule und Lehrer – heute, in: SLZ 108 (1963), 1097-1103; L. Nyikos, Erziehung zur wahren Mündigkeit und zur wahren Selbständigkeit – die vordringliche Aufgabe unserer Zeit, in: SLZ 114 (1969), 87-91 und 119-123.

476 Vgl. Erziehung im Hinblick auf die Gefahr des Weltkommunismus, in: ScS 48 (1961/62), 427f.

477 Vgl. Rudolf Affemann, Die Krise der Jugend, in: ScS 61 (1974), 417-424; hier 421.

478 Vgl. Philip Etter, Schule und Demokratie, in: ScS 32 (1945/46), 217-222; Walter Zulliger, Schule und Lehrer – heute, in: SLZ 108 (1963), 1097-1103.

479 Karl Wick, Die Schweizer Schule im Dienste einer besseren Zukunft, in: ScS 32 (1945/46), 263f.



In den 1970er Jahren erweiterte sich die Semantik der «Gesinnungsbildung» um die Komponenten von Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft, Einsatzfreude, Durchhalte-  
wille, aber auch Anstand, Rücksichtnahme auf andere sowie Empathie.<sup>480</sup> Eine alleinige  
Fokussierung auf die «Gesinnungsbildung» zur Stütze der bestehenden demokratischen  
Ordnung<sup>481</sup> war nicht länger aufrechtzuerhalten. Der Begriff «Gesinnungsbildung» selbst  
verschwand nach und nach, obwohl auch in den 1980er Jahren die Reflexionen über eine  
moralische Werterziehung keineswegs verstummten. Die Werterziehung wurde nicht sel-  
ten in Verbindung mit den Solidaritätsdiskursen und der Friedenserziehung diskutiert, was  
allerdings, wie gezeigt wird, kein Phänomen der 1980er Jahre war. Die ScS hatte schon  
Ende der 1940er Jahre gemahnt, die Friedenserziehung müsse mit der Gesinnungsbildung  
einhergehen. Das Ziel der Erziehung zum Frieden dürfe nicht ein falsch verstandener Pa-  
zifismus sein, sondern die «charaktervolle Selbstbehauptung, die christliche und vaterlän-  
dische ›Wehrhaftigkeit›».<sup>482</sup> Für die Meisterung der Herausforderungen der scheinbar be-  
vorstehenden «Weltwende»<sup>483</sup> schien dem katholischen Organ das Einüben gegenseitiger  
Verständigung im Kleinen zentral. Daneben existierten weitere «Rezepte» zur Gesinnungs-  
und Charakterbildung, die im Folgenden ausgeführt werden.

### 2.3.3 Erbauungsliteratur zur Gesinnungs- und Charakterbildung

Wie erwähnt, galt die sogenannte «Schundliteratur» als Gefahr für die charakterliche Ent-  
wicklung der Jugend.<sup>484</sup> 1964 bekräftigte die Delegiertenversammlung des SLV in einer  
Resolution, den Kampf gegen «jungend- und volksschädigende Druckerzeugnisse» zu un-  
terstützten. Der SLV förderte in der Folge den «Einsatz für das Gute und Bleibende»,<sup>485</sup>  
worunter Schülerzeitungen, Jugendschriften oder Wanderbüchereien fielen.<sup>486</sup> Gegen die  
Gefahr der «kommunistischen Unterwanderung» und die Bedrohung durch verführeri-  
sche, «sexualisierte» und gefährliche Texte kämpften verschiedene Organisationen. Neben  
dem 1954 gegründeten «Schweizerischen Bund für Jugendliteratur» oder der Jugend-  
schriftenkommission des SLV, welche u. a. die «Illustrierte Schweizer Schülerzeitung»  
edierte, setzte sich die «Stiftung Schweizer Jugendkiosk» (SJK), die unter dem Patronat  
der Pro Juventute stand, zum Ziel, einen «Impfstoff gegen den Schund»<sup>487</sup> zu liefern. Die  
Stiftung zählte die von ihr herausgegebenen Werke zu den «wirksamsten Stätten der geis-  
tigen Landesverteidigung»<sup>488</sup>. Mitte der 1960er Jahre organisierte die SJK in der Deutsch-

---

480 Vgl. u. a. Philipp Riedi, Zur Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1062-1074.

481 Vgl. F. Etter, Staat und Bildung, in: SLZ 121 (1976), 1011f., hier 1011.

482 M. Volk, Erziehung zum Frieden, in: ScS 35 (1948), 211-214, hier 211.

483 M. Volk, Erziehung zum Frieden, in: ScS 35 (1948), 211-214.

484 Vgl. z. B. A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1964), 711f.

485 Die Resolution der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins über jugend- und volksschädigende Druckerzeugnisse, Zug, den 28. Juni 1964, in: SLZ 109 (1964), 849.

486 Vgl. dazu auch verschiedene Unterlagen und Korrespondenz in StALU, 1270/2025; 1270/2026; 1270/2027.

487 Der Jugendkiosk – ein «Impfstoff gegen den Schund», in: SLZ 107 (1962), 112f.

488 Broschüre der SJK, Trimbach 1969, 11 im Staatsarchiv Luzern, A 1270/2027.

und Welschschweiz nach eigenen Angaben über 500 Ausstellungen, an welchen die Jugendlichen «aufbauendes Schrifttum» kennenlernen und günstig erwerben konnten.<sup>489</sup> Die literarische Zeitschrift «Jugendborn» sowie der jährlich erscheinende Schülerkalender «Mein Freund»<sup>490</sup>, für die katholische Jugend, sollten zum Lesen aufbauender Literatur ermuntern.

Für das «geistige Rütli der Schweizer Jugend»<sup>491</sup> setzte sich das 1931 gegründete «Schweizerische Jugendschriftenwerk» (SJW) ein. Die beliebten Lesehefte verfolgten das Ziel, Kindern und Jugendlichen eine Alternative zu den «Schundheftchen» zu bieten, welche schon in den Vorkriegsjahren auf den Schweizer Markt gedrängt hatten. Die kulturellen Umwälzungen der 1960er Jahre verstärkten das jugendliche Konsumbedürfnis nach spannender Lektüre, was sich auch das SJW zunutzen machte. Die Zahlen von über einer Million verkaufter Hefte pro Jahr zeugen von einem beachtlichen Erfolg.<sup>492</sup> Themen aus der Schweizergeschichte waren zahlreich vertreten. Ein Titel setzte sich explizit mit der Geistigen Landesverteidigung auseinander.

Ende 1963 wurde an alle Klassen am Ende der obligatorischen Schulzeit und an die jungen Männer, die in die Rekrutenschule eintraten, das SJW-Heft mit dem Titel «Wie sie St. Jakob sah – Gedanken zur Geistigen Landesverteidigung» verteilt.<sup>493</sup> Das Heft wurde unter Mitwirkung der «Dienststelle Heer und Haus» des EMD herausgegeben. Die SLZ appellierte eindringlich an die Lehrerschaft, das Werk zu thematisieren. Sie bezeichnete dieses als frei von «Hurrapatriotismus oder säbelrasselnde[m] Militarismus», als getragen von der «ehrlichen Sorge» um die Eigenständigkeit der Schweiz. Da der «fremde Einfluss mächtig» sei, sollten die Lehrer das Heft bearbeiten, um der Jugend die «wesentlichen Werte» vor Augen zu führen und in ihr eine kritische Haltung allem gegenüber zu fördern, «was von aussen – offen oder getarnt – an sie herangetragen werde.»<sup>494</sup> Diese Beurteilung des Hefts war reichlich beschönigend, führte es doch der lesenden Jugend – durchaus im Stil einer patriotischen Meistererzählung – vor Augen, wie es möglich war, in der Gegenwart des Kalten Krieges Heldentaten zu vollbringen. Die Jugendlichen mussten nicht wie die Vorfahren am Morgarten oder bei St. Jakob an der Birs mit Morgenstern oder Hellebarde gegen einen sichtbaren Feind kämpfen, sondern mit Intelligenz gegen den viel gefährlicheren unsichtbaren Gegner. Wie Wilhelm Tell, Winkelried oder die tapfere Stauffacherin – die Mädchen brauchten ebenfalls Vorbilder – könne sich auch die heutige Jugend für ihr Vaterland einsetzen. Der Kampf um die Erhaltung der Schweiz habe nie-

---

489 Vgl. Kampf dem Schund durch die Tat, in: SLZ 109 (1964), 555f.

490 Gemäss ScS wurden 1963 rund 30 000 Schülerkalender vertrieben. Vgl. ScS 50 (1963), 455.

491 Titel einer Publikation von Charles Linsmayer; Charles Linsmayer, «Das geistige Rütli der Schweizer Jugend». 75 Jahre SJW Schweizerisches Jugendschriftenwerk / «Un Grutli spirituel pour la Jeunesse Suisse». 75 ans OSL Œuvre Suisse des Lectures pour la Jeunesse, Zürich 2007.

492 Vgl. Manfred Papst, Schmutz und Schund, in: NZZ am Sonntag, 11.11.2007.

493 Bruno Knobel, Wie sie St. Jakob sah. Herausgegeben unter Mithilfe der Dienststelle Heer und Haus des Eidgenössischen Militärdepartementes, Rorschach 1963.

494 R. Trüb, Geistige Landesverteidigung – in der Schule?, in: SLZ, 108 (1963), 1356f.

mals aufgehört, er gehe weiter und werde täglich härter.<sup>495</sup> Als Bedrohungen nannte der Autor, Bruno Knobel, die Verführungskünste der Konsumgesellschaft, vor allem die ausländischen (englischsprachigen) Filme, die Illustrierten und die «Schundbüchlein». Auch der Kommunismus wurde als Gegner benannt, der mit verschiedenen perfiden Mitteln die Welt zu erobern gedachte:

«Aber auch die Kommunisten wissen, dass wir auf der Hut sind, und deshalb versuchen sie vorerst gar nicht, den Westen krieglerisch zu erobern, sondern sie versuchen, den Westen zu vergiften, seine Kraft zu unterhöheln, die Stadtmauer des Westens im Bauch trojanischer Pferde zu überschreiten: kurz, den Westen mit Ideen zu verseuchen, die uns auf den ersten Blick so übel nicht scheinen, die uns aber gefährlich sind. Und gerade das ist nun eines jener modernen Schlachtfelder. [...] Der Kampf gegen fremdes, in ein harmloses Mäntelchen gepacktes, gefährliches Ideengut ist heute tagtäglich zu führen. Der Kampf erfordert zwar keine Hellebarde und kein Maschinengewehr, sondern den Gebrauch des Kopfes.»<sup>496</sup>

Gemäss der Darstellung im SJW-Heft bedrohte der Kommunismus die Schweiz auch in Form der «Fünften Kolonne». Die «Kommunisten-Schweizer» zielten darauf ab, die Schweiz zu einem menschenunwürdigen Gefängnis zu machen. Um dies zu verhindern, helfe nur die Wachsamkeit.<sup>497</sup> So explizit wie in diesem Werk wurde die Jugend selten auf den Einsatz für die Geistige Landesverteidigung eingeschworen. Ganz unwidersprochen blieb denn auch der Versuch zur Beeinflussung der jungen Leserschaft nicht. Die Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft (GKEW) bezeichnete das Verteilen des SJW-Heftes als «staatliche Indoktrination»<sup>498</sup>.

### 2.3.4 Geschichtsunterricht zur Gesinnungs- und Charakterbildung

Zur «Gesinnungsbildung» und zur Förderung des Charakters durch die Schule galten neben den SJW-Heften, die auch im Geschichtsunterricht eingesetzt wurden, die «Realenfächer» als geeignet.<sup>499</sup> «Geschichte, Geographie und Wirtschaftskunde! Damit wird der neue Schweizer geformt», glaubte Johann Schöbi in der unmittelbaren Nachkriegszeit.<sup>500</sup> Schöbi schrieb in anderem Zusammenhang, der Geschichtsunterricht sei ein «wichtiges Beeinflussungsmittel zur vaterländischen Tat».<sup>501</sup> Noch in den frühen 1960er Jahren galt das Fach als «in hohem Masse gesinnungsbildend».<sup>502</sup> Nicht nur für Schöbi war es ein

---

495 Vgl. Knobel, *Wie sie St. Jakob sah*, 12.

496 Knobel, *Wie sie St. Jakob sah*, 24f.

497 Knobel, *Wie sie St. Jakob sah*, 40ff.

498 GKEW, *Die Freiheit die sie meinen*, Basel 1976, 89.

499 1960 schrieb Konrad Bächinger, dass im Geschichtsunterricht die SJW-Hefte besonders oft eingesetzt würden. Konrad Bächinger, *Der Geschichtsunterricht in der Volksschule*, in: *ScS 47 (1960/61)*, 9-22.

500 Johann Schöbi, *Grundsätzliches zum neuen Fünftklassbuch für die Schulen des Kantons St. Gallen*, in: *ScS 34 (1947/48)*, 206ff.

501 Johann Schöbi, *Zum Geschichtsunterricht auf der Primarschulstufe*, in: *ScS 32 (1945)*, 309ff, hier 310.

502 Rodolf Wunderlin, *Wie kann ich im heutigen Zeitalter meinen Schülern einen inneren Halt vermitteln?*, in: *SLZ 107 (1962)*, 169-174, sowie 209-212, hier 173.

zentrales Vehikel der nationalpädagogischen Bildung oder, im Sprachduktus der Zeit, zum Aufbau einer «vaterländischen» und «staatsbürgerlichen Gesinnung».<sup>503</sup>

Gemäss einer von Karl Frey 1967 publizierten Analyse wurde die Charakterbildung in verschiedenen Lehrplänen als Ziel des Geschichtsunterrichts genannt.<sup>504</sup> Die Nationalgeschichte und die darin enthaltene Vorbildfunktion einzelner Helden (und einiger weniger Heldinnen) aus dem Fundus des kulturellen Gedächtnisses erlangten in diesem Diskurs zentrale Bedeutung. So riet Schulbuchautor André Chabloz dazu, den Lernenden Biographien grosser Männer vorzuführen, damit das «heroische Erbe der Menschheit die Energien anrege»<sup>505</sup>, und der Lehrplan des Kantons Zürich enthielt den Hinweis, dass der Geschichtsunterricht auch den Charakter forme, «indem er an den Lebensbildern grosser Gestalten der Vergangenheit den vaterländischen Sinn kräftigt und den Schüler für Wahrheit, Recht und Freiheit begeistert»<sup>506</sup>.

Nicht nur die Rückbesinnung auf die Helden der Schweizergeschichte, sondern auch die Thematisierung der Zeitgeschichte konnte gesinnungsbildend wirken.<sup>507</sup> Geschichtsunterricht, der die Gräuel der totalitären Herrschaft des 2. Weltkrieges und des Kalten Krieges aufzuzeigen vermöge, so die Idee, schaffe in den Lernenden nicht nur ein vertieftes Verständnis der Gegenwart, sondern trage dazu bei, den Widerstand gegen die äusseren Bedrohungen zu mobilisieren. Rudolf Wunderlin machte diesen Denkmzusammenhang in einem preisgekrönten Essay von 1960 sichtbar:

«Im Interesse der Sicherung des demokratischen Staates läge es, die heranwachsende Generation über das Weltgeschehen seit 1914 gründlich aufzuklären. [...] Wie soll der Schüler das Werden unserer Epoche verstehen, wie soll er unsern Standort kennen, wenn die letzten Jahrzehnte mit dem unvorstellbaren Einbruch des Barbarischen, Untermenschlichen in der Gestalt von Nazismus, Faschismus, russischem Kommunismus, Diktatur, Terror, Vergewaltigung ganzer Völker für ihn ein Vakuum sind, nebelhaft gefüllt mit einigen zufällig irgendwo aufgeschnappten Halbwahrheiten? Dies darf nicht so sein. Auch als Staatsbürger braucht der Mensch einen Halt, nicht nur als Privatmensch. Und Halt hat nur, wer weiss, wo er steht.»<sup>508</sup>

Für manche Autoren umfasste die Charakterbildung weit mehr als nur die Erziehung zu einer «nationalen Gesinnung». Ernst Nobs subsumierte darunter neben der Stärkung der

---

503 Peter Kamm, Betrachtungen über die staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 99 (1954), 952ff.

504 Frey, Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen, 144f. Dieser Ansicht ist auch Leo Weber, der im basellandschaftlichen Lehrplan die «Gesinnungsbildung» verankert sah; Leo Weber, Der Erziehungsauftrag der Schule, in: SLZ 107 (1962), 137-144.

505 André Chabloz, Was wissen wir von der geistigen Haltung der heutigen Jugend?, in: SLZ 95 (1950), 193ff., hier 194.

506 Frey, Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen, 144f.

507 Vgl. Josef Weiß, Zeitgeschichte auf der Oberstufe, in: ScS 56 (1969), 262-292.

508 Rodolf Wunderlin, Wie kann ich im heutigen Zeitalter meinen Schülern einen inneren Halt vermitteln?, in: SLZ 107 (1962), 169-174, sowie 209-212, hier 173; Wunderlin stützte sich im Essay auf den Historiker Valentin Gitermann.

Urteilsbildung die Förderung der Menschlichkeit, die Weckung eines «Sinnes für Gerechtigkeit, Menschenwürde, Selbstlosigkeit, Opfermut im grossen und kleinen, Achtung vor der Gesinnung der andern und demokratische Toleranz in Angelegenheiten der Politik und der Konfession» sowie die «Weckung des Verantwortungsbewusstseins für das Ganze.»<sup>509</sup> In diesem Sinne musste der Geschichtsunterricht weit mehr leisten als einen Appell an einen wiederzubelebenden Nationalismus, zumal ein ideologischer Geschichtsunterricht generell kritisiert werden konnte. Rudolf Gadiant mahnte Mitte der 1960er Jahre:

«Mit Geschichte wurde Gesinnung gemacht, und zwar erfolgreich, im Willhelminischen so gut wie im Dritten Reich und heute in der DDR. Aber auch uns dient unsere «nationale» Geschichte allzuoft als Arsenal, wo wir die Lanzen holen, die wir in die Kämpfe unserer Tage tragen. Auch heute darf Geschichte noch Gesinnungsunterricht sein, aber nicht für sekundäre Werte wie die Nationen und die verschiedenen Ismen. Man müsste vielmehr eine echte Humanitas zum Thema der Geschichte erheben. Vielleicht würde uns eine Geschichte der Humanität humaner machen; sie würde Verantwortung für die heutige Welt, für den bedrohten Menschen wecken.»<sup>510</sup>

Ein so verstandener Geschichtsunterricht war nicht alleine auf Wissenserwerb ausgerichtet. Reine Stoffvermittlung zum Zweck des Abfragens wurde kritisiert, das (oft vernachlässigte) ethische Anliegen der Schule unterstrichen.<sup>511</sup> Trotz verschiedener Appelle zu einer Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts, wie sie u. a. die UNESCO bereits Ende der 1950er Jahre erlassen hatte,<sup>512</sup> kann die nationalpädagogische Bedeutung, welcher der Schweizergeschichte noch bis in die 1970er Jahre zugeschrieben wurde, kaum hoch genug eingeschätzt werden. In einer Grosszahl der Diskurse fungierten die Schweizer Helden und ihre Grosstaten als Mittel zur Förderung einer patriotischen Gesinnung.

### *Bedeutung der Nationalgeschichte*

Im 2. Weltkrieg wurde die Pädagogische Rekrutenprüfung gegen anfänglichen Widerstand wieder eingeführt.<sup>513</sup> Als ihr Fortbestand wegen Geldmangels 1946 gefährdet schien, setzten sich neben SLV und SPR auch der KLVs vor dem Hintergrund der vergangenen und der beginnenden weltpolitischen Spannungen für deren Fortbestand ein.<sup>514</sup> Themen aus der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges gehörten zum Bestand der Prüfungen, so 1954 als das Gesprächsthema lautete: «Schweizer leisten in Korea Dienst in Uniform», oder zwei Jahre später, als die Rekruten über die ungarischen Flüchtlinge, die in Schwei-

---

509 Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442, hier 439.

510 Rudolf Gadiant, Reformbedürftiger Geschichtsunterricht, in: SLZ 109 (1964), 1370f.

511 Johann Schöbi, Zum Geschichtsunterricht auf der Primarschulstufe, in: ScS 32 (1945/46), 309ff., hier 310.

512 Vgl. Kapitel III.4.

513 Zur Wiedereinführung und zum Beitrag der Rekrutenprüfung für die nationale Erziehung im 2. Weltkrieg vgl. Criblez, Zwischen Pädagogik und Politik, 165-175.

514 Vgl. Werner Lustenberger, Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schulgeschichte, Zürich 1996, 162ff.

zer Kasernen untergebracht worden waren, zu debattieren hatten.<sup>515</sup> Bestimmte Themen wurden in einzelnen Jahren speziell ausgewertet. 1949 und 1953 war es die Schweizergeschichte, deren Resultate vor allem eines zu Tage förderten: Die jungen Rekruten hatten vieles von dem vergessen, was sie in der Schule an Daten und Fakten gelernt hatten.<sup>516</sup> Was wurde erinnert? Gemäss der Auswertung von 1953 wurden von 87% aller Rekruten 1291 als «Geburtsstunde der Schweiz» sowie der Beginn der beiden Weltkriege erinnert. 44% wussten, wann die «Schlacht am Morgarten» stattgefunden hatte, und 41% kannten 1848 als Jahr der Gründung des Bundesstaates.<sup>517</sup> Weshalb wurden 1291 und 1939 so prominent erinnert? Georg Thürer bediente bei seiner Erklärung das politische und das soziale Gedächtnis: Die Inszenierung der 1. August-Feier rufe 1291 stetig in Erinnerung, während die Weltkriegsdaten vor allem durch die Schilderungen der Aktivdienstgeneration wachgehalten würden.<sup>518</sup> In den 1950er Jahren gab es noch kaum Divergenzen zwischen dem kulturellen und dem individuellen Gedächtnis, wurde doch, wie erwähnt, der Mythos der wehrhaften Schweiz im 2. Weltkrieg zu jenem Zeitpunkt weder in der Öffentlichkeit noch im Schulbuch ernsthaft hinterfragt. Weshalb aber blieb Morgarten im Gedächtnis haften? Ein Experte bei den Rekrutenprüfungen glaubte, das Ereignis werde nicht als «Geschichte», sondern als Heldensage erinnert und als Teil der Tellen-sage «erlebt».<sup>519</sup> Als Fazit der Ergebnisse der Rekrutenprüfungen forderte die ScS noch 1956, die Schweizergeschichte weniger fachwissenschaftlich auszurichten als vielmehr, in der Tradition der Grosseltern, emotional zu gestalten, weil genau dies dem «kindlichen Geist und Gemüt» entspreche. Das «Werden des Vaterlandes» sollte den Kindern wie ein Wunder vorkommen.<sup>520</sup>

Trotz der mässigen Ergebnisse der Rekrutenprüfungen attestierten die Analysten der Schule, es gelinge ihr durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit, die «sittlichen, geist- und gemütbildenden Kräfte» der Lernenden zu wecken und in ihnen die Vaterlandsliebe zu entzünden.<sup>521</sup> Dass den Rekruten statt Geschichte nur Geschichten in Erinnerung geblieben waren, war selten Grund zur Kritik.

---

515 Vgl. Werner Lustenberger, *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schulgeschichte*, Zürich 1996, 181.

516 Vgl. Fritz Bürki, *Unsere Schulbildung im Spiegel der Rekrutenprüfungen*, in: *SLZ* 98 (1953), 975-981; F. Schaller, *Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953*, in: *ScS* 41 (1954/55), 586-592, *Tell heisst's und Winkelried...*, in: *ScS* 43 (1956/57), 47ff.

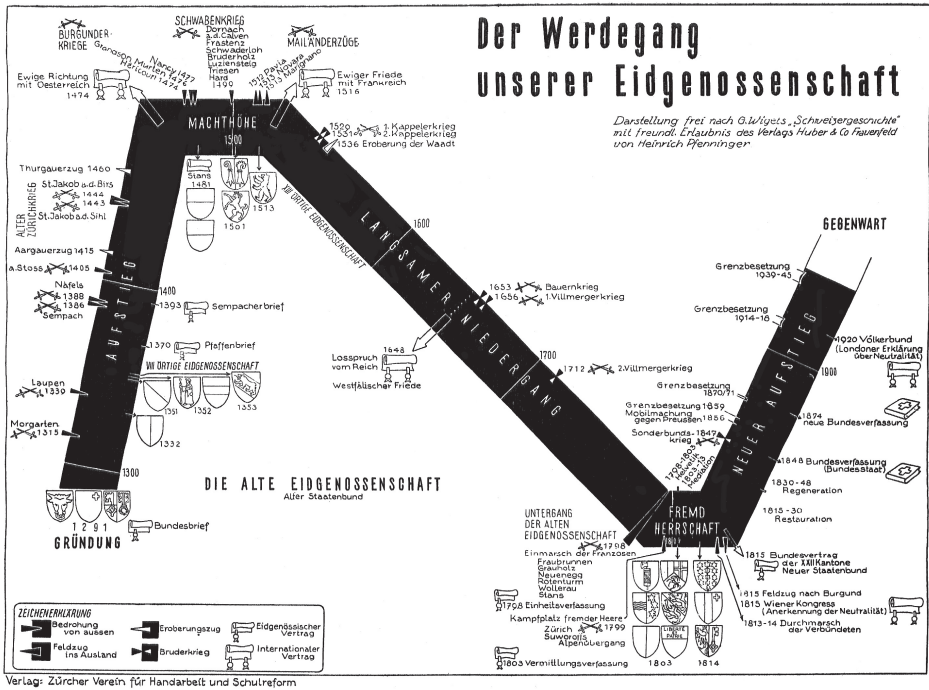
517 Vgl. ebd.

518 Vgl. Georg Thürer, *Politische Bildung der Jugend*, in *Afdu* 47 (1961), 79-93.

519 F. Schaller, *Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953*, in: *ScS* 41 (1954/55), 586-592.

520 *Tell heisst's und Winkelried...*, in: *ScS* 43 (1956/57), 47ff., hier 49. Der Redaktor greift mit der Kritik am fachwissenschaftlich ausgerichteten Geschichtsunterricht auf einen unbenannten Autor zurück, welcher «vor etwa zehn Jahren» bemängelt habe, dass die neuen Lehrmittel «das Herz» zu wenig ansprächen.

521 F. Schaller, *Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953*, in: *ScS* 41 (1954/55), 586-592.



**Abbildung 7:** Vorstellung der Schweizergeschichte, wie sie in den Schulbüchern bis in die 1970er Jahren vorherrschend war. (Abbildung in: SLZ 95 (1950), 396.)

Welches Narrativ der Schweizergeschichte wurde den Schülerinnen und Schülern dargeboten? Es war, wie Markus Furrer in seiner Studie ausführlich darlegt, bis weit in die 1970er Jahre hinein die Darstellung der Nationalgeschichte als ewiger, gerechter Kampf gegen ein feindliches Aussen,<sup>522</sup> die Akzentuierung einer angeblichen Befreiungstradition, das Fortschreiben des nationalen Meisternarrativs von einer im Mittelalter verorteten Heldenzeit – manchmal auch von den Alemannen, den Helvetiern, den Pfahlbauern oder gar den «Höhlenbewohnern»<sup>523</sup> – bis hin zu einer zeitgenössischen Heroisierung des Widerstands gegen den Faschismus.<sup>524</sup>

Die teleologische Interpretation der Geschichte, die nicht selten dazu diente, die zeitgenössische Politik, etwa die integrale Neutralität, zu rechtfertigen, prägte Generationen.

522 Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch.  
 523 Emil Egli schreibt im Fazit seiner Betrachtungen: «Aus der Höhe klarer, freier Gipfelsicht kommt der erste menschliche Ruf unserer Heimat. – Zweifach liegt unser Ursprung in den Alpen: im Anfang unserer menschlichen Geschichte und im Anfang unserer Staatswerdung im Bund der Eidgenossen.»; Emil Egli, Die Urbewohner der Schweiz im Eiszeitalter, in: SLZ 105 (1960), 129-134, hier 134.  
 524 Josef Weiss schrieb noch 1969, im 2. Weltkrieg hätte die Schweiz «wieder einmal die Chance [gehabt], die Abwehrbereitschaft und die Widerstandskraft unter Beweis zu stellen.»; Josef Weiß, Zeitgeschichte auf der Oberstufe, in: ScS 56 (1969), 262-292.



Eine Lehrerin formulierte es Ende der 1980er Jahre wie folgt: «Während der ganzen Primarschulzeit kämpften die Eidgenossen im Geschichtsunterricht um ihre Freiheit und leisteten Widerstand [...]. Noch heute muss ich mir immer wieder spätere Einsichten bewusst vor Augen führen, um dem seinerzeit aufgebauten Schweizer-Reflex und chauvinistischen Gefühlen zu wehren.»<sup>525</sup>

Diese nationale Meistererzählung geriet nach dem 2. Weltkrieg vermehrt unter Druck. Internationale Organisationen wie die UNESCO oder der Europarat waren, wie gezeigt werden wird, dafür mitverantwortlich. Dennoch – eine Änderung solch tief verankerter Inhalte und Deutungsmuster des kulturellen Gedächtnisses schlug sich nur langsam in den Lehrerzeitschriften und noch langsamer in den Lehrmitteln nieder. Das Zürcher Geschichtsbuch für die Sekundarstufe von Albert Hakios und Walter Rutsch von 1951 mag dies veranschaulichen. Laut Selbstdeklaration vermieden es die Autoren im Lehrmittel «Welt- und Schweizergeschichte» die Lernenden weltanschaulich zu beeinflussen. Die traditionelle «Kriegsgeschichte» machte Platz für Kunst, Wissenschaft, Philosophie, Recht, aber auch Religion. Querschnitte und Vergleiche wurden als Strukturierungsprinzipien integriert.<sup>526</sup> Trotz des Bekenntnisses zur Abkehr von einem als «patriotische Geistes- und Willensbildung» verstandenen Geschichtsunterricht<sup>527</sup> nahm die Schweizergeschichte weiterhin breiten Raum ein, weil, so die Begründung der Autoren, die Schweiz die seelische Heimat der Kinder darstelle.<sup>528</sup>

Wie Markus Furrer aufzeigte, dominierte bis in die 1970er Jahre hinein die Darstellung der wehrhaften Schweiz die Schulbücher, während eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit nur langsam aufkam und die weltpolitischen Verflechtungen erst in den 1980er Jahren einen gebührenden Platz in den Schulbüchern einnahmen.<sup>529</sup> Das langsame Ende der nationalen Meistererzählung zeigt sich auch in zeitgenössischen Artikeln. 1978 wagte Kurt Messmer, Mitautor des Lehrmittels «Weltgeschichte im Bild» (WiB), die These, die Schweizergeschichte als «Baustein nationaler Erziehung» habe ihren Stellenwert verloren, weil das «Zeitalter nationalstaatlichen Denkens» vorüber sei. Die Schweizergeschichte werde vermehrt eingebettet in die Weltgeschichte, zumindest in die «abendländische, westeuropäische Geschichte».<sup>530</sup> Im Lehrmittel WiB wurde dieser An-

---

525 Leza M. Uffler, Vom Widerstand, in: ScS 75 (1988), Nr. 11, 2.

526 Vgl. Albert Hakios, Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, in: SLZ 99 (1954), 545ff.

527 Hakios nimmt hier ein Zitat von W. Näf aus seinem Artikel «Der Bildungswert des Geschichtsunterrichts», in: Jahrbuch der SLK 1932 auf; A. Hakios, Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, in: SLZ 99 (1954), 545f., hier 546.

528 Das Lehrmittel wurde nach der Erprobungsphase 1958 von der kantonalen Konferenz positiv begutachtet und mit einigen Anregungen zur definitiven Ausarbeitung empfohlen. Vgl. Schulsynode des Kantons Zürich, in: Pädagogischer Beobachter im Kanton Zürich, Beilage der SLZ 104 (1959), 485f.; V. Vögeli, Bericht über die Konferenz der Kapitelsabgeordneten, in: Pädagogischer Beobachter im Kanton Zürich, Beilage der SLZ 30/31 (1059), 917f.

529 Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, 309-330.

530 Kurt Messmer, Gründung und Ausbau der Eidgenossenschaft im 13. und 14. Jahrhundert, in: ScS 65 (1978), 85-100, hier 86.

spruch weitgehend eingelöst, gleichzeitig waren indes, etwa mit Arnold Jaggis Schulbüchern, Lehrmittel auf dem Markt, die noch immer vom Anspruch zeugen, die jugendliche Gesinnung mittels der Nationalgeschichte positiv zu beeinflussen. Auch die Einstellung der Lehrerzeitschriften zum Stellenwert und zur Funktion der Schweizergeschichte war ambivalent. Historische Grossereignisse nahmen in den Unterrichtsbeispielen und Abhandlungen im gesamten Untersuchungszeitraum viel Platz ein. Während einzelne Darstellungen äusserst kritisch ausfielen, konnten andere, quasi zeitgleich, das helvetische Meisternarrativ unhinterfragt fortschreiben. Trotz früher Kritik an einer überhöhten Nationalgeschichte erfreuten sich insbesondere die Schweizer Helden lange ungebrochener Beliebtheit. An ihnen, so die Überzeugung, liess sich Gesinnungs- und Charakterbildung mustergültig fördern.

*Helden braucht das Land!*

«Heldengeschichten aus den vergangenen Kriegen und Heldensagen der alten Zeit nahmen den grössten Raum ein. Tendenziös werden die Stoffe dadurch, dass die [...] Helden in Kriegen kämpfen, die ausgesprochene Verteidigungskriege sind.»<sup>531</sup> Das Zitat könnte aus einer kritischen Betrachtung über den Geschichtsunterricht in der Schweiz der 1970er Jahre stammen. Heldengeschichten über die «Verteidigungskriege» gegen Habsburger, Burgunder, Schwaben oder Mailänder waren integraler Bestandteil der Lehrmittel und zentrale Themen der Abhandlungen in den Lehrerzeitschriften. Die Kritik richtete sich indes an die Darstellungen der deutschen, von der nationalsozialistischen Propaganda instrumentalisierten Helden. Was 1946 am Schulsystem des Dritten Reichs kritisiert wurde, kam auch in den Schweizer Geschichtsbüchern und in den untersuchten Lehrerzeitschriften vor: die Instrumentalisierung der Nationalgeschichte, die Fokussierung auf einzelne Schlachten, individuelle Taten der «Grossen» der Geschichte. Der Rekurs auf teilweise sagenhafte, teilweise reale mittelalterliche und zeitgenössische Helden (die Hitlisten führen Tell und Winkelried an, aber auch Niklaus von Flüe<sup>532</sup>, Henry Dunant<sup>533</sup> oder Henri Guisan wurden als Vorbilder vorgeführt) sowie das Fortschreiben der «Befreiungstradition» waren gängige Muster im Untersuchungszeitraum. Eines der eindrücklichsten Voten für die Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts formulierte Emil Spiess 1949:

---

531 E. Cuche, Erziehung in Deutschland während der letzten zwölf Jahre, in: SLZ 91 (1946), 169-172, hier 169.

532 Noch 1982 schrieb die ScS, dass die Mahnungen von Bruder Klaus für das 20. Jahrhundert nützliche Ratschläge enthielten. Vgl. Heinrich Stirnimann, Niklaus von Flüe, in: ScS 69 (1982), 589-598; der Text erschien 1981 in einer Broschüre herausgegeben von «Brot für Brüder» und Fastenopfer zum Thema «Frieden wagen». Vgl. weiter: Markus Kündig, Die heutige Politik aus der Sicht des Bruder Klaus, in: ScS 69 (1982), 598-601; Bruder Klaus, in: SLZ 127 (1982), 764ff.

533 Vgl. u. a. E. Kaiser, Ein Beitrag zur Rotkreuzgeschichte, in: ScS 50 (1963/64), 151-154 oder die Beiträge zu Henry Dunant in den Heften Nr. 7 und 16 der Reihe «Lasst hören aus alter Zeit». Dunant wurde 1988, zum 125-Jahr-Jubiläum des Roten Kreuzes, erneut als Vorbild porträtiert. Vgl. Franz auf der Mauer, Henry Dunant: In der Not sind alle Menschen Brüder, in: SLZ 133 (1988), Nr. 10, 18f.

«Das vornehmste der praktischen Ziele der Geschichte ist bei der Jugend die Erziehung zum Heldischen. Helden haben im Sturm unser Staatsgebäude errichtet. Nur Helden haben es aufrecht erhalten. Die allerletzten Jahre haben uns wieder gezeigt, daß wir als kleines Volk ganz auf uns selbst angewiesen sind. Es wird uns niemand helfen! Diese schicksalschwere [sic!] Einsamkeit verlangt die Erziehung eines Heldengeschlechtes. Diese Erziehung dringt auf Abhärtung im Willen zu Opfer und Entbehrung. An dieser geistigen Landeswehr muß mit aller Entschiedenheit gearbeitet werden. Auch der moderne Krieg hat die Heldenhaftigkeit des einzelnen Mannes noch nicht entwerten können. Für künftige Gefahren steht nur ein Volk von Helden gerüstet da, eine Generation, die von den modernen Genußmitteln noch nicht zerrüttet ist. Erziehung zur Opferbereitschaft durch die Geschichte – das ist die dringlichste Aufgabe des Geschichtsunterrichts für den heutigen Tag.»<sup>534</sup>

Auch wenn eine derart überspitzte Apotheose des Heroischen selten war, so war der Diskurs selbst zentral. In der Frage, wie denn eine solche Erziehung zum «Heldentum» möglich sein sollte, waren sich die Lehrpersonen weitgehend einig: Die jungen Schweizer (weniger die Schweizerinnen) würden durch die Schlachten- und Heldengeschichten in ihrem Charakter gestärkt. «Heldenmut» und «Vaterlandstreue», verwirklicht in der Schweizer Geschichte, galten als schilderungswürdig, um die Jugend auf eine Zukunft vorzubereiten, die «dunkel und opfervoll» werden konnte.<sup>535</sup> Gegen die Kritik, die Ereignisgeschichte sei überholt, wurde v. a. in der Nachkriegszeit ins Feld geführt, Kultur- oder Wirtschaftsgeschichte seien nicht «kindertümlich», dem Kind nicht zugänglich. «Was aber erfüllt des Kindes Seele, vorab des Knaben Geist? Kriege, Schlachten, Zahl der Toten, der Verwundenen, der eroberten Fahnen, die Namen der Helden.»<sup>536</sup> Dieses vehemente Eintreten für die Kriegsgeschichte verband der Autor dieser Aussage mit der ernüchternden Einsicht, dass nicht Abrüstungskonferenzen zum Frieden geführt hätten, sondern die abschreckende Kriegsbereitschaft der einzelnen Länder.<sup>537</sup> Das Interesse der Jugend an der kriegerischen Ereignisgeschichte war ein zentrales Element zu deren Verteidigung. In jedem Jungen stecke ein Soldat, formulierte ein anonymen Lehrer und die «anima naturalis militaris» existiere auch noch nach dem 2. Weltkrieg, was sich darin zeige, dass die Schüler aufwachten, wenn man ihnen vom Krieg, von Schlachten und Generälen erzähle.<sup>538</sup> Wie konnte eine solch fesselnde Kriegsgeschichte aussehen?

1948 diente einem Jesuitenpater Alois Reding als Vorbild. Zum Gedenken an das «Schicksalsjahr» 1798 schlug er eine Unterrichtsskizze vor, die nicht frei von Pathos war.

---

534 Emil Spieß, Die Forderungen der historischen Methodenlehre an die geschichtliche Darstellung, in: ScS 36 (1949/50), 218-235, hier 235. Der ungewöhnlich lange Artikel kritisierte die Geschichtsschreibung in einem Lehrmittel für die 6. Klasse des Kantons St. Gallen wegen ihrer angeblich tendenziösen, antikatholischen Perspektive.

535 Vgl. etwa Gedenkfeier in der Geschichtsstunde, in: ScS (1948), 139-142; Ein schwyzerischer Partisan, in: ScS (1948), 142-147.

536 E. Frischknecht, Kindertümlicher Geschichtsunterricht, in: SLZ 92 (1947), 438-441, hier 439.

537 Vgl. E. Frischknecht, Kindertümlicher Geschichtsunterricht, in: SLZ 92 (1947), 438-441.

538 Praktikus, Brief an einen Geschichtslehrer, in: ScS 35 (1948), 132ff., hier 132.

Er forderte zum Singen der bis 1961 gültigen Nationalhymne auf, die den Opfergeist beschwor. Neben lebendigen Schilderungen des Kriegsgeschehens, mit Alois Reding im Zentrum, schlug die Lehrperson vor, mit den Lernenden das Gedicht «Der Schwyzer Freiheitskampf» zu lesen, welches Todeskampf und Opfermut der Schweizer im Kampf gegen «die Franzosen» heroisierte.<sup>539</sup> Als Abschluss der Stunde könnten das «Vater Unser» für die gefallenen Helden gebetet und der Schweizerpsalm<sup>540</sup> gesungen werden, schlug der Autor vor.

Neben den Helden der «Franzosenzeit» dienten vor allem die Kämpfer gegen die Habsburger als Vorbildfiguren. Auch wenn, nicht zuletzt unter dem Einfluss der UNESCO-Kommission, spätestens ab Mitte der 1950er Jahre die heroisierende Darstellung der mittelalterlichen Kriege und die Fortschreibung der Befreiungstradition offiziell kaum mehr vertretbar war, gab die SLZ die Vorstellung nicht auf, dass gerade diese in der Zeit des Kalten Krieges bei den Jugendlichen die «Opferbereitschaft» förderten. So pries das Verbandsorgan des SLV 1957 Hans Witzigs Geschichtsbuch «Von Morgarten bis Marignano», welches andere wegen seiner angeblichen Kriegsverherrlichung kritisierten, wogegen sich der Autor wehrte. Er nannte den Krieg selbst «etwas Furchtbares und ein Verbrechen an der Menschheit», und doch glaubte er, die Anfänge der Schweiz seien hauptsächlich dem «unbedingten Einsatz» der Vorfahren in den «Freiheitsschlachten» zu verdanken. Witzig erblickte in der Zukunft die Gefahr einer sich der Schweiz aufdrängenden kriegerischen Lösung, wofür er die Jugend mit seinem Lehrmittel rüsten wollte.<sup>541</sup> Noch 1959 setzte sich ein anderer Schulbuchautor, Konrad Bächinger, vehement für «Schlachtenschilderungen» im Geschichtsunterricht der Primarstufe ein. Mit Rückgriff auf Schiller forderte er die Lehrpersonen dazu auf, die Jugend dazu zu erziehen, den Tod der «Knechtschaft» vorzuziehen, einen «Geist des Sichopferns, des Wehrens gegen eine Übermacht, des Aushaltens bis zum Letzten, der tiefen Liebe zum Vaterland» in den Jungen zu wecken. Die «Bluttaufe von Morgarten» sei dazu nützlicher als «der Bund von 1291».<sup>542</sup> Auch Bächinger war davon überzeugt, dass sich die Jugendlichen für Schlachtenschilderungen interessierten. Angeregt durch Heinrich Roths Studie «Kind und Geschichte» hatte er eine eigene empirische Untersuchung mit «einigen hundert Schüleraussagen»<sup>543</sup> zum Geschichtsunterricht in der Schweiz durchgeführt und war zum Schluss gekommen, dass sich, vergleichbar mit der BRD, insbesondere die 10- bis 12-jährigen Lernenden für Tell, Winkelried, Bruder Klaus, Kolumbus, aber auch für Dunant interessierten. Spannend fanden sie laut eigenen Aussa-

---

539 Die letzte Strophe lautet: «Wenn stolz und froh das Auge jetzt auf der Fahne ruht / erglänzen eure Farben rotweiß wie Blüt' und Blut / Nein, ihr seid nicht vergessen, die Heimat denkt an euch, / und wird sie neu bedroht, sie kämpft, euch Tapfren, gleich!»; Gedenkfeier in der Geschichtsstunde, in: ScS 35 (1948), 139-142, hier 141.

540 Der Psalm wurde in den 1950er Jahren auch an offiziellen Lehrerkonferenzen angestimmt. Vgl. Kantonalversammlung Baselland, in: SLZ 98 (1953), 1122f.

541 «Von Morgarten bis Marignano», in: SLZ 102 (1957), 1304f.

542 Vgl. Konrad Bächinger, Sollen die Schlachtenschilderungen zurückgedämmt werden, in: ScS 47 (1960/61), 27-30, hier 28.

543 Vgl. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22.

gen vor allem «nervenkitzlige Kampfschilderungen», «gespannte Schlachten», furchterregende Geschichten und Bilder von Schlachten.<sup>544</sup> Daneben wünschten die Schülerinnen und Schüler vor allem zeitgeschichtliche Themen im Geschichtsunterricht zu behandeln. Der 2. Weltkrieg (dieser wurde von 90% der Zwölfjährigen genannt), die Länder hinter dem «Eisernen Vorhang» und die Diktatoren und Staatsmänner waren gefragt.<sup>545</sup> Aus dieser Studie zitierte Bächinger die Äusserung eines 12-jährigen Schülers, die seine Überzeugung unterstrich: «Die Schlachten der Eidgenossen gegen die Österreicher gefielen mir am besten, und sie haben mir auch am meisten zu denken gegeben, ja, sie haben mir eine Lehre vorgemacht. Ich sollte, wenn es einmal Krieg gibt, auch so tapfer und treu für unser Land kämpfen.»<sup>546</sup> Die Überzeugung, die Lernenden liebten Schlachtenschilderungen und Heldengeschichten, überdauerte manche kulturgeschichtliche und sozialgeschichtliche Akzentsetzung im Geschichtsunterricht. Othmar Kressig glaubte noch Mitte der 1970er Jahre, die neue Methodik, welche u. a. die Mehrperspektivität propagierte, scheitere nicht zuletzt an den Kindern, die «Taten und Schlachten» liebten: «Sie identifizieren sich gern mit unseren Vorfahren und lieben es nicht, Fehler des eigenen Volkes einzugestehen. Man sucht lieber Sündenböcke und bagatellisiert das eigene Ungenügen. Man zieht ungern den Heiligenschein von den eigenen Helden.»<sup>547</sup>

Als Fazit kann festgehalten werden, dass noch bis in die 1970er Jahre die Meinung verbreitet war, durch die Darstellung blutiger Kriege und heldenhafter Opferbereitschaft könnten die Jugendlichen für einen allfälligen Konflikt mit dem Kommunismus, aber auch für andere Gefahren «gerüstet» werden. Die Helden und ihre Kämpfe, aufbewahrt im kulturellen Gedächtnis, wurden für die Geistige Landesverteidigung instrumentalisiert, die Deutungsmuster auf die Wahrnehmung und Interpretation der Bedrohungslage im Kalten Krieg übertragen. Nur langsam setzte sich ein differenzierteres Geschichtsbild in den Schulbüchern und Verbandszeitschriften durch. Bevor darauf detaillierter eingegangen wird, stellt sich bei all der Betonung des Heldischen die Frage, wie die Beziehung der Mädchen zur Geschichte diskursiv ausgestaltet wurde.

### *Heldinnen braucht das Land nicht unbedingt!*

In einer Zeit, in der die Koedukation noch nicht in allen Schulen, geschweige denn in allen Fächern, selbstverständlich war, wurde darüber debattiert, ob die Mädchen überhaupt Geschichtsunterricht bzw. eine «staatsbürgerliche Bildung» erhalten sollten und, falls ja, ob nicht andere Themen als diejenigen für die Knaben im Zentrum stehen sollten. Es entstand zudem eine Polemik darüber, ob sich Mädchen überhaupt für Geschichte interessierten. Manchen Pädagogen schien es noch Ende der 1940er Jahre, als seien besondere Tricks

---

544 Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22, hier 15.

545 Vgl. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22.

546 Konrad Bächinger, Sollen die Schlachtenschilderungen zurückgedämmt werden, in: ScS 47 (1960/61), 27-30, hier 28.

547 Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664, hier 653.

notwendig, um die Mädchen für den Geschichtsunterricht zu gewinnen,<sup>548</sup> während etwa Max Gross glaubte, ein verständlicher, aktueller und anschaulicher Unterricht, der von Persönlichkeiten ausgehe, interessiere auch die Mädchen. Allerdings lenkte Gross bei seinem Unterrichtsvorschlag den Blick bewusst auf die Rolle der Frauen in der Geschichte: Mittels einer literarischen Geschichte über den russischen Angriff auf Finnland solle die Frage aufgeworfen werden, ob eine Frau in der Schweiz Militärdienst leisten könne. Ausführungen über den Frauenhilfsdienst (FHD) sollten die Mädchen schliesslich vom Wert der Kameradschaft im FHD überzeugen. Im Deutschunterricht könne anschliessend die Aufgabe lauten: «Bestellung eines Anmeldeformulars [für den FHD; N. R.], Anmeldung.»<sup>549</sup> In den 1940er Jahren teilten nicht alle die Überzeugung von Gross. Es gab Kantone, die die Mädchen fast gänzlich vom Geschichts- und Staatskundeunterricht «befreiten» – oder, besser gesagt, ausschlossen.<sup>550</sup> Dagegen wehrten sich nicht nur Lehrerinnen. In einem polemischen Artikel hob Agnes von Segesser die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für Mädchen hervor. Die Stimmen, welche rieten, diesen abzuschaffen, stammten aus «ausgesprochen kommunistischen Institutionen», aus «östlichen Küchen».<sup>551</sup> Früher hätten die Väter und Mütter die Schweizergeschichte in der Familie verbreitet. Sollten künftige Mütter ihre Kinder weiterhin zu «heimatbewussten und schollentreuen Eidgenossen» erziehen, so müssten auch sie in Geschichte unterwiesen werden.<sup>552</sup> Dass Segesser in ihrem Artikel selbst die Nützlichkeit der Frau als Mutter der Nation hervorhob, war möglicherweise unbewusst.

Die Vorstellung, dass die Mädchen durch die Geschichte auf ihre Rolle als Frauen, als Fürsorgerinnen für Familie und Gemeinschaft vorbereitet und zur «Mütterlichkeit»<sup>553</sup> erzogen werden könnten, war bis in die 1960er Jahre verbreitet. Konrad Bächinger teilte grundsätzlich die Überzeugung, dass Mädchen sich für den Geschichtsunterricht interessierten und von «Schlachten, vom Vertreiben der Vögte, von den tapfern Helvetiern, von den Höhlenbewohnern und von Tell hören» wollten, allerdings mit einer anderen Akzentsetzung als die Knaben.<sup>554</sup> Aufgrund seiner Untersuchung glaubte Bächinger, die Mädchen würden eher «das Häusliche», «das Familiäre», die Hilfstätigkeiten aber auch die Unterstützung der Männer in den Kämpfen der Vergangenheit interessieren. Es schien dem Autor wichtig, auch Frauengestalten im Geschichtsunterricht zu thematisieren, da

---

548 Vgl. Max Gross, Mädchen im Staatsbürgerlichen Unterricht, in: SLZ 94 (1949), 653ff. Dem Artikel folgte eine Entgegnung: Hans Keller, Mädchen im staatsbürgerlichen Unterricht, in: SLZ 94 (1949), 731f. Keller bestritt, dass die Methode für den Erfolg des Unterrichts verantwortlich sei – es sei vielmehr die Lehrerpersönlichkeit. Demnach seien die Mädchen auch nicht generell uninteressiert am staatsbürgerlichen Unterricht. Max Gross reagierte darauf mit einer kurzen Duplik: Mädchen im staatsbürgerlichen Unterricht, in: SLZ 94 (1949), 770.

549 Max Gross, Mädchen im Staatsbürgerlichen Unterricht, in: SLZ 94 (1949), 653ff.

550 Dieser Zustand wurde noch Mitte der 1960er Jahre beklagt. Vgl. Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, Zürich 1967.

551 Agnes von Segesser, Geschichtsunterricht an Mädchenklassen, in: ScS 34 (1947), 487f.

552 Agnes von Segesser, Geschichtsunterricht an Mädchenklassen, in: ScS 34 (1947), 487f.

553 Geschichtsunterricht in Mädchenklassen, in: ScS 32 (1945), 318ff., hier 319.

554 Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 46 (1959/60), 9-22, hier 13f.

auch sie sich für ihr Vaterland eingesetzt hätten, wie es ein Kind in Bächingers Studie formuliert hatte. Bächinger folgerte, dem Rollenbild der Nachkriegszeit verhaftet:

«Wenn unsere Mädchen aus dem Geschichtsunterricht den Gedanken mitnehmen, daß der Anteil der Frau am Weltgeschehen, besonders im Familiären, in der Erziehung der Kinder, in der Hilfe für die Verfolgten, die Armen und die Verlassenen, im Pflegen der Kranken und Gebrechlichen, hin und wieder in einer mutigen Tat liegt, die jenen der Männer nicht nachsteht, so erfüllt ein Unterricht eine sehr große Aufgabe.»<sup>555</sup>

Dieses Rollenbild wurde von katholischer Seite gestützt. Für Schwester Eugenia-Maria Egloff besass die Erziehung zur «Mütterlichkeit» zu Beginn der 1960er Jahre einen zentralen Stellenwert.<sup>556</sup> Das Ziel des Geschichtsunterrichts bestand für sie in der Weckung eines «christliche[n] Frauentum[s]» und in der Erziehung der «weibliche[n] Jugend zu tapfern, christlichen Frauen [...], zum Segen von Familie und Volk!»<sup>557</sup>

Wenn der Geschichtsunterricht lediglich dazu dienen sollte, die Mädchen zur «Mütterlichkeit» zu erziehen, stellte sich zwangsläufig die Frage, ob eine Favorisierung der Ereignisgeschichte, insbesondere in reinen Mädchenklassen, zweckmässig war. Sollten nicht neue Themen in den Unterricht einfließen? Waren mehr Frauengeschichte, wie sie ein Autor 1947 forderte,<sup>558</sup> oder kultur- und sozialgeschichtliche Themen für die Mädchenbildung nicht gewinnbringender?<sup>559</sup> Dieser Vorstellung widersprachen andere. Auch Mädchen interessiere das «Werden und Wachsen, dieses Kämpfen und Ringen, dieses Unterliegen und Siegen»<sup>560</sup> in der Schweizergeschichte. Im Narrativ der nationalen Meistererzählung waren es trotz aller Erziehung zur Mütterlichkeit (auch) die kampfesmutigen Heldinnen, die für die Mädchen eine Vorbildfunktion übernehmen konnten. So gewannen Gertrud, die Stauffacherin,<sup>561</sup> die aufmerksame Anna Ziegler, der eine rettende Rolle in der Schlacht bei St. Jakob an der Sihl zugeschrieben wurde, oder die tapferen Frauen und Töchter von Gais, die in die Schlacht am Stoss involviert gewesen sein sollten, kurzzeitig an Bedeutung.<sup>562</sup> Mit der Dekonstruktion der alteidgenössischen Helden verblasste aber auch die Spur der Heldinnen in den Geschichtsbüchern. Für die an Bedeutung ge-

---

555 Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 46 (1959/60), 9-22, hier 13f.

556 Sr. Eugenia-Maria Egloff, Der Geschichtsunterricht an Mädchenklassen, in: ScS 49 (1962/63), 707-710.

557 Neben der Mutterrolle sollte auch die «unrühmliche» Rolle der Frau – beispielsweise im «Sittenerfall» der Renaissance unterrichtet werden. Vgl. E. Frischknecht, Kindertümlicher Geschichtsunterricht, in: SLZ 92 (1947), 453-455.

558 Vgl. E. Frischknecht, Kindertümlicher Geschichtsunterricht, in: SLZ 92 (1947), 453-455.

559 Vgl. u. a. G. Huonker, Zum Geschichtsunterricht auf der Real- und Sekundarstufe, in: SLZ 97 (1952), 572ff.; Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 46 (1959/60), 9-22.; Sr. Eugenia-Maria Egloff, Der Geschichtsunterricht an Mädchenklassen, in: ScS 49 (1962/63), 707-710.

560 Geschichtsunterricht in Mädchenklassen, in: ScS 32 (1945), 318ff., hier 319.

561 Zur Bedeutung der Stauffacherin im Kontext der Geistigen Landesverteidigung vgl. Guy P. Marchal, Schweizer Gebrauchsgeschichte, 142f.

562 Vgl. E. Frischknecht, Kindertümlicher Geschichtsunterricht, in: SLZ 92 (1947), 453-455; Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22.



winnende Friedenserziehung konnte etwa die österreichische Friedensnobelpreisträgerin Berta v. Suttner als weibliches Vorbild herangezogen werden. Ihr wird, im Unterschied zu den Heldinnen des Mittelalters, auch im Lehrplan 21 ein Platz eingeräumt, genauso wie Gertrud Kurz, die, wie erwähnt, bereits in den 1960er Jahren einen Platz im kollektiven Gedächtnis erhalten hat.<sup>563</sup>

Fest verankert im kulturellen Gedächtnis war und ist Wilhelm Tell, der auch während des Kalten Krieges als bedeutendes Vorbild für die helvetische Jugend inszeniert wurde.

### *Wilhelm Tell – Kristallisationsfigur der kulturellen Wertvermittlung*

Der Umgang mit Schillers «Wilhelm Tell» nimmt im Kontext des Kalten Krieges bis in die 1970er Jahre in den untersuchten Quellen eine Sonderstellung ein. Dieser bedeutende «Lieu de mémoire» war wie kein anderer Thema der Lehrerzeitschriften, sowohl in theoretisch-historischen Betrachtungen<sup>564</sup> als auch in, manchmal gewagten, methodisch-didaktischen Abhandlungen.<sup>565</sup> Unterrichtsskizzen wurden ebenso dargeboten wie Theaterszenen zur Schulaufführung am Nationalfeiertag. Wie bei der Auswertung der Rekrutenprüfung festgehalten, wurde die Tellensage oft im Kontext der Entstehungsgeschichte der Schweiz im 13./14. Jahrhundert thematisiert. Tells Apfelschuss und der Rütlichschwur, manchmal auch der Bundesbrief, verschmolzen zu einer einzigen Narration, die, wie Markus Furrer aufzeigte, die Befreiungstradition versinnbildlichte.<sup>566</sup> Der Streit darüber, ob der helvetische Held eine reale oder eine mythische Person gewesen sei, spielte nur am Rande eine Rolle, da die Lehrpersonen in Tat und Wahrheit keine Entscheidung «Geschichte vs. Sage» treffen mussten. Schon in den Geschichtsbüchern der 1950er Jahre tauchen verschiedene Darstellungen auf: der Mythos, der als historische Wahrheit dargestellt wurde, aber auch auf Quellen basierende Narrationen der Entwicklung der Innerschweiz im 13. Jahrhundert.<sup>567</sup> Trotzdem führte die Infragestellung der Historizität des Helden in einzelnen Abhandlungen zu gehässigen Kommentaren und Anschuldigungen, so 1956, als ein Autor der ScS die aus «traditionslosem, fremdem, vielfach sogar jüdischem Milieu her-

---

563 Vgl. Hubert Brenn, Lernbereich Frieden, in: ScS 70 (1983), 59ff.; [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (1.7.2013).

564 Franz Schoch gab zum Nationalfeiertag 1947 einen Abriss über die verschiedenen Darstellungen der Schweizergeschichte: SLZ 92 (1947), 537-541 und Fritz Müller-Guggenbühl zeigte die Entwicklung der Tell-Sage mit einigen kritischen Bemerkungen in Bezug auf Geschicht(en)schreibung und «Patriotismus» seit dem 15. Jahrhundert auf: Wilhelm Tell im Spiegel der Dichtung, in: SLZ 95 (1950), 794-797; Franz Wyrsch, Zur Urschweizer Befreiungstradition, in: ScS 43 (1956/57), 309-322; Eugen Gruber, Wilhelm Tell, Sage oder Geschichte?, in: ScS 52 (1965), 409-414.

565 Vgl. Andreas Iten machte den Vorschlag, Tell im Unterricht vor ein fiktives Gericht zu stellen und seinen Mord an Gessler, gestützt auf die schweizerische Strafgesetzzordnung mittels eines gut vorbereiteten szenischen Spiels zu beurteilen. Andreas Iten, Zur Behandlung von Schillers Wilhelm Tell, in: ScS 52 (1965), 414-420.

566 Vgl. Furrer, die Nation im Schulbuch, 131-138.

567 «Unsere Geschichtsbücher behelfen sich bei dieser Lage meist so: Sie erzählten die Gründungsgeschichte nach den Urkunden und hängten etwa nach der Schlacht am Morgarten, mit Vorliebe in Kleindruck, noch die volkstümliche Überlieferung an nach Tschudi mit Anleihen aus der dramatischen Gestaltung Schillers.» Franz Wyrsch, Zur Urschweizer Befreiungstradition, in: ScS 43 (1956/57), 309-322, hier 311.

vorgegangenen deutschen Koryphäen, die ihre kritischen Grundsätze der schweizerischen Geschichtswissenschaft vermitteln wollten» scharf verurteilte.<sup>568</sup>

Wichtiger als die Wahrheitsfindung war den Pädagogen die im Mythos überlieferte Befreiungstradition, da dieser eine wichtige Funktion für die aktuelle Zeit zugeschrieben wurde,<sup>569</sup> sowie die einende Funktion der Gründersage.<sup>570</sup> Im Dienst der Tradierung der «Gründungsgeschichte» und der Darstellung der Befreiungstradition standen der Geschichts- und der Deutschunterricht. Der Tell-Stoff wurde auch in der Primarschule vermittelt, wo die beiden Fächer in den Heimatkundelehrmitteln nicht selten vermischt waren. Wie wichtig Wilhelm Tell für die Primarschule war, zeigt eine Debatte rund um das St. Galler Lehrmittel «Unsere Heimat». Dass die Tellensage 1946 aus dem Buch für die 4. Klasse verschwinden sollte, löste Verunsicherung und Widerspruch aus.<sup>571</sup> Gross war die Erleichterung, als sie schliesslich im Fünftklassbuch wieder auftauchte.<sup>572</sup> Dass «der Tell», meist in der Fassung Schillers, zum Kernstoff gehörte, war lange unbestritten. Der Unterrichtsplan für die deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern aus dem Jahr 1951 schrieb vor: «Wo immer möglich, sollten die Schüler der Oberstufe mit Schillers <Tell> vertraut werden, selbst dann, wenn nicht die ganze Dichtung zusammenhängend gelesen werden kann.»<sup>573</sup> Eine Umfrage bei Lehrpersonen zu Beginn der 1950er Jahre ergab, dass diese mit ihren Klassen rund drei Monate lang mit dem Schillerstück arbeiteten, das als «Bekanntnis zur Heimat» verstanden wurde.<sup>574</sup> Noch Ende der 1970er Jahre zählte das «vaterländische Schauspiel» zur Pflichtlektüre der Sekundarstufe.<sup>575</sup> Die Tellspiele in Interlaken und Altdorf waren Schulreiseziele, die von den Lehrerzeitschriften empfohlen wurden.<sup>576</sup> Noch 1976 warben die Spiele in Altdorf mit dem Hinweis: «Erleben Sie Tell in

568 Franz Wyrsch, Zur Urschweizer Befreiungstradition, in: ScS 43 (1956/57), 309-322, hier 311; der Artikel rief verschiedene Kritik hervor; vgl. verschiedene Einsendungen unter dem Titel «Auseinandersetzung», in: ScS 44 (1957/58), 520-523.

569 Vgl. u. a. Einigkeit macht stark, in: SLZ 92 (1947), 541f.; F.R. Falkener, Sage oder Geschichte?, in: SLZ 92 (1947), 683f.; Eugen Gruber, Wilhelm Tell, Sage oder Geschichte?, in: ScS 52 (1965), 409-414.

570 Martin Schmid lobte die Funktion der «Mär», die «die Nation zum Volk gemacht und ihm zugleich das überhöhte Bildnis seiner selbst geschenkt» habe. Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1046.

571 Vgl. Das neue st. gall. Viertklassbuch «Unsere Heimat», in: ScS 33 (1946), 272ff.; Johann Schöbi vermutete dahinter «System». Es komme nicht von ungefähr, dass «die herrliche Tellengeschichte» geopfert worden sei, habe doch ein massgebender Erziehungsrat den geschichtlichen Wert des Tell bezweifelt. «Wenn diese Sage Märchen sein sollte, so ist ihr dennoch eine weit grössere Berechtigung in unseren Lehrmitteln zuzubilligen, als allem, was von Grimm & Cie. stammt und trotz der brutalen deutschen Mentalität unsere Lesebücher ziert.» Johann Schöbi, Randbemerkungen des einen «Sünders», in: ScS 33 (1946), 369ff., hier 370f.

572 Vgl. Ernst Vogel, Votum gegen das neue 5. st. gallische Lesebuch und die Forderungen des Lehrplanes in bezug auf den Geschichtsunterricht, in: ScS 34 (1948), 493-498.

573 Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951.

574 Schillers «Tell» in der Schule, in: SLZ 98 (1953), 11-15.

575 Vgl. Andreas Iten, Zur Behandlung von Schillers Wilhelm Tell, in: ScS 52 (1965), 414-420; Wilhelm Tell für die Schule der Gesellschaft?, in: SLZ 117 (1972), 23f.; Vom Edi zum Wilhelm Tell, in: SLZ 122 (1977), 119.

576 Die SLZ machte in mehreren Nummern Werbung für diese Aufführungen, etwa: «Der Tell sei uns gepriesen...», in: SLZ 93 (1948), 690, Altdorf als Schulreiseziel, in: SLZ 97 (1952), 677; Marc

seiner eindrücklichsten Form: In der Landschaft, aus der er herausgewachsen ist, gespielt vom Volk, dem er entstammt.»<sup>577</sup>

Grund genug, den «Gebrauch»<sup>578</sup> des Mythos als Mittel der Geistigen Landesverteidigung genauer zu betrachten. 1953 wurde die erste Nummer der SLZ dem Schauspiel Schillers und seiner Inszenierung auf den verschiedenen Bühnen der Schweiz gewidmet. Das Schauspielhaus Zürich hatte im Winter 1951/52 unter der Leitung von Leopold Lindtberg «Wilhelm Tell» inszeniert.<sup>579</sup> Der Regisseur hob besonders den politischen Stellenwert des Stücks hervor, indem er darlegte, wie Schiller, einst glühender Anhänger der Französischen Revolution, die Auswüchse eben dieser Erhebung kritisiert habe. Tell wurde zum Gegenstück einer entarteten Revolution, da er in seinem Kampf gerechte Anliegen vertreten und jederzeit moralisch integer gehandelt habe. Lindtberg aktualisierte die Deutung des Dramas und wies darauf hin, dass menschliche Verantwortung, wie Tell sie übernommen habe, im politischen Kampf der gegenwärtigen Zeit notwendig sei wie selten zuvor. Er kritisierte mit seiner Inszenierung die jüngste Geschichte, setzte er doch Gessler mit «Exekutoren» im Auftrag von Terrorregimen gleich, womit der Regisseur nach eigenen Angaben das Publikum aufrütteln und zu Wachsamkeit aufrufen wollte.<sup>580</sup> Im Kontext der 1950er Jahren konnten mit «Terrorregimen» im Rückblick die faschistischen Staaten gemeint sein, aber auch die UdSSR oder allenfalls die 1949 ausgerufene Volksrepublik China.

Auch dem Leiter der Altdorfer Tellspiele war es zu Beginn der 1950er Jahre ein Anliegen, das Schauspiel zu aktualisieren und die ethischen Werte des Stücks zu verkünden, um die Schweizerjugend für die «heroische Vergangenheit ihres Vaterlandes»<sup>581</sup> zu begeistern, was ihm gemäss Berichterstattung gelang: Die jugendlichen Zuschauer, welche den Monolog des Tell in der Hohlen Gasse leise mitgesprochen hätten, träumten davon, «später vielleicht auch einmal ein Tell zu sein. Und gewiss: viele Tellen tun unserer Schweiz Not!», folgerte ein Rezensent des Stücks.<sup>582</sup> Die Möglichkeit zur Umdeutung und Aktualisierung des Tell zeigt, wie problemlos ein im kulturellen Gedächtnis abrufbarer Mythos für die Geistige Landesverteidigung instrumentalisiert werden konnte. Während des Ungarnaufstands dienten die im Tell-Mythos enthaltenen Deutungsmuster als Erklärung für die weltpolitischen Vorkommnisse, wie noch gezeigt werden wird.<sup>583</sup>

Die erwähnte Auswertung der Rekrutenprüfung von 1953 zeigt, wie diese Aktualisierung der Sinndeutung bei der Jugend ankam. Zahlreiche Rekruten antworteten auf die Frage, was im Bundesbrief stehe, mit dem berühmten Schiller-Zitat: «Wir wollen sein, ein

---

Doswald, Friedrich Schiller und die Altdorfer Tellspiele, in: SLZ 98 (1953), 7-9; Jakob Streit, Vierzig Jahre Tellspiele Interlaken, in: SLZ 98 (1953), S. 9f.

577 Werbung der Tell Spiele Altdorf, in: SLZ 121 (1976), 757.

578 Guy P. Marchal prägte den Begriff der «Schweizer Gebrauchsgeschichte» mit seinem gleichnamigen Werk.

579 Vgl. Leopold Lindtberg, Schillers «Tell» auf der Bühne, in: SLZ 98 (1953), 4-7, hier 4.

580 Vgl. Leopold Lindtberg, Schillers «Tell» auf der Bühne, in: SLZ 98 (1953), 4-7.

581 Marc Doswald, Friedrich Schiller und die Altdorfer Tellspiele, in: SLZ 98 (1953), 7-9

582 Jakob Streit, Vierzig Jahre Tellspiele Interlaken, in: SLZ 98 (1953), 9f., hier 10.

583 Vgl. Kapitel V.2.

einzig Volk von Brüdern.» Die Vermischung von Rütlisage und Bundesbrief beurteilte ein Experte bei den Rekrutenprüfungen als unproblematisch. Wichtig sei, dass diese zentralen Zeilen aus dem kulturellen Gedächtnis der Nation im jungen Schweizer fortlebten, dass die Tellensage zum «unverlierbaren Besitz» geworden sei und «für immer in seinem Herzen leben» werde.<sup>584</sup> Auch wenn vom Geschichtsunterricht nur der Gehalt des Schillerstücks erinnert werde, so sei das kein geringer Ertrag, urteilte der Experte, weshalb er den Lehrpersonen empfahl, statt den «wirklichen Bundesbrief» lieber Auszüge aus Schillers «Tell» zu lesen und Teile auswendig lernen zu lassen.<sup>585</sup>

Tell blieb trotz aller Dekonstruktion der Geschichte als Mythos in den 1950er Jahren Teil der schulischen «Gesinnungsbildung». Die ScS gab zu bedenken, die Lehrpersonen sollten, ohne auf «jene meckernden Stimmen von sogenannten Fachgelehrten, für welche die historische Dichtung allzusehr Dichtung ist»<sup>586</sup>, zu achten, die Schillersche Version im Geschichtsunterricht nutzen und auf ein Quellenstudium mit dem realen Bundesbrief (in der Begründung werden Tell und Rütlichwur wie bei Schiller miteinander in Bezug gesetzt) verzichten, denn, so die Vorstellung, ein Primarschüler könne Geschichte nicht verstehen, er wolle sie erleben.<sup>587</sup> Die Tradierung des kulturellen Besitzes schien in dieser Phase des Kalten Krieges wichtiger zu sein als die Förderung eines kritischen Geschichtsbewusstseins bei den Schülerinnen und Schülern. Dem Tell-Mythos wurde eine nicht zu unterschätzende integrative Wirkung zugeschrieben, durch die der Abwehrwille gegen das (oft nicht genau definierte) Böse und der Wille zum persönlichen Einsatz für die Freiheit gestärkt werden konnten. Aus diesem «Kampfwillen» zur Erhaltung der Freiheit schöpfte das Werk Schillers seine Aktualität.<sup>588</sup>

Einen weiteren Höhepunkt erreichte Tell als Mittel der Geistigen Landesverteidigung in der aufwendigen Filmproduktion «Wilhelm Tell – Burgen in Flammen» aus dem Jahr 1960, die den «Freiheitskampf des Schweizer Volkes gegen Knechtschaft und Unterdrückung»<sup>589</sup> lebendig werden lassen wollte. Wie Rémy Pithon aufzeigte, fiel der Film beim heimischen Publikum auf wenig Gegenliebe, während er paradoxerweise am Filmfestival in Moskau 1961 positiv besprochen wurde.<sup>590</sup> Auch die enorme Werbung an den Schulen konnte den Film nicht zum Kassenschlager machen. Eine Pressekampagne verhinderte schliesslich, dass der Film an die sowjetischen Kinos verkauft und so das in der Schweiz entstandene Defizit wettgemacht werden konnte. Pithon glaubte, die Darstellung

---

584 F. Schaller, Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953, in: ScS 41 (1954/55), 586-592, hier 589.

585 Vgl. F. Schaller, Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953, in: ScS 41 (1954/55), 586-592.

586 Tell heisst's und Winkelried..., in: ScS 43 (1956/57), 47ff., hier 49.

587 Vgl. Tell heisst's und Winkelried..., in: ScS 43 (1956/57), 47ff.

588 Vgl. Tell-Spiele in Altdorf, in: SLZ 102 (1957), 894f.

589 So hiess es im damaligen Werbetrailer, abrufbar unter: <http://www.urs-film.ch/> (30.7.2013). Der Film soll laut der Homepage der Produktionsfirma restauriert und auf DVD neu ediert werden.

590 Vgl. Rémy Pithon, La signification des mythes fondateurs à l'ère du cinéma et de la télévision. Permanence et détournements, in: Marc Comina (Hg.), Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma, Itinera 9 (1989), 63-82.

eines sich mit allen Kräften gegen ein feindliches Aussen zur Wehr setzenden Tell habe 1960, in der Zeit der Entspannung im Kalten Krieg und der Hochkonjunktur, veraltet gewirkt. Trotzdem waren einem beliebigen Umgang mit dem Tell-Stoff noch in den 1970er Jahren Grenzen gesetzt.

Als 1971 Max Frisch seinen «Wilhelm Tell für die Schule» veröffentlichte, der die Geschichte aus der Sicht Gesslers erzählte, dabei die Engstirnigkeit der Innerschweizer anprangerte und Kritik an der jüngsten Schweizergeschichte übte, löste er damit auch bei manchen Erziehungsberechtigten Kritik aus. Kurz zuvor hatte Otto Marchi «ketzerisch» dazu aufgerufen, im Schulunterricht von der gängigen Tell-Darstellung abzusehen.<sup>591</sup> Die SLZ fragte rhetorisch, ob Frischs Werk ein Vorläufer dessen sei, was man in Zukunft zu erwarten habe, die «Infragestellung sämtlicher traditioneller Werte auf der Ebene des Volksschülers, damit er <kritisch>, <weltoffen>, <gemeinschaftsbezogen>, <progressiv> werde?»<sup>592</sup> In einem Leserbrief analysierte Willi Vogel die Tauglichkeit des neuen Werks für die Schule. Er lobte Frisch dafür, dass er die falsche Heimatliebe lächerlich gemacht habe, aber er tadelte ihn dafür, dass er es versäume, einen Weg für die Schule aufzuzeigen, wie sie das Diktum Gottfried Kellers «achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe» umsetzen und in den Jugendlichen die Heimatliebe wecken könne.<sup>593</sup> Auch für den Redaktor der SLZ ging Frisch zu weit. Nichts sprach in seinen Augen gegen eine Kritik am überkommenen Mythos. Im Sinne der Dialektik verlangte Leonhard Jost aber, dem Frisch auch einen Anti-Frisch entgegenstellen zu dürfen, der den Mythos als Orientierungspunkt für die Jugend beinhalte.<sup>594</sup> Für Jost wäre es «bedauerlich» gewesen, hätte Frischs Erzählung die Lektüre Schillers ersetzt.

Ein Jahr nach dem Disput um Frischs Werk hatte Tell einen Gastauftritt im «Micky Maus». Konrad Bächinger enervierte sich nicht mehr über die Umdeutung der Geschichte oder die Dekonstruktion des helvetischen Helden, sondern alleine über die Einfallslosigkeit der Comic-Autoren, die sich, statt eigene Geschichten zu erfinden, der Sage bedienten.<sup>595</sup>

Der Mythos Tell scheint in den 1970er Jahren fast gänzlich dekonstruiert worden zu sein. Trotzdem versuchten einige Autoren, am Sinngehalt der Sage festzuhalten. Im Geschichtsbuch von Werner Steiger und Arnold Jaggi Mitte der 1970er Jahre tauchte Tell immer noch auf. Nachdem die Geschichte von Tell gemäss dem gängigen Narrativ dargestellt

---

591 Otto Marchi, Schweizer Geschichte für Ketzer oder Die wundersame Entstehung der Eidgenossenschaft. Zürich 1971. Im Impressum schrieb Marchi: «Geschrieben Frühjahr 1968 / Als Zeitungsreihe erschienen 1969/1970 / Für die Buchausgabe erweitert 1970/71».

592 Wilhelm Tell für die Schule der Gesellschaft?, in: SLZ 117 (1972), 23f., hier 23.

593 Vgl. Willi Vogt zitiert in: Wilhelm Tell für die Schule der Gesellschaft?, in: SLZ 117 (1972), 24.

594 Vgl. Leonhard Jost, Vom Mythos zur Idee der Freiheit, in: SLZ 117 (1972), 179f. Den Artikel schrieb Jost im Kontext des «Ospizio San Gottardo», welches anfänglich an einen Privatbesitzer hätte verkauft werden sollen. An den SLV wurde die (nicht erhörte) Bitte herangetragen, Lehrpersonen und Lernende für einen Kauf des Geländes für die Öffentlichkeit (wie das Rütli oder die Hohle Gasse) zu begeistern. Statt dessen erwarb die 1972 gegründete «Stiftung Pro San Gottardo» die Liegenschaft.

595 Vgl. Konrad Bächinger, Was hat Wilhelm Tell mit Micky Maus zu tun?, in: ScS 60 (1973), Sonderbeilage XIII/3f.; zwischen den Seiten 997 und 998.

worden war, folgte ein Kapitel über die historische Quellenlage, das in der Erkenntnis mündete, dass die Geschichte von Tell eine Sage, aber kein Märchen sei. Gottfried Keller zitierend, lautete die Schlussfolgerung von Steiger und Jaggi, die «Perle jeder Fabel ist der Sinn, das Mark der Wahrheit ruht hier frisch drin.»<sup>596</sup> Auch für Georg Thürer war die Sage nach wie vor wichtig für die Identitätskonstruktion der Schweizerinnen und Schweizer: «Wie die kritische Forschung heute nicht mehr richterlich von Fälschungen spricht, sondern die Sage als «Aussage» der Volksseele gelten lässt, so soll auch die Schule, ohne in falschen Heldenkult zu verfallen, die Sage nicht zum vornherein abtun. Sie gehört zum Erlebnisschatz des Volkes [...]»<sup>597</sup> Wie es Guy Marchal für die Zeit des 2. Weltkriegs nachweist, war es für die Geistige Landesverteidigung wichtig, aus dem Mythos eine Art «innere Wahrheit des Schweizertums» zu destillieren, die überzeitlich ist.<sup>598</sup> Dass jede Generation mit einem solchen überzeitlichen Erlebnisschatz anders umgeht, ihn deutet, ihm Sinn abgewinnt, machte das Lehrmittel WiB 6 Mitte der 1980er Jahre sichtbar, indem es kulturelle Objektivationen des Tell aus verschiedenen Jahren abbildete und von den Lernenden beschreiben liess. Den Konstruktionscharakter der Geschichte machte das Lehrmittel deutlich, indem es die Lernenden fragte, was die festgestellten Unterschiede, etwa in der Kleidung, bedeuten könnten und ob es möglich sei, dass «Menschen ihre Meinung auch über andere Gegenstände und Themen der Geschichte wechseln, vielleicht ebenso oft wie über Tell?»<sup>599</sup>

Im Kontext der 700-Jahrfeier der Eidgenossenschaft bewies die Redaktion der SLZ schliesslich Humor, indem sie dem Tell-Stoff nochmals Raum gab, sich ihm aber auf spielerische Art näherte. Sie druckte Tell-Karikaturen ab und zeigte Möglichkeiten auf, wie die Lernenden Szenen aus Schillers Drama abändern und den Mythos in Kurzgeschichten aktualisieren konnten.<sup>600</sup> Nichtsdestotrotz nahm der Chefredaktor mögliche Kritik an diesem lockeren Umgang mit dem helvetischen Kulturgut vorweg, indem er betonte, die Sondernummer «Schulreise abseits vom Rütli» sei etwas provokativ, aber «keineswegs antipatriotisch»<sup>601</sup>.

### *Langsame Dekonstruktion der alteidgenössischen Helden*

1947 erschien zum Nationalfeiertag in der SLZ ein umfangreicher Artikel von Franz Schöch über die Historiographie der Entstehung der Eidgenossenschaft, der die traditionell teleologische Interpretation der kritischen Geschichtsschreibung gegenüberstellte, um schlussendlich der Darstellung von Karl Meyer,<sup>602</sup> welcher die Kritik an der chronikalischen Überlieferung zu entschärfen gesucht hatte, zu folgen und zu resümieren:

---

596 Werner Steiger, Arnold Jaggi, Geschichte der Schweiz, Bd. 2, St. Gallen <sup>3</sup>1977, 38-42, hier 42.

597 Georg Thürer, Steiger/Jaggi: Geschichte der Schweiz, Band I und II, in: SLZ 121 (1976), 64.

598 Guy P. Marchal, Schweizer Gebrauchsgeschichte, insbes. 139-148, hier 144.

599 WiB 6, Buchs <sup>4</sup>1986, 42f., hier 42.

600 Vgl. etwa das Titelbild der SLZ 136 (1991), Nr. 8; Teldreiste Geschichten, in: SLZ 136 (1991), Nr. 8, 13-16.

601 Anton Strittmatter, Geleitwort, SLZ 136 (1991), Nr. 8, 1.

602 Karl Meyer, Die Urschweizer Befreiungstradition, Zürich 1927.

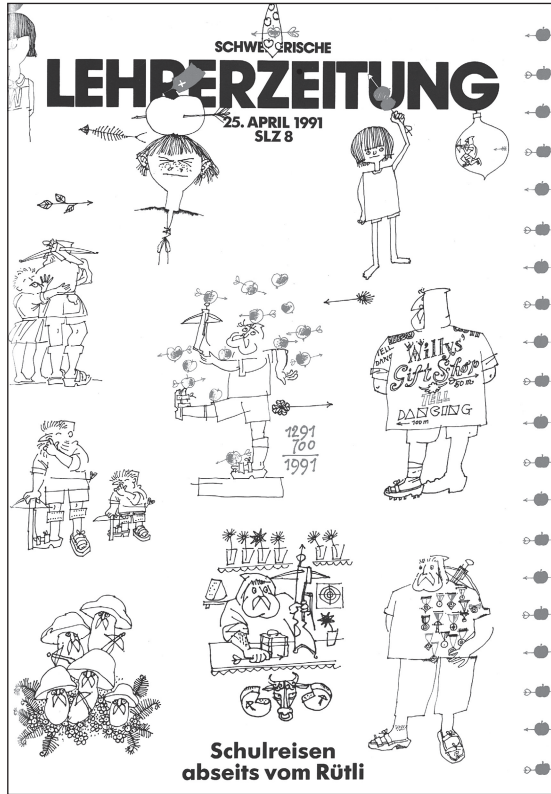


Abbildung 8: Titelblatt der SLZ im Jahr 1991 mit Tell-Karikaturen (SLZ 136 (1991), Nr. 8.)

«Für den Lehrer unserer Volksschulen wirkt es beruhigend zu wissen, dass die Erzählung des Weissen Buches von den Vögten, vom Haus des Stauffacher, vom Obwaldner Jüngling, der sich gegen Willkür zur Wehr setzt, vom Gesslerhut und vom Schuss in der Hohlen Gasse nun nicht mehr einfach ins Reich der Fabel gewiesen werden können.»<sup>603</sup>

Es scheint, als ob der Gründungsmythos und die «Befreiungstradition» Ende der 1940er Jahre noch fester Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses waren, auch wenn kleinere Erschütterungen zutage traten. Weil weder Tell noch der chronologische Ablauf noch die genaue Datierung und der Zweck des «Schweizerbundes» gesicherte Fakten waren, schlug Schoch vor, diese Befreiungstradition als zentralen Bestandteil des kulturellen Erbes zu unterrichten, nicht ohne auch deren Veränderungen in der Historiographie zu thematisie-

603 Franz Schoch, Die Anfänge der Eidgenossenschaft. Zu den Wandlungen ihrer historischen Lehre, in: SLZ 92 (1947), 537-541, hier 540.



ren – ein Element, das im Geschichtsunterricht bisher weitgehend fehlte. Augenscheinlich brauchte die Schweiz zur Aufrechterhaltung ihrer Tradition im kollektiven Bewusstsein verwurzelte Schweizer Helden, die nicht durch aus dem Ausland importierte ersetzt werden konnten. Die rhetorische Frage, ob «James Bond oder Wilhelm Tell» die Erziehung zum «Heldentum» ermögliche, beantwortete die ScS noch 1968 zugunsten des heimischen Mythos.<sup>604</sup> Bereits zwei Jahre später stellte indes Karl Heim in einer humorvollen Betrachtung der noch immer zum Standardprogramm mancher Sechstklass-Schülerinnen und -Schüler gehörenden Schulreise aufs Rütli fest, dass es auch den gut vorbereiteten Lehrpersonen nicht mehr so recht gelingen wolle, mit der besagten Reise und der inszenierten «Weihestunde» auf dem Rütli den Heldenmythos zu tradieren: «Ich fürchte [...], den meisten [Schülerinnen und Schülern] waren Winkelried und Schlachtfeld völlig Wurst. Sie sagten ah und oh, nur damit der Lehrer seine Ruhe und auch die Gewißheit hatte, der Klasse damit eine vaterländisch Feierstunde vermittelt zu haben.»<sup>605</sup>

Aus der Rückschau mutet es wie eine schnippische Demaskierung der helvetischen Helden an, wenn Hans Hehlen 1970 in einer Darstellung über die Geschichte der 68er-Revolution schrieb, dass die verehrten Krieger der Schlacht bei St. Jakob, genauso wie die tapferen Kämpfer in mancher Schlacht gegen die Habsburger oder Karl den Kühnen nicht viel mehr gewesen seien als jugendliche Heisssporne zwischen 14 und 18 Jahren, die durch die Verweigerung des Ordnungsbefehls der Obrigkeit entweder den heroisierten Opfertod gestorben seien oder, im glücklichen Fall, eine in den Geschichtsbüchern festgehaltene heroische Tat vollbracht hätten – nicht für die Eidgenossenschaft, wie Hehlen sagte, sondern aus reiner Kampfeslust, «pathologischer Raserei», und wegen der Aussicht auf persönliche Bereicherung. Hehlen nannte die verehrten Vorväter «Räuber» und kritisierte, der helvetische Diskurs vom «Hort der Friedfertigkeit und humanitären Fürsorge» ignoriere, dass die Schweiz ohne die «brutalen kriegerischen Aggressionen» nicht entstanden wäre.<sup>606</sup> Für diese Aussage wurde Hehlen prompt kritisiert und in die Kategorie «wohlmeinende[n] Pazifisten» gesteckt.<sup>607</sup> Hehlen hatte indes noch weitere Provokationen auf Lager. Die Rückbesinnung auf die alteidgenössischen Helden in der Bedrohung des 2. Weltkriegs setzte er mit dem Ahnenkult aus früheren Jahrhunderten sowie der Berufung der rebellischen 68er-Generation auf Marx und Freud gleich, und für die weiterhin verbreiteten Identifikationsangebote aus dem Reigen mittelalterlicher Helden im Kontext des Kalten Krieges hatte Hehlen nur Spott übrig: «Mit welchem Erfolg wir aber heute identifikatorisch im Hirtenhemd der Vorväter gegen einen atomaren Angriff fechten könnten, das bleibe dahingestellt.»<sup>608</sup> Der hier ausführlich replizierte provokative Aufsatz deutet darauf

604 Vgl. James Bond oder Wilhelm Tell, in: ScS 55 (1968), 339.

605 Karl Heim, Die Reise auf das Rütli, eine Humoreske, in: ScS 57 (1970), 543ff.

606 Hans Hehlen, Zur Geschichte der Jugendrevolution, in: SLZ 115 (1970), 500-503 und 540-543, hier 501.

607 J. P. Murbach, Zur Geschichte der Jugendrevolution, in: SLZ 115 (1970), 772f.

608 Hans Hehlen, Zur Geschichte der Jugendrevolution, in: SLZ 115 (1970), 500-503 und 540-543, hier 541.

hin, dass das «diskursiv Sagbare» zu Beginn der 1970er Jahre auch die Dekonstruktion der Helden beinhaltete, die Hinterfragung des Meisternarrativs, die kritische Auseinandersetzung mit der Nützlichkeit der mittelalterlichen Schlachtendarstellungen als Teil des kollektiven Gedächtnisses für die Herausforderungen des Kalten Krieges, auch wenn diese Kritik von verschiedener Seite zurückgewiesen wurde.

Als der SLZ-Redaktor Jost 1972 die Bedeutung der Mythen verteidigte und eine Demaskierung Tells im Stile Max Frischs beklagte, so geschah dies nicht ohne Kritik an überhöhten patriotischen oder nationalistischen Darstellungen. Trotzdem blieben Mythen auch für Jost zentrale Orientierungspunkte. In einer Zeit, die ihr vormals definiertes Wertefundament verloren zu haben glaubte, in einer freiheitlichen Gesellschaft, in der zahlreiche «Werber zu bedenkenlosem [...] Reisläufertum in vielerlei Gestalt» die Menschen verführten, boten Mythen weiterhin Halt und Schutz vor «Substanzverlust», wie Jost schrieb.<sup>609</sup> Deshalb galt es, wie erwähnt, den Kern der Mythen zu retten, durch sie «Menschenbildung» zu betreiben und an ihren Idealen die weiterzuentwickelnde Gesellschaft zu messen. Eine reine Fokussierung auf die Förderung des «Heldischen» durch den Geschichtsunterricht war in den 1970er Jahren aber nicht mehr opportun. Resigniert tönte die Aussage Konrad Bächingers von 1973: «Mit dem Nationalhelden Tell kann heute kaum jemand mehr etwas anfangen – dieser Mythos [...] ist verblasst.»<sup>610</sup> Kurt Messmer, Historiker und Seminarlehrer, urteilte fünf Jahre später: «Die Helden, manche von Staub und Dampf blutiger Schlachten umweht und mit erstaunlicher Blindheit und ganz unkritisch verherrlicht, haben in unserem Denken keinen Platz mehr. [...] Die Helden hatten von der Bühne abzutreten, obwohl sie noch heute durch manche Köpfe irren.»<sup>611</sup> Waren die alteidgenössischen Helden Mitte der 1970er Jahre tatsächlich «abgetreten»?

Wie Markus Furrer nachweisen konnte, kam der Mythos Tell (anders als etwa der «Rütlichswur»), dargestellt als historisches Faktum, Ende der 1960er Jahren noch vereinzelt, in den gängigen Lehrmitteln der 1970er Jahre nicht mehr vor.<sup>612</sup> Der Rezensent des Lehrmittels WiB urteilte 1975 über die Instrumentalisierung der Helden und deren Kämpfe generell: «Der verantwortungslose und abgedroschene didaktisch-methodische Winkelzug, im Feld der Geschichte Schlachthelden und listige oder geistvolle Winkelzügler in aggressiven Taten auferstehen und Spannung erzeugen zu lassen, ist endgültig fallengelassen.»<sup>613</sup> Die jüngeren Lehrmittel waren so angelegt, dass die Lernenden selbst ein Urteil über die Plausibilität der Erzählung bilden konnten. In den 1980er Jahren tauchten zögerlich erste Dekonstruktionen des Tell-Mythos in den Schulbüchern auf, eine Metadiskussion wurde

---

609 Leonhard Jost, Vom Mythos zur Idee der Freiheit, in: SLZ 117 (1972), 179f., hier 179.

610 Konrad Bächinger, Was hat Wilhelm Tell mit Micky Maus zu tun?, in: ScS 60 (1973), Sonderbeilage XIII/3f.; zwischen 998 und 997.

611 Kurt Messmer, Gründung und Ausbau der Eidgenossenschaft im 13. und 14. Jahrhundert, in: ScS 65 (1978), 85-100, hier 85f.

612 Vgl. Furrer, die Nation im Schulbuch, 244-249.

613 Hermann Zingg, Weltgeschichte im Bild, in: SLZ 120 (1975), 327; Hermann Zingg, Geschichte, schön und eilig serviert, in: ScS 61 (1974), 681ff.

angeregt, gelangte aber erst in den 1990er Jahren zum Durchbruch.<sup>614</sup> Wie stand es um den zweiten sagenhaften Helden der Schweiz, um Arnold von Winkelried?

Winkelrieds Auszug aus den Schulbüchern erfolgte später als jener Tells. Die Narration seiner Selbstopferung wurde in den Geschichtsbüchern noch bis in die 1980er Jahre unhinterfragt dargestellt. Seine Vorbildfunktion für den Einsatz des Einzelnen für die Gemeinschaft blieb im Kontext der Geistigen Landesverteidigung bedeutend. Markus Furrer urteilte, «Winkelrieds Opferbereitschaft passte zur Kalten-Kriegs-Gesellschaft und ihrem heroischen Staatsbezug.»<sup>615</sup> Auch in der SLZ fand es Hans Witzig 1973 noch nicht nötig, Winkelried in der Schilderung der Schlacht bei Sempach wegzulassen. Einzig der Hinweis «so wird uns überliefert», konnte für geübte Leserinnen und Leser einen Hauch von Zweifel an der historischen Verbürgtheit der Geschichte erkennen lassen.<sup>616</sup> 1986, an der «Schlachtfeier» zum 600. Gedenktag, ging Guy Marchal mit dem Mythos kritisch ins Gericht, was ihm neben viel Lob auch Vorwürfe, insbesondere aus Militärkreisen, eintrug. Die Kritik am Mythos, die angebliche Verbannung desselben aus den Geschichtsbüchern wurde als «dunkle Wühlarbeit» bezeichnet und als Versuch taxiert, die Schweiz ihrer Traditionen zu berauben. Marchal und anderen kritischen Historikerinnen und Historikern wurde fehlende Achtung vor den «tapferen Söhnen und bewährten Soldaten» vorgeworfen. Die Kritik an Winkelried rückte sie in den Augen der Empörten in die Nähe der Anhänger der GSoA-Initiative zur Abschaffung der Armee.<sup>617</sup> Die SLZ hingegen begrüßte die auf Marchals Forschungen beruhende Darstellung der Schlacht bei Sempach,<sup>618</sup> die durch eine Broschüre von Bruno Häfliger auch in den Unterricht einfluss,<sup>619</sup> nicht ohne allerdings, wie schon bei Tell, am Sinngehalt des Mythos festzuhalten. Leonhard Jost kommentierte: «Immerhin, die <Geschichte> von Winkelried enthält eine mythische Wahrheit, die für alle Zeiten gültig bleibt: der Gedanke nämlich, dass <einer für alle> einsteht.»<sup>620</sup>

Die nationalen Helden mussten zwar weichen, doch hielten viele Lehrmittel weiterhin daran fest, Persönlichkeiten zu thematisieren, in der Absicht, den Jugendlichen Vorbilder vorzuführen. Personalisierung und Personifizierung gehörten nach wie vor zum didaktischen Repertoire im Geschichtsunterricht. Eine vertiefte Reflexion über die Schweizer Helden (und die wenig beachteten Heldinnen) bot das Jubiläumsjahr 1991, an dem sich

614 Insbesondere in der Neuauflage von WiB (1983-89), sowie in «Histoire de la Suisse» (1987) wurde der Mythos als solcher diskutiert. Vgl. auch Furrer, Die Nation im Schulbuch, 244-249.

615 Furrer weist auch auf die populäre Darstellung von Peter Dürrenmatt hin, der in seiner «Schweizer Geschichte» von 1963 die gesellschaftspolitische Bedeutung des Winkelried-Mythos hervorgehoben habe. Vgl. Furrer, die Nation im Schulbuch, 249-252, hier 251.

616 Vgl. Hans Witzig, Laupen, in: SLZ 118 (1973), 653f.

617 Marchal, Schweizer Gebrauchsgeschichte, 345-348.

618 Die Darstellung war aufgrund der Initiative des Luzerner Geschichtslehrervereins zur Feier von «600 Jahre Stadt und Land Luzern» entstanden. Vgl. Leonhard Jost, Neue Lehrmittel – neue didaktische Leitgedanken, in: SLZ 131 (1986), Nr. 9, 25f.

619 Vgl. Bruno Häfliger, Sempach 1386 – Luzern 1986. Informationen und Materialien für den Unterricht. Zwei Hefte. Luzern 1986.

620 Es ist nicht eindeutig, ob Jost hier aus den Unterlagen zur Feier «600 Jahre Stadt und Land Luzern» zitiert oder nicht. Leonhard Jost, Neue Lehrmittel – neue didaktische Leitgedanken, in: SLZ 131 (1986), Nr. 9, 25f., hier 26.

die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen noch einmal zeigte. In der ScS bemerkte eine Autorin, dass trotz didaktischer Neuerungen das Geschichtsbild in den Schulbüchern der Schweiz «merkwürdig erstarrt» geblieben sei. Mit Blick auf die 700-Jahrfeier der Eidgenossenschaft glaubte sie, man freue sich deshalb nicht auf das Jubiläum, weil man befürchte, «immer noch das heroische Bild der Schweiz vorgesetzt zu bekommen, das wir eigentlich nicht mehr für wahr halten können.»<sup>621</sup> Andere glaubten, die Mythen seien inzwischen aus der Gesellschaft verbannt worden. «Tell ist eine Sagengestalt. Winkelried gab es nicht. Die Alten Eidgenossen waren Kriegsgurgeln. [...] Mythen sind nicht modern; wir haben sie durchschaut. Sie sind Mittel der Volksverdummung, der Volksverführung. Fort damit.»<sup>622</sup> Doch ganz so weit wollte kaum jemand gehen. Mit dem gänzlichen Verschwinden der Mythen aus dem kulturellen Gedächtnis würde, so die Vorstellung, dem Volk etwas Essentielles genommen: «Bilder, Farbe und Duft und Würze», weshalb der Appell an die Lehrpersonen erging, die Mythen weiterhin zu tradieren, allerdings eingebettet in den historischen Kontext.<sup>623</sup>

Als Fazit kann festgehalten werden, dass es auch nach der kritischen Hinterfragung der Mythen von Wilhelm Tell und Winkelried und deren Dekonstruktion im Schulkontext ab den 1970er Jahren für viele Lehrpersonen wichtig war, das im Mythos enthaltene Deutungsangebot für die Lebenswirklichkeit nutzbar zu machen. Die aus den «Geschichten» ableitbare Sinnkonstruktion, die in ihnen enthaltenen Identifikationsangebote zur Gesinnungs- und Charakterbildung waren für deren Thematisierung im Unterricht Legitimation genug. Dadurch konnten die für die älteren Generationen sinnstiftenden kulturellen Bausteine aktualisiert und weiter tradiert werden, ohne generell in Frage gestellt werden zu müssen.

Heftigere Debatten als über die Tradierung der Mythen durch die Schule entstanden bezüglich der Vermittlung der «christlich-abendländischen Kultur» durch die «neutrale» Staatsschule.

## 2.4 Stärkung der christlich-abendländischen Kultur

Die Interpretation des Kalten Krieges erhielt in der westlichen Propaganda verschiedentlich eine religiöse Konnotation, akzentuiert z. B. bei John Foster Dulles oder Ronald Reagan, der die Sowjetunion mit dem Reich des Bösen («Evil Empire») gleichsetzte.<sup>624</sup> Der bipolare Konflikt wurde zum Kampf zwischen Gut und Böse, zwischen den Gottesfürchtigen und den Gottlosen, zwischen dem christlichen Abendland und dem militanten

---

621 Leza M. Uffer, Fehlt Geschichtsdidaktik, in: ScS 77 (1990), Nr. 7/8, 2.

622 Ruedi Klapproth, Mythen, in: ScS 77 (1990), Nr. 9, 52.

623 Vgl. Ruedi Klapproth, Mythen, in: ScS 77 (1990), Nr. 9, 52.

624 Zur Sicht Reagans auf den Kalten Krieg vgl. auch Marilena Gala, The Power of Imagination: How Reagan's SDI Inadvertently Contributed to the End of the Cold War, in: Frédéric Bozo, Marie-Pierre Rey, Bernd Rother, N. Piers Ludlow, Visions of the End of the Cold War in Europe, 1945-1990, New York/Oxford 2012, 294-322.

Atheismus des Kommunismus, zum Streit zwischen religiösen Werten und ideologischen Überzeugungen. Die Metapher des «Kreuzzugs»<sup>625</sup> wurde bedient und die christliche Religion und die abendländische Kultur dem Waffenarsenal der antikommunistischen Rhetorik hinzugefügt.<sup>626</sup> Dieser wertbasierte Antikommunismus,<sup>627</sup> die Beziehung zwischen Christentum und Kommunismus, zwischen Christentum und Sozialismus war Bestandteil der Zeitfragen, die nicht nur innerhalb der katholischen ScS sondern auch in der konfessionell neutralen SLZ diskutiert wurden.

Das Verhältnis von «Schule und Christentum» war nicht unproblematisch, obschon der Artikel 27 der damaligen Bundesverfassung die konfessionelle Neutralität der staatlichen Schulen festschrieb.<sup>628</sup> Inwiefern aber durfte und sollte, ja musste die säkulare Staatsschule die Lernenden zu «christlichen Werten» erziehen? Gehörte das Christentum (auch ausserhalb des traditionellen Religionsunterrichts, der unhinterfragt weiterbestand) zum von der Schule zu tradierenden Teil der Kultur? Falls ja, wie konnte ein säkularer Staat diese Aufgabe legitimieren? Die Antwort hing davon ab, ob «Christentum» eher religiös oder eher kulturell interpretiert wurde. Oft verbanden sich im zweiten Fall die Attribute «christlich» und «abendländisch», nicht selten ohne dass der Begriff «Abendland» präzisiert wurde. Je nach Argumentationslinie konnte darunter Westeuropa, aber auch Europa inklusive des Bereichs der «Ostkirchen» verstanden werden.

Die Tradierung «christlich-religiöser Werte» und eines nicht genau definierten «christlich-abendländischen Kulturguts» gehörte vor allem in den 1950er und 1960er Jahren zu den diskursiv ausgestalteten Konzepten zur Meisterung der Herausforderungen der Zeit, zu einem wichtigen Argumentationsstrang zur Stärkung der kulturellen Kohärenz im Abwehrkampf gegen den «atheistischen» Kommunismus, was im Folgenden dargelegt werden soll.

### 2.4.1 Religiöse Metaphorik

Neben der scheinbar rasant voranschreitenden Technisierung und Globalisierung und dem damit einhergehenden Strukturwandel in der Gesellschaft brachte das Feindbild «Kommunismus» zahlreiche Mahner dazu, die Zukunft in apokalyptischen Szenarien zu zeichnen. Insbesondere die katholische ScS kreierte einen identitätsstiftenden Antagonismus zwischen Kommunismus und Christentum, der sich aus einem wertbasierten Antikommunismus nährte und vor allem von den 1940er bis in die 1960er Jahre in den Diskursen der Zeitschrift virulent war.

---

625 Dwight Eisenhower sprach 1952 von «great crusade». Vgl. z. B. Dianne Kirby (Hg.), *Religion and the Cold War*, Houndmills u. a., 2003, 5.

626 Vgl. Kirby (Hg.), *Religion and the Cold War*, 1-21.

627 Vgl. Becker, *Aspects de L'Anticommunisme*, 5-10; Caillat et al. (Hg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse*, 29.

628 Ein Disput entstand beispielsweise, weil der Kanton Wallis die Kinder in quasihomogene katholische und protestantische Klassen einteilen wollte, um dem Artikel gerecht zu werden. Vgl. den Abschnitt «Erziehung» in der Dokumentensammlung «Zur Lage der Schweiz», in: SLZ 108 (1963), 637ff.

Im Christentum erblickte die ScS eine Waffe, mit welcher sie der Ideologie des Kommunismus entgegenzutreten gedachte. Folgerichtig wurde der Kommunismus mit Attributen des biblischen Bösen versehen, das den als christlich-abendländisch interpretierten «Westen» als Bollwerk des göttlichen Guten zu überrollen und, im Falle einer gelingenden kommunistischen Revolution, die christlich-abendländische Kultur auszulöschen drohte. Manche Katholiken begriffen sich als Kämpfer für Christus gegen den Antichrist, als Verteidiger des Abendlandes gegen die drohende kommunistische «Schreckenherrschaft», wie auch Kurt Imhof zeigt.<sup>629</sup> Doch auch die parteipolitisch neutrale SLZ bediente sich der religiösen Metaphorik. Die Lehrerzeitschriften berichteten vom «Neuheidentum, diese[r] Entfesselung der höllischen Gewalten und dunklen Mächte, die [...] losgelassen worden sind, um die Welt zu erobern»<sup>630</sup>, vom Schicksal des Menschen, das in «Finsternis» gehüllt war oder von den «Mächte[n] der Angst, der Dämonie», die das gesamte Abendland bedrohten.<sup>631</sup> Der Kommunismus sei eine «Teufelsfrucht»<sup>632</sup>, und die Schweiz schien «in diesen apokalyptischen Zeiten» einer Bewährungsprobe «ernstester und dunkelster Dämonie» ausgesetzt, wie Professor Egli 1951 schrieb.<sup>633</sup> Egli mahnte, der Nihilismus gefährde die Menschen, und es drohe eine «Gefährdung vom Satanischen her». Man lebe in einem «entgötterten Zeitalter», in dem die Kinder und Jugendlichen «an Seele und Charakter» verkümmerten. Damit drohe die Gefahr, dass Brechts «verruhtes Bild» von den Menschen als leeren Blättern, «auf welche die Revolution ihre Anweisung schreibt», Wirklichkeit werde.<sup>634</sup>

Die Vorstellung einer «seelischen Leere» der Jugendlichen verband sich mit der Angst vor dem «Dämon des Kommunismus», welcher darauf lauerte, sich in diesen leeren jugendlichen Seelen einzunisten.<sup>635</sup> Der Kommunismus mobilisiere, das «Teuflische» oder er sei gar selbst «teuflisch»<sup>636</sup>. Das «Untier Bolschewismus», das an die Apokalypse erinnerte, und die «satanische Weltbewegung» rüsteten sich zur «Überwältigung» von Heimat und Welt, lautete eine weitere Vorstellung.<sup>637</sup> Noch 1963 glaubte sich Ludwig Räber in einer «Zeitenwende von epochalem Ausmass», vor einem «soziologischen Erdbeben».<sup>638</sup> Nur eine moralische (Wieder-)Aufrüstung im christlich-abendländischen Sinn konnte helfen, der drohenden Gefahr zu begegnen.<sup>639</sup> Als Adressaten dieser Wiederaufrüstung galten ins-

---

629 Imhof, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung, 197-200.

630 Hans Wicki, Der Geschichtsunterricht im Dienste des gesellschaftlichen geistigen Wiederaufbaus, in: ScS 13 (1945), 303-309, hier 304.

631 Walter Nigg, Abendländische Besinnung, in: SLZ 103 (1958), 1149-1155, hier 1149.

632 Jakob Altherr, So sieht es drüben aus – wo stehen wir?, in: SLZ 105 (1960), 71f., hier 72.

633 Vgl. G. Egli, Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe, in: SLZ 96 (1951), 409-420.

634 Vgl. G. Egli, Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe, in: SLZ 96 (1951), 409-420.

635 Paul Frey, 34. Internationale Sonnenbergtagung im Harz, in: SLZ 99 (1954), 1073f., hier 1074.

636 Vgl. Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f.

637 Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f., hier 426.

638 Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550, hier 549.

639 Vgl. Eugen Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f.; Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550.

besondere die Jugendlichen, denn diese, so die Vorstellung, sehnten sich in dieser apokalyptischen Zeit nach religiöser Bindung und nach einem starken Glauben, wodurch der Totalitarismus mit seinen Ideologien «gefährlich anziehend» wirken konnte.<sup>640</sup> Er biete sich als Pseudoreligion, als Ersatz für die verloren geglaubte christliche Religion an.<sup>641</sup> Wie wurde diese totalitäre «Ersatzreligion» skizziert?

#### 2.4.2 «Atheistische Erziehung» als Kontrastfolie

Die Wahrnehmung der atheistischen Erziehung in der UdSSR, die sich die Bekämpfung des «Betäubungsmittels der Religion»<sup>642</sup> auf die Fahne geschrieben habe, rief nicht nur in der ScS Reflexionen über die religiöse Erziehung im eigenen Land hervor. Für zahlreiche Lehrpersonen war noch in den 1960er Jahren unbestritten, dass Schulbildung auf einem christlichen Fundament stehen und durch sittlich-religiöse Leitbilder zur Erziehung zum «sittlichen Menschen» beitragen sollte. Pestalozzi selbst stand Pate für die so interpretierte Rückbindung der Erziehung an Gott.<sup>643</sup> Die «rein materialistische» Erziehung in den «Ostblockstaaten» wurde in den Diskursen als Antipode zu dieser sowohl religiös als auch kulturell interpretierten Tradition aufgebaut. Verschiedene in den sozialistischen Staaten angewandte pädagogische Methoden, die von der Überzeugungsarbeit am Einzelnen bis hin zu massenwirksamen «antireligiösen Vorlesungen» reichten, welche die Vorzüge der marxistisch-leninistischen Ideologie priesen und mittels naturwissenschaftlicher Erkenntnisse den «Aberglauben» zu bekämpfen gedachten, wurden in den Verbandsorganen kritisiert.<sup>644</sup> Die Führung der Sowjetunion achte insbesondere darauf, dass die Familien keine religiösen Samen in die jungen Seelen pflanzen konnten, lautete die Überzeugung. Auch Schule, Jugendgruppen und Betriebe förderten die atheistische Erziehung, um zum Aufbau des Sozialismus beizutragen.<sup>645</sup> Diese Negativfolie wurde den Jugendlichen teilweise wortwörtlich vor Augen geführt. Der deutsch-amerikanische Spielfilm «Frage Sieben» von 1961 wurde beispielsweise an den Zürcher Kantonsschulen für obligatorisch erklärt und in Unterrichtsskizzen empfohlen.<sup>646</sup> Der Film spielt in der DDR. Der 15-jährige Sohn eines

---

640 Vgl. etwa Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048, hier 1045.

641 Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f., hier 426.

642 Vgl. Ein angebliches Dokument aus der sowjetischen «Nauka i Religija», das, der Herder Korrespondenz entnommen, in der ScS abgedruckt wurde: Atheistische Erziehung in der Sowjetunion, in: ScS 55 (1968), 872-876. Der Artikel führte verschiedene Gründe aus sowjetischer Sicht auf, weshalb der atheistischen Erziehung bisher kein durchschlagender Erfolg beschieden war. Von der falschen Methode über die unzureichende Information bis hin zur fehlenden «Lenkung» wurden Ursachen gesucht. Weiter wurde der Autor dahingehend zitiert, dass die «Atheisten» auf viele existenzielle Fragen keine Antworten zu geben vermochten.

643 Vgl. etwa Ulrich Bühler, Zur Entstehung sittlicher Leitbilder bei Kindern, in: SLZ 106 (1961), 381-388.

644 Atheistische Erziehung in der Sowjetunion, in: ScS 55 (1968), 872-876.

645 Vgl. Atheistische Erziehung in der Sowjetunion, in: ScS 55 (1968), 872-876.

646 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 88; Bruno Krapf, Kirchenverfolgung heute, in: ScS 49 (1962/63), 275-278.



Pastors sieht sich gezwungen, für seine musikalische Karriere den christlichen Glauben zu Gunsten der erwünschten politischen Ansichten aufzugeben. Schliesslich erkennt er seinen Verrat an der religiösen Überzeugung und den Missbrauch durch die SED und flieht in den Westen.<sup>647</sup>

Den Schweizer Lehrkräften wurde, unter Berufung auf verschiedenste Quellen, aufgezeigt, welche Leitbilder den Kindern in der UdSSR als Ersatz für den Verlust religiöser Werte «anerkannt» wurden. So sollte in den Volksschulkindern «die Liebe zur Heimat, zu unserem wunderbaren sowjetischen Volke, seinem grossen Führer und zu unserer heldenmütigen Armee erweckt werden.»<sup>648</sup> Ordnung, Disziplin, Freundschaft, Kameradschaft, Parteitreue und Achtung der Arbeit waren laut der Verbandspresse weitere zentrale Werte, welche die jungen Sowjetbürgerinnen und Sowjetbürger vermittelt bekamen. Für Ulrich Bühler erleichterten diese Werte den Regierungen «das Führen der Untergebenen». An ihrer künftigen Nützlichkeit als «Wirtschaftsfaktor» würden die Schulabgängerinnen und Schulabgänger in der UdSSR gemessen, nicht an wahrhaft ethischen Werten. Das Kollektiv sei einziger Bezugspunkt der Erziehung, kein transzendentes, überirdisches Zukunftsbild.<sup>649</sup>

Einzelne Rituale von kommunistischen Jugendgruppen oder anderen Organisationen erinnerten westliche Betrachter an religiöse Traditionen.<sup>650</sup> Beispielsweise glich die staatssozialistische «Jugendweihe» in der DDR, an der fast alle Jugendlichen teilnahmen, dem Ritual der Konfirmation<sup>651</sup> und die sozialistische Namensgebung der christlichen Taufe.<sup>652</sup> Augenscheinlicher als die schleichende Verdrängung des Religiösen durch die atheistische Erziehung in zahlreichen sozialistischen Staaten war der auch in der Schweizer Tagespresse scharf kritisierte Kirchenkampf, über den sich vor allem die ScS empörte.

### 2.4.3 Verurteilung des Kirchenkampfs

Um dem Anspruch gerecht zu werden, das religiöse Element zu stärken, unterbreitete die Verbandszeitschrift auch ideologisch aufgeladene Unterrichtsvorschläge, die den Lernenden den Antagonismus «Christentum – Kommunismus» anschaulich machen sollten. Dabei schreckten vereinzelte Lehrpersonen nicht davor zurück, in den Lernenden mittels Hinweisen auf Kirchenverfolgungen, detaillierter Schilderungen von Gräueltaten an christlichen «Märtyrern» in den «Satellitenstaaten» der UdSSR Empörung und Entsetzen auszulösen, um sie für christliche Werte (wieder) empfänglich zu machen.<sup>653</sup> Bruno Krapf riet

---

647 Vgl. Th. Pinkus, Lehrer, Eltern und Schule in der DDR, in: SLZ 112 (1967), 155-160.

648 Bühler, zitiert ein nicht näher genanntes Dokument; Ulrich Bühler, Zur Entstehung sittlicher Leitbilder bei Kindern, in: SLZ 106 (1961), 381-388, hier 387.

649 Ulrich Bühler, Zur Entstehung sittlicher Leitbilder bei Kindern, in: SLZ 106 (1961), 381-388, hier 387.

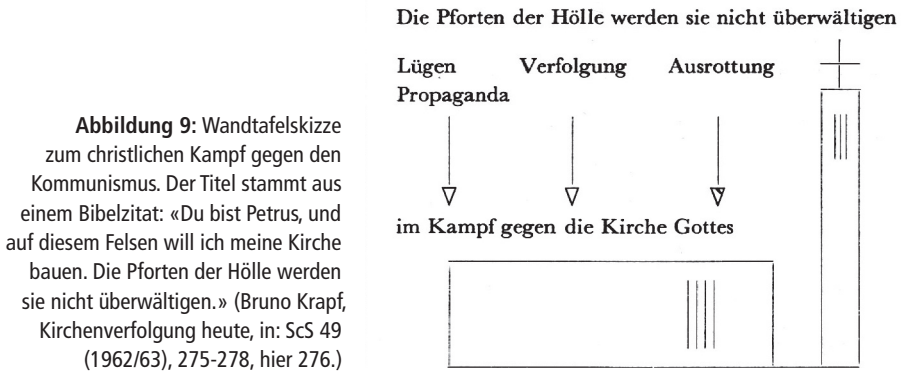
650 Vgl. Atheistische Erziehung in der Sowjetunion, in: ScS 55 (1968), 872-876.

651 Vgl. Th. Pinkus, Lehrer, Eltern und Schule in der DDR, in: SLZ 112 (1967), 155-160. Der Artikel wurde fälschlicherweise unter dem Namen von Jaroslav Trachsel veröffentlicht.

652 Vgl. Bruno Krapf, Kirchenverfolgung heute, in: ScS 49 (1962/63), 275-278.

653 Vgl. Bruno Krapf, Kirchenverfolgung heute, in: ScS 49 (1962/63), 275-278.

in einer Lektionsskizze, den Lernenden vor Augen zu führen, welch unfairen Kampf der Kommunismus mittels Lügen, Propaganda, Verfolgung und Ausrottung gegen die Kirchen focht. Am Ende sollten die Kinder Gott um Hilfe für die «Märtyrer» bitten und dafür beten, ihre eigene Einsatzbereitschaft für den Glauben zu stärken.



Generell nahm die katholische ScS die Repressionen gegen religiöse Einrichtungen in den Staaten des «Ostblocks» besorgt, teilweise entsetzt zur Kenntnis, während religiös orientierte Oppositionelle oder der Widerstand von Kirchen oder kirchlichen Vertretern im Kampf gegen den «atheistischen Kommunismus» Anklang und Bewunderung fanden. Neben Ungarn, wo die konfessionellen Schulen zunehmend unter Druck gerieten,<sup>654</sup> kritisierte die ScS auch die atheistische Politik anderer Länder, beispielsweise Bulgariens,<sup>655</sup> und 1951 mahnte ein Autor, in China werde der «teuflischste Versuch unternommen, den die Weltgeschichte kennt: Man will ein 500 Millionenvolk ohne jede Religion erziehen.»<sup>656</sup> Vier Jahre später berichtete die ScS in einem Gastartikel der KIPA von der «Ausrottung» des Religionsunterrichts in Jugoslawien, insbesondere im katholischen Kroatien.<sup>657</sup> Gemäss der Darstellung war der Religionsunterricht zuerst aus den Schulen in die Gotteshäuser verbannt worden, und nun verbiete ein Gesetz über die religiöse Gemeinschaft diesen fast gänzlich. Die Jugend werde unter Druck gesetzt, keine «religiöse Unterweisung» mehr zu besuchen, sonst drohten Strafen. Rund 90% der Schulen besäßen keine Möglichkeit mehr, Religionsunterricht zu erteilen. Erwachsene, die einen Gottesdienst besuchten, verlören den Arbeitsplatz. Diese Schulpolitik sei «schändlich» für die Jugend:

654 Vgl. Kampf um die christliche Schule, ScS 35 (1948/49), 149f. Die ScS stellte 1960 fest, dass der Einfluss der Familien auf die religiöse Erziehung der Jugendlichen nicht gänzlich habe unterbunden werden können. Vgl. Religiöse Überbleibsel, in: ScS 47 (1960/61), 101.

655 Vgl. Spezialbehandlung für religiöse Schulkinder, in ScS 47 (1960/61), 740.

656 Jakob Hilber, Die Kommunistische Jugenderziehung in China, in: ScS 37 (1950/51), 649-653

657 Vgl. KIPA, In Jugoslawien wird der katholische Religionsunterricht vernichtet, in: ScS 42 (1955), 68.

«Auch wenn sie nicht samt und sonders kommunistischen Organisationen beitrifft, so wird sie doch der Religion gegenüber gleichgültig, in moralischen und ideologischen Belangen desorientiert. Zur moralischen Fehlentwicklung trägt das Regime kräftig bei, indem die Behörden ungesunde Vergnügungen organisieren, und dies meistens dann, wenn gerade Zeit für religiöse Unterweisung wäre.»<sup>658</sup>

Mitte der 1960er Jahre wurde zudem die religionsfeindliche Schulpolitik Juan Peróns in Argentinien verurteilt.<sup>659</sup> Damit lag die ScS auf der Linie der katholischen Presse, etwa des «Vaterlandes», in dessen Artikeln zu «Märtyrern» erhobene Geistliche aus dem Osten Europas die Grausamkeit der kommunistischen Regime bezeugten.<sup>660</sup> Wie Thomas Metzger für die «Schweizer Rundschau» nachweist, nahmen die katholischen «Ostblockstaaten», aber auch Ungarn oder Litauen in den Diskursen mancher katholischer Organe eine Sonderstellung als «Bollwerke gegen den Kommunismus» ein.<sup>661</sup> In der ScS erfuhren Ungarn und Polen besondere Beachtung. 1949 protestierten katholische Lehrpersonen mit einem Schreiben an die ungarische Gesandtschaft in Bern gegen die Inhaftierung des ungarischen Kardinals Mindszenty: «Die katholische Lehrerschaft der Schweiz hat mit Entrüstung von der Verurteilung des mutigen Verteidigers der christlichen Erziehung, Kardinal Mindszenty, Kenntnis genommen und sieht darin eine Verhöhnung der Menschenrechte und einen Akt hasserfüllter Brutalität.»<sup>662</sup> 1956 erfuhr auch der Ungarnaufstand eine religiöse Deutung. Der heilige Kampf des Christentums gegen den «teuflischen» Kommunismus wurde in dieser Diskurslinie hervorgehoben. Die ScS urteilte:

«Jahrelang war Gott aus ihrer [der Ungarn; N. R.] Schulstube verbannt, und ein flacher Götze musste im Herzen der Kinder aufgestellt werden. Denken wir uns doch in die Lage vieler unserer Kollegen! Welche Gewissensnot mussten sie ausstehen! Durch ihr Wort konnten sie nicht mehr wirken. Doch ihr Beispiel hielt im Herzen der Jugend den Sinn für Glauben und Freiheit wach. Es leuchtete ihr voran, als sie sich im Oktober für die heiligsten Menschenrechte erhob. Nur das gelobte Christentum kann heute Ungarn und den ganzen Westen vor der teuflischen Macht des Kommunismus retten.»<sup>663</sup>

Neben der Anteilnahme am ungarischen Kirchenkampf rezipierte die ScS die Vorgänge im katholischen Polen. Das Land, welches 1956 ein Konkordat zur Religionsausübung unterzeichnen konnte, galt als «Fels in der Brandung».<sup>664</sup> Mit Hochachtung blickten man-

---

658 KIPA, In Jugoslawien wird der katholische Religionsunterricht vernichtet, in: ScS 42 (1955/56), 68.

659 Vgl. Weltanschauungskämpfe an argentinischen Schulen, in: ScS 47 (1960/61), 532f.

660 Vgl. Heinz Kleger, Die nationale Bürgergesellschaft im Krieg und Nachkrieg: 1943-1955, in: Imhof et al. (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg, 111-172, hier 147.

661 Vgl. Thomas Metzger, Antikommunismus in der «Schweizer Rundschau» nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Urs Altermatt (Hg.), Katholische Denk- und Lebenswelten. Beiträge zur Kultur- und Sozialgeschichte des Schweizer Katholizismus im 20. Jahrhundert, Fribourg 2003, 247-263.

662 Unser Protest gegen die Verurteilung Kardinal Mindszentys, in: ScS 35 (1948/49), 632.

663 Aus Kantonen und Sektionen. Nidwalden, in: ScS 43 (1956/57), 648f.

664 Vgl. Polen, in: ScS 47 (1960/61), 101. In Polen erhöhte sich die Zahl der «religionslosen Schulen»

che Schweizer Katholikinnen und Katholiken in den 1980er Jahren auf die von der katholischen Kirche unterstützte Solidarność-Bewegung und lobten die Schülerinnen und Schüler, die sich unter Jaruzelskis Militärherrschaft gegen die Entfernung von Kreuzen aus ihren Schulen zur Wehr setzten, unterstützt von einzelnen Bischöfen.<sup>665</sup>

In der Deutung der Kirchenverfolgung in den osteuropäischen Staaten bediente sich ein Redaktor der ScS 1952 des kulturellen Gedächtnisses. In einem Artikel, in welchem er verschiedene Geschichtsbücher wegen ihrer angeblich antikatholischen Darstellung rügte, schrieb Johann Schöbi, dass die Vorgänge in Osteuropa veranschaulichten, was die Schweizer Katholiken in der Regenerationszeit erlebten: «Fremde Horden brechen in ruhige Länder ein, und durch Gewalt an die Macht gekommene Regierungen behaupten, daß der Widerstand durch Klöster organisiert werde! Immerhin hat man nirgends gehört, daß man gleich brutal wie im Aargau vorgegangen wäre, wo man den ganz Unvorbereiteten nur zweimal 24 Stunden zugestand.»<sup>666</sup> Eine derartige Relativierung des Kirchenkampfes war indes selten.

Wenn selbst Sowjetbürger vor der «prinzipiellen Gottlosigkeit» des Kommunismus warnten und als Resultat der atheistischen Erziehung die «Unmenschlichkeit» skizzierten, die den Menschen, statt ihn zum «Ebenbild Gottes» zu erheben, zum «Roboter» degradierte,<sup>667</sup> dann musste diese Religion im Gegenzug einen wirkungsvollen Schild gegen den Kommunismus darstellen. Das «pädagogische Wettrüsten»<sup>668</sup> zwischen den beiden Weltsystemen fand auch auf dem Gebiet der Religion und der damit verbundenen kulturellen Wertvorstellungen statt.

#### 2.4.4 Ruf nach Wiedererrichtung der christlich-abendländischen Kulturgemeinschaft

Religion und christlich-abendländische Tradition waren Ende der 1950er Jahre keine griffigen Identifikationskonzepte mehr. Das Religiöse hatte eine Verweltlichung erfahren; es war, wie es ein Zeitgenosse ausdrückte, «einer Verbürgerlichung anheimgefallen, die es völlig ausgelaut hat».<sup>669</sup> Die kirchlich-religiösen Leitbilder verloren zunehmend an Bedeutung, der «alte, patriarchale religiös-sittliche Ordnungsbau Europas» bröckelte.<sup>670</sup> Urs Allematt zeigt in seinem Werk «Katholizismus und Moderne» den in den 1950er Jahren eingeleiteten und in den 1960er Jahren verstärkten Wandel des Religiösen in der Gesellschaft anschaulich auf. Der Milieukatholizismus war im Schwinden begriffen, tra-

---

laut Angabe der ScS innerhalb eines Jahres von 402 (1959) auf 1500 (1960). Von insgesamt 25 000 Schulen stellten die katholischen Schulen noch immer eine Minderheit dar. Vgl. weiter: Systematische Unterdrückung des Religionsunterrichts, in: ScS 47 (1960/61), 492; Nur 26% ungläubige polnische Lehrer, in: ScS 47 (1960/61), 796.

665 Vgl. Verbleib der Kreuze in den öffentlichen Gebäuden Polens?, in: ScS 71 (1984), 215.

666 Johann Schöbi, Ein Beitrag zur Problematik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 39 (1952/53), 80-83.

667 Referat von Anatol Michailowsky zum Thema «Der Kommunismus in der Weltpolitik unserer Zeit», zitiert in: Schulkapitel Zürich, in: SLZ 105 (1960), 925ff., hier 926.

668 Christlicher Lehrer, christliche Schule, christliche Welt, in: ScS 44 (1957/58), 377ff., hier 377.

669 Walter Nigg, Abendländische Besinnung, in: SLZ 103 (1958), 1149-1155, hier 1149.

670 Peter Seidmann, Zur Situation des heutigen Erziehers, in: SLZ 105 (1960), 305-314, hier 310.

ditionelle Strukturen lösten sich auf, was nicht nur mit der skizzierten gesellschaftlichen Veränderung, sondern auch mit der eingangs beschriebenen innenpolitischen Entwicklung der Schweiz zu tun hatte, die alle gewichtigen politischen Richtungen integrierte, wodurch, wie Urs Allematt aufzeigt, die traditionellen Feindbilder der sich lange als Sondergesellschaft verstehenden Katholiken zusehends erodierten.<sup>671</sup> Dieser Wandel, der neben neuen Zwängen auch Chancen zur Neuorientierung bot, war auch Thema in den Verbandsorganen. Der Berliner Professor Hans Kohler bezeichnete die 1950er Jahre als Zeit des Umbruchs, in welcher die Menschen sich erneut mit dem «Gottesproblem» auseinandersetzen und «die Transzendenzfrage» stellen mussten, ansonsten liefen sie Gefahr, einem modernen «Totalitarismus» zu verfallen, einer Ersatzreligion oder einer «politischen Heilslehre» nachzueifern und, bedingt durch den technischen Wandel, in einem unpersönlichen «Kollektiv» aufzugehen, in dem niemand mehr bereit sei, die Verantwortung für den Fortgang der Geschichte zu übernehmen.<sup>672</sup> Die Vorstellung, dass der Strukturwandel, vor allem die neuen Arbeitsweisen, die «Globalisierung» und der dadurch bedingte Verlust der traditionellen Familienbindungen zu einer Art unpersönlicher «Kollektivierung» der Gesellschaft führte, ähnlich derjenigen in kommunistischen Staaten, und damit zum Verlust einer das Individuum achtenden Gemeinschaft, wie sie im katholischen Milieu und im Kleinen innerhalb der Familie gelebt worden war, tauchte in den Diskursen immer wieder auf.<sup>673</sup> Im katholischen Verbandsorgan wurden diese Veränderungen und die als zu langsam empfundene Reaktion der Katholischen Kirche auf den Struktur- und Wertewandel angeprangert. Für die offensichtlich die Jugend nicht mehr fesselnden religiösen Identifikationskonzepte fehlten laut Ansicht der katholischen Autoren positive Alternativen. Weder die Kunst noch die Dichtung und schon gar nicht die Philosophie des Existentialismus, der «die jungen Menschen direkt zum Lebensekel und zum Atheismus verleitet», boten eine überzeugende alternative Weltanschauung.<sup>674</sup> Davon, dass die nachfolgenden Generationen Identifikationsangebote brauchten, waren die Pädagogen indes überzeugt. Mit allen Mitteln galt es zu verhindern, dass sich die suchenden Jugendlichen an der «Ersatzreligion» des Kommunismus orientierten.<sup>675</sup> Was

---

671 Vgl. Urs Allematt, *Katholizismus und Moderne*, Zürich 1991, insbes. 161-166.

672 Hans Kohler, *Zur geistigen Situation unserer Zeit*, in: *SLZ* 102 (1957), 479-483.

673 Vgl. etwa *Kommunisten und Christen in der kommenden Welt*, in: *ScS* 49 (1962/63), 224-230. Auch die «Schweizer Rundschau» betonte, dass der christliche Individualismus gefährdet schien. Vgl. Metzger, *Antikommunismus in der «Schweizer Rundschau»*, 250.

674 Walter Nigg, *Abendländische Besinnung*, in: *SLZ* 103 (1958), 1149-1155, hier 1149.

675 *Der Begriff der «Ersatzreligion» und die Vorstellung einer pseudoreligiösen Inszenierung des Kommunismus durch Feiern, Aufmärsche, Rituale* waren in den Diskursen gängig. In einer Unterrichtsskizze von Bruno Krapf wird dieses Element für die Lernenden anhand der «sozialistischen Namensgebung» der Jungpioniere sichtbar gemacht. Vgl. *Kirchenverfolgung heute*, in: *ScS* 49 (1962/63), 275-278. Leo Kunz hob in einem Referat hervor, dass sich der Kommunismus aus Ideen des Westens speise: «Die Idee hat der Kommunismus aus dem Westen bekommen. Aus dunklen tiefen Quellen fließt der kommunistische Messianismus. Westliche Irrtümer verbanden sich mit östlicher Inbrunst. Auf Grund dieser messianischen Heilslehre erhebt der Kommunismus seinen Totalanspruch auf die kommende Welt.» Leo Kunz, zitiert in: *Kommunisten und Christen in der kommenden Welt*, in: *ScS* 49 (1962/63), 224-230, hier 227.

aber konnte die westliche Welt der nachwachsenden Generation als Alternativen anbieten? Schematisch vereinfacht können zwei Diskurslinien ausgemacht werden, die im Folgenden aufgezeigt werden. Die eine fokussiert stärker auf den religiösen Aspekt – dort galt es, in der Erziehung die «letzten Schlachten der Gotteslehre, der Gottesverherrlichung» gegen die «Vereinseitigung» und die «Verdiesseitigung» zu schlagen,<sup>676</sup> während die andere Diskurslinie vor allem die – eher kulturell und weniger religiös konnotierten – christlich-abendländischen Werte innerhalb einer westlichen Kulturgemeinschaft zu stärken gedachte. An beiden Diskursen beteiligten sich auch Akteure aus dem Umfeld der konfessionell und parteipolitisch neutralen SLZ.

#### 2.4.5 Religiöses Wettrüsten: Christliche Werte im Kampf gegen den Kommunismus

Dem Niedergang des Religiösen innerhalb der Gesellschaft wurde zumindest rhetorisch durch eine Art «geistige Wiederaufrüstung» der Kampf angesagt. Eine Rückbesinnung auf religiöse Werte sollte die «leeren Seelen» der Jugendlichen füllen und ihre Abwehrhaltung gegen die Übel der Zeit stärken. Mit der Betonung des Individuums, des einzelnen Menschen als «Ebenbild Gottes» stand ein Gegenbild zum kommunistischen, «atheistischen Kollektiv» bereit, ein Kontrapunkt zum östlichen Gegenspieler, eine Ideologie, die man der Jugend anbieten konnte,<sup>677</sup> wobei dieser christliche, am Gewissen orientierte Individualismus sich auch von der liberalen Vorstellung eines sich selbst verwirklichenden, hedonistischen Individuums unterschied.<sup>678</sup> Neben dem Schutz des Individuums hatte das Christentum weitere Trümpfe in der Hand. Dem trostspendenden Hoffungsprinzip des Christentums habe weder der Kommunismus noch der gemässigte Sozialismus der westlichen Sozialdemokratie etwas entgegenzusetzen. Die ScS kritisierte dementsprechend die «Auslaugung und Umwertung der christlichen Heilslehre durch die diesseitsverhaftete sozialistische Heilslehre»<sup>679</sup>. Die falschen Heilsversprechungen linker Provenienz konnte, so die Vorstellung, eine erneuerte christliche Wertbasis parieren. Der Zentralpräsident des KLVS zeigte mit dem Rückgriff auf das kulturelle Gedächtnis, welcher Einsatz für eine solche Erneuerung nötig gewesen wäre:

«Wer aber glaubt, der Zerstörung aller Kulturwerte, wie sie uns der Osten tagtäglich vor Augen führt, könne mit rein menschlichen Bemühungen Einhalt geboten werden, irrt sich. Das Christentum hat die heidnische Barbarei der Römer nicht durch Gewalt besiegt, sondern durch die Kraft der Idee, das beispielhafte Leben der Christen.»<sup>680</sup>

---

676 Vom Menschenbild in der Erziehung, in: ScS 47 (1960/61), 288f., hier 289.

677 Vgl. Schweizerische Vereinigung für Atomenergie, in: SLZ 103 (1958), 1461f.; Eugen Zeller, Erziehung für morgen, in: SLZ 104 (1959), 1385f.; Vom Menschenbild in der Erziehung, in: ScS 47 (1960/61), 288f.; Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f.

678 Vgl. Metzger, Antikommunismus in der «Schweizer Rundschau», 250.

679 Vom Menschenbild in der Erziehung, in: ScS 47 (1960/61), 288f., hier 288.

680 Josef Müller, Jahresbericht des Katholischen Lehrervereins der Schweiz für 1951/52, in: ScS 39 (1952/53), 159-163, hier 163.

Die Kraft der Idee alleine reichte in den Augen zahlreicher katholischer Lehrkräfte nicht aus, um den ideologischen Kampf gegen den Kommunismus zu führen. Verschiedentlich wurde von katholischer Seite eine Rückkehr zur konfessionellen Schule gefordert. Manche Katholikinnen und Katholiken fühlten sich in den 1950er und 1960er Jahren durch die Zurückdrängung der konfessionellen Bekenntnisschulen und den in ihren Augen zunehmenden Einfluss des Staates auf das Schweizer Schulwesen bedrängt und vom noch immer existierenden Jesuitenverbot in der Bundesverfassung diskriminiert. Manche von ihnen wehrten sich mit einer antikommunistisch gefärbten Rhetorik oder mit Vergleichen mit totalitären Staaten gegen die gefühlte Benachteiligung. Die ScS berichtete von der Unterdrückung der Kirchen in den «Satellitenstaaten» der UdSSR und benutzte die denunziatorischen antikommunistischen Parolen für gezielte Seitenhiebe gegen die Schweizer Schulpolitik sowie die Darstellung der Katholiken in den Geschichtsbüchern. 1948 beklagte die katholische Lehrerzeitung die generellen Angriffe gegen die katholische Schule in Ost und West, von rechts und links. Namentlich in Frankreich, dem besetzten Deutschland, der Tschechoslowakei, Polen und Ungarn seien die Staatsschulen vermehrt «in den Dienst des Antichristlichen wie des materialistischen Antimenschlichen getreten». Lediglich die konfessionellen Schulen symbolisierten noch «wahres Menschentum».<sup>681</sup> Auch der angeblich «totalitäre» Anspruch des helvetischen Staates auf die Schulpolitik wurde in die diskursive Arena geführt.<sup>682</sup> Der Nationalsozialismus und die Staaten «hinter dem Eisernen Vorhang» galten als Beweise dafür, dass der Staat nicht der beste Erzieher war.<sup>683</sup> Der Zentralpräsident des KLVs, Josef Müller, war überzeugt, der Lehrauftrag selbst sei von Christus abgeleitet, weshalb die Reduktion der Schulbildung auf eine rein säkulare Erziehung nicht genüge. Müller plädierte für eine Stärkung der «religiös-sittlichen» Werte.<sup>684</sup> Mit dieser Ansicht lag er auf der antikommunistischen Generallinie der katholischen Kirche sowie der Schweizer Bischöfe, die, wie Markus Furrer aufzeigte, in einem Hirtenbrief zum Betttag von 1949 vor dem «Dynamit des Materialismus» warnten und damit drohten, wer sich zum Kommunismus bekenne, werde zum Heiden.<sup>685</sup> Auch Papst Johannes XXIII. nahm in seiner Enzyklika «Mater et magistra» von 1961 Bezug auf die Enzykliken seiner Vorgänger und bekräftigte, sowohl der Kommunismus als auch der Sozialismus seien mit dem Katholizismus unvereinbar, da sie eine «rein diesseitige Sicht der gesellschaftlichen Ordnung» verträten und, einseitig auf materialistische Werte ausgerichtet, die menschliche Freiheit beeinträchtigten.<sup>686</sup> Mit kirchlichem Segen handelte auch das «Office International de

---

681 Kampf um die christliche Schule, ScS 35 (1948/49), 149f.

682 Vgl. auch Ludwig Rüber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550.

683 Vgl. Josef Müllers Referat zur Jahrestagung des KLVs 1953, in: Bestätigung und neue Sendung, in: ScS 40 (1953/54), 472ff.; Christlicher Lehrer, christliche Schule, christliche Welt, in: ScS 44 (1957/58), 377ff.

684 Vgl. Josef Müller, Jahresbericht des Katholischen Lehrervereins der Schweiz für 1951/52, in: ScS 39 (1952/53), 159-163, hier 159.

685 Hirtenbrief der Schweizer Bischöfe vom Betttag 1949, zitiert in: Furrer, Antikommunismus, 130.

686 Vgl. Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62),



l'Enseignement Catholique» (OIEC), in dem sich die katholischen Schulen ab 1950 organisierten und das mit der Approbation durch kirchliche Behörden handelte, in deren Versammlungen sich der Papst verlauten liess.<sup>687</sup> Die Verbreitung «christlicher Kulturgüter» und die Erziehung der Jugendlichen zu verantwortlichen und «soliden» Christen war ein erklärtes Ziel des OIEC.<sup>688</sup> Die Kinder sollten durch die Wertvermittlung zu Menschen erzogen werden, die mit ihren Kenntnissen in Technik und Wissenschaft verantwortungsvoll umgingen und bereit waren, die zukünftige Welt «in Ehrfurcht vor der göttlichen Ordnung» zu gestalten.<sup>689</sup> Wissensvermittlung allein erfüllte diese Aufgabe nicht, es brauchte dazu wahre Menschenbildung. «Wer Bildung mit Wissen gleichsetzt, kann erleben, dass Leuchten der Wissenschaft in den Dienst des Kommunismus treten», warnte etwa Josef Müller.<sup>690</sup>

Obschon die Rechtmässigkeit von konfessionellen Schulen bzw. deren finanzielle Unterstützung durch die Kantone bereits in den 1950er Jahren umstritten war,<sup>691</sup> war die Vorstellung einer christlichen Grundlage des Bildungssystems und der Appell an die Stärkung des christlich-religiösen Teils der abendländischen Kultur in der Erziehungsarbeit noch bis in die 1960er Jahre breit abgestützt.<sup>692</sup> Die «christliche Erziehung» fungierte in Zweckartikeln der Schulen und in Lehrplänen. So erwähnten die Entwürfe der Schulgesetze der Kantone Zürich und St. Gallen in den 1950er Jahren das Christentum als zentrales Fundament der Gesellschaft. Zürich wollte die Schule auf «christlicher Grundlage» führen, St. Gallen plädierte für die Erziehung zum «christlichen Menschen».<sup>693</sup> Das Luzerner Erziehungs-gesetz schliesslich hielt fest: «Die Schulen des Kantons Luzern erstreben in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und den zuständigen Organen der religiösen Bekenntnisse die Erzie-

---

426f.; [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_xxiii/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_1505\\_1961\\_mater\\_en.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_1505_1961_mater_en.html) (17.2.2011).

687 Vgl. Wesen und Aufgabe der katholischen Schule heute, in: ScS 45 (1958/59), 378f.

688 Vgl. Wesen und Aufgabe der katholischen Schule heute, in: ScS 45 (1958/59), 378f.

689 Dies war eine zentrale Forderung der UMEC. Vgl. Josef Kreienbühl, Sinn und Aufgabe des Katholischen Lehrervereins, in: ScS 54 (1964), 792-797, hier 794.

690 Josef Müller, Jahresbericht des Katholischen Lehrervereins der Schweiz für 1951/52, in: ScS 39 (1952/53), 159-163, hier 159.

691 Verschiedene Katholiken forderten die Möglichkeit zur (Wieder-)Errichtung katholischer Schulen bzw. «Bekennnisschulen». Vgl. Josef Müller, Jahresbericht des Katholischen Lehrervereins der Schweiz für 1951/52, in: ScS 39 (1952/53), 159-163, Vom Menschenbild in der Erziehung, in: ScS 47 (1960/61), 288f.; Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550. Die Diskussion wurde verschärft durch die neuen Regelungen zwischen dem französischen Staat und den konfessionellen Schulen in der «Fünften republikanische Verfassung Frankreichs» von 1958 unter Charles de Gaulle. Vgl. Paul Keller, Das französische Schulproblem oder die Koexistenz zwischen Kirche und Laizismus, in: SLZ 105 (1960), 247-253. Repliken auf den Artikel: Leo Kunz, Die römische Kirche im Lehramt; in: SLZ 105 (1960); Duplik der Redaktion, in: SLZ 105 (160), 461-464.

692 Vgl. u. a. Walter Nigg, Abendländische Besinnung, in: SLZ 103 (1958), 1149-1155, hier 1154. Nigg briefte sich in seinem Artikel auch auf die Regeln des Benedikt von Nursia. Vgl. weiter Das Schulblatt der Stadt Basel über das Problem der religiösen Bildung und Erziehung in der neutralen Staatsschule, in: ScS 50 (1963/64), 442ff.; u. a. mit einem Teilabdruck eines Artikels von Iso Baumer, welcher im Mai 1962 im «Basler Schulblatt» erschienen war.

693 Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 192.

hung und Ausbildung der Jugend zu tüchtigen, Gott, der Heimat und der Gemeinschaft gegenüber verantwortungsbewußten Menschen.»<sup>694</sup> Im Kanton Bern wurde noch in den Lehrplänen von 1961, 1966, 1973 und 1976 auf das Primarschulgesetz bzw. das Gesetz über die Mittelschulen von 1957 verwiesen, welches u. a. vorgab, die Schule solle dazu beitragen, die «Ehrfurcht vor Gott und in christlichem Sinn den Willen zu gewissenhaftem Handeln gegenüber den Mitmenschen» zu fördern.<sup>695</sup>

Eine religiöse, christliche Ausrichtung der Schule konnte mit der Bundesverfassung in Konflikt geraten, wie die Redaktoren der konfessionell neutralen SLZ 1952 anmahnten. Dennoch konnten auch sie das Anliegen einer Rückbindung der Schule an das Christentum nachvollziehen, da, so die Argumentation, in weiten Teilen der Welt die Menschenwürde missachtet werde.<sup>696</sup> Dieses Anliegen konnte aber auch in der neutralen Staatsschule umgesetzt werden, die, so der SLV, nicht unchristlich sei. Auch in ihr werde der «Geist wahren Christentums» gepflegt, weshalb konfessionelle, dem Einfluss der Kirchen ausgesetzte Schulen unnötig seien.<sup>697</sup> Auch wenn die ScS noch zu Beginn der 1960er Jahre davon überzeugt war, dass einzelne Lehrkräfte die christlichen Werte vorbildlich lebten, so monierte sie doch, dass es vielen Schulen an christlicher Weltanschauung fehle.<sup>698</sup> Die Forderung nach einer aktiven Erneuerung der christlichen Wertebasis hielt in den 1960er Jahren an. An einer Tagung von KLVS und VKLS von 1962 riefen verschiedene Referentinnen und Referenten zu einer aktiven religiösen Bildung in der Schule auf. Andere dachten laut über eine ebenso aktive Missionierung der entkolonialisierten Staaten und der Staaten im Osten Europas nach dem prognostizierten Ende des Kommunismus nach. In einem allfälligen militärischen (!) Sieg des Westens erblickte der Zuger Regierungsrat Alois Hürlimann gar «die grösste missionarische Stunde der Weltgeschichte»<sup>699</sup>, und auch in einer allfälligen Niederlage könne, so Hürlimann, der Mensch Gottes Willen erkennen, wenn, wie in der Völkerwanderungszeit, die Besiegten ihren Besitzern die «wahre Religion» vermittelten.

Die Notwendigkeit zur Erneuerung der katholischen Erziehung war auch im Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-1965) ein Thema. Das Schema «De educatione christiana»

---

694 Erziehungsgesetz des Kantons Luzern vom 28.10.1953, § 2, Abs. 1.

695 Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern, Bern 1961, 5; Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1966, 5; Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1973, Allgemeiner Teil, ohne Paginierung; Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern und die Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1976, 3.

696 Vgl. Hans Bosshard, Die Zweckbestimmung der schweizerischen Volksschule, in: SLZ 97 (1952), 189-194, hier 192.

697 Jahresberichte und Auszüge aus den Jahresrechnungen 1951 des Schweizerischen Lehrervereins, seiner Institutionen, Stiftungen, Kommissionen und Sektionen, in: SLZ 97 (1952), 501-519, hier 501.

698 Vgl. Ludwig Räber, Schweizerische Schulprobleme in katholischer Sicht, in: ScS 49 (1962/63), 545-550.

699 Hürlimann versuchte in seiner Rede der Gegenwart positive Seiten für die Wiedererstarkung christlicher Grundsätze abzugewinnen. So zeigte er sich beispielsweise davon überzeugt, dass die Veränderung der Gesellschaft durch die Technisierung zu einem «einheitlichen Menschentypus über alle Rassen» führe, welcher eine Missionierung erleichtere und «neue Seelsorgemethoden» erlaube. Kommunisten und Christen in der kommenden Welt, in: ScS 49 (1962/63), 224-230, hier 229.

von 1964 wurde im KLVS rezipiert.<sup>700</sup> Die christliche Neubesinnung brauchte bekennende und trotzdem weltoffene Lehrpersonen, die Religion selbst aktiv praktizierten, die Gottesliebe und Nächstenliebe vorlebten<sup>701</sup> und den «Infiltrationsversuchen» des Marxismus standhielten.<sup>702</sup> Eine «Gesinnungsneutralität» der Schulen lehnte der KLVS noch 1967 vehement ab. Es gebe keine Schule ohne Ideologie, keinen Unterricht ohne (bewusste oder unbewusste) Wertevermittlung. Weil dem so sei, müsse die in der Schule vermittelte Anschauung christlich sein.<sup>703</sup> Gegen die «schlagkräftigste ›Religion‹ der Neuzeit, de[n] dialektischen Materialismus»<sup>704</sup>, so die Überzeugung, helfe nur das Wissen über die christliche Religion und der Aufbau einer abendländischen Wertvorstellung.<sup>705</sup> Nur durch das Christentum könne die Gesellschaft genügend Kraft zu ihrem Erhalt gewinnen,<sup>706</sup> und nur eine christliche Schule könne der Bedrohung aus dem «Osten» trotzen, zum Wohl des ganzen Landes.<sup>707</sup> Verleugneten die Schule und die europäische Öffentlichkeit «das Kreuz», so seien die Menschen durch «‹Gehirnwäsche›, Überwachung und Terror ›normiert‹ und von der Angst zerrissen»<sup>708</sup> und sämtlichen Gefahren schutzlos ausgeliefert. Für den KLVS war nicht zuletzt deshalb das Bekenntnis zur christlichen Grundlage der Erziehung noch Ende der 1960er Jahre eines der Hauptanliegen.<sup>709</sup>

Die Idee, dass christliche Werte die Gesellschaft zusammenhalten und den Übeln der Zeit trotzen konnten, tauchte, allerdings weniger häufig, noch in den 1970er und 1980er Jahren auf. Eine prominente Stimme gehörte Walter Gut. 1976 erblickte der Luzerner Erziehungsdirektor in der Vermittlung einer «christlichen Wertordnung» noch immer ein potentes Heilmittel gegen den brutalen Zeitgeist und die Bedrohung durch den Totalitarismus. Ihm schien eine Erziehung zu einem christlichen Gewissen, zu Nächstenliebe und

700 Vgl. Josef Kreienbühl, Sinn und Aufgabe des Katholischen Lehrervereins, in: ScS 54 (1964), 792-797.

701 Vgl. Kommunisten und Christen in der kommenden Welt, in: ScS 49 (1962/63), 224-230; Die UMEC und ihr IV. Kongress von Brügge, in: ScS 47 (1960/61), 371-374, hier 373; J. Niedermann, Vom VI. Weltkongreß katholischer Lehrer in Berlin, in: ScS 54 (1967), 533-537; Josef Kreienbühl, Sinn und Aufgabe des Katholischen Lehrervereins, in: ScS 54 (1964), 792-797.

702 Kommunisten und Christen in der kommenden Welt, in: ScS 49 (1962/63), 224-230, hier 228; Die UMEC und ihr IV. Kongress von Brügge, in: ScS 47 (1960/61), 371-374, hier 373; die Ausführungen bezogen sich insbesondere auf katholische Lehrpersonen, die in asiatischen Staaten Benachteiligungen ausgesetzt waren. Vgl. Bruno Krapf, Kirchenverfolgung heute, in: ScS 49 (1962/63), 275-278.

703 Vgl. Die Rede des Zentralpräsidenten Josef Kreienbühl, Sinn und Aufgabe des Katholischen Lehrervereins, in: ScS 54 (1964), 792-797.

704 Iso Baumer, Das Schulblatt der Stadt Basel über das Problem der religiösen Bildung und Erziehung in der neutralen Staatsschule, in: ScS 50 (1963/64), 442ff., hier 442.

705 Vgl. Iso Baumer, Das Schulblatt der Stadt Basel über das Problem der religiösen Bildung und Erziehung in der neutralen Staatsschule, in: ScS 50 (1963/64), 442ff., hier 442.

706 Vgl. Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f.

707 Vgl. Christlicher Lehrer, christliche Schule, christliche Welt, in: ScS 44 (1957/58), 377ff.

708 Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f., hier 426.

709 Vgl. u. a. J. Niedermann, Vom VI. Weltkongreß katholischer Lehrer in Berlin, in: ScS 54 (1967), 533-537.

Altruismus wichtig, um die Jugendlichen, durch die Überwindung ihrer egoistischen und hedonistischen Haltung, wieder vermehrt für den Erhalt der Gemeinschaft und des demokratischen Staates zu sensibilisieren.<sup>710</sup> Wie in den Diskursen der 1950er und 1960er Jahre forderte Gut nicht nur die Erziehung zu christlichen Werten, sondern die Repräsentation dieser Werte in einer vorbildlichen Lebensweise der Lehrperson.

Interessant ist die Forderung nach der Vermittlung christlicher Werte in der Auseinandersetzung mit den Curricula. Wie angetönt, dehnte die erziehungswissenschaftliche Forschung ihren Einfluss auf die Ausgestaltung der Lehrpläne in den 1970er Jahren aus. Richtlinien und Grobziele gänzlich frei von Wertvorstellungen zu formulieren, war und ist, sollten sie nicht sinnentleert sein, unmöglich. Auch den neuen Lehrplänen lag (und liegt) ein bestimmtes Menschenbild zugrunde, die formulierten Leitbilder wurden und werden von impliziten weltanschaulichen Überzeugungen geprägt. In der Wahrnehmung der Zeitgenossen hatte die Wertevermittlung auch im Zuge der 68er-Bewegung an Bedeutung eingebüsst.<sup>711</sup> In der Folge wurde von katholischer Seite der Vorwurf erhoben, die einseitig auf operationalisierbare Ziele fokussierte Curriculumforschung und die davon abgeleiteten Lehrplanreformen in vielen Kantonen behandelten die Frage des Aufbaus von (christlichen) Werthaltungen durch die Schule stiefmütterlich, während im Gegenzug dazu in die Richtlinien Werthaltungen verschiedener Provenienz einflössen, die, da sie nicht deklariert würden, manipulativ wirkten.<sup>712</sup> Waldemar Molinski, Professor für katholische Theologie, forderte, die Pluralität der Weltanschauungen sichtbar zu machen und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Werthaltung im Unterricht zu klären. Er verlangte unter dem Stichwort «Demokratisierung» weiter, dass neben dem Staat auch Eltern, die Kirche, die Wissenschaft, die Lehrpersonen und die Lernenden selbst an der Gestaltung der weltanschaulichen Fundamente von Lehrplänen teilnehmen können sollten.<sup>713</sup>

Im Kontext der zunehmenden Bedeutung der Erziehungswissenschaften konnte ein erneuerter Aufruf zu einer christlichen Pädagogik problematisch erscheinen. Wollten die Verteidiger der christlichen Erziehung ernstgenommen werden, mussten auch sie ihre Pädagogik modernisieren, um nicht als «reaktionär» oder «weltfremd» zu gelten und ins

---

710 Vgl. Walter Gut, Neubesinnung im Erziehungswesen, in: SLZ 121 (1976), 1147-1150.

711 Vgl. Franz Pöggeler, Christliche Erziehung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, in: ScS 68 (1980), 129-140.

712 Vgl. Waldemar Molinski, Schule und Weltanschauung, in: ScS 61 (1974), 585-592.

713 Molinski lesend, kann man sich des leisen Verdachts nicht erwehren, dass er mit seiner detaillierten Begründung vor allem die Berechtigung katholischer Schulen und mit ihr der freien Schulwahl herzu- leiten versuchte. Molinski schrieb: «Eine unangemessene Reduzierung weltanschaulicher Einflüsse auf das Unterrichts- und Schulwesen und eine einseitige Förderung vereinheitlichender Tendenzen auf staatlicher Ebene würde [...] nicht nur zur unberechtigten Unterdrückung derjenigen Kräfte führen, die eine weltanschaulich geprägte schulische Erziehung wünschen, sie würde vielmehr auch zu einer Verarmung unseres gesamten Bildungswesens führen und die Abdeckung des nicht nur latent vorhandenen Bedarfs nach der Auseinandersetzung mit und Beantwortung von weltanschaulichen Fragen in wild wuchernde, rational und gesellschaftlich unkontrollierte Bahnen lenken.» Waldemar Molinski, Schule und Weltanschauung, in: ScS 61 (1974), 585-592, hier 590.

«Ghetto» abgedrängt zu werden.<sup>714</sup> Die 1980er Jahre schienen dafür einen fruchtbaren Boden zu bieten. Der deutsche Pädagogikprofessor Franz Pöggeler glaubte, dass nach 20 Jahren des «kritischen Rationalismus» in den Erziehungswissenschaften ein Wertevakuum entstanden sei, welches die Erneuerung der christlichen Pädagogik, verstanden als eine unter vielen pädagogischen Strömungen, begünstige.<sup>715</sup> Interessanterweise stellte Pöggeler die christliche Pädagogik gleichberechtigt neben die marxistische. Für den Pädagogen hatte der Marxismus «etwas säkularisiert Religiöses» an sich – bis hin zum «Chiliasmus der Zukunftserwartung, zur klassenlosen Gesellschaft.» Anders als die marxistische Pädagogik sollte die christliche allerdings nicht verabsolutiert und als «Erlösungslehre» aufgefasst werden. Sie sollte keinen «missionarischen Anspruch» erheben, sondern ein Interpretationsangebot für Erziehungs- und Bildungsfragen eröffnen. Obschon die marxistische Erziehung als im Wettbewerb mit der christlichen gleichberechtigt skizziert wurde, machte es den Anschein, als habe die christliche Pädagogik in Bezug auf die Chancengleichheit das Feld fast «kampfflos» der marxistischen Pädagogik überlassen: «Immer das Gleiche: Christen verschlafen die Gunst der Stunde»<sup>716</sup>, resümierte Pöggeler in einer Analyse der Jugendproteste zu Beginn der 1980er Jahre. Die Jungen liessen sich «auf dem Markt der Ideologien» nurmehr von marxistischen oder «anarchistischen» Vorstellungen begeistern, nicht aber von den christlichen. Auch der neue Lehrplan des Kantons Bern aus dem Jahr 1983 fokussierte nicht mehr allein auf das christliche Fundament der Erziehung, sondern machte auf die Vielfalt und die «Allgemeinverbindlichkeit» der Wertvorstellungen aufmerksam, die auch verunsichernd wirken könne und die Menschen letztlich zum suchenden Wesen zwischen Tradition und Wandel mache.<sup>717</sup>

#### **2.4.6 Pädagogisches Wettrüsten: Das Abendland im Kampf gegen den Kommunismus**

Neben den geschilderten Diskursen mit einer betont religiös-christlichen Semantik ist in den Lehrerzeitschriften auch ein Abendland-Diskurs feststellbar, in dem weniger die Stärkung der Religionsgemeinschaft als vielmehr die Stärkung der christlich-abendländischen Kulturgemeinschaft beschworen wurde. Nach den Gräueln des 2. Weltkriegs und im Zeitalter der zunehmenden «Globalisierung» taugten «Rasse», Staat oder Nation nur noch bedingt als Identifikationsmerkmale der «erfundenen Gemeinschaften», während die «Kultur des Abendlandes» ein rhetorisch möglicher Bezugspunkt blieb – je nach Akteur spielte dabei

---

714 Vgl. Franz Pöggeler, Christliche Erziehung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, in: ScS 68 (1980), 129-140. Zur Konstruktion der katholischen Subgesellschaft und deren Weg ins «Ghetto» vgl. Urs Altermatt, Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto. Die Entstehungsgeschichte der nationalen Volksorganisationen im Schweizer Katholizismus 1848–1919, Fribourg <sup>3</sup>1995.

715 Vgl. Franz Pöggeler, Christliche Erziehung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, in: ScS 68 (1980), 129-140.

716 Franz Pöggeler, Jugendprotest: Ein Problem für die ganze Gesellschaft, in: ScS 69 (1981), 729-734, hier 732.

717 Lehrplan für die Primar und Sekundarschulen des Kantons Bern. Ausgabe Sekundarschulen und Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1983.

das religiöse Moment nur noch eine marginale Rolle. In vielen Texten wurde die christlich-abendländische Kulturgemeinschaft mit (West-)Europa gleichgesetzt. Neben einem christlichen Fundament wurden vor allem gemeinsame ethisch-moralische Grundwerte und die Vorstellung von individueller Freiheit und Rechtsstaatlichkeit betont. Vorherrschend war eine Vorstellung von Geschichte, die den Aufstieg Europas zur vorherrschenden kulturellen Macht, wie er seit Jahrhunderten stattfand, durch die USA, China, den Kommunismus, aber auch von innen durch Dekadenz, Konsum, Hedonismus und fehlende Verantwortungsbereitschaft, bedroht glaubte. Für Hans Wicki lag die Ursache des sich in seinen Augen abzeichnenden Niedergangs Europas im Zerfall der abendländischen Kulturgemeinschaft und der christlichen Glaubensbrüderschaft begründet, wie sie im Mittelalter noch mustergültig existiert hätten.<sup>718</sup> In der Trennung von Calvinisten und Lutheranern erblickte Wicki die «Wurzel des geistigen Streites der westlichen Zivilisation»<sup>719</sup>, und er glaubte, im Schisma zwischen der Ost- und Westkirche liege das russische Nationalbewusstsein begründet, welches sich schliesslich zur «totalitäre[n] Idee des russischen Kommunismus» entwickelt habe, welcher «der ganzen freiheitlichen Kulturentwicklung des Abendlandes ins Gesicht schlägt.»<sup>720</sup> Auch andere Gründe für die Bedrohung der kulturellen Einheit des Abendlandes wurden in den Verbandsorganen genannt. In den differenzierten Ausführungen des UNESCO-Kommissionsmitglieds Wilfried Haerberli erschien sie als Resultat der abendländischen Ideen selbst, manifest im Selbstbestimmungsrecht der Völker oder im Nationalismus.<sup>721</sup> Haerberli verfiel nicht in einen Kulturpessimismus, sondern erkannte die Chance der kulturellen Lage Europas darin, sich künftig der Menschheitsgeschichte zu widmen, statt die Nationalgeschichte oder die Geschichte eines wie auch immer definierten Abendlandes fortzuschreiben. Die Schicksalsgemeinschaft der gesamten Menschheit werde künftig, so Haerberli, die Gemeinschaft des Abendlandes ersetzen.

So dachten nicht alle. Die imaginierte abendländische Kulturgemeinschaft war bis in die 1960er Jahre hinein für viele Lehrpersonen ein zentraler Orientierungspunkt, der nicht nur durch den Kommunismus, sondern auch durch die Machtpolitik ins Wanken geriet. Ein Marc-A. Jaeger forderte die (westlichen) Staatsmänner dazu auf, sich wieder vermehrt auf «die konkret-seelischen, historischen Ursprünge des Abendlandes als organische Ge-

---

718 Wicki zeichnete das Mittelalter in seinen Ausführungen als Idealbild eines wieder zu errichtenden Europas: «Es gab eine Menge Freiheiten und wenig Gleichheit, während heute, zum grossen Unglück der Menschheit, viel Gleichheit und wenig Freiheit besteht. Nichts drückt schwerer auf das Gemüt des modernen Bürgers als das Gefühl der sozialen Ungleichheit. Solche Sorgen kannte der mittelalterliche Mensch noch nicht. Durchdrungen von der Idee der Berufung und beschwingt vom Ideal des selbstlosen Dienens wusste ein jeder, dass er im grossen Räderwerk der menschlichen Gesellschaft eine gottgewollte, unentbehrliche Aufgabe erfülle. [...] Auf der geistigen Ebene der gleichen christlichen Religion und gemeinsamer kultureller Überlieferungen müssen sich die Völker Europas nach dem Vorbild des Mittelalters wiederfinden.» Hans Wicki, *Der Geschichtsunterricht im Dienste des gesellschaftlichen geistigen Wiederaufbaus*, in: ScS 32 (1945/46), 303-309, hier 306.

719 Hans Wicki, *Der Geschichtsunterricht im Dienste des gesellschaftlichen geistigen Wiederaufbaus*, in: ScS 32 (1945/46), 303-309, hier 307.

720 Hans Wicki, *Der Geschichtsunterricht im Dienste des gesellschaftlichen geistigen Wiederaufbaus*, in: ScS 32 (1945/46), 303-309, hier 307.

721 Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14.

meinschaft christlicher Völker» zu besinnen. Die abendländische Gemeinschaft war, nicht nur für Jaeger, eine exklusive, christliche Kulturgemeinschaft, zu der andere Kulturen keinen Zugang haben sollten, da sie als «Fremdkörper» die Weiterentwicklung und Pflege der abendländischen Kultur behinderten.<sup>722</sup>

Welche Deutung der wahrgenommenen Erosion der Kulturgemeinschaft auch immer gefunden werden konnte, die Forderung nach deren Stärkung war unüberhörbar, nicht zuletzt um die «Ohrfeige» aus dem Osten parieren zu können.<sup>723</sup> Die Pflege der abendländischen Kultur in den Schulen, die Tradierung der kulturellen Werte Europas, der Schutz dieser Kultur gegen den «östlichen Zugriff»<sup>724</sup> und der Aufbau einer «neue[n] christliche[n] Geistigkeit» taten Not.<sup>725</sup>

Inwiefern half die Europäische Integration bei der Verwirklichung dieses Anliegens? Gemäss Siegfried Weichlein diene ihr die «christliche Abendlandideologie als religiös-spirituelle Legitimationsfigur».<sup>726</sup> Der in den 1950er Jahren einsetzende westeuropäische Einigungsprozess konnte auf dieser Basis als Zusammenwachsen einer quasinatürlichen kulturellen Gemeinschaft, verstanden als Antipode zum totalitären, die gemeinsamen Werte verleugnenden und unterdrückenden «Ostblock», interpretiert werden. Manche Autoren betonten aber auch die Gemeinsamkeit abendländischer Wertvorstellungen auf dem Fundament des Humanismus zwischen dem europäischen Westen und dem europäischen Osten und prophezeiten, dass aufgrund dessen auch die «Satellitenstaaten» der UdSSR in ferner Zukunft in das zusammenwachsende Europa re-integriert würden.<sup>727</sup> Diese Interpretation eines zwischen Ost und West geteilten Kulturraums konnte dazu verwendet werden, den kulturellen Gegensatz zwischen den «Satellitenstaaten» und der UdSSR zu akzentuieren und die Oppositionsbewegungen, beispielsweise 1968 in der Tschechoslowakei, (auch) als Manifestation des Rückkehrwillens der von der UdSSR vergewaltigten Staaten zur abendländischen Tradition zu interpretieren.<sup>728</sup>

---

722 Marc-A. Jaeger, Die Zukunft des Abendlandes in psychologischer Sicht, in: SLZ 107 (1962), 1267-1273, hier 1273.

723 Vgl. Hans Wicki, Der Geschichtsunterricht im Dienste des gesellschaftlichen geistigen Wiederaufbaus, in: ScS 32 (1945/46), 303-309; Kommunisten und Christen in der kommenden Welt, in: ScS 49 (1962/63), 224-230; Das Schulblatt der Stadt Basel über das Problem der religiösen Bildung und Erziehung in der neutralen Staatsschule, in: ScS 50 (1963/64), 442ff; u. a. mit einem Teilabdruck eines Artikels von Iso Baumer, welcher im Mai 1962 im «Basler Schulblatt» erschienen war. Baumer zeigte sich in diesem Artikel davon überzeugt, dass die «Panorthodoxe Konferenz» von 1961 in Rhodos, die Konferenz des Weltkirchenrates im gleichen Jahr sowie das 2. Vatikanische Konzil zentrale Ereignisse auf dem Weg zur Einigung der Kirchen darstellten.

724 Alfred Bohren, «Der europäische Lehrer», in: SLZ 106 (1961), 753ff., hier 753. Vgl. weiter Alfred Bohren, Staatsbürgerliche Erziehung in Europa, in: SLZ 107 (1962), 1274ff.

725 Paul Binkert, Die SLZ als Hüterin des Humanitätsgedankens, in: SLZ 100 (1955), 664-667, hier 666; Walter Nigg, Abendländische Besinnung, in: SLZ 103 (1958), 1149-1155, hier 1151.

726 Siegfried Weichlein, Religion und Kultur, in: SZRKG 99 (2005), 371-384, hier 382.

727 Prof. Werner Kägi schrieb zur europäischen Integration: «Das ganze Europa soll es schliesslich sein. Vorläufig aber ist es der freie Teil stellvertretend.» Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254, hier 250.

728 Vgl. Karel Hruby, Politische und geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245. Hruby betont in seinem Artikel aber auch, dass der Sozialismus von der Opposition nicht



Gemäss einer verbreiteten Forderung der Nachkriegszeit, die in den Diskursen bis Ende der 1960er Jahre zu finden ist, sollte die Schule dazu beitragen, die jungen Europäer, aber auch die jungen Schweizerinnen zur abendländischen Tradition zurückzuführen.<sup>729</sup> Der Geschichtsunterricht schien dafür der geeignete Ort zu sein.<sup>730</sup> Konrad Bächinger nannte als sein herausragendes Ziel die Vermittlung der Kenntnisse über die historische Entwicklung des Abendlandes und die Herausbildung einer Haltung, welche die Lernenden auf diese Kultur verpflichtete,<sup>731</sup> ohne genau zu sagen, was diese Kultur beinhalte. Professor Egli verstand darunter u. a. die Förderung eines eigenen Werturteils: «Denn erst und nur aus der Selbstherrlichkeit des Gedankens wächst jener leidenschaftliche Wille zur Persönlichkeit, der allein den Bestand unserer Staatsform gewährt und unsere Zukunft rettet vor der Tragödie des geist- und seelenlosen Massendaseins.»<sup>732</sup> Die abendländische Tradition entsprach bei Egli einer «europäischen Geisteshaltung», die im Einklang mit dem christlichen Glauben stand und deren Verlust eine Bedrohung darstellte, während für Professor Adolf Gasser das «geistige Erbgut» der abendländischen Kultur, die er dem «orientalischen Materialismus» gegenüberstellte, die «Bejahung des Zweifels, der Freiheit, der Toleranz» darstellte.<sup>733</sup> Die Freiheit des Individuums in der Gemeinschaft wurde in den Abendland-Diskursen zu einem zentralen Merkmal der christlich-abendländischen Tradition, der Antipode zur Versklavung des Einzelnen durch das Kollektiv, durch Indoktrination, Zwang, Gehorsam im kommunistischen System.<sup>734</sup> Für den aus Sibirien stammenden Anatol Michailowsky beinhaltete der «Geist des Abendlandes» neben dem Bekenntnis zum Christentum jene Freiheitsliebe, die in den Aufständen von 1953 in der DDR und 1956 in Polen und Ungarn gegen die UdSSR zum Vorschein gekommen sei.<sup>735</sup>

Der Abendland-Diskurs wurde auch im Zusammenhang mit der von der Neuen Linken im Zuge der 68er-Bewegung ausgerufenen «Kulturrevolution» geführt. Die katholischen Schulen fühlten sich herausgefordert. Sie versuchten, ihren Stellenwert in der europäisch-abendländischen Gesellschaft nicht zuletzt mit dem Angebot stabiler kultureller Werte und eines ethischen Anspruchs an die Schule zu begründen. Professor von Weizsäcker versuchte zu zeigen, dass auch die kritisierende Jugend die «von der europäischen Kultur geschaffenen und überlieferten Werte» nicht grundsätzlich in Frage stellte. «Demokratie, Gleichheit, Menschenwürde und Menschenrechte, christliche Nächstenlie-

---

generell in Frage gestellt wurde, sondern dass es vor allem darum ging, den Machtmissbrauch der Parteilite einzudämmen und Menschen- und Freiheitsrechte geltend zu machen.

729 Vgl. G. Egli, *Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe*, in: SLZ 96 (1951), 409-420, hier 419.

730 Vgl. Hans Wicki, *Der Geschichtsunterricht im Dienste des gesellschaftlichen geistigen Wiederaufbaus*, in: ScS 13 (1945/46), 303-309, hier 306.

731 Vgl. Konrad Bächinger, *Der Geschichtsunterricht in der Volksschule*, in: ScS 47 (1960/61), 9-22.

732 G. Egli, *Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe*, in: SLZ 96 (1951), 409-420, hier 419.

733 Adolf Gasser, zitiert in: Paul Frey, 34. Internationale Sonnenbergtagung im Harz, in: SLZ 99 (1954), 1073f., hier 1074.

734 Vgl. Werner Kägi, *Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung*, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254.

735 Vgl. Referat von Anatol Michailowsky zum Thema «Der Kommunismus in der Weltpolitik unserer Zeit», zitiert in: Schulkapitel Zürich, in: SLZ 105 (1960), 925ff.

be, soziale Gerechtigkeit und Friedenssehnsucht» seien von allen Generationen geteilte kulturelle Werte.<sup>736</sup> So gelesen stellte die Jugend mit ihrer «Kulturrevolution» nicht die Kultur selbst in Frage, sondern nur die Widersprüche zwischen dem Verhalten der älteren Generation (etwa in Bezug auf die Entwicklungs- oder die Rüstungspolitik) und den von ihr gepriesenen christlich-abendländischen Wertvorstellungen.

Der Abendland-Diskurs verebte in den Verbandszeitschriften in den 1980er-Jahren fast gänzlich. Trotzdem war die Vorstellung, die Schule habe das christlich-abendländische Kulturgut zu vermitteln, noch präsent. 1987 erhob die SLZ die Erwartungen der politischen Parteien an das Schweizer Bildungswesen. Bei dieser Gelegenheit forderte die EVP neben dem Erhalt des Religionsunterrichts die Verankerung der Schule in der «Kultur des christlichen Abendlandes»,<sup>737</sup> während Adolf Ogi als SVP-Präsident die «christlich-humanistische Tradition» des Bildungswesens zu bewahren wünschte.<sup>738</sup> Den «Wiederaufbau einer von christlich-abendländischem und eidgenössischem Gedankengut beseelten neuen Generation» sollte die Volksschule in den Augen der rechtskonservativen Nationalen Aktion (NA) leisten.<sup>739</sup>

Als Fazit lässt sich festhalten, dass vor allem in den 1950er und 1960er Jahren die gesellschaftlichen Veränderungen und die Wahrnehmung einer virulenten Bedrohung durch den atheistischen Kommunismus die Vorstellung einer auseinanderfallenden christlich-abendländischen Kulturgemeinschaft nährten. Eine «geistige Wiederaufrüstung» unter tatkräftiger Mithilfe der Schulen tat Not, um diese Kulturgemeinschaft zu stärken und deren Kohärenz zu festigen bzw. zu erneuern. Was drohte, sollte dies nicht gelingen, konnte am Mahnmal der UdSSR abgelesen werden: eine atheistische, materialistische Erziehung der künftigen Generation, die Bildung künftiger, jeglichen Individualismus entbehrender Arbeiterinnen und Arbeiter im Dienste der Partei, die Formung eines willenlosen Kollektivs ohne jegliche transzendente Hoffnung. Die Anschauung des östlichen Kirchenkampfes diente manchen Katholikinnen und Katholiken weiter dazu, ihre innenpolitischen Ansprüche auf eine «Bekennnisschule» zu unterstreichen und, quasi als Minimalkonsens, ein christliches Fundament der staatlichen Schulen zu postulieren. Weitgehend unwidersprochen und bis zum Ende des Kalten Krieges fortdauernd blieb die Forderung, die Curricula der Schweizer Schulen dürften die christlich-abendländische Kultur nicht ignorieren.

Ebenso einig waren sich die Erziehungsverantwortlichen in der Vorstellung, die Bildungsinstitutionen müssten einen Beitrag zur Erklärung der Gegenwart und der Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft leisten.

---

736 von Weizsäcker, zitiert in: Heinz Brauburger, Der Beitrag der katholischen Schulen an das Bildungswesen in Europa von morgen, in: ScS 61 (1974), 581f.

737 Max Dünki, Hans Schoch, Bildung zur mitmenschlichen Verantwortung, in: SLZ 132 (1987), Nr. 3, 9.

738 Adolf Ogi, Koordinierte Leistung nach Mass, in: SLZ 132 (1987), Nr. 3, 10.

739 Hans Steffen, Die schweizerische Gesellschaft erhalten, in: SLZ 132 (1987), Nr. 3, 11.

### 3. Erklärung der Gegenwart – Vorbereitung auf die Zukunft

Insbesondere nach dem Sputnik-Schock thematisierten die Schweizer Verbandsorgane das Verhältnis der sowjetischen Schulen zur technischen Entwicklung. Das Programm zur «Schaffung des Neuen Menschen» weckte den Anschein, als ob die Lehranstalten im real existierenden Sozialismus viel konsequenter als die westlichen auf die Zukunft hin arbeiteten. Die sozialistische Schule, so die Vorstellung, sollte die neue Gesellschaft formen – und nicht umgekehrt. Auch wenn die meisten Berichte in den Lehrerzeitschriften von einer Ablehnung des ideologischen Fundaments der sozialistischen Schulen zeugen, so fand sich doch die Vorstellung, dass diese den Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft besser gerecht würden als manche staatliche Schweizerschule.

Die Diskurse über einen konsequenteren «Gegenwartsbezug» und eine Klärung der «Zukunftsbedeutung»<sup>740</sup> der zu vermittelnden Inhalte, Fertigkeiten und Haltungen in den Schweizer Schulen berührten sämtliche Fächer, vor allem aber den Geschichtsunterricht und die damit verbundene Politische Bildung. Es schien der SLZ, dass in der UdSSR auch diese Fächer auf die aktuellen Ansprüche der Sowjetgesellschaft ausgerichtet wurden.<sup>741</sup> Dass der Gegenwartsbezug für einen gelingenden Unterricht wichtig sei, ist nicht erst seit Wolfgang Klafki eine verbreitete, aber nicht unhinterfragte Überzeugung. Während in der UNESCO noch 1950 keine Einigung darüber erzielt werden konnte, ob das Gegenwartsgeschehen in den Geschichtsunterricht einfließen solle oder nicht,<sup>742</sup> wurde genau dies andernorts bereits nach dem 2. Weltkrieg gefordert, wobei die Erklärungen dessen, was mit «Gegenwartsbezug» gemeint war, so unterschiedlich waren wie die Antworten auf die Frage, ob weltpolitische Ereignisse oder doch nur innenpolitische Veränderungen thematisiert werden sollten.

In der unmittelbaren Nachkriegszeit setzten vor allem die deutschen Geschichtsdidaktiker «Gegenwartsbezug» mit der jüngsten erlebten Geschichte gleich.<sup>743</sup> Ein Schweizer Betrachter erklärte die Affinität der Deutschen zur «Zeitgeschichte» mit der Notwendigkeit, die nachwachsende Generation durch das Aufzeigen der nationalsozialistischen Gräueltaten zur Einsicht zu führen, dass der diplomatische Weg zur Lösung von Konflikten der einzig rich-

---

740 Zur Definition vgl. Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel 1996, insbes. 270-278.

741 Die Thematisierung des Gegenwartsbezuges in den sowjetischen Schulen hing nicht zuletzt mit dem Historischen Materialismus zusammen, der in der Russischen Revolution seine Bestätigung fand. Das 20. Jahrhundert konnte demnach als Verwirklichung des Marxismus-Leninismus interpretiert werden, was der Artikel indes nicht thematisierte. Vgl. Klaus Mehnert, *Der Sowjetmensch*, Teilabdruck unter: Schulbesuch in der Sowjetunion, in: SLZ 106 (1961), 1202f.

742 Vgl. Wilfried Haerberli, *Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches*, in: SLZ 95 (1950), 1058-1061, hier 1060.

743 Vgl. G. Huonker, «Neuere Geschichte im Unterricht», in: SLZ 103 (1958), 1418ff.

tige sei.<sup>744</sup> Weiter sei es Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Teilung Deutschlands, diese sicht- und spürbare Gegenwart des Kalten Krieges, für die deutschen Schülerinnen und Schüler erklärbar zu machen.<sup>745</sup> Wie noch ausgeführt werden wird, verstanden manche Schweizer Lehrkräfte zur selben Zeit unter «Gegenwartsbezug» nicht die Thematisierung gesellschaftspolitischer Aktualitäten im Unterricht, sondern vielmehr die «Vergegenwärtigung des Vergangenen», die Nutzbarmachung der Geschichte für die Gegenwart.<sup>746</sup> Die Vorstellung, dass sich die Gegenwart aus der Vergangenheit speist, fand ein sprechendes Bild: «Die Historie ist ein Fluß, aus dem wir das herauschöpfen sollen, was für unsere Zeit besonders wichtig ist.»<sup>747</sup> Was aber war für jene Zeit besonders wichtig? Waren die Helden-geschichten zentral, da sie, wie oben beschrieben, den Widerstandswillen der Jugend gegen den Kommunismus stärken sollten? War es das 19. Jahrhundert, in dessen Verlauf sich der Bundesstaat konstituierte und in welchem sich zentrale helvetische Identitätsmerkmale wie der Föderalismus oder die halbdirekte Demokratie festigten? Oder war es doch die Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges selbst, welche, die Jugendlichen umtreibend, nach Thematisierung verlangte? Die folgenden Kapitel versuchen darauf eine Antwort zu geben.

### 3.1 Historia magistra vitae und die Vergegenwärtigung der Vergangenheit

Unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg konnte als Ziel des Geschichtsunterrichts noch das Sichtbarmachen der «Erfüllung der vielhundertjährigen Schweizergeschichte in der Gegenwart»<sup>748</sup> formuliert werden. Wie oben gezeigt, diente die teleologische Interpretation der Schweizergeschichte noch in den 1970er Jahren der «Gesinnungs- und Charakterbildung». Ein in der SLZ skizziertes Curriculum zu dieser Zielerreichung reichte denn auch von den Helvetiern über die Römer und die erfolgreichen Burgunderkriege bis hin zur Bewahrung der Schweiz im 2. Weltkrieg dank der steten «Kampfbereitschaft» der Armee und dem «Opferwillen aller vaterlandsliebenden Männer, Frauen und Kinder», die den Frieden bis in die Gegenwart sicherten.<sup>749</sup> Alles «Seiende» sollte als «Gewordenes» kenntlich gemacht werden. Einige Autoren warnten deshalb davor, das Curriculum beliebig auszudünnen und das Fach Geschichte «zur Dienstmagd der Gegenwartsinteressen, zum Arsenal für die aktuellen Auseinandersetzungen» herabzuwürdigen.<sup>750</sup> Um den überladenen Stoffplan zu entschlacken, forderten andere Stimmen indes eine konse-

---

744 Vgl. Fritz Blättner, Geschichtsunterricht in Deutschland, in: SLZ 94 (1949), 352ff.

745 Vgl. G. Huonker, «Neuere Geschichte im Unterricht», in: SLZ 103 (1958), 1418ff.

746 Vgl. Hans Witzig, Wie fördern wir den Weltfrieden in der Schule, in: SLZ 95 (1950), 1064f.

747 Praktikus, Brief an einen Geschichtslehrer, in: ScS 35 (1948), 132ff., hier 134. Vgl. ein analoges Bild bei Iso Müller, Eine helle Freude, Geschichtslehrer zu sein, in: ScS 53 (1966), 302-307.

748 F. R. Falkner, Wo fehlt's am Geschichtsunterricht, in: SLZ 91 (1946), 339ff. Die Zusammenstellung wurde von der SLZ explizit gelobt.

749 F. R. Falkner, Wo fehlt's am Geschichtsunterricht, in: SLZ 91 (1946), 339ff., hier 341.

750 Heinrich Meng, Kriterien der Stoffauswahl im Geschichtsunterricht, in: ScS 32 (1945), 300-303, hier 303.

quentere Ausrichtung auf die Gegenwartsinteressen der Lernenden. Für Alfred Zollinger, Mitherausgeber des Lehrmittels «Geschichte in Bildern», war ein Auswahlkriterium die Nützlichkeit der Themen für die Gegenwart.<sup>751</sup> Die Jugend von den «allerverstaubtesten Requisiten alter Geschichtswerke» zu verschonen, hiess bei Zollinger Ende der 1940er Jahre, das letzte obligatorische Schuljahr gänzlich für das 19. Jahrhundert (!) zu reservieren, welches die Gegenwart massgeblich geprägt habe und deshalb für das staatsbürgerliche Denken einen hohen Bildungswert aufweise. Wie andere Autoren wollte Zollinger den Jugendlichen nicht die Gegenwart des 20. Jahrhunderts verständlich machen, sondern die «Gewordenheit» der Schweiz vor Augen führen und aktuelle kulturelle Werte, wie etwa die Gewaltentrennung oder die Rechtsstaatlichkeit, aus der Geschichte heraus begründen. Herausragende «prächtige Gestalten», wie Henri Dufour und Henry Dunant, aber auch Alfred Escher, Jonas Furrer oder Jakob Stämpfli, standen dabei exemplarisch für zentrale Tugenden.<sup>752</sup> Die «Aktualisierung» des Geschichtsunterrichts bestand für Zollinger in der Verknüpfung von Neuem mit Bekanntem, was zu Gleichsetzungen im Stil Oswald Spenglers führte: Der Gegensatz von Athen und Sparta (das der Autor mit Hitlerdeutschland gleichsetzte) spiegle sich in jenem zwischen England, Deutschland und Russland, und der Hellenismus der Athener sei analog dem Amerikanismus Westeuropas zu skizzieren. Auch für die Schweizergeschichte fand Zollinger «Fäden» zwischen Vergangenheit und Gegenwart: Die Olympischen Spiele und die eidgenössischen Turnfeste liessen sich ebenso vergleichen wie die Schlacht bei Marathon mit jener am Morgarten. Dass die skizzierten Gleichsetzungen hinkten, war dem Zeitgenossen bewusst, aber er glaubte, dass diese zum Denken anregten.<sup>753</sup>

Rund 15 Jahre später äusserte Otmar Zehnder ähnliche Überlegungen. Als zum 650. Jahrestag der «Schlacht am Morgarten» die Schlachtenverherrlichung im Geschichtsunterricht unter Beschuss geriet, vertrat der Lehrer die Überzeugung, dass die Begeisterung der Lernenden für das vergangene Thema auch für die Gegenwart nutzbar gemacht werden könne. Ähnlich wie für Hürlimann, der, wie oben gezeigt, in der Erinnerung an die Schlacht am Morgarten eine Mahnung zur Stärkung des Abwehrwillens erblickte,<sup>754</sup> stand «Morgarten» für Zehnder als Exempel für die Einheit, für den «vollen Einsatz» aller zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels.<sup>755</sup> Gegenwartsbezug bedeutet in dieser Lesart, mit Beispielen aus der Vergangenheit die Wahrnehmung der Gegenwart zu schärfen. So glaub-

---

751 Vgl. Alfred Zollinger, Notwendige Überlegungen zum Geschichtsunterricht an der Sekundarschule, in: SLZ 94 (1949), 349-352.

752 Alfred Zollinger, Notwendige Überlegungen zum Geschichtsunterricht an der Sekundarschule, in: SLZ 94 (1949), 349-352.

753 Vgl. Alfred Zollinger, Lebensnaher Geschichtsunterricht, in: SLZ 91 (1946), 753-755. Zollinger gab den Lehrpersonen auch Hinweise, welche Inhalte nicht thematisiert werden sollten – z. B. die Details des 30-jährigen Krieges. Weiter übersetzte er seine Vorschläge in eine Unterrichtsskizze zur Französischen Revolution.

754 Vgl. Hans Hürlimann, Was hat Morgarten uns heute noch zu sagen?, in: ScS 52 (1965), 550f.

755 Vgl. Otmar Zehnder, Die Schlacht am Morgarten und der Geschichtsunterricht, in: ScS 52 (1965), 741-744, hier 743.

te Zehnder, die Mirageaffäre könne mit den Kriegsvorbereitungen von 1315 verglichen werden und die Betrachtung der «Entwicklung vom Betteln an der Klosterpforte über den Humanismus bis zur AHV» die Lernenden zu neuen Einsichten führen.<sup>756</sup> Die Schweizergeschichte blieb Referenzpunkt für zahlreiche Lehrpersonen, die Nationalgeschichte der Fundus, aus dem die Lehren für die Gegenwart gezogen werden sollten. Im Idealfall wirkte sich die historische Anschauung positiv auf die nachwachsende Generationen aus, wie Georg Thürer philosophierte:

«Der Geschichtsunterricht muss dabei auch das schwerere Heldentum für den Frieden als vorbildlich hinstellen und die Leistung einer Nation nicht nur in Blutopfern messen. Das sollte im Lande Henri Dunants nicht allzu schwer fallen. Unsere Erziehung kann nur national, nie nationalistisch sein. Der Nur-Wir-Standpunkt ist in unserm neutralen, mehrsprachigen Staate ein Unding. Wir haben auch unter eidgenössischer Erziehung nie etwas anderes verstanden, als die Erfüllung eines Kreises mit unserm Geiste, der in der Freiheit wurzelt und im Frieden gipfelt. Der Erzieher, der unserm Jahrhundert einen möglichen zweiten Hitler beizeiten von seinem Irrwege abbrächte, leistete mehr als der Marschall, der ihn besiegte. Die Geschichte wird ihn zwar nicht nennen, diesen unbekanntem Lehrer, aber wir haben höhere Ziele als für die Chronik und die Verewigung in der doch sehr gemischten Gesellschaft der Geschichte zu wirken.»<sup>757</sup>

Noch Mitte der 1970er Jahre rechtfertigte Regierungsrat Ernst Rüesch die Publikation der «Geschichte der Schweiz» von Steiger und Jaggi damit, dass die Schweizergeschichte Erkenntnisse für Gegenwart und Zukunft enthalte. Die Autoren klärten, «wie das, was wir heute besitzen, geworden ist»<sup>758</sup>, eine Vorstellung, die schon Ernst Burkhard 1949 verfocht.<sup>759</sup>

Als «magistra vitae» verstanden auch einige Lernende die Geschichte, wobei die Beispiele, die ihnen als Lehren dienten, deutlich jüngeren Datums waren als jene, auf welche die Lehrpersonen verwiesen. In einer Umfrage von Peter Rinderknecht bei seinen Schülerinnen und Schülern, was aus der Geschichte zu lernen sei, sagten die Lernenden u. a.: «Wir werden nie in Versuchung kommen, so etwas zu machen wie die Nazis».<sup>760</sup> Den Jungen dienten die Kenntnisse der Zeitgeschichte zudem als Waffe gegen den Kommunismus: «Wenn wir über den Kommunismus aufgeklärt sind, hat es dieser sehr schwer, bei uns Wurzeln zu fassen. Die Jugend sollte den Kommunismus kennen, damit sie weiss, warum sie dagegen kämpfen muss.»<sup>761</sup> Für diese Lernenden verbarg sich hinter dem Begriff «Gegen-

---

756 Otmar Zehnder, Die Schlacht am Morgarten und der Geschichtsunterricht, in: ScS 52 (1965), 741-744, hier 743.

757 Georg Thürer, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727, hier 727.

758 Vorwort Ernst Rüesch, in: Werner Steiger, Arnold Jaggi, Geschichte der Schweiz, Bd. 2, St. Gallen<sup>3</sup>1977, 5.

759 Vgl. Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Aarau<sup>2</sup>1949, Vorwort.

760 Peter Rinderknecht, Der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit, in: SLZ 105 (1960), 1028.

761 Peter Rinderknecht, Der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit, in: SLZ 105 (1960), 1028.

wartsbezug», anders als für einige ihrer Erzieherinnen und Erzieher, die Thematisierung gesellschaftspolitischer Phänomene der Gegenwart.

## 3.2 Das Kräftespiel der Grossmächte durchschauen

Dass der 2. Weltkrieg, der Ungarnaufstand oder der Vietnamkrieg die Lernenden mehr bewegte als der Auszug der Helvetier oder der Alte Zürichkrieg, mag eine Binsenwahrheit sein. Dennoch war es lange keine Selbstverständlichkeit, dass die jüngste Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht der Volksschule ihren Platz bekam, obschon der Anspruch, den Kommunismus zu thematisieren, bereits Mitte der 1960er Jahren kaum mehr bestritten wurde.

### 3.2.1 Der Weg der Zeitgeschichte in den Unterricht

In den 1950er und 1960er Jahren forderte die UNESCO die Schulen dazu auf, gesellschaftspolitische Ereignisse zu thematisieren, den Jugendlichen zu helfen, das aktuelle «Kräftespiel der Mächte» zu durchschauen,<sup>762</sup> die Welt, in der sie lebten, zu begreifen, die Vorkommnisse, die sie bewegten, zu verstehen.<sup>763</sup> Die Ansprüche an einen «Gegenwartsbezug» im Unterricht wurden nach und nach durch die Forderung nach der Thematisierung der «Zeitgeschichte» ersetzt, wobei auch dieser Begriff nicht einheitlich interpretiert wurde. Am häufigsten war die auf Hans Rothfels zurückgehende Vorstellung der Zeitgeschichte als «Epoche der Mitlebenden». Für Josef Weiss bedeutete Zeitgeschichte, gestützt auf Heinrich Roth, «die Auseinandersetzung mit drängenden Problemen aus der jüngsten Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft.»<sup>764</sup> Auch der Begriff der «Gegenwartskunde» war in den 1960er Jahren geläufig, wobei hier die Geschichte der jüngsten Zeit nicht klar von der Politischen Bildung zu trennen war.<sup>765</sup> Mitte der 1970er Jahre wurde das Konzept ausgeweitet. Wolfgang Klafki empfahl, den Bildungsgehalt verschiedener Themen für die «Allgemeinbildung» in Bezug auf Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hin zu befragen.<sup>766</sup> Er prägte den Begriff der «epochaltypischen Schlüsselprobleme». Diese Schlüsselprobleme, die in Vergangenheit und Gegenwart virulent waren (z. B. Friedensfrage, Umweltfrage, die Frage nach der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit), sollten im Unterricht thematisiert und debattiert werden.<sup>767</sup> Der Kalte Krieg berührte gleich mehrere dieser «Schlüsselprobleme».

---

762 Robert Bossard, Die erzieherische Aufgabe der Schule in der Gegenwart, in: SLZ 97 (1952), 591-594.

763 Vgl. Henri Houlmann, A propos de l'enseignement de l'histoire, in: SLZ 113 (1968), 221ff. und 255ff.

764 Josef Weiß, Zeitgeschichte auf der Oberstufe, in: ScS 56 (1969), 262-292, hier 265.

765 Vgl. etwa Alfred Bohren, Staatsbürgerliche Erziehung in Europa, in: SLZ 107 (1962), 1274ff. Auch in Lehrplänen wurden die Themen teilweise verbunden; vgl. etwa Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern und die Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1976, 38ff.

766 Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 3 1996, insbes. 270-278.

767 Vgl. z. B. Max Feigenwinter, Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht, in: ScS 61 (1974) 20-27; Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664.



Der Antagonismus von Demokratie und Totalitarismus, das «Erwachen der farbigen Völker», der Aufstieg der UdSSR und der USA, aber auch Chinas zu Weltmächten gehörten in den Augen vieler Lehrpersonen in den Unterricht.<sup>768</sup> Die Spannungen des Kalten Krieges und die Anfänge des Sozialismus und Kommunismus verstehen zu wollen, war ein gesellschaftspolitisches Anliegen, vor dem sich die Schule nicht verschliessen konnte.<sup>769</sup> Die «Berner Tagwacht» mahnte, es sei gefährlich, die jüngste Zeitgeschichte zu vernachlässigen, da erst die Kenntnisse über die «diktatorialen und autoritären Schwindel der jüngsten Vergangenheit» dazu führten, nicht «einer dramatisierenden Demagogie» zu verfallen.<sup>770</sup> Hans Lehner schlug gar eine didaktische Kehrtwende vor.<sup>771</sup> Er kritisierte zu Beginn der 1960er Jahre, dass sich die Schweiz, im Gegensatz zum Kommunismus, der sich mir der Gegenwart und der Neugestaltung der Schule beschäftige, noch immer auf die Vergangenheit konzentriere. Rhetorisch fragte er, ob es verantwortbar sei, die Lernenden über die griechischen Götter zu belehren, während «Chruschtschew Gott verhöhnt und erklärt, seine Astronauten hätten während des Fluges um die Erde keinen Gott entdecken können»<sup>772</sup>. Lehner war überzeugt, dass sich die Welt in einem historisch einmaligen Kampf befand, auf den die Jungen vorbereitet werden mussten. Darin versagte in seinen Augen die Schule, weil die Lehrpersonen über mittelalterliche Befestigungen, den Absolutismus und die Napoleonischen Kriege dozierten, während die Schülerinnen und Schüler über die Berliner Mauer, die Atombewaffnung und den Kommunismus nachdachten, von denen sie in der Presse tagtäglich lasen. Lehner schlug deshalb vor, die Geschichte im Rückwärtsgang zu betreiben. Zu Beginn der Oberstufe wären das «Wesen des Kommunismus», das «Vordringen des Kommunismus», die Spannungen zwischen Ost und West und die «Abwehr des Westens» neben der Europäischen Einigung und der UNO thematisiert worden. Erst danach wären der 2. und 1. Weltkrieg sowie das 19. Jahrhunderts auf dem Plan gestanden. Der Vorschlag war nicht nur wegen des Aufbrechens des gängigen chronologischen Prinzips interessant, sondern auch wegen der zeitgeschichtlichen Schwerpunktsetzung und des Vorschlags, Medienberichte direkt in den Unterricht einzubeziehen.<sup>773</sup> Ein Aufbrechen der Chronologie und eine Strukturierung des Unterrichts mittels thematischer Längsschnitte, die in die Gegenwart hinein (oder aus dieser hinaus) reichten, war Ende der 1960er Jahre durchaus denkbar.<sup>774</sup> Dies hiess jedoch, Lehrpläne und Lehrmittel zu verändern, was nicht

---

768 Vgl. G. Huonker, Zum Geschichtsunterricht auf der Real- und Sekundarstufe, in: SLZ 97 (1952), 572ff.

769 Vgl. u. a. G. Huonker, Endstation Napoleon?, in: SLZ 105 (1960), 1019f.; Rudolf Wunderlin, Die jüngste Vergangenheit gehört unbedingt in die Schulen!, in: SLZ 105 (1960), 1024-1027.

770 Geschichtsunterricht in Deutschland – und bei uns?, in: SLZ 105 (1960), 387f. Der Artikel stammt aus der «Berner Tagwacht» vom 24. Juli 1959.

771 Vgl. Hans Lehner, Geschichte im Rückwärtsgang, in: ScS 49 (1962/63), 197f. und 203f.; Hans Lehner, Geschichte im Rückwärtsgang, in: SLZ 107 (1962), 894ff.

772 Hans Lehner, Geschichte im Rückwärtsgang, in: ScS 49 (1962/63), 197f. und 203f., hier 198.

773 Vgl. Hans Lehner, Geschichte im Rückwärtsgang, in: ScS 49 (1962/63), 197f. und 203f.

774 Vgl. Wolfgang Binde, Anregungen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 114 (1969). Mit seinem Vorschlag vom «Längsschnitt» verlässt Binde das teleologische Geschichtsbild nicht. Das Ziel ist nicht nur ein besseres Verständnis der Gegenwart, sondern die Achtung vor der überdauernden Leistung der

einfach war. Politische Vorstösse versuchten lange vergeblich, die Zeitgeschichte zur Pflicht zu erklären.<sup>775</sup> Sie fand ihren Weg in die Curricula denn auch nur langsam.

Der Berner Lehrplan von 1951 schlug vor, die «Heimat und Gegenwart» als «erste Quelle der Belehrung» zu nutzen, während «Beispiele aus Fremde und Vergangenheit» ergänzend zur «Weitung» des «heimischen Horizontes» herangezogen werden sollten.<sup>776</sup> Obschon programmatisch angedacht, wurde der Zeitgeschichte im Berner Lehrplan nur ein geringer Platz eingeräumt. Im 9. Schuljahr sollten «das Rote Kreuz» und «die Schweiz in den beiden Weltkriegen» thematisiert werden, wobei es zum einen darum gehe, ihre Bedrängung aufzuzeigen, zum andern um die Verpflichtung, das Leiden in der Welt mildern zu helfen.<sup>777</sup> Zehn Jahre später forderte der Lehrplan die Thematisierung der Diktaturen des 20. Jahrhunderts, des Gegensatzes zwischen Ost und West sowie des «Erwachens» der afrikanischen und asiatischen «Völker».<sup>778</sup>

Eine Abkehr von der gängigen nationalen Meistererzählung ist in den 1950er und 1960er Jahren noch kaum zu erkennen. Die Lehrperson hatte weiterhin vorwiegend das Verständnis für das geschichtliche Werden und Wachsen des Volkes zu vermitteln.<sup>779</sup> Die Meilensteine in der Welsch- und Deutschschweiz in der Behandlung der Zeitgeschichte im Schulbuch setzten das Lehrmittel «Histoire générale de 1789 à nos jours», welches vom späteren Bundesrat Georges-André Chevallaz verfasst wurde und dessen erste Ausgabe 1957 erschien, sowie das Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» (WiB), welches ab 1975 in Gebrauch war. Georges Panchaud schrieb im Vorwort der «Histoire générale», man habe sich entschieden, jene Inhalte auszuwählen, «dont la connaissance paraît indispensable à la compréhension du temps présent.»<sup>780</sup> Die Schweizergeschichte allein konnte diesen Anspruch nicht erfüllen. Andere Nationen und deren Kulturen wurden thematisiert, allerdings meist ohne dabei die eurozentrische Sichtweise zu überwinden. Trotzdem stellte die Darstellung kultur- und sozialgeschichtlicher Themen ausserhalb der Schweiz einen Bruch mit der Tradition dar. Dieser Paradigmenwechsel war abgestützt auf jene Forderungen, welche die UNESCO seit Beginn der 1950er Jahre erhoben hatte.<sup>781</sup> Die Zeitgeschichte erhielt im Vergleich zu anderen gängigen Lehrmitteln einen grösseren Platz. Eine synoptische Darstellung und der Vergleich mit Arnold Jaggis «Welt- und Schweizergeschichte» verdeutlicht die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Beide Geschichtsbücher waren in den 1970er Jahren in Gebrauch:

---

Vorfahren und die Einsicht, dass Geschichte «immer ein Weg hinauf, ein Sturz, ein Ringen zwischen Gott und Dämonie» ist und war.

775 Karin Fuchs und Kurt Messmer verweisen auf einzelne Voten und eine Eingabe von Paul Pfenniger an den Erziehungsrat des Kantons Luzern von 1974. Vgl. Karin Fuchs, Kurt Messmer, Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle, in: SZG 59 (2009), 78-100.

776 Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951, 55.

777 Vgl. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951, 74 sowie 258f.

778 Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1966, 38.

779 Vgl. Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442.

780 Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 3.

781 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1969, 3

<p><b>Arnold Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart. Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für untere Mittelschulen, Bern 41969 (1978 ohne grössere Änderungen neu aufgelegt)</b></p>	<p><b>Georges-André Chevallaz, Histoire générale de 1789 à nos jours, Lausanne 41974.</b></p>
<p><b>Kapitel im Schulbuch</b></p> <p>XIII. Aus der Weltgeschichte von 1914-1945 (17 von 378 Seiten)</p> <p>XIV. Das Rote Kreuz und das Weisse Kreuz im Sturm der Zeit (4 Seiten)</p> <p>XV. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (12 Seiten)</p> <p><i>Themen:</i>  <i>Kalter Krieg: Berlin / Aufstände im «Ostblock» / atomare Bedrohung</i>  <i>Dekolonisierung: «Erwachen der Farbigen»</i>  <i>Europäische Einigung</i></p>	<p><b>Kapitel im Schulbuch</b></p> <p>1871-1918: Industrialisation et impérialismes (96 von 442 Seiten)</p> <p>1919-1939 L'entre-deux-guerres (65 Seiten)</p> <p>1939-1973: Les débuts de l'ère atomique (113 Seiten)  <i>La deuxième guerre mondiale</i>  <i>La préparation de l'après-guerre</i>  <i>L'Organisation des Nations Unies (ONU)</i>  <i>La «guerre froide»</i>  <i>L'émancipation des peuples coloniaux</i>  <i>Le mouvement des sciences et des arts</i>  <i>L'état du monde en 1973 (inklusive UdSSR, China, Asien, Afrika)</i>  <i>Le monde entre la guerre et la paix</i>  <i>La Suisse dans le monde divisé (1914-1973)</i></p>

In der Deutschschweiz änderte sich der Umgang mit der Zeitgeschichte nicht zuletzt dank der bereits erwähnten Initiative der Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren (NW-EDK). 1967 ernannte diese eine «Koordinationskommission für Geschichte» unter der Leitung von Otto Allemann, welche den Geschichtsunterricht an der Volksschule in den Kantonen Aargau, Baselland, Baselstadt, Bern, Luzern, Solothurn und, mit etwas Verzögerung, Freiburg vereinheitlichen sollte.<sup>782</sup> Die eingesetzte Kommission forderte in den von ihr ausgearbeiteten Thesen und dem 1970 von der NW-EDK verabschiedeten Lehrplan einen gebührenden Platz für die Zeitgeschichte. Auch ein Volksschüler habe das Recht, die Geschichte der Neuzeit und des 20. Jahrhunderts kennenzulernen, wobei auch die «staatsbürgerliche Durchdringung der Zeitgeschichte»<sup>783</sup> nicht ausgeklammert werden sollte. Zudem seien «Vergangenes auf Gegenwärtiges zu beziehen» und Projektionen in die Zukunft zu ermöglichen.<sup>784</sup> Im Lehrerkommentar des Lehrmittels WiB, welches das Resultat der Koordinationsbemühungen darstellte, hiess es zum Gegenwartsbezug:

782 Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A.

783 Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A., 2.

784 R. Salathé, Thesen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 114 (1969), 821f.

«Die Bedeutung der Vergangenheit für uns heutige Menschen muss im Geschichtsunterricht aufgedeckt werden; andererseits ist die Vergangenheit so oft wie möglich von der Gegenwart aus zu überdenken [...]. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit soll dazu beitragen, die Gegenwart besser zu verstehen und in Gegenwart und Zukunft kompetent zu handeln.»<sup>785</sup>

Neu war nicht nur die nun vorgeschriebene Zeitgeschichte im Lehrplan, sondern auch die Formulierung methodischer und didaktischer Überlegungen in einem Begleitheft. Bis anhin gab es in der Deutschschweiz keine explizit geschichtsdidaktischen Hinweise in Lehrmitteln und Lehrerkomentaren.<sup>786</sup> Wie Kurt Messmer und Karin Fuchs kritisch anmerken, waren im Begleitheft verschiedene Elemente vermischt, welche die heutige Geschichtsdiaktik trennt.<sup>787</sup> Methoden, Leitideen, sogenannte «Einstellungsziele» und historische Fertigkeiten wurden in einem bunten Mix dargeboten, Lernziele unterschieden nicht zwischen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen. Dennoch war das Heft der «Beginn einer neuen Ära», wie Fuchs und Messmer formulieren.<sup>788</sup> Längst nicht alle Lehrpersonen waren mit den didaktisch-methodischen Hinweisen im Begleitheft des Geschichtslehrmittels einverstanden.<sup>789</sup> Da sich manche Neuerungen aber direkt im Lehrmittel abbildeten,<sup>790</sup> wurde der Geschichtsunterricht auch über diesen Weg nach und nach umgestaltet. War es lange üblich, dass der Geschichtsunterricht in der Primarschule die Zeitspanne von den «Ureinwohnern» bis zur Reformation umfasste und sowohl die Sekundarstufe als auch die Gymnasien mit dem Geschichtsunterricht wieder «von vorne» begannen, so startete das Lehrmittel WiB 6 bei den klassischen Hochkulturen, nicht ohne Gegenwartsbezüge in einzelnen Themenreihen zu ermöglichen.<sup>791</sup> Eine neue Schwerpunktsetzung wurde auf der

---

785 EDK-NW, Lehrerband zu Weltgeschichte im Bild 6, Buchs <sup>4</sup>1986, 13. Anfänglich wurde das Lehrmittel in vier Heften pro Jahr und einem entsprechenden Lehrerheft herausgegeben. Es folgten dann gebundene Schülerbücher sowie eigentliche Lehrerbände mit didaktischen Kommentaren und zusätzlichen Arbeitsblättern.

786 Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, *Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B*, o. A. Das Autorenteam stützte sich bei der Erarbeitung vor allem auf Annemarie Schobinger, *Curriculumsentwurf Geschichte, Entwicklung von Zielvorstellungen und deren Verbindung zu Lehrmitteln des Geschichtsunterrichts* (Diplomarbeit, Pädagogisches Institut der Universität Fribourg), Fribourg 1973.

787 Vgl. Fuchs/Messmer, *Die 68er als geschichtsdiaktische Bruchstelle*.

788 Fuchs/Messmer, *Die 68er als geschichtsdiaktische Bruchstelle*, 86.

789 Vgl. die Äusserung von Hermann Zingg, wonach man «die dreissig Leitideen getrost vergessen» dürfe, um sich «auf das Wesentliche in seiner Unterrichtssituation [zu] konzentrieren.» Hermann Zingg, *Weltgeschichte im Bild*, in: *SLZ* 120 (1975), 327.

790 Das Lehrmittel wurde zuerst als «Einweglehrmittel» konzipiert. Die Lernenden sollten Hefte mit Themenreihen ausgeteilt bekommen, die sie anschliessend nach Hause nehmen durften. Nach einem ersten Durchgang in der 6. und 7. Klasse wurde das Konzept geändert und es entstanden Lehrbücher, die nach Gebrauch in der Klasse wieder an die Schule zurückgegeben werden mussten. Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, *Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B*, o. A.

791 WiB brach zudem das Prinzip des chronologischen Durchgangs auf, wodurch «Zeit» für einen neu gestalteten «Sachunterricht» geschaffen wurde, in welchem vermehrt sozial- oder wirtschaftsgeschichtliche, aber auch physikalisch-technische Themen, im Verbund mit anderen Fächern, erarbeitet wer-

Sekundarstufe gewagt. Die Zeitgeschichte, von der Kommission definiert als die Zeit seit der Russischen Revolution,<sup>792</sup> wurde im 9. Schuljahr ausführlich behandelt, wobei kulturgeschichtliche und sozialgeschichtliche Themen die Darstellung der politischen Entwicklung ergänzten. Was den Kalten Krieg betraf, so fungierten ein Rückblick auf das Jahr 1917, China unter Mao, das atomare Gleichgewicht, die Nato und der Warschauer Pakt, aber auch die Koexistenzpolitik unter den Themenvorschlägen.<sup>793</sup>

### 3.2.2 Die Zeitgeschichte im Schulzimmer

Wie stand es mit der Thematisierung der Zeitgeschichte in der realen Schullandschaft? Die Frage zu beantworten ist deshalb nicht einfach, weil die grosse Lehrfreiheit dazu führte, dass die Schulbücher und Lehrpläne eher den gesellschaftlichen Anspruch als die Schulrealität abbildeten. Einige Hinweise können den Umfragen in den Lehrerzeitschriften, den Rekrutenprüfungen und den Interviews entnommen werden.

Dass eine Lehrperson die Zeitgeschichte thematisierte, war, so die These, bis zur Zeit des Ungarnaufstandes eher selten. 1952 glaubte Huonker, dass manche Klassen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit lediglich die Zeit bis 1815, 1848, 1871 oder aber bis 1914 «behandelt» hätten, was wohl auch damit zusammenhing, dass in den Lehrerseminaren und den meisten Universitäten kaum Zeitgeschichte gelehrt wurde.<sup>794</sup> Für Lehrpersonen, die in den 1940er Jahren ausgebildet worden waren, blieben Karl Meyers «Zeitkommentare» oft die einzige Referenz.<sup>795</sup> Die unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte in Zeitgeschichte und die zu langsam auf die rasche Ereignisfolge des Kalten Krieges reagierenden Lehrmittel führten dazu, dass verschiedene Organisationen Lehrerfortbildungskurse zum aktuellen Zeitgeschehen generell und zum Kalten Krieg und dem Kommunismus im Speziellen anboten, nicht selten unter Beteiligung namhafter Professoren aus dem In- und Ausland. Nicht immer waren diese Kurse frei von kulturalistisch oder ideologisch aufgeladenen Darstellungen. 1952 hielten zwei Professoren vor thurgauischen Lehrpersonen ein Referat. Professor Silberschmidt schilderte die «charakterlichen und weltanschaulichen Züge des Amerikaners von den Anfängen der Besiedlung bis heute», während Professor Gitermann die Bedingungen erklärte, unter denen die «eigenartigen Züge des russischen Volkes und seiner Herren» entstanden waren, wodurch die Zuhörer dem «Geheimnis der

---

den konnten. Vgl. Luzern, Neues Geschichtslehrmittel an Luzerner Volksschulen, in: ScS 61 (1974), 1018f.; zuerst abgedruckt im «Vaterland».

792 Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A.

793 Vgl. Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A., 42f.

794 Vgl. u. a. G. Huonker, Zum Geschichtsunterricht auf der Real- und Sekundarstufe, in: SLZ 97 (1952), 572ff.; Peter Rinderknecht, Der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit, in: SLZ 105 (1960), 1028.; Hans Lehner, Geschichte im Rückwärtsgang, in: ScS 49 (1962/63), 197f. und 203f.; Hans Lehner, Geschichte im Rückwärtsgang, in: SLZ 107 (1962), 894ff. Aus einem Briefwechsel i. S. Geschichtsunterricht (zwischen Hans Saner und Arnold Jaggi), in: SLZ 121 (1976), 866-869.

795 Vgl. Peter Rinderknecht, Der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit, in: SLZ 105 (1960), 1028.

Wirkungskraft des Kommunismus» auf die Spur kommen sollten.<sup>796</sup> Wie gezeigt, wurden auch Rednerinnen und Redner des SAD an Lehrerkonferenzen und Tagungen eingeladen. Daneben konnten Lehrpersonen Weiterbildungen der «Schweizerischen Staatsbürgerlichen Gesellschaft» besuchen, welche weltpolitische Themen und deren Implikationen für die Schweiz auf die Traktandenliste setzte.<sup>797</sup> Auch in den Lehrerzeitschriften wurden zeitgeschichtliche Themen besprochen. Der Kalte Krieg, der Kommunismus, aber auch die Dekolonisation oder die Probleme verschiedener «Entwicklungsländer» wurden in verschiedenen Zeitschriftenartikeln für die Schule aufgearbeitet,<sup>798</sup> Anleitungen zu Schülergesprächen wurden publiziert,<sup>799</sup> Wandtafelzeichnungen vorgeschlagen.<sup>800</sup> Zudem riefen die Lehrerzeitschriften dazu auf, prägende aktuelle Ereignisse zu thematisieren, auch wenn die Lehrpersonen dabei Gefahr liefen, weiterführende Fragen der Lernenden auszulösen – etwa, wenn die Lektion über die Mondumkreisung plötzlich in Diskussionen über den Rüstungswettlauf oder den Vietnamkrieg münden sollten.<sup>801</sup> Nach dem «Prager Frühling» hielt es die SLZ für die «ernstgenommene Pflicht jedes Lehrers», die Zeitgeschichte mit der Schuljugend zu thematisieren.<sup>802</sup>

Trotz zahlreicher Fortbildungskurse und didaktisch aufbereiteter Materialien in den Lehrerzeitschriften hielt die Klage über einen eklatanten Mangel an Zeitgeschichte im schulischen Unterricht an, womit die Schweiz im internationalen Vergleich nicht alleine war. Die «Fraternité mondiale» zeigte 1955 in einer informellen Analyse auf, dass in 39 untersuchten Ländern im Durchschnitt lediglich vier Stunden für die Besprechung von Gegenwartsproblemen im Geschichtsunterricht reserviert waren.<sup>803</sup> Es scheint, dass der Ungarnaufstand und die Suezkrise wenigstens kurzzeitig zu einer Integration des Tagesgeschehens in den Unterricht führten. Laut Heidi Neuenschwander erhielt der Unterricht durch die Doppelkrise von 1956 eine «neue Dimension», eine zeitgeschichtliche Komponente.<sup>804</sup> Nachhaltig war dies offenbar nicht. Max Siegrist hob im Interview hervor, dass die Luzerner Seminaristinnen und Seminaristen der 1960er Jahre durch den Vietnamkrieg und weitere Ereignisse des Kalten Krieges «politisiert» worden seien, dennoch sei diese «Gegenwart» in der Ausbildung ausgeklammert worden. Der Geschichtsunterricht habe beim 1. oder 2. Weltkrieg geendet, erinnert er sich.<sup>805</sup> Diese Einschätzung Siegrists wird

---

796 Geschichtskurs der thurgauischen Sekundarlehrer, in: SLZ 97 (1952), 11f., hier 11.

797 Vgl. etwa Die Schweiz im Brennpunkt der Gegenwart, in: SLZ 101 (1956), 1140f.

798 Vgl. E. Giger, Gegenwartsfragen in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 219f.

799 Vgl. u. a. E. Geiger, Anregungen zu einem Gespräch über den Kommunismus, in: ScS 49 (1962/63), 154-162 und 175f.; E. Giger, Gegenwartsfragen in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 219f.; Jacob Conrad, Der Wettlauf zwischen Ost und West, in: ScS 51 (1963/64), 712-716.

800 Vgl. u. a. Paul Waldburger, Aus der Geschichte Russlands, in: SLZ 105 (1960), 1029f.; E. Geiger, Anregungen zu einem Gespräch über den Kommunismus, in: ScS 49 (1962/63), 154-162 und 175f.

801 Vgl. Lotte Müller, Die Mondumkreisung der Apollo 8 aus pädagogischer Sicht, in: SLZ 114 (1969), 226-229.

802 Der moderne Geschichtsunterricht, in: SLZ 113 (1968), 1315.

803 Vgl. Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, in: SLZ 100 (1955), 1394-1397.

804 Heidi Neuenschwander, Geschichte der Stadt Lenzburg. Band III, 19. und 20. Jahrhundert; Kapitel VIII: Schulen in Lenzburg, in: Argovia 106 (1994), 364.

805 Vgl. Interview mit Max Siegrist vom 26.3.2010.

durch verschiedene Artikel in den Lehrerzeitschriften bestätigt und ist übertragbar auf die Volksschule. Noch 1960 reichte der Geschichtsunterricht in vielen Schulzimmern anscheinend noch immer nicht «über General Dufour» hinaus.<sup>806</sup> Es schien den Zeitgenossen, als würde die obligatorische Schulzeit einen Graben hinterlassen zwischen dem, «was man in der Schule ‹gehabt› hat, und der Geschichte, die man selbst erlebt».<sup>807</sup> Weder die Weltkriege noch der Kalte Krieg seien von den Lehrpersonen als Unterrichtsstoff erkannt worden, was der Zürcher Historiker Valentin Gitermann als «Versagen des Geschichtsunterrichts» verurteilte.<sup>808</sup> Diesem Versagen wollte die SLZ entgegenwirken, weshalb sie im März 1960 eine Rundfrage lancierte, um zu erfahren, ob und falls ja, wie Lehrpersonen den Zeitraum nach dem 1. Weltkrieg thematisierten.<sup>809</sup> Aus den zehn eingegangenen Stellungnahmen ging hervor, dass der 2. Weltkrieg und der Kalte Krieg (genannt wurden der Ungarnaufstand, China, der Kommunismus), aber auch das «Erwachen der Farbigen» im Unterricht Eingang fanden, obschon dafür die entsprechenden Grundlagen in den Lehrplänen noch fehlten.<sup>810</sup> Auch wenn in den 1960er Jahren kaum jemand mehr bestritt, dass die Zeitgeschichte thematisiert werden sollte, so war der Anspruch, wie auch die Pädagogischen Rekrutenprüfungen von 1965 zeigten, noch immer nicht flächendeckend eingelöst. Die jungen Männer waren aufgefordert, sich zu ihrem Geschichtsunterricht zu äussern, wobei zu Tage trat, dass die Zeitgeschichte (meist wurden die Weltkriege genannt) die meisten angehenden Soldaten interessierte. Hatte das 20. Jahrhundert als Schulstoff gefehlt, wurde dies von den Rekruten kritisiert. Ein Mechaniker klagte: «Was nützt es uns, wenn wir wissen, daß die Pfahlbauer mit Steinpfeilen schossen? Viel wichtiger ist es zu wissen, was Kommunismus ist, wie er uns gefährlich werden kann und wie wir ihn wirksam bekämpfen können.»<sup>811</sup> Andere hatten den Kalten Krieg und die Ideologie des Kommunismus als Unterrichtsthema erlebt. Nicht exemplarisch, dafür um so eindrücklicher schilderte ein angehender Soldat, wie sein Geschichtslehrer es fertiggebracht habe, die Klasse durch eine fundierte Vorbereitung, zu der auch die Kritik am «Kapital» von Karl Marx gehörte, in eine emotionale Kontroverse für und wider den Kommunismus zu involvieren. In dieser habe der Lehrer anfänglich die Argumente der Lernenden gegen die ideologischen Grundsätze des Kommunismus derart überzeugend zu widerlegen vermocht, dass der Rekrut zum Schluss kam, die Lernenden «wären als überzeugte Kommunisten nach Hause gegangen.»<sup>812</sup> Nach dem Rollentausch zwischen Klasse und Lehrer setzte dieser den Mar-

---

806 Vgl. Geschichtsunterricht in Deutschland – und bei uns?, in: SLZ 105 (1960), 387f. Der Artikel stammt aus der «Berner Tagwacht» vom 24. Juli 1959; Ernst Fischer, Modernisierung des Geschichtsunterrichts, in: SLZ 105 (1960), 1021-1024.

807 Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14.

808 Gitermann, zitiert in: Rudolf Wunderlin, Die jüngste Vergangenheit gehört unbedingt in die Schulen!, in: SLZ 105 (1960), 1024-1027.

809 Vgl. Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit in den Volks- und Mittelschulen, in: SLZ 105 (1960), 1018-1034.

810 Vgl. G. Huonker, Endstation Napoleon?, in: SLZ 105 (1960), 1019f.

811 Josef Weiß, Zeitgeschichte auf der Oberstufe, in: ScS 56 (1969), 262-292, hier 263.

812 Josef Weiß, Zeitgeschichte auf der Oberstufe, in: ScS 56 (1969), 262-292, hier 291.



xismus wieder ins «richtige» Licht, und das bipolare Weltbild wurde zementiert: hier die guten Kapitalisten, hüben die bösen Kommunisten. Das Beispiel zeigt nicht nur, dass die Zeitgeschichte Mitte der 1960er Jahre in manchen Schulzimmern Teil des Unterrichts geworden war, sondern auch, dass durch innovative Methoden, wie die beschriebene, wenn auch nicht so benannte «strukturierte Kontroverse», sowohl die Motivation der Lernenden gefördert als auch das dialektische Abwägen unterschiedlicher Perspektiven geübt werden konnte.

Aufgrund der Ergebnisse der Rekrutenprüfungen rief Prüfungsinspektor Josef Weiss auch Ende der 1960er Jahre nochmals dazu auf, generell mehr Zeit für Zeitgeschichte aufzuwenden. Er stellte gleich selbst Unterrichtsmaterialien, begleitet von methodisch-didaktischen Hinweisen, zusammen und publizierte gemeinsam mit Heinrich Roth in der noch näher zu analysierenden Serie «Geschichte unserer Zeit» mehrere Hefte, in denen er seine eigenen Ansprüche umzusetzen versuchte.<sup>813</sup> Weiss begründete die Forderung mit dem Interesse der Lernenden, aber auch mit dem Hinweis auf das soziale Gedächtnis, dem Hinweis auf Menschen, die von den jüngsten Ereignissen erzählten und dadurch das historische Bewusstsein der Lernenden prägten.<sup>814</sup>

Änderten die anhaltenden Klagen oder die oben skizzierte Initiative der NW-EDK etwas an der Tatsache, dass die Zeitgeschichte ein Schattendasein fristete? Wann und bei wem setzte sich der innerhalb der UNESCO-Kommission geäusserte Grundsatz «Se servir du passé pour comprendre le présent – se servir du présent pour comprendre le passé»<sup>815</sup> durch? 1972 konstatierte Arne Engeli in seiner Analyse zur Politischen Bildung, die Zeitgeschichte habe ihren Platz im Unterricht eher gefunden als die (internationale) Tagespolitik. Engeli hatte mit 323 Lehrpersonen aus der Deutschschweiz eine repräsentative Umfrage durchgeführt. Sowohl die jungen als auch die Lehrpersonen über 50 Jahre thematisierten die Zeitgeschichte im Unterricht.<sup>816</sup> Von 88 befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe gaben 78 an, von zeitgeschichtlichen Inhalten «gesprochen» zu haben. Nur 36 liessen indes die Konflikte der Gegenwart in den Unterricht einfließen. Während 56 aussagten, die Neutralitätspolitik und die Gesamtverteidigung zu thematisieren, war die Friedenspolitik nur bei 30 Lehrpersonen ein Thema, die «Dritte Welt» bei 43.<sup>817</sup>

---

813 Vgl. Heinrich Roth, Josef Weiss (Hg.), *Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte*, Wattwil, ab 1968.

814 Weiss benutzte den Begriff «historisches Bewusstsein» selbst noch nicht, umschrieb indes den Einfluss solcher «Erzählungen» auf die individuelle Vorstellung von Geschichte. Vgl. Josef Weiß, *Zeitgeschichte auf der Oberstufe*, in: *ScS* 56 (1969), 262-292.

815 Paul Brinkert, *Staatsbürgerlicher Unterricht: Mittel zum Weltverständnis*, in: *SLZ* 115 (1970), 578ff., hier 579.

816 Engeli untersuchte den Unterricht von 323 Lehrpersonen der Deutschschweiz, die Staatskunde unterrichteten. Die Daten, die er aufführte, waren die folgenden: Von den 20- bis 35-jährigen (N=118) gaben 69 Personen (58.5%; N. R.) an, die Zeitgeschichte zu thematisieren, von den 36- bis 50-jährigen (N=121) waren es 65 (53%), von den Lehrpersonen über 50 Jahren (N=82) waren es 50 (61%). Vgl. Engeli, *Politische Bildung in der Schweiz*, 63.

817 Vgl. Engeli, *Politische Bildung in der Schweiz*, 56.

Schaut man sich die Themen, welche Engeli zur Auswahl vorgegeben hatte, noch genauer an, so wurde der 2. Weltkrieg von 65% der Sekundarlehrkräfte thematisiert, der Marxismus von 39%. In «Abschlussklassen» (Realklassen) war der 2. Weltkrieg bei 74% der Befragten ein Thema, der Marxismus indes nur bei 14%.<sup>818</sup> Engeli kritisierte diesen Befund. Insbesondere jene Schüler, die in ihrem Berufsleben die Informationen zum Zeitgeschehen «aus zweitrangigen Quellen (Boulevardpresse) beziehen», erhielten in der Schule zu wenig «Anleitung zur kritischen Meinungsbildung im Sektor Zeitgeschichte».<sup>819</sup> Als noch verheerender beurteilte er die mangelhaften Kenntnisse in Fragen der Wirtschafts-, der Gesellschafts- und der Staatskunde, weshalb er als Konklusion ein eigenes Fach und eine klare Trennung von «Politik» und «Geschichte» forderte.<sup>820</sup> Aufgrund der Analyse scheint es, dass zu Beginn der 1970er Jahre ein ansehnlicher Teil der Sekundarlehrkräfte die Zeitgeschichte thematisierten. Auch eine der interviewten Lehrpersonen erinnert sich an ihren eigenen Geschichtsunterricht, in dem der Aktualitätsbezug vorhanden war. Sie glaubt, dass dies eine eigentliche «Frucht des Kalten Krieges» war.<sup>821</sup> Diese Überlegung scheint plausibel, zumal der bipolare Konflikt, insbesondere nach dem Ungarnaufstand, schnell in die Schulbücher aufgenommen wurde (vgl. Kapitel V.). Und doch scheint die Thematisierung der Zeitgeschichte nicht sehr umfassend gewesen zu sein. 1989 veröffentlichte der «Beobachter» die Resultate einer Umfrage mit mehr als 1000 Beteiligten und stellte erschrocken fest, dass die Kenntnisse der Zeitgeschichte «mager» waren.<sup>822</sup> An welchen Fragen machte das Blatt diese Erkenntnis fest? Laut dem «Beobachter» konnten 4/5 der Befragten den Namen des Generals des 2. Weltkriegs nennen, bei den Welschen weniger als bei den Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern. Noch 70% der Befragten wussten, von wann bis wann der 2. Weltkrieg dauerte, wobei, wie der «Beobachter» betonte, der Anteil der «Unwissenden» bei den 20- bis 34-Jährigen am höchsten war. Rund ein Drittel der Befragten, insbesondere die 20- bis 34-Jährigen und die Frauen, bemängelten noch am Ende des Kalten Krieges ihren schulischen Unterricht in Zeitgeschichte.<sup>823</sup>

### 3.3 Geschichte ja, Politik nein?

Während es bezüglich der Thematisierung der Zeitgeschichte im Unterricht ab den 1960er Jahren kaum mehr Widerspruch gab, warnten gleichzeitig zahlreiche Stimmen davor, statt Geschichte Politik zu betreiben, sich von den Tagesereignissen (ver-)leiten zu lassen, oberflächliches, kurzlebiges «Zeitungswissen» statt fundierte historische Analysen

---

818 Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 63.

819 Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 57.

820 Giesecke forderte weiter, die Sozialkunde müsse mithelfen, «politische Verhaltensweisen» aufzubauen und «Aktionswissen» zu vermitteln. Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 122f.

821 Interview mit Ueli Gnägi, 26.3.2010.

822 Vgl. Magere Kenntnisse über neuere Geschichte, in: SLZ 134 (1989), Nr. 11, 59.

823 Vgl. Magere Kenntnisse über neuere Geschichte, in: SLZ 134 (1989), Nr. 11, 59.

zu vermitteln.<sup>824</sup> Auch der Lehrplan des Kantons Bern von 1951 mahnte, Geschichtsunterricht dürfe keine Parteipolitik sein, auch nicht «in geschichtlicher Einkleidung», weshalb die Lehrpersonen zur Zurückhaltung in ihrem Urteil darüber aufgefordert seien, «was heute in diesem oder jenem konkreten Einzelfall richtig oder unrichtig sei.»<sup>825</sup> Noch 15 Jahre später wurden die Berner Lehrkräfte zur konfessionellen und parteipolitischen Zurückhaltung aufgefordert.<sup>826</sup>

In vielen Schulzimmern war es bis in die 1970er Jahre hinein schwierig, politisch brisante Themen zu behandeln. Auch Lokal- oder Schweizer Politik zum Unterrichtsgegenstand zu machen, konnte durch richtig oder falsch kolportierte Aussagen der Lehrperson zum «Krach mit den Dorf magnaten» führen.<sup>827</sup> Eine genaue Abgrenzung zwischen Politik und Zeitgeschichte war und ist indes schwierig.<sup>828</sup> Eine Auseinandersetzung um den Landesstreik mag dies veranschaulichen: Die Debatte über das Thema entbrannte 1976 zwischen dem Philosophen Hans Saner und dem Schulbuchautor Arnold Jaggi.<sup>829</sup> Saner hatte Jaggi u. a. kritisiert, weil dieser in seinem Berner Geschichtsbuch den Landesstreik nicht thematisierte. Jaggi verteidigte sich daraufhin mit dem Hinweis, die historischen Fakten seien beim Verfassen des Buches nicht gesichert gewesen. Zudem sei er der Meinung, dass man «aus Gründen des Taktes» solch «schmerzliche Erlebnisse» nicht thematisieren sollte. Er wollte, so Jaggi, keine «Schulstübendiskussion» provozieren. Mit dieser Antwort gab sich Saner nicht zufrieden. Mit Blick auf die BRD und die Sowjetunion zeigte er die Notwendigkeit der Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse wie der Hitlerdiktatur oder des Stalinismus auf. Saner hielt «kollektive Verdrängungsakte» für gefährlich und forderte dazu auf, auch in der Schule offenzulegen, was wer woher wisse und was nicht. Jaggi indes vertrat die Ansicht, dass er als Schulbuchautor weit vorsichtiger sein müsse als ein Historiker, weshalb er den Landesstreik zwar in seinem «Freizeitbuch», nicht aber im Schulbuch thematisiert habe. Jaggis Vorgehen teilten nicht alle. In Markus Thurnherr's «Leseheft» zur Sozialen Frage von 1975 wurde der Landesstreik breit diskutiert, versehen mit der provokativen Frage, ob die Streikführer Verbrecher gewesen seien.<sup>830</sup>

---

824 Vgl. Iso Müller, Eine helle Freude, Geschichtslehrer zu sein, in: ScS 53 (1966), 302-307; Josef Weiß, Zeitgeschichte auf der Oberstufe, in: ScS 56 (1969), 262-292.

825 Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951, 72.

826 Vgl. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1966, 35.

827 Fritz Peter, Weltpolitik in der Schule, in: SLZ 105 (1960), 1020.

828 So war in der SLZ 1968 zu lesen: «Der moderne Geschichtsunterricht wird organisch in den Staatskundeunterricht übergehen. Es ist heute selbstverständlich und ernstgenommene Pflicht jedes Lehrers, seine Schüler mit den Erscheinungen der jüngsten Vergangenheit und auch mit der Politik der Gegenwart vertraut zu machen.» Der moderne Geschichtsunterricht, in: SLZ 113 (1968), 1315. Zur Entwicklung der Politischen Bildung in der Schweiz vgl. Kapitel III.5.6.

829 Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172; Replik: Arnold Jaggi, Politik durch Verschweigen von Politik, in: SLZ 121 (1976), 323f. Saner antwortete auf Jaggis Verteidigung. Daraus entstand ein «Briefwechsel», den die SLZ abdruckte: Aus einem Briefwechsel i. S. Geschichtsunterricht, in: SLZ 121 (1976), 866-869.

830 Vgl. Markus Thurnherr, Die soziale Frage. Erschienen in: Roth/Weiss (Hg.), Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1974, 64-73.

Gemäss der Überzeugung vieler Lehrpersonen mündete der Geschichtsunterricht in die Politische Bildung. Aktuelle Fragen sollten demzufolge thematisiert und die Lernenden zur aktiven Teilnahme am demokratischen Staatswesen animiert werden.<sup>831</sup> In den 1980er Jahren wichen weder die SLZ noch die Schulbücher brisanten Aktualitäten aus. Atomkraftwerke, Umweltverschmutzung, AIDS und Drogentod waren Themen, die die Jugendlichen umtrieben, daneben die erneut aufflammende Kampfretorik der Grossmächte, welche die Angst vor einem Dritten Weltkrieg noch einmal schürte. Trotzdem zeigte sich der Chefredaktor der SLZ noch immer nicht davon überzeugt, dass die Lehrpersonen diese Themen auch tatsächlich mit den Lernenden diskutierten. Er warf der Schule vor, sie halte noch immer keine Rezepte zur Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen Sinnkrisen bereit, sondern tradiere statt dessen Kultur wie eh und je.<sup>832</sup> Auch wenn keine «Rezepte» aus den Schulstunden resultierten, so zeigt die Analyse der Verbandsorgane und der Schulbücher dennoch, dass gesellschaftliche Probleme und zeitgeschichtliche Fragen in den 1980er Jahren zum Unterrichtsgegenstand geworden sind. Zu Beginn der 1990er Jahre beschäftigte der Golfkrieg die Lernenden. Dass er auf allen Schulstufen selbstverständliches Unterrichtsthema war, zeigte eine Umfrage der Schweizerischen Depeschagentur.<sup>833</sup> Auch der Jugoslawienkonflikt bewegte die Gemüter der Lehrpersonen und der Jugendlichen,<sup>834</sup> und der mögliche Beitritt der Schweiz zum EWR wurde zu einem prominenten Thema der Lehrerzeitschriften.<sup>835</sup> Auch zur europäischen Integration bezog der LCH offiziell Stellung: «Integration ja, aber nicht zu jedem Preis»<sup>836</sup>.

Waren sich die Diskursteilnehmenden bis in die 1980er Jahre nicht einig, wieviel Politik ins Schulzimmer gehöre, so gab es einen Konsens darüber, dass die Schule als Ganzes und der Geschichtsunterricht im Besonderen die Erziehung zu Frieden und Demokratie massgeblich unterstützen sollte.

---

831 Vgl. F. R. Falkner, Synoptische Tabellen im Geschichtsunterricht, in: SLZ 106 (1961), 671-675; H. Zweidler, Ein düsteres Kapitel der Zeitgeschichte, in: SLZ 111 (1966), 114.

832 Vgl. Leonhard Jost, Schule und Gesellschaft – Herausforderungen, Überforderungen, in: SLZ 125 (1980), 1757-1766.

833 Vgl. sda, Wenn im Klassenzimmer stündlich DRS-Nachrichten ertönten, in: SLZ 136 (1991), Nr. 3, 26f.

834 Vgl. Swiss Graphics News, Die aktuelle Grafik. Jugoslawien: Vielvölkerstaat in der Krise, in: SLZ 136 (1991), Nr. 9, 45; Swiss Graphics News, Jugoslawien: Aufbau und Zerfall, in: SLZ 136, Nr. 14/15 (1991), 23; Sandra Miroslavjevic, Was ist Grossserbien?, in: SLZ 136 (1991), Nr. 21, 37.

835 Vgl. zwei Sonderbeilagen «Bildung und Wirtschaft» zum Thema: Richard Schwertfeger, Die Schweiz im Europäischen Wirtschaftsraum (EWR), in: SLZ 136 (1991), Nr. 12, 21-28; Richard Schwertfeger, Der EWR-Vertrag, in: SLZ 136 (1991), Nr. 25/26, 7-14; LCH zur europäischen Integration, EWR/EG: Integration ja, aber nicht zu jedem Preis, in: SLZ 136 (1991), Nr. 25/26, 4ff.; Josef Baumann, EWR: «Vater, ist's wahr...?», in: SLZ 137 (1992), Nr. 22, 7f.

836 LCH, EWR/EG: Integration ja, aber nicht zu jedem Preis, in: SLZ 136 (1991), Nr. 25/26, 4ff. Der LCH fürchtete, dass durch die Freizügigkeit der Stellenmarkt der Lehrpersonen durch gut qualifizierte, aber «preisgünstige» europäische Konkurrenz hätte unter Druck geraten können, und er mahnte zu einer konkurrenzfähigen Lehrerbildung. Vgl. Anton Strittmatter, Kommentar. Schmutzkonkurrenz, in: SLZ 136 (1991), Nr. 25/26, 5.

## 4. Erziehung zum Frieden

«Dass der Friede mit Hilfe der öffentlichen Erziehung gesichert werden kann, darauf besteht nur eine geringe Hoffnung. Aber es ist die einzige.»<sup>837</sup>

Unter dem Eindruck des vergangenen Weltkrieges und des beginnenden Kalten Krieges erklärten Lehrpersonen, Erziehungsdirektoren und Lehrerverbände aus Ost und West und verschiedene internationale Organisationen die Friedenserziehung durch die Schule zur vordringlichen Aufgabe.<sup>838</sup> Mit der zunehmenden «Globalisierung» wuchs das Gefühl, dass das Schicksal der einzelnen Kontinente, Länder und Menschen mehr denn je miteinander verwoben war. Ein neuer Weltkrieg, mit atomaren Waffen geführt, so die Vorstellung, würde die gesamte Welt in den Abgrund reissen.<sup>839</sup> Diese Angst und die «heissen» Konflikte im Kalten Krieg verliehen dem Willen zur Friedensförderung durch die Bildungsinstitutionen Nachdruck, manifest in zahlreichen Konferenzen, Berichten, Unterrichtsvorschlägen. Als eine Konstante taucht die Friedenssemantik in den Diskursen über die schulischen Aufgaben im gesamten untersuchten Zeitraum auf.

### 4.1 Friedensförderung – ein weltumspannendes Anliegen

Die Friedensförderung durch Erziehung und Bildung sowie eine verbesserte internationale Zusammenarbeit auf erzieherischem, wissenschaftlichem und kulturellem Gebiet waren und sind zentrale Anliegen der UNESCO. Die Bildung eines zukünftigen «Weltbürgers» war 1948 Thema von drei Kursen, wovon einer in der Tschechoslowakei stattfand.<sup>840</sup> An den internationalen UNESCO-Seminaren nahmen regelmässig Schweizerinnen und Schweizer teil, was dazu führte, dass Anliegen und Richtlinien der Organisation – insbesondere nach dem Beitritt der Schweiz 1949 – in den Lehrerzeitschriften breit rezipiert wurden, wodurch, wie noch zu zeigen sein wird, insbesondere der Geschichtsunterricht massgeblich beeinflusst wurde.

Neben der UNESCO gab es weitere Organisationen unter reger Schweizer Beteiligung, denen die Friedensförderung ein zentrales Anliegen war. Das 1925 gegründete «Bureau international d'éducation» (B.I.E.) mit Sitz in Genf, als dessen Direktor lange Zeit Jean

---

837 E. Loeliger, 9. Internationale Konferenz für Erziehung, in: SLZ 91 (1946), 253ff., hier 254f.

838 Vgl. u. a. Übergang, in: SLZ 90 (1945) 937-939; Georg Thüner, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727; 15. Hans Egg, 15. Kongress der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände, in: SLZ 91 (1946), 625f.

839 Vgl. z. B. Unesco-Seminar für schweizerische Lehrkräfte in Vitznau, in: SLZ 101 (1956), 1133f.

840 Vgl. Ida Somazzi, Eindrücke von einem Unesco-Seminar in New York, Sommer 1948, in: SLZ 94 (1949), 990ff.

Piaget fungierte, widmete sich ähnlichen Zielen, weshalb eine enge Zusammenarbeit und schliesslich der Zusammenschluss mit der UNESCO sinnvoll erschien.<sup>841</sup> Auch am ersten Nachkriegskongress der «Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände»<sup>842</sup> (IVLV, auch unter dem Kürzel FIAI aufgeführt), an dem der SLV und die SPR durch Delegierte vertreten waren, wurde die Friedensförderung als zentraler Zweck des Vereins bekräftigt.<sup>843</sup> Die Einhaltung der Menschenrechte stand neben schul- und standespolitischen Fragen auf der Agenda der Organisation.<sup>844</sup> Auch die «World Organization of the Teaching Professions» (WOTP) wiederholte die Forderung nach Friedensförderung an ihrer Delegiertenversammlung in Bern 1949,<sup>845</sup> und der «Weltbund zur Erneuerung der Erziehung», an dem Persönlichkeiten aus der Romandie und der Deutschschweiz mitwirkten und als dessen Vizepräsidentin die Schweizerin Elisabeth Rotten amtierte, arbeitete laut Selbstdeklaration ebenfalls auf die Friedensförderung hin, wobei in dieser Organisation, der rund 50 nationale Sektionen angehörten, auch methodische Neuerungen im Unterricht gefordert wurden.<sup>846</sup> Die 1950 gegründete, politisch neutrale «Fraternité mondiale» (auch «World Brotherhood») nannte die Friedensförderung ebenfalls prominent in ihren Zielen.<sup>847</sup> Ein internationales Treffen, an welchem seit der Gründung 1948 regelmässig Lehrpersonen und in späteren Jahren auch Jugendgruppen aus der Schweiz teilnahmen, stellten die konfessionell und parteipolitisch neutralen «Sonnenberg-Tagungen» im Harz dar, die von Lehrerkreisen ins Leben gerufen worden waren. Auch ihnen war die Friedensförderung durch die «Volksschule als wichtigste Stätte staatsbürgerlicher Erziehung zur Demokratie auf [der] Grundlage des Humanitätsideals und der Toleranz» ein zentrales Anliegen.<sup>848</sup>

Die anfängliche Zuversicht in Bezug auf eine gelingende internationale Zusammenarbeit verschiedener Lehrerverbände wurde durch die Verschärfung des Antagonismus zwischen Ost und West früh getrübt, doch auch der «Zeit heftiger weltpolitischer Spannung

---

841 Vgl. Camille Brandt, *La Suisse, membre de l'UNESCO*, in: *AfdsU* 34 (1949), 1-25. 1969, wurde das IBE autonomer Teil der UNESCO. 1999 wurde das IBE zu einem bedeutenden UNESCO-Institut weiter entwickelt, das noch heute existiert. Vgl. die Homepage des IBE: <http://www.ibe.unesco.org/en.html> (20.5.2011).

842 Gemäss Adolf Suter umfasste die IVLV 1956 neben Australien, Haiti und Japan zur Hauptsache europäische Verbände. Vgl. Adolf Suter, *Internationale Kongresse*, in: *SLZ* 101 (1956), 1400f.; 1959 waren an der Konferenz auch Lehrpersonen aus Jugoslawien vertreten. Vgl. Ernst Gunzinger, *Zur 28. Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVL)*, in: *SLZ* 104 (1959), 1065-1068.

843 Vgl. Hans Egg, *15. Kongress der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände*, in: *SLZ* 91 (1946), 625f.

844 Vgl. u. a. Ernst Gunzinger, *Zur XXIX. Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVL)*, in: *SLZ* 105 (1960), 1189f.; Der Waadtländer Robert Michel war lange Jahre der Generalsekretär der IVLV.

845 Vgl. Dritten [sic!] *Delegiertenversammlung der WOTP*, in: *SLZ* 94 (1949), 988ff.

846 Vgl. *Weltbund zur Erneuerung der Erziehung*, in: *SLZ* 98 (1953), 47f. An der Gründung der Schweizer Sektion waren beispielsweise Pierre Bovet und Adolphe Ferrière beteiligt.

847 Vgl. *Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel*, in: *SLZ* 100 (1955), 1394-1397.

848 Bericht über eine internationale Lehrertagung, in: *SLZ* 95 (1950), 773. Vgl. auch F. R. Falkner, *Das neue internationale Haus Sonnenberg im Harz*, in: *SLZ* 98 (1953), 1266-1270; *Jugendtagungen auf dem Sonnenberg*, in: *SLZ* 102 (1957), 519ff. Das Sonnenberg-Zentrum bot auch Kurse zum Kalten Krieg an. Vgl. etwa: *Le Centre International du Sonnenberg*, in: *SLZ* 113 (1968), 89.

und drohender Kriegsgefahr» setzten die Pädagoginnen und Pädagogen immer und immer wieder ein hoffnungsvolles Programm zur Friedensförderung entgegen.<sup>849</sup> Die Einsicht, dass verschiedene internationale Verbände im Grunde dieselben Ziele verfolgten, führte bereits 1949 zum Versuch, einen föderalistisch organisierten «Weltverband» als Dachorganisation der verschiedenen Lehrervereine zu gründen. Das Unterfangen scheiterte vorerst an den kommunistisch orientierten und gewerkschaftlich ausgerichteten Lehrerverbänden, die in der FISE (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement) organisiert waren und zu der auch Lehrerverbände aus China, aber auch aus Frankreich gehörten.<sup>850</sup> Die SLZ stellte den Einspruch eines FISE-Vertreters gegen die Gründung des Weltverbands denn auch prompt als kommunistischen Sabotageakt dar, der «vermutlich auf höhern Wink und im Rahmen eines Gesamtangriffsplanes»<sup>851</sup> erfolgt sei. Der Berichterstatter konstatierte, dass sich die Beziehungen zwischen den ost- und westeuropäischen Lehrerverbänden zu diesem Zeitpunkt bereits wieder verschlechterten, weshalb eine weltumspannende Vereinigung trotz der auf beiden Seiten des «Eisernen Vorhangs» geteilten Idee der Friedensförderung in weite Ferne rücke. Da das Vertrauen zwischen Ost und West fehlte, glaubten die Lehrervereine, sich für eine Seite entscheiden zu müssen. Für die schweizerischen Organisationen kam dabei nur die westliche Seite in Frage.<sup>852</sup>

Als es am 1. August 1952 trotz vieler Widerstände gelang, den «Weltbund» unter der Bezeichnung «World Confederation of Organizations of the Teaching Profession» (WCOTP; die deutsche Bezeichnung lautet: «Weltverband der Lehrervereinigungen»; WVLO) zu gründen, welcher die FIAI/IVLV, die FIPESO (Fédération internationale des Professeurs de l'enseignement secondaire officiel), in welcher die Gymnasiallehrer, auch jene der Schweiz, vertreten waren, und die WOTP umfasste, traten auch der SLV, die SPR und der «Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer» der Dachorganisation bei, welche die Lehrerschaft künftig gegenüber der UNESCO, der UNICEF oder der OECD vertrat. Der Schweizer Theophil Richner sass im Exekutivkomitee.<sup>853</sup> Die Gründungsmitglieder des WVLO waren davon überzeugt, dass der Weltfriede im «Geiste der Völker begründet werden müsse, sofern er Bestand haben solle»<sup>854</sup> und erklärten genau dies zum vorrangi-

---

849 Aus einer Rede von Ida Somazzi, zitiert in: Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044.

850 1956 bezeichnet Adolf Suter die FISE als die Weltorganisation aller kommunistischen Lehrervereinigungen. Vgl. Adolf Suter, Internationale Kongresse, in: SLZ 101 (1956), 1400f. Laut der ScS hatte die Organisation 1957 rund 3.5 Millionen Mitglieder. Vgl. Die internationalen Lehrerverbände und die Geschichte der Weltunion katholischer Lehrer, in: ScS 44 (1957/58), 265f.

851 Wyss, Jahresversammlung der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVLV), in: SLZ 95 (1950), 883ff., hier 884. Die Verdächtigung wurde zwei Jahre später wiederholt in: Beitritt zum Weltbund der Lehrervereinigungen, in: SLZ 97 (1952), 616f.

852 Vgl. Wyss, Jahresversammlung der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVLV), in: SLZ 95 (1950), 883ff., hier 885.

853 Vgl. Beitritt zum Weltbund der Lehrervereinigungen, in: SLZ 97 (1952), 616f.; Hans Egg, Internationale Vereinigung der Lehrerverbände und Weltverband der Lehrervereinigungen, in: SLZ 98 (1953), 63f.; Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrervereinigungen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065.

854 Ernst Gunzinger, Die Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrervereinigungen



gen Ziel der Organisation. Ein zentrales Anliegen der WVLO waren die Vermittlung von «Kulturwerten der Völker des Ostens und des Westens»<sup>855</sup> und die Förderung der internationalen Verständigung durch die Schulen.

Der Aufbau einer toleranten Haltung, die Fokussierung auf gemeinsame Werte wie die Menschenrechte oder die gegenseitige Befruchtung der «Völker» durch Kulturaustausch waren auch Ziele der UNESCO. Die Erziehung sollte die internationale Solidarität fördern und die Interdependenz der Nationen aufzeigen.<sup>856</sup> Ein Mittel zur Erreichung dieser Ziele war etwa die Gründung von «Assoziierten Schulen» in der ganzen Welt, welche den UNESCO-Gedanken verbreiteten.<sup>857</sup> 1974 verabschiedete die UNESCO, unterstützt von der WCOTP, eine Empfehlung über die Erziehung zum Frieden und zur Achtung der Menschenrechte.<sup>858</sup> Die UNO doppelte nach. An einer Sitzung der Generalversammlung 1978 zum Thema Abrüstung forderten die Beteiligten die Erziehungsverantwortlichen dazu auf, Programme für die Friedenserziehung und zur Verbreitung der Abrüstungs-idee zu entwickeln. Die Lernenden sollten begreifen, dass die Waffenarsenale der Welt die Menschheit mehrfach ausrotten könnten. Sie sollten darauf sensibilisiert werden, dass die Ausgaben für Wissenschaft und Technik mehrheitlich der Rüstung statt dem sozialen Fortschritt der Menschheit dienten.<sup>859</sup> Die Redaktionen der Lehrerzeitschriften unterstützten dieses Friedensförderung, indem sie auf Unterrichtsmaterial, auf Vorträge oder didaktische Möglichkeiten aufmerksam machten.<sup>860</sup>

Um die Friedensziele zu unterstützen, galt es, Bildungsoffensiven in «unterentwickelten Ländern» zu lancieren, den regelmässigen internationalen Austausch zwischen den Lehrerorganisationen zu fördern, durch Aufklärung Vorurteile zu überwinden und in den Schulen die Menschenrechte, die friedliche Konfliktlösung und die Wertschätzung des Fremden zu «lehren», wie es der WVLO mit einer Resolution zum Thema «Erziehung zum Frieden 1973 erneut bekräftigte.<sup>861</sup> Solche Aufrufe des WVLO oder seiner Unterorganisationen an die Berufsverbände und die Lehrerschaft, zur friedlichen Konfliktlösung öffentlich Stellung zu beziehen, ertönten immer wieder. Ein Höhepunkt der 1980er Jahre war der sogenannte «Hiroshima-Appell». Nach einer Konferenz der WCOTP in Japan, an

---

(WVLO), in: SLZ 105 (1960), 1191-1195, hier 1191.

855 Ernst Gunzinger, Die Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 105 (1960), 1191-1195, hier 1192.

856 Vgl. Empfehlung der Internationalen Erziehungskonferenz vom Jahr 1968 an die Erziehungsministerien, Leitende Grundsätze betreffend die Erziehung zur internationalen Verständigung, in: SLZ 115 (1970), 1740f.

857 Mitte der 1970er Jahre waren rund 1000 Schulen aus 65 Ländern beteiligt. Vgl. 30 Jahre UNESCO, in: echo, Beilage der SLZ 122 (1977), 217.

858 Vgl. 30 Jahre UNESCO, in: echo, Beilage der SLZ 122 (1977), 217.

859 Vgl. Ausserordentliche Versammlung der UNO empfiehlt Curricula für Abrüstung und Frieden, in: SLZ 124 (1979), 150f.

860 Leonhard Jost machte etwa auf die Publikationen der HELVETAS, die Arbeit der UNESCO und der KOFISCH sowie die Schulwandbilder aufmerksam. Vgl. Leonhard Jost, Die internationale Verständigung, in: SLZ 115 (1970), 1742-1788.

861 Vgl. Erziehung zum Frieden, in: echo 22 (1973/74) Nr. 1, III; Beilage der SLZ 119 (1974) Nr. 51/52, ohne Paginierung.

der auch Überlebende des Atombombenangriffs teilnahmen, erneuerte die WCOTP den Aufruf zur Friedensförderung, wobei sie sich auch auf das UNESCO-Schlussdokument zur «Erziehung zur Abrüstung» stützte. Der Appell endete mit dem Aufruf: «Baut eine Welt auf der Grundlage von Frieden und Gerechtigkeit! Schickt eure Kinder nie wieder in den Krieg.»<sup>862</sup> Als Ende der 1980er Jahre die Wahrscheinlichkeit stieg, dass die START-Verhandlungen zwischen den USA und der UdSSR zu einem fruchtbaren Abschluss gelangen könnten, lobte die WCOTP deren Ergebnisse öffentlich.<sup>863</sup>

Von internationaler Reichweite war auch eine päpstliche Friedensbotschaft. 1983 veröffentlichte Papst Johannes Paul II. für den 16. Weltfriedenstag die Grussbotschaft «Der Dialog für den Frieden: eine Forderung an unsere Zeit», in der er sich für einen aktiven Dialog vom Kleinen bis hin zu den Weltmächten aussprach. Explizit forderte er eine Eindämmung der Feindseligkeiten zwischen den Blöcken, ein Ende des Wettrüstens und Abrüstung der Nuklearwaffen. Die Christen forderte er dazu auf, sich aktiv für den Frieden in der Welt zu engagieren.<sup>864</sup> Die ScS nahm das Thema in einer Sondernummer auf und forderte Schule und Elternhäuser dazu auf, die Lernenden im Sinne der päpstlichen Botschaft zum Dialog, zur friedlichen Konfliktlösung zu erziehen. Auch die Beschäftigung mit der Zivildienstinitiative oder der «Entwicklungshilfe» gehörte dazu.<sup>865</sup> Für Hubert Brenn reichte es nicht aus, die vorgeschlagenen Themen im Unterricht zu besprechen – die Friedenserziehung sollte den Unterricht als Prinzip durchdringen, wozu für den Lehrer noch in den 1980er Jahren das gemeinsame Gebet gehörte.<sup>866</sup>

Trotz einhelligem Appell zur Friedensförderung zeigten sich die Spannungen des Kalten Krieges auch auf institutioneller Ebene. War der IVLV hauptsächlich europäisch dominiert gewesen, umfasste der neue Weltbund WVLO auch amerikanische und asiatische Lehrerorganisationen. Diese vertraten gemäss Adolf Suter die «westliche Welt», hatten aber den Kontakt zur als Vertreterin der kommunistischen Lehrerverbände aufgefassten FISE aufrechterhalten.<sup>867</sup> 1959 waren 110 Verbände mit rund drei Millionen Lehrpersonen aus rund 60 Ländern aller Kontinente Mitglieder des WVLO.<sup>868</sup> Auch zwischen der IVLV und der FISE sowie der FIPESO und der FISE gab es Verbindungen, das sogenannte «Verständigungskomitee» (Comité d'entente),<sup>869</sup> was weder dem Weltbund<sup>870</sup> noch allen Schweizer

---

862 Hiroshima-Appell, in: echo, in: SLZ 128 (1983), Nr. 9, 11.

863 Vgl. Lehreranliegen quer durch die Weltpolitik, in: SLZ 133 (1988), Nr. 24, 9.

864 Vgl. <http://iupax.at/inex.php/liste-friedensbotschaften/94-1983-botschaft-zur-feier-des-weltriedens-tages.html> (24.7.2012)

865 Vgl. verschiedene Artikel in der ScS 70 (1983), Nr. 2.

866 Vgl. Hubert Brenn, Lernbereich Frieden, in: ScS 70 (1983), 59ff.; Der Artikel erschien zuerst in: Pädagogische Impulse, Wien 4 (1981), 12ff.

867 Vgl. Adolf Suter, Internationale Kongresse, in: SLZ 101 (1956), 1400f.

868 Vgl. Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065. Ein Jahr später gab die Organisation die Mitglieder mit 117 Organisationen aus 80 Ländern an. Vgl. Ernst Gunzinger, Die Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 105 (1960), 1191-1195.

869 Vgl. Adolf Suter, Internationale Kongresse, in: SLZ 101 (1956), 1400f.; Ernst Gunzinger, Zum Weltkongress der Lehrer und Erzieher, in: SLZ 102 (1957), 1030ff.

870 Vgl. Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltbundes der Lehrerorganisationen, in: SLZ

Delegierten behagte. So beklagte sich der Abgeordnete des SLV am Kongress der IVLV in Montreux 1956, dass die kommunistischen Weltorganisationen unverhältnismässig oft zu Wort gekommen seien. Die einst unpolitischen Gespräche seien dadurch politisiert worden, denn «Gespräche mit Vertretern kommunistischer Organisationen [...] haben stets einen politischen Hintergrund, laute das Thema wie es wolle.»<sup>871</sup> Insbesondere Adolf Suter und Theophil Richner vom SLV wandten sich gegen eine Verbindung der FIAI mit der kommunistischen FISE, da ein freier geistiger Austausch mit «von Moskau gelenkten Sendlingen» unmöglich sei.<sup>872</sup> Diese Skepsis sollte nach der Niederschlagung des Ungarnaufstands in den aufsehenerregenden Antrag der Schweizer Delegierten nach einem Abbruch der Beziehungen zwischen der FIAI und der FISE münden, dem schliesslich stattgegeben wurde (vgl. Kapitel V.2.2).<sup>873</sup> Noch zu Beginn der 1980er Jahre herrschten trotz wieder funktionierenden Banden Spannungen zwischen der FISE und der WCOTP. Die WCOTP kritisierte die FISE, sie habe einseitig zur Weltlage Stellung bezogen. Hatte die FISE gegen die Intervention der USA in Vietnam protestiert, so schwieg sie sich bzgl. des Einmarschs der Roten Armee in Afghanistan aus und unterstützte die polnische Solidarność in ihrem Anliegen zur Gründung freier Gewerkschaften mit keinem Wort.<sup>874</sup>

Die Ausführungen zeigen, dass die Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges auch in die Diskurse über das in Ost und West geteilte Anliegen zur Friedensförderung hineinspielte. Die Differenzsemantik kommt besonders in jenen Diskursen zum Ausdruck, welche sich mit den Friedensbotschaften aus dem Kreml kritisch auseinandersetzten.

## 4.2 Warnung vor einer falschen Friedensrhetorik

Obschon das Ziel der Friedenserziehung ein von Ost und West geteiltes war, wurde in den Lehrerzeitschriften die sowjetische Friedensrhetorik nicht selten kritisiert. Aus Schweizer Sicht wurde die Friedenserziehung mit zwei zentralen Konzepten, jenem der «Demokratie» und jenem der «Freiheit» verbunden, nicht zuletzt in Abgrenzung von den sozialistischen Ländern, wo die Semantik von «Frieden und Freiheit» eine gänzlich andere zu sein schien. Fritz Aebli etwa monierte den Missbrauch des freiheitlichen Vokabulars durch kommunistische Machthaber. Es werde «Demokratie zur <Volksdemokratie>; aus der Demokratie ein <kapitalistischer Diktaturstaat>; aus der Freiheit die <gelenkte Freiheit>; aus dem Diktaturstaat das <Land der Erlösung aus der Knechtschaft des Kapitalismus>».<sup>875</sup> Die Auseinander-

---

101 (1956), 1401ff.

871 Adolf Suter, Internationale Kongresse, in: SLZ 101 (1956), 1400ff., hier 1400.

872 Ernst Gunzinger, Zum Weltkongress der Lehrer und Erzieher, in: SLZ 102 (1957), 1030ff., hier 1031.

873 Vgl. Ernst Gunzinger, Zum Weltkongress der Lehrer und Erzieher, in: SLZ 102 (1957), 1030ff.

874 Vgl. John M. Thompson, Gewerkschaftliche und pädagogische Anliegen, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 49f.

875 Fritz Aebli, Die gefährdete Freiheit, in: SLZ 94 (1949), 920f.

setzung mit der sowjetischen Friedensvorstellung nahm nach der Verkündung der Politik der «friedlichen Koexistenz» durch Chruschtschow zu. Die Kritik des neuen Kremldchefs am Stalinismus auf dem XX. Parteitag der KPdSU 1956 und seine teilweise Abkehr von der marxistisch-leninistischen Ideologie sowie die neue Rhetorik wurden in den Lehrerzeitschriften nicht als ernsthafte Friedensbemühungen gewertet, sondern, vor allem nach der Niederschlagung des Ungarnaufstands, als «Verschleierungstaktik»<sup>876</sup>, als «Propagandaparole» und als «taktisches Konzept [...] zur Einschläferung, Verwirrung und Neutralisierung der Gegner»<sup>877</sup>, als «Betäubungstropfen»<sup>878</sup> oder als «Koexistenzgefunker»<sup>879</sup> verurteilt. Auch nach der überstandenen Kubakrise mahnte ein Mitarbeiter der «Sektion Heer und Haus» die Lehrerschaft vor einer missverständlichen Deutung des sowjetischen Friedensbegriffs; der kommunistische Friede sei der «traurige Friede der Konzentrationslager», der erst einkehre, wenn «die letzte nichtkommunistische Bastion gefallen, der letzte wahrhaft freiheitlich denkende und lebende Mensch liquidiert ist!»<sup>880</sup>

In den Lehrerzeitschriften wurde der Unwille bzw. die Unfähigkeit zu einer ehrlichen Friedenspolitik von Seiten der UdSSR als dem Totalitarismus inhärent betrachtet. Auch die Mitgliedschaft der UdSSR in der UNO galt als taktisches Manöver, als «Propagandatheater»<sup>881</sup>. Tatsächlich nutzte Chruschtschow, wie die berühmte «Schuhlegende»<sup>882</sup> suggeriert, seine Auftritte in der UNO auch als Plattform zur Verkündung eigener Interessen. Professor Kägi urteilte, dass sich die KPdSU aller Mittel bediene, die «dem Teufel» in den Sinn kämen, um die «bolschewistische Weltrevolution» voranzutreiben – dazu gehörten auch die «Subversions- und Zersetzungstätigkeit» innerhalb der Vereinten Nationen.<sup>883</sup> Weiter mahnten manche Stimmen, die propagierte Ruhe unter Chruschtschow und Kennedy sei weniger die Folge echter Friedensbemühungen als vielmehr die Folge des «Gleichgewichts des Schreckens».<sup>884</sup>

---

876 Willy Piatti, Unsere Tat gegen die Lehrer-Wallfahrer nach Moskau, in: ScS 44 (1957) 412.

877 Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254, hier 218. Vgl. Was will die Vereinigung PRO LIBERTATE?, in: ScS 51 (1964), 439f.

878 Georg Thürer, Die Verantwortung des Akademikers in unserer Zeit, in: SLZ 107 (1962), 791-799, hier 792.

879 H. Schaufelberger, Versuch einer Standortbestimmung, in: SLZ 106 (1961), 246f., hier 247.

880 W. Wöhrle, Die Bedrohung der freien Welt – und wir?, in: SLZ 108 (1963), 1528.

881 Der Begriff stammt vom indischen Premierminister Nehru. Vgl. Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254.

882 Chruschtschow soll 1960 bei einem Wutanfall vor der UNO mit einem Schuh auf den Tisch gehämmert haben. Dazu gibt es allerdings widersprüchliche Aussagen. Vgl. Henning Sietz, Kalter Krieg. Schlag er zu?, in: Die Zeit, 10.9.2010.

883 Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254, hier 249.

884 Vgl. Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254.

Nicht nur die «östliche» Friedensrhetorik schien suspekt, auch Akteure, die sich in der Schweiz für den Frieden einsetzten, konnten unter den Generalverdacht kommunistischer Machenschaften geraten. Georg Thürer warnte 1950:

«[...] es gehen Gesellen im Lande um, die von Frieden sprechen und dabei ein Schlafmittel verabreichen. [...] Darf aber die Wachsamkeit abdanken? Nimmt man aus der erstbesten Hand ein Beruhigungsmittel? Nimmt man es aus der Linken dessen, der in der Rechten eine Maschinenpistole hält? Wer Friedenspillen solcher Herkunft schluckt, wird kurz träumen und jäh erwachen.»<sup>885</sup>

Die Angst vor einer irreführenden Friedensrhetorik im Innern des Landes ging so weit, dass verschiedene Friedensvereine fichtert oder «observiert» wurden. Unter Druck gerieten, wie noch gezeigt werden wird, auch Armeegegner und Dienstverweigerer. Trotz dieser Ambivalenz gegenüber der Friedensrhetorik, und obschon der von verschiedenen Organisationen in der unmittelbaren Nachkriegszeit ausgestrahlte Optimismus schnell verfliegen war, wird in den Diskursen über Friedenserziehung deutlich, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen davon überzeugt waren, dass eine Erziehung zum Frieden grundsätzlich möglich sei (genau wie die Erziehung zum Krieg)<sup>886</sup> – eine Überzeugung, welche auch der UNESCO zugrunde liegt: «Die Regierungen der Signatarstaaten dieser Verfassung erklären im Namen ihrer Völker, dass, da Kriege im menschlichen Geiste ihren Ursprung haben, die Verteidigung des Friedens aus dem menschlichen Geiste hervorgehen muss.»<sup>887</sup> Der Auftrag der Schulen zur Bildung und Erziehung zum Frieden und zur Völkerverständigung wurde immer wieder bekräftigt,<sup>888</sup> genauso wie die Überzeugung, dass die friedliche Zukunft der Menschheit (auch) in den Händen der Erziehungsberechtigten liege.<sup>889</sup> Wie aber sollte eine solche «Erziehung zum Frieden» aussehen? Welche Inhalte dienten der Völkerverständigung? Welche universellen Werte und Überzeugungen konnten und sollten die Lehrpersonen vermitteln? Welche Methoden schienen zur Erreichung dieser Ziele adäquat?

Neben einer generell förderlichen Grundhaltung in der Schule konnten verschiedene Fächer an der Friedensförderung beteiligt sein – etwa die Sprachfächer, die eine internationale Verständigung ermöglichten. Hauptsächlich fokussierten die Diskutierenden aber auf den Geschichtsunterricht und die damit verbundene Politische Bildung, weshalb die folgende Analyse diese genauer in den Blick nimmt.

---

885 Georg Thürer, Zum echten Frieden, in: SLZ 95 (1950), 937.

886 Vgl. Georg Thürer, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727; E. Loeliger, 9. Internationale Konferenz für Erziehung, in: SLZ 91 (1946), 253ff.; Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, in: SLZ 100 (1955), 1394-1397.

887 Hans Marfurt, UNESCO, in: SLZ 91 (1946), 642f. Der originale Wortlaut ist leicht abweichend von der in der SLZ formulierten Fassung. Vgl. dazu: [http://www.unesco.de/unesco\\_verfassung.html](http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html) (15.5.2011).

888 Vgl. u. a. Georg Thürer, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727; E. Loeliger, 9. Internationale Konferenz für Erziehung, in: SLZ 91 (1946), 253ff.; Camille Brandt, La Suisse, membre de l'UNESCO, in: AfdU 34 (1949), 1-25.

889 Vgl. Willi Vogel, zitiert in: H. P. Meyer-Probst, Vierte internationale Lehrertagung in Trogen, in: SLZ 102 (1957), 989-997, hier 989.

### 4.3 Programmatische Forderungen an den Geschichtsunterricht

Als Grundvoraussetzung für eine gelingende Friedenserziehung nannten die UNESCO sowie die «Fraternité mondiale» die Befreiung der Lehrmittel, insbesondere der Geschichtsbücher, von propagandistischen, Hass schürenden Darstellungen,<sup>890</sup> wie sie in krasser Weise in Schulbüchern des Dritten Reiches zu finden waren.<sup>891</sup> Auch wenn man nicht so weit gehen wollte wie Bertrand Russel, der den Geschichtsbüchern vorwarf, die Jugend irrezuführen und sie darauf vorzubereiten, unter dem Vorwand der Verteidigung von Wahrheit und Gerechtigkeit für falsche Interessen zu sterben,<sup>892</sup> so schien eine Revision der Geschichtslehrmittel in der Folge des 2. Weltkriegs doch notwendig. «Der Geschichts- und Geographie-Unterricht in der Primarschule», so lautete eine Überzeugung, «spielt eine entscheidende Rolle bei der Erwerbung jener Eigenschaften des Geistes und des Herzens, die für das Verständnis anderer Völker und Länder bestimmend sind.»<sup>893</sup> Als Konsequenz schien die gegenseitige Prüfung der Bücher durch einst zerstrittene Parteien oder durch die jeweiligen Nachbarländer, wie es in Skandinavien bereits in den 1950er Jahren üblich war, ein Weg zu sein, tendenziöse Darstellungen zu vermeiden. Konnten sich die am Dialog beteiligten Kommissionen nicht auf eine gemeinsame Interpretation der Vergangenheit einigen, so sollten die unterschiedlichen Sichtweisen im Schulbuch dargestellt werden, forderte die UNESCO.<sup>894</sup> Die «Fraternité mondiale» schlug 1955 einen solchen bereinigenden Dialog auch für «Juden und Araber, Italiener und Jugoslawen, Japaner und Philippinos und sogar für Amerikaner und Russen»<sup>895</sup> vor. Noch weiter reichte die Idee, eine gesamt-europäische Zensurkommission einzurichten, um Schulbücher auf ihren nationalistischen Gehalt hin zu überprüfen.<sup>896</sup>

Der europäische Einigungsprozess begünstigte die Verständigung einst verfeindeter Länder auch in Schulfragen. Insbesondere zwischen den französischen und deutschen Geschichtslehrpersonen fand ein intensiver Austausch zur Revision einseitig interpretierender Narrationen in den Geschichtslehrmitteln statt. Eine deutsch-französische Schulbuchkommission entstand 1951 und, im Zuge der neuen Ostpolitik und der Helsinki-Akte, eine deutsch-polnische 1975. Die deutsch-französische Kommission forderte mit 40 Thesen,

---

890 Die Forderung nach «objektiven» Lehrmitteln wurde schon unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg erhoben. Vgl. z. B. Georg Thüerer, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727. Zur Analyse und zu Thesen über den Geschichtsunterricht vgl. auch: Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, in: SLZ 100 (1955), 1394-1397.

891 Vgl. Ernst Boerlin, Von den Zielen und der Arbeit der UNESCO, in: SLZ 96 (1951), 1027-1031.

892 Vgl. den Verweis auf Russell in: Henri Houllmann, A propos de l'enseignement de l'histoire, in: SLZ 113 (1968), 221ff. und 255ff.

893 Ida Somazzi, Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, in: SLZ 95 (1950), 1041-1049, hier 1043.

894 Vgl. Wilfried Haerberli, Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, in: SLZ 95 (1950), 1058-1061.

895 Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, in: SLZ 100 (1955), 1394-1397, hier 1396.

896 Vgl. Urs Marc Eberhard, Ein Hauch Europaluft in unseren Schweizer Schulen?, in: SLZ 114 (1969), 571.

die als «Schumanplan des Geschichtsunterrichts» bezeichnet wurden, objektivere und mehrperspektivische Darstellungen in den jeweiligen Schulbüchern.<sup>897</sup> Für die internationale Verständigung durch multinationale Schulbuchgespräche und Schulbucharbeit setzte sich besonders der deutsche Historiker Georg Eckert ein, aus dessen Arbeit 1975 das nach ihm benannte Institut in Braunschweig entstand, welches noch heute wertvolle Arbeit auf diesem Gebiet leistet.<sup>898</sup>

Die SLZ glaubte, durch die multinationale Schulbucharbeit könnte es gelingen, ein «für alle Menschen verbindliche[s] Geschichtsbild» zu begründen, eine Art geteiltes «historische[s] Weltbild» zu schaffen.<sup>899</sup> Dazu reichte indes die skizzierte nachbarschaftliche Verständigung nicht aus – «Weltgeschichte»<sup>900</sup>, eine «histoire générale», tat Not. UNESCO-Arbeitsseminare in Brüssel (1950) und in Sèvres (1951) widmeten sich dem Geschichtsunterricht,<sup>901</sup> worauf sich zahlreiche nationale UNESCO-Kommissionen differenzierte Analysen der eigenen Geschichtsbücher vornahmen und nationale Richtlinien verfassten – darunter auch die Schweizer Delegierten. Geschichts- aber auch Geografiebücher waren auch in späteren UNESCO-Seminaren immer wieder zentrale Untersuchungsgegenstände.<sup>902</sup>

Laut der UNESCO hatten im Jahr 1950 weltweit rund 80% der Schulabgänger keine Ahnung von den zentralen weltgeschichtlichen Entwicklungen, da die meisten Geschichtslehrmittel lediglich oder doch schwergewichtig Nationalgeschichte vermittelten, wovon die Schweiz nicht ausgenommen war,<sup>903</sup> was auch der SLV anerkannte.<sup>904</sup> Die «Fraternité

---

897 Vgl. Otto Ernst Schüddekopf, Deutsch-französische Vereinbarungen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 97 (1952), 1013f.

898 Vgl. Otto Ernst Schüddekopf, Deutsch-französische Vereinbarungen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 97 (1952), 1013f. Zur Geschichte des Instituts, der Schulbuchkommissionen und der internationalen Projekte siehe <http://www.gei.de/das-institut/geschichte.html> (1.6.2011). Die Thesen sind ebenfalls abgedruckt in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 1952, Nr. 5. Ein Teilauszug findet sich in: Deutsch-französische Thesen über strittige Fragen europäischer Geschichte, in: SLZ 97 (1952), 1014f.

899 Otto Ernst Schüddekopf, Deutsch-französische Vereinbarungen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 97 (1952), 1013f., hier 1014.

900 «Weltgeschichte» meinte hier nicht eine möglichst umfassende quasi universalhistorische Darstellung, sondern eine Überwindung der nationalen Perspektive in der Geschichtsschreibung. Die «Interaktionen zwischen verschiedenen Weltregionen» sowie «transregional bedeutsame langfristige Entwicklungsverläufe» sollten vermehrt in den Unterricht einfließen. Manchmal wurden synonym dazu die Begriffe «Universal-» oder «Globalgeschichte» verwendet. Zur Definition vgl. Susanne Popp, Weltgeschichte, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, 181.

901 Zahlreiche Quellen der UNESCO, darunter auch die Protokolle aus den Besprechungen und Analysen zum Geschichtsunterricht der genannten Tagungen sind online abrufbar unter: <http://www.unesco.org> (21.6.2011).

902 z. B. Gian Andri Bezzola, Internationales Unesco-Seminar für junge Lehrer, in: SLZ 102 (1957), 1272ff.

903 Vgl. Ida Somazzi, Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, in: SLZ 95 (1950), 1041-1049; Wilfried Haerberli, Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, in: SLZ 95 (1950), 1058-1061; Ernst Boerlin, Von den Zielen und der Arbeit der UNESCO, in: SLZ 96 (1951), 1027-1031.

904 Vgl. Die Jahresversammlung, in: SLZ 96 (1951), 857ff.



mondiale» wiederholte den Befund Mitte der 1950er Jahre.<sup>905</sup> In Zukunft sollten gemäss der Forderung der UNESCO sämtliche Schulabgängerinnen und Schulabgänger wenigstens die «Hauptlinien der weltgeschichtlichen Entwicklung» kennen.<sup>906</sup> Weltgeschichte statt Nationalgeschichte hiess der Ratschlag für die Lehrpersonen, der noch heute nichts an Aktualität eingebüsst hat.<sup>907</sup> Statt der Überbetonung der Politik- und Kriegsgeschichte forderte die Organisation eine stärkere Fokussierung auf Kultur- und Sozialgeschichte. «Interkulturelle Erziehung» lautete das Rezept, um den «Hypernationalismus» (Huizinga) zu vermeiden. Die Kultur der Menschheit sollte in einem neuen Licht gesehen und, als wertvoller Beitrag zur Völkerverständigung, in den Schulen vermittelt werden. Es galt, das gemeinsame kulturelle Erbe, den «trésor sacré»<sup>908</sup>, zu dem alle Nationen und Generationen beigetragen hatten, zu bewahren und zu mehren. Dieser «trésor sacré» umfasste die universelle Literatur, die Kunst, die Wissenschaft, aber auch das Recht, die Philosophie, die Moral sowie die Religion.<sup>909</sup> Gemeinsame kulturelle Entwicklungen sollten betont, die Beziehungen der Völker untereinander und die Gemeinsamkeiten in ihren jeweiligen menschlichen Wertvorstellungen dargestellt werden.<sup>910</sup>

Verschiedene Organisationen stimmten in diesen Kanon mit ein, so die IVLV<sup>911</sup> oder die WVLO. Explizit widmete sich die WVLO-Konferenz 1959 der Frage, wie die «Kulturwerte» der Völker des Ostens und des Westens im Schulunterricht vermittelt und gewürdigt werden könnten. Der Schweizer Delegierte Theophil Richner erblickte in der im schulischen Kontext zu vermittelnden Kultur den «Inbegriff aller Ideen, Werte, sozialer und politischer Formen der Gesellschaft» sowie einen Massstab für Wahrheit, Schönheit und moralische Werte.<sup>912</sup> Er nannte die Erziehung eine «Umformungsgewalt», welche «eine materielle, intellektuelle und moralische Revolution» hervorrufen könne, die im besten Fall auch zu einer besseren Verständigung zwischen Ost und West beitrage.<sup>913</sup> Die

---

905 Vgl. Weltkongress der Fraternité mondiale in Brüssel, in: SLZ 100 (1955), 1394-1397.

906 Wilfried Haerberli, Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, in: SLZ 95 (1950), 1058-1061, hier 1059.

907 Vgl. Louis Meylan, L'éducation du sens mondial, in: SLZ 95 (1950), 1051-1054. Neuere Überlegungen zu einer «World History» vgl. Hanna Schissler, Yasemin Nuhoglu Soysal (Hg.), The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition, New York u. a. 2005.

908 Louis Meylan, L'éducation du sens mondial, in: SLZ 95 (1950), 1051-1054, hier 1053.

909 Vgl. Louis Meylan, L'éducation du sens mondial, in: SLZ 95 (1950), 1051-1054. Zur Vorstellung einer europäischen Kulturgemeinschaft vgl. auch Salvador de Madariaga, Portrait Europas, in: SLZ 97 (1952), 817-820; Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14.

910 Vgl. Ida Somazzi, Die UNESCO, Rückblick und Ausblick, in: SLZ 95 (1950), 1041-1049; Wilfried Haerberli, Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, in: SLZ 95 (1950), 1058-1061; Louis Meylan, Humanistische Bildung und Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1031-1035.

911 Vgl. zum Beispiel die Verlautbarungen der 28. Konferenz: Ernst Gunzinger, Zur 28. Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVL), in: SLZ 104 (1959), 1065-1068.

912 Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065.

913 Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065, hier 1060.

«moralische Revolution» erforderte eine Offenheit der Schulbücher und Curricula gegenüber anderen Kulturen. Die optimalen, programmatisch skizzierten Lehrmittel berichteten möglichst wertfrei und objektiv über fremde Ethnien, Religionen oder Ideologien. Die Vorgabe lautete, den Fokus von der Nation hin zur Welt zu öffnen. Einen völkerverbindenden statt einen trennenden Geschichtsunterricht zu initiieren, erschien als gangbarer Weg zu einer besseren «Weltverständnis».<sup>914</sup>

Das Anliegen, Nationalismen abzubauen und im besten Fall ein gemeinsames europäisches Geschichtsbild aufzubauen, vertrat auch der Europarat vor dem Hintergrund der Europäischen Integration.<sup>915</sup> Während sich die UNESCO, in der auch kommunistische Länder mitarbeiteten, im Spannungsfeld von Ost und West zu bewegen hatte, was beispielsweise das Ziel, eine «Geschichte der Menschheit» auszuarbeiten, erheblich erschwerte, wie Thomas Nygren nachweist, konzentrierte sich der Europarat eher auf (west-)europäische Werte und Gemeinsamkeiten. So wurde beispielsweise die Demokratie zum gemeinsamen europäischen Kulturgut erhoben.<sup>916</sup> Da die Schweiz dem Europarat erst 1963 beitrug, wurde dessen Arbeit auf dem Gebiet des Geschichtsunterrichts in den 1950er Jahren von den Lehrerzeitschriften kaum zur Kenntnis genommen. Es waren vor allem die Analysen und Richtlinien der UNESCO, die in der Schweiz rezipiert und in unterschiedlichem Tempo und Umfang umgesetzt wurden.

#### 4.4 Kritik der UNESCO

Das Urteil der UNESCO über jene Schweizer Geschichtslehrmittel, die zu Beginn der 1950er Jahre in Gebrauch waren, fiel, nicht nur in Bezug auf die Überbetonung der Nationalgeschichte, wenig schmeichelhaft aus. Die Bücher seien methodisch konventionell, teilweise veraltet und langweilig. Es fehle an Schemata und Bildmaterial. Inhaltlich bestehe die Notwendigkeit, die Geschichtsbücher, insbesondere die Darstellung des Mittelalters, der Reformation oder des Sonderbundkrieges, auf ihre konfessionelle Neutralität hin zu überprüfen und gegebenenfalls eine multiperspektivische Darstellung zu finden. Auch eine Verständigung über die Sprachgrenzen hinweg hielten die externen Gutachter für notwendig.<sup>917</sup> Österreichische Lehrpersonen empfanden die Darstellungen des habsburgischen Herrscherhauses in den helvetischen Geschichtsbüchern als verletzend.<sup>918</sup> Die Kritik der

---

914 Vgl. G. Huonker, Auf dem Weg zur Weltverständnis, in: SLZ 99 (1954), 838ff.

915 Vgl. G. Huonker, Auf dem Weg zur Weltverständnis, in: SLZ 99 (1954), 838ff.

916 Vgl. Thomas Nygren, History in the Service of Mankind. International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927-2002, Umeå 2011, 27.

917 Vgl. Wilfried Haerberli, Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches, in: SLZ 95 (1950), 1058-1061; Hans Witzig, Wie fördern wir den Weltfrieden in der Schule, in: SLZ 95 (1950), 1064f.; Ernst Boerlin, Von den Zielen und der Arbeit der UNESCO, in: SLZ 96 (1951), 1027-1031.

918 Vgl. Annemarie Adolph, Zur Revision der schweizerischen Schul-Geschichtsbücher, in: SLZ 101 (1956), 755f.

UNESCO traf die Schweiz in ihrem Selbstverständnis des korrekten Neutralen. Aufgrund der Kritik schienen eine vertiefte Analyse sowie eine Neukonzeption des Geschichtsunterrichts notwendig. Eine sich im Laufe der Arbeit verändernde Kommission<sup>919</sup> unter der Leitung von Georges Panchaud, dem Direktor des Mädchengymnasiums in Lausanne, und Wilfried Haerberli, Gymnasiallehrer in Basel, führte im Sinne der UNESCO von 1952 bis 1956 eine eingehende Analyse der Schweizer Geschichtslehrmittel und der Curricula durch. Daraus resultierten verschiedene Forderungen, welche an der Konferenz schweizerischer Geschichtslehrer diskutiert und schliesslich von der «Sektion Erziehung» der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission einstimmig an den Exekutivausschuss überwiesen wurden. Dieser veröffentlichte 1957 die Arbeit der Kommission. Der Bericht sollte sowohl den kantonalen Erziehungsdirektoren als auch künftigen Lehrmittelautorinnen und Lehrmittelautoren sowie Verlagen als Leitlinie dienen.<sup>920</sup> Tatsächlich orientierte sich die 1969 von der NW-EDK eingesetzte «Koordinationskommission für Geschichte» bei ihrem Vorschlag zur Vereinheitlichung der Geschichtslehrpläne an den Leitlinien der UNESCO-Kommission.<sup>921</sup> Auch verschiedene Autoren, etwa Georges-André Chevallaz, nahmen Bezug auf die Richtlinien.

Welches waren die Hauptkritikpunkte an den Schweizer Lehrmitteln und welches die davon abzuleitenden Forderungen, die zur Friedensförderung beitragen sollten?

#### 4.4.1 Geschichtslehrpläne: Zu viel Politik, zu wenig Kultur

Die UNESCO-Kommission zeigte auf, dass es Mitte der 1950er Jahre noch immer Kantone gab, in denen die Kinder in der Volksschule ausschliesslich in Schweizergeschichte unterrichtet wurden. Wo Allgemeine Geschichte gelehrt wurde, diente sie nicht selten dazu, die Ereignisse innerhalb der Schweizergeschichte zu erläutern. Wenn ein erweiterter Fokus vorkam, so beschränkte sich dieser meist auf die «abendländische» Geschichte.<sup>922</sup> Die UNESCO-Befragung zu den kantonalen Lehrplänen<sup>923</sup> förderte weiter zutage, dass die Curricula für die Sekundarstufe in 13 Kantonen einen chronologischen Geschichtsunterricht, teilweise ergänzt durch «Einzelbilder» vorsahen. In den Kantonen Bern, Zürich und

---

919 Insgesamt arbeiteten 10 ständige und drei gelegentliche Mitarbeiter am Projekt, welches fünf Jahre dauerte. Darunter etwa Henri Grandjean (Erziehungsdepartement, Genf; Schulbuchautor), Erich Gruner (Gymnasiallehrer, Basel), Otto Ris, (Lehrerseminar Rorschach) oder auch die Schulbuchautoren Arnold Jaggi (Seminarlehrer, Bern) und André Chabloz (Sekundarlehrer, Lausanne). Die Kommission vertrat alle Schulstufen, katholische und reformierte Landesteile sowie alle Sprachregionen. Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957, 3.

920 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554; J. Zehnder, Probleme des Geschichtsunterrichts. Wie können Unterricht und Lehrbücher den heutigen Anforderungen angepasst werden?, in: ScS 42 (1955/56), 720ff.

921 Vgl. R. Salathé, Thesen zum Geschichtsunterricht, in: SLZ 114 (1969), 821f.

922 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957, 5f.

923 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Die Lehrpläne der schweizerischen Primarschulen, in: SLZ 103 (1958), 702-704.

Thurgau wurden lediglich «Einzelbilder» anvisiert. Die Kommission stellte ein Übergewicht der politischen Geschichte fest, das aus der Akzentuierung der Schweizergeschichte resultierte. Die Kulturgeschichte kam in den Lehrplänen nur marginal vor. Themenschwerpunkte waren nach wie vor die mittelalterlichen Schlachten, die «Heldenzeit».<sup>924</sup> Die politische Schweizergeschichte werde, so die Hauptkritik, zu stark betont, die Intention, zur Völkerverständigung beizutragen, vernachlässigt, wodurch das falsche Bild entstehe, die Schweiz habe sich quasi aus sich selbst heraus entwickelt.

Die Kommission forderte in der Folge eine stärkere internationale Ausrichtung der Lehrpläne und eine Gewichtsverschiebung hin zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts auf Kosten der «heroischen Periode» und die Fokussierung auf die Prinzipien, die der Schweiz zugrunde lägen: Schiedsgerichtsbarkeit, politische Neutralität, gegenseitige Achtung und die Idee der Nation (in Verbindung mit der Verbreitung demokratischer Rechte) sowie der Wille zur Unabhängigkeit.<sup>925</sup> Weiter sollten die internationalen Organisationen und ihre Bemühungen zur friedlichen Konfliktlösung mehr Beachtung finden.<sup>926</sup> Jenes (historische) Denken zu schulen, welches zu einer friedlichen Konfliktlösung beitragen konnte, wurde nach Angabe der Kommission nur in acht Kantonen explizit als Ziel des Geschichtsunterrichts genannt, wodurch eine Chance vergeben werde, den Bildungsgehalt des Fachs auszuschöpfen.

#### 4.4.2 Geschichtslehrmittel: Ereignisgeschichtlich und nationalistisch

Neben den Lehrplänen kritisierte die Kommission die Geschichtslehrmittel. Einige «Dinge» in den Büchern müssten, so die Autoren der Studie, als «primitiv» bezeichnet werden.<sup>927</sup> Die thematische Analyse der Geschichtslehrmittel ergab, dass in einigen Lehrmitteln die Schweizer- und die Weltgeschichte miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Vor allem ab dem Zeitalter der Entdeckungen ermöglichten diese Werke einen breiteren Einblick in das Weltgeschehen.

Das Gros der Bücher favorisierte indes die Schweizergeschichte in unverantwortbarer Weise und stellte die Vergangenheit ohne europäische oder weltgeschichtliche Kontextualisierung in «bedenklicher Enge» dar, wie die Kommission betonte.<sup>928</sup> Wie erwähnt, wurden Bezüge zur «Weltgeschichte» in einigen Lehrplänen zwar gefordert, aber sie wurden in den Geschichtsbüchern oft nur am Rande hergestellt. Für manche Autoren war die Welt-

---

924 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957, 6.

925 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957; Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Die Lehrpläne der schweizerischen Primarschulen, in: SLZ 103 (1958), 702-704.

926 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957, 7.

927 Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554; hier 548.

928 Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

geschichte noch in den 1970er Jahren nicht viel mehr als eine Kontrastfolie. So schrieb Jaggi, der den Blick über die Landesgrenzen als für das Geschichtsverständnis wichtig verstand, der Unterricht müsse die Weltgeschichte meist auf ein Minimum beschränken, auf «Streiflichter, Skizzierung von Analogien oder Gegensätzen zu schweizergeschichtlichen Verhältnissen und Ereignissen»<sup>929</sup>.

Die Autoren der UNESCO-Studie bemängelten, dass die Geschichte der USA, Russlands oder Englands kaum angesprochen werde und auch der Kolonialismus weitgehend fehle. Den Einbezug der Allgemeinen Geschichte und der Weltgeschichte forderte die Kommission spätestens ab dem 7. Schuljahr.<sup>930</sup>

1957 bestätigte die UNESCO-Kommission den Befund vom Beginn der 1950er Jahre: Noch immer gebe es Kantone, in denen die Lernenden bis zum Ende der Schulzeit gar keine Themen ausserhalb der Schweizergeschichte berührten. Die Folge davon sei, dass ein Geschichtsbild entstehe, «an dessen Anfang Wilhelm Tell in mythischer Dämmerung steht, das keine Verbindung zum europäischen Geschehen besitzt und deshalb auch wenig verankert und dauerhaft ist.» Viele Menschen wüssten nicht, «dass Marco Polo Asien bereiste, als die Eidgenossen sich auf dem Rütli trafen.»<sup>931</sup> Der «Mythos Rütli» selbst wurde in der Analyse nicht kritisiert. Analog zu den Lehrplänen stellte die Kommission fest, dass in den meisten Schulbüchern die «Heldenzeit», definiert als Zeit vom «Rüttschwur von 1291» bis zur Schlacht bei Marignano 1515, überbetont werde – in einzelnen Werken auch die «Franzosenzeit» von 1798 bis 1815 – und dass das 19. und 20. Jahrhundert mit den internationalen Verflechtungen zu wenig Raum einnehme. Die Kommission forderte eine Reduktion der Heldenzeit auf maximal ein Viertel des Schulbuchs und einen Ausbau der Darstellung der internationalen Verflechtungen des 19. und 20. Jahrhunderts innerhalb internationaler Organisationen, aber auch in Bezug auf Wissenschaft und Ökonomie. Was die Objektivität der Darstellungen anbelangt, kam die Kommission zum Schluss, dass die meisten Narrationen politisch weitgehend neutral, aber teilweise konfessionell wertend verfasst waren. Vor allem protestantische Verfasser würden die Leistungen der katholischen Kirche in ihren Darstellungen vernachlässigen oder wichen religiösen Fragen ganz aus.<sup>932</sup> Die Analysten vermissten vielerorts auch die Geschichte der Arbeiterbewegung, des Marxismus und die «Rassen- und Kolonialprobleme». Zudem würden die Narrative von Männern dominiert, während weibliche Protagonistinnen in ihnen kaum Erwähnung fänden. Gerade die Rolle der Frau in anderen Kulturen, aber auch in den kommunistischen Staaten müsse, so die Ratschläge, differenziert dargestellt werden.<sup>933</sup>

---

929 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815* (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 6.

930 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung*, in: *SLZ 102* (1957), 543-554.

931 Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung*, in: *SLZ 102* (1957), 543-554; hier 548.

932 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung*, in: *SLZ 102* (1957), 543-554.

933 Vgl. Annemarie Adolph, *Zur Revision der schweizerischen Schul-Geschichtsbücher*, in: *SLZ 101* (1956), 755f.

Eine positive Nachricht hatte die UNESCO-Kommission nach der genaueren Analyse der Geschichtsbücher dennoch zu verkünden: Dass die «Schlachtenschilderungen» gegen Ende der 1950er Jahre gegenüber der Kultur- und Geistesgeschichte langsam etwas zurücktraten – zu langsam für die Autoren der Studie.<sup>934</sup>

#### 4.4.3 Schweizer Thesen für einen friedensfördernden Geschichtsunterricht

Eine Arbeitsgruppe um Georges Panchaud arbeitete von 1951 bis 1956, unter dem Eindruck der Analyse der Schweizer Lehrmittel und Lehrpläne, verschiedene Thesen für einen zeitgemässen Geschichtsunterricht aus, abgestützt auf die Richtlinien der UNESCO.<sup>935</sup> Die Thesen wurden an verschiedenen Konferenzen diskutiert und stiessen bei der Lehrerschaft auf breite Unterstützung.<sup>936</sup> Eine bereinigte Fassung der Thesen wurde schliesslich der EDK zur Empfehlung vorgelegt und als Richtlinien für die Ausarbeitung künftiger Schulbücher verstanden. Welches waren in den Augen der Schweizerischen UNESCO-Kommission die vordringlichsten Aufgaben zur Verbesserung der Geschichtslehrmittel und -lehrpläne?

Obschon den Curricula attestiert wurde, «keine chauvinistischen Tendenzen, keine Unsachlichkeit in politischer, rassischer oder konfessioneller Hinsicht»<sup>937</sup> aufzuweisen, forderte die Kommission neben einem Minimum von zwei Wochenstunden und einem gleichgewichtigen Geschichtsunterricht für Knaben und Mädchen die Ausweitung des Unterrichts von der Schweizer- auf die Europa- und Weltgeschichte, was den Lernenden ermöglichen sollte, die «Zusammenhänge des Gegenwartsgeschehens zu verstehen». Die Thematisierung der Gegenwart war, wie erwähnt, eine zentrale, wenn auch nicht unumstrittene Forderung.<sup>938</sup> Panchaud betonte schon in einer frühen Fassung der Thesen, der Geschichtsunterricht dürfe weder weltanschaulich beeinflussen noch nationale Vorurteile verbreiten. Da die gegenseitige Abhängigkeit der Völker zunehme, brauche es mehr Übersicht und Verständnis. Geschichte solle als Entwicklung dargestellt und die Verbindung der verschiedenen «Völker und Staaten» betont werden:

«Nach diesen Grundsätzen unterrichtet, sollte die Geschichte den Urteilsgeist entwickeln, den Sinn der historischen Realität, wie auch die Achtung vor dem Wert jeder menschl-

---

934 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

935 Vgl. Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1037f.

936 z. B. innerhalb der «Fraternité mondiale»; Vgl. J. Zehnder, Probleme des Geschichtsunterrichts. Wie können Unterricht und Lehrbücher den heutigen Anforderungen angepasst werden?, in: ScS 42 (1955/56), 720ff.

937 Annemarie Adolph, Zur Revision der schweizerischen Schul-Geschichtsbücher, in: SLZ 101 (1956), 755f., hier 755; Vgl. eine ähnliche Feststellung in: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

938 Vgl. Annemarie Adolph, Zur Revision der schweizerischen Schul-Geschichtsbücher, in: SLZ 101 (1956), 755f.

chen Arbeit, die Fähigkeit über der jetzigen Lage zu stehen, um andere Zeiten und andere Kulturen zu verstehen. Wir müssen dem Kind beibringen, die Einheit unseres menschlichen Wesens zu erkennen, sowie auch die Mannigfaltigkeit der Menschheit. Alle diese Massnahmen stärken den Geist der Duldsamkeit, der eine der wesentlichsten Bedingungen der Völkerverständigung ist.»<sup>939</sup>

Der Unterricht müsse, so weitere Forderungen, neben der Ereignisgeschichte «die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, geistigen und sittlichen Einflüsse» thematisieren. Panchaud betonte, die Lernenden sollten verstehen, dass historische Darstellungen trotz ihres «Wahrheitsanspruchs» subjektiv gefärbt seien, womit er bereits methodische Fertigkeiten ansprach, welche einem heutigen Verständnis des historischen Lernens entsprechen: «Die Schüler müssen verstehen lernen, dass die Geschichtswissenschaft immer und ewig nach der Wahrheit strebt und nur das Wahre sucht. Sie müssen auch unterscheiden lernen zwischen der Objektivität der Ereignisse und der unvermeidlichen Subjektivität, mit der sie ihnen ausgelegt werden.»<sup>940</sup> Weiter wünschte Panchaud einen lebendigen und von jeglicher Propaganda freien Geschichtsunterricht.

«Wenn die Geschichte eine Wissenschaft ist, so ist deren Unterricht eine Kunst. Der Unterricht muss ausgeglichen, lebendig, spannend sein, und schliesslich und hauptsächlich soll er dem Alter des Kindes entsprechen. [...] Wenn dieser Unterricht vollständig genug ist, wenn er die wahrhaften Beziehungen zwischen den Ereignissen herstellt, wenn er frei und objektiv bleibt und jede politische Propaganda verweigert, dann erst ist er wirklich und ehrlich.»<sup>941</sup>

Die Kritik der UNESCO-Kommission und die in anderen internationalen Organisationen unter Schweizer Beteiligung diskutierten Ansätze zu einer Öffnung des Geschichtsunterrichts hin zu einer Weltgeschichte, die neben der politischen Geschichte auch Kultur- und Sozialgeschichte zum Unterrichtsgegenstand erhob, trug nur langsam Früchte.

### 4.5 Langsame Veränderung des Geschichtsunterrichts

Bevor sich die Geschichtsbücher der Weltgeschichte öffneten, veränderte sich, wie Markus Furrer aufzeigt, die Darstellung der Nationalgeschichte in den Lehrmitteln. Die Überwindung der Tradierung des im kulturellen Gedächtnis gespeicherten national-liberalen Geschichtsbildes war ein langsamer Prozess, der in den 1970er Jahren einsetzte und bis zum

---

939 Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1037.

940 Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1037.

941 Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1037.



Ende des Kalten Krieges noch nicht vollzogen war.<sup>942</sup> Im Folgenden werden ausgesuchte diskursive Auseinandersetzungen innerhalb dieses Prozesses erläutert, die sich in den Lehrerzeitschriften abbildeten.

#### 4.5.1 Hickhack um den Stellenwert der Schweizergeschichte

Wie oben aufgezeigt, diente die nationale Meistererzählung in den Augen mancher Lehrperson der Geistigen Landesverteidigung. Das Rütteln an der traditionellen Betonung der meist teleologisch interpretierten Schweizergeschichte brachte das Fundament des nationalen Selbstverständnisses ins Wanken. Die UNESCO war nicht alleine mit ihrer Vorstellung, der Geschichtsunterricht müsse umgestaltet werden. Bereits in den 1940er Jahren stellte sich die Frage, ob die Ereignisgeschichte, die lange Zeit weitgehend unbestritten war, für den Geschichtsunterricht noch taugte, oder ob nicht der Kultur- und Sozialgeschichte ein grösserer Platz eingeräumt werden sollte.<sup>943</sup> Eine Diskussion mit Breitenwirkung löste die bereits erwähnte Denkschrift «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale» von David Lasserre zu Beginn der 1950er Jahre aus, die vom Schweizer Geschichtslehrerverein, mit einzelnen Abstrichen, als Anregung entgegengenommen wurde.<sup>944</sup> Laut Lasserre sollte der Geschichtsunterricht jene Prinzipien hervorheben, welche die Schweiz seit Jahrhunderten prägten: Föderalismus und Demokratie gegen innen, Unabhängigkeit und Neutralität gegen aussen. Doch statt die Ereignisgeschichte zu nutzen, um die positiven Auswirkungen von Aussöhnung, Friedensverträgen, Schlichtungsverhandlungen oder neuer staatsbürgerlicher Ansichten (etwa nach der Französischen Revolution) auf die Schweiz zu zeigen, stellten die gängigen Lehrmittel noch immer die spektakulären Schlachtenschilderungen in den Mittelpunkt.<sup>945</sup> Die vermittelte Schweizergeschichte, so schlussfolgerte Lasserre, sei so sehr auf die Schlachten der Heldenzeit ausgerichtet, dass sich das Volk daran gewöhnt habe, jenen Ereignissen, in denen kein Blut floss, kaum Aufmerksamkeit zu schenken.<sup>946</sup> Laut Lasserre entsprach dies nicht dem Willen zahlreicher Lehrpersonen und dem Wunsch vieler Lernender nach einer Erziehung zum Frieden («aux

---

942 Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, insbes. 309f.

943 Vgl. Albert Mühlbach, Allgemeines und Besonderes über den Geschichtsunterricht, in: ScS 32 (1945), 297-300.

944 Schreiben des Eidgenössischen Departements des Innern an den Präsidenten der EDK, V. Schwander, vom 25. Juli 1952; in: StALU A 1270/1742; Brief von Antoine Borel ans Département fédéral de l'Intérieur vom 6. November 1954 mit einem Auszug aus dem Protokoll der Versammlung des Schweizer Geschichtslehrervereins vom 3. Oktober 1953. Kritisiert wurden etwa die Forderung nach der «Aktualisierung» der Geschichte und das Primat der Innenpolitik. Wilfried Haerberli fehlte die Einordnung der Schweizergeschichte in einen grösseren Zusammenhang und für Joseph Boesch war die Förderung von Bürgersinn und Vaterlandsliebe ein zu bescheidenes Ziel für den Geschichtsunterricht.

945 Vgl. David Lasserre, Professor, «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale»; in: StALU A 1270/1742. Lasserre zeigte dies anhand des Alten Zürichkriegs und der Villmergerkriege.

946 Mit Ausnahme des Stanser Verkommnisses, wie Lassarre betonte. Vgl. David Lasserre, Professor, «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale», 9, in: StALU A 1270/1742.

aspirations pacifistes»).<sup>947</sup> Während die UNESCO und andere<sup>948</sup> um einen neuen Ansatz zu mehr Weltgeschichte rangen und damit um einen neuen «Geist» eines mehrperspektivischen Unterrichts,<sup>949</sup> forderte Lasserre aber weiterhin, mit der aufgezeigten Gewichtsverlagerung, das Primat der Innenpolitik, um den Stolz auf die Schweiz («la fierté nationale») und den Staatsbürgersinn («civisme») der Jugendlichen zu fördern.

Der Vergleich der UNESCO-Forderungen und der Überlegungen von Lasserre zeigt, wie unterschiedlich das geteilte Anliegen der Friedensförderung von den Pädagoginnen und Pädagogen ausdifferenziert werden konnte. Die Uneinigkeit über den Umgang mit der Nationalgeschichte führte dazu, dass sich auch die Autoren der UNESCO-Studie, welche die Überbetonung der Heldenzeit und der damit einhergehenden kriegerischen Auseinandersetzungen kritisierten,<sup>950</sup> in einem Spannungsfeld befanden, das teilweise durch die unterschiedliche Deutung des Kalten Krieges hervorgerufen wurde. Obschon die Schweizer UNESCO-Kommission mit den Schlachtendarstellungen hart ins Gericht ging, verteidigte sie die Ereignisgeschichte mit einem Verweis auf die Elemente der Landesverteidigung:

«[E]s kann sich niemals darum handeln, aus Pazifismus alles Kriegerische aus unsern Büchern und aus dem Geschichtsunterricht überhaupt zu verbannen. Solange wir eine Armee brauchen – und wer dürfte das heute ernsthaft bestreiten –, muss gerade der Geschichtsunterricht mithelfen, innere Grundlagen für den Abwehrwillen, die Verteidigungs- und Kampfbereitschaft zu schaffen, ohne die Rüstungen nutzlos sind. Das sollte aber nicht so geschehen, dass wir niedrige Instinkte wecken, in Hurratriotismus machen, das Kriegerische idealisieren.»<sup>951</sup>

Weiter verneinte die Kommission die Möglichkeit, eine Art gemeinsames europäisches Geschichtsbild zu schaffen, und bekannte sich zu Lehrbüchern, die zeigten, dass man Christ, Westeuropäer und Schweizer sei. Es gehe aber darum, andere Völker, Kontinente und «Rassen» besser als bisher zu verstehen.<sup>952</sup> Trotz dieser Hinweise der Kommission vermisste Lehrmittelauteur Hans Witzig in deren Bericht das explizite Bekenntnis zur Geistigen Landesverteidigung. Der Geschichtsunterricht könne dazu beitragen,

«die künftigen Betreuer und Bewahrer unserer Heimat – seien sie männlichen oder weiblichen Geschlechts – immer und immer wieder bewusst werden zu lassen, was sie an dieser

---

947 David Lasserre, Professor, «Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale», 6, in: StALU A 1270/1742.

948 Vgl. Die Schulkasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1037f.

949 Vgl. Die Schulkasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, hier 1037f.

950 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

951 Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554, hier 549.

952 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

besitzen, wer sie ihnen geschaffen hat und dass sie es wert ist, von uns als kostbares Vermächtnis behütet und notfalls mit dem Einsatz des Lebens verteidigt zu werden.»<sup>953</sup>

Auch Witzig grenzte sich ausdrücklich davon ab, einem veraltet verstandenen «Hurrapat-riotismus» zu huldigen, trotzdem betonte er, dass die Schweizer mit Waffen dem «österreichischen Raubgesindel den nötigen Respekt»<sup>954</sup> eingeflösst hätten, nicht mit Dokumenten, was Wilfried Haerberli, Präsident der besagten Kommission, wiederum kritisierte.<sup>955</sup> Haerberli sah sich trotzdem gezwungen, genauer zu definieren, inwiefern die Kommission den Geschichtsunterricht als Teil der Geistigen Landesverteidigung verstand. Er betonte, dass die Kommissionsmitglieder keine «lebensfremde[n] Internationalisten und Pazifisten» seien und dass der «eidgenössische Mythos» in kriegerischen Zeiten den Menschen einen «starken Rückhalt» bieten könne, dass es aber nicht sein dürfe, dass deshalb die Geschichte verfälscht werde.<sup>956</sup> Die Vorstellung, dass Kenntnisse der Schweizer Ereignisgeschichte allein nicht ausreichen, um die Kinder in ihrem Abwehrwillen zu stärken, überdauerte die Debatten um die UNESCO-Richtlinien.<sup>957</sup>

Aller Kritik der 1950er Jahre zum Trotz waren die Geschichtsbücher, die sich der Schweizergeschichte widmeten, noch Ende der 1970er Jahre vorwiegend auf die Heldenzeit vom 13. bis 15. Jahrhundert ausgerichtet. Eine Studie von René Anliker und Victor Schmid bezifferten deren Anteil in den Lehrmitteln mit rund zwei Dritteln.<sup>958</sup> Auch nahm die politische Geschichte, fokussiert auf die Darstellung einzelner Ereignisse, mit rund 86% der Inhalte noch immer breiten Raum ein, während Ideen- und Sozialgeschichte fast gänzlich fehlten.<sup>959</sup> In seiner Studie setzt Markus Furrer die langsame Verlagerung der Schweizergeschichte von den «Alten Eidgenossen» zu zeitgeschichtlichen Themen sowie eine langsame Öffnung hin zur Weltgeschichte ab den 1970er Jahren an.<sup>960</sup> Wie wurde diese «Öffnung» diskutiert?

#### 4.5.2 Langsame Öffnung hin zur Weltgeschichte

Laut dem Urteil des Rektors der Evangelischen Schule Zürich, Viktor Vögeli, der für die UNESCO-Kommission eine Schulbuchanalyse durchführte, wurde zu Beginn der 1960er Jahre in der Volksschule der Schweiz kaum Weltgeschichte betrieben. Wenn

---

953 Hans Witzig, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, in: SLZ 102 (1957), 675f., hier 675.

954 Hans Witzig, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, in: SLZ 102 (1957), 675f., hier 676.

955 Vgl. Wilfried Haerberli, Antwort des Präsidenten der Geschichtsbuchkommission der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission, in: SLZ 102 (1957), 676f.

956 Wilfried Haerberli, Antwort des Präsidenten der Geschichtsbuchkommission der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission, in: SLZ 102 (1957), 676f.

957 Vgl. A. Müller, Geistige Landesverteidigung in der Schule, in: ScS 50 (1963/64), 711f., hier 712.

958 Vgl. Anliker/Schmid, «Frei und auf ewig frei!», 47.

959 Vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, «Frei und auf ewig frei!» – Politische Identität im Schweizer Geschichtsbuch der Volksschule, in: ScS 68 (1981), 751-754.

960 Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, 309ff.

überhaupt, so Vögeli, dann kamen weltgeschichtliche Themen nur dort vor, wo sie die Schweizergeschichte tangierten.<sup>961</sup> Ein Problem lag darin, dass den Lehrpersonen oft nicht klar war, was Weltgeschichte sein konnte. Verschiedene meist sehr unsystematische Ideen zur Umsetzung der UNESCO-Forderungen tauchten in den Lehrerzeitschriften auf: Lehrpersonen könnten das europäische Erbe der Griechen und Römer thematisieren. An der Geschichte der Arbeit, der sozialen Fürsorge oder der Genfer Konvention liessen sich übernationale Problemfelder eröffnen.<sup>962</sup> Es seien auch «Entdeckungen, Erfindungen, Leistungen von Männern und Frauen, wie Ärzten, Forschern, Dichtern, Künstlern, Krankenschwestern, überhaupt Menschen, die Not lindern» zu thematisieren.<sup>963</sup> Die Kinder sollten in der Schule die «Wahrheit auch über andere Kontinente und deren Völker und Sorgen erfahren»<sup>964</sup> und deren Geschichte insoweit begreifen, als sie für das Verständnis der Gegenwart zentral sei. Dazu gehörten etwa die Kultur und die Geschichte Chinas oder Indiens.<sup>965</sup> Auch Religionen sollten nicht als trennend, sondern verbindend dargestellt werden. Es galt, die «Märtyrer der Toleranz», die «ökumenischsten Inkarnationen des religiösen Geistes zu allen Zeiten und in allen Kulturen», zu beleuchten.<sup>966</sup> Andere Lehrpersonen schlugen vor, Ernährungsfragen, Wohnsituationen oder den Verkehr vergleichend zu analysieren.<sup>967</sup> Als friedens- und kulturverbindend wurden weiter Schüleraustausche oder Briefwechsel, die Teilnahme an Hilfsaktionen oder die Übernahme von Patenschaften angesehen.<sup>968</sup> Betrieb die Lehrperson allen Forderungen zum Trotz noch immer «Nationalgeschichte», so sollte diese, gemäss dem kleinsten gemeinsamen Nenner, zumindest im internationalen Kontext verortet werden.<sup>969</sup> Diese Forderung eröffnete einen grossen Interpretationsspielraum.<sup>970</sup>

---

961 Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171.

962 Vgl. Louis Meylan, Humanistische Bildung und Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1031-1035.

963 Fritz Wartenweiler, Gebt uns Material über die UN!, in: SLZ 100 (1955), 1387-1390.

964 Ernst Boerlin, Von den Zielen und der Arbeit der UNESCO, in: SLZ 96 (1951), 1027-1031, hier 1030.

965 Vgl. Ernst Lanz, Zweite Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 100 (1955), 1040-1046.

966 Louis Meylan, Humanistische Bildung und Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1031-1035, hier 1034.

967 Vgl. Ernst Lanz, Zweite Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 100 (1955), 1040-1046.

968 Vgl. Hubert Brenn, Lernbereich Frieden, in: ScS 70 (1983), 59ff.

969 Vgl. Ernst Lanz, Zweite Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 100 (1955), 1040-1046.

970 Ein Beispiel: Der auf die Geistige Landesverteidigung bedachte Georg Thürer riet 1960, die «Gründergeschichte» im Kontext der Wirtschaftsbeziehungen über den Gotthard und innerhalb einer über die Schweizergrenze hinausreichenden Politik der Habsburger zu verorten, das Söldnerwesen oder den Einfluss der Französischen Revolution auf die Schweiz, aber auch die Neutralitätspolitik, die nur im europäischen Kontext zu verstehen sei, zu thematisieren. Obschon Thürer zu einer Überwindung der engen Nationalgeschichte riet, hielt er an der Wichtigkeit der Schweizergeschichte und der Pflege zentraler Werte wie der Neutralität fest. Vgl. Georges Thürer, Histoire Suisse – Histoire Universelle, in: ED 96 (1960), 89ff.

Wie die internationale Geschichtsforschung, so öffnete sich auch die Schule nach und nach der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte – allerdings mit zeitlicher Verzögerung. Wilfried Haerberli erneuerte Mitte der 1960er Jahre in zwei ausführlichen Artikeln in der SLZ die Forderung nach einer «Universalgeschichte» mit einem Fokus auf Wirtschafts- und Sozialgeschichte.<sup>971</sup> Er analysierte, dass von Rankes Ansatz, die Weltgeschichte als Geschichte des Abendlandes (ohne die slawischen Völker!) zu schreiben, die zeitgenössische Geschichtsvorstellung an Universitäten und im Schulunterricht noch immer prägte. Ein Umdenken hielt Haerberli nicht zuletzt deshalb notwendig, weil aussereuropäische Grossmächte wie die USA oder China und die «halbeuropäische» UdSSR das Zeitgeschehen bestimmten und, zusammen mit der Emanzipation der ehemaligen Kolonien, das eurozentrische Geschichtsbild erschütterten. Haerberli glaubte, dass das, was «in Peking oder im Kongo, in Korea oder in Kuba geschieht», nicht nur die jeweiligen Kontinente, ja nicht einmal nur den Konflikt der Grossmächte, sondern, nicht zuletzt wegen der Möglichkeit eines Atomkriegs, jeden einzelnen Menschen überall auf der Erde betreffe.<sup>972</sup> Die Schicksalsgemeinschaft der Menschheit habe jene Gemeinschaft des Abendlandes ersetzt, womit auch im Geschichtsunterricht die Geschichte der Menschheit Thema werden müsse – u. a. durch die Betrachtung verschiedener Hochkulturen (auch aus Indien, China und Afrika) oder der «Achsenzeit» (Jaspers), der Zeit der «grossen Denker» von 800-200 v. Chr. auf verschiedenen Kontinenten. Weiter forderte Haerberli die Lehrpersonen dazu auf, in ihrem Unterricht zu zeigen, wie die unterschiedlichen Kulturen einander bereicherten und beeinflussten – eine frühe Forderung nach Transfergeschichte. Trotz aller Weltoffenheit – auch für Haerberli blieb das Abendland und in ihm die Schweiz der unmittelbare kulturelle Bezugspunkt.

Bevor sich das Anliegen, Weltgeschichte zu betreiben, durchsetzen konnte, wurden den Lehrpersonen einzelne thematische Zugänge zur Friedensförderung eröffnet.

### 4.5.3 Der Tag des guten Willens, Tag der Menschenrechte, Tag des Flüchtlings

Eine Möglichkeit zur Friedensförderung lag in der Besprechung des Anliegens in der Schule selbst. Seit 1929 erschien jeweils am 18. Mai das «Jugendblatt zum Tag des guten Willens», eine Friedensbotschaft, welche die «Kinder von Wales» ausarbeiteten und in die gesamte Welt verschickten, wo sie in den Klassenzimmern gelesen wurde. Auch Diskussionsvorschläge, mögliche Aufsatzthemen, Wandtafelbilder oder Hinweise zu Gruppenarbeiten waren Teil des Blattes.<sup>973</sup> Während des 2. Weltkrieges war dessen deutschsprachige Version nur in der Schweiz erschienen.<sup>974</sup> Während des Kalten Krieges wurde die Friedensbotschaft

---

971 Vgl. Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14; Wilfried Haerberli, Moderne Wirtschafts- und Sozialgeschichte im Unterricht, in: SLZ 111 (1966), 515-521.

972 Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14.

973 Vgl. z. B. Vorschläge des Jugend-Friedensblattes, in: SLZ 95 (1950), 1065; Paul Bischof, Zum Tag des guten Willens, 18. Mai 1962, in: SLZ 107 (1962), 487-490.

974 Vgl. Jugendblatt zum Tag des guten Willens, in: SLZ 91 (1949), 274.

vom SLV, der zum Patronatsverein gehörte, regelmässig und nachdrücklich zum Einsatz im Unterricht empfohlen. Die Unterrichtsvorschläge zur Nummer von 1963 erarbeitete der Schweizer Pädagoge Fritz Aebli. In ihnen vereinigten sind Reflexionen zum Kalten Krieg («Eroberung des Weltalls») und zahlreiche Dankanstösse zur Flüchtlingsthematik.<sup>975</sup>

Neben dem «Jugendblatt» wurden die Menschenrechte in zahlreichen Unterrichtsvorschlägen thematisiert. 1949 wurde von den internationalen Vereinigungen FIPESP, FISE und IVLV, deren Generalsekretär, der Schweizer Robert Michel, gleichzeitig Präsident der SPR war, der 10. Dezember als Welt-Gedenktag der Menschenrechte begründet. Zum Gedenken an die ein Jahr zuvor verkündete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte kam das Thema fortan jeweils im Dezember in zahlreichen Schulen der Welt zur Sprache. Intensiviert wurde der Diskurs im Jahr 1968, das von der UNO zum Jahr der Menschenrechte erklärt worden war – eine Thematik, welche durch die Ereignisse in der Tschechoslowakei eine schmerzhaft aktualisierung erfuhr.<sup>976</sup> Verschiedene Tagungen der «Kommission für Erziehung» der politisch neutralen *Fraternité Mondiale* (World Brotherhood) waren den Menschenrechten und deren Bedeutung für die Erziehung zur Völkerverständigung gewidmet. Das Anliegen schien in einer Zeit der Spaltung zwischen «Farbig und Weiss», zwischen Ost und West, in einer Zeit der atomaren Bedrohung und der gesellschaftlichen Spannungen besonders virulent.<sup>977</sup> Die *Fraternité Mondiale* setzte beim Thema Völkerverständigung auch auf die Thematisierung der «Rassenfrage», wie es noch Ende der 1950er Jahre hiess.<sup>978</sup>

In den Vorschlägen zur Friedenserziehung wurden weiter institutionelle Themen wie die Gründung der UNO oder deren Organe skizziert. Daneben wurde auf den Ursprung und die Ziele der Vereinten Nationen hingewiesen. Nicht selten stand die Menschenrechtscharta im Zentrum der in den Lehrerzeitschriften abgedruckten Unterrichtshandreichungen. Es lag manchem Autor am Herzen, dass die Menschenrechte im Schulzimmer nicht nur verkündet, sondern auch gelebt wurden. Es gehe darum, der Jugend klar zu machen, dass der Aufbau einer besseren Welt vom Einsatz aller abhängt – im Besonderen aber von der Jugend.<sup>979</sup> Die SLZ schrieb: «Nur dem Uneinsichtigen, der nicht um die nachhaltige Wirkung der Schule weiss, erscheint ein solcher Beitrag für den Weltfrieden als zu klein und zu unbedeutend.»<sup>980</sup> Nicht nur die Autoren der SLZ bewerteten die Kenntnisse der Menschenrechte als wichtig, auch die UNESCO war der Überzeugung, diese bildeten das

---

975 Vgl. Fritz Aebli, Zum Tag des guten Willens 18. Mai 1963, in: SLZ 108 (1963), 480-484.

976 Vgl. Drei Beiträge zum Thema von Otto Kaufmann, Die Menschenrechte als Leitbild unserer Staats- und Gesellschaftsordnung, in: ScS 55 (1968), 955-959 sowie ScS 56 (1969), 14-17 und 51-54; Die SLZ brachte im Dezember 1968 eine Sondernummer zum Thema Menschenrechte heraus.

977 Vgl. K. Hirzel, Die Menschenrechte, in: SLZ 100 (1955), 1390ff.

978 Vgl. Die Rassenfrage im Dienste der Völkerverständigung, in: SLZ 104 (1959), 214ff.; Theophil Richner, Delegiertenversammlung des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WVLO), in: SLZ 104 (1959), 1055-1065.

979 Vgl. Robert Michel, Gedenktag vom 10. Dezember für die Menschenrechte und den Frieden, in: SLZ 94 (1949), 915f.

980 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, in: SLZ 94 (1949), 915.

Fundament für ein Leben in einer friedlichen Weltgemeinschaft. In einem positiv bewerteten Versuch von 1952 stellten verschiedene Schulen aus 25 Ländern die Menschenrechte ins Zentrum des gesamten Unterrichts. Neben der Kenntnisvermittlung wurde der Aufbau von Haltungen und Einstellungen angestrebt.<sup>981</sup>

Die Menschenrechtsfrage gewann im Zuge der Dekolonisation Afrikas in den 1960er Jahren an Bedeutung, so dass die Forderung zunahm, den Rassismus in verschiedenen Teilen der Welt aufzuzeigen und dessen Überwindung unter Mithilfe der Schulen anzustreben.<sup>982</sup> Das Thema «Menschenrechte» blieb auf der Agenda bis zum Ende des untersuchten Zeitraums und wurde, nicht zuletzt durch zahlreiche Berichte zu den UNESCO-Programmen, stetig erneuert.<sup>983</sup> In den 1970er Jahren veröffentlichte die SLZ in einer Serie zahlreiche Materialien über die Institutionen und das Wirken der UNO,<sup>984</sup> und noch in den 1980er Jahren galt die Thematisierung der Menschenrechte als zentraler Beitrag zur «global education».<sup>985</sup> Inhaltlich gab es eine Gewichtsverlagerung von der Vermittlung reiner Kenntnisse zur Förderung von Fertigkeiten und Haltungen, wie es der Versuch von 1952 erfolgreich vorgelebt hatte.<sup>986</sup>

Ab 1980 wurde der von der «Schweizerischen Flüchtlingshilfe» begründete «Tag des Flüchtlings» in den Schulen zum Thema. 1981 wies die SLZ darauf hin, dass rund 40 000 Flüchtlinge, hauptsächlich aus kommunistischen Staaten, wie Ungarn, der ČSSR, Vietnam, Kambodscha und Laos, sowie aus dem Tibet in der Schweiz lebten, für die ein Bewusstsein geschaffen werden müsse. Der Tag 1982 stand im Zeichen der Gewalttaten in Kambodscha<sup>987</sup> und der polnischen Flüchtlinge.<sup>988</sup> Auch 1983 widmete die SLZ dem Thema viel Raum. Anhand von Einzelschicksalen wurde den Lernenden Einblick in den Flüchtlingsalltag geboten.<sup>989</sup> Neben einem Abzeichenverkauf sollten die Lernenden sich auch mit kleinen Aktionen am Flüchtlingstag beteiligen.<sup>990</sup> Durch die Sensibilisierung dafür, dass sich Krieg irgendwo auf der Welt auch in der Schweiz auswirken konnte, sollte den Lernenden vor Augen geführt werden, wie wichtig ihr persönlicher Einsatz für ein friedlicheres Zusammenleben war. Diese Forderung liess sich mit dem oben skizzierten Solidaritätsdiskurs

---

981 Die UNESCO wollte mittels des Projekts «Education for living in a world community» herausfinden, wie die Schule auf eine friedliche Welt hinarbeiten könnte. Bald wandelte sich der Projekttitel in eine «Education for international understanding and cooperation». Vgl. Margarethe Meier-Marx, Wie können die «Menschenrechte» den Schülern nähergebracht werden?, in: SLZ 102 (1957), 131-137.

982 Vgl. hierzu etwa die 1973 beginnende UNO-Dekade gegen Rassismus, die auch zu verschiedenen Unterrichtsvorschlägen in der SLZ führte.

983 Vgl. etwa die Bildungsziele der UNESCO im Zeitraum von 1984-1989. Eugen Egger, Erziehungsprogramm der UNESCO, in: SLZ 126 (1981), 991.

984 Vgl. Bildung und UNO, in: SLZ 122 (1977), 997ff.

985 Vgl. Conrad Buol, Menschenrechte – eine Herausforderung für die Erziehung, in: SLZ 125 (1980), 1771ff.

986 Vgl. Das Dossier zum Thema «Menschenrechte» in: SLZ 133 (1988), Nr. 18, 5-11.

987 Vgl. Leonhard Jost, Flüchtlinge im Elend – wie helfen?, in: SLZ 127 (1982), 277.

988 Vgl. 19. Juni, Tag des Flüchtlings, in: SLZ 127 (1982), 613.

989 Vgl. Die Beilage «Stoff und Weg» in: SLZ 128 (1983), Nr. 11, 29-45.

990 Vgl. 20. Juni 1981: Tag des Flüchtlings – Tag der Gastfreundschaft, in: SLZ 126 (1981), 715.



und mit Verweisen auf die «Hilfstradition» der Schweiz, vorbildhaft verwirklicht im IKRK, verbinden.

In die Richtung eines globalen Lernens wiesen auch die Leitgedanken und Unterrichtsvorschläge, welche das 1982 konstituierte «Forum ‹Schule für EINE Welt›» in den Lehrerzeitschriften anbot.<sup>991</sup> Als Ziel nannte das Forum neben der Friedensförderung die Erziehung zur weltweiten Solidarität und zur Verantwortungsübernahme innerhalb der Weltgemeinschaft sowie die Förderung der Achtung vor kultureller Andersartigkeit. Das Forum beurteilte verschiedene Unterrichtsmaterialien und audiovisuelle Medien auf ihre Tauglichkeit für das globale Lernen und organisierte verschiedene öffentlichkeitswirksame Aktivitäten zur Verbreitung seiner Anliegen.<sup>992</sup>

Während die Lehrerzeitschriften und einzelne Organisationen schon ab den 1950er Jahren zaghafte, oft uneinheitliche Anregungen für einen friedensfördernden, sich der Weltgeschichte öffnenden Geschichtsunterricht boten, war die Umsetzung dieses Anliegens in den Schulbüchern ein langwieriger Prozess.

#### 4.5.4 «Weg mit Mord, Brand, Raub und Schlachtenlärm»<sup>993</sup>

Die in den Verbandszeitschriften und an Tagungen präsenten Diskurse um die neue Ausrichtung der Geschichtslehrmittel, wie sie oben skizziert wurden, konnten weder von den Erziehungsdirektoren noch von den Schulbuchautoren ignoriert werden. Der Erziehungsrat des Kantons Aargau beauftragte 1958 Otto Müller mit der Ausarbeitung eines neuen Geschichtslehrmittels für die Sekundarstufe gemäss den neuesten Vorstellungen, unabhängig vom noch geltenden Lehrplan.<sup>994</sup> In der theoretisch fundierten Begründung für sein neues Lehrmittel, welches schliesslich 1968/69 in zwei Bänden unter dem Titel «Denkwürdige Vergangenheit»<sup>995</sup> erschien und 1988 für die Rudolf-Steiner-Schulen und die Freien Waldorfschulen neu aufgelegt wurde, legte Müller seine Ziele des Geschichtsunterrichts offen. Dieser sollte die Lernenden zur Einsicht führen, dass jeder Mensch einen Freiraum zum Handeln habe, dessen jeweilige Nutzung die gewordene Gegenwart mitbestimme. Dies bedeutete für Müller «historisch denken» lernen. Im Einklang mit der UNESCO hob er die globale Verflechtung – Müller sprach von der «Schicksalsverbundenheit» – der

---

991 Vgl. z. B. Leonhard Jost, Erziehung zur Weltoffenheit, in: SLZ 131 (1986), Nr. 10, 13f. Das Forum setzte sich aus Lehrpersonen, Mitarbeitenden und Delegierten verschiedener Entwicklungsorganisationen und Mitgliedern zahlreicher Erziehungsbehörden zusammen und bot in loser Folge Unterrichtshilfen für das globale Lernen an. Vgl. Armin Redmann, «Forum für EINE Welt» – was ist das?, in: SLZ 131 (1986), Nr. 10, 14.

992 Vgl. Forum «Schule für eine Welt», in: SLZ 133 (1988), Nr. 24, 17-21. An der Worlddidac Expo 1990 gab es eine Sonderschau «Schule für eine Welt». Vgl. Lernen durch Visionen, in: SLZ 135 (1990), Nr. 9, 4f.

993 Der Titel des Kapitels entstammt einem Artikel von Konrad Bächinger, der 1959 die Forderung nach mehr Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht kritisierte. Konrad Bächinger, Sollen die Schlachtenschilderungen zurückgedämmt werden, in: ScS 47 (1960/61), 27-30, hier 27.

994 Vgl. Otto Müller, Geschichte in der Primarschule, in: SLZ 103 (1958) 1113-1118. Otto Müller verwendet den Begriff «Primarschule» hier für die 6./7./8. Klasse.

995 Otto Müller, Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Aarau 1968/69.

Menschen hervor, die es zu betonen, die Achtung vor kulturellen Werten, die es zu heben, und den Willen zum Einsatz für die Gerechtigkeit, den es zu stärken gelte. Für Müller war die «charakterliche Ausformung» des Menschen zentral, die Förderung von Verantwortungsübernahme und «Tatkraft».<sup>996</sup> Dadurch verloren die Biographien der «Grossen» der Geschichte nichts von ihrem Wert, da sie auch für diese neu definierte «Charakterbildung» zentrale Vorbildfunktionen übernahmen. Dass es Müller aber um mehr als die Aufrechterhaltung der Geistigen Landesverteidigung ging, zeigt seine Auswahl an historischen Persönlichkeiten, die neben den «Klassikern», wie Louis XIV. und Napoleon, auch Sokrates, Franz von Assisi oder Gandhi umfasste. Abgesehen von der Jungfrau von Orleans waren die Frauen (weiterhin) weitestgehend abwesend. Thematisch weitete der Autor seine Darstellung in die Zeitgeschichte aus – ein Viertel aller Themen widmete er den vergangenen 100 Jahren und verortete die Schweizergeschichte, soweit es ging, innerhalb des Weltgeschehens. Die Dekolonisation, aber auch der Kalte Krieg, einschliesslich der Entwicklungen in China, flossen ins Schulbuch ein. Dabei scheute Müller nicht davor zurück, exemplarische Themen ausführlicher, andere dafür sehr knapp darzustellen.<sup>997</sup> Ein Rezensent stellte abschliessend fest, dass Müllers Buch mit den Thesen der «Nordwestschweizerischen Koordinationskommission für den Geschichtsunterricht» und deren Curriculum weitgehend übereinstimme.<sup>998</sup> Das Buch wurde denn auch nicht nur im Kanton Aargau, sondern auch in den Kantonen Basel-Land, Bern, Glarus und Schwyz eingesetzt.<sup>999</sup>

Fast gleichzeitig wie Müller erarbeiteten auch Badoux, Déglon, Giddey und Chevallaz unter der Leitung von Georges Panchaud, der, wie gezeigt, Mitglied der UNESCO-Kommission war, ein dreibändiges Geschichtslehrmittel für die Sekundarstufe.<sup>1000</sup> Der Herausgeber Panchaud verwies im Vorwort implizit auf die UNESCO-Leitlinien:

«Les auteurs ont cherché [...] à donner une vision plus large du monde en augmentant la part faite à l'histoire des pays qui ne sont pas nos voisins immédiats et en faisant quelques incursions dans des civilisations autres que la nôtre. Nous avons rompu avec la tradition en renonçant à inclure dans cette collection un ouvrage exclusivement consacré à la Suisse. Nous estimons en effet, préférable que l'histoire nationale soit intégrée à l'histoire générale, où elle reprend toute sa valeur et ses vraies proportions.»<sup>1001</sup>

---

996 Otto Müller, Geschichte in der Primarschule, in: SLZ 103 (1958) 1113-1118.

997 Vgl. Otto Müller, Geschichte in der Primarschule, in: SLZ 103 (1958) 1113-1118; Müller, Denkwürdige Vergangenheit.

998 Vgl. Heinrich Eltz, Denkwürdige Vergangenheit, in: SLZ 116 (1971), 650f.

999 Vgl. Furrer, Die Nation im Schulbuch, 62-66: Die Information bezieht sich auf die Zeit Mitte der 1970er Jahre.

1000 1957 wurde die dreibändige «Collection des manuels d'histoire pour l'enseignement secondaire» herausgegeben, die bereits zu Beginn der 1960er Jahre eine Überarbeitung erfuhr: E. Badoux, R. Déglon, Histoire générale des origines au XIIIe siècle, Lausanne 1962; E. Giddey, Histoire générale du XIVe siècle, Lausanne 1961; Chevallaz, Histoire générale, Lausanne 1962. Vgl. Rééditions de manuels d'histoire, in: ED 98 (1962), 321.

1001 Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 3.

Zum dritten Band des späteren Bundesrates Georges-André Chevallaz meinte Panchaud, ohne die Militär- und Politikgeschichte zu vernachlässigen, habe der Autor besonders die wirtschaftliche und soziale Entwicklung dargestellt. Der Aufbau des Schulbuchs von Chevallaz blieb trotz des Bekenntnisses recht traditionell. Neue Schwerpunkte leuchten allerdings innerhalb der gängigen Chronologie auf. Auffallend ist, dass den jeweiligen Friedensverträgen und der Entwicklung in der «Dritten Welt» viel Platz eingeräumt wird. Daneben beleuchtete der Autor die Entwicklung in Russland. Auch die UNO, die Dekolonisierung, Wissenschaft und Kunst fanden Platz im Schulbuch.

Chevallaz' Werk unterschied sich trotz ähnlicher Anliegen von Otto Müllers Darstellung vor allem auch in methodischer Hinsicht. Hatte Müller neben einer erzählenden, oft emotionalisierenden Darstellungsweise nur wenige Zitate aus Quellen übernommen, deren Provenienz er nicht immer kennzeichnete, so enthielt Chevallaz' Buch bereits längere Textquellen – ebenfalls oft ohne Nennung von Autorenschaft, Anlass und Datum – sowie Bildquellen aller Art, Karten und Statistiken, die laut Vorwort weniger wegen des künstlerischen, sondern aufgrund des historischen Werts ausgewählt worden waren.<sup>1002</sup> Waren Quellen in frühen Geschichtsbüchern, sofern sie überhaupt vorkamen, oft nicht mehr als Illustration, wurden sie bei Chevallaz zum Instrument für das historische Lernen.



**Abbildung 10:** Weltgeschichte im Schulbuch Histoire générale 1969. Das Schulbuch integrierte vergleichsweise früh Bildquellen aus aussereuropäischen Kulturen, hier beispielsweise aus Japan. (Georges-André Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 231.)

1002 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 3.

In der Deutschschweiz setzte das Lehrmittel «Weltgeschichte im Bild» (WiB) einen Meilenstein in Richtung Öffnung des Geschichtsunterrichts. Ab 1968 koordinierten, wie erwähnt, die Nordwestschweizer Kantone ihre Lehrpläne. Der 1971 als Entwurf vorliegende gemeinsame Rahmenlehrplan für den Geschichtsunterricht stützte sich auf die Empfehlungen der UNESCO und des Europarates.<sup>1003</sup> WiB war das Resultat dieser Koordination. Der Titel war Programm: Die Weltgeschichte sollte im Fokus stehen. Andere Kulturen fanden Eingang in die Darstellung, wobei die Sozialgeschichte besonders betont wurde. Neben klar als solche gekennzeichneten Textquellen fanden zahlreiche Bildquellen, Statistiken sowie Karten ihren Weg ins Lehrmittel. Ein Lehrerkommentar begleitete die Ausgabe. Das Autorenteam betonte, mit seiner Darstellung ein «überhebliches Nationalbewusstsein» verhindern und die Geschichte der Schweiz im internationalen Kontext verorten zu wollen.<sup>1004</sup> Wie wichtig die Schweizergeschichte den Lehrpersonen weiterhin war, zeigt eine diesbezügliche Änderung in der Neuauflage von WiB 1983. Dort bekam die nationale Geschichte wieder mehr Raum, allerdings abgestützt auf neue Forschungsergebnisse, wie das Autorenteam betonte.<sup>1005</sup> Methodisch regte das Buch zum Nachdenken über die Konstruktion von Geschichte an, etwa wenn die Lernenden dazu aufgefordert wurden, sich selbst eine Meinung zur «Gründungsgeschichte» oder zur Sagengestalt des Tell zu bilden. Eine Kapitelüberschrift fragte provokativ, ob Wilhelm Tell eher ein Stoff für Historiker oder für Dichter sei.<sup>1006</sup>

Nur langsam wurde der Blick auf die Weltgeschichte und die vermehrte exemplarische Akzentsetzung auf aussereuropäische Themen in den Geschichtsbüchern zur Selbstverständlichkeit. Die Überzeugung blieb, dass dadurch ein wirkungsvoller Beitrag zur Friedensförderung geleistet werden könne.

## 4.6 Die Schweiz als Friedensmodell – eine Umdeutung

Obschon die schulische Friedensförderung weltumspannend getragen wurde, konnten die Diskurse darüber nationalistisch umgedeutet und antikommunistisch aufgeladen werden. In der Schweiz wurde dabei das Friedenskonzept nicht selten mit «Freiheit» und «Demokratie» verbunden, die, wie gezeigt, als Kontrastfolie zu den realsozialistischen Staaten instrumentalisiert wurden. Weiter erhielten die Menschenrechte innerhalb dieser Diskurse eine wichtige Bedeutung. Die gesellschaftliche Selbstzuschreibung der 1950er Jahre konstruierte die Schweiz als Hort des Friedens per se. In einem Abriss der Schweizergeschichte verband Professor Egli verschiedene Konzepte miteinander, die – nicht nur

---

1003 Vgl. Koordination des Geschichtsunterrichts, in ScS 59 (1971), 565; Interkantonaler Geschichtslehrplan, in: ScS 59 (1971), 898f.

1004 WiB, Lehrerheft. Allgemeiner Teil B, Olten 1975, 23.

1005 Vgl. «Weltgeschichte im Bild», in: SLZ 127 (1983), Nr. 11, 59.

1006 Vgl. WiB 6, Buchs 41986, 42f.

für ihn – identitätsstiftend waren: den Freiheitsgedanken, für den «die Schweiz» Jahrhunderte lang gekämpft habe, den Gemeinschaftssinn, die Rückbindung an die christliche Religion, Gerechtigkeit und Frieden, den Egli als politische Maxime auf die Eidgenossenschaft im 13./14. Jahrhundert zurückprojizierte.<sup>1007</sup> Die Freiheitssemantik war zentrales Element in den Friedensdiskursen innerhalb der Lehrerzeitschriften. Folgt man Professor Werner Kägi, dann hatte sich in der «freien Welt» zu Beginn der 1960er Jahre zwar die Einsicht durchgesetzt, dass es «Frieden ohne Freiheit» nicht geben könne, trotzdem zeigten sich die «freien» Länder wenig bereit, sich unmissverständlich für eben diese Freiheit einzusetzen.<sup>1008</sup>

In der antikommunistischen Rhetorik wurde die Freiheit zum Antipoden des Totalitarismus schlechthin. Durch die Einschränkung der Freiheit des Einzelnen, so die Vorstellung, zahlten die Menschen in den realsozialistischen Staaten einen hohen Preis für den prestigeträchtigen technischen Fortschritt.<sup>1009</sup> Diese Meinung vertrat etwa Peter Dürrenmatt zu Beginn der 1950er Jahre. Vor der Luzerner Lehrerschaft betonte er, der Gegensatz zwischen Ost und West zeige sich akzentuiert in den Konzepten von «Gerechtigkeit» und «Freiheit» – gelänge es, diese in der Schweiz zu verwirklichen, leiste das Land einen wertvollen Beitrag für Europa.<sup>1010</sup>

Auch der Verweis auf die Menschenrechte eignete sich, um die Differenzsemantik des Kalten Krieges zu unterstreichen. 1950 befürwortete die SLZ die Rüge des Internationalen Gerichtshofs gegenüber Ungarn, Rumänien und Bulgarien und den Aufruf zur Respektierung der Menschenrechte.<sup>1011</sup> Bereits bei der Einführung des Gedenktags wurde in Lektionsskizzen darauf hingewiesen, dass bei der «Behandlung» des Themas in der Schule zwangsläufig an das gedacht werden müsse, was sich hinter dem «Eisernen Vorhang» abspiele. Mit Beispielen sollte diese Tatsache den Lernenden vor Augen geführt werden.<sup>1012</sup>

Professor Egli projizierte auch den zeitgenössischen Menschenrechtsgedanken in die helvetische «Gründerzeit» zurück:

---

1007 Egli lehnte sich dabei an Johannes von Müller an. Vgl. G. Egli, *Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe*, in: SLZ 96 (1951), 409-420.

1008 Prof. Kägi zählte etwa Spanien zur «freien Welt», übte aber Kritik an der Diktatur Francos: Werner Kägi, *Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung*, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254.

1009 Vgl. Werner Kägi, *Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung*, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254.

1010 Vgl. Peter Dürrenmatt, Vortrag an der Luzerner kantonalen Lehrerkonferenz zitiert in: *Luzern*, in: ScS 40 (1953/54), 514f. Einen ähnlichen Vortrag hielt Dürrenmatt in Basel. Vgl. *Kantonalkonferenz Baselland*, in: SLZ 98 (1953), 1122f.

1011 Vgl. Zusammenfassung eines Vortrags von Paul Guggenheim, *Die Deklaration der Menschenrechte im Rahmen der Vereinten Nationen*, in: SLZ 95 (1950), 1057f.

1012 Vgl. Paul Frey, *Anregungen zur Behandlung der Menschenrechte auf der Sekundarstufe*, in: SLZ 94 (1949), 921ff.



**Abbildung 11:** Veranschaulichung für Lernende zu Menschenrechtsverletzungen in «unfreien Staaten». (Paul Frey, Anregungen zur Behandlung der Menschenrechte auf der Sekundarstufe, in: SLZ 94 (1949), 921ff., hier 922.)

«[...] aus dem Zentralgedanken der Schwurgenossenschaft, aus der Idee einer ewigen Ordnung der Gerechtigkeit hatten die Waldleute im Richterartikel des neuen Bundes die letzte Unabhängigkeit von jeder irdischen Instanz – damit aber jene moralische Basis staatsbildender Kraft geschaffen, die den politischen Raum um den Gotthard zu einem Strahlungszentrum der Menschrechte werden liess.»<sup>1013</sup>

Andere Autoren gingen noch weiter und versuchten zu zeigen, dass die Vorstellung verschiedener Menschenrechte bereits bei den Helvetiern vorhanden gewesen sei.<sup>1014</sup>

Der Reformpädagoge Hartmut von Hentig verband die Friedenserziehung mit einer Erziehung zur internationalen Solidarität.<sup>1015</sup> Nicht nur er forderte die Förderung eines globalen Bewusstseins durch die Schule.<sup>1016</sup> Der junge Mensch sollte sich, so die Vorstellung, als Bürger eines Landes und als Bürger der Welt fühlen und danach handeln. Wissensvermittlung allein genügte nicht mehr, der Aufbau einer Haltung schien wichtiger. Zentrale Tugenden wie Achtung, Toleranz, Empathie standen bereits in den 1950er Jahren im

1013 G. Egli, Idee der Schweiz – bedrohtes Erbe, in: SLZ 96 (1951), 409-420, hier 415.

1014 Vgl. H. Pfenninger, Die Menschenrecht. Von den Helvetiern zu den Schweizern, in: SLZ 94 (1949), 919f.

1015 Vgl. Theodor Hotz, Friedenserziehung an unsern Schulen?, in: SLZ 129 (1984), Nr. 20, 35f.

1016 Vgl. Hans Witzig, Wie fördern wir den Weltfrieden in den Schulen?, in: SLZ 95 (1950), 1064f.



Zentrum vieler Friedensdiskurse.<sup>1017</sup> Wiederum war eine nationale Umdeutung möglich, erblickten doch einzelne Autoren in der Schweiz eine Pionierin: Das friedliche Zusammenleben verschiedener Sprachgruppen in einer föderalistischen, freiheitlich-demokratischen Organisation schien hier mustergültig verwirklicht. Konnte der Weg zum «Schweizerbürger» idealtypisch vorzeichnen, wie die künftige «Weltbürgerin» erzogen werden sollte? Die Schweizer UNESCO-Delegierte Ida Somazzi<sup>1018</sup> schrieb mit ihrem Referat «Vom Bund der Eidgenossen zum Bund der Vereinten Nationen» die teleologische Interpretation der helvetischen Meistererzählung fort in eine idealisierte, völkerverbindende Zukunft,<sup>1019</sup> und verschiedene Autoren der SLZ zeigten sich davon überzeugt, dass die Schweiz als Modell für den «Weltbürger» dienen könne. Verstünden der Waadtländer Schüler und die Zürcher Schülerin, dass die Schaffung einer kulturellen Kohärenz zwischen unterschiedlichen sprachlichen und/oder religiösen Gemeinschaften durch den gemeinsamen Willen möglich sei, so hätten sie das Prinzip des «citoyen du monde» begriffen.<sup>1020</sup> Die Vorstellung von «Weltbürgertum» liess sich auch mit anderen kulturellen Bausteinen der nationalen Identität, etwa dem Föderalismus, verbinden. Louis Meylan glaubte, eine interkulturelle Erziehung lasse sich in einem Bundesstaat leichter verwirklichen als in einem zentralistischen Staat, da die nationale Erziehung zwangsläufig eine über den einzelnen Gruppen stehende sei und diese Erfahrung dabei helfe, den «Weltbürgersinn» in den Lernenden zu entfalten.<sup>1021</sup> Das föderalistische Prinzip war für viele gar das einzig tragfähige Modell für ein vereinigtes Europa. Ein Autor schrieb in der SLZ: «on ne voit guère pour l'Europe une autre formule que celle qui a si bien réussi à la Suisse.»<sup>1022</sup>

Ein weiterer Baustein der Schweizer Identitätskonstruktion war und ist die Demokratie. In Anbetracht des überwundenen Faschismus und Nationalsozialismus sowie des drohenden Kommunismus war die Förderung der Demokratie ein bedeutendes Anliegen an die Schule.

---

1017 Vgl. Louis Meylan, Humanistische Bildung und Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1031-1035.

1018 Ida Somazzi (1882-1963) war vielseitig politisch aktiv, arbeitete als Seminarlehrerin und Historikerin sowie für UNESCO-, aber auch UNO-Gremien und hielt zahlreiche Vorträge im In- und Ausland. Vgl. Franziska Rogger Kappeler, Ida Somazzi, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9076.php> (1.7.2013).

1019 Vgl. Ida Somazzi, Die Unesco, Rückblick und Ausblick, in: SLZ 95 (1950), 1041-1049.

1020 Vgl. Louis Meylan, L'éducation du sens mondial, in: SLZ 95 (1950), 1051-1054. Vgl. ähnliche Gedanken bei: Georges Thürer, Histoire Suisse – Histoire Universelle, in: ED 96 (1960), 89ff.; Zum Tag des Guten Willens, in: SLZ 101 (1956), 530f.

1021 Vgl. Louis Meylan, Humanistische Bildung und Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1031-1035, hier 1035.

1022 Roger-Louis Junod, Pour que l'Europe vive en nous..., in: SLZ 116 (1971), 692f., hier 692.



## 5. Erziehung zur Demokratie – demokratische Erziehung

In den bildungspolitischen Richtlinien und Zielen des westeuropäisch dominierten Europarates fungierte neben der Friedenserziehung auch die Demokratieverziehung,<sup>1023</sup> die, wie erwähnt, innerhalb der UNESCO-Richtlinien weitgehend ausgeklammert worden war, dies nicht zuletzt wegen der Zusammensetzung der Organisation. Auch innerhalb der Schweizer Lehrerzeitschriften war die Friedenssemantik nicht selten mit den Vorstellungen von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit hinterlegt. Das Nachdenken über die Erziehung zur Demokratie fand auf zwei Ebenen statt: auf der Ebene der Inhalte der «staatsbürgerlichen Erziehung» sowie auf der Ebene der sozialen Praktiken innerhalb der Reflexionen über die methodische und didaktische Gestaltung des Unterrichts. Gemäss der SLZ waren alle Erziehungsverantwortlichen – neben der Schule auch die Familie, die Kirche – sowie die Presse für die Vermittlung staatsbürgerlichen Wissens verantwortlich. Ausdrücklich distanzierte sich die SLZ aber von der Vorstellung der ideologischen Indoktrination oder der Formung des Volkes zu einer homogenen «Masse», wie sie dem «Ostblock» eigen sei. Das anzustrebende Ziel sei die Förderung der Individualität des Einzelnen innerhalb der Freiheit der demokratischen Gesellschaft.<sup>1024</sup>

### 5.1 Westliche Konzeption: Friede nur in Freiheit und Demokratie

Gemäss der westlichen Konzeption war eine weltumspannende Friedensordnung nur auf dem Boden einer rechtsstaatlich-demokratischen Ordnung zu erreichen. Frieden um jeden Preis war nicht das Ziel. Nur dort, wo die persönliche Freiheit und menschliche Würde garantiert waren, lohnte sich der Einsatz des Einzelnen für den Frieden.<sup>1025</sup> Der Antipode zur westlichen Demokratie war die «östliche Scheindemokratie». Der Rhetorik der «Volksdemokratie» wurde genauso misstraut wie jenen Demokratien, die «über Nacht entstehen»<sup>1026</sup> – gemeint waren damit die jungen Demokratien, die sich nach der Dekolonisation formten und die in den Augen mancher Zeitbeobachter Gefahr liefen, vom Kommunismus instrumentalisiert zu werden. Die echte unterschied sich von der falschen Demokratie durch die Freiheit des Einzelnen. Eine echte freiheitlich-demokratische Tra-

---

1023 Die Resolutionen des Europarates zum Geschichtsunterricht finden sich unter: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/perspective/handcoe/Resolution%2864%2911\\_fr.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/perspective/handcoe/Resolution%2864%2911_fr.asp#TopOfPage) (1.7.2013).

1024 Vgl. Martin Baumgartner, Demokratie und Schule, in: SLZ 95 (1950), 496f.; Staatsbürgerliche Bildung innerhalb oder ausserhalb der Schule?, in: SLZ 109 (1964), 1398f.

1025 Vgl. u. a. Ernesto Thalmann, Die Schweiz und die internationalen Organisationen, in: SLZ 113 (1968), 819-823.

1026 Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38, hier 30.

dition bot in den Augen von Professor Werner Kägi Schutz vor einer bolschewistischen Revolution. Ein Staatsstreich könne zwar nicht mit Sicherheit verhindert werden, aber die Demokratie erschwere einen solchen und schränke dessen allfälligen Wirkungsgrad ein. Kägi forderte nicht zuletzt deshalb eine Demokratieverziehung durch die Schule. Vor der Delegiertenversammlung des SLV 1957 trug er den Lehrpersonen zahlreiche Aufgaben auf: Sie sollten in den Schulzimmern des Landes Willensbildung und kritisches Denken üben, die Bereitschaft zur aktiven politischen Teilnahme fördern und Wissen über die Staatsform und die Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Demokratie vermitteln.<sup>1027</sup> Diese Forderungen teilten Bildungsverantwortliche, die glaubten, mit dem «staatsbürgerlichen Unterricht» zur Demokratieförderung beizutragen, zumal die demokratische Tradition der Schweiz in der Zeit der kommunistischen Bedrohung ein Vorbild für die Welt darstellen könne.<sup>1028</sup>

1964 fasste der Europarat eine Resolution zum «civisme et l'éducation européenne» auf der Primar- und Sekundarschulstufe.<sup>1029</sup> Diese Resolution nannte als Ziel des staatsbürgerlichen Unterrichts «la formation démocratique du citoyen», allerdings nicht mehr im nationalen, sondern im (west-)europäischen Kontext. Der Europarat forderte die Förderung einer «conscience européenne», was durch eine inhaltliche Anpassung der Lehrmittel an die Herausforderungen der Zeit und eine methodische Verbesserung des Unterrichts erreicht werden könne. Die EDK lancierte im Auftrag des EDI eine Umfrage bei den kantonalen Erziehungsdirektoren und bat um Stellungnahme zur Resolution. Die meisten Erziehungsdirektoren befürworteten diese – vor allem deshalb, weil sie glaubten, die Anforderungen an eine gelingende Demokratieverziehung würden in ihren Kantonen, meist im Rahmen des bestehenden Geschichts- oder Geografieunterrichts, bereits erfüllt.<sup>1030</sup> Einzelne Kantone veranstalteten spezielle Jungbürgerkurse (Solothurn) oder Fortbildungskurse zu spezifisch europäischen Fragen. Interessant ist die Antwort aus Zürich: «Die zürcherischen Mittelschulen führen ferner seit längerer Zeit regelmässig Arbeitswochen über den Kommunismus durch, welche gleichfalls der staatsbürgerlichen Bildung dienen.»<sup>1031</sup> Dass der Absender «über den Kommunismus» streichen liess, ist ein interessantes Detail, das vermutlich zeigt, dass Mitte der 1960er Jahre die Thematisierung «des Kommunismus»

---

1027 Vgl. Werner Kägi, Direkte Demokratie in Gefahr, in: SLZ 103 (1958), 29-38.

1028 Vgl. Staatsbürgerliche Bildung innerhalb oder ausserhalb der Schule?, in: SLZ 109 (1964), 1398f.

1029 Die Resolutionen des Europarates zum Geschichtsunterricht finden sich unter: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/perspective/handcoe/Resolution%2864%2911\\_fr.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/perspective/handcoe/Resolution%2864%2911_fr.asp#TopOfPage) (1.7.2013); Die Resolution «civisme et l'éducation européenne» sowie die Stellungnahmen der verschiedenen Erziehungsdirektoren finden sich in: StALU A 1270/1743.

1030 Luzern hatte den Staatskundeunterricht im Lehrplan verankert, während in Zürich die Anliegen im Deutsch-, Geschichts- und Geografieunterricht eingebaut worden waren. Fribourg hatte in Geschichte und Geografie «directives» erlassen, in denen die «éducation civique» einen wichtigen Teil ausmachte. Auch die Berner Erziehungsdirektion gab an, die Forderungen bereits umzusetzen. Vgl. Die Resolution «civisme et l'éducation européenne» sowie die Stellungnahmen der verschiedenen Erziehungsdirektoren, in: StALU A 1270/1743.

1031 Stellungnahme der Zürcher Erziehungsdirektion (W. König) an die Adresse der EDK vom 24.12.1964, in: StALU A 1270/1743 (Streichung im Original).

einen zentralen Bestandteil der «civic education» ausmachte, die Schreibenden indes diese nicht nur darauf reduzieren wollten. Ein neues Fach zu schaffen, schien den meisten Erziehungsdirektoren nicht opportun, auch wenn sie das Anliegen, die «civic education» zu stärken, grundsätzlich bejahten. Der Walliser Erziehungsdirektor glaubte: «il sera possible d'introduire de nouvelles branches dans l'enseignement sans encourir le risque de charger trop les programmes ou d'abandonner d'autres cours tout aussi nécessaires.»<sup>1032</sup> Nicht alle befürworteten hingegen die vom Europarat gewünschte Schaffung eines europäischen Bewusstseins. Für den Waadtländer Erziehungsdirektor hatte die staatsbürgerliche Erziehung nach wie vor im Kleinen zu beginnen, bei der Gemeinde, im Kanton.<sup>1033</sup>

Die Vermittlung staatsbürgerlichen Wissens allein genügte nicht, um die Anliegen der Demokratieerziehung umzusetzen. Die Forderung nach einer demokratischeren Schule und einer Veränderung des Erziehungswesens generell wurde erhoben.

## 5.2 Die Schweizer Schulen der Nachkriegszeit – ein militärischer Betrieb?

Der Ruf nach einer Demokratisierung des Schulsystems war nicht erst ein Postulat der 68er-Bewegung. Bereits Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wandte sich die Reformpädagogik gegen die autoritäre Schule, und in der unmittelbaren Nachkriegszeit hallte nach, was schon nach dem 1. Weltkrieg in Reformschulen etablierter Alltag war. Anfänglich schienen in der Schweiz, die vom 2. Weltkrieg nicht direkt betroffen war, Reformen für eine Demokratisierung der Schule nicht notwendig. Diese Selbstzufriedenheit wurde jäh erschüttert, als 1946 in der SLZ und in der ScS Artikel erschienen, welche die Aussensicht eines Briten auf das Schweizer Schulsystem kolportierten. Kenneth Lindsay, Labour-Abgeordneter des britischen Unterhauses, hatte in Zürich an einer Studienwoche für das «kriegsgeschädigte Kind» teilgenommen und kam zum Schluss, dass das Erziehungswesen in der Schweiz zwar vorbildlich organisiert, aber gänzlich undemokratisch sei:

«Sehen Sie nur einen Kindergarten: der reinste militärische Betrieb, genau nach Stundenplan geordnet, die Kinder alle mit derselben Arbeit beschäftigt. Schon in den ganz Kleinen wird damit die Individualität umgebracht, und das geht so fort von der Elementarschule bis zu Universität. Warum haben eure Töcherschulen keine Rektorinnen? Weil ein Mann

---

1032 Stellungnahme der Walliser Erziehungsdirektion an die Adresse der EDK vom 7.1.1965, in: StALU A 1270/1743.

1033 «Nous ne pensons pas que la formation démocratique du citoyen, but de l'instruction civique, soit liée d'une manière quelconque, à l'éveil chez les élèves de la conscience européenne. C'est en partant des petites communautés, commune et canton, dont le fonctionnement des institutions est visible, qu'on parvient à former l'esprit civique, pour aboutir aux institutions de l'Etat fédératif, réalités plus lointaines et d'une compréhension plus difficile pour les élèves.» Stellungnahme der Waadtländer Erziehungsdirektion an die Adresse der EDK in: StALU A 1270/1743. Auch aus Solothurn erfolgte die Mahnung, dass der Unterricht «nicht nur auf europäische Belange ausgerichtet werden», sondern «allgemeiner, weltoffener sein» sollte. Stellungnahme der Solothurner Erziehungsdirektion (Karl Meyer) an die Adresse der EDK in: StALU A 1270/1743.

bessere Ordnung halten kann, sagte man mir. Bitte sagen Sie mir: wie verträgt sich solch ein autoritäres Denken mit Demokratie?»<sup>1034</sup>

Gemäss Lindsay hielt die Schweiz zusammen mit der UdSSR, deren Schulsystem er mit demjenigen der Nationalsozialisten gleichsetzte, an einem veralteten Bild von Erziehung fest, insbesondere an einer Überbewertung von Drill und Disziplin. Zu viel Gelehrsamkeit, zu wenig Menschlichkeit, lautete sein Fazit. Während andere Länder unter dem Eindruck des zu Ende gegangenen Krieges ihr Schulsystem reformierten, stagnierte die Schweiz. Es herrsche im Vergleich zum sich umgestaltenden Rest Europas eine «beängstigende Grabesruhe»<sup>1035</sup>. Der Brite provozierte mit der Aussage, die Demokratie in der Schweiz funktioniere nicht dank der Schule, sondern trotz der Schule. Den Vorwurf, dass die Schweizer Schulen zum Totalitarismus erzögen und im Prinzip reine «Zuchanstalten» seien, wiederholten etwa die «Progressiven Mittelschüler» während der 68er-Revolute,<sup>1036</sup> obschon sich gemäss dem damaligen Selbstverständnis der Lehrerverbände seit dem 2. Weltkrieg vieles zum Besseren gewandelt hatte.

Der Vergleich zwischen schulischer und militärischer Erziehung musste nicht zwangsläufig Kritik beinhalten. Gemäss einem Artikel in der SLZ konnte ein Dienstreglement von 1933 noch in der Nachkriegszeit den «Erziehern ohne Uniform» als wertvolle Anregung dienen.<sup>1037</sup> Die Erziehung zum guten Menschen, zur Opferbereitschaft, zum Dienst an der Gesellschaft erschienen als geteilte Ziele von Armee und Schule.<sup>1038</sup> Sichtbar war das militärische Element auch im Leistungsdruck des Turnunterrichts,<sup>1039</sup> der die ScS an die «Körper-Unkultur» der Diktaturstaaten erinnerte und den es zu überwinden galt.<sup>1040</sup>

Obschon beide deutschsprachigen Zeitschriften die Vorwürfe Lindsays entschärften und die SLZ vor zu grossen «Sprüngen» in der Pädagogik warnte, riet auch sie, künftig die Schulleistungen «etwas weniger nach der kasernenmässigen Betriebssuperordnung» zu beurteilen als nach dem harmonischen Ausgleich zwischen den Ansprüchen der Jugendlichen und jenen der Gesellschaft.<sup>1041</sup>

Es gab durchaus alternative Vorbilder. Die «demokratische Erziehung» von John Dewey gewährte dem Kind mehr Freiraum und mass dem Individuum mehr Bedeutung bei als der autoritäre Unterrichtsstil an vielen Schulen, der, so die Kritiker, lediglich auf die

---

1034 Kenneth Lindsay zitiert in: «Schweizerische Art und Erziehung im fremdem Urteil», in: SLZ 90 (1945), 913-915, hier 914.

1035 Kenneth Lindsay zitiert in: Eine pädagogische Plauderei über die Grenzen, in: ScS 32 (1946), 533-537, hier 533.

1036 Martin Schwander zitiert in: Hans Keller, Die «Progressiven Mittelschüler», in: SLZ 113 (1968), 828ff., hier 828.

1037 Soldatische Erziehung, in: SLZ 91 (1946), 281f. Der Artikel betonte, dass neben «Disziplin, Strenge und Härte» auch die Menschlichkeit in der Erziehung zentral sei.

1038 Vgl. Hans Fürst, Soldatische Erziehung?, in: SLZ 91 (1946), 325f.

1039 Zur Bedeutung des Turnunterrichts für die Geistige Landesverteidigung während des 2. Weltkriegs vgl. Criblez, Zwischen Pädagogik und Politik, 237-275.

1040 Ist der heutige Schulturnbetrieb noch zeitgemäß?, in: ScS 33 (1946), 40f.

1041 Schweizerische Art und Erziehung im fremdem Urteil, in: SLZ 90 (1945), 913-915.

Vermittlung des für das Erwachsenenleben Nützlichen abziele. Wollte man diese «alte Schule» überwinden, hiess das Rezept: mehr Erziehung, weniger Unterricht, mehr Charakterbildung, weniger Wissensanhäufung.<sup>1042</sup> Dazu mussten neue Methoden gesucht, alternative Lernarrangements geplant oder, im Extremfall, Schulstrukturen vollständig geändert werden. In diese Richtung zielte Professor Georg Thürer:

«Wie die Erziehung überhaupt kein Fach, sondern eine Haltung darstellt, welche den ganzen Unterricht durchdringt, so kann ich denjenigen wenig sagen, welche durch ihren Drill auf Wortwissen die Kinder eigentlich eher für die Lösung von Kreuzworträtseln abrichten als zur Kreuzfahrt zum Frieden aufrufen.»<sup>1043</sup>

Gegen den verbreiteten autoritären Unterrichtsstil sprach ein weiteres Argument: Eine zu starke Führung durch die Lehrperson nehme der Jugend die Verantwortung ab und hindere sie an jenem reflektierten Denken, zu dem sie angeleitet werden sollte.<sup>1044</sup> Die Forderung nach mehr Verantwortungsübergabe an die Jugendlichen wurde gebetsmühlenartig wiederholt. Im Zusammenhang mit der in verschiedenen internationalen Organisationen geführten Diskussion um die Formen und Ziele der «civic education» wurde sie lauter. 1960 hob die IVLV in ihren Thesen hervor, eine demokratische Gemeinschaft werde von politisch aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern getragen, und die Demokratie halte nur stand, «wenn sie aus Bürgern mit unabhängigem Geist und kritischem Urteil zusammengesetzt ist»<sup>1045</sup>. Staatsbürgerliche Kenntnisse zu vermitteln und das kritische Denken zu fördern, waren die zentralen Anliegen einer zeitgemässen Politischen Bildung. Die Pädagoginnen und Pädagogen einer jährlich stattfindenden Tagung im Europäischen Kulturzentrum in Genf gingen noch einen Schritt weiter und hielten 1962 fest, dass nur eine demokratische Schule mit genügend Freiräumen das Verantwortungsbewusstsein der Lernenden stärken könne.<sup>1046</sup> Eine demokratischere Schule wurde demzufolge nicht erst 1968 gefordert,<sup>1047</sup> doch im Zuge der gesellschaftlichen Proteste und der sozialen Bewegungen der 1960er Jahre akzentuierten verschiedene Akteure diese Forderung.

### 5.3 Anhaltendes Demokratiedefizit in den Schulen – trotz 68er-Bewegung

Mit Nachdruck und aufsehenerregenden Aktionen machten auch zahlreiche Schweizerinnen und Schweizer während der 68er-Revolve darauf aufmerksam, dass Unterricht im au-

---

1042 Vgl. Eine pädagogische Plauderei über die Grenzen, in: ScS 32 (1946), 533-537.

1043 Georg Thürer, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727, hier 725.

1044 Vgl. Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048.

1045 Ernst Gunzinger, Zur XXIX. Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVL), in: SLZ 105 (1960), 1189f., hier 1189.

1046 Vgl. A. Bohren, Staatsbürgerliche Erziehung in Europa, in: SLZ 107 (1962), 1274ff.

1047 Vgl. Peter Meuwly stellte an die staatsbürgerliche Erziehung drei Forderungen: Sie müsse erstens Wissen und zweitens Werte vermitteln sowie drittens die Bereitschaft zur Mitarbeit im Staat fördern. Vgl. Peter Meuwly, Die Aufgabe der Schule in der modernen Demokratie, in: SLZ 111 (1966), 1199ff.

toritären Stil sowie Lehrpersonen als unhinterfragte Wissensinstanzen der Vergangenheit angehören und stattdessen Kooperation und Dialog ins System Schule Einzug halten sollten – von der Schulbehörde bis zum Klassenzimmer. Die transnationale «68er-Bewegung» und ihre neuartige Inszenierung des Protests gaben den Forderungen nach Demokratisierung, ergänzt durch neue Akzentsetzungen, neuen Auftrieb. Dort, wo die Bildungsverantwortlichen die «gereifte Opposition» ernst nahmen, trug, so scheint es in der Rückschau, der jahrzehntelange Appell endlich Früchte.<sup>1048</sup>

In den Diskursen der Lehrerzeitschriften zeigte sich neben der Einbettung der Demokratieforderung in die gesamtgesellschaftliche Protestbewegung in der Folge der 68er-Revolution ein zweiter Argumentationsstrang: In den 1970er Jahren, als die Roten Brigaden und die RAF die Autorität des Staates durch Terroraktionen herausforderten und vereinzelte «Jura-Separatisten» mit verschiedenen, teilweise gewalttätigen, Aktionen auf sich aufmerksam machten, spitzte sich die Frage zu, inwiefern es auch Aufgabe der Schule sei, zum Erhalt des bestehenden Staates beizutragen. Diese Diskurse betrafen zum einen die Lehrpersonen und ihre Haltung zum Staat (vgl. dazu Kapitel IV), zum andern die Schule als Institution und die Inhalte der Lehrpläne. Für viele Erziehungsverantwortliche bestand der Auftrag der staatlichen Schule nicht (nur) in einem Beitrag zur Tradierung der kulturellen Werte der Demokratie zum Erhalt der Gesellschaft, sondern auch in der Eröffnung von Möglichkeiten zu deren Veränderung. Die Förderung von Verständnis, Toleranz sowie des Respekts vor dem Andern, die Erziehung zu verantwortungsvollen, autonomen, kritisch denkenden Bürgerinnen und Bürgern war für sie Ziel des Unterrichts.<sup>1049</sup> Dabei konnte sich die Kritik sehr wohl auch gegen den bestehenden Staat richten. Die Erreichung dieser Ziele gestaltete sich indes harzig. Obschon sich im Nachgang der 68er-Bewegung auch an den Volksschulen in Sachen Mitspracherecht von Lernenden, aber auch Eltern einiges bewegte, so zeigte Hans Zemp 1979 in einem kritischen Artikel auf, dass viele Erwartungen der 1960er Jahre nicht erfüllt worden waren. Empirische Studien bestätigten beispielsweise die geringe Wirksamkeit des staatsbürgerlichen Unterrichts. Das mangelnde Interesse der Lernenden, ungeeignete Lehrbücher und die ungenügende Ausbildung der Lehrpersonen galten als Gründe für das konstatierte Malaise. Auch die oft weiterhin hierarchisch organisierte Schule taugte nicht als «Übungsfeld der Demokratie», lautete das Urteil Zemps.<sup>1050</sup> Die (wirkliche) Demokratie in der schulischen Institution blieb weitestgehend Wunschdenken.<sup>1051</sup>

In den 1980er Jahren ging das Lamento über die geringe Partizipation der Schweizerinnen und Schweizer an politischen Entscheidungsprozessen weiter. Zu viele Bürgerinnen

---

1048 Paul Binkert, Der staatsbürgerliche Unterricht im Urteil der Rekruten, in: SLZ 113 (1968), 1181-1187, hier 1181.

1049 Vgl. Georges Panchaud, Quel es le rôle de l'école dans la démocratisation?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 50f.; Erziehungsdirektor Arthur Schmid, Der Bildungsauftrag und das politische Engagement des Lehrers, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 53f.; Max Huldi, Staatsbürgerlicher Unterricht – Wunschvorstellung, in: SLZ 123 (1978), 857.

1050 Hans Zemp, Politische Bildung in der Schweiz, in: SLZ 124 (1979), 1145f.

1051 Vgl. Herbert Plotke Schule in einem demokratischen Staat, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 27-30; Elisabeth Michel-Alder, Demokratie im Schulalltag, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 57-60.

und Bürger seien überfordert von der Komplexität der Vorlagen und misstrauten «dem Staat», «den Behörden», «denen da oben». Einmal mehr erblickte mit dem St. Galler Ernst Rüesch ein Erziehungsdirektor in der Politischen Bildung einen Lösungsansatz. Rüesch warnte vor einer Erziehung wie in den «Oststaaten», wo die Jugend, wie schon in Nazi-deutschland und im Absolutismus, zur «totalen Ergebenheit gegenüber dem Staat» erzogen werde, monierte aber im Gegenzug, die antiautoritäre Erziehung in Westeuropa habe eine «Erziehung zum Ungehorsam» provoziert. Diese gelte es zu überwinden, indem die Politische Bildung in den Jugendlichen den Willen stärkte, sich auf demokratischem Weg für eine Verbesserung des Staates einzusetzen.<sup>1052</sup> Dass auch die Schweizer Demokratie nicht perfekt war, machte auch die Fichenaffäre klar.

#### 5.4 Schmerzhaftes Selbstbetrachtung im Zuge der Fichenaffäre

Im Zuge der Fichenaffäre, die am Ende des Kalten Krieges die Schweiz erschütterte, wurde das Schweizer Demokratieverständnis überdacht. In den Augen vieler Schweizerinnen und Schweizer hatte der «Schnüffelstaat» nicht nur die Spielregeln der Demokratie missachtet, sondern auch jene Werte verletzt, mit deren Tradierung er die Schulen beauftragt hatte. Die schlechte Informationspolitik der betroffenen Departemente trug massgeblich dazu bei, das Vertrauen in die Regierung zu erschüttern und zahlreiche Bürgerinnen und Bürger vor Empörung auf die Strasse zu treiben. Eine Polemik entstand 1991, als die offizielle Schweiz mitten in der Aufarbeitung des Skandals wie gewohnt, mit Rückgriff auf das kulturelle und politische Gedächtnis der Schweiz, die 700-Jahrfeier inszenieren wollte. Jürg Frischknecht diagnostizierte, die Schweiz habe den Bezug zur eigenen Geschichte verloren: «Die Herrschenden verdrängen ihre eigene Geschichte und zelebrieren statt dessen heroisierende Geschichtsbilder, die einer näheren Überprüfung nicht standhalten.»<sup>1053</sup> Die Mythen, die Frischknecht anprangerte, waren die Inszenierung der «Geburtsstunde der ältesten Demokratie der Welt, 1291» und die Zelebrierung der wehrhaften Armee, welche die Schweiz vor dem 2. Weltkrieg bewahrt habe. Mythenbildung hatte in den Augen Frischknechts auch in Bezug auf den Kalten Krieg stattgefunden. Die «Herrschenden» hätten unter Mithilfe «potemkinsche[r] Geschichtskulissen», zu denen die Feindbilder «Sowjet», «Russe» oder «PdA» gehörten, Krieg gegen das eigene Volk geführt.<sup>1054</sup> Das Bild des Sonderfalls war beschädigt, und erneut erschallte der Ruf nach einer besseren Politischen Bildung in der Schule, welche die angeschlagene Demokratie retten, den Glauben an die Schweiz und ihre Regierung erneuern sollte. Neben skeptischen Stimmen, zu denen jene Al Imfelds oder Iwan Rickenbachers gehörten, die eine Rückwirkung von der Schule auf

---

1052 Ernst Rüesch, Schule und Staatsbürgerliche Bildung, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 23f.

1053 Jürg Frischknecht, Demokratieschule beginnt unten, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 17-21, hier 20f.

1054 Jürg Frischknecht, Demokratieschule beginnt unten, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 17-21, hier 21.



die Gesellschaft<sup>1055</sup> und auf die politischen Institutionen<sup>1056</sup> verneinten, wurde, wie schon Jahrzehnte zuvor, gefordert, den Lernenden im Schulzimmer zu ermöglichen, demokratische Spielregeln und Partizipation einzuüben. Auch wenn damit weder die Institution noch der Staat verändert werden konnte, so verbesserte ein demokratischerer Unterricht in den Augen der Optimisten die individuellen Voraussetzungen für eine vermehrte politische Partizipation in der gesellschaftspolitischen Realität.<sup>1057</sup>

Auch die Forderung nach dem Einbezug aktueller Probleme, von der Dienstverweigerung bis hin zur Fichenaffäre, in den Unterricht wurde erneuert.<sup>1058</sup> Die Aktualität galt als bessere Lehrmeisterin als die «staatsbürgerliche Unterweisung» in der Schulstube. Im Zuge der Veränderungen in Ost- und Mitteleuropa schrieb Rickenbacher:

«Diese Einsicht in Veränderungen ist durch die gesellschaftliche Umwälzung in Mittel- und Osteuropa bewirkt worden, durch Walesa und Gorbatschow [sic!] und nicht durch Pestalozzi und Kerschensteiner, über die elektronischen Medien und ihre eindrückliche Berichterstattung und nicht über staatsbürgerliche Institutionenlehre.»<sup>1059</sup>

Trotz der von Rickenbacher geäusserten Skepsis – der Glaube an die Möglichkeit der Schule, zur Demokratieerziehung beizutragen, konnte nicht erschüttert werden. Um die Wirksamkeit der Politischen Bildung zu erhöhen, musste aber die reine Institutionenlehre überwunden werden. Mit Blick auf die nordischen Staaten galt es, die Schule (weiter) zu demokratisieren und in allen Fächern problemorientiert und schülernah zu unterrichten.<sup>1060</sup> Die neuen Impulse am Ende des Kalten Krieges führten beispielsweise dazu, dass der Kanton Luzern als Antwort auf eine Interpellation die «Demokratie» als Unterrichtsprinzip festschrieb und – besonders für die Gymnasien – einen kooperativen Unterrichtsstil einforderte.<sup>1061</sup> Wie sahen die schulischen Massnahmen zur Konkretisierung der Demokratieförderung aus?

---

1055 «Für mich ist sie [die Schule, N. R.] stets auch ein Abbild der Gesellschaft und vor allem des Staates. Ich ziehe radikal in Zweifel, dass mit einem anderen staatsbürgerlichen Unterricht eine neue Politik, mehr Demokratie oder ein grösseres Interesse an der Öffentlichkeit kriert werden kann.» Al Imfeld, Staatsbürgerliche Erziehung: sie entsteht erst, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 3-7, hier 5.

1056 Vgl. Iwan Rickenbacher, Erziehung für Staatsbürger? Anmerkungen zur Staatskrise, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 12-16.

1057 Vgl. Iwan Rickenbacher, Erziehung für Staatsbürger? Anmerkungen zur Staatskrise, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 12-16.

1058 Vgl. Jürg Frischknecht, Demokratieschule beginnt unten, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 17-21.

1059 Iwan Rickenbacher, Erziehung für Staatsbürger? Anmerkungen zur Staatskrise, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 12-16, hier 15.

1060 Vgl., Hermann Zingg, Den Frieden lernen, in: SLZ 119 (1974), 1434. Ähnliche Ideen äusserten Felix Mattmüller, Rolf Dubs, Arne Engeli oder Josef Weiss. Vgl. G. B. Hauser, Schule als Werkstatt für Demokratie, in: SLZ 124 (1979), 1479.

1061 Vgl. Luzern. Mehr politische Bildung in der Schule, in: ScS 78 (1991), Nr. 11, 37.

## 5.5 Konkrete Massnahmen zur Erziehung zur Demokratie

Insgesamt setzte sich auf breiter Basis spätestens ab den 1970er Jahren die Erkenntnis durch, dass die Achtung vor der Meinung der Lernenden, die Abgabe von Verantwortung für das Lernen sowie eine vermehrte Schüleraktivität zentrale Voraussetzungen für einen gelingenden Unterricht darstellten.<sup>1062</sup> Nur vereinzelte Skeptiker warnten vor zu viel Demokratisierung. War nicht der technische Fortschritt der UdSSR, der nach dem Sputnik-Schock augenscheinlich wurde, auf ein autoritäres Schulsystem zurückzuführen? Konnte dies nicht bedeuten, dass zu viel Freiheit zu einer Verweichlichung der Jugend führte, welche dem Wettkampf mit dem Osten Europas nicht standhielt?<sup>1063</sup> Die Mehrheit forderte eine modernisierte Schule. Im Untersuchungszeitraum wurden zahlreiche Möglichkeiten der Erziehung zur Demokratie diskutiert. Es ginge zu weit, an dieser Stelle jene lebhaften Auseinandersetzungen nachzuzeichnen, die über die sogenannte «antiautoritäre Erziehung», etwa im Kontext der 1921 von Alexander S. Neill gegründeten «Summerhill-School», oder über die Erziehungsvorstellungen von Paolo Freire, Ivan Illich oder Everett Reimer geführt wurden. Auch auf die Debatte um die integrierte Gesamtschule, welche in der BRD vielerorts etabliert, in der Schweiz aber mehrheitlich abgelehnt wurde, kann nicht näher eingegangen werden.<sup>1064</sup>

An dieser Stelle wird auf ausgewählte Diskurslinien verwiesen, die die Politische Bildung und den Geschichtsunterricht berührten. Auch wenn reformpädagogische Schulexperimente eher misstrauisch betrachtet wurden, so stiess der Vorschlag, innerhalb des Schulzimmers eine Art «Republik im Kleinen» einzurichten und demokratische Spielregeln einzuüben, auch bei manchen Kritikern der Reformpädagogik auf Gegenliebe.<sup>1065</sup> Ein zweites «Rezept» zur Demokratieförderung lautete, kritisches Denken zu üben. Dies betraf direkt den Geschichtsunterricht. Eine Veränderung vom «Geschichte(n) Erzählen» und Faktenlernen hin zum «historischen Denken» tat Not. Auch die Politische Bildung veränderte sich, was ein Exkurs am Ende des Kapitels zeigt.

### 5.5.1 Die grosse Weltgemeinschaft im kleinen Schulzimmer

Stimmen wie jene des bekannten Erziehungswissenschaftlers Professor Walter Guyer hatten bereits in der Zeit der faschistischen Bedrohung gefordert, innerhalb des Schulzimmers

---

1062 Vgl. Staatsbürgerliche Bildung innerhalb oder ausserhalb der Schule?, in: SLZ 109 (1964), 1397f.; Elmar Osswald, Die demokratische Schule, in: SLZ 114 (1969), 1384ff.

1063 Vgl. Marcel Müller-Wieland, Autorität und Freiheit, in: SLZ 108 (1963), 441-449.

1064 Hans-Rudolf Lehmann verfasste aufgrund der genannten Kritiker einen Artikel mit dem Titel des Werks von Reimer, «Schafft die Schule ab», der nach Angaben der SLZ ungewohnt heftige Reaktionen und zahlreiche Leserbriefe hervorrief. Vgl. SLZ 118 (1973), 1323-1328.

Das Modell der integrierten Gesamtschule, welches vor allem in Deutschland an vielen Orten eingeführt wurde, fand in der Schweiz neben zaghaften Befürwortern vor allem Kritiker. Über eine solche «klassenlosen Schule», welche auf den Leistungswettbewerb verzichte, solle versucht werden, eine «klassenlose Gesellschaft» zu etablieren, lautete eine Befürchtung. Vgl. Eugen Egger, Schule und Gesellschaft, in: ScS 61 (1974), 1094-1099, hier 1095.

1065 Vgl. Eugen Egger, Schule und Gesellschaft, in: ScS 61 (1974), 1094-1099; Joachim Suchland, Erziehung zur Demokratie, in: SLZ 125 (1980), 1984.

jene Demokratie im Kleinen einzuüben, die sich in der grossen Gemeinschaft des Staates in bedrohlichen Zeiten zu bewähren habe.<sup>1066</sup> Auch kurz nach dem 2. Weltkrieg äusseren zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen die Überzeugung, dass es, um die Kinder zum Weltfrieden und zur Demokratie erziehen zu können, gelingen musste, innerhalb des Schulzimmers, das als Abbild der Gemeinschaft im Kleinen verstanden werden konnte, das Zusammenleben vorbildlich, demokratisch und friedlich zu gestalten und den Kindern Achtung vor den andern, Menschenwürde und Nächstenliebe «beizubringen». Die Kinder sollten lernen, sich in eine Gemeinschaft einzufügen, sich an Vorschriften und Regeln zu halten, die bestehende demokratische Ordnung, zumindest in ihren Grundzügen, zu bejahen und zu verteidigen.<sup>1067</sup> Dieses Anliegen, den einzelnen Menschen zum wertvollen Mitglied der Gesellschaft zu «formen», konnte vor dem Hintergrund des Kalten Krieges missverstanden werden. Eine zu starke Betonung der «Gemeinschaft» konnte, wie bereits ausgeführt, in die Nähe der kommunistischen «Vermassung» gerückt werden.<sup>1068</sup> Der Anspruch der Schulen war es stattdessen, der Individualität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und eine stärkere Selbstorganisation der Lernenden zu fördern, die wiederum der Gemeinschaft zugute kam. Eine Art «Selbstregulierung» der Schulklassen wurde in der SLZ bereits 1946 propagiert und im Laufe der Jahre wiederholt.<sup>1069</sup> Einen bedeutenden Schritt auf dem Weg zu mehr Demokratie in den Schulzimmern stellten die «Lausanner Thesen» dar, das Ergebnis der Koordination der welschen Kantone zu Beginn der 1950er Jahre. Mit den Thesen sollte eine Erneuerungsbewegung in Richtung einer «Ecole nouvelle» in Gang gesetzt werden. Unterstützt von der SPR forderten die Verfasser der Thesen eine zukunftssträchtige Schule mit einem neuen Geist und neuen Methoden, welche den Lernenden die Selbsterziehung ermögliche und Menschen erziehe, die fähig seien, ihre Rolle als autonomer Bürger und, explizit erwähnt, autonome Bürgerin in der Gemeinschaft wahrzunehmen.<sup>1070</sup> Es galt, den jungen Menschen vorzubereiten: «I. à sa

---

1066 Vgl. Walter Guyer zitiert in: W. Hörler, Die Erfahrungsgrundlagen für die staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 111 (1966), 1201ff.

1067 Vgl. u. a. Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, insbes. 1042f.; Peter Meuwly, Die Aufgabe der Schule in der modernen Demokratie, in: SLZ 111 (1966), 1199ff.

1068 Vgl. Martin Baumgartner, Demokratie und Schule, in: SLZ 95 (1950), 496f.

1069 Vgl. z. B. Georg Thürer, Erziehung zum Frieden, in: SLZ 90 (1945), 721-727; E. Loeliger, 9. Internationale Konferenz für Erziehung, in: SLZ 91 (1946), 253ff.; Adolphe Ischer, Die gegenwärtigen Schultendenzen der Westschweiz, in: SLZ 100 (1955), 228ff.; A. Bohren, Staatsbürgerliche Erziehung in Europa, in: SLZ 107 (1962), 1274ff.; René Epper, Schülermitverwaltung als Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung?, in: ScS 60 (1973), 647-655.

1070 Die Thesen waren das Resultat eines langen Aushandlungsprozesses zwischen den verschiedenen Kantonen. Auslösendes Moment war der Rapport von Samuel Rollier (er lehrte damals am «Institut des sciences de l'éducation» in Genf experimentelle Pädagogik für angehende Lehrpersonen) «Ecole publique et Education nouvelle», in welchem er die Notwendigkeit und mögliche Wege für eine humanere, aber auch geistigere («spiritualiste»), zukunftssträchtige Schule aufzeigte. Die Thesen wurden auf der Grundlage des Rapports ausgearbeitet. Vgl. Genève, U.I.G. – Messierus, Assemblée Générale du mercredi 26 octobre 1949, in: ED 85 (1949), 757f.; A. Chevalley, Congrès S.P.R. Lausanne 1950, in: ED 86 (1950), 413f.; Bernard Dubosson, XXVIIe Congrès S.P.R. Lausanne, 24 et 25 juin 1950, in: ED 87 (1951), 1-15. Adolphe Ischer, Die gegenwärtigen Schultendenzen der Westschweiz, in: SLZ 100 (1955), 228ff.

future activité d'homme, qu'elle soit; 2. à prendre part, en citoyen, et d'une manière active, à la vie de notre démocratie helvétique, afin de concourir, dans la mesure de ses moyens, à en orienter la destinée.»<sup>1071</sup>

Postulate, welche die Schule als Ganzes demokratischer gestalten wollten und sich dabei auf verschiedene Reformpädagogen wie John Dewey, Georg Kerschensteiner oder auch Gustav Wyneken stützten, für welche die Schule eine Art gesellschaftliches Übungsfeld im Kleinen darstellte,<sup>1072</sup> nahmen in den 1960er Jahren zu. In diesem Kontext wurden die Untersuchungen von Kurt Lewin oder Thomas Gordon zum optimalen «Führungsstil» einer Lehrperson aufmerksam verfolgt. Vereinfacht gesagt förderten diese zutage, dass der sogenannte «demokratische» oder «kooperative Führungsstil» in manchen Belangen dem «laissez-faire» und dem «autoritären» Führungsstil überlegen war.<sup>1073</sup> Ein demokratischer Führungsstil forderte von den Lernenden eine Mitbeteiligung am Unterricht. Als ein probates Mittel mehr Verantwortungsübernahme zu fördern, galt über die gesamte Untersuchungsdauer hinweg die Gestaltung eines «Schülerstaats», die Schaffung einer «Kleinstaat Klasse». Die Vorschläge zur Schaffung einer «geistigen Gemeinschaft», einer «Eidgenossenschaft im Kleinen»<sup>1074</sup>, einer «Polis im Kleinen»<sup>1075</sup> fanden regen Anklang. Eine «Schülerregierung»<sup>1076</sup> oder eine «Schülerverwaltung»<sup>1077</sup> mit Wahlen in verschiedene Ämter (z. B. Klassenpräsidentin oder Kassier) und das Verteilen verschiedener Aufgaben, wie etwa das Einrichten und Verwalten einer Klassenkasse, das Ausarbeiten, Erlassen und Durchsetzen von «Klassengesetzen» oder die Diskussion über Strafen ermöglichten, so die Vorstellung, das Einüben staatsbürgerlicher Prozesse und die Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft.<sup>1078</sup>

Allerdings gab es auch kritische Stimmen, wie jene des Wirtschaftspädagogen Rolf Dubs, welche vor einer zu einfachen Analogie warnten.<sup>1079</sup> Trotz mancher Skepsis erklangen

---

1071 Bernard Dubosson, XXVIIe Congrès S.P.R. Lausanne, 24 et 25 juin 1950, in: ED 87 (1951), 1-15, hier 13.

1072 Vgl. Mitbestimmung – Revolution in der Schule, in: SLZ 118 (1973), 1699-1702; der Bericht entstammte «Bildung und Wissenschaft 8 (1973)»; der Artikel erwähnte auch «gescheiterte» Schulversuche.

1073 Vgl. Alex Baumgartner, Aspekte einer demokratischen Erziehung, in: SLZ 112 (1967), 293-297.

1074 Vgl. Die Reflexionen von Kenneth Lindsay zitiert in: Eine pädagogische Plauderei über die Grenzen, in: ScS 32 (1946), 533-537; Alfred Zollinger, Erziehung zum demokratischen Denken, in: SLZ 92 (1947), 542-544; Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 93 (1948), 482-485. Thürers Vortrag von 1939 wurde in der SLZ abgedruckt; W. Brunswiler, Staatskundlicher Unterricht, in: ScS 49 (1962/63), 559ff. Gegen diese Analogie wehrten sich verschiedene Autoren. Die Schule könne nie ein Abbild des Staates sein, trotzdem könnten die Schülerinnen und Schüler durch die «Mitverwaltung» demokratische Prozesse einüben, meinte etwa René Epper. Vgl. Schülermitverwaltung als Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung?, in: ScS 60 (1973), 647-655; Johannes Gunzenreiner, Die Parteien im Schulunterricht, in: SLZ 132 (1987), Nr. 4, 7f.

1075 Anton Strittmatter, Pädagogik und Politik, in: SLZ 136 (1991), Nr. 13, 25.

1076 Martin Schmid, Die Schweizerschule; unsere Aufgabe heute, in: SLZ 99 (1954), 1043-1048.

1077 W. Hörler, Die Erfahrungsgrundlage für die staatsbürgerliche Erziehung, in: SLZ 111 (1966), 1201ff.

1078 Vgl. Alfred Zollinger, Erziehung zum demokratischen Denken, in: SLZ 92 (1947), 542-544; Zum Tag des Guten Willens, in: SLZ 101 (1956), 530f.; W. Brunswiler, Staatskundlicher Unterricht, in: ScS 49 (1962/63), 559ff.

1079 Dubs verwarf den Vorschlag, Staatskunde (ausschliesslich) mittels dieser Methode einzuüben, deshalb,

ähnliche Töne auch in den internationalen Verbänden. Eine Resolution der FIAI empfahl 1958 für die «Staatsbürgerkunde» die «Verwirklichung der Bürgertugenden in der Klassengemeinschaft.»<sup>1080</sup> Auch die erwähnte Resolution des Europarates von 1964 verlangte, im Unterricht eine aktive Partizipation der Lernenden zu ermöglichen. Dieses Modell der «kleinen Eidgenossenschaft im Schulzimmer» gewann, gestützt durch die internationalen Stimmen der 68er-Bewegung, an Kraft.<sup>1081</sup> Die Erziehung zur Gemeinschaft wurde als dringlich erachtet: «Wir. Also wir: von der ersten Stunde an «Kleine Eidgenossenschaft» mit ihrem Schwur: «Wir sind füreinander da.» Wir planen und lernen miteinander, statt belehrt zu werden. [...] Wir: auch Eltern und die mit dem schönen Amtsnamen Schulpfleger sind Teil der «Kleinen Eidgenossenschaft», schrieb etwa Eugen Zeller 1968.<sup>1082</sup>

Die Einrichtung eines solchen «Schülerstaates» war keine völlig neue Idee. Ein Lehrer berichtete davon, dass er das Prinzip bereits in den 1920er Jahren erfolgreich erprobt und innerhalb der eigenen Lehrerlaufbahn beibehalten habe.<sup>1083</sup> Tatsächlich konnten die Versuche an die Reformpädagogik anknüpfen. Schon John Dewey (1859-1952) hatte gefordert, das Leben im Schulzimmer gleich zu gestalten wie das demokratische Zusammenleben in der Gesellschaft.<sup>1084</sup>

Zum Vorzeigemodell für Demokratisierung und Völkerverständigung im Kleinen erhoben wurde die Form der weitgehenden Selbstorganisation im 1945 gegründeten Pestalozzidorf in Trogen, das zum Treffpunkt regelmässiger internationaler Tagungen von Lehrpersonen wurde, welche der SLV, die SPR, der Schweizerische Lehrerinnenverein und die Schweizerische UNESCO-Kommission gemeinsam organisierten.<sup>1085</sup> War die Schweiz im Selbstverständnis der 1950er Jahre generell ein Hort der Neutralität und Toleranz, so galt dies für das Kinderdorf im Speziellen. Völkerverständigung wurde dort eingeübt, gelebt, sowohl auf der Ebene der Kinder als auch auf der Ebene der Tagungsmitglieder.<sup>1086</sup>

---

weil ein Modell, welches vorwiegend auf die Kooperation innerhalb des Klassenzimmer abziele, den Machtkampf der Realpolitik weitgehend vernachlässige und das im Kleinen aufgebaute Verständnis unmöglich auf die Staatspolitik übertragen werden könne, weil dafür u. a. das Sachwissen fehle. Vgl. Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung heute, in: ScS 59 (1972), 1005-1017.

1080 Hans Frei-Moos, Kongresse der internationalen Lehrerverbände, in: SLZ 103 (1958), 1215f., hier 1215.

1081 Vgl. Hans Rudolf Faerber, Mittelschulprobleme und ihre europäischen Lösungen, in: ScS 56 (1969), 439ff.

1082 Eugen Zeller, Und morgen?, in: SLZ 113 (1968), 1034f.

1083 Vgl. J. J. Ess, Die Schulklasse als kleines Vorbild des demokratischen Staates, in: SLZ 112 (1967), 297-301.

1084 Vgl. Osterwalder, Demokratie, Erziehung und Schule, 209-214.

1085 Vgl. Ernst Lanz, Zweite Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 100 (1955), 1040-1046; Liselotte Traber, Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 101 (1956), 1003-1007.

1086 Vgl. Ernst Lanz, Zweite Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 100 (1955), 1040-1046; H. P. Meyer-Probst, Vierte internationale Lehrertagung in Trogen, in: SLZ 102 (1957), 989-997. Die Vorstellung der Pestalozzidorfer fand Eingang in die Schulbücher. So zeigte etwa Arnold Jaggi im «Lesebuch» auf, dass Walter Robert Corti glaubte, es sei «heilsam», wenn Kinder aus verschiedenen «Völkern» gemeinsam spielten, sangen, turnten und Geschichte trieben, um den Hass zwischen den verschiedenen «Völkern» zu verringern.; Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern 1956, 250f.

In den skizzierten «Klassenstaaten» war die Gleichberechtigung nicht nur zwischen den Kindern verschiedenster Herkunft, sondern auch zwischen den Geschlechtern gegeben. Das Frauenstimmrecht war dort bereits verwirklicht, als die Schweizerinnen noch um ihre politischen Rechte kämpften. Auch die seit 1953 bestehenden «assozierten Schulen der UNESCO» dienten als Modellschulen zur Förderung der internationalen Verständigung.<sup>1087</sup>

In diesem Zusammenhang sei ein kurzer Seitenblick gewagt auf die Rolle der Lehrerin, welcher bis 1971 das Stimm- und Wahlrecht auf Bundesebene verwehrt blieb. 1953 hielt alt Bundesrat Ernst Nobs eine in der SLZ veröffentlichte Rede vor der Lehrerschaft des Bezirks Zürich mit dem Titel «Schule und Verwirklichung der Demokratie».<sup>1088</sup> Nobs zeigte sich davon überzeugt, dass die Gleichberechtigung der Geschlechter bald erreicht sei, und er appellierte an die Frauen, sich für Politik zu interessieren und aktiv am öffentlichen Leben teilzunehmen, denn nur wenn sie nicht «einzig von den Angelegenheiten der Kochtöpfe und des Kinos» erfüllt sei, könne auch die Lehrerin die «Buben zu aktiven Staatsbürgern erziehen».<sup>1089</sup> Im Kontext der Diskurse über die Demokratieverziehung in der Schule wurde auf das fehlende Frauenstimmrecht, genau wie auf die als undemokratisch interpretierten konfessionellen Ausnahmeartikel in der Bundesverfassung, hingewiesen,<sup>1090</sup> nicht ohne auch den Geschichtsbüchern eine Mitschuld an der Tradierung konfessioneller Vorurteile zuzuschreiben.<sup>1091</sup>

Auch wenn die institutionelle Realität der Partizipation der Lernenden Grenzen setzte und setzt, wie etwa Fritz Osterwalder aufzeigte,<sup>1092</sup> so fand das Modell des «Kleinstaates im Schulzimmer» im Diskurs regen Anklang. Innerhalb dieses Kleinstaates konnten auch Gruppenarbeiten die Einübung von Kooperation und gegenseitiger Verständigung fördern.<sup>1093</sup> Neben Kooperation galt die freie Meinungsbildung als wichtig.

---

1087 Vgl. A. Ackermann, Idee und Verwirklichung des Programms der assoziierten Schulen, in: SLZ 113 (1968), 1526-1529.

1088 Vgl. Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442.

1089 Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442, hier 440.

1090 Die Diskussion verschärfte sich, als die Frage des Beitritts der Schweiz zur europäischen Menschenrechtskonvention im Parlament debattiert wurde und klar wurde, dass es der Schweiz wegen der genannten Punkte nicht möglich war, der Konvention ohne Vorbehalte beizutreten. Vgl. etwa Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, in: Bundesblatt Bd. 2, (1968), 1057-1181. Vgl. Beitritt der Schweiz zur europäischen Menschenrechtskonvention, in: SLZ 113 (1968), 1520-1523.

1091 1973 wurde verglichen, wie zwei Schulbücher die Jesuiten darstellten. Im Zürcher Lehrmittel von Hakios und Rutsch von 1965 wurde, so das Urteil des Autors, das stereotype Feindbild perpetuiert, während im Aargauer Lehrmittel von Otto Müller von 1968 eine objektivere Darstellung gelungen war. Vgl. Leo Kunz, Wie werden intolerante Affekte weitergegeben?, in: SLZ 118 (1973), 1045f.

1092 Osterwalder nennt zwei zentrale Gründe: Zum einen sollen die Kinder Haltungen und Wissen aufbauen, welche für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Demokratie zentral seien, zum andern seien Eltern und Lehrpersonen dazu verpflichtet, dem Kind Entscheidungen abzunehmen, die es noch nicht selbstständig treffen könne, weshalb ein Unterschied zwischen Schule und dem gesellschaftlichen Leben nicht nur existiere, sondern existieren solle. Vgl. Osterwalder, Demokratie, Erziehung und Schule, 209-214.

1093 Vgl. Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung, in: SLZ 96 (1951), 1035-1044, insbes. 1042f.; Referat von G. Pflug, «Le rôle du maître dans la formation du futur

### 5.5.2 Erziehung zu selbstständigem Denken

Das Schlagwort «Demokratisierung» beinhaltete, wie im Kapitel über die Neue Linke beschrieben, auch das zentrale Postulat gleicher Bildungschancen für alle. Jeanne Hersch, die an Lehrertagungen und in Artikeln, insbesondere im *Éducateur*, verschiedentlich zu Wort kam und die wegen ihrer Bewertung der Jugendunruhen 1968 verschiedentlich kritisiert wurde, beklagte den «Missbrauch» eines so interpretierten Demokratie-Begriffs. Im Sinne der Gleichberechtigung aller sozialen Schichten zu verlangen, mehr Studierende an den Universitäten zuzulassen, weil die industrielle Gesellschaft mehr qualifizierte Arbeitskräfte brauche, meine nicht «Demokratisierung». Es gehe vielmehr darum, die Jugendlichen zu bilden, «damit sie selbst zu urteilen vermögen, ob sie wirklich dasselbe wollen, was wir wollen.»<sup>1094</sup> Das Ergebnis einer so verstandenen Bildung sei offen – Lehrpersonen könnten nicht davon ausgehen, dass die Jugendlichen die tradierten Werte und die Interpretation der kulturellen Objektivationen der älteren Generation, repräsentiert im Lehrer oder der Professorin, unhinterfragt übernehmen.

Die Forderungen Herschs ernst genommen, konnte Unterricht generell und Geschichtsunterricht im Speziellen nicht (mehr) darin bestehen, Faktenwissen zu lehren und zu lernen – womöglich präsentiert als ideologisch aufgeladene «Geschichten». Weder die Erziehung zu «Hurratrioten» noch die Förderung eines «Österreicherkomplexes» taugten als demokratiefördernde Ziele des Geschichtsunterrichts.<sup>1095</sup> Die Erziehung zu selbstständigem kritischem Denken, die Erziehung zu «jenem gesunden Zweifel, der alles in Frage stellt, was ist, und der zugleich das Bedürfnis zu wecken vermag, es einmal besser zu machen als die Alten» wurde zum Orientierungspunkt eines erneuerten Geschichtsunterrichts.<sup>1096</sup> Nur wer kritisches Denken gelernt habe, wer sich eine eigene Meinung bilden könne, könne, so die verbreitete Überzeugung, als verantwortungsvolles Mitglied der Gemeinschaft an den demokratischen Prozessen partizipieren und sei davor gefeit, durch «anonyme Mächte» missbraucht zu werden.<sup>1097</sup> Es gelte, die Jugendlichen zum eigenen Urteilen anzuleiten.<sup>1098</sup> Eine (demokratische) Überzeugung zu haben, bot in Zeiten der scheinbaren Orientierungslosigkeit zudem Schutz vor wie auch immer gefärbter Propaganda. Um freie Meinungen zu bilden, braucht es indes Freiräume des Denkens, des Ent-

---

citoyen», zitiert in: Ulrich Bühler, Siebente Internationale Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 105 (1960), 1087-1094; René Epper, Schülermitverwaltung als Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung?, in: ScS 60 (1973), 647-655.

1094 Jeanne Hersch, Die Demokratisierung der Schule, in: SLZ 115 (1970), 1788-1793, hier 1789.

1095 Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664, hier 649.

1096 Werner Schmid (Nationalrat ZH), Schulmeister und Politiker dazu ..., in: SLZ 111 (1966), 521f., hier 522.

1097 Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664; Max Feigenwinter, Neuzeitliche Aspekte im Heimatkunde- und Geografieunterricht, in: ScS 61 (1974) 20-27; hier 26. Vgl. ähnliche Gedanken in: Elmar Osswald, Die demokratische Schule, in: SLZ 114 (1969), 1384ff.

1098 Vgl. Wyneken zitiert in: Alex Baumgartner, Aspekte einer demokratischen Erziehung, in: SLZ 112 (1967), 293-297.



scheidens, des Debattierens. Die welschen Schulen zeigten sich in den «Lausanner Thesen» einig: Erst dann, wenn Kinder weder «Sklaven» des Lehrers noch der Schulbücher seien, könnten sie zur «Selbstbestimmung fähige Bürger werden, die ihr Urteil nicht aus dem Radio, der Zeitung oder der politischen Partei beziehen»<sup>1099</sup>.

Wie sah es mit der Möglichkeit zu Kontroversen im realen Unterricht aus? Die Rekrutenprüfungen von 1966 bestätigten, dass Diskussionen über aktuelle Probleme die Lernenden zu begeistern vermochten, der Lernerfolg schien garantiert.<sup>1100</sup> Genau daran mangle es aber im Unterricht. Den Zahlen nach zu urteilen – mehr als die Hälfte der Rekruten beurteilten den staatsbürgerlichen Unterricht als «gut oder genügend» – gelang es zwar vielen Lehrpersonen, die Jugendlichen zu «brauchbaren Schweizer Bürgern»<sup>1101</sup> zu erziehen, dennoch bemängelten viele Rekruten, dass der Raum für Diskussionen über «Lumumba, Castro, Tschu En-lai usw.»<sup>1102</sup> noch Mitte der 1960er Jahre längst nicht in allen Klassenzimmern gegeben war.

Wilfried Haerberli verlangte bereits Mitte der 1960er Jahre, gestützt auf verschiedene Historiker und Geschichtsdidaktiker, die Förderung des Geschichtsbewusstseins der Lernenden – ohne allerdings den Begriff, der erst in den 1970er Jahren aufkam, zu verwenden. Geschichtsunterricht sollte mehrperspektivisch gestaltet werden. Lehrer seien dazu verpflichtet, von ihren Haltungen abweichende Geschichtsdarstellungen zu thematisieren. Als Beispiel verlangte er von einem gläubigen, von der Transzendenz der historischen Entwicklung überzeugten Lehrer, auch die dialektisch-materialistische Geschichtstheorie darzustellen. Zur Lektüre auf der Gymnasialstufe empfahl er das «Kommunistische Manifest» und forderte eine Einführung in die Geschichte des Sozialismus. Auch sollten die Lehrenden den perspektivischen Standpunkt, von dem aus Geschichte dargestellt werde, offenlegen und den jeweiligen kontradiktorischen Standpunkt in den Unterricht mit einbeziehen, wie es in den erwähnten deutsch-französischen Geschichtsbüchern der Fall war. In der Mehrperspektivität der Geschichtsdarstellungen erblickte Haerberli sogar einen Weg zur Überwindung der Ost-West Spannungen.<sup>1103</sup>

In den 1960er Jahren setzte sich die Einsicht durch, dass die Vermittlung von Geschichte verstanden als «staatlich monopolisierte Heilslehre» nicht länger tragbar war.<sup>1104</sup>

---

1099 Adolphe Ischer, Die gegenwärtigen Schultendenzen der Westschweiz, in: SLZ 100 (1955), 228ff., hier 229.

1100 Vgl. Paul Binkert, Der staatsbürgerliche Unterricht im Urteil der Rekruten, in: SLZ 113 (1968), 1181-1187.

1101 Ein Rekrut zitiert in: Paul Binkert, Der staatsbürgerliche Unterricht im Urteil der Rekruten, in: SLZ 113 (1968), 1181-1187, hier 1185.

1102 Ein Rekrut zitiert in: Paul Binkert, Der staatsbürgerliche Unterricht im Urteil der Rekruten, in: SLZ 113 (1968), 1181-1187, hier 1186.

1103 Vgl. Wilfried Haerberli, «Ueber Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts», in: SLZ 110 (1965), 3-14; Wilfried Haerberli, Moderne Wirtschafts- und Sozialgeschichte im Unterricht, in: SLZ 111 (1966), 515-521.

1104 T. Litt zitiert in: Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664, hier 650. Vgl. ähnliche Überlegungen in: Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172.

Doch Geschichtsunterricht, der es den Lernenden ermöglichte, durch geeignete Repräsentationen das kritische Denken zu entwickeln, ging das Risiko ein, dass die Lernenden unbequeme Fragen an die Darstellungen des offiziellen Schulbuchs stellten oder gar die Sinnkonstruktion der Lehrperson verwarfen:

«[Die Schüler] sollen sehen, wie verhängnisvoll es ist, die Menschheit in Kapitalisten und Kommunisten einzuteilen, daß es nicht die Neger, die Amerikaner, die Chinesen, die Russen, die Kolonialisten, die Inder gibt, auch nicht die Gläubigen und die Gottlosen, auch nicht die Studenten oder die Hippies! Wenn wir die Freiheit als kostbares Gut verteidigen wollen, so müssen wir selbst alles tun, um nicht der Unfreiheit von pauschalen Urteilen zu erliegen, und wir müssen unsere Schüler selbständig denken lehren, auch wenn sie dann vielleicht einmal Wege gehen, wohin wir ihnen nicht folgen können.»<sup>1105</sup>

Nahmen die Lehrpersonen die Förderung des kritischen Denkens ernst, so mussten sie dieses Risiko auf sich nehmen. Verschiedene in den 1970er Jahren aufkommende didaktische Vorschläge prägen noch heute den Geschichtsunterricht: die kritische Interpretation von Bild- und Textquellen, die Förderung der Perspektivenübernahme, der Multiperspektivität und der Kontroversität sowie die Einnahme einer Metaebene, die das Vorgehen der Historikerinnen und Historiker für die Lernenden transparent macht.<sup>1106</sup> Bis sich diese didaktisch-methodischen Überlegungen durchsetzten, war es ein langer Weg, der wohl noch nicht vollendet ist.

### 5.5.3 Vom «Geschichte(n) Erzählen» zum «historischen Denken»

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, die didaktische Entwicklung im Geschichtsunterricht der Schweiz lückenlos aufzuzeigen. Einzelne Schlaglichter sollen ausgewählte Veränderungen beleuchten, die vor dem Hintergrund der Demokratieerziehung diskutiert wurden. Dafür muss ein wenig ausgeholt werden.

Die bereits mehrfach erwähnte UNESCO-Kommission um Panchaud und Haebeli analysierte die Geschichtsbücher auch bezüglich ihrer methodischen und didaktischen Aufmachung und entwickelte didaktische Verbesserungsvorschläge. Es mag nicht erstauen, dass Ende der 1950er Jahre die meisten Geschichtsbücher der Volksschulstufe vor allem Sachtexte, oft in Form von anschaulichen Lesetexten, beinhalteten, die hauptsächlich dem Auswendiglernen von ereignisgeschichtlichen Fakten dienten, das oft mit reinen Wissensfragen überprüft wurde.<sup>1107</sup> Erstaunlich ist eher, dass es gleichzeitig Schulmaterialien

---

1105 G. S., Pauschalurteile sind gefährlich, in: SLZ 113 (1968), 725.

1106 Vgl. Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664. Kressig betonte in seinem Artikel, die Quellenarbeit werde nur selten eingesetzt, vor allem deshalb, weil die Quellen den Lernenden nur schwer zugänglich seien, zum einen wegen der Sprache, zum andern wegen einer nur schwer zu entschlüsselnden Symbolik. Zudem seien Quellen zu statisch, oft aus dem Zusammenhang gegriffen und schwer fassbar.

1107 Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957, 11.

gab, welche die Lernenden mit Textquellen, Karten, Bildern und Statistiken arbeiten liessen. Schweizer Geschichtslehrpersonen schielten in die BRD, wo solche neue Lehrmittel auf den Markt gelangten, die methodisch über die narrative Darstellung hinausgingen. Insbesondere das Werk «Reise in die Vergangenheit» von Hans Ebeling fand Beachtung, da es neben der darbietenden Geschichtserzählung zur Quelleninterpretation und zum Erstellen von Zeitleisten aufforderte und Syntheseaufgaben präsentierte. Dem neuen Typ des «Arbeitsbuches» gedachten die Schweizer Autoren nachzueifern, um den Bildungswert des Fachs zu steigern.<sup>1108</sup> Bis sich das Arbeitsbuch in der Schweiz durchsetzte, war es allerdings ein langer Weg, der vom Geschichten-Erzählen zum anfänglich nur illustrativen Beizug von Quellen hin zum Nachdenken über die Konstruktion von Geschichte und damit zur Förderung des Geschichtsbewusstseins führte.

### *Die packende Erzählung als Erfolgsrezept*

Die packende Erzählung der Lehrperson galt lange als *die* Methode für guten Geschichtsunterricht. Die untersuchten Lehrmittel von Ernst Burkhard (1949; 1961)<sup>1109</sup>, André Chabloz (1953)<sup>1110</sup>, Henri Grandjean und Henri Jeanrenaud (1969)<sup>1111</sup> waren als rein narrative Darstellungen zum Vorlesen, zum Erzählen, allenfalls zum selbstständigen Lesen wie geschaffen. Auch der Lehrplan des Kantons Bern von 1951 favorisierte das Erzählen als Methode:

«Das wichtigste Mittel des Geschichtsunterrichtes auf der Volksschulstufe ist die anschauliche, fesselnde Erzählung des Lehrers. Sie wird auch Ausschnitte aus charakteristischen Biographien bieten, und zwar nicht nur von Männern, sondern auch von Frauen. [...] Wenn es dem Lehrer gelingt, dem jugendlichen Geiste Bilder, eindruckliche, wenn möglich unauslöschliche Bilder, einzuzichnen, so hat er viel erreicht.»<sup>1112</sup>

Es war erwünscht, dass die Lehrperson die historischen Begebenheiten ausschmückte, um die Lernenden emotional zu berühren.<sup>1113</sup> So fortschrittlich die Grundsatzrichtlinien Otto

---

1108 Vgl. Leserbrief von Armin Müller, Zum Thema: Geschichtsunterricht an der obern Primarschule, in: SLZ 103 (1958), 1417; Hans Stricker, Für die Schule, in: SLZ 104 (1959), 1217; Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Vorschläge zu ihrer Verbesserung, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

1109 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau, Aarau <sup>2</sup>1949; Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Basel-Stadt 1957/1961.

1110 André Chabloz, De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale, Lausanne <sup>2</sup>1953.

1111 Grandjean Henri, Jeanrenaud Henri, Histoire de la Suisse, 2 Bde., Lausanne <sup>7</sup>1969.

1112 Der Lehrplan empfahl auch weitere Methoden wie die Quellenarbeit und ermahnte, die Erzählung durch Lehrgespräche und weitere Unterrichtsmaterialien zu ergänzen. Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951, 68. Auch im Lehrplan von 1966 wurde die «anschauliche, fesselnde Erzählung des Lehrers» als «wirksamstes Mittel des Geschichtsunterrichts» bezeichnet, wobei auch der Einbezug von «Zeugnissen der Vergangenheit aus der näheren und weiteren Umgebung des Schülers» empfohlen wurde. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1966, 34.

1113 Vgl. Anmerkungen von Alfred Zollinger, in: Alte Tagsatzung, in: SLZ 93 (1948), 626-629. Die Darstellung ist dem Kommentar zum Schulwandbild «alte Tagsatzung» entnommen. Auch in der Neuen

Müllers klangen, so antiquiert tönt die Methode, die der Schulbuchautor Ende der 1960er Jahre in seiner programmatischen Ausführung favorisierte. Geschichte als Wissenschaft zu betrachten, erschien nicht nur Müller für die Sekundarstufe I zu früh: «Der Anfangsunterricht in der Geschichte (aber) darf seinen Gegenstand nicht als Lehr- und Lernstoff behandeln; er muss auf Erzählung bedacht sein»<sup>1114</sup>. Müller riet, mit dem Diktum von Heinrich Roth, dazu, «Geschichte zu personifizieren, zu lokalisieren, zu kostümieren.»<sup>1115</sup> In seinem Werk «Denkwürdige Vergangenheit»<sup>1116</sup> folgte er diesem Prinzip. Sein Geschichtsbuch enthielt zwar bereits Bild- und Textquellen, diese blieben jedoch weitestgehend Illustration.

Noch in den 1970er Jahren galt das lebendige Erzählen als Rezept für gelingenden Geschichtsunterricht. Alles, was eine Lehrperson in den Augen v. Boxbergs bieten musste, um die Kinder auf eine verantwortungsvolle Zukunft vorzubereiten, waren Begeisterung, Aufgeschlossenheit gegenüber den «Gegebenheiten des jugendlichen Geistes» und die Kunst des «Erzählenkönnens».<sup>1117</sup> Der Lehrplan des Kantons Luzern riet noch 1972: «Der Lehrstoff soll in der Regel frei vorgetragen werden. Nicht einmal das beste Buch biete einen vollwertigen Ersatz für den lebendigen Lehrervortrag»<sup>1118</sup>. Auch der Lehrplan des Kantons Bern unterstrich 1976, die «lebendige Darstellung durch den Lehrer soll im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen. Das Geschichtsbuch ist nur als Hilfsmittel zu verwenden.»<sup>1119</sup>

Die Forderung nach der anschaulichen und lebendigen Lehrererzählung, die, in einer «kindgerechten Sprache» dargeboten, nicht mit farbenprächtigen Details sparte, gehörte auch noch zum Standardrepertoire der methodischen Reflexionen, als der Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht bereits breit abgestützt war.<sup>1120</sup> Die Lehrererzählung er-

---

Schulpraxis riet deren Autor, Armin Müller, zur lebendigen Erzählung. Vgl. Armin Müller, Erzählen und Schildern im Geschichtsunterricht, in: Neue Schulpraxis 23 (1953), 101-110. Im Lehrplan des Kantons Bern von 1966 wurde indes präzisiert, die «bildhafte Erzählung» müsse «sachlich richtig» vermittelt werden. Vgl. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1966, 31.

1114 Otto Müller, Geschichte in der Primarschule, in: SLZ 103 (1958) 1113-1118, hier 1114. Vgl. ähnliche Überlegungen: Armin Müller, Geschichtsunterricht an der oberen Primarschule, in: SLZ 103 (1958), 1417; Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22.

1115 Otto Müller, Geschichte in der Primarschule, in: SLZ 103 (1958) 1113-1118, hier 1115.

1116 Otto Müller, Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Aarau 1968/69.

1117 K. v. Boxberg, Brief an einen Geschichtslehrer, in: SLZ 117 (1972), 181f.

1118 Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern, Luzern 1972, 27f., hier 28.

1119 Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern und die Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1976, 39.

1120 Vgl. Josef Geißmann, Methodische Hinweise zum Geschichtsunterricht an der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 7-9; Vgl. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22; Paul Schorno, Stufengerechte Auswahl und Darbietung des Geschichtsstoffes, in: ScS 47 (1960/61), 23-26. Ernst Kaiser forderte dazu auf, im Geschichtsunterricht Sprachübungen zu machen und den spezifischen Wortschatz für «Schlachtbeschreibung» oder «Belagerung» sorgfältig einzuführen. Vgl. Ernst Kaiser, Sprachform und sprachliche Durchdringung des Geschichtsunterrichts, in: ScS 47 (1960/61), 26f. Othmar Kressig nannte als Kriterien für die gelingende Lehrererzählung «personifizieren, kostümieren, motivieren, konturieren, dramatisieren». Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664, hier 654. Kressig mahnte indes, dass neben dem Erzählen auch andere Lehr- und Lernformen in den Unterricht einfließen sollten, etwa das Entdeckende Lernen, Plan- oder Rollenspiele und Quellenarbeit. Arnold

hielt Mitte der 1970er Jahre von prominenter Seite ihre didaktische Legitimation. 1973 wurden in der SLZ-Beilage «Stoff und Weg» Erzähltexte zu «eidgenössischen Gedenkstätten» abgedruckt, explizit mit der Aufforderung, diese vorzulesen oder zu erzählen.<sup>1121</sup> Die Anregung zu dieser Methode holten sich die Geschichtsdidaktiker bei keinem Geringeren als Hans Aebli, Professor für Pädagogische Psychologie in Bern.<sup>1122</sup> Eine spannende Erzählung von historischen Persönlichkeiten sollte nicht zuletzt dem Fernsehen und der «Abziehbilderindustrie» Konkurrenz machen.<sup>1123</sup>

Neben dem Lehrmittel von Otto Müller waren auch andere Geschichtsbücher der 1960er und 1970er Jahre der Erzählkunst verpflichtet – hervorzuheben sind die Werke von Arnold Jaggi, die sich noch in den 1980er Jahren grosser Beliebtheit erfreuten. Aus dieser Tradition heraus ist erklärbar, dass Geschichtsunterricht in der Deutschschweiz noch bis in die 1980er Jahre auch mittels literarischer Texte erteilt wurde. Zum Einsatz kamen neben eigentlichen Lesebüchern, die vor allem auf der Primarstufe verbreitet waren, die erwähnten SJW-Hefte oder die Heftreihe «Lasst hören aus alter Zeit», die von Konrad Bächinger, Josef Fisch und Ernst Kaiser unter Mithilfe namhafter Historikerinnen und Historiker von 1961 an in einem unabhängigen Verlag herausgegeben wurde. Die Serie richtete sich an die Lernenden von 10-14 Jahren. Insgesamt wurden 19 Hefte mit Fokus auf die Schweizergeschichte von der «Urzeit» bis zu «General Guisan» publiziert, die zu einer Art Bestseller im Schulzimmer avancierten und auch in Lehrplänen empfohlen wurden.<sup>1124</sup> Im Vorwort umschrieben die Autoren ihre methodische Überzeugung: «Geschichte wird [...] nur dann Begeisterung wecken, wenn die anschauliche, spannende und ausführliche Erzählung im Mittelpunkt steht. [...] Möge sich die Jugend vermehrt für die Geschichte unserer Heimat erwärmen und dadurch die Gegenwart verstehen lernen.»<sup>1125</sup> Dass die Büchlein

---

Jaggi schrieb noch 1970: «Das lebendige gesprochene Wort ist dem gedruckten fast ausnahmslos überlegen; darum wird der Lehrer [...] zuerst selber erzählen, selber darstellen, selber versuchen, den Intellekt und die Herzen der Kinder anzusprechen und zu fesseln.» Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 6.

1121 Vgl. Hans Witzig, *Einsiedler Klosterbruch* 6./7.1.1314, in: SLZ 118 (1973), 21; Hans Witzig, *Luppen*, in: SLZ 118 (1973), 653f.; Hans Witzig, *Die Schlacht bei Sempach*, in: SLZ 118 (1973), 654; Hans Witzig, *Die Eidgenossen brennen Rapperswil (1388)*, in: SLZ 118 (1973), 1173ff.; Hans Witzig, *Die Eidgenossen erobern den Aargau (1415)*, in: SLZ 118 (1973), 1573f.; Hans Witzig, *Der Alte Zürichkrieg (1436-1450)*, in: SLZ 119 (1974), 90f.

1122 Vgl. Peter Gasser, *Methodik des Erzählens*, in: SLZ 118 (1973), 655f. Aebli hatte mit seinen «Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode», deren Erstausgabe 1961 erschienen war, der Didaktik in der Schweiz weitreichende Impulse verliehen.

1123 Peter Gasser, *Methodik des Erzählens*, in: SLZ 118 (1973), 655f., hier 656.

1124 Herausgeber waren Konrad Bächinger, Josef Fisch und Ernst Kaiser. Vgl. Konrad Bächinger, *Zu unserer kommenden neuen Beilage über den Geschichtsunterricht*, in: *ScS* 47 (1960/61), 60-63. Die Schweizer Schule druckte vorgängig in einer Serie zehn der mit Federzeichnungen illustrierten Erzählungen. Noch Ende der 1980er Jahre wurde die Heftreihe aufgelegt und im Unterricht genutzt. 1984 druckte die SLZ das Kapitel «Die Kappeler Milchsuppe» zum Vorlesen vor der Klasse. Vgl. SLZ 129 (1984), Nr. 11, 30ff. Vgl. u. a. *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern*, Bern 1966, 33. Die Verfasserin dieser Arbeit wurde selbst Mitte der 1980er Jahre mithilfe dieser Hefte in «Heimatkunde» unterrichtet.

1125 Das Vorwort war in vielen – nicht in allen – Heften über viele Jahre hinweg unverändert. Vgl. z. B. *Die Alamannen kommen (Lasst hören aus alter Zeit, Bd. 4)*, Wattwil 1961. Das Vorwort wurde noch

mit fast unverändertem Vorwort noch in den späten 1980er Jahren aufgelegt und in manchem Klassenzimmer noch in den 1990er Jahren eingesetzt wurden, zeigt, dass der narrativ-darbietende Geschichtsunterricht manch didaktisch-methodische Neuerungen überdauerte. Die Erzähltexte wurden im Unterricht, meist durch Lehrgespräche, nachbearbeitet. In Bächingers Reihe waren neben engen Fragen zur Faktenreproduktion auch Arbeitsvorschläge enthalten, in denen Lernende Vergleiche anstellen, Skizzen und Zeitleisten erstellen oder Lückentexte ergänzen mussten. Auch hier stand meist die Reproduktion des Wissens im Vordergrund. Ein SLZ-Redaktor berichtete, wie er die Lesetexte einsetzte: «Auf heute haben die Schüler von der ›Bluttaufe‹ gelesen. Wir sprechen über Ursachen und Folgen der Schlacht am Morgarten, besonders über die Gründe für den eidgenössischen Sieg.»<sup>1126</sup>



Als 50 verbannte Männer, zum Teil Verbrecher und Brandstifter, die Not ihrer Leute daheim vernahmen, brachen sie auf und schlichen auf heimlichen Wegen ins Ländchen Schwyz zurück. In der Nacht vor dem angekündigten Tag durchstreifen sie die Wälder am Morgarten, bis sie plötzlich von einem Wachtposten überrascht und angehalten wurden. Der Soldat führte die Verbannten zum Landmann, dem sie die Bitte vortrugen: «Wir möchten mitkämpfen und das Recht auf unsere Heimat wieder erwerben.» Der Landmann blieb hart und wies die Heimatlosen ab: «An euren Händen klebt Mörderblut, ihr seid nicht würdig, unter unserm Fahnenstuch mit dem Zeichen des Gekreuzigten zu kämpfen.» Murrend verließen die Verstoßenen den Wald, doch heimlich besetzten sie die Höhen der Finsternfluh und trugen Baumstämme und Felsblöcke zusammen.

10



**Abbildung 12:** Ausschnitt aus der Hefreihe «Lasst hören aus alter Zeit» zur «Bluttaufe am Morgarten» (Konrad Bächinger et al., Lasst hören aus alter Zeit, Heft 7, St. Gallen 1962 10f.)

Ein solcher auf Faktenreproduktion ausgelegter darbietend-erfragender Geschichtsunterricht wurde früh kritisiert. Nicht ohne Ironie schrieb Rudolf Gadiant 1964 in der SLZ, folgte man den aktuellen Lehrplänen, würde das Fach Geschichte zur Vermittlung reinen

1989 übernommen, in der 7. Auflage von: Tallo, der Sohn des Schmid's (Lasst hören aus alter Zeit, Bd. 2) Wattwil 1989.

1126 Lesen ist gefährlich, in: SLZ 122 (1977), 120f.



«Quizwissens» verkommen, zu einer Aneinanderreihung von chronologisch schön angeordneten Fakten, mit denen man allenfalls einen Talkmaster beeindrucken könne.<sup>1127</sup> Fritz Aebli warf dem «Frag- und Antwortgeklapper» schon 1948 vor, es sei nicht imstande, denkende Menschen zu erziehen, die den Verheissungen von «primitivsten <Führern>» widerstünden, wovon die vergangenen Weltkriege zeugten.<sup>1128</sup> Daniel V. Moser stellte rund 40 Jahre später weitere Kritik an der reinen Lehrerzählung zusammen: Neben der sträflichen Vereinfachung der Geschichte, der bloss rezeptiven Haltung der Lernenden, der Überwältigung der Lernenden durch aufregende Einzelschilderungen oder dem falsch verstandenen Prinzip der «kindgemässen» Präsentation des Geschichtsunterrichts erwähnte Moser die mangelnde Möglichkeit, durch das darbietende Erzählen Demokratieverziehung betreiben zu können:

«Aehnlich wie die ständige Personalisierung dem Ziel der Erziehung zum aktiven Demokraten widerspricht (weil nur von Einzelpersonen, nicht aber Kollektiven die Rede ist), gilt dies auch für die Unterrichtsform der Geschichtserzählung. Das Ziel, den Schüler zum aktiven Demokraten zu erziehen, ist nicht durch farbige Erzählungen über grosse Demokraten [...] zu erreichen, sondern allein durch einen Unterricht, in dem die Schüler selbst mitsprechen und mithandeln können.»<sup>1129</sup>

Neben der bereits dargestellten Möglichkeit «mitzusprechen» wurden weitere alternative Methoden für einen zeitgemässen Geschichtsunterricht in den Lehrerzeitschriften diskutiert und in den Schulbüchern dargeboten.

### *Methodisch-didaktische Impulse für den Geschichtsunterricht*

Das sogenannte «Arbeitsprinzip» setzte sich, folgt man der SLZ, Ende der 1940er Jahre in vielen Schulzimmern durch, ersetzte den «Plapperunterricht» durch die «Denkschulung». «Reden und Dozieren» geriet auch deshalb unter Druck, weil sich die Kinder, so das Lamento der Lehrpersonen, nicht mehr wie früher konzentrieren konnten.<sup>1130</sup> 1950 empfahl Konrad Bächinger den Einsatz des «Arbeitsprinzips». Im Verbund mit anderen Stimmen plädierte er für einen «Anschauungsunterricht»,<sup>1131</sup> der unter Berücksichtigung gegenständlicher Quellen, vom «Nahen» das heisst, von der Umgebung des Kindes auszugehen habe und von dort aus «zum Fernen» führe. Für Hanna Brack konnten durch einen solchen Einbezug kulturgeschichtlicher Sachquellen quasi «vor der Haustüre» auch die Mädchen für den Geschichtsunterricht begeistert werden.<sup>1132</sup> In den 1950er und 1960er Jahren war das «Arbeitsprinzip» ein

---

1127 Rudolf Gadiant, Reformbedürftiger Geschichtsunterricht, in: SLZ 109 (1964), 1370f.

1128 Fritz Aebli, Heimatkunde und Denkschulung, in: SLZ 93 (1948), 171ff., hier 171.

1129 Daniel V. Moser, Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Sekundarstufe I. Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern, Bern 1985, 59ff., hier 60.

1130 Konrad Bächinger, Ein Weg zur Heimatkunde, in: ScS 37 (1950), 14-31.

1131 Albert Jetter, Anschauungs- und Arbeitsmaterial im Arbeitsunterricht, in: SLZ 93 (1948), 830-833.

1132 Vgl. Hanna Brack, Geschichte, in: SLZ 94 (1949), 93f.; integriert ist der Text in eine längere Abhandlung mit der Überschrift «Oberstufe und Fortbildungsschule», in: SLZ 94 (1949), 86-97.



methodisches Schlagwort in vielen Fächern. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich den Lernstoff möglichst eigenständig – wenn möglich konstruktivistisch – aneignen. Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass sich die Lernenden selbst mittels Quellen das Wissen (re-)konstruierten, galt bei vielen Lehrpersonen allerdings als Überforderung der Lernenden.<sup>1133</sup> Auch die didaktisch-methodischen Ansätze, wie sie von Heinrich Roth Mitte der 1950er Jahre formuliert wurden, galten als nicht leicht umsetzbar. Er forderte neben dem erwähnten lebendigen Erzählen nicht nur vermehrte Handlungsorientierung, sondern auch den Einsatz von Karten, Bildquellen, Zeitleisten («Geschichtsfries und Zeitraumtabellen»), graphischen Umsetzungen und das Nachdenken über Geschichte selbst.<sup>1134</sup> Roth verlangte von einem zeitgemässen Geschichtsunterricht, «tote Sachverhalte in lebendige Handlung, Gegenstände in Erfindungen, Produkte in Prozesse, Werke in Schöpfung, Pläne in Sorgen, Lösungen in Aufgaben zurückzuführen.»<sup>1135</sup> Er prägte für diesen Prozess den oft missverstandenen Begriff der «originalen Begegnung»<sup>1136</sup>. In der Rezeption von Roths Theorie wurde daraus oft der Appell für ein Lernen mit historischen Sachquellen bzw. an ausserschulischen Lernorten abgeleitet. Für Roth war zentral, dass die Lernenden zu einer «fruchtbaren Begegnung» mit «einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut» angeleitet werden.<sup>1137</sup> Das Kulturgut kann im Sinne Roths aber auch eine historische Bild- oder Textquelle sein. Der Kulturgegenstand selbst, der an und für sich passiv ist, sollte vom Kind, das sich entwickelt und in einem konstruktivistischen Prozess lernt, befragt, untersucht, gemäss seinem Entwicklungsstand erfasst und angeeignet werden. Je nach Stand der Lernenden können neue Fragen oder die Suche nach Sinngebung neue Lernprozesse initiieren. Die Lehrperson arrangiert diese Begegnung zwischen Lernenden und dem Kulturgegenstand, wobei es gemäss Roth zentral sei, dass nicht *über*, sondern *mit* dem Gegenstand gesprochen werde. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand müsse für den Menschen im Heute Sinn ergeben. Im berühmten Diktum von Roth heisst es:

«Das erste Beginnen jeder Methodik muss deshalb sein, das originale Kind wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen

---

1133 Vgl. u. a. F. R. Falkner, Synoptische Tabellen im Geschichtsunterricht, in: SLZ 106 (1961), 671-675.

1134 Vgl. Josef Geißmann, Kind und Geschichte, in: ScS 43 (1956/57), 119f. Roth riet: «Die fremde Zeitatmosphäre ist durch konkrete Detailschilderung und farbenkräftiges Kolorieren in eine Quasigegegenwart zu verwandeln.» Es ging ihm also nicht primär um die Herstellung eines thematischen Gegenwartsbezugs, sondern vielmehr um eine Art «Vergegenwärtigung der Vergangenheit», eine möglichst anschauliche Vermittlung der Geschichte. Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22, hier 16.

1135 Heinrich Roth, zitiert in: Fritz Schoch, Was heisst: «kinds-, sach- und zeitgemässer Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe?», in: ScS 62 (1975), 665-670, hier 669.

1136 Roth meinte damit nicht den Anschauungsunterricht, wie er etwa beim «Lernen vor Ort» propagiert wird, sondern die Präsentation historischer Fragestellungen, die das Kind selbst zum Denken anregen, es «nicht mehr loslassen» statt der Darstellung «fertiger» Interpretationen von Geschichte. Vgl. Ulrich Mayer: Historische Orte als Lernorte, in: Ulrich Mayer; Hans Jürgen Pandel; Gerhard Schneider, (Hg.): Handbuch, Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2007, 392-397.

1137 Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover et al. <sup>14</sup>1973, 109.

Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, dass das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat.»<sup>1138</sup>

Diese Überlegungen von Roth beinhalteten nicht nur einen methodischen, sondern auch einen inhaltlichen Aspekt. Es galt, den zu vermittelnden «Gegenstand», den Lehr- und Lernstoff, genau auszuwählen und die Auswahl zu begründen.

Mitte der 1960er Jahre kamen aus den USA und aus der BRD weitere Impulse für die Umgestaltung des Geschichtsunterrichts zum «Denkfach», das auch zur Moralerziehung und Charakterbildung beitrug. Professor Jurgen Herbst forderte,

«dass das geschichtliche Wissen durch Nacherleben, Empathie und ideale Rekonstruktion dem soziakundlichen Wissen [...] ebenbürtig zur Seite gestellt wird. Am Ende schliesslich stehen dann die Bewertung und Kritik, stehen Ethik und Logik, stehen die Probleme des Menschen in Geschichte und Gesellschaft, die menschlichen Fehlschläge und Triumphe, stehen Vermächtnis und Aufgabe für die Schüler.»<sup>1139</sup>

Die Einsicht, dass der Bildungsgehalt, den die Geschichte bietet, mit blossem Erzählen und Nacherleben der Geschichte längst nicht ausgeschöpft war, setzte sich spätestens mit den theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik durch, wie sie etwa Hans Ebeling formulierte.<sup>1140</sup> In den 1970er Jahren wurde vermehrt auf eine sinnvolle «Inselbildung» gesetzt, wie sie Ebeling verlangte, um den Stoff reduzieren und Vertiefungen vornehmen zu können. Zur Begründung der Themenwahl wurde wiederum auf Roth zurückgegriffen, der eine Fokussierung auf jene Themen der Geschichte verlangte, die «geschichtliche Besinnung erweckende Kraft» in sich trugen. Exemplarisch sollten die «Höhe- und Tiefpunkte geschichtlichen Menschentums», die «Verantwortung dem Mitmenschen und dem Volks- und Menschheitsganzen gegenüber» zum Tragen kommen.<sup>1141</sup> Mit einer so gelagerten Auswahl durfte auch der chronologische Durchlauf überwunden werden,<sup>1142</sup> obschon dieser bis Ende der 1960er Jahre der Normalfall blieb,<sup>1143</sup> nach und nach ergänzt durch andere Strukturierungskonzepte wie etwa thematische Längsschnitte.<sup>1144</sup> Das Lehr-

---

1138 Heinrich Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover et al. <sup>14</sup>1973, 111.

1139 Jurgen Herbst, *Geschichte und Gemeinschaftskunde in der amerikanischen Pädagogik*, in: SLZ 110 (1965), 919-923, hier 923.

1140 Vgl. Rudolf Gadiant, *Reformbedürftiger Geschichtsunterricht*, in: SLZ 109 (1964), 1370f.

1141 Vgl. z. B. Max Feigenwinter, Robert Lutz, *Alpine Höhlenbärenjäger in der Ostschweiz*, in: ScS 60 (1973), 697-705.

1142 Vgl. Max Gross, *Der thematische Unterricht auf der Mittelstufe der Volksschule*, in: ScS 55 (1968), 589-595. Gross glaubte, dass die Chronologie auch dank der thematischen Lesehefte wie «Lasst hören aus alter Zeit» aufgebrochen worden war und langsam an Bedeutung verlor.

1143 Vgl. Henri Houlmann, *À propos de l'enseignement de l'histoire*, in: SLZ 113 (1968), 221ff. und 255ff.

1144 Die UNESCO-Kommission begrüsst eine solche Veränderung genauso wie den Einbezug der Quellenarbeit in den Geschichtsunterricht. Vgl. Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung*, in: SLZ 102 (1957), 543-554.

mittel WiB beispielsweise, das ab Mitte der 1970er Jahre erschien, kombinierte Chronologie, thematische Längsschnitte und Fallstudien.

Noch zu Beginn der 1980er Jahre stützten sich die eher spärlichen didaktischen Ausführungen in den Schweizer Lehrerzeitschriften auf Ebelings Didaktik und auf die Studie von Heinrich Roth aus den 1950er Jahren, wobei nun Roths Theorie der Entwicklung des historischen Bewusstseins an Bedeutung gewann, das von der konkretisierten «Wiedervergegenwärtigung» bis hin zur wertenden Aufarbeitung und zur «Besinnung» führte. Bereits auf der Primarstufe sollte das Kind allmählich verstehen, dass «die Gegenwart zu ihrer Deutung des Wissens um das Vergangene bedarf.»<sup>1145</sup>

Trotz des didaktisch-methodischen Aufbruchs lieferten Untersuchungen, die den Zusammenhang von Schulstoff und Interesse, aber auch von Schulstoff und Wissen untersuchten, ernüchternde Ergebnisse. Die Erziehungswissenschaft konnte nicht belegen, dass die Schule einen positiven Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein der Lernenden ausübte. Ausserschulische Vermittlungsinstanzen schienen für die Entwicklung des historischen Bewusstseins weit wichtiger zu sein.<sup>1146</sup> Trotz des ernüchternden Befunds riet die SLZ 1980 zu einem vielseitigen Geschichtsunterricht, der neben der Erzählung und der «Lektüre einer historischen Dichtung» aus Quellenarbeit, dem Einsatz moderner Medien, von Längs- und Querschnitten, sowie aus dem Zeichnen im Geschichtsunterricht oder Rollenspielen bestand.<sup>1147</sup>

1981 erschien das vom damaligen Seminarlehrer Kurt Messmer verfasste Buch «Geschichte im Unterricht»,<sup>1148</sup> das von der SLZ wegen seiner Verbindung von Praxis und Theorie gefeiert wurde.<sup>1149</sup> Der geschichtsdidaktische Leitfaden bot anhand von Beispielen aus verschiedenen Epochen exemplarische Anregungen, etwa zur Arbeit mit Text- und Bildquellen, zum Umgang mit Grafiken, zu Strukturierungsprinzipien oder zur Ergebnissicherung. Im Fokus stand das selbstständige Erarbeiten, die Eigentätigkeit der aktiven Lernenden. Messmers didaktische Hinweise hatten Seltenheitswert. Die Fachdidaktik Geschichte hatte sich in der Schweiz erst spät etablieren können, obschon im Zuge der bildungspolitischen Reformen Ende der 1960er Jahre die Rezeption der Geschichtsdidaktik, vor allem aus der BRD, zugenommen hatte. Dort hatte, wie Joachim Rohlfes und Hans-Jürgen Pandel nachweisen, die Didaktik durch die Entwicklung der Pädagogik und der Curriculumforschung einen enormen Entwicklungsschub erfahren, der schliesslich zu ihrer institutionellen Verankerung führte.<sup>1150</sup> 1990 publizierte die Schweizer Schule eine kur-

---

1145 Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, in: SLZ 125 (1980), 32.

1146 Die Ausführungen stützen sich auf eine Studie von Waltraut Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Bern 1966. Vgl. Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, in: SLZ 125 (1980), 32.

1147 Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts im 5./6. Schuljahr, in: SLZ 125 (1980), 32.

1148 Kurt Messmer, Geschichte im Unterricht. Eine Arbeitsmethodik anhand ausgewählter praktischer Beispiele, Luzern <sup>2</sup>1982.

1149 Vgl. Geschichte, in: ScS 68 (1981), 570f.; Leonhard Jost, Geschichte im Unterricht, in: SLZ 126 (1981), 1003.

1150 Zu den Anfängen der Geschichtsdidaktik und ihrem Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik vgl. u. a.

ze Betrachtung über den Stellenwert der Fachdidaktik Geschichte in der Schweiz:<sup>1151</sup> Das Interesse an der Fachdidaktik sei gering, es gebe zu viele, nicht wissenschaftlich geprüfte Theorien, die weder bei der Politik noch bei der Lehrerschaft Anklang fänden. Dennoch scheint sich inzwischen auch «ohne institutionalisierte Geschichtsdidaktik» ein zentrales Prinzip durchgesetzt zu haben: Die Auswahl der Themen unterlag nicht mehr allein der «Traditionsverpflichtung» und der «Herrschaftsentscheidung», sondern dem Urteil über ihren Wert für die Gegenwart und Zukunft.<sup>1152</sup>

Neben diesem inhaltlichen Auswahlprinzip hatten sich auch methodische Änderungen etablieren können. Die Quellenarbeit war ab Ende der 1970er Jahre im Geschichtsunterricht verbreiteter, wenn auch nicht undiskutierter Alltag.

### *Der Siegeszug der Quellen im Geschichtsunterricht*

Schon 1945 wurde in der ScS die Mischung von darbietendem Unterricht und Quellenanalyse empfohlen.<sup>1153</sup> Dem Wort des Lehrers gebühre im Geschichtsunterricht der erste Platz, schrieb die SLZ 1948, aber auch sie empfahl die Ergänzung der Erzählung mit Bildern (nicht zwingend Bildquellen!). Nahegelegt wurde den Lehrpersonen der Einsatz der Schulwandbilder sowie des Geschichtsbilderatlases «Geschichte in Bildern».<sup>1154</sup> Auch der Lehrplan des Kantons Bern riet 1951 zum Einsatz von Quellen, wobei es nicht nur darum gehe, damit die Darstellungen zu ergänzen, sondern darum, die Lernenden mit den Zeugnissen aus vergangenen Epochen auf der emotionalen Ebene anzusprechen.<sup>1155</sup> Die in den Schulbüchern von Jaggi verwendeten Quellen waren denn auch nicht viel mehr als kurze Zitate, meist undeckelter Provenienz, die der Emotionalisierung der Narration dienten. Jaggi selbst war sich dessen bewusst. Obschon Ende der 1930er und in den 1940er Jahren die Herausgabe einer Quellensammlung und eines Arbeitsbuches für den Kanton Bern angedacht worden war, entschied sich die Berner Lehrmittelkommission schliesslich für eine «möglichst anschauliche, bildhafte zusammenhängende Darstellung», ergänzt durch ausgewählte Quellen, im vollen Bewusstsein, sich damit der Methodik der «letzten hundert Jahre» zu bedienen.<sup>1156</sup> Auch die Autoren Hakios und Rutsch setzten in ihrem Lehrmittel von 1951<sup>1157</sup> weiterhin auf die anschauliche Narration, die sie explizit von der «Dichtung» abgrenzten. Die Quellenarbeit stuften die beiden Autoren als für die Sekundarstufe zu schwierig ein. Obschon sie den darbietenden Unterricht selbst nicht in Frage stellten, er-

---

Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1997; 14f.; Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013, 9-50.

1151 Vgl. Leza M. Uffer, *Fehlt Geschichtsdidaktik*, in: ScS 77 (1990), Nr. 7/8, 2.

1152 Leza M. Uffer, *Fehlt Geschichtsdidaktik*, in: ScS 77 (1990), Nr. 7/8, 2.

1153 Vgl. Albert Mühlebach, *Allgemeines und Besonderes über den Geschichtsunterricht*, in: ScS 32 (1945), 297-300.

1154 Vgl. *Die Schlacht bei Giornico, 1478*, in: SLZ 93 (1948), 884f.

1155 Vgl. *Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*, Bern 1951, 68.

1156 Arnold Jaggi, *Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Eine Einführung in die geschichtlichen Lesebücher für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern*, Bern 1959, 2.

1157 Albert Hakios, Walter Rutsch, *Welt- und Schweizergeschichte*, 2 Bde., Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Zürich 1951.

gänzten Bilder, Karten und Schemata die Fliesstexte. Sie dienten weiterhin vorwiegend der Veranschaulichung und nicht dem Methodenlernen.<sup>1158</sup> Im gleichen Stil gestalteten sich Otto Müllers «Denkwürdige Vergangenheit» (1968/69) und Eugen Halters «Vom Strom der Zeiten» (1965), das zusätzlich auch Rekonstruktionszeichnungen enthielt. Halter selbst schrieb, dass seine «Bildtafeln» den «Text beleben und dem Schüler die verschiedenen Kulturepochen sowie wichtige Ereignisse und bedeutende Persönlichkeiten zeigen» sollten.<sup>1159</sup> Die Vorstellung, die Kinder der Volksschulstufe seien nicht reif genug, um sich mit der Geschichte als Wissenschaft zu beschäftigen, historische Fragen zu stellen oder Quellen zu analysieren, überdauerte die 1970er Jahre.<sup>1160</sup> Frühestens könnten Gymnasialklassen «historische Probleme und Zusammenhänge» selbstständig erarbeiten, lautete eine Überzeugung.<sup>1161</sup> Begründet wurde diese Einschätzung nicht selten mit den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie. Um Sprachschwierigkeiten vorzubeugen, scheuten namhafte Autoren wie Josef Weiss oder Heinrich Roth noch Ende der 1960er Jahre nicht davor zurück, die in der ersten Nummer ihrer «Lesehefte» abgedruckten Quellen sprachlich zu verändern, um sie, wie sie sagten, «für den Schüler verständlich zu gestalten.»<sup>1162</sup> Rasch änderte sich diese Strategie und Quellen wurden fortan nur noch verändert, «wenn der Quellentext für Schüler sonst unverständlich geblieben wäre.»<sup>1163</sup>

Nach und nach fanden Quellen als zentraler Bestandteil Eingang in die Lehrmittel – zuerst vornehmlich zur Illustration der Narrationen, erst nach und nach als eigentlicher Untersuchungsgegenstand für den Aufbau historischer Methodenkompetenzen. Chevallaz' «Histoire générale» enthielt bereits zu Beginn der 1960er Jahre eine Fülle an Bild- und Textquellen, Karten und Statistiken, die in der Neuauflage Mitte der 1970er Jahre ergänzt wurden. In der Deutschschweiz trumpfte Mitte der 1970er Jahre das Lehrmittel WiB mit reichem Quellenmaterial auf, das teilweise bewusst kontradiktorisch gestaltet war, um

---

1158 Vgl. Albert Hakios, Zum neuen Geschichtslehrmittel für zürcherische Sekundarschulen, in: SLZ 99 (1954), 545ff.

1159 Halter Eugen, Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen, 1. Bd., St. Gallen 1964, Vorwort, ohne Paginierung.

1160 Vgl. F. Schaller, Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953, in: ScS 41 (1954/55), 586-592, hier 591; Konrad Bächinger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, in: ScS 47 (1960/61), 9-22. Ähnliche Überlegungen äusserten z. B. Otto Müller, Geschichte in der Primarschule, in: SLZ 103 (1958) 1113-1118; Armin Müller, Geschichtsunterricht an der obern Primarschule, in: SLZ 103 (1958), 1417. Hinweise darauf, dass diese Meinung bis in die 1970er Jahre geteilt wurde, finden sich bei Othmar Kressig, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, in: ScS 62 (1975), 649-664. Gegenüber der entwicklungspsychologischen Begründung gab es auch Bedenken bzw. Relativierungen. Vgl. u. a. Fritz Schoch, Was heisst: «kinds-, sach- und zeitgemässer Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe?», in: ScS 62 (1975), 665-670. Schoch betonte, sich auf Hans Aebli stützend, dass das, was oft als «natürliche Entwicklung» angesehen werde, nicht zuletzt auf einer kulturell westeuropäischen Umwelt basiere, welche die Vorstellung einer Art «Standard-Entwicklung» präge. Er folgte trotz dieser Vorbehalte Piagets Vorstellung der kognitiven Entwicklung des Kindes.

1161 F. Schaller, Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1953, in: ScS 41 (1954/55), 586-592, hier 591.

1162 Vorbemerkung der Herausgeber in: Markus Thurnherr, Kolonialismus. Erschienen in der Reihe: Roth/Weiss, Geschichte unserer Zeit, Wattwil 1968, 2.

1163 Konrad Bächinger, Hitlers Weg in den Krieg. Erschienen in der Reihe: Roth/Weiss, Geschichte unserer Zeit, Wattwil 1969, 2.

das historische Denken und die Urteilsbildung der Lernenden zu fördern. Damit war das Buch als erstes der verbreiteten Lehrmittel in der Deutschschweiz Lehr- und Arbeitsbuch zugleich. Es enthielt neben optisch klar unterscheidbaren Darstellungs- und Quellentexten sowie Bildquellen, Karten oder Statistiken auch Arbeitsaufträge an die Lernenden, in denen der Umgang mit Quellen selbst zum Lerngegenstand erhoben wurde.<sup>1164</sup> Ein kritisch-reflektierender Umgang mit Geschichte, der Aufbau eines differenzierten Geschichtsbewusstseins wurde angeregt. Diese Entwicklung wurde Mitte der 1970er Jahre durch das Erscheinen des deutschen Lehrmittels «Fragen an die Geschichte»<sup>1165</sup> beflügelt, welches auf den Schweizer Markt drängte. Historische Fragen zu stellen und sie mittels Quellen zu beantworten, Geschichte zu (re-)konstruieren, wurde zu einer zentralen methodischen Forderung für gelingenden Geschichtsunterricht, die bis heute nichts an Aktualität eingebüsst hat. Das ebenfalls ab Mitte der 1970er Jahre erscheinende Züricher Lehrmittel «Zeiten Menschen Kulturen» (ZMK) von Peter Ziegler bestand fast nur noch aus Quellen. Der Darstellungstext war auf ein Minimum beschränkt, oft gar tabellarischer Natur. Die Lernenden waren gefordert, Fragen an die Quellen zu richten und sich aus den dargebotenen Zeugnissen aus der Vergangenheit eine – genaugenommen ihre – Geschichte zu (re-)konstruieren. Das Arbeitsbuch «Durch Geschichte zur Gegenwart» (GZG) von Meyer und Schneebeli (1989-1991) war wiederum eine Mischform aus Darstellungstext und Quellen, versehen mit einzelnen Arbeitsaufträgen. Neu war auch, dass seit dem Erscheinen des Lehrmittels WiB Lehrerkommentare mit didaktisch-methodischen Hinweisen, fachwissenschaftlichen Hintergrundinformationen und/oder zusätzlichen Aufträgen und Quellen die Lehrmittel ergänzten.

Ähnlich bewegt wie die Geschichte des Geschichtsunterrichts in der Schweiz gestaltete sich die Entwicklung der Politischen Bildung.

## 5.6 Exkurs: Von der Nationalen Erziehung zur Politischen Bildung

Gemäss Martin Fenner et al. entwickelte sich die Politische Bildung in der Schweiz nach ihren Anfängen als Vaterlandskunde von der Staatskunde (*éducation civique*) als reiner Institutionenlehre über die Staatsbürgerkunde (*éducation à la citoyenneté*) zur allgemeinen Gesellschafts- oder Sozialkunde.<sup>1166</sup> Zu Beginn des Bundesstaates war die Vermittlung der Gesetzes- und Verfassungskunde zentral, um die Bürgerinnen und Bürger mit dem liberalen Staat und den neuen Herrschaftsverhältnissen vertraut zu machen. Die zunehmenden sozialen Spannungen und der 1. Weltkrieg führten zu einer Fokussierung auf die

---

1164 Vgl. Leonhard Jost, *Weltgeschichte im Bild*, in: SLZ 132 (1987), Nr. 4, 47f.

1165 Heinz Dieter Schmid (Hg.), *Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I*, Frankfurt a. M. 1974-1978. Vgl. auch Fuchs/Messmer, *Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle*.

1166 Martin Fenner, Rudolf Hadorn, Rudolf Strahm, *Politszene Schweiz. Politik und Wirtschaft heute*, Basel 1993.

Gesinnungsbildung und die Erziehung zu helvetischen Tugenden.<sup>1167</sup> Wie Peter Metz und Daniel V. Moser-Léchet schreiben, beinhalteten die Diskussionen über die Politische Bildung innerhalb der SLZ und des ED schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Überlegungen zur Friedens- und Demokratieförderung, gerade in Abgrenzung zu Faschismus und Nationalsozialismus.<sup>1168</sup> Nachdem im Zuge der Völkerbundsidee auch die Schweiz in der Politischen Bildung kurzzeitig einen internationalen Fokus gesetzt hatte, führte der 2. Weltkrieg, nicht zuletzt im Rahmen der Geistigen Landesverteidigung, wieder zurück zur «nationalen» und «vaterländischen» Erziehung, die, wie ausführlich gezeigt, im Kalten Krieg anhielt, ohne indes den Begriff der «nationalen Erziehung» weiter zu verwenden.<sup>1169</sup>

Im Kontext des Kalten Krieges wurden neue Herausforderungen an die Politische Bildung gestellt: Eine «erneuerte staatsbürgerliche Gesinnung»<sup>1170</sup>, die über die Vermittlung reiner Kenntnisse hinausreichte und zu verantwortungsvollem Handeln und zur Bereitschaft zur Landesverteidigung anleiten sollte, schien notwendig.<sup>1171</sup> Schon seit den 1940er Jahren gab es verschiedene politische Vorstösse, um die «Staatsbürgerkunde» aufzuwerten, etwa durch die Schaffung von Jungbürgerkursen oder eines eigenen Fachs. Meist blieben sie erfolglos.<sup>1172</sup> Erst Ende der 1970er Jahre sehen Moser et al. eine Neuorientierung des staatsbürgerlichen Unterrichts, die mit den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen der 1960er Jahre und der zunehmenden erziehungswissenschaftlichen Forschung in Zusammenhang zu setzen sind. Die Forderung nach Demokratieerziehung, wie sie oben beschrieben wurde, war dabei wegweisend. Es erfolgte eine langsame Ausweitung der Ziele von der Aneignung abgrenzbaren Fachwissens und «helvetischer» Tugenden, wie sie noch für die Schaffung des Bundesstaates unerlässlich gewesen waren, hin zum Erwerb gesellschaftlich erwünschter sozialer Praktiken, bis hin zu überfachlichen Kompetenzen, um einen zeitgenössischen Begriff zu verwenden. Die Deutschschweiz wurde dabei vom Diskurs um die Ausweitung der politischen Bildungsziele in der BRD wesentlich beeinflusst, wie Fritz Oser und Roland Reichenbach schreiben.<sup>1173</sup> Im Folgenden wird gezeigt, wie sich diese Entwicklung in den Diskursen der Verbandsorgane abzeichnete.

---

1167 Vgl. Heinz Moser, Franz Kost, Walter Holdener, Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz, Stuttgart 1978.

1168 Vgl. Peter Metz, Selbstvergewisserung und Abgrenzung; Daniel V. Moser-Léchet, Zwischen Pazifismus und Patriotismus – Politische Bildung als Diskussionsthema im «Educatuer» und an den Kongressen der Société Pédagogique de la Suisse Romande 1914-1942, in: Hoffmann-Ocon/Metz (Hg.), Schuljugend unter nationalem Anspruch, 109-149.

1169 Vgl. Moser et al., Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz.

1170 Staatsbürgerliche Bildung innerhalb oder ausserhalb der Schule?, in: SLZ 109 (1964), 1398f., hier 1399.

1171 Vgl. Ernst Vaterlaus, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, in: SLZ 110 (1965), 275-280.

1172 Vgl. Ernst Vaterlaus, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, in: SLZ 110 (1965), 275-280.

1173 Vgl. Fritz Oser, Roland Reichenbach, Schlussbericht zum Mandat «Politische Bildung in der Schweiz», zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Freiburg 1999, 37.



### 5.6.1 Langsame Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen

Als die Neue Linke mit ihren gesellschafts- und staatskritischen Ideen Ängste vor einer «Revolution» und einem Umsturz des liberal-kapitalistischen Systems schürte, bekam die Rolle des staatsbürgerlichen Unterrichts eine neue Dimension. In den 1970er Jahren wurde vor allem in der BRD und in Schweden darüber nachgedacht, ein neues Fach «Gesellschaftskunde» mit integrierter Geografie, Geschichte, Religion, Sozialkunde und Politischer Bildung einzuführen. Diese Idee stiess in der Schweizer Verbandspresse auf wenig Gegenliebe. Trotzdem war klar, dass dem Ersuchen, wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Fragen in den Unterricht zu integrieren, stattgegeben werden musste.<sup>1174</sup> Die Rufe nach einer wirkungsvolleren «staatsbürgerlichen Erziehung» wurden lauter, nicht zuletzt weil das Lamento über die zunehmende Stimmabstinenz der Schweizerinnen und Schweizer nicht mehr zu überhören war.<sup>1175</sup> An internationalen Konferenzen zeigte sich, dass die «Staatsbürgerkunde» im Land, in dem die Demokratie zu den zentralen Konstanten der nationalen Identitätskonstruktion gehörte, im Vergleich zum übrigen Europa ein «Schattendasein» fristete.<sup>1176</sup> Sowohl von den Rekruten als auch von den Lehrkräften wurde der staatsbürgerliche Unterricht noch Mitte der 1970er Jahre als ungenügend beurteilt, wobei die Lehrkräfte Kritik an ihrer eigenen Ausbildung übten.<sup>1177</sup> Es setzte sich die Einsicht durch, dass die unter dem Label «Staatskunde» mehrheitlich betriebene Institutionenlehre den Ansprüchen der Gesellschaft und dem Wunsch nach politischer Stabilität nicht genüge. Wie aber sollte die Schule auf die statistisch nachgewiesene Tatsache reagieren, dass Politik eine grosse Mehrheit der Jugendlichen schlicht nicht interessierte? Wie auf die empirischen Studien, welche die Wirksamkeit der staatsbürgerlichen Erziehung in Frage stellten? Wie auf die Klage, dass die Resultate der Politischen Bildung dem, was «allgemein erwartet» wurde, nicht genügten?<sup>1178</sup>

Wie Hans-Jürgen Pandel aufzeigt, wurde in der BRD versucht, den Geschichtsunterricht als Teil der Politischen Bildung zu «verkaufen». Geschichtslehrpersonen und Geschichtsdidaktiker versuchten mit diesem Dreh, das Fach «Geschichte» zu retten, das von den an Bedeutung gewinnenden systematisierenden Sozialwissenschaften (insbesondere Politologie und Soziologie) unter Druck geraten war. Es sollten gemäss dieser Lesart jene Inhalte im Geschichtsunterricht hervorgehoben werden, die dazu beitragen konnten, «den Prozesscharakter der Geschichte als politisches Geschehen zu verdeutlichen».<sup>1179</sup> In eine ähnliche Richtung zielte die Stellungnahme der Pro Juventute zu den bundesrätlichen

1174 Vgl. den Zürcher Kantonspräsidenten Willy Walker, Ist Malaise berechtigt?, in: SLZ 119 (1975), 1039.

1175 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546.

1176 Vgl. H. Zollinger-Tschudi, Die Schweiz und europäische Erziehung, in: SLZ 114 (1970), 97f.

1177 Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 51-54; Eugen Egger, Staatsbürgerlicher Unterricht heute, in: ScS 66 (1979), 875-880.

1178 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546; Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung heute, in: ScS 59 (1972), 1005-1017, hier 1005.

1179 Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig, in: Oswalt/Pandel (Hg.), Geschichtskultur, 19-31, hier 25. Pandel zitiert hier politische Forderungen an das Fach.

Richtlinien zur Jugendpolitik, die innerhalb des Programms der «Regierungspolitik 1971-1975» ausgearbeitet worden waren.<sup>1180</sup> Die Pro Juventute befürwortete die «Förderung der politischen Willensbildung durch eine Aktualisierung des Geschichts- und Lebenskundeunterrichts auf der Volksschulstufe.»<sup>1181</sup> Da sich die Bildungsverantwortlichen in der Schweiz gegen die Schaffung einer «Gesellschaftskunde» aussprachen, galt es zu überlegen, wie diese Anliegen anderweitig umgesetzt werden könnten. Zwei Wege standen offen: die Schaffung eines neuen Fachs oder die Formulierung spezifischer Lernziele innerhalb des bestehenden Geschichtsunterrichts. In der Schweiz wurde, je nach Kanton, der eine oder andere Weg beschritten.

Noch 1962 war Eugen Egger der Meinung gewesen, es brauche kein neues Fach. Auf der Oberstufe könne der Geschichtsunterricht auf die «nationale Erziehung» ausgerichtet werden.<sup>1182</sup> Die Inexistenz eines Fachs «Staatsbürgerkunde» (und möglicherweise auch seiner Inhalte) blieb bis Ende der 1970er Jahre vielerorts Status quo. Wie eine Untersuchung von 1978 zeigt, hatten nur wenige Kantone (FR, VD, NE) ein eigenes Fach, oft mit wenigen Jahreslektionen, eingeführt. In den meisten Kantonen verblieb die Politische Bildung innerhalb der Geschichte. Oft verlangten die Lehrpläne im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit die Behandlung von «Gegenwartsthemen» (GL, AG), «staatskundlichen Fragen» (BE) oder der «Dritten Welt» (GL, VS), der «Massenmedien» (GL, AG, BS) oder des Vergleichs von «Markt- und Planwirtschaft» (AG, BL) – Themen also, die ebensogut unter dem Begriff «Zeitgeschichte» subsumiert werden konnten, wie es auch in der Studie von Arne Engeli aus dem Jahr 1972 der Fall war.<sup>1183</sup> Eigene Richtziele für die Politische Bildung enthielt beispielsweise der Lehrplan des Kantons SG von 1975 (angesiedelt im Fach «Lebenskunde»)<sup>1184</sup> Noch 1981 lehnte der Regierungsrat des Kantons Zürich die Schaffung eines eigenen Faches ab.<sup>1185</sup> Kantonsübergreifend wurden das neue «Geschichtswerk» der Nordwestschweizer Kantone (inkl. SO) und die gemeinsamen Lehrpläne der Westschweiz zur «Instruction civique» von 1972, die auch hier teilweise in den Geschichtsunterricht integriert, aber z. B. in VD separat benotet wurde, richtungsweisend für die staatsbürgerliche Erziehung.<sup>1186</sup> Ein eigentlicher Rahmenlehrplan für die «Education civique» existierte in der Westschweiz seit 1976. 1977 legte die «Commission romande des moyens d'enseignement» zudem einen Bericht und Richtlinien für die «Education civique» in der

---

1180 Innerhalb der «Regierungspolitik 1971-1975. Richtlinien» wurde vom Bundesrat auch die Strategie zur Jugendpolitik festgehalten, welche im Parlament nicht undiskutiert blieb. Vgl. Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1972, 243-272; 552-567 und 632-654.

1181 Pro Juventute, Anforderungen an eine jugendgerechte Politik, in: SLZ 119 (1974), 1903.

1182 Vgl. Eugen Egger, Der staatsbürgerliche Unterricht in der Schweiz, in: AfdSU 48 (1962), 86-94.

1183 Engeli untersuchte den Unterricht von 323 Lehrpersonen der Deutschschweiz, die Staatskunde unterrichteten, und schälte vier Themenkreise heraus: Internationale Politik der Gegenwart und Zeitgeschichte, Wirtschaftskunde, Gesellschaftskunde und Staatskunde; Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 54-62.

1184 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546.

1185 Vgl. ZH: Kein Fach «Staatskunde und Gegenwartsfragen», in: SLZ 126 (1981), 2042.

1186 Vgl. Eugen Egger, Staatsbürgerlicher Unterricht heute, in: ScS 66 (1979), 875-880.

Westschweiz vor,<sup>1187</sup> aufgrund deren sich die Meinung durchsetzte, dass Richtzielen und Lehrmitteln für die Politische Bildung vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

### 5.6.2 Erste Ansätze zur Überwindung der «Staatskunde»

Für Rolf Dubs und Josef Weiss, die sich zu Beginn der 1970er Jahre prominent zum «Staatskundeunterricht» äusserten, zielte eine gelingende Politische Bildung auf den Aufbau von Werthaltungen und Einstellungen ab. Die Meinungsbildung sollte in Verbindung mit der «Gewissenserziehung» geschult werden, so dass die angestrebte Partizipation der künftigen Generation an der Politik nicht von Affekten, sondern von rationalen Abwägungsprozessen geleitet wäre.<sup>1188</sup> Auf der Ebene der Didaktik forderte Dubs das Arbeiten an politischen Modellanalysen, an typischen Fällen, an denen das kritische Denken und das Abwägen von Pro und Contra geschult werden konnten. Das Erarbeiten von Sachwissen war dabei integraler Bestandteil. Die Idee, den «politischen Konflikt» ins Zentrum des Unterrichts zu rücken, formulierte auch der Deutsche Hermann Giesecke in seiner «Didaktik der politischen Bildung», die in der Schweiz grossen Anklang fand.<sup>1189</sup> Die Idee weiterentwickelt, setzte sich der gelingende Unterricht aus der Phase der Provokation, verstanden als Sensibilisierung für aktuelle Kontroversen, der Phase der Informationsbeschaffung, der Reflexion über eigene Positionen und Werthaltungen, der Phase der Diskussion sowie der Aktion, welche den Lernenden idealerweise einen erweiterten Handlungsraum eröffnete, zusammen.<sup>1190</sup> Eine so verstandene Politische Bildung zielte nicht nur auf die Aneignung von Wissensbeständen und den Aufbau von Haltungen ab, sondern auch auf die Vermittlung und «Einübung» von Instrumenten, die es der künftigen Generation ermöglichen sollten, die Demokratie weiterzuentwickeln. Die Kritik der 68er-Generation an der mangelnden Demokratisierung in vielen Bereichen der Gesellschaft wurde in den 1970er Jahren von den Bildungsverantwortlichen aufgenommen und in die Grundsatzüberlegungen bei der Formulierung der Ziele der Politischen Bildung miteinbezogen. Arne Engeli forderte in seiner Untersuchung, die schulischen Bedingungen so zu verändern, dass sie das Einüben demokratischer Verhaltensweisen ermöglichten. Diesen Ansprüchen genügte laut Engeli der staatsbürgerliche Unterricht zu Beginn der 1970er Jahre in keinster Art und Weise.<sup>1191</sup>

Die Schulung des kritischen Denkens, der (gesellschaftlich tragbaren) Formulierung von Kritik, der Auseinandersetzung mit verschiedenen Ideologien sollte laut Dubs bereits

---

1187 Vgl. Eugen Egger, Staatsbürgerlicher Unterricht heute, in: ScS 66 (1979), 875-880.

1188 Vgl. Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung heute, in: ScS 59 (1972), 1005-1017; Josef Weiss, Didaktische und methodische Probleme des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1017-1027.

1189 Vgl. Josef Weiss, Didaktische und methodische Probleme des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1017-1027.

1190 Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 46ff.; die Thesen von Engeli sind auch abgedruckt in: Nachtrag zur Dokumentation, in: ScS 59 (1972), 1081f. Ebenfalls auf Engeli referiert Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546.

1191 Vgl. etwa Arne Engeli, der in seinem Werk «Politische Bildung in der Schweiz», Frauenfeld 1972, verschiedene Thesen zur Politischen Bildung verfasste. Darunter die Forderung nach einer stärkeren Demokratisierung in der Arbeitswelt, im Bildungssystem sowie auf der Ebene der Eigentumsverhältnisse. Vgl. auch Nachtrag zur Dokumentation, in: ScS 59 (1972), 1081f.

auf der Mittelstufe, wenn möglich in einem eigenen Fach,<sup>1192</sup> einsetzen, um die Jugendlichen bestmöglich vor einer negativen Einstellung zum Staat zu bewahren, wie sie durch die omnipräsenten Medien oder das Elternhaus verbreitet werde.<sup>1193</sup> Dazu wurden Lehrkräfte gefordert, welche die angestrebten Ziele selbst lebten. Laut einer Untersuchung von Egon Becker hatten die Lehrkräfte einen Teil der negativen Einstellung der Jugendlichen der Politik gegenüber zu verantworten. Sein Urteil tönte bitter: Die Lehrkräfte verfügten über eine wenig klare Vorstellung der Politik. «Bruchstücke tradierter mittelständischer Ideologien, kaum reflektierte Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit und mangelndes Verständnis der gegenwärtigen sozialen und politischen Realität»<sup>1194</sup> verhinderten die Organisation eines problemorientierten Unterrichts. Um dieses Manko zu beheben, musste bei der Lehrerbildung und der Fortbildung angesetzt werden. Der Einbezug der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung sollte zum Standard werden.<sup>1195</sup>

Trotz der Kritik an der wahrgenommenen negativen Einstellung eines Grossteils der Jugendlichen und einiger Lehrkräfte zum Staat grenzte sich Rolf Dubs schon zu Beginn der 1970er Jahre von der Vorstellung ab, der staatsbürgerliche Unterricht müsse die Lernenden zu verantwortungsvollen Bürgerinnen und Bürgern, zu Vaterlandstreue und Heimatliebe erziehen.<sup>1196</sup> Genau solche Ziele fanden sich indes, wie erwähnt, in den 1970er Jahren in Zweckartikeln kantonaler Erziehungsgesetze.<sup>1197</sup> Inhaltlich schlug eine ins Leben gerufene Arbeitsgruppe zur Politischen Bildung für den Unterricht auf der Oberstufe vor, die gemeinschaftskundliche Arbeit, die von der Familie bis zur UNO reichte im 7. Schuljahr zu «behandeln», dann die thematischen Schwerpunkte auf die Schweiz als Wohlfahrtsstaat bzw. die Begegnung mit dem Staat (8. Schuljahr) und schliesslich auf das aktuelle Zeitgeschehen (9. Schuljahr) zu legen.<sup>1198</sup> Wie stand es mit der Umsetzung der neuen Forderungen in der Folgezeit?

---

1192 Josef Weiss übte Kritik am Entwurf der nordwestschweizerischen Kantone, welche im Lehrplan für die Sekundarstufe I, wie es traditionell üblich war, eine Vermischung von Geschichts- und staatsbürgerlichem Unterricht vorsah. Vgl. Josef Weiss, Didaktische und methodische Probleme des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1017-1027.

1193 Vgl. Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung heute, in: ScS 59 (1972), 1005-1017; Josef Weiss, Didaktische und methodische Probleme des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1017-1027.

1194 Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung heute, in: ScS 59 (1972), 1005-1017, hier 1005.

1195 Vgl. die Forderungen von Arne Engeli, in: Nachtrag zur Dokumentation, in: ScS 59 (1972), 1081f.

1196 Vgl. Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung heute, in: ScS 59 (1972), 1005-1017, hier 1011. Dubs hielt auch in den 1990er Jahren daran fest, dass der Unterricht nicht doktrinär sein dürfe – weder in traditionell bewahrender noch in revolutionär-verändernder Hinsicht. Er forderte einen «kognitiven, kritisch-rationalen Ansatz» der Politischen Bildung. Rolf Dubs, Staatsbürgerliche Erziehung in einer konzeptionslosen Zeit, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 8-11, hier 10.

1197 Vgl. z. B. das St. Galler Erziehungsgesetz, welches die «verantwortungsbewussten Menschen und vaterlandstreuen Bürger[n]» als Ziel des Unterrichts skizzierte; Philipp Riedi, Zur Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1062-1074.

1198 Vgl. den detaillierten Vorschlag der Arbeitsgruppe «Staatskunde», welche Josef Weiss, René Epper, Daniel Bodenmann, Loni Hensel-Braschler, Ursula Dolder-Eberle und Philipp Riedi umfasste. Interessant ist, dass die Arbeitsgruppe nur für die aktuellen Probleme des Staates den Begriff «Politische Bildung» benutzte, den gesamten Unterricht indes als Staatskunde bezeichnete. Vgl. Philipp Riedi, Zur Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichts, in: ScS 59 (1972), 1062-1074.

### 5.6.3 Kleine Schritte auf dem Weg zur Politischen Bildung

1978 verfasste Beat Mayer im Auftrag des Fernsehens DRS ein Gutachten zur Politischen Bildung auf der Sekundarstufe, dessen damalige Hauptziele er, gestützt auf verschiedene Autoren, wie folgt umschrieb: Politische Bildung sollte einen Beitrag zur Meinungsbildung und Entscheidungsfindung leisten, die Lernenden mit aktuellen Konflikten und Problemen konfrontieren und sie dazu motivieren, politisch zu partizipieren.<sup>1199</sup> Für Mayer war klar, dass die Lehrmethode integraler Bestandteil der Politischen Bildung sein musste, und er erneuerte die Forderung nach einer Demokratisierung des schulischen Interaktionsstils. Neben Partner- und Gruppenarbeiten sollten u. a. Rollenspiele, Planspiele, Simulationspiele und Debatten das Lernen unterstützen.<sup>1200</sup> Die Selbstständigkeit und Eigenständigkeit der Lernenden, die auf die Förderung der Entscheidungsfähigkeit abzielten, sollten zum Unterrichtsalltag gehören.<sup>1201</sup> Wie Eugen Egger an einer SAD-Tagung aufzeigte, war das Einlösen dieser Forderung nicht unproblematisch, konnte doch ein Lehrer durch die Demokratisierung seines Unterrichtsstils in Konflikt mit der Institution Schule geraten, insbesondere dann, wenn er neben einer «antiautoritären Pädagogik» brisante Aktualitäten wie die Dienstverweigerung, den Rüstungswettlauf, die Kernkraftwerke oder das Verhältnis von Nord und Süd thematisierte.<sup>1202</sup>

In den 1980er Jahren ging die Diskussion über die Umgestaltung von Lehrplänen und die Ausarbeitung von Lehrmitteln für die Politische Bildung weiter. Mayer forderte die Deutschschweizer Kantone auf, kooperativ einen Rahmenlehrplan, wie er in der Westschweiz bereits bestand, zu erstellen, um die hochgesteckten Ziele zu erreichen.<sup>1203</sup> In der Innerschweiz und in St. Gallen entstanden zu Beginn der 1980er Jahre Lehrpläne, welche Anliegen der Politischen Bildung vertraten, während nicht nur der Kanton Zürich die Schaffung eines eigenen Fachs ablehnte – mit der Begründung, die «Schulung der staatsbürgerlichen Gesinnung» sei ein Unterrichtsprinzip, das alle Fächer durchdringen müsse.<sup>1204</sup> Sei es in einem eigenen Fach oder als Unterrichtsprinzip, in den 1980er Jahren bestand ein grosser Konsens darüber, dass die Politische Bildung – der Begriff begann sich ebenfalls in den 1980er Jahren, in Abgrenzung von der allgemeinen Institutionenlehre, der «Staatskunde», durchzusetzen – zum Ziel haben sollte, mündige, verantwortungsvolle Bürger zu erziehen, die am politischen Leben partizipieren. Dies umfasste etwa das Einüben eines respektvollen und toleranten Umgangs mit den Mitmenschen, basierend auf den

---

1199 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546. Mayer referiert in seiner Analyse auf A. Engeli, R. Rahmeyer, H. Giesecke und R. Schörken, welche den Diskurs in Deutschland massgeblich beeinflussen.

1200 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546, hier 542. Ähnliche Ideen vgl. Eugen Egger, Staatsbürgerlicher Unterricht heute, in: ScS 66 (1979), 875-880.

1201 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546.

1202 Vgl. Eugen Egger, Staatsbürgerlicher Unterricht heute, in: ScS 66 (1979), 875-880. Vgl. dazu auch Kapitel IV.

1203 Vgl. Beat Mayer, Politische Bildung auf der Sekundarstufe, in: ScS 65 (1978), 536-546.

1204 ZH: Kein Fach «Staatskunde und Gegenwartsfragen», in: SLZ 126 (1981), 2042; Josef Weiss, Politische Bildung in der Schule, in: ScS 69 (1982), 449.

gesellschaftlichen Werten aber auch das «Erlernen» von Konfliktlösungs- und Handlungsstrategien, das Wissen über Informationsmöglichkeiten, die Klärung der eigenen Identität sowie das Bilden und Vertreten eigener Meinungen. Auch weiterhin sollten Institutionen und ihre Funktionsweisen kennengelernt und verstanden werden.<sup>1205</sup> Methodisch riet Josef Weiss zu Exemplarität und Aktualität, zum Auslösen von Betroffenheit und der Schaffung von Mitsprachemöglichkeiten für die Lernenden. Kontroversität, Mehrperspektivität und Personifizierungen analog zum Geschichtsunterricht betrachtete er als wertvoll.<sup>1206</sup> Auch der Innerschweizer Lehrplan setzte auf Aktualität, Schülerorientierung und das Arbeiten mit konkreten Beispielen. Der Lehrplanentwurf der 1980er Jahre umfasste 19 Grobziele, wovon 6 Ziele als Minimalziele für die Oberstufe verbindlich gemacht werden sollten.<sup>1207</sup>

Ab 1983 ersetzte in der SLZ die «Beilage zur Politischen Bildung» die «Orientierungsblätter». Lehrpersonen erhielten alle 2 Wochen Informationen zu politischen Themen und didaktische Hinweise. 1985 erschien das Lehrmittel «Politik zum Anfassen» von Jacques Vontobel und Fritz Künzler, welches die Institutionenlehre überwand und die Förderung «demokratischer Kompetenzen» (etwa der Diskussionsfähigkeit oder der Meinungsbildung) in den Blick nahm.<sup>1208</sup> Kann man also davon ausgehen, dass sich das Anliegen einer umfassenden Politischen Bildung in den 1980er Jahren durchgesetzt hat? Im Zuge der Affäre um den Rücktritt von Elisabeth Kopp und im Kontext der Fichenaffäre regte die EDK eine Befragung zum Thema «Jugend und Politik» an, die mit rund 5300 Rekruten und 1000 jungen Frauen durchgeführt wurde.<sup>1209</sup> Die Resultate zeigten, dass auch die Neuausrichtung der Politischen Bildung keine befriedigenden Ergebnisse erzielte. Die Autoren kamen zum Schluss, dass das Interesse für Politik bei vielen Jugendlichen nicht sehr ausgeprägt war. Nur 4% der Befragten gaben an, sich «sehr stark» für Politik zu interessieren. 20% interessierten sich «recht stark», während 55% sich «ein bisschen» und 21% «überhaupt nicht» für Politik interessierten. Als politisch aktiv bezeichneten sich lediglich 15% der Befragten. Was die Politische Bildung anbelangte, so schien eine Mehrheit mit ihrem Unterricht zufrieden gewesen zu sein. Rund 40% wünschten allerdings mehr «Staatskunde» – am liebsten in einem eigenständigen Fach.<sup>1210</sup> Eine neue Brisanz erhielt die Politische Bildung dadurch, dass das Schweizer Stimmvolk 1991 das Stimmrechtsalter auf 18 Jahre senkte, so dass das Argument, die Politische Bildung «auf Vorrat» sei unnützlich, zumindest für die Mittelschulen nicht mehr aufrechterhalten werden konnte. Die ScS widmete ihre

---

1205 Die Richtziele der Lehrpläne divergieren. Eine kleine Synopse und die Skizze eines möglichen Rahmenlehrplans liefert Josef Weiss, Politische Bildung in der Volksschule, in: ScS 69 (1982), 450-456; Josef Weiss, Didaktische Fragen der politischen Bildung, in: SLZ 127 (1982), 323-326. Vgl. ähnliche Ideen in: Kurt Messmer, Politische Bildung und der neue Innerschweizer Teillehrplan STAAT UND RECHT für die Orientierungsstufe, in: ScS 69 (1982), 456-463.

1206 Vgl. Josef Weiss, Politische Bildung in der Volksschule, in: ScS 69 (1982), 450-456.

1207 Vgl. Kurt Messmer, Politische Bildung und der neue Innerschweizer Teillehrplan STAAT UND RECHT für die Orientierungsstufe, in: ScS 69 (1982), 456-463, hier 457.

1208 Vgl. SLZ, Staatsbürgerkunde – warum nicht schülernah?, in: SLZ 130 (1985), Nr. 9, 18.

1209 Die Studie wurde von Professor Ulrich Klöti geleitet, Franz-Xaver Risi verfasste den Bericht. Vgl. PRP 88: Politischer Bildungsstand «mässig», in: SLZ 136 (1991), Nr. 13, 23ff.

1210 Vgl. PRP 88: Politischer Bildungsstand «mässig», in: SLZ 136 (1991), Nr. 13, 23ff.

erste Ausgabe 1991 dem Thema Politische Bildung und sammelte verschiedene Stimmen. Einige Lehrpersonen glaubten, die ersten Schritte in Richtung demokratischer Erziehung seien inzwischen erfolgreich vollzogen worden. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer regten die Lernenden zum kritischen Denken an oder schufen Raum für Aktualitäten. Trotzdem war die Schule in den Augen Al Imfelds noch immer «militärisch, rational, schroff und autoritär, aber auch männlich: Ordnung, Disziplin, Gehorsam ohne Widerrede und systematische Anhäufung des Stoffs» zeichneten sie aus, wodurch das vertiefte Reflektieren über einen Themenbereich geradezu systematisch verhindert werde.<sup>1211</sup> Jacques Vontobel vermisste noch immer die «soziale Sensibilisierung» und Unterrichtsformen, welche das politische Leben erlebbar machten und die Menschen zum Handeln ermutigten.<sup>1212</sup> Die Diskussion um den Lehrplan 21, der die Politische Bildung als überfachliches Anliegen definiert, dessen sich alle Fachbereiche annehmen sollten, nicht ohne die Förderung zentraler Kompetenzen dem Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» und der darin enthaltenen Geschichte zuzuweisen, zeigt, wie schwierig sich die Durchsetzung der verschiedenen Anliegen zur Förderung der «civic education» nach wie vor gestaltet.<sup>1213</sup>

## 6. Fazit: Schulunterricht – mehr als ein Steigbügelhalter für die Geistige Landesverteidigung

Zweifelsohne gehörte die Förderung der Geistigen Landesverteidigung während des Kalten Krieges zu den zentralen Aufgaben der Schweizer Volksschule. Insbesondere in der Zeit zwischen dem Ende des 2. Weltkriegs und Ende der 1960er Jahre war die «Renaissance» dieser aus der Zwischenkriegszeit stammenden politisch-kulturellen Vorstellung auch im schulischen Diskurs sehr präsent. Gestützt auf Zweckartikel, Schulgesetze, Curricula und Schulbücher sollten die Abwehrhaltung gegen das feindliche Aussen, vor allem repräsentiert durch den sowjetischen Kommunismus, und die kulturelle Kohärenz der Gemeinschaft gegen innen mittels verschiedener Fächer gestärkt werden. Besonders gefordert waren der Geschichtsunterricht und die meist darin integrierte Politische Bildung. Bis zum Ende des Kalten Krieges erwartete die Schweizer Mehrheitsgesellschaft zudem, dass die Lehrpersonen neben der Geistigen auch die militärische Landesverteidigung unterstützten. Die 68er-Bewegung machte sichtbar, dass der gesellschaftliche Konsens über die Wichtigkeit der Landesverteidigung schon Ende der 1960er Jahre bröckelte. Dazu beigetragen hatte u. a. die durch verschiedene Berichte ausgelöste Entmythifizierung der Rolle der Schweizer Armee während des 2. Weltkriegs. Auf diesem Hintergrund und wegen des im

---

1211 Al Imfeld, Staatsbürgerliche Erziehung: sie entsteht erst, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 3-7, hier 3.

1212 Jacques Vontobel, Die Staatsbürgerkunde ist tot – Es lebe die politische Bildung, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 23-27.

1213 Vgl. [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (2.7.2013)



Volksschulwesen traditionellen Föderalismus gestaltete sich der Ende der 1970er Jahre unternommene Versuch, einen gesamtschweizerischen Lehrplan zur Landesverteidigung zu erlassen, von vornherein aussichtslos. Trotz verbreiteter Kritik an der Schweizer Armee wurde von den Lehrkräften, auch noch während der Entspannungsphase des Kalten Krieges im Zuge der SALT-Gespräche und nach dem Ende des Vietnamkriegs, erwartet, die allgemeine Dienstpflicht zu unterstützen oder sie wenigstens nicht aktiv zu bekämpfen. Noch während der Zeit von Perestroika und Glasnost galt zu laute Kritik an der Armee als nicht opportun. Obschon viele Lehrkräfte die Unterstützung der Landesverteidigung durch die Schule befürworteten, wehrten sich doch einige gegen eine «ideologische Indoktrination im Stil Moskaus» und boykottierten aus diesem Grund Wehrschauen oder Besuchstage der Armee, was noch in den 1980er Jahren zu teilweise heftigen Diskussionen führte.

Die integrierende Funktion der Geistigen Landesverteidigung bestand vor allem darin, die in den 1950er und 1960er Jahren durch die markanten sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen bedrohte gesellschaftliche Kohärenz zu festigen. Die Konsumgesellschaft, ein neuartiges Freizeitverhalten, der Einfluss neuer Massenmedien, darunter als bedrohlich interpretierte «Schundliteratur», aber auch Jazz- und Rockmusik, die Auflösung althergebrachter Familienstrukturen, verstärkt durch die Hochkonjunktur und die Arbeitstätigkeit der Mütter, sowie der Bedeutungsverlust der religiös und ideologisch verfassten «Milieus» begünstigten neben der Bedrohung durch den Kommunismus die Vorstellung, die Welt stehe an einer Zeitenwende, deren ungeheure Herausforderung es zu bewältigen galt.

Zur Stiftung der gesellschaftlichen Kohärenz rekurrierten die Erziehungsverantwortlichen auf verschiedene Bausteine aus dem kulturellen Gedächtnis der Nation. Die Tradierung kultureller Inhalte, Werte und sozialer Praktiken oder, anders ausgedrückt, die Vermittlung zentraler Konstanten der nationalen Identitätskonstruktion sollte in den Jugendlichen das Verständnis dafür fördern, wie die gegenwärtige Gemeinschaft gewachsen war und welche dieser «Konstanten» für deren Erhalt in Gegenwart und Zukunft bedeutsam waren. Die Verwurzelung in der eigenen Kultur schien notwendig, um die Einheit der Nation zu garantieren und die geistigen Abwehrkräfte gegen die Gefahren der Zeit, insbesondere gegen den revolutionären Kommunismus, zu mobilisieren. Als kulturelle Bausteine lassen sich in den schulischen Diskursen die Vorstellungen von Patriotismus, Heimatliebe und Vaterlandstreue herauskristallisieren, die durch Schulwandbilder, literarische Werke, aber auch durch das Singen traditioneller Volkslieder, die Pflege der Mundart oder Wanderungen in der «Heimat» sowie die patriotische Inszenierung der 1. Augustfeier mit den Lernenden gefördert werden konnten. Vor dem Hintergrund der Differenzsemantiken innerhalb der gedeuteten Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges gewannen die sogenannten «vaterländischen Werte» wie Demokratie, Neutralität, Solidarität, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit eine besondere Bedeutung. Wie aufgezeigt, führte die semantische Offenheit der Begriffe je nach Kontext zu verschiedenen Deutungen. Die aus dem kulturellen Gedächtnis stammenden Konstanten der Identitätskonstruktion wurden der jeweiligen Lebenswirklichkeit angepasst. Besonders gut lässt sich die Adaptierbarkeit der Abstrakta

anhand des Solidaritätsdiskurses zeigen. Der Begriff «Solidarität» konnte die Solidarität mit der «Gemeinschaft», meist gleichgesetzt mit der «Eidgenossenschaft», meinen, aber auch die Solidarität mit dem Aussen, mit dem sich integrierenden (West-)Europa, mit einer sich dekolonisierenden «Dritten Welt» oder auch mit der Opposition in den kommunistischen Staaten, was die Differenzsemantik des Ost-West-Dualismus unterstrich. Arbiträr war die «Solidarität» in Bezug auf die Fremden innerhalb der Eidgenossenschaft. Während Flüchtlinge vor dem Kommunismus, seien es Ungarinnen, Tschechoslowaken oder Tibeterrinnen, bereitwillig aufgenommen und solidarisch, etwa mit Sprachkursen und Stipendien, unterstützt wurden, zeigten sich die Schweizerinnen und Schweizer (vermeintlichen oder realen) kommunistischen Flüchtlingen gegenüber, etwa den Chileninnen und Chilenen, eher reserviert. In den 1970er Jahren entbrannte im Kontext der Überfremdungsinitiativen rund um James Schwarzenbach eine heftige Kontroverse, von der die Schule wegen der zahlreichen «Familiennachzüge» ebenfalls betroffen war.

Im antikommunistischen Diskurs und vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen der Nachkriegszeit wurde die «Gesinnungs- und Charakterbildung» der Jugend wichtig. Neben einer «aufbauenden Literatur» konnte in den Augen der Zeitgenossen vor allem die Geschichte nachhaltigen Anschauungsunterricht für eine gelingende Sozialisation der Jugendlichen bieten. Bis in die 1970er Jahre hinein wurde mit eben dieser Begründung an der nationalen Meistererzählung festgehalten. Die mittelalterlichen Helden, die tapferen Kämpfer gegen die Burgunder und Habsburger erfreuten sich, trotz der Kritik der UNESCO-Kommission aus den 1950er Jahren, ungebrochener Beliebtheit. Auch der Mythos Wilhelm Tell wurde für die Zeit des Kalten Krieges umgedeutet und für den antikommunistischen Abwehrkampf instrumentalisiert. Obschon in der Nachkriegszeit vermutlich kaum noch eine Lehrperson ernsthaft an die Existenz eines historisch nachgewiesenen Tell glaubte – die Forschungsergebnisse waren zu erdrückend – so hielten auch die Lehrerverbände noch lange am Mythos fest, um dessen «Sinngelalt» zu tradieren, der für die Nation zentrale kulturelle Codes enthielt und Anschauungsunterricht für die Gegenwart und Zukunft bot. Die Dekonstruktion der Schweizer Helden war denn auch für viele Lehrpersonen ein schmerzhafter Prozess. So ist erklärbar, dass Frischs «Wilhelm Tell für die Schule» eine Polemik auslöste. Erst gegen Ende der 1970er Jahre entkrampfte sich das Verhältnis, so dass in den Schulbüchern nach und nach auch auf einer Metaebene über die Konstruktion von Mythen und deren Bedeutung für die nationale Geschichtsschreibung nachgedacht werden konnte.

Das Verhältnis der Mädchen zu den historischen Vorbildern und zur Geschichte war ein besonderes, waren sie doch in einigen Kantonen noch in den 1970er Jahren teilweise vom Geschichtsunterricht ausgeschlossen. Dennoch konnten auch sie in den Augen vieler Lehrpersonen Lehren aus der Nationalgeschichte ziehen. Allerdings glaubten manche, dass insbesondere die Friedenstaten und Solidaritätsaktionen von Frauen, die ihren Männern im Kampf beistanden, dazu dienen sollten, die Mädchen auf die Rolle als Mutter und Hausfrau vorzubereiten. Nur wenige Frauen, etwa die «Stauffacherin» und Gertrud Kurz, schafften es in die Schulbücher. Der Blick auf die Gleichberechtigung und die Arbeitstätig-

keit der Frauen in den «Volksdemokratien» konnte, je nach Betrachterin oder Betrachter, Bewunderung oder aber Verachtung auslösen, etwa wenn moniert wurde, die «kommunistische Frau» werde von der Arbeitswelt versklavt und ihrer Rolle als Mutter beraubt, damit der Staat die Kontrolle über die Kinder ausüben könne.

Nicht zuletzt die Vorstellung eines sich abzeichnenden kulturellen Niedergangs Europas und die Wahrnehmung eines Bedeutungsverlusts gegenüber den Grossmächten USA und UdSSR, aber auch gegenüber China führten in der Nachkriegszeit, bis hinein in die 1960er Jahre, zu einer Aktualisierung des Abendlanddiskurses. Unter dem Eindruck einer abnehmenden Bedeutung des Religiösen, die sich beispielsweise in der Auflösung des katholischen Milieus oder in einer veränderten Nutzung des Sonntags manifestierte, forderten verschiedene Erziehungsverantwortliche eine christlich-abendländische Mobilisierung. Der atheistische Kommunismus diente vor allem in den Diskursen des KLVS als Kontrastfolie, welche die dramatischen Auswirkungen einer rein säkularen schulischen Erziehung sichtbar machte. Die «Vermassung» des Volkes, die «Heranziehung willenloser Roboter» und die Unterwerfung des Menschen unter die Zwänge der industrialisierten Gesellschaft wurden als Schreckensszenario diskutiert, die «Märtyrer» des Kirchenkampfs als standhafte Verteidiger des Christentums geehrt.

Die wertbasierte antikommunistische Rhetorik innerhalb des Abendlanddiskurses bediente sich biblischer Metaphern. Der Kommunismus erschien als «Antichrist» per se, als «Evil Empire» (Reagan), das es mit allen Mitteln zu bekämpfen galt. Vor allem im katholischen Verbandsorgan wurde an die Schule und die Lehrkräfte appelliert, die christlichen Werte aufrechtzuerhalten, während im konfessionell neutralen Organ der Abendlanddiskurs eher kulturell unterfüttert wurde, wobei die beiden Komponenten nicht immer trennscharf waren. Einzelne Stimmen riefen zur Wiederherrichtung der christlich-abendländischen Kulturgemeinschaft auf, wie sie im Mittelalter noch bestanden habe. Je nach Autor konnte auch die Ostkirche dieser Gemeinschaft zugerechnet werden. In dieser Lesart war es nur eine Frage der Zeit, bis diese in den Schoss des Abendlandes «zurückkehrte».

Die Turbulenzen des Kalten Krieges führten dazu, dass der Ruf nach «Zeitgeschichte» im Unterricht lauter wurde. Manche Jugendliche blieben in ihrer Lebenswelt vom bipolaren Konflikt nicht unberührt. In den an Bedeutung gewinnenden Massenmedien erfuhren sie vom Ungarnaufstand. Den Prager Frühling und den Vietnamkrieg erlebten sie durch Bilder am Fernsehen quasi «zeitech» und «hautnah». Diese Ereignisse politisierten nicht nur, sie forderten auch nach «Welterklärung». Für die Lehrpersonen war eine Thematisierung der Ereignisse des Kalten Krieges jedoch nicht unproblematisch, hielten es doch viele der an den Diskursen Teilnehmenden noch Ende der 1970er Jahre für unzulässig, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre persönliche Meinung zu «politischen» Fragen im Unterricht kundtaten. So kam es auch, dass manche Lehrpersonen die Forderung nach einem Gegenwartsbezug des Unterrichts umdeuteten und die Nationalgeschichte weiterhin zur Lehrmeisterin des Lebens erhoben. Dennoch katapultierte der Kalte Krieg, so legt es die Untersuchung nahe, die eigentliche Zeitgeschichte in manche Schulzimmer. Während die einen Lehrpersonen weiterhin die mittelalterliche Schweizergeschichte zur «magistra vitae»

erhoben, die für die Gegenwart nutzbar gemacht werden konnte, legten andere das Schulbuch zur Seite und diskutierten die aktuellen weltpolitischen Ereignisse mit ihren Lernenden – gestützt auf verschiedene Handreichungen und Ideen in den Lehrerzeitschriften.

Die Forderung nach einer vermehrten Beachtung der Gegenwart und einer konsequenteren Ausrichtung der Schule auf die Zukunft provozierte den Vergleich mit dem Bildungssystem der UdSSR, welches, so die Rezeption in den Lehrerzeitschriften und in den Darstellungen des SOI, mithilfe der Lehrkräfte den «Neuen Menschen» zu formen und die kommunistische Utopie zu verwirklichen gedachte. Insbesondere der Sputnik-Schock führte der westlichen Welt die scheinbar erfolgreiche Neuausrichtung sowjetischer Schulen, in denen der polytechnische Unterricht eine besondere Stellung bekommen hatte, vor Augen. Von «Bildungsnotstand» in der westlichen Welt war die Rede und auch in der Schweiz kam es zu einer bildungspolitischen Aufrüstung.<sup>1214</sup>

Im Nachgang des 2. Weltkrieges und vor dem Hintergrund des Kalten Krieges wurden der Schule zwei weitere Aufgaben übertragen: die Förderung des Friedens und der Demokratie. Dadurch dass die Schweiz vom 2. Weltkrieg weitgehend verschont geblieben war, war der Reformdruck auf die Schulen weniger evident als in manchen kriegsteilnehmenden Ländern, die durch eine Änderung im Erziehungswesen die Wahrscheinlichkeit für einen weiteren Weltkrieg zu vermindern gedachten. Dazu gehörte eine Revision der oftmals nationalistisch aufgeladenen Darstellungen der Geschichtsbücher, genauso wie eine Hinwendung zu einer demokratischeren Organisation des Unterrichts. In beiden Diskursen lieferten die «Ostblockstaaten», insbesondere die UdSSR, eine eindrückliche Kontrastfolie. Der Friedensrhetorik aus dem Osten wurde misstraut, Chruschtschows «Koexistenzpolitik» als Verschleierungstaktik angeprangert. Im Gegenzug dazu wurde die Schweiz als Land des Friedens skizziert, das für ein vereinigtes, föderalistisches Europa und eine friedliche Welt Modell stehen konnte. Von den Reformbemühungen der Nachbarländer – angeregt durch die UNESCO, den Europarat und verschiedene internationale Standesorganisationen – blieb indes auch die Schweiz nicht unberührt. Auch wenn die Kritik an einem überhöhten Nationalismus in den Schweizer Geschichtsbüchern schmerzhaft war, so anerkannten auch die eidgenössischen Bildungsverantwortlichen bereits in den 1950er Jahren die Notwendigkeit, den Blick weg von der Schweizergeschichte hin zur «Weltgeschichte» zu öffnen. Die Erkenntnis, dass Grossmächte wie die USA, die UdSSR oder China das Zeitgeschehen bestimmten, erschütterte, zusammen mit der Emanzipation der ehemaligen Kolonien, das eurozentrische Geschichtsbild, was eine Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts favorisierte. Nach und nach fanden Sozial- und Kulturgeschichte Eingang in die Lehrmittel. Neue Themen wie die internationalen Organisationen oder die dekolonisierten Staaten wurden unterrichtet. Das föderalistische Schulsystem bremste allerdings eine rasche Umsetzung inhaltlicher Neuerungen und neuer didaktischer Methoden. Eine farbige

---

1214 Neben dem Sputnik-Schock führte vor allem die Angst vor einem «Brain drain» zu einer hochschulpolitischen Veränderung in der Schweiz; vgl. Horváth, Im Windschatten der Wissenschaftspolitik.

Heterogenität des Geschichtsunterrichts war die Folge, die durch die grosse Lehrfreiheit der Lehrpersonen noch verstärkt wurde. Auch in den Lehrerzeitschriften zeigte sich die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Mitte der 1960er Jahre lieferte die SLZ einen Unterrichtsvorschlag zur Schlacht bei Kappel, in welcher die Lehrerschaft favorisiert wurde, weil die Volksschüler unfähig seien, aus Quellen zu «schöpfen», während gleichzeitig die methodische Aufforderung erfolgte, im Geschichtsunterricht mit Vergleichen zu arbeiten – etwa zwischen den grossen Ideologien des 20. Jahrhunderts, dem Kommunismus und dem Nationalsozialismus.<sup>1215</sup>

In der westlichen Vorstellung verband sich die Friedenssemantik mit den Konzepten von «Freiheit» und «Demokratie». Die Demokratieförderung durch die Schulen gewann nach dem 2. Weltkrieg, als Abgrenzungsmerkmal zur UdSSR und deren «Satellitenstaaten», an Bedeutung. Die Erziehungsverantwortlichen waren sich einig, dass die Vermittlung staatskundlicher Kenntnisse nicht ausreichte, die Freiheit und Demokratie zu erhalten. Schon nach dem 2. Weltkrieg war die Forderung nach mehr Demokratie in der Schule erhoben worden. Diese wurde in den 1960er Jahren verstärkt, nicht zuletzt durch die Resolution des Europarats «civisme et l'éducation européenne» und die «Lausanner Thesen», aber auch durch die unmissverständlichen Forderungen der 68er-Generation und der Neuen Linken. Eine Möglichkeit, wenn auch nicht die Schule, so doch wenigstens den Klassenunterricht demokratischer zu gestalten, erblickten viele Lehrpersonen in der Schaffung einer «Eidgenossenschaft im Kleinen», in der die Lernenden durch die Übernahme verschiedener Ämter, durch die Möglichkeit zur Partizipation, aber auch durch Gruppenarbeiten oder Projekte zentrale soziale Praktiken erlernen sollten, welche für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft wichtig waren. Daneben sollten die für die Demokratie unerlässlichen Fähigkeiten des kritischen Denkens und der freien Meinungsbildung «erworben» werden, was u. a. Veränderungen im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung nach sich zog. «Kostümierte» Narrationen von grossen Schlachten und «personalisierte» Geschichten leuchtender Heroen zu präsentieren und sie von den Lernenden reproduzieren zu lassen, trug in den Augen mancher Pädagoginnen und Pädagogen wenig dazu bei, historisch denken zu lernen. Das «historische Bewusstsein» der Lernenden sollte vielmehr durch die Arbeit mit kontradiktorischen Quellen oder das Nachdenken über den Konstruktionscharakter der Geschichte gefördert werden.

Bei den skizzierten Veränderungen des Geschichtsunterrichts darf der Einfluss der UNESCO und der internationalen Organisationen, die bereits ab den 1950er Jahren im Kontext des Aufrufs zur Friedensförderung durch die Schule zu einer Überarbeitung der Geschichtslehrmittel und einer Veränderung des Geschichtsunterrichts aufriefen, nicht unterbewertet werden. Die Appelle stiessen bei manchen Lehrpersonen auf offene Ohren, wie die Unterrichtsvorschläge und Berichte in den Lehrerzeitschriften, aber auch einzel-

---

1215 Vgl. Paul Flaad, Die Schlacht bei Kappel nach zeitgenössischen Berichten und Heini Gut, Analysen und Vergleiche im Geschichtsunterricht, in: SLZ 110 (1965), 923-932.

ne Ergebnisse der Rekrutenprüfungen und Aussagen der interviewten Lehrkräfte zeigen. Die kulturellen Objektivationen in den Geschichtsbüchern bilden vor allem das staatlich abgesegnete Programm, aber nicht zwangsläufig eine «allgemeine» schulische Realität ab. Es zeigt sich, dass, nachdem die narrative Struktur mancher Geschichtsbücher der 1950er und 1960er Jahre durch einzelne Quellen durchbrochen worden war – anfänglich waren Bilder und Textquellen meist nur emotionalisierende Illustrationen –, die Arbeit an und mit Quellen ab den 1960er Jahren im Welschland und ab Mitte der 1970er Jahren in der Deutschschweiz zum methodischen Standardrepertoire der Lehrmittel gehörte. Die Lehrpersonen nutzten dieses Angebot individuell und interpretierten die tradierten Inhalte aus dem kulturellen Gedächtnis angepasst an die jeweilige Lebenswelt, die Bedürfnisse der Gegenwart und die Erwartungen an die Zukunft. Auch die Diskurse über die zentrale Rolle der Lehrpersonen blieben nicht unbeeinflusst von der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Deutung des Kalten Krieges.

---

## IV. DIE ROLLE DER LEHRPERSON IM SPANNUNGSFELD GESELLSCHAFTLICHER ERWARTUNGEN

«Kein Volk wird jemals aus den Netzen seiner Geschichte entlassen. Historische Epochen sind dem ganzen Volk eigen. Es muss sie übernehmen. Es ist nicht erlaubt, nur die stolzen und schönen Tage der Geschichte zu zählen und die dunklen zu übergehen. [...] Die Lehrer eines Volkes, die das gesamte Kulturgut, die ganze Geschichte zu tradieren haben, bedürfen eines klaren Bewusstseins der Geschichte ihres Volkes.»<sup>1</sup>

Das Verhältnis von Schule und Staat war und ist, wie etwa Fritz Osterwalder aufzeigt, seit jeher ein Politikum.<sup>2</sup> Mit der Einführung der obligatorischen Schule im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts und der Unterstellung des Schulwesens unter die Hoheit des Staates stellte sich die Frage, inwiefern die Schule auch für den Erhalt dieses Staates, der seine Lehrkräfte bezahlte, zu sorgen habe. Die Rolle der Lehrperson war und ist hierbei in mancherlei Hinsicht bedeutsam. Im einleitenden Zitat wird die ihr zugeordnete Rolle als Hüterin des «gesamten Kulturguts» eines Volkes, als Trägerin des kulturellen Gedächtnisses der Nation sichtbar. So verstanden wird die Lehrperson zur Vermittlerin gesellschaftlich zentraler Wissensbestände und Wertvorstellungen. Gleichzeitig sind Lehrerinnen und Lehrer auch damit beauftragt, eine zukünftige Generation zu bilden, welche auf eine veränderte Gesellschaft mit veränderten Bedürfnissen und im Idealfall auf ein funktionierendes Zusammenleben im Staat und in der Welt vorbereitet werden soll. Diese Doppelfunktion zum Erhalt und zur Veränderung der Gesellschaft bedingt zum einen die Vermittlung von Traditionen, zum andern aber auch Kritik am Bestehenden und Entwürfe neuer Zukunftsmodelle. Je nach politischer Grosswetterlage kann die eine oder andere Seite an Gewicht gewinnen.

In Lehrplänen und Lehrbüchern, verstanden als Objektivierungen der Geschichtskultur, werden jene Inhalte und Ziele definiert, die für eine gewisse Zeit von der gegenwärtigen Gesellschaft als für ihre Existenz bedeutsam betrachtet werden. Deren Vermittlung erfordert verantwortungsvolle Personen, welche auf allen Stufen des Erziehungswesens die nachwachsenden Generationen möglichst kompetent auf eine herausfordernde, nicht genau berechenbare Zukunft vorbereiten. Ist schon die Diskussion um die zu vermitteln-

---

1 Heinrich Rodenstein, Eichmann vor dem Richter, in: SLZ 106 (1961), 509f.

2 Vgl. Osterwalder, Demokratie, Erziehung und Schule.



den Wissensbestände kontrovers, so ist die Konsensfindung in der Frage der aufzubauenden Haltungen doppelt schwierig. Welche Werte sollen einem jungen Menschen mit auf den Weg gegeben werden, um die ungewisse Zukunft bewältigen zu können und um gleichzeitig die kulturelle Kohärenz zu garantieren? Ein starres Beharren auf den ererbten Wertvorstellungen ist ebensowenig konsensfähig wie eine zu radikale Neuerung, wie die von der Neuen Linken lancierte Debatte um die Neuausrichtung der Schule in den 1970er Jahren zeigt.

Zu jeder Zeit stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Lehrperson – in ihrer Rolle als Repräsentantin des Staates und in ihrer Funktion als «Kulturvermittlerin» – ihre religiösen, ethischen oder politischen Wertvorstellungen in den Unterricht einbringen darf, auch wenn diese nicht denen der gesellschaftlichen Mehrheit entsprechen.<sup>3</sup> Auch die Rolle als Bürgerin und Bürger war für Lehrpersonen nicht immer problemlos. In gewissen Kantonen wurde ihnen bei ihrer definitiven Wahl noch bis Mitte der 1970er Jahre das passive Wahlrecht entzogen, während sie auf Bundesebene in ein politisches Amt gewählt werden konnten.<sup>4</sup> Die Rolle und die Auswahl der Lehrpersonen kann in konfliktreichen Zeiten genauso zum Diskursgegenstand gemacht werden wie Ziele oder Methoden des Unterrichtens – insbesondere dort, wo die politische Komponente bei der Lehrerwahl, verstanden als gesellschaftliche Praxis, wegen des Wahlverfahrens einen hohen Stellenwert bekam. Vor dem Hintergrund der ideologischen Auseinandersetzungen des Kalten Krieges, die sich auch in den Diskussionen über die Gewaltakte der RAF oder der «Roten Brigaden» bemerkbar machten, wurde die tradierte Form der Lehrpersonenauswahl in den 1970er Jahren in einigen Gemeinden in Frage gestellt.

Der Föderalismus bringt es mit sich, dass sich Wahlverfahren und Amtsdauer der Lehrpersonen kantonale, teilweise von Gemeinde zu Gemeinde und von Stufe zu Stufe, unterschiedlich gestalteten. In einem ersten Kapitel wird ein schematischer Überblick über diese Verfahren gegeben. Mit einem Blick auf die gesetzlichen Grundlagen wird anschliessend der Spielraum aufgezeigt, den die Behörden bei der Anstellung, der Wahl und Wiederwahl von Lehrerinnen und Lehrern ausschöpfen konnten. Dabei werden der behördliche und der private Staatsschutz thematisiert, die durch ihre Informationstätigkeit die Wahl von Lehrpersonen beeinflussen konnten, mit dramatischen Folgen für einzelne Lehrkräfte. Ein Überblick über die Rollenerwartungen im Verlauf des Kalten Krieges folgt den Ausführungen.

In den Lehrerzeitschriften, in der Tagespresse, in verschiedenen Streitschriften der «Arbeitsgemeinschaft Demokratisches Manifest», im «Weissbuch über Lehrer-Repressionen» der Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft (GKEW)<sup>5</sup>, im umstrittenen Buch «Die Unheimlichen Patrioten»<sup>6</sup> von Jürg Frischknecht et al. oder in Max Schmid's «De-

3 Vgl. u. a. Georg Grosjean, Von der Freiheit des Lehrers, in: ScS 63 (1976), 325f.

4 Vgl. Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172.

5 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen.

6 Vgl. Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten.

mokratie von Fall zu Fall»<sup>7</sup> finden sich Beispiele von Lehrpersonen, die wegen ihrer politischen Gesinnung, realer oder angeblicher politischer Aktionen oder ihrer kritischen Haltung zum Militärdienst und zur Armee sowie anderer «unkonventioneller» Aktionen keine Stelle antreten konnten, ihren Beruf aufgeben mussten oder von Eltern, Schulbehörden oder dem Kollegium unter Druck gesetzt wurden.

Mit einigen betroffenen Lehrpersonen wurden für die vorliegende Arbeit Leitfadenterviews geführt,<sup>8</sup> deren Ergebnisse die Darstellung der Verbandsorgane und einzelner Streitschriften und Presseartikel ergänzen. Die persönlichen Einschätzungen dieser Beteiligten repräsentieren einen Bestandteil der individuellen Gedächtnisse, die aus der zeitlichen und oft auch emotionalen Distanz heraus in einer Momentaufnahme die damaligen Geschehnisse rekonstruieren und deuten. Die hier dargestellten Beispiele sind exemplarisch für Gründe, die in der Schweiz zu einem «Berufsverbot»<sup>9</sup> führen konnten, exemplarisch für die Diskurslinien im Kontext des Kalten Krieges, exemplarisch auch für die Erwartungen, welche an eine Lehrperson gestellt wurden. Das Kapitel wird ergänzt durch die Analyse der Diskurse über Versuche, eine Art offizielle «Richtlinien» für die Lehrpersonenauswahl zu erlassen sowie die diskursive Auseinandersetzung über die Rolle der Verbandsorgane und der Lehrgewerkschaften im Kontext dieser als «repressiv» wahrgenommenen Praxis.

## 1. Die Auswahl der Lehrpersonen als soziale Praxis

Die Schweiz kannte im untersuchten Zeitraum sowohl die Behörden- als auch die Volkswahl der Lehrpersonen. Bis Mitte der 1980er Jahre verlor die Volkswahl nach und nach an Bedeutung. Wo sie per Gesetz noch fortbestand (in ZH, GL, AI, BE), musste sie teilweise aktiv eingefordert werden.<sup>10</sup> Im Kanton Zürich mussten 15 Stimmberechtigte in einer bestimmten Frist beim Schulpflegepräsidium den Antrag für eine Wahl stellen. Die meisten Kantone übertrugen das Wahlrecht einer Behörde, meist einer Schulkommission, die sich oft nach parteipolitischen Kriterien zusammensetzte. In manchen Kantonen, in denen die Lehrerwahlen zeitlich mit den politischen Wahlen zusammenfielen, konnte die politische Komponente der Lehrerwahlen ungewohntes Gewicht bekommen, wie der «Fall Emmen» zeigen wird. Manche Kantone hatten die Lehrpersonenwahlen deshalb zeitlich verschoben

---

7 Max Schmid, *Demokratie von Fall zu Fall. Repression in der Schweiz*, Zürich 1976. Die veröffentlichten Fälle von Schmid und der GKEW decken sich zum Teil im Abdruck der Dokumente und der Zitate, weshalb jeweils nur auf eine Quelle verwiesen wird.

8 Es gilt zu erwähnen, dass einige Lehrpersonen, deren Namen öffentlich bekannt wurden, nicht für ein Interview gewonnen werden konnten.

9 Der Begriff wurde im Kontext der 1970er Jahre in Anlehnung an den «Radikalerlass» in Deutschland verwendet. So verstanden wurde er in den Diskursen der Gegnerinnen und Gegner einer verschärften Lehrpersonenauswahl in der Schweiz zum eigentlichen Kampfbegriff.

10 Vgl. Heinz Moser, *Probleme der Lehrerwahl*, in: *ScS* 73 (1983), Nr. 2, 3-8.

zu den politischen Wahlen angesetzt, so etwa der Kanton Aargau,<sup>11</sup> wieder andere sahen für Lehrerinnen andere Amtsperioden vor als für Politiker. In Bern etwa wurden die Lehrkräfte nur alle sechs Jahre gewählt.

Meist bestellten die Schulkommissionen einen Ausschuss, der eine Vorselektion der Kandidatinnen und Kandidaten vornahm. Ein Vorschlag wurde ausgearbeitet und anschliessend in der Schulkommission diskutiert und der Gemeindeexekutive als Antrag unterbreitet. Meist war die Wahl danach reine Formsache. Neu anzustellende Lehrpersonen wurden normalerweise bei einem Gespräch, teilweise bei einer «Probelektion» begutachtet. Junglehrpersonen hatten sich in vielen Kantonen während einem, in manchen Kantonen während zwei Probejahren zu bewähren. In dieser Zeit waren sie lediglich provisorisch gewählt. Danach wurden sie, lagen keine Klagen vor, definitiv gewählt und, im günstigen Fall, alle vier bis sechs Jahre im Amt bestätigt. Genügte ihre Arbeit den gesellschaftlichen Ansprüchen nicht, konnten sie in einigen Kantonen wieder zurück ins Provisorium versetzt werden. Eine drastischere Möglichkeit war die Nichtwiederwahl, in den Diskursen meist als «Abwahl» oder «Wegwahl» bezeichnet. Die Gründe für eine Nichtwiederwahl von Lehrpersonen waren vielfältig. Pädagogische Argumente, die allerdings politisch aufgeladen sein konnten, waren beispielsweise Probleme mit der Disziplin, «falsche» Unterrichtsmethoden, Infragestellen gängiger sozialer Praktiken, etwa des Erteilens von Noten, oder Unterricht ausserhalb des Lehrplans. Steine des Anstosses konnten aber auch ein mit gesellschaftlichen Normen unvereinbarer Lebensstil (etwa das Leben im Konkubinats), Homosexualität, politisch fragwürdige Parteizugehörigkeit (z. B. in der Partei der Arbeit (PdA), den Progressiven Organisationen der Schweiz (POCH), der Revolutionären Marxistischen Liga (RML)), Tätigkeit in bestimmten Organisationen (beispielsweise in der «Internationalen der Kriegsdienstgegner») oder Teilnahme an (unbewilligten) Demonstrationen sein. Auch eine Reise in den «Ostblock» zum falschen Zeitpunkt, Militärdienstverweigerung, nicht genehme politische Äusserungen vor der Klasse, «jugendgefährdende» Klassenlektüren, umstrittene Themen oder Perspektiven im Geschichtsunterricht oder auch «nur» unangepasstes Aussehen – zu lange Haare, zu kurze Röcke – und fehlende Anpassung an die ortsüblichen Normen konnten eine Lehrperson den Arbeitsplatz kosten.<sup>12</sup> Meist entsprach eine nicht wiedergewählte Lehrperson den Rollenerwartungen ihres gesellschaftlichen Umfelds nicht. Was «tragbar» war und was nicht, bestimmten die jeweiligen Behörden, Eltern und das Kollegium, seltener die Lernenden. In Zeiten des Lehrermangels fielen manche der genannten Argumente weniger ins Gewicht, in Zeiten des Lehrerüberschusses eröffneten sich hingegen Spielräume für die Durchsetzung gesellschaftlicher oder behördlicher Ansprüche und politische Ränkespiele. Auch die Statuierung eines Exempels oder die «Abrechnung» mit einer Lehrperson scheinen in Zeiten des Lehrerüberschusses vermehrt vorgekommen zu sein.

11 Vgl. Othmar Kamer, Überlegungen bei Lehrerwahlen, in: ScS 73 (1983). Nr. 2, 19-22.

12 Vgl. Umfrage bei den Lehrervereinen des TKLV zum Thema, «Wie weit muss sich ein Lehrer den ortsüblichen Normen anpassen?», in: SLZ 121 (1976), 1897.

Im untersuchten Zeitraum füllen die Reflexionen über die Lehrerrolle Tausende von Seiten in den Lehrerzeitschriften. Methodische, didaktische, aber auch moralische und ethische Fragen wurden mit Rückgriff auf kulturelle und soziale Normen und unterschiedliche pädagogische Konzepte diskutiert, Modelle des «richtigen» Lehrens und Lernens füllten Bücher. Die Veränderungen dieser Diskurse genau zu untersuchen, wäre eine vertiefte Studie wert. An dieser Stelle werden lediglich ausgewählte Diskursstränge aufgezeigt, welche die sozialen Praktiken der Lehrpersonwahlen im Fokus haben und die durch die Wahrnehmung und Deutung des Kalten Kriegs besondere Aufmerksamkeit erlangten.

Um der Willkür nicht Tür und Tor zu öffnen, versuchten manche Kantone, Richtlinien für die Wahlen der Lehrpersonen auszuarbeiten. Genau zu definieren, was eine geeignete Lehrperson ausmacht, wer verlässlich und gewandt genug ist, die Jugend auf die Zukunft vorzubereiten, und wer allenfalls ungeeignet ist, die ihm von der Gesellschaft zugewiesene Rolle auszufüllen, war ein fast unlösbares Unterfangen.<sup>13</sup> Nachdem in den 1970er Jahren die Kantone Zürich und Zug Richtlinien zur Einstellung von Lehrpersonen erlassen hatten, die, wie gezeigt wird, eine heftige Polemik auslösten, folgte 1984/85 auch im Kanton Schwyz eine vom Lehrerverein forcierte Überarbeitung des Wahlverfahrens mit dem Ziel, den Prozess und die Begründung für die behördlichen Entscheidungen transparenter zu gestalten.<sup>14</sup> Der Mangel an Transparenz blieb indes vorerst bestehen. Zum Eindruck der willkürlichen Lehrpersonenwahl trugen verschiedene, Ende der 1970er Jahre äusserst kontrovers diskutierte Einzelfälle bei, in denen nicht ersichtlich war, wie die Schulbehörden an gewisse Informationen gelangt waren. Mutmassungen über die Verletzung der Privatsphäre durch den Staatsschutz und Private sowie über unrechtmässig weitergegebene Informationen vergifteten das Vertrauensverhältnis zwischen Behörden und Lehrpersonen in einzelnen Gemeinden. Erst die Fichenaffäre zeigte, wie wahr manche dieser Vermutungen waren. Publik gewordene Beispiele zeigten, dass Informationen aus dem Innern der Schulen an den Staatsschutz gelangt waren, dass aber umgekehrt auch die Erziehungsdirektionen und Schulbehörden von den Informationen aus staatlichen Quellen Gebrauch gemacht hatten. Al Imfeld konstatierte: «Jede Schule – vornehmlich die kantonalen – wurden beschnüffelt.»<sup>15</sup> Nur selten waren die in den Fichen vermerkten Informationen allerdings korrekt. Informanten irrten sich in Daten, in Namen, in Beziehungen. Trotzdem waren die Folgen für die Fichierten teilweise verheerend. Der Tages-Anzeiger schrieb über Franz Hohler, dass die oft absurden Einträge in seiner Fiche genügt hätten, ihm eine Stelle als Lehrer im Kanton Zürich zu verwehren, «[d]enn an jede Bewerbung für eine Lehrerstelle

---

13 Vgl. Herbert Plotke (Departementssekretär der ED Solothurn), Wahl und Wiederwahlen von Lehrern, in: ScS 73 (1983), Nr. 2, 9-12; Adalbert Kälin, Lehrerwahlen zwischen Willkür und Ordnung, in: ScS 73 (1986), Nr. 2, 23-28.

14 Vgl. SZ: «Willkürliche Lehrer-Wegwahlen», in: ScS 71 (1984), 349; SZ: Gemeinde muss Lehrer vor Nichtwiederwahl anhören, in: ScS 72 (1985), Nr. 3, 39. Die Schwyzer Lehrpersonen erhielten das Recht, vor der Entscheidung informiert und angehört zu werden. Eine schriftliche Erklärung wurde Pflicht, während ein Beschwerderecht weiterhin verneint wurde.

15 Al Imfeld, Staatsbürgerliche Erziehung: sie entsteht erst, in: ScS 78 (1991), Nr. 1, 3-7, hier 3.

im Kanton Zürich wurde die Fiche des Kandidaten geheftet.»<sup>16</sup> In den teilweise polemisch geführten Diskussionen über die sogenannte «Lehrerrepression» gewann die Frage, wer über welche Kanäle an welche Informationen gelangt war, an Brisanz.

## 2. Der Staatsschutz, die Bundesbeamten und die Lehrpersonen

Im 2. Weltkrieg hatte der Bundesrat den Staatsschutz vor allem mittels Notrecht gehandhabt. Danach ermöglichten Vollmachtenbeschlüsse die Weiterführung mehrerer Massnahmen bis Ende 1950, als eine Revision des Strafgesetzbuchs die Bestimmungen für einen «wirksameren Staatsschutz» auf Gesetzesebene regelte. Besonders der Eindruck, den der kommunistische Staatsstreich in der Tschechoslowakei 1948 in der Schweiz hinterliess, beeinflusste diesen Entscheid und machte die «Linksextremisten» zur Hauptzielscheibe der Bestimmungen, wie Georg Kreis schreibt.<sup>17</sup> Der Bundesrat wies in seiner Botschaft darauf hin, dass die «in verschiedenen Ländern gegen die Kommunisten erlassenen oder in Vorbereitung stehenden Sondergesetze»<sup>18</sup> kein Vorbild für die Schweiz sein konnten. Er schrieb in seiner Botschaft:

«Stete Wachsamkeit von Volk und Behörden, Aufklärung der Öffentlichkeit über die drohenden Gefahren und geistiger Kampf gegen die Feinde unserer Demokratie und die Auslandhörigen sind in erster Linie für die Stärkung unseres Abwehrwillens vonnöten. Armee, Behörden und Volk müssen zusammenstehen, um zu verhindern, dass national unzuverlässige Elemente an verantwortungsvolle Posten gelangen.»<sup>19</sup>

Die Strafgesetzrevision für den Staatsschutz und weitere Weisungen des Bundesrates sollten sich in der Folge auch auf Lehrpersonen auswirken. Im September 1950 erliess der Bundesrat eine vom Parlament genehmigte Weisung über den Ausschluss von Beamten und Angestellten des Bundes, die einer «staatsfeindlichen oder extremistischen Organisation» angehörten und sich für diese politisch betätigten. Diese Weisung wurde erst am 12. März 1990 aufgehoben.<sup>20</sup> «Politisch verdächtige» Bundesbeamte sollten beobachtet

16 Tagesanzeiger-Artikel vom 14.1.1991, rezipiert in: Peter Sieber, Schulen als Fichen-Zuträger und -nutzer?, in: ScS 78 (1991), Nr. 2, 35.

17 Vgl. Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz, insbes. 297-303.

18 Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über eine Teilrevision des Schweizerischen Strafgesetzbuches (Vom 20.6.1949), in: Bundesblatt 101 (1949), 1249-1304, hier 1256.

19 Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über eine Teilrevision des Schweizerischen Strafgesetzbuches (Vom 20.6.1949), in: Bundesblatt 101 (1949), 1249-1304, 1256.

20 Der Bundesrat hielt fest, dass die politische Haltung allein nicht für eine Entlassung oder Nichtwiederwahl ausreiche, sondern dass eine darüber hinausgehende Tätigkeit nachgewiesen sein müsse. Die Unterscheidung von «militanten Mitgliedern» und «Mitläufern» war allerdings nicht unumstritten; Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz, 304-318.

und über die «politische Zuverlässigkeit» neuer Anwärter sollten Erkundigungen eingeholt werden.<sup>21</sup> Die Linie, die der Bund vorgab, mündete in den 1970er Jahren im Versuch verschiedener Erziehungsdirektionen, Richtlinien für die Wahl der Lehrpersonen zu erlassen, die eine Art «Gesinnungsprüfung» einschlossen. Umstritten war diese Politik nicht nur, weil sie in den Augen der Kritiker dem «Radikalenerlass» in der BRD nahe kam, sondern auch, weil Lehrpersonen in der Schweiz, anders als in der BRD, nicht auf Lebzeiten verbeamtet wurden. Sie wurden zwar vom Staat angestellt, unterlagen auch der öffentlichen Kontrolle durch die Behörden, ihr Status beinhaltete jedoch einen grossen Freiheitsraum, so dass sie, in den Augen der Kritiker der «Repression», nicht als Funktionäre des Staates gelten konnten, woraus ihnen, so die Deutung, auch keine automatische «Treuepflicht» erwachse (vgl. Kapitel IV.2.)

Am 12. Januar 1951 erliess der Bundesrat eine geheime Verordnung über die «Wahrung der Sicherheit des Landes».<sup>22</sup> In der Folge entstanden zahlreiche «Verdächtigten- und Gefährlichenlisten» auf Kantons- und Bundesebene, wobei einige Listen bereits vor dem Erlass ausgearbeitet worden waren.<sup>23</sup> Rund 900 000 Menschen und Organisationen in der Schweiz wurden von staatlicher Seite fichiert. Erst der Fichenskandal führte 1990 zu einer Aufhebung dieser Verordnung.<sup>24</sup>

Auf kantonaler Ebene ermöglichten es Gesetze, Lehrpersonen vom Schuldienst zu suspendieren. Im Kanton Zürich beispielsweise gestattete das Lehrerbildungsgesetz von 1938 dem Erziehungsrat, Lehrpersonen das Wählbarkeitszeugnis wegen «wiederholter schwerer Verletzung seiner Berufspflichten, sittlichen Verfehlungen an Minderjährigen, Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe für eine aus ehrloser Gesinnung verübte Tat [...]» entweder «vorübergehend oder dauernd» zu entziehen.<sup>25</sup> Die Neufassung des Artikels im Jahr 1956 ergänzte den Tatbestand. Der Entzug konnte in der Folge auch wegen «schwerer Verletzung der Treuepflicht durch staatsfeindliche Tätigkeit»<sup>26</sup> erfolgen. Diese oder ähnlich lautende Gesetze wurden auch auf Lehrpersonen angewandt, die aufgrund ihrer tatsächlichen oder vermuteten politischen Mitgliedschaft in linken Parteien oder aufgrund ihres politischen Engagements als «staatsfeindlich» eingestuft wurden. Im Falle der Dienstverweigerer konnten sich die Behörden darauf berufen, dass diese als vom Staat Verurteilte nicht mehr für diesen Staat arbeiten durften.

Neben der staatlichen existierte eine heterogene private Staatsschutz­tätigkeit.<sup>27</sup> Bekannt wurde der Fall des «Subversivenjägers» Ernst Cincera, dessen Tätigkeit im Novem-

---

21 Vgl. Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz, 311.

22 Vgl. Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz, 297ff. Die Verordnung ist abgedruckt auf den Seiten 661ff.

23 Vgl. Kreis (Hg.), Staatsschutz in der Schweiz, 330-337.

24 Vgl. Bretscher-Spindler, Vom heissen zum kalten Krieg, 213.

25 § 8 des Lehrerbildungsgesetzes des Kantons Zürich, 1938, zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 12.

26 § 8 des Lehrerbildungsgesetzes des Kantons Zürich, 1938, zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 12.

27 Vgl. Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten.

ber 1976 an die Öffentlichkeit gelangte. Cincera hatte mithilfe zahlreicher freiwilliger und bezahlter «Spitzel» und in Zusammenarbeit mit der «Informationsgruppe Schweiz» ein umfangreiches Archiv angelegt. Die Kritiker dieser «Fichiertätigkeit» sprachen in der Folge in Anlehnung an den amerikanischen «McCarthyismus» von «Cincerismus», ein Ausdruck, der von Kurt Marti geprägt worden war, wie einer der interviewten Lehrer erzählte.<sup>28</sup> Wie Aviva Guttmann kürzlich aufgezeigt hat, konnte Cincera auf ein breites Netzwerk zählen, das bis in die Bundesanwaltschaft hinein reichte, von wo Cincera genauso Informationen erhielt wie von Polizei-, Schul- und Militärbehörden. Auch zahlreiche Schweizer Grossfirmen gehörten zu seinen Informanten.<sup>29</sup> Die genannten Stellen waren, genauso wie Private, wiederum Adressaten von Cinceras Informationen. Cinceras Tätigkeit betraf die Schweizer Volksschule in mehrerlei Hinsicht. Der wohl bekannteste «Subversivenjäger» der Schweiz war Referent an schulischen Veranstaltungen, beispielsweise 1969 am Lehrerkapitel in Zürich, wo er u. a. neue Unterrichtsmethoden verurteilte und kritische Jugendliche und Dienstverweigerer pauschal der kommunistischen Agitation verdächtigte,<sup>30</sup> oder im Realchuloseminar in Zürich, wo er mit Adolf Muschg debattierte.<sup>31</sup> Weiter schleuste Cincera Schülerinnen und Schüler in verschiedene Jugendorganisationen und Lehrpersonen in angeblich «linksextreme» Lehrergruppen, Friedensgruppen oder Dritt-Welt-Organisationen ein und ermunterte sie, über das Geschehen vor Ort und die Beteiligten Auskunft zu geben. Weiter standen Lehrpersonen und Rektoren mit Cincera in Kontakt und dienten ihm als Informanten oder Empfänger von Informationen. Guttmann schilderte den Fall eines Lehrers, der wegen des Besuchs einer Gerichtsverhandlung über einen Dienstverweigerer mit seiner Klasse dem Schuldirektor Red und Antwort stehen musste. Das geheime Sitzungsprotokoll dieser Aussprache landete in den Händen von Nestlé Alimenta, welche gegen die «Arbeitsgruppe Dritte Welt» einen Prozess wegen übler Nachrede anstrebte. Besagter Lehrer war Mitglied jener Arbeitsgruppe, über die Nestlé Alimenta bei Cincera Auskunft erhalten hatte. Der Schuldirektor, der das Protokoll der Aussprache mit der Lehrperson an Cincera weitergegeben hatte, wurde später wegen Amtsgeheimnisverletzung verurteilt.<sup>32</sup> Folgeschwer war, dass auch Schulbehörden und Erziehungsdirektionen sowohl von der Bundespolizei als auch aus dem «Cincera-Archiv» Auskunft über sich bewerbende Lehrpersonen erhalten konnten, die, nicht selten zu Unrecht, als «Linke» oder, im Jargon Cinceras, als «Subversive» gebrandmarkt und politischer Umtriebe beschuldigt, in der Folge keine Stelle bekamen.<sup>33</sup>

28 Interview mit Ueli Gnägi, 26.3.2010. Gnägi verwendet den Ausdruck stellvertretend für die in den 1970er Jahren diskutierte «Jagd auf Linke».

29 Vgl. Aviva Guttmann, Ernst Cinceras nichtstaatlicher Staatsschutz im Zeichen von Antisubversion, Gesamtverteidigung und Kaltem Krieg, in: SZG 63 (2013), Nr. 1, 65-86.

30 Vgl. Anton Münch, Lehrerkapitel Zürich: Weiterbildung oder politische Propaganda?, in: SLZ 114 (1969), 1631.

31 Vgl. Cincera, Unser Widerstand, 199.

32 Vgl. Guttmann, Ernst Cinceras nichtstaatlicher Staatsschutz, 74f.

33 Die «Arbeitsgemeinschaft Demokratisches Manifest» machte die Arbeitsweise Cinceras in mehreren, teilweise polemisch formulierten, Publikationen öffentlich. Vgl. DM, Cincera alias Cäsar, «Wir waren



Einzelne Namen von angeblichen linksextremen Personen oder Gruppierungen und deren Aktivitäten publizierte die «Informationsgruppe Schweiz» in einem schmalen Bulletin namens «Was, Wer, Wie, Wann, Wo», was einer öffentlichen Anprangerung gleichkam. Jürg Frischknecht et al. nannten den Inhalt der Broschüre «berufsverbotsfördernde Abschussmunition»<sup>34</sup>. Manchmal konnten sich fichierte Lehrpersonen ihren mangelnden Erfolg bei der Suche nach einem Arbeitsplatz jahrelang nicht erklären. Erst durch zufällige Bemerkungen von Schulleitern<sup>35</sup> oder nach dem Aufdecken der Fichenaﬀäre erfuhren sie, dass über sie eine Akte existierte, in die staatliche und private Stellen Einsicht nehmen konnten. Wie viele Erziehungsdirektoren, wie viele Schulbehördenmitglieder, wie viele Rektoren über ihre Kandidatinnen und Kandidaten von der Bundespolizei oder von Cincera Informationen erhielten, die ihre Anstellung verhinderten oder ihre Nichtwiederwahl einleiteten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

### 3. Von treuen Eidgenossen und loyalen Kulturvermittlerinnen – die schwierige Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson hat primär die Aufgabe, durch geeignete didaktisch-methodische Lernarrangements und mittels geeigneter Medien die im Curriculum vorgegebenen Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werte zu «vermitteln», wie es die gegenwärtige Gesellschaft verlangt.<sup>36</sup> Die Lehrperson fungiert als Mittlerin zwischen den Lernenden und dem «Stoff», der, ausgehandelt in einem gesellschaftspolitischen Prozess, als für die Gesellschaft zentral betrachtet wird. Die Lernenden sollen so gebildet und erzogen werden, dass sie sich in Gegenwart und Zukunft bewähren. Dazu gehört nicht nur die Anpassung an neue gesellschaftliche, technologische und wirtschaftliche Entwicklungen, die neue Inhalte und veränderte Werte nach sich ziehen können,<sup>37</sup> sondern auch die Vorbereitung auf die Partizipation in der Demokratie zum Nutzen der Gesellschaft. Soll eine Lehrperson Vorbild sein, muss ihr auch ein Engagement zur positiven Veränderung der bestehenden

---

Cinceras Berner Spitzel», Zürich 1977. Die Sicht Cinceras findet sich in: Cincera, Unser Widerstand, 39-58.

34 Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten, 258.

35 Der ehemalige Bezirksschullehrer Hans Kaufmann hatte lange Jahre vergeblich versucht, an einer staatlichen Schule eine Anstellung zu bekommen. Jene Person, die ihn schliesslich einstellte, äusserte ihm gegenüber, sie habe es unterlassen, über ihn Auskunft zu verlangen. Vgl. Kassensturz-Beitrag vom 5.3.1990. Auch B. T. berichtete von seiner im Kanton Zürich Ende der 1970er Jahre trotz guter Noten erfolglosen Stellensuche. Erst durch die zufällige Bemerkung eines Schulbehördenmitglieds erfuhr er, dass über ihn offenbar Informationen eingeholt worden waren. Erst im Zuge des Fichenskandals zeigte sich, dass er wegen Sprachkursen in «Ostblockstaaten» registriert worden war. Auch wenn einige Angaben auf der Fiche nicht korrekt waren, hatte ihn diese gemäss seiner Vermutung bei der Stellensuche behindert. Vgl. Interview mit B. T. vom 8. Juni 2012.

36 Vgl. u. a. Heinz Wyss, Schule und Gesellschaft, in: SLZ 121 (1976), 1288ff.

37 Vgl. u. a. Heinz Wyss, Schule und Gesellschaft, in: SLZ 121 (1976), 1288ff.

Verhältnisse zugestanden werden. Bei der Ausschöpfung dieser Möglichkeit stellen und stellten die Behörden spezifische Ansprüche an die Lehrperson, die sich über die Zeit jeweils anders akzentuieren.

Skizzenhaft werden im Folgenden einige Elemente des Spannungsfelds, in dem sich die Lehrpersonen im Untersuchungszeitraum bewegten, aufgezeigt. Vereinfacht gesagt, sollten Lehrkräfte dem Staat gegenüber treu und loyal sein, sich aber gleichzeitig an einer konstruktiven Veränderung der bestehenden Gesellschaft beteiligen, ohne sich indes parteipolitisch ausserhalb der «Zauberformelparteien» zu bewegen, zu engagiert zu sein oder die Lernenden zu sehr zu beeinflussen.

### 3.1 Treuepflicht und Loyalitätsgebot

Mehr Interpretation als die Gesetze zum Staatsschutz verlangte der Artikel 22 des «Bundesgesetzes über das Dienstverhältnis der Bundesbeamten» aus dem Jahr 1927, der während des Kalten Krieges seine Gültigkeit behielt und sinngemäss in verschiedene kantonale Gesetze übernommen wurde.<sup>38</sup> Der Artikel schrieb vor, der Beamte habe «seine dienstlichen Pflichten treu und gewissenhaft zu erfüllen und dabei alles zu tun, was die Interessen des Bundes fördert, und alles zu unterlassen, was sie beeinträchtigt.»<sup>39</sup> Auf diese Treuepflicht wurde in den Diskursen über die «linken Lehrer» oft Rekurs genommen, wobei die Auslegung nicht einfach war. War der Lehrer überhaupt ein normaler Beamter? War die Lehrerin somit reine «Staatsdienerin», «Funktionärin» des Staates? Wie weit musste die Loyalität des Lehrers mit dem Staat gehen? Wie weit durfte die Lehrerin ihr Recht auf freie Meinungsäusserung auch innerhalb des Schulzimmers geltend machen? Durfte eine Mitgliedschaft bei der PdA oder PÖCH das Anstellungsverfahren beeinflussen oder gar zu einer Entlassung führen? Gehörte das Bekenntnis zur Landesverteidigung zur Treuepflicht eines Lehrers?

In der Lesart der Nachkriegszeit wurde die Funktion der Lehrperson als Trägerin, manchmal gar als Repräsentantin geltender Normen und Werte unterstrichen. Damit wurde u. a. auch intendiert, dass die Lehrperson, kraft ihrer Vorbildfunktion, zur Stärkung der Geistigen Landesverteidigung beitrage.<sup>40</sup> Die bewahrende Komponente der Schule wurde nach dem 2. Weltkrieg besonders beachtet, da sich die Schweiz, so wie sie bestand, im jüngsten Konflikt bewährt zu haben schien. Als in den 1950er und 1960er Jahren Bewe-

38 Beispielsweise im Lehrerbildungsgesetz des Kantons Zürich von 1978. Vgl. Zürich, das neue Lehrerbildungsgesetz angenommen, in: ScS 65 (1978), 712ff. Der Artikel wurde zuerst abgedruckt in: NZZ, 15.9.1978.

39 Der Artikel wurde zitiert in: Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427, hier 422. Vgl. auch Otto Köppel, Der Freiheitsraum des Lehrers, in: SLZ 121 (1976), 1669f. Eine Replik auf den Artikel findet sich in: Rudolf Wehren, Stimmen zu den Zuger Richtlinien. Der Freiheitsraum des Lehrers, in: SLZ 121 (1976), 1895.

40 Vgl. Referat von G. Pflug, «Le rôle du maître dans la formation du futur citoyen», zitiert in: Ulrich Bühler, Siebente Internationale Lehrertagung im Kinderdorfe Pestalozzi in Trogen, in: SLZ 105 (1960), 1087-1094.

gung in die sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen des Landes kam, verstärkte dies den Ruf nach stabilisierenden Faktoren. Es schien, als ob die Bewahrung der gesellschaftlichen Ordnung auch von der Unterstützung der Lehrpersonen abhing, was Georg Thürer auf die Formel brachte: «Die Persönlichkeit des Lehrers, das vorgelebte Beispiel des getreuen Eidgenossen, ist die Grundkraft, welche die nationale Gesinnung im Schulhause entweder erschüttert oder gewährleistet.»<sup>41</sup> Im Kapitel III wurde dargelegt, welche Bausteine der nationalen Identitätskonstruktion zur Förderung dieser nationalen Gesinnung als wichtig erachtet wurden. Die Lehrperson sollte diese nicht nur tradieren, sondern selbst verkörpern.

Die untersuchten Diskurse zeigen, dass die Auslegung des Treue-Artikels vor allem in den 1970er Jahren umstritten war. Von einer Mehrheit der Diskursteilnehmenden wurde, wie es der Jurist Walter Gut ausdrückte, eine «grundsätzlich-positive Zuwendung» zum «freiheitlich demokratischen Rechtsstaat» als konstituierende Komponente dieser Treuepflicht betrachtet, was Kritik, im Rahmen dieser Loyalität dem Staat gegenüber geäußert, nicht ausschloss.<sup>42</sup>

Auch die Standesorganisationen waren grundsätzlich bereit, die Lehrkräfte auf eine «kritische Loyalität» zu verpflichten.<sup>43</sup> Der SLV betonte aber, dass Behörden und Lehrpersonen in einem partnerschaftlichen Verhältnis stehen müssten. Die Lehrpersonen seien weder Bittsteller noch Funktionäre. Sie sollten als Experten (mehr) Mitspracherecht in Sachfragen erhalten.<sup>44</sup> Der KOSLO-Präsident Max Huldi verwies Mitte der 1970er Jahre darauf, dass Diktaturen ihre Lehrpersonen sehr genau wählten und provozierte mit der Aussage, die politisch zusammengesetzten Schweizer Schulbehörden wählten stattdessen wohl lieber unpolitische Lehrerinnen und Lehrer. Huldi verneinte zwar die Möglichkeit, «neutral» zu unterrichten, lehnte aber jegliche parteipolitische Propaganda und Manipulation im Schulzimmer ab.<sup>45</sup>

Huldis Analyse, jedes Unterrichten sei politisch, sowie die Forderung nach grösstmöglicher parteipolitischer Neutralität innerhalb der Schule war breiter Konsens.<sup>46</sup> Auch die internationalen Lehrerverbände teilten diese Vorstellung, was in zwei Resolutionen der FIAI und des WCOTP von 1975 zum Ausdruck kommt, die den Lehrkräften zwar zubilligten, als Privatpersonen ihrer sittlichen, religiösen, politischen oder gesellschaftlichen Überzeugung gemäss zu handeln, sofern es niemandem schade. Im Unterricht hatten sie

---

41 Georg Thürer, Der vaterländische Gedanke in der Schule, in: SLZ 93 (1948), 482-485, hier 482.

42 Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427, hier 423. Vgl. auch Eugen Egger, Die Rolle der Schule für den demokratischen Staat, in: ED/SLZ 14.10.1977, 12f.; Erziehungsdirektor Arthur Schmid, Der Bildungsauftrag und das politische Engagement des Lehrers, in: ED/SLZ 14.10.1977, 53f.; Nationalrat Claudius Adler, Zur gesellschaftlichen Aufgabe der Schule, in: ED/SLZ 14.10.1977, 54.

43 Im noch darzulegenden Streit um die Zuger Richtlinien bekannte sich beispielsweise der Solothurner Lehrerbund zur Forderung nach einer gewissen Loyalität der Lehrpersonen dem Staat gegenüber, um eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule, Behörde und Elternhaus zu ermöglichen. Vgl. Der Solothurner Lehrerbund zum Thema «Repression», in: SLZ 122 (1977), 1336.

44 Vgl. Willy Schott, Friedrich v. Bidden, Wer darf Lehrer sein, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 9f.

45 Vgl. Max Huldi, Lehrer – ein politischer Beruf, in: SLZ 119 (1974), 1683f.

46 Vgl. u. a. den Präsidenten der SVP, Hans Conzett, Schule und Politik, in: SLZ 119 (1974), 1682; Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172; Georg Grosjean, Von der Freiheit des Lehrers, in: ScS 63 (1976), 325f.

sich hingegen um Objektivität zu bemühen und sie durften die Lernenden ideologisch nicht beeinflussen.<sup>47</sup> Die Gesellschaft selbst musste der Schule zwar zugestehen, das bestehende System nicht nur bewahren, sondern auch verändern zu helfen, doch diese Gesellschaft war es auch, welche die Richtung der Veränderung mitbestimmte und die Grenzen für das politische Engagement der Lehrpersonen setzte.<sup>48</sup> Parteipolitische oder ideologische Stellungnahmen im Schulzimmer waren unerwünscht, Indoktrination war verboten,<sup>49</sup> die Schule sei «keine Propagandazelle»<sup>50</sup>. Dieses «Überwältigungsverbot» wurde 1976 im «Beutelsbacher Konsens» festgeschrieben, der noch heute eine wichtige Grundlage für die Politische Bildung in Deutschland und der Schweiz darstellt.<sup>51</sup>

Auch im helvetischen Kontext wurde betont, dass für «Extremisten» in den Schulstufen der Nation kein Platz war.<sup>52</sup> Als «Extremisten» galten mit Blick über die Landesgrenze jene, die das bestehende freiheitlich-demokratische System gewaltsam verändern wollten. Das Bekenntnis zum verfassten Schweizer Staatswesen wurde deshalb in den 1970er Jahren erneut zu einer zentralen diskursiven Forderung an die Kulturvermittler des Landes. Diese Forderung wurde meist abgeleitet von der beschriebenen Treuepflicht. Die Erziehungsdirektoren verlangten von ihren Lehrpersonen keine kritiklose Haltung, aber eine Bejahung der demokratischen Werte und der Existenzberechtigung des demokratischen Rechtsstaates. Fundamentalkritik, wie sie etwa die PdA oder PÖCH in den Augen mancher ihrer Kritiker übten, schien unvereinbar mit dieser Forderung, zumal der Staat von der Schule erwartete, künftige Bürgerinnen und Bürger zu bilden. Erziehungsdirektor Etter formulierte 1976 die rhetorische Frage, ob man nicht erwarten dürfe, dass «Lehrer und Staat zueinander in einem grundsätzlich positiven Verhältnis stehen müssten.»<sup>53</sup> Die «Pflicht zur Dienstleistung», die «Pflicht zum Gehorsam» und die «Treuepflicht» gegenüber dem Staat, die eine grundsätzlich positive Einstellung zum Staat beinhaltete, unterstrichen u. a. Professor Eugen Egger, seit 1968 Generalsekretär der EDK<sup>54</sup>, sowie die Erziehungsdirektoren der Kantone St. Gallen, Ernst Rüsch<sup>55</sup> und Luzern, Walter Gut:

47 Vgl. Wilfried Oberholzer, Der 44. FIAI-Kongress in München, in: SLZ 121 (1976), 9; 24. Kongress des Weltverbandes der Lehrerorganisationen, in: echo 1 (1975), I-II als Beilage zur SLZ 121 (1976), 16f.

48 Vgl. Generalsekretär der WCOTP, John M. Thompson, Comment caractériser la fonction politique de l'école?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 55f.

49 Vgl. Nationalrat F. Hofmann, Hat die Schule eine politische Funktion?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 31; Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-466.

50 W. Sigrist, Dienstverweigerer als Lehrer?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 60f., hier 61.

51 Vgl. Bernhard Sutor, Politische Bildung im Streit um die «intellektuelle Gründung» der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroverse der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45 (2002), 17-27.

52 Vgl. E. Kägi, Politische Aktivitäten, in: ED/SLV 14.10.1977, 22f.; Claudius Alder, Zur gesellschaftlichen Aufgabe der Schule, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 54.

53 F. Etter, Staat und Bildung, in: SLZ 121 (1976), 1011f.

54 Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-466; Eugen Egger, Die Rolle der Schule für den demokratischen Staat, in: ED/SLZ 14.10.1977, 12f. Vgl. weiter: Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427, hier 423; Heinz Wyss, Schule und Gesellschaft, in: SLZ 121 (1976), 1288ff.

55 Vgl. Ernst Rüsch, Schule und Staatsbürgerliche Bildung, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 23f.

«Die Schule ist [...] integrierender Bestandteil unseres demokratischen Staatswesens. [...] Dieses Staatswesen ist vom Grundsatz der Freiheit geprägt, einer Freiheit allerdings, die durch die staatliche Ordnung dauernd geschützt werden muss. Diese Überzeugung, dass diese freiheitliche Ordnung oder geordnete Freiheit notwendig sind, die Liebe zu dieser Heimat, der wir angehören dürfen, der gesunde Stolz auf die Geschichte und auf die Leistungen des Staates, der Wille aber auch, in dieser konkreten politischen Gemeinschaft tätig zu werden: dieser «staatsfreundliche» Geist soll durch unsere Schulstuben wehen!»<sup>56</sup>

Der Jurist Herbert Plotke unterstrich, dass die Rechtsauffassung einer Lehrperson nicht «prinzipiell» anders sein dürfe, als sie dem demokratischen Staat in den Grundsätzen eigen sei.<sup>57</sup> Um die Akzeptanz des Loyalitätsgebotes zu untermauern, gab es einen nationalen und einen supranationalen Referenzpunkt. Pestalozzi wurde mit den Worten zitiert: «Lasst uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können.»<sup>58</sup> Bereits 1966 hatten die UNESCO und das BIT «Empfehlungen betreffend den rechtlichen und sozialen Status der Lehrkräfte» verabschiedet, in denen die Lehrpersonen aufgefordert wurden, einen «Ehrenkodex» aufzustellen, der die Normen des Standes definierte und die Zusammenarbeit mit den Behörden regelte. Ein zentraler Artikel lautete: «Codes of ethics or of conduct should be established by the teachers' organizations, since such codes greatly contribute to ensuring the prestige of the profession and the exercise of professional duties in accordance with agreed principles.»<sup>59</sup> Im Gegenzug sollte der Staat den Lehrkräften die grösstmögliche moralische, religiöse und politische Freiheit in der Ausübung ihres Berufes ermöglichen.<sup>60</sup>

In einer Resolution versuchte die SPR 1979 einen solchen Codex über Rechte und Pflichten zu definieren. Die SPR forderte für die Lehrkräfte die gleichen politischen Rechte wie für die anderen Bürgerinnen und Bürger und wehrte sich gegen Benachteiligungen wegen Alter, Geschlecht, Zivilstand oder selbst gewählter Lebensgestaltung. Insbesondere forderte die SPR, dass Militärdienstverweigerung kein Grund für eine berufliche Benachteiligung sein dürfe. Zudem brauche es für die Ausübung des Berufes Autonomie, Freiheiten und das Recht auf Weiterbildung sowie mehr Mitbestimmung.<sup>61</sup> Im Kommentar des Chefredaktors der SLZ wird deutlich, dass die Resolution der SPR vor allem Rechte einforderte und wenig Pflichten definierte. Für Leonhard Jost gehörte es zur Selbstverständlich-

---

56 Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427, hier 427.

57 Vgl. Herbert Plotke, Schule in einem demokratischen Staat, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 27-30.

58 Pestalozzi, zitiert in: F. Etter, Staat und Bildung, in: SLZ 121 (1976), 1011f., hier 1011.

59 Art. 73 of: The ILO/UNESCO, Recommendation concerning the Status of Teachers (1966); Vgl. Onlineversion: [unes-doc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf) (4.8.2012), 9; Eugen Egger, Die Rolle der Schule für den demokratischen Staat, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 12f.; Samuel Roller, Betrachtungen zur Ethik des Lehrerberufes, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 121-127.

60 Vgl. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966); Vgl. Onlineversion: [unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf) (4.8.2012).

61 Vgl. Résolution, in: ED 114 (1978), 1063; SPR, Le Statut de l'enseignant, résolutions, in: ED/SLZ, 12.11.1981, 77.

keit, die Lehrperson an die Anforderungen in Bezug auf «Berufsethos, pädagogische[n] Eros, persönliche Hingabe, Herzengüte, väterliche oder mütterliche Begegnungskraft, persönliche Ausstrahlung» zu erinnern.<sup>62</sup>

Im Laufe der Rezension der 1970er Jahre wurde diese Loyalität wieder expliziter als zuvor eingefordert – insbesondere von liberaler Seite. Der Inlandredaktor der NZZ, Erich Kägi, nannte den Lehrer u. a. einen «Treuhänder des Staates», der vertrauenswürdig sein müsse. Im Dienste des Staates müsse die Lehrperson die Lernenden in das geltende Normensystem einführen und Tradition und Überlieferung genauso garantieren wie die Entfaltung der freien Entscheidungsfindung der Jugendlichen. Diesen Anspruch erfüllten in den Augen Kägis nur Lehrpersonen, die weder extremistisch noch zu exzentrisch waren. «Das Lehrdiplom berechtigt zum Unterrichten, nicht zum politischen Missionieren,» stellte Kägi klar.<sup>63</sup>

Was weiss man über die Loyalität der Lehrkräfte zum Staat? Arne Engeli legte 1971 eine Lizentiatsarbeit vor, für die er 323 Lehrpersonen, welche Politische Bildung unterrichteten, befragte. In der repräsentativen Studie wurde auch die Einstellung der Lehrpersonen zum Staat erfragt.<sup>64</sup> Engeli kam zum Schluss, dass die politische Einstellung der befragten Lehrpersonen «wenigstens zum Teil» deren «ausgesprochene Mittelstandspositionen» widerspiegelte. Parteipolitisch standen die Lehrpersonen stärker auf der «freisinnig-demokratischen Seite» und waren fast doppelt so häufig Parteimitglieder als der Durchschnitt der Bevölkerung. Gemäss Engeli wurden «Fragen der sozialen Demokratie und die damit verbundenen politischen Auseinandersetzungen» eher gering geachtet. Die Zukunft der Schweiz beurteilten die Lehrkräfte optimistisch. Sie zeigten auch eine «gewisse Weltoffenheit».<sup>65</sup> Die befragten Lehrpersonen bewerteten verschiedene innere und äussere Gefahren für die Schweizer Demokratie, wobei sie die inneren Gefahren als höher erachteten, als die Bedrohung von aussen:<sup>66</sup> Die «mangelnde Opferbereitschaft infolge Wohlstands» (88%) stand an erster Stelle, gefolgt vom «Einfluss der Wirtschaft auf die Politik» (76%) und der «Verdummung durch Massenmedien» (49%). Die «Einengung durch Technik» (38%) wurde noch vor dem «Weltkommunismus» (36%) als mögliche Bedrohung genannt. In Bezug auf die Landesverteidigung glaubte rund die Hälfte der befragten Lehrpersonen, dass die Ausgaben für die Entwicklungshilfe mindestens so hoch sein sollten wie jene für die Landesverteidigung, da damit ein Beitrag zur Friedenssicherung geleistet werde.<sup>67</sup> Im Zusammenhang mit dem Kalten Krieg ist interessant, wie die Lehrpersonen zum Vietnamkrieg und den USA eingestellt waren. Die provokative Aussa-

62 Leonhard Jost, Status und «Statuarisches» des Lehrberufs, in: SLZ 124 (1979), 692f., hier 693.

63 E. Kägi, Politische Aktivitäten, in: ED/SLZ 14.10.1977, 22f., hier 22.

64 Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz.

65 Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 80.

66 Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 89.

67 Die jüngeren Lehrpersonen sowie Lehrpersonen, deren Vater Lehrer oder Akademiker war, befürworteten eine Parität in den Ausgaben klarer, als die anderen Gruppen. Doch auch die Offiziere unter den Lehrpersonen gaben mit 38% an, die Ausgaben für die Entwicklungshilfe denen für die Armee angleichen zu wollen. Vgl. Engeli, Politische Bildung in der Schweiz, 90-98.

ge: «Zwischen dem Engagement der Vereinigten Staaten in Vietnam und der Okkupation der Tschechoslowakei durch die Sowjetunion besteht der Unterschied, daß die ersteren Frieden und Freiheit der Welt schützen, die letzteren jedoch bedrohen»<sup>68</sup>, bejahten 61 % der Lehrpersonen, wobei ein Unterschied zwischen den Generationen auszumachen war. Die Aktivdienstgeneration (Lehrpersonen über 50 Jahren) vertraute den USA stärker (zu 77 %) als die Lehrpersonen unter 50 Jahren. Aus der Umfrage lässt sich eine grundsätzliche Loyalität der Lehrpersonen zum Staat zu Beginn der 1970er Jahre ableiten.

Die Diskurse über die generelle Treuepflicht von Lehrpersonen hatte noch eine andere Dimension, die nur selten reflektiert wurde. Hielt man die Forderung aufrecht, dass Lehrpersonen generell den bestehenden Staat in seinen Grundzügen bejahen und stützen sollten, dann hätte dies bedeutet anzuerkennen, dass auch in den realsozialistischen Staaten eine Lehrperson den Staat hätte verteidigen sollen, was gemäss der Parteigrundsätze, wie gezeigt, auch der Anspruch war. Das aber bedeutete vielerorts, totalitäre Systeme und autokratische Herrscher zu stützen. Genau dagegen aber, so die in den Lehrerzeitschriften verbreitete Vorstellung, sollten sich die Lehrpersonen im «Ostblock» auflehnen.

Was sagten die internationalen Organisationen zur Treuepflicht? WCOTP forderte, gestützt auf die UNESCO/ILO-Empfehlungen, dass jede Lehrperson ihrem «Gewissen gemäss und ohne Furcht und ohne Begünstigung» unterrichten können sollte.<sup>69</sup> Wenn man aus westlicher Perspektive von den Lehrpersonen in totalitären Systemen ein «Gewissen» verlangte, das zur Auflehnung riet, und Systemkritiker zu «Märtyrern» stilisierte, wie es, wie aufgezeigt, vorkam, musste man auch den Schweizer Lehrpersonen die Möglichkeit einräumen, das bestehende politische System bzw. den Staat zu kritisieren, sollte dieser den Anforderungen der Zeit und den Massstäben des eigenen Gewissens nicht mehr genügen. Was aber, wenn diese Kritik so weit ging, dass Lehrpersonen nicht mehr bereit waren, die tradierten Inhalte und Werte zu unterrichten? Wenn sie nicht nur die sozialen Praktiken in Frage stellten, sondern auch die Zielvorgaben der Lehrpläne? Was, wenn sie am Militärdienst zweifelten, wenn sie nicht nur gegen den Einmarsch der Roten Armee und anderer Truppen des Warschauer Paktes in der ČSSR demonstrierten, sondern auch an unbewilligten Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg oder den Bau von AKWs teilnahmen? Durften solche Lehrpersonen die Kinder dazu anregen, sich selbst eine Meinung über kontroverse Themen zu bilden, indem sie die eigene nicht verschwiegen, sondern thematisierten? Wie politisch durfte eine Lehrperson sein? Wie unorthodox ihre Ansichten? Die Fragen sind nicht einfach zu beantworten, denn meist hing die Antwort vom Umfeld der Lehrperson ab, von der Bewertung ihrer Tätigkeit durch Behörden, Eltern, das Kollegium und die Lernenden. Vereinfacht gesagt erwachsen einer Lehrkraft dann Probleme, wenn die Infragestellung des Bestehenden in den Augen ihres gesellschaftlichen Umfelds zu weit ging. Wurden von den Lehrpersonen gesetzliche Grundlagen verletzt (etwa bei der Dienst-

---

68 Engeli gibt selbst zu, dass der Vergleich der Aussage nicht korrekt ist.

69 Vgl. WCOTP-Grundsatzserklärung an der ILO-Tagung, in: SLZ 121 (1976), 1166.



verweigerung), dann hatten die Behörden, wie gezeigt werden wird, bei einer möglichen Kündigung leichteres Spiel. Theodor Hotz monierte 1977, dass durch diese Umstände viele Lehrpersonen eine zu vorsichtige Haltung einnahmen und so die Schülerinnen und Schüler um die Möglichkeit brachten, Kritik am Bestehenden zu üben:

«Die Helden der Geschichte sind Abtrünnige, Revolutionäre, eigensinnig Beharrende, aus der Norm Fallende. Die Schule braucht Lehrer, die aus der Norm fallen. Und der Lehrer darf den Normdruck nicht zum Anlass nehmen, um gefügte und homogene Klassen anzustreben, wo lebhaftere Auseinandersetzungen, Widerspruch, Muse und Musse keinen Platz haben.»<sup>70</sup>

Das Zitat zeigt, dass ein Engagement der Lehrpersonen vielfach durchaus erwünscht, ja gefordert wurde. Dieses hatte indes seine (parteilpolitischen) Grenzen.

### 3.2 Gesellschaftspolitisches Engagement

Nur die Tradierung des Bestehenden reicht nichts aus, die kommenden Generationen auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft optimal vorzubereiten. Eine Lehrkraft sollte sich auch aktiv mit der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit auseinandersetzen, will sie die Jugend mit dem nötigen «Rüstzeug» ausstatten. Alt Bundesrat Ernst Nobs brachte dies zu Beginn der 1950er Jahre auf die Formel: «Wer sich völlig seiner Zeit entzieht, wer an ihr keinen Anteil hat [...], der kann auch kein Erzieher, kein Wegweiser seines Volkes sein.»<sup>71</sup> Die gesellschaftspolitischen und technischen Veränderungen in den 1950er und 1960er Jahren forderten von den Lehrpersonen, sich an der zukunftssträchtigen Weiterentwicklung der politischen und gesellschaftlichen Zustände zu beteiligen, wodurch die dynamisierende Funktion der Schule an Bedeutung gewann. In den 1960er Jahren wurden Klagen laut, die Lehrergeneration sei unpolitisch, was auch an den Restriktionen durch die Behörden liege, welche ein politisches Engagement gemäss der Mehrheitsmeinung der Schulbehörden favorisierten und unkonforme Haltungen unterdrückten.<sup>72</sup> Ein vermehrtes politisches Engagement der Lehrerinnen und Lehrer wurde auch im Kontext der Kritik an der Stimmabstänigkeit der Schweizer gefordert. Ein Zürcher Nationalrat provozierte: «Waschlappen und Leisetreter werden die Schüler nie zu jenen Bürgern formen, deren unsere Demokratie so dringend bedarf.»<sup>73</sup> Der Vorwurf, die Lehrpersonen seien zu passiv und zu angepasst, ertönte auch aus den Reihen der Jugendlichen: «Die meisten Lehrer

---

70 Theodor Hotz, Tendenzwende in der Schule?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 11.

71 Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442, hier 439.

72 Vgl. Werner Schmid (Nationalrat ZH), Schulmeister und Politiker dazu ..., in: SLZ 111 (1966), 521f.

73 Werner Schmid (Nationalrat ZH), Schulmeister und Politiker dazu ..., in: SLZ 111 (1966), 521f., hier 522. Vgl. weiter: U. Bühler, Worte zur Begrüssung und Eröffnung (der internationalen Tagung im Pestalozzi Kinderdorf in Trogen), in: SLZ 111 (1966), 1198f., hier 1198.

sind meisterhafte Antikommunisten, lauwarmer Christen, traditionell kurzsichtig, mutlos, von Vorurteilen Besessene und jegliches tiefere Verständnis für Jugendliche ermangelnd.»<sup>74</sup>

Dies änderte sich kurzzeitig, als die 68er-Generation vor die Klassen trat und die Ideen einer fortschrittlichen Pädagogik manches (wenn auch längst nicht alle) Schulzimmer erreichten. Am Lehrerpult Kritik an der Gesellschaft zu üben war nicht mehr überall verpönt, kritisches Denken zu fördern und kontroverse Diskussionen zu initiieren mancherorts «en vogue»:

«Was ein rechter Jungpädagoge war, musste Neill zitieren, über emanzipatorische Erziehung, über Frustration und Entfremdung, über Selbstverwaltung und kreative Selbstentfaltung, über moderne Lehrmittel und zeitgemässe Organisationsformen für Unterricht und Schule reflektieren. [...] Systemveränderer aller Bereiche gehörten zur selbstverständlichen Szene.»<sup>75</sup>

Im Freiraum der späten 1960er und frühen 1970er Jahre waren, folgt man den Verbandorganen, Querdenker akzeptiert, innovative Ideen wurden gehört, Experimente ermöglicht. Dies nicht zuletzt deshalb, weil Lehrpersonen Mangelware waren. Wie stand es aber mit dem politischen Engagement der Lehrkräfte? Alt Bundesrat Ernst Nobs gestand einer Lehrperson zu, Mitglied einer Partei zu sein und sich aktiv an der Politik zu beteiligen. Dennoch warnte er sie davor, ein «parteipolitischer Raufbold» zu sein.<sup>76</sup>

Wie gezeigt werden wird, gerieten in den 1950er Jahren einige Lehrpersonen wegen ihrer PdA-Mitgliedschaft unter Druck. In der Zeit des Lehrermangels waren politischen Ränkespielen von Behörden allerdings enge Grenzen gesetzt. Die Frage, ob Lehrpersonen sich parteipolitisch engagieren durften, spitzte sich zu, als sich herausstellte, dass die Ende der 1960er Jahre gegründete POCH auch für einige Lehrkräfte attraktiv war. Die gesetzliche Antwort wäre eigentlich eindeutig gewesen: Der Genfer Jurist Segond analysierte, die Zugehörigkeit einer Lehrperson zu einer «effektiv staatsgefährdenden Organisation» sei ein Grund für ihre Entlassung oder Nichteinstellung. Gemäss Segond gab es aber in der Schweiz der 1970er Jahre keine solchen Parteien oder Organisationen, die genügend Macht und Mittel gehabt hätten, einen revolutionären Umsturz einzuleiten, weshalb keiner Lehrperson allein wegen ihrer Parteizugehörigkeit die Ausübung ihres Berufs hätte versagt werden dürfen.<sup>77</sup> Sowohl die PdA als auch die als marxistisch eingestufte POCH waren offiziell anerkannte Parteien, dennoch standen ihre Mitglieder unter Generalverdacht, wie noch gezeigt wird.

---

74 Ein Rekrut zitiert in: Paul Binkert, Der staatsbürgerliche Unterricht im Urteil der Rekruten, in: SLZ 113 (1968), 1181-1187, hier 1185.

75 Theodor Hotz, Tendenzwende in der Schule?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 11.

76 Ernst Nobs, Schule und Verwirklichung der Demokratie, in: SLZ 98 (1953), 437-442.

77 G.-O. Segond zitiert in: Heinz Wyss, Schule und Gesellschaft, in: SLZ 121 (1976), 1288ff.

### 3.3 Systemverbesserer ja – aber keine Revolutionäre

1974, als erste Meldungen über entlassene oder aus politischen Gründen nicht eingestellte Lehrpersonen verlautet wurden, veröffentlichte der Präsident der KOSLO die bereits erwähnte Stellungnahme zum Verhältnis von Schule und Politik.<sup>78</sup> Jede Entscheidung des Lehrers, so Max Huld, sei eine politische, ob er wolle oder nicht.<sup>79</sup> Ob eine Lehrperson nur die heroische Seite der Geschichte, den Mythos, darstelle oder ob sie sich kritisch mit historischen Themen auseinandersetze, sei im Grunde genommen ein politischer Entscheid. Prominenter Vertreter dieser These war auch Hans Saner, der an einem bernischen Schulbuch kritisierte, es enthalte «kein Wort über die Gewerkschaften» und den Generalstreik – auch das sei ein politischer Entscheid.<sup>80</sup> In einem breit diskutierten Artikel vertrat Saner die Ansicht, dass die Schule durch die sozialen Praktiken und die staatlich verordneten Inhalte mithilfe, den bestehenden Staat und die unvollkommene Gesellschaft zu reproduzieren. Die Schule werde so zu einem «Instrument der künftigen Steuerung, der Lehrer gleichsam zum Steuermann, der immer nach dem Willen des Staates die Schüler zur Gegenwartsstruktur und zu den Zukunftszielen des Staates hinführt.»<sup>81</sup> Damit lag Saner auf einer Linie mit der Neuen Linken und den theoretischen Überlegungen von Pierre Bourdieu. Noch provokativer, aber mit der gleichen Stossrichtung formulierte Hans A. Pestalozzi vom Gottlieb-Duttweiler-Institut seine Systemkritik und löste damit einen anti-kommunistischen Abwehrreflex aus.<sup>82</sup> An einer Mittelstufenkonferenz in Solothurn führte Pestalozzi aus, dass der Mensch Ende der 1970er Jahre der Werbung und einer unmoralischen, verlogenen Wirtschaft erlegen sei. Die Demokratie sei eine Farce, die Freiheitsrechte würden selektiv vergeben, der Rechtsstaat ausgehöhlt. Die Eigenstaatlichkeit werde als Existenzberechtigung für die Armee genannt, wohingegen die Schweiz in wirtschaftlicher und ökologischer Hinsicht längst zur Sklavin «der Multis» geworden sei. In den Augen Pestalozzis und Saners sollten die Lehrkräfte den Mut aufbringen, sich gegen diese Miss-

78 Vgl. Max Huld, Lehrer – ein politischer Beruf, in: SLZ 119 (1974), 1683f.

79 Auch die Methodenwahl selbst konnte als politischer Entscheid eingestuft werden. Vgl. Nationalrat Werner Schmid, Schulmeister und Politiker dazu ..., in: SLZ 111 (1966), 521f.

80 Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172. Mit dem Schulbuch war das Schulbuch «Aus Welt und Schweizergeschichte» von Arnold Jaggi gemeint. Dieser rechtfertigte sich in einem Artikel damit, dass, als er das Buch schrieb, die Fakten über den Generalstreik noch nicht gänzlich bekannt gewesen seien. Die gewerkschaftlichen Vorläufer habe er thematisiert, was von den Behörden nicht gern gesehen wurde, weshalb Jaggis Schulbuch schliesslich als fakultatives Lehrmittel eingeführt worden sei. Faktisch wurde es dennoch das zentrale Berner Geschichtsbuch. Vgl. Arnold Jaggi, Politik durch Verschweigen von Politik, in: SLZ 121 (1976), 323f. Saner antwortete auf Jaggis Verteidigung. Daraus entstand ein «Briefwechsel», den die SLZ abdruckte: Aus einem Briefwechsel i. S. Geschichtsunterricht, in: SLZ 121 (1976), 866-869.

81 Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172, hier 98.

82 Vgl. Hans A. Pestalozzi, Der Lehrer zwischen Lüge und Wahrheit, in: SLZ 123 (1978), 161-165; Weitere Reaktionen auf das Referat und den Artikel: G. Vogt, Ein missglückter Lehrertag, in: SLZ 123 (1978), 74f. Replik von Franziska Manz-Ott auf den Artikel von G. Vogt: Reaktionen, in: SLZ 123 (1978), 213. Vgl. weiter: Zurück zu den Tatsachen, in: SLZ 123 (1978), 231; Hans A. Pestalozzi zwischen Lüge und Wahrheit, in: SLZ 123 (1978), 290ff.; Karl Frey, Strategie der Meinungsbildung, in: SLZ 123 (1978), 293f.

stände mit einer umfassenden Solidarisierung zu wehren. Daneben sollten Lehrpersonen die Kinder zu kritischem Denken erziehen und durch aktive Betätigung auf notwendige Veränderungen hin arbeiten, statt ein System zu perpetuieren, das von «Herrschaft und Ausbeutung, von Leistungs-, Arbeits- und Konsumzwang, von Konkurrenzneid und Naturzerstörung»<sup>83</sup> geprägt sei. Pestalozzi fragte provokativ, ob die Lehrpersonen die Bedrohung durch Wirtschaft und AKWs, den Missbrauch des Staates und die Manipulation der Werbung im Unterricht thematisierten, ob sie auf die Verstrickung von Wirtschaft und Armee hinwiesen oder ob «Morgarten und Sempach» noch immer ihre Referenzpunkte seien. Er forderte ein «Marignano 1978», eine Umkehr auf dem eingeschlagenen Weg und eine Neubesinnung.<sup>84</sup> Neben einzelnen Stimmen, die Pestalozzi (teilweise) Recht gaben, erntete er heftige Kritik. Seine Ausführungen stammten «aus dem verstaubten Arsenal des Kremls», er sei ein «glänzender Schüler der verlogenen russischen Dialektik», die Folge seines Denkens sei die Diktatur.<sup>85</sup> Der Vorsteher des Solothurnischen Lehrerbundes (SLB) Karl Frey mahnte an, dass bei diese Art der «antimonopolistischen und antikapitalistischen» Kritik der Wind «aus östlicher Richtung» wehe. Vorsicht gegenüber linker Unterwanderung und ein Entstehen für den demokratischen Rechtsstaat seien geboten.<sup>86</sup> Bereits gelungen war die Unterwanderung des Schulwesens in den Augen des Inhabers einer bekannten PR-Agentur, Rudolf Farner, der, vom SLV heftig kritisiert, den Zustand der Schweiz als «ideologischen Krieg» bezeichnete, in dem eine ganze Generation von marxistischen Lehrpersonen erzogen und beeinflusst würden. «[M]arxistisch trainierte Experten» hätten zudem die Stoffauswahl in den Schulbüchern beeinflusst, glaubte Farner.<sup>87</sup>

Der skizzierte Diskurs zeigt die Interdependenz von gesellschaftlicher und schulischer Entwicklung. Für viele Betrachter war die Schule gleichsam Abbild des Staatswesens. Es stand ausser Frage, dass mit der schulischen Erziehung die herrschende Gesellschaftsform entweder gefestigt oder aber in Frage gestellt werden konnte. Kritik am Staatswesen betraf auch die Kritik am Schulsystem – und vice versa.<sup>88</sup> Eine so verstandene wechselseitige Abhängigkeit von Schule, Staat und Gesellschaft forderte zu einer Eingrenzung des Freiraums der Lehrperson heraus, damit im Innern des Schulzimmers keine «Anarchie» entstand, welche die bestehende Ordnung gefährden konnte. Die überlebenswillige Gesellschaft sollte die Schule so ausgestalten, dass das «Heil für die nationale Erziehung», das Heinrich Pestalozzi einst anvisiert hatte, garantiert und dem Missbrauch durch «Politlehrpersonen»

---

83 Saner, zitiert in Heinz Wyss, Schule und Gesellschaft, in: SLZ 121 (1976), 1288ff., hier 1289. Vgl. auch Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172; A. Pestalozzi, Feigheit?, in: Sonderbeilage der SLZ, Gesellschaft, Information und Gegeninformation, in: SLZ 124 (1978), 247.

84 Hans A. Pestalozzi, Der Lehrer zwischen Lüge und Wahrheit, in: SLZ 123 (1978), 161-165, hier 163.

85 Hans A. Pestalozzi, Zurück zu den Tatsachen, in: SLZ 123 (1978), 231; Hans A. Pestalozzi zwischen Lüge und Wahrheit, in: SLZ 123 (1978), 290ff.

86 Karl Frey, Strategie der Meinungsbildung, in: SLZ 123 (1978), 293f.

87 Rudolf Farner, zitiert in: F. v. Bidden, Schule unter rechtem Beschuss, in: SLZ 123 (1978), 351.

88 Vgl. Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-466.

vorgebeugt werden konnte.<sup>89</sup> Positiv gedeutet konnte eine optimal ausgestaltete Schule gewinnbringend auf die Menschen und letztlich die Gesellschaft zurückwirken.<sup>90</sup>

Die Vorstellung einer positiven Rückwirkung von der Schule auf die Gesellschaft war, wie aufgezeigt, in den Diskussionen über die Erziehung zur Demokratie virulent. Die Meinung, dass politisch und gesellschaftlich kontroverse Themen im Unterricht – möglichst objektiv – behandelt werden sollten, wurde von einer breiten Basis getragen – auch von den Kritikern jeglicher «linker» Propaganda: Die Thematisierung politischer Fragen durch die Lehrperson könne dazu führen, dass die späteren Studenten den «Sirenentönen marxistischer Simplifikation weniger leicht erliegen», hiess es in einer Replik auf Saners Artikel.<sup>91</sup> Generell galt es, ein Gleichgewicht zwischen der Tradierung der Kultur und der Thematisierung der Aktualität zu finden.<sup>92</sup> Geriet dieses Gleichgewicht ins Wanken, konnte dies für die Lehrpersonen Konsequenzen haben.

## 4. Feindbild der 1950er Jahre: die PdA

Die 1944 gegründete PdA, eine Art «Sammelbecken» für die durch das Verbot der Kommunistischen Partei der Schweiz (KPS) sowie der Fédération Socialiste Suisse (FSS) heimatlos gewordenen Kommunisten, für linke Sozialdemokraten und unabhängige Linke,<sup>93</sup> erlebte nach dem 2. Weltkrieg regen Zulauf. 1947 konnte sie 5.1 % der Wählerschaft auf sich vereinen und sieben Nationalratssitze gewinnen. Als sich der Kalte Krieg abzuzeichnen begann, blieb die PdA dem Stalinismus und der Machtpolitik der UdSSR gegenüber lange unkritisch. Die PdA bekundete beispielsweise 1948 Sympathien für den Staatsstreich in Prag, während zahlreiche Schweizerinnen und Schweizer am Schicksal des befreundeten Staates Anteil nahmen und die gewaltsamen politischen Veränderungen verurteilten. Dies kostete der PdA, wie mancher kommunistischen Partei in Europa, zahlreiche Wählerstimmen.<sup>94</sup> 1951 gaben noch 2.7 % der Wähler der PdA ihre Stimme.<sup>95</sup>

89 Pestalozzi, zitiert in: Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-466, hier 465.

90 Vgl. Leonhard Jost, Zu dieser Nummer, in: SLZ 123 (1978), 851.

91 B. Egli, Diskussion. Dr. Hans Saner: Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 821. Weitere Entgegnungen: R. Saurer, «Ein garstiges Lied», in: SLZ 121 (1976), 299f. Eine Duplik folgte: Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 866.

92 Vgl. Eugen Egger, Die Stellung des Lehrers zwischen Zwang und Freiheit, in: SLZ 123 (1978), 461-466.

93 Vgl. Brigitte Studer, Partei der Arbeit (PdA), in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17401.php> (1.7.2013).

94 Vgl. David Priesterland, Weltgeschichte des Kommunismus. Von der Französischen Revolution bis heute, Bonn 2010, 358-361.

95 Vgl. Bundesamt für Statistik (BFS), Statistisches Lexikon der Schweiz, Onlineversion: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/lex/0.topic.1.html> (13.7.2013).

Wie einleitend gezeigt, war der Antikommunismus im Nachgang des kommunistischen Staatsstreichs in der Tschechoslowakei und des Koreakrieges gesamtgesellschaftlicher und von allen Regierungsparteien getragener Basiskonsens. Insbesondere der Ungarnaufstand von 1956 schürte die antikommunistische Grundstimmung und politisierte eine ganze Generation, wie Heinz Kleger feststellte.<sup>96</sup> Auch die Schweizer Lehrerschaft zeigte sich empört und bekundete ihre uneingeschränkte Solidarität mit den aufständischen «Freiheitskämpfern» (vgl. dazu Kapitel V.2). Auf diesem Hintergrund sahen sich manche PdA-Mitglieder in der Folge persönlichen Angriffen, bundesbehördlichem Misstrauen,<sup>97</sup> Anfeindungen in der Presse<sup>98</sup> oder gar Übergriffen ausgesetzt, wie das Beispiel von Konrad Farner zeigt, auf den eine eigentliche «Hetzjagd» stattfand.<sup>99</sup> Auch innerhalb der Schullandschaft wurden PdA-Mitglieder vereinzelt zu Zielscheiben von Anfeindungen.

#### 4.1 Nachwehen des Prager Putsches

Während schwedische und norwegische Lehrerverbände die Vorgänge in der Tschechoslowakei öffentlich verurteilten und sich mit den für die Demokratie kämpfenden Menschen solidarisierten, verzichtete der SLV auf eine ähnliche Kundgebung.<sup>100</sup> Innerhalb des städtischen Lehrervereins Zürich (LVZ) hingegen führte der Staatsstreich etwas verzögert zu Auseinandersetzungen. Mitglieder des LVZ forderten den Vereinsvorstand dazu auf abzuklären, ob PdA-Lehrpersonen, als «Parteigänger der östlichen Diktaturen» bezeichnet, die bereit seien, die Schweiz dem Einfluss des kommunistischen Ostens preiszugeben und das Land «dem Schicksal eines Satelliten zuzutreiben», als Vereinsmitglieder noch geduldet werden konnten.<sup>101</sup> Ein Mitglied des LVZ, so der Vorwurf, habe in internen PdA-Publikationen eine kommunistische Diktatur als Ziel für die politische Organisation der Schweiz bejaht. Der Betroffene wies die Anschuldigungen von sich. Ein Beitrag in der SLZ versuchte zu zeigen, dass die PdA nach der Neuorganisation der Partei von 1949 von nicht linientreuen Mitgliedern «gesäubert» worden sei und sich mehr und mehr den ausländischen kommunistischen Parteien angeglichen habe. Die PdA, so der Vorwurf, fühle sich den Grundsätzen des Rechtsstaates nicht mehr verpflichtete, weshalb sich ihre Mitglieder auch nicht auf den in den Vereinsstatuten des LVZ festgeschriebenen Schutz der parteipolitischen Neutralität berufen könnten. Es gelte zu unterscheiden zwischen reinen «Gesinnungskommunisten» und einer organisierten Bewegung, die sich, angeleitet durch

---

96 Vgl. Kleger, Normalfall und Sonderfall, 204f.

97 Vgl. Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über eine Teilrevision des Schweizerischen Strafgesetzbuches (Vom 20.6.1949), in: Bundesblatt 101 (1949), 1249-1304.

98 Vgl. Furrer, Antikommunismus, 110-123 und 174-179.

99 Vgl. Bürgisser, «Im Banne des Satelliten», 413.

100 Vgl. Eine Kundgebung für die Ideale der Freiheit, in: SLZ 93 (1948), 462.

101 Viktor Vögeli, Zum Ausschluss der PdA-Mitglieder aus dem Lehrerverein Zürich, in: SLZ 96 (1951), 322-325, hier 323. Dass die PdA «vom Osten gelenkt» sei, war verbreiteter Diskurs, auch innerhalb des SAD. Vgl. Appenzell, in: ScS 49 (1962/63), 573.

«Weisungen von oben», mit ihren Aktionen «hart an der Grenze des Landesverrates» bewegten. In einer ausserordentlichen Hauptversammlung und nach «sorgfältiger Prüfung» wurde dem Antrag auf Ausschluss aller PdA-Lehrpersonen aus dem LVZ aus prinzipiellen Gründen mit 210:54 Stimmen stattgegeben. Zudem wurde eine Resolution im Verhältnis 3:1 angenommen, welche die PdA als eine «Organisation landesverräterischen Charakters» brandmarkte. Folgerichtig rechneten die Verantwortlichen des LVZ die PdA-Lehrer zum «systematisch geschulten Kader» der Partei und bezichtigten sie der Auslandabhängigkeit.<sup>102</sup>

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass weder während des Generalstreiks noch während der Frontenbewegung Mitglieder wegen ihrer politischen Gesinnung aus dem LVZ austreten mussten. Führt man den Gedanken zu Ende, so wurde von den Mitgliedern des LVZ in den 1950er Jahren eine «einwandfreie» staatsbürgerliche Gesinnung gefordert,<sup>103</sup> was im Kontext des Kalten Krieges so viel bedeutete wie keiner kommunistischen oder marxistischen Partei anzugehören, auch wenn diese, wie die PdA, offiziell zugelassen war. Vom LVZ wurden auch «rechtsextremistische» Parteigänger als potenziell vom Ausschluss bedroht bezeichnet. Es gelte, die freiheitliche Ordnung auf «vaterländischem Boden» zu verwirklichen und die «faulen Stellen auszumerzen», welche sich als «Schlupfwinkel für gefährliche Wühlereien» darböten.<sup>104</sup> Dass die PdA ein solcher «Schlupfwinkel» war, war in der Schweizer Bevölkerung verbreitete Überzeugung. Die Bedrohungssemantik in den Diskursen rund um die PdA artikuliert sich vor allem nach der Niederschlagung des Ungarnaufstandes durch Truppen der Roten Armee.

## 4.2 Verhärtete Fronten nach dem Ungarnaufstand

Die Nachwehen des Ungarnaufstandes innerhalb des Zürcher Kantonalen Lehrervereins (ZKLV) glichen einer heftigen Sturmböe.<sup>105</sup> Bereits nach den Aufständen in der DDR 1953 hatte der Kantonalvorstand ähnliche Massnahmen wie der LVZ erwogen, doch die PdA-Lehrpersonen verblieben vorläufig im Verein. Nach der Niederschlagung des Ungarnaufstandes wurde nun auch im ZKLV über den Ausschluss von kommunistischen Lehrpersonen nachgedacht.

102 Viktor Vögeli, Zum Ausschluss der PdA-Mitglieder aus dem Lehrerverein Zürich, in: SLZ 96 (1951), 322-325.

103 Vgl. Viktor Vögeli, Zum Ausschluss der PdA-Mitglieder aus dem Lehrerverein Zürich, in: SLZ 96 (1951), 322-325.

104 Viktor Vögeli, Zum Ausschluss der PdA-Mitglieder aus dem Lehrerverein Zürich, in: SLZ 96 (1951), 322-325, hier 325.

105 Vgl. Ausschluss kommunistischer Lehrer aus dem ZKLV (Auszug aus dem Protokoll der Präsidentenkonferenz vom 16. 11.1956), in: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 51 (1957), abgedruckt in SLZ 102 (1957), 56.





**Abbildung 13:** Karikatur von Hermenegild Heuberger zur Nichtanstellung von «Linken» in den 1970er Jahren, abgedruckt in: SLZ 51/52 (1979), 1947.

Zwei Lehrpersonen, Sekundarlehrer Hübeline und Primarlehrer Rüegg, hatten ihren Austritt aus der PdA erklärt, nachdem der Zürcher Gemeinderat aufgrund einer Interpellation zu klären hatte, ob nach den Ereignissen in Ungarn PdA-Mitglieder im Staatsdienst noch länger tragbar seien. Nun beantragte die Sektion Zürich des ZKLV trotz des erfolgten Parteiaustritts den Ausschluss der betroffenen Lehrpersonen aus dem Verein, da an einem «grundlegenden Gesinnungswandel» und einer «innere[n] ideologische[n] Wandlung» zu zweifeln sei.<sup>106</sup> In der Delegiertenversammlung wurde verlangt, sich bei der Begründung des Ausschlusses auf die Vereinsstatuten zu beziehen. Ein Ausschluss lediglich aufgrund der Parteizugehörigkeit sei nicht möglich. Wie wurde die Begründung formuliert? Der Präsident des ZKLV verwies darauf, dass ein kommunistischer Lehrer wegen seiner ideologischen Haltung dem Lehrerstand schade, was gemäss §6 der Statuten einen Ausschluss ermögliche. Bezüglich des Wortlauts des Ausschlusses standen sich zwei Formulierungen gegenüber. Beantragt wurde die Formulierung «Ausschluss staatsfeindlicher Lehrer» statt «kommunistischer Lehrer», damit auch Rechtsextreme ausgeschlossen werden konnten. Dieses Ansinnen wurde mit 7:81 Stimmen abgelehnt. In der Schlussabstimmung stimmten schliesslich 86:0 für den Ausschluss der «kommunistischen» Lehrpersonen aus dem ZKLV.<sup>107</sup> Da A. Hübeline zwischenzeitlich aus dem ZKLV ausgetreten war, betraf der Ausschluss nur noch Fritz Rüegg. Der Abschluss der Delegiertenversammlung wurde sinnstiftend gestaltet. Präsident Jakob Baur schloss die Versammlung mit dem Aufruf, die Lehrerschaft möge sich stets für die weltpolitischen Ideale, für Menschenrechte, Menschen-

106 Ausschluss kommunistischer Lehrer aus dem ZKLV (Auszug aus dem Protokoll der Präsidentenkonferenz vom 16.11.1956), in: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 51 (1957), abgedruckt in SLZ 102 (1957), 56.

107 Ausschluss kommunistischer Lehrer aus dem ZKLV (Auszug aus dem Protokoll der Präsidentenkonferenz vom 16.11.1956), in: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 51 (1957), abgedruckt in SLZ 102 (1957), 56.; Ausschluss kommunistischer Lehrer aus dem ZKLV, in SLZ 103 (1958), 689.

würde und die Erhaltung des demokratischen Staates einsetzen, «nach dem leuchtenden Vorbild der ungarischen Freiheitskämpfer»<sup>108</sup>. Die Rhetorik zeigt, dass sich der ZKLV-Präsident in seinem Vorgehen als im Einklang mit den geltenden gesellschaftlichen Normen verstand. Auch schien es im ZKLV, anders als im LVZ, nicht notwendig, auch potenziell «rechtsextreme» Lehrpersonen aus dem Verein ausschliessen zu können.

Max Schmid nannte als weitere Opfer der «Ungarn-Hysterie» Max Meier und seine Frau Frieda.<sup>109</sup> Wegen ihrer PdA-Mitgliedschaft seien sie bereits 1951 aus dem städtischen Lehrerverein Zürich ausgeschlossen worden. Zudem habe die Zentralschulpflege versucht, ihre Wiederwahl zu verhindern. Frieda Meier verlor in der Folge ihre Stelle in Zürich, während ihr Mann durch die Unterstützung des VPOD und der Elterngemeinschaft seine Anstellung bis 1956 behalten konnte. 1956 wurde auch er, der in den 1940er Jahren wegen «kommunistischer Propaganda» verurteilt worden war, entlassen. Folgt man Schmid, dann war Meier indes wegen seiner Kritik am Stalinismus bereits 1952 aus der PdA ausgeschlossen worden. Meier fand vorerst in Maur eine neue Anstellung. Doch 1965 holte ihn seine Vergangenheit ein. Aufgrund eines Referats vor der Jungen Sektion der PdA wurde der Lehrer an den medialen Pranger gestellt, was seine Wiederwahl verhinderte.

Trotz vieler aggressiver Töne gegen die PdA kam es gemäss den ausgewerteten Quellen, anders als in den 1970er Jahren, kaum zu Entlassungen von «linken» Lehrpersonen aus dem öffentlichen Schuldienst, was möglicherweise nicht nur mit der geringen Zahl der Betroffenen, sondern auch mit dem akuten Lehrermangel Mitte der 1950er Jahre erklärt werden kann. Die Zunahme von Geburten nach dem 2. Weltkrieg, eine unflexible Lehrerbildung und eine Abwanderung von Lehrkräften in die Wirtschaft während der Hochkonjunktur führten zu einer Verschärfung des Lehrermangels, der in den 1960er Jahren anhielt.<sup>110</sup>

## 5. Streit um die «Moskaupilger»

Im Sommer 1957 fand in Moskau das sechste «Weltjugendfestival» statt, das auch unter dem Namen «Weltfestspiele der Jugend und Studenten» bekannt wurde. Der Grossanlass, welcher zuvor in Prag, Budapest, Berlin, Bukarest und Warschau stattgefunden hatte, wurde vom «Weltbund der demokratischen Jugend» (WBDJ) organisiert, der 1945 auf dem Weltjugendkongress gegründet worden war. Dem WBDJ gehörten im untersuchten Zeitraum rund 140 Jugendorganisationen an – anfänglich unpolitische und liberale, danach

108 Ausschluss kommunistischer Lehrer aus dem ZKLV (Auszug aus dem Protokoll der Präsidentenkonferenz vom 16.11.1956), in: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 51 (1957), abgedruckt in SLZ 102 (1957), 56.

109 Vgl. Schmid, Demokratie von Fall zu Fall, 97ff.

110 Vgl. Scandola et al., Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat, 368-378.

mehrheitlich kommunistisch oder sozialistisch orientierte, sowie Jugendgruppen, welche antikolonialen Befreiungsbewegungen nahe standen. Doch auch wenn sozialistische Organisationen das Gros der Teilnehmer stellten, so nahmen immer auch liberale Jugendgruppen und zahlreiche westliche Medien an diesem grössten internationalen Jugendfestival der Nachkriegszeit teil, das Klemens Vogel als «politisches Barometer im Kalten Krieg – aber auch Drehscheibe der (linken) Jugendbewegungen aus aller Welt und Party hinter dem eisernen Vorhang» bezeichnet.<sup>111</sup> An den Jugendfestspielen versuchten die sozialistischen «Bruderländer» ihre Propaganda unter den Knaben und Mädchen zu verbreiten. Welches auch immer die Absichten der Organisatoren der Festspiele gewesen sein mochten – der Kulturaustausch funktionierte wechselseitig. Insbesondere an jenen Festspielen, die auf die Verkündigung der «friedlichen Koexistenz» durch Chruschtschow folgten, scheint die sowjetische Jugend von ihrem westlichen Pendant etwas geschenkt bekommen zu haben, was von den kommunistischen Machthabern wohl nicht intendiert war: «jeans, jazz, boogie-woogie, rock and roll, and free speech – and the Soviet Union was never the same again.»<sup>112</sup> Yale Richmond vertritt die These, dass die ungewollt politisierende Wirkung des Ereignisses die spätere «Gorbatschow-Generation», welche schliesslich den Machtwechsel in der Sowjetunion herbeiführte, nachhaltig geprägt habe. Ausser über Kultur wurde an den Festspielen beispielsweise auch der UNO-Report zum Ungarnaufstand diskutiert, welcher bis dato von der UdSSR kritisiert worden war.<sup>113</sup> Diese Seite des Kulturaustauschs wurde in den Schweizer Lehrerzeitschriften kaum wahrgenommen. Erst bei der Reflexion über die Weltfestspiele 1959 in Wien wurde klar, dass auch die Besucherinnen und Besucher aus der «westlichen Hemisphäre» ihren Beitrag zum Kulturaustausch leisten, bzw. – in den Augen des Betrachters – die Unentschlossenen, etwa die Besucher aus der «Dritten Welt», beeinflussen konnten.<sup>114</sup>

Ein diskursiver Streit entzündete sich an der Frage, wie die Teilnahme von Schweizer Lehrpersonen und Jugendlichen an diesen Weltfestspielen zu werten sei. Während zweier Wochen im Juli/August 1957 trafen sich in Moskau rund 34 000 Delegierte aus 130 Ländern und 60 000 aus der Sowjetunion. Mehrere Millionen Menschen verfolgten das Spektakel.<sup>115</sup> Aus der Schweiz reisten rund 400 Personen nach Moskau.<sup>116</sup> Die Empörung war gross, als verlautet wurde, dass unter den Teilnehmenden auch mehrere, hauptsächlich welsche, Lehrpersonen waren. In einem Leserbrief wurden diese als «miserable Moskau-pilger», als «Söldlinge der roten Pest», als «Dummköpfe» und als Verräter, welche aus

---

111 Klemens Vogel, Die Weltfestspiele damals und heute (aus «Themen» der Bundeszentrale für Politische Bildung): [http://www.bpb.de/themen/XZB13B,0,0,Die\\_Weltfestspiele\\_damals\\_und\\_heute.html](http://www.bpb.de/themen/XZB13B,0,0,Die_Weltfestspiele_damals_und_heute.html) (4.4.2011).

112 Yale Richmond, Cultural Exchange and the Cold War. Raising the Iron Curtain, Pennsylvania 2003, 11.

113 Vgl. Richmond, Cultural Exchange and the Cold War, 11-13.

114 Vgl. Hermann Riedle, Jugend als politische Zielscheibe, in: SLZ 104 (1959), 1240f.

115 Vgl. Richmond, Cultural Exchange and the Cold War, 11-13.

116 Vgl. Wilhelm Koller (Leserbrief), Söldlinge der roten Pest in unsren Kreisen, in: SLZ 102 (1957), 944; Walter Niederer (Leserbrief), Nochmals die Lehrer in Moskau, in: SLZ, 102 (1957), 972f.

den Reihen der Lehrerschaft ausgeschlossen werden sollten, bezeichnet.<sup>117</sup> Sie seien ein «Schandfleck» für den gesamten Berufsstand<sup>118</sup> und «Marionette[n] der kommunistischen Propaganda»<sup>119</sup>. Es distanzieren sich in der Folge verschiedene Verbände und Vereine von den nach Moskau Gereisten.<sup>120</sup> Da der Ungarnaufstand auch innerhalb der Schweizer Lehrerschaft heftige Emotionen ausgelöst hatte, wurde das Ereignis vor allem auf diesem Hintergrund gelesen. Einen direkten Zusammenhang zwischen den Vorkommnissen in Budapest und Moskau zog Willy Piatti in der ScS. Er forderte die «senkrechten Lehrer» dazu auf, den «Lehrer-Wallfahrern die beste schweizerische Antwort» zu geben, indem sie der Vereinigung «Pro Libertate» beitraten, die sich im Zuge der Ungarnhilfe formiert hatte und sich die Aufgabe stellte, die «Bewegung jedes Widersachers [...], der unsere Eigenständigkeit bedroht», zu verfolgen und dessen Methoden zu «demaskieren, sei es auf politischem, wirtschaftlichem oder kulturellem Gebiet, um dem Schweizervolk ein entsetztes Erwachen zu ersparen.»<sup>121</sup>

Die Fahrt nach Moskau endete für einige Schweizerinnen und Schweizer schmerzlich. Als sie am Abend des 11. August 1957 im Bahnhof Enge in Zürich einfuhren, wurden sie von einer Menschenmenge, der «Tages-Anzeiger» sprach von 200 bis 300 Personen, unsanft empfangen. Auf Plakaten wurden sie an «Ungarn» gemahnt, «Pfui»-Rufe begleiteten die Aussteigenden, und einige wurden mit Fäusten und Stockschlägen traktiert.<sup>122</sup> Anschaulich schilderte der «Tages-Anzeiger» die Vorkommnisse. Neben Empörten hätten auch «mehrer Männer in Regenmänteln und mit Hut, die offensichtlich Detektive der Stadt- und Kantonspolizei waren» die Russlandreisenden erwartet. In einzelnen Gepäckstücken, die von der wütenden Meute unter den Zug geworfen und anschliessend «zerfetzt» wurden, kam «sehr interessantes Material zum Vorschein», etwa «kommunistische Broschüren» oder ein sowjetischer «Kommentar zur ungarischen Revolution».<sup>123</sup> Der «Tages-Anzeiger» druckte auch die Version eines Polizeiberichterstatters ab, der zu Protokoll gab, es seien «die Kommunisten selbst» gewesen, welche «das Signal zu einem Tumult und zu einer Schlägerei gaben», indem «ein Kommunist» ein Plakat mit der Aufschrift «Vergesst Ungarn nicht» weggerissen habe.<sup>124</sup>

In der Deutschschweizer Berichterstattung fällt auf, dass die Reisenden zum Jugendfestival in Moskau pauschal als «Kommunisten» bezeichnet wurden, die sich für ihre Taten schämen sollten – insbesondere die Lehrkräfte, die ein besseres Vorbild für die Ge-

117 Wilhelm Koller (Leserbrief), Söldlinge der roten Pest in unsren Kreisen, in: SLZ 102 (1957), 944.

118 Walter Niederer (Leserbrief), Nochmals die Lehrer in Moskau, in: SLZ, 102 (1957), 972f.

119 Kommentar der SLZ, ohne Titel, in: SLZ, 102 (1957), 973.

120 Vgl. Willy Piatti, Unsere Tat gegen die Lehrer-Wallfahrer nach Moskau, in: ScS 44 (1957), 412.

121 Willy Piatti, Unsere Tat gegen die Lehrer-Wallfahrer nach Moskau, in: ScS 44 (1957), 412.

122 Vgl. Empfang mit Faustschlägen und Stockhieben. Die Ankunft der Russlandreisenden im Bahnhof Enge, in: Tages-Anzeiger, 12.8.1957.

123 Empfang mit Faustschlägen und Stockhieben. Die Ankunft der Russlandreisenden im Bahnhof Enge, in: Tages-Anzeiger, 12.8.1957.

124 Empfang mit Faustschlägen und Stockhieben. Die Ankunft der Russlandreisenden im Bahnhof Enge, in: Tages-Anzeiger, 12.8.1957.

meinschaft hätten sein sollen. In den Diskursen zeigt sich ein interessanter «politischer Röstigraben».<sup>125</sup> Der ED druckte im Vorfeld des Festivals eine Erklärung des «Comité vaudois pour les Echanges Internationaux de la Jeunesse» ab. Man wolle einer möglichst grossen Delegation von Jugendlichen und jungen Lehrpersonen einen internationalen Austausch ermöglichen «sans tenir compte des croyances et des opinions des participants».<sup>126</sup> Der Aufruf scheint erfolgreich gewesen zu sein, stammten doch, laut einem Leserbrief in der NZZ, die meisten der mitreisenden Lehrpersonen aus der welschen Schweiz, 22 aus dem Kanton Waadt. Die französischsprachigen «Miteidgenossen», so lautete die Erklärung, zeigten «in Fragen der Politik oft eine viel grössere Liberalität» als die Deutschschweizer.<sup>127</sup> Tatsächlich wurden diffamierte PdA-Mitglieder in der Romandie teilweise von bürgerlicher Seite unterstützt. Auch entbrannte im französischsprachigen Verbandsorgan keine Debatte über die «Moskaupilger».

Die skizzierten Diskurse um die PdA-Mitglieder und die «Moskaupilger» in der Deutschschweiz waren lediglich eine Vorahnung dessen, was in den 1970er Jahren Lehrpersonen widerfahren konnte, die in den Augen der Mehrheitsgesellschaft zu sehr von der bürgerlichen Norm abwichen.

## 6. Ein helvetischer Radikalenerlass in den 1970er Jahren?

Ab Mitte der 1970er Jahre spitzte sich die Frage «Wer darf Lehrer sein?» zu. Die Brisanz dieser Frage führte dazu, dass sich die 9. «Telearena» des Schweizer Fernsehens mit dem Thema befasste und damit nicht nur innerhalb der Sendung, in der Lehrpersonen, Behördenmitglieder, Eltern, Schülerinnen und Schüler teilnahmen, sondern auch in der Presse eine kontroverse Debatte auslöste.<sup>128</sup> Um zu zeigen, weshalb das Verhältnis von Lehrpersonen und Politik sowie Lehrpersonen und Gesellschaft sich in den 1970er Jahren zuspitzte, wird ein kurzer Einblick in die gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Situation dieser Zeit gegeben. Weiter werden die in den Diskursen der 1970er Jahre vorhandenen Rollenbilder der Lehrpersonen herausgearbeitet, damit gezeigt werden kann, wie das vermeintliche Nichterfüllen gesellschaftlicher Ansprüche in verschiedenen Fällen zu Konflikten zwischen Lehrpersonen und ihrer Umgebung führte.

---

125 Walter Niederer (Leserbrief), Nochmals die Lehrer in Moskau, in: SLZ, 102 (1957), 972f.

126 Festival mondial de la jeunesse et des étudiants, Moscou, du 28 juillet au 11 août, in: ED 93 (1957) 274f., hier 274.

127 Walter Niederer (Leserbrief), Nochmals die Lehrer in Moskau, in: SLZ, 102 (1957), 972f.

128 In der Telearena wurden fiktive Szenen aus dem Erziehungsumfeld gespielt und anschliessend mit dem Publikum diskutiert. Im Publikum anwesend waren auch betroffene Lehrpersonen, die ihre Stelle verloren hatten. Vgl. 9. Telearena, Wer darf Lehrer sein, 1977, moderiert von Hans-Ulrich Indermaur. Zur Rezeption vgl. Lehrer im Glashauss, in: ScS 64 (1977), 651.

## 6.1 Die gesellschaftspolitischen Hintergründe der 1970er Jahre

Die Heftigkeit, mit der die Frage, inwiefern die politische Haltung oder die ethisch-moralische Einstellung von Lehrpersonen Einfluss auf deren Anstellung haben durfte, in den 1970er Jahren diskutiert wurde, hatte mehrere Gründe. Zum einen wurde die Problematik auf internationalem Parkett innerhalb der FIAI oder der WCOTP diskutiert.<sup>129</sup> Zum andern gaben die jeweiligen Nationalratswahlen dem Thema «Lehrpersonen und Politik» neue Nahrung. In diesem Kontext erregten insbesondere Lehrpersonen, welche (angeblich oder real) mit der jugendlichen linken POCH sympathisierten, landesweit Aufsehen. In den Diskursen rund um die parteipolitische Komponente ist ein Bezug zum «Roten Terror», wie er durch die RAF oder die Roten Brigaden verübt wurde, nicht zu übersehen. Die zunehmende Brisanz der Diskussion hatte weiter eine ökonomische Komponente. Nach der Mitte der 1970er Jahre zeichnete sich, nicht zuletzt wegen der Rezession als Folge der Ölkrise, die den Arbeitsmarkt für Lehrpersonen einschränkte, in vielen Kantonen ein Lehrkräfteüberschuss ab, der es den Behörden ermöglichte, ihre Lehrkräfte bewusster auszuwählen. Verschärft wurde die Situation dadurch, dass kleinere Jahrgänge («Pillenknicke») auf die «Babyboom-Generation» folgten und Klassen aufgehoben wurden. Die Spannung auf dem Stellenmarkt hielt in einzelnen Kantonen noch bis Mitte der 1980er Jahre an.<sup>130</sup> Dies erhöhte nicht nur den Druck auf nonkonforme Lehrpersonen, sondern auch auf verheiratete Lehrerinnen. Die als «Doppelverdienerinnen» bezeichneten verheirateten Lehrerinnen machten, so der Vorwurf, jungen Männern mit Familie, die auf den Verdienst angewiesen seien, die Stelle streitig, nicht aus einer wirtschaftlichen Not heraus, sondern aus Habgier. Manche «Zweitverdienerinnen» wurden mit diesen Argumenten aus dem Arbeitsmarkt verdrängt.

Manchmal führte die prekäre Lage auf dem Stellenmarkt zu einer als unwürdig empfundenen Zurschaustellung der Lehrkräfte vor der Öffentlichkeit, zu einer Art «Spiessrutenlauf»<sup>131</sup>. Wie «Zuchtvieh», so die ScS, würden die Lehrpersonen vorgeführt,<sup>132</sup> zumal da, wo das Gemeindevolk die Lehrpersonen wählte bzw. wiederwählte, was mit abnehmender Tendenz der Fall war.<sup>133</sup> Wie die Vorkommnisse in Emmen zeigen, verhielten sich aber auch Behördenwahlen politische Machenschaften nicht. Die Schulbehörden hatten es in der Hand, im Bewerbungsgespräch auch Fragen nach der politischen Überzeugung der Kandidierenden zu stellen, obschon die Antworten offiziell nicht ausschlaggebend für den Wahlvorschlag oder die Anstellung sein durften. Glaubt man Betroffenen,

129 Vgl. Wilfried Oberholzer, Der 44. FIAI-Kongress in München, in: SLZ 121 (1976), 9; 24. Kongress des Weltverbandes der Lehrerorganisationen, in: echo 1 (1975), I-IV.

130 Vgl. Adalbert Kälin, Lehrerwahlen zwischen Willkür und Ordnung, in: ScS 73, Nr. 2 (1986), 23-28.

131 Leonhard Jost, Die Stimme des Volkes?, in: SLZ 123 (1978), 1149f.

132 Aargau: Lehrer protestieren gegen «Wahlspässe», in: ScS 63 (1976), 312f.

133 Mitte der 1980er Jahre wurden nur noch in den Kantonen ZH, GL, AI und BE die Stimmberechtigten direkt befragt, wobei das Recht auf eine Abstimmung teilweise aktiv eingefordert werden musste. Verlangten in Zürcher Gemeinden 15 Stimmberechtigte eine öffentliche Wahl, so wurde eine solche veranlasst. Vgl. Heinz Moser, Probleme der Lehrerwahl, in: ScS 73, Nr. 2 (1986), 3-8.

so gehörten beispielsweise im Kanton Bern die Fragen nach der persönlichen Einstellung zur Landesverteidigung oder zu AKWs zum Standardrepertoire, was dazu führte, dass manche Lehrperson nicht nur die Behörden anschwandelte, sondern sich auch nicht traute, ihre Meinung im Schulzimmer zu äussern. Kurt Marti kritisierte, dadurch würden «‹brave› Jugendliche, Anpasser und Duckmäuser, die nicht mehr rebellieren und demonstrieren», erzogen. Im Unterschied zur DDR werde der «Gesinnungsterror» in der Schweiz einfach subtiler ausgeübt.<sup>134</sup> 1980, als in Bern die Wiederwahlen der Lehrpersonen anstanden, wurden von 9000 Lehrpersonen nicht alle wiedergewählt – in rund 100 Fällen musste der Berner Lehrerverein einschreiten, was einer Verdreifachung gegenüber den Wahlen der Vorperiode gleichkam.<sup>135</sup>

Zweifelsohne begünstigte das Überangebot die Nicht(wieder)wahl von Lehrpersonen aus anderen als aus pädagogischen Motiven, was eine stärkere Politisierung der Rolle der Lehrkräfte und der Lehrerverbände nach sich zog. Verglichen mit Lehrerverbänden in anderen Ländern verstanden sich die Schweizer Berufsorganisationen als zurückhaltend und wenig politisch.<sup>136</sup> Gleiches galt für die Lehrkräfte, die sich seit jeher von parteipolitischen Ränkespielen distanzieren, was indes nicht hiess, dass sie selbst nicht politisch aktiv waren. Vor dem Hintergrund des rauerer Klimas erschien es notwendiger als in Zeiten der Hochkonjunktur, sich der gesellschaftspolitischen Rolle bewusst zu werden und sich zu positionieren. Chefredaktor Leonhard Jost äusserte sich dazu pointiert:

«Zwischen der eigentlichen persönlichen Erfüllung der beruflichen Aufgabe und traditionellen Rollenerwartungen hat es immer schon unvermeidlich Spannungen gegeben. Besinnung auf unseren Stand und Standort, unsere Stellung in der Gesellschaft, unseren Auftrag im Dienste des Staates, der Gemeinschaft, der Kultur, des Kindes war zu jeder Zeit nötig. Jetzt aber werden wir durch die gesellschaftlichen Entwicklungen zum klaren stellungsbezug aufgefordert. [...] Rüsten wir unseren Kompass, die terra paedagogica liegt mitten im Schlachtfeld politischer Auseinandersetzungen – Standortmeldungen sind notwendig.»<sup>137</sup>

Die «härteren Zeiten» äusserten sich, laut der Wahrnehmung der SLZ, auch in zunehmend offen geäusserten Angriffen gegen Lehrpersonen sowie einem konstatierten wachsenden Misstrauen gegenüber der Institution Schule.<sup>138</sup>

Die dokumentierten Fälle von «Lehrerreprression», so das Schlüsselwort im diskursiven Schlagabtausch, sorgten weit über die Verbandspresse hinaus für heftige Auseinandersetzungen. Die Diskussion kulminierte im Zusammenfallen der Streitigkeiten um den Ver-

---

134 Kurt Marti, Nötigung zur Lüge, in: SLZ 123 (1978), 1717f.

135 Vgl. Moritz Baumberger, Die Lehrerwiederwahlen im Kanton Bern, in: SLZ 126 (1981), 711f. Gründe wurden verschiedene genannt: Mangelhafte Schulführung, angeschlagene Gesundheit der Lehrkräfte, Konflikte mit dem Kollegium oder dem Dorf, Probleme bei der Pensengestaltung oder auch die «Mentalität und geistige Haltung des Lehrers». Laut Auskunft des BLV gab es keine rein politischen Gründe für die Nichtwiederwahlen.

136 Vgl. Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 9.

137 Leonhard Jost, Härtere Zeiten, in: SLZ 121 (1976), 51f., hier 52.

138 Vgl. Leonhard Jost, Härtere Zeiten, in: SLZ 121 (1976), 51f., hier 51.



such, eine Art «Richtlinien» für die Wahlen der Lehrerinnen und Lehrer aufzustellen, und der Aufdeckung der «Affäre Cincera» durch das «Demokratische Manifest» Ende 1977. Der Chefredaktor der SLZ war ausser sich. Statt eine Weihnachtsbotschaft zu verfassen, bezog er Stellung zur Affäre, indem er seine eigene Biographie beleuchtete, die wohl keine Besonderheit darstellte. Er wisse nicht, welche seiner Aktionen aktenkundig geworden seien, schrieb Leonhard Jost. Er nannte seinen Protest gegen die Niederschlagung des Prager Frühlings, die Teilnahme an einer Demonstration gegen den Ungarn-Aufstand, seinen Einsatz für Israels Stellung in der UNESCO, seinen Protest gegen Folterungen in Chile, seine Artikelsammlung über das kommunistische Schulwesen und seine Korrespondenz mit dem «Ost-Institut».<sup>139</sup> Aus Josts Ausführungen wird ersichtlich, dass die Standespolitik in diesem Moment nicht (mehr) von der Weltpolitik zu trennen war. Offiziell bekannte sich Jost zum «sozialen und freiheitlichen Rechtsstaat» und gegen jede Form von Extremismus. Folglich forderte er dazu auf, den Lehrpersonen jenen Freiraum zu gewähren, der notwendig war, damit diese gemäss ihren Vorstellungen einen verantwortungsvollen Unterricht gestalten konnten. Aufgrund der aktuellen Polemik glaubte Jost diesen Freiraum an einem kleinen Ort. Er war der Meinung, jede Lehrperson werde täglich überwacht und kontrolliert. Jedes Schulzimmer sei ein «offenes Archiv», jedes Schülerheft, jeder Aufsatz, jedes selbst bestimmte Thema ein «Beweisstück» der beruflichen Tätigkeit.<sup>140</sup> Das Interview mit Paul Huber, einem der interviewten Lehrpersonen, scheint diese Einschätzung Josts zu stützen. Er habe, so erzählt Huber, den Militärputsch in Chile mit seiner Klasse thematisiert, woraufhin er behördlichen Besuch im Geschichtsunterricht erhalten habe. Ein Delegierter der Aufsichtskommission habe «Beweisstücke» aus seinen Lektionen gesammelt, auch von Lernenden, womit er beim Rektor vorstellig geworden sei und beantragt habe, Paul Huber zu entlassen.<sup>141</sup> Diesem Ansinnen wurde nicht stattgegeben. Der Interviewte vermutet heute, dass ihm sein Offiziersrang geholfen hatte, diese Episode weitgehend schadlos zu überstehen.

Nicht nur das härtere politische Klima, auch die Veränderungen im Nachgang der 1968er-Bewegung führten zu selbstbewussteren Lehrerinnen und Lehrern, die auf ihr Recht auf freie Meinungsäusserung, auf politische Partizipation und, wie die ScS schmunzelnd schrieb, auf «freie Liebe» beharrten und vermehrt auch den Konflikt mit Behörden, Eltern und notfalls mit dem Kollegium riskierten.<sup>142</sup> Die Kehrseite einer Demokratisierung der Schule war, dass die Eltern mehr Mitspracherecht forderten und mehr Einfluss auf die Lehrpersonen ausüben wollten, teilweise auch konnten. In den Augen mancher Zeitbeobachter wurde die Stellung der Lehrperson dadurch geschwächt.<sup>143</sup> Auch die Erziehungs-

---

139 Israel wurde 1975 aus der UNESCO ausgeschlossen. Der SLV protestierte öffentlich dagegen. Vgl. Leonhard Jost, Grusswort ohne Titel, in: SLZ 121, 1887.

140 Leonhard Jost, Grusswort ohne Titel, in: SLZ 121, 1887.

141 Vgl. Interview mit Paul Huber, 1.4.2010.

142 Lehrer im Glashaus, in: ScS 64 (1977), 651f. Der Artikel erschien in der NZZ vom 23.9.1977.

143 Vgl. Heinz Moser, Probleme der Lehrerwahl, in: ScS 73 (1986), Nr. 2, 3-8; Otto Herzig, Der Lehrer im Würgegriff der Masse, in: ScS 70 (1983), 365ff.

wissenschaften mischten sich in bisher ungewohntem Ausmass in die Unterrichtsgestaltung ein. Die WCOTP hatte bezüglich des Einflusses von «Spezialisten und andern Gliedern der Gemeinschaft» Vorbehalte. Der Weltverband forderte 1976, anderen Personen und «Spezialisten» eine «angemessene Funktion» im Erziehungswesen zu geben, sofern «die erzieherische und unterrichtliche Verantwortung Sache qualifizierter Lehrkräfte bleibt.»<sup>144</sup> Dieser Spielraum der Lehrpersonen verengte sich gemäss der Einschätzung der Akteure im Bildungswesen ab Mitte der 1970er Jahre immer mehr.

## 6.2 Enger Spielraum für politisches Engagement der Lehrkräfte

Die offizielle Haltung vieler Behörden und des SLV gegenüber der Anstellung von Lehrpersonen war einhellig: Die religiöse, kulturelle oder politische Einstellung einer Lehrperson durfte kein Grund für eine Nichtanstellung, Abwahl oder Entlassung sein, solange diese Einstellung den Unterricht und den Umgang mit den Lernenden nicht merklich beeinflusste. Sogar der als «Kalter Krieger» verschriene Zürcher Erziehungsdirektor Alfred Gilgen bekannte sich zur Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lehrpersonen – ausserhalb der Schule! Provokativ formulierte er, der Lehrer müsse «kein politischer Kastrat» sein, sondern solle sich aktiv mit den gesellschaftspolitischen Fragen auseinandersetzen dürfen.<sup>145</sup> Herbert Plotke bestätigte, dass auch von rechtlicher Seite her das Privatleben des Lehrers im Prinzip keinen Einfluss auf die Anstellung haben durfte.<sup>146</sup> Diese Position wurde weitgehend geteilt, trotzdem gab es mit der Ausgestaltung Probleme, insbesondere dann, wenn eine Lehrperson politische Ansichten vertrat, die nicht der gesellschaftlichen Mehrheitsmeinung entsprachen. Solange sich die Lehrperson innerhalb der Zauberformel-Parteien bewegte, gab es meist keine grundsätzlichen Vorbehalte, ansonsten konnten Schulbehörden, Eltern oder das Kollegium Druck aufbauen. Dies konnte Mitte der 1970er Jahre beispielsweise dann geschehen, wenn Lehrpersonen, die Mitglieder der POCH, der Revolutionären Marxistischen Liga (RML), der Revolutionären Aufbauorganisation Zürich (RAZ) waren oder mit einer der Parteien (angeblich oder real) sympathisierten, pauschalisierend dem «Linksradikalismus» zugerechnet wurden. An den Pranger gestellt werden konnten auch Lehrkräfte, die Mitglieder der «Internationalen der Kriegsdienstgegner» oder anderer «linker» Organisationen waren. Auch wenn einer Lehrperson im Unterricht selbst keine fehlbare Handlung nachgewiesen werden konnte, konnten ihr aus einer Mitgliedschaft Probleme erwachsen. Wie lautete die Begründung dafür? Im Prinzip gab es, wie noch genauer ausgeführt wird, zwei Argumentationsstränge. Der eine verwies auf die Funktion der Schule und den Anspruch der Gesellschaft, auf die Bildung und Erziehung

---

144 Der Weltverband definierte die Rolle des Lehrers, in: *echo XXV* (1976); Beilage der *SLZ 121* (1976), 551-554, hier 551.

145 Alfred Gilgen, *Die Freiheit des Lehrers und ihre Grenzen*, in: *SLZ 124* (1979), 1139f., hier 1139.

146 Vgl. Herbert Plotke, *Zur Treuepflicht des Lehrers*, in: *SLZ 124* (1979), 1399ff.

der Mitglieder dieser Gesellschaft Einfluss nehmen zu können. Dazu gehörte die Auswahl derjenigen, denen die Gesellschaft die Tradierung ihrer Kultur anvertraute. Der andere Argumentationsstrang war antikommunistisch gefärbt und suggerierte, die «Radikalen» und «Extremisten» würden auf scheinbarem Weg den Umsturz des demokratischen Rechtsstaats planen. Gerade die Linke lasse keine Gelegenheit aus, die Lernenden entgegen den Ansprüchen der «Stimmbürger» politisch zu beeinflussen.<sup>147</sup> Mit allen Mitteln sei ihr «langer Marsch durch die Institutionen» abzuwehren. Beide, oft verwobenen, Argumentationsmuster gingen von der (nicht unkritisierten) Vorstellung aus, eine Lehrperson könne die Kinder massgeblich politisch beeinflussen.<sup>148</sup>

### 6.2.1 Wer bezahlt, befiehlt!

Die verantwortungsvolle Aufgabe, welche die Gesellschaft den Lehrpersonen übertrage, verlange nach einer gewissen «Kongruenz» der Meinungen, worunter Herbert Plotke die «demokratische Abstützung der Schule in geistiger wie in organisatorischer Hinsicht; Achtung vor dem Gesetz als einer verbindlichen Norm, Anerkennung der Grundrechte» verstand.<sup>149</sup> Der Anspruch der Lehrpersonen auf ihr Privatleben stehe dem Anspruch der Öffentlichkeit auf einen «Erziehungserfolg» gegenüber. In den Augen des Schulrechtsexperten, der sich bei seiner Begründung auch auf Bundesgerichtseinscheide stützte, hatte das Recht der Gemeinschaft im Zweifelsfall Vorrang.<sup>150</sup>

In den 1970er Jahren gab es einige gesellschaftliche Bereiche, in denen die Meinungen der «Gemeinschaft» mit jenen der Lehrpersonen konfliktieren konnten. Als unmoralisch empfundener Sexualkundeunterricht,<sup>151</sup> als zu freizügig empfundene Lebensweisen der Lehrpersonen (das Leben im Konkubinat war noch Ende der 1970er Jahre in manchen Kantonen strafbar, wenn auch das Gesetz oft nicht angewandt wurde<sup>152</sup>), Probleme mit kirchlichen Autoritäten oder «antiautoritäre» Unterrichtsmethoden konnten die Berufsausübung gefährden.<sup>153</sup>

Selten gerieten Lehrpersonen wegen zu autoritärer Klassenführung, etwa durch den Einsatz von Körperstrafen, in die öffentliche Kritik, was damit zu tun hatte, dass eine «Ohrfeige zum richtigen Zeitpunkt» noch lange als anerkannte Erziehungsmethode akzeptiert war. Der Kanton Zürich lehnte noch 1976 ein Verbot der Körperstrafe ab, während sie in Basel gleichzeitig verboten wurde.<sup>154</sup> Obschon 1984 auch Zürich die körperliche

147 Karl Frey, Der Anständige wird geprellt, in: SLZ 123 (1978), 294.

148 Kritik äusserte z. B. Daniel V. Moser, Freiheitsentzug für Lehrer?, in: SLZ 124 (1979), 1607f.

149 Herbert Plotke, Zur Treuepflicht des Lehrers, in: SLZ 124 (1979), 1399ff., hier 1399.

150 Vgl. Herbert Plotke, Zur Treuepflicht des Lehrers, in: SLZ 124 (1979), 1399ff.

151 Max Schmid dokumentierte verschiedene Fälle und wies dabei auf 20 Tessiner Lehrpersonen hin, die zwischen 1970 und 1973 – nicht nur, aber gemäss Schmid's Analyse vor allem – wegen «progressiver» Unterrichtsmethoden und ihrem Sexualunterricht entlassen wurden. Vgl. Schmid, Demokratie von Fall zu Fall, 154.

152 Vgl. Herbert Plotke, Zur Treuepflicht des Lehrers, in: SLZ 124 (1979), 1399ff.

153 Alfred Müller, Schulpflegen im Widerstreit der Meinungen, in: SLZ 121 (1976), 1769.

154 Für Alfred Gilgen galt nach wie vor «ein richtiger Klapp im richtigen Moment» als vertretbar. Alfred Gilgen, zitiert in: Zürich: Kantonsrat lehnt Verbot der Körperstrafe ab, in: ScS 63 (1976), 534f.; Peter



Abbildung 14: Karikatur von Hermenegild Heuberger zur Auswahl der Lehrpersonen; abgedruckt in: SLZ 126 (1981), 960.

Züchtigung verbot, gab es in den Augen der Erziehungsverantwortlichen weiterhin entschuldige Ausnahmen, etwa wenn die Lehrperson «provoziert» wurde.<sup>155</sup> Im Kanton Luzern wurde die Körperstrafe erst 1985 verboten.<sup>156</sup> Gerieten autoritäre Lehrpersonen nur selten in Konflikt mit Behörden oder Eltern, war dies bei den sogenannten «Linken» anders. Die «Linksradikalen», so der Diskurs, würden an einem dogmatischen Marxismus-Leninismus festhalten, dessen Ziel die gewaltsame Beseitigung jenes Staates sei, der sie angestellt habe und als dessen Vertreter sie arbeiteten.<sup>157</sup> Die Behörden gestanden auch «linken» Lehrpersonen eine freie Meinungsäußerung zu, auch Kritik am bestehenden System war erlaubt, bisweilen sogar erwünscht, doch wenn die Institution Schule oder der Staat selbst in Frage gestellt schien, war es mit der Toleranz vorbei.<sup>158</sup>

Vontobel, Körperstrafe?, in: SLZ 121 (1976), 1104f. Eine Replik und ein Auszug aus dem Protokoll des zürcherischen Regierungsrats finden sich in: Körperstrafe?, in: SLZ 121 (1976), 1263f.; BS: Körperstrafen in Basels Schulen nicht mehr erlaubt, in: ScS 63 (1967).

155 Vgl. ZH: Prügel auch an Zürcher Schulen verboten, in: ScS 71 (1984), 382.

156 Vgl. LU: Klares Verbot von Körperstrafen, in: ScS 72 (1985), Nr. 9, 41.

157 Vgl. Waadt: Die Ultralinke in den Waadtländer Schulen, in: ScS 62 (1975), 415.

158 Vgl. Waadt: Die Ultralinke in den Waadtländer Schulen, in: ScS 62 (1975), 415.

## 6.2.2 Abwehr des «langen Marschs durch die Institutionen»

Die Angst vor einer kommunistischen Unterwanderung eidgenössischer Bildungsinstitutionen beflügelte die Diskurse um die «richtige» Lehrpersonenauswahl und die Konstruktion von Feindbildern. Da die «Revolution» (noch) nicht geglückt sei, versuchten linksradikale Aktivisten, mittels des «langen Marschs durch die Institutionen» die Schulen und mit ihnen die künftigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger mit kommunistischen Ideologien zu «infiltrieren».<sup>159</sup> Es wäre dumm, stellte der Staat Lehrpersonen an, die als Endziel die Zerstörung eben dieses Staates – auch mit illegalen Mitteln – befürworteten. Pointiert formulierte Alfred Gilgen: «Es gibt keinen Staat, der wissentlich seine erklärten Feinde anstellt, ihnen die Erziehung der Kinder überlässt und durch so viel Toleranz beziehungsweise Naivität sich selbst untergräbt.»<sup>160</sup> Im Anti-POCH-Diskurs war diese Haltung breiter Konsens. Mit Hinweisen auf die BRD wurde die Gefahr der «Unterwanderung» der Schulen akzentuiert. Als Beispiel wurde die Freie Universität Berlin angeführt, die zu einer «roten Kaderschmiede» mutiert sei. Auch in der Westschweiz und im Tessin wollte ein Autor der SLZ Teilerfolge dieser Bemühungen festgestellt haben.<sup>161</sup> Im Grossen Rat des Kantons Waadt reichte Marcel Blanc (BGB) 1970 eine Interpellation «über die Umtriebe der extremen Bewegungen angehörenden Lehrer in den Schulen» ein, in welcher er Lehrpersonen beschuldigte, die Schule für politische Zwecke zu missbrauchen.<sup>162</sup>

Die Angst vor einer «zu linken» Universität Zürich bestand ebenfalls, wie eine freisinnige Interpellation im Zürcher Kantonsrat zeigt, welche der Regierungsrat mit einer teilweisen «Entwarnung» beantwortete,<sup>163</sup> was die Angst vor einer «Unterwanderung» durch «extremistische Gruppen» und die Umwandlung der Universität in eine «marxistische Hochschule» allerdings nicht schmälerte, hatte die Zürcher Alma Mater doch während der sogenannten «Marxistischen Wochen» 1971 wegen Unruhen vorübergehend geschlossen werden müssen.<sup>164</sup> Zeitweise entbrannten zudem heftige Diskussionen um die Besetzung der Lehrstühle.<sup>165</sup>

159 B. Denzler, Hexenjagd auf linksradikale Lehrer, in: SLZ 120 (1975), 1101f. Denzler sprach insbesondere das Erziehungsdepartement des Kantons Waadt an, in dem laut Denzler mehrere Mitglieder der RML «recht gehobene Positionen» einnahmen.

160 Alfred Gilgen, Die Freiheit des Lehrers und ihre Grenzen, in: SLZ 124 (1979), 1139f.

161 B. Denzler, Hexenjagd auf linksradikale Lehrer, in: SLZ 120 (1975), 1101f.

162 Waadt: Die Ultralinke in den Waadtländer Schulen, in: ScS 62 (1975), 415.

163 Laut der Antwort des Regierungsrates wurden, innerhalb des «Publizistischen» und des «Historischen Seminars» «gewisse Versuche registriert», welche daraufhin abzielten, «den Lehrbetrieb ideologisch umzufunktionieren.» Zürich: Ruhe an der Zürcher Universität, in: ScS 62 (1975); 164f., hier 165.

164 Vgl. Zürich: Ruhe an der Zürcher Universität?, in: ScS 62 (1975), 164f.

165 Beispielsweise entbrannte ein Streit über die Schaffung eines Lehrstuhls für Kriegsgeschichte an der Universität Zürich, der mit Walter Schaufelberger als Extraordinarius besetzt wurde. Vorangegangen war ein jahrelanger Streit um die Beförderung Schaufelbergers vom Privatdozenten zum ausserordentlichen Professor. Die Historikerinnen und Historiker der Universität Zürich beschuldigten Erziehungsdirektor Gilgen in einer öffentlichen Stellungnahme, mit der Schaffung des Lehrstuhls dem Druck militärischer Kreise erlegen zu sein; ZH: Die Historikerschaft der Uni Zürich zur Berufung PD Schaufelbergers, in: ScS 61 (1974), 663. Der Regierungsrat dementierte diese Darstellung umgehend. Vgl. ZH: Umstrittener Lehrstuhl Schaufelberger, in: ScS 61 (1974), 894.

Die Gesellschaft musste sich, so der Diskurs, gegen mögliche Bedrohung aus dem Innern der Lehranstalten wappnen. Leonhard Jost betonte: «Zur Existenzsicherung gerade des demokratischen Gemeinwesens gehört Wachsamkeit gegen Aushöhlung seiner Grundlagen, gegen staatsbedrohende Infiltration von Schlüsselpositionen – und jede Lehrstelle *ist* eine Schlüsselposition.»<sup>166</sup> Die Vorstellung, die Schule müsse sich vor einer «Infiltration von links» schützen, wurde noch Ende der 1970er Jahre von manchen Lehrpersonen geteilt. Als eine von der Schulkommission vorgeschlagene Lehrerin in Köniz wegen ihrer POCH-Zugehörigkeit nicht gewählt wurde, protestierte der Bernische Lehrerverein (BLV),<sup>167</sup> was verschiedene Lehrpersonen nicht goutierten. Die POCH-Mitglieder sassen nicht «in Parlamenten und Kommissionen, um die Demokratie zu verbessern, sondern um sie zu zerstören,» weshalb die Nichtanstellungen solcher Lehrpersonen erwünscht sei.<sup>168</sup> An der Mitgliedschaft in gewissen linken Parteien und der (angeblichen oder realen) Sympathie für sie lasen manche Behörden, Eltern und Kolleginnen und Kollegen die schülergefährdende, ja staatsgefährdende, politische Gesinnung einer Lehrperson ab. Eine solche Gesinnung aber war unvereinbar mit den kulturellen Wertvorstellungen, welche in der Gesellschaft vorherrschten. Wer diese Werte zu verändern trachtete, konnte, sogar ohne Parteizugehörigkeit, etwa durch ungewohnte soziale Praktiken des Unterrichtens, in Verdacht geraten, den Staat gefährden zu wollen. Für Georg Grosjean hatten Lehrpersonen, welche das gesellschaftliche Wertesystem ablehnten, keinen Platz in den Staatsschulen:

«Wenn die Systemveränderer behaupten, unsere öffentlichen Schulen seien politisch nicht neutral, haben sie recht. In dem geistigen Kampf, der heute gekämpft wird, gibt es keine Neutralität. Zwar ist das Einmalins an sich unpolitisch. Aber bereits die Frage, ob ich es lehre und wie ich es lehre, ob ich vom Schüler saubere Heftführung, Respekt vor dem Lehrer, Freude an der Leistung verlange, ist Bestandteil eines politisch-gesellschaftlichen Wertesystems. Wir haben ein Wertesystem, ohne das es keine Freiheit gibt und das wir zu verteidigen haben. [...] Wer sich ausserhalb dieses Wertesystems stellen will, hat seine persönliche Freiheit. Er darf schreiben und reden, was er will, und allenfalls auch eine Privatschule gründen. Aber zu verlangen, dass ihm die Gesellschaft, die er zerstören will, in der öffentlichen Schule noch zwangsweise ihre Kinder als Auditorium zur Verfügung stellt, geht doch wohl zu weit.»<sup>169</sup>

---

166 Leonhard Jost, Redaktionelles Nachwort (zum Artikel von B. Denzler), in: SLZ 120 (1975), 1102 (Hervorhebung im Original).

167 Vgl. Moritz Baumberger, Zentralsekretär des BLV, Ein gefährlicher Weg: Nichtwahl aus politischen Gründen, in: SLZ 124 (1979), 239.

168 B. Weibel, Ein gefährlicher Weg: Nichtwahl aus politischen Gründen, in: SLZ 124 (1979), 417.

169 Georg Grosjean, Von der Freiheit des Lehrers, in: ScS 63 (1976), 325f., hier 326. Der Artikel erschien zuerst im Schulblatt des Kantons Schwyz. Auf den Artikel von Grosjean gab es eine Entgegnung von Willi Schneider, Meine Meinung zum Artikel von Georg Grosjean in Nr. 9, in: ScS 63 (1976), 390. Schneider unterstellte Grosjean, die Gesinnungsfreiheit einschränken zu wollen und damit die Grenzen zwischen einem «autoritären Obrigkeitsstaat und dem freiheitlichen Rechtsstaat» zu verwischen.

Im Kontext des Kalten Krieges waren neben der Parteizugehörigkeit, wie am «Fall Emmen» aufgezeigt wird, Dienstverweigerung, die aktive Teilnahme an Demonstrationen und eine «nicht konforme» Themenwahl im Geschichts- oder Deutschunterricht mögliche Gründe, weshalb Lehrpersonen ihren Arbeitsplatz verlieren konnten. Anhand von ausgewählten Beispielen werden die Diskurse rund um diese Lehrpersonen und deren Auswirkungen nachgezeichnet. Weiter wird der Streit um die «Zuger Richtlinien» zur Lehrerauswahl beleuchtet. Die Einschätzung der Lehrgewerkschaften durch die Verbandsorgane wird das Bild der bewegten 1970er Jahre abrunden.

### 6.3 Dienstverweigerer als Handlanger der kommunistischen Weltrevolution

Eugen Egger, der künftige Präsident der EDK, schrieb 1962 in einem Aufsatz über den staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz:

«Man wird auf alle Fälle daran denken müssen, daß der Lehrer nicht nur ein wissenschaftlicher Funktionär, sondern auch ein verantwortungsbewusster Bürger sein muß und daß Lehramt und antistaatliche oder antimilitaristische Haltung nicht zusammengehen. Das legt der Lehrerwahl gewisse Grenzen, aber auch besondere Verantwortung auf.»<sup>170</sup>

Er vertrat damit eine verbreitete Meinung, die sich ab Mitte der 1970er Jahre in den Diskursen rund um die Dienstverweigerung manifestierte. Wie gezeigt wurde, erwartete eine Mehrheit der Diskursteilnehmenden von den Schweizer Lehrkräften, dass sie, wenn auch nicht explizit, so doch implizit, hinter der Schweizer Armee standen. Nicht nur Bundesrat Gnägi vertrat die Ansicht, dass Dienstverweigerer aus politischen (im Unterschied zu religiösen oder ethischen) Gründen<sup>171</sup> keine verlässlichen Vertreter des Staates und Träger der eidgenössischen Kultur, sondern verdächtige Botschafter fremder Einflüsse seien. In der Rede zur Einweihung des Lehrerseminars Hitzkirch von 1969 betonte auch der Luzerner Erziehungsdirektor: «Wer nicht irregeleitet wurde, der wird auch eine positive Einstellung zur Landesverteidigung haben.»<sup>172</sup>

In den 1960er und vor allem in den 1970er Jahren konnte es geschehen, dass junge Männer, die den Militärdienst verweigerten oder dem Militärdienst kritisch gegenüberstanden und dies öffentlich kommunizierten, vom Schuldienst suspendiert oder gar nicht erst

170 Eugen Egger, Der Staatsbürgerliche Unterricht in der Schweiz, in: AfdSU 48 (1962), 86-94, hier 94.

171 Verschiedentlich wurde eine «Teilung des Gewissens» gefordert. Es sei eine Unterscheidung zu machen, ob Dienstverweigerer aus ethischen, moralischen oder religiösen Motiven verweigerten oder aber aus rein politischen. Schien der erste Fall entschuldbar, so war der zweite in den Augen vieler Zeitgenossen ein Vergehen. Auch das Militärgesetz unterschied die Fälle und so das Strafmass für die Verweigerung; Vgl. Rudolf Gnägi: Verantwortung der Lehrerschaft gegenüber der Landesverteidigung, in: SLZ 123 (1978), 469-473; Heinrich Wiesner, Unter welchen Umständen darf ein Lehrer Dienstverweigerer sein?, in: ED/SLZ, 14.10.1977, 31, 61f.

172 Hans Rogger, zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 35.



angestellt wurden. Anderen wurde bereits der Eintritt ins Lehrerseminar verweigert, wie etwa Victor Giordano<sup>173</sup>, dem wegen Dienstverweigerung der Zugang zum Lehrerseminar Pruntrut verwehrt blieb. Die erfolgte Gesetzesübertretung, so die häufig anzutreffende Argumentation, disqualifiziere einen Lehrer für den Beruf im Staatsdienst.<sup>174</sup> Daneben waren die Begründungen der Entlassungen und Nichteinstellungen auch mit antikommunistischer Rhetorik durchtränkt. Eher die Ausnahme als die Regel stellt Nationalrat Arthur Villard dar, der trotz Dienstverweigerung weiterhin im Schuldienst verbleiben durfte.<sup>175</sup> Bevor auf einzelne exemplarische Fälle von Militärkritikern vertieft eingegangen wird, soll die generelle Diskussion über Dienstverweigerer im Schuldienst kurz nachgezeichnet werden.

### 6.3.1 Dienstverweigererdebatte im Kanton Zürich

Im Kanton Zürich wurde zu Beginn der 24-jährigen Amtszeit des Erziehungsdirektors Alfred Gilgen<sup>176</sup> Mitte der 1970er Jahre im Kantonsrat eine Debatte darüber geführt, ob es, wie es die vom Erziehungsdepartement erlassenen Grundsätze über die Anstellung von Lehrkräften vorsahen, zulässig sei, Lehrern, die wegen Dienstverweigerung aus politischen Gründen verurteilt worden waren, die Beschäftigung an den Zürcher Schulen zu verwehren.<sup>177</sup>

Wie kam es dazu? Als der bereits erwähnte «Fall Erwin Steiner»<sup>178</sup> in der Öffentlichkeit für Furore sorgte, weil der Erziehungsrat die Gesetzesgrundlagen, in der Lesart der Kritiker, scheinbar willkürlich auf alle Arten von Dienstverweigerern, auch auf jene, die, wie Steiner, aus «Gewissensnot» den Dienst an der Waffe verweigert hatten, anwandte, erarbeitete der Rat sogenannte «Grundsätze», welche die Beschäftigung von Lehrpersonen im Kanton regeln sollten. Diese wurden vom Regierungsrat im November 1975 «in zustimmendem Sinn zur Kenntnis genommen»<sup>179</sup>. Die Grundsätze hielten fest, dass einem Lehrer, der wegen Dienstverweigerung, wegen Aufruf zur «Verletzung militärischer Dienstpflichten oder wegen Ausreisens» gerichtlich verurteilt worden war, der «Eintritt in den staatlichen Schuldienst grundsätzlich verweigert» werden konnte oder dass ihm,

---

173 Im Falle von Victor Giordano, der trotz bestandener Prüfung nicht ins Lehrerseminar Pruntrut aufgenommen wurde, kamen zwei Elemente zusammen: Zum einen war er Mitglied der «Jurassischen Sammlung», zum andern hatte er wegen Militärdienstverweigerung 20 Tage im Gefängnis gesessen, was laut der Berner Erziehungsdirektion zeige, dass Giordano eine Haltung gegenüber den Institutionen vertrete, die ihn für die Rolle als zukünftigen Lehrer disqualifiziere. Die Anrufung des Bundesgerichts blieb erfolglos. Vgl. Konflikt um einen Lehrer im Jura, in: SLZ 59 (1972), 776; Schmid, Demokratie von Fall zu Fall, 146f.

174 Vgl. den Fall von Dominique Bächler, der im Kanton Fribourg nicht angestellt wurde, weil er mit der Militärdienstverweigerung «die Gesetze des Landes» übertrat. Dienstverweigerer: Gefahr für die Schuljugend?, in: ScS 59 (1972), 897.

175 Vgl. Rudolf Wehren, Stimmen zu den Zuger Richtlinien. Der Freiheitsraum des Lehrers, in: SLZ 121 (1976), 1895.

176 Alfred Gilgen stand dem Erziehungsdepartement von 1971 bis 1995 vor.

177 Vgl. Zürich: Grundsatzdebatte im Kantonsrat über Lehrer als Dienstverweigerer, in: ScS 63 (1976), 311f.

178 Vgl. GKEG, Die Freiheit die sie meinen, 71-82. Vgl. auch Kapitel III.1.4.

179 Die Grundsätze sind abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 78.

wenn er bereits eine Stelle hatte, aufgrund eines Antrags beim Erziehungsrat die «Entlassung bzw. der Entzug des Wählbarkeitszeugnisses» drohte. Auch Dienstverweigerung aus religiösen und ethischen Gründen oder aus «schwerer Gewissensnot» galt als Grund, die «Vertrauenswürdigkeit bezüglich seiner Haltung zum Staat in Zweifel zu ziehen» und eine «Weiterbeschäftigung oder Anstellung als Lehrer [...] grundsätzlich zu überprüfen.» Überprüfen bedeutete, dass der Kandidat die Chance bekam, allfällige Zweifel gegenüber seiner Person bei der zuständigen Kommission in einem persönlichen Gespräch auszuräumen.<sup>180</sup> Das Gewerkschaftskartell des Kantons Zürich, der VPOD, aber auch die SP wehrten sich gegen die Grundsätze. Gemäss den Analysen der «Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft» (GKEW) und der ScS wurden drei parlamentarische Vorstösse unternommen.<sup>181</sup> Ein Postulat der POCH verwies auf die Einschränkung der Meinungsfreiheit durch die Grundsätze sowie die Möglichkeit, diese willkürlich anzuwenden, und verlangte deren Rückzug. Es wurde nach einer Debatte im Zürcher Kantonsrat abgelehnt. Gemäss einer Motion aus den Reihen der SP sollten die Freiheitsrechte für Beamte nur dann eingeschränkt werden können, wenn diese gewalttätig geworden seien oder ihnen Machtmissbrauch nachgewiesen werden könne. Diese Forderung wurden nur von der SP und der POCH gutgeheissen, so dass auch die Motion verworfen wurde. Die «National-Zeitung» berichtete von der Debatte im bürgerlich dominierten Kantonsrat. Die Bürgerlichen setzten «teilweise mit Tönen des Kalten Krieges – auf die Wehrbereitschaft und die Wehrpflicht» und verwiesen darauf, dass Dienstverweigerer von «internationalen Drahtziehern» gesteuert, ein globales «Revolutions-System» stützten.<sup>182</sup> Der Akt der «aktiven Dienstverweigerung» wurde als «staatsfeindlicher Verstoß gegen das Recht» gewertet.<sup>183</sup> Die ScS resümierte, dass von einem Lehrer «nicht nur in der Ausübung seiner Dienstpflichten, sondern ganz allgemein in seiner geistigen Haltung und in seinem Verhalten verlangt werden müsse, dass er die Interessen des Staates wahrt oder ihnen zumindest nicht zuwiderhandelt.»<sup>184</sup>

Aufgrund der Debatte wurde ein kantonales Initiativkomitee ins Leben gerufen, welches verlangte, die in den Grundsätzen definierten Ausschlusskriterien, mit gewissen Anpassungen, auf kantonaler Ebene festzuschreiben.<sup>185</sup> Die «Volksinitiative gegen Dienstverweigerer im zürcherischen Unterrichts- und Bildungswesen» visierte den Ausschluss sämtlicher Dienstverweigerer, die zu einer Freiheitsstrafe verurteilt und aus der Armee

180 Die Grundsätze sind abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 78.

181 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 79; Zürich: Grundsatzdebatte im Kantonsrat über Lehrer als Dienstverweigerer, in: ScS 63 (1976), 311f.

182 «Keine Dienstverweigerer als Lehrer!», National-Zeitung, 30.3.1976. Vgl. auch GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 80.

183 Zürich: Grundsatzdebatte im Kantonsrat über Lehrer als Dienstverweigerer, in: ScS 63 (1976), 311f., hier 312. Vgl. auch «Keine Dienstverweigerer als Lehrer!», National-Zeitung, 30.3.1976.

184 Zürich: Grundsatzdebatte im Kantonsrat über Lehrer als Dienstverweigerer, in: ScS 63 (1976), 311f., hier 312.

185 Eine Einschränkung wurde noch gemacht. Das Verbot galt explizit für die «im Eidgenössischen Strafregister noch nicht gelöschten Freiheitsstrafen». Vgl. ZH: Volksbegehren gegen Dienstverweigerer als Lehrer, in: ScS 63 (1976), 306.

ausgeschlossen worden waren, aus den Schulstuben an. Die Forderung betraf auch jene Lehrer, die aus ethischen oder religiösen Gründen den Dienst verweigert hatten.<sup>186</sup> Die Initianten betonten, dass Lehrer, welche die Bundesverfassung bewusst verletzen, als Staatsbürger kein Vorbild und deshalb für den Schuldienst auf allen Stufen ungeeignet seien. Laut der ScS kam die Initiative mit rund 5800 Unterschriften zustande.<sup>187</sup> Der Zürcher Regierungsrat empfahl dem Kantonsrat, die Initiative abzulehnen, da sie zu wenig differenziert sei. Sogar das Militärstrafrecht unterscheide verschiedene Gründe der Militärdienstverweigerung, die jeweils unterschiedlich geahndet würden.<sup>188</sup> Die Initiative wurde schliesslich im Oktober 1978 zurückgezogen.<sup>189</sup> Laut den «Statistischen Berichten des Kantons Zürich» fand bis zum Ende des Kalten Krieges keine ähnlich gelagerte Abstimmung im Kanton Zürich statt.<sup>190</sup>

Angeregt durch die «Vorfälle im Zürcher Erziehungswesen» und die beschriebenen Grundsätze des Zürcher Erziehungsrates kam es 1976 zu einer breiten Protestbewegung.<sup>191</sup> 75 Personen, darunter Adolf Muschg, Max Frisch, Niklaus Meienberg, verschiedene SP-Nationalräte und Persönlichkeiten aus dem politischen und kulturellen Leben, unterzeichneten das sogenannte «Demokratische Manifest» (DM),<sup>192</sup> in dem sie sich gegen die Einschränkung der Meinungsfreiheit in Schule, Presse und Gewerkschaften zur Wehr setzten. Neben den gemäss DM zunehmend autoritären Schul- und Universitätsstrukturen analysierte die Gruppe auch die Zustände in der Armee. Auch mit den ausländischen Arbeitskräften und ihren Lebens- und Arbeitsbedingungen beschäftigte sich das DM.<sup>193</sup>

### 6.3.2 Exkurs: Der Sekundarlehrer, das DM und Ernst Cincera

Neben dem Dokument entstand auch eine Arbeitsgemeinschaft «Demokratisches Manifest» mit verschiedenen Arbeitsgruppen, welche die faktischen Berufsverbote in unterschiedlichen Berufssparten untersuchten. Eine zentrale Stellung nahm der Sekundarlehrer

---

186 Vgl. Jürg Frischknecht, «Dienstverweigerer haben Dachschaden», in: National-Zeitung, 1.4.1976; ZH: Gegen ein starres Verbot der Beschäftigung von Dienstverweigerern im Schuldienst, in: ScS 65 (1978), 166.

187 Vgl. ZH: Dienstverweigerer-Initiative eingereicht, ScS 63 (1976), 783.

188 Vgl. ZH: Gegen ein starres Verbot der Beschäftigung von Dienstverweigerern im Schuldienst, in: ScS 65 (1978), 166.

189 Vgl. Staatsarchiv des Kantons Zürich: Onlineversion: <http://suche.staatsarchiv.djktzh.ch/detail.aspx?ID=494767> (11.10.2013).

190 Vgl. Statistisches Amt des Kantons Zürich, Statistische Berichte des Kantons Zürich, Zürich 1977-1991.

191 Gottlieb F. Höppli, Zürich: Zürcher Intellektuelle unterzeichnen «demokratisches Manifest», in: SLZ 121 (1976), 390f., hier 391. Der Artikel erschien zuerst im «Luzerner Tagblatt».

192 Bereits 1968 hatten zahlreiche Intellektuelle in Folge der «Globus-Krawalle» das «Zürcher Manifest» unterschrieben. Viele dieser Unterzeichner gehörten auch beim «Demokratischen Manifest» zu den Unterzeichnenden. Adolf Muschg verfasste laut Diether Grünenfelder den Text des «Demokratischen Manifests». Vgl. Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010. Vgl. weiter Gottlieb F. Höppli, Zürich: Zürcher Intellektuelle unterzeichnen «demokratisches Manifest», in: SLZ 121 (1976), 390f.

193 Vgl. Gottlieb F. Höppli, Zürich: Zürcher Intellektuelle unterzeichnen «demokratisches Manifest», in: SLZ 121 (1976), 390f.

Diether Grünenfelder ein, der das DM präsidierte und die Mitgliederkartei führte.<sup>194</sup> Als Kassier des DM wurde A. K.<sup>195</sup> angestellt. Wie sich später herausstellen sollte, war er ein strebsamer Informant Ernst Cincera, der sich u. a. auch in die «Basisgruppe Sekundarlehrer an der Uni Zürich» und in das «Lehrerforum Zürich» eingeschlichen hatte, über deren Tätigkeit und Mitglieder er, gemäss der Darstellung des DM, Cincera regelmässig Bericht erstattet haben soll.<sup>196</sup> Als das DM das Doppelspiel entdeckte, wurde A. K. gestellt, woraufhin er sich kurzzeitig von den Vorstellungen das «Manifests» habe überzeugen lassen. So war A. K. im November 1976 dabei, als Jürg Frischknecht und Kaspar Streif diverse Unterlagen aus dem Archiv Cinceras entwendeten, während Diether Grünenfelder im Auto «Wache schob», wie er im Interview sagte.<sup>197</sup> A. K. hatte einen Schlüssel von Cinceras «Archiv», mit welchem sich die DM-Leute Zugang verschafften. Laut Angaben von Diether Grünenfelder war der «Hausfriedensbruch» zwar gewollt, der «Aktenklau» hingegen mehr Zufall gewesen, wusste man doch nicht genau, wonach man bei Cincera eigentlich suchte und was man mit allfälligen Funden anstellen sollte. Vom schlechten Gewissen geplagt, wechselte A. K. wieder die Seiten und informierte Cincera über den «Einbruch».<sup>198</sup>

In der Folge veranstaltete das DM eine Pressekonferenz,<sup>199</sup> die anfänglich nicht nur auf grosse Resonanz stiess, sondern auch Sympathien für die DM-Mitglieder hervorrief. Cinceras private Nachrichtendiensttätigkeit wurde öffentlich angeprangert, nicht zuletzt, weil das DM zahlreichen Persönlichkeiten ihre eigene Fiche zukommen liess. Laut der Erinnerung von Diether Grünenfelder kippte die Stimmung aber relativ rasch und die Akteure des Diebstahls wurden beschuldigt, die demokratischen Spielregeln verletzt zu haben. Die «kriminelle Handlung» dieser «Linken» und ihre angebliche «Rufmordkampagne» gegen Cincera waren ein willkommenes Thema für die Medien.<sup>200</sup> Der Umschwung kam laut der heutigen Einschätzung Grünenfelders wegen einer Leserbriefkampagne, unterstützt vom Nebelspalter und grosszügig finanzierten Inseraten mit hetzerischen Parolen wie «wann bricht das DM bei Ihnen ein?», zustande.<sup>201</sup> Ernst Cincera beschuldigte das DM in seiner Verteidigungsschrift «Unser Widerstand gegen die Subversion in der Schweiz» kommunistischer Machenschaften und brandmarkte die Gründer als «erfahrene Kommunisten» und «linksextreme «Demokraten»», die ihr revolutionäres Vorgehen lediglich mit demokrati-

194 Vgl. Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010.

195 Der Name der Person wird hier aus Datenschutzgründen nicht genannt (nur Initialen). Vgl. Demokratisches Manifest, Dossier DM-Prozess. Materialien zum Thema «Cincera und Staat», Zürich 1977, 31-38; Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten, 260f.

196 Vgl. Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010; Demokratisches Manifest, Dossier DM-Prozess. Materialien zum Thema «Cincera und Staat», Zürich 1977, 31-38.

197 Vgl. Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010.

198 Vgl. Demokratisches Manifest, Dossier DM-Prozess, 31-38.

199 Vgl. Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten, 260f.; «Bericht vor 8» vom 30.11.1976; abrufbar unter: <http://www.videportal.sf.tv/video?id=a811c10e-ccc7-493e-9873-183910add9b4> (7.6.2012).

200 Cincera beklagte die angebliche Verschwörung, angezettelt vom DM und unterstützt von den «linken» Medien, gegen ihn. Vgl. Cincera, Unser Widerstand, 14-38.

201 Vgl. Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010.

schen Mitteln tarnten.<sup>202</sup> Drei Mitglieder des DM kamen in der Folge in Untersuchungshaft. Grünenfelder wurde schliesslich zu 18 Tagen bedingt verurteilt.

Obschon die Schulpflege von Embrach, wo Diether Grünenfeld arbeitete, anfänglich vorgab, den Sekundarlehrer weiterhin als Verweser<sup>203</sup> beschäftigen zu wollen, drohte ihm schliesslich die Entlassung, weil die Schulpflege umschwenkte.<sup>204</sup> Als dies bekannt wurde, schlossen sich die Eltern zusammen und unterstützten Grünenfelder mit der Drohung, das Budget an der Gemeindeversammlung nicht zu genehmigen, falls der Entscheid nicht rückgängig gemacht werde. Im Dorf wurde eine Petition mit mehreren tausend Unterschriften<sup>205</sup> eingereicht und es kam zu einer Demonstration gegen Berufsverbote: «Das DM ruft Parteien und Behörden auf, unmissverständlich klar zu machen, dass sie Berufsverbote in der Schweiz nicht dulden»<sup>206</sup>, lautete die Hauptforderung im Presse-Communiqué des DM. Mit grünen Luftballons und Mullbinden marschierten rund 700 Menschen durch Embrach, was den Druck auf die Behörden, aber auch auf Grünenfelder erhöhte. Die SP verteilte auf dem Schulhausplatz Ballons, ohne Wissen Grünenfelders, der aber für die Aktion verantwortlich gemacht wurde. Der Lehrer wurde gemäss eigenen Angaben als «Sau-Kommunist» beschimpft und in Leserbriefen bezichtigt, in «direkter Linie nach Moskau» zu kommunizieren.<sup>207</sup> Trotz der Stattgabe eines Wiedererwägungsgesuchs<sup>208</sup> wurde Grünenfelder in Embrach nicht weiter beschäftigt, obschon eigentlich nicht die Gemeindebehörden, sondern die kantonale Erziehungsdirektion für die Verweserstellen zuständig gewesen wäre, was mit dem Hinweis übergangen wurde, eine «gewisse Gemeindeautonomie» bei der Personalpolitik sei gegeben, so dass dem Wunsch der Schulpflege stattgegeben wurde: Da das Vertrauensverhältnis gestört sei, sei eine Weiterbeschäftigung Grünenfelders nicht verantwortbar, argumentierte diese.<sup>209</sup> Auch wenn ihm kein Berufsverbot auferlegt worden war, fand Grünenfelder lange keine Festanstellung mehr, da sein «Fall», wie er heute sagt, zu populär gewesen sei.<sup>210</sup>

### 6.3.3 Die Lehrer und das Militär – kein unproblematisches Verhältnis

Es gab in den 1970er Jahren verschiedene dokumentierte Fälle, in welchen Lehrpersonen wegen Militärdienstverweigerung oder Protestaktionen gegen die Armee keine Stelle

---

202 Cincera, Unser Widerstand, 14-38.

203 Verweser und Verweserinnen waren (oft junge) Lehrpersonen, die von den Erziehungsdirektionen in Schulen eingesetzt wurden. Sie mussten nicht durch eine Behörde oder das Volk gewählt werden. Meist wurden sie nach einer Art «Probezeit» von einem oder zwei Jahren für eine Festanstellung und somit zur Wahl vorgeschlagen.

204 Vgl. ZH: Ablehnung einer Einsprache von «DM»-Präsident Grünenfelder, in: ScS 63 (1977), 255.

205 Die ScS spricht von 6000 Unterschriften. Vgl. ZH: Petition für Grünenfelder, in: ScS 63 (1977), 84.

206 ZH: Petition für Grünenfelder, in: ScS 63 (1977), 84.

207 Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010.

208 Grünenfelder hatte an die Adresse des Erziehungsrates gegen den Entscheid der Personalkommission, ihn nicht mehr als Verweser nach Embrach «abzuordnen», Einsprache erhoben, die jedoch abgelehnt wurde. Vgl. ZH: Ablehnung einer Einsprache von «DM»-Präsident Grünenfelder, in: ScS 63 (1977), 255.

209 Vgl. Zürich, in: SLZ 122 (1977), 650.

210 Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010.

bekamen oder sie verloren. Herausgegriffen werden hier nur zwei exemplarische Fälle, in denen die Ereignisse gut rekonstruiert und die diskursiven Streitlinien nachgezeichnet werden können. Ein Fall spielte sich im Kanton Aargau ab, der andere im Kanton Bern. Der erste Fall betraf André Froidevaux (\*1942), welcher Mitte der 1970er Jahre vor allem deshalb Aufsehen erregte, weil er gegen seine Nichtwiederwahl Beschwerde einreichte.<sup>211</sup> Froidevaux hatte seit 1967 in Schafisheim (AG) unterrichtet, bevor er 1972 wegen seiner politischen Tätigkeit unter Druck geriet und schliesslich aus dem Schuldienst austrat.<sup>212</sup> Froidevaux war laut eigenen Angaben Mitglied der «Internationalen der Kriegsdienstgegner» (IDK) und baute mit Kollegen die «Sozialistische Basis Aargau/Solothurn» auf. Im Interview sagte Froidevaux, dass er im Nachgang der Fichenaffäre feststellen musste, dass seine politische Tätigkeit minutiös dokumentiert worden sei. Rund 6 Kilogramm Fichen habe er nach dem Aufdecken der Fichenaffäre entgegennehmen können.<sup>213</sup> Mit dem Gesetz in Konflikt geriet Froidevaux wegen eines Ereignisses, das ihn auch seine Stelle als Lehrer kosten sollte. Im Bundesgerichtsentscheid von 1975 wurden die Vorkommnisse wie folgt rekonstruiert: 1971 hatte der ausgebildete Primarlehrer vor einer Kaserne Flugblätter verteilt, deren Inhalt vom Aargauer Bezirksgericht als «armeefeindlich» eingestuft worden war. Froidevaux wurde zu vier Wochen Gefängnis bedingt mit dreijähriger Probezeit verurteilt. Bevor er die vollständige Urteilsbegründung erhielt, aber nachdem er das Urteilsdispositiv gelesen hatte, verteilte der Lehrer erneut armeekritische Flugblätter, wofür ihn das Bezirksgericht Aarau mit 40 Tagen Gefängnis bestrafte.<sup>214</sup> Froidevaux zog den Prozess ans Aargauer Obergericht weiter, welches das Urteil bestätigte, worauf er eine Nichtigkeitsbeschwerde einreichte, welche das Bundesgericht im Dezember 1973 abwies.<sup>215</sup>

Bereits 1972 hatte der Aargauer Erziehungsrat Froidevaux gewarnt und ihm bei einer erneuten Verfehlung den Entzug der Wahlfähigkeit angedroht.<sup>216</sup> Mit Bekanntwerden der Untersuchung gegen Froidevaux baute sich Druck gegen den Junglehrer auf, angeheizt durch eine Interpellation der SVP, eine Grossratsdebatte sowie zahlreiche Leserbriefe im Aargauer Tagblatt, wie die GKEW darlegte.<sup>217</sup> Um seiner drohenden Entlassung zuvorzukommen, kündigte Froidevaux seine Stelle. Obwohl er im Dezember 1973, als der Bundesgerichtsentscheid rechtskräftig wurde, nicht mehr unterrichtete, belegte der Regierungsrat den Lehrer auf Antrag des Erziehungsrates mit einem dreijährigen Berufsverbot<sup>218</sup>

211 Vgl. Aargau: Beschwerde im Fall Froidevaux eingereicht, in: ScS 61 (1974), 797.

212 Vgl. Interview mit André Froidevaux, vom 24.3.2010; GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 39-42; Bundesgerichtsentscheid (BGE) 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975 i. S. Froidevaux gegen Regierungsrat und Verwaltungsgericht des Kantons Aargau; abrufbar unter: <http://www.bger.ch/jurisdiction-recht> (9.7.2012); der BGE wird kommentiert in: Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427.

213 Vgl. Interview mit André Froidevaux, vom 24.3.2010.

214 Vgl. BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

215 Vgl. BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975; Trois articles, treize procès, in: ED 112 (1976), 565f.

216 Vgl. BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

217 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 39-42.

218 Interview mit André Froidevaux, vom 24.3.2010.

und entzog ihm im August 1974 die Wahlfähigkeit als aargauischer Primarlehrer.<sup>219</sup> Die Regierung antwortete auf den erneuten Rekurs von Froidevaux mit der Begründung, der Lehrer habe mit seiner Aktion die Treuepflicht gegenüber dem Staat verletzt. Eine solche war indes, laut der ScS, im Schulgesetz nicht vermerkt.<sup>220</sup> Doch auch vom Verwaltungsgericht des Kantons Aargau wurde die Beschwerde des Junglehrers abgewiesen, woraufhin er das Urteil ans Bundesgericht weiterzog. Froidevaux berief sich in seiner Beschwerde vor allem auf das Willkürverbot und die verfassungsrechtlich garantierte Meinungsäusserungsfreiheit. Das Bundesgericht wies die Beschwerde mit einer umfassenden Begründung ab, die sich auch auf die Kantonsverfassung und das kantonale Schulgesetz stützte, das eine Entlassung von Lehrpersonen und den Entzug der Wahlfähigkeit ermöglichte, sofern ein Lehrer «seine Berufspflichten in grober Weise verletzt, in der Schulführung nicht genügt, durch unsittliche Lebensführung Anstoss erregt oder zu einer Freiheitsstrafe verurteilt wird.»<sup>221</sup> Im Bundesgerichtsentscheid wurde darauf hingewiesen, dass laut «bei den Akten liegenden Zeugnissen» das Verwaltungsgericht dem Lehrer nicht vorwerfen könne, dass er die Lernenden «in einer Weise beeinflusst» habe, «die seiner persönlichen Einstellung zur Armee entspricht, die aber mit dem Schulunterricht an einer politisch neutralen Staatsschule nicht vereinbar wäre.»<sup>222</sup> Allerdings ging das Gericht aufgrund der schriftlichen Stellungnahme des Verurteilten von 1971 davon aus, dass er seinen Schülern sehr wohl «ein Stück seines Gesellschaftsbildes» mitzugeben gedachte. Die vom beliebten Junglehrer begangene Straftat beurteilte das Gericht als geeignet, aus ihm in den Augen der Schüler einen «Märtyrer» zu machen, der «für seine Ideen auch Gefängnisstrafe [sic] auf sich nehme.»<sup>223</sup> Auch müsse der Regierungsrat sich nach der zweiten Verurteilung fragen, ob

«den Eltern zugemutet werden kann, ihre Kinder zu einem Lehrer in die Schule zu schicken, der bewusst unmittelbar nach der Verurteilung zu einer bedingten Gefängnisstrafe das gleiche, gegen den Staat gerichtete Delikt erneut begeht und sich so eine unbedingte Gefängnisstrafe zuzieht. Ein solcher Lehrer hat nicht bloss eine von der Mehrheit abweichende politische Auffassung vertreten, sondern er hat ein Strafurteil derart missachtet, dass er kaum tauglich scheint, den Schülern die Achtung vor der geltenden Rechtsordnung [...] zu vermitteln. Das gehört jedoch zu den unabdingbaren erzieherischen Aufgaben eines jeden Lehrers.»<sup>224</sup>

Der Bundesgerichtsentscheid attestierte Froidevaux einen «schweren Charaktermangel», der seine Autorität gegenüber den Eltern und Schülern untergrabe. Er entschied, man könne Vätern, die «als Wehrmänner zur Landesverteidigung stehen, nicht zumuten, ihre

---

219 Vgl. BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

220 Vgl. Aargau: Beschwerde im Fall Froidevaux eingereicht, in: ScS 61 (1974), 797.

221 § 53 und § 54 des aargauischen Schulgesetzes, zitiert in: BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

222 BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

223 Begründung des Verwaltungsgerichts zitiert in: BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

224 BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975. Das Bundesgericht rekurrierte hier auf einen anderen BGE i. S. Giordano.



Kinder zu einem Lehrer zu schicken», der seine Verurteilung missachtet und wiederholt armeefeindliche Flugblätter verteilt habe, auch wenn dieser «ein tüchtiger Lehrer war».<sup>225</sup>

Die Begründungen des Regierungsrates sowie des Verwaltungsgerichts des Kantons Aargau bezogen sich vor allem auf die Treuepflicht des Beamten gegenüber dem Staat. Explizit verlangte das aargauische Recht von seinen Beamten: «alles zu tun, was die Interessen des Staates fördern, und alles zu unterlassen, was sie beeinträchtigt».<sup>226</sup> Beamte sollten sich aller ungesetzlichen Mittel enthalten und niemanden zum Gebrauch solcher Mittel animieren.<sup>227</sup> Froidevaux hatte sich in den Augen seiner Ankläger nicht an die Verfassung und die demokratischen Spielregeln gehalten und wurde dafür rechtskräftig verurteilt. Seine politische Einstellung sei nicht von seiner Lehrtätigkeit zu trennen, weshalb ihm die Wahlfähigkeit im Aargau entzogen wurde,<sup>228</sup> im Wissen darum, dass durch das Bekanntwerden des Falls auch eine Anstellung in anderen Kantonen zumindest gefährdet war.<sup>229</sup>

Dieser Entscheid löste eine bemerkenswerte Solidaritätsaktion für den Junglehrer aus. Die RML<sup>230</sup> erklärte in einem offenen Brief an die Aarauer Regierung, der Entscheid verletze das Recht auf freie Meinungsäusserung. Weiter forderte eine Petition mit 800 Unterschriften, das Berufsverbot sei aufzuheben, um kein Klima der Angst zu schaffen und damit einem «Radikalenerlass» Tür und Tor zu öffnen.<sup>231</sup> Die Aktion war vergeblich, der Entscheid wurde nicht rückgängig gemacht. In der Rückschau sagt André Froidevaux, vergleichbar mit Diether Grünfelder, er sei durch die Vorkommnisse so «berüchtigt» geworden, dass er auch nach Ablauf des Berufsverbots keine Anstellung als Lehrer mehr bekommen habe.

In Bern entbrannte 1974/75 eine heftige Diskussion wegen eines Dienstverweigerers. Entgegen dem Willen des Gemeinderats wurde Beat Salzmann am 1.4.1974 in Burgdorf als Lehrer angestellt, hatte er sich doch als einziger Kandidat beworben. Allerdings wählte der Gemeinderat Salzmann nur provisorisch, obschon er die nötigen Patente für eine Festanstellung vorweisen konnte, weil er wegen «Militärdienstverweigerung aus Gewissensgründen»<sup>232</sup> sechs Monate im Gefängnis gesessen hatte. Trotz ausgezeichneter

225 BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975. Vgl. auch GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 39-42.

226 § 9 des aargauischen Besoldungsdekretes vom 24.11.1971, zitiert in: BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975. Der Artikel referiert direkt auf Artikel 22 des Bundesgesetzes über das Dienstverhältnis der Bundesbeamten von 1927; vgl. dazu Kapitel IV.3.1.

227 Vgl. BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

228 Vgl. Auszüge aus dem Protokoll des Regierungsrates vom 12.8.1974 sowie aus dem Bericht des Verwaltungsgerichts des Kantons Aargau vom 30.12.1974, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 41f.

229 Vgl. BGE 101 Ia 172 vom 17. Juni 1975.

230 Laut eigenen Angaben wurde André Froidevaux Mitglied der Revolutionären Marxistischen Liga (RML) und später deren Politsekretär; Interview mit André Froidevaux vom 24.3.2010.

231 Vgl. AG: Gegen «Berufsverbot» für einen Lehrer, in: ScS 62 (1975), 564; GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 39-46.

232 Gemäss Leserbriefen im Burgdorfer Tagblatt hatte Salzmann die Rekrutenschule absolviert und erst später den Militärdienst verweigert, da er, so der Leserbriefschreiber, seinen Traum, Pilot zu werden, nicht verwirklichen konnte und «ihm das Militär nun nichts mehr nützen konnte.» GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 50.

Reputation und des Nachweises, dass Salzmann seine Schülerinnen und Schüler nicht politisch zu beeinflussen suchte, trotz breiter Unterstützung der Eltern und des Lehrerkollegiums und trotz des Vorschlags der Primarschulkommission, Salzmann 1975 zu wählen, verweigerte ihm der Gemeinderat die definitive Anstellung und schrieb seine Stelle neu aus, die in der Folge mit einem «Gegenkandidaten» besetzt wurde, worauf Salzmann seine Stelle verlor.<sup>233</sup> Wie bei André Froidevaux kam es auch bei Salzmann zu einer Solidaritätskundgebung für den Junglehrer. Protestbriefe, Petitionen, Resolutionen wurden verfasst. Aufgrund einer Interpellation im Grossen Rat musste der Regierungsrat Stellung zum Fall beziehen. Er stützte dabei den Burgdorfer Entscheid mit dem Hinweis, es lasse sich «in guten Treuen die Auffassung vertreten, dass die Gefahr einer negativen Beeinflussung der heranwachsenden Jugend durch einen Dienstverweigerer als Lehrer nicht von der Hand zu weisen» sei.<sup>234</sup> Die Antwort zeigt, wie ein ähnlich lautendes Schreiben an die Eltern, dass die Qualifikation Salzmanns und sein tatsächliches Verhalten im Klassenzimmer beim Entscheid des Gemeinderats keine Rolle gespielt hatten. Die «Lehrbefähigung und die Klassenführung» Salzmanns wurden laut GKEW nicht in Zweifel gezogen.<sup>235</sup> Es scheint aus der Rückschau, als ob ein Dienstverweigerer als Lehrer eine zu grosse Hypothek für den Burgdorfer Gemeinderat war. Die Wahlbeschwerde Salzmanns, der sich darüber beklagte, ein zweites Mal für das gleiche Vergehen bestraft zu werden, und die Drohung eines Schulboykotts der Kinder fruchteten genausowenig wie die Solidaritätsaktion des LdU und die Intervention der GKEW. Der Bernische Lehrerverein (BLV) hielt sich derweilen «aus der Sache» heraus, wofür er sich der Feigheit bezichtigen lassen musste, wogegen sich der SLV wehrte.<sup>236</sup> Der Regierungsrat des Kantons Bern stützte den Entscheid des Gemeinderates und wies die Beschwerde Salzmanns ab. In seiner Antwort auf eine Interpellation von Grossrat Andreas Jenzer (SPS) wiederholte der Rat die Burgdorfer Argumente.<sup>237</sup>

Die in Leserbriefen geäusserten Schuldzuweisungen an die Adresse Salzmanns stützten sich teilweise auf den Fall Froidevaux und enthielten eine ähnliche Argumentationslinie. In einem Leserbrief im Burgdorfer Tagblatt meinte jemand, das Problem der Militärdienstverweigerung sei nicht das eigentliche «Verbrechen», das gesühnt werden könne, sondern die dahinter stehende «Gesinnung», die mit einer «Staatsverneinung» einhergehe.<sup>238</sup> Wer jenen Staat ablehne, der ihn anstelle, sollte den Lehrberuf nicht ausüben dürfen. Wie gesehen entsprach dieses Argument einer verbreiteten Überzeugung.

Der Entscheid des Regierungsrates im Fall Salzmann deutet darauf hin, dass die ideologischen Argumente die fachlichen überwogen – anscheinend kein Einzelfall in der Schweiz

---

233 Vgl. Auszug aus dem Burgdorfer Tagblatt (o. A.), zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 47.

234 BE: keine Dienstverweigerer als Lehrer, in: ScS 62 (1975), 603.

235 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 49.

236 Hans Saner, Der Lehrer und die Politik, in: SLZ 121 (1976), 97-100 und 169-172, hier 171; GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 50.

237 Vgl. M. Christen, Ein Entscheid, der zu denken gibt, in: Berner Tagwacht, 16./17. August 1975.

238 Leserbrief aus dem Burgdorfer Tagblatt vom 12.12.1974, zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 50.

der 1970er Jahre. André Froidevaux und Beat Salzmann sind nur zwei von mehreren Schweizer Männern, die wegen Dienstverweigerung oder armeekritischen Aktionen ihre Stelle verloren oder von einer Stelle ferngehalten wurden. Die helvetische Form des «Radikalerlasses» schaffte es 1978 in den «Spiegel», der urteilte, in der Schweiz sei offenbar die Militärdienstverweigerung genauso verwerflich wie «Unzucht oder Landesverrat».<sup>239</sup> Erst 1980 bestätigte das Bundesgericht schliesslich, dass Dienstverweigerung allein nicht der Grund für ein Berufsverbot sein durfte.<sup>240</sup>

## 6.4 Teilnahme an Demonstrationen als Problem für Lehrpersonen?

Ende der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre dokumentierte die GKEW verschiedene Fälle von Lehrpersonen, welche wegen ihrer Teilnahme an Demonstrationen unter Druck gerieten. Nicht selten waren sie während der Zeit der Studentenunruhen für ihre Anliegen auf die Strasse gegangen.<sup>241</sup> 1973 wurde in Genf einem Geschichtslehrer die Ernennung durch den Staatsrat verweigert, und einem Sekundarlehrer wollte die Polizei kein Leumundzeugnis ausstellen. Beide waren laut Polizeirapport 1968 aktiv an der Studentenbewegung beteiligt gewesen. Der Erziehungsdirektor André Chavanne sah sich gezwungen, zu den Fällen Stellung zu beziehen, da annähernd 700 Lehrpersonen mit einer Petition sowie der VPOD gegen den Entscheid des Staatsrates protestierten. Man werde, so die Beschwichtigung, die Vorkommnisse prüfen.<sup>242</sup>

Schweizweit sorgte der Fall des Lehrers Jürg Jost für Aufsehen. Nachdem Jost erfolgreich am Gymnasium Winterthur unterrichtet hatte, wurde ihm überraschend mitgeteilt, dass er laut dem Entscheid der Erziehungsdirektion nicht mehr als Hilfslehrer arbeiten dürfe, obschon der Rektor ihn gerne weiterhin angestellt hätte. Inoffiziell habe ihm der Prorektor auch mitgeteilt, dass seine Wahlchancen im Kanton Zürich «gleich Null» seien.<sup>243</sup> Erst auf seine Nachfrage hin wurde Jost über die Begründung des Entscheids informiert. Der Erziehungsrat habe «davon Kenntnis genommen», dass er «praktisch an sämtlichen linksextremen Demonstrationen» mitmache.<sup>244</sup> Jost bestritt nicht, an bewilligten Demons-

239 Ich heisse Thomy, in: Der Spiegel, 25 (1978), 128ff., hier 128.

240 Ein Sekundarlehrer, der zwei Mal wegen Dienstverweigerung verurteilt worden war, hatte gegen die Zürcher Regierung, die ihn nicht zum Schuldienst zulassen wollte, eine staatsrechtliche Beschwerde eingereicht, der stattgegeben wurde. Die Zürcher Behörden beurteilten – nach gängiger Praxis – das Verhalten ihres Kandidaten als «staatsfeindlich». Dem widersprach das Bundesgericht. Vgl. ZH: Dienstverweigerung kein Grund für Berufsverbot, in: ScS 66 (1979), 904f.

241 Thomas Held wurde gemäss der Angabe der GKEW wegen der Teilnahme an den «Globus-Demonstrationen» 1968 als Hilfslehrer am Realgymnasium in Zürich entlassen. Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 18.

242 Vgl. GE: Lehrer unterstützen «diskriminierte» Kollegen, in: ScS 60 (1973), 927.

243 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 58.

244 Schreiben von Alfred Gilgen an Jürg Jost vom 22.4.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit, die sie meinen, 59. Vgl. auch «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

trationen teilgenommen zu haben. Freunde, Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen unterzeichneten in der Folge eine Petition an den Erziehungsrat, in der sie darauf hinwiesen, dass Lehrpersonen offenbar durch den Gebrauch ihrer demokratischen Rechte ihre Arbeitsstelle gefährdeten und Lehrpersonen gemäss ihrer Gesinnung und nicht aufgrund fachlicher Qualitäten gewählt würden.<sup>245</sup> Auch der VPOD und die GKEW verfassten eine Protestresolution gegen den Abbau demokratischer Rechte der Lehrpersonen, in welcher sie explizit auf den Fall Jost und auf den Fall Emmen verwiesen, auf den noch eingegangen wird. Auch in der SLZ nahm ein Autor dezidiert Stellung gegen die «Hexenjagd».<sup>246</sup> Die Petition unterschrieben rund 7700 Personen, darunter Pfarrer, Hochschulprofessoren, Politikerinnen und Politiker sowie Lehrpersonen und Schulbehördenmitglieder. Der Zürcher Erziehungsdirektor Alfred Gilgen sah sich gezwungen, an einer Pressekonferenz Stellung zu beziehen. Er listete zahlreiche «Verfehlungen» Josts auf, darunter seine einstige Mitgliedschaft in der RML und in der «Fortschrittlichen Studentenschaft Zürich», einen Besuch in Kuba, sein angebliches Geständnis (bei einem privaten Essen), «Kommunist» zu sein, die Teilnahme an Protesten gegen den Vietnamkrieg oder den Burgos-Prozess, wofür Jost eine Busse kassiert hatte, sowie die Teilnahme an unbewilligten Demonstrationen.<sup>247</sup> Gilgen betonte, dass manche der Demonstrationen, an denen Jost teilgenommen habe, «linksextreme Organisatoren» gehabt hätten.<sup>248</sup>

Provozierend war die Frage eines Journalisten nach der Informationsquelle Alfred Gilgens. Dieser soll gemäss «Tages-Anzeiger» geantwortet haben: «Darüber gebe ich keine Auskunft. Eher können Sie einen Geissbock melken, als dass Sie von mir etwas über meine Quellen erfahren.»<sup>249</sup> Vehement bestritt der Zürcher Erziehungsdirektor die Existenz von «Personendossiers». Hätten sie solche Unterlagen, wäre Jost gar nie als Hilfslehrer angestellt worden, konterte Gilgen.<sup>250</sup> Für die «National-Zeitung» schien es hingegen offensichtlich, dass die Informationen über Jürg Jost aus der Feder der «politischen Polizei» und aus «privaten Quellen à la Cincera» stammten.<sup>251</sup> Laut Jürg Frischknecht et al. hatten Ernst Cincera und Alfred Gilgen zusammen Militärdienst geleistet und neben dem Büro «mitunter auch die Ansichten» geteilt.<sup>252</sup> Sowohl Jürg Frischknecht et al. als auch das DM behaupteten weiter, der Zürcher Erziehungsdirektor habe die Broschüre «Was, Wer, Wie,

---

245 Vgl. Petitionstext abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 60

246 B. Denzler, Hexenjagd auf linksradikale Lehrer, in: SLZ 120 (1975), 1101f.

247 Laut National-Zeitung war es zu der betreffenden Zeit noch gängige Praxis, Demonstrationen nicht zu bewilligen. Vgl. Bericht der National-Zeitung vom 4.7.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 61. Auch Jost selbst wies darauf hin, dass die Bewilligungspflicht vom Zürcher Stadtrat erst am 11.7.1973 eingeführt worden sei. Vgl. Replik von Jürg Jost aus der Winterthurer AZ, 25.9.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 66.

248 «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

249 «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975. Mit ähnlichem Wortlaut wird Alfred Gilgen zitiert im Bericht der National-Zeitung vom 4.7.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 61.

250 Vgl. «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

251 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 61.

252 Jürg Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten, 252 und 273.

Wann, Wo» aus dem Umfeld von Cincera und der «Informationsgruppe Schweiz» abonniert, was den Anschuldigungen der «National-Zeitung» Gewicht verleiht.<sup>253</sup>

In seiner offiziellen Klarstellung an die Adresse der Presse betonte Alfred Gilgen, eine öffentliche Anstellung dürfe nicht willkürlich erfolgen, indes hätten die Behörden einen Ermessensspielraum. Demnach dürfe die «politische Haltung und Betätigung des Bewerbers» die Entscheidung der berufenden Stellen sehr wohl beeinflussen.<sup>254</sup> Gilgen verwies auf die besondere Rechtsstellung der Beamten, insbesondere auf die bereits mehrmals erwähnte Treuepflicht. Es werde nicht verlangt, dass die Beamtinnen und Beamten Kritik am Staat unterliessen, indes sollten sie den demokratischen Staat in den Grundzügen bejahen:

«Ein der demokratischen Staatsform gänzlich entfremdeter oder diese grundsätzlich ablehnender Beamter genießt in unserem Staat nicht das Vertrauen, das ihm, zumal in verantwortungsvoller Stellung, von Vorgesetzten und Untergebenen sowie von den Mitbürgern entgegengebracht werden muss.»<sup>255</sup>

Gestützt auf das Lehrerbildungsgesetz sei Lehrpersonen das Wahlfähigkeitszeugnis nicht auszustellen bzw. zu entziehen, sofern sie das Ziel hätten, «den demokratischen Staat auch mit illegalen Mitteln aus den Angeln zu heben».<sup>256</sup> Dies gelte sogar dann, wenn die Lehrkraft nicht mit dem Gesetz in Konflikt geraten sei, wurde Gilgen im «Tages-Anzeiger» zitiert.<sup>257</sup>

Die Presse reagierte unterschiedlich auf die Aussagen des Erziehungsdirektors. Die NZZ verurteilte das Vorgehen Gilgens im betreffenden Fall, lobte aber die konsequente Haltung des Erziehungsrates. Die SVP unterstützte die Aussagen Gilgens in ihrem Pressedienst, während die PdA von «Gesinnungsterror» sprach.<sup>258</sup> Parteintern wurde Gilgen von LdU-Kollegen in St. Gallen gerügt. Gilgen habe die Parteigrundsätze, welche die «geistige Freiheit, Meinungsvielfalt und Toleranz» betonten, mit seiner Politik verletzt.<sup>259</sup> Jürg Jost bekam in der Winterthurer AZ die Möglichkeit, eine Replik auf die Anschuldigungen zu verfassen. Er relativierte mehrere Punkte und verurteilte die «Gesinnungsschnüffelerei» und die «Registrierung» durch die Erziehungsdirektion.<sup>260</sup>

Der «Fall Jost» und weitere Vorkommnisse im Kanton Zürich führten zu einer Interpellation an die Adresse des Zürcher Regierungsrates. Die Interpellanten Elisabeth Bachmann (SPS) und Werner Sieg (SPS) wiesen darauf hin, dass sich Fälle häuften, in denen

253 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Dokumentarisches Manifest, Cincera alias Cäsar, 81; Jürg Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten, 272.

254 «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975. Vgl. die Stellungnahme Alfred Gilgens vom 3.7.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 62.

255 Gilgen zitiert in: «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

256 «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

257 Vgl. «Kein Platz für Linksextremisten im Staatsdienst», in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

258 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 65.

259 Bericht aus der National-Zeitung, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 66.

260 Replik von Jürg Jost aus der Winterthurer AZ, 25.9.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 66.

Lehrerstellen aufgrund politischer Motive vergeben würden. Die Interpellanten stellten drei Fragen an die Regierung:

«1. Wo zieht die Erziehungsdirektion die Grenzen zwischen der Ausübung von verfassungsmässig garantierten Rechten und einer politischen Aktivität, die einer staatlichen Anstellung im Wege steht? Bestehen interne Richtlinien, die diese Frage regeln? 2. Welche Informationsquellen werden berücksichtigt, wenn es um die Beurteilung des politischen Standorts eines Bewerbers geht? 3. Trifft es zu, dass in der letzten Zeit Entscheide gefällt worden sind, in denen politische Gesichtspunkte vor die fachliche Qualifikation gestellt worden sind?»<sup>261</sup>

Die Antwort des Regierungsrates erfolgte am 29.9.1975 und wiederholte mehr oder weniger die in der Klarstellung und im Pressecommuniqué Alfred Gilgens bereits gelieferten Argumente. Die SPS beantragte eine Diskussion, die in eine eigentliche «Monsterdebatte» ausartete, wie der «Tages-Anzeiger» schrieb.<sup>262</sup> Brisant war erneut die Frage nach den Informationsquellen der Erziehungsdirektion. Der Interpellant Sieg wollte wissen, ob die Kantonspolizei oder «private Organisationen wie die von Herrn Cincera» konsultiert worden seien, worauf er von Alfred Gilgen lediglich die Antwort bekam, er könne nichts dafür, wenn ihm Private Informationen zutrügen.<sup>263</sup> Der Kommentar im «Tages-Anzeiger» zeigt indes, dass die Vehemenz, mit der Gilgen die Existenz von «Dossiers» bestritt, eher dazu führte, dass an seiner Aussage gezweifelt wurde, waren doch die von ihm im «Fall Jost» offengelegten Detailkenntnisse, auch wenn sie teilweise falsch waren, zu ausführlich, als dass man die Äusserung der Interpellantin über den «Grossen Bruder Gilgen» einfach hätte überhören können. Die Angst vor einem «Polizeiapparat» und einer «Überwachung», die zu einem Akteneintrag in der Erziehungsdirektion führten, war zumindest im Kanton Zürich nicht zu überhören.<sup>264</sup>

Die in der Presse dokumentierten Diskussionen zeigten, dass die Bürgerlichen weitgehend hinter Gilgen standen. Ein Vertreter der FDP unterstrich, dass ein demokratischer Staat keine Lehrpersonen anstellen solle, die sich gegen ihn stellten, um von ihnen «seine Jugend erziehen zu lassen». Ein SVP-Vertreter glaubte, der Regierungsrat habe im Sinne der Volksmehrheit richtig gehandelt, und riet dazu, weiterhin wachsam zu sein, während ein Mitglied der Nationalen Aktion (NA) forderte, auch den PÖCH-Lehrpersonen keine Stelle zu geben. Kritische Stimmen mahnten indes, dass auch Lehrpersonen ihr Recht auf freie Meinungsäusserung wahrnehmen können sollten, wozu auch die Teilnahme an (bewilligten) Demonstrationen gehörten. Seien kein gesetzliches Vergehen und keine Beeinflussung der Lernenden nachzuweisen, dürfe einer Lehrperson die Stelle nicht versagt

---

261 Interpellation von Elisabeth Bachmann und Werner Sigg vom 1.9.1975, zitiert in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 67. Vgl. auch Rolf Lurf, Ein rein politischer Entscheid?, in: Tages-Anzeiger, 4.7.1975.

262 «Fall Jost» führte zu Monsterdebatte unter Lehrern, in: Tages-Anzeiger, 21.10.1975.

263 «Fall Jost» führte zu Monsterdebatte unter Lehrern, in: Tages-Anzeiger, 21.10.1975.

264 Felix Thurner, Immer noch offene Fragen, in: Tages-Anzeiger, 21.10.1975.

werden, erklang es aus den Reihen der CVP. Klar gegen den Entscheid stellte sich der Abgeordnete der POCH, und die Vertreter der SPS monierten, es sei nicht definiert, wer ein «Staatsfeind» sei, und es fehle bei den Entscheidungen über eine (Nicht-)Anstellung im Zürcher Schuldienst an Transparenz. Nach der Diskussion im Regierungsrat bezog Alfred Gilgen Stellung, indem er seine Argumente nochmals untermauerte und in einem historischen Vergleich die SPS beschuldigte, mit ungleichen Ellen zu messen. Die Sozialdemokraten hätten im 2. Weltkrieg bei der Wahl von Beamten «in der Abwehr gegen Frontisten politische Beweggründe vor die beruflichen gestellt» und würden dem Erziehungsdirektor, der vorgab, gleichermassen gegen Rechts- und Linksextremisten vorzugehen, das gleiche Recht verwehren.<sup>265</sup> Wähte sich der Erziehungsdirektor selbst in einem heroischen Kampf gegen die «subversiven» Gefahren, den er mit dem Kampf gegen die Frontisten im 2. Weltkrieg gleichsetzte?

Jürg Jost ging vor Gericht, blitzte aber auch dort ab, weil es sich in seinem Fall nicht um eine Entlassung, sondern um eine Nichtwiederwahl gehandelt habe. Niemand habe das Recht auf eine Wahl. Trotzdem erhielt Jost gemäss der GKEW Schadenersatz zugesprochen.<sup>266</sup> In Zürich würden die Rechte der Lehrpersonen durch die «obrigkeitliche[r] Willkür» mit Füßen getreten, wurde in der SLZ resümiert.<sup>267</sup> Zürich war indes nicht der einzige Kanton, in dem Lehrpersonen in den 1970er Jahren unter Druck gerieten.

## 6.5 Zu viel Sex, zu viel Kritik am Bestehenden

«Von der Sowjetbotschaft in Bern werden Schülern des 8. bis 10. Schuljahres Büchlein vom APN-Verlag in Moskau unentgeltlich zugestellt mit dem Titel: «Der wissenschaftliche Kommunismus und seine Verfälscher», verfasst von wissenschaftlichen Mitarbeitern des Institutes für Marxismus/Leninismus beim Zentralkomitee der KPdSU. [...] An der Bezirksschule in Sins AG wird mit 14- bis 15jährigen Schülern das Kommunistische Manifest gründlich durchgepeitscht und als einzige, echte Grundlage unserer schweizerischen Gesellschaftsform gepriesen und gefordert. Schüler der Kantonsschule Aarau haben das politische Pamphlet «Arbeiterkontrolle» vor der Fabrik der Firma Arthur Frey AG, Wangen/Olten verteilt.»<sup>268</sup>

Mit diesen Beispielen leitete Nationalrat Josef Fischer (Mitglied der «Republikanischen Bewegung») 1974 seine Kleine Anfrage an den Bundesrat ein, von dem er wissen wollte, für wie «gefährlich und zersetzend für unsere freiheitliche Ordnung und für unseren

265 «Fall Jost» führte zu Monsterdebatte unter Lehrern, in: Tages-Anzeiger, 21.10.1975.

266 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 67.

267 Mandat missbraucht, in SLZ 121 (1976), 1895f.

268 Kleine Anfrage Fischer – Bremgarten vom 26. Juni 1974, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1974, 1929f. Es stellte sich, wie der Bundesrat in seiner Antwort schrieb, heraus, dass die Botschaft der UdSSR das Buch einem einzelnen Schüler auf dessen Anfrage hin ausgehändigt hatte.



sozialen Frieden» dieser «diese kommunistische Infiltration» der Schweizer Schuljugend einschätze.<sup>269</sup> Die Anfrage Fischers zeigt die Wichtigkeit, die der schulischen Lektüre für die Vermittlung ideologischer und kultureller Inhalte beigemessen wurde. In ideologischen Konflikten sind Bücher ein umkämpftes kulturelles Gut, sei es, weil deren Lektüre, wie etwa «Die Worte des Vorsitzenden Mao Tse-tung» im China der Kulturrevolution, zur Pflicht wird oder weil sie verboten wird, was etwa im Dritten Reich in die Bücherverbrennung mündete. Neben der bereits erwähnten Debatte zur Abwehr «fremder Einflüsse» durch die sogenannte «Schundliteratur» wurde während des Kalten Krieges auch eine Diskussion um aufbauende oder «zersetzende» Klassenlektüren geführt. Auch auf Theaterbesuche nahmen, folgt man der GKEW, die Schulbehörden Einfluss. In Zürich war es in den 1970er Jahren üblich, mit Lernenden Theateraufführungen zu besuchen. Die Darbietung von Eugen Ionescos «Die Unterrichtsstunde» am Theater Neumarkt wurde wegen des Einspruchs der Schulbehörde der Stadt Zürich explizit nicht für den Besuch empfohlen, und die geplante Schülervorstellung «Zicke-Zacke» von Peter Terson musste wegen des Protests der Schulpräsidentenkonferenz abgesagt werden.<sup>270</sup> Auch Schulbücher konnten umstritten sein. Zu einer Kleinen Anfrage im Zürcher Kantonsrat führte 1972 der Entzug der Subventionen für das Lesebuch «Welt im Wort» für Sekundar- und untere Mittelschulen. Da in ihm ein satirischer Text von Kurt Kusenberg («Ein verächtlicher Blick») den Beamtenstaat, repräsentiert durch einen selbstherrlichen Polizisten, auf die Schippe nahm, stellte der Erziehungsrat seine Unterstützung ein. Als Begründung gab er an, «das Bemühen gewisser Kreise» zur Diffamierung der Polizei nicht unterstützen zu wollen. Der Text verunglimpfe eine ganze Berufsgruppe, statt dessen solle die Schule zur Toleranz erziehen.<sup>271</sup> Die Argumentation, vertreten von Alfred Gilgen, wurde von der ScS kritisiert. Gilgen habe die Satire nicht begriffen, wenn er die darin überzeichnete Polizei beispielsweise mit in älteren Schulbüchern diffamierten «geldgierigen Juden» gleichsetze.<sup>272</sup> Die Presse verhielt sich in diesem Disput ambivalent. Zog sie erst den Entzug der Subventionen für das Lesebuch ins Lächerliche, kommentierte sie die Antwort des Erziehungsrats auf die Kleine Anfrage mit keinem Wort, da, so die Vermutung des Redaktors der ScS, die Anfrage «von links» eingereicht wurde.<sup>273</sup>

Vorbehalte erklangen nicht nur in Bezug auf den ideologischen Gehalt literarischer Werke. Auch die Frage, wie viel Sexualität den Lernenden inner- und ausserhalb des Un-

---

269 Kleine Anfrage Fischer – Bremgarten vom 26. Juni 1974, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1974, 1929f.

270 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 90.

271 Offener Brief von Prof. Anton Weilenmann an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, abgedruckt in: ScS 59 (1972), 272f.; Keine Narrenfreiheit für Lehrmittel-Autoren, in: ScS 59 (1972), 775. Der Artikel stammt aus dem «Vaterland», 13.9.1972.

272 Kommentar zum Artikel «Keine Narrenfreiheit für Lehrmittel-Autoren» von Claudio Hüppi, in: ScS 59 (1972), 775f.

273 Kommentar zum Artikel «Keine Narrenfreiheit für Lehrmittel-Autoren» von Claudio Hüppi, in: ScS 59 (1972), 775f. Weitere Hintergründe in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 91. Artikel zum Konflikt finden sich als Anhang zum umstrittenen Werk: Walter Matthias Diggelmann, ich heiße Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 133-156.

terrichts zugemutet werden dürfe, war lange eine heiss diskutierte und reicht, wie die heftig geführte Diskussion um die angeblich geplante Sexualerziehung im Kindergarten im Jahr 2012 zeigt, bis in die heutige Zeit hinein.<sup>274</sup> Wedekinds «Frühlingserwachen» beispielsweise galt als zu «heisse» Lektüre. In den 1950er Jahren wurde das Buch teilweise als Klassenlektüre verboten.<sup>275</sup> André Froidevaux sagte im Interview, dass er, weil er als Schüler das Buch zu Beginn der 1960er Jahre als Lektüre vorgeschlagen habe, Probleme am Gynasium Kirchenfeld in Bern bekam, das er schliesslich verlassen musste.<sup>276</sup> Im Zentrum des «Burgdorfer Literaturskandals» von 1967 stand der Gymnasiast Martin Schwander.<sup>277</sup> Schwander war Mitglied der «Gruppe 67», welche in Burgdorf eine Lesung des homosexuellen Schriftstellers Guido Bachmann organisierte, der aus seinem Erstling «Gilgamesch» las, der auch homoerotische Passagen enthielt. Schwander wurde aufgrund dessen von der Schule verwiesen und wegen des Verdachts der «Verbreitung von Pornographie an Minderjährige» an die Jugendanwaltschaft verwiesen. Erst die allgemeinen Proteste und eine Solidarisierung der Presse mit dem Schüler führten schliesslich zu einem Umdenken der Schulleitung und der Rückkehr Schwanders ans Gynasium.<sup>278</sup>

Kein Buch erregte während des Kalten Krieges indes so viel Aufsehen, wie das «kleine rote Schülerbuch», das, um es etwas plakativ zu sagen, zu viel Sex mit zu wenig Respekt vor dem Bestehenden vereinte. Als «obszön» und im Übermass gesellschaftskritisch wurde auch Diggelmanns «Ich heisse Thomy» beurteilt. Im Streit um die beiden Bücher verbanden sich, wie im Folgenden gezeigt wird, ethische, ideologische, gesellschaftliche und politische Argumentationen.

### 6.5.1 Der grosse Skandal um das kleine rote Schülerbuch

Mit dem zeitlichen Abstand von gut 40 Jahren mutet der Streit um das «kleine rote Schülerbuch»<sup>279</sup> erstaunlich an, ist es doch nicht alltäglich, dass ein Büchlein von 135 Seiten eine Debatte im Schweizer Parlament auslöst. Manche «Zeitzeugen» erinnern sich heute noch daran, dass manch eine Lehrperson wegen des Schülerbuchs in Rage geriet und manche Mutter am Mittagstisch einen moralischen Tadel aussprach. Der Importschlager aus Dänemark aus dem Jahr 1969 enthielt verschiedene nicht immer ernst gemeinte Ratschläge an die Jugend, wie sie sich in Sachen Liebe, Sexualität und «Rauschgift» verhalten solle, aber

274 Obschon die Diskussion auf falschen Angaben beruht, wird dem Lehrplan 21 vorgeworfen, er wolle den Sexualkundeunterricht im Kindergarten etablieren. Dagegen wehrte sich die EDK: «Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz hält fest, dass die Behauptungen, mit dem Lehrplan 21 solle Sexualkunde im Kindergarten verankert werden, falsch sind.» Vgl. dazu: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (4.8.2012).

275 Vgl. Interview mit Peter Grunder vom 25.3.2010. Wie ein Skandal an der Kantonsschule Rämibühl in Zürich zeigt, empfand eine Mutter diese und andere Klassenlektüren noch im Jahr 2009 als nicht akzeptabel, weshalb sich ein Deutschlehrer vor Gericht zu verantworten hatte. Vgl. Katja Baigger, «Frühlings Erwachen» – jetzt erst recht!, in: NZZ, 3.4.2013.

276 Vgl. Interview mit André Froidevaux, vom 24.3.2010.

277 Vgl. Der Burgdorfer Literaturskandal, in: Der Bund, 12.8.2014.

278 Vgl. Der Burgdorfer Literaturskandal, in: Der Bund, 12.8.2014.

279 Bo Dan Andersen, Søren Hansen, Jesper Jensen, Das kleine rote Schülerbuch, Frankfurt 1969.

auch, wie sie den Schulunterricht mitgestalten und die Lehrpersonen zu interessanteren Lektionen anregen könne. Die Autoren des Schülerbuchs zeigten sich davon überzeugt, dass neun von zehn Lehrpersonen nach altem Muster im frontalen Klassenunterricht unterrichteten und nur eine sich traue, neue Unterrichtsmethoden einzuführen, in denen die Selbstbestimmung der Lernenden und Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeiten Platz hatten. Zum einen hätten die Lehrpersonen Angst vor dem Kollegium, welches sie belächeln könnte, zum andern sei die Ausbildung der Lehrpersonen völlig veraltet, so dass jüngere gesellschaftliche Forderungen sich nur langsam im Schulalltag niederschlugen.<sup>280</sup> Das Schülerbuch enthielt weiter Tipps zur Beeinflussung der Lehrpersonen in der von den Schülerinnen und Schülern gewünschten Richtung. Die Lernenden sollten die Lehrkräfte direkt fragen, weshalb sie keine Gruppenarbeiten oder Diskussionen ermöglichten. Weiter sollten die Jugendlichen kontrollieren, ob nach den Lehrplänen unterrichtet werde.<sup>281</sup> Sollten die Lernenden mit dem, was ihnen die Schule biete, nicht zufrieden sein, könne auch das Stören des geregelten Unterrichtsbetriebes ein Mittel sein, sich zu wehren: vom anonymen Zettel über das unendliche Fragenstellen bis hin zum Streik und zur Plakatdemonstration, von der Beschwerde bei den Behörden bis zum Elternrat sei alles möglich.

Für einige Gegner des Schülerbuchs war diese Anleitung zur Rebellion zu viel. Kaum zu überhörende antikommunistische Töne durchsetzten die Kritik. Das Buch enthalte eine Anleitung zur «gezielte[n] und systematische[n] Unterminierung jeglicher Gesellschaftsordnung» und eine «Aufwiegelung zur Zerstörung der Gesellschaftsordnung».<sup>282</sup> In der Tat rief das «Schülerbuch» die Jugendlichen dazu auf, das «Süstem», wie das System humoristisch genannt wurde, zu verändern, indem sie sich aktiv für seine Verbesserung engagierten. Das Schülerbuch warf der Gesellschaft, wie in der beschriebenen Kritik der Neuen Linken gängig, vor, die Schule zur Bildung von nützlichen Arbeitskräften und zur Stützung der aktuellen Machtstrukturen zu missbrauchen. Die Schule sei eine repressive Einrichtung, die von den «Erwachsenen» kontrolliert werde und in der die Lernenden – aber auch die Lehrpersonen als Marionetten des Systems – dem Machtapparat der Gesellschaft ausgeliefert seien:

«Lehrer und schüler müssten bei veränderungen zusammenarbeiten können. Zwischen ihnen besteht kein notwendiger gegensatz. Tästächlich haben lehrer fast genauso wenig macht wie schüler. Lehrer bestimmen nicht über den inhalt ihrer eigenen ausbildung. Sie bestimmen nicht darüber, was sie unterrichten sollen. Sie haben sehr wenig in der schule zu sagen – und sie bestimmen ausserordentlich wenig über ihre eigenen schlechten arbeitsverhältnisse. [...] Auf lange sicht gesehen stehen lehrer und schüler auf derselben seite denjenigen kräften gegenüber, die über sie entscheiden.

Schule und gesellschaft hängen miteinander zusammen. Wir müssen das eine ändern, damit sich das andere verändert. Aber aus diesem grunde sind veränderungen keineswegs

---

280 Vgl. Andersen et al., *Das kleine rote Schülerbuch*, 21f./30-34.

281 Vgl. Andersen et al., *Das kleine rote Schülerbuch*, 22-26.

282 Annette Stocker, «Das kleine rote Schülerbuch», in: *ScS* 57 (1970), 653ff., hier 654.

aufzuhalten. Jede kleine sache, die wir in der schule ändern, kann in der gesellschaft folgen nach sich ziehen. Jede kleine sache, die wir in der gesellschaft ändern, kann in der schule folgen nach sich ziehen. Die arbeit an den veränderungen beginnt immer dort, wo man sich selbst befindet. Der kampf wird von vielen verschiedenen menschen an vielen verschiedenen plätzen geführt. Doch es ist derselbe kampf.»<sup>283</sup>

Mit einem Aufruf zur «kommunistischen Revolution» hatten die Ratschläge an die Lernenden wenig gemein – vielmehr mit einem Ansporn zum Engagement, wie es sich in den pädagogischen Anliegen zahlreicher Lehrpersonen widerspiegelte. Das Schülerbuch zeigte auf, wie sich die Lernenden die Schule hätten zu eigen machen, wie sie wirkliche Mitbestimmung hätten erarbeiten, erstreiten, erwirken können:

«Wir sagten es schon – viele lehrer haben schwierigkeiten, die richtige unterrichtsform zu finden. Vielleicht habt ihr bessere ideen. Teilt sie dem lehrer mit. Ändert der unterricht sich dann nicht und läuft im alten geleise weiter, macht euren eigenen unterricht. Ihr könnt die ganze klasse oder eine kleinere gruppe während der schulzeit oder anschliessend zusammenholen. Bereitet die stunden gemeinsam vor und ladet einen oder mehrere lehrer als beobachter ein. [...] Viele lehrer sind schlecht orientiert über das, was in der gesellschaft um sie herum passiert. Dem könnt ihr durch ausschnitte aus zeitung und zeitschriften abhelfen und indem ihr auf artikel, anzeigen, aufsätze sowie auf sendungen im radio oder fernsehen aufmerksam macht.»<sup>284</sup>

Weshalb kam es zu Beginn der 1970er Jahre zu einem eigentlichen Skandal um dieses Buch? Der Auslöser war ein Rundschreiben gegen das angeblich «kommunistisch inspirierte» Schülerbuch, lanciert vom Stadtberner Schuldirektor Hans Sutermeister: «Wir lassen uns unsere gesunde Jugend und unsere freiheitliche westliche Kultur nicht durch solche eindeutig vom Osten gesteuerte Aufweichungstaktik unterminieren und sturmreif für den Kommunismus machen.»<sup>285</sup> Radio Bern reagierte und sendete statt eines geplanten Beitrags über das Schülerbuch ein Interview mit Sutermeister – laut der GKEW, weil Sutermeister damit gedroht hatte, das Tonband mit der Sendung über das Schülerbuch zu beschlagnahmen.<sup>286</sup> Sutermeister griff in der Debatte im bernischen Grossen Rat auch die «linken Journalisten» und die «APO-Vertreter» an, sei seien «vom Osten ferngesteuert».<sup>287</sup> Um das schmale Werk kümmerte sich in der Folge auch die Bundesanwaltschaft. Bundesanwalt Hans Walder und der ihn verteidigende Bundesrat – Vorsteher des zuständigen EJPD war Kurt Furgler (CVP) – beurteilten das Schülerbuch wegen seines «Sexkapitels», das rund 10 von 135 Seiten umfasste, als «jugendgefährdend», weshalb sein Import kur-

283 Andersen et al., Das kleine rote Schülerbuch, 134f.

284 Andersen et al., Das kleine rote Schülerbuch, 42.

285 Hans Sutermeister zitiert in: Schmid, Demokratie von Fall zu Fall, 112.

286 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 19-21.

287 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 21.

zerhand verboten, eine Beschlagnahme angeordnet und der Verkauf an Jugendliche unter 18 Jahren unter Strafe gestellt wurde.<sup>288</sup> Dass dieses Vorgehen die Nachfrage ankurbelte, kann man sich leicht vorstellen. Zudem spornte es einige «progressive» Lehrpersonen dazu an, in einem offenen Brief damit zu drohen, das Werk «illegal» zu beschaffen, über die Grenze zu «schmuggeln» und weitere Lehrpersonen und Jugendliche dazu anzustiften, das Schülerbuch in der BRD zu erwerben.<sup>289</sup> Drei der fünf unterzeichnenden Bieler Lehrpersonen<sup>290</sup> wurden in der Folge in der Presse namentlich genannt. Lanciert wurde die Kampagne von Bundesanwalt Hans Walder, der die Lehrpersonen als «linksextrem» bezeichnete.<sup>291</sup> «Maoist», «Kommunist», «Kriegsdienstgegner» lauteten die Etiketten, die den Lehrern angeheftet wurden.<sup>292</sup> Der Skandal weitete sich aus, so dass der Bieler SP-Nationalrat Richard Müller, Generalsekretär der PTT-Union, am 1. Oktober 1970 eine Kleine Anfrage an den Bundesrat richtete, die im Hinblick auf die Fichenaffäre von einiger Brisanz ist und zeigt, dass es beim Disput um weit mehr als um das Schülerbuch ging. Der Fall betraf die Frage von Rechtsstaatlichkeit, Staatsschutz und Kompetenzverteilung, insbesondere das Verhältnis zwischen Bundesanwaltschaft und Bundespolizei sowie die Themen Überwachung, Kontrolle und Denunziation. Müller fragte u. a.:

«Werden von der Bundesanwaltschaft Dossiers über die politische Tätigkeit der Bürger angelegt? Hat der Bundesanwalt nicht, indem er Informationen, zu denen er dank seiner dienstlichen Stellung Zugang hatte, an die Presse weitergab, den Art. 320 des Strafgesetzbuches missachtet? Sind solche polizeistaatliche Methoden mit unserer demokratischen Rechtsauffassung vereinbar?»<sup>293</sup>

Der Bundesrat verteidigte in der Folge das Vorgehen des Bundesanwalts und gab zu bedenken, dass die Bundesanwaltschaft bei der «Registrierung von Meldungen ausschliesslich den Gesichtspunkt einer tatsächlichen oder möglichen Gefährdung des Landes und seiner Einrichtungen» berücksichtige.<sup>294</sup> Mit der Antwort nicht zufrieden, doppelte Müller mit

---

288 Vgl. Annette Stocker, «Das kleine rote Schülerbuch», in: ScS 57 (1970), 653ff.; Verleger des Roten Schülerbüchleins gebüßt, in: ScS 58 (1971), 947. Der englische Herausgeber wurde gebüßt, weil das Büchlein an Jugendliche ab 12 Jahren verkauft worden war. Das Buch leide dazu an «sexuelle Beziehungen zum andern Geschlecht aufzunehmen sowie Rauschgift zu konsumieren» und es plädiere «für Homosexualität und Pornographie», lautete der Tatbestand. Der Skandal wird von amtlicher Seite her geschildert in: Interpellation Müller, Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1972, 757-774.

289 «[...] Wir hatten vor, das kleine rote Schülerbuch mit Schülern im Unterricht zu lesen und zu diskutieren. Das uns auf inakzeptable Weise bevormundende Einfuhrverbot würde uns zwingen, das Buch auf illegale Weise zu beschaffen und alle nach Deutschland fahrenden Lehrer und Schüler aufzufördern, möglichst viele kleine rote Schülerbücher in die Schweiz zu schmuggeln oder zu versuchen, in der Schweiz hergestellte Vervielfältigungen zu beschaffen.» Interpellation Müller, 758.

290 Laut den Ausführungen Bundesrat Furglers handelte es sich um vier Lehrer und einen Studenten; Interpellation Müller, 757-774.

291 «Rotes Büchlein» und Bundesanwalt, in: ScS 59 (1972), 501; GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 19-21.

292 Interpellation Müller, 759.

293 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 20.

294 Interpellation Müller, 759.

einer Interpellation nach.<sup>295</sup> Er stellte u. a. die Frage, ob die drei angeprangerten Lehrpersonen mit ihrer Stellungnahme tatsächlich die «innere und äussere Sicherheit der Eidgenossenschaft» gefährdet hätten, ob der Bundesrat das Vorgehen des Bundesanwalts, über Schweizer Bürgerinnen und Bürger «Dossiers» anzulegen, decke und ob es in Ordnung sei, dass der Bundesanwalt der Öffentlichkeit Informationen «aus den Dossiers seines Fahndungs- und Informationsdienstes» zukommen lasse, die einer «Denunziation» gleichkämen. Müller fragte, ob der Bundesrat glaube, mit diesem Vorgehen die «freiheitlich demokratische Ordnung» zu verteidigen und ob sich dieses «in Uebereinstimmung mit unserer demokratischen Rechtsauffassung bringen lasse.»<sup>296</sup> Bei der Begründung seiner Interpellation machte Müller, mit Rückgriff auf das kulturelle Gedächtnis, einen Vergleich mit der Tellsage. Die Erklärung der Bieler Lehrer «mag ebenso ungeschickt wie unbesonnen sein, genau wie die Idee seinerzeit, den Hut auf der Stange zu Altdorf nicht zu grüssen. Die Folgen kennen wir.»<sup>297</sup> Auf den impliziten Vergleich der «Bundesverwaltung» mit einer «verhassten Landvogtei» reagierte ein bürgerlicher Politiker prompt mit Kritik.<sup>298</sup> Müller versuchte weiter aufzuzeigen, dass die öffentliche «Diffamierung» der drei Lehrpersonen auf falschen Informationen beruhte, was vom Bundesrat nur teilweise dementiert werden konnte. Weiter glaubte Müller, zwei der fünf Beteiligten seien nur deshalb nicht öffentlich angeprangert worden, weil der eine Kompaniekommandant, der andere Expräsident der liberalen Hochschulgruppe der Universität Bern war.<sup>299</sup> Der Interpellant gab zu bedenken, dass das Informieren der Öffentlichkeit durch den Bundesanwalt für die Lehrpersonen eine Beeinträchtigung ihrer Berufschancen nach sich ziehen könne. Es sei vorgekommen, dass solcherart diffamierte Lehrpersonen nicht wiedergewählt worden seien,<sup>300</sup> eine Aussage, die in den Debatten mit Beispielen untermauert wurde.

---

295 1. Es wird erklärt, dass massgebend bei der Registrierung von Meldungen durch den Fahndungs- und Informationsdienst ausschliesslich der Gesichtspunkt einer tatsächlichen oder möglichen Gefährdung des Landes und seiner Einrichtungen sei. Ist der Bundesrat wirklich der Meinung, dass die angegriffenen Lehrkräfte durch ihren offenen Brief die innere und äussere Sicherheit der Eidgenossenschaft gefährdet haben?  
 2. Wenn die erste Frage positiv beantwortet werden sollte, weshalb hat man dann nur drei der fünf Unterzeichner des «offenen Briefes» mit einem «Steckbrief» versehen?  
 3. Ist der Bundesrat der Meinung, es liege im Ermessen des Bundesanwaltes, aus den Dossiers seines Fahndungs- und Informationsdienstes Angaben der Öffentlichkeit zu übergeben, die einer eigentlichen Diffamierung gleichkommen, besonders dann, wenn sie zum Teil halbwahr, zum Teil offensichtlich falsch sind?  
 4. Deckt der Bundesrat eine solche Tätigkeit des Bundesanwaltes, der über Schweizer Bürger Dossiers anlegt und dann diese Unterlagen nach Bedarf und Gutdünken an die Redaktionen weitergibt? Steht die Anprangerung von drei Lehrkräften, die unter Umständen zu einer schweren Behinderung ihres weiteren beruflichen Vorgehens führen kann, nach Meinung des Bundesrates in einem richtigen Verhältnis zu dem, was man ihnen im Zusammenhang mit der Veröffentlichung des offenen Briefes vorwirft?  
 5. Glaubt der Bundesrat, dass mit solchen Methoden unsere freiheitliche demokratische Ordnung wirksam verteidigt werden kann, bzw. dass sie sich in Uebereinstimmung mit unserer demokratischen Rechtsauffassung bringen lassen?; Interpellation Müller, 757f.

296 Interpellation Müller, 757f.

297 Interpellation Müller, 758.

298 Interpellation Müller, 760.

299 Vgl. Interpellation Müller, 758.

300 Vgl. Interpellation Müller, 759.

Die SVP- und FDP-Delegierten zeigten sich in der Diskussion, die inzwischen weit vom eigentlichen Thema «Schülerbuch» abgerückt war, davon überzeugt, dass es für einen Staat wichtig sei, sich durch «Wachsamkeit» und die «rechtzeitige[n] Ueberwachung gefährlicher politischer Tätigkeit» vor möglichen Gefahren von innen und aussen zu schützen. Die bürgerlichen Vertreter mahnten an, dass die notwendigen Massnahmen nicht in einen Polizei- und Überwachungsstaat münden dürften. Der Vertreter der freisinnig-demokratischen Fraktion glaubte, dass man in der Schweiz, anders als etwa in der BRD, in dieser Frage masshalten könne.<sup>301</sup> Genau dieses Masshalten wurde vor allem von Seiten der SPS bestritten. Der Schülerbuch-Skandal zeige, wie Personen ohne Verfahren verunglimpft würden und die Meinungsfreiheit unter dem Deckmantel des Staatsschutzes eingengt werde. «Die Schweiz hat heute Angst vor Studenten, vor Lehrern, vor Pfarrern, und das ist einfach nicht nötig», gab Andreas Gerwig (SPS) zu bedenken.<sup>302</sup>

Bundesrat Furgler nahm die Massnahmen des Bundesanwalts in Schutz, wobei er vor allem den Aspekt der «Jugendgefährdung» durch das Schülerbuch betonte und diese mit Beispielen zu belegen suchte. Weiter verurteilte er den Aufruf der Lehrpersonen zum Verstoß gegen die Rechtsordnung und versuchte deren Verbindungen zu linken Organisationen nachzuweisen. Zu möglichen «Fichen» sagte Furgler, die Bundesanwaltschaft habe den Auftrag, zur Sicherheit des Landes einen

«Fahndungs- und Informationsdienst zu unterhalten, zu dem auch die Registrierung von Meldungen gehört. Massgebend ist dabei ausschliesslich der Gesichtspunkt einer tatsächlichen oder möglichen Gefährdung des Landes. Ich darf Sie versichern, dass ich mich gegen jede unvernünftige Interpretation dieser Bestimmung wehren würde.»<sup>303</sup>

Furgler betonte, es sei egal, ob jemand «extrem links oder extrem rechts» stehe, in beiden Fällen werde «sorgfältig im Sinne des Gesetzes gehandelt». Mehrmals betonte der Bundesrat den Grundsatz der Verhältnismässigkeit, Gesetzlichkeit und der Gleichbehandlung aller.<sup>304</sup> Von der Antwort Furglers zeigte sich der Interpellant zwar nicht befriedigt, dennoch war die Affäre um das kleine rote Schülerbuch mit der Erklärung Furglers abgeschlossen – nicht so aber die Diskussion um die Kompetenzen von Bundesanwaltschaft und Bundespolizei, die erst im Gefolge der Fichenaffäre 1990 ihren Höhepunkt fand.

## 6.5.2 Gesellschaftszersetzende Klassenlektüre?

Walter Matthias Diggelmann kritisierte in seinem Roman «Ich heisse Thomy» den Beamtenstaat, repräsentiert durch Polizisten, die willkürlich gegen Demonstrierende vorgehen. Die Verweserin Maya Klemm las das Werk mit ihrer Klasse, worauf sie ihre Stelle verlor. Die Ereignisse trugen sich 1977 in Erlenbach im Kanton Zürich zu.

---

301 Interpellation Müller, 761f.

302 Interpellation Müller, 763.

303 Interpellation Müller, 771.

304 Interpellation Müller, 771.



Maya Klemm erzählt heute, sie sei zum einen durch ein Studium in Frankreich, zum andern durch zahlreiche Reisen politisiert worden.<sup>305</sup> Die ausgebildete Lehrerin war Mitbegründerin der Berner POCH-Sektion und Parteimitglied, als sie in Erlenbach ihre Stelle antrat. Als sie eine aus dem offiziellen Schulmaterial stammende Statistik über die Benachteiligung der Schwarzen in den USA mit ihrer Klasse thematisierte, geriet sie mit einem empörten Vater in Konflikt, der ihr «Beeinflussung der Lernenden» vorwarf. Dieser Vater, so vermutet Maya Klemm heute, sei der Drahtzieher hinter ihrer Entlassung gewesen. Nachdem Klemm zwei Jahre unterrichtet hatte, stellte sie sich für eine Festanstellung zur Wahl. Da begannen die «Schnüffeleien» über ihre Person, obschon, so sagt die Betroffene in der Rückschau, die Stimmung im Lehrerzimmer sehr gut und sie integriert gewesen sei. Ursprünglich wollte die Schulpflege Maya Klemm, wie es Usus war, zur stillen Wahl vorschlagen.<sup>306</sup> Aufgrund von 15 Unterschriften aus den Reihen der bürgerlichen Parteien erwirkte ein älterer Lehrerkollege aber eine geheime Volkswahl, in welcher Klemm das notwendige absolute Mehr der Stimmen klar verfehlte.<sup>307</sup> Was war geschehen?

Maya Klemm hatte einige Monate vor den Lehrerwahlen Diggelmanns Roman «Ich heisse Thomy» für ihre Schülerinnen und Schüler ausgewählt, da ihr die Geschichte viel authentischer vorgekommen sei als die «konstruierten» Klassenlektüren. Sie wollte die Gegenwartsprobleme an jenen Themen besprechen, welche die Jugendlichen tatsächlich beschäftigten. Da sie, wie sie heute sagt, zu faul gewesen sei, von allen Lernenden die wenigen Franken für die Lektüre einzuziehen, habe sie der Klasse das Buch geschenkt, worauf gemunkelt worden sei, sie sei sicher «von Moskau» unterstützt und finanziert. Neben der unrühmlichen Rolle der Polizei griff das Buch vereinzelt auch sexuelle Themen auf, weshalb die Kritiker das Werk als «obszön» bezeichneten, wogegen Diggelmann mit dem Argument vor Gericht ging, man dürfe sein Werk nicht auf eine einzelne Seite reduzieren. Das Gericht gab Diggelmann und damit auch Maya Klemm, die das Werk als Klassenlektüre verteidigte, Recht.<sup>308</sup> «Ich heisse Thomy» wurde im Nachgang zur Debatte von Maya Klemm und ihren Kollegen neu aufgelegt und mit einem Anhang mit Presseartikeln versehen,<sup>309</sup> worauf die Vermutung geäußert wurde, die Aktion sei «fremdfinanziert».

Im Zuge der Debatte um das Buch, die inzwischen zum Dorfskandal angewachsen war, fragte ein älterer Lehrerkollege Maya Klemm, ob sie POCH-Mitglied sei, was zuvor weder bei der Anstellung noch im Lehrerzimmer je ein Thema gewesen sei, wie Maya Klemm sich erinnert. Unter Druck verneinte die Lehrerin und trat umgehend aus der Partei aus, da sie verstanden habe, dass ihre POCH-Mitgliedschaft zu einem Politikum werden könnte. Durch diese Notlüge habe der Skandal zusätzliche Nahrung erhalten, meint die Betroffene

305 Maya Klemm (heute Stockmann). Vgl. Interview vom 15.3.2010.

306 Vgl. ZH: Poch-Lehrerin in Erlenbach nicht gewählt, in: ScS 64 (1977), 439.

307 Vgl. Die Wahl wurde mit 1351 gegen 675 abgelehnt. ZH: Poch-Lehrerin in Erlenbach nicht gewählt, in: ScS 64 (1977), 439; Vgl. Interview mit Maya Stockmann vom 15.3.2010.

308 Vgl. Interview mit Maya Stockmann vom 15.3.2010.

309 Vgl. Walter Matthias Diggelmann, Ich heisse Thomy, Zürich<sup>10</sup>1984.

heute.<sup>310</sup> Die junge Lehrerin musste in der Folge bei der SVP vorsprechen. Diese fragte sie, was sie tun würde, wenn «die Russen» an der Schweizergrenze stünden, was Maya Klemm, die auch nach Moskau gereist war, damals wie heute mit einem Lachen quittierte.<sup>311</sup> Tatsächlich büsste die junge Lehrerin durch ihre Notlüge jenen Kredit ein, den ihr die Schulbehörde zuvor eingeräumt hatte, indem sie Maya Klemm anfänglich noch (knapp) unterstützte. Nach Bekanntwerden ihrer (ehemaligen) POCH-Mitgliedschaft distanzierte sich die Behörde von ihr,<sup>312</sup> und in einem Inserat rief der Schulpräsident sogar zur Nichtwahl von Maya Klemm auf: «Wer die destruktive politische Beeinflussung von unserer Schule und unseren Kindern fernhalten will, der folge der Empfehlung des Schulpräsidenten [...]».<sup>313</sup> Auf dem Inserat war der Name von Maya Klemm durchgestrichen, was «Nichtwahl» bedeutete.

Das Inserat zeigt, dass sich die Diskussion weg von der «obszönen» Lektüre hin zur politischen Parteizugehörigkeit der Lehrerin verlagert hatte. Es nützte nichts, dass sich Eltern und Schülerinnen und Schüler hinter Klemm stellten und ihr attestierten, die Kinder nicht beeinflusst, sondern durch ihren kontroversen Unterricht zum kritischen Denken angeregt zu haben. Wirkungslos blieb auch der Nachweis, dass Diggelmanns Roman an zahlreichen anderen Schulen der Schweiz gelesen wurde – ohne politische Konsequenzen.<sup>314</sup> Maya Klemm verlor die Wahl. Laut Auskunft des «Spiegels» lautete das Verdikt: Entlassung wegen «Obszönität und subversiver Tendenzen»<sup>315</sup>. Auch die Solidarität zahlreicher Eltern, Schülerinnen und Schüler nach der Abwahl und deren Bitte, Maya Klemm doch wenigstens bis Ende der Amtsperiode noch anzustellen, brachten die Lehrerin nicht mehr zurück ins Erlenbacher Schulzimmer.<sup>316</sup> Folgt man der NZZ, so hätte Klemm rechtlich gesehen nicht entlassen werden dürfen, da eine Anstellung als Verweserin jeweils von der kantonalen Erziehungsdirektion verfügt wurde, nicht von der Gemeinde, und normalerweise bis Ende Schuljahr dauerte – im Falle Klemms wäre dies bis Frühling 1978 gewesen. Eine Wahl durch die Gemeinde war demnach nicht zwingend für ihre Anstellung.<sup>317</sup>

---

310 Vgl. Interview mit Maya Stockmann vom 15.3.2010. Gemäss der Darstellung der Zürichsee-Zeitung war es Diggelmann gewesen, der die POCH-Mitgliedschaft Maya Klemms bekannt gegeben habe. Vgl. Lucien Scherrer, Als die Erlenbacher auf Rotwildjagd gingen, Zürichsee-Zeitung rechtes Ufer, 3.5.2008.

311 Vgl. Interview mit Maya Stockmann vom 15.3.2010.

312 Stellungnahme der Schulpflege Erlenbach, in: Zürichsee-Zeitung, 17.5.1977, abgedruckt in: Walter Matthias Diggelmann, Ich heisse Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 143.

313 Inserat aus der Zürichsee-Zeitung, 9.6.1977, abgedruckt in: Walter Matthias Diggelmann, Ich heisse Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 151. Unklar bleibt, ob der Schulpräsident das Inserat selbst aufgegeben hatte oder ob es unter Benutzung seines Namens von anderer Seite veröffentlicht worden war.

314 Vgl. verschiedene Leserbriefe, abgedruckt in: Walter Matthias Diggelmann, Ich heisse Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 133-156.

315 Ich heisse Thomy, in: Der Spiegel, 25 (1978), 128ff., hier 128.

316 Vgl. Brief und Antwort an die ED, abgedruckt in: Walter Matthias Diggelmann, Ich heisse Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 153.

317 Vgl. Ein trauriges Nachspiel, in: NZZ, 12.8.1977, abgedruckt in: Walter Matthias Diggelmann, Ich heisse Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 154.

**Inserat**

## Aufruf des Schulpräsidenten an die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger von Erlenbach

Wer die destruktive politische Beeinflussung von unserer Schule und unseren Kindern fernhalten will, der folge der Empfehlung des Schulpräsidenten und lege seinen grünen Stimmzettel so ein:

Wahlvorschlag der Schulpflege:

~~**Frau Maya Klemm Stockmann**~~

Blieben Sie auf keinen Fall der Urne fern; nur die abgegebenen Stimmen zählen, aber durchgestrichen müssen sie sein.

Es dankt Ihnen für die Unterstützung:  
Ihr Schulpräsident: G. Bürgisser

**Abbildung 15:** Inserat aus der Zürichsee-Zeitung von 9.6.1977, welches die Nichtwahl von Maya Klemm Stockmann empfiehlt. (Walter Matthias Diggelmann, ich heiße Thomy, Zürich <sup>10</sup>1984, 151.)

Der «Fall Maya Klemm» hatte ein Nachspiel. Eine ehemalige Schülerin, Viola Rohner, schrieb 2002 einen Roman mit dem Titel «Unkraut» über die Ereignisse in Erlenbach – ein «Knüller», wie es Maya Klemm in der Rückschau ausdrückt.<sup>318</sup>

Gemäss den Schilderungen der Presse und den Erinnerungen Maya Klemms scheint es, also ob ein aufgebrachter Vater, der mit dem Unterricht, der seinem Kind zuteil wurde, nicht einverstanden war, nach einem Vorwand suchte, um die unliebsame Lehrerin los zu werden. Als die Wahlen anstanden, fand er einen Grund in einer – einige Monate zurück liegenden – «anstössigen» Klassenlektüre. Der Diskurs verselbstständigte sich, als klar wurde, dass Maya Klemm POCH-Mitglied gewesen war, dies aber abgestritten hatte. Aufgrund der Argumentationslinien in der Presse und der von Maya Klemm geschilderten Erinnerungen kann vermutet werden, dass mehr die einstige POCH-Mitgliedschaft als die Lektüre sie die Stelle kostete. Auch in der Verbandspresse wurde nicht die Debatte um die Diggelmann-Lektüre «erinnert», sondern jene um die POCH-Mitgliedschaft der Lehrerin.<sup>319</sup> Wie folgens schwer die reale oder angebliche Sympathie für die POCH für Lehrpersonen sein konnte, zeigte sich auch 1975 in Emmen.

318 Interview mit Maya Stockmann vom 15.3.2010.

319 Vgl. Hans A. Pestalozzi, Der Lehrer zwischen Lüge und Wahrheit, in: SLZ 123 (1978), 161-165.

## 6.6 POCH-Hetze in Emmen?

Als Exempel dafür, dass Lehrpersonen aus rein politischen Gründen in Zeiten des nachlassenden Lehrermangels keine Anstellung bekamen,<sup>320</sup> dient der Fall, der sich 1975 in Emmen im Kanton Luzern zutrug und der in der Presselandschaft einen Sturm auslöste. Auch das Schweizer Fernsehen berichtete über die «Lehreraffäre».<sup>321</sup> Begünstigt wurde die mediale Aufmerksamkeit durch den Wahlkampf, auf dessen Hintergrund sich die Ereignisse abspielten und während dem sich die konkurrierenden Parteien, insbesondere die Liberale Partei (LP), mit zugespitzten Voten zu positionieren und Wählerstimmen zu gewinnen suchten. Dominiert wurde die Politik im Kanton Luzern von den Konservativen (seit 1970 CVP). Die Liberale Partei (LP) war die zweitstärkste Partei, mit einer Mehrheit in der Stadt Luzern,<sup>322</sup> und die treibende Kraft hinter der «Emmer Lehreraffäre». Die Recherche zeigt, dass hierbei nicht nur die Ängste vor einer kommunistischen Unterwanderung der Schule, sondern auch Parteipolitik und Machtdemonstration gegenüber der traditionellen Vormachtstellung der Konservativen und gegenüber der Linken, der es gelang, junge Intellektuelle aus gutbürgerlichen Familien zu gewinnen, eine zentrale Rolle spielten.<sup>323</sup> Nicht nur die LP, auch die CVP hatte Angst, Wählerstimmen an die POCH zu verlieren.<sup>324</sup>

Mit mehreren Protagonisten wurden für diese Dissertation Interviews geführt. Aufbauend darauf entstand eine vertiefende Masterarbeit.<sup>325</sup> Mathias Stähli weitete die Recherchen auf Zeitungen,<sup>326</sup> weitere «Zeitzeugen» sowie Archive aus, wodurch sich die Ereignisse sowie die Diskurse rekonstruieren liessen. Als Beispiel für das Zusammenspiel von Welt-, Partei- und Schulpolitik vor dem Hintergrund des Kalten Krieges soll der Fall hier etwas ausführlicher dargestellt werden.

---

320 In prophetischer Voraussicht hatte Ruedi Leuthold schon vor dem «Fall Emmen» geschrieben, ein bevorstehender Lehrereüberschuss berge die «Gefahr von Repressionen», da die Schulbehörden die Lehrpersonen «nach anderen als nur pädagogischen Kriterien wählen» könnten. Ruedi Leuthold, Vom Lehrermangel zum Lehrereüberschuss?, in: LNN, 8.3.1975.

321 Bericht vor Acht vom 26.3.1975. Als Reporter fungierte der spätere Fernsehregisseur Peter Schellenberg.

322 Die CVP hatte vor den Wahlen 85 von 170 Sitzen im Luzerner Grossrat, die LP 55, der LdU 13, die SP 11, die restlichen Parteien 6. Vgl. Mathias Stähli, Emmer Lehreraffäre, 9.

323 Verschiedene Interviewpartner, darunter Carlo Herbst, erklärten, dass die bürgerlichen Parteien mit Unbehagen zur Kenntnis nahmen, dass vor allem die SP Söhne und Töchter aus gestandenen liberalen und konservativen Familien anzuziehen vermochte. Interview mit Carlo Herbst, 16.4.2011, durchgeführt von Mathias Stähli für seine Masterarbeit: Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre von 1975. Eine historische Medienanalyse. Unveröffentlichte Masterarbeit Pädagogische Hochschule Bern 2011. Fridolin Vonwyl teilt diese Ansicht heute ebenfalls. Vgl. Interview mit Fridolin Vonwyl, zitiert in: Stähli, Die Emmer Lehreraffäre von 1975, 34.

324 Vgl. Martin Merki, Bemerkungen, in: Vaterland, 19.4.1975.

325 Vgl. Stähli, Die Emmer Lehreraffäre.

326 Stähli analysierte die offiziell politisch neutrale «Luzerner Neuste Nachrichten» (LNN), das liberale «Luzerner Tagblatt» (LTB), das christlich-konservativ geprägte «Vaterland», die Lokalzeitung «Die Heimat» sowie die «POCH-Zeitung».

### 6.6.1 Die POCH bei den Grossratswahlen 1975

Wie David Mugglin in seiner Masterarbeit<sup>327</sup> aufzeigte, gingen die Anfänge der POCH im Kanton Luzern mit der 40-Stundenwochen-Initiative einher. Die Gründung der Sektion Luzern erfolgte im Mai 1973.<sup>328</sup> Mit dem Primarlehrer Klaus Fischer kandidierte die POCH bereits 1974 für eine Ersatzwahl im Luzerner Stadtrat. Fischer erzielte mit 6% einen Achtungserfolg.<sup>329</sup> Ein Jahr später kandidierte Fischer für einen Sitz im Grossrat, den er schliesslich, im Wahlkreis Luzern-Stadt, erobern sollte, sowie für den Regierungsrat, wo er durch seine Kampfkandidatur eine stille Wiederwahl der Regierungsräte verhinderte, selbst aber chancenlos blieb.<sup>330</sup> Vor dem Hintergrund dieser Wahlen sind die Ereignisse in Emmen zu lesen.

Die POCH hatte für den Wahlkampf ein 13-Punkte-Programm ausgearbeitet, welches Themen wie Arbeitsplatz, Bildung, Armee oder Steuern umfasste, aber auch «grüne» Anliegen wie die Verkehrs- und die Stadtplanung berücksichtigte.<sup>331</sup> Der Weg der POCH in den Grossrat war nicht einfach: Um im April 1975 für den Grossrat kandidieren zu können, musste die Partei für eine Wahlberechtigungliste Unterschriften sammeln. Die nötigen 30 Unterschriften kamen u. a. dadurch zustande, dass einige Seminaristinnen und Seminaristen die Liste unterschrieben, was in keiner Hinsicht eine Mitgliedschaft bei der POCH bedeutete, wie auch die LNN verlauten liess.<sup>332</sup> Im Gegenteil: einzelne der Unterschreibenden kandidierten selbst für die SP und für den Einwohnerrat.<sup>333</sup> Mehrere der Betroffenen betonten denn auch in den Interviews, sie hätten nie mit der POCH sympathisiert, sondern ihr nur den Zugang zu den Wahlen und damit zur demokratischen Partizipation eröffnen wollen.<sup>334</sup> Trotzdem sollte die Unterschrift die stellensuchenden Lehrpersonen teuer zu stehen kommen.

### 6.6.2 Ein Komplott der Liberalen?

In Emmen wurden die Lehrpersonen 1975 nicht mehr in einer Volkswahl, sondern von einer gewählten Schulpflege bestimmt. Diese setzte sich aus 15 wahlberechtigten Personen

327 David Mugglin, *Aufbruch der jungen Intelligenz. Die Anfänge der POCH*, unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern 2008.

328 Vgl. Mugglin, *Aufbruch der jungen Intelligenz*, 74. In der POCH-Zeitung wurde erwähnt, die Luzerner Sektion sei 1972 gegründet worden. Vgl. *Links wählen! POCH wählen!*, in: POCH-Zeitung, 10.4.1975.

329 Vgl. Mugglin, *Aufbruch der jungen Intelligenz*, 76.

330 Klaus Fischer wurde auch in den Grossstadtrat gewählt. Vgl. Stähli, *Die Emmer Lehreraffäre*, 10f.

331 Vgl. Mugglin, *Aufbruch der jungen Intelligenz*, 82.

332 Vgl. Ruedi Leuthold, *Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten*, in: LNN, 21.3.1975. Die Seminaristen gaben im Nachgang der Affäre an, von einem namentlich genannten Klassenkameraden und POCH-Mitglied zur Unterschrift mehr oder weniger überredet worden zu sein. Ihnen sei zugesichert worden, dass die Unterschrift sie zu nichts verpflichte, keinerlei Sympathiebekundung und schon gar keine Mitgliedschaft darstelle. Sie seien von den Reaktionen der Öffentlichkeit selbst überrascht gewesen, teilten sie mit. Vgl. die Schreiben der Betroffenen an die Justizbehörden bzw. die Erziehungsdirektion in: StALU A 810/34.

333 Vgl. Interview mit Max Siegrist, 24.3.2010.

334 Vgl. u. a. Interview mit L. N., 23.3.2010.

sowie vier beratenden Mitgliedern (dem Gemeindeammann, den Inhabern beider Pfarreiamter und einem Vertreter der Lehrerschaft) zusammen. Ein fünfköpfiger Wahlausschuss, zusammengesetzt gemäss der Stärke der im Einwohnerrat vertretenen Parteien, unterzog die Bewerbungen einer Prüfung und legte der Schulpflege eine Auswahl vor, die normalerweise angenommen wurde, so dass die Wahlen eine reine Formsache darstellten.<sup>335</sup> Alle vier Jahre wurden die Lehrpersonen neu gewählt. Die «Verweser», welche ein Jahr lang unterrichtet hatten, mussten für eine Festanstellung ebenfalls gewählt werden. In der Regel wurden diese Wahlen offen durchgeführt – in diesem Fall wurde von liberaler Seite indes eine geheime Wahl vorgeschlagen. Die Lehrerwahlen fielen 1975 auf den 11. März. Präsiert wurde die Schulpflege zu dieser Zeit vom liberalen Marcel Hering.<sup>336</sup> Am besagten Wahlabend waren fünf Schulpflegemitglieder sowie eine Person mit beratender Stimme entschuldigt.<sup>337</sup> Für einige Schulpflegemitglieder völlig überraschend wurden vier der vorgeschlagenen Lehrpersonen mit dem Stimmenverhältnis 6:5 nicht gewählt.<sup>338</sup> Irène Limacher hatte bereits erfolgreich ein Jahr an der Primarschule unterrichtet und war vom Wahlausschuss nach längerer Diskussion trotz dem Wissen um ihre POCH-Mitgliedschaft zur Wahl vorgeschlagen worden.<sup>339</sup> Einen Lehrauftrag an der Primarschule für ein Jahr hätten auch drei weitere Personen, M. G.<sup>340</sup>, Susy Stocker und Rolf Henzen, bekommen sollen, doch die Schulpflege entschied gegen sie, obschon ihnen vom damaligen Rektor bereits eine Zusage gemacht worden war.<sup>341</sup> Auffällig war das Resultat von H. B., welche sechs Ja- und fünf Nein-Stimmen erhielt.<sup>342</sup> Laut Presse wurde sie später als «Alibi-Frau» benutzt, um zu beweisen, dass die Nichtwahl nicht politisch motiviert gewesen sei.<sup>343</sup> Vermutlich waren es verwandtschaftliche Beziehungen zu einem Mitglied der Schulbehörde, welche H. B. die Wahl sicherten, was etwa die Jungfreisinnigen bedauerten.<sup>344</sup>

---

335 Vgl. Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

336 Vgl. Protokoll der Schulpflege Emmen, Amtsperiode 1971/75, in: Langzeitarchiv Emmen, B.200.1.4.2 (1960-1975).

337 Entschuldigt waren Adolf Getzmann, Yolanda Ineichen-Tinguely, Margrit Niggli-Reich, Otto Romann sowie Pfarrer Josef Meier. Vgl. Protokoll der 34. Sitzung der Schulpflege Emmen vom Dienstag, 11.3.1975, 114f.

338 Laut LNN waren die Mitglieder Harald Imhof (CVP), Albert Bucher (CVP), Hans Hauenstein (LdU), Annemarie Reber-Schärer (SP) und Josef Lindegger (SP) von den Vorkommissionen überrascht. Letzterer äusserte sich wie folgt: «Wir hatten bis jetzt ein gutes Verhältnis in der Schulpflege. Bis diese Bombe platzte...»; zitiert in: Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

339 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 14.

340 Der Name wird auf Wunsch der betroffenen Person anonymisiert.

341 Vgl. Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 14; Bestätigt wird die Aussage der Interviewpartner von Mathias Stähli auch von Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

342 Gemäss den Erinnerungen von Max Siegrist wurde auch sie von der Schule nicht mehr weiter beschäftigt, was der Presse indes nicht entnommen werden konnte. Vgl. Interview mit Max Siegrist, 24.3.2010.

343 Vgl. Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

344 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 17; Jungliberale Emmen, Jungliberale und die Lehrerwahlen, in: Die Heimat, 27.3.1975. Die Jungliberalen nannten den Namen der Kandidatin nicht.

Die restlichen 12 Kandidatinnen und Kandidaten, welche für die Primarschule zur definitiven Wahl vorgeschlagen worden waren, wurden, mit einer Ausnahme, alle einstimmig, mit 11 Stimmen gewählt.<sup>345</sup> Auch die Verweser-Wahlen auf der Primarschulstufe erfolgten mehrheitlich einstimmig. Es wurden zudem mehrere Ersatzkandidatinnen und Ersatzkandidaten für die Lehraufträge ernannt, darunter Markus Blum (mit 10:1 Stimmen), auf den noch zurückzukommen sein wird. Auf der Liste der Bewerber stand auch Klaus Fischer, dessen Wahl als Ersatzkandidat mit 7:3 Stimmen und einer Enthaltung abgelehnt wurde.<sup>346</sup> Auf der Sekundarstufe ergab sich eine Pattsituation: Max Siegrist schaffte im ersten Wahlgang das notwendige absolute Mehr nicht, da sich fünf Schulpflegemitglieder der Stimme enthielten, ihn fünf wählten und eine Person sich gegen ihn aussprach.<sup>347</sup> Siegrist war nicht irgendein Lehrer – er war als SP-Kandidat mit dem besten Resultat in den Einwohnerrat und kurz vor der Lehrerwahl von der Lehrerschaft zum Vorsitzenden der Emmer Lehrerschaft gewählt worden.<sup>348</sup> Da ein Ersatzkandidat für Siegrist fehlte, wurde die Wahl, was eigentlich nicht vorgesehen war, wiederholt und bestimmt, dass das einfache Mehr für die Wahl ausreiche. Bei der Wahlwiederholung stimmten fünf Personen für, drei gegen ihn und drei enthielten sich der Stimme.<sup>349</sup> Max Siegrist nahm bereits eine Sitzung später als Vertreter des Lehrervereins Einsitz in der Schulpflege,<sup>350</sup> was er heute humorvoll als eine «Realsatire» bezeichnet. Wie er selbst im Interview sagt, bekam er – zumindest kurzfristig – keine Folgen dieses publik gewordenen Ereignisses zu spüren. Er räumt heute ein, seine Meinung nach der «Emmer Affäre» allenfalls etwas weniger pointiert geäußert und sich in der Schule bewusster «neutral» verhalten zu haben, um niemandem eine Angriffsfläche zu bieten. Als Max Siegrist später Rektor wurde, musste er indes nicht selten gegen einen bürgerlichen Widerstand ankämpfen, was er in der Rückschau als eine Art «Revanche» deutet.<sup>351</sup>

Weshalb wurden vom Wahlausschuss den als qualifiziert befundenen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten die Wahl versagt? Die Presse musste nicht lange rätseln: Sämtliche nicht gewählten Personen sowie Max Siegrist hatten die Wahlberechtigungsliste der POCH unterschrieben. Irène Limacher war indes das einzige Parteimitglied. Sie kandidierte selbst für den Grossrat, während die anderen in die Affäre verstrickten Lehrpersonen mit ihrer Unterschrift lediglich ermöglicht hatten, dass die POCH an den Wahlen teilnehmen konnte. Die Wahlberechtigungsliste war am 10. März im Amtsstatthalteramt Hochdorf, zu welchem Emmen gehörte, hinterlegt worden. Dieses schickte die Liste zur Beglaubigung an die Einwohnerkontrolle Emmen. Ein Beamter muss entdeckt haben, dass einige der

345 Vgl. Protokoll der Sitzung vom 11. März 1975 / Lehrerwahlen.

346 Vgl. Protokoll der Sitzung vom 11. März 1975 / Lehrerwahlen.

347 Vgl. Protokoll der Sitzung vom 11. März 1975 / Lehrerwahlen; Hier irrt Ruedi Leuthold, der in der LNN schrieb, Siegrist sei anfänglich mit 6:5 Stimmen nicht gewählt worden; vgl. Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

348 Vgl. Interview mit Max Siegrist, 24.3.2010.

349 Vgl. Protokoll der Sitzung vom 11. März 1975 / Lehrerwahlen.

350 Vgl. Protokoll der 35. Sitzung der Schulpflege Emmen vom Dienstag, 6.5.1975, 116-120.

351 Interview mit Max Siegrist, 24.3.2010.



Unterschreibenden als Lehramtskandidaten in der Gemeinde Emmen gehandelt wurden. Die LNN schrieb, daraufhin «sah ein Mann rot. Da sehen plötzlich einige Männer rot.»<sup>352</sup> Ausgewählte Schulpflegemitglieder aus dem bürgerlichen Lager wurden über den Umstand informiert, dass einzelne Unterschreibende sich als Lehrpersonen in Emmen beworben hätten. Ein Schulpflegemitglied aus den Reihen der SP, Josef Lindegger, mutmasste, dass sich die fünf Mitglieder der LP sowie ein CVP-Mann<sup>353</sup> vor der Sitzung der Schulpflege abgesprochen hätten, um die Wahl der Betreffenden zu verhindern.<sup>354</sup> Der LdU sprach von einem «in liberalen Kreisen geschlossenen Komplott» und distanzierte sich vom nach seiner Auffassung undemokratischen Vorgehen und der «Verpolitisierung» des Schulwesens durch die Schulpflege.<sup>355</sup> Auch der SP-Gemeinderat Carlo Herbst und weitere Schulpflegemitglieder teilten diese Ansicht. Anfänglich wies die LP die Anschuldigungen, als Strippenzieherin fungiert zu haben, von sich. Auch wehrte sich die LP gegen die Unterstellung, ihre Schulkommissionsmitglieder hätten aus politischen statt aus fachlichen Gründen gehandelt<sup>356</sup> und sie verneinte, dass sie empfohlen habe, auch jene Lehramtskandidatinnen und -kandidaten nicht anzustellen, welche die Wahlliste lediglich unterschrieben hatten, auch wenn diese keine «Pöchler» waren. Bereits zu Beginn des «Skandals» übernahm die LP hingegen die Verantwortung für die Nichtwahl der POCH-Lehrperson, möglicherweise in der Hoffnung, aus der Selbstdarstellung als «Staatshüterin» politisches Kapital zu schlagen und sich im Wahlkampf in Position zu bringen. Wie der Präsident der LP Emmen, Fridolin Vonwyl, im Fernsehen bekanntgab, habe die Parteileitung ihren Mitgliedern die Empfehlung abgegeben, die POCH-Kandidatin nicht zu wählen – ein aussergewöhnliches Vorgehen, wie er selbst bestätigte.<sup>357</sup> Adolf Schläpfer (LP) gab schliesslich preis, man habe im Vorfeld gehört, dass einige Lehrpersonen «POCH-Mitläufer» seien. Er liess sich in der LNN, wie folgt zitieren: «Es wurde uns (!) gesagt, einige Lehrer, die gewählt werden sollten, seien in der POCH. Und ich kenne doch die aufwühlerische Taktik und Hetzblätter. Da muss man vorsichtig sein, bevor die ihr Netz aufbauen können. Man muss an die Nazizeiten zurückdenken und sagen: Wehret den Anfängen.»<sup>358</sup>

Als brisant wurde der Fall beurteilt, weil die Lehramtskandidaten mit ihrer Unterschrift die «Pöchler», denen generell undemokratisches Verhalten vorgeworfen wurde, in der Aus-

---

352 Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

353 Neben dem Präsidenten Marcel Hering waren dies Irma Moccand, Adolf Krieger, Rudolf Waber und Adolf Schläpfer. Als sogenannt «sechster Mann» wurde Walter Bühlmann von der CVP gehandelt. Die Liste der Schulbehördemitglieder findet sich im Langzeitarchiv Emmen, B.200.1.4.2.

354 Vgl. Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

355 LdU, Ortsgruppe Emmen, Stimmen der politischen Parteien. Politische Störmanöver bei den Lehrerwahlen!, in: Die Heimat, 21.3.1975.

356 Vgl. Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975.

357 Vonwyl in einem Interview in: Bericht vor Acht vom 26.3.1975; vgl. LP Emmen, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten?, in: LNN, 26.3.1975.

358 Ruedi Leuthold, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten, in: LNN, 21.3.1975; Widerspruch erregte Schläpfer in verschiedenen Leserbriefen; vgl. J. Rey-Krauer, Zur Lehrerwahl in Emmen, in: LNN, 27.3.1975; SP Emmen, Grundsatzklärung der Emmer Sozialdemokraten, in: LNN, 27.3.1975.

übung eben dieser demokratischen Rechte unterstützen wollten, während die LP, die sich die Demokratie auf die Parteifähne geschrieben hatte, mit ihrem Verhalten ihren eigenen Grundsätzen Lügen strafte, was nicht zuletzt die POCH in ihrer offiziellen Stellungnahme kritisierte.<sup>359</sup>

### 6.6.3 Die rhetorische Schlammschlacht

Die Reaktionen auf die bekannt gewordenen Details der Lehrerwahlen waren teilweise heftig: In antikommunistischer Rhetorik forderten Leserbriefschreibende die «roten Freunde» dazu auf, im «roten Paradies» zu wirken,<sup>360</sup> oder schlugen eine «Verpflanzung» der «hirngespinnigen Naivlinge [...] als Erzieher in einen kommunistisch gelenkten Staat»<sup>361</sup> vor. «Gottlose Lehrer»<sup>362</sup> wurden abgelehnt und jemand rief den «Herrgott» auf, die Schweiz davor zu bewahren, dass die nächste Generation im Sinne der POCH-Lehrer erzogen werde.<sup>363</sup> In einigen Gaststätten im Kanton Luzern wurde POCH-Mitgliedern künftig der Zugang verwehrt. Der Pächter des Restaurants «Anker», vormals «Volkshaus», in Luzern, in welchem sich laut der LNN traditionsgemäss die Luzerner Linke traf, sprach für die «progressive, anarchistische oder marxistische Bewegung» eine Lokalsperre aus.<sup>364</sup> Ihm folgte das Restaurant «Emmenbaum» in Emmenbrücke, welches der POCH das Gastrecht verwehrte, während die Nationale Aktion (NA) im Grossen Saal ihre Veranstaltung durchführen durfte. Auch im «Zollhaus» in Reussbühl/Littau wurden POCH-Mitglieder nicht mehr eingelassen.<sup>365</sup>

Einer differenzierteren «Kampfrhetorik» bediente sich die LP. Vonwyl nahm in der Fernsehsendung «Bericht vor Acht» Stellung zum Geschehen. Er zeigte sich befriedigt darüber, dass die Behörde erstmals seit Jahren wieder eine echte Auswahl gehabt habe – auf rund 50 Stellen kamen 76 Bewerbungen.<sup>366</sup> Vonwyl liess verlauten, dass er nichts gegen politisch Andersgesinnte habe, dass er aber nicht für Leute einstehe, welche die demokratische Ordnung und den bestehenden Staat gefährdeten.<sup>367</sup> Um diese Aussage zu untermauern, verwies er auf den Turnlehrer, den man angestellt habe. Der Turnlehrer Carlo Herbst war SP-Mitglied und Gemeinderat von Emmen.<sup>368</sup> Vonwyl wurde im Interview gefragt, wo für ihn denn die Gefährdung der Demokratie durch einen Lehrer, der einer politischen Partei angehöre, beginne. Die Parteizugehörigkeit selbst gefährde nicht die Demokratie, so Vonwyl, wer aber der POCH angehöre, habe nicht das Recht, an «unseren Schulen» zu unterrichten, da die POCH eine «Sammlung linksextremer Kräfte» sei, die mit allen Mitteln die

359 Vgl. J. Schmid, Erklärung zu den Lehrerwahlen in Emmen, in: LNN, 4.4.1975.

360 H. B., Mutige Emmer Schulbehörde, in: LNN, 27.3.1975.

361 Ein «heilsamer» Vorschlag», in: Vaterland, 10.5.1975.

362 Kurz und bündig, in: Vaterland, 3.5.1975.

363 Vgl. Das mögliche [sic!] tun, in: Vaterland, 3.5.1975.

364 «Anker» für Linke geschlossen, in: LNN 10.4.1975.

365 Vgl. Emmenbaum: Nichts für Progressive, in: LNN, 16.4.1975.

366 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 14. In den Zahlen sind die bereits besetzten Stellen enthalten, deren Inhaber und Inhaberinnen in der Wahl bestätigt werden mussten. Vgl. 49 neu gewählte Lehrer, in: LTB, 15.3.1975.

367 Vgl. Bericht vor Acht vom 26.3.1975.

368 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 7.

geltende Staatsform und die bestehenden Institutionen mittels «Subversion» untergraben und zerstören wolle.<sup>369</sup> Gegen diese «Subversion» wehrte sich die LP, wie sie auch in einer Stellungnahme in der LNN betonte, in der sie die POCH mit anderen Linksgruppierungen in den Nachbarländern gleichsetzte und die sozialen und erzieherischen Berufe als Hauptziele der linken Unterwanderung nannte.<sup>370</sup> Die LP rückte die POCH in die Nähe der RAF in der BRD, wo gegen Andreas Baader, Gudrun Ensslin, Ulrike Meinhof und Jean-Carl Raspe im Mai 1975 ein Prozess beginnen sollte, sowie mit der «Brigate Rosse» in Italien. In den Diskursen wurden die Staatsfeindlichkeit der «linksextremen» POCH, die Gefährdung der demokratischen Ordnung, die Unterwanderung und Unterhöhlung staatlicher Stellen,<sup>371</sup> die «marxistisch-kommunistische Aggression»<sup>372</sup> oder der Aufruf zur Sabotage in einem Emmer Industriebetrieb als Gründe genannt, weshalb POCH-Mitglieder als Lehrpersonen untragbar seien.<sup>373</sup> Es sei verantwortungslos, so Oskar Vonmoos, «das kostbarste Gut, die Jugend, im Sinne von Revolution und Umsturz beeinflussen [zu] lassen und die Planung unseres Untergangs auch noch selber zu finanzieren.»<sup>374</sup> Wer, so der Tenor, für eine demokratische Zukunft einstehe, müsse dafür sorgen, dass die Kinder auch von freiheitlich-demokratisch denkenden Lehrpersonen unterrichtet würden: «Wer für sein Kind die Zukunft in einer freien Welt ersehnt, kann wohl unmöglich freiwillig seine Erziehung in die Hand eines POCH-Lehrers legen», schrieb ein Leserbriefschreiber im «Vaterland».<sup>375</sup> Gegen den Vorwurf, die Mittel der POCH seien undemokratisch, setzten sich die Progressiven genauso zur Wehr wie gegen die Unterstellung, sie solidarisiere sich mit der «Baader-Meinhof-Bande».<sup>376</sup> Sie erhielten nur von wenigen Leserbriefschreibenden Schützenhilfe. Auch die Unterstellung, die POCH sei von Peking oder Moskau finanziert und gesteuert und erhalte «genaue und raffinierte Anleitungen aus dem Osten»<sup>377</sup>, wurde im rhetorischen Duell vorgebracht.<sup>378</sup> Laut Auskunft eines ehemaligen Schulbehördenmitglieds war der Vor-

---

369 Bericht vor Acht vom 26.3.1975.

370 Vgl. LP Emmen, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten?, in: LNN, 26.3.1975; Unnötige Polemik mit falschen Akzenten, in: LTB, 21.3.1975; LPL Emmen steht voll hinter der Schulpflege, in: LTB, 26.3.1975; Was schaden POCH-Aussenseiter einer Demokratie?, in: LNN, 24.4.1975. Auf die «Baader-Meinhoff-Bande [sic!]» nimmt ein Leserbrief im Vaterland vom 26.4.1975 explizit Bezug. Auch der liberale Gemeinderat Oskar Vonmoos wirft der POCH die «Solidarität mit den Aktionen in Deutschland» (inklusive Baader-Meinhof-Bande) vor; Welches sind die Ziele der POCH?: in: Die Heimat, 27.3.1975.

371 Welches sind die Ziele der POCH, in: Die Heimat, 27.3.1975; Schulpfleger Adolf Krieger, Meine eigene Meinung, in: Die Heimat, 27.3.1975.

372 Auf Wahlbehörde kommt es an, in: Vaterland, 26.4.1975.

373 Vgl. zahlreiche Leserbriefe zur «Affäre». Zum Sabotage-Aufruf-Vorwurf vgl. Lehrerwahlen schlagen Wellen, in LTB, 20.3.1975.

374 Oskar Vonmoos, Zu den Lehrerwahlen nochmals einige persönliche Bemerkungen, in: Die Heimat, 4.4.1975.

375 Auf Wahlbehörde kommt es an, in: Vaterland, 26.4.1975; vgl. ähnliche Ideen: POCH-Umfrage versichert, in: Vaterland, 10.5.1975.

376 Vgl. POCH-Luzern, Welches sind die Ziele der POCH?, in: Die Heimat, 30.5.1975.

377 Lorenz Fischer, POCH-Lehrer?, in: Vaterland, 22.3.1975.

378 H. Täschler forderte explizit, dass die Vorwürfe erst nachzuweisen seien, bevor Leute verurteilt würden; vgl. Alle POCH-Anhänger in den gleichen Topf werfen?, in: Vaterland, 3.5.1975.

wurf des «Landesverrats» ein gewichtiges Argument der Liberalen, um die POCH-Lehrerin nicht wiederzuwählen.<sup>379</sup> Wie Mathias Stähli in seiner Arbeit aufzeigt, fehlten indes konkrete Anschuldigungen an die Adresse der Luzerner POCH. Einzige Ausnahme war ein «Sabotage-Vorwurf», der sich bei genauerer Prüfung schliesslich als Flugblattaktion herausstellte. Es waren einzelne aber gewichtige Stimmen, die mit antikommunistischen Schlagworten den Diskurs zu bestimmen vermochten.<sup>380</sup> Mit dem zeitlichen Abstand von bald 40 Jahren geben mehrere ehemalige Schulbehördenmitglieder heute unumwunden zu, sie seien über die inhaltlichen Ziele und die Aktivitäten der POCH kaum unterrichtet gewesen. Sie hätten vielmehr intuitiv aufgrund der gängigen Diskurse, einiger POCH-Aktionen und des «unangepassten» Auftretens einiger POCH-Mitglieder entschieden.<sup>381</sup> Wie gesehen betraf die Nichtwahl mehrheitlich nicht POCH-Mitglieder. Auf die Nachfrage, ob das Verdikt der Nichtanstellbarkeit denn auch für «Sympathisanten» der Partei gelte, betonte Vonwyl, dass er diejenigen, die die Wahlliste unterschrieben hätten, in der Tat als Sympathisanten betrachte, wobei er dem Unterschreibenden mit Hochschulabschluss (gemeint war wohl Max Siegrist) seine «Tat» stärker ankreidete als den jungen, «naiven» Seminaristinnen und Seminaristen, denen er diese «eher verzieh»<sup>382</sup>.

#### 6.6.4 Gesellschaftliche Erwartungen

Auf die Frage, ob Seminaristinnen und Seminaristen mit einer «solchen politischen Einstellung» den Lehrberuf nicht ergreifen sollten, antwortete Vonwyl, man könne eine politische Einstellung ja auch ändern. Die «Aufklärung» müsste im Seminar anfangen, forderte der Parteipräsident der LP. Würde man die Seminaristen genügend informieren, hätten sie eine andere politische Einstellung.<sup>383</sup> Das Votum Vonwyls sowie die zahlreichen Leserbriefe und redaktionellen Zeitungsberichte zeigen, dass in der POCH-Diskussion von den Lehrkräften eine Grundhaltung verlangt wurde, die das bestehende politische System grundsätzlich bejahte (vgl. auch Kapitel IV.3.1). Vonwyl sagte im Interview, die Abwahl sei eine Lektion dafür gewesen, welche Gesinnung man von Lehrkräften erwartete, nämlich dass sie «zu unserem Land, zu unseren Institutionen und auch mehr oder weniger zu unserer Wirtschaft» stünden, von der – auch sie – lebten.<sup>384</sup> Auch in einem Leserbrief wurde gefordert, eine Lehrperson habe sich nach der Mehrheit der Gesellschaft zu richten, was für den Schreibenden eine «westdemokratische» Gesinnung verlangte.<sup>385</sup> Die Jungliberalen nannten die Lehrpersonen «Diener des Staates», zu deren Aufgabe es gehöre, verantwortungsvolle Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu erziehen, die den «Weiterbestand und

379 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 28.

380 Diese Einschätzung teilten auch Leserbriefschreibende. Vgl. Schmunzeln, in: Vaterland, 19.4.1975.

381 Vgl. Interviews mit verschiedenen ehemaligen Behördenmitgliedern in: Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 39.

382 Bericht vor Acht vom 26.3.1975.

383 Vgl. Bericht vor Acht vom 26.3.1975.

384 Interview mit Fridolin Vonwyl, zitiert in: Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 40.

385 Sie haben den falschen Beruf gewählt, in: Vaterland, 10.5.1975.

die Weiterentwicklung der Staatsgemeinschaft» förderten. Wer diesen Staat ablehne, sollte nicht unterrichten dürfen.<sup>386</sup> In ihrer Bekanntmachung nutzten die Jungliberalen auch die Gelegenheit, die SP anzugreifen, da mehrere Mitglieder, u. a. der neue, junge Parteipräsident, die POCH-Wahlliste ebenfalls unterschrieben hatten.

In Leserbriefen wurde unterstrichen, dass ein «wertneutraler» Unterricht unmöglich sei und die politische Meinung die Lehrpersönlichkeit mitpräge.<sup>387</sup> Diese Persönlichkeit wiederum sei ein zentrales Element der Unterrichtsgestaltung, weshalb ein Mitglied in einer «extremistischen Partei» keine Unterrichtserlaubnis bekommen<sup>388</sup> oder aber genauer beobachtet werden sollte.<sup>389</sup> Ein «Pöchler», so wurde argumentiert, würde sein Ziel zum Umsturz der Gesellschaft mit allen Mitteln verfolgen und deshalb die Jugendlichen beeinflussen und für dieses Ziel missbrauchen.<sup>390</sup> Solche «Missionäre», die «für ihre umstürzlerischen Ideen»<sup>391</sup> bekannt seien, seien an den Emmer Schulen genauso unerwünscht wie linke «Agitation», war im «Vaterland» zu lesen.<sup>392</sup>

Nur wenige Diskutanten relativierten die politischen Einflussmöglichkeiten der Lehrpersonen und machten darauf aufmerksam, dass das Elternhaus weit mehr bewirken könne als einzelne Lehrkräfte, welche die Kinder lediglich zwei oder drei Jahre lang unterrichteten.<sup>393</sup> Auch die betroffene POCH-Lehrerin zeigt sich in der Rückschau verwundert über die damalige Vorstellung, sie habe die jungen Primarschülerinnen und Primarschüler politisch beeinflussen wollen und können.<sup>394</sup> Irreführend war denn auch ein Foto, welches einen Artikel über den Vorfall von Chefredaktor Theiler im «Vaterland» begleitete.<sup>395</sup> Auf ihm waren keine Primarschüler, sondern viel ältere Jugendliche abgebildet, was suggerierte, dass es sich bei den betroffenen Klassen um Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler gehandelt habe.

In den Artikeln des christlich-konservativen «Vaterlandes» wurde ein weiteres Argument in die Diskussion eingebracht: das Lamento über die an den Staatsschulen vernachlässigte Werterziehung. Statt die Anziehungskraft der Linken zu kritisieren, müssten es die Schule und die Gesellschaft schaffen, den Jugendlichen tragfähige Werte anzubieten. Erziehungsdirektor Walter Gut (CVP) bezog sich bei der Nennung dieser Werte auf das Erziehungsgesetz, welches ein Unterrichten nach «christlichen, demokratischen und sozialen Grundsätzen» vorsah, weshalb eine Schulbehörde, so schlussfolgerte der Chefredaktor

---

386 Jungliberale Emmen, Jungliberale und die Lehrerwahlen, in: Die Heimat, 27.3.1975.

387 Vgl. H. Theiler, POCH-Lehrer an öffentlichen Schulen?, in: Vaterland, 12.4.1975; Nicht einmal in der Not, in: Vaterland, 26.4.1975; Nicht einmal in der Not, in: Vaterland, 26.4.1975.

388 z. B. H. B., Mutige Emmer Schulbehörde, in: LNN, 27.3.1975; Lorenz Fischer, POCH-Lehrer, in: Vaterland, 22.3.1975.

389 Vgl. Sie werden Zorn und Naivität überwinden, in: Vaterland, 26.4.1975.

390 Vgl. Zum Thema «POCH-Lehrer», in: LNN, 24.4.1975; Kein Zeichen von Grosszügigkeit, in: Vaterland, 3.5.1975; Das Opfer wären die Schüler, in: Vaterland, 10.5.1975.

391 Lehrerwahlen schlagen Wellen, in: LTB, 20.3.1975.

392 Schulen sind keine Freiräume für Agitation, in: Vaterland, 26.4.1975.

393 Vgl. z. B. A. Schnyder, Ich glaube an meine Erziehung, in: Vaterland, 17.5.1975.

394 Vgl. Interview mit Irène Schöpfer, 30.10.2010.

395 Vgl. H. Theiler, POCH-Lehrer an öffentlichen Schulen?, in: Vaterland, 12.4.1975.

aufgrund des Interviews mit Gut, auch das Recht habe, Lehrpersonen aufgrund solcher Kriterien, nicht nur aufgrund fachlicher Überlegungen, eine Wahl zu verwehren.<sup>396</sup> In den Privatschulen, so eine verbreitete Meinung, könnten die Eltern entscheiden, von welcher Weltanschauung die Kinder geprägt würden, während die Staatsschulen den Einfluss der Eltern einschränke. Nur über die Lehrerwahlen könnten sie, wenigstens teilweise, eine allfällige Kurskorrektur vornehmen.

Neben einer Persönlichkeitserziehung in der Schule forderten manche Stimmen den Dialog mit den Jungen, die Aufklärung im Gespräch, die Auseinandersetzung mit Andersdenkenden, statt deren Marginalisierung.<sup>397</sup> Genau von diesem Dialog lebe die gelingende Demokratie, während die Diktaturen im Osten solche Andersdenkende mit Repressionen und Verfolgungen bedächten.<sup>398</sup> Die SP, die sich explizit von der POCH distanzierte, mahnte, extreme politische Strömungen würden erst durch ihre Marginalisierung und Verdrängung aus dem «demokratischen Spielfeld» gefährlich.<sup>399</sup> Zahlreiche Stimmen lehnten denn auch die «Verpolitisierung» der Lehrerwahlen ab und wehrten sich dagegen, dass die politische Gesinnung der Kandidatinnen und Kandidaten bei der Wahl berücksichtigt werde.<sup>400</sup>

### 6.6.5 Das Nachspiel

Nachdem der «Fall Emmen» publik geworden war, distanzieren sich mehrere der betroffenen Lehrpersonen mit einem Schreiben an das Justizdepartement bzw. an die Erziehungsdirektion von ihrer Unterschrift unter der POCH-Wahlliste oder/und von der Politik der POCH.<sup>401</sup> Die POCH selbst reagierte mit scharfen Attacken auf die LP, deren Verhalten sie als «Angriff auf die Ausübung der demokratischen Rechte»<sup>402</sup> einstuft. Die POCH arbeitete eine Petition an den Erziehungsrat und an die Schulpflege aus, in der sie sich gegen die Nichtanstellung der Lehrpersonen wehrte und eine Anstellung der Lehrpersonen auf das Schuljahr 1975/76 forderte. Zahlreiche Organisationen trugen die Forderung mit, und Persönlichkeiten aus Kultur und Politik unterzeichneten die Petition.<sup>403</sup> Insgesamt kamen mehr als 1000 Unterschriften zusammen. Der Erziehungsrat nahm Kenntnis von der Petition, hielt aber fest, dass gegen die Wahlen keine Beschwerde erhoben worden sei und

396 «Erziehung ist so wichtig wie Ausbildung», in: Vaterland, 22.4.1975.

397 Vgl. Martin Merki, Bemerkungen, in: Vaterland, 19.4.1975; POCH-Lehrer nicht einfach verteufeln, in: Vaterland, 3.5.1975.

398 Vgl. Auch Randgruppen haben ihre Berechtigung, in: Vaterland, 19.4.1975; Fähigkeiten sollen entscheiden, in: Vaterland, 19.4.1975.

399 Vgl. SP Emmen, Grundsatzklärung der Emmer Sozialdemokraten, in: Die Heimat, 21.3.1975; vgl. ähnliche Argumente bei A. Schnyder, Ich glaube an meine Erziehung, in: Vaterland, 17.5.1975.

400 Vgl. u. a. den Chefredaktor der LNN, Jürg Tobler, Wehret den Anfängen!, in: LNN, 21.3.1975.

401 Vgl. Bericht vor Acht vom 26.3.1975; Schreiben der Betroffenen an die Justizbehörden bzw. die Erziehungsdirektion in: StALU A 810/34.

402 J. Schmid, Erklärung zu den Lehrerwahlen in Emmen, in: LNN, 4.4.1975.

403 Z. B. VPOL Lehreregruppen Luzern, Lausanne, Genf, Aarau; GKEW Bern, GE Solothurn, Basel, Lehrerkomitee Luzern und SLG Aarau sowie Hans Erni, die Nationalräte Arthur Villard, Pierre Gassmann, Nelly Wicky oder Jean Ziegler. Vgl. «Gegen Abbau demokratischer Rechte», in: LNN, 22.5.1975.

dass die Wahl der Volksschullehrer in den Zuständigkeitsbereich der Schulpflege falle.<sup>404</sup> Somit hatte die Petition keine unmittelbaren Folgen. Irène Limacher musste die Schule auf Ende Schuljahr verlassen. Durch persönliche Beziehungen zu einem Regierungsrat bekam sie, gemäss eigenen Aussagen, gegen ein Ehrenwort, sich nicht mehr politisch zu exponieren, eine Anstellung. Laut den Recherchen von Mathias Stähli bekamen auch die restlichen abgewiesenen Lehramtskandidaten «wie von Geisterhand», teilweise ohne sich bewerben zu müssen, eine Stelle: in Gunzwil, in der Stadt Luzern und in Ruswil.<sup>405</sup> Das prominenteste POCH-Mitglied, Klaus Fischer, allerdings fand keine Anstellung als Primarlehrer mehr. Er eröffnete eine eigene Druckerei, in der die Partei ihre Flugblätter und Zeitungen drucken konnte.

Nicht nur die an den Pranger gestellten Junglehrpersonen hatten mit den Folgen ihrer Unterschrift zu kämpfen. Ein anderer Kandidat, der als SP-Parteipräsident wegen seiner Unterschrift ebenfalls ins Kreuzfeuer der Kritik geraten war,<sup>406</sup> konnte nach dem Vorfall keine Anstellung als Gymnasiallehrer finden. Da das Wahlgremium ihn auf seine Unterschrift auf der POCH-Wahlliste ansprach, könnte die Entscheidung damit zusammenhängen.<sup>407</sup>

Die POCH selbst konnte in den folgenden beiden Wahlperioden weitere Erfolge verbuchen. Im Grossrat sicherte sich die Partei 1979 fünf Sitze, vier Jahre später waren es elf.<sup>408</sup>

Die Emmer Lehreraffäre hatte neben den weitreichenden Konsequenzen für einige der Betroffenen einen ironischen Schlusspunkt. Der erste Ersatzkandidat auf dem Wahlvorschlag der Emmer Schulbehörde, Markus Blum, bekam durch das Ausscheiden der Kandidatinnen und Kandidaten vor ihm eine Stelle in Emmen, obschon ausgerechnet er zeitweise ein aktives POCH-Mitglied war, was, weil er nicht im Wahlkreis Hochdorf wahlberechtigt war, auf der besagten Wahlrechtsliste nicht ersichtlich gewesen war. Wie Mathias Stähli aufzeigte, hatte Blum aber die Wahlliste der POCH für den Regierungsrat unterschrieben, von der die Emmer Schulbehörde offenbar keine Kenntnis hatte.<sup>409</sup> Ein Kind von LP-Präsident Vonwyl wurde von Markus Blum unterrichtet – anscheinend unbehelligt von «linksradikaler Propaganda.»<sup>410</sup>

---

404 Vgl. StALU A 1249/16, Erziehungsrats-Protokolle 1960-1999, Protokolle Erziehungsrat 1975.

405 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 20.

406 Vgl. LP Emmen, Parteibüchlein wichtiger als pädagogische Qualitäten?, 26.3.1975.

407 Während der Betroffene sehr zurückhaltend urteilt, nennen andere Interviewpartner die Unterschrift als Grund für die Nichtanstellung am Gymnasium. Vgl. Interview mit L.N., 23.3.2010; Interview mit Carlo Herbst durchgeführt von Matthias Stähli im Rahmen seiner Masterarbeit.

408 Der kantonale Wähleranteil der POCH im Kanton Luzern stieg von 1.6% (1972-1975) auf 3.2% (1976-1979) und 7.2% (1980-1983), wobei sie hier bereits zusammen mit den Grünen politisierte. Vgl. Mugglin, Aufbruch der jungen Intelligenz, 77 und 111.

409 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 18.

410 Vgl. Mathias Stähli, Die Emmer Lehreraffäre, 54.



## 6.7 Gesinnungskontrolle? – Streit um die Zuger Richtlinien

Mehr als drei Jahre lang dauerte ein heftiger Disput um die «Zuger Richtlinien». Empörung löste im September 1976 der ungewollt publik gewordene Versuch der Schulkommission der Stadt Zug aus, mit den «Zuger Richtlinien», ähnlich wie mit den «Grundsätzen» im Kanton Zürich, ein Instrument zu schaffen, um gewisse Lehrpersonen bei Neu- oder Wiederwahlen aus dem Schuldienst ausschliessen zu können.<sup>411</sup> Es hagelte Kritik von verschiedenen Seiten. Nicht nur die SP und der LdU des Kantons Zug, der eine Interpellation einreichte, sowie die Zuger Lehrerschaft protestierten gegen die Richtlinien. Auch der VPOD legte Beschwerde ein.<sup>412</sup> Die Delegiertenversammlung des SLV hiess ohne Gegenstimme, aber mit einigen Enthaltungen – darunter jene Karl Freys – am 30. Oktober 1976 eine Resolution zur unmissverständlichen Verurteilung der «Zuger Richtlinien» gut,<sup>413</sup> was als bedeutungsvoller Akt eingestuft wurde, hatte der SLV doch zuvor zu zahlreichen Fällen «obrigkeitlicher Willkür» geschwiegen.<sup>414</sup> Der Zentralvorstand des SLV nannte den Schritt selbst «etwas Tapferes».<sup>415</sup>

Welches waren die Hauptargumente im Rahmen der Kritik an den Richtlinien? Die einen kritisierten die fehlende Möglichkeit der Lehrpersonen, bei der Ausarbeitung der Richtlinien mitzuwirken. Diesem Argument wurde zwar im Laufe der Diskussion widersprochen, es blieb aber in den Debatten zentral.<sup>416</sup> Obgleich die Ausschlusskriterien der Richtlinien sowohl «Doppelverdienerinnen» als auch im Konkubinat lebende Lehrkräfte betraf, entzündete sich die Diskussion vor allem an der Intention, Lehrpersonen mit einer «antidemokratisch-destruktiven Grundhaltung» vom Schuldienst abhalten oder ausschliessen zu können.<sup>417</sup> Die politische Gesinnung könne einer Lehrperson weder vorgeschrieben werden noch dürfe sie als ausschlaggebendes Kriterium das Auswahlverfahren bestimmen. Dies sei fachfremd, diskriminierend und schaffe Rechtsungleichheit bei der Beurteilung der Qualifikation der Lehrpersonen. Der Willkür werde so Tür und Tor geöffnet, glaubten Kritiker, zumal nicht genau definiert sei, welche «Gesinnung» gemeint sei.<sup>418</sup> Wen die Befürworter der Richtlinien mit «antidemokratisch-destruktiv Gesinnten» bezeichneten, gab der Präsident des «Solothurner Lehrerbundes» (SLB), Karl Frey, in einem Kommentar

411 Vgl. Protokoll der Delegiertenversammlung 1/77, in: SLZ 122 (1977), 889.

412 Vgl. ZG: Beschwerde des VPOD gegen Lehrerwahlrichtlinien der Stadt Zug, in: ScS 63 (1976), 783.

413 Vgl. Leonhard Jost, Schweizerischer Lehrerverein, in: SLZ 126 (1976), 1578; F. V. Bidder, Gerät der Lehrer in ZUG(S)Zwang, in: SLZ 121 (1976), 1668f.; ZG: Schweizerischer Lehrerverein gegen Zuger Richtlinien, in: ScS 63 (1976), 823f.

414 Vizepräsident des Lehrervereins Wasseramt/SO, Martin Hofer, Mandat missbraucht?, in: SLZ 121 (1976), 1895f., hier 1895.

415 Zentralvorstand des SLV, Jahresbericht 1976, in: SLZ 122 (1977), 565-481, hier 466.

416 Vgl. Karl Frey, Radikalenerlass?, in: SLZ 121 (1976) 1896; Othmar Kramer, Die Wirkung ist nachhaltig, in: SLZ 122 (1977), 887f.; Weg frei für fruchtbare Zusammenarbeit, in: SLZ 125 (1980), 77; Verbindung zu den Sektionen, in: SLZ 125 (1980), 537.

417 F. V. Bidder; Gerät der Lehrer in ZUG(S)Zwang, in: SLZ 121 (1976), 1668f.

418 Vgl. ZG: Schweizerischer Lehrerverein gegen Zuger Richtlinien, in: ScS 63 (1976), 823f.; F. V. Bidder; Gerät der Lehrer in ZUG(S)Zwang, in: SLZ 121 (1976), 1668f.

zur an der Delegiertenversammlung des SLV erlassenen Resolution preis, in dem er seine Enthaltung begründete: «politische Dienstverweigerer und Extremisten».<sup>419</sup> Frey führte in seiner Begründung das Beispiel eines Dienstverweigerers an, der angeblich den Dienst in «dieser scheisskapitalistischen Armee» der Schweiz verweigere, ihn aber «in einer revolutionären Volksarmee» zu leisten bereit sei,<sup>420</sup> und zitierte aus einer nicht genau bestimmten Schrift der «extremen Linken»:

«Die Stunde des Proletariats, in erster Linie für die revolutionäre Vorhut, hat jetzt geschlagen. – Studenten, Schüler und Lehrlinge sind es, die den antiimperialistischen und antimilitärischen Kampf tragen und hauptsächlich die Kader der neuen revolutionären Organisation stellen. – Die Mittel der parlamentarischen Demokratie und der bürgerlichen Institutionen müssen eingesetzt werden, um diese zu zerschlagen.»<sup>421</sup>

Damit kolportierte Frey die bereits beschriebene «Unterwanderungsthese». Es gab allerdings auch Befürworter der Richtlinien – rund 250 Stimmberechtigte der Stadt Zug begrüssten den Versuch, durch transparentere Kriterien die Familien zu schützen.<sup>422</sup> Andere wiesen darauf hin, dass eine grenzenlose Freiheit zur Anarchie führe, weshalb sie Restriktionen befürworteten.<sup>423</sup>

Auch Karl Frey distanzierte sich in Teilen von den Richtlinien, rief aber den SLV dazu auf, Lehrpersonen, welche gegen die Armee und gegen den Staat seien, nicht zu unterstützen und sich von «gewissen extremistischen Gruppierungen, die ihre Ausstrahlungskraft auch auf neue Lehrgewerkschaften ausüben, *in klarer und unmissverständlicher Weise zu distanzieren.*»<sup>424</sup>

Wie bereits in den oben erwähnten Fällen von Repressionen gegen Lehrpersonen festgestellt, bezog auch Frey sich auf die Vereinbarkeit einer solchen «Distanzierung» und allfälliger «Setzung von Grenzen» mit helvetischen Grundwerten. Zur Erhaltung und Förderung der demokratischen Rechte und Freiheiten der Schweiz seien solche Massnahmen zentral und stünden im Einklang mit den «Menschenrechten, der Europäischen Menschenrechtskonvention und der Schweizerischen Bundesverfassung».<sup>425</sup>

Der Streit zog sich in die Länge. Im Frühling 1977 verkündete der Zuger Stadtrat an einer Pressekonferenz, die Richtlinien seien lediglich bei Neuwahlen, nicht aber bei Bestätigungswahlen angewandt worden. «Zweitverdiener» und Lehrpersonen, die im Konkubi-

---

419 Karl Frey, Zur Resolution des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 121 (1965), 1578; Karl Frey, Radikalenerlass?, in: SLZ 121 (1976), 1896.

420 Karl Frey, Resolution des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 121 (1965), 1578.

421 Karl Frey, Resolution des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 121 (1965), 1578.

422 Vgl. ZG: Sympathie für die Zuger Wahlrichtlinien, in: ScS 63 (1976), 935; 250 Zuger für Lehrerwahlrichtlinien, in: SLZ 121 (1976), 1895.

423 Vgl. A. Furer, Privatleben Lehrersache?, in: SLZ 121 (1976), 1896.

424 Karl Frey, Zur Resolution des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 121 (1965), 1578; ZG: Schweizerischer Lehrerverein gegen Zuger Richtlinien, in: ScS 63 (1976), 823f. (Hervorhebungen im Original).

425 Karl Frey, Resolution des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 121 (1965), 1578; Karl Frey, Radikalenerlass?, in: SLZ 121 (1976) 1896.

nat lebten, wurden aufgefordert, «die Angelegenheit während der kommenden Amtsdauer im Interesse der Junglehrer und als Entgegenkommen an das Empfinden der Elternschaft zu bereinigen.»<sup>426</sup> Dem Druck der Proteste teilweise nachgebend, modifizierte die Zuger Schulkommission die Richtlinien im Oktober 1977 dahingehend, dass das Verfahren offengelegt, die Ausführungen exemplifiziert sowie der «Bezug zu den Gesetzen» klarer hervorgehoben wurde. Übernommen, aber präzisiert wurde die Vorschrift, dass «antidemokratisch-destruktive Lehrer, die als Alternative zur Demokratie den Totalitarismus anbieten», nicht mehr zur Wahl vorgeschlagen werden sollten.<sup>427</sup> Auch durch diese Präzisierungen ebte die Diskussion nicht ab. Da Gespräche zwischen dem Zuger Stadtrat, der Städtischen Lehrervereinigung und dem SLV nicht fruchteten,<sup>428</sup> bekräftigte der SLV seine Resolution, ohne auf die Bitte der Gegner einzugehen, den Text abzuschwächen.<sup>429</sup> Die Wortwahl der von der SDA verbreiteten Agenturmeldung, deren Argumente mit jenen von 1976 identisch waren, machte (noch einmal) deutlich, wer im Fokus der Richtlinien stand:

«Der Schweizerische Lehrerverein hat den Zuger *«Radikalerlass»* und den Wohnsitzzwang verurteilt. Die Richtlinien, nach denen Doppelverdiener, im Konkubinat lebende Lehrkräfte sowie solche mit einer *«antidemokratisch-destruktiven Grundhaltung»* nicht gewählt werden sollen, verstießen gegen grundsätzliche Freiheiten des Bürgers. Die diskriminierenden Bestimmungen, die dazu Rechtsungleichheit schaffen, öffneten alle Tore zur Willkür. Der Lehrerverein ruft seine Mitglieder dazu auf, sich gegen jegliche Art von Bevormundung zu wehren, um weiter in Freiheit ihrer Aufgabe nachgehen zu können, in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Behörden.»<sup>430</sup>

Mit der Neuauflage der Stellungnahme des SLV flammte die Diskussion erneut auf. Manche Stimmen warfen der Lehrervereinigung vor, mit ihrem Verhalten politisch fragwürdige Lehrpersonen zu schützen, was diese wiederum bestritt. Ein Autor bezeichnete das Communiqué des SLV als *«unverzeihlichen Faux pas»* und bezweifelte, dass man dessen Meinung noch für voll nehme, da dieser sich für *«Demokratiezerstörer[n]»* und auf die *«Demokratie angesetzte[n] Henker»* in die *«Bresche»* werfe.<sup>431</sup> Auch der Zuger Stadtrat und Schulpräsident Othmar Kamer stemmte sich gegen die Resolution des SLV. Dass der Verein nicht den Mut aufbringe, *«jene antidemokratisch-destruktiven Lehrkräfte»* zu kritisieren, die *«bewusst und durch die Tat unsere gewachsene Demokratie unterhöhlen und als Alternative den Totalitarismus anbieten»*, stosse bei zahlreichen Bürgerinnen und

426 Die umstrittenen Richtlinien für Lehrerwahlen in Zug, in: ScS 64 (1977), 255.

427 ZG: Stadtrat von Zug modifiziert Richtlinien für Lehrerwahlen, in: ScS 64 (1977), 706.

428 Vgl. Protokoll der Delegiertenversammlung 1/77, in: SLZ 122 (1977), 889.

429 Vgl. Othmar Kamer, Die Wirkung ist nachhaltig, in: SLZ 122 (1977), 887f.; Protokoll der Delegiertenversammlung 1/77, in: SLZ 122 (1977), 889.

430 L. Guntern, Der Schweizerische Lehrerverein verurteilt die Zuger Richtlinien, in: ScS 64 (1977), 515f. (Hervorhebung N. R.).

431 L. Guntern, Der Schweizerische Lehrerverein verurteilt die Zuger Richtlinien, in: ScS 64 (1977), 515f.

Bürgern auf Unverständnis.<sup>432</sup> Kamer fragte provokativ, ob der SLV die «totalitären Strömungen in der Lehrerschaft» toleriere und es nicht nötig finde, «Farbe zu bekennen». Als Antwort druckte der SLV eine ältere Stellungnahme Leonhard Josts ab, in welcher er jeder Form des Totalitarismus eine klare Absage erteilt hatte.<sup>433</sup> In der Diskussion war der Boden der Sachlichkeit längst verlassen worden, obschon beide Seiten versuchten, ihre Position mit sachlichen Argumenten zu untermauern. Weil die Gesprächspartner weiterhin keine Lösung fanden, hielt der SLV auch 1978 noch an seiner Resolution fest.<sup>434</sup>

Erst im Dezember 1979, nach unzähligen Briefen, Stellungnahmen und Gesprächen, verkündeten der Zuger Schulpräsident und der SLV, dass durch die Beantwortung der Resolution ein «Schlusspunkt» unter den Streit gesetzt worden sei.<sup>435</sup> Faktisch hatte man sich inhaltlich weiterhin nicht einigen können, aber auf der formellen Ebene räumten beide Seiten ein, dass das Mitspracherecht der Lehrpersonen nicht missachtet worden sei, weil ein solches formalrechtlich gar nicht bestanden habe. Lediglich ein Vertreter des Lehrkörpers sowie die Rektoren hatten mit beratender Stimme Einsitz in der Schulkommission. In Zukunft sollte, so die «Einigung», den Lehrpersonen mehr Mitspracherecht gewährt werden.<sup>436</sup> Sowohl im SLV als auch in der Solothurner Erziehungsdirektion hatte inzwischen die Führungsspitze gewechselt – gut möglich, dass dies trotz fortdauernder inhaltlicher Vorbehalte des SLV gegenüber den Richtlinien<sup>437</sup> zu einer Beruhigung der Lage geführt hatte.

Die zahlreichen antikommunistischen Elemente in den Diskursen zeigen die Ende der 1970er Jahre verbreitete Angst vor der «Unterwanderung» staatlicher Institutionen durch linksextreme Gruppierungen, die, so ist zu vermuten, auch geschürt wurde durch die gewalttätigen Aktionen der RAF und der «Roten Brigaden» in den Nachbarländern. Dass auf internationalem Parkett von einer Entspannungsphase im bipolaren Konflikt die Rede war, schien diese Ängste nicht ausräumen zu können.

## 6.8 Die «marxistische Gefahr» durch die Lehrgewerkschaften

Zahlreiche Lehrpersonen der Schweiz waren in den grossen Lehrerverbänden organisiert, sei es im SLV, der SPR oder dem KLVS. In den 1970er Jahren entstanden hierzulande, nach deutschem Vorbild, verschiedene Lehrgewerkschaften. Deren Auftauchen konkurrierte in den Augen mancher Verbandsmitglieder die traditionellen Lehrerverbände, die

---

432 Othmar Kamer, Die Wirkung ist nachhaltig, in: SLZ 122 (1977), 887f., hier 888.

433 Vgl. Leonhard Jost, (ohne Titel), in: SLZ 122 (1977), 888. Der Text entstammt dem Grusswort Josts in: SLZ 121 (1976), 1887.

434 Vgl. Resolutionen 1977, in: SLZ 123 (1978), 671.

435 Vgl. Weg frei für fruchtbare Zusammenarbeit, in: SLZ 125 (1980), 77; Gemeinsame Erklärung zur Resolution des SLV vom 30.10.1976 Betr. «Zuger Richtlinien», in: SLZ 125 (1980), 537.

436 Gemeinsame Erklärung zur Resolution des SLV vom 30.10.1976 Betr. «Zuger Richtlinien», in: SLZ 125 (1980), 77. sowie in: SLZ 125 (1980), 537.

437 Vgl. Verbindung zu den Sektionen, in: SLZ 125 (1980), 537.

neben standespolitischen Anliegen auch gewerkschaftliche Fragen aufgriffen und sich als auch für diese Anliegen zuständig betrachteten. In den Augen der Kritiker war die gewerkschaftliche Vertretung durch die Lehrerverbände allerdings mangelhaft, da sie im Falle von kritischen oder im Jargon der Gewerkschaften «progressiven» Lehrpersonen versagten. Die GKEW unterstellte den Lehrervereinen beispielsweise, sich «nie gegen die politische Diskriminierung sozialistischer Lehrer gewandt» zu haben, während sie sich in anderen Fällen sehr wohl gewerkschaftlich engagiert hätten.<sup>438</sup>

In einer Grundsatzdiskussion über die zu überarbeitenden Leitlinien des SLV von 1976 zeigte sich, dass der Verein befürchtete, dass die Junglehrpersonen, denen «fortwährend Anstellungsprobleme durch nonkonformes Verhalten (Austritt aus der Kirche, Leben im Konkubinats, Dienstverweigerung u. a. m.)» erwachsen, lieber die Gewerkschaften als den SLV um Hilfe angingen, wenn dieser es versäume, zu diesen Problemen klarer Position zu beziehen. Als Resultat der Diskussion arbeitete der SLV neben schul- und bildungspolitischen Grundsätzen auch gewerkschaftliche Leitlinien aus, die mehr «Ermessensraum» und den Schutz des Lehrers in seiner Berufsrolle und in seinem Dienstverhältnis verlangten und die «Wahrung der Rechte des Lehrers als Bürger» einforderten. Weiter versprach der SLV, das Ansehen der Lehrpersonen in der Gesellschaft und die Kooperation mit den Behörden in einem partnerschaftlichen Verhältnis zu fördern.<sup>439</sup> Trotz dieser Veränderungen blieb das Konkurrenzverhältnis zu den Gewerkschaften in den Diskursen virulent. Die neuen Gewerkschaften erreichten, glaubt man den Lehrerzeitschriften, eine grosse Medienpräsenz. Schnell war der Vorwurf formuliert, sie trachteten nach einer Spaltung und somit einer Schwächung der Lehrerschaft und wollten der Neuen Linken den Weg ins Bildungswesen ebnen.<sup>440</sup> Mittels dieser Argumente konnten die Gewerkschaften als Feindbild konstruiert werden. Für Ernst Cincera war klar, dass die Gewerkschaften durch «marxistische Lehrer» aufgebaut worden waren,<sup>441</sup> und auch Karl Frey kritisierte, wie oben gesehen, den angeblichen Einfluss extremistischer Gruppen auf die Lehrgewerkschaften.<sup>442</sup>

In Zürich wurde 1972 die «Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft» (GKEW) ins Leben gerufen, welche sich, laut Karl Frey, «bewusst in den Rahmen der sozialistischen Arbeiterbewegung gestellt hat.»<sup>443</sup> Parallel dazu entstand die «Gewerkschaft Erziehung» (GE), welche Nachahmer in anderen Kantonen fand. 1975 wurde in Zürich

438 GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 91f.

439 Diskussion über das Tätigkeitsprogramm des SLV, in: SLZ 121 (1976), 1099ff., hier 1100. Die Grundsätze sind abgedruckt im Jahresbericht des SLV 1981, in: SLZ 127 (1982), 505.

440 Vgl. Karl Frey, Lehrgewerkschaften, in: SLZ 121 (1976), 319f.

441 Ernst Cincera, Unser Widerstand, 131.

442 Vgl. Karl Frey, Zur Resolution des Schweizerischen Lehrervereins, in: SLZ 121 (1965), 1578; ZG: Schweizerischer Lehrerverein gegen Zuger Richtlinien, in: ScS 63 (1976), 823f. (Hervorhebungen im Original).

443 Karl Frey, Lehrgewerkschaften, in: SLZ 121 (1976), 319f., hier 319. Laut dem Schweizerischen Sozialarchiv existierte die GKEW von 1972 bis 1981 und hatte nie mehr als 500 Mitglieder. Das Berufsverbot für Lehrpersonen war eines ihrer zentralen Themen. Vgl. <http://findmittel.ch/Archive/archNeu/Ar519.html> (14.8.2013).

die «Lehrerbasisgruppe» ins Leben gerufen, welche die gewerkschaftlichen Anliegen zu bündeln gedachte.<sup>444</sup>

Die Gewerkschaften setzten sich in den 1970er Jahren mehrmals gegen die in ihren Augen repressive Politik gegenüber «progressiven» Lehrpersonen ein, während sich die offiziellen Lehrerverbände nicht selten von den Ereignissen distanzieren und, wie geschildert, nur in wenigen Fällen Stellung bezogen. Diese Konkurrenzsituation zwischen den verschiedenen Gewerkschaften und zwischen den Gewerkschaften und den Berufsverbänden ermöglichte es bürgerlichen Standesvertretern, sich mithilfe der Kalten-Kriegs-Rhetorik gegen die in ihren Augen drohende Spaltung der Lehrerschaft zur Wehr zu setzen, wie ein Beispiel aus dem Kanton Solothurn Mitte der 1970er Jahre zeigt. Im April 1974 kam es dort zur Gründung der «Gewerkschaft Erziehung» (GE), was zu heftigen Anfeindungen in der Fachpresse führte. Der Kantonalausschuss des Solothurner Lehrerbundes (SLB), der von Karl Frey präsiert wurde, reagierte mit einer Resolution, die von der Delegiertenversammlung mit 39:2 Stimmen bei zwei Enthaltungen angenommen wurde.<sup>445</sup> Darin distanzierte sich der SLB von der Gewerkschaft, die «auf der Grundlage marxistisch-leninistischen Gedankengutes [,] politische Fernziele» anstrebe, hinter denen der Lehrerbund nicht stehen könne, weshalb eine Zusammenarbeit mit der GE von vornherein abgelehnt wurde.<sup>446</sup> Frey zitierte zur Untermauerung seiner Kampfparolen, die sich gegen eine «totalitäre Ideologie» und eine «aufgezwungene Diktatur» mit den negativen Folgen, wie sie Solschenizyn beschrieben habe, richteten, aus Quellen der POCH, der «Revolutionären Praxis» und einem Diskussionsentwurf der Hamburger «Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft», um zu zeigen, wie die Schulen und die Lehrerverbände, in Anlehnung an das Diktum von Rudi Dutschke vom «langen Marsch durch die Institutionen», von kommunistischen Gruppierungen «infiltriert» werden sollten. Damit unterstrich Frey, dass Schulen und Lehrpersonen eine «Schlüsselstellung im Prozess gesellschaftlicher und kultureller Evolution oder Revolution bzw. Restauration» zugeschrieben werde – von den Gewerkschaften genauso wie von Staat und Gesellschaft.<sup>447</sup> Der SLB unterstellte den Mitgliedern der GE, die Ideen der POCH zu teilen, obschon die GE eine ideologische oder personelle Verbindung verneinte. Karl Frey zitierte aus einem «programmatischen Dokument» der POCH, um die Unterwanderung der Gewerkschaften zu beweisen und zu zeigen, wie wichtig die «politischen Fernziele von zahlreichen linksradikalen Parteien und Gruppierungen, die eine Gründung von Lehrgewerkschaften veranlasst haben oder daran beteiligt waren», für die POCH seien.<sup>448</sup> Frey erinnerte bei dieser Gelegenheit die Leserschaft daran, dass das Fernziel der POCH die «revolutionär-demokratische Umwälzung» und die Errichtung der «proletarischen Diktatur» sei, deren Kurs schlussendlich

---

444 Vgl. Karl Frey, Lehrgewerkschaften, in: SLZ 121 (1976), 319f.

445 Vgl. Hans Hohler, Solothurner Lehrerbund, in: SLZ 119 (1974), 1835.

446 Der Kantonalausschuss des Solothurner Lehrerbundes, in: SLZ 119 (1974), 1044; SO: Solothurns Lehrerbund und die «Erziehungsgewerkschaft», in: ScS 61 (1974), 527f.

447 Karl Frey, notwendige Aufklärung, in: SLZ 119 (1974), 1044.

448 Karl Frey, Lehrgewerkschaften, in: SLZ 121 (1976), 319f., hier 320.

von der UdSSR vorgegeben werden könnte.<sup>449</sup> Das Ziel der Gewerkschaft sei nicht nur das Abwerben der Lehrkräfte aus den traditionellen Standesorganisationen, sondern auch der Aufbau einer eigenen «Erziehergewerkschaft» mit dem Ziel, diese dereinst in eine «Einheitsgewerkschaft» (nach kommunistischem Vorbild) zu überführen.<sup>450</sup> Frey wünschte sich das Engagement der Lehrpersonen innerhalb der Lehrerverbände – unter Einhaltung demokratischer Spielregeln. Dem SLB ging es in der Diskussion nicht nur um ideologische, sondern auch um machtpolitische Fragen. Die drohende Spaltung der Lehrerschaft hätte das Gewicht des SLB verringert, der sich als legitimer Vertreter für sämtliche standes- und schulpolitischen Fragen verstand.<sup>451</sup> Diese machtpolitische Überlegung führte zur eigenartigen Konstellation, dass der SLB ein in der Lehrerschaft verbreitetes Anliegen für kleinere Klassenbestände, welches die GE mittels einer Initiative durchzusetzen versuchte, nicht mittrug,<sup>452</sup> nicht etwa, weil er die Idee nicht teilte, sondern weil er sich gegenüber den «Extremisten» und der drohenden «Radikalisierung» abgrenzen wollte und der GE unterstellte, sie lanciere die Initiative nicht aus standespolitischem Interesse, sondern lediglich zur Gewinnung von Sympathien innerhalb der Lehrerschaft.<sup>453</sup> Quasi als «Konkurrenzprodukt» fasste der SLV eine Resolution, welche auf der Primarschule eine Richtzahl von 25 Schülerinnen und Schülern vorsah, die tatsächliche Klassengrösse aber in einem «partnerschaftlichen Gespräch» mit den Behörden bestimmen wollte. Der SLB grenzte sich in einer Stellungnahme für die Resolution des SLV explizit von der Initiative der GE ab, die in der Folge verworfen wurde.<sup>454</sup>

Zahlreiche Lehrpersonen waren und sind noch heute, in verschiedenen Sektionen, Mitglieder des Schweizerischen Verbands des Personals öffentlicher Dienste (VPOD). Während des Kalten Krieges verschwiegen laut Diether Grünenfelder, selbst Mitglied der «Sektion Lehrer» des VPOD, manche Lehrpersonen aus Angst vor Anfeindungen im Lehrerzimmer ihre Mitgliedschaft in der Gewerkschaft.<sup>455</sup> Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrervereinen und dem VPOD war nicht immer konfliktfrei. Der SLB vermied eine Zusammenarbeit und warf der Gewerkschaft vor, «extrem politisch orientiert» zu sein.<sup>456</sup> Der Bernische Lehrerverein ermöglichte anfänglich eine Doppelmitgliedschaft, fühlte sich dann aber Anfang der 1980er Jahre herausgefordert, weil der VPOD ihm reine Standesvertretung ohne gewerkschaftliche Ambitionen unterstellte. In der Folge sah sich der BLV veranlasst, vor den Strategien des VPOD zur Spaltung der Lehrerschaft zu warnen.<sup>457</sup>

449 Karl Frey, Lehrgewerkschaften, in: SLZ 121 (1976), 319f.

450 Karl Frey, Solothurn, in: SLZ 122 (1977), 488f.

451 Vgl. Hans Hohler, Solothurner Lehrerbund, in: SLZ 119 (1974), 1835; Hans Hohler, Aus dem Solothurner Lehrerbund, in: SLZ 120 (1975), 1207.

452 Vgl. Solothurn, in: SLZ 1120 (1975), 1927.

453 Vgl. Hans Hohler, Aus dem Solothurner Lehrerbund, in: SLZ 120 (1975), 1207; Solothurn, in: SLZ 1120 (1975), 1927.

454 Vgl. Solothurn, Der Entscheid über die Initiative der GE, in: SLZ 121 (1976), 485f.; Karl Frey, Solothurn, in: SLZ 122 (1977), 488f.

455 Vgl. Interview mit Diether Grünenfelder vom 3.5.2010.

456 German Vogt, Solothurn, in: SLZ 124 (1979), 1900

457 Vgl. F. v. Bidden, Bernischer Lehrerverein: Warnung vor VPOD-Strategie, in: SLZ 125 (1980), 7.



## 7. Fazit

Die analysierten Diskurse zeigen, dass die Vermittlungsaufgabe der Lehrpersonen im Spannungsfeld zwischen Bewahrung und Veränderung stand. Die Schule sollte einerseits die kulturelle Kohärenz fördern, indem sie die geltenden kulturellen Wertvorstellungen tradierte. In den Augen der Kritiker des bestehenden «Systems» reproduzierte sie damit lediglich die unvollkommenen gesellschaftlichen Verhältnisse,<sup>458</sup> was andererseits zur Forderung führte, die Lehranstalten sollten mithelfen, die gesellschaftlichen Zustände zu verbessern und die Jugendlichen auf eine noch ungewisse Zukunft, die sich von der Gegenwart unterschied, vorzubereiten. Kritisches Denken und der Mut, Veränderungen anzuregen und anzugehen, galten als wichtig, um, unter Einhaltung der demokratischen Spielregeln, die Gesellschaft zum Positiven hin zu verändern. Insbesondere für die Neue Linke wurde die Schule zum zentralen Ort, an dem gesellschaftliche Veränderungen ansetzen mussten, zumal die Lehrpersonen die Kinder länger betreuten als jede andere Erziehungsinstanz, abgesehen von den Eltern.<sup>459</sup>

Veränderungen anzugehen bedingte jedoch einen genügend grossen Spielraum innerhalb des «Systems Schule», einen Freiraum der Lehrpersonen, die nachfolgende Generation zu diesen Fähigkeiten zu erziehen. Dieser Freiraum wurde ab Mitte der 1970er enger, was vor dem Hintergrund der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung gelesen werden muss. Bereits im Zuge der 1968er-Bewegung gab es Lehrpersonen, die in ihrem gesellschaftlichen Umfeld mit neuen Ideen, neuen Lebensformen oder auch nur ihrem Aussehen für Diskussionen sorgten. Im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen ab Mitte der 1970er Jahre drohte ihnen allerdings weniger Ungemach. Die These liegt nahe, dass der spürbare Lehrermangel dazu beitrug, dass «progressive» und unkonventionelle Lehrpersonen in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre zwar kritisiert, aber selten entlassen wurden.<sup>460</sup> Die wenigen dokumentierten Fälle von Anfeindungen gegenüber linken Lehrpersonen aus den 1940er und 1950er Jahren könnten die These stützen, dass der Lehrermangel den Spielraum für Nichteinstellungen einengte. Es wäre zu prüfen, inwiefern auch die Generationenfrage eine Rolle spielte. Die Untersuchung von Engeli deutet darauf hin, dass es in einzelnen politischen Fragen einen Unterschied zwischen den Lehrergenerationen gab, dass aber die Lehrpersonen zu Beginn der 1970er Jahren immer noch zu einem grossen Teil «freisinnig-demokratisch» argumentierten und eine bürgerliche Mittelstandsposition vertraten, deren Loyalität gegenüber dem demokratischen Staat

---

458 Vgl. u. a. Heinz Wyss, Missbrauchen Lehrer ihre Freiheit? Lehrer im Spannungsfeld der politischen Auseinandersetzung, in: ScS 65 (1978), 43ff. Der Artikel erschien unter dem gleichen Titel auch in der SLZ 123 (1978), 63ff. Vgl. weiter: Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427.

459 Gut benutzte dafür den Ausdruck der «intensiven Dauer-Begegnung», in welcher Lehrperson und Lernende stünden. Vgl. Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427.

460 Eine der interviewten Lehrpersonen gab an, noch zu Beginn der 1970er Jahre eine verkürzte Ausbildung genossen und ohne Bewerbungsprozedere eine Stelle bekommen zu haben. Interview mit Peter Grunder vom 25.3.2010.

gefestigt schien. Inwiefern sich dies im Laufe der 1970er Jahre veränderte, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Die Rezession in der Folge der Ölkrise, die sich ab 1975 in Form einer Stagflation bemerkbar machte, hatte zur Folge, dass zahlreiche Lehrkräfte von der Privatwirtschaft in die Schulen zurückkehrten. Daneben hatten die Seminare mehr Lehrkräfte ausgebildet, wobei der Effekt durch die Verlängerung der Ausbildungszeit kurzzeitig etwas abgefedert wurde. Kombiniert mit schwächeren Schülerjahrgängen ergab sich dennoch ein Lehrkräfteüberschuss, der die Wahlmöglichkeiten und damit den Spielraum für politische Ränkespiele der Behörden erhöhte. Auch ohne helvetischen «Radikalenerlass» fielen einige Lehrpersonen diesen Ränkespielen zum Opfer. Scheinbar willkürliche Nichtwahlen von Lehrpersonen aus politischen Gründen wurden auch zu Beginn der 1980er Jahre noch vereinzelt beklagt.<sup>461</sup>

Linksextreme Terrorakte, wie sie die RAF und die Roten Brigaden in den Nachbarländern verübten, sowie aufsehenerregende Affären innerhalb des Landes, wie etwa die spektakuläre Verurteilung des Brigadiers der Schweizer Armee Jean-Louis Jeanmaire wegen angeblichen Landesverrats im Jahr 1977 oder einzelne Aktionen der Juraseparatisten, gaben den Angstszenerien der «Linken Gefahr» und der Unterwanderung staatlicher Institutionen neue Nahrung. Obschon die Vereinbarung der KSZE («Helsinki Schlussakte») von 1975 zu einer Beruhigung im Kalten Krieg beitrug, verhinderten die in der Presse präsenten Terrordiskurse, dass die Wahrnehmung einer aussenpolitischen Entspannung der antikommunistischen Rhetorik im schulischen Kontext die Spitze brach. Auf diesem Hintergrund nahmen die behördlichen Staatsschutzmassnahmen, die seit dem Ende des 2. Weltkriegs systematisch auf die «Linken» ausgedehnt worden waren, und die heterogene private Observationstätigkeit, wie beispielsweise jene um Ernst Cincera und die «Informationsgruppe Schweiz», ein auch im internationalen Vergleich grosses Ausmass an. Allein von staatlicher Seite wurden 900 000 Fichen angelegt. Neben zahlreichen Organisationen wurden auch viele Lehrpersonen fichiert. Der Verdacht liegt nahe, dass manche Erziehungsbehörden die sich bewerbenden Lehrpersonen auf einen allfälligen Eintrag hin überprüften. Gemäss der «National-Zeitung» und dem «Tages-Anzeiger» hatte sich beispielsweise die Zürcher Erziehungsdirektion unter der Leitung von Alfred Gilgen auch dieser Quellen bedient, um an Informationen über die Kandidierenden zu gelangen.<sup>462</sup> Mehrere Beispiele von Entlassungen oder Nichtanstellungen aus dem Kanton Zürich legen die Vermutung nahe, dass die Bewerberinnen und Bewerber hier genauer geprüft wurden als in anderen Kantonen. Wie das Beispiel der «Zuger Richtlinien» zeigt, waren indes auch andere Schulbehörden darum bemüht, Kandidatinnen und Kandidaten aufgrund gewisser Kriterien ausschliessen zu können, seien es nun im Konkubinats-Lebende, sogenannte «Doppelverdienerinnen», Dienstverweigerer oder politisch Verdächtige.

461 Vgl. Heinz Moser, Probleme der Lehrervahl, in: ScS 73 (1986), Nr. 2, 3-8.

462 Gilgen zitiert im Bericht der National-Zeitung vom 4.7.1975, abgedruckt in: GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 61. Vgl. auch Tagesanzeiger-Artikel vom 14. Januar 1991, rezipiert in: Peter Sieber, Schulen als Fichen-Zuträger und -nutzer?, in: ScS 78, Nr. 2 (1991), 35.

Als «Staatsangestellte» wurde von den Lehrerinnen und Lehrern das Einhalten der «Treuepflicht» und die grundsätzliche Bejahung der geltenden Grundsätze des demokratisch verfassten Rechtsstaates erwartet, wie dies aus der Beantwortung der Kleinen Anfrage Hubachers an die Adresse von Bundesrat Gnägi im Jahr 1977, dem BGE im Fall Froidevaux, aus den Diskursen um (vermeintliche oder tatsächliche) PdA- oder POCH-Lehrpersonen sowie den Dienstverweigerer-Debatten hervorgeht. In den Argumenten wurde dargelegt, dass die Mehrheitsmeinung der Gesellschaft, repräsentiert durch Eltern und die meist nach parteipolitischen Kriterien zusammengesetzten Behörden, die Marschrichtung des Unterrichts mitbestimmen sollte, nicht zuletzt deshalb, weil Volksschullehrpersonen als «Beamte» von öffentlichen Steuergeldern bezahlt wurden. Übertraten Lehrpersonen die gesetzlichen Grenzen, wurde ihre Entlassung meist mit der strafrechtlichen Verurteilung begründet. Verletzten Lehrpersonen indes «nur» die kulturellen Normen der Mehrheitsgesellschaft, indem sie unkonventionelle, beispielsweise zu «obszöne» oder politisch brisante Inhalte thematisierten, «progressive» Unterrichtspraktiken anwandten oder Mitglieder oder (angebliche) Sympathisantinnen von als extremistisch eingestuftem Parteien waren, konnte ihnen vorgeworfen werden, sie hielten die demokratischen Spielregeln nur aus taktischen Überlegungen ein, um den «langen Marsch durch die Institutionen» zu gehen und so der kommunistischen Revolution den Boden zu bereiten. In Tat und Wahrheit sei ihnen «der Auftrag Lenins wichtiger [...] als der Auftrag der Schule.»<sup>463</sup> So kam es, dass auch Mitglieder offiziell zugelassener politischer Parteien unter Druck geraten konnten. Entlud sich der Antikommunismus in den 1950er Jahren vor allem nach dem Ungarnaufstand in verschiedenen Aktionen gegen PdA-Mitglieder und gegen die an die Jugendfestspiele reisenden «Moskaupilger», so gerieten in den 1970er Jahren vor allem POCH-Mitglieder und ihre (angeblichen) Sympathisantinnen und Sympathisanten in den Blick wachsamer Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Behörden. In den Diskursen wurde suggeriert, die «linken» Lehrpersonen<sup>464</sup> würden ihre Schülerinnen und Schüler mit ihrem Gedankengut indoktrinieren, obschon kein solcher Fall nachgewiesen werden konnte. Insbesondere bei der Entlassung der Unterstufenlehrerin Irène Limacher in Emmen schien manchen Betrachtern dieser Vorwurf unhaltbar, da das Alter der Kinder eine Politisierung des Unterrichts verunmögliche. Die Befürworter von Massnahmen gegen politisch unliebsame Lehrpersonen betonten allerdings, dass auch implizit, etwa durch die Methodenwahl oder die Themensetzung, die politische Einstellung der Lehrenden in den Unterricht einflüsse, was eine genaue Kontrolle notwendig mache.

Den PdA- und POCH-Mitgliedern wurde der Vorwurf gemacht, sie würden die bestehende staatliche Ordnung nicht anerkennen und einen radikalen Umsturz der Gesellschaftsordnung befürworten. In Tat und Wahrheit war in den 1970er Jahren die Anzahl jener, die in der Schweiz einen revolutionären Umsturz oder eine radikale Veränderung der

---

463 B. Denzler, Hexenjagd auf linksradikale Lehrer?, in: SLZ 110 (1975), 1001f.

464 Das DM sammelte auch Beispiele angeblicher Indoktrination von «rechts», die laut den Analysen des DM weniger oft geahndet wurde; vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 86-91.

Gesellschaft befürwortet hätten, eher klein. Innerhalb der Jugendlichen, so eine statistische Umfrage von 1972, waren nur rund 8% der Männer und 4% der Frauen für eine radikale Änderung, wobei sich dabei längst nicht alle «auf Marx» beriefen.<sup>465</sup> Die POCH, die lediglich in der Deutschschweiz Fuss fassen und nie mehr als drei Sitze im Nationalrat erobern konnte,<sup>466</sup> zählte ca. 500-600 Mitglieder, die anderen «linksradikalen» Kaderparteien noch weniger, wie Brigitte Studer und Janick Marina Schaufelbuehl festhalten.<sup>467</sup> Da die Partei nicht verboten war, waren in den Augen der Kritiker der «Repression» die POCH-Lehrpersonen im Schulzimmer durchaus tragbar. Die Einschränkung historisch verfasster Freiheiten durch eigentliche «Berufsverbote» galt manchen Kritikern als schwerwiegender als die Gefahr, die von einzelnen POCH-Lehrkräften ausgehen konnte.<sup>468</sup> Der «Fall Emmen» und die diskursive Auseinandersetzung um die (angeblichen) POCH-Lehrpersonen zeigen, wie nützlich die antikommunistische Rhetorik und das Schaffen von Feindbildern für das Erreichen innenpolitischer Ziele sein konnten. Die LP versuchte sich dadurch im Wahlkampf gegenüber der traditionell verankerten CVP zu positionieren. Dass sie dabei die propagierten demokratischen Spielregeln nicht immer einhielt, wurde mit Kritik ihrer politischen Gegner quittiert.

Die Dienstverweigerer stellten mit ihrer Kritik an der Armee eine Praxis in Frage, die in den Augen der Mehrheit der Gesellschaft zur Tradition der Schweiz gehörte, war doch, wie gesehen, im Geschichtsunterricht der 1970er Jahre das Meisternarrativ der erfolgreichen Schlachten der Schweizer gegen die Burgunder und Habsburger noch genauso präsent wie die inzwischen von wissenschaftlicher Seite – etwa durch die Analysen von Edgar Bonjour – widerlegte Vorstellung, allein die Schweizer Armee habe mit General Guisan und seinem Réduit-Plan das Land vor dem Einmarsch der faschistischen und nationalsozialistischen Armeen bewahrt. Der Jurist Walter Gut kritisierte, dass der Dienstverweigerer aus der «elementaren Solidarität mit der staatlichen Gemeinschaft ausbricht und die Verteidigung unserer ideellen Gemeinschaftsgüter wie Freiheit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung ablehnt [...]».<sup>469</sup> Diesen zentralen Bestandteil der kulturellen Identitätskonstruktion der Schweiz zu hinterfragen, war mehr als nur eine Provokation. Sie rüttelte am historischen Fundament des Selbstbildes der wehrhaften Schweiz, weichte in den Augen der Kritiker die Geistige Landesverteidigung auf und erhitzte die Gemüter. Wie festgefahren die Meinungen über den Armeedienst noch Mitte der 1980er Jahre waren, zeigt das Scheitern der «Tatbeweis-Initiative», mit welcher ein Ersatzdienst ohne Gewissensprüfung hätte ins

465 Vgl. Das Bild der Schweizer Jugend, in: ScS 59 (1972), 674-677.

466 Vgl. Bernard Degen, POCH, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17404.php> (6.7.2012).

467 Brigitte Studer, Janick Marina Schaufelbuehl, Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der Schweiz – Einleitung, in: Janick Marina Schaufelbuehl (Hg.), 1968-1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz. Une décennie mouvementée en Suisse, Zürich 2009, 9-33, hier 11.

468 Vgl. Moritz Baumberger, Zentralsekretär des Bernischen Lehrervereins, Ein gefährlicher Weg: Nichtwahl aus politischen Gründen, in: SLZ 124 (1979), 239.

469 Walter Gut, Staat – Schule – Lehrer, in: ScS 65 (1978), 418-427, hier 423.

Leben gerufen werden sollen. Das Volk verwarf die Vorlage mit gut 63% der Stimmen.<sup>470</sup>

Ein Widerspruch löste sich in der gesamten Debatte nicht auf. Wegen angeblicher Gefährdung der Schweizer Demokratie konnten Lehrpersonen durch die Behörden entlassen werden. Den demokratisch geäußerten Forderungen der Direktbetroffenen, den behördlichen Entscheid rückgängig zu machen, wurde indes nur selten stattgegeben. Eltern, Kolleginnen und Kollegen forderten im Fall Grünenfelder den Verbleib der Lehrperson, was genausowenig nützte, wie der Einsatz der Eltern und der Schülerinnen und Schüler für Maya Klemms rechtmässig zugesicherten Verbleib im Amt bis Ende des Schuljahres. War es «demokratisch», die (angebliche) «Mehrheitsmeinung» entgegen den Interessen der Direktbetroffenen und manchmal gegen die gängige soziale Praxis oder die gesetzlichen Grundlagen durchzusetzen? Die Frage hat auch damit zu tun, wie viel Autonomie einzelnen Schulen, allenfalls auch einzelnen Klassen und ihren Lehrpersonen zugestanden und wie viel Kontrolle durch den Staat als nötig erachtet wurde<sup>471</sup> – eine Auseinandersetzung, die bis in die Gegenwart hinein reicht.

Einige exemplarische Fälle von Entlassungen von Lehrpersonen aus politischen Gründen wurden in den Medien und in der vorliegenden Arbeit dokumentiert. Nicht vergessen werden dürfen indes zahlreiche Fälle von Nichtanstellungen von Lehrpersonen, über die keine Zeitung berichtete und von denen die Betroffenen möglicherweise bis heute die Hintergründe nicht kennen.

---

470 Vgl. <http://www.admin.ch/ch/d/pore/va/19840226/index.html> (13.10.2013).

471 Vgl. Leonhard Jost, «Manifeste Systemkonflikte», in: SLZ 122 (1977), 199; G. Klainguti, Politik kontra Pädagogik, in: SLZ 122 (1977), 249.

---

## V. BRENNPUNKTE DES KALTEN KRIEGES IM SCHULISCHEN DISKURS

«Ginge man aber auf die Strasse, so würde das Dorf sehen: Die Lehrer marschieren, sie wagen es, sie exponieren sich, sie bekennen Farbe, sie haben eine Meinung, nicht nur ein Schulbuch.»<sup>1</sup>

Wie gezeigt, beeinflusste die Differenzsemantik des Kalten Krieges die Diskurse über die Aufgabe der Schweizer Volksschule. Die Wahrnehmung und Deutung der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges prägte die Reflexionen und Diskussionen über die Funktion der Institution, über die Rolle der Lehrpersonen, aber auch über die Erwartungen an das Zielpublikum, die Adressaten dieser Vermittlungsprozesse. Zentral für den Transport von Ideen, Werten und Normen waren und sind verschiedene Medien. Wissensvermittlung funktionierte und funktioniert nicht zuletzt durch den Transport von Inhalten via Schulbücher, Filme, Wandbilder, Schulfunk, Diapositive oder das Internet. Diese Medien selbst sind kulturelle Objektivationen, deren Inhalte von der jeweiligen Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit und der Lebenswelt der Verfasser geprägt sind. Das gilt auch für die untersuchten Lehrerzeitschriften, welche die Diskurse über Bildungs- und Erziehungsfragen zu einer gewissen Zeit und eines spezifischen Teils der Gesellschaft abbilden.

In diesem Kapitel werden ausgesuchte Diskurse über den Kalten Krieg, wie sie in den Lehrerzeitschriften und in den Lehrmitteln repräsentiert waren, im Sinne von exemplarischen Fallstudien analysiert. In den Fokus genommen werden insbesondere Kommentare, Berichte, Analysen, Unterrichtsskizzen und Schulbuchdarstellungen ausgewählter Themen und Ereignisse des Kalten Krieges selbst. Auf die «kurze Zeit der Ereignisse» reagierten die Schweizer Zeitungen unmittelbar. Wie war es mit den Verbandszeitschriften, wie mit den Lehrmitteln? Der Staatsstreich in der Tschechoslowakei, der Korea- und der Vietnamkrieg, der Mauerbau oder die Kubakrise, die Aufstände und Proteste in der DDR, in Ungarn, der Tschechoslowakei und in Polen, der Nahostkonflikt oder die Unruhen im Kongo wurden in der Presselandschaft der Schweiz breit debattiert. Der Rüstungswettlauf zwischen den Grossmächten, die atomare Bedrohung, die Gefahr durch die «Fünfte Kolonne», aber auch Entspannungsphasen oder Gipfeltreffen fanden Eingang in die von Kurt Imhof et al. erstellte Liste der bedeutendsten Medienereignisse in den gedruckten Leitmedien der Schweiz in der Nachkriegszeit.<sup>2</sup> Zahlreiche dieser Ereignisse und Themen fanden ein Echo in der Verbandspresse und flossen, mit zeitlicher Verzögerung, in die Lehrmittel ein.

---

1 Fübü, Die Demonstration, in: SLZ 113 (1968), 1193ff., hier 1194.

2 Vgl. Imhof et al. (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg; Imhof et al. (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution.

Im individuellen Gedächtnis der Interviewten blieben vor allem die «heissen» Ereignisse des Kalten Krieges aufbewahrt.

An dieser Stelle können nur einzelne Diskurse nachgezeichnet werden, um zu zeigen, wie die jeweiligen Ereignisse wahrgenommen und welche Sinnkonstruktion auf welche Art und Weise vermittelt und welche «erinnert» werden sollte. Es wird danach gefragt, wie die Ereignisse selbst, aber auch die Politik der involvierten Akteure zu einer gewissen Zeit dargestellt wurden. Wie, falls überhaupt, unterschieden und veränderten sich diese Deutungen mit zeitlichem Abstand? Es stellt sich für die Geschichtsbücher die Frage, wie die jeweiligen Narrative, die den Lernenden dargeboten wurden, «konstruiert» waren, welche Quellen und Aufgabenformate die Darstellungen allenfalls begleiteten und welche allfälligen Veränderungen diese im Laufe der Zeit erfuhren.

Zahlreiche Schulbuchautoren machten im Themenbereich «Russische Revolution 1917» einen impliziten oder expliziten Bezug zum Kalten Krieg nach 1945. Diese Konstruktion einer Kontinuitätslinie, vor allem in Bezug auf strukturtheoretische Fragen, wird deshalb an den Anfang der Betrachtungen gestellt. Weiter zeigt das folgende Kapitel, wie die Frage nach den Ursachen des Kalten Krieges und die damit zusammenhängende «Schuldfrage» geklärt werden konnte. Anhand des Ungarnaufstandes und des Prager Frühlings werden die Veränderungen in der Wahrnehmung des «Kommunismus» und die Veränderungen der jeweiligen Narrationen im Laufe der Zeit dargelegt. Die Analyse der Diskurse über die «Dritte Welt» versucht zu zeigen, dass gewisse weltpolitische Konflikte sowohl vor dem Hintergrund des Ost-West-Dualismus gedeutet als auch im Koordinatensystem eines Nord-Süd-Dualismus verortet werden konnten. In der Analyse wird neben den Stellvertreterkriegen in Korea und Indochina/Vietnam auch der «Sonderfall China» gestreift. Ausgelassen wird hingegen der Nahostkonflikt, der in seiner Komplexität verschiedene Themenfelder berührte und in den Schulbüchern meist losgelöst vom Kalten Krieg thematisiert wurde. Auch der «Sonderfall Jugoslawien» wird nicht analysiert, obschon Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aus dem Balkan die Wahrnehmung des blockfreien Staates und seiner Politik beeinflussten. Dennoch wurde Jugoslawien in der Verbandspresse kaum diskutiert. In den meisten Schulbüchern hingegen wurde Tito als Gegenpol zum Stalinismus aufgestellt, ohne detailliert auf die Hintergründe des Zerwürfnisses einzugehen.<sup>3</sup> Zum Anfang vom Ende des Kalten Krieges gehörten die *Solidarność*

---

3 Der «Sonderfall» Jugoslawien wurde meist kurz und oft unkritisch dargestellt. Unter der Annahme, Tito habe den Bruch mit Stalin und die Isolation Jugoslawiens willentlich provoziert, stellten manche Autorinnen und Autoren dessen Herrschaft positiv dar. Obschon klar war, dass der relative Aufschwung Jugoslawiens durch Titos geschicktes Werben um westliche Finanz- und Militärhilfe zustande gekommen war, wurden die Fortschritte in der Wirtschaft oder im Sozialwesen besonders hervorgehoben. Die Leistungen des Schulsystems wurden mehrheitlich positiv beurteilt, die diktatorischen Züge des Regimes und die Repression gegenüber Minderheiten und Oppositionellen kaum erwähnt. Nur im oben erwähnten Gastartikel der KIPA (KIPA, In Jugoslawien wird der katholische Religionsunterricht vernichtet, in: *ScS* 42 (1955), 68) wurde die Kirchenverfolgung angeprangert. Geradezu weitsichtig mutet deshalb Chevallaz Prognose an, der den kommenden Nationalitätenkonflikt voraussagte. Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne 1974, 387. Auch in den jüngeren Lehrmitteln wurde und wird Jugoslawien und dessen Zerfall stiefmütterlich behandelt. Dies dürfte



Bewegung und die Militärdiktatur in Polen. Auch diese fanden in der Verbandspresse wenig Resonanz, in den Schulbüchern indes spielten und spielen die Ereignisse, die in der heutigen Fachwissenschaft als Vorboten des Endes des Kalten Krieges einen besonderen Stellenwert geniessen,<sup>4</sup> nur eine marginale Rolle, weshalb auch sie in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden. Der Mauerbau 1961 gehörte trotz der in der Studie von Imhof et al. nachgewiesenen hohen Präsenz in den Schweizer Leitmedien<sup>5</sup> ebenfalls nicht zu den in den Verbandszeitschriften breit diskutierten Themen. In Schulbüchern und im kulturellen Gedächtnis symbolisiert die Berliner Mauer indes wie kein anderes Bauwerk den Kalten Krieg. Das Leben in der DDR und der BRD diente auch in aktuellen Lehrmitteln als exemplarisches Beispiel für den ideologischen und systemtheoretischen Vergleich zwischen «Ost und West». An ihm sollen den Lernenden die Auswirkungen des Kalten Krieges, auf ganz verschiedenen Ebenen, vor Augen geführt werden.<sup>6</sup> Der «Fall» dieses zu Stein gewordenen Mahnmahls ging als «Fall des Kommunismus» ins kollektive Gedächtnis ein, weshalb diese Diskurslinien über den Bau und den Fall der Berliner Mauer, in einem breiteren Kontext, in der Analyse aufgegriffen werden. Ein Fazit soll zeigen, mit welchen Erklärungsmustern und Semantiken die Diskurse über den Kalten Krieg selbst aufgeladen waren und wie sie sich im Laufe des Untersuchungszeitraums allenfalls veränderten.

## 1. Der Ursprung des Kalten Krieges in den Lehrmitteln

Ein allfälliger Antikommunismus oder eine kritische Deutung des Marxismus-Leninismus konnte sich auch in schulischen Darstellungstexten unterbringen lassen, die nicht oder nur indirekt mit dem Thema «Kalter Krieg» verbunden waren. Der Marxismus beispielsweise wurde in manchen der untersuchten Geschichtslehrmittel im Zusammenhang mit der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts dargestellt, in deren Kontext die «soziale Frage» sowie die Arbeiterbewegung aufschienen. Damit einhergehend wurden sozialistische und kommunistische Ideologien thematisiert. Nicht immer waren diese Darstellungen wertneutral.<sup>7</sup> Manchmal wurde auch der Schweizer Landesstreik von 1918 (sofern er überhaupt erwähnt wurde!) als Versuch eines kommunistischen Umsturzes unter dem Einfluss Lenins

---

sich in Kürze ändern, wenn der Jugoslawienkonflikt der 1990er Jahre auch auf der Sekundarstufe I zum Thema gemacht werden wird. Dieser kommt nicht ohne Vorgeschichte aus.

4 Vgl. Paweł Machcewicz, Die polnische Krise von 1980/81, in: Bernd Greiner, Christian Th. Müller, Dierk Walter (Hg.), Krisen im Kalten Krieg, Bd. 2, Bonn 2009, 477-504; György Dalos, Lebt wohl, Genossen. Der Untergang des sowjetischen Imperiums, Bonn 2011.

5 Vgl. Imhof et al. (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution, 238f.

6 Vgl. Regula Argast, Alexandra Binnenkade, Felix Boller, Peter Gautschi, Menschen in Zeit und Raum 9. Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung, Aargau 2005, 110f.

7 Vgl. z. B. Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Aarau 1949, 339-344.

und der Russischen Revolution dargestellt.<sup>8</sup> Eine Schlüsselstellung nahm in den Schulbüchern das Jahr 1917 ein. Die Darstellung und Deutung dieses leninschen Versuchs, den «Gang der Geschichte zu beschleunigen»<sup>9</sup>, auf den auch Bernd Stöver den Kalten Krieg zurückprojiziert,<sup>10</sup> soll am Anfang der Analyse stehen.

## 1.1 Die Russische Revolution als «Urknull» des Kalten Krieges?

Viele Schulbücher enthielten eine oft knappe und häufig in die Ereignisgeschichte des 1. Weltkriegs integrierte Darstellung der Russischen Revolution, die implizit oder explizit auf den Kalten Krieg verwies. Betont wurde, und das änderte sich über die Jahrzehnte nur in Nuancen, dass die Herrschaft der Bolschewiki unter Lenin eine «Diktatur» war, die nur durch Zwang und Terror – u. a. durch die Geheimpolizei, die Tscheka, durch Deportationen und Zwangsarbeit – aufrecht erhalten werden konnte.<sup>11</sup> Exemplarisch für diese Akzentsetzung steht André Chabloz, der 1953 schrieb: «En novembre 1917, les Bolschéviki prirent le pouvoir; Lénine, Trotzky instaurèrent la dictature du proletariat et firent régner la terreur.»<sup>12</sup> Chabloz benutzte den für den Marxismus-Leninismus programmatischen Ausdruck «Diktatur des Proletariates». Knapp zehn Jahre später unterstreicht Ernst Burkhard noch immer diesen Aspekt der Machtherrschaft der Bolschewiki. War im Schulbuch von 1949 die Bewertung des Leninnachfolgers Stalin noch vorsichtig gewesen,<sup>13</sup> so erschien dieser acht Jahre nach seinem Tod auch bei Burkhard als Diktator:

«Wer sich den Bestrebungen der Kommunisten auf irgendeinem Gebiet entgensetzte, wurde entweder getötet, zu Zwangsarbeiten in unwirtlichem Gebiet verurteilt oder als Erwerbsloser auf die Straße gestellt. Die russische Staatspolizei (Tscheka, seit 1922 GPU) verfolgte und vernichtete alle, die anderer Meinung waren als die neuen Herren in Rußland.

---

8 «Politische Fanatiker wollten nach russischem Vorbild die «Diktatur des Proletariats» aufrichten [...]. Doch das Schweizervolk, darunter ein beträchtlicher Teil der Arbeiter, wollten von einem Umsturz nichts wissen.» Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 147.

9 John Lewis Gaddis, *Der Kalte Krieg. Eine neue Geschichte*, München 2007, 20.

10 Bernd Stöver bettet den Ursprung des Kalten Krieges in den Kontext des «Jahrhunderts der Ideologien» ein und greift dabei auf die Russische Revolution zurück, in der sich der ideologische Konflikt bereits in den «Grundzügen» abgezeichnet habe. Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 28-33.

11 Vgl. Albert Hakios, *Walter Rutsch, Welt- und Schweizergeschichte*, 2 Bde., Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1951, 438f.; Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 152-156; Hans Göldi, *Die Russische Revolution*. Erschienen in: Roth/Weiss, *Geschichte unserer Zeit*, Wattwil 1968; 44-50; A. Jaggi: *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern 1969, 330ff.

12 André Chabloz, *De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale*, Lausanne 1953, 202.

13 «Der Nachfolger Lenins war Stalin. Er änderte die Neuordnung geschickt ab, indem er die russischen Lebensgewohnheiten in vermehrtem Maß berücksichtigte. Ferner suchte er den Wohlstand der arbeitenden Volksschichten zu heben. Es erwies sich als vorteilhaft, durch teilweise Wiedereinführung des Privateigentums den Arbeitseifer der werktätigen Bevölkerung zu heben. Die russischen Fabriken erzeugten immer mehr Gebrauchsgegenstände und Kriegsmaterial.» Burkhard, *Welt- und Schweizergeschichte*, Bd. 2, Aarau 1949, 391.

[...] Viele Tausende wurden erschossen. Sowjetfeindlichkeit galt als schweres Verbrechen; konnte ein Ankläger sie bei einem Menschen nachweisen, so wurde dieser zum Tode verurteilt. So rottete man die Adelligen und das Bürgertum (Bourgeoisie) aus.»<sup>14</sup>

Mit der Bildquelle einer Truppenschau vor dem Kreml wurde der Gewaltaspekt des kommunistischen Herrschaftsapparates untermauert. Bei Burkhard flossen innerhalb der Darstellung der Russischen Revolution zudem Informationen über das politische, wirtschaftliche und kulturelle System sowie die Ideologie der UdSSR ins Schulbuch ein. Bei Burkhard wurde der Bezug zur Gegenwart des Kalten Krieges durch die Änderung der in der Darstellung verwendeten Zeitform sichtbar. Im letzten Abschnitt des Kapitels «Der Bolschewismus in Rußland» benutzte der Autor das Präsens: «Auf dem Kreml zu Moskau, dem ehemaligen Schloß des Zaren, flattert die rote Fahne mit Hammer und Sichel. Von hier aus leiten die Machthaber mit eiserner Rücksichtslosigkeit das Geschick des russischen Volkes.»<sup>15</sup> Ähnlich tönte es in Halters «Vom Strom der Zeiten» von 1965.<sup>16</sup> Halter wandte zur Vergegenwärtigung der Vergangenheit die gleiche Taktik wie Burkhard an. Inmitten der Schilderung des «russischen Kommunismus» streute er Abschnitte im Präsens ein, die zeigen konnten, dass die beschriebenen Mittel der Bolschewiki, mit denen «die Massen» beherrscht worden seien – das Schulsystem, die Kolchosen oder die Planwirtschaft – auch in der Gegenwart der 1960er Jahren nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hätten. Als Fazit formulierte Halter: «Rußland will eine kommunistische Weltherrschaft aufrichten.»<sup>17</sup> Diese Form der Aktualisierung innerhalb der Darstellung der Russischen Revolution konnte ein Angebot zur Deutung der sowjetischen Machtherrschaft während des Kalten Krieges bereitstellen. Auch Jaggis Narration suggerierte, dass die Taktik der Bolschewiki aus der Revolutionszeit noch Ende der 1960er Jahre von der KPdSU angewandt werde. Weiter zog Jaggi einen Vergleich mit der Französischen Revolution: «Im Oktober 1917 rissen die Bolschewisten in blutigen Kämpfen die Macht an sich. Seither haben sie das getan, was Lenin angekündigt, und sie tun es bis auf den heutigen Tag. Sie denken wie einst Girondisten und Jakobiner: *Je weiter wir die Revolution verbreiten, desto sicherer und desto mächtiger sind wir.*»<sup>18</sup> Auch die Reflexion über die russischen «Zwangsarbeitslager» erfuhr bei Jaggi eine Aktualisierung. In einem weiteren Werk schrieb er:

«So entstand in Rußland eine große Zahl von Lagern, deren Insassen in Wirklichkeit Sklaven waren. Diese «stummen Millionen» mußten in Bergwerken arbeiten, ungeheure Kanäle graben, künstliche Seen anlegen und Elektrizitätswerke bauen. [...] In sowje-

14 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 2, Aarau 1949, 305.

15 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 2, Aarau 1949, 307.

16 «Die kommunistische Partei übernahm die Macht. Seither weht die rote Fahne mit Hammer und Sichel über Rußland.» Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 145.

17 Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 152-156, hier 152.

18 Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern 1969, 331; Hervorhebung im Original. Eine ähnliche Aktualisierung findet sich schon in Jaggis frühem Schulbuch: Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern 1956, 224f.

tischen Zwangsarbeitslagern geht es noch heute höchst willkürlich, hart und grausam zu.»<sup>19</sup>

Verschiedene Autoren griffen in ihren Narrativen zu dem von Jaggi angewandten Mittel der Veranschaulichung – sie zogen Vergleiche mit den für die Lernenden, gemäss dem chronologischen Prinzip erteilten Geschichtsunterricht, bereits bekannten historischen Ereignissen. Wie der Berner Historiker verglich auch Halter den Terror der Bolschewiki mit jenem der Jakobiner zur Zeit der Französischen Revolution<sup>20</sup> und «Weltgeschichte im Bild 9» (WiB) von 1989 erklärte Stalins Säuberungen, denen laut dem Lehrmittel vor allem überzeugte Kommunisten der ersten Stunde und Beteiligte an der Oktoberrevolution zum Opfer gefallen waren, mit dem bekannten Zitat aus der Französischen Revolution «Die Revolution frisst ihre eigenen Kinder».<sup>21</sup> Bei Halter tauchte weiter der Begriff «Konzentrationslager» für den sowjetischen Gulag auf, möglicherweise um die Analogie der stalinistischen Terrorherrschaft mit den Gräueln der Nationalsozialisten zu untermauern.<sup>22</sup> Das kulturelle Gedächtnis diente in diesem Fall als Reservoir, um Vorgänge und Folgen der Russischen Revolution zu erklären, die, in die jeweilige Gegenwart des Kalten Krieges hineinprojiziert, dadurch zugleich eine Aktualisierung erfuhren. Bei Halter wurde diese Konstruktion in seinen Kommentaren sichtbar. Stärker als andere aktualisierte der Autor seine Ausführungen zur kommunistischen Machtergreifung und der Gründung der UdSSR, wenn er nach der Ausführung zahlreicher Zwangsmassnahmen der Stalinzeit rhetorisch fragte: «Ist Rußland wirklich ein ›Paradies der Werktätigen›, wie die kommunistische Propaganda es verkündet?», oder wenn er mit kulturalistisch aufgeladener Argumentation die Vermutung äusserte: «Da das russische Volk seit Jahrhunderten an eine Gewaltherrschaft gewohnt ist, spüren wahrscheinlich viele den kommunistischen Terror weniger als wir Westeuropäer.»<sup>23</sup>

Ende der 1960er Jahre, im Kontext der Entspannungspolitik zwischen den Grossmächten, gab es Schulbuchautoren, die sich um grössere Differenzierung und breitere Kontextualisierung der Russischen Revolution bemühten. In den untersuchten Lehrmitteln unternahmen Chevallaz und Müller den weitestgehenden Versuch, die Hintergründe der bolschewistischen Machtergreifung differenziert zu schildern, wobei sie unterschiedliche Wege gingen. Anders als zahlreiche Schulbücher zu dieser Zeit integrierte Chevallaz bereits längere Text- und einige wenige Bildquellen in seine Darstellung.<sup>24</sup> Auch Müller zitierte Quellen, allerdings oft ohne deren Herkunft zu nennen.<sup>25</sup> Beide Autoren betonten neben

---

19 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815* (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 245.

20 Vgl. Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 152; Jaggi: *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart* (Mittelschulen), Bern <sup>4</sup>1969, 331.

21 WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 17.

22 Vgl. Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 155.

23 Vgl. Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 155.

24 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 255.

25 Vgl. Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 158-168.

dem Gewaltaspekt der Herrschaftsergreifung der Bolschewiki die erbärmlichen Zustände mancher leibeigener Bauern und den Unmut der Arbeiterschaft über Armut und Hunger vor der Russischen Revolution. Bei Müller wurden diese Zustände mit vielen Details ausgeschmückt, etwa wenn er beschrieb, dass der Gutsherr die Bauern «auspeitschen, prügeln, foltern» durfte und «widerspenstige Männer und Frauen zur Zwangsarbeit nach Sibirien» senden konnte.<sup>26</sup> Auch die Hungersnöte, die Revolten und die Revolution von 1905 fanden in beiden Werken Erwähnung, bevor die Revolution von 1917 geschildert wurde. Anders als andere Autoren legte Chevallaz Wert auf die Spaltung der Arbeiterbewegung in verschiedene «partis socialistes» und die «parti communiste» im Zuge der Zimmerwalder Konferenz. Die Kommunisten, so Chevallaz, adaptierten fortan die Methoden der UdSSR und ordneten die nationalen Interessen der UdSSR unter.<sup>27</sup> Wie die Autoren Jaggi, Halter und Chabloz stellten auch Müller und Chevallaz die Gewaltstrategien dar, mit denen die Bolschewiki die Macht an sich rissen und mit denen die KP fortan die UdSSR zu beherrschen und zu kontrollieren suchte. In Chevallaz' Schulbuch waren es allerdings weniger die Darstellungstexte als vielmehr die meist von Lenin stammenden Quellentexte, welche die Gewalt und deren Rechtfertigung transportierten. Müller wartete mit mehr Details in den Darstellungstexten auf, wobei auch er mit einzelnen Quellen, etwa einem «Amtsbefehl der Tscheka», den «roten Terror» veranschaulichte.<sup>28</sup> Während auch Chevallaz' Darstellung eine Aktualisierung enthielt, schrieb Müller die Geschichte der Russischen Revolution bis zur Machtübernahme Stalins fort und schilderte dessen «Säuberungen», dessen Partei- und Wirtschaftspolitik.<sup>29</sup> Chevallaz formulierte: «[...] Lénine fonde en 1919 *la III<sup>e</sup> Internationale*, dont le but est de renverser les gouvernements «capitalistes» et d'instaurer partout le communisme.»<sup>30</sup>

Dass die in den kantonalen Schulbüchern vorhandenen Informationen über die Russische Revolution und deren Folgen kaum genügten, das Bedürfnis der Lehrpersonen zu befriedigen, zeigt der Erfolg des «Lesehefts» von Hans Göldi, «Die Russische Revolution», das einen Längsschnitt von der Zarenzeit bis zur UdSSR der damaligen Zeit bot und von 1968-1976 drei Auflagen erreichte.<sup>31</sup> 64 Seiten umfasste die ausführliche Darstellung, die neben ideologischen, wirtschaftlichen und sozialgeschichtlichen Aspekten auch Schule und Kultur der UdSSR thematisierte und mit zahlreichen Bild- und Textquellen sowie Karten ein sehr umfassendes Bild der Geschehnisse lieferte. Die Rückschau reichte bis in die Zarenzeit und ihre Auswüchse zurück, wobei auch positive Errungenschaften und Veränderungen unter den Bolschewiki erwähnt wurden. Die Aufstände von 1905 und 1917 bildeten mit vielen Details den Kern der Darstellung.

26 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 158-168, hier 158.

27 Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 254f.; Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 283.

28 Vgl. Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 165.

29 Vgl. Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 166ff.

30 Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 255; Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 283. Hervorhebung im Original.

31 Hans Göldi, Die Russische Revolution. Erschienen in: Roth/Weiss, Geschichte unserer Zeit, Wattwil 1968; <sup>2</sup>1970; <sup>3</sup>1976.

Rund zehn Jahre später nahm die Russische Revolution im Lehrmittel WiB 9 mit acht Seiten einen relativ hohen Stellenwert ein. Bild- und Textquellen sowie Karikaturen und Statistiken ergänzten die Darstellung. Auch hier wurde die Russische Revolution von der misslichen Lage der Bauern sowie der unzufriedenen Arbeiterschaft, die im Zarenreich «in erbärmlichen Verhältnissen» gelebt hätten, hergeleitet.<sup>32</sup> Verhältnismässig viel Raum widmete WiB der Vorgeschichte, inklusive der Einbettung in den internationalen Kontext und der Biographie Lenins. Auch dieses Lehrmittel betonte, dass die KPdSU mittels Massenterror der Tscheka (bzw. nach der Gründung der UdSSR der «Vereinigten staatlichen politischen Verwaltung» OGPU oder GPU) oder der Androhung von Verbannung das Volk der UdSSR zu beherrschen suchte. Als Zeuge diente etwa der «überzeugte Kommunist» Maxim Gorki. Das Lehrmittel WiB schrieb, wie andere Vorgängerlehrmittel, die Geschichte von Lenin zu Stalin und seinem «Sozialismus in einem Land» fort. Der Stalinismus wurde mithilfe von Quellen, die den Terror veranschaulichten, für die Lernenden fassbar zu machen versucht.<sup>33</sup> Gewicht legte das WiB auf die wirtschaftlichen Veränderungen.

Trotz eines kritischen Darstellungstexts zeigten die Statistiken, die bis 1958 reichten, obschon das Buch 1978 erschien, ein enormes Wirtschaftswachstum der UdSSR, wobei darauf hingewiesen wurde, dass die Güterproduktion des täglichen Bedarfs pro Kopf nicht gestiegen sei.<sup>34</sup> Inmitten der Darstellung der Russischen Revolution schob WiB eine Seite ein, in welcher die «Jugenderziehung in kommunistischen Staaten» dargestellt wurde – u. a. mit Quellen aus der DDR.<sup>35</sup> In der Ausgabe von 1989 verschwand dieser «Exkurs» wieder.

1985 setzte Peter Ziegler im 7. Band des Lehrmittels «Zeiten Menschen Kulturen» (ZMK) ähnliche Schwerpunkte wie Chevallaz und Müller. Mit zahlreichen Quellen untermauerte er die Leibeigenschaft der Bauern und die misslichen Lebensumstände der Arbeiter unter der Zarenherrschaft, die 1905 in eine erste erfolglose und 1917 in eine erfolgreiche Revolution und die Errichtung der «bolschewistischen Diktatur» mündeten.<sup>36</sup> Bei Ziegler erfolgte die Fortschreibung der Geschichte erst zwei Bände später, im 9. Band des Lehrmittels ZMK.

Einen neuen Weg ging das Zürcher Lehrmittel «Durch Geschichte zur Gegenwart» (GZG) aus dem Jahr 1991. Im Kapitel «Die Geschichte der zwei <Supermächte>» wurde die Geschichte der UdSSR in einem Längsschnitt dargestellt, der bis in die Kiewer Rus zurückreichte und der Zarenherrschaft und ihren Auswirkungen auf die Bevölkerung breiten Raum gab.<sup>37</sup> Inhaltlich legte das Autorenteam Wert auf die theoretische Entwicklung des Marxismus über den Leninismus hin zum Stalinismus, u. a. um damit die Folgen der jeweiligen Regierung für Volk, Politik und Wirtschaft zu veranschaulichen. Auch hier waren

---

32 WiB 9, Solothurn 1978, 8-15, hier 8.

33 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 8-15, hier 13f.

34 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 8-15, hier 15.

35 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 8-15, hier 14.

36 Vgl. Peter Ziegler, *Zeiten Menschen Kulturen*, Zürich 1976-1985; hier Bd. 7, 79-88.

37 Vgl. GZG 4, Zürich 1991, 19-33.





**Abbildung 16:** Quellen zum osteuropäischen Schulsystem im Schulbuch «Weltgeschichte im Bild 9» aus dem Jahr 1978. Die Seite ist integriert ins Kapitel «Die Russische Revolution» (WiB 9, Aargau 1978, 14.)

das Wirken der Tscheka, die «Säuberungen» und die Schreckensherrschaft Stalins Thema.<sup>38</sup> Wie bei Chevallaz waren die Gräuel auch im GZG vorwiegend den Quellentexten zu entnehmen. Diese stammten teilweise aus der Feder von Historikern,<sup>39</sup> wodurch Meyer und Schneebeil das Urteil über die Terrormethoden als von Fachwissenschaftlern abgestützt darstellen konnten.

Einige der Schulbuchautoren legten den Mahnfinger bei der Darstellung der Russischen Revolution auch auf die Kirchenverfolgung. Burkhard etwa betonte 1961, dass die Kirchen Opfer der Neuordnung in der UdSSR geworden seien, dass sich diese aber mit Erfolg gewehrt und die russisch-orthodoxe Kirche überlebt habe, nicht ohne sich «dem

38 Vgl. GZG 4, Zürich 1991, 29-33.

39 So überliess es das Buch dem sowjetischen Historiker Roy Medwedjew, den Umfang der Säuberungen auf 4-5 Millionen Menschen zu schätzen. Vgl. GZG 4, Zürich 1991, 33.



Willen der Machthaber» fügen zu müssen,<sup>40</sup> während im St. Galler Schulbuch von Halter vier Jahre später zu lesen war, dass die Bolschewiki die Kirchen geschlossen und den «christlichen Glauben durch die kommunistische Lehre» zu ersetzen gewillt waren. «Moskau wurde die Zentrale der Gottlosen», folgerte Halter.<sup>41</sup> Göldi zeigte 1968 mittels einer Textquelle auf, wie Lenin den Kampf gegen die Religion zu führen gedachte: «Man rottet die Religion nicht aus, wenn man Millionen von Bauern daran hindert, sich vor einer Ikone zu bekreuzigen und den Popen zu grüssen, sondern man muss den Religionsunterricht der Kinder abschaffen und ihnen den Stumpfsinn des Götzendienstes klarmachen.»<sup>42</sup> Göldi wies darauf hin, dass das Ziel Lenins auch in der Zeit Chruschtschows noch nicht habe verwirklicht werden können,<sup>43</sup> was, wie oben gezeigt, den gängigen Vorstellungen im christlich-abendländischen Diskurs entsprach. Jaggi bot den Lernenden eine Erklärung für den «Hass» der Kommunisten auf die Religion: Diese duldeten nicht, dass es einen Herrn über den weltlichen Herren gebe. Die Menschen, so die Angst der Kommunisten, könnten die Bibel ernst nehmen und «Gott mehr gehorchen als den Menschen.»<sup>44</sup> Auch Müller thematisierte verschiedene Massnahmen, die unter Lenin und Stalin gegen die Kirchen beschlossen worden waren. Aus 140 000 Kirchgebäuden, so Müller, wurden «Schulen, Kinos, Museen, Garagen oder Getreidespeicher», während viele Priester durch den Entzug der Wahlrechte und der Lebensmittelkarten Hunger leiden mussten.<sup>45</sup> WiB 9 zeigte nur kurz, dass die Kinder in der UdSSR atheistisch erzogen werden sollten.<sup>46</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den untersuchten Lehrmitteln aus den 1940er bis Ende der 1960er Jahre die Russische Revolution, die Machtergreifung der Bolschewiki und der Terror durch die Tscheka als Hintergrundfolien dienten, auf denen die zeitgenössische Politik der UdSSR gelesen werden konnte. Der Terror und der angebliche Wunsch der Kommunisten nach Weltherrschaft wurden aktualisiert – etwa durch die Verwendung des Präsens im Darstellungstext. Dadurch wurde eine Deutungsmöglichkeit der Gegenwart der 1950er und 1960er Jahre eröffnet. Ab Ende der 1960er Jahre wurde die Russische Revolution in den untersuchten Lehrmitteln breiter kontextualisiert. Die Lebensumstände der Arbeiter und Bauern vor den revolutionären Unruhen von 1905 und 1917 fanden, teilweise mittels Quellen, Erwähnung. Obschon die Russische Revolution und ihre Folgen als Vorläuferin des Kalten Krieges interpretiert werden konnten, gab es in den untersuchten Lehrmitteln nur bei Göldi und im GZG von 1991 eigentliche Längsschnitte.

---

40 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 2, Basel-Stadt 1961, 306.

41 Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 152.

42 Hans Göldi, Die Russische Revolution. Erschienen in: Heinrich Roth, Josef Weiss, Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Leshefte, Wattwil 1968; 46.

43 Vgl. Göldi, Die Russische Revolution, Wattwil 1968, 63.

44 Jaggi: Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern 1969, 332.

45 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 168.

46 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 12.

## 1.2 Proletarische Weltrevolution vs. imperialistischer Kapitalismus – oder wer ist schuld am Kalten Krieg?

Wie Bernd Stöver aufzeigt, gab es in der während des Kalten Krieges selbst entstandenen Literatur über die Ursachen des bipolaren Konflikts grundsätzlich drei jeweils zeitgebundene Theorien. Gemäss der traditionellen<sup>47</sup> Vorstellung der Anfangsjahre des Kalten Krieges war aus westlicher Sicht der Marxismus-Leninismus für den Konflikt verantwortlich, strebe er doch nichts weniger als die «Weltrevolution» an, was die sowjetische Aggression erkläre.<sup>48</sup> Aus sowjetischer Perspektive war es der amerikanische «Imperialismus», welcher den Kalten Krieg provoziert hatte. In den 1960er Jahren, verstärkt unter dem Eindruck des Vietnamkriegs, kam auch in der westlichen Forschung eine «revisionistische» Erklärung zum Tragen, welche die amerikanische Verantwortung für den Konflikt stärker gewichtete. Die Schwäche der UdSSR nach dem 2. Weltkrieg sei, so die These, von der liberalen, kapitalistischen Politik der USA ausgenutzt worden. Die Vertreter dieser Deutung betonten, die UdSSR sei vornehmlich auf «Sicherung des bestehenden Staates» und nicht auf Expansion bedacht gewesen, was die Rüstung, aber auch die Schaffung einer «Sicherheitszone» mittels der «Satellitenstaaten» erklärbar mache. Diese These, welche die sowjetische Sicht auf den bipolaren Konflikt teilweise übernahm, wurde von den Traditionalisten gerade deshalb kritisiert.<sup>49</sup> Verstärkt wurde der Vorbehalt gegenüber der revisionistischen Theorie auch dadurch, dass es Träger der Neuen Linken, etwa William Appelman Williams, waren, welche die ökonomische Expansion des amerikanischen Kapitalismus, der sich neue Märkte erschliessen wolle, für den Kalten Krieg verantwortlich machten.<sup>50</sup> Eine Annäherung der beiden Vorstellungen fand, beeinflusst von der Entspannungphase, in den späten 1970er Jahren in Form der «postrevisionistischen» Interpretation des Konflikts statt. Die vorgestellte Bedrohung durch den jeweiligen Kontrahenten sowie eine verzerrte Wahrnehmung der gegnerischen Expansionsgelüste hätten zu zahlreichen Fehlentscheidungen und zum Kalten Krieg geführt.<sup>51</sup> Bernd Stöver schreibt, dass die Öffnung verschiedener Archive gezeigt habe, dass Verständigungsschwierigkeiten tatsächlich zu Fehlentscheidungen und Konflikten geführt hätten. Die postrevisionistische These allein genügt indes kaum als Erklärung für den Konflikt, war der Kalte Krieg doch, wie Stöver vermutet, auch ein Machtkonflikt, in dem Eskalation und Deeskalation teilweise bewusst kalkuliert wurden.<sup>52</sup>

47 In der Fachliteratur findet sich auch der Ausdruck «orthodoxe» Theorie. Vgl. etwa Mary Kaldor, *Der imaginäre Krieg. Eine Geschichte des Ost-West-Konflikts*, Berlin 1992, 47-62.

48 Wichtiger Vertreter dieser Vorstellung waren George Kennan und John Foster Dulles. Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 16.

49 Vertreter dieser Richtung waren etwa Gabriel Kolko oder David Horowitz. Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 16f.

50 Vgl. Samuel J. Walker, *The Origins of the Cold War in United States History Textbooks*, in: *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 4 (1995), 1652-1661.

51 Wilfried Loth war ein Vertreter dieser Vorstellung. Vgl. Wilfried Loth, *Die Teilung der Welt. Geschichte des Kalten Krieges, 1941-1955*, München 2000. Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 17.

52 Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 17f.

Laut Samuel J. Walker bemühten sich zahlreiche amerikanische Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren bereits kurz nach dem Ende des Kalten Krieges, stärker als manche Historikerinnen und Historiker, die Ursachen des Konflikts, im Sinne der postrevisionistischen Theorie, mittels einer ausgewogenen Schuldabwägung darzustellen. In den Darstellungen über die Anfänge des Kalten Krieges in älteren amerikanischen Schulbüchern lässt sich der Wandel der Theorien über die «Schuldfrage» selbst ablesen, wie Walker schreibt.<sup>53</sup> Es fragt sich, ob sich diese zeitgebundenen Narrative auch in den Lehrmitteln der Schweiz finden lassen.

Für viele Schulbuchautoren lag die Ursache des Kalten Krieges im Verhalten der UdSSR begründet, die sich, so die Diskurse, durch List, Gewalt, Putsche und die Untergrabung der länderspezifischen Strukturen einen «Satellitengürtel» geschaffen habe, wo Regierungen unter der Führung der KP nach sowjetischem Muster errichtet wurden – einschliesslich Geheimpolizei, Einführung der Planwirtschaft und physischer und psychischer Gewalt gegen Andersdenkende.<sup>54</sup> Ernst Burkhard (1961), Eugen Halter (1965), Josef Weiss (1968) und Arnold Jaggi (1969 und 1978) berichteten in ihren Werken davon, dass die Aggression im Kalten Krieg von der UdSSR ausgegangen sei, insbesondere von ihrem Festhalten an der Vorstellung der bolschewistischen Weltrevolution und der Erlangung der Weltherrschaft.<sup>55</sup> Josef Weiss beschrieb detailreich, wie die russischen «Agenten» nach der «Befreiung» Ost- und Mitteleuropas kommunistische Parteien aufbauten und Staatsstreich vorbereiteten.<sup>56</sup> Die USA, nach der NATO-Gründung 1949 im Verbund mit anderen Westmächten, wurden als diejenige Weltmacht dargestellt, die den Kommunismus an der Verwirklichung eben dieses Planes hinderte.<sup>57</sup> Auch Chevallaz schrieb in seinem Buch «Histoire générale de 1789 à nos jours» von 1969 und in der Überarbeitung des Werks von 1974, die Expansion der UdSSR nach dem 2. Weltkrieg und das Installieren kommunistischer Regierungen in den besetzten Gebieten mittels Gewaltanwendung und mit ihr die Verletzungen der Vereinbarungen von Jalta seien ausschlaggebend gewesen für die

---

53 Walker zeigt auf, dass verschiedene Schulbücher Ende der 1960er Jahre der UdSSR die Schuld am Kalten Krieg zuschrieben. Die jeweiligen Neuauflagen zu Beginn der 1990er Jahre, teilweise von den gleichen Autoren, betonten die beidseitige Schuld oder legten sich nicht auf einen Schuldigen fest. Vgl. Samuel J. Walker, *The Origins of the Cold War in United States History Textbooks*, in: *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 4 (1995), 1652-1661.

54 Vgl. Burkhard, *Welt- und Schweizergeschichte*, Bd. 2, Basel-Stadt 1961, 327f.; Josef Weiss, *Zweiter Weltkrieg. II. Teil. Zusammenbruch*. Erschienen in der Reihe: Heinrich Roth, Josef Weiss, *Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Leshefte*, Wattwil 1968, 64; Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern 1969, 364-367; Halter wies darauf hin, dass die UdSSR die Hauptlast des Krieges zu tragen gehabt hätte, dass sie danach aber auch den Hauptgewinn – also die Machtausdehnung auf die besetzten Länder – einforderte; Vgl. Eugen Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 174f.

55 Vgl. Burkhard, *Welt- und Schweizergeschichte*, Bd. 2, Basel-Stadt 1961, 327f.; Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern 1969, 364-367; Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern, 1978, 376f.; Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 174f.

56 Vgl. Josef Weiss, *Zweiter Weltkrieg. II. Teil*, Wattwil 1968, 64.

57 Vgl. Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, 1969, 365f.; Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern, 1978, 376f.

Entstehung des Konflikts.<sup>58</sup> Als Reaktion darauf, so Chevallaz, habe Truman seine Doktrin verkündet und den Marshallplan ins Leben gerufen. Kritisch fügte der Autor indes an: «Au souci de défendre la civilisation occidentale s'ajoute la conscience des intérêts américains; les Etats-Unis, pays commerçant, ne sauraient être riches tout seuls.»<sup>59</sup> Chevallaz machte damit ein kleines Zugeständnis an die revisionistische These, ohne diese explizit zu vertreten. Auch Otto Müller formulierte in seiner Darstellung Ende der 1960er Jahre vorsichtig. Er erwähnte die «Gegnerschaft der beiden Weltreiche», die beide ihre jeweilige Ideologie in der Welt zu verbreiten gedachten.<sup>60</sup> Der Ausbreitung des Weltkommunismus stehe die Vorstellung der USA als Wächterin der «freien Welt» gegenüber. Die Uneinigkeit, wie die Zukunft der Welt aussehen sollte, habe laut Müller zum Kalten Krieg geführt.<sup>61</sup> Früher als manche Autoren machte Müller, wie die postrevisionistische Theorie, beide Grossmächte mitverantwortlich für den bipolaren Konflikt, was nicht bedeutete, dass Müllers Geschichtsnarration ohne antikommunistische Elemente auskam, was noch gezeigt werden wird.

Das 1978 erschienene Geschichtsbuch WiB 9 tendierte in seiner Darstellung ebenfalls dazu, den Auslöser des Kalten Krieges in der Politik der UdSSR zu suchen. Die Autoren betonten, dass die USA nach dem Krieg ein Friedensprojekt hätten lancieren wollen, welches durch die UdSSR boykottiert worden sei. Die Weltmacht rüste weiterhin auf statt ab und halte sich, so das Schulbuch, nicht an internationale Abkommen. Die UdSSR habe sich, nicht selten gegen den Willen des jeweiligen Volkes, einen «Satellitengürtel» geschaffen und mache zudem vom Veto in der UNO Gebrauch, um Abkommen zu boykottieren.<sup>62</sup> Die Politik der USA und mit ihr verbunden der NATO und der UNO erschienen im Schulbuch WiB lediglich als Reaktion auf die Bedrohung durch die Sowjetunion, nicht als aktives Handeln.<sup>63</sup>

Das hauptsächlich auf Quellen basierende ZMK von Peter Ziegler räumte 1985 den beiden Weltmächten sowie China und ihren jeweiligen Wirtschaftssystemen, Ideologien, politischen Praktiken sowie wissenschaftlichen, kulturellen und sozialen Aspekten viel Platz ein.<sup>64</sup> Offensichtlich versuchte Ziegler auch der sozialistischen und kommunistischen Weltanschauung gerecht zu werden, indem er Quellen westlicher und östlicher Provenienz abdruckte, wobei er im Kapitel zur UdSSR Dissidenten wie Sacharow oder Solschenizyn und andere Kritiker des Systems zitierte. Die Systemkritik an den USA fehlte nicht. Beispielsweise thematisierte Ziegler die «Rassenfrage» und die «Rassenprobleme».<sup>65</sup> Im Kontext des «politisch-militärischen Aspekts» zeigte Ziegler auf, dass es Ziel der sowjetischen

58 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 317.

59 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 319. Vgl. auch Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne, <sup>4</sup>1974, 355.

60 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 261ff.

61 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 261ff.

62 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 52 und 55.

63 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 52f.

64 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985.

65 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 42-51.

Interventionen sei, die Führungsrolle im «Ostblock» zu behaupten und den Einfluss in der übrigen Welt auszubauen. Eine Weltkarte mit den Schauplätzen des Kalten Krieges untermauerte die Aussage.<sup>66</sup> Im Gegenzug dazu versuche die USA «den wachsenden kommunistischen Einfluss, vor allem der Sowjetunion, einzudämmen, die Stabilität der nicht-kommunistischen Welt sicherzustellen und ihre eigenen politischen und wirtschaftlichen Interessen zu wahren.»<sup>67</sup> Dies geschehe mit militärischer und wirtschaftlicher Hilfe, die teilweise auch Diktatoren gewährt werde.<sup>68</sup> Es wäre naiv zu glauben, dass Zieglers Auswahl an Quellen nicht auch dazu genutzt werden konnte, die Rezeption und die «Weltdeutung» der Schülerinnen und Schüler zu steuern. Die grosse Fülle an Material zwang die Lehrpersonen dazu, Schwerpunkte zu setzen. Mit den von Ziegler ausgewählten Quellen war es möglich, aber nicht zwingend, Lernende zum kritischen Denken anzuleiten und im Sinne der postrevisionistischen Theorie zu einem ausgewogenen Urteil über die Ursache des Kalten Krieges zu gelangen.

Die Darstellung im Schulbuch GZG 4 von 1991 begann mit einem historischen Rückblick auf die Entwicklungen in den USA und der UdSSR. Als Ursache des Kalten Krieges wurden im Darstellungstext verschiedene Streitpunkte der Siegermächte angeführt, insbesondere die unterschiedlichen Ziele der USA (eine Weltordnung gemäss der «amerikanisch-westeuropäische[n] Vorstellung von Freiheit und Selbstbestimmung») und der UdSSR («maximale Sicherheit durch Ausdehnung ihrer Macht»)<sup>69</sup>. Betont wurde, dass die UdSSR die «kapitalistischen Staaten» als Gegner betrachtete. Ihre Unterstützung kommunistischer Parteien in Westeuropa und der Aufbau der «Satellitenstaaten» wurden als die zentralen Ursachen des Konflikts benannt. Dabei verwendeten die Autoren den Begriff «Sicherheitsgürtel», was als Zugeständnis an die revisionistische These interpretiert werden könnte. Diese Interpretation scheint auch in Lehrmitteln der Welschschweiz auf, die nach dem Kalten Krieg entstanden.<sup>70</sup> GZG erwähnte das gegenseitige Missverständnis. Die Westmächte hätten wegen der Einflussnahme der UdSSR auf die Regierungen in den «Satellitenstaaten» und wegen der von den Kommunisten verübten Gewalttaten gegen Andersdenkende geglaubt, die Sowjetunion wolle ihre Macht ausdehnen, worauf die USA mit der «Eindämmungspolitik» reagiert hätten.<sup>71</sup> Quellen aus westlicher und östlicher Perspektive machten die verschiedenen Sichtweisen deutlich.<sup>72</sup>

Der Blick in die untersuchten Schulbücher zeigt, dass in ihnen alle drei Theorien aufzufinden sind. Allerdings folgen diese nicht der Chronologie der Fachwissenschaft. Während Jaggi noch 1978 die traditionelle Theorie verfocht und die UdSSR als hauptverantwort-

---

66 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 57.

67 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 32.

68 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 32.

69 Helmut Meyer, Peter Scheebeli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, Bd. 4, Zürich 1991, 40.

70 Vgl. etwa das nach dem Ende des Kalten Krieges erschienene Lehrmittel *Histoire générale. L'Époque contemporaine 1770-1990*, Lausanne 1995, 322-332.

71 Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 34-40.

72 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 34-40.

lich für den Kalten Krieg bezeichnete, deutete Otter Müller schon 1969 die postrevisionistische Theorie an, die sich im Schulbuch GZG schliesslich durchsetzte. Keines der untersuchten Lehrmittel diskutierte indes die Theorien, deren Entwicklung und deren Auswirkung auf die Deutung der «Schuldfrage» selbst. Diese Metaebene fehlt bis heute.<sup>73</sup> Die Veränderung in der Beurteilung der Ursachen des Kalten Krieges beeinflusste teilweise auch die Deutung einzelner Ereignisse.

## 2. Identifikation mit den «geknechteten Ungarn» 1956

Die Entrüstung vieler Schweizerinnen und Schweizer über die Niederschlagung des Ungarnaufstands war gross. Wochenlang beschäftigten die Vorkommnisse im Oktober und November 1956 die Medien. Der Bundesrat trat, was seit 1938 nicht mehr der Fall gewesen war, mit einer öffentlichen Erklärung und einem Aufruf zur Einstellung der Feindseligkeiten im Ungarn- und im parallel dazu stattfindenden Suez-Konflikt an die Öffentlichkeit und drückte, im Einklang mit dem «Schweizervolk», seinen Schmerz darüber aus, dass «die Unabhängigkeit, Freiheit und das Selbstbestimmungsrecht des mit der Schweiz befreundeten ungarischen Volkes unterdrückt werde.»<sup>74</sup> Das Rote Kreuz und private Organisationen sammelten von Geld über Decken bis hin zu Blutkonserven alles Mögliche für die ungarischen Flüchtlinge. Die «Aktion Niemals Vergessen» verteilte in Bern rund 15 000 Zünder für Molotow-Cocktails und organisierte «Übungsschiessen», als ob die Rote Armee schon bis vor die Schweizergrenze gerollt wäre.<sup>75</sup> Der LdU und Demonstrierende forderten derweilen vergeblich den sofortigen Abbruch der diplomatischen Beziehungen mit der UdSSR.<sup>76</sup> Aber wie Spanien und die Niederlande boykottierte die Schweiz aus Protest gegen die Niederschlagung des Ungarnaufstands durch die Sowjetunion die Olympischen Spiele in Melbourne.<sup>77</sup>

Die Medien, insbesondere das Radio und das sich verbreitende Fernsehen, vermittelten den Ungarnkonflikt sozusagen «zeitech». Die Zuhörenden und Zuschauenden wähten sich mitten im Geschehen, wurden Zeitzeugen vor den Lautsprechern und Bildschirmen. Die medial inszenierte «kollektive Aufwallung»<sup>78</sup> beeinflusste die Sinndeutung des Auf-

---

73 Auch das jüngste Geschichtslehrmittel für die Sekundarstufe I auf dem Schweizer Markt verzichtet auf eine solche Diskussion. Vgl. Regula Argast, Alexandra Binnenkade, Felix Boller, Peter Gautschi, Menschen in Zeit und Raum 9. Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung, Aargau 2005.

74 Der Bundesrat appelliert an die Mächte, in: Tages-Anzeiger, 5. November 1956.

75 Vgl. Neval «Mit Atombomben bis nach Moskau», 450f. Neval stützt sich teilweise auf J. Frischknecht et al., Die unheimlichen Patrioten.

76 Vgl. Zorn und Empörung im Schweizervolk, in: Tages-Anzeiger, 5.11.1956.

77 Vgl. Brigitte Mihok, Richard Wagner, 1956 in der Schweiz, in: NZZ, 19.10.2006.

78 Der Ausdruck wird in anderem Zusammenhang verwendet von Hans-Georg Soeffner, Die eilige Allianz: Terrorismus und Medien, in: Rudolph (Hg.), Konflikt und Kultur, 53-73, hier 65.

stands innerhalb und ausserhalb des Schulzimmers. Begünstigt wurde die gesellschaftliche Erregung durch die langsam lauter werdende Kritik an der Flüchtlingspolitik der Schweiz während des 2. Weltkriegs, deren erste wissenschaftliche Analyse mit dem Ludwigbericht von 1957 vorgelegt wurde. Weiter konnten mit der kollektiven Entrüstung die Wichtigkeit der Geistigen Landesverteidigung unterstrichen und die Differenzsemantik zementiert werden. Mehrere Lehrpersonen berichten, das Ereignis habe sie geprägt, teilweise auch politisiert:<sup>79</sup> «Ich kam am Abend in eine Demo auf dem Waisenhausplatz, eine grosse Menschenmenge, mit Reden und so, das hat mich schwer beeindruckt»<sup>80</sup>, sagte André Froidevaux im Interview, während ein anderer berichtete:

«1956 führte ich einen heldenhaften Kampf mit meiner Mutter, dass ich Jeans tragen darf. [...] Das war genau dann, als der Ungarnaufstand war. Da habe ich dann mitbekommen, dass es im «Bund» hiess: «blutiger Aufstand gegen die sowjetische Gewaltherrschaft». Und das hat mich dann politisiert. Ich bin eigentlich im Kalten Krieg politisiert worden. Und dann hatte man Demos, man hat gestrickt für Decken und so.»<sup>81</sup>

Auch die Lehrervereine setzten sich mit der jüngsten Zeitgeschichte auseinander. In den Diskursen finden sich neben der unmissverständlichen Verurteilung des sowjetischen Vorgehens, begleitet von antikommunistischen Diskurslinien, vor allem Sympathiebekundungen für die Aufständischen. Noch bevor der zweite, blutige Aufmarsch der Truppen der Roten Armee in Budapest erfolgte, veröffentlichte der SLV in der SLZ am 2. November 1956 auf der Titelseite eine unmissverständliche Stellungnahme:

«Die Nachricht über die Ereignisse in Ungarn haben vor der Weltöffentlichkeit das wahre Gesicht der menschenunwürdigen Knechtschaft enthüllt, welche die Sowjetmachthaber auf ihre Satellitenstaaten seit so manchen Jahren ausüben. In einer Lage der Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung ist das ungarische Volk aufgestanden, um für das höchste Gut, die Freiheit, alles einzusetzen. Den Ungarn, die in diesen schweren Tagen ein hohes Blutopfer entrichten, gehört unsere volle Sympathie und Bewunderung. Kolleginnen und Kollegen, wir fordern euch auf, aus der Zuschauerrolle herauszutreten! Kein Opfer soll uns zu gross sein, die in Ungarn herrschende Not zu lindern. Unterstützen Sie die Sammlungen, und melden Sie sich als Blutspender beim Schweizerischen Roten Kreuz.»<sup>82</sup>

Weitere Verlautbarungen von Seiten verschiedener Lehrerorganisationen folgten, in welchen insbesondere auf die Verletzung der «Freiheitsliebe» und den zerschlagenen «Frei-

---

79 Vgl. Interview mit Peter Grunder vom 25.3.2010; Interview mit Ulrich Gnägi, 26.3.2010, Interview mit B. T., 8.6.2012.

80 Vgl. Interview mit André Froidevaux vom 24.3.2010. Sinngemässe Transkription der schweizerdeutschen Aussagen.

81 Interview mit Ulrich Gnägi, 26.3.2010. Sinngemässe Transkription der schweizerdeutschen Aussagen.

82 Der Aufruf erschien ohne Titel oder Überschrift und ist gezeichnet vom Präsidenten des SLV, Theophil Richner; in: SLZ 101 (1956), 1165.



heitskampf» der Ungaren hingewiesen und das sowjetische Vorgehen verurteilt wurde. Die Zürcher Schulsynode fasste eine Resolution, in welcher die UdSSR beschuldigt wurde, einen Zustand wiederherstellen zu wollen, in dem «die Würde des Menschen mit Füßen getreten wird.»<sup>83</sup> Eine Spende von 10 000 Franken wurde gesprochen. Die katholischen Lehrerverbände, der KLVs und der VKLS, verfassten gemeinsam eine Verlautbarung, welche sie in ihrem Vereinsorgan, ebenfalls auf der Titelseite, veröffentlichten und an die schweizerische Depeschagentur zur Verbreitung weiterleiteten. In ihrem Communiqué wurde neben dem Kampf für die Freiheit auch jener für den Glauben gesetzt: «Die katholische Lehrerschaft der vier verschiedenen Sprachgebiete der Schweiz verurteilt die grausame Vergewaltigung des ungarischen Volkes und versichert die tapferen Kämpfer für Freiheit und Glauben ihrer aufrichtigen Sympathie.»<sup>84</sup> Am 6. November 1956 wandte sich der VKLS mit der Bitte an den Bundesrat, er möge die Hilfe an die ungarischen Flüchtlinge rasch anlaufen lassen und vor allem Kindern und Frauen grosszügige Unterstützung gewähren.<sup>85</sup> Es folgte der Aufruf an die Lehrerschaft, die Ungarinnen und Ungarn mit Gebet und Tat zu unterstützen.

## 2.1 Aktionen und Reaktionen

Zahlreich und vielseitig waren die Aktionen von Seiten der Schule zugunsten der Ungarinnen und Ungarn, sowohl in Ungarn selbst als auch in der Schweiz. Geldspenden, Wolldecken, Altpapier, Kleider oder Güter des täglichen Bedarfs wurden gesammelt. Vielen Beteiligten ist eine Weihnachtsaktion der Schweizer Schuljugend noch heute in Erinnerung. Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler wurden aufgerufen, für die Kinder Ungarns Schokoladen und Kerzen zu spenden.<sup>86</sup> Das Echo des Aufrufs war beeindruckend. Insgesamt brachten über 10 000 Schulklassen im gesamten Land rund 53 000 Kilogramm Schokolade zu den Sammelzentren. Das Rote Kreuz verteilte im Januar 1957 ungehindert die Gaben an die ungarischen Schulklassen. Im Anschluss an die Aktion schrieben die ungarischen Klassen mit ausdrücklicher Erlaubnis an die Schulklassen in der Schweiz.<sup>87</sup> Die in den Lehrerzeitschriften abgedruckten Briefe führten der Schweizer Lehrerschaft vor Augen, wie wichtig ihr Zeichen für die über 360 000 Beschenkten gewesen sei: «Wir danken,

83 Vgl. u. a. Kantonale Schulnachrichten. Zürcher Schulsynode, in: SLZ 101 (1956), 1205.

84 Der katholische Lehrerverein steht ein für das blutende tapfere ungarische Volk, in: ScS 43 (1956/57), 401.

85 Vgl. Der katholische Lehrerverein steht ein für das blutende tapfere ungarische Volk, in: ScS 43 (1956/57), 401.

86 Vgl. Weihnachtsaktion der Schweizer Schuljugend für die Kinder Ungarns, in: SLZ 101 (1956), 1258; Aus Kantonen und Sektionen. Glarus, in: ScS 44 (1957/58), 650. Zur Analyse der Aktionen vgl. René Levy, Laurent Duvanel, Politik von unten. Bürgerprotest in der Nachkriegsschweiz, Basel 1984, 108-123.

87 Vgl. Th. Richner, Schokoladen-Aktion für Ungarns Kinder, in: SLZ 102 (1957), 141, Aufruf an Schüler und Lehrer der Schweizer Schulklassen aller Stufen, in: ScS 43 (1956/57), 712.

dass Sie mit uns fühlen», schrieb eine Lehrperson,<sup>88</sup> und ein Schüler bedauerte, dass er kein Gegengeschenk habe, doch er versprach, die Freundlichkeit der Schweizer Schülerinnen und Schüler nie zu vergessen.<sup>89</sup> Eine Lehrerin, die sich für das Mitgefühl bedankte und die Freude ihrer Schülerinnen und Schüler beim Empfang der Geschenke schilderte, glaubte ebenfalls, dass die Kinder «die edle Tat der Schweizer für ihr ganzes Leben nicht vergessen werden»<sup>90</sup>. Die erfolgreiche «Schoggi»-Aktion wurde zu Ostern 1957 noch einmal wiederholt, während zu Weihnachten 1958 von den Schulkindern Kerzen verkauft wurden, um ungarische Studierende in der Schweiz zu unterstützen.<sup>91</sup> Auch um die ungarischen Mittelschüler und Mittelschülerinnen kümmerte sich eine spezielle «Betreuungskommission».<sup>92</sup>

Eine weitere Schulsammlung betraf Wolldecken. Die Kinder wurden dazu aufgefordert, quadratische Wollflicken von 14x14cm zu stricken und diese an ihre Handarbeitslehrerinnen zu übergeben. Diese fügten die einzelnen Flicken zu einer Wolldecke zusammen, welche dem Roten Kreuz übergeben wurde.<sup>93</sup> In manchen individuellen Gedächtnissen ist auch diese Aktion noch präsent. Heinz Jenni sagte dazu im Interview:

«Also – prägend war, wir als Schüler, 1956, der Ungarnaufstand. Da wurde man natürlich antirussisch geprägt. Das ging durchs ganze Volk. [...] Die Knaben waren noch ganz separat im Werken. Aber dann haben wir auch gestrickt, Decken gestrickt und während den Mathematiklektionen den Mädchen rüber gegeben, wenn sie Fehler korrigieren mussten [...]. Das war eigentlich das erste Mal, dass ich gestrickt habe – und ich glaube, auch das einzige Mal. Das war sehr prägend.»<sup>94</sup>

In der Rückschau vermutete eine Lehrperson, die ebenfalls über die Strickaktion berichtete, dass die Decken nie gebraucht worden seien. Die Armee habe genügend Decken liefern können. Die Aktion sei wohl eher dazu da gewesen, die Kalte-Kriegs-Stimmung zu schüren.<sup>95</sup>

Der Präsident des SLV unterliess es nicht, im Dankeswort für die erfolgreiche Sammelaktion der Schulkinder die Schweizer Lehrpersonen an ihre Aufgabe zu erinnern, welche ihnen in der Arbeit mit den Jugendlichen auferlegt worden war, sowie auf die Notlage der Lehrpersonen in Ungarn hinzuweisen: «[G]eistig sind sie die Vergewaltigten, materiell leben sie in ausgesprochener Bedürftigkeit».<sup>96</sup> Ziel der Hilfe des SLV war auch die Lehrerschaft in Budapest. Die gesammelten Spenden in Form von Wäsche, Kleidern, Schuhen, aber auch Seifen und Waschmitteln wurden nach Budapest gesandt.<sup>97</sup> Die Schwei-

---

88 Aufruf an die Schüler und Lehrer der Schweizer Schulklassen aller Stufen, in: SLZ 102 (1957), 324.

89 Vgl. Ungarn, in: SLZ 102 (1957), 299.

90 Ungarn, in: SLZ 102 (1957), 299.

91 Vgl. Kerzenaktion zugunsten ungarischer Flüchtlingsstudenten, in: SLZ 103 (1958), 1093.

92 Vgl. Von der Betreuungskommission für ungarische Mittelschüler, in: SLZ 105 (1960), 203.

93 Vgl. Johann Schöbi, Fünftklässler – Ungarn, in: ScS 43 (1956/57), 448-452.

94 Interview mit Heinz Jenni, 1.4.2010. Sinngemässe Transkription der schweizerdeutschen Aussagen.

95 Vgl. Interview mit Ulrich Gnägi, 26.3.2010.

96 Th. Richner, Schokoladen-Aktion für Ungarns Kinder, in: SLZ 102 (1957), 141.

97 Vgl. Th. Richner, Ungarnhilfe des SLV, in: SLZ 102 (1957), 328.

zer Auslandhilfe<sup>98</sup> sorgte dafür, dass die ungarischen Flüchtlinge in Österreich mit Schulmaterial ausgerüstet wurden.<sup>99</sup> Zu erwähnen ist weiter die «Studentische Direkthilfe Schweiz-Ungarn». Zürcher Studierende halfen von Anfang an vor Ort, indem sie mit einem kleinen Lastwagen verschiedene Güter von der Schweiz nach Sopron brachten und an die ungarischen Aufständischen verteilten.<sup>100</sup> Studierende anderer Universitäten folgten dem Beispiel. Als sich die Lage in Ungarn zuspitzte, setzten die jungen Schweizer, so berichtete der Tages-Anzeiger, ihren Lastwagen und ein Privatauto dafür ein, flüchtende Frauen und Kinder von Sopron an die österreichische Grenze zu transportieren.<sup>101</sup> Weiter lancierte die Direkthilfe verschiedene Aktionen in Zürich, um ungarische Studierende zu unterstützen.<sup>102</sup> Zu diesem Zweck wurde während zehn Jahren ein Stipendienfonds angelegt, in den alle Studentinnen und Studenten bei ihrer Einschreibung einen Beitrag einzahlten.<sup>103</sup>

Rund 12 000 Flüchtlinge<sup>104</sup> kamen in die Schweiz. Viele von ihnen wurden Ziel der Hilfe von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. In Zürich wurden Lehrkräfte dazu aufgerufen, sich um den kulturellen Austausch mit den Ungarinnen und Ungarn zu kümmern. Insbesondere sollten diese die Sprache, die politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und geschichtlichen sowie geografischen Verhältnisse der Schweiz kennenlernen.<sup>105</sup> Gross angelegt war eine Initiative von verschiedenen Mittelschulen aus 17 Kantonen der Schweiz. Die «Jugendhilfe für Ungarn» organisierte Zusammenkünfte, Reisen, Sprach- und Kunstkurse und sammelte Geld für die in die Schweiz Geflohenen. Sogar ein Blutspendedienst wurde eingerichtet.<sup>106</sup> Zahlreiche Freiwillige schrieben sich in der Folge des Aufstandes in von Studenten und dem Unteroffiziersverband organisierte Kurse für «Nahbekämpfung» ein, wo sie instruiert wurden,



Schulsammlung  
Schweizer Schulkinder helfen  
Ungarns Flüchtlingen

**Abbildung 17:** Aufruf für einen Beitrag für Strickdecken für die bedürftigen Flüchtlinge aus Ungarn. (Aufruf in: SLZ 101 (1956), 1342.)

98 Vor 1956 hiess die Dachorganisation der Schweizer Hilfswerke, die aus der «Schweizer Spende» hervorgegangen war, «Schweizer Europahilfe», seit 1969 heisst sie «Swissaid». Vgl. Cindy Eggs, Suzanne Schär Pfister, Swissaid, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16638.php> (8.7.2011).

99 Vgl. Kurt Brotbeck, Grenzland Oesterreich, in: SLZ 103 (1958), 304-308.

100 Vgl. Am letzten Brückenkopf der Freiheit, in: Tages-Anzeiger, 5.11.1956.

101 Vgl. Zürcher Studenten retten ungarische Flüchtlinge, in: Tages-Anzeiger, 6.11.1956.

102 Vgl. Die Zürcher fahren Tram für ungarische Studenten, in: Tages-Anzeiger, 13.11.1956.

103 Vgl. Brigitte Mihok, Richard Wagner, 1956 in der Schweiz, in: NZZ, 19.10.2006.

104 Vgl. Brigitte Mihok, Richard Wagner, 1956 in der Schweiz, in: NZZ, 19.10.2006.

105 Vgl. J. Baur, Aufruf zur kulturellen Ungarnhilfe, in: Der pädagogische Bobachter im Kanton Zürich, 51 (1957), 55.

106 Vgl. Jugendhilfe für Ungarn, in: Tages-Anzeiger, 12.11.1956.

wie sie, dem ungarischen Vorbild folgend, mit Molotowcocktails gegen Panzer kämpfen konnten.<sup>107</sup>

Die dargestellten Aktionen waren förderlich, einige der aus den helvetischen Mythen geborenen Elemente des nationalen Deutungsrahmens zu untermauern – insbesondere die Solidarität mit den Aufständischen, mit den Flüchtlingen.

## 2.2 Proteste und ein diplomatischer Eklat

Neben den aufgeführten «stillen» Aktionen gab es auch laute Proteste, die von manchen Lehrpersonen und ihren Schulklassen mitgetragen wurden. Nachdem in der Nacht vom 4. auf den 5. November 1956 zahlreiche jugendliche Demonstranten ihrem Unmut vor der sowjetischen Botschaft in Bern Luft gemacht hatten, versuchte die Berner Sektion der Neuen Helvetischen Gesellschaft die Wut zu kanalisieren und die Protestierenden für eine würdige Trauerdemonstration zu gewinnen. Laut der Presse fanden sich am 5. November auf dem Waisenhausplatz in Bern rund 10 000 Protestierende zusammen, die am Ende mit einem «tausendfachen <JA>» ein Bekenntnis verabschiedeten, in welchem sie ihrer «Bewunderung für die ungarischen Freiheitskämpfer» Ausdruck verliehen, in «Ehrfurcht der Gefallenen im selbstlosen Kampf für die Freiheit» gedachten und das sowjetische Vorgehen verurteilten. Das Bekenntnis endete mit den Worten: «Wir hier versammelten Eidgenossen bekräftigen unseren unerschütterlichen Glauben, dass die von den Freiheitshelden dargebrachten Opfer nicht vergeblich waren, dass der Freiheitswille in den Seelen weiterbrennen und eines Tages siegreich durchbrechen wird. Das walte Gott.»<sup>108</sup> Am selben Abend trafen sich rund 2000-3000 Personen vor der sowjetischen Botschaft, vor der sie in Sprechchören den Abzug der Truppen der Roten Armee aus Ungarn forderten. An dieser Kundgebung nahmen laut einem Berichterstatter von Radio DRS auch zahlreiche Berner Schülerinnen und Schüler teil.<sup>109</sup> Die Polizei vertrieb die vorwiegend jugendlichen Demonstranten mit Tränengas, um die sowjetische Botschaft zu schützen.

Auch ausserhalb der Hauptstadt regten sich Proteste. Gymnasiastinnen und Gymnasias-ten veranstalteten, begleitet von Lehrpersonen, einen Schweigemarsch durch Schaffhausen, welchen sie mit dem Singen eines Chorals beendeten. Am selben Anlass verortete der Geschichtsprofessor und Lehrmittelautor Karl Schib den Ungarnaufstand historisch, würdigte das ungarische Freiheitsstreben und nannte das ungarische Volk einen Jahrhunderte alten «Vorposten und Schild für Mitteleuropa»<sup>110</sup>. Auch in Zürich, Zug, Solothurn und Basel

---

107 Vgl. den Beitrag des Schweizer Fernsehens vom 05.09.1996, Spuren der Zeit. Der ungarische Volksaufstand und die Schweizer Ungarnhilfe; <http://www.wissen.sf.tv/Dossiers/Historisch/Der-Kalte-Krieg#!videos> (2.5.2013).

108 Die Bundesstadt im Zeichen der Trauer, in: Tages-Anzeiger, 6.11.1956.

109 Kurt Witschi und Daniele Hubacher, Worte des Jahrhunderts (Audio-CD), Beitrag Nummer 13.

110 Der Entrüstungsturm, in: Tages-Anzeiger, 7.11.1956.

organisierten Studierende, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen Kundgebungen gegen den «Sowjetterror in Ungarn».<sup>111</sup>

Doch nicht nur «die Strasse» protestierte. Der Ungarnaufstand führte auch innerhalb der internationalen Lehrerverbände zu einem politischen Eklat, bei dem die Regisseure die Schweizer SLV-Abgeordneten waren. Wie oben erwähnt, waren die Schweizer Lehrpersonen in verschiedenen internationalen Organisationen aktiv, darunter in der «Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs» (FIAI), welche bis 1957 einen Austausch mit den kommunistischen Lehrerverbänden, die in der «Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement» (FISE) organisiert waren, unterhielt. Ein «Comité d'Entente» ermöglichte die gegenseitigen Kontakte. In Anbetracht der Ereignisse in Ungarn forderten Adolf Suter und Theophil Richner als Delegierte des SLV die FIAI dazu auf, sich aus dem Comité d'Entente zurückzuziehen. Die Schweizer, so die Argumentation, lehnten es ab, mit «den Schlächtern unserer Kollegen in Ungarn» am gleichen Tisch zu sitzen.<sup>112</sup> Nach heftigen Diskussionen der Konferenzteilnehmer unterstrich die FIAI in einer Entschliessung ihren Willen, im beruflichen wie erzieherischen Rahmen weiterhin Kontakte zur Lehrerschaft in der gesamten Welt zu fördern. Auf institutioneller Ebene wurde indes mit der kommunistischen Organisation gebrochen,<sup>113</sup> das Comité d'Entente aufgelöst. So blieb es auch, als von französischer Seite ein Jahr später der Antrag gestellt wurde, die unterbrochenen Beziehungen zur FIAI durch die Wiedererrichtung des Comités wieder aufzunehmen. Der Präsident der FIAI beteuerte, dass die WCOTP zur FISE bereits Kontakt aufgenommen habe und die FIAI auch von sich aus kommunistische Lehrerverbände zu kontaktieren gedenke.<sup>114</sup> Es scheint allerdings, dass diese Bemühungen nicht fruchteten, da gemäss den westlichen Verbandsmitgliedern ein freier Gedankenaustausch mit den kommunistischen Verbänden unmöglich geworden sei. Dass der ersehnte Austausch auch von westlicher Seite her nicht frei von ideologischen Absichten war, zeigt die Aussage Ernst Gunzingers: «Man hegt zurzeit im WVLO keine Illusion, die Teilnehmer aus den Ländern hinter dem Eisernen Vorhang bekehren zu können»<sup>115</sup>. Der ideologische Machtkampf machte auch vor den internationalen Lehrerverbänden nicht Halt.<sup>116</sup> Aufgrund der analysierten Diskurse, lässt sich vermuten, dass für die Heftigkeit der Emotionen auch ein spezifisches Deutungsangebot verantwortlich war, das der Ungarnaufstand bereit hielt.

---

111 Vgl. Grosskundgebung für die ungarischen Freiheitskämpfer, in: Tages-Anzeiger, 6.11.1956. Vgl. auch die Solidarität der Schweiz, in: Tages-Anzeiger, 8.11.1956.

112 Ernst Gunzinger, Zum Weltkongress der Lehrer und Erzieher, in: SLZ 102 (1957), 1030ff., hier 1031.

113 Vgl. Ernst Gunzinger, Zum Weltkongress der Lehrer und Erzieher, in: SLZ 102 (1957), 1030ff.

114 Vgl. Hans Frei-Moos, Kongresse der internationalen Lehrerverbände, in: SLZ 103 (1958), 1215f.

115 Ernst Gunzinger, Zur 28. Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände (IVL), in: SLZ 104 (1959), 1065-1068, hier 1067.

116 Vgl. Die internationalen Lehrerverbände und die Geschichte der Weltunion der katholischen Lehrer, in: ScS 44 (1957/58), 265f.

## 2.3 Das Eigene im Fremden – oder die ungarischen Söhne Tells

Der in mehreren Stellungnahmen aus den Reihen der Lehrpersonen bewunderte und moralisch unterstützte Kampf der Ungarn gegen ihre Besatzer wurde nicht selten mit einem Rückgriff auf die Schweizergeschichte untermauert. Die Schweiz, welche, so die Konstante im kulturellen Gedächtnis, in der Vergangenheit immer wieder für ihre Freiheit und Unabhängigkeit gekämpft hatte, schien die Motive und das Leiden der Ungarn besonders gut nachvollziehen zu können. Anton Bertschy formulierte beispielsweise: «Als freiheitsliebendes Volk haben wir den ungarischen Aufstand wohl wie kein anderes miterlebt.»<sup>117</sup> Auffällig ist die Heldenrhetorik in zahlreichen Artikeln – auch in der Tagespresse –, die bei der Beurteilung der aufständischen Ungarn bemüht wurde. Berichte vom «Freiheitskampf» Ungarns, von der Losung, «Freiheit oder Tod», von «Heldenkindern» und dem «heldenhaften ungarischen Volk» waren an der Tagesordnung.<sup>118</sup> Die Intervention der UdSSR wurde als «blutige Niedermetzelung» eines der Schweiz ähnlichen, «freiheitsdurstigen Volkes» interpretiert, das sich rechtmässig gegen «seine Tyrannen und Sklavenhalter» auflehne.<sup>119</sup> Der Hinweis, die Studenten in Sopron wollten «lieber sterben, als weiter in russischer Knechtschaft leben» erinnert an Schillers Worte, die er den Männern auf dem Rütli in den Mund legte, als sie sich im Kampf gegen die Habsburger schworen, sie wollten «eher den Tod als in der Knechtschaft leben»<sup>120</sup>. Den Vergleich zu Tell zog Georg Thürer an einer Protestkundgebung in St. Gallen. Er bezeichnete die Gründe für die Empörung im Schweizervolk als «ureidgenössisch» und fragte: «Warum stand Tell gegen Gessler auf: weil er den Vater, weil er den Menschen in ihm verletzte, und wer den Menschen missachtet und aus Machtgier knebelt, versündigt sich an Gottes Ebenbild.»<sup>121</sup> Ebenfalls Schiller bemühte Richard Weiss am Ende seiner Rede vor der Zürcher Lehrerschaft, in der er die Gewissheit aussprach, dass «weder durch raffinierte Massenlenkung, noch durch Knechtschaft, noch durch Tod der menschliche Wille zur selbstverantwortlichen Freiheit vernichtet werden kann. Diese Gewissheit ist uns durch Blut und Tränen eines tapferen Volkes erkauf und geschenkt worden.»<sup>122</sup> Die Glarner Lehrerschaft würdigte die Verzweiflungstat des «schwergeprüften ungarischen Volkes», indem sie sich an der Kantonalkonferenz von ihren Sitzen erhob.<sup>123</sup> Einer Heldenrhetorik bediente sich auch der Präsident der schweizerischen Studentenschaft, Gottfried Weilenmann, der eine Resolution verfasste, die in Zürich auf einer Kundgebung von rund 10 000 Personen gebilligt wurde. Die Resolution

---

117 Anton Bertschy, Das Ungarn-Tagebuch, in: ScS 43 (1956/57), 665f.

118 Vgl. verschiedene Ausgaben des Tages-Anzeigers Ende Oktober/Anfang November 1956, insbes. «Am letzten Brückenkopf der Freiheit, in: Tages-Anzeiger, 5.11.1956; Hedy Hagen, Eine Begegnung. Beitrag zur Ungarnaktion, in: ScS 44 (1957/58), 348f.

119 Glarner Kantonalkonferenz, in: SLZ 101 (1956), 1404f., hier 1404.

120 Vgl. verschiedene Ausgaben des Tages-Anzeigers Ende Oktober / Anfang November 1956, insbes. «Am letzten Brückenkopf der Freiheit, in: Tages-Anzeiger, 5.11.1956.

121 Georg Thürer zitiert in: Bretscher-Spindler, Vom heissen zum kalten Krieg, 242.

122 Richard Weiss, Vom Standort des Lehrers in unserer Zeit, in: SLZ 102 (1957), 3-9, hier 8.

123 Glarner Kantonalkonferenz, in: SLZ 101 (1956), 1404f., hier 1404.

verurteilte nicht nur «Knechtschaft und Tod», welche die «Sowjetpanzer» nach Ungarn brachten, und sie ehrte nicht nur die «wahren Freiheitskämpfer», sondern rief auch zum Boykott von Sportveranstaltungen, zum Verzicht auf sogenannte «Ostreisen» und «Ostkontakte» auf. Weiter verlangte die Resolution eine Verstärkung der «geistigen, wirtschaftlichen und militärischen Landesverteidigung.»<sup>124</sup>

Die kollektive Empörung führte auch zu übereilten Falschmeldungen. Laut Informationen der Presse hatte die UdSSR 31 Jugendliche, denen vorgeworfen wurde, in die Aufstände verwickelt gewesen zu sein, hinrichten lassen. Die SDA hatte in diesem Zusammenhang einen Aufruf für eine Hilfsaktion zugunsten der «in ungarischen und sowjetischen Konzentrationslagern internierten Kinder und Jugendlichen» verbreitet.<sup>125</sup> Eine «Aufklärungsschrift» und Plakate wurden verteilt und in Kinos wurden Diapositive gezeigt. Auch nach diversen Dementi, u. a. durch einen UNO-Bericht, weigerte sich die SDA laut Aussagen der GKEW, eine Richtigstellung zu verbreiten. Dass auch Lehrpersonen dieser Zeitungsentee aufpassen, ist nachvollziehbar. Eine Lehrperson stellte den Kindern aufgrund der Meldung die Aufgabe, einen Brief an die Adresse des ungarischen Ministerpräsidenten János Kádár zu schreiben, um gegen den «Budapester Kindermord» zu protestieren.<sup>126</sup> Die grosse Empörung, der antikommunistische Basiskonsens, gepaart mit der behördlichen Wahrnehmung der Kritik an der Schweizer Flüchtlingspolitik während des 2. Weltkriegs führten dazu, dass die ungarischen Flüchtlinge mit viel Wohlwollen empfangen wurden.

## 2.4 Leise Ernüchterung in der Rückschau

Dass die Integration der ungarischen Flüchtlinge nicht immer reibungslos vonstatten ging, wurde auch in der SLZ mit einigem Bedauern zur Kenntnis genommen. In der Rückschau schrieb Kurt Brotbeck 1958 selbstkritisch, dass viele Schweizerinnen und Schweizer den Freiheitskampf der Ungarn idealisiert hätten. «Wir sahen in jedem einen Wilhelm Tell, der just den Gessler erschlagen hatte»<sup>127</sup>, weshalb man in der Schweiz erwartete, dass die Flüchtlinge die helvetische Eigenart nachahmen und ihre «magyarischen Sitten» ablegen sollten. Brotbeck vermutete, dass die Freiheitssemantik von Ungarn und Schweizerinnen unterschiedlich sei. Die Ungarinnen und Ungarn, so die Interpretation, wollten in Freiheit tun dürfen, was sie wollten, während die Schweizerinnen und Schweizer aus Freiheit das tun würden, was sie sollten. Die freiheitlich-demokratischen Spielregeln konnten die ungarischen Flüchtlinge in den Augen Brotbecks deshalb nicht verstehen, weil die meisten

---

124 Die Resolution findet sich in: Bretscher-Spindler, Vom heissen zum kalten Krieg, 241.

125 Laut GKEW stand hinter der Meldung Peter Sager. Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 87f.; Schmid, Demokratie von Fall zu Fall, 87f.

126 Vgl. GKEW, Die Freiheit die sie meinen, 87f.

127 Kurt Brotbeck, Grenzland Oesterreich, in: SLZ 103 (1958), 304-308, hier 307.



von ihnen nur unter Diktaturen – zuerst der faschistischen, danach der kommunistischen – aufgewachsen seien.<sup>128</sup>

Auch was die Vorstellung der Ungarn als «Schutzmauer des Westens gegen Osten»<sup>129</sup> anbelangte, die sowohl in der Fremd- als auch in der Selbstzuschreibung verbreitet war, wurden Korrekturen notwendig. Der Sekundarlehrer und Essayist Jakob Schoch<sup>130</sup> gab nach einem Referat eines ungarischen Flüchtlings in der SLZ zu bedenken, dass Ungarn im 2. Weltkrieg kein Schutzwall, sondern vor allem ein «Einfallstor» gewesen sei, empfänglich für faschistische Ideen. Auch die Vorstellung des «schon immer» freiheitsliebenden Volkes relativierte Schoch mit dem Hinweis auf die unterdrückten Minderheiten in der Doppelmonarchie. Kritisch zeigte Schoch auf, was viele westliche Medien 1956 nicht sehen wollten, dass auch Imre Nagy den Kommunismus nicht überwinden, sondern verändern wollte, dass er aber vor allem deshalb scheiterte, weil er die Lage falsch einschätzte und seine Forderungen zu weit gingen. Damit lag Schoch früh auf einer heute vertretenen Deutungslinie. Die Neutralitätserklärung Ungarns und dessen Austritt aus dem Warschauer Pakt wurde von den Machthaber im Kreml nicht akzeptiert. Gemäss aktuellen Analysen waren die Unfähigkeit Nagys die innenpolitischen Kämpfe zu drosseln und die Übergriffe auf Regimetreue zu verhindern, weitere Gründe für das Scheitern der eingeleiteten Reformen.<sup>131</sup> Schoch verurteilte auch die Instrumentalisierung der aufständischen Kinder durch die (amerikanische) Presse sowie die falschen Versprechen von Radio «Free Europe». Er verteidigte indes Europa und die USA für deren Nichteingreifen.<sup>132</sup> Schochs Artikel provozierte derart heftige Entgegnungen, dass sich der SLV gezwungen sah, sich gegen die Verdächtigung der Verbreitung kommunistischen Gedankenguts mit einer Stellungnahme zu rechtfertigen, in welcher er seine Hilfe für die Ungarinnen und Ungarn nochmals unterstrich und beteuerte, die SLZ sei ein Ort der offenen Aussprache.<sup>133</sup> Die Emotionen rund um den Ungarnaufstand schlugen sich auch im Unterricht nieder.

## 2.5 «Was in der Seele brennt» – Aktualitätsbezug im Unterricht

In den Diskursen wird das Identifikationspotenzial des Ungarnaufstands sichtbar, bot er doch Anknüpfungspunkte an die im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Deutungsmuster der Nationalgeschichte, die durch die Aktualisierung an Bedeutung gewannen. Für die

---

128 Vgl. Kurt Brotbeck, Grenzland Oesterreich, in: SLZ 103 (1958), 304-308.

129 Jakob Schoch, Ungarischer «Geschichts-Gulasch», in: SLZ 103 (1958), 361ff., hier 361.

130 Jakob Schoch (1888-1985) war Sekundarlehrer und Essayist, der zahlreiche Artikel über verschiedene Konflikte im Kalten Krieg veröffentlichte. Sein Nachlass wird in der Zentralbibliothek Zürich aufbewahrt. Vgl. Jakob Schoch, Ungarischer «Geschichts-Gulasch», in: SLZ 103 (1958), 361ff., hier 361.

131 Vgl. Charles Gati, Zur Neubewertung des Ungarischen Aufstandes 1956, in: Greiner et al., Krisen im Kalten Krieg, Bd. 2, 126-157.

132 Vgl. Jakob Schoch, Ungarischer «Geschichts-Gulasch», in: SLZ 103 (1958), 361ff., hier 361.

133 Vgl. Zum Artikel «Ungarisches Geschichtsgulasch», in: SLZ 103 (1958), 570.

Schule bot der Aufstand zudem die Möglichkeit des Einbezugs der Zeitgeschichte in den Unterricht. Manchen Lehrpersonen erschienen die Ereignisse von 1956 in der Rückschau geradezu als Auslöser für die Thematisierung der Tagesaktualität im Geschichtsunterricht.<sup>134</sup> Der Konflikt eignete sich zudem, um die Förderung der Geistigen Landesverteidigung zu propagieren und die antikommunistische Rhetorik zu schleifen. Die Reaktion der Sowjetunion auf den Ungarnaufstand wurde als eine Bedrohung des Westens generell und der Schweiz im Besonderen gedeutet. Die Gefahr durch den Kommunismus konnte von aussen und, wie im Falle der PdA-Lehrpersonen gezeigt, von innen kommen. Die Jugend galt es für den herrschenden ideellen und den allenfalls drohenden militärischen Kampf zu sensibilisieren und zu «rüsten». Ein Leserbriefschreiber des «Tages-Anzeigers» rief die Schweizer Jugend dazu auf, sich stets daran zu erinnern, was sich in Ungarn ereignet habe, und er mahnte sie, auf der Hut zu sein und nicht zu vergessen, «dass Satan aufgestiegen und zu Tage getreten ist im Menschen. [...] Hört nie auf, Leid zu tragen mit der gefolterten Jugend Ungarns. Wenn ihr jetzt Blumen seht, denkt an ihre Gräber.»<sup>135</sup> Auch die Verbandsorgane der Lehrerschaft forderten dazu auf, den ideologischen Kampf gegen den Kommunismus zu verstärken. Der Präsident der basellandschaftlichen Lehrerschaft sagte, jede Lehrperson sei aufgerufen, jenen Idealismus neu zu beleben, der notwendig sei, um die Jugend zu «freiheitsbewussten Menschen zu erziehen, welche den ideellen Kampf mit dem Osten gewachsen sind»<sup>136</sup>.

In der SLZ und in der ScS finden sich mehrere Artikel, die Grundlageninformationen zu Ungarn lieferten oder Unterrichtsvorschläge skizzierten. Ein ausführlicher Bericht in der SLZ über die Geografie und die Geschichte des Landes war mit kulturalistischen Zuschreibungen durchsetzt. Der Leidensweg der Ungarn erschien als in ihrer Geschichte festgeschrieben, eine Sinnkonstruktion, die u. a. mit Rückgriff auf Verse Petöfis untermauert wurde.<sup>137</sup> Die Kritik folgte umgehend. In einer Replik auf den Artikel wurde darauf hingewiesen, dass die Ungarn auch unrühmliche Kapitel in ihrer Geschichte zu verzeichnen hätten, so die «Raubzüge nach Mittel- und Westeuropa» im 10. Jahrhundert oder das Übergehen der Rechte der Minderheiten (Slowenen, Kroaten, Rumänen) innerhalb der Donaumonarchie Mitte des 19. Jahrhunderts. Der Schreibende verglich dies mit der Politik der alten Eidgenossen, die «nach glücklich erfochtener Freiheit bald nicht mehr daran dachten, diese auch den [...] Untertanenländern zu gewähren.»<sup>138</sup> Gerade der Kontrast der damaligen Magyaren mit den aktuellen kulturellen Leistungen der Ungarn müsse aber jeden mit Achtung erfüllen, schloss der Autor. Der Vergleich des Ungarnaufstands mit der Schweizergeschichte kam auch in der ScS vor. Es wurden beispielsweise Analogien

134 Vgl. Heidi Neuenschwander, *Geschichte der Stadt Lenzburg*. Band III, 19. und 20. Jahrhundert; Kapitel VIII: Schulen in Lenzburg, in: *Argovia* 106 (1994), 364.

135 *Unsere Leser zur Tragödie in Ungarn*, in: *Tages-Anzeiger*, 9.11.1956.

136 P. Müller in: 111. Ordentliche Kantonalkonferenz der basellandschaftlichen Lehrerschaft, in: *SLZ* 101 (1956), 1201f.

137 Vgl. Elsbeth Kovacsits, *Ungarn*, in: *SLZ* 102 (1957), 159-163.

138 F. R. Falkner, *Notizen zu Ungarns Geschichte und Literatur*, in: *SLZ* 102 (1957), 204.

gesucht zwischen dem Einsatz der Ungarn für die Menschenrechte und der «opferreichen» Schlacht am Morgarten.<sup>139</sup>

Detailliert und historisch kontextualisiert stellte der Schulbuchautor Arnold Jaggi die Geschehnisse in Ungarn in der Unterrichtshilfe «Schweizer Realbogen»<sup>140</sup> dar. Er gab einen chronologischen Überblick über die Geschehnisse, die er teilweise stark personalisierte und wertete. Auch er zog an einzelnen Stellen Vergleiche zur Schweizergeschichte. So lautete die Überschrift über der Schilderung der Bildung des Freien Studentenrates in Budapest «Ein ungarisches Rütli?»<sup>141</sup> und bei den Forderungen der Ungarn betonte Jaggi deren Willen zur Neutralität.<sup>142</sup> Jaggi zitierte Dankesbriefe von Ungarn, die hofften, ihre Heimat werde einst so frei sein wie die Schweiz, und am Ende appellierte der Autor an die Schülerinnen und Schüler, armen Ausländern zu helfen, denn das Schweizervolk habe ein leichteres Los gezogen als andere Völker.<sup>143</sup> Auch in der Sinnkonstruktion Jaggis tauchten zentrale Konstanten der Schweizer Identitätskonstruktion auf: der Freiheitswille, die Neutralität, die Solidarität. Im «Realbogen» heroisierte Jaggi den Freiheitskampf der Eidgenossen nicht. Er interpretierte die Verschonung von Kriegen als Los und nicht als Verdienst. Jaggi unterstrich die Gefahr, die der Welt von «Russland» her drohe, und er zitierte eine Aussage Nagys, «dass heute Ungarn betroffen wurde, morgen oder übermorgen werden andere Länder an der Reihe sein», und wiederholte die Warnung eines schweizerischen «Gelehrten», der gesagt habe, «die Novembertage 1956 haben uns gewarnt, wie wir nie zuvor gewarnt worden sind»<sup>144</sup>. Jaggi liess nicht die Warnung am Ende seiner Deutung stehen, sondern er bot ein Rezept gegen den Kommunismus: «Wir Schweizer und andere Völker im Westen sollten aber auch an folgendes denken: Je gerechter wir unsere Staaten einrichten, desto weniger leicht wird der Kommunismus in ihnen Wurzeln fassen können.»<sup>145</sup>

Ob es Jaggis Narrativ des Ungarnaufstands war, welches die Lehrpersonen ihren Klassen – wenn überhaupt – vermittelten, ist schwierig zu eruieren. Nur wenige Artikel berichten vom Geschehen im Schulzimmer selbst. Eindrücklich sind die Schilderungen eines Fünftklasslehrers, der mit seinen Lernenden eine offene Diskussion mit anschliessender Niederschrift der vielseitigen Eindrücke zum Thema Ungarnaufstand lancierte. Neben zahlreichen Kriegsgräueln erwähnten die Kinder laut dem Bericht des Lehrers die Hilfeleistungen an die Ungarn, insbesondere durch das Rote Kreuz. Zahlreich waren auch die Nacherzählungen der «Heldentaten» von Kindern. Ein Mädchen sei mit einer Handgranate unter einen russischen Panzer gesprungen, Kinder hätten Panzer angezündet, ein wei-

---

139 Vgl. Hermann Steiner, Der Freiheitskampf der Ungarn, in: ScS, 43 (1957), 600-603.

140 Vgl. Arnold Jaggi, Die Erhebung der Ungarn im Spätherbst 1956 und die ungarischen Flüchtlinge in der Schweiz, Bern o. A.

141 Jaggi, Die Erhebung der Ungarn im Spätherbst 1956, 3.

142 Vgl. Jaggi, Die Erhebung der Ungarn im Spätherbst 1956, 9-13.

143 Vgl. Jaggi, Die Erhebung der Ungarn im Spätherbst 1956, 19.

144 Jaggi, Die Erhebung der Ungarn im Spätherbst 1956, 19.

145 Jaggi, Die Erhebung der Ungarn im Spätherbst 1956, 19.



**Abbildung 18:**  
Zeichnung eines  
13-Jährigen zu den  
Folgen des Ungarn-  
aufstands von 1956;  
Privatbesitz B. T.

teres Mädchen habe sich in der russischen Botschaft mit Benzin übergossen. Den Hinweis auf zahlreiche jugendliche Kämpfer fasste ein Knabe (laut dem Protokoll seines Lehrers) in die Worte «In Ungarn ist ein jugendlicher Krieg», und ein anderer schrieb, erneut sei an Schiller erinnert: «Die Ungarn wollen lieber den Tod, als in Knechtschaft leben.»<sup>146</sup>

Einer der interviewten Lehrer erinnert sich daran, dass die Fernsehbilder, die sie als Kinder und Jugendliche beim Nachbarn, der bereits ein Fernsehgerät besass, verfolgten, sie im Willen bestärkt hätten, allfällig anrückende Panzer der Roten Armee nach dem ungarischen Vorbild mit Molotow-Cocktails zu bekämpfen. Insbesondere die Bilder von flüchtenden Ungarn mit Frauen und Kindern prägten sich im Gedächtnis des Lehrers ein. Seine Schülerzeichnung aus dem Jahr 1956 verdeutlicht die Impressionen des damals 13-Jährigen.<sup>147</sup>

Johann Schöbi erneuerte als Fazit seine Forderung nach Einbezug weltgeschichtlicher Ereignisse in den täglichen Unterricht und fragte, ob der Geschichtsunterricht, wie er praktiziert werde, auf dem richtigen Weg sei, wenn er von viel Nebensächlichem rede, ob schon das Tagesgeschehen in den Seelen der Schüler brenne.<sup>148</sup>

Explizite Aufrufe zur Geistigen Landesverteidigung nach dem Ungarnaufstand finden sich in der Tagespresse und vereinzelt in den Lehrerzeitschriften. Auffällig ist auch hier die diskursiv hervorgehobene Identifikation zahlreicher Schweizerinnen und Schweizer mit dem ungarischen Volk, die Gleichsetzung des «Freiheitskampfes» der Ungarn mit demjenigen der Alten Eidgenossen, das Hervorheben des Heldenhaften im Aufstand gegen

146 Johann Schöbi, Fünftklässler – Ungarn, in: ScS 43 (1956/57), 448-452.

147 Vgl. Interview mit B. T., 8.6.2012. Die Zeichnung wurde anonymisiert abgedruckt.

148 Vgl. Johann Schöbi, Fünftklässler – Ungarn, in: ScS 45 (1956/57), 448-452.

die zum Bösen stilisierte Besatzungsmacht. Das kulturelle Gedächtnis stellte ein sozial verfasstes Deutungsmuster für die aktuellen Ereignisse bereit. Diese Diskursfigur mit ihrer inhärenten Freiheitssemantik überdauerte den Aufstand. Gut vier Jahre später wurde «Ungarn 1956» im «Geschichtsbilderatlas für Sekundar- und Mittelschulen» thematisiert, der Beitrag in der SLZ abgedruckt.<sup>149</sup> Ein halbseitiger Kommentar berichtete von der Machtergreifung der Kommunisten nach dem 2. Weltkrieg und den Vorgängen des Jahres 1956. Die Aufständischen wurden erneut als «heldenhaft» bezeichnet, die Flüchtlinge als Menschen, die «nicht weiter in der Knechtschaft leben» wollten und deshalb «die Mühsal des Flüchtlingsdaseins» auf sich genommen hätten. Wie stand es um die Darstellung des Ungarnaufstands im Leitmedium des Geschichtsunterrichts?

## 2.6 Der Ungarnaufstand im Schulbuch

In der zweiten Auflage des Geschichtsbuchs «Aus Welt- und Schweizergeschichte» von Arnold Jaggi aus dem Jahr 1961 fehlte der Ost-West-Konflikt als Thema – abgesehen von der oben erwähnten Aktualisierung in der Darstellung der Machtergreifung der Bolschewiki. Erst in der Drittauflage von 1970 wurde auch den Berner «Primarschülern» der Kalte Krieg als Lernstoff dargeboten,<sup>150</sup> während die Sekundarschülerinnen und Progymnasiasten damit schon 1959 vertraut gemacht worden waren.<sup>151</sup> Jaggi liess sich in seinen Büchern, die aus Darstellungstexten mit einigen integrierten Zitaten aus Quellen sowie Zeittafeln und Karten im Anhang bestanden, manchmal dazu verleiten, die von ihm (re-) konstruierte Geschichte zu emotionalisieren und zu werten, wobei diese Wertung nicht in allen Büchern gleich stark zum Ausdruck kam. Wie baute Jaggi sein Narrativ über den Ungarnaufstand auf? In den verschiedenen untersuchten Lehrmitteln wurden die Ereignisse in Polen und die dort erreichten Zugeständnisse der Regierung als Vorbild für den Ungarnaufstand genannt, ohne diese auszuführen.<sup>152</sup> Jaggi übte anschliessend Kritik an der Ausbeutung der «geknechtete Ungarn» durch «die Russen». Meist verzichtete Jaggi auf die Bezeichnung «Sowjets» oder «Sowjetunion», obschon er selbst darauf hinwies, dass dies bzw. «Union der sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR)» und nicht «Russland» die korrekte Bezeichnung gewesen wäre.<sup>153</sup> Als Ursachen des Aufstands in Ungarn nannte

---

149 Heinrich Hardmeier, Ungarische Flüchtlinge, 1956, in: SLZ 106 (1961), 294.

150 Gemeint sind mit dem Ausdruck «Primarschüler» die Realschülerinnen und Realschüler, die Lernenden des schwächeren Niveaus der Oberstufe. Vgl. die drei analysierten Auflagen des Lehrmittels mit leicht abweichendem Untertitel: Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern 1956; <sup>2</sup>1961; <sup>3</sup>1970.

151 Arnold Jaggi, Welt und Schweizergeschichte. Lehrbuch für die Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern. II. Band. Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart, <sup>3</sup>1959.

152 Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>4</sup>1969, 367ff.; Jaggi, Aus Welt und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch) Bern <sup>3</sup>1970, 304f.; Jaggi, Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien), Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 366.

153 Vgl. Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>3</sup>1959, 363.

der Autor verschiedene Einschränkungen persönlicher Freiheiten, etwa der Meinungsfreiheit, den Zwang zum Eintritt in Kolchosen, hohe Abgaben und die überall präsenten «Spione», welche zahlreiche Menschen bei der Geheimpolizei denunzierten: «Die Verhöre, die Folterkammern und die Misshandlungen in diesen waren so schrecklich, dass es besser ist, hiervon nichts zu erzählen.»<sup>154</sup> In mehreren Büchern erzählte Jaggi denn auch nichts davon. Im Lehrbuch für die Sekundarschulen und Progymnasien aber berichtete er detailliert von den Misshandlungen des Kardinals Mindszenty.<sup>155</sup>

Jaggi zitierte die Forderungen der Aufständischen nach Meinungs-, Versammlungs- und Pressefreiheit sowie nach freien Wahlen und dem Abzug aller sowjetischen Truppen. Poetisch wurde Jaggi bei der Schilderung der ersten Proteste. Nachdem er betont hatte, dass die Forderungen der Studierenden «über Nacht» verschriftlicht und vervielfältigt und am Folgetag verbreitet worden seien, folgte eine Schilderung der Demonstrationen:

«Nachmittags zogen die Studenten, von einer gewaltigen Volksmenge begleitet, vor das Denkmal eines alten Freiheitskämpfers. Tausend und tausend ungarische Flaggen und Kokarden – grün, weiß, rot – strahlten in der Oktobersonne, und alles sang das seit Jahren verbotene ungarische Vaterlandslied. [...], und hierauf erschollen die Verse eines ungarischen Freiheitsdichters: «Im Namen Gottes schwören wir, schwören wir, / Wir werden nie mehr, nie mehr Sklaven sein!»<sup>156</sup>

Es besteht kaum ein Zweifel, dass diese Schilderung die Lernenden an den Rütlichschwur und den damit oft verwobenen Tellenmythos erinnern konnte. Den Zusammenstoss der Aufständischen mit der Roten Armee schilderte Jaggi in einigen Büchern sehr detailliert, wobei er unterstrich, dass «Geheimpolizisten» mit Maschinengewehren auf (anfänglich) unbewaffnete Studenten geschossen hätten.<sup>157</sup> Gemäss der einen Darstellung bewaffneten sich die Studierenden daraufhin mit «Backsteinen»<sup>158</sup>, gemäss einer anderen deckten sie sich «in einer nahen Kaserne» mit Waffen ein.<sup>159</sup> Der Hinweis darauf, dass die Studenten unbewaffnet gewesen seien, fehlte schliesslich im Buch für die Mittelschulen.<sup>160</sup> Jaggi

154 Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>3</sup>1959, 367.

155 Vgl. Jaggi, *Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien)*, Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 367.

156 Jaggi, *Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien)*, Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 367.

157 Vgl. Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>3</sup>1959, 368; Jaggi, *Aus Welt und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 304f.

158 Jaggi, *Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien)*, Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 368.

159 Jaggi, *Aus Welt und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 304f.

160 Jaggi schrieb zur Reaktion auf die Forderungen: «Am folgenden Tag zogen die Studenten, von einer großen Volksmenge begleitet, zum Rundfunkgebäude und verlangten, daß der Direktor diese und andere Forderungen im Radio bekanntgebe. Die Antwort erteilten Geheimpolizisten mit Maschinengewehren. Hierauf gingen große Teile der ungarischen Armee und der Arbeiterschaft zu den Aufständischen über und kämpften Schulter an Schulter mit den Studenten und Studentinnen gegen die ungarischen und russischen Machthaber.» Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>4</sup>1969, 368.



verzichtete auf eine Erklärung für den zwischenzeitlichen Abzug und die Rückkehr der sowjetischen Panzer und Soldaten, welche den Aufstand schliesslich niederschlugen. Dafür sparte Jaggi nicht mit Details der «Schlacht um Budapest», die an Fernsehbilder des Aufstandes erinnern:

«Seite an Seite mit den ungarischen Truppen kämpfen Studenten, Studentinnen und Kinder von acht und neun Jahren. [...] Bald füllen sich Spitäler, Keller und Korridore mit Matratzen und Verwundeten. In den Straßen werfen die Russen die Leichen der Gefallenen «wie Brennholz» auf ihre Lastwagen. Die Ungarn suchen ihnen zuvorzukommen und beerdigen ihre Toten in Parkanlagen.»<sup>161</sup>

Die Sieger, so Jaggi, hätten nach der Niederschlagung des Aufstandes «massenhaft» Ungarn auf Lastwagen und in Eisenbahnzügen nach Russland deportiert. «Zu welchem Zweck wusste niemand. Vielleicht sollten sie in Sibirien Zwangsarbeit leisten.»<sup>162</sup> 190 000 Ungarn seien aus Angst vor weiteren Deportationen oder Strafaktionen geflohen, darunter rund 14 000 in die Schweiz, von wo viele weitergereist oder später in ihre Heimat zurückgekehrt seien.<sup>163</sup> In einem der Lehrmittel kommentierte Jaggi, die Ungarn hätten sich, um nicht zu verhungern, erneut «unter das kommunistische Joch» gebeugt. «Und doch ist ihr Ringen nicht umsonst gewesen. Früher oder später werden ihre Heldentaten neue Freiheitskämpfer anspornen und stärken.»<sup>164</sup> Verstanden die Schweizer Lernenden diese Aussage, im Sinne der Geistigen Landesverteidigung, als Appell?

Nur in einem Werk kam Jaggi ausführlicher auf die Rolle Imre Nagys zu sprechen, wobei er wiederum wertete: «Nagy ist Kommunist, aber ein ehrlicher Kommunist und ein guter Ungar.»<sup>165</sup> Den Lernenden zeigte Jaggi, dass Nagy Ungarn nach dem Vorbild der Schweiz und Österreichs in die Neutralität führen wollte, was von «den Russen» nicht geduldet worden sei. Obschon Nagy «schriftlich» zugesichert worden sei, ihn und seine Anhänger nicht zu verfolgen, sei er «nach Rumänien» verschleppt und 1958 verurteilt und hingerichtet worden.<sup>166</sup> Jaggi nannte als Grund für das von ihm nicht kritisierte Nichteingreifen des Westens die Risiken einer Entfesselung eines Dritten Weltkriegs – eine gängige Sinnkonstruktion in den zeitgenössischen Diskursen. Jaggis Narrativ enthielt viele Elemente, die auch in anderen Schulbüchern auftauchten, teilweise anders gewertet oder ausgeführt.

1961 fand der Kalte Krieg als Thema Eingang in Jakob Burkhardts «Welt- und Schweizergeschichte». Der Ungarnaufstand wurde von ihm ebenfalls emotionsgeladen darge-

---

161 Jaggi, Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien), Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 368.

162 Jaggi, Aus Welt und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 305.

163 Vgl. Jaggi, Aus Welt und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 304f.

164 Jaggi, Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien), Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 369.

165 Jaggi, Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien), Bd. 2, Bern <sup>3</sup>1959, 368.

166 Vgl. Jaggi, Welt- und Schweizergeschichte (Sekundarschulen und Progymnasien), Bern <sup>3</sup>1959, 368f.



stellt.<sup>167</sup> Der Autor bot einen reinen Darstellungstext dar, in welchen er, wie Jaggi, Zitate integrierte, die zwar durch das Setzen von Anführungs- und Schlusszeichen sichtbar gemacht wurden, deren Autorenschaft allerdings meist unbenannt blieb. Das Kapitel «Kampf für die Freiheit in Ungarn» begann mit einem Rückblick auf die Bolschewistische Revolution, die dazu geführt habe, dass die Arbeiter rücksichtslos ausgebeutet und eine «moderne Sklaverei» geschaffen worden sei. Das Buch bot Informationen zu Stalin und Chruschtschow und zeigte, dass Ostdeutsche und Polen sich gegen die UdSSR aufgelehnt hätten, wodurch die Ungarn ermuntert worden seien und nachzogen. Träger der Proteste waren in Burkards Narration nicht wie bei Jaggi die Studierenden, sondern «zahlreiche Leute auf der Strasse». Der Autor zeigte auf, wie die Führung der Sowjetunion behauptete, aufgrund eines «Hilferufs» der ungarischen Regierung Truppen entsandt zu haben.<sup>168</sup> Die Ereignisse in Budapest wurden, ohne Opferzahlen zu nennen, detailliert geschildert:

«Verzweifelt setzten sich die Freiheitskämpfer zur Wehr. Tollkühn gingen Jünglinge und selbst Frauen mit Benzinflaschen gegen die schweren Panzer vor, warfen sie auf die eisernen Ungetüme, dass Flaschen zersplitterten und die Fahrzeuge in Brand gerieten. Allein die Übermacht war zu gross: die russischen Kanonen und Tankgeschütze jagten ihre Geschosse durch die Strassen der ungarischen Städte, legten ganze Strassenzüge in Schutt und Asche und zerschmetterten rücksichtslos Freiheitskämpfer, Frauen, Kinder, Greise. Die Ungarn ergaben sich jedoch nicht.»<sup>169</sup>

Burkhard wies darauf hin, dass die Rote Armee vorgetäuscht habe, mit Nagy zu verhandeln, dass man die «Freiheitskämpfer» dann aber gefangen genommen, an «unbekannte Orte» verschleppt und «den Kommunisten Kadar» eingesetzt habe. Dass auch Nagy «Kommunist» war, erwähnte Burkhard, anders als Jaggi, nicht, dagegen hob er dessen «verzweifelten» Hilfeschrei an den Westen hervor, der nicht gehört worden sei – auch laut Burkhard aus Angst vor einem Dritten Weltkrieg. Trotzdem kritisierte der Autor den Westen, der untätig zugeschaut habe, wie «die sowjetischen Truppen ein freiheitsliebendes Volk niederwarfen und in die Knechtschaft zurückführten.»<sup>170</sup> Burkhard stellte in aller Kürze auch die Hilfeleistungen der Schweiz dar.

Auch vier Jahre später war die Darstellung des Ungarnaufstandes im Schulbuch von Eugen Halter noch sehr emotional. Im Gegensatz zu Burkhard bezeichnete er, wie Jaggi, die Gebildeten und Studenten als Träger der Proteste. Halter führte Zahlen auf: Mit 2500 Panzern hätten russische Streitkräfte die ungarische Grenze besetzt. 150 000 Ungarn seien nach Österreich geflohen – von der Zahl der Toten schwieg der Autor. Auch die Deportationen sprach er nicht an, aber er erwähnte das Schicksal Nagys. Erst nach der Schilderung des Ungarnaufstandes kam der Autor auf die erfolgreicherer Aufstände in Polen

167 Vgl. Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Basel-Stadt 1961, 332-335.

168 Vgl. Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Basel-Stadt 1961, 333.

169 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Basel-Stadt 1961, 333.

170 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Basel-Stadt 1961, 334.

zu sprechen – ohne den Zusammenhang mit den Ereignissen in Ungarn aufzuzeigen.<sup>171</sup> Mit Zahlen operierte auch Otto Müller. Er widmete dem Ungarnaufstand allerdings nur wenige Zeilen. Die Ungarn wollten, so Müller, nachdem sie ausgeraubt und ausgebeutet worden seien, der «Stickluft» der sowjetischen Herrschaft entinnen. «Ihr Aufstand wurde jedoch von russischen Tanks blutig niedergewalzt. 200 000 Menschen flüchteten nach Österreich und von dort aus nach andern Ländern, 80 000 verloren das Leben, und ebenso viele wurden deportiert.»<sup>172</sup>

Der Aufbau des Narrativs im «Leseheft» von Hans Göldi (1968) enthielt eine andere Gewichtung. Chruschtschows Entstalinisierung habe zu «Unruhen unter der ungarischen Bevölkerung»<sup>173</sup> geführt, worauf Nagy eine neue Regierung gebildet, Reformen durchgeführt und mit der UdSSR über den Truppenabzug verhandelt habe. Die Aufstände selbst und die Forderungen der Aufständischen wurden bei Göldi ausgespart. Nagy habe am 1. November 1956 den Austritt aus dem Warschauer Pakt und die Neutralität verkündet. Diesen Akt machte Göldi in Form einer an die Schülersprache angepassten (!) «Quelle» sichtbar. Als dann am 3. November die Details des Truppenabzugs hätten besprochen werden sollen, seien die ungarischen Vertreter verhaftet worden. «Gleichzeitig rollten 2500 sowjetische Panzer gegen Budapest.» Die «Freiheitskämpfer» hätten die Welt um Hilfe gebeten. Auch diese Hilferufe wurden von Göldi mit kurzen «Quellen» exemplifiziert. Das Kapitel endete, ohne Wertung der westlichen Politik, mit dem Hinweis, Budapest sei stark zerstört worden und «Zehntausende» hätten den Tod gefunden. Nach dem Ende des Widerstands am 4. November in Budapest habe die «Vergeltung» eingesetzt.<sup>174</sup>

Interessant ist der Vergleich der aufgeführten Deutschschweizer Schulbücher mit dem verbreitetsten Lehrmittel der welschen Schweiz. Georges-André Chevallaz vermerkte die Niederschlagung des Ungarnaufstandes in seiner Ausgabe von 1969 nur gerade in drei Zeilen im Kapitel «la paix difficile». Er schrieb, die harsche («rude») Niederschlagung des Aufstandes beweise eine Verhärtung der russischen Politik gegenüber den «Satellitenstaaten».<sup>175</sup> Fünf Jahre später, in der Ausgabe, welche sich explizit auf die Forderungen der UNESCO stützte und Textquellen, Statistiken, Bildquellen enthielt sowie einen internationalen Blickwinkel propagierte, wurde der Ungarnaufstand nur noch im Zuge der anderen Aufstände im «Ostblock» genannt, die alle niedergeschlagen worden seien:

«Les tentatives d'émancipation, de démocratisation ou de libéralisation intérieure sont fermement réprimées par l'intervention politique du gouvernement de Moscou, le cas échéant par l'occupation militaire. Ainsi en fut-il en 1956 en Hongrie où l'insurrection avait porté au pouvoir des chefs communistes soucieux d'indépendance nationale.»<sup>176</sup>

---

171 Vgl. Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 1965, 178. Neben dem Darstellungstext bot das Lehrmittel in einem Anhang Karten und Bildquellen zum Kalten Krieg, ohne diese mit Aufträgen zu versehen.

172 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 256.

173 Göldi, *Die Russische Revolution*, Wattwil 1968, 60f., hier 60.

174 Göldi, *Die Russische Revolution*, Wattwil 1968, 60f., hier 61.

175 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne, <sup>3</sup>1969, 348.

176 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne, <sup>4</sup>1974, 385.

In anderem Zusammenhang erwähnte Chevallaz das Angebot der Schweiz an die internationale Gemeinschaft, eine Konferenz zur Beilegung der Doppelkrise durchzuführen.<sup>177</sup>

Wiederum einen anderen Zugang wählte das Autorenkollektiv des Lehrmittels WiB 9 Ende der 1970er Jahre. Der Ungarnaufstand wurde im Fliesstext nur kurz als einer der Aufstände im «Ostblock» erwähnt, er kam aber in den im Buch enthaltenen Arbeitsmaterialien vor. Zwei Quellentexte aus Schulbüchern der DDR und der BRD wurden einander gegenübergestellt, damit sich die Lernenden ein Bild der unterschiedlichen Interpretationen des Aufstandes machen konnten. Eine Fotografie von russischen Panzern in Budapest unterstützte die Quellenarbeit.<sup>178</sup> Das Lehrmittel verzichtete auf eine unmissverständliche Schuldzuweisung im Darstellungstext und bot mit den Quellen Möglichkeiten, das historische Denken zu fördern – eine Neuerung in didaktischer Hinsicht. Das Lehrmittel ZMK 9 von Peter Ziegler stellte den Ungarnaufstand mittels zahlreicher Quellen und ausgesprochen wenig Darstellungstext dar. Eine kurze Einleitung begann mit dem Tod Stalins, thematisierte die Kritik Chruschtschows am Diktator und die Forderungen der Budapester Studenten nach Abzug der Sowjettruppen, nach einer neuen Regierung und der Demokratisierung des Landes, welche, laut Ziegler, von der Bevölkerung mitgetragen wurden.<sup>179</sup> Ziegler schrieb, dass auch Teile der ungarischen Armee die Demonstranten unterstützten, und er zeigte auf, wie Imre Nagy Ministerpräsident wurde, worauf die Sowjets eingriffen. Ein Generalstreik führte zur Verbreitung des Aufstandes im ganzen Land, so Ziegler. Am 28. Oktober 1956 hätten die Sowjets einen Abzug vorgetäuscht, seien indes – nach dem Austritt Ungarns aus dem Warschauer Pakt – am 4. November zurückgekommen, um den Aufstand niederzuschlagen. Die Betonung des in der jüngsten Geschichtsschreibung differenziert betrachteten oder gar negierten Elements der «Finte» durch den anfänglichen Rückzug der Truppen war Ziegler anscheinend wichtig.<sup>180</sup> Nach der Niederschlagung des Aufstands sei die Regierung Kadar eingesetzt worden, berichtete Ziegler. «Terrorherrschaft, Deportationen, Massenflucht. Die UNO verurteilt die Sowjetunion, anerkennt aber die Regierung Kadar.»<sup>181</sup> Als Quellen wählte Ziegler die Forderungen der Studierenden (14 Punkte-Programm), Aussagen des Generalmajors Kiraly sowie den Hilferuf Imre Nagys vom 4. November 1956, in welchem er am Radio die Besetzung Budapests durch sowjetische Truppen bekanntgab. Eine Bildquelle zeigte eine Szene aus den Strassen Budapests, auf der russische Panzer zu sehen sind, an denen Menschen vorbeigehen – eine «Alltagszene» aus den Tagen der Besatzung, nicht eine Szene des Aufstandes selbst. Die Schweizer Anteilnahme am Konflikt kam in einer Fotografie von Frauen zum Tragen, welche Hilfspakete für die ungarische Bevölkerung bereitstellten<sup>182</sup> – ein Element, das im kulturellen Gedächtnis sehr stark verankert ist, wie Interviews und verschiedene Gedenkanlässe sowie

177 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne, 4<sup>e</sup> 1974, 427.

178 Vgl. WiB, Bd. 9, Aarau 1978, 55f.

179 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 59.

180 Vgl. Gati, *Zur Neubewertung des ungarischen Aufstandes*.

181 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 59.

182 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 60f.

Erinnerungen der «56er-Generation» zeigen.<sup>183</sup> Zieglers Lehrmittel enthielt keine Aufgabenstellungen. Ziel der Quellenarbeit sollte sein, die Urteilskompetenz der Lernenden zu fördern – allerdings suggerierte auch Zieglers Auswahl an präsentierten «Fakten» im Einleitungstext sowie die Wahl der Quellen eine spezifische Deutung der Ereignisse.

Eine Mischung von Darstellungstext, Text- und Bildquellen enthielt das Arbeitsbuch GZG 4. Rhetorisch fragten die Autoren die Lernenden, ob durch den Aufstand der Ungarn der «Ostblock wackelte».<sup>184</sup> Das Autorenteam berichtete knapp und eher nüchtern von den Ursachen, dem Verlauf und den Folgen des Ungarnaufstandes. Die Darstellung endete mit vielen Zahlen: 7000 Sowjetsoldaten und 25 000 Ungarn seien beim Aufstand gestorben. Es wurde – noch in der Ausgabe von 1997<sup>185</sup> – bei dieser Zahl von 25 000 ungarischen Opfern suggeriert, diese seien unmittelbar während der Aufstände ums Leben gekommen. Auch wenn diese Zahl, verglichen mit den von Müller 1969 genannten 80 000 Toten vergleichsweise klein ist, scheint sie aus heutiger Sicht noch immer hoch angesetzt. Jüngere Schätzungen gehen von rund 2500 ungarischen Opfern des Aufstandes selbst und rund 230 Hinrichtungen aus.<sup>186</sup> Eine Zahl, der sich auch neuere Schulbücher annähern.<sup>187</sup> Das Buch GZG 4 berichtete weiter, dass 200 000 Ungarn geflohen seien, davon 10 000 in die Schweiz. Rund 2000 Menschen seien zum Tode verurteilt worden, rund 20 000 zu langjährigen Haftstrafen. Auch Nagy und einige Mitarbeiter seien hingerichtet worden. Im Anschluss an den Informationstext waren eine unscharfe Fotografie des Aufstandes, eine Karikatur sowie verschiedene Quellentexte aus westlicher Sicht abgedruckt. Die sowjetische Sichtweise der Ereignisse fehlte. Zur Verarbeitung wurden die Schülerinnen und Schüler lediglich gefragt, in welchem Jahr sich die Ungarn gegen die sowjetische Vorherrschaft erhoben hätten.<sup>188</sup>

---

183 Vgl. z. B. den Beitrag des Schweizer Fernsehens vom 05.09.1996 «Spuren der Zeit. Der ungarische Volksaufstand und die Schweizer Ungarnhilfe», in welchem zahlreiche Schweizerinnen und Schweizer, darunter Elisabeth Kopp, von ihren Erinnerungen an ihr Engagement für die Ungarinnen und Ungarn berichteten: <http://www.wissen.sf.tv/Dossiers/Historisch/Der-Kalte-Krieg#!videos> (2.5.2013).

184 Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 54.

185 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich <sup>3</sup>1997, 54.

186 Vgl. Andreas Oplatka, Der Ungarische Volksaufstand 1956 – «Sieg einer Niederlage», in: NZZ, 19.10.2006. – Bernd Stöver schreibt, nach der Niederschlagung des Aufstandes habe die ungarische Seite 300 Tote und 1000 Verletzte gemeldet, während die Sowjetunion von 669 Toten und 1540 Verletzten sprach. Vgl. Stöver, Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters, 126. Es gibt aber auch Gegenbeispiele: John Lewis Gaddis spricht von 1500 Rotarmisten und 20 000 Ungarn, die beim Aufstand das Leben verloren. Vgl. Gaddis, Der Kalte Krieg, 136.

187 Im jüngsten Deutschschweizer Geschichtsbuch ist der Ungarnaufstand eingebettet in die Schilderung der Lebensumstände der Menschen, die zum Aufstand führten. Details fehlen, auch Quellen zum Aufstand fehlen. Das Buch erwähnt 200 000 Flüchtlinge und 400 Hingerichtete als Opferzahlen. In einem Kapitel wird auch die Solidarität der Schweiz mit den Ungarn aufgeführt sowie darauf hingewiesen, dass die Ereignisse Ängste und oft auch diffuse Verdächtigungen ausgelöst hätten. Zwei Bildquellen ergänzen die Darstellung. Vgl. Menschen in Zeit und Raum. Viele Wege – eine Welt, Bd. 9, 2005, 120f. und 128f.

188 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 62.

## 2.7 Fazit

Überblickt man den Diskurs über den Ungarnaufstand, so kann festgehalten werden, dass vor allem in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Ereignis mit einem Rückgriff auf das kulturelle Gedächtnis der Schweizerinnen und Schweizer Emotionen evoziert wurden. Die Differenzsemantik des Kalten Krieges konnte, analog der nationalen Meistererzählung, anhand der Zeitgeschehnisse ausgedeutet und exemplifiziert werden. Zudem wurde eine Aktualisierung der für die Schweizer Identität zentralen Konstanten möglich. Das aufständische «ungarische Volk», das gegen die Übermacht der Sowjetunion kämpfte, wurde mit jener Eidgenossenschaft verglichen, welche, so die Konstruktion, seit Urzeiten gegen scheinbar übermächtige Feinde für ihre Freiheit gekämpft hatte und weiterhin zu kämpfen bereit war. Das verwendete Vokabular in den Lehrerzeitschriften und den Deutschschweizer Lehrmitteln von Jaggi, Burkhard und Halter erinnerte bis Ende der 1960er Jahre (und im Falle der Schulbücher teilweise weit darüber hinaus) an die sozial verfasste Sinnkonstruktion, wie sie in Schillers «Wilhelm Tell» zum Ausdruck kam. Die Detailschilderungen der Narrative, aber auch die Bildquellen in den späteren Lehrmitteln ZMK, WiB oder GZG untermauerten dieses Deutungsangebot: Die Schwachen, etwa schlecht bewaffnete oder gar unbewaffnete Studierende, Frauen, Kinder, traten der sowjetischen Übermacht in Form von Panzern und Maschinengewehren heldenhaft entgegen. Das kulturell verfasste David-Goliath-Motiv, das im Tell-Gessler-Motiv wiederholte, wurde bedient und die Übertreibung der Opferzahlen und die Fehlinformationen in einigen Berichten und Schulbuchdarstellungen förderten die Empörung über die Niederschlagung des Aufstandes. Die Opfer wurden, so suggerierten es insbesondere die Texte in unmittelbarer Nähe des Aufstandes, für den Kampf für mehr Freiheit und die als kulturelles Erbe der Schweiz verstandene Neutralität erbracht. Das Bild eines diabolischen Kommunismus, der im Kampf mit der freien Welt stand, wurde dadurch untermauert. Die Deutung des Kalten Krieges vermischte sich mit der Deutung der eigenen Heldenzeit.

Nur wenige Autoren, etwa Hans Göldi, wiesen darauf hin, dass auch Nagy «Kommunist» gewesen war und die Studierenden nicht per se die Überwindung des sozialistischen Systems gefordert hatten. Mit zeitlicher Distanz zum Ungarnaufstand wurde der Ton der Schulbücher bei dessen Darstellung nüchterner. Insbesondere Chevallaz' Schulbuch erwähnte den Aufstand in aller Kürze. Eine eigene Meinung über die Ereignisse konnten sich die Lernenden nur in Ansätzen bilden, etwa durch den Abdruck kontradiktorischer Quellen im Lehrmittel WiB. Doch obwohl hier wie auch im Buch ZMK verschiedene Quellen unterschiedlicher Herkunft dargeboten wurden, wurde, nicht zuletzt durch die verwendete Bildsprache, eine gewisse Sinnkonstruktion suggeriert, wenn auch nicht mehr so eindeutig wie in den Lehrmitteln der 1950er und 1960er Jahre. In den Büchern fehlt bis heute die Kritik an Imre Nagy, der, gemäss jüngeren Deutungen, durch seine Fehleinschätzung, seine Unentschlossenheit, seine Unfähigkeit, den Aufstand zu kontrollieren und ein Massaker an Mitgliedern der parteitreuen Geheimpolizei zu verhindern, sowie sein Festhalten an weitreichenden Forderungen (Austritt aus dem Warschauer Pakt, Neutralität

und Wiedereinführung eines Mehrparteiensystems) der Intervention der UdSSR Vorschub leistete.<sup>189</sup>

Die in der Schweizer Bevölkerung verbreitete Empörung, die sich, wie oben beschrieben, auch in der Hetze gegen einzelne PdA-Mitglieder manifestierte, fand in den Schulbüchern kaum Niederschlag. Lediglich die Hilfsaktionen für die Ungarn wurden verschiedentlich erwähnt.

### 3. Helvetische Empörung über die tschechoslowakische Tragödie

1968 ist ein Symbol für zahlreiche Auf- und Umbrüche in der Gesellschaft. Studentenunruhen und Jugendproteste erschütterten das politische «Establishment» in vielen europäischen Staaten. In der Schweiz empörten die «Globuskrawalle» die Öffentlichkeit, Proteste formierten sich gegen den Vietnamkrieg, in den USA wurde Martin Luther King ermordet – die Bürgerrechtsbewegung war, beobachtet von der Weltöffentlichkeit, in vollem Gang, als im August 1968 Panzer des Warschauer Paktes in der Tschechoslowakei ein zaghaft angelaufenes Liberalisierungs- und Demokratisierungsprogramm überrollten und dem Aufbruch in einen «Sozialismus mit menschlichem Antlitz» ein jähes Ende bereiteten. In der Rückschau sagte einer der Interviewten, er habe zwar 1968 gegen «die Russen» demonstriert, aber eigentlich seien, vor dem Hintergrund des Vietnamkriegs, die Demonstrationen gegen die Amerikaner, gegen den Kapitalismus «Mode» gewesen, mit weit weniger Rückhalt in der Bevölkerung allerdings als jene gegen die UdSSR.<sup>190</sup> Trotz der Vielzahl der medialen Schauplätze prägte der Prager Frühling wie kein anderes Ereignis die Berichterstattung in der Schweiz im Jahr 1968, wie Kurt Imhof et al. in ihrer Medienanalyse aufzeigen.<sup>191</sup> In einer Sondersitzung der nationalrätlichen und ständerätlichen Kommissionen für auswärtige Angelegenheiten sprach Nationalrat Walther Hofer (SVP) davon, dass die Schweiz «von einhelliger Empörung» über die Ereignisse «durchdrungen» sei.<sup>192</sup> Das Schweizervolk sei, so das Protokoll, empört über das Vorgehen der Grossmacht UdSSR, welche «das Selbstbestimmungsrecht eines kleinen Staates und sein Streben, nach eigener und unabhängiger Art sein Leben einzurichten» ignoriere.<sup>193</sup> Der Bundesrat beschloss, den Flüchtlingen gegenüber, nach dem Vorbild von 1956, eine grosszügige Politik

---

189 Vgl. Gati, Zur Neubewertung des ungarischen Aufstandes 1956.

190 Vgl. Interview mit Ulrich Gnägi, 26.3.2010.

191 Vgl. Kleger, Normalfall und Sonderfall.

192 Protokoll: Nationalrätliche Kommission für auswärtige Angelegenheiten, Ständerätliche Kommission für auswärtige Angelegenheiten: Protokoll der ausserordentlichen, den Vorgängen in der Tschechoslowakei gewidmeten Sitzung vom 23.8.1968 in Bern, 2; abrufbar unter: [www.dodis.ch/32187](http://www.dodis.ch/32187).

193 [www.dodis.ch/32187](http://www.dodis.ch/32187), 24.

zu betreiben.<sup>194</sup> Für Bundespräsident Willy Spühler (SPS) waren die Vorkommnisse in Prag ein Lehrstück für die Schweizerinnen und Schweizer, das sie an den Wert der eigenen Freiheitsrechte, aber auch an die Verpflichtung, diese zu verteidigen, erinnern sollte. Das Engagement der Jugend, ihre «Begeisterungsfähigkeit» für die «Freiheitsregungen» der Tschechoslowakinnen und Tschechoslowaken wurde von den Parlamentsmitgliedern hervorgehoben.<sup>195</sup> Obschon der Vergleich des Prager Frühlings von 1968 mit dem Ungarnaufstand von 1956 verbreitet war, zeigen sich in der Deutung der Ereignisse in den Lehrerzeitschriften sowie in der Darstellung der Schulbücher Unterschiede.

### 3.1 Persönliche Bande – der SLV und die ČSSR

Im Unterschied zur Berichterstattung über den Ungarnaufstand 1956 war jene über die Tschechoslowakei 1968 auch von persönlichen Eindrücken von Schweizer Lehrpersonen geprägt, die mit Lehrerinnen und Lehrern aus der ČSSR einen freundschaftlichen Austausch pflegten. Wie kam es zu dieser persönlichen Annäherung an die Ereignisse? Im Juli 1967 hatten 20 tschechoslowakische Lehrkräfte ihre Kollegen des SLV in der Schweiz besucht. Im Frühling darauf, als die Menschen, so schien es den westlichen Betrachtern, in Prag ihrer Hoffnung auf eine Lockerung des Systems Ausdruck verliehen und sich ihre Sehnsucht nach etwas mehr Freiraum zu erfüllen schien, hatte der SLV den Besuch mit einer Studienreise in die Tschechoslowakei erwidert.<sup>196</sup> Diese wurde unter dem Eindruck der Niederschlagung des Prager Frühlings rund ein halbes Jahr später rekapituliert. Selten wurde in der SLZ einem einzelnen Ereignis so viel Aufmerksamkeit zuteil wie diesem, als zwei Ausgaben, den «tschechischen Freunden» des SLV gewidmet, ausführlich über die Lebensbedingungen der Menschen und das Bildungssystem in der ČSSR berichteten. Diese Berichte über die politische Aufbruchstimmung zeugten vom vorsichtigen Optimismus der westlichen Besucher und ihrer Gastgeber. Es erschien ihnen, als sei die endlose Kette von Diktaturen und Unterdrückungen, welche die ČSSR gemäss ihrem Selbstverständnis und der Schweizer Fremdbetrachtung seit dem 2. Weltkrieg erdulden musste, endlich gerissen. «Man fühlte sich frei wie irgendwo»<sup>197</sup>, brachte ein SLV-Mitglied das neue Lebensgefühl in Prag auf den Punkt. Der Berichterstatter hob die Offenheit der Menschen hervor, die ungehemmt von der eben aufgehobenen Pressezensur über alte Missstände und neue Hoffnungen berichten und über ihren Traum von einem besseren, demokratischen Sozialismus philosophieren konnten. Öffentliche Kritik durch Künstler oder Intellektuelle war in den Tagen des Aufbruchs möglich.<sup>198</sup> Von diesem Aufbruch, von der Hoffnung, aber

---

194 Vgl. [www.dodis.ch/32187](http://www.dodis.ch/32187), 27.

195 [www.dodis.ch/32187](http://www.dodis.ch/32187), 29 und 33.

196 Vgl. R. Hänni, Schweizer Lehrer in der Tschechoslowakei, in: SLZ 112 (1968), 1299; Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1299-1310.

197 Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1350-1357, hier 1354.

198 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968), 1350-1357. Karel Hruby, Politische und



auch von der Angst, der Frühling könnte von kurzer Dauer sein, zeugte das im Juni 1968 verfasste und von 70 Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens unterzeichnete «Manifest der 2000 Worte», welches in der SLZ erst nach dem Einmarsch der Truppen des Warschauer Paktes in der ČSSR abgedruckt wurde. In der Nachschau mutet das Schlusswort des Manifests heilsichtig an:

«In diesem Frühling kehrte zu uns wiederum wie nach Kriegsende eine grosse Gelegenheit zurück. Wir haben wiederum die Möglichkeit, unsere gemeinsame Sache, die die Arbeitsbezeichnung ‚Sozialismus‘ trägt, in die eigenen Hände zu nehmen und ihr eine Gestalt zu geben, die unserem einst guten Ruf und der verhältnismässig guten Meinung entspräche, die wir ursprünglich von uns selber hatten. Dieser Frühling ist soeben zu Ende gegangen und kehrt nicht mehr wieder. Im Winter werden wir wissen, woran wir sind.»<sup>199</sup>

Der Winter in der ČSSR begann schon am 20./21. August 1968 in Form von Panzern des Warschauer Paktes.<sup>200</sup> Die gewaltsame Durchsetzung der «Normalisierung», die «Rückführung» der ČSSR auf die Moskauer Linie, wie sie nachträglich in der Breschnew-Doktrin verkündet wurde, schürte die Emotionen im SLV. Dieser reagierte mit einer Verlautbarung des leitenden Ausschusses auf den Truppeneinmarsch: «Er bedauert dieses Ereignis tief und verurteilt es als einen schweren Verstoss gegen Freiheit und Menschlichkeit.»<sup>201</sup> Ähnlich wie 1956 organisierten Jugendliche Demonstrationen und Kundgebungen – manchmal auch gegen den Widerstand von Lehrerteams oder Schulbehörden, die einem politischen Engagement der Schülerinnen und Schüler kritisch gegenüberstanden.<sup>202</sup> Andere Lehrpersonen zeigten sich beeindruckt von der Initiative ihrer Lernenden, trugen diese mit oder regten selbst Protestmärsche an.<sup>203</sup> Laut dem Schweizer Fernsehen fanden sich am Vormittag des 21. Augusts 1968 «Hunderte» Schülerinnen und Schüler, u. a. des Berner Kirchfeldgymnasiums, zu einem Sitzstreik vor der sowjetischen Botschaft zusammen. Gemäss der Aussage eines Schülers hatten ihnen die Lehrpersonen ihren Segen zur Demonstration erteilt.<sup>204</sup> Weil der Bundesrat weitere Ausschreitungen befürchtete, wurde kurzzeitig über

---

geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245. Hruby analysierte in seinem Artikel, wie der «Prager Frühling» durch langsame Veränderungen in Kunst und Wissenschaft überhaupt erst möglich gemacht wurde.

199 Das tschechoslowakische «Manifest der 2000 Worte», in: SLZ 113 (1968), 1347-1350, hier 1350.

200 Nicolae Ceaușescu weigerte sich, seine Truppen nach Prag zu senden, was dazu führte, dass die bulgarischen Truppen via Luftbrücke befördert werden mussten. In der Fachliteratur werden über die Beteiligung von DDR-Truppen unterschiedliche Angaben gemacht. Anfänglich war wohl eine Beteiligung der Nationalen Volksarmee diskutiert worden, doch kurz vor dem Einsatz wurden die Truppen zurückgehalten, weil das Signal, welches «deutsche Truppen auf tschechischem Boden» hätten aussenden können, als problematisch eingeschätzt wurde. Vgl. Stefan Karner, Der Prager Frühling, Moskaus Entscheid zur Invasion, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 20 (2008), 6-18. Zur Haltung der verschiedenen «Bruderstaaten» zum Einmarsch in Prag vgl. z. B. Judt, Geschichte Europas, 491-506.

201 Verlautbarung in: SLZ 113 (1968), 1063.

202 Vgl. Die Demonstration, in: SLZ 113 (1968), 1193-1195.

203 Vgl. Die Demonstration, in: SLZ 113 (1968), 1193-1195; G.S., Pauschalurteile sind gefährlich, in: ScS 55 (1968), 725; Interview mit L.X. 24.3.2010.

204 Vgl. Tagesschaubetrag des Schweizer Fernsehens: Gymnasiasten demonstrieren in Bern: <http://www.tagesschau.sf.tv/Nachrichten/Archiv/2008/08/20/Schweiz/Die-Schweiz-im-ČSSR->

einen militärischen Schutz der sowjetischen Botschaft nachgedacht. Mit Rücksicht auf die Schweizer Bevölkerung wurde davon aber Abstand genommen.<sup>205</sup>

Besonders betroffen zeigte sich die Redaktion der SLZ vom Schicksal der tschechoslowakischen Lehrpersonen. Anhand von Einzelschicksalen zeigte und personifizierte die SLZ die Repression gegen Lehrpersonen, welche sich laut ihrer Darstellung nach der Niederschlagung des Prager Frühlings verstärkte. Ein ausführlicher Beitrag in der SLZ sowie Briefpassagen und Aussagen von «Zeitzeugen» waren anonymisiert worden. Folgt man dem Bericht, so war das Klima an Universitäten und Schulen unter dem seit August 1969 amtierenden Minister für Schulwesen, Iaromir Hrbek, von Denunziation, Einschüchterung, Angst und Entlassungen geprägt, weil die Lehrerschaft für die «Panne in der Sowjetisierung Osteuropas» verantwortlich gemacht worden sei.<sup>206</sup> Gemäss SLZ-Bericht machte Hrbek die Lehrpersonen dafür verantwortlich, dass die Jugend nicht zu «treuen Kommunisten» erzogen worden sei und nun statt dessen von «konterrevolutionären Kräften» missbraucht würde. Nun gelte es, den Einmarsch der «Bruderarmeen» als notwendige Hilfsmassnahme zu begründen sowie die Freundschaft mit der UdSSR wieder zu festigen. Die Niederschlagung des Prager Frühlings als «Besetzung» der ČSSR zu bezeichnen, gelte fortan als «rechtsopportunistische Propaganda». Hrbek forderte ein zuverlässiges politisches Engagement der Lehrkräfte, Neutralität könne es keine geben.<sup>207</sup> Das galt auch für die Lehrgewerkschaft, die im März 1969 u. a. die Forderung nach freien Wahlen, nach einer Entpolitisierung der Schule und für freie Auslandsreisen stellte.<sup>208</sup> Laut der Darstellung in den Lehrerzeitschriften wurde das tschechoslowakische Erziehungswesen mittels eines Fragebogens, auch «Inquisitionsbögen» genannt, nach «Unzuverlässigen» durchforstet. Explizit wurde dazu aufgefordert, Kolleginnen und Kollegen, welche sich gegen die Parteiführung gestellt hatten, zu denunzieren. Laut SLZ hatten sich rund 95% der Lehrpersonen geweigert, die Fragen zu beantworten, doch verschiedene Kontrollarbeiten spezieller Kommissionen führten dennoch zur gewünschten «Säuberung» der Professoren- und Lehrerschaft. Ein Berichterstatter in der SLZ zitierte einen entlassenen Professor: «Wer selbständig denkt, hat keinen Platz im sozialistischen Staat.»<sup>209</sup> Selbstständiges Denken und der Einsatz für mehr Freiheit waren nicht belohnt worden. Diese Erkenntnis

---

Fieber (29.2.2012).

205 Vgl. Protokoll: Nationalrätliche Kommission für auswärtige Angelegenheiten, Ständerätliche Kommission für auswärtige Angelegenheiten: Protokoll der ausserordentlichen, den Vorgängen in der Tschechoslowakei gewidmeten Sitzung vom 23.8.1968 in Bern, 2; abrufbar unter: [www.dodis.ch/32187](http://www.dodis.ch/32187)

206 Hexenjagd an den tschechoslowakischen Universitäten und Schulen, in: SLZ 115 (1970), 1572-1575, hier 1572.

207 Hexenjagd an den tschechoslowakischen Universitäten und Schulen, in: SLZ 115 (1970), 1572-1575, hier 1572.

208 Vgl. Hexenjagd an den tschechoslowakischen Universitäten und Schulen, in: SLZ 115 (1970), 1572-1575.

209 Hexenjagd an den tschechoslowakischen Universitäten und Schulen, in: SLZ 115 (1970), 1572-1575, hier 1574; ähnliche Aussagen über die «Säuberung» der Schulen finden sich unter: Ein geplagtes Volk, in: SLZ 115 (1970), 115.

wurde an der Schulsynode des Kantons Zürichs zum Mahnmahl für Schweizer Lehrpersonen. Synodalpräsident Frei zeigte sich davon überzeugt, dass die Schweizer Lehrpersonen gemäss dem mutigen Vorbild standhafter Tschechoslowakinnen und Tschechoslowaken bereit wären, sich die Freiheit notfalls zu erkämpfen, sollten ihnen einmal «geistige Maulkappen und Ketten» angelegt werden. Besser schien es allerdings, sich dafür einzusetzen, diese Freiheit gar nicht erst zu verlieren, sich täglich für deren Erhalt zu engagieren.<sup>210</sup>

Obschon die von einer breiten Bevölkerung getragenen Proteste gegen die Niederschlagung des Prager Frühlings hauptsächlich auf der Grundlage des Ost-West-Dualismus fussten, musste der Antikommunismus als Basiskonsens bei näherer Betrachtung der aufgestellten Agenda der tschechoslowakischen Reformpolitiker bröckeln.

### 3.2 Untauglicher Ost-West-Dualismus

Der «Sozialismus mit menschlichem Antlitz», der unter den sich kurzzeitig durchsetzenden «Reformern» um Alexander Dubček und Ludvík Svoboda zum Ziel erklärt worden war, war keine Kehrtwende hin zum Liberalismus, wie westliche Beobachter es gerne gesehen hätten – vielmehr sollte eine Art «liberaler Kommunismus» geschaffen werden. Der Sozialismus selbst stand, wie Stefan Karner schreibt, innerhalb der regierenden Elite nie zur Diskussion.<sup>211</sup> Die Aufhebung der Pressezensur machte es allerdings möglich, dass aus den Reihen von Schriftstellern, Regisseuren, Journalisten oder Radio- und Fernsehkommentatoren Kritik an der KP geübt wurde. Der Höhepunkt dieser Kritik war das erwähnte «Manifest der 2000 Worte», das eine eigentliche Abrechnung mit der Vergangenheit darstellte, weiterreichende Forderungen hin zu einer Demokratisierung enthielt und von einem Grossteil des tschechoslowakischen Volkes begeistert aufgenommen, von Breschnew, aber auch von Schivkow, Ulbricht und Gomulka hingegen als Affront empfunden wurde.<sup>212</sup> Aufgrund dieser Komplexität des Konflikts genügten jene antikommunistische Deutungsmuster, die sich vornehmlich am «Feindbild» des Sowjetkommunismus orientierten, nicht mehr, was auch einigen Schülerinnen und Schülern auffiel.<sup>213</sup> Dennoch wurde dies selten so klar ausgesprochen wie durch den Soziologen Karl Hruby in seinem Vortrag an der Internationalen Lehrertagung in Trogen 1969: «Niemand hat die Abschaffung des staatlichen Kapitalismus – man nennt es im Osten Sozialismus – verlangt.»<sup>214</sup>

Das wussten eigentlich auch jene Lehrpersonen, die in ihren Berichten die Gastfreundschaft und die Liebenswürdigkeit ihrer Freunde aus der ČSSR lobten, nicht ohne hervorzuheben, dass es sich bei diesen «um Kommunisten handelt, die an eine bessere Gesell-

---

210 W. Frei, Schulsynode des Kantons Zürich, in: Der Pädagogische Beobachter, 62 (1968), 69.

211 Vgl. Karner, Der Prager Frühling.

212 Vgl. Karner, Der Prager Frühling.

213 Vgl. G.S., Pauschalurteile sind gefährlich, in: ScS 55 (1968), 725.

214 Karel Hruby, Politische und geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245, hier 1244.

schaftsordnung glauben und sich ehrlich und überzeugt dafür einsetzen.»<sup>215</sup> Wenn die Menschen den Sozialismus nur menschlich gestalten, aber nicht, wie manche westliche Betrachter allenfalls hofften, gänzlich überwinden wollten, so blieben als geteilte Werte noch die in den Diskursen hervorgehobene Liebe zur Demokratie<sup>216</sup> und der Wille zur Freiheit.<sup>217</sup>

Der denunziatorische Antikommunismus kam in den Diskursen der SLZ bei der Betrachtung der oppositionellen Jugend zum Tragen. Fast triumphierend war im Verbandsorgan des SLV zu lesen, der Versuch, die Jugend «zum Dogma der Lüge und Gewalt zu erziehen», sei in der ČSSR gescheitert. Genau diese Jugend habe begonnen, die ihr mit Gewalt auferlegte materialistische Weltanschauung zu überwinden.<sup>218</sup> Wie aufgezeigt, gehörte die Anprangerung der Instrumentalisierung der Bildung durch die kommunistischen Regierungen zum antikommunistischen Anklageregister in den Lehrerzeitschriften. Auch in der ČSSR war die Schule gemäss Karel Hruby nach 1948 den Leitlinien der UdSSR unterworfen und gezwungen worden, das vormalig als progressiv geltende Schulsystem umzugestalten. Die Lehrpersonen hatten die offizielle Ideologie zu vertreten, was sie, so Hruby, ihrer natürlichen Autorität beraubte und die Jugendlichen in die Opposition zum Erziehungsziel der Schule drängte. Diese Opposition habe schon vor 1968 in Form einer durch die Zugehörigkeit zum christlich-abendländischen Denken genährten, generellen Ablehnung der kommunistischen Diktatur existiert.<sup>219</sup> Auch eine junge Tschechoslowakin bestärkte die westlichen Beobachter in der Vorstellung, dass die Jugend der ČSSR nicht für die kommunistische Idee zu gewinnen sei.<sup>220</sup> Dass die tschechoslowakische Jugend den Kommunismus und den Sozialismus generell ablehnten, war eine nicht nur für die SLZ verlockende Interpretation des Prager Frühlings. Der Historiker Stefan Karner indes betont die grosse «Solidarisierung» gerade der Jugend mit der Führung um Alexander Dubček und den «Reformkommunisten».<sup>221</sup> Die Rebellion der tschechoslowakischen Jugend mochte sich gegen einen orthodoxen Kommunismus sowjetischer Prägung gerichtet haben, nicht jedoch gegen den humanistischeren Reformkommunismus. Daneben hatte der Prager Frühling vor allem auch gesellschaftliche Hintergründe. Die 68er-Jugend protestierte nicht nur in Westeuropa, sondern auch in Prag und Bratislava gegen das Althergebrachte, das Bestehende. Ihre Forderungen gingen weit über das hinaus, was die SLZ in ihrer Sinndeutung der Prager Ereignisse von 1968 erblicken wollte.

---

215 Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968) 1299-1310, hier 1306.

216 Vgl. Hans Adam, Prager Tagebuch, in: SLZ 113 (1968) 1299-1310, hier 1306.

217 Vgl. Karel Hruby, Politische und geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245, hier 1244.

218 Hexenjagd an den tschechoslowakischen Universitäten und Schulen, in: SLZ 115 (1970), 1572-1575.

219 Vgl. Karel Hruby, Politische und geistige Entwicklung eines autoritären Systems, in: SLZ 114 (1969), 1240-1245.

220 Vgl. Hexenjagd an den tschechoslowakischen Universitäten und Schulen, in: SLZ 115 (1970), 1572-1575, hier 1574.

221 Karner, Der Prager Frühling, 8.

### 3.3 Interesse an der ČSSR nach dem Prager Frühling

Das Interesse der Schweizer Lehrerschaft an der ČSSR verebbte nach 1968 nicht. Im Jahr darauf war eine Delegation von 30 Lehrpersonen aus Prag beim Lehrerverein Bern-Stadt zu Gast. Gemeinsam besuchten die Lehrkräfte die Tell-Spiele, die zum Gedenken an die Niederschlagung des Prager Frühlings mit einer Schweigeminute eröffnet wurden.<sup>222</sup> Im Zuge der Verabschiedung der «Helsinki-Akte» 1975, in der sich auch die sozialistischen KSZE-Mitglieder zu den Grundprinzipien der Freizügigkeit und der Einhaltung der Menschenrechte bekannten, nicht vorausahnend, dass die eigene Bevölkerung sich auf dieses Bekenntnis berufen könnte,<sup>223</sup> formierte sich die «Charta 77» um Václav Havel. Die SLZ berichtete in diesem Kontext erneut über die Geschehnisse in der ČSSR. Das Verbandsorgan veröffentlichte Auszüge aus dem Manifest der Charta 77, welche neben den Regierungen auch die Bürgerinnen und Bürger für die Einhaltung der Menschenrechte verantwortlich machte.<sup>224</sup> Die Leserschaft wünschte mehr Informationen zur Charta 77, die der Chefredaktor zusammen mit einem Aufruf zur Unterzeichnung einer Erklärung mit dem Namen «Aktion Belgrad» lieferte. Leonhard Jost benannte die Urheber der Charta aus den Reihen der «Reformkommunisten» der 1960er Jahre, die im Zuge der Niederschlagung des Prager Frühlings zu Dissidenten abgestempelt, politisch verfolgt und zahlreichen Repressionen ausgesetzt gewesen seien.<sup>225</sup> Leonhard Jost schrieb, er verlasse für einmal bewusst die parteipolitische Neutralität, zu der er sich als Redaktor der SLZ verpflichtet habe, denn Schweigen im Angesicht der «Charta 77» sei Schuld. Er könne nicht mehr glaubwürdig vor junge Menschen treten, wenn er sich nicht öffentlich zu Werten wie Achtung, Ehrfurcht, aber auch zu den Grundfreiheiten bekenne.<sup>226</sup> Die Erklärung, welche schliesslich von 1700 Lehrpersonen des SLV und der SPR unterzeichnet und mit einem Begleitschreiben dem Bundesrat übergeben wurde,<sup>227</sup> war an die Schweizer Delegation der KSZE gerichtet, welche diese an die Folgekonferenz in Belgrad mitbringen sollte. Wie Bernd Stöver aufzeigt, war es an der Tagesordnung, dass die westlichen Vertreter der KSZE ihre osteuropäischen Verhandlungspartner nach der Unterzeichnung der Helsinki-Akte auf Verstösse gegen die Menschenrechte aufmerksam machten.<sup>228</sup> Gut möglich, dass in diesem Kontext auch die Erklärung der Schweizer Lehrpersonen überreicht wurde.

---

222 Vgl. Peter Kormann, Tschechische Pädagogen als Gäste des Lehrervereins Bern-Stadt, in: SLZ 114 (1969), 1474f.

223 Vgl. Stöver, Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters, 402-409.

224 Vgl. Manifest der «Charta 77», in: SLZ 122 (1977), 550f.

225 Vgl. Leonhard Jost, Zur Aktion Belgrad, in: SLZ 122 (1977), 696.

226 Vgl. Leonhard Jost, Reden ist Silber, Schweigen ist Schuld, in: SLZ 122 (1977), 551f.

227 Der Brief ist abgedruckt unter: Aktion: «Menschenrechte» schweizerischer Lehrer, in: SLZ 122 (1977), 840. Die SPR machte verhältnismässig spät bei der Aktion mit, so dass aus den Reihen der welschen Lehrpersonen nur rund 100 Unterschriften zusammen kamen. Vgl. den Aufruf unter: Aktion «Belgrade», in: ED 113 (1977), 501,

228 Vgl. Stöver, Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters, 402-409.

Was verlangten die Unterzeichnenden? Sie wiesen auf die Verfolgung von Bürgerrechtskämpfern und die Einschränkung der Meinungsfreiheit in verschiedenen Teilnehmerstaaten der KSZE hin und unterstützten mit ihrer Unterschrift die Bemühungen «zur wirksamen, ungehinderten Ausübung der Menschenrechte, wie sie in der Schlussakte von Helsinki garantiert sind»<sup>229</sup>. Dass Chefredaktor Jost den Aufruf anscheinend eigenmächtig abdrucken liess, gab zu Diskussionen Anlass, die allerdings schnell verstummten, als klar wurde, dass auch der Zentralvorstand des SLV das Vorgehen – allerdings nach Abänderung des ursprünglichen Texts – gebilligt hatte.<sup>230</sup>

Im Zusammenhang mit der Einforderung der Menschenrechte im «Ostblock» stellte die SLZ einen Bezug zu den eigenen kulturellen Werten her. Menschenrechte seien auch im Schweizer Schulzimmer gefährdet, wenn der Mensch nicht ernst genommen werde, ihm seine Möglichkeiten zur freien Entfaltung entzogen würden. Dies könne nicht nur durch politischen Druck und Terror geschehen, sondern auch «durch eine geistige Entwurzelung, durch Geschichtslosigkeit, durch Veräusserlichung, Sinnleere und Sinnzerstörung».<sup>231</sup> Die Menschlichkeit sei, so die SLZ, durch die «Zerstörung der Wurzeln unserer Kultur» gefährdet.<sup>232</sup>

Die ČSSR war in den Lehrerzeitschriften während der Wendezeit noch einmal kurz Thema. Im Februar 1990 berichtete die SLZ über die Studentenunruhen und den Umsturz in der ČSSR in der Vorweihnachtszeit des Jahres 1989. Der dort zitierte Slogan der Revolution, «das Herz Europas hat wieder zu schlagen begonnen»<sup>233</sup>, zeugte von der Selbstzuschreibung des Landes, zur «Mitte» Europas zu gehören, und von der Wahrnehmung der SLZ, welche die ČSSR wieder ins Zentrum der Betrachtung rückte, wo sie zur Zeit des Prager Frühlings für kurze Zeit gestanden hatte. Erneut war es eine subjektive Berichterstattung voller Sympathie für die Zivilcourage der Menschen, die 1989 nach der «Wahrheit»<sup>234</sup> dürsteten und nach Aufklärung der Verbrechen des kommunistischen Regimes verlangten. Mit einem kritischen Seitenblick auf die eigene Jugend betonte ein Autor, die Prager Jugendlichen seien nicht nur gut informiert, sondern auch engagiert. Politik sei für sie spannender als Sportresultate.<sup>235</sup>

Der Prager Frühling als mediales Grossereignis und der teilweise erneut evozierte Antikommunismus, so untauglich er in seiner Reinform auch war, als Hintergrundfolie für erneute Proteste von Lernenden und Lehrenden deuten auf eine rasche Aufnahme des Themas im Schulunterricht hin. Wie wurden die Ereignisse von 1968 in der ČSSR in den Lehrmitteln dargestellt?

229 Leonhard Jost, Zur Aktion Belgrad, in: SLZ 122 (1977), 696.

230 Vgl. Aktion Belgrad betr. Menschenrechte, in: SLZ 122 (1977), 893f.

231 Aktion: «Menschenrechte» schweizerischer Lehrer, in: SLZ 122 (1977), 840.

232 Aktion: «Menschenrechte» schweizerischer Lehrer, in: SLZ 122 (1977), 840.

233 Christian Graf-Zumsteg, «Frau Lehrerin, jetzt müssen Sie uns nicht mehr anlügen», in: SLZ 135 (1990), Nr. 3, 12f., hier 13.

234 Das «Leben in der Wahrheit» war ein zentraler Anspruch Václav Havels, der im Dezember 1989 zum Staatspräsidenten der ČSSR gewählt wurde.

235 Vgl. Christian Graf-Zumsteg, «Frau Lehrerin, jetzt müssen Sie uns nicht mehr anlügen», in: SLZ 135 (1990), Nr. 3, 12f.

### 3.4 Der Prager Frühling im Schulbuch

Im «Leseheft» von Göldi wurde der Prager Frühling bereits 1968 aufgenommen. Die Bausteine der Narration waren der Konflikt zwischen den «moskauhörigen Kommunisten und den Neuerern», der zugunsten von Alexander Dubček entschieden wurde, der die Pressezensur lockerte. «Die Begeisterung der Jugend über diesen Funken Freiheit drängte Dubček zu weiteren Zugeständnissen.»<sup>236</sup> «Russland» aber habe diese nicht gewährt, da kein Satellitenstaat anders denken dürfe, als Russland befehle. Damit formulierte Göldi faktisch die Breschnewdoktrin. Verschiedene Konferenzen zeigten die Differenzen zwischen Moskau und Prag, wobei, so Göldi, gegen aussen Geschlossenheit demonstriert worden sei. Nach militärischen Übungen hätten sich die Einheiten des Warschauer Paktes zurückgezogen – es schien, als hätte sich die Führungsriege der ČSSR dem Druck der UdSSR erfolgreich entzogen. «Doch dann geschah das Ungeheuerliche. In der Nacht vom 19. auf den 20. August fielen Truppen Rußlands, Polens, Bulgariens, Ungarns und der DDR [sic!] ohne jede Ankündigung in die Tschechoslowakei ein.»<sup>237</sup> Geheimsender riefen zu gewaltlosem Widerstand auf, was, laut Göldi, ein grosses Blutvergiessen verhindert habe. «Die Erinnerung an die gekostete Freiheit lebt weiter», schrieb Göldi prophetisch. «Sie wird sich durch Panzer nicht töten lassen.»<sup>238</sup> Als Verstärkung seiner Narration diene eine Bildquelle jugendlicher Protestierender um und auf einem Panzer, mit der Unterschrift «Prag 1968: keine Angst vor Panzern»<sup>239</sup>.

Nur kurz erwähnte Otto Müller den Prager Frühling in seinem 1969 erschienenen Werk. Der Autor schrieb, dass Ludvík Svoboda und Alexander Dubček versucht hätten, die Ideale des Ostens mit jenen des Westens zu verbinden, Brüderlichkeit und Freiheit zu vereinen, was die «Machthaber im Kreml» mit einer Armee von 600 000 Mann zu verhindern suchten. Trotzdem habe dieses Ereignis Hoffnung verbreitet: «Denn der einmütig gewaltlose Widerstand des tschechoslowakischen Volkes war ein unerhörtes Zeugnis für die unzerstörbare Kraft der Freiheit und des Geistes. Und dieses Zeugnis kam aus dem kommunistischen Lager.»<sup>240</sup>

In Arnold Jaggis «Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart»<sup>241</sup> von 1969 fand der Prager Frühling noch keine Aufnahme. In seinem Werk «Aus Welt und Schweizergeschichte» von 1970 stellte Jaggi den Aufstand dar.<sup>242</sup> Er wies darauf hin, dass die Kommunisten 1948 durch einen Staatsstreich an die Macht gelangt waren und von da an ein «schwerer Druck» auf der Tschechoslowakei gelastet habe, von dem sich «mutige Männer» 1967/68 zu befreien gedachten. Ihre Forderung nach Meinungs- und Pressefreiheit sowie

---

236 Göldi, Die Russische Revolution, Wattwil 1968, 61f., hier 61.

237 Göldi, Die Russische Revolution, Wattwil 1968, 61f., hier 61.

238 Göldi, Die Russische Revolution, Wattwil 1968, 61f., hier 61.

239 Göldi, Die Russische Revolution, Wattwil 1968, 61.

240 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 266.

241 Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>3</sup>1969.

242 Vgl. Jaggi, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch), Bern <sup>3</sup>1970, 305ff.



nach freien Wahlen seien teilweise erhört worden, was zu einer hoffnungsvollen Phase in der ČSSR geführt habe. Jaggi präzisierte, die «Führer» der Proteste hätten den Kommunismus beibehalten, ihn aber «mit möglichst viel Freiheit und Menschlichkeit» ausgestalten wollen. Jaggi betonte, dass das «mächtige Russland» nicht gewillt gewesen sei, diese Freiheiten zu gewähren. Im Präsens schrieb er: «Vor Presse- und Meinungsfreiheit zittern seine [Russlands; N. R.] Regenten.»<sup>243</sup> Diese Angst führte gemäss Jaggi zum Überfall «der Russen», unterstützt von einigen Partnern des Warschauer Pakts, auf die Tschechoslowakei. Mit einer interessanten Rollenzuschreibung formuliert Jaggi die dadurch ausgelöste Reaktion der überraschten Bevölkerung: «Viele Frauen weinen. Die Männer aber lassen sich mit den fremden Soldaten in hitzige Diskussionen ein. Ihre Worte gehen im Gerassel der russischen Panzer unter. Tollkühnen Pragern gelingt es, russische Panzer zur Explosion zu bringen.»<sup>244</sup> Jaggi fügte seinen Ausführungen eine Art Zeitzeugenbericht an, ohne kenntlich zu machen, ob es sich in den Schilderungen in Anführungs- und Schlusszeichen um eine Quelle handelte oder nicht. Junge Menschen, die Beherrschung verlierend, hätten mit ihren Fahnen auf die russischen Gewehre eingeschlagen. Daraufhin hätten «die Sowjets» das Feuer eröffnet. Erneut wechselte Jaggi ins Präsens: «[...] mehrere Tote und Schwerverletzte – das ist das Resultat.»<sup>245</sup> Jaggi schilderte auch die Selbstverbrennung Jan Palachs, ohne dessen Namen zu nennen. Er kommentierte dessen Tat: «Diese Art von Anklage konnten die Russen nicht bestrafen. Und doch würde sie, so hoffte der Jüngling, die Größe des tschechischen Leids kundtun und die Herzen erschüttern.»<sup>246</sup> In der Rhetorik, die an die Schilderungen des Ungarnaufstandes erinnert, fügte Jaggi an, dass die Menschen in der ČSSR noch lange «zähen und tapferen Widerstand» geleistet hätten, allerdings ohne Erfolg. Rund 10 200 Flüchtlinge hätten bis 1970 in der Schweiz Zuflucht gefunden. Ähnlich, aber mit mehr ereignisgeschichtlichen Details versehen, klang Jaggis Schilderung in der 1978 erschienenen Neuauflage des Lehrmittels für untere Mittelschulen.<sup>247</sup> Eine Änderung betraf die Benennung der Schuldigen: Jetzt nannte Jaggi auch die Regenten der sowjetischen «Untertanenländer» als Verantwortliche für den Einmarsch, nicht mehr nur «die Russen», womit er auf der Linie der heute gültigen Ansicht über die Hintergründe der Niederschlagung des Prager Frühlings lag.<sup>248</sup> Jaggi bezifferte, anders als Müller, die Invasionsarmee auf 250 000 Mann. Die dramatischen Schilderungen der zitierten Schulbuchausgabe von 1970 fehlten in der Ausgabe für die Mittelschulen von 1978. Lediglich bei der Schilderung der Selbstverbrennung übernahm der Autor fast wörtlich die Version aus dem «Lesebuch».<sup>249</sup>

243 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 306.

244 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 306.

245 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 307.

246 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 307.

247 Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>4</sup>1978.

248 Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>4</sup>1978, 382; zur Diskussion über die Hintergründe des Einmarschs vgl. Karner, *Der Prager Frühling*.

249 Vgl. Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>4</sup>1978, 383.

In Chevallaz' «Histoire générale» von 1974 war der Prager Frühling wie schon der Ungarnaufstand nur eine kurze Erwähnung wert. Chevallaz betonte, dass der Einmarsch sowjetischer Truppen die liberalen Führer («dirigeants libéraux») ausgeschaltet habe um die Regierungsgeschäfte des Landes wieder in die Hände der Kommunisten zu legen. Die Einführung einer harschen Pressezensur habe der Liberalisierung («expérience de libéralisation») ein Ende gesetzt und sowohl den Prager Frühling als auch die Hoffnung auf einen «Sozialismus mit menschlichem Antlitz» zunichte gemacht.<sup>250</sup> Mit dieser Darstellung suggerierte Chevallaz, die Politik Ludvík Svobodas und Alexander Dubčeks habe eine Art Liberalismus zum Ziel gehabt, der, so konnte man seine Ausführungen zumindest verstehen, den Kommunismus zu überwinden gedachte. Augenscheinlich ist bei Chevallaz zumindest die Gleichsetzung des Konzepts des «Liberalismus» mit der Vorstellung eines «Sozialismus mit menschlichem Antlitz». Dies ist erstaunlich, da Chevallaz selbst in der erwähnten Sondersitzung der Kommissionen für auswärtige Angelegenheiten betont hatte, dass selbst die Reformer nicht daran dachten, den Sozialismus zu überwinden:

«Ceux qui sont maintenant à la tête de l'Etat tchécoslovaque sont des communistes; en tant que tels ils n'ont aucun intérêt à libéraliser le système d'une façon qui pourrait remettre leurs fonctions en question. Il ne faut donc pas s'attendre à un compromis qui soit trop favorable aux tendances libérales du pays.»<sup>251</sup>

Die Erkenntnis mag zeigen, dass Chevallaz wie andere Autoren die Schulbuchdarstellungen stark vereinfachte. Die Differenzsemantik des Kalten Krieges blieb im Narrativ über den Prager Frühling aufrechterhalten. Dies änderte sich erst langsam in den Lehrmitteln der 1980er Jahre.

Das 1978 erschienene Lehrmittel WiB 9 erwähnte den Prager Frühling, anders als den DDR- und den Ungarnaufstand, nur kurz.<sup>252</sup> In der überarbeiteten Version von 1989 änderte sich die Schwerpunktsetzung. Der Ungarnaufstand musste weichen, der Prager Frühling wurde, mit Bild- und Textquellen angereichert, dargestellt,<sup>253</sup> eingebettet in den Kontext der Entstalinisierung, die ein «Aufatmen» möglich gemacht habe.<sup>254</sup> Neben der in den Vorgängerlehrmitteln hervorgehobenen Forderung nach Pressefreiheit zählten die Autoren weitere Gründe für den Prager Frühling auf: das Wissen über das Leben und den Wohlstand des Westens, das durch Reisende verbreitet worden sei, sowie die Forderung von «Wissenschaftlern», die mehr Autonomie der Produktionsstätten und Mitbestimmung

---

250 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne 1974, 385f.

251 Protokoll: Nationalrätliche Kommission für auswärtige Angelegenheiten, Ständerätliche Kommission für auswärtige Angelegenheiten: Protokoll der ausserordentlichen, den Vorgängen in der Tschechoslowakei gewidmeten Sitzung vom 23.8.1968 in Bern, 31; abrufbar unter: [www.dodis.ch/32187](http://www.dodis.ch/32187).

252 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 55.

253 Vgl. WiB 9, Buchs 1989, 50f.

254 Vgl. WiB 9, Buchs 1989, 51. Der Darstellungstext wird von Quellen unterbrochen, deren Herkunft im Lehrerkommentar aufgeschlüsselt wird.

der Angestellten verlangt hätten.<sup>255</sup> Wie kein anderes Lehrmittel wies WiB 9 darauf hin, dass sich die KP selbst «an die Spitze der Bewegung» gestellt habe. Mit Alexander Dubček sei ein Mann gewählt worden, der einen «Kommunismus «mit menschlichem Gesicht» aufbauen wollte.»<sup>256</sup> So habe der Prager Frühling begonnen. «Nach einer langen Polizeiherrschaft, nach Terror und Unterdrückung schien nun eine bessere Zeit anzubrechen.»<sup>257</sup> Einige der eingeleiteten Reformen wurden im Fliesstext erwähnt. Diese waren laut dem Schulbuch der Grund für die UdSSR, unerwartet in die ČSSR einzumarschieren und unter «Pfeifen der Bevölkerung» den Prager Frühling zu beenden. Dubček, so das Buch, sei inzwischen ein einfacher Angestellter in einer Fabrik. In den Arbeitsaufträgen wurden die Lernenden aufgefordert, über die Reformen und die Gründe für den Einmarsch der Warschauer Pakt Truppen nachzudenken. Auch eine Bildquelle mit protestierenden jungen Menschen, die mit einem Soldaten der Roten Armee auf einem Panzer diskutieren, wurde zur Diskussion gestellt.

Im Zürcher Schulbuch ZMK 9 von 1985 wurden die abgedruckten Quellen zum Prager Frühling mit einer tabellarischen Übersicht über die Ereignisgeschichte der ČSSR seit 1918 eingeleitet. Anders als die anderen Bücher wies das ZMK darauf hin, dass die wirtschaftliche Entwicklung, welche die Konsumgüterproduktion zugunsten der Schwerindustrie zu lange vernachlässigt habe, zu einer Spaltung der KP in «Moskautreue und Reformer» geführt habe. Die Reformer hätten sich anfänglich durchsetzen können. Ihr Ziel sei ein eigener Weg zum Sozialismus gewesen: «Festhalten am Kommunismus, aber Garantie der Bürgerrechte», was die «Warschau-Pakt-Staaten» mit ihrem Einmarsch verhinderten.<sup>258</sup> Ziegler erwähnte nicht, dass sich nicht alle Mitglieder des Warschauer Pakts beteiligten. Als Quellen dienten ein Auszug aus dem «Manifest der 2000 Worte», ein Kommentar von Walther Bringolf sowie ein Auszug aus der nach dem Prager Frühling verkündeten Breschnew-Doktrin. Zwei Bildquellen, die eine stellte demonstrierende Studenten dar, die andere einen Panzer mit russischen Soldaten umgeben von einer friedlichen Menschenmenge, ergänzten die Quellentexte.<sup>259</sup>

Das Lehrmittel GZG 4 stellte 1991 den Prager Frühling in einen Zusammenhang mit den «Problemen der Sowjetunion». Die kurze Darstellung wurde begleitet von einer emotionalisierenden Bildquelle von einem von viel Rauch umgebenen Jugendlichen, der gemäss dem Bildkommentar versuchte, einen sowjetischen Panzer aufzuhalten.<sup>260</sup> Der Lehrerkommentar lieferte zusätzliche Informationen zum Prager Frühling, allerdings weitgehend ohne antikommunistisches Pathos.<sup>261</sup>

255 Vgl. WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 51.

256 WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 51.

257 WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 51.

258 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 61.

259 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 62f.

260 Meyer/Schneebeili, GZG 4, Zürich 1991, 154f.

261 Vgl. Meyer/Schneebeili, Lehrerkommentar zu GZG 4, Zürich 1992, 115.

### 3.5 Fazit

Als Fazit kann festgehalten werden, dass der Prager Frühling wie schon der Ungarnaufstand die Lernenden, die Lehrpersonen und die Lehrerverbände mobilisierte. Besonders augenscheinlich ist in den Berichten, im Unterschied zu 1956, die persönliche Betroffenheit, die aus Kontakten zwischen dem SLV und Lehrpersonen aus der Tschechoslowakei resultierte. Wie 1956 wurden auch 1968 von Lehrpersonen und/oder Schülerinnen und Schülern Protestaktionen organisiert. «Dubček! Svoboda!» wurde zum Kampfruf der protestierenden Jugend, die sich nicht von einer Demonstration vor der sowjetischen Botschaft abhalten liess. Der Bundesrat reagierte mit einer liberalen Flüchtlingspolitik nach dem Vorbild von 1956. Doch anders als noch im Ungarnaufstand versagte im Diskurs eine vereinfachende antikommunistische Argumentation, die lediglich den Gegensatz «Kommunismus vs. Kapitalismus» im Auge hatte. Die «Guten» um Alexander Dubček und Ludvík Svoboda waren auch «Kommunisten», die den Sozialismus nicht überwinden, sondern lediglich «menschlicher» ausgestalten wollten. Auch die protestierende tschechoslowakische Jugend liess sich nicht auf eine eindimensionale Forderung reduzieren, welche die «Überwindung des Kommunismus» zum Ziel gehabt hätte. In den Schulbüchern wurde diese Erkenntnis schon von Jaggi formuliert. Dennoch untermauerte sein Narrativ anfänglich das gängige Feindbild vom «bösen Russen», das erst korrigiert wurde, als Jaggi in seinem späteren Werk auch andere Entscheidungsträger des Einmarsches in die ČSSR benannte. In den Schulbüchern der 1980er Jahre wurde differenzierter über die Absichten Dubčeks berichtet. Es wurde erwähnt, dass im Prager Frühling nicht die Überwindung des Sozialismus anvisiert wurde, sondern eine Lockerung der bestehenden Bestimmungen und die Durchsetzung der Menschenrechte.

Die in den Lehrmitteln WiB und GZG enthaltenen Bildquellen untermauerten weiterhin das dramatische Moment der Ereignisse und nahmen das «David gegen Goliath»-Motiv wieder auf, das schon 1956 Breitenwirkung erzielt hatte. In manchen Lehrmitteln ist eine Analogie in der Bildsprache ablesbar, wurden doch die Darstellungen der Aufstände von 1956 und der Niederschlagung des Prager Frühlings 1968, aber auch jene des DDR-Aufstands von 1953 von ähnlichen Bildikonen mit Panzern und protestierenden Menschen begleitet.

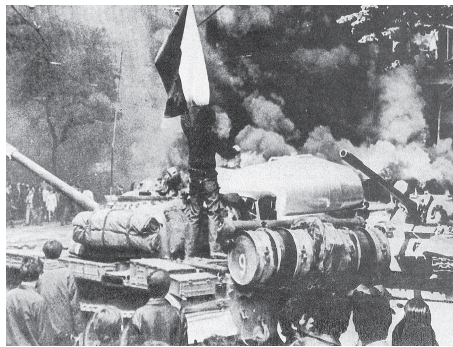
Abgesehen vom Besuch der Tellspiele mit der Prager Lehrerdelegation 1969 fehlen die expliziten Anspielungen an den Tellenmythos in den Verbandszeitschriften und den Lehrmitteln weitgehend, wenn sie auch unterschwellig als Interpretationsmöglichkeit noch immer vorhanden waren. Wie bereits erwähnt kreuzte sich der Protest gegen die Niederschlagung des Prager Frühlings mit jenem gegen die Intervention der USA in Vietnam. Im individuellen Gedächtnis mancher Interviewter war denn auch die «Dritte Welt» das Thema der Stunde.



DDR-Aufstand 1953



Ungarnaufstand 1956



Prager Frühling 1968

**Abbildung 19:** Bildquellen, die das «David-Goliath-Motiv» zur Illustration der Aufstände gegen die kommunistischen Machthaber bzw. die sowjetische Besatzungsmacht widerspiegeln. (Meyer/Schneebeil, «Durch Geschichte zur Gegenwart 4», Zürich 1991, (54 (Ungarn); 58 (DDR); 155 (ČSSR)).

## 4. Kampffeld «Dritte Welt»

Es war der Koreakrieg, der in der Schweizer Bevölkerung der Angst vor dem Kommunismus und vor einem atomaren Dritten Weltkrieg Nahrung gab und, wie oben erwähnt, die Renaissance der Geistigen Landesverteidigung beflügelte. Während der Koreakrieg meist vor dem Hintergrund des Ost-West-Dualismus betrachtet wurde, entzog sich der Vietnamkrieg diesem Deutungsmuster. Eine der interviewten Lehrpersonen sagte, man habe erst nach und nach gemerkt, dass «die Amerikaner» nicht immer die Guten und «die Kommunisten» nicht immer die Bösen waren. Es seien medial verbreitete Ereignisse, etwa das Massaker von My Lai gewesen, welche auch in der Schweiz Proteste gegen den Vietnamkrieg evoziert hätten.<sup>262</sup>

262 Vgl. Interview mit Klaus Künzi vom 29.3.2010.

Neben dem «heissen Krieg» in Korea und Indochina/Vietnam beschäftigte auch die Entwicklungszusammenarbeit die Erziehungsverantwortlichen. Wie René Holenstein aufzeigt, bestand in der Schweiz bis Ende der 1960er Jahre ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass das Land in der sogenannten «Dritten Welt»<sup>263</sup> aufbauende «Entwicklungshilfe» leisten sollte. Die einen argumentierten rückwärtsgewandt mit der Tradition der Solidarität und der Guten Dienste, andere interpretierten ein Engagement als Symbol für eine weltoffene Schweiz.<sup>264</sup> Insbesondere in der zweiten Hälfte der 1950er und anfangs der 1960er Jahre entwickelten staatliche, private und kirchliche Organisationen eine rege Hilfstätigkeit, in deren Zentrum die Vorstellung stand, dass die Länder der «Dritten Welt» die Entwicklung der Industrieländer mit deren Hilfe «nachholen» sollten. Ende der 1960er Jahre erfuhr die Vorstellung der «nachholenden Entwicklung» Skepsis und Kritik, wie etwa Stephan Tschirren aufzeigt.<sup>265</sup> Im Zuge der Proteste gegen den Vietnamkrieg zerbrach die einhellige Meinungen darüber, wie die Solidarität mit der «Dritten Welt» auszusehen habe, woraus die Gründung zahlreicher Aktionsgruppen resultierte, die sich in ganz unterschiedlicher Form und aus unterschiedlichen Motiven der Entwicklungszusammenarbeit annahmen.<sup>266</sup>

Kurt Imhof schreibt, dass die Proteste gegen den Vietnamkrieg den Ost-West-Dualismus vorübergehend in einen Nord-Süd-Dualismus verwandelten, was dazu führte, dass der Antikommunismus als Basiskonsens an Tragfähigkeit einbüsste.<sup>267</sup> Es wuchs in der Schweizer Bevölkerung das Bewusstsein, dass der Lebensstil im Norden mit ein Grund für die Armut der Länder des Südens war, und es setzte sich die Einsicht durch, dass Entwicklungshilfe alleine nicht mehr genügen konnte, um diese Strukturprobleme zu lösen. Ein gesellschaftliches Umdenken tat auch in den Augen der «Drittweltbewegung» Not, die mit zunehmend politischen Forderungen auftrumpfte.<sup>268</sup>

Der Fokus vieler Artikel in den Lehrerzeitschriften der 1960er Jahre lag auf dem Aspekt der uneigennütigen Hilfeleistung, wobei die Vorstellung der «nachholenden Entwicklung» weitgehend geteilt wurde. Nicht immer waren die Diskurse frei von antikommunistischen Tönen. Im folgenden Kapitel wird zuerst auf die Darstellungen der «aufstrebenden Völker» in Afrika und Asien in den Verbandsorganen und Lehrmitteln eingegangen, danach auf die Diskurse über die Entwicklungshilfe bzw. -zusammenarbeit. Weiter werden jene Schauplätze der «Dritten Welt» beleuchtet, die vor dem Hintergrund des Ost-West-

---

263 Es sei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen, dass der Begriff «Dritte Welt» politisch aufgeladen war. Vgl. Albert Wirz, Dritte Welt, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D43022.php> (18.9.2013).

264 Vgl. René Holenstein, «Es geht auch um die Seele unseres Volkes». Entwicklungshilfe und nationaler Konsens, in: König et al., Dynamisierung und Umbau, 115-125.

265 Vgl. Stephan Tschirren, Interkonnessionelle Konferenz als Wendepunkt der Entwicklungshilfe?, in: SZRKG 104 (2010), 181-199.

266 Vgl. Holenstein, «Es geht auch um die Seele unseres Volkes».

267 Vgl. Kurt Imhof, Entstabilisierung. Zukunftsverlust und Komplexitätsreduktion in der öffentlichen politischen Kommunikation der 60er Jahre, in: Imhof et al. (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution, 35-54; Imhof et al., Die Schweiz in der Welt – die Welt in der Schweiz, 26f.

268 Vgl. Tschirren, Interkonnessionelle Konferenz als Wendepunkt der Entwicklungshilfe?



Konflikts besondere Aufmerksamkeit genossen, wobei, wie gezeigt wird, das bipolare Koordinatensystem als alleiniges Erklärungsmuster nicht mehr ausreichte. Nach einem kurzen Blick auf Afrika werden die Wahrnehmung und die Interpretation des Koreakriegs und des Vietnamkriegs beleuchtet, bevor die Rezeption der Kubakrise analysiert wird. Die Analyse der Diskurse über die Volksrepublik China schliesst das Kapitel ab.

#### 4.1 Diffuse Angst vor den «aufstrebenden Völkern»

Im Zuge der Dekolonisierung konnte bei Leserinnen und Lesern der Lehrerzeitschriften der Eindruck entstehen, dass das künftige Schicksal der «freien Welt» in Asien und Afrika entschieden werde.<sup>269</sup> Verschärft wurde der Eindruck durch eine Verlagerung des Kalten Krieges von Europa in andere Weltgegenden. Nach dem Bau der Berliner Mauer 1961, so Bernd Stöver, war der Status quo in Europa besiegelt. Die Kubakrise im Folgejahr begünstigte diesen Schauplatzwechsel,<sup>270</sup> der auch die Wahrnehmung der «Dritten Welt» in den Lehrerzeitschriften und den Lehrmitteln beeinflusste. In seiner populären Darstellung des Kolonialismus, des Imperialismus und der Dekolonisation «Europa und die Welt einst und heute» brachte der Schulbuchautor Arnold Jaggi die grassierenden Befürchtungen auf folgende Formel:

«Wenn ein europäischer Staat heute eine Kolonie aufgibt, so fragt er sich, wer morgen dort regieren wird: der Einheimische oder in Wirklichkeit irgend eine fremde Macht. In Algerien etwa der Araber Nasser, in andern afrikanischen Gebieten vielleicht der Russe oder gar der Chinese?»<sup>271</sup>

Das neu eröffnete Kampffeld des Kalten Krieges, die «Entwicklungsländer» oder, wie es auch hiess, die «unterentwickelten Länder» oder die «farbigen Völker», wurde in den Lehrerzeitschriften Ende der 1950er, anfangs der 1960er Jahre von einer recht einheitlichen, eurozentrischen Perspektive aus betrachtet. Der Konsens bestand darin, dass der Westen die sich aus den ehemaligen Kolonien neu konstituierenden Staaten nicht nur aus Solidarität und einem Gleichheitsgedanken<sup>272</sup> heraus unterstützen müsse, sondern auch um den Einfluss der kommunistischen Staaten eindämmen oder zurückdrängen zu können.<sup>273</sup> So

---

269 Alois Bucher, Die Entwicklungsländer und ihre Studenten in Europa: eine Sorge und Aufgabe der Lehrerschaft und der Schulen, in: ScS 47 (1960/61), 600ff.; Kommunismus und Christentum im Kampf um die Seele des Kindes, in: ScS 48 (1961/62), 426f.; Otto Karrer, Ist Burundi sicher, in: ScS 53 (1966), 158ff.

270 Vgl. Stöver, Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters, 337-380.

271 Arnold Jaggi, Europa und die Welt einst und heute. Von Abenteurern, Kämpfen, Not und Hilfe, Bern 1961, 310.

272 Laut René Holenstein war die Gleichheitsvorstellung ein zentrales Motiv für die Entwicklungshilfe. Vgl. Holenstein, «Es geht auch um die Seele unseres Volkes».

273 Vgl. Warum sind sogenannte «Entwicklungsländer» hilfsbedürftig?, in: SLZ 104 (1959), 579f.; G. Huonker, «Neuere Geschichte im Unterricht», in: SLZ 103 (1958), 1418ff.; Alois Bucher, Die Entwicklungsländer und ihre Studenten in Europa: eine Sorge und Aufgabe der Lehrerschaft und der



formuliert Eugen Halter in seinem Schulbuch: «Wenn es nicht gelingt, der großen Not in Indien zu steuern, besteht die Gefahr, daß das Volk den trügerischen Versprechen der Kommunisten glauben wird. In ähnlicher Lage befinden sich alle «Entwicklungsländer». Es ist eine Pflicht auch des Schweizervolkes, bei diesem Aufbauwerk mitzuhelfen.»<sup>274</sup>

Der Kommunismus, konstruiert als einheitliches Feindbild, reichte nicht mehr aus, um den Wettstreit in den Entwicklungsländern zu deuten. Die «rote Welt» war vielseitiger geworden. China und die UdSSR buhlten, nachdem die Differenzen um die «richtige Auslegung» des Marxismus-Leninismus zu Beginn der 1960er Jahre unüberwindbar geworden waren und Mao Chruschtschow für seinen «Verrat» an den Ursprungsidealen des Kommunismus verbal verurteilt hatte,<sup>275</sup> in einem eigenen Wettrennen um mehr Einfluss in der Welt. Westeuropa und die USA, so der Eindruck, stiegen, wenig koordiniert, in diesen Wettbewerb ein.<sup>276</sup> Sollte der Westen diesen verlieren, drohte die Etablierung des «Weltkommunismus» ein Stück näher zu rücken. Diese Wahrnehmung suggerierte eine Zuspitzung des weltweiten Klassenkampfes, die noch eine andere Komponente aufwies. Es wurde befürchtet, dass die Entwicklungsländer sich, sofern es der Westen verpasse, sich um eine Verbesserung ihrer wirtschaftlichen und sozialen Situation zu kümmern, gegen die wohlhabenden Staaten richten könnten und diese in einer «farbigen Flut» überrollen und vernichten wie einst die Russische Revolution das Zarenreich.<sup>277</sup> Die Rhetorik bediente sich der Metapher der Flut, wie sie gegenüber der UdSSR («rote Flut») oder China («gelbe Flut») bereits verwendet worden war. Der Versuch der UdSSR, in Afrika Fuss zu fassen, konnte zudem als Strategie verstanden werden, Europa von Süden her «anzugreifen».<sup>278</sup>

Die Darstellung der dekolonisierten Staaten, insbesondere der afrikanischen, war oft kulturalistisch aufgeladen. Die Bezeichnung «Neger» war noch in den 1960er Jahren geläufig,<sup>279</sup> die angebliche Trägheit der Farbigen oder ihre (tatsächlichen oder erfundenen) exotischen Sitten, etwa der Kannibalismus, wurden im Schulkontext besonders hervorgehoben, sogar in Artikeln, die zu Toleranz und Verständnis aufriefen.<sup>280</sup> In Bezug auf den Ost-West-Dualismus konnten kulturalistisch aufgeladene Vorstellungen zur Begründung herangezogen werden, weshalb die sich emanzipierenden Staaten für den Sozialismus und Kommunismus besonders empfänglich seien. Lorenz Stucki ging davon aus, dass die «Mas-

---

Schulen, in: ScS 47 (1960/61), 600ff.; Lorenz Stucki, Die Chancen der Freien Welt, in: SLZ 107 (1962), 303-310, hier 303.

274 Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 183.

275 Zur maoistischen Auslegung des Marxismus-Leninismus vgl. David Priesterland, Weltgeschichte des Kommunismus. Von der Französischen Revolution bis heute, Bonn 2010, 309-328. Zu den Differenzen zwischen Mao und Chruschtschow und deren Auswirkungen auf China vgl. 426-447.

276 Vgl. Ursula Greuter, Entwicklungshilfe ja oder nein?, in: SLZ 110 (1965), 1518-1521.

277 Hans-Joachim Winkler zitiert in: Ursula Greuter, Entwicklungshilfe ja oder nein?, in: SLZ 110 (1965), 1518-1521, hier 1521. Für manche Autoren war indes der Konflikt zwischen Nord und Süd an die Stelle des Klassenkampfes getreten. Vgl. dazu: Holenstein, «Es geht auch um die Seele unseres Volkes».

278 So stellte es etwa Arnold Jaggi dar: Jaggi, Europa und die Welt einst und heute, Bern <sup>2</sup>1972, 310.

279 Jaggi benutzte den Ausdruck in seiner Darstellung konsequent.

280 Vgl. Ursula Greuter, Entwicklungshilfe ja oder nein?, in: SLZ 110 (1965), 1518-1521; Jaggi, Europa und die Welt, einst und heute, Bern <sup>2</sup>1972, 317.

se» der Menschen in den Entwicklungsländern trotz einer westlich gebildeten Oberschicht nur durch «Befehle und Macht» zu bewegen sei:

«Diese Völker neigen an sich nicht zum Ameisenstaat und stehen der soziologisch-politischen Alchemie des Kommunismus [...] fern; sie sind aber in gewissem Sinn «von Haus aus» Ameisenstaaten –, für deren Massen das Gehorchen selbstverständlich ist und deren führende Schichten nach einem funktionierenden Befehlssystem suchen, das nicht gerade kommunistisch sein muss, aber durchaus kommunistisch sein kann.»<sup>281</sup>

Der Sprachduktus Stuckis zeugt, durch die Verwendung der genannten Methaphern, von der Überzeugung, die breite Bevölkerung in den entkolonialisierten Staaten Asiens und Afrikas sei nicht nur «unterentwickelt», was Bildung und Kultur anbelangte, sondern vor allem auch «primitiv» und «träge», was die planwirtschaftlichen Zwänge zur Förderung der Industrialisierung für die neue Führungsschicht attraktiv mache.<sup>282</sup> Seine Begründung verliess nicht den eurozentrischen Fokus. Stucki versuchte gar nicht erst, nach differenzierten Ursachen der von ihm behaupteten Empfänglichkeit einzelner sich emanzipierender Staaten für sozialistische Modelle zu suchen, wie es beispielsweise Göldi tat, der dabei auf die ureigenen Traditionen einzelner «Völker» hinwies.<sup>283</sup> Tatsächlich entschieden sich einzelne neu konstituierende Staaten für sozialistische und planwirtschaftliche Modelle, beispielsweise weil sich althergebrachte kooperative Traditionen mit der sozialistischen Idee des Gemeinschaftseigentums vereinbaren liessen, wie dies in Julius Nyereres Vorstellung der Ujamaa-Dörfer in Tansania zum Ausdruck kam.

Wurde die «Dritte Welt» als Kampfplatz des Kalten Krieges interpretiert, war es nicht belanglos, wie sich die Lehrerverbände der Entwicklungshilfe gegenüber verhielten.

## 4.2 Hilfsmassnahmen als Schicksalsfrage?

Der SLV und die SPR unterstützten verschiedene Aktionen in afrikanischen Staaten, nicht selten in Zusammenarbeit mit dem 1955 gegründeten «Schweizerischen Hilfswerk für ausereuropäische Gebiete» (SHAG – heute Helvetas). Die Verbände förderten den Austausch von Lehrkräften, den Einsatz von Schweizer Lehrpersonen an Schulen oder Lehrerbildungsanstalten, etwa im Zuge der UNESCO-Mission im Kongo,<sup>284</sup> Fortbildungen für afrikanische Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz und zahlreiche Hilfsaktionen. Beispielsweise beteiligten sich der SLV und die SPR an einer Sammlung von Unterrichtsmaterial für

---

281 Lorenz Stucki, Die Chancen der Freien Welt, in: SLZ 107 (1962), 303-310, hier 303.

282 Vgl. Lorenz Stucki, Die Chancen der Freien Welt, in: SLZ 107 (1962), 303-310.

283 Vgl. z. B. die Ausführungen über Tansania, in: Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980. Erschienen in: Roth/Weiss (Hg.), Geschichte unserer Zeit, Wattwil 1980, 36-40.

284 Vgl. Willi Vogt, Th. Richner, Erfahrungen in der Kongo-Mission der Unesco 1963, in: SLZ 110 (1965), 824ff.; A. Althaus, Th. Richner, Pädagogische Entwicklungshilfe – eine Verpflichtung unseres Standes, in: SLZ 110 (1965), 1437f.

Tunesien, das als «Brückenkopf des Westens auf dem afrikanischen Kontinent» bezeichnet wurde, dessen Sympathien es zu gewinnen gelte.<sup>285</sup> Insgesamt konnte das SHAG mehr als 6.5 Tonnen Schulmaterial nach Tunesien liefern.<sup>286</sup> Weiter vermittelte das SHAG zusammen mit der Studentenschaft der Universität Zürich Lehrkräfte, die für einige Monate in Tunesien zu arbeiten bereit waren.<sup>287</sup>

Um dem kommunistischen Einfluss entgegenhalten zu können, sollte das Land Pestalozzis neben humanitärer Hilfe auch pädagogische und erzieherische Unterstützung bieten. Trotz Lehrermangels sollten junge Schweizer Lehrkräfte die Ideale der Demokratie, die «geistigen Kräfte in unserer Gemeinschaft und aus unserer Vergangenheit», in Afrika und Asien vermitteln.<sup>288</sup> Ab 1965 fanden zahlreiche Lehrerfortbildungskurse in Kamerun und Kongo/Zaire statt. Bis 1973 waren rund 120 Schweizer Lehrpersonen in diese Staaten gereist, wo sie, begleitet von zahlreichen «Stagiaires», Lehrpersonen fortbildeten und im Gegenzug dazu mit reichen Eindrücken zurückkehrten.<sup>289</sup> Laut Angaben des SLV schulten Schweizerinnen und Schweizer zwischen 1965 und 1973 rund 2800 afrikanische Lehrkräfte, die als Multiplikatoren ihr Wissen weitergeben sollten.<sup>290</sup> 1975 fand das erste Mal ein Kurs in Mali statt.<sup>291</sup> Auch Sammelaktionen für algerische Flüchtlinge und das «Missionsjahr» der Schulkinder 1960/1961 wurden von den Lehrerverbänden aktiv unterstützt.<sup>292</sup> Für den Rektor der Evangelischen Schule Zürich, Viktor Vögeli, war die 1960 lancierte, äusserst erfolgreiche Spendenaktion «Brot für Brüder», welche das HEKS zusammen mit dem Schweizerischen Evangelischen Missionsrat ins Leben gerufen hatte und für welche die Schweizer Schüler eifrig Spenden sammelten, mehr als nur eine humanitäre Aktion. Solange der Kalte Krieg andauere, so Vögeli, werde jede staatsbürgerliche Verpflichtung zur «Christenpflicht».<sup>293</sup> Die Solidarität war bei Vögeli mehr als nur eine Schweizer Tradition – sie verband sich mit der Vorstellung eines der christlich-abendländischen Kultur inhärenten Caritas-Gedankens.

Hinter den Aktionen der Verbände stand auch die Vorstellung, dass es in einer globalisierten Welt nicht mehr verantwortbar sei, das Gefälle zwischen reichen Industriestaaten und armen Entwicklungsländern einfach hinzunehmen. Aus ethisch-moralischen, humanitären, christlichen oder auch rein wirtschaftlichen Gründen müsse auch die Schweiz handeln. Einzelne Betrachter warnten – nicht zuletzt mit Verweis auf die marxistische Theorie – davor, dass zu grosse Diskrepanzen zwischen Armen und Reichen zu Spannun-

---

285 Warum sind sogenannte «Entwicklungsländer» hilfsbedürftig?, in: SLZ 104 (1959), 579f.

286 Vgl. Bereits 6.5 Tonnen Schulmaterial für Tunesien, in: SLZ 104 (1959), 857.

287 Vgl. Die Studentenschaft der Universität Zürich sucht Lehrkräfte nach Hafouz (Tunesien), in: SLZ 107 (1962), 89.

288 Hermann Riedle, Jugend als politische Zielscheibe, in: SLZ 104 (1959), 1240f., hier 1241.

289 Vgl. Theophil Richner, Lehrerbildungskurse in Afrika, in: SLZ 119 (1974), 335ff.

290 Vgl. Hilfe über die Grenzen hinaus, in: SLZ 119 (1974), 1711.

291 Vgl. Willy Schott, Lehrerbildungskurse in Afrika, in: SLZ 121 (1976), 536.

292 Vgl. Hilfe für algerische Flüchtlinge, in: SLZ 105 (1960), 169.

293 Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171.

gen und sozialen Unruhen führen könnten, welche die Sicherheit Europas bedrohten.<sup>294</sup> Mit Blick auf Mao schrieb ein Minister des EDA, Ernesto Thalmann, diese Diskrepanz zu verringern, sei auch für die Schweiz eine «Schicksalsfrage». Sollte es nicht gelingen, dann bestehe die Gefahr, «dass gewisse Rezepte aus dem roten chinesischen Büchlein doch noch zur Anwendung gelangen.»<sup>295</sup>

Die skizzierten Ängste wurden in der Realpolitik scheinbar bestätigt. Der Schock war gross, als im Kongo in den Wirren der 1960er Jahre zwischenzeitlich der Sozialismus als mögliches Staatsmodell diskutiert wurde.<sup>296</sup> Aber als Julius Nyerere seine in der Arusha-Deklaration von 1967 verkündeten sozialistischen Ideen umzusetzen begann, Banken und kirchlich geführte Schulen verstaatlichte sowie ausländische Direktoren von Lehrerseminaren und Rektoren von Mittelschulen entliess, berichtete die ScS recht nüchtern über die «Revolution».<sup>297</sup> Die Absicht Nyereres, die Tradition der Ujamaa-Dörfer wieder aufleben zu lassen, die genossenschaftliche Organisation der Landwirtschaft anzuordnen und zur Förderung von Traditionsbewusstsein und Gemeinschaftssinn auch die Schulen einzuspannen, wurde, ohne sie zu verurteilen, dargestellt. Weiter berichtete die ScS über die Einrichtung von «Schulfarmen», die breitere Bildung der Massen, den Aufbau eigener Lehrerbildungsanstalten und die Grundsätze zur «Erziehung zur Selbständigkeit» Nyereres.<sup>298</sup> Auch der Vergleich Nyereres zwischen dem Sozialismus und dem «Glauben, wie er sich in den Heiligen Schriften findet», wurde im katholischen Organ nicht kritisiert,<sup>299</sup> obschon im Diskurs um die «Dritte Welt» auch missionarischer Eifer nicht fehlte.

### 4.3 Von der Mission zur Entwicklungspolitik

Ein christlich-religiöses Deutungsmuster prägte insbesondere in der ScS manche Reflexionen über die richtige Politik der Schweiz gegenüber den neu entstehenden Staaten in Afrika. Ende der 1950er Jahre betonte das katholische Blatt, dass in den folgenden Jahren rund 250 Millionen «Kinder unterentwickelter Völker» eingeschult werden müssten. Sie würden von jener Weltanschauung geprägt, die den grösseren Einfluss auf die jungen Staaten auszuüben vermöge.<sup>300</sup> Für die ScS hatten sich die Entwicklungsländer nicht nur zwischen «Ost- und West», sondern auch zwischen «christusbekennender und

---

294 Vgl. u. a. Helene Stucki, Zum Internationalen Jahr der Erziehung 1970, in: SLZ 115 (1970), 464ff.

295 Ernesto Thalmann, Die Schweiz und die internationalen Organisationen, in: SLZ 113 (1968), 819-823, hier 820.

296 Vgl. Werner Kägi, Schweiz – Europa – Menschheit. Selbstbehauptung und Mitverantwortung, in: SLZ 106 (1961), 213-218 sowie 248-254.

297 Vgl. Gerold Rupper, Revolution der Erziehung in Tanzania, in: ScS 55 (1968), 467-472.

298 Vgl. Gerold Rupper, Revolution der Erziehung in Tanzania, in: ScS 55 (1968), 467-472.

299 Gerold Rupper, Revolution der Erziehung in Tanzania, in: ScS 55 (1968), 467-472, hier 470.

300 Die internationalen Lehrerverbände und die Geschichte der Weltunion katholischer Lehrer, in: ScS 44 (1957/58), 265f., hier 265.

christusverkennender Welt» zu entscheiden. Das Heil der Kinder stand auf dem Spiel, und dieses konnte in den Augen der ScS nur durch das Bekenntnis zu einer Erziehung zum Christentum erlangt werden.<sup>301</sup> Einen Weg, diese dekolonisierten Staaten im Sinne einer christlich-abendländischen Kultur zu beeinflussen, erblickte das katholische Organ in der Schulung der rund 60 000 «farbigen Studenten» in Westeuropa. Das «Abendland» hatte in den Augen des katholischen Organs die Chance verpasst, der chinesischen Elite, von der geschätzte 80% im Westen studiert hätten, die kulturellen Werte des Westens zu vermitteln.<sup>302</sup> Bei den neuen Staaten solle die Christenheit nicht den gleichen «Fehler» begehen. Verschiedene Institutionen wollten sich um die «farbigen Studierenden» kümmern.<sup>303</sup>

Die Angst vor der Bildungskonkurrenz schien durch Statistiken bestätigt zu werden. Laut der Verbandspresse umwarben auch sozialistische Universitäten die Studierenden aus Afrika, Asien und Südamerika mit attraktiven Stipendien. Schätzungsweise 70 000 Studierende aus den «Entwicklungsländern» waren 1961 in kommunistischen Institutionen immatrikuliert,<sup>304</sup> 1967 waren 24 000 Studierende allein in der UdSSR eingeschrieben. Besonders bekannt wurde die 1960 in Moskau gegründete «Patrice Lumumba Völkerfreundschafts-Universität», aus welcher jährlich zahlreiche Absolventen ihr Wissen und, so die Befürchtung, möglicherweise die kommunistische Ideologie zurück in ihre Heimat trugen.<sup>305</sup> Gemäss der UNESCO wurden an sowjetischen Schulen asiatische und afrikanische Sprachen gelehrt, was den Zugang zur Kultur der jungen Staaten erleichtern sollte.<sup>306</sup>

Um in diesem Wettbewerb auf kulturellem Gebiet bestehen zu können, müssten jene Schweizerinnen und Schweizer, welche die überseeische Entwicklungshilfe als strategisches Instrument im Kalten Krieg einsetzen wollten,<sup>307</sup> besser ausgebildet werden. Alois Bucher forderte, dass die künftigen Entwicklungshelfer schon in der Schule auf ihre Aufgabe und «Sendung» vorbereitet werden sollten,<sup>308</sup> um die christliche «Weltmission», das Aufhalten des kommunistischen Einflusses in den sich neu konstituierenden Staaten mit aller Macht erfüllen zu können.<sup>309</sup> Als Mitte der 1960er Jahre nicht nur Ernüchterung der Aufbruchphase folgte, sondern sowohl das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965) als auch die En-

---

301 Die internationalen Lehrerverbände und die Geschichte der Weltunion katholischer Lehrer, in: ScS 44 (1957/58), 265f.

302 Vgl. Alois Bucher, Die Entwicklungsländer und ihre Studenten in Europa: eine Sorge und Aufgabe der Lehrerschaft und der Schulen, in: ScS 47 (1960/61), 600ff.

303 Alois Bucher nannte das Anthropos-Institut, den Schweizerischen Katholischen Akademische Missionsbund (SKAMB), das Oeuvre St. Justin und den Schweizerischen Studentenverein; Alois Bucher, Die Entwicklungsländer und ihre Studenten in Europa: eine Sorge und Aufgabe der Lehrerschaft und der Schulen, in: ScS 47 (1960/61), 600ff.

304 Vgl. 70 000 Afrikaner und Asiaten an kommunistischen Universitäten, in: ScS 48 (1961/62), 69.

305 Vgl. Wjatscheslaw Eljutin, Vom Analphabeten zum Kosmonauten, in: ScS 55 (1968), 867ff. Constantin Katsakioris spricht ebenfalls von rund 23500 Studierenden. Vgl. dazu: Constantin Katsakioris, Sowjetische Bildungsförderung für afrikanische und asiatische Länder, in: Greiner et al. (Hg.), Macht und Geist im Kalten Krieg, 396-414, hier 411.

306 Vgl. Unesco-Nachrichten, in: SLZ 108 (1963), 691-695.

307 Vgl. A. Lindt, Probleme der Entwicklungshilfe, in: SLZ 108 (1963), 1435-1528.

308 Vgl. Alois Bucher, Die Entwicklungsländer und ihre Studenten in Europa: eine Sorge und Aufgabe der Lehrerschaft und der Schulen, in: ScS 47 (1960/61), 600ff.

309 Vgl. Der Ruf 1962: Teilen, in: ScS 48 (1961/62), 618.

zyklika «Popolorum progressio» von 1967 ein Umdenken im Verhältnis des Katholizismus zu den nichtkatholischen Religionen forderten,<sup>310</sup> reagierte die ScS ambivalent. Anfänglich hielt sie an der «Mission» in Afrika fest und verkündete stolz, dass trotz Rückschlägen – etwa durch den zunehmenden Einfluss des Kommunismus auf gewisse Länder und Herrschende oder die Ausweisung von Missionaren – Tausende Menschen in Afrika katholisch getauft worden seien.<sup>311</sup> Lehrpersonen wurden aufgerufen, Hilfsaktionen, beispielsweise in Burundi, zu unterstützen, nicht zuletzt deshalb, weil, so die Warnung, die 1965 ausgewiesenen Chinesen das verlorene Territorium nicht kampfflos aufgaben. Leo Kunz zeigte sich in der ScS davon überzeugt, dass die Kommunisten von Burundi aus den Kongo und danach ganz Zentralafrika erobern wollten.<sup>312</sup> Trotzdem änderte sich die Tonlage auch im katholischen Verbandsorgan. Das Vatikanische Konzil, welches das Nachdenken über das Zusammenleben von Christen und Nichtchristen auf die Agenda brachte, war dabei zentral.

Wie Stephan Tschirren zeigt, beeinflusste auch die «Interkonfessionelle Konferenz Schweiz – Dritte Welt», die 1970 eine Tagung im Bundeshaus veranstaltete, an welcher Vertreter aus Kirche, Wirtschaft und Politik teilnahmen, die Neuausrichtung der Schweizer Entwicklungspolitik. Diese sah von der Vorstellung der «nachholenden Entwicklung» ab und leitete eine ganzheitlichere Betrachtung der Nord-Süd-Problematik und die Wende zur Entwicklungspolitik ein.<sup>313</sup>

Bereits 1968 beschrieb das katholische Organ die katholischen Missionsschulen nicht mehr zwangsläufig als Bekehrungsschulen. Folgt man der Statistik, so wurden weltweit 1967/68 über 33 Millionen Jugendliche in katholischen Schulen unterrichtet, rund die Hälfte davon in Ländern der «Dritten Welt».<sup>314</sup> In Afrika wurden Mitte der 1960er Jahre rund 23% der Lernenden in katholischen Institutionen geschult. Als Vergleich dazu besuchten in Europa nur noch rund 9% der Lernenden konfessionelle Schulen. Keine freien katholischen Schulen gab es in «Ländern hinter dem Eisernen und Bambusvorhang und der arabischen Halbinsel», wie ein Betrachter bemerkte.<sup>315</sup> Es versteht sich, dass die sich neu herausbildenden Staaten auch die Schulen für das Nation-Building einzuspannen gedachten, was die christliche Missionsidee nicht selten konterkarierte. Vor allem im Nahen und Fernen Osten wurden Jugendliche an katholischen Schulen in anderen Religionen unterrichtet.<sup>316</sup> Nichtsdestotrotz hielt der Kongress des «Internationalen Katholischen Büros für Unterricht und Erziehung» (OIEC) an der Vorstellung fest, dass die Lernenden auch in jenen Schulen, die keinen expliziten Missionsauftrag mehr erfüllten, «Zugang zur

310 Vgl. Tschirren, Interkonfessionelle Konferenz als Wendepunkt der Entwicklungshilfe?

311 Vgl. Walbert Bühlmann, Muss man Afrika abschreiben, in: ScS 53 (1966), 50ff.

312 Vgl. Leo Kunz, Ist Burundi sicher, in: ScS 53 (1966), 158ff.

313 Vgl. Tschirren, Interkonfessionelle Konferenz als Wendepunkt der Entwicklungshilfe?

314 Die Zahlen gab das OIEC, das «Internationale katholische Schulbüro» bekannt. Vgl. C. Petit, Die katholische Schule in der Welt, in: ScS 55 (1968), 694f. Über 1,4 Millionen Schülerinnen und Schüler besuchten im Kongo katholische Schulen, in Nigeria war es eine knappe Million, weshalb diese Länder von besonderem Interesse für die ScS waren.

315 C. Petit, Die katholische Schule in der Welt, in: ScS 55 (1968), 694f.

316 Vgl. Leo Kunz, Katholische Schule und Entwicklungshilfe, in: ScS 55 (1968), 690-694.

abendländischen Kultur» erhielten und zentrales «christliches Gedankengut und christliche Lebenshaltung» von den Schulen in die Welt ausstrahlten.<sup>317</sup> Die Idee, «abendländisches Gedankengut» würde dabei helfen, die Probleme in manchen afrikanischen Staaten zu lösen, überlebte die Dekolonisierung, auch wenn betont wurde, dass es nicht, wie im inzwischen verpönten Kolonialismus, um «Indoktrination» gehe, sondern um eine Bereicherung der lokalen Traditionen durch die abendländische Kultur. Trotz gut gemeinter Vorsicht fehlte es auch in Berichten von Lehrpersonen, die in afrikanischen Ländern unterrichteten, nicht an kulturalistischen Zuschreibungen. Die Vorstellung, «Afrikanerinnen und Afrikaner» seien nicht fähig, ohne Schulung in eben diesem abendländischen Denken die Herausforderung der Zeit, die kausales Denken erfordere, zu meistern, wurde noch 1967 in der SLZ verbreitet.<sup>318</sup> Das Gewicht lag in den Diskursen Ende der 1960er Jahre vermehrt auf der kulturellen und nicht auf der religiösen Deutung des Abendland-Begriffs. Der Kampf um die jugendlichen Seelen aus der «Dritten Welt» hielt auch in den 1970er Jahren an. Die internationalen Jugendfestspiele boten Gelegenheit für Ost und West, Jugendlichen aus dem jeweils «anderen System» zu begegnen.

#### 4.4 Umkämpfte Seelen an den Jugendfestspielen

Ein Lehrer rief in der bereits erwähnten Diskussion um die Jugendfestspiele in Moskau 1957 dazu auf, die entkolonialisierten Länder, in denen «der Machtkampf zwischen Kommunismus und Demokratie am heissesten tobt»<sup>319</sup>, nicht «dem Osten» zu überlassen, sondern junge afrikanische oder asiatische Lehrpersonen in Schweizer Lehrerfamilien einzuladen, um die demokratischen Verhältnisse in der Schweiz kennenzulernen und die gewonnenen Eindrücke in ihren Ländern zu verbreiten. Dies wäre, so der Leserbriefschreiber, «ein wirkungsvoller und würdiger Kampf gegen den Totalitarismus»<sup>320</sup>. Auch 1959 nahmen Schweizerinnen und Schweizer, anders als zwei Jahre zuvor in Moskau ohne politische Nebengeräusche, an den Jugendfestspielen in Wien teil, wo, so ein Besucher, der Kampf um die «Entwicklungsländer» von kommunistischer Seite offen geführt worden sei.<sup>321</sup> Von 17 000 Teilnehmenden stammten rund 7000 aus dem «Ostblock», 6000 aus Westeuropa und 3000 aus Asien, Afrika und Lateinamerika. Geplant gewesen wäre der Empfang von rund 7000-8000 Jugendlichen aus diesen Gebieten, was laut Hermann Riedle die «Absicht der kommunistischen Organisatoren noch deutlich sichtbar» gemacht hätte.<sup>322</sup> Sowohl westliche als auch östliche Ideologen wollten die Sympathien der Menschen aus den ehemaligen bzw. den noch bestehenden Kolonien gewinnen. Um dieses Ziel zu erreichen, gab

---

317 Vgl. Leo Kunz, Katholische Schule und Entwicklungshilfe, in: ScS 55 (1968), 690-694.

318 Vgl. P. H. Walder, Erziehungsaufgaben im Schwarzen Erdteil, in: SLZ 112 (1967), 168ff.

319 Eduard Crosina (Leserbrief), Lieber Kollege aus Villmergen, in: SLZ 102 (1957), 1007.

320 Eduard Crosina (Leserbrief), Lieber Kollege aus Villmergen, in: SLZ 102 (1957), 1007.

321 Vgl. Hermann Riedle, Jugend als politische Zielscheibe, in: SLZ 104 (1959), 1240f.

322 Vgl. Hermann Riedle, Jugend als politische Zielscheibe, in: SLZ 104 (1959), 1240f.



es auch einen Schweizer Informationsstand, wo mit Broschüren um die «richtige Politik», die «richtige Wirtschaft», die «richtige Ideologie» geworben wurde.

Einen weiteren Weg der Einflussnahme erblickte ein Autor in der «Infiltration» der offiziellen kommunistischen Delegationen mit liberal gesinnten Jugendlichen und in der Organisation eines Konkurrenzfestivals im Westen.<sup>323</sup> Das «Einschleusen» von Spitzeln in die jeweiligen Delegationen scheint tatsächlich praktiziert worden zu sein. Laut dem DM heuerte Ernst Cincera zu Beginn der 1970er Jahre Schülerinnen und Schüler an, die zuerst den Kommunistischen Jugendverband (KJV), die Jugendorganisation der PdA, bespitzelten, welcher 1973 die Weltfestspiele in der DDR mitorganisierte. Schliesslich beschäftigten sie sich an den Festspielen damit, Fotos der anwesenden Schweizerinnen und Schweizer zu machen, um diese anschliessend zusammen mit gesammelten Informationen über die Teilnehmenden an Cincera zu liefern. Die besten Fotos seien, so das DM, für Cinceras «Subversivenregister» benutzt worden.<sup>324</sup>

Neben Berichten über die Direktbegegnung mit Menschen aus der «Dritten Welt» prägten pädagogische Materialien wie Kinderbücher, aber auch Lehrmittel, die Wahrnehmung der gesellschaftspolitischen Entwicklungen in diesen Staaten. Welches Bild der «Dritten Welt» wurde den Schweizer Lernenden vermittelt, und welche Deutungsmöglichkeiten wurden angeboten?

## 4.5 Die «Dritte Welt» im Unterricht

Albert Hakios machte die Lernenden 1953 darauf aufmerksam, dass Europa im Kontext des Kalten Krieges und des «Erwachens» der asiatischen Völker an Bedeutung verliere.<sup>325</sup> Den Verlust der Vormachtstellung Europas bedauerten auch Grandjean und Jeanrenaud. Neben den USA und der UdSSR bezeichneten sie Asien generell und Japan und China im Besonderen als aufstrebende Kräfte,<sup>326</sup> womit sie eine nicht nur in Lehrerkreisen verbreitete Vorstellung aufgriffen. Es schien notwendig, diesen aufstrebenden Kräften, zu denen im Zuge der Entkolonialisierung auch die Staaten Afrikas gezählt werden konnten, vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Weiter förderte die zunehmende Globalisierung das Interesse an den überseeischen Gebieten. Viktor Vögeli, Rektor der Freien Evangelischen Schule Zürich, stellte 1962 die These auf, dass die junge Generation dank der Massenmedien per se weltoffener sei als ihre Eltern, in deren Vorstellung die nationalen Grenzen wegen der Kriegserinnerungen noch immer prägend wirkten.<sup>327</sup> Die Jugendlichen der 1960er Jahren interessierten sich für die «Negerkinder», für «hungernde Familien in Indien oder das

---

323 Vgl. Hermann Riedle, Jugend als politische Zielscheibe, in: SLZ 104 (1959), 1240f.

324 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Dokumentarisches Manifest, Cincera alias Cäsar, 9 und 31.

325 Vgl. Albert Hakios, Welt- und Schweizergeschichte, 481f.

326 Vgl. Henri Grandjean, Henri Jeanrenaud, Histoire Suisse, Lausanne 1978, 231.

327 Vgl. Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171.

harte Los eines kommunistischen Reisbauern in Rotchina»<sup>328</sup>. Dieses Interesse konnte laut der Analyse Vögelis mittels der gängigen Lese-, Geschichts- und Geografiebücher keineswegs gestillt werden. Die Lücke schlossen teilweise die SJW-Hefte oder Informationen und Unterrichtshilfen in den Lehrerzeitschriften, die sich vorwiegend auf Afrika konzentrierten. Ab 1975 half die «Schulstelle 3. Welt», getragen von verschiedenen Hilfsorganisationen, bei der Bereitstellung von Materialien für Lehrpersonen.<sup>329</sup>

Die entkolonialisierten Staaten Asiens wurden in den gängigen Lehrmitteln meist nur im Kontext der Konferenz von Bandung und des «Non Aligment Movements» der Blockfreien Staaten erwähnt, wobei Indien eine bevorzugte Rolle spielte.<sup>330</sup> China als Akteur im Kalten Krieg und die geteilten Staaten Korea und Vietnam als Schauplätze der Stellvertreterkriege fanden einen Sonderplatz in den Geschichtsbüchern. Welches Bild vermittelten die Lehrmittel?

Im Rahmen der UNESCO-Veranstaltung von 1962 zum Thema «Orient-Occident» wurde in verschiedenen Ländern eine Schulbuchanalyse zum Thema «Asien» veranlasst, deren Resultate wenig später vorlagen.<sup>331</sup> Für die Schweiz untersuchte Viktor Vögeli rund 30 Schulbücher und kam zum Schluss, dass die Darstellung Asiens je nach Schulbuch zwar differenziert ausfalle, dass aber die eurozentrische Sichtweise nicht überwunden worden sei und dass bei der Darstellung der asiatischen Kultur oft das Exotische überwiege. Zur besseren «Verständigung zwischen Kulturkreisen des Westens und des Ostens» forderte die UNESCO-Kommission, das Verbindende statt das Trennende darzustellen und in Büchern auf Originalbeiträge *aus* statt auf sensationelle Berichte *über* Asien zurückzugreifen. Da die Mitte der 1960er Jahre in Gebrauch befindlichen Schulbücher in vielen europäischen Ländern, so die These Viktor Vögelis, mehrheitlich von «erfahrenen Schulmännern» stammten, welche durch die Weltkriege geprägt worden seien, fehle es an objektiven Darstellungen Asiens und Afrikas. Die Gebiete würden immer noch im Spiegel des Imperialismus, nicht als eigenständige Staaten dargestellt. Afrikas alte Geschichte kam kaum vor, die Lebensweise der Menschen werde genauso wenig thematisiert wie das «Aufeinanderprallen[s] von negerischer und europäischer Kultur», die Apartheid oder das «weisse Afrika».<sup>332</sup>

---

328 Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171, hier 167.

329 Vgl. Ruth-Gaby Vermont, zitiert in: Podiumsgespräch: Erziehung zur weltweiten Gerechtigkeit, in: ScS 76 (1989), 14-22.

330 Vgl. Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171.

331 Die Analyse wurde publiziert unter: «Die Darstellung der Vergangenheit und Gegenwart Asiens im Spiegel schweizerischer Lehrbücher für die Volksschule, in: Jahrbuch 1962 der Sekundarlehrerkonferenz der Ostschweiz, (o. A.) 1962, 69-104 sowie im Sonderdruck des «Internationalen Jahrbuchs 1963/64 für Geschichtsunterricht» publiziert. Vgl. Adolf Rüegg, Schule und Völkerverständigung, in: SLZ 109 (1964), 861f.; Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171.

332 Viktor Vögeli, Brüder in Afrika und Asien im Spiegel westlicher Schulbücher, in: SLZ 108 (1963), 167-171, hier 168f.

An der schematischen und oft kulturalistisch aufgeladenen Darstellung der «Dritten Welt» änderte sich auch in den 1970er Jahren nur wenig. Aufgrund einer Schulbuchuntersuchung Ende der 1970er Jahre kam Beryle Banfield zum Schluss, dass zahlreiche Schulbücher nicht zuletzt auch durch klischeehafte Bildquellen den Rassismus schürten. Um diesen zu überwinden, müssten Schulbuchautoren auf die Perspektive achten, aus der sie berichteten, auf die Art, wie die «Völker der Dritten Welt», ihre Sitten und Gebräuche beschrieben würden und welcher Wert ihrer Kultur beigemessen werde. Zudem hätten die Autoren besser auf die Wortwahl zu achten.<sup>333</sup> Wurde diese Forderung erhört? Nicht in allen Schulbüchern.

Eine heftige Auseinandersetzung bzgl. der Darstellung des Apartheidregimes löste 1984 Oskar Bär's «Geographie der Kontinente»<sup>334</sup> aus. Eine kleine Anfrage an den Zürcher Regierungsrat kritisierte die Darstellung Südafrikas und der UdSSR als unzureichend, worauf die Zürcher Exekutive mit dem Hinweis Stellung bezog, es sei nicht Aufgabe eines Schulbuchs, «die Politik eines fremden Staates offiziell zu verurteilen.»<sup>335</sup> Genau das, was jahrelang in Bezug auf die UdSSR geschehen war, schien in Bezug auf Südafrika im Jahr 1984 nicht opportun.

Wie Daniel V. Moser feststellte, gelang es auch den gängigsten Lehrmitteln der Deutsch- und Welschschweiz<sup>336</sup> der 1990er Jahre nicht, den eurozentrischen Blickwinkel zu überwinden – mit Ausnahme von WiB, das wenigstens in Ansätzen die vorkolonialen afrikanischen Kulturen und die Sichtweise der indigenen Bevölkerung auf die «Entdeckungen und Eroberungen» integrierte.

Der Einblick in die Diskussionen in den Lehrerzeitschriften zeigt, dass das Thema «Dritte Welt» ab den 1960er Jahren virulent war. Die Thematisierung der Vorkommnisse in der «Dritten Welt» im Schulzimmer selbst konnte, je nach Interpretation der Ereignisse durch die Lehrperson, nichtsdestotrotz umstritten sein. Der brasilianische Erzbischof Camara fasste sein eigenes Dilemma in die Worte: «Gebe ich einem Armen ein Stück Brot, bin ich ein Heiliger; sage ich ihm, warum er arm ist, bin ich ein Kommunist.»<sup>337</sup> Auch die Schweizer Lehrpersonen konnten sich, je nach Team, Elternschaft und Behörden, auf einer Gratwanderung befinden. Wer die Lernenden möglichst «objektiv» und ohne persönliche Anteilnahme für die eine oder andere Partei informierte, riskierte kaum elterliche Kritik, wer es aber wagte, die Lernenden zu einem aktiven Engagement zu ermuntern, oder ihre kritische Haltung gegenüber der Schweizer Handelspolitik, dem Bankenwesen oder der Waffenausfuhr aufzubauen, konnte Kritik ernten. Welches Narrativ prägte die

333 Vgl. Beryle Banfield, Wie Rassismus entsteht, in: ED/SLZ 9.11.1979, 20.

334 Oskar Bär, Geographie der Kontinente, Zürich 1984.

335 «Diskussion» um ein Schulbuch, in: ScS 73 (1986), Nr. 3, 44.

336 Moser untersuchte neben dem WiB und dem GZG das Schlbuch «Histoire générale» von Claude Bourgeois und Dominique Rouyet (Lausanne 1999) sowie von Pierre-Philippe Bugnard et al., Histoire, Fribourg 1992. Vgl. Daniel V. Moser-Léchoy, Das Afrikabild in einigen Schweizer Schulgeschichtsbüchern, in: International Society for History Didactics, Yearbook 2003, 36-56.

337 Camara zitiert in: Podiumsgespräch: Erziehung zur weltweiten Gerechtigkeit, in: ScS 76 (1989), 14-22, hier 19.

Schulbücher? Ausgewählte Beispiele sollen einige Antworten auf diese Frage liefern. Dabei geht es nicht darum, die verbreitete Darstellung der antiken Hochkulturen, der «Entdeckungen und Eroberungen», des «Kolonialismus» und des «Imperialismus» oder die in manchen Lehrmitteln dargestellte Auseinandersetzung zwischen Islam und Christentum in den Kreuzzügen<sup>338</sup> zu analysieren, deren Veränderung selbstverständlich auch von einer Veränderung der Deutung und der Wahrnehmung des Kalten Krieges beeinflusst sein konnte. Es geht vielmehr darum, jene Aspekte zu beleuchten, die im zeitgeschichtlichen Kontext besonderes mediales Interesse hervorriefen und Eingang in die Lehrmittel fanden. Augenscheinlich waren dies vor allem die Schauplätze der «heissen Stellvertreterkriege» in Afrika und Asien.

#### 4.5.1 Afrika – ein unberechenbares Kind?

Der Schulbuchklassiker «Bilder aus der Weltgeschichte» aus dem Jahr 1944 von Wilhelm Oechsli widmete im letzten Band (Geschichte seit 1600) nur 15 von rund 400 Seiten der «Dritten Welt» – und dies als spezifische Kolonialgeschichte aus der eurozentrischen Perspektive.<sup>339</sup> Geschichtsbücher zu Beginn der 1960er Jahre versuchten, diese Perspektive zumindest zu ergänzen und bei den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die «erwachenden Völker» zu wecken.<sup>340</sup> Meist wurde «Afrika» im Kontext der Entwicklungshilfe dargestellt. Das Konzept der «nachholenden Entwicklung» war fest verankert. Themen wie Hunger, Unterentwicklung, fehlendes Know-how oder grassierende Krankheiten beherrschten die Schulmaterialien, manchmal ohne genau zu bezeichnen, von welcher Region Afrikas überhaupt gesprochen wurde. Die zentrale Frage lautete, welche Grossmacht schneller ihren Einfluss auf die dekolonisierten, sich neu orientierenden Staaten ausüben konnte, auf welche Seite des bipolaren Konfliktes welche Länder kippten – oder ob sie allenfalls den Weg der Blockfreiheit erfolgreich zu gehen wussten.

1965 beschrieb Eugen Halter in seinem Lehrmittel, dass nach dem Vorbild Indiens und der «Araber» – in den meisten Schulbüchern fanden die Entkolonialisierung Indiens und der Nahostkonflikt Eingang – auch «die Neger die Freiheit» eingefordert hätten. Zahlreiche «schwarze Staaten» seien in den vergangenen Jahren entstanden.<sup>341</sup> Umfassend informierten Otto Müller und Arnold Jaggi die Lernenden Ende der 1960er Jahre über «das Erwachen der Farbigen»<sup>342</sup> und den «Umbruch in Afrika».<sup>343</sup> Müllers Darstellung beleuchtete den Imperialismus einschliesslich der christlichen Missionstätigkeit kritisch, während Jaggi trotz genereller Kritik am Kolonialismus betonte, dass die Weissen dazu

---

338 Z. B. André Chabloz, *De l'antiquité à nos jours*, Lausanne 1953, 62f.

339 Vgl. Wilhelm Oechsli, *Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulen und zum Selbstunterricht*, Bd. 3, *Neuere und Neueste Zeit (1600-1939)*, Winterthur <sup>10</sup>1944, 313-330.

340 Vgl. René Salathé, *Entwicklungshilfe in der Schule*, in: *SLZ* 105 (1960), 1427f.

341 Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 191.

342 Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>3</sup>1969, 370.

343 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 272-278.

beigetragen hätten, das «Leben der Farbigen nach und nach zu erleichtern», indem die «schwersten Übelstände: Menschenfresserei, Menschenopfer, endlose Stammesfehden und Witwenverbrennung in Indien» beseitigt worden seien.<sup>344</sup> Von den Missionierenden sprach Jaggi positiv und hob ihre Hilfstätigkeiten in Schulen, Heimen und Krankenhäusern hervor. WiB 9 von 1978 wartete mit derselben Interpretation der Missionstätigkeit im Kongo auf.<sup>345</sup> Was den «Aufbruch» anbelangt, so urteilte Müller, dass neben dem Kommunismus auch die westlichen Freiheitsideale und die Erfahrungen der Weltkriege das Umdenken in manchen Staaten befördert hätten. Die Verbindung von «Kapitalismus und Imperialismus» in den kommunistischen, antiwestlichen Parolen wurde von Müller angeprangert. Auch bei Jaggi tauchte die Vorstellung auf, kommunistische Ideen seien – neben der Ausbildung vieler führender Politiker der entkolonialisierten Staaten an europäischen Schulen – mitverantwortlich für den «Aufbruch», wobei bei Jaggi Russland und China als aktive Werber für diese Ideen hervortraten.<sup>346</sup>

Um ihre Thesen für ein «Ausgreifen» des Kommunismus auf die dekolonisierten Staaten zu untermauern, griffen verschiedene Lehrmittelautoren auf exemplarische Beispiele zurück, anhand derer sie die zentralen Probleme einzelner Staaten aufzeigten. Als Exempel der schwarzafrikanischen Länder dienten beispielsweise Tansania,<sup>347</sup> Nigeria<sup>348</sup> oder der Kongo, dessen Darstellung hier in aller Kürze beleuchtet werden soll.

Das St. Galler Lehrmittel «Vom Strom der Zeiten» von 1965 schilderte neben den Kongo-Wirren die «Fortschritte» der Christianisierung durch die Missionsschulen. Halters Deutung der belgischen Kolonialzeit evozierte die Vorstellung der «guten Imperialisten»: «Die belgischen Industriegesellschaften bezahlten die einheimischen Arbeiter gut. In den

344 Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>3</sup>1969, 370. In der Ausgabe von 1978 wiederholte Jaggi die Aussage. Vgl. Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>4</sup>1978, 383f.

345 Bei Jaggi hiess es: «Sie [die Missionare; N. R.] haben nicht nur die christliche Botschaft verkündigt, sondern auch Schulen, Heime und Krankenhäuser gegründet und sich überhaupt um das leibliche Wohl der Farbigen gekümmert.» Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>3</sup>1969, 370. Im Buch WiB 9 war zu lesen: «Die Missionare verkündeten nicht nur den christlichen Glauben; sie errichteten Spitäler und Schulen nach belgischem Vorbild.» WiB 9, Solothurn 1978, 59.

346 Vgl. Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>3</sup>1969, 373.

347 Tansania war nur in wenigen Schulbüchern ein Thema. Bei Arnold Jaggi etwa vermischte sich Bewunderung mit Vorsicht. Er betonte, dass Nyerere in seiner Deklaration harte Arbeit gefordert habe, um das Land vorwärts zu bringen, was er als «gut europäisch» bzw. «gut kapitalistisch gedacht» bezeichnete, dies, so Jaggi, «obwohl Nyerere in Wahrheit eine besondere Form des Sozialismus als Ziel vorschwebt.» Jaggi, Europa und die Welt, einst und heute, 392f. Einen interessanten Längsschnitt mit Blick auf die kulturelle Entwicklung «Tansanias» bis in die vorchristliche Zeit wählte Hans Göldi in seinem Leseheft. Nyereres ideologische Überzeugung, die sich in der «Ujamaa-Politik» niederschlug, siedelte Göldi in Nyereres Erfahrungen vom Gemeineigentum der Dorfgemeinschaften an. Der eigene Weg Tansanias entspräche «dem Denken und der Tradition der Afrikaner». Göldi bewertet Tansania trotz Einparteienherrschaft als Demokratie und attestiert Nyerere, einen «afrikanischen Sozialismus» aufbauen zu wollen, der allen Menschen zugute käme. Ein abschliessendes Urteil fällt Göldi nicht. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980. Erschienen in: Roth/Weiss (Hg.), Geschichte unserer Zeit, Wattwil 1980, 36-40.

348 Z. B. Meyer/Schneebeli, ZGZ 4, Zürich 1991, 140-146; Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 96.

Negerdörfern fern der Städte hingegen regierten immer noch Häuptlinge und Stammesführer; dort lebte man, wie die Vorfahren seit Jahrhunderten gelebt hatten.»<sup>349</sup> Ganz anders tönte es bei Müller, nur vier Jahre später. Für ihn war die Bevormundung der Kongolesinnen und Kongolesen durch die belgischen Kolonialisten ein zentrales Moment eines inhärenten Nord-Süd-Konflikts. Die Vorstellung, «Afrikaner» seien «als Kinder zu betrachten», die Schaffung von katholischen Missionsschulen und die gleichzeitige Verhinderung von Auslandstudien für die Einheimischen führten laut Müller zu einer Bevormundung der Bevölkerung, was Spannungen erzeugt habe, die sich schliesslich in den Unruhen von 1959 entluden.<sup>350</sup> Die folgende überstürzte Unabhängigkeit habe in einen Bürgerkrieg gemündet, den erst die UNO-Truppen hätten mässigen können.

Chevallaz erwähnte im Werk «Histoire générale» von 1969 in aller Kürze, dass sich im Kongo die Konflikte zwischen verschiedenen Gruppierungen («rivalités de partis et de tribus»), beeinflusst von fremden Staaten und privaten Interessen («influences d'Etats étrangers ou d'intérêts privés») in einem blutigen Bürgerkrieg entluden. Diese «Anarchie» sei von UNO-Blauhelmsoldaten zu kontrollieren versucht worden. Über die Rolle Lumumbas und seine Ermordung schwieg sich Chevallaz aus.<sup>351</sup>

Das Narrativ des Lehrmittels WiB 9 von 1978 enthielt einen Verweis auf die Zeit des Kongo als Privatkolonie Leopolds II. und die daran anschliessende Phase als belgische Kolonie.<sup>352</sup> Das Buch prangerte die «erbarmungslose[n] Unterdrückung der Eingeborenen: öffentliche Hinrichtungen, Vergewaltigungen, Verstümmelungen»<sup>353</sup> unter Leopolds Herrschaft an. Kritisch beleuchtete das Autorenteam den Weg der «Republik Kongo» in die Unabhängigkeit, ohne indes auf Lumumbas sozialistische Ideen zu insistieren, aber mit einem Hinweis auf eine mögliche Verstrickung des CIA in dessen Ermordung,<sup>354</sup> die der Forschung bis heute Rätsel aufgibt.<sup>355</sup> Die komplexe Verstrickung der UdSSR,<sup>356</sup> der USA, Belgiens und der UNO in den Kongokonflikt, die sich bekämpfenden Parteien innerhalb des Kongo wurden in keinem der Lehrmittel detailliert aufgezeigt. Allerdings wurden im Buch WiB 9 der Putsch und die Herrschaft Mobutus kritisch beleuchtet, seine diktatorischen Ansprüche und die Ausbeutung des Landes durch die Herrschaftselite – gestützt durch westliche Verbündete – erwähnt.<sup>357</sup>

---

349 Halter, *Vom Strom der Zeiten*, Bd. 2, 191.

350 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 275f.

351 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne 1969, 328; George-André Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne 1974, 367.

352 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 58-61.

353 WiB 9, Solothurn 1978, 59.

354 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 60.

355 Walter Leimgruber vermutet, dass die CIA die Ermordung Lumumbas zumindest duldete. Vgl. Walter Leimgruber, *Kalter Krieg um Afrika. Die amerikanische Afrikapolitik unter Präsident Kennedy*, Stuttgart 1990, 70ff. Zur Geschichte des Kongo vgl. auch: David van Reybrouck, *Kongo. Eine Geschichte*, Berlin 2012.

356 Vgl. etwa Sergej Masow, *Die Sowjetunion und die Kongokrise 1960 bis 1964*, in: Greiner et al. (Hg.), *Krisen im Kalten Krieg*, Bd. 2, 274-296.

357 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 60.

Im Lehrmittel ZMK (1985) kam der Kongo nur in wenigen Quellen vor. Patrice Lumumbas Aufruf zu einer «Sammlung aller Afrikaner», die Idee einer panafrikanischen Einigung wurde zitiert, und der Kongo wurde als ein Beispiel für Staaten genannt, in denen die Dekolonisation blutig verlief.<sup>358</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die untersuchten Schulbücher bis Ende der 1960er Jahre das Bild von unterentwickelten, den archaischen, Stammesstrukturen verhafteten, der neu gewonnenen Selbstverwaltung nicht gewachsenen schwarzafrikanischen Staaten verbreitet wurde. Da einige der untersuchten Bücher bis in die 1980er Jahre hinein verwendet wurden, halfen sie mit, das Bild der «unterentwickelten Staaten» für Jahrzehnte zu zementieren und der kulturalistischen Vorstellung einer Überlegenheit des Nordens gegenüber dem Süden Vorschub zu leisten. Trotz aller Mässigung sind auch bei einem kritischen Autor wie Otto Müller kulturalistische Vorurteile zu finden. So schrieb er etwa, einige der «schwarzen Staatsmänner» hätten «das Abendland durch ihre hohe Intelligenz, ihre umfassende Bildung und massvolle Haltung in Erstaunen» versetzt.<sup>359</sup> Trotz der verbreiteten Vorstellung der «nachholenden Entwicklung» wurde die Entwicklungshilfe selbst in einigen Unterrichtshandreichungen in den Lehrerzeitschriften ab Mitte der 1970er Jahre kritisch diskutiert.<sup>360</sup> Spätestens die Ölkrise in der Folge des Jom-Kippur-Krieges führte zur Einsicht, dass eine gelingende Entwicklungspolitik für die eigene wirtschaftliche Prosperität zentral war. Das kritische Nachdenken über das Verhältnis zwischen Europa und der «Dritten Welt» wurde auch durch die 68er-Bewegung begünstigt, die den Nord-Süd-Dualismus auf die politische Agenda setzte. Die Kolonialzeit und ihre Auswirkungen auf die Wirtschaft und Gesellschaft in afrikanischen Ländern wurden vermehrt beleuchtet und die Mitschuld Europas an der Armut zahlreicher Staaten des Südens angeprangert,<sup>361</sup> wobei, wie Daniel V. Moser aufzeigt, die Verquickung der Schweiz ausgeklammert blieb.<sup>362</sup>

Während die Entkolonialisierung Afrikas und die Entwicklungshilfe breit diskutierte Themen in den Lehrerzeitschriften und den Schulbüchern waren, fand der asiatische Kontinent, mit Ausnahme der Dekolonisation Indiens, vor allem im Zusammenhang mit der Ereignisgeschichte des Kalten Krieges Eingang in die Geschichtslehrmittel.

#### 4.5.2 Korea – Angst vor einem Atomkrieg

Der Ausbruch des Koreakriegs führte der Welt vor Augen, dass sich die ideologischen Gegensätze der Weltmächte und der Machtpoker des Kalten Krieges auch in «heissen Konflikten» manifestieren konnten. Obschon die UdSSR und die USA (innerhalb der UN-Truppenverbände) sowie der neue kommunistische Mitspieler, die Volksrepublik China

358 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 94-96.

359 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 277.

360 Vgl. M. Polivka, Entwicklungshilfe, SLZ 119 (1974), 1099-1106.

361 Vgl. u. a. Rudolf H. Strahm, Politikum Rohstoffe, in: SLZ 119 (1974), 1368-1371.

362 Vgl. Moser-Léchet, Das Afrikabild in einigen Schweizer Schulgeschichtsbüchern.



(mit einer sogenannten «Freiwilligenarmee»), nur indirekt in den Krieg involviert waren, wuchs die Angst vor einem neuen, womöglich mit Atomwaffen geführten Weltkrieg. Aktuelle Forschungen legen nahe, dass MacArthur, der das Kommando über die UN-Truppen übernommen hatte, nach dem Einmarsch der chinesischen «Freiwilligenarmee» bereit gewesen wäre, den Krieg eskalieren zu lassen, was schliesslich, gemäss Michael F. Hopkins, zu seiner Entlassung führte.<sup>363</sup> Gemäss Hopkins hatte auch US-Präsident Harry S. Truman den Einsatz der Atombombe in Betracht gezogen.<sup>364</sup>

Die Angst vor der atomaren Bedrohung, wie sie auch in der Schweizer Bevölkerung herrschte, war vor allem in jenen Schulbüchern spürbar, die in unmittelbarer Nähe zum Konflikt selbst entstanden. André Chabloz schilderte die durch Propaganda und Wett-rüsten angeheizte Spannung zwischen den Grossmächten: «Lorsque l'O.N.U. décida en 1950 de s'opposer par les armes à l'invasion par la *Corée du Nord* de la *Corée du Sud*, on pouvait craindre de voir éclater un nouveau conflit monidal. Jusqu'en 1952, la guerre s'est limitée à la Corée, mais l'atmosphère politique reste inquiétante.»<sup>365</sup> Für Chevallaz war der Stellvertreterkrieg wie in der oben genannten Rezeptionsperspektive ein Schock für die Welt und Geburtshelferin des Antikommunismus mitsamt seinen Auswüchsen, wie sie etwa der «MacCarthysmus» darstellte.<sup>366</sup> Trotz dieser gewichtigen Bedeutungszuschreibung stellte Chevallaz den Krieg selbst in der Schulbuchausgabe der 1960er Jahre nicht weiter dar. Dies holte er in der Neubearbeitung seines Werks nach. 1974 zeigte er, wie Nordkorea, auf Geheiss von nicht näher beschriebenen «Kommunisten», den Süden überfallen habe, welcher unter amerikanischem Einfluss stand. Aufgrund eines Beschlusses des UNO-Sicherheitsrats habe die USA in den Konflikt eingegriffen, während China Nordkorea unterstützte. Der Krieg habe, so Chevallaz, die Aufrüstung beflügelt und den Antikommunismus der Amerikaner verschärft. Ergänzend fügte Chevallaz an, dass die UdSSR im UNO-Sicherheitsrat gefehlt habe, als der Entscheid zur Invasion fiel.<sup>367</sup> Den Grund dafür, den Disput über die internationale Anerkennung der Volksrepublik China, nannte er allerdings nicht.

1961 deutete Ernst Burkhard, ähnlich der «Dominotheorie», Korea als «Eingriffstor» zur Ausdehnung des Kommunismus in Asien. Die Kommunisten wurden als Aggressoren dargestellt, die in einem «Handstreich» Korea erobern wollten, was durch die UNO-

---

363 Vgl. Michael F. Hopkins, Acheson, Truman und die Entscheidungen im Koreakrieg 1950, in: Greiner et al. (Hg.), Krisen im Kalten Krieg, Bd. 2, 48-79.

364 Vgl. Hopkins, Acheson, Truman und die Entscheidung im Koreakrieg 1950. Vgl. auch Bruce E. Bechtol, Paradigmenwechsel des Kalten Krieges. Der Koreakrieg 1950-1953, in: Bernd Greiner, Christian Th. Müller, Dierk Walter (Hg.), Krisen im Kalten Krieg, Bd. 1, Hamburg 2006, 141-166, insbes. 161f.

365 Chabloz, De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale, Lausanne <sup>2</sup>1953, 220.

366 »La guerre de Corée, en 1950, crée aux Etats-Unis un climat de vive inquiétude: on réarme activement; le souci de la sécurité de l'Etat conduit à des poursuites rigoureuses contre les communistes et tous ceux qui leur ont, à l'occasion, marquée quelque indulgence. Le sénateur Mac Carthy mène contre les «activités antiaméricaines» une campagne intransigeante et acharnée.» Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 341.

367 Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 356, 392 und 411f.

Truppen, hauptsächlich von Amerikanern getragen, verhindert worden sei. Dass der Krieg sehr viele Menschenleben forderte, wurde bei Burkhard ersichtlich, wobei der Autor auf die militärischen Opfer fokussierte. Die Toten seien, so der Autor, nicht umsonst gewesen, denn «die Russen und Nordkoreaner sahen, daß der Westen nicht mehr gewillt war, jede Gewalttat einfach hinzunehmen.»<sup>368</sup> Chinas Einfluss auf den Koreakrieg kam in Burkhard's Narrativ zwar vor, allerdings zeichnete er allein die UdSSR als für die Verbreitung des Kommunismus verantwortlich. Es fehlte bei Burkhard wie in den restlichen analysierten frühen Lehrbüchern der Verweis auf die Verwendung moderner chemischer Waffen, die neben militärischen auch zahlreiche zivile Opfer forderten.

Aufgrund der analysierten Lehrmittel macht es den Anschein, als habe der Koreakrieg unter dem Eindruck jüngerer Konflikte für den Deutschschweizer Geschichtsunterricht an Bedeutung eingebüsst. Bereits Arnold Jaggi widmete 1969 dem Koreakrieg nur noch wenig Aufmerksamkeit. Er erwähnte, dass die UdSSR (Jaggi schrieb wie gewohnt «Russland») und China ihren Einfluss in Korea und Indochina auszuweiten versuchten. Durch das Entgegenhalten der Westmächte sei es schliesslich zur Teilung Koreas nach dem Vorbild Berlins gekommen.<sup>369</sup> Auch Müller stellte 1969 die Verwicklung «Rotchinas» mit einer «Freiwilligenarmee» von 200 000 Mann und der USA im Auftrag der UNO im Koreakrieg sehr kurz dar. Die UdSSR als Mitspielerin blieb unerwähnt, dafür gedachte Müller der Leiden der Zivilisten: «Der Krieg wogte mit aller Heftigkeit über Süd- und Nordkorea hin und her, verwüstete das fruchtbare Land, stiess Hunderttausende in unbeschreibliches Flüchtlingselend und kostete Hunderttausende das Leben.»<sup>370</sup> Hans Göldi war der Koreakrieg in seinem Band aus der Reihe «Geschichte unserer Zeit 1945 bis 1975» kein Kapitel wert.<sup>371</sup> Das Lehrmittel WiB 9 von 1978 widmete dem Koreakrieg ebenfalls nur wenig Aufmerksamkeit. Es wurde die Teilung der Halbinsel nach dem 2. Weltkrieg beschrieben und der Übergriff des Nordens auf den Süden geschildert. Der Krieg habe, so die Autorenschaft, drei Jahre gedauert, «weil beide Seiten aus West und Ost Unterstützung bekamen.»<sup>372</sup> Wer die «Unterstützer» waren und wie diese Unterstützung ablief, wurde nicht mitgeteilt.

ZMK handelte den Koreakrieg mittels eines NZZ-Artikels von 1983 und einem Auszug aus der Autobiographie Dwight D. Eisenhowers ab, welcher die amerikanische Sicht des Konfliktes kolportierte.<sup>373</sup> Dennoch enthielt die Textquelle einen Hinweis, der in den anderen Schulbüchern übergangen wurde, in der jüngsten Geschichtsschreibung aber eine

368 Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte Bd. 2, Basel-Stadt 1961, 329.

369 Vgl. Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern 41969, 366. In der Neuauflage des Buches 1978 wurde die kurze Darstellung im Wortlaut übernommen, Ergänzungen zum Koreakrieg blieben aus. Vgl. Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern, 41978, 377.

370 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 264.

371 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975. Erschienen in: Roth/Weiss (Hg.), Geschichte unserer Zeit, Wattwil 1975.

372 WiB 9, Solothurn 1978, 54.

373 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 88 und 25.

zentrale Rolle spielt: Eisenhower vermutete, die US-Truppenreduktion nach dem 2. Weltkrieg habe «die Kommunisten» glauben gemacht, dass die USA und deren Verbündete keinen Krieg riskieren würden, um Südkorea zu befreien.<sup>374</sup> Gemäss Michael F. Hopkins hatte Aussenminister Acheson in einer Rede, in welcher er die US-Politik im Pazifik darstellte, Korea «ausserhalb der amerikanischen Verteidigungslinie» angesiedelt, was einige Strategen im Weissen Haus als falsches Signal an die Adresse der kommunistischen Regierungen und als Grund für deren Vorpreschen interpretierten.<sup>375</sup>

Im 1991 erschienenen Zürcher Geschichtsbuch GZG umfasste die Darstellung des Koreakriegs knapp eine Seite. In dieser Darstellung wurde ebenfalls Nordkoreas Vorstoss gegen Süden als Auslöser für den Krieg genannt, doch es wurde ersichtlich, dass die Regierungen Nord- und Südkoreas sich seit längerem feindlich gegenüberstanden und beide die gesamte Halbinsel als Herrschaftsgebiet beanspruchten. Kritisch merkten die Autoren an: «Da die Nordkoreaner mit sowjetischen Waffen kämpften und ihre Regierung kommunistisch war, nahmen die Westmächte an, die Sowjetunion habe diesen Angriff befohlen.»<sup>376</sup> Diese Aussage wurde mit Quellen untermauert. Zur «Freiwilligenarmee» konnten die Lernenden lesen, dass «chinesische Truppen» auf nordkoreanischer Seite in den Krieg gegen die UNO eingegriffen hätten. Auf 2 Millionen «militärische Opfer» bezifferten die Autoren die Folgen des Koreakriegs, ohne die zivilen Opfer oder den Einsatz chemischer Waffen zu erwähnen.<sup>377</sup> Erwähnt wurde hingegen die in den frühen Schulbüchern unterstrichene Angst der Menschen vor einer Ausweitung des Konfliktes zu einem Dritten Weltkrieg – eine Rückbesinnung, die sich der Bedeutung des Stellvertreterkriegs im kulturellen Gedächtnis annäherte und die Deutungslinien der 1950er und 1960er Jahre auf einer Metaebene aufnahm, indem über die damalige Interpretation der Ereignisse nachgedacht wurde.

Im Unterschied zum Koreakrieg ist der Vietnamkrieg im kulturellen und sozialen Gedächtnis nicht nur im Kontext des Ost-West-Dualismus verankert. In der diskursiven Auseinandersetzung mit ihm widerspiegeln sich weit umfassendere Deutungsmuster.

#### 4.5.3 Der Vietnamkrieg – der Antikommunismus wird untauglich

Der Vietnamkrieg mobilisierte zahlreiche Schweizerinnen und Schweizer. Im kollektiven Gedächtnis gespeichert sind Protestmärsche durch verschiedene Städte oder die Verbreitung amerikanischer «Anti-Vietnam-Songs» unter den Friedensaktivistinnen und Friedensaktivisten. Wie in anderen Ländern wuchs mit dem Fortschreiten des Krieges auch in der Schweiz die Kritik an den USA. Der plakative Antikommunismus wurde untauglich, der Ost-West-Dualismus verlor an Deutungskraft, und der Basiskonsens innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft begann unter dem Eindruck eines erstarkenden Antiamerikanismus

---

374 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 25.

375 Hopkins, Acheson, Truman und die Entscheidungen im Koreakrieg 1950, 58.

376 Meyer/Schneebeil, GZG 4, 51.

377 Vgl. Meyer/Schneebeil, GZG 4, 51.

zu bröckeln, auch wenn es weiterhin bedeutende Stimmen gab, die den Vietnamkrieg als notwendigen Abwehrkampf gegen den Kommunismus verteidigten. Peter Sager vom SOI kritisierte 1968 die mediale Berichterstattung als einseitig und glaubte, sie gefährde, nicht zuletzt durch eine Art Heroisierung der Kämpfer des Vietcong, die Demokratie, da sie die Menschen überfordere und eine freie Meinungsäußerung verunmögliche:

«Über keinen politisch-militärischen Konflikt der menschlichen Geschichte ist so schrankenlos berichtet worden, wie über den Vietnamkrieg. [...] Insbesondere mit dem Fernsehen ist der Vietnamkrieg direkt in zahllose Haushaltungen getragen worden, zu Zuschauern also, die erstmals die brutalen Aspekte eines Krieges aus Sicht des Frontsoldaten miterleben können. Damit werden Gefühle geweckt, die vorläufig nicht bewältigt werden können. [...] Aus diesem Affekt heraus vollzieht er [der Zuschauer; N. R.] dann aber eine politische Meinungsbildung, die nicht mehr sachbezogen sein kann.»<sup>378</sup>

Sager riet zu einem Vergleich mit dem 2. Weltkrieg, in dem die Alliierten Hitler und seinen Armeen Einhalt gebieten mussten, wie die Amerikaner im «gefährlichen Krisenherd» Vietnam den Kommunismus aufzuhalten gedachten – zum Wohl der Menschheit.<sup>379</sup>

Während der Vietnamkrieg in den Schulbüchern innerhalb des thematischen Kontexts des Kalten Krieges einen breiten Platz einnahm, fand er in den Lehrerzeitschriften, anders als in der Schweizer Tagespresse,<sup>380</sup> erstaunlich wenig Niederschlag. Im Schulalltag hingegen war der Vietnamkrieg präsent – ein Zeichen dafür, dass die Zeitgeschichte ihren Platz im Schulzimmer gefunden hatte, was nicht heisst, dass alle Deutungen des Konflikts jederzeit und überall «sagbar» waren. Ein zu stark akzentuierter Antiamerikanismus schien zumindest Ende der 1960er Jahre noch nicht opportun, wie das Beispiel einer Lehrprobe, einer Art Prüfungslektion zum Abschluss der Lehrerausbildung, zeigt. 1968 musste ein angehender Junglehrer vor den Augen des Schulinspektors den Vietnamkrieg thematisieren. Im Interview sagte der damalige Bewerber, es sei ihm zu Ohren gekommen, dass dieser Inspektor «Amerika freundlich» gesinnt sei. So habe er «den Vietnamkrieg in Schutz genommen» und argumentiert, die USA müssten die Welt vor dem drohenden Kommunismus schützen. Es habe dem Inspektor wohl imponiert, dass er als Junger die «alten Werte» vertreten habe, und er habe die Lehrprobe bestanden.<sup>381</sup> Die Einbettung des Vietnamkrieges in das bipolare Deutungsmuster des Kalten Krieges war auch in einigen Solidaritätsbekundungen und Hilfsmassnahmen virulent, allerdings war die Lesart des Vietnamkriegs als bipolarer Konflikt nicht mehr die einzig mögliche.

Nach dem Rückzug der USA aus Vietnam rief die SLZ zur Unterstützung der Aktion der «Internationalen Vereinigung für Jugendhilfe» (UIPE) für kriegsgeschädigte Kinder

378 Peter Sager, *Berichte aus Vietnam. Tatsachen und Meinungen*, Bern 1968, 82.

379 Sager, *Berichte aus Vietnam*.

380 In der NZZ und im Vaterland war der Vietnamkrieg 1965/1966 das meist diskutierte Thma. Vgl. Imhof et al. (Hg.), *Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution*, 246-249.

381 Vgl. Interview mit U. M. vom 9.4.2010.

und Jugendliche in Vietnam auf. Die Schweizer Schulkinder halfen der PTT bei der Verteilung des Aufrufs.<sup>382</sup> Als nach der kommunistischen Annexion Südvietnams 1975 medienwirksame Bilder der «Boat People» das Thema «Vietnam» aktualisierten, rief die SLZ zur Solidarität mit den Notleidenden auf und erhob laute Kritik am kommunistischen Regime – und nebenbei an den linken Studenten der Uni Bern, die einst mit dem Slogan «Hirschy nein, Giap ja!» provoziert hatten.<sup>383</sup> Neben der antikommunistischen Rhetorik bot der Krieg in Vietnam der SLZ Gelegenheit, die Schweiz (erneut) als Hort der Flüchtlinge zu beschreiben. 1989, in einem Beitrag über die Herkunft von Flüchtlingen in der Schweiz, entstand ein Bericht über Vietnam, Laos und Kambodscha, in welchem die einseitige Lesart des Vietnamkriegs als Stellvertreterkrieg zwischen den USA und der UdSSR überwunden wurde. Um Kritik am Vorgehen der USA zu üben, wählte die Autorin eine indirekte Darstellungsweise, in der sie den Krieg aus der Perspektive von Flüchtlingen darstellte.<sup>384</sup> «Eine Vietnamesin» erzählte, mit präzisen Jahreszahlen und Fachbegriffen (!), wie das «grausame Terrorregime» unter Ngo Dinh Diem «gegen alle «Linksverdächtigen»» vorgegangen sei, unterstützt von der katholischen Kirche und den USA. Die Vietnamesin, die gegen das Regime protestiert und sich für Freiheit und Demokratie eingesetzt habe, landete, so der Bericht, im Gefängnis. 1965 hätten die Bombardierungen durch die Amerikaner begonnen. Einen Auslöser für die Angriffe schilderte die Zeitzeugin nicht. Hingegen wurden die Verluste der USA benannt und das Kriegsende, die Zwangswiedervereinigung, die Umsiedlungen sowie die Flucht von 2.5 Millionen Menschen beschrieben.<sup>385</sup> Die Verwendung von «Zeitzeugenberichten» – realen oder konstruierten – war auch in den Schulbüchern Usus. Wie wurde dieser Stellvertreterkrieg in den Geschichtslehrmitteln geschildert, wie gedeutet?

Obschon sich die Konflikte in Indochina, das zum französischen Kolonialreich gehörte, bereits in den 1950er Jahren zuspitzten, was u. a. in der Genfer Indochinakonferenz von 1954 gipfelte, gab es in den Schulbüchern von Burkhard (1961), Halter (1965) und Jaggi (1969) keine Darstellung des Konflikts. Noch in der Ausgabe von 1978 war der Vietnamkrieg bei Jaggi nur eine kurze Notiz wert, die besagte, dass der Kommunismus sich wie in Korea auch in Indochina ausgebreitet habe, gefördert durch Russland und China, während die USA, die NATO und Frankreich «Gegentruppen» gestellt hätten, was schliesslich zur Teilung beider Staaten geführt habe.<sup>386</sup>

---

382 Vgl. Für die Kinder in Vietnam, in: SLZ 120 (1975), 313.

383 Vgl. Theodor Gut, Zweimal Vietnam, in: SLZ 124 (1979), 19. Im Februar 1973 sollte Oberstkorpskommandant Pierre Hirschy an der Universität Bern eine Gastvorlesung über den «*valeur éducative*» der Armee halten. Der Vortrag wurde von Studierenden niedergeschrieben. Vo Nguyen Giap war Vertrauter Ho Chi Minhs, vietnamesischer Guerillakämpfer und später General und Verteidigungsminister. Vgl. Franziska Rogger, Holz-Affäre und Hirschy-Krawall – die 68er an der Uni Bern, in: UniPress 137 (2008), 29ff.

384 Vgl. Heidi Rudolf, Indochina, in: SLZ 134 (1989), Nr. 9, 14ff.

385 Heidi Rudolf, Indochina, in: SLZ 134 (1989), Nr. 9, 14ff.

386 Vgl. Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern, 51978, 377.

Otto Müller griff das Thema 1969 auf und stellte auch die französische Phase des Konfliktes und die Niederlage der Kolonialmacht bei Dien Bien Phu dar. Der Indochinakonflikt endete in Müllers Narration mit der Teilung Vietnams in einen kommunistischen Norden und einen in sich selbst zerrissenen Süden. Die Teilung habe schliesslich zu einem Bürgerkrieg geführt.<sup>387</sup> Müller beschrieb diesen genauso wie den Einmarsch der Amerikaner, ohne einen expliziten Interventionsgrund zu nennen. Als Motivation nannte Müller die Dominotheorie: «Sie [die Amerikaner; N. R.] wollten verhindern, dass der in Nordvietnam herrschende Kommunismus auch in Südvietnam und nachher möglicherweise in ganz Südostasien zur Herrschaft komme.»<sup>388</sup> Für diese Zeit, in der der Vietnamkrieg noch mit aller Härte geführt wurde, kritisch, merkte Müller an, dass die USA damit eine Regierung unterstützten, die sich hauptsächlich um die Grossgrundbesitzer und nicht um die notleidenden Reisbauern kümmere. Die USA «ahnten nicht, wie mörderisch und lang, wie verlustreich und fragwürdig dieser Krieg werden würde.»<sup>389</sup> Neben dem Ost-West-Dualismus schien bei Müller die Interpretation des Krieges als Nord-Süd-Konflikt auf, wenn auch erst in Ansätzen.

In der ersten Ausgabe der «Histoire générale» erwähnte Chevallaz Vietnam kurz im Zuge der UN-Interventionen,<sup>390</sup> während das Thema in der Neuauflage von 1974 an mehreren Stellen aufschien.<sup>391</sup> Erstaunlicherweise war der Krieg selbst kaum Thema, obschon er in einem Kapitel, von einer Karte und einer Bildquelle zum Guerillakrieg begleitet, als aktueller Brennpunkt Eingang ins Schulbuch fand. Chevallaz machte die Lernenden darauf aufmerksam, dass trotz des 1973 besiegelten Rückzugs der USA aus Vietnam der Konflikt noch nicht beendet sei.<sup>392</sup> Anders als andere Autoren erwähnte Chevallaz hingegen schon früh, ebenfalls mithilfe einer Bildquelle, die Proteste, die sich in den USA gegen den Krieg formiert hatten.<sup>393</sup> Damit fand das in der Erinnerung der «Zeitzeugen» bedeutende Element der Vietnamproteste Eingang in die Schulbuchdarstellung.

Göldi widmete dem Stellvertreterkrieg nach dessen Ende 1975 ausgiebig Platz. Er zeichnete die Vorgeschichte Indochinas als Teil des französischen Kolonialreichs und die französische Phase des Krieges nach, wobei er die Rolle der Volksrepublik China beim Befreiungskampf der «Liga für die Unabhängigkeit Vietnams» (Viet Minh) gegen die Kolonialisten hervorhob.<sup>394</sup> Mit einem biografischen Fokus beleuchtete der Autor die zwiespältige Rolle Ngo Dinh Diems und die Entstehung diktatorischer Verwaltungsstrukturen in Südvietnam unter dessen Herrschaft nach dem 2. Weltkrieg, die dem Vietcong in der Folge zahlreiche Sympathien der südvietnamesischen Bauern eintrug. Wo die Sympathien

---

387 Vgl. Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 261.

388 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 264.

389 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 264.

390 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>3</sup>1969, 349.

391 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 330, 391-393, 416.

392 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 416.

393 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 391-393.

394 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 45-57.

nicht ausreichten, griffen die Vietcong, so Göldi, zur rohen Gewalt, um die südvietnamesischen Dörfer zu beherrschen.<sup>395</sup> Wie gewohnt ergänzten Text- und Bildquellen Göldis Narration. Als Grund für die amerikanische Intervention nannte Göldi die Bekämpfung des Kommunismus, als Auslöser den Tonkin-Zwischenfall. Kritisch erwähnte Göldi Präsident Lyndon B. Johnsons Vollmachten für die amerikanische Kriegsführung. Göldi liess keinen Zweifel daran, dass es die USA gewesen seien, welche den Kriegsfortgang bestimmt hätten. Anhand einer «Liste» machte der Autor die «Kriegstaktiken» der Amerikaner sichtbar, zu denen neben der Vertreibung Tausender Zivilisten und der Zerstörung der Ernte auch der Einsatz neuer Waffen wie Splitterbomben, Brandbomben, Kampfgase und Entlaubungsmittel gehört hätten.<sup>396</sup> Göldi nahm auch die weit verbreitete Empörung über das Massaker in My Lay auf und verwies an dieser Stelle, was er bei den anderen Punkten der «Kriegstaktiken» unterliess, auf die genaue Herkunft der Quelle:

«Je mehr die Amerikaner einsahen, daß der Vietcong nicht zu besiegen war, desto mehr ließen sie sich zu Massakern hinreißen. Das bekannteste Beispiel ist die Ausradierung des Weilers My Lay. Weil die Amerikaner vermuteten, er sei ein Vietcongstützpunkt, erhielt Leutnant Calley den Befehl, den Weiler mit sämtlichen Einwohnern zu vernichten. Maschinengewehrfeuer mähte Männer, Frauen und Kinder nieder. Niemand nannte die genaue Zahl; sicher waren es weit über hundert.»<sup>397</sup>

Göldis Darstellung endete mit den Friedensverhandlungen unter US-Präsident Richard Nixon und einem Verweis auf die «Vietnamisierung» des Konflikts und dessen Ende 1975. Auffällig ist, dass Göldi trotz der in der Darstellung enthaltenen Kritik an der amerikanischen Kriegstaktik detaillierte Zahlen der amerikanischen, nicht aber der vietnamesischen Opfer aufführte.<sup>398</sup>

Man könnte erwarten, dass der Vietnamkrieg auch in der Erstausgabe von WiB 9 von 1978, drei Jahre nach dem Ende des Konflikts, einen bedeutenden Platz einnahm. Dem ist nicht so. Im Kontext der Darstellung der Nachkriegszeit zeigte das Autorenteam auf, mit welchen Problemen Frankreich in Indochina zu kämpfen hatte und wie die kriegerische Niederlage der einstigen europäischen Grossmacht sowie die Genfer Indochinakonferenz von 1954 zur Aufgabe der Kolonie geführt hatte. In aller Kürze folgte die Zusammenfassung des Krieges: «Die Amerikaner nahmen im Süden Vietnams die Verteidigung gegen den kommunistischen Norden auf. Erst nach zehnjährigen blutigen Kämpfen wichen auch sie von diesem Kriegsschauplatz.»<sup>399</sup> Kritik am Krieg wurde nicht geübt, und das sonst an Quellen reiche Schulbuch verzichtete auf Bild- und Textquellen. Erst in einem späteren Kapitel mit der Überschrift «Korea – Vietnam» wurde der Stellvertreterkrieg nochmals

---

395 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 48ff.

396 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 53.

397 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 53. Die Angaben entnahm Göldi aus dem Heft «Du und der Krieg» des Artel-Verlags, Wattwil, o. J.

398 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 53.

399 WiB 9, Solothurn 1978, 42.



erwähnt. Dort fanden die Lernenden eine Bildquelle vor, die Kinder hinter Stacheldraht zeigt – ohne weitere Erklärung. Daneben wurde darauf hingewiesen, dass der Krieg durch die Unterstützung der Amerikaner und der Chinesen verlängert worden sei. 1968 habe die Truppenstärke der USA gegen den «Freiheitskämpfer Ho Chi Minh» rund 500 000 Mann betragen. Erst 1973 sei es zum Waffenstillstand gekommen. Der Krieg habe, so das Buch, mehr als 2 Millionen Tote gefordert, «nicht gerechnet die Opfer unter der Zivilbevölkerung.»<sup>400</sup> Es fehlten Hinweise auf den Einsatz neuartiger chemischer Waffen, und es blieb unklar, wie hoch die Verluste innerhalb der Zivilbevölkerung ausgefallen waren. Kritik an der Taktik der USA erfolgte verhalten – durch den Vorwurf, ihr Eingreifen habe den Krieg verlängert. Als leise Sympathiebekundung könnte allenfalls die Verwendung des Ausdrucks «Freiheitskämpfer» für Ho Chi Minh betrachtet werden, da der Begriff positiv konnotiert war. Die Autoren liessen offen, ob sie den Krieg zur Zurückdämmung des Kommunismus als notwendig erachteten. 1989 wurde der Vietnamkrieg auch im Schulbuch WiB 9 zu einem Hauptthema des Kalten Krieges. Die Hintergründe wurden ausführlicher dargelegt, die Darstellung mit Quellen von Präsident Johnson, welche die Dominotheorie und eine Rechtfertigung für den Krieg beinhalteten, untermauert. Die Einmischung Chinas, der UdSSR sowie der USA kam im überarbeiteten Narrativ zur Sprache. WiB versuchte, den Lernenden mittels verschiedener Quellen einen multiperspektivischen Zugang zum Thema zu eröffnen, indem es auch die diktatorischen Züge des südvietnamesischen Regimes anprangerte sowie in einem Bericht über einen Reisbauern die Lage der armen Bevölkerung aufzeigte, die Sicht der «Kleinen der Geschichte», die weder vom Kommunismus noch von der Demokratie, sondern von einem besseren Leben träumten. Dies sei neben Gewaltanwendung und Drohung mit ein Grund gewesen, weshalb die «Guerillas», wie das Buch die Kämpfer der «Nationalen Front für die Befreiung Südvietnams» (Vietcong) nannte, durch die südvietnamesische Bevölkerung breite Unterstützung erfahren hätten. Der Lehrerkommentar untermauerte diese These mit Zusatzinformationen.<sup>401</sup> Die USA unterstützten laut dem Lehrmittel die Südvietnamesen mit bis zu 643 000 Mann, von denen rund 10 % umgekommen seien, sowie mit zahlreichen Waffen. Auch konkrete Schilderungen der Wirkung von Entlaubungsmitteln und Napalmbomben lieferte das Buch, wobei beide Kriegsparteien der Folter und des Mordes an Zivilisten bezichtigt wurden. Weiter zeugten Fotos, welche die Lernenden kommentieren mussten, von den Kriegstechniken der Konfliktparteien und evozierten das Bild einer hochtechnisierten, aber machtlosen Militärmacht USA gegen den schlecht ausgerüsteten, aber effizienten Vietcong.<sup>402</sup> Die Folgen des Krieges und der Protest dagegen wurden ebenfalls zum Thema. Die heftigste Kritik enthielt allerdings ein Quellentext mit Aussagen von Senator Fulbright. Wie bereits gesehen, war das Aufnehmen kritischer Stimmen in den Quellen

---

400 WiB 9, Solothurn 1978, 54.

401 Vgl. WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 59f. Im Lehrerkommentar wird die Kritik an Ngo Dinh Diem mit zusätzlichen Informationen untermauert. Vgl. WiB 9, Lehrerband, Buchs <sup>3</sup>1989, 125.

402 Vgl. WiB, Buchs <sup>3</sup>1989, 60.

eine gängige Methode der Schulbuchautoren, um sich im Darstellungstext einer expliziten Deutung zu enthalten.<sup>403</sup> Auch der Lehrerkommentar stellte in einer Zusatzquelle den aus den Vietnamprotesten entstehenden, zunehmenden Antiamerikanismus dar.<sup>404</sup> Bereits 1985 hatte das Geschichtsbuch ZMK einigen kritischen Stimmen Platz eingeräumt. Neben zahlreichen Textquellen amerikanischer Provenienz wurde auch eine Quelle von Ho Chi Minh abgedruckt. Bildquellen und eine tabellarische Chronik, die sich von der Kolonialzeit bis zur «Wiedervereinigung» Vietnams 1976 erstreckte, ergänzten die Textquellen.<sup>405</sup>

Im Lehrmittel GZG 4 wurde der Vietnamkrieg im Kapitel «Von der Kolonialisierung zur ›Dritten Welt‹» angesiedelt und nicht im «Kernthema Kalter Krieg», was mehr als nur eine Akzentverschiebung bedeutete. Ein Rückblick in die Kolonialzeit ermöglichte die Hinterlegung des Konflikts mit der Nord-Süd-Thematik. Dargestellt wurden die Kämpfe und die Niederlage Frankreichs sowie die Intervention der USA. Auch im Lehrmittel GZG kam der Hinweis auf die Dominotheorie der USA vor: «Sie [die USA; N. R.] fürchteten, ein Sieg des von China unterstützten Vietminh würde den ›kommunistischen Block‹ verstärken. Der Kalte Krieg [...] wirkte sich auch hier aus.»<sup>406</sup> Kritik wurde an allen Kriegsparteien geübt, der Einfluss der USA auf Südvietnam sichtbar gemacht. Quellentexte enthielten die Gründe für die Sympathie der südvietnamesischen Bauern für den Vietcong und Informationen über den ungeheuren Einsatz der USA im Krieg. Zusätzlich bot das Werk GZG viele Details zum Kriegseinsatz der Amerikaner, indem Textquellen von den Gräueln des Krieges, von Napalm, Entlaubungsmitteln und den Massakern an der Zivilbevölkerung (My Lai) zeugten. Die Bildquellen unterstützten die Deutung der Vietnamesinnen und Vietnamesen als Opfer. Auch die bekannte «Ikone der Zeitgeschichte», das berühmte Foto der nackten Kim Phúc, aufgenommen von Nick Út, wurde abgedruckt – mit der falschen, aber weitverbreiteten und sich hartnäckig haltenden Interpretation, es handle sich hierbei um die Flucht vor einem amerikanischen Napalmangriff.<sup>407</sup> Auch die Verluste der USA und die Folgen des Krieges wurden im Zürcher Lehrmittel umfassend dargestellt. Die Schilderungen gingen dabei über das Jahr 1975 hinaus, die «Boat-People» sowie die Auswirkungen auf Laos und Kambodscha wurden erwähnt. Meyer und Schneebeli machten deutlich, dass sich die scheinbar feste Rolle der USA, die sie im bipolaren Konflikt innehatte, verschoben hatte: Die USA hätten sich vom Retter vor dem Faschismus und dem sowjetischen Kommunismus zum Goliath gewandelt, welcher gegen den David Nordvietnam gekämpft habe.<sup>408</sup> Liest man die Aufträge, kann man sich des Eindrucks kaum erwehren, dass gemäss der Deutung der Autoren die Schweiz dem kleinen Nordvietnam näher stand als dem

---

403 Vgl. WiB, Buchs <sup>3</sup>1989, 60.

404 Vgl. Lehrerkommentar zu WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 126.

405 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 26-31.

406 Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 111.

407 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 114. Vgl. zur Geschichte hinter dem Bild und dessen Instrumentalisierung: Gerhard Paul, Das Mädchen Kim Phúc. Eine Ikone des Vietnamkriegs, in: Gerhard Paul (Hg.), Das Jahrhundert der Bilder, Bd. 2, Bonn 2008, 426-433.

408 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 115.

amerikanischen Riesen. In den Verarbeitungsaufträgen für die Lernenden wurde gefragt, ob die Schweiz, wie Nordvietnam, die Möglichkeit hätte, sich gegen eine Weltmacht zu behaupten.<sup>409</sup> Wurde hiermit suggeriert, dass auch nach dem Ende des Kalten Krieges noch die Möglichkeit bestand, dass sich die Schweiz, wie Nordvietnam, in naher oder ferner Zukunft, als David gegen einen Goliath zu behaupten habe? Der Diskurs, der hier 1991 angedeutet wurde, erinnert an die erwähnte Analogie im Ungarnaufstand, während dem der «David Ungarn» mit der kleinen Schweiz gleichgesetzt wurde. Dass der Platz des «David» in einem offiziellen Schweizer Schulbuch von einem kommunistischen Staat eingenommen wurde, wäre wohl vor 1991 eher unwahrscheinlich gewesen, obschon genau diese Deutung während der Antivietnamkriegs-Demonstrationen auf der Strasse und im Alltagsdiskurs bereits 1968 «sagbar» gewesen war. Dieser Wandel in den Narrativen der Geschichtsbücher deutet auch auf die Flexibilität der Deutungsmuster hin, welche das kollektive Gedächtnis zur Welterklärung bereithält. Bei der Darstellung des Vietnamkriegs versagten die lange aufgebauten Feindbilder, der Ost-West-Dualismus als einziges welt-erklärendes Schema war untauglich geworden. Die Differenzsemantik des Kalten Krieges versagte in der Deutung dieses Stellvertreterkrieges. Dies hatte sich bereits im Schulbuch von Chevallaz (1974) abgezeichnet und akzentuierte sich in den 1980er Jahren. Im Schulbuch, das nach «der Wende» erschien, wurde dieser Bruch augenscheinlich, eine Umkehr der Opferperspektive war im Narrativ angelegt.

Besser ins Schema des Ost-West-Gegensatzes passte die Kubakrise, obschon auch hier der Nord-Süd-Gegensatz hätte thematisiert werden können.

#### 4.5.4 Kubakrise – die Welt am Abgrund

Anders als in den Schweizer Leitmedien spielte die Kubakrise in den Diskursen der Lehrerzeitschriften kaum eine Rolle. Auch einige Schulbücher der 1960er und 1970er Jahre verzichteten auf die Darstellung der Kubakrise. Jaggi führte den Konflikt in keinem der untersuchten Werke aus. Auch Halters «Vom Strom der Zeiten» von 1965 thematisierte die Krise nicht. Chevallaz verortete 1969 die Kubakrise innerhalb der Herausforderungen der Ära Kennedy. Er zeigte auf, dass Kuba traditionell mit den USA verbunden war, was durch die Revolution, nach der sich Fidel Castro enger an die UdSSR angelehnt habe, änderte. Die «Schweinebuchtinvasion» nannte Chevallaz einen kompletten Fehlschlag («échoe complète»).<sup>410</sup> Die Kubakrise selbst stellte er nicht weiter dar. In der Neuauflage von 1974 erwähnte er Kuba mit zwei Sätzen. Castro habe ein kommunistisches Regime auf Kuba installiert. Die Präsenz von sowjetischen Raketen mit grosser Reichweite auf der Insel habe 1962 zu einem Konflikt zwischen den Grossmächten geführt, worauf Kennedy deren Rückzug gefordert und erreicht habe.<sup>411</sup> Wie die Krise ablief und wie es gelang, sie beizulegen, erklärte Chevallaz nicht.

---

409 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 116.

410 Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1969, 341.

411 Vgl. Chevallaz, Histoire générale, Lausanne <sup>4</sup>1974, 417.

Otto Müller führte 1969 im Buch «Denkwürdige Vergangenheit» die Krise zusammen mit Korea, Formosa (später Taiwan) und Vietnam auf. Er zeigte, dass die Welt 1962 von den Nachrichten aus Kuba erschüttert worden sei. Es sei verkündet worden, so Müller, in Kuba seien «russische Ingenieure» daran, «Atomraketen» zu installieren. US-Präsident John F. Kennedy habe vorher vergeblich versucht, Castro zu stürzen. Die «demütigende Schlappe» habe Kennedy ertragen, «ohne seinerseits Mittel zu ergreifen, die einen neuen Weltkrieg hätten entzünden können.»<sup>412</sup> Nach dem Bekanntwerden der russischen Machenschaften versetzte Kennedy das Militär in Bereitschaft, laut Müller inklusive Atomwaffen. Der geforderte Rückzug der «sowjetischen Raketen» sei von Chruschtschow umgesetzt worden «obwohl er darauf hingewiesen hatte, dass auch Amerika rings um den kommunistischen Machtbereich Militärstützpunkte errichtet hatte.»<sup>413</sup> In seiner Narration erwähnte Müller bereits zentrale Punkte des Konfliktes, die in späteren Geschichtslehrmitteln wieder auftauchten: Die (bei Müller nur angedeutete) Invasion in der Schweinebucht, die Stationierung von «Atomraketen» auf Kuba, der erfolgreiche Druck Kennedys auf Chruschtschow. Müller deutete zumindest an, dass die Raketenbasen der USA in der Türkei bei der Konfliktlösung eine Rolle gespielt hätten. Bis vor kurzem häufig war die Interpretation, dass das Ende der Kubakrise durch die Abmachung «Rückzug der Raketen auf Kuba vs. Rückzug der Raketen in der Türkei» zustande gekommen sei.<sup>414</sup> Jüngere Forschungen gehen hingegen davon aus, dass Chruschtschow unter der Bedingung, dass die USA Kuba nicht angriffen, in den Rückzug eingewilligt habe, noch *bevor* er das Angebot von Kennedy zum Rückzug der Raketen aus der Türkei erhielt.<sup>415</sup>

1975 blickte Göldi bei seiner Analyse etwas weiter zurück und zeigte die sozialen Missstände auf Kuba, im Rahmen einer Kurzbiografie Fidel Castros, vor und während der Herrschaft Fulgencio Batistas auf.<sup>416</sup> Göldi nannte die «Rebellen» unter Castro auch «Freiheitshelden» und betonte, sie seien anfänglich nur eine kleine Gruppe gewesen, welche langsam Anhänger gewinnen konnte und die, unterstützt und schliesslich beeinflusst von der UdSSR, nach und nach «in die Arme der Kommunisten» getrieben worden sei.<sup>417</sup> Bei Göldi erlangten Themen wie der Wirtschaftsboykott der USA und dessen Folgen für die kubanische Zuckerindustrie Bedeutung, womit der Nord-Süd-Dualismus, wenn auch

---

412 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 264.

413 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 265.

414 Bernd Stöver etwa schreibt, nach einem «geheimen Briefwechsel» hätten Chruschtschow und Kennedy einen «Handel geschlossen, bei dem beide Seiten das Gesicht wahren konnten: Die UdSSR sollte die Raketen von Kuba abziehen und die Rampen abbauen. Nach einigen Monaten würden die USA ihre Mittelstreckenraketen [...] aus der Türkei zurückholen.» Bernd Stöver, Der Kalte Krieg, München 2003, 81.

415 Bernd Greiner schreibt dazu: «Die UdSSR [...] werde die Raketen abbauen, wenn die USA von ihren Invasionsplänen öffentlich Abstand nähmen und Kubas Sicherheit garantierten. Chruschtschow diktierte dieses Schreiben mehrere Stunden bevor er über Kennedys Geheiminitiative unterrichtet wurde. Es hatte also mit den Winkelzügen des US-Präsidenten nicht das Mindeste zu tun.» Bernd Greiner, Als die Welt am Abgrund stand. Oktober 1962: Die dramatischen Tage der Kubakrise, in: ZEIT-Geschichte 3 (2012), Der Kalte Krieg, 38-45, hier 45.

416 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 40f.

417 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 40f.

nur am Rande, angedeutet wurde. Die Invasion in der Schweinebucht sowie die Kubakrise selbst wurden von Göldi faktenreich dargestellt. Die Entdeckung der sowjetischen «Raketenabschussrampen» (nicht etwa Atomraketen) auf Kuba hätten die heftige Reaktion Kennedys provoziert, so Göldi, der ein beschriftetes Aufklärungsfoto der russischen Aktivitäten auf Kuba als Quelle lieferte.<sup>418</sup> Kennedys Fernsehansprache, aus der Göldi zitierte, deutete der Autor als «eine der dramatischsten Augenblicke der Nachkriegszeit»<sup>419</sup>. Laut Göldi verlangte Chruschtschow von Kennedy, Kuba nicht anzugreifen, was dieser akzeptiert habe. Durch den Abzug der sowjetischen Raketenbasen sei die Krise schliesslich beigelegt worden. Von den Raketen in der Türkei schwieg Göldi. Mittels eines Zitats einer Kennedy-Biographie stellte der Autor den amerikanischen Präsidenten als Sieger der Krise dar: «Die Kombination von Härte und Zurückhaltung, von Willenskraft, Nerven und Weisheit war es, die in der Welt solche Bewunderung erregte.»<sup>420</sup>

Die Komplexität des Konflikts wurde drei Jahre später im Lehrmittel WiB 9 wieder stark reduziert. Die «Schweinebuchtinvasion» wurde als misslungener «Handstreich» der USA bezeichnet. Weiter zeigte das Buch auf, dass auf Kuba «Abschussrampen für Mittelstreckenraketen» entdeckt worden seien, von denen aus sowjetische Raketen die USA hätten treffen können.<sup>421</sup> Die Krise sei dadurch beigelegt worden, dass Chruschtschow «nachgegeben» habe. Die Darstellung wurde begleitet von der bekannten Karikatur von Kennedy und Chruschtschow, die, auf Wasserstoffbomben sitzend, ein «Armdrücken» veranstalten, sowie von zwei kurzen Textquellen, in denen sich die beiden Staatsmänner gegenseitig für die Beilegung der Krise lobten.<sup>422</sup> Die WiB-Ausgabe von 1989 stellte die Kubakrise weit differenzierter dar. Die Gründe für die Kubanische Revolution blieben nicht mehr unerwähnt, die Vorgehensweise Castros zur Machtergreifung und Umgestaltung Kubas wurde detailliert geschildert. Die Invasion in der Schweinebucht erhielt einen Platz, genauso die Ursachen und der Verlauf der Kubakrise selbst. Wie bei Göldi fand ein beschriftetes Satellitenfoto, wie es der Welt als Beweis für die militärischen Aktivitäten der UdSSR auf Kuba vorgeführt worden war, Eingang in die Quellensammlung des Schulbuches. Wie bei Göldi wurde die Fernsehansprache Kennedys, welcher in den Erinnerungen an die Krise eine bedeutende Rolle zukommt, erwähnt. Diskursiv spitzte die Narration im Buch WiB die Dramatik der Krise zu. Zum Zeitpunkt der Ansprache des US-Präsidenten am 22. Oktober 1962 «standen die Atombomber bereits auf den Startpisten. Die Raketen in den Silos waren abschussbereit. Die Flotte hatte die Zufahrt nach Kuba blockiert. Eine bange Frage beschäftigte die Welt: Würden die sowjetischen Schiffe anhalten? Oder würden sie Widerstand leisten und so den Krieg auslösen?»<sup>423</sup> Die Schiffe drehten ab und die Mensch-

418 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 43.

419 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 44.

420 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 45.

421 WiB 9, Solothurn 1978, 53.

422 Vgl. WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 58.

423 WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 56ff.

heit war, so das Buch, «noch einmal davongekommen.»<sup>424</sup> Der Abzug der amerikanischen Raketenbasen in der Türkei wurde im Geschichtsbuch WiB nicht erwähnt. Aufgrund von Quelleninterpretationen konnten die Lernenden als Grund für den Rückzug der sowjetischen Raketenbasen die Zusicherung Kennedys, Kuba nicht anzugreifen, erkennen.

Das Buch GZG 4 widmete der Kubakrise knapp zwei Seiten, versehen mit vielen Text- und Bildquellen. Auch hier fand sich die «Armdrücker-Karikatur».<sup>425</sup> Die Vorgeschichte der Kubakrise fehlte weitgehend. Als deren Auslöser wurde erwähnt, die UdSSR habe auf Kuba «Mittelstreckenraketen» installiert, worauf die USA eine Seeblockade gegen Kuba verhängt hätten. Die Dramatik des Konflikts wurde betont, der glimpfliche Ausgang dargelegt:

«Am 24. Oktober 1962 steuerten amerikanische und sowjetische Kriegsschiffe aufeinander zu. Etwa 15 Minuten vor dem errechneten Zusammentreffen drehten die letzteren jedoch ab. Die Sowjetunion gab nach und baute die Raketenstellungen auf Kuba ab. Als Gegenleistung erklärten die USA, dass sie Kuba nicht angreifen würden. Sie demontierten in der Folge auch ihre Raketenstellungen in der Türkei.»<sup>426</sup>

Die Angst vor dem Atomkrieg wurde in Textquellen sichtbar. Die Lernenden sollten, so die Aufgabe, die Kubakrise schildern können und sich eine Meinung über die Reaktion der beiden Grossmächte bilden.<sup>427</sup>

Während manche Schulbücher der 1960er und 1970er Jahre die Kubakrise nicht thematisierten, so wuchs deren Bedeutung in den untersuchten Werken erst nach und nach. Obschon die Weltöffentlichkeit, nicht zuletzt durch das neue Leitmedium Fernsehen, die Angst vor einem Atomkrieg quasi hautnah erlebte, mass erst Müller 1969 dem Ereignis, das in jüngeren Werken nicht selten als exemplarisches Beispiel für die Zuspitzung des Kalten Krieges dient, Bedeutung für den Schulunterricht bei. In den meisten Lehrmitteln blieb jedoch die Vorgeschichte der Kubakrise und deren inhärente Nord-Süd-Thematik lange nur angedeutet, während Göldi diese schon 1975 schilderte. Dramatisiert wurde der Konflikt in Müllers Darstellung dadurch, dass er von der Stationierung von «Atomraketen» sprach, wovon Göldi 1975 und die Autoren des Lehrmittels WiB 1978 absahen. Dennoch wurde die Kubakrise auch in der Ausgabe WiB von 1989, vergleichbar mit dem Werk GZG von 1991, in einem dramatisch zugespitzten Narrativ dargestellt. Die wortreiche Schilderung der Stimmung während der Krise, die Semantik der Apokalypse, die Vorstellung einer Welt kurz vor ihrem Untergang, vor dem die Menschheit in letzter Sekunde gerettet werden konnte, prägte die Deutung der Krise in den jüngeren Lehrmitteln.<sup>428</sup>

---

424 WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 56ff.

425 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 60ff.

426 Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 60.

427 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 61.

428 Wie nah die Grossmächte tatsächlich vor einer atomaren Auseinandersetzung standen, schildert etwa David G. Coleman: *The Missiles of November, December, January, February... The Problem of Acceptable Risk in the Cuban Missile Crisis Settlement*, in: *Journal of Cold War Studies*, Vol. 9 (2007), Nr. 3, 5-48.

In den Diskursen über den Ost-West-Dualismus in den Ländern der «Dritten Welt» nahm China eine Sonderstellung ein.

## 4.6 Sonderfall China

Die 1949 ausgerufene Volksrepublik China wurde in den Lehrerzeitschriften der 1950er und 1960er Jahren kaum thematisiert. Erst in den 1970er Jahren erhöhte sich die Zahl der Beiträge, was zum einen mit einer Reise des SLV ins Land der Mitte zusammenhing, zum andern, so ist zu vermuten, auch mit der Veränderung der Konfliktlinien im Kalten Krieg, die China zu einer von der UdSSR unabhängigen kommunistischen Grossmacht anwachsen liess. Der «Maoismus» wurde in den raren Beiträgen der SLZ und der ScS weniger kritisch betrachtet als in den Lehrmitteln.

### 4.6.1 Mao Zedong – diktatorischer Volksernährer?

Mitte der 1970er Jahre beschloss der SLV, eine Arbeitsgruppe ins Leben zu rufen, die Unterrichtsmaterialien zu Ostasien, insbesondere zu China, Japan und Korea, «auf einer politisch neutralen Grundlage» ausarbeiten sollte.<sup>429</sup> Eine ausführliche Darstellung der Volksrepublik (VR) China in der SLZ erfolgte erst, als der SLV 1972 eine vierwöchige Studienreise unternehmen konnte – nach der Kulturrevolution «so ziemlich die erste grössere Gruppe, die das begehrte Visum erhielt», wie der Berichtstatter schrieb.<sup>430</sup> Obwohl die Systemkritik nicht ausblieb, fand das chinesische Schulwesen zu Beginn der 1970er Jahre in den Verbandsorganen Anklang, was auch mit der veränderten Einschätzung der VR China in den 1970er Jahren zu tun haben könnte. 1972 hatte Nixon als erster US-Präsident die Volksrepublik besucht, und ein Jahr zuvor hatte die UNO das Reich der Mitte offiziell anerkannt. Die diplomatische Anerkennung von Schweizer Seite war bereits 1950, im Zeichen der Neutralität und Universalität, erfolgt, womit die Schweiz eines der ersten westlichen Länder war, welche diesen Schritt unternommen hatten.<sup>431</sup>

Vergleichbar mit dem sowjetischen wurde auch das chinesische Schulsystem in den Diskursen als Instrument der ideologischen Schulung betrachtet, das «Einimpfen» des Maoismus bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen angeprangert. Die Verbindung von Arbeit und Schule, ähnlich wie im Polytechnischen Unterricht, stiess bei manchen Chinareisenden auf positive Resonanz. Was aber vor allem Eindruck machte, war die eiserne Disziplin und der ungeheure Lerneifer der Kinder.<sup>432</sup> Die «Roten Garden» wurden in

---

429 «Ostasien und Schule», in: SLZ 121 (1976), 1770.

430 Gottfried Rohner, In den Schulen des Vorsitzenden Mao, in: SLZ 118 (1973), 802-806, hier 802.

431 Vgl. Michele Coduri, Hans Keller / AZ, China, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3405.php> (22.5.2013). Das Telegramm der Anerkennung des neuen Staates von Max Petitpierre findet sich unter: [dodis.ch/8016](http://dodis.ch/8016).

432 Vgl. Gottfried Rohner, In den Schulen des Vorsitzenden Mao, in: SLZ 118 (1973), 802-806; Alfred Schibler, Impressionen von der China-Reise mit dem SLV (1972), in: SLZ 118 (1973), 806.



der Berichterstattung mit Bewunderung quittiert. Die Deklaration von chinesischer Seite, die «ethischen und menschlichen Qualitäten» stünden bei der Erziehung im Vordergrund, wurde in der Verbandspresse kolportiert.<sup>433</sup> Alfred Schibler, einer der Mitreisenden des SLV, hob in seinem Vergleich des chinesischen Modells mit dem Westen hervor, dass die chinesischen Schülerinnen und Schüler weniger «degeneriert» und weniger von «Arbeitsunlust, Trägheit, Uebersättigung und Suchtabhängigkeit» gezeichnet seien als westliche Lernende.<sup>434</sup> Auch dass nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft im Vordergrund stehe, wurde, anders als in zahlreichen Artikeln über die UdSSR, positiv bewertet. Die Arbeit der sogenannten «Arbeitspropagandatrups» wurde als ideologische «Beratung» der Lehrkräfte, nicht als deren Kontrolle beschrieben. Auch die «Grosse Proletarische Kulturrevolution» Mao Zedongs fand insgesamt lobende Worte. Wie bei der Betrachtung der Errungenschaften des sowjetischen Schulsystems wurde vor allem die Reduktion der Analphabetenrate als Hauptverdienst gewertet. Daneben wurde die Abschaffung des Leistungsprinzips durch die Kulturrevolution dargestellt. Insgesamt fiel das Urteil in der SLZ positiv aus. Die vielen Millionen Chinesen müssten «essen, sich kleiden, wohnen. Dass ihnen das jetzt möglich ist, verdanken sie ihrem Vorsitzenden Mao Tse-tung. Er hat das Land nach Jahrhunderten der Zerrissenheit geeint. [...] Die Löhne steigen und die Preise sinken, es geht aufwärts. Das weiss jeder. Auch jeder chinesische Schüler.»<sup>435</sup>

Diese positive Sicht mancher SLV-Mitglieder, aber auch vieler linker Studierender auf das China der Kulturrevolution, wurde u. a. von Professor Heinz Moser, Redaktionskommissionsmitglied der ScS, scharf kritisiert.<sup>436</sup> Die Verbandsorgane lieferten Mitte der 1980er Jahre ein differenzierteres Bild der Volksrepublik. Neben dem Schulwesen wurde vermehrt auch der Wirtschaft und der Kultur Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>437</sup> Die Schaffung eines «Neuen Menschen», wie sie die Kulturrevolution verlangte, wurde als unmöglich taxiert. Die Roten Garden seien ausser Kontrolle geraten, die Überwindung des Leistungsprinzips, die mit der Schliessung von Schulen und Universitäten einherging, und die «Umerziehung» zahlreicher Intellektueller auf dem Land hätten zur Erziehung einer «verlorenen Generation» geführt, die wegen mangelnder Bildung nicht jene Fachkräfte hervorbringe, die eine prosperierende Wirtschaft benötigen würde. Auch der Versuch, das kulturelle Gedächtnis der vorkommunistischen Zeit auszulöschen, sei gescheitert.<sup>438</sup> Ob-

---

433 Gottfried Rohner, In den Schulen des Vorsitzenden Mao, in: SLZ 118 (1973), 802-806.

434 Alfred Schibler, Impressionen von der China-Reise mit dem SLV (1972), in: SLZ 118 (1973), 806.

435 Gottfried Rohner, In den Schulen des Vorsitzenden Mao, in: SLZ 118 (1973), 802-806, hier 806.

436 Vgl. Heinz Moser, Augenschein in Peking, in: ScS 75 (1988), Nr. 7, 15-22.

437 Vgl. Hans Ulmer, Auch in China: Ohne Forschung und Lehre kein Fortschritt, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 7f.; Hans Ulmer Wiedererwachende Wirtschaftsmacht China, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 13; Hans Ulmer China – Eindrücke, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 14ff.; Hans Ulmer, Die chinesischen Sonderwirtschaftszonen, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 16f.; Georg Junge, China – Schweiz. Ungleiche Partner, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 17-20.

438 Heinz Moser, Augenschein in Peking, in: ScS 75 (1988), Nr. 7, 15-22; Hans Ulmer, Auch in China: Ohne Forschung und Lehre kein Fortschritt, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 7f.

schon Heinz Moser in der Darstellung seiner Beobachtungen vorsichtig war, wird klar, dass in seinen Augen in China, wie in der UdSSR, die Lehrpersonen die Aufgabe hatten, die Kinder für das Leben «im Kollektiv» tauglich zu machen. Wie in den «Ostblockstaaten» würden die Jugendlichen in «Pioniergruppen» in der kommunistischen Ideologie geschult, die Lehrpersonen und Erzieher überwacht. Hervorgehoben wurde von Moser die Bedeutung der ethischen und moralischen Erziehung der Kinder, die sich beispielsweise in einem besonderen Verhältnis zu Sprache und Schrift zeige oder im Anspruch gipfle, die Kinder sollten Lehrpersonen, ältere Menschen, die Schule und das Vaterland lieben lernen, sich für das Kollektiv einsetzen und sich an den revolutionären und heldenhaften Vorbildern aus der Geschichte orientieren,<sup>439</sup> eine Forderung, die in den 1980er Jahren in der Schweiz anachronistisch angemutet haben mag.

Trotz der festgestellten Militarisierung des Unterrichtsstils nahmen die Schweizer Berichterstatter den Wandel unter Den Xiaoping stärker wahr als das Verharren in der maoistischen Kultur.<sup>440</sup> Neben der traditionellen Einheitskleidung aus der Mao-Zeit hatten Coca Cola und Jeans in der Volksrepublik genauso Einzug gehalten wie der Walkman und westliche Musik. Auch wenn beim Klassenausflug die rote Fahne voranwehe, dann habe die «bunte Konsumwelt made in USA» inzwischen auch die chinesische Jugend erreicht.<sup>441</sup> Die Schweizer Berichterstatter schrieben auch bewundernd über die Elitebildung der Nach-Mao-Zeit. Die angesprochene «verlorene Generation» sollte, so die Berichte, durch eine forcierte Ausbildung der Besten wettgemacht werden, wozu unter Den Xiaoping spezielle Schulen ins Leben gerufen worden seien, bei denen die besten Lehrkräfte nur wenige ausgezeichnete Schülerinnen und Schüler auf die Universität vorbereiteten.<sup>442</sup>

#### 4.6.2 Vielschichtige Chinadarstellungen in den Schulbüchern

Welche Darstellung Chinas fand Eingang ins Schweizer Schulbuch? In Ernst Burkhard's «Welt- und Schweizergeschichte» von 1949 war China kein Thema.<sup>443</sup> Auch in der Basler Ausgabe von 1961 war China noch kein eigenes Kapitel wert. Innerhalb der Ausführungen zum Koreakrieg erwähnte Burkhard die Machtergreifung der Kommunisten unter Mao, dem er trotz einer gewissen Nähe zur UdSSR «Selbständigkeit» attestierte.<sup>444</sup> Für Burkhard war lediglich die Einnischung «Rotchinas» in den Koreakrieg sowie in die Unabhängigkeitsbestrebungen in Indochina erwähnenswert, innenpolitische Entwicklungen zeigte er keine auf.

439 Vgl. Heinz Moser, Augenschein in Peking, in: ScS 75, (1988), Nr. 7, 15-22; Bildungs-Perspektiven in China, in: SLZ 131 (1986), Nr. 16, 15.

440 Vgl. Hans Ulmer, Auch in China: Ohne Forschung und Lehre kein Fortschritt, in: SLZ 131, Nr. 14/15 (1986), 7f.; Hans Ulmer, China – Eindrücke, in: SLZ 131 (1986), Nr. 14/15, 14ff.; Heinz Moser, Augenschein in Peking, in: ScS 75 (1988), Nr. 7, 15-22.

441 Heinz Moser, Augenschein in Peking, in: ScS 75 (1988), Nr. 7, 15-22, hier 21.

442 Vgl. Fritz Dalichow, Mittelschulen und Hochschulaufnahmeprüfungen in der Volksrepublik China, in: SLZ 125 (1980), 1436f.

443 Vgl. Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Aarau 1949.

444 «Zwischen der Sowjetunion und der Volksrepublik China bahnten sich enge Beziehungen an; doch bewahrte sich der chinesische Diktator Stalin gegenüber eine gewisse Selbständigkeit.» Burkhard, Welt- und Schweizergeschichte, Bd. 2, Basel-Stadt 1961, 328.

Das Schulbuch «Vom Strom der Zeiten» von 1965 widmete China ein eigenes Kapitel. Im Zentrum stand die Frage, ob sich das Reich der Mitte zu einer künftigen Weltmacht erheben werde. Mit einem kurzen historischen Rückblick und einem Fokus auf das kommunistische China liess Eugen Halter daran keinen Zweifel.<sup>445</sup> Die Darstellung ist insofern interessant, als sie neben antikommunistischen Tönen und dem Aufzeigen der Gewaltmechanismen des Regimes die Lernenden mittels Suggestivfragen zum Nachdenken und zur Meinungsbildung anregte: «Um die Arbeitskraft der Frau voll auszunützen, richtete man Gemeinschaftsküchen und Kinderhorte ein. Die Frau soll nicht mehr ‹Hausklavin› sein. Wird sie aber nicht zur ‹Arbeitsklavin›?»<sup>446</sup> Halter betonte, dass alle Chinesinnen und Chinesen hart arbeiten mussten und dass Arbeit auch als Erziehungsmittel eingesetzt wurde, um den Menschen von der gewünschten Ideologie zu «überzeugen». Im Präsens formulierte der Autor, wer nicht gehorche, werde «zur ‹Umerziehung durch Arbeit› verurteilt und in eine ferne Einöde verbannt. Dort muß er härteste körperliche Arbeit leisten, dazu politische Vorträge anhören. Entweder kehrt er als ‹kommunistischer Mensch› zurück, oder er kehrt nie mehr zurück.»<sup>447</sup> Halter betrachtete Nordkorea und Nordvietnam als «Satellitenstaaten» Chinas, das auch das «Grossreich Tibet» zu unterwerfen gedenke. Zum Erreichen der Weltherrschaft würden die Chinesen nicht einmal vor einem Atomkrieg zurückzuschrecken, schrieb der Autor.

Nicht nur Halter war sich bereits in den 1960er Jahren der wachsenden Bedeutung Chinas bewusst. Otto Müller wählte für seine Narration die Konfliktlinien zwischen der UdSSR und «Rotchina», indem er etwa die Differenzen zwischen Stalin und Mao betonte und aufzeigte, dass Chruschtschows Aufruf zur friedlichen Koexistenz für Mao einen Verrat an der wahren Interpretation des Marxismus-Leninismus bedeutete.<sup>448</sup> Auch die historischen Hintergründe des Konflikts, die in die Zeit des Imperialismus zurückreichten, analysierte der Autor. Auch prangerte Müller die Übergriffe Chinas auf Tibet an, dessen alte Kultur die Chinesen «zerstampften»<sup>449</sup>. Die Tibeterinnen und Tibeter zeichnete Müller mittels einer Quelle als «geknechtetes Volk», welches sich gegen die Unterdrückung und den Zwang, seine Kinder kommunistisch erziehen zu lassen, auflehnte. Die Politik Chinas gegenüber Tibet erschrecke sogar die UdSSR, die Angst habe, Sibirien könne dereinst von den Chinesen besetzt werden, glaubte Müller. Obschon die VR China bereits 1964 die Atombombe entwickelt hatte, wies Müller die Lernenden noch 1969 darauf hin, dass das Reich der Mitte zu schwach sei, seine Herrschaft auszudehnen. Doch liess auch Müller keinen Zweifel daran, dass genau dies in Zukunft möglich sei:

«Dennoch erhob sich hier unlegubar neben der Sowjetunion und den USA eine dritte Weltmacht. Napoleon hatte China als schlafenden Riesen bezeichnet und davor gewarnt,

---

445 Vgl. Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 187-191.

446 Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 190.

447 Halter, Vom Strom der Zeiten, Bd. 2, 190.

448 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 267.

449 Müller, Denkwürdige Vergangenheit, Bd. 2, 268.

ihn zu wecken. Jetzt war er erwacht und warb als kommunistische Macht wie die Sowjetunion um Gefolgschaft, vor allem in der <dritten Welt>: bei den erwachenden Völkern in Südasien, Afrika und Südamerika.»<sup>450</sup>

Auch Arnold Jaggi wies 1969 auf die wachsende Bedeutung der VR China hin, der er eine ähnliche Wirtschaftsleistung wie den USA zutraute. Auch er glaubte, die UdSSR befürchte eine Annexion Sibiriens durch China. Wie Müller betonte Jaggi die Konflikte bzw. die Konkurrenz zwischen den Atommächten UdSSR und China.<sup>451</sup> In seinem «Lesebuch» von 1970 schmückte der Autor die Lebensumstände in China in einem eigenen Kapitel aus und wies auf die grossen sozialen Unterschiede und die verbreitete Armut der Bauern hin, welche die Kommunisten zu überwinden versprachen: «Sie [die Bauern; N. R.] liefen voller Hoffnung den Armeen der kommunistischen Führer zu, und diese siegten. Die neuen Regenten zögerten keinen Augenblick, den Großgrundbesitzern den Boden wegzunehmen. Hierbei kam es zu grauenhaften Bluttaten.»<sup>452</sup> Mit dieser Erklärung für den Sieg der Kommunisten in China zeichnete Jaggi ein zentrales Muster, das schon in der Deutung des Vietnamkriegs und in einigen Entkolonialisierungsdiskursen aufschien: Armut und soziale Ungleichheit machte die Menschen für kommunistische Ideen empfänglich.

Chevallaz nannte in der Ausgabe von 1969 die VR China noch im selben Atemzug wie die UdSSR<sup>453</sup> und unterstrich die Unterstützung, die Mao durch Stalin bei der Befreiung des Landes vom nationalistischen Regime Chiang Kai-Sheks, der wiederum von den USA unterstützt worden sei, erfahren habe.<sup>454</sup> Obschon Chevallaz China an der Seite der UdSSR platzierte, zeigte eine Bildquelle von der Konferenz der Blockfreien in Bandung (1955) die chinesische Delegation, womit Chinas Platz zwischen den Blöcken angedeutet wurde.<sup>455</sup> Chevallaz beschrieb die Machtergreifung Maos und seine Umgestaltung der Landwirtschaft, die eine Verdoppelung der Produktion ermöglicht habe, sowie einen enormen Fortschritt in der Industrie. Dies, so der Autor Mitte der 1960er Jahre, mache China bald unabhängig vom Westen und von der UdSSR.<sup>456</sup> Rund fünf Jahre später unterstrich auch Chevallaz die Differenzen zwischen der UdSSR und der VR China – in Bezug auf die Ideologie und die Realpolitik in der «Dritten Welt».<sup>457</sup> Die Wahrnehmung einer steigenden Bedeutung Chinas führte dazu, dass Chevallaz dem Aufstieg Maos und seiner Politik 1974 ein ausführliches Kapitel mit Bild- und Textquellen widmete.<sup>458</sup> Chevallaz zollte – auch hier hielt er sich an die Vorgaben der UNESCO – der alten Kultur Chinas Tribut.

450 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 268.

451 Vgl. Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>3</sup>1969, 367.

452 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 308.

453 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 296.

454 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 318.

455 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 322.

456 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 323.

457 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>4</sup>1974, 329 und 389.

458 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>4</sup>1974, 387ff.

Differenziert zeigte er auf, wie das Land in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter verschiedenen Kriegen zu leiden gehabt habe, was zu einem enormen Rückstand in der wirtschaftlichen Entwicklung geführt habe, den Mao aufzuholen gewillt sei. Mao gestaltete die Gesellschaft radikal um, indem er, so Chevallaz, «bourgeois, nationalistes, opposants, communautés religieuses» ausschaltete.<sup>459</sup> Anders als andere Autoren erwähnte Chevallaz die Bewegung «Lasst 100 Blumen blühen» als kurzen, hoffnungsvollen Vorläufer des «Grossen Sprungs». Detailliert schilderte er die Umgestaltung der Landwirtschaft, von der Enteignung der Grossgrundbesitzer bis zur Schaffung der Volkskommunen, und die Privatisierung der Industrie, samt dem misslungenen Experiment, mit Hinterhofstahlwerken die Stahlproduktion anzukurbeln. Anders als die SLZ verurteilte der Autor schon 1974 die Auswüchse der Roten Garden, deren Denunziation zur Selbstanzeige und Demission mancher Intellektueller und Politiker geführt habe. Am Ende hätten die Roten Garden vom «rechten Arm Maos», Chou En-Lai, eingedämmt werden müssen.<sup>460</sup>

1976 starb Mao und mit dem Machtwechsel verstärkte sich die Kritik an Maos Herrschaft und mit ihr die Deutung der Volksrepublik. Das Lehrwerk WiB 9 von 1978 stellte die Geschichte Chinas in einem ausführlichen Kapitel, ergänzt durch Bild- und Textquellen sowie Statistiken, dar.<sup>461</sup> Das Verhältnis zwischen Europa und China im Zeitalter des Imperialismus sowie die Bürgerkriege zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden beschrieben. Die Rolle der «Bauern und Guerillas», der «Lange Marsch» sowie die kommunistische Machtergreifung wurden genauso zum Thema gemacht wie Maos Landreform, der gescheiterte «Grosse Sprung nach vorn», die Kulturrevolution und Maos Personenkult. Es wurde im Narrativ betont, dass Maos Aufstieg mittels Terror gegenüber seinen politischen Gegnern erfolgt sei. Nicht selten zeugten die abgedruckten Textquellen (ohne Vermerk der Herkunft) von der Brutalität der Kommunisten, etwa dort, wo von einem Schauprozess, von angewandten Druckmitteln oder von «Gehirnwäsche» in Arbeitslagern berichtet wurde.<sup>462</sup> Das Buch WiB 9 stellte «Kampfersammlungen» und inszenierte Massenbewegungen dar, welche die Menschen ideologisch umerziehen sollten. Gelänge dies nicht, so würden die «Feinde des Volkes» in Zwangsarbeitslagern, in welche sie durch die Überwachungsarbeit der politischen Polizei gelangten, «umerzogen», berichteten die Autoren. Die Kritik am «Grossen Sprung», an der Kulturrevolution und den Roten Garden wurde vor allem in den Quellen, weniger im Darstellungstext ersichtlich. Über die Opfer des «Grossen Sprungs» urteilte das Buch vorsichtig. Man berichte, dass in den Jahren 1960-1963 «zehn Millionen Menschen verhungert sein sollen.»<sup>463</sup> In

---

459 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne 1974, 387.

460 Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne 1974, 388.

461 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 74-79. Der Kultur Chinas wurde in der Folge auch in anderen Kapiteln – etwa im Kontext der Begegnung von «Ost- und West» durch die Reisen Marco Polos (vgl. WiB 7, Buchs 1987, 7 – Aufmerksamkeit geschenkt, die hier aber nicht zum Thema gemacht werden können.

462 WiB 9, Solothurn 1978, 76f.

463 WiB 9, Solothurn 1978, 78.

der Ausgabe von 1989 wurden einige der drastischen Schilderungen in den Textquellen durch Kürzungen oder Auslassungen entschärft. Manche Quellen wurden ersetzt oder ganz weggelassen.<sup>464</sup> Insbesondere die Hinweise auf Zwang- und Terrorismittel in den «Umerziehungslagern» fehlten in der Neuauflage weitgehend, dafür wurden die Reformen unter Deng Xiaoping und die Öffnung hin zur «sozialistischen Marktwirtschaft» beleuchtet.

Hans Göldis «Leseheft» von 1975 hatte noch kein Kapitel über China enthalten. 1980 hingegen, vier Jahre nach dem Tod Mao Zedongs, widmete Göldi dem Land der Mitte 31 Seiten. Enthalten war ein Längsschnitt, der die Hochkultur, aber auch die «gewaltsame Öffnung» Chinas, den Opiumkrieg, den Boxeraufstand, den Weg in den Bürgerkrieg zu Beginn des 20. Jahrhunderts und Maos Aufstieg ausführlich darstellte, begleitet von Text- und Bildquellen.<sup>465</sup> Dem sozialen Elend vieler chinesischer Bauern, das durch den Krieg gegen Japan verstärkt worden sei, mass Göldi Bedeutung bei, um die Sympathien, die die Kommunisten im Volk genossen, erklärbar zu machen: «Maos Armee waren keine Banditen, sie misshandelten keine Bauern, stahlen kein Eigentum; das gequälte Volk konnte endlich aufatmen.»<sup>466</sup> Bald aber ging die Herrschaft Maos gemäss Göldis Darstellung in Bespitzelung und Terror gegenüber den «Gegnern», den «Grossgrundbesitzern», über, der gemäss Mao 800 000 «Klassenfeinden» das Leben kostete. Laut anderen Quellen seien es 2 bis 10 Millionen gewesen, schrieb Göldi, womit er andeutete, dass Geschichte nicht immer eindeutig rekonstruierbar ist. Mittels Quellen schilderte Göldi die «Volksgerichtsversammlungen», die «Umerziehung» von Denunzierten und die Folgen der Kulturrevolution. Diese sei bei der Jugend auf fruchtbaren Boden gefallen.

«Respekt vor Eltern und Lehrern war nun überflüssig, Lernen altmodisch. Einzige Richtschnur waren die Sprüche des Vorsitzenden Mao Tse-tung, die in millionenfacher Auflage als «Rotes Buch» begeisterte Aufnahme fanden. Als «Rote Garde» waren diese Jugendlichen das eigentliche Machtinstrument der Kulturrevolution.»<sup>467</sup>

Göldi stellte detailliert verschiedene Auswüchse der Politik der Roten Garden dar, die nur mittels der «Roten Armee» hätten gebremst werden können. Wichtig war in Göldis Narration auch der Streit zwischen der UdSSR und der VR China um die «Führung der Weltrevolution». Dieser habe den USA ermöglicht, erfolgreich Anschluss an China zu suchen, was sich laut Göldi im Empfang der US-Tischtennismannschaft in China zu Beginn der 1970er Jahre manifestierte.<sup>468</sup> Chinas Ambition, die Führung bei der Verbreitung der «Weltrevolution» zu übernehmen, habe sich in Afrika, Asien und Lateinamerika zu Beginn der 1960er Jahre gezeigt. Die Kulturrevolution habe indes die personellen und

---

464 Vgl. WiB 9, Buchs <sup>3</sup>1989, 81-85.

465 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 65-96.

466 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 65-96, hier 81.

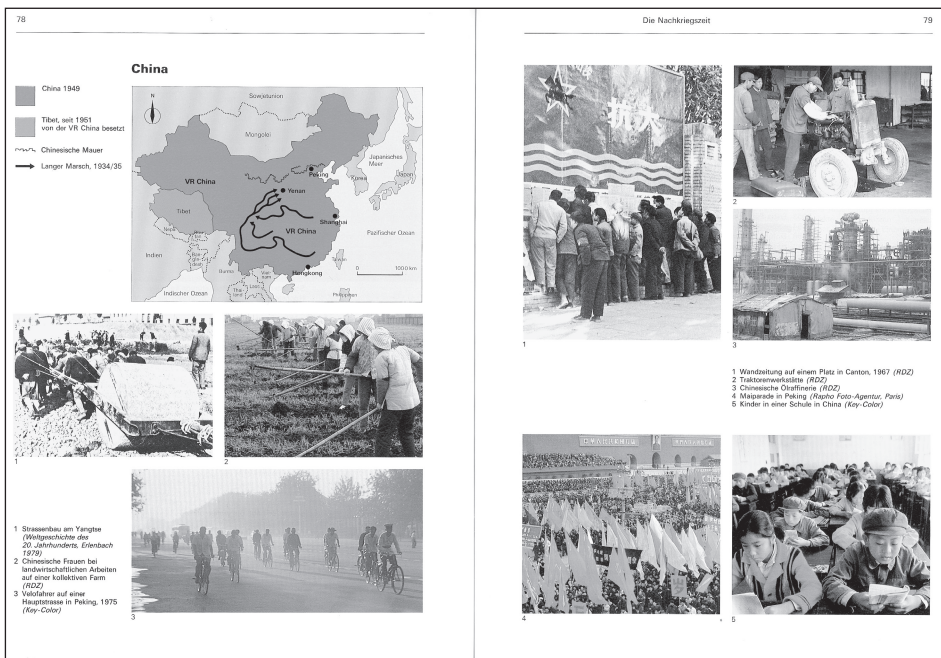
467 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 87.

468 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1980, Wattwil 1980, 90.



finanziellen Mittel gebunden, wodurch der Einfluss Chinas auf die Entkolonialisierung gesunken sei. In der Nachfolge Maos erwähnte Göldi die Politik der wirtschaftlichen Öffnung und der gelockerten Zensur. Tabellarisch dargestellte Wirtschaftsdaten folgten der Darstellung.

Peter Ziegler eröffnete sein Kapitel über China mit einer Doppelseite voller Bildquellen.<sup>469</sup> Sein tabellarischer Überblick begann 1911 mit dem Sturz des Kaisers und endete mit dem Tod Maos 1976.<sup>470</sup> Insgesamt beleuchteten die zahlreichen Bildquellen vor allem die düstere Seite des Maoismus: den Terror gegen Andersdenkende, die Zwangsarbeit, die Auswüchse der Kulturrevolution. Ein besonderes Augenmerk legte Ziegler auf das Leben der einfachen Menschen, das in Text- und Bildquellen, etwa vom Teeanbau oder einem «Festessen in einer Volkskommune», dargestellt wurde.<sup>471</sup>



**Abbildung 20:** Einstiegsseite zum Thema «China» im Schulbuch «Zeiten Menschen Kulturen 9» von 1985. Typisch für das Schulbuch ist der Einsatz von Quellen und die Reduktion des Darstellungstexts auf ein Minimum. (Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 78f.)

Ein Auszug aus dem Abschluss-Communiqué des China-Besuchs von US-Präsident Nixon im Jahr 1972 führte den Lernenden vor Augen, dass die alte und die neue Grossmacht

469 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 78f.

470 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 80.

471 Vgl. Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 83ff.



sich um eine «friedliche Koexistenz» bemühten und für einen generellen Gewaltverzicht plädierten.<sup>472</sup>

Auch im Zürcher Lehrmittel GZG 4 wurde China verschiedentlich zum Thema gemacht. Bereits im Kapitel «Imperialismus» widmete das Buch dem Reich der Mitte mehrere Seiten.<sup>473</sup> Innerhalb des Themenkomplexes «Folgen des Imperialismus» – nicht innerhalb der Thematisierung des Kalten Krieges – wurde dann der Aufstieg der Kommunistischen Partei unter Mao verortet.<sup>474</sup> Das Lehrmittel zeigte die Machtstreitigkeiten zwischen den Kommunisten und der Kuomintang vor dem Hintergrund des Kampfes gegen «das immer aggressivere Japan»<sup>475</sup> und die daraus resultierende Notlage der Bevölkerung. Auch innerhalb der Darstellung der Nachkriegszeit erfolgte die Verortung Chinas im Kontext des Themenbereichs «Von den Kolonialreichen zur ›Dritten Welt‹» und nicht innerhalb des Kalten Kriegs, obschon die Verstrickung des Landes in den bipolaren Konflikt nicht unerwähnt blieb.<sup>476</sup> Meyer und Schneebeli schrieben, dass China zwar das Potenzial zur Weltmacht besitze, es aber die Probleme eines Entwicklungslandes aufweise.<sup>477</sup> Das Buch GZG schilderte, angereichert mit Textquellen, Bildquellen und Karten die Machtergreifung der Kommunisten und legte, wie das ZMK, Wert auf die Lebensweise der einfachen Menschen. Die Darstellung der Lebensumstände der Chinesinnen und Chinesen in diesem Geschichtsbuch ist auffällig. Es wurde den Lernenden vor Augen geführt, wie sehr der Staat ins Leben der einzelnen Menschen eingriff, beispielsweise bei der Heirats- und Kindpolitik. Neben den ärmlichen Lebensumständen vieler Chinesinnen und Chinesen wies das Buch auch auf die Fortschritte hin, die das Land mit der Senkung der Säuglingssterblichkeit, der besseren medizinischen Versorgung oder dem Schulwesen nach der Kulturrevolution vorzuweisen habe. Auch die Besserstellung der Frau wurde lobend erwähnt.<sup>478</sup> Auf der antikommunistischen Diskurslinie lagen auch die Schilderungen der Ermordung angeblicher «Konterrevolutionäre», die Errichtung von Zwangsarbeitslagern sowie die Kontrolle der Menschen durch die Geheimpolizei.<sup>479</sup> Interessanterweise wies das Buch detailliert auf die Gegensätze innerhalb der Kommunistischen Partei selbst hin. Die Opfer des «Grossen Sprungs» wurden hier auf 20 Millionen beziffert. Auch der Personenkult um Mao und die Folgen der Kulturrevolution wurden, angereichert mit Quellen, dargestellt. Über das Wirken der Roten Garden und dessen Folgen wurde nicht berichtet. Wie im Lehrmittel WiB 9 führten die Autoren auch im GZG die Öffnung unter Deng Xiaoping aus, wohingegen

---

472 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 85.

473 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 2, Zürich 1988, 231-235 sowie 294-298. Insbesondere wurde Wert auf die Darstellung der Hochkultur Chinas gelegt, welche etwa das Papier oder das Porzellan hervorbrachte.

474 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 2, Zürich 1988, 294-298.

475 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 2, Zürich 1988, 297.

476 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 146-153.

477 Die Überschrift des Kapitels heisst denn auch «Entwicklungsland China». Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 146.

478 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 152f.

479 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 148.

die Niederschlagung des Protests auf dem Platz des Himmlischen Friedens nur eine kurze Erwähnung wert war: «Die Führung blieb in der Hand der Kommunistischen Partei. 1989 wurden Demonstrationen von Studenten, welche eine Demokratisierung forderten, blutig niedergeschlagen.»<sup>480</sup>

Wie festgestellt werden kann, sind die Darstellungen der VR China in den Geschichtsbüchern sehr unterschiedlich. Neben kulturgeschichtlichen Themen wurde in den meisten Lehrmitteln vom «Terror des Maoismus», dem Misslingen der Kulturrevolution und dem Missbrauch der Macht durch die Roten Garden berichtet. Halter betonte schon 1965, dass China daran war, zu einer Weltmacht aufzusteigen. Diesen Aspekt untermauerten manche Autoren mit dem Hinweis auf die Atombombe, das Ausgreifen Chinas nach Tibet und die sich in den 1960er Jahren zuspitzenden Differenzen mit der UdSSR. Die Schilderung der Lebensumstände der notleidenden Bevölkerung vor der Machtergreifung der Kommunisten 1949 war eher selten. Die Semantik eines Nord-Süd-Dualismus fand nur im GZG explizit Niederschlag, auch wenn sie bereits im «Lesebuch» von Arnold Jaggi 1970 aufschien. Fast ein wenig verblendet mutet heute die ausgesprochen positive Darstellung des Reichs der Mitte in den Lehrerzeitschriften an, die dem Land am Ende der Kulturrevolution eine prosperierende Entwicklung attestierte und in den Roten Garden vor allem eine disziplinierte Jugend voller ethisch-moralischer Grundsätze erblickte. Die geschilderten positiven Eindrücke kamen vorwiegend aufgrund einer Studienreise des SLV zustande, in der den begleiteten Reisenden, so ist zu vermuten, vor allem die propagandistisch aufgeladene Sonnenseite der Kulturrevolution präsentiert worden war.

Erfuhr man in den Lehrerzeitschriften und den Lehrbüchern wie gesehen einiges über den Kalten Krieg auf den Schauplätzen der «Dritten Welt», so wurde anderen Ländern aus den sozialistischen Reihen kaum Aufmerksamkeit zuteil. Was allerdings in keiner Schulbuchbetrachtung fehlte war Berlin, welches zu einem eigentlichen Mahnmahl des Kalten Krieges wurde.

## 5. Berlin als Mahnmahl des Kalten Krieges

Im jüngsten Deutschschweizer Geschichtsbuch werden die Auswirkungen des Kalten Krieges u. a. anhand des Mauerbaus und des Mauerfalls exemplifiziert. Skizzen von Bewachungssystemen, Wachtürmen, Gehegen für Bluthunde und Selbstschussanlagen werden zur Veranschaulichung eines brutalen kommunistischen Regimes eingesetzt, während Bildquellen von jubelnden Menschen auf der Berliner Mauer vom 9./10. November 1989 den Lernenden das «Ende des Kommunismus» vor Augen führen.<sup>481</sup> Wie wurde dieses

---

480 Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 150.

481 Vgl. Menschen in Zeit und Raum 9, Aargau 2005, 110f.

Symbol, an das heutige Lehrmittel prominent erinnern, während des Kalten Krieges selbst gedeutet?

## 5.1 Die «Schandmauer» als Symbol

1961 war die zweite Berlinkrise sowohl im «Tages-Anzeiger» als auch in der NZZ das bedeutendste Medienereignis des Jahres.<sup>482</sup> In den Verbandszeitschriften hingegen war der Mauerbau selbst kaum ein Thema. Auch einer der interviewten Lehrer sagte, er habe den Bau der Mauer, anders als etwa den Ungarnaufstand, zu seiner eigenen Verwunderung in der Rückschau, nicht gross zur Kenntnis genommen. Die Berliner Mauer sei, so interpretiert er heute, nur ein finaler Schritt zur Absicherung der innerdeutschen Grenze gewesen. Weiter glaube der Interviewte, man habe, dadurch dass weit weniger gereist wurde, gar kein klares Bild von der Mauer gehabt.<sup>483</sup>

Es scheint, dass Berlinreisen für die Wahrnehmung und Deutung der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges prägend waren. Ein Lehrer, der 1963/64 an einer Studienreise nach Berlin teilgenommen hatte, berichtete im Interview davon, dass der Kalte Krieg für ihn erst dadurch ein Gesicht bekommen habe. Dem Lehrer blieben neben einer für ihn beängstigenden Zollkontrolle an der Grenze zur DDR «fröhliche» Volkspolizisten in sauberen Uniformen und verhalten und leise sprechende DDR-Bürgerinnen und DDR-Bürger in Erinnerung.<sup>484</sup> Weiter berichtete der Interviewte von einer, gemäss seiner Einschätzung, eigens für westliche Besucher inszenierten Kabarettvorstellung.<sup>485</sup>

Auch der Bericht vom VI. Weltkongress katholischer Lehrpersonen von 1967 zeigt, welchen Eindruck ein Augenschein in Berlin hinterlassen konnte. Der Reiseführer

«erzählte von den Schicksalen an dieser Mauer und bot uns den Anschauungsunterricht dieser Mauer mit ihrem Diesseits erschossener Flüchtlinge und mit dem Jenseits der zwei- und dreifachen Absperrmauer, der hellerleuchteten Todeszonen mit spanischen Reitern, Stacheldrahtverhauen, mit 233 Hundelaufanlagen (Bluthunde zur Verfolgung von Flüchtlingen aus Ostberlin!), mit 250 Beobachtungs- und Wachtürmen usw.»<sup>486</sup>

---

482 Vgl. Imhof et al., Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution, 238.

483 Vgl. Interview mit Heinz Jenni vom 1.4.10.

484 Vgl. Interview mit Hans Stalder vom 6.4.10.

485 «Am Abend gingen wir dann in ein Cabaret, dies haben sie quasi als Deckmantel gemacht, um zu zeigen, wie frei man in der DDR eigentlich ist. Dort haben «Stachelbär» – so haben sie, wenn ich mich nicht täusche, geheissen – politisches Cabaret gemacht und belustigten sich über die DDR-Politiker. Dies war wahrscheinlich für die Westler, damit die auf der anderen Seite erzählten, es sei doch alles super. Oder so zumindest kam es uns vor.» Interview mit Hans Stalder vom 6.4.10. Sinngemässe Transkription der schweizerdeutschen Aussagen.

486 J. Niedermann, Vom VI. Weltkongress katholischer Lehrer in Berlin, in: ScS 54 (1967), 533-538, hier 534.

Auch die erste Studienreise der «Konferenz schweizerischer Oberstufenorganisationen» (KSO) führte 1974 nach Westberlin und in die DDR und gewährte den Lehrpersonen Einblicke «dies- und jenseits der Mauer»<sup>487</sup>. In dieser kurzen Berichterstattung fungierte die Mauer als Grenzsymbol zwischen «Ost und West», zwischen «Kapitalismus und Kommunismus». Erst in den 1980er Jahren wurde die Mauer und ihre Symbolkraft in der SLZ als eigentlicher «Lehrstoff» erkannt. Anhand der Mauer konnten die Auswüchse des Kommunismus exemplarisch dargelegt und diese mit der Freiheit der liberal-kapitalistischen Welt verglichen werden. Mithilfe von Diapositiven zeigte die moderne Lehrperson auf, wie die «Volksdemokratien» ihre Menschen einsperrten. Anhand dramatischer Fluchtgeschichten und/oder deren Scheitern,<sup>488</sup> liess sich bei Lehrenden und Lernenden neben der persönlichen Betroffenheit auch die antikommunistische Einstellung fördern. In den 1980er Jahren wurde weiter das Potenzial für das historische Lernen erkannt, das in der Darbietung kontroverser Quellen im Unterricht steckte. In der Rezension neuer Unterrichtsmaterialien wies der Chefredaktor der SLZ, Leonhard Jost, auf die unterschiedlichen Deutungsmuster der DDR und der BRD bezüglich des Mauerbaus hin. Eine Quelle aus dem «Neuen Deutschland» von 1985 führte den Lehrpersonen die Rechtfertigung der SED für den Bau vor Augen. Die Mauer, so die Interpretation, trenne die «friedliche sozialistische Deutsche Demokratische Republik» und die «kapitalistische Bundesrepublik Deutschland». Die sozialistische Presse verkündete: «Im Ergebnis dieser Massnahmen [zur Sicherung der Grenzen; N. R.] wurde mit der Ausplünderung der DDR, dem ungestraften Raub ihrer materiellen und geistigen Güter Schluss gemacht. Das Leben in unserem Land begann aufzublühen.»<sup>489</sup> Diese Beachtung der Sichtweise der offiziellen DDR auf den Mauerbau war erst in den 1980er Jahren Bestandteil der Lernmaterialien. Die personalisierten Fallbeispiele indes gehörten, wie bei der Beschreibung der Flucht von DDR-Lehrpersonen gesehen, zum festen Bestandteil der Sinnkonstruktion des Kalten Krieges.

Chevallaz nannte 1969 als Grund für den Mauerbau wie alle anderen Autoren die Flucht von «Tausenden» («des milliers») via Berlin in den Westen. Er wies auf den Willen der UdSSR zur Änderung des Berlin-Status hin, datierte den Disput indes auf das Jahr des Mauerbaus: 1961. Das eigentliche «Berlin-Ultimatum» Chruschtschows an die Westmächte, in welchem der Kremlherr den Sonderstatus der Westalliierten in Berlin in Frage stellte, war schon 1958 verkündet worden. Diese zweite Berlinkrise gipfelte schliesslich im Mau-

---

487 Vgl. Bruno Schlup, Dies- und jenseits der «Mauer», in: SLZ 119 (1974), 2335; auch abgedruckt in: ScS 61 (1974), 1016.

488 So entstand zum Beispiel eine Diaserie über die Berliner Mauer, welche «Situationen» zeigte, bei denen Menschen «unter Lebensgefahr geflüchtet sind: über oder durch die Mauer, durch Gewässer, versteckt in Autos, durch einen unter der Erde gebauten Tunnel. Sie zeigen auch, wie Menschen brutal erschossen werden, wenn sie versuchen, zu fliehen.»; Kurt Eggenschwiler, Aktion «Herzlich willkommen», in: SLZ 131 (1986), 37-39, hier 37.

489 Die Quelle stammt aus «Neues Deutschland», 13. August 1985, abgedruckt in: Leonhard Jost, Berliner Mauer – Bauwerk gegen den Menschen, in: SLZ 131 (1986), 25.

erbau 1961.<sup>490</sup> Ohne die Antwort auf das Ultimatum abzuwarten, so Chevallaz, hätten die Ostdeutschen eine Mauer errichtet und Ostberlin eingekreist.<sup>491</sup> Die Mauer, so ergänzte Chevallaz 1974, konnte nur unter Lebensgefahr überwunden werden.<sup>492</sup>

Eugen Halter zog in seinem Narrativ eine direkte Linie vom DDR-Aufstand 1953 zur «Massenauswanderung» – Halter nannte 3.7 bis 4 Millionen DDR-Flüchtlinge – welche, beschämend für die «Volksdemokratie», durch die Mauer, die «vom Volk ‹Schandmauer› genannt» werde, gestoppt werden sollte.<sup>493</sup> Halter nannte keine Verantwortlichen für den Mauerbau. Anders Otto Müller. Für ihn war klar, dass «die Russen» die Mauer zwischen den «Besatzungssektoren» errichten liessen, da «Jahr für Jahr Hunderttausende diese offene Tür zur Flucht in den freien Westen benützt hatten.»<sup>494</sup> Jaggi hingegen nannte, wie Chevallaz, die «Ostdeutschen» selbst als Verantwortliche für den Mauerbau.<sup>495</sup>

Manche Schulbuchautoren, darunter Jaggi, vermieden es bis Ende der 1960er Jahre von der «DDR» zu sprechen, da diese weder völkerrechtlich noch staatsrechtlich anerkannt war. Erst nach den Ostverträgen und der Ratifizierung des Grundlagenvertrags unter Willy Brandts Regie wurde der Weg für die staatsrechtliche (nicht aber die völkerrechtliche), internationale Anerkennung auch durch nichtkommunistische Staaten geebnet, der in der Aufnahme der DDR in die UNO 1973 mündete. Gleichzeitig trat auch die BRD den Vereinten Nationen bei.<sup>496</sup> Die diplomatische Anerkennung der DDR durch die Schweiz erfolgte erst nach der Unterzeichnung des Grundlagenvertrags Ende 1972.<sup>497</sup>

Auch in diesem Kapitel schmückte Jaggi seine Narration mit Details aus. Er zeigte wie Halter mit einem Rückgriff auf den DDR-Aufstand von 1953 auf, dass jährlich rund 200 000 Menschen aus der SBZ bzw. der DDR nach Westberlin geströmt seien und wie die Grenze nach und nach geschlossen wurde. Der Mauerbau erschien in Jaggis Interpretation, übereinstimmend mit der Erinnerung einer der interviewten Lehrpersonen, als der Endpunkt eines schleichenden Abriegelungs-Prozesses,<sup>498</sup> während andere Schulbuchautoren das Überraschungsmoment des Mauerbaus betonten.<sup>499</sup> Die detaillierte Schilderung Jaggis von Anwohnerinnen und Anwohnern, die ihre Häuser, die von einem Tag auf den andern an – oder besser auf – einer hermetischen Grenze standen, fluchtartig verliessen, erinnern an Fotografien von verzweifelten Menschen, die mit wenig Hab und Gut beladen, durch die Grenzhäuser hindurch, gerade noch den «Sprung in den Westen» schafften. Solche «Ikonen der Zeitgeschichte» finden sich in den späteren Schulbüchern. Trotz des Mau-

490 Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 129-138.

491 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>3</sup>1969, 345.

492 Vgl. Chevallaz, *Histoire générale*, Lausanne <sup>4</sup>1974, 403.

493 Halter, *Vom Strom der Zeiten*, 176.

494 Müller, *Denkwürdige Vergangenheit*, Bd. 2, 258.

495 Jaggi, *Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815 (Lesebuch)*, Bern <sup>3</sup>1970, 303f.

496 Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, 386-395.

497 Vgl. Steffen Gerber, *Deutsche Demokratische Republik (DDR)*, in: HLS, Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D46530.php> (23.5.2013).

498 Vgl. Jaggi, *Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen)*, Bern <sup>3</sup>1969, 369.

499 Vgl. WiB 9, Solothurn 1978, 40.

erbaus, so Jaggi, seien bis 1969 rund 132 000 «Bürger Ostdeutschlands» mit gefälschten Papieren oder «auf abenteuerlichen Wegen» geflohen. 140 Menschen seien beim Fluchtversuch umgekommen.<sup>500</sup>

Das Sonderheft von Göldi bettete den Mauerbau in einen langsamen Prozess von Trennung und Entfremdung der beiden deutschen Staaten ein, in dem auch die erste Berlinkrise und der DDR-Aufstand von 1953 ausführlich dargestellt wurden. Der Wirtschaftsaufschwung in der BRD lockte, so Göldi, die DDR-Bürger in den Westen. Kritisch erwähnte Göldi den für die Westdeutschen günstigen Wechselkurs, der zu Hamsterkäufen von Westberlinerinnen und Westberlinern geführt habe. Die Ost-Berliner Läden seien richtiggehend ausgeplündert worden. Diese Gründe führten laut Göldis Narration schliesslich «vor den Augen der machtlosen Bevölkerung» zum Mauerbau.<sup>501</sup> Die Dramatik der Trennung führte Göldi mittels personifizierter Geschichten vor, dieses Mal ohne auf eine Quelle zu setzen. Innerhalb des Autorentexts formulierte er:

«Auf West-Berliner Seite weinen eine Frau und ihr Kind. Sie können nicht hinüber zur Grossmutter, die im Sterben liegt. An einer anderen Stelle steht ein Brautpaar vor der Mauer. Die beiden haben soeben geheiratet. Die Eltern konnten an der Feier nicht teilnehmen. Sie winken über die Grenze hinweg. Und an einer dritten Stelle schliesslich hebt ein Mann einen Täufling hoch und zeigt ihn dem Bruder auf der anderen Seite. Die Mauer ist mehr als sichtbare politische Grenze, sie ist schicksalsschwere Trennung zwischen Menschen.»<sup>502</sup>

Auch die Schilderungen Göldis erinnern an Bilder aus den Zeiten des Mauerbaus, die im kulturellen Gedächtnis aufbewahrt sind. Mittels Quellen schilderte Göldi verschiedene Fluchtversuche. Bis 1974 seien trotz Mauer 33 973 Menschen aus der DDR in die BRD und nach Westberlin geflohen, 164 seien auf der Flucht getötet worden, davon 69 an der Sektorengrenze in Berlin.<sup>503</sup>

Die Statistiken der Flüchtenden übten auf die Schulbuchautoren besondere Faszination aus – möglicherweise auch, weil Statistiken als neuartige Quellen für den Schulunterricht in den 1980er Jahren besonders beachtet wurden. Ziegler bot 1985 in seinem Werk eine Statistik über die Zahl der Flüchtlinge und eine über die Mauer selbst (z. B. Länge, Anzahl der Beobachtungstürme etc.). Daneben illustrierten Quellen westlicher und östlicher Provenienz das Ereignis, darunter eine Bildquelle der Mauer (ohne Menschen!). Erst im Kapitel «Die deutsche Frage» illustrierte eine Bildquelle das Schicksal der DDR-Bürgerinnen und Bürger. Das Foto zeigte «Menschen an der Mauer», die ein Kleinkind hochhoben und auf die andere Seite hinüberwinkten.<sup>504</sup>

---

500 Jaggi, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart (Mittelschulen), Bern <sup>3</sup>1969, 370.

501 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 22.

502 Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 24.

503 Vgl. Göldi, Weltgeschichte 1945 bis 1975, Wattwil 1975, 25.

504 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 18-20.

Im Zürcher Lehrmittel ZMK fungierte die Teilung Deutschlands als Hintergrundfolie, um die Ursachen und Auswirkungen des Kalten Krieges auf Europa zu verdeutlichen. In einer ausführlichen tabellarischen Einleitung zeigte Ziegler die unterschiedliche Entwicklung der DDR und der BRD auf. Dabei integrierte er als Bildquelle einen Zeitungsausschnitt aus dem Neuen Deutschland mit jener Schlagzeile, die als «Mauerlüge» oder «Mauerbaulüge» in die Geschichte eingehen sollte: «Niemand hat die Absicht eine Mauer zu errichten», behauptete Walter Ulbricht am 15. Juni 1961 an einer Pressekonferenz.<sup>505</sup> Als Textquellen kam die Pressekonferenz indes nicht vor.

Auch das Lehrmittel WiB 9 zeigte die verschiedenen Interpretationen der Mauer in «Ost und West», indem das Buch neben einer Kennedy-Quelle, für den die Mauer der «abscheulichste und stärkste Beweis für das Versagen der kommunistischen Staatsform» war, auch einen Ausschnitt aus dem «Beschluss des Ministerrates der DDR über Massnahmen zur Sperrung der Sektorengrenzen von Berlin» vom 12. August 1961 abdruckte.<sup>506</sup> Explizit wurde im WiB die Passivität des Westens während des Mauerbaus verurteilt. Weiter erschien die Volkspolizei der DDR als Opfer des Systems, wenn es hiess: «Jahr für Jahr sterben noch viele Menschen bei Fluchtversuchen. Ohne Vorwarnung müssen die Wachposten schiessen.»<sup>507</sup> Drei Bildquellen (eine vom Brandenburger Tor aus Sicht des amerikanischen Sektors, eine vom Brandenburger Tor durch Stacheldraht hindurch sowie ein Bild der Maueranlage mit Menschen auf beiden Seiten), die weit mehr Raum einnahmen, als der Darstellungstext, untermauerten die Undurchdringlichkeit und den Schrecken der Mauer und der sie umgebenden Sperranlage.

Das Lehrmittel GZG 4 stellte 1991 den Mauerbau selbst in aller Kürze dar.<sup>508</sup> Wiederrum diente die Eindämmung der Flüchtlingsströme als Erklärung. Die genannten Akteure waren die Sowjetunion und die DDR in gemeinsamer Verantwortung. Hervorgehoben wurde mittels Quellen von Willy Brandt die gewaltsame Trennung vieler Familien. Bildquellen, darunter die «Ikone der Zeitgeschichte» einer durch ein auf der Grenze stehendes Wohnhaus hindurch fliehenden Familie und ein Foto der Panzer am US-Checkpoint, untermauerten den im Darstellungstext erwähnten «Schock», den der Mauerbau bei der Bevölkerung ausgelöst habe und auf den Meyer und Schneebeli die Schülerinnen und Schüler aufmerksam machten. Eine Quelle aus einem DDR-Schulbuch verdeutlichte indes auch die offizielle ostdeutsche Interpretation des Mauerbaus.<sup>509</sup>

---

505 Ziegler, ZMK 9, Zürich 1985, 7.

506 WiB 9, Solothurn 1978, 40f.

507 WiB 9, Solothurn 1978, 41.

508 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 58f.

509 Vgl. Meyer/Schneebeli, GZG 4, Zürich 1991, 59.



## 5.2 Mauerfall, Transformation und Neubesinnung

Da nur ein Schulbuch untersucht wurde, welches nach 1989 erschienen ist, kann an dieser Stelle kein Vergleich angestellt werden. Der Fall der Mauer wurde im Lehrwerk GZG in einen breiten historischen Kontext gestellt. Viel Raum widmeten die Autoren Michail Gorbatschows Politik von Perestroika und Glasnost,<sup>510</sup> bevor der Umbruch in Ost- und Mitteleuropa dargestellt wurde.<sup>511</sup> Es waren vor allem die strukturellen Probleme, die das Buch als Grund für den Zusammenbruch der kommunistischen Machtstrukturen in Ost- und Mitteleuropa aufführte. Daneben wurden die Entspannungsphase, die Reformgruppen der 1970er Jahre sowie die polnische Gewerkschaft «Solidarität» der 1980er Jahre ins Narrativ vom «Ende des Ostblocks» integriert. Bei der Darstellung der innenpolitischen Entwicklung der DDR unterstrich das Schulbuch die Rolle der protestantischen Kirchen, die den Oppositionellen einen gewissen Freiraum geboten hätten, um ihre Proteste gegen das Regime organisieren zu können. Nachdem das «Neue Forum» verboten worden sei, protestierten die Menschen.<sup>512</sup> Die Massendemonstrationen aufgrund einer vielgestaltigen Unzufriedenheit führten gemäss Schneebeili und Meyer zum Sturz Erich Honeckers und zu weitreichenden Zugeständnissen, worunter die Öffnung der Grenzübergänge und freie Wahlen fielen.<sup>513</sup> GZG machte den Mauerfall nicht zur Sensation. Es bot vor allem Raum, die Frage nach dem «wie weiter?» zu diskutieren. Verschiedene Quellen über die Haltung von Politikerinnen und Politikern zur Wiedervereinigung Deutschlands konnten die freie Meinungsbildung der Lernenden ermöglichen. Im Lehrerkommentar stellten die Autoren zudem eine tabellarische Übersicht über den Umbruch von 1988 bis 1990 in Polen, Ungarn, der Tschechoslowakei, in der DDR, in Rumänien und Bulgarien zusammen, die ein vielseitiges Bild eines Europa im Wandel vermittelte.<sup>514</sup> Diesen Umbruch nahmen auch die Lehrerzeitschriften ins Visier – mit einzelnen Beiträgen zu verschiedenen Ereignissen.

Nachdem die Berichterstattung in den Lehrerzeitschriften über die «Ostblockstaaten» lange Zeit im Zeichen der kulturellen Schulfragen gestanden hatte, weiteten die Darstellungen über den Mauerfall und die beginnenden Transformationsprozesse nach 1989 den Fokus und richteten das Augenmerk auch auf politische, soziale und wirtschaftliche Themen. Gewissermassen als «Sofortmassnahme» versuchte der SLV zusammen mit der Schweizerischen Flüchtlingshilfe (SFH) im Mai 1990 einen Lehreraustausch ins Leben zu rufen, der sich auf Ungarn und Polen konzentrieren sollte.<sup>515</sup> Auch vom Bund wurden zahlreiche Hilfsprojekte für die Staaten Ost- und Mitteleuropas unterstützt, darunter Fortbildungskurse für Lehrpersonen in der Schweiz.<sup>516</sup>

---

510 Vgl. Meyer/Schneebeili, GZG 4, Zürich 1991, 88-92.

511 Vgl. Meyer/Schneebeili, GZG 4, Zürich 1991, 166-172.

512 Vgl. Meyer/Schneebeili, GZG 4, Zürich 1991, 169f.

513 Vgl. Meyer/Schneebeili, GZG 4, Zürich 1991, 170.

514 Vgl. Lehrerkommentar GZG 4, Umbruch in Osteuropa, 122-130.

515 Vgl. Lehreraustausch mit Mittel- und Osteuropa, in: SLZ 135 (1990), Nr. 9, 57.

516 Vgl. sda, Osteuropahilfe auch im Bildungswesen, in: SLZ 135 (1990), Nr. 16, 27.

1990 lud die SLZ verschiedene Historiker ein, die Geschehnisse in Ost- und Mitteleuropa zu deuten, zu kontextualisieren, um das Bedürfnis mancher Lehrpersonen nach Hintergrundinformationen zu stillen, wodurch ein differenziertes Bild der Choreographie der «Wende» in den einzelnen Ländern zustande kam.<sup>517</sup> Es wurde vermieden, einen monokausalen Zusammenhang zwischen einer einzelnen Ursache und dem Fall der Mauer herzustellen. Der Mangel an demokratischen Strukturen, die desolate Wirtschaftslage, die Überalterung der Parteispitze sowie die Reformbemühungen in der UdSSR wurden als Gründe für die «Implosion des Ostblocks» benannt.<sup>518</sup> Gorbatschows «Neuem Denken» wurde ebenfalls eine wichtige Rolle zugeschrieben. Kurz vor dem Zerfall der UdSSR beurteilte Roland Aegerter in der SLZ die Rolle Gorbatschows vorsichtig positiv. Er unterstrich seine politischen Verdienste, etwa den Rückzug aus Afghanistan, die Rückkehr an den Verhandlungstisch in Fragen der Abrüstung oder die «marktwirtschaftliche» Öffnung. Aegerter war sich indessen der Opposition, welche dem vergleichsweise jungen Kremlchef aus den Reihen der Nomenklatur erwuchs, bewusst. Weiter prophezeite der Autor eine Zunahme der Nationalitätenkonflikte, die unter der kommunistischen Herrschaft unterdrückt worden seien.<sup>519</sup>

In den Diskursen über das «Ende des Kommunismus» in Ost- und Mitteleuropa machten die Lehrerzeitschriften auch darauf aufmerksam, dass die Oppositionellen in vielen Ländern an zentrale, im kulturellen Gedächtnis gespeicherte Ereignisse während des Kalten Krieges und ihre damaligen «Helden» anknüpfen konnten, dies vor allem in der Tschechoslowakei, in Ungarn und in Polen. In Ungarn hatte die «Ungarische Sozialistische Arbeiterpartei» (USAP) selbst schon im Februar 1989 die Rehabilitierung der Dissidenten von 1956 eingeleitet und mit der Zulassung eines Mehrparteiensystems ihren eigenen Untergang besiegelt. Im «Staat der Tschechen und Slowaken» wurden der ehemalige Oppositionelle und Schriftsteller Václav Havel zum Staatspräsidenten und Alexander Dubček, die zentrale Symbolfigur des Prager Frühlings zum Parlamentsvorsitzenden gewählt.<sup>520</sup> In Polen wurde Lech Walesa, eine Leitfigur der Solidarność-Bewegung, 1990 der erste frei gewählte Staatspräsident.

Kurz nach dem Zusammenbruch der UdSSR 1991 unternahmen 17 Schweizer Lehrpersonen eine Russlandreise, die vom Russlandkenner und Organisator der Reise, Jaroslav Trachsel, in der SLZ beschrieben wurde. Neben Schulbesuchen in den neu entstehenden Reformschulen fanden auch kulturelle Veranstaltungen statt. U. a. wurde den Schweizerinnen und Schweizern ein amerikanischer (!) Film vorgeführt, worüber sich die Lehrpersonen, die lieber «russische Kultur» genossen hätten, erzürnten. Trachsel interpretierte die

---

517 Vgl. Karl Heinz Streiter, Umbruch in Osteuropa, in: SLZ 135 (1990), Nr. 11, 4-7; Roland Aegerter, Perestroika: Hintergründe, Probleme, Perspektiven, in: SLZ 135 (1990), Nr. 11, 8-12.

518 Vgl. Karl Heinz Streiter, Umbruch in Osteuropa, in: SLZ 135, (1990) Nr. 11, 4-7; Roland Aegerter, Perestroika: Hintergründe, Probleme, Perspektiven, in: SLZ 135 (1990), Nr. 11, 8-12.

519 Roland Aegerter, Perestroika: Hintergründe, Probleme, Perspektiven, in: SLZ 135 (1990), Nr. 11, 8-12.

520 Vgl. Karl Heinz Streiter, Umbruch in Osteuropa, in: SLZ 135 (1990), Nr. 11, 4-7.

Filmwahl als Zeichen, mit dem die russischen Kolleginnen und Kollegen ihre kulturelle Verbundenheit mit «dem Westen» betonen wollten.<sup>521</sup> Der Zugang zu kulturellen Veranstaltungen war in Russland auch nach der Wende noch sehr preiswert, wofür die Schweizer Reisenden, genauso wie über das kostenlose (wenn auch ungenügende) Gesundheitssystem, die korrupte Beamtschaft und die mafiösen Strukturen der russischen Wirtschaft berichteten.<sup>522</sup> Im Zentrum der geschilderten Erlebnisse standen die Lebensbedingungen der Menschen, insbesondere der Lehrkräfte.<sup>523</sup> Ein Lehrer aus einer russischen Provinz des «Rayon Zavyljalovskij» im Ural gab den Schweizer Lehrpersonen Auskunft über seine Alltagsprobleme nach dem Zusammenbruch der UdSSR.<sup>524</sup> Neben einem Lohn, der nicht zum Leben reiche und der rund ein Drittel eines Arbeiterlohnes ausmache, müsse er – wie zuvor – für die Beschaffung der einfachsten Lebensmittel bis zu zwei Stunden anstehen. Sein Haus habe kein fliessendes Wasser, geheizt werde mit Holz. Die Teuerung mache ihm und den Schülerinnen und Schülern zu schaffen, habe sich doch das Essen in der Kantine teilweise 50fach verteuert. Die Schule verfüge weder über genügend Räume noch über genügend Lehrpersonen. Es fehle an Lehrmaterial und sogar an Stühlen. Die Lehrbücher, insbesondere jene für den Geschichtsunterricht, seien veraltet, noch ganz dem historischen Materialismus verpflichtet. In ihnen werde die KPdSU verherrlicht, der Sozialismus heroisiert und die Russische Revolution, die «Diktatur des Proletariates» und die Kollektivierung der Landwirtschaft als die grössten Errungenschaften in der sowjetischen bzw. der russischen Geschichte bezeichnet, kritisierte der Lehrer.<sup>525</sup> Die Gegenwart indes hatte die Geschichtsbücher längst überholt. In der Politischen Bildung stellten sich die russischen Lernenden nicht mehr die Frage, wie man den Denkern des Marxismus-Leninismus huldigen sollte, sondern, ob man die realsozialistischen Denkmäler stürzen oder sie für die Nachwelt als Mahnmahl erhalten sollte.<sup>526</sup> Der Umgang mit dem kulturellen Gedächtnis wurde zum Thema, allerdings nicht nur in den Nachfolgestaaten der UdSSR und in den ehemaligen «Satellitenstaaten», sondern sehr plötzlich auch in der Schweiz.

Sonnten sich manche Leserinnen und Leser der Verbandszeitschriften womöglich einen Moment lang in der Gewissheit, «halt doch auf den richtigen Dampfer des demokratischen Kapitalismus gesetzt zu haben», wie es Anton Strittmatter, Redaktor der SLZ, pointiert formulierte,<sup>527</sup> so wurde auch ihnen schnell klar, dass das Ende des Kalten Krieges auch ein Ende der lange gepflegten Feindbilder bedeutete. Das «Andere», das «Böse», der Kommunismus als Antipoden, an denen die eigenen Konstanten der Identitätskonstruktion hatten

---

521 Vgl. Jaroslaw Trachsel, Schulen zwischen Reform und Anarchie, in: SLZ 137 (1992), Nr. 12, 6-9.

522 Vgl. Jaroslaw Trachsel, Schulen zwischen Reform und Anarchie, in: SLZ 137 (1992), Nr. 12, 6-9; Jaroslaw Trachsel, Russlands Wirtschaft – auch unser Problem, in: SLZ 137 (1992), Nr. 12, 10ff.

523 Vgl. Jaroslaw Trachsel, Schulen zwischen Reform und Anarchie, in: SLZ 137 (1992), Nr. 12, 6-9.

524 Vgl. Michail Kalmykov, Keine Stühle, keine Karten, keine Motivation, keine Lehrer, in: SLZ 137 (1992), Nr. 13, 22-27.

525 Vgl. Michail Kalmykov, Keine Stühle, keine Karten, keine Motivation, keine Lehrer, in: SLZ 137 (1992), Nr. 13, 22-27.

526 Vgl. Jaroslaw Trachsel, Schulen zwischen Reform und Anarchie, in: SLZ 137 (1992), Nr. 12, 6-9.

527 Anton Strittmatter, Vorwort, in: SLZ 135 (1990), Nr. 11, 1.

gemessen werden können, stellte plötzlich keine Gefahr mehr dar. Die integrative Wirkung des bipolaren Ost-West-Dualismus war plötzlich verpufft, lange zugeschüttete, aber auch neue Konfliktlinien brachen auf. Eine Neuorientierung tat Not. Wie schwierig sich diese gestaltete, zeigte die alles andere als harmonische «700-Jahrfeier» der Schweizerischen Eidgenossenschaft im Jahr 1991, die, wie erwähnt, unter dem Eindruck der Fichenaffäre von zahlreichen Kulturschaffenden boykottiert wurde und den schmerzhaften Abschied von der Deutungsmacht des Kalten Krieges symbolisierte. Obschon der Sonderfalldiskurs den Kalten Krieg überlebte, so fehlte ihm doch jener Gegenpol, der ihm rund 45 Jahre lang als Stütze gedient hatte: der Kommunismus. Eine eigentliche «Friktion im schweizerischen Sonderfallverständnis» war die Folge.<sup>528</sup>

## 6. Fazit

Laut Kurt Imhof bestimmten Themen, die vor dem Hintergrund der Differenzsemantik des Kalten Krieges eine besondere Bedeutung erlangten, während der «langen 50er Jahre» bis hin zur Kubakrise die leitmediale Berichterstattung in der Schweiz.<sup>529</sup> Die Integrationskraft des Ost-West-Dualismus begann in den 1960er Jahren langsam zu erodieren, neue Gegensätze wurden wahrgenommen und akzentuiert, so dass manche Ereignisse, wie etwa die Kubakrise, nicht mehr nur innerhalb der Deutungsmatrix der bipolaren Auseinandersetzung von Kapitalismus und Kommunismus, sondern auch innerhalb der Nord-Süd-Diskussion verortet werden konnten.<sup>530</sup> In den untersuchten Lehrerzeitschriften spielte der Nord-Süd-Dualismus innerhalb der Entkolonialisierungsdiskurse eine zentrale Rolle, wobei in diesen oft gleichzeitig die Differenzsemantik des Kalten Krieges mitschwang. Dennoch erodierte auch in den Verbandsorganen der antikommunistische Basiskonsens, während der Ost-West-Dualismus auch in jenen Schulbüchern, welche den Anspruch hegten, mehr «Weltgeschichte» zu betreiben, bis zum Ende des Kalten Krieges als Deutungsmatrix diente. Es kann dennoch festgehalten werden, dass die Analyse der Diskurse über die umkämpften Schauplätze und heissen Schlachtfelder des Kalten Krieges eine langsame Veränderung der jeweiligen Interpretation, eine leichte Gewichtsverlagerung der Themen in den Lehrmitteln und eine veränderte Darstellungspraxis sichtbar macht.

In der Behandlung der Frage, wo die Ursachen des Kalten Krieges liegen, finden sich in den Schulbüchern sowohl die orthodoxe als auch die revisionistische und postrevisionistische These, wobei diese nicht der Chronologie der Fachwissenschaft folgen. Die «Gleich-

---

528 Kurt Imhof, Sonderfalldiskurse und Pfadabhängigkeit: Der Fall Schweiz, in: Thomas S. Eberle, Kurt Imhof (Hg.), Sonderfall Schweiz, Zürich 2007, 25-55.

529 Vgl. Kurt Imhof, Entstabilisierung. Zukunftsverlust und Komplexitätsreduktion in der öffentlichen politischen Kommunikation der 60er Jahre, in: Imhof et al. (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution, 35-54.

530 Vgl. Imhof, Entstabilisierung. Zukunftsverlust und Komplexitätsreduktion, 35.

zeitigkeit des Ungleichzeitigen» kam dadurch zustande, dass Schulbücher in den einzelnen Kantonen eine sehr unterschiedliche Lebensdauer genossen. «Bestseller», wie es Jaggis Schulbücher zweifellos waren, wurden, in kaum veränderter Konzeption aus der Zeit vor dem 2. Weltkrieg bis in die 1980er Jahre, häufig nur mit Ergänzungen und mit wenigen Änderungen, neu aufgelegt. Die emotionalen und detaillierten Ausschmückungen der Narrationen, bei denen das zur Lehrkunst erhobene Geschichte(n)-Erzählen im Zentrum stand, sind besonders bei Burkhard, Jaggi oder Halter auffällig. Obschon auch Otto Müllers Schulbuch als ein weitgehend konfliktfreies Narrativ, unterbrochen von kurzen Quellen, aufgebaut war, war Müller bei der Rekonstruktion der Schuldfrage vorsichtig, was die Aufnahme von Ansätzen der postrevisionistischen Theorie erklären mag, die beiden Grossmächten eine gewisse Schuld zusprach. Müller nahm vorweg, was sich schliesslich als «sagbar» im Lehrmittel GZG zu Beginn der 1990er Jahre durchsetzte. Während Chabloz, Burkhard, Jaggi, Halter und Müller teilweise bis in die 1970er Jahre fast gänzlich auf die Wirkung einer personifizierten, lokalisierten und kostümierten Geschichtserzählung setzten, war für Chevallaz schon Mitte der 1960er Jahre der Einbezug von Quellen zentral. Anfänglich oft nur als Illustrationen gebraucht, gewannen sie auch in der Deutschschweiz, durch das Lehrmittel WiB, ab Mitte der 1970er Jahre an Bedeutung, nicht zuletzt für den Aufbau von Methodenkompetenzen. Das Zürcher Lehrmittel ZMK, das ab Mitte der 1970er Jahre aufgelegt wurde, setzte fast gänzlich auf Quellen aller Art, während die Autoren des Werks GZG Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre wieder zu einer Mischung von Darstellungstext und Quellen zurückgriffen, wie sie im Zentralschweizer Geschichtsbuch WiB vorgespurt gewesen war. Auffällig ist, dass die Deutung der Geschichte durch die Autoren im Darstellungstext mit zunehmender Bedeutung der Quellen abnahm. Die Urteilsbildung sollte, im Sinne der Förderung des für das Demokratielernen zentralen kritischen Denkens, vermehrt den Lernenden überlassen werden, wobei die Meinungsbildung auch durch die Auswahl der Quellen gesteuert werden konnte. Das Urteilen wurde nicht selten an Experten oder Zeitzeugen delegiert, die in den Quellen zu Wort kamen.

Bei der Darstellung einzelner Ereignisse des Kalten Krieges lässt sich diese Veränderung ablesen. Die Schilderung des Ungarnaufstands war in den Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre von Burkhard, Jaggi, Halter, aber auch bei Müller von einer antikommunistischen Rhetorik geprägt. Zentral war bei den frühen Darstellungen wie im zeitgenössischen Diskurs in den Lehrerzeitschriften der Rückgriff auf das kulturelle Gedächtnis der Schweiz, der Vergleich der ungarischen Aufständischen mit den Eidgenossen, die, von der Heldenzeit bis zum 2. Weltkrieg, der feindlich gesinnten Aussenwelt mit viel Mut und unter Inkaufnahme des eigenen Todes entgegen getreten waren, um der drohenden «Knechtschaft» zu entgehen. Die Differenzsemantik, hier der freiheitliche Liberalismus, dort der versklavende Kommunismus, wurde durch den teilweise wörtlichen Rückgriff auf den schillerschen Tellenmythos unterstrichen. Die antikommunistischen Emotionen, welche der Ungarnaufstand in der Bevölkerung schürte, zeigten sich auch in den Angriffen auf PdA-Lehrpersonen oder im Streit über das «Comité d'Entente», über das die FIAI den Dialog mit den kommunistischen Lehrerverbänden, die in der FISE organisiert waren,

unterhielt. Auf Druck der Schweizer Delegation wurde der Dialog schliesslich ausgesetzt – ein unmissverständliches Zeichen aus dem Lager des westlichen Neutralen. Einen nüchterneren Zugang wählte Chevallaz, der dem Ungarnaufstand weit weniger Raum einräumte, als viele Deutschschweizer Autoren. Auch ins Lehrmittel WiB von 1978 fand der Aufstand nur knapp, in zwei kontradiktorischen Quellen, Eingang. In der Neuauflage des Werks Mitte der 1980er Jahre war «1956» kein Thema mehr. Dass der Ungarnaufstand, der für zahlreiche Menschen derart prägend war, dass von einer «56er-Generation» gesprochen werden kann, keinesfalls aus dem sozialen und kulturellen Gedächtnis verschwunden war, zeigte die mit Quellen angereicherte Darstellung in Zieglers Werk ZMK von 1985. Eine neuerliche Dramatisierung erhielt der Aufstand schliesslich im Lehrwerk GZG von 1991, allerdings nicht mehr durch ein ausschmückendes Narrativ, das auf den Vergleich mit der nationalen Meistererzählung setzte, sondern durch die Nennung suggestiv hoher Opferzahlen aufseiten der ungarischen Aufständischen. Dass viele dieser «Freiheitskämpfer» nicht, wie die westlichen Medien gerne suggerierten, die Überwindung des Sozialismus gefordert hatten, wurde in den Diskursen in den Lehrerzeitschriften und in den meisten Schulbüchern ignoriert.

Diese Ignoranz war bei der Thematisierung des Prager Frühlings von 1968 nicht mehr möglich. Dort fiel sogar protestierenden Schülerinnen und Schülern auf, dass Alexander Dubček und Ludvík Svoboda nicht primär eine Überwindung, sondern eine Umgestaltung des sozialistischen Modells anstrebten. Die Diskurse in den Lehrerzeitschriften und den Lehrmitteln berücksichtigten diesen Umstand nur teilweise. Manche Autoren erwähnten diese Tatsache zwar, versuchten aber, die gängige Differenzsemantik des Kalten Krieges im Narrativ aufrechtzuerhalten. Die Reformkommunisten gehörten zu den «Guten», während Breschnew und die Warschauerpaktstaaten in den Narrativen die «Bösen» und damit das «östliche Lager», symbolisierten. Diese Komplexitätsreduktion mag teilweise erklärbar sein, müssen doch Schulbuchtexte auf wenig Raum die Konflikte für die Lernenden nachvollziehbar darstellen.

Auffallend sind vor allem in den Schulbüchern von Jaggi die noch immer fast bildhaften, sehr emotionalen Schilderungen des Prager Frühlings, die teilweise an die bereits bekannten Motive des Ungarnaufstandes anschliessen konnten, während die Deutungsmuster in den Fachzeitschriften die Anknüpfung an die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses der eigenen nationalen Meistererzählung weitgehend aufgaben. Viel mehr als im Ungarn-diskurs war die Deutung des Prager Frühlings und dessen Ende von den Erinnerungen an persönliche Begegnungen von Mitgliedern des SLV mit Prager Lehrpersonen und weniger von der grossen Deutungslinie des Ost-West-Konfliktes geprägt. Dass der Ost-West-Dualismus als alleiniges Erklärungsmuster für die Konfliktlinien Ende der 1960er Jahre nicht mehr taugte, machte insbesondere der Vietnamkrieg sichtbar, der auch in der Schweiz den bürgerlichen Basiskonsens des Antikommunismus erodieren liess. Vor dem Hintergrund des Vietnamkriegs wuchs die Kritik an den USA und ihrer antikommunistischen Welterklärung, was auf den Schweizer Strassen im Zuge der Proteste gegen den Vietnamkrieg schon 1968 sichtbar wurde. Allerdings dauerte es in den Schulbüchern bis zum Ende des Kalten

Krieges, bis Kritik an der Kriegsführung der USA und ihrer Aussenpolitik auch für die Lernenden nachvollziehbar geäußert wurde. Die einzige Ausnahme bildete Göldis Analyse der «Weltgeschichte 1945-1975», welche auf die Kriegstaktik der USA und ihre verheerenden Folgen für die Zivilbevölkerung aufmerksam machte. Meist wurden die Auswirkungen der Kriegsführung der USA in den Lehrmitteln anhand von Flüchtlingsschicksalen, von denen nicht immer deklariert war, ob sie real oder fiktiv waren, thematisiert. Explizite Kritik wurde in den Darstellungstexten kaum geäußert. Chevallaz griff 1974 mittels einer Bildquelle die inneramerikanischen Proteste gegen den Krieg auf. Erst die gegen Ende des Kalten Krieges publizierten Bücher ZMK 9 (1985), die Neuauflage von WiB 9 (1989) und GZG 4 (1991) widmeten dem Vietnamkrieg und seinen Folgen für die Zivilbevölkerung ausgiebig Raum. In Text- und Bildquellen wurden die Schäden, die Napalm und Agent Orange angerichtet hatten, sichtbar.

Kurt Imhof schreibt, dass die Schweizer Leitmedien der 1960er Jahre die «Opfer des aggressiven Weltkommunismus zu Tätern eines neokolonialen Imperialismus» machten.<sup>531</sup> Eine solche Bedeutungsumkehr fand in den untersuchten Schulbüchern kaum statt. Erst das Geschichtsbuch GZG von 1991 suggerierte, mit dem bekannten Bild der nackten Kim Phúc und dessen falscher Kontextualisierung, einen solchen Perspektivenwechsel, nicht zuletzt durch die Verortung des Themas innerhalb der «DrittWeltproblematik». Die Suggestivfragen an die Lernenden stellten das kommunistische Vietnam als «David» dar und wiesen den Guerillakriegern des Vietcong die Opferrolle zu. Auch im individuellen Gedächtnis der interviewten Lehrpersonen sprengten die studentischen Proteste gegen den Vietnamkrieg mit ihrem inhärenten Antiamerikanismus den Deutungsrahmen des Kalten Krieges – eine Wahrnehmung, die erst am Ende des Kalten Krieges in die Schulbücher einfluss.

In den 1960er Jahren rückten die «Dritte Welt» und mit ihr der Nord-Süd-Dualismus in den Fokus der Lehrerzeitschriften. Als nach dem Mauerbau 1961 eine Verlagerung des Schauplatzes des Kalten Krieges nach Asien und Afrika erfolgte und die Dekolonisierung zu einer ideologischen und systemtheoretischen Neuorientierung der unabhängig gewordenen Staaten führte, wurde in den Lehrerzeitschriften darüber diskutiert, wie die westlich-abendländische Kultur ihren Einfluss auf die dekolonisierten Gebiete geltend machen könne. Nicht immer ohne missionarischen Eifer rief insbesondere die ScS dazu auf, sich in Afrika zu engagieren – sei es durch die Unterstützung von Hilfsmassnahmen, durch den Einsatz von Schweizer Lehrkräften vor Ort oder durch die «Beeinflussung» kommunistischer Jugendlicher an den Jugendfestspielen.

Auffällig ist, dass in den Schulbüchern bis Ende der 1960er Jahre das Bild archaischer, unterentwickelter und zur demokratischen und wirtschaftlichen Selbstorganisation nicht fähiger Kulturen das Afrikabild prägte. Da einige dieser kulturellen Objektivationen noch in den 1980er Jahren verwendet wurden, zementierten sie die Vorstellung der «unter-

---

531 Imhof, Entstabilisierung. Zukunftsverlust und Komplexitätsreduktion, 44.



entwickelten Staaten der Dritten Welt» und damit verbunden den Anspruch der «nachholenden Entwicklung» für Jahrzehnte. In der Westschweiz war es das Buch von Chevallaz (1969), in der Deutschschweiz WiB (1975-1978), welche, nicht zuletzt aufgrund der Forderungen der UNESCO, die Kulturen in Asien und Afrika als eigenständig und Westeuropa gleichwertig darzustellen begannen. In den Lehrerzeitschriften erklang Kritik an den oft missverständlichen und kulturalistisch aufgeladenen Bildern der «Dritten Welt» ab Mitte der 1970er Jahre. Eine zentrale Rolle für die veränderte Wahrnehmung der entkolonialisierten Staaten und die Interpretation zahlreicher Konflikte als Nord-Süd- statt als Ost-West-Gegensätze spielte auch die 1968er-Bewegung.

Die Kubakrise 1962, die in den Lehrerzeitschriften kaum zur Sprache kam, in den jüngeren Lehrmitteln aber als Anschauungsbeispiel für eine Zuspitzung des Kalten Krieges fungierte, wurde in den Lehrbüchern kaum unter der Nord-Süd-Thematik betrachtet, zumal die Lebensbedingungen der Kubanerinnen und Kubaner unter Batista und die eigentliche Vorgeschichte der Kubanischen Revolution kaum je thematisiert wurden. Auch die Schweinebucht-Invasion blieb meist unerklärt. Eine Ausnahme bildete wiederum Göldis Heft.

Asien war vor allem im Zusammenhang mit der Entkolonialisierung Indiens und mit den zwei Stellvertreterkriegen in Korea und Vietnam ein Thema in den Lehrerzeitschriften und in den Schulbüchern. Bereits der Koreakrieg hatte das Augenmerk der Welt auf Asien gezogen, wobei als Erklärungsmuster in den Schulbüchern fast ausschliesslich der machtpolitische Gegensatz der Grossmächte bemüht wurde. Die ausführlichste Darstellung der Volksrepublik China in den Lehrerzeitschriften entstand unter dem Eindruck einer Studienreise des SLV zu Beginn der 1970er Jahre. Das während der Kulturrevolution vermittelte Bild war ausgesprochen positiv. Die Lehrpersonen waren sich zwar darüber im Klaren, dass die schulische Erziehung (auch) der ideologischen Indoktrination diene, doch es wurde vor allem der positive Aspekt der Disziplin der Roten Garden unterstrichen. Die Schulbücher gingen differenzierter mit der Darstellung Chinas um. Nur zum Teil wurde die Hochkultur Chinas erwähnt. Meist war es der Terror, der während der Machtergreifung der Kommunisten und der Kulturrevolution ausgeübt worden war, den es in den Augen der Schulbuchautoren im kulturellen Gedächtnis aufzubewahren und zu tradieren galt. Der Bruch zwischen der Volksrepublik China und der UdSSR wurde hervorgehoben, und schon 1965 prophezeite Halter China den Aufstieg zu einer eigenständigen Weltmacht. Obschon China in den 1960er und 1970er Jahren zur «Dritten Welt» zählte, fand der Nord-Süd-Dualismus keinen Niederschlag in den Schulbüchern. Erst im Lehrbuch GZG 4 von 1991 wurde die «Dritt-Welt-Semantik» spürbar, nicht zuletzt dadurch, dass sich der Fokus der Darstellung und der Quellen von der Ereignisgeschichte auf die «Geschichte von unten» ausdehnte.

Besonders anschaulich konnten die Folgen des Kalten Krieges anhand des Mauerbaus vermittelt werden. In den Lehrerzeitschriften vor allem in Reiseberichten ein Thema, liess sich die «Grausamkeit kommunistischer Regimes» anhand dramatischer Schilderungen exemplifizieren. Seien es nun Familien, die auseinandergerissen worden waren, aus dem

Fenster springende Frauen oder gewaltsam an der Flucht gehinderte junge Männer – sie alle unterstrichen die Differenzsemantik des Kalten Krieges, deutbar für die jugendlichen Betrachter, vermittelbar für Lehrpersonen. Der Fall eben dieser «Schandmauer» war dann auch das Symbol für das Ende des Kommunismus – oder, je nach Interpretation – für den Sieg des freiheitlichen Liberalismus, den Sieg des Kapitalismus. GZG versuchte 1991, das Ende des Kalten Krieges in einen breiten Kontext einzubetten, indem soziokulturelle Gründe genauso erwähnt wurden wie die Politik der Mächtigen, das nochmalige Aufrüsten Reagans oder Gorbatschows «Glasnost und Perestroika».

Überblickt man die untersuchten Diskurse, lässt sich schematisch vereinfacht festhalten, dass sich manche Lehrpersonen zu gewissen Brennpunkten im Kalten Krieg unmissverständlich äusserten und, anders als im Eingangszitat kritisiert, ihre persönliche Meinung, zumindest teilweise, auch öffentlich kundtaten. Dies war solange unproblematisch, als sie den gängigen Deutungsmustern der bipolaren Weltordnung nicht widersprach. Während des Ungarnaufstands und im Zuge der Niederschlagung des Prager Frühlings gingen manche von ihnen, mit oder ohne die Klassen, auf die Strasse, um ihren Unmut gegen die sowjetische Machtpolitik kundzutun. Die Empörungsdiskurse von 1956 waren getragen von einer Bedrohungssemantik, wie sie im kulturellen Gedächtnis der Schweiz bis in die Heldenzeit zurückreichte. Zusammen mit zahlreichen Volksschülerinnen und Volksschülern unterstützten die Lehrpersonen verschiedene Aktionen für die Notleidenden und die Flüchtlinge, deren Schicksal demjenigen der Schweizerinnen und Schweizer, so das Selbstverständnis, ähnelte, lehnte sich hier doch ein «kleines Volk» gegen einen übermächtigen Gegner auf und forderte jene Neutralität ein, welche die Schweiz, so die Interpretation, seit Jahrhunderten prägte. Die Solidaritätssemantik erlangte durch die Hilfsmassnahmen eine besondere Verstärkung. Dieser Tenor schlug sich auch in den Lernmaterialien nieder.

Trug der Antikommunismus bei der Deutung des Ungarnaufstands noch, so verlangte die Einordnung des Prager Frühlings nach differenzierteren Deutungsmustern, gab es doch mit dem Reformkommunismus plötzlich einen «Dritten Weg», der sich nicht in die einfache Deutungsmatrix von «gut» und «böse» einordnen liess. Der Ost-West-Dualismus als Deutungsmatrix spielte indes auch in jenen Konflikten noch, die – zumindest auch – einen Nord-Süd-Konflikt beinhalteten: im Koreakrieg und in der Kubakrise. Die Differenzsemantik des Kalten Krieges wurde erst im Vietnamkrieg von der Nord-Süd-Thematik gekreuzt. Kritik an der Politik der USA wurde laut, wobei diese sowohl in den Lehrerzeitschriften als auch in den frühen Schulbüchern vornehmlich durch Einzelschicksale, dargestellt in Quellen, geübt wurde. Es scheint, dass zu laute Kritik am amerikanischen Vorgehen auch im Kontext von «1968» noch nicht in allen Schulzimmern «sagbar» war. Sagbar war der Unterschied zwischen der «Ersten Welt» und der «Dritten Welt» innerhalb der Betrachtung der entkolonialisierten Gebiete Afrikas, wobei vor allem in den 1960er Jahren die Angst vor der Ausbreitung des Kommunismus in den Diskursen mitschwang.

---

## VI. SCHLUSSFOLGERUNGEN

«Wir haben als Kinder Chruschtschows legendären UNO-Auftritt nachgespielt, von Terrassen herunter ‹Atombömbeli› geworfen und als Jugendliche unser Bild von Gut und Böses mit ‹Liebesgrüssen aus Moskau› und Theatervorstellungen der Moralischen Aufrüstung abgerundet.<sup>1</sup>

«The cold war comes to main street», betitelte Lisle A. Rose ihre Analyse, wonach sich der von der US-Regierung propagierte Antikommunismus auf verschiedene Alltagsbereiche der Menschen auswirkte.<sup>2</sup> Der vorliegenden Arbeit wurde die These zugrundegelegt, dass sich die kommunikativ gedeutete Wirklichkeit des Kalten Krieges und die damit einhergehende Sinnkonstruktion der imaginierten bipolaren Weltordnung auch auf verschiedenen Ebenen der Schweizer Volksschule widerspiegelten. Die Wahrnehmung und Deutung der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges machte sich im schulischen Alltag des westlichen Neutralen auf verschiedenen Ebenen bemerkbar: Auf der institutionellen Ebene wurde diskutiert, welche Aufgaben die Schule im Auftrag der Gesellschaft zu deren Fortbestand und deren Veränderung zu erfüllen habe. Geklärt werden musste, welche Kultur, welche kulturellen Inhalte, Praktiken und Werte von der älteren an die jüngere Generation tradiert werden sollten. Auf der Ebene der Lehrpersonen wurde diskutiert, wer die verantwortungsvolle Aufgabe des «Kulturvermittlers» übernehmen durfte und wer allenfalls nicht. Auch auf der Ebene der kulturellen Objektivationen, der Schulbücher und anderer Lehr- und Lernmaterialien, fand eine Auseinandersetzung darüber statt, welche gesellschaftlichen Wissensbestände in welcher Darstellungsform dargeboten werden sollten. Im Kontext der sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens musste geklärt werden, wie das «didaktische Dreieck» zwischen Lehrperson, Medien und Lernenden ausgestaltet werden sollte, welche methodischen und didaktischen Arrangements erwünscht waren, um die Lernenden optimal auf ihre Aufgabe als verantwortungsvolle Menschen vorzubereiten, die sich in einer anspruchsvollen Welt zu bewähren hatten, aber auch fähig waren, im Dienste der Gemeinschaft die Bedrohungen von aussen abzuwehren. In den analysierten Diskursen zeigt sich, dass auch in der Schweiz der Kalte Krieg die «main street» berührte, in dieser Studie repräsentiert durch die Schweizer Volksschule.

Anhand der eingangs formulierten Ausgangsfragen werden im Folgenden thesenartig die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst, bevor in einem kurzen Ausblick einige Desiderate aufgezeigt und weitere Forschungsfragen skizziert werden.

---

1 Anton Strittmatter am Ende des Kalten Krieges über seine Kindheit unter dem Vorzeichen des bipolaren Weltbildes; Anton Strittmatter, Vorwort, in: SLZ 135, Nr. 11 (1990), 1.

2 Lisle A. Rose, *The Cold War Comes to Main Street*. America in 1950, Lawrence 1999.

**1) Wie zeigte sich die gedeutete Wirklichkeit des Kalten Krieges in der Darstellung der kommunistischen Ideologie und der davon abgeleiteten politischen Systeme? Wie funktionierten in den analysierten Quellen die Differenzsemantiken? Wie wurde das «Fremde» mit dem «Eigenen» kontrastiert, und welche Integrations- und Distinktionsmechanismen wurden in den Diskursen angewandt?**

*a) Das sowjetische Bildungssystem wurde in vielerlei Hinsicht als Gegenbild zum helvetischen Bildungssystem inszeniert, wobei die Rolle der Lehrperson ambivalent blieb.*

Am unmittelbarsten kam die Systemkritik an den sozialistischen Staaten in der Darstellung des «fremden» Bildungswesens in den Schweizer Verbandszeitschriften zum Tragen. Die Differenzsemantik zeigte sich zum einen in den Diskursen über die Rolle der Lehrpersonen, zum andern in der Diskussion über die Aufgabe der Schule in Ost und West und die sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens.

Die Schweizer Verbandsorgane konstruierten die Lehrpersonen im sozialistischen System primär als Opfer, die, kontrolliert von der KP, gezwungen waren, die Ideologie des Marxismus-Leninismus zu vermitteln und sich auch ihrer Freizeit der kommunistischen Erziehung der Jugend zu widmen. In der Nachkriegszeit und nach verschiedenen Aufständen in der DDR und anderen «Satellitenstaaten» der UdSSR geflohene Lehrpersonen wurden als eine Art «Märtyrer» dargestellt, die den Zwängen und der Unfreiheit eines unerträglichen Systems entflohen waren. Die in den sozialistischen Staaten herrschende «Gesinnungskontrolle» wurde der Schweizer Lehrerschaft anhand von Schilderungen von «Verhörmethoden» durch parteigetreue Vorgesetzte oder anhand von Beispielen von Denunziation durch Kolleginnen oder Lernende vor Augen geführt. Von der Opposition vieler sowjetischer Lehrkräfte zur KPdSU waren die westlichen Berichterstatter überzeugt, zumal in Artikeln in den 1970er Jahre hervorgehoben wurde, dass nur rund ein Viertel der Lehrkräfte der UdSSR Parteimitglieder seien. Die Vorstellung einer generellen Differenz zwischen kommunistischer Partei und Lehrkörper wurde noch am Ende des Kalten Krieges aufrechterhalten, als mit dem Verweis auf tschechoslowakische Plakate verkündet wurde, die Lehrpersonen müssten die Lernenden nun nicht mehr anlügen. Gemäss der Darstellung der SLZ und der ScS waren sich die westlichen Betrachterinnen und Betrachter durchaus bewusst, dass die Lehrpersonen in den Augen der kommunistischen Parteien für die Erziehung zum «Neuen Menschen» zentral waren. Entsprechende Aussagen der KPdSU wurden rezipiert und der Verweis auf spezielle Auszeichnungen und Gedenktage suggerierte ein hohes Ansehen der Lehrkräfte. Trotz dieser Diskurse fanden sich in der SLZ und in der ScS kaum Stimmen, welche die nach den ersten Entlassungswellen verbleibenden Lehrpersonen in der DDR oder den anderen «Volksrepubliken» als überzeugte Kommunisten verurteilten, die im Dienst der Partei ihren Beruf mit Überzeugung ausübten. Im Sinne des denunziatorischen Antikommunismus wurden die Gewaltmechanismen des Systems und der Druck auf die Lehrpersonen verurteilt.

In der Darstellung der sowjetischen Schulen kam der Ost-West-Dualismus ebenfalls zum Tragen. Obschon die Leistungen des Bildungssystems in der Senkung der Anal-

phabetenrate, in den Naturwissenschaften und in der Schaffung der Chancengleichheit weitgehend anerkannt wurden, dienten die Schulen und Internate der UdSSR gemäss der Darstellung der Schweizer Verbandspresse der Erziehung einer willenlosen Masse, deren Lebensweg von den Bedürfnissen der Planwirtschaft diktiert, von der KP vorgezeichnet war, während die Schweizer Schulen das Individuum möglichst optimal auf eine Zukunft vorbereitete, in welcher es selbstbestimmt seinen Weg gehen konnte. Gerade diese Überzeugung geriet durch die Kritik der Neuen Linken in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre ins Wanken, was zu einem Umdenken und zahlreichen bildungspolitischen Offensiven, vor allem auf Hochschulebene, führte.

*b) Während die Militarisierung und Ideologisierung der sozialistischen Schulen kritisiert wurde, fehlte es in der Schweiz lange an einer kritischen Selbstbetrachtung.*

Aus den analysierten Darstellungen des sozialistischen Schulsystems spricht die Empörung mancher Autorinnen und Autoren über die als «Zwangsorganisationen» eingestuft Jugendorganisationen in den sozialistischen Staaten. Vor allem die verschiedenen Jugendgruppen in der DDR und in der UdSSR waren Gegenstand der Berichterstattung in den Verbandsorganen, in Sonderheften des SOI und teilweise in den Schulbüchern. Die SLZ und die ScS legten dar, wie die SED bzw. die Kommunistischen Parteien durch die Jugendverbände, aber auch durch die Einrichtung von Internaten ihren Einfluss auf die nachfolgende Generation auszuweiten suchten und wie sie die Jugend für den Aufbau des Sozialismus ideologisch zu indoktrinieren gedachten. Durch die Jugendverbände und durch die unter Chruschtschow in den 1950er und 1960er Jahren ausgebauten Internate wollten die Chefideologen den Einfluss der Kirchen und Familien, die sich bisher erfolgreich gegen die kommunistische Ideologisierung zur Wehr gesetzt hätten, zurückdrängen, so die Deutung in den wertbasierten antikommunistischen Diskursen.

Den westlichen Bobachtern fiel vor allem das «Militärische» in den ost- und mitteleuropäischen Schulen auf. Als in den 1970er Jahren die Kritik an der Armee in der Schweiz lauter wurde, gewann die Kontrastierung mit der vormilitärischen Ausbildung in manchen realsozialistischen Staaten an Bedeutung. Dort würden, so die Berichte, schon Kindergartenkinder auf einen kommenden Krieg vorbereitet, und auf schulischen Waffenplätzen übten sich Jugendliche im Schiessen, während die Schweizer Jugend die Landesverteidigung nicht mehr ernst nehme, was als gefährlich eingestuft wurde. Nicht nur der SAD reagierte, auch Bundesrat Gnägi forderte mehrfach dazu auf, der Landesverteidigung auch in der Schule ihren gebührenden Stellenwert zu sichern, was Ende der 1970er Jahre in einem gescheiterten Versuch des EMD mündete, einen Rahmenlehrplan für den Unterricht in Landesverteidigung für die Lehrerbildungsanstalten, die Berufsschulen und die Sekundarschule zu erlassen. Auch die in den 1970er Jahren vermehrt angeprangerten «Repressionen» gegen angeblich oder tatsächlich linke Lehrerinnen und Lehrer sind teilweise in diesem Kontext zu lesen.

Neben der Militarisierung wurde die ideologische Indoktrination, die Erziehung zum Patriotismus, zur Hingabe an den Staat und zur «Freundschaft mit der Sowjetunion» an-

geprangert, von der, so die Kritik der Schweizer Verbandspresse, die Lehrpläne der sozialistischen Staaten zeugten. Analysen, welche aufgrund der Indoktrinationsvorwürfe an die Adresse der sozialistischen Schulsysteme die eigenen Lehrpläne und Schulbücher kritisch auf ihren ideologischen Gehalt hin überprüften, waren rar. Eine Ausnahme bildete die umfassende Analyse der UNESCO-Kommission, die bereits in den 1950er Jahren den übersteigerten Nationalismus in den Schweizer Geschichtslehrmitteln kritisierte und ein Umdenken forderte.

*c) Vor allem nach dem Sputnik-Schock kamen auch die Schweizer Verbandszeitschriften nicht mehr umhin, im «fremden» sowjetischen Schulsystem Anregungen für die Optimierung des «eigenen» Schulsystems zu finden.*

Vor allem aus Reiseberichten stammte der Eindruck, die Lernenden in den sowjetischen Schulen würden sich durch vorbildliche Disziplin und grossen Lerneinsatz in und neben der Schule auszeichnen. Kritische Stimmen zeigten indes, in einer Umdeutung der Darstellungen, dass es für Jungen und Mädchen, die innerhalb des sozialistischen Systems Karriere machen wollten, keine andere Möglichkeit gebe, als sich jenem Anpassungsdruck zu beugen, der sie faktisch zu willenslosen «Robotern» im Dienste des kommunistischen Systems mache.

Grosse Aufmerksamkeit, teilweise gar Bewunderung erntete der Polytechnische Unterricht, der die Naturwissenschaften mit praktischen Unterrichtsteilen ins Zentrum rückte. Der hohe Stellenwert der Naturwissenschaften in den ost- und mitteleuropäischen Curricula wurde insbesondere nach dem Sputnik-Schock von 1957 als vorbildlich erachtet. Sollten nicht auch die Schweizer Schulen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mehr Aufmerksamkeit schenken, um in der neuen technologisierten Welt mit den Grossmächten Schritt halten zu können? Waren nicht manche Inhalte der Schweizer Curricula zu sehr auf die Vergangenheit und zu wenig auf die Bedürfnisse der Gegenwart und Zukunft ausgerichtet? Auch die Arbeitseinsätze der Jugendlichen in Sowchosen und Kolchosen wurden wahrgenommen und besprochen. Während die einen die einst von Lenin erträumte Verbindung der Schule mit dem Leben bewunderten, verurteilten andere die Einbindung der Jugendlichen in den von der Planwirtschaft diktierten Produktionsprozess und mahnten an, die Jungen und Mädchen würden so zu Sklaven des ökonomischen Leistungsprinzips geformt. Innerhalb dieser Diskurse wurde auch die Rolle der Frau in der Schweiz diskutiert. Um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen, sollten künftig auch die Mädchen, mehr als bisher, in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gefördert werden, wie es in den sozialistischen Staaten bereits geschah, wo der Begriff «Chancengleichheit» nicht nur unter den «Klassen», sondern auch unter den Geschlechtern bereits verwirklicht schien, als in manchen Kantonen der Schweiz die Koedukation noch nicht selbstverständlich war. Nicht alle erachteten diese «Gleichberechtigung» zwischen Frauen und Männern als positiv – auch in diesen Diskursen konnte Kritik aufscheinen, etwa wenn (männliche) Schweizer Reisende den in «Männerberufen» arbeitenden Frauen ihre «Weiblichkeit» absprachen oder wenn (auch von Frauen) moniert wurde, durch die Arbeit wür-

den die sozialistischen Frauen um ihre Rolle als Mutter gebracht, da der Staat während der Arbeitszeit die Erziehung der Kinder übernehme – u. a. in den eben erwähnten Internaten. Zudem werde der Einfluss der Familie auf die Kinder auf diese Weise zurückgedrängt, so der Diskurs. Trotz aller Kritik wurde von den Autorinnen und Autoren der Verbandsorgane wahrgenommen, dass insbesondere im Schuldienst mehr Frauen beschäftigt waren als in der Schweiz – auch in Leitungsfunktionen.

Die Konstruktion des eigenen Schulsystems wurde auch auf der Hintergrundfolie des Ost-West-Dualismus diskursiv ausgestaltet. Die Differenzsemantiken spielten in den Diskursen über den Auftrag der Schule eine zentrale Rolle.

## **2) Wie zeigte sich die gedeutete Wirklichkeit des Kalten Krieges in den Diskursen über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule und des Geschichtsunterrichts, insbesondere in Bezug auf die Tradierung identitätsstiftender Inhalte und Werte?**

*a) Insbesondere in der Hochphase des Antikommunismus nach dem Staatsstreich in der Tschechoslowakei bis Ende der 1960er Jahre erwarteten die Mehrheitsgesellschaft und die Politik von der Schweizer Volksschule eine aktive Förderung der Geistigen Landesverteidigung.*

Eine Gesellschaft muss in den Curricula Rechenschaft darüber ablegen, welche Kultur sie für ihre Weiterexistenz als zentral erachtet. Als besonders tradierungswürdig galten vor dem Hintergrund der «Eskalation»<sup>3</sup> des Kalten Krieges vor allem jene Wissensbestände aus dem kulturellen Gedächtnis, welche die identitätsstiftenden Vorstellungen des Eigenen untermauerten und mithalfen, die Heimatliebe und die Treue zur Schweiz zu stärken. In vielen Fächern liessen sich «typisch schweizerische» Inhalte und Werte vermitteln. Als wichtig wurde die Pflege der Mundart, das Bewahren von Schweizer Sagen, Redewendungen oder Liedern betrachtet. In den Schulwandbildern und Lesebüchern sowie in zahlreichen «aufbauenden Schriften» wie jenen des SJW, des «Schweizerischen Bunds für Jugendliteratur», der Jugendschriftenkommission des SLV oder der «Stiftung Schweizer Jugendkiosk» (SJK), die ab Mitte der 1960 Jahre ihre Aktivitäten verstärkten, wurde das Bild einer heilen Schweiz mit ihren Traditionen und Kulturgütern perpetuiert. Im Geschichtsunterricht wurde das historische Meisternarrativ fortgeschrieben. Die heldenhaften Kriege der Vorväter (die Frauen wurden in dieser Rolle nur selten bedacht) gegen die Habsburger oder die Burgunder wurden als «typisch eidgenössische» Kämpfe für die Freiheit und Unabhängigkeit interpretiert, wie sie sich, so der Diskurs, in der erfolgreichen Abwehr der nationalsozialistischen und faschistischen Bedrohung während des 2. Weltkriegs erneut manifestierten. Diesem Vorbild gleich, sollte die Jugend der 1940er, 1950er und 1960er Jahre in den Augen mancher Pädagoginnen und Pädagogen auch den kommunistischen Feind im Osten Europas und im Innern des Landes bekämpfen. 1963 beteiligte sich die

3 Bernd Stöver bezeichnet die Zeit der Aufstände im «Ostblock» in den 1950er Jahren und die Zweite Berlinkrise bis zum Mauerbau als Zeit der «Eskalation und Stilllegung in Europa». Vgl. Stöver, Der Kalte Krieg, Geschichte eines radikalen Zeitalters, 117-144.



«Dienststelle für Heer und Haus» des EMD an der Ausarbeitung eines SJW-Heftes, das im Sinne der geschilderten teleologischen Interpretation der Schweizer Geschichte an die Jugendlichen appellierte, die Geistige Landesverteidigung nach dem Vorbild ihrer Ahnen mitzutragen. Dass das Heft an alle Abschlussklassen und Rekruten gratis verteilt wurde, rief auch Kritik hervor.

Wie kein anderes Fach diente der Geschichtsunterricht in den Augen der Befürworter der Geistigen Landesverteidigung der «Gesinnungs- und Charakterbildung». Die Liebe zur Schweiz und Schweizergeschichte wurde auch mittels 1. Augustfeiern, Exkursionen, dem Besuch der «Expo 64» oder Wanderungen zu fördern versucht. Eine Sonderstellung nahm Wilhelm Tell ein. Die Figur Wilhelm Tell galt, obschon längst als Mythos entlarvt, als besonders wertvolles Vorbild im Kampf gegen den Kommunismus. Es war der Kern der Sage, den die Verteidiger des Tell am Leben erhalten wollten, um dem Schweizervolk seinen Freiheitswillen exemplarisch vor Augen zu führen. Doch wie andere Helden, so wurde auch Wilhelm Tell langsam dekonstruiert. Ein pragmatischer Umgang mit dem Nationalhelden im Schulbuch fand allerdings nur langsam statt. Mitte der 1970er Jahre wurde das Potenzial im Schulbuch WiB genutzt, um am Umgang mit Tell den Konstruktionscharakter der Geschichte sichtbar zu machen. Der Winkelried-Mythos hingegen wurde in den Lehrmitteln noch bis in die 1980er Jahre als Tatsachenbericht dargestellt.

*b) Die Diskurse über die zu tradierenden kulturellen Werte der Schweiz blieben während des Untersuchungszeitraums relativ konstant. Die Semantiken der scheinbar überzeitlichen Konstanten der Identitätskonstruktion, ausgedrückt in Abstrakta wie Demokratie, Neutralität, Solidarität, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit, zeigten sich vor dem Hintergrund der Veränderungen der Deutung des Kalten Krieges als verschieden interpretierbar.*

Die Diskussion um die zu vermittelnden kulturellen Inhalte, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werte führten zu einer Besinnung auf das Eigene in Abgrenzung vom Fremden. Die Frage, welche Elemente der Identitätskonstruktion für den Fortbestand der Gemeinschaft unerlässlich waren, wurde zwar unterschiedlich beurteilt, dennoch bestand eine Art Basiskonsens über einzelne zu tradierende Konstanten, deren semantische Offenheit unterschiedliche Deutungen zuließ, was die Konsensfindung begünstigte. Vor dem Hintergrund des Ost-West-Dualismus gewannen einzelne dieser identitätsstiftenden Konzepte zwischenzeitlich an Kontur, andere erfuhren im Laufe der Zeit eine Umdeutung. In den Diskursen wurde nicht selten die Unvereinbarkeit des Kommunismus mit den «eidgenössischen Werten» unterstrichen, die es, nicht zuletzt als Garanten der kulturellen Kohärenz und zur Stärkung der Geistigen Landesverteidigung, zu tradieren galt. Dass die sozialistischen «Volksdemokratien», anders als ihr Name behauptete, alles andere als demokratisch waren, gehörte zum verbreiteten Diskurs. Der Volkswille in der UdSSR und in den «Satellitenstaaten» werde unterdrückt, die Menschen würden zu Marionetten des Systems degradiert, zu willenlosen Massen geformt, die Rechtsstaatlichkeit werde mit Füßen getreten. Wer nicht mitspielen werde durch Geheimdienste oder die Geheimpolizei unter Druck gesetzt, zur Umerziehung gezwungen, ins Gefängnis gesteckt oder zur Zwangs-

arbeit verurteilt. In Abgrenzung dazu wurde die Demokratie der Schweiz, in der, so der Diskurs, jedes Individuum eine Stimme bekam, als wirksamer Gegenpol inszeniert. Diese eidgenössische Demokratie wurde möglichst weit in die Vergangenheit zurückprojiziert, meist bis zur «Gründungsgeschichte» der Schweiz. Der Mythos des Rütlichschwurs von 1291 wurde in dieser Lesart als demokratischer Geburtsakt gedeutet. Nicht selten wurde die Schweizer Demokratie idealisiert, obschon es auch einzelne Stimmen gab, welche das bis 1971 fehlende Frauenstimmrecht, den Jesuitenartikel (aufgehoben 1973) oder das Schächtverbot als undemokratisch anprangerten. Um so schmerzhafter wurde die Kritik am «undemokratischen Staat» und mit ihm am «undemokratischen Bildungswesen» empfunden, wie sie u. a. von der Neuen Linken im Kontext der 68er-Bewegung, aber auch in den Diskursen über die «Repression» gegen Lehrpersonen oder im Zuge der Fichenaffäre geäußert wurde.

Als besonders erhaltenswert galt die Neutralität, welche die Schweiz, so der Diskurs, seit Jahrhunderten vor den kriegesischen Machenschaften der Nachbarländer bewahrt und zu einem wertvollen Ruhepool in der Mitte Europas hatte werden lassen. Nicht unberührt von der Kritik der Alliierten an der Politik der Schweiz während des 2. Weltkriegs erfuhr der Neutralitätsdiskurs im Zusammenhang mit dem von Bundesrat Petitpierre geprägten Schlagwort «Neutralität und Solidarität» eine flexible Erweiterung. Neutralität hiess nicht, abseits stehen vom Weltgeschehen, sondern sich solidarisch zeigen mit dem sich integrierenden Europa, solidarisch mit der Welt. Symbole dafür waren etwa die «Schweizerspende», die Tätigkeiten des IKRK, die Guten Dienste, die von den Grossmächten im Kalten Krieg verschiedentlich in Anspruch genommen wurden, sowie die ab den späten 1960er Jahren an Bedeutung gewinnende «Entwicklungshilfe». Auch innerhalb antikommunistischer Diskurse gewann die Solidaritätssemantik an Bedeutung, etwa wenn die Solidarität mit der «Gemeinschaft» der Eidgenossenschaft zur Stärkung der Abwehrkräfte gegen den Kommunismus beschworen wurde, oder wenn die Solidarität mit der sogenannten «Dritten Welt» in den 1960er Jahren vor dem Hintergrund des Wettbewerbs zwischen Kommunismus und Kapitalismus um den Einfluss auf die sich emanzipierenden Staaten diskutiert wurde. Auch die Solidarität mit den vor dem Kommunismus Fliehenden, seien es Ungarn, Tschechoslowakinnen, Tibeterinnen oder Vietnamesen, konnte als solidarischer Akt interpretiert werden.

Vor dem Hintergrund der Wahrnehmung der sich im Zuge der Hochkonjunktur der 1950er und 1960er Jahre beschleunigenden gesellschaftlichen Veränderung, die neben einem veränderten Freizeitverhalten auch zu einer Auflösung traditioneller Milieus und Familienstrukturen führte, gewann die Solidaritätssemantik auch innenpolitisch an Bedeutung. Es schien den Zeitgenossen, als ob das Gemeinschaftsgefühl, das in der Einführung der AHV 1947 einen symbolischen Höhepunkt erreicht hatte, erodiere und die Verantwortungsbereitschaft zu Gunsten eines individuellen Hedonismus abnehme. Die Aufgabe der Schule, die Solidarität mit der Gemeinschaft (wieder) zu stärken und den Kampf gegen alle zersetzenden Einflüsse, seien dies Musik, Sport, neue Freizeitbeschäftigungen, aber auch Rauschgift, Schundliteratur oder «sexualisierte» und Gewalt verherrlichende Filme,

zu führen, wurde in vielen Diskursen unterstrichen. Um sich von der in den «Ostblockstaaten» propagierten Solidarität mit der Volksgemeinschaft abzugrenzen, mahnten verschiedene Stimmen an, der Appell für die Erziehung zur Solidarität sei nicht mit der Erziehung zur «Vermassung» gleichzusetzen, das Individuum bleibe im liberalen System der Schweiz zentraler Referenzpunkt aller Erziehungsbemühungen. In den «Massen» der sozialistischen Staaten hingegen verliere der einzelne Mensch seine Individualität, seine auf den Menschenrechten basierende Freiheit und werde zum Handlanger des Systems degradiert.

Wie schon die Demokratie, so wurde auch die Freiheit als urschweizerisches Bedürfnis konstruiert. Schon im fernen Mittelalter hätten die «Schweizer» (und vereinzelt «Schweizerinnen») mit allen Mitteln für ihre Freiheit gekämpft, diese aufrechtzuerhalten sei das oberste Ziel. Die im kollektiven Gedächtnis gespeicherten Freiheitskämpfe gegen die Habsburger und Burgunder wurden reaktiviert, um die Bedeutung dieses Freiheitswillens für den antikommunistischen Kampf zu unterstreichen. Die Freiheit, so wurde propagiert, sei undiskutabler Bestandteil eines allfälligen (Welt-)Friedens. Mit dieser diskursiven Verknüpfung zweier für die helvetische Identitätskonstruktion zentraler Konzepte konnte die sowjetische Friedensrhetorik unter Chruschtschow, die vor dem Ungarnaufstand von 1956 noch vereinzelt Hoffnung geschürt hatte, als reine «Taktik» abgetan werden. Die unterschiedlichen Friedenssemantiken von Ost und West wurden zum Thema gemacht: Während dem «westlichen Konzept» von Frieden die Freiheit und die Demokratie inhärent seien, rede der Kreml von einem teuer erkauften «Frieden» der Gefängnisse, wo jegliche Freiheit fehle und die Demokratie mit Füßen getreten werde, so der Vergleich. In den Schweizer Verbandszeitschriften wurde «Freiheit» stets als individuelle Freiheit, auf rechtsstaatlichem Boden fussend, verstanden. Genau diese Rechtsstaatlichkeit werde, so die Verbandszeitschriften, von der UdSSR immer verletzt, was sich etwa 1956 in Ungarn, 1968 in der Tschechoslowakei oder 1980 in Polen zeigte.

*c) In der unmittelbaren Nachkriegszeit kam, begünstigt durch den Appell internationaler Lehrerverorganisationen, der UNESCO und des Europarats die Forderung auf, die Volksschule müsse aktiv zur Friedens- und Demokratieförderung beitragen, um einen Dritten Weltkrieg zu verhindern – ein Diskurs, der bis zum Ende des Kalten Krieges anhält.*

Nach dem 2. Weltkrieg teilten zahlreiche internationale Lehrerverorganisationen wie das «Bureau international d'éducation» (B.I.E.) in Genf, die «Internationale Vereinigung der Lehrerverbände» (IVLV/FIAI) oder die «World Organization for the Teaching Professions» (WOTP), in denen auch Schweizer Lehrerverbände aktiv waren, das Anliegen der Friedenserziehung durch die Bildungsinstitutionen – ein Wunsch, dem vor allem die UNESCO Gehör verschaffte. Verschiedene Massnahmen schienen nötig, um diesem Ziel näher zu kommen. Eine der vordergründigsten war laut der UNESCO die Befreiung der Lehrmittel von nationalistisch und kulturalistisch aufgeladenen Darstellungen. Während die Schweizer Verbandspresse die Instrumentalisierung der Schulen für die sozialistische Propaganda lautstark verurteilte, kam es selten vor, dass sie im gleichen Atemzug Selbstkritik an den eigenen Lehrmitteln äusserte. Eine Analyse der schweizerischen

UNESCO-Kommission zeigte Ende der 1950er Jahre für viele überraschend, dass auch die helvetischen Geschichtslehrmittel nicht frei von «Propaganda» waren. Die Schweizer UNESCO-Kommission kritisierte die einseitige Fokussierung auf die Schweizergeschichte, vor allem auf die sogenannte «Heldenzeit», die laut dem Urteil der UNESCO überdimensioniert war. Vielfach endete der Geschichtsunterricht in den Volksschulen denn auch mit dem 19. Jahrhundert. Rekrutenbefragungen bestätigten, dass noch Mitte der 1950er Jahre kaum eine Volksschullehrperson die beiden Weltkriege thematisierte. Dies zu ändern, forderte die UNESCO bereits 1957. Neben der Beachtung der Zeitgeschichte forderte sie eine Ausrichtung der Lehrmittel auf eine Weltgeschichte, in der soziale, kulturelle, religiöse, aber auch wirtschaftliche Fragen mehr gewichtet werden sollten als die politischen. Die Appelle wurden zwar gehört, aber, zumindest in den Lehrmitteln, nur langsam umgesetzt, wobei die welsche Schweiz schneller war als die Deutschschweiz, was auch damit zusammen hängen könnte, dass mit Georges Panchaud ein Mitglied der UNESCO-Kommission selbst die Leitung der Publikation der «Histoire générale» übernahm, deren dritte Auflage in überarbeiteter Form 1964 erschien. In der Deutschschweiz setzte «Weltgeschichte im Bild» (WiB) ab Mitte der 1970er Jahre neue Akzente, auch methodischer Art. Wie der Titel sagt, wurden Bildquellen zu einem wichtigen Bestandteil des als Arbeitsbuch konzipierten Lehrmittels. Daneben gewannen Textquellen, Statistiken und Karten an Bedeutung. Auch die Lehrerzeitschriften trugen die Forderung der UNESCO mit, indem sie Unterrichtsmaterial zur UNO, zu den Menschenrechten, aber auch die Appelle der Kinder von Wales zum «Tag des Guten Willens» oder zum jeweiligen «Flüchtlingstag» darboten. Auch Henry Dunants Werk und verschiedene Missionen des Roten Kreuzes wurden in den Zeitschriften thematisiert. Diese Materialien standen indes neben den altbekannten Themen zur Schweizergeschichte. Die Abkehr von den helvetischen Meisternarrativen ging deshalb nur schleichend voran. Zu einem langsamen Umdenken kam es erst in den 1970er Jahren. Bis in die 1980er Jahre hinein dauerte es, bis die von der UNESCO in den 1950er Jahren geforderte Sozial-, Kultur- und Ideengeschichte in den Lehrmitteln ihren gesicherten Platz neben der Ereignisgeschichte bekam.

Es war auch der Europarat, welcher von den Schulen forderte, zur Demokratieförderung beizutragen. 1964 erliess er zur Förderung der Demokratie und des «europäischen Bewusstseins» eine Resolution, aufgrund deren die EDK eine Umfrage lancierte, an der sich sämtliche Kantone beteiligten. Mehrheitlich zeigten sich die kantonalen Erziehungsdirektionen davon überzeugt, im Rahmen der Politischen Bildung, die meist im Geschichtsunterricht integriert war, die Anliegen des Europarates bereits in genügendem Mass umzusetzen. Schon nach dem 2. Weltkrieg und verstärkt in den 1950er Jahren wurde in den Lehrerzeitschriften die Überzeugung geäußert, dass Demokratieförderung auch neue soziale Praktiken innerhalb der Schulzimmer erfordere. Frontalunterricht im «Kasernenstil», wie ihn ein englischer Beobachter nach dem 2. Weltkrieg in der Schweiz festgestellt haben wollte, schien kaum förderlich, die für eine funktionierende Demokratie zentralen Fähigkeiten des kritischen Denkens, der freien Meinungsbildung und der Verantwortungsübernahme zu erlernen. Die 68er-Bewegung war nicht die Geburtsstunde der Forderung nach

einer demokratischeren Schule, aber sie gab der Überzeugung, das Bildungswesen müsse demokratischer gestaltet werden, zusätzliches Gewicht und beschleunigte das Umdenken in den Volksschulen. Ideen, die teilweise aus der Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit stammten, wurden nach und nach umgesetzt. Insbesondere Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre, als es an Lehrerinnen und Lehrern mangelte, scheinen verschiedene «Experimente» mit offenen Lehr- und Lernformen möglich geworden zu sein. Als praktikabel erschien manchen Erziehungsverantwortlichen die Schaffung einer «kleinen Eidgenossenschaft im Schulzimmer», das Einüben von Verantwortungsübernahme durch die Schaffung verschiedener Ämter oder durch die regelmässige Einberufung eines «Klassenrates» mit einer gewissen Mitbestimmung der Lernenden. Auch Gruppenarbeiten galten als förderlich, um demokratische Grundfertigkeiten zu erlernen.

Im Kontext der Geschichtsdidaktik wurde aufgrund des Appells zur Demokratieförderung über die Förderung des kritischen Denkens nachgedacht. U. a. sollten Schülerinnen und Schüler lernen, sich anhand von teilweise kontradiktorischen Quellen eine eigene Meinung über die Vergangenheit zu bilden. Sie sollten Fragen an die Geschichte richten und nicht mehr nur «fertige Geschichten» konsumieren. Manche Lehrmittel integrierten bereits in den 1960er Jahren zahlreiche Quellen, so etwa Chevallaz' «Histoire générale», während andere noch in den späten 1970er Jahren aufgelegte Lehrmittel, wie etwa Arnold Jaggis Bücher, weiterhin mit einzelnen kurzen Zitaten, manchmal ohne Angabe der Autorenschaft, und einigen wenigen Bildquellen, die meist nur der Illustration dienen, auskamen. Während das Lernmittel WiB in den 1970er Jahren zum historischen Denken anregen wollte, enthielten die Narrative von Otto Müller, Arnold Jaggi oder Eugen Halter noch immer eine umfassende Geschichtsdeutung. Dass es manche Lehrpersonen bevorzugten, den Lernenden weiterhin Geschichten statt Geschichte zu präsentieren, zeigt auch der Erfolg der bis in die späten 1980er Jahre aufgelegten Lesehefte «Lasst hören aus alter Zeit».

*d) Vor dem Hintergrund des Ost-West-Dualismus wurde die christlich-abendländische Kultur als Antipode zum atheistischen Kommunismus auf vielfache Weise instrumentalisiert.*

Der «Abendlanddiskurs» nahm vor dem Hintergrund der gedeuteten Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges verschiedene Formen an. Zum einen wurde in Lehrerzeitschriften und in Schulbüchern der Befürchtung Ausdruck verliehen, Europa und mit ihm die kleine Schweiz verliere im grossen Spiel der Supermächte zunehmend an Bedeutung. Nicht nur der atheistische Kommunismus und der religionsfeindliche Maoismus mit ihrem inhärenten Materialismus wurden in diesem Diskurs zu Antipoden des Abendlandes, manchmal war es auch das liberal-kapitalistische System der USA, welches seine europäischen Wurzeln vergessen zu haben schien und das mit Kritik bedacht wurde. Die gesellschaftlichen Veränderungen der 1950er und 1960er Jahre führten u. a. zu einem Bedeutungsverlust des Religiösen in der Gesellschaft, manifest etwa in der Auflösung des katholischen Milieus. Der Sonntag wurde statt für Einkehr und Gebet für Freizeitaktivitäten wie Autofahren oder den Besuch von Sportveranstaltungen und Jugendtreffs genutzt. Vor allem die

katholischen Erziehungsverantwortlichen forderten, in den Curricula und Zweckartikeln der Schule sollten die christlich-abendländischen Werte verankert bleiben, was sie vielerorts noch in den 1970er Jahren waren. Mit dem «atheistischen Kommunismus» als Kontrastfolie, der, nicht selten mit biblischen Metaphern versehen, als «Antichrist» konstruiert wurde, forderten manche Autoren in der ScS noch in den 1960er Jahren ein Zurück zu konfessionellen Schulen und lehnten die säkulare Staatsschule ab. Mit dem Verweis auf den Kirchenkampf in einzelnen sozialistischen Volksrepubliken und der Deutung der Kämpfer für den Glauben als «Märtyrer», wie es etwa im Fall des Kardinals Mindszenty geschah, konnten die oppositionellen religiösen Bewegungen in einzelnen ost- und mitteleuropäischen Ländern als «Bollwerke» gegen den Kommunismus inszeniert und Länder wie Polen oder Ungarn als wirkungsvolle Barriere gegen das Böse dargestellt werden, deren Vorbild es nachzueifern galt. Solche Länder, die zum Atheismus gezwungen worden seien, so der Diskurs, würden dereinst (wieder) in den Schoss des Abendlandes zurückkehren können. In der Enzyklika «Mater et magistra» von 1961 bekam der katholische antikommunistische Kampf wirksame Schützenhilfe von päpstlicher Seite.

Auch die konfessionell neutrale SLZ unterstützte die Tradierung christlich-abendländischer Werte durch die Schule, distanzierte sich indes von jeglicher «Indoktrination» und konnotierte den Abendland-Begriff folgerichtig stärker kulturell als religiös. Eine verlässliche abendländische Gesinnung schien auch der SLZ noch in den 1970er Jahren eine starke Waffe im Kampf gegen den Kommunismus, aber auch in der Abwehr anderer fremder Einflüsse zu sein.

Im Kontext der Dekolonisation der 1960er Jahre erhielt der Abendlanddiskurs nochmals eine neue Dimension. Einzelne Autoren teilten die Überzeugung, der Westen müsse dem Osten zuvorkommen und seinen Einfluss auf die neu entstehenden Staaten ausdehnen, was durch die Gewinnung von Studierenden für die «westlichen Universitäten», durch die Beeinflussung der Jugendlichen an internationalen Treffen wie den Jugendfestspielen, aber auch durch eine geschickt orchestrierte Entwicklungshilfe geschehen konnte. Einige katholische Lehrpersonen erblickten in der Missionierung der in die Unabhängigkeit entlassenen Völker einen gangbaren Weg für den antikommunistischen Kampf. Hoffnungen wurden geäußert, man könne die Gunst der Stunde für die Ausdehnung des Katholizismus nutzen. Dieser Diskurs verebte zumindest in den Lehrerzeitschriften relativ schnell und machte einem pragmatischen Ansatz Platz, der die Hilfe vor Ort, gerade auch von Schweizer Lehrkräften, propagierte. In der Folge bildeten in den 1960er und 1970er Jahren Schweizer Lehrkräfte zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer im Kongo/Zaire und anderen Ländern Afrikas aus. Beeinflusst wurde das Umdenken in der Entwicklungszusammenarbeit auf katholischer Seite vom Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-1965). Auch die «Interkonfessionelle Konferenz Schweiz – Dritte Welt» bewirkte in den 1970er Jahren ein Umdenken in der Entwicklungszusammenarbeit, die von der Vorstellung einer «nachholenden Entwicklung» abrückte und den Fokus auf eine umfassendere Lösung der Nord-Süd-Problematik ausweitete.

*e) Es war der Kalte Krieg, der die Zeitgeschichte in die Schulzimmer brachte.*

Mehrere der interviewten Lehrpersonen monierten, Zeitgeschichte sei in ihrer Ausbildung nie ein Thema gewesen. Dabei seien sie vom Ungarnaufstand, vom Prager Frühling oder dem Vietnamkrieg «politisiert» worden. Die Rekrutenprüfungen und einzelne Studien zeigten denn auch, dass in den Volksschulen zu Beginn der 1960er Jahre erst selten Zeitgeschichte unterrichtet wurde, während eine umfassende Studie von Arne Engeli von 1972 zum Schluss kam, dass die Zeitgeschichte ihren festen Platz im Unterricht gefunden habe. Die Analyse der Lehrerzeitschriften zeigt, dass die heissen Phasen des Kalten Krieges, die auch in der Schweizer Öffentlichkeit für Emotionen sorgten, in einzelnen Schulzimmern thematisiert wurden. Unmittelbar nach dem Ungarnaufstand gab es Unterrichtsmaterialien, welche die jüngsten Ereignisse thematisierten, und auch in den Schulbüchern fasste der Kalte Krieg als Thema rasch Fuss. Die zunehmende Verbreitung der Massenmedien erhöhte den Druck auf die Lehrpersonen, die offenen Fragen der Lernenden klären zu helfen. Wie gesehen forderte die Mehrheitsgesellschaft allerdings noch Ende der 1970er Jahre Zurückhaltung der Lehrpersonen, wenn es darum ging, ihre politische Überzeugung zu äussern – vor allem dann, wenn sie nicht den Vorstellungen der Zauberformelparteien entsprach. War es unproblematisch, an einer Demonstration gegen die Niederschlagung des Prager Frühlings teilzunehmen, so konnte die Teilnahme an einer Demonstration gegen das Atomkraftwerk Kaiseraugst oder die explizite Verurteilung der Diktaturen in Chile während des Unterrichts zu Problemen am Arbeitsplatz führen. So verweilten denn manche Lehrpersonen auch in den 1970er Jahren noch lange bei der Schweizergeschichte vor dem 20. Jahrhundert und versuchten, manchmal mit abenteuerlichen Analogien zwischen Vergangenheit und Gegenwart, eine «Vergegenwärtigung» der Geschichte zu erreichen und einen «Gegenwartsbezug» zu schaffen. Hierin zeigt sich die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Während einzelne Lehrpersonen den Kalten Krieg und andere Tagesaktualitäten schon in den 1950er Jahren thematisierten, vermittelten andere noch in den 1970er Jahren die Geschichte(n) mittelalterlicher Helden und stilisierten diese zu den Lehrmeistern der Jugend, die im zeitgenössischen ideologischen Kampf als dienlicher erschienen als eine Aufklärung über Kapitalismus und Kommunismus. Im Vergleich zur UdSSR, die ihr Schulwesen, so die Wahrnehmung, konsequent auf eine künftige Welt, auf die Schaffung eines «Neuen Menschen» und den Aufbau der sozialistischen Gesellschaft ausrichtete, galt ein in der Vergangenheit ausharrender Geschichtsunterricht in vielen Augen als unhaltbar.

**3) Wie zeigte sich die gedeutete Wirklichkeit des Kalten Krieges in den Diskursen über die sozialen Praktiken der Rekrutierung, der Wahl und der Wiederwahl der Vermittler des kulturellen Gedächtnisses, der Lehrerinnen und Lehrer?**

*a) Lehrpersonen, welche die Grenzen des Sagbaren in ethischer, ideologischer, religiöser oder politischer Hinsicht überschritten, konnten unter Druck geraten, selbst wenn sie sich innerhalb des Schulzimmers den gesellschaftlichen Ansprüchen entsprechend verhielten.*



Was wann «sagbar» und «machbar» ist, wird von den gesellschaftlichen Normen bestimmt, die auch beeinflusst werden von der jeweiligen Lebenswelt, der gedeuteten Lebenswirklichkeit. Im Untersuchungszeitraum veränderte sich das «Sagbare». Historisch und kulturell verfasste, scheinbar überzeitliche Wertvorstellungen, soziale Praktiken, aber auch identitätsstiftende Konstanten wie Demokratie oder Neutralität wurden in einem steten Prozess kommunikativer Konstruktion neu interpretiert und umgedeutet. Dem Wertekonservatismus der langen 1950er Jahre stand eine Aufbrucheuphorie gegenüber, die innerhalb der Schulzimmer allerdings nur wenig Spielraum eröffnete. Lehrpersonen hatten, gemäss dem verbreiteten gesellschaftlichen Anspruch die Geistige Landesverteidigung mitzugestalten. Dazu gehörte die Tradierung, aber auch die Quasi-Verkörperung scheinbar überzeitlicher Werte, wie sie teilweise auf die christlich-abendländische Kultur, meist aber auf die Schweizer Geschichte zurückgeführt wurden und in manchen Curricula und Zweckartikeln noch bis in die 1970er Jahre hinein aufschienen. Erst Bewegungen rund um die 68er-Generation weiteten den Spielraum für den Umgang mit der Kultur innerhalb und ausserhalb des Schulzimmers aus. Im Konkubinat lebende Lehrpersonen, langhaarige Lehrer, Lehrerinnen in Minijupes, selbstbestimmte Gruppenarbeiten, autonomes Lernen, Klassenräte, die Lektüre kritischer Texte wurden mancherorts möglich.

Unmöglich blieb bis zum Ende des Kalten Krieges das öffentliche Bekenntnis einer Lehrperson zum Kommunismus. In den 1950er Jahren waren es PdA-Lehrkräfte, die von einzelnen Lehrerverbänden zum Austritt gezwungen werden konnten, in den 1970er Jahren waren es die POCH-Lehrpersonen und ihre angeblichen oder tatsächlichen Sympathisanten und Sympathisantinnen, die als «Handlanger des Kommunismus», als Gegenbilder der verlässlichen Lehrpersonen aufgestellt und unter Druck gesetzt werden konnten. Unsagbar waren noch in den 1970er Jahren in manchen Schulzimmern zu laute Systemkritik, die Thematisierung als zu erotisch oder zu provokativ empfundener Literatur, aber auch die zu explizite Verurteilung des amerikanischen Kampfes in Vietnam.

*b) Die behördliche und private Staatsschutzstätigkeit bewirkte, dass «linke» oder als solche verdächtige Lehrpersonen in gewissen Kantonen oder an gewissen Schulen keine Stelle bekamen oder diese verloren.*

Ende 1950 regelte das Strafgesetzbuch die Bestimmungen für einen wirksameren Staatsschutz, der sich unter dem Eindruck des beginnenden Kalten Krieges vor allem gegen als «Linksextremisten» eingestufte Personen oder Organisationen richtete. Den bundesrätlichen Aufruf zur steten Wachsamkeit nahmen auch Privatpersonen zum Anlass, Nachbarn, Kolleginnen oder die Lehrpersonen ihrer Kinder zu «bespitzeln». Der als «Subversivenjäger» betitelte Ernst Cincera legte mithilfe teilweise bezahlter Informantinnen und Informanten ein umfangreiches Privatarchiv mit Dossiers über verschiedene Personen und Organisationen an, über welche Cincera und die von ihm präsierte «Informationsgruppe Schweiz» Auskunft erteilten. Manche «Entdeckungen» wurden in einem Bulletin publiziert, welches von Interessierten abonniert werden konnte. Obschon weder die

staatlich noch die privat gesammelten Informationen immer korrekt waren, erschwerte manch ein Ficheneintrag den Betroffenen die Stellensuche. Manche Erziehungsdirektoren, Schulleiter oder Behördemitglieder nutzten gemäss den Mutmassungen verschiedener Kritiker die ihnen zugetragenen oder die aktiv erfragten Informationen über einzelne Lehrpersonen dazu, diese aus politischen Motiven entweder nicht anzustellen oder nicht mehr weiter zu beschäftigen. Insbesondere im Kanton Zürich der 1970er Jahre registrierten die Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft (GKEW), das Demokratische Manifest (DM), Max Schmid oder Jürg Frischknecht et al. verschiedene Fälle von Entlassungen oder Nichtanstellungen aus politischen Motiven. Obschon Erziehungsrat Alfred Gilgen die Existenz von «Dossiers» bestritt, bestätigte er gemäss der Darstellung der Tagespresse, von privaten Informationen über einzelne Kandidatinnen und Kandidaten Gebrauch gemacht zu haben. Einzelne interviewte Lehrpersonen teilten aufgrund von Äusserungen von Behördemitgliedern die Vermutung, vor ihrer Anstellung seien über sie «Informationen» eingeholt worden. Auch in Emmen war es 1975 eine aufmerksame Person, die, auf die Unterschriftenliste für die Wahlteilnahme der POCH und die darauf vermerkten Lehrpersonen aufmerksam geworden, Mitglieder der LP mobilisierte, welche in der Folge eine Änderung der gängigen sozialen Praxis der Lehrpersonenauswahl verlangten. In einer geheimen Wahl wurden mehrere Lehrpersonen, welche die POCH-Liste unterschrieben hatten, um der jungen Partei die Teilnahme an den Wahlen zu ermöglichen, nicht angestellt oder nicht gewählt, obschon von den Betroffenen lediglich eine Lehrerin tatsächlich POCH-Mitglied war. Die Unterschriften der anderen Lehrpersonen wurden vor allem von der LP im Wahlkampfjahr 1975 als Sympathiebekundung für die marxistische POCH (und nicht als Unterschrift zur Ermöglichung der Teilnahme an den demokratischen Wahlen) interpretiert. Diese Politik goutierten nicht alle, wodurch es in Emmen zu einem Skandal mit nationaler Ausstrahlung kam.

*c) Veränderten die Behörden die gängige soziale Praxis der Lehrpersonenauswahl anscheinend willkürlich, um unliebsame Lehrpersonen aus politischen statt aus fachlichen Gründen vom Beruf auszuschliessen, konnte ihnen dadurch breite Opposition erwachsen.*

In verschiedenen Fällen, in denen Lehrpersonen in den 1970er Jahren keine Anstellung bekamen oder ihre Stelle, sei es als Verweserin, als Hilfslehrer oder als bereits gewählte Lehrperson, verloren, änderten einzelne Personen oder Behörden die gängige Praxis der Lehrpersonenauswahl oder Wiederwahl. Im Fall der Nichtwahl von Maya Klemm forderten einzelne Bürgerinnen und Bürger statt der üblichen stillen Wahl ihr Recht zur Wahl der Lehrperson ein. Im Fall von Emmen wurde ebenfalls mit der Tradition gebrochen, den Wahlvorschlag der Kommission in einer offenen Aussprache zu genehmigen. Im Falle der «Zuger Richtlinien» versuchten die Behörden, angeblich ohne die Lehrpersonen in einem demokratischen Prozess genügend einzubeziehen, Kriterien für die Auswahl der Lehrkräfte festzulegen. Auch in Zürich gab es Leitlinien, welche gewisse Lehrpersonen, etwa Dienstverweigerer oder Zweitverdienerinnen, vom Amt fernhalten sollten. In den skizzierten Fällen wehrten sich oft nicht nur die betroffenen Lehrpersonen, sondern mit

ihnen eine Gruppe empörter Bürgerinnen und Bürger, die demokratische, rechtsstaatlich verfasste Rechte durch die Schulbehörden untergraben glaubten. Für verschiedene entlassene oder nicht (mehr) angestellte Lehrpersonen versuchten Kolleginnen, Schüler, Eltern, aber auch Parlamentarierinnen und Parlamentarier mit Protestaktionen und politischen Mitteln das gefühlte Unrecht zu korrigieren. Rhetorisch verwiesen sie dabei teilweise auf dieselben Elemente der historischen Identitätskonstruktion wie die die Lehrpersonen anklagenden Parteien, etwa auf die Meinungsfreiheit des Einzelnen, die Rechtsstaatlichkeit oder die Solidarität. Der Vorwurf der Willkür stand im Raum. Die Vermutung, Lehrpersonen würden gemäss politischen statt fachlichen Kriterien aus- und wiedergewählt, erhitze auch die Gemüter in den Lehrerorganisationen, vor allem aber jene in den Gewerkschaften. So wehrten sich die 1972 im Kanton Zürich gegründete Gewerkschaft Kultur, Erziehung, Wissenschaft (GKEW) und die Gewerkschaft Erziehung (GE) gegen die «Repressionen». Die von den traditionellen Lehrerverbänden wahrgenommene Gefahr der Spaltung der Lehrerschaft führte dazu, dass Kritiker der Gewerkschaften diese der linken «Unterwanderung» mit dem Ziel revolutionärer Umwälzungen bezichtigten.

Zur Möglichkeit politischer Ränkespiele trug auch die hohe Arbeitslosigkeit in Folge der Rezession nach 1973/74 bei. Diese führte, mit anderen Faktoren, zu einer Erhöhung der Anzahl Bewerbungen auf eine Stelle, wodurch eine echte Auswahl der Lehrpersonen möglich wurde. Dass sich die teilweise scharf formulierte Ablehnung «linker» Lehrpersonen in den 1970er Jahren zuspitzte, muss auch vor dem Hintergrund gewalttätiger Aktionen linksextremer Gruppierungen wie der RAF oder der Roten Brigaden und einzelner Vorkommnisse in der Schweiz gelesen werden, die einen fachlichen Diskurs zusätzlich erschwerten.

*d) Der hohe Stellenwert der Geistigen und militärischen Landesverteidigung im Kontext des Kalten Krieges machte die Dienstverweigerer unter den Lehrern in den 1970er Jahren zur beliebten Zielscheibe antikommunistischer Angriffe.*

Dienstverweigerer überschritten in den 1970er Jahren gleich mehrfach die Grenze des Sagbaren. Mit Verweis auf den verschieden interpretierbaren «Treueartikel» in der Bundesverfassung wurde von Lehrpersonen verlangt, sich bedingungslos hinter den liberal-demokratisch verfassten Rechtsstaat zu stellen. Die «Treue» zum Staat war gemäss der Sinnbedeutung eines grossen Teils der Erziehungsverantwortlichen konstituierendes Element der Geistigen Landesverteidigung. Den Militärdienst in Frage zu stellen konnte bedeuten, den Staat per se in Frage zu stellen und ihm die Treue zu versagen. Dienstverweigerung aus politischen Gründen oder Anstiftung zur Dienstverweigerung konnte zu einer Nichtanstellung oder Entlassung als Lehrperson führen. Manchmal reichte offenbar, wie gezeigt, die Dienstverweigerung aus Gewissensgründen aus, um Bewerbern eine Anstellung als Lehrer zu verwehren.

Wie wichtig auch für das EMD der Rückhalt der Landesverteidigung in der Lehrerschaft noch in den 1970er Jahren war, zeigen mehrere Appelle von Bundesrat Gnägi und der vergebliche Versuch der «Zentralstelle für Gesamtverteidigung», einen Rahmenlehr-

plan zur Landesverteidigung zu schaffen.<sup>4</sup> Auch wenn manche Lehrpersonen den Versuch, die Landesverteidigung im Lehrplan zu verankern, ablehnten, so trugen viele das Anliegen mit. Als 1979 ein Streit über den für Schulklassen empfohlene Besuch einer Militärvorführung in Zürich eskalierte, befürwortete der SLV die Landesverteidigung explizit und sprach sich für deren Thematisierung in der Schule aus. Auch in den 1980er Jahren, im Kontext der UNO-Abstimmung, der GSoA-Initiative oder der Didacta von 1988, an der auch die Armee präsent war, gab es neben kritischen und ablehnenden immer auch unterstützende Stimmen aus den Kreisen der Bildungsverantwortlichen.

Die Tradition der Milizarmee wurde auch, und das war ein wichtiger Punkt des Deutungsrahmens, mit dem Solidaritätsprinzip begründet, auf das die Eidgenossenschaft aufbaue und welches durch die Dienstverweigerer untergraben werde, wodurch die gesellschaftliche Kohärenz bedroht schien. Durch die hörbar geäußerte Kritik an der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung überschritten Dienstverweigerer eine weitere Grenze. Einige Stimmen, die sie verurteilten, monierten, durch die aktive Kritik würden Dienstverweigerer nicht nur zu «untreuen» oder «unsolidarischen» Staatsbürgern, sondern auch zu Wegbereitern fremder Ideologien, vornehmlich des Kommunismus. In den Augen der Mehrheitsgesellschaft hatte eine Lehrperson die identitätsstiftenden gesellschaftlichen Werte in gewisser Weise selbst zu verkörpern. Wer, wie die Dienstverweigerer, den Boden der Rechtsstaatlichkeit verlasse, vernachlässige seine Vorbildfunktion und erfülle die ihm von der Gesellschaft übertragene Aufgabe der Tradierung kultureller Werte nicht, so der Diskurs. Im Falle von André Froidevaux wurde im BGE die Befürchtung geäußert, er könne in den Augen der Lernenden zu einem «Märtyrer» werden, zu einem zu kopierenden Vorbild, da er bereit gewesen sei, für seine Überzeugungen eine Gefängnisstrafe zu riskieren. Es scheint aufgrund der Diskurse, als ob in den 1970er Jahren Lehrpersonen gefragt waren, die sich aktiv gegen eine mögliche «kommunistische Unterwanderung» wehrten, sich aber gleichzeitig nicht zu aktiv, und nur auf dem Boden der Rechtsstaatlichkeit, an der Veränderung des eigenen Staates beteiligten.

**4) Wie zeigte sich die gedeutete Wirklichkeit des Kalten Krieges in der Sinnkonstruktion ausgewählter historischer und zeitgeschichtlicher Ereignisse, dargestellt in den kulturellen Objektivationen der Zeit? Wie wurden die jeweiligen Narrative konstruiert, und welche allfälligen Veränderungen erfuhren die Darstellungen?**

*a) Die Interpretation der Schweizergeschichte als teleologische Meistererzählung bot eine sozial verfasste und begrenzte Auswahl möglicher Deutungen einzelner Ereignisse des Kalten Krieges an.*

---

<sup>4</sup> Vgl. Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung». Bericht und Anträge der Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vom 13. Dezember 1978, in: StALU, A 1270/2029.

Insbesondere von den 1940er bis 1960er Jahren wurde der Bedrohungsdiskurs des Kalten Krieges in den Lehrerzeitschriften und in den Schulbüchern mit der helvetischen Meistererzählung in Verbindung gesetzt. Der Kommunismus war die Herausforderung, welcher mit den scheinbar seit Jahrhunderten bewährten Mitteln der bewaffneten Neutralität, der Solidarität mit der Gemeinschaft, der Vaterlandsliebe, aber auch mit der Demokratie und dem unbedingten Einsatz für die Freiheit entgegenzutreten war.

Der Ungarnaufstand liess sich vor dem Hintergrund des bipolaren Weltbildes in eine klare Dichotomie von «Gut und Böse» einordnen. Das «David-Goliath-Motiv», das im kollektiven Gedächtnis der Schweiz als «Tell-Gessler-Motiv» aufbewahrt war, diente als Erklärungsmuster für die Ereignisse. Während in den Lehrerzeitschriften die Ost-West-Semantik bereits in den Diskursen über den Prager Frühling, akzentuiert in jenen über den Vietnamkrieg, an Bedeutung einbüsste, wurden in den Schulbüchern zahlreiche weltpolitische Konflikte noch bis zu dessen Ende grossmehrheitlich auf der Matrix des bipolaren Ost-West-Dualismus interpretiert, wenn auch in einzelnen Schulbüchern, etwa bei Otto Müller 1969 oder im Lehrmittel WiB von 1978, bereits davon abweichende Deutungsmöglichkeiten aufschienen. In der Schule, so legt es die vorliegende Untersuchung nahe, war noch lange nicht mit aller Deutlichkeit «sagbar», was die Tagespresse bereits thematisierte. Gerade die Kritik an der amerikanischen Kriegsführung in Vietnam, die 1968 auch auf die Strassen der Welt getragen wurde, kam in den Lehrmitteln Mitte der 1970er Jahre erst verhalten, in Form einer kritischen Bildquelle im Lehrmittel von Chevallaz oder leisen Anspielungen im Lehrmittel WiB vor. Eine Ausnahme bildete die Darstellung in der Reihe «Geschichte unserer Zeit» von Hans Göldi, in der etwa der Einsatz chemischer Waffen oder das Massaker von My Lai bereits 1975 angeprangert wurden, wodurch die Differenzsemantik des Kalten Krieges ihre exklusive Deutungsmacht einbüsste. Eine wirkliche Ausweitung der Deutung fand indes erst im Lehrmittel GZG von 1991 statt.

Die in einem langen Prozess erarbeiteten Schulbücher sollten jene Interpretationen verbreiten, die als konsensfähig, als kongruent mit der Deutung der Mehrheitsgesellschaft galten, was Innovationen und die Thematisierung neuer Forschungsergebnisse nicht ausschloss. Ob eine Deutung anschlussfähig war, hing nicht zuletzt von der Interpretation der Geschichte ab – mit all ihren, den gesellschaftlichen Zusammenhalt garantierenden, Komponenten der Identitätskonstruktion. Die in der nationalen Meistererzählung enthaltenen Schemata konnten auf neue Konflikte adaptiert und gemäss den aktuellen Anforderungen gedeutet werden. Lehrpersonen, die eine von der Deutung der Mehrheitsgesellschaft abweichende, nonkonforme Sinndeutung weltpolitischer Ereignisse innerhalb und manchmal auch ausserhalb des Unterrichts verbreiteten, konnten deswegen unter Druck geraten.

*b) Während die Deutschschweizer Schulbuchautoren der 1950er und 1960er Jahre innerhalb ihrer emotionalisierenden Narrationen eine Deutung des Kalten Krieges im Sinne der vorherrschenden Mehrheitsmeinung vornahmen, überliessen die Autorinnen und Autoren ab Mitte der 1970er Jahre durch den Einbezug von Quellen die Sinnkonstruktion entweder den*

*«Experten» oder den Schülerinnen und Schülern selbst, während das Standardwerk der Westschweiz schon in den 1960er Jahren auf den Einbezug von Quellen setzte.*

Die untersuchten Lehrmittel der 1950er und 1960er Jahre warteten mit detailreichen Schilderungen der Ereignisgeschichte des Kalten Krieges auf, deren Perspektive meist eindimensional die Deutung der antikommunistischen Rhetorik aufnahm. System und Ideologie des Kommunismus wurden in ihren Auswüchsen dargelegt, Gewalt, Terror und die Unterdrückung all jener für das schweizerische Selbstverständnis zentralen Werte wie Freiheit, Demokratie oder Rechtsstaatlichkeit angeprangert. Oft wurden in Form von Personalisierungen und Personifizierungen «Geschichten» erzählt, manchmal untermauert von illustrierenden Quellen oder Zitaten, meist ohne Angabe der Herkunft. Nicht selten hatten die Schulbuchtexte auch Appellcharakter, was etwa in Suggestivfragen oder der plötzlichen Verwendung des Präsens innerhalb einer Darstellung zum Ausdruck kam. Da noch bis in den 1970er Jahren das lebendige Erzählen im Geschichtsunterricht als Erfolgsrezept gehandelt wurde, galten solche Lehrmittel auch als geeignet, um die Lernenden anhand der detailreich geschilderten Kämpfe der Vergangenheit auf die Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft vorzubereiten.

Auch Chevallaz deutete die Vergangenheit innerhalb seines Autorentextes, dennoch versuchte er bereits in seiner Schulbuchausgabe Mitte der 1960er Jahre, den UNESCO-Forderungen zu folgen. Verschiedentlich liess er in den Quellen auch Vertreterinnen und Vertreter des kommunistischen Lagers zu Wort kommen – eine Möglichkeit, das kritische Denken zu fördern, von der auch das Geschichtsbuch WiB ab Mitte der 1970er Jahre bewusst Gebrauch machte, indem kontradiktorische Deutungen einzelner Ereignisse in Form von Quellen dargeboten wurden. Das Zürcher Lehrmittel ZMK arbeitete fast nur noch mit Quellen. Die meist tabellarischen Einleitungen zu einzelnen Ereignissen enthielten kaum Deutungen. Diese sollten die Lernenden aus den Quellen selbst ableiten können. Auch im Lehrmittel GZG von 1991 kamen in den Quellen ausgiebig Politikerinnen, Historiker oder Zeitzeugen zu Wort, die teilweise unterschiedliche Sinndeutungen gewisser Ereignisse anboten, aus denen die Lernenden ihre Meinung hätten bilden können. Allerdings waren die im Buch enthaltenen Aufträge nicht immer so gestellt, dass historisches Denken angeregt wurde. In jedem Fall konnte die Sinndeutung aber auch durch die Auswahl der Quellen gesteuert werden, was den Sinn der Quellenarbeit in gewisser Weise konterkarierte. Da Schulbücher ganz unterschiedliche Nutzungsdauern aufweisen, sticht die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen besonders ins Auge: Während manche Schülerinnen und Schüler im Kanton Bern noch Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre die von Arnold Jaggi verfasste Deutung der Geschichte und der Lebenswirklichkeit des Kalten Krieges vorgesetzt oder gar vorgelesen bekamen, analysierten zeitgleich die Lernenden im Kanton Luzern kontradiktorische Quellen, mit dem Ziel, eine kritische Haltung aufzubauen, um nicht zuletzt dadurch zu einer persönlichen Deutung der Geschichte und der Welt zu gelangen.

*c) Die in den 1950er Jahren erhobene Forderung der UNESCO nach einem vermehrten Einbezug der Weltgeschichte in den Unterricht wurde zwar früh gehört. Trotzdem spielte der*

*Nord-Süd-Dualismus in der Darstellung zentraler Ereignisse der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den untersuchten Geschichtsbüchern kaum eine Rolle. Das bipolare Weltbild und der eurozentrische Deutungsrahmen dominierten während des gesamten Untersuchungszeitraums.*

Schon Mitte der 1950er Jahre hatte die UNESCO dazu aufgerufen, die Geschichte der Welt in einer vergleichenden, den nationalen und eurozentrischen Blickwinkel überwindenden Perspektive darzustellen. Versuchten einige Lehrmittel, wie gesehen, der Kultur aussereuropäischer Gebiete gerecht zu werden und die Interdependenz zwischen «Nord und Süd» neben jener zwischen «Ost und West» zu betrachten, so war dies innerhalb der Darstellung zentraler Ereignisse, Ideologien oder des Systems des Kalten Krieges nur in begrenztem Mass der Fall. Zahlreiche Ereignisse der «heissen Krisen» während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden gänzlich unter den Vorzeichen der Differenzsemantik des bipolaren Konflikts gedeutet, auch wenn eine andere Deutungsmatrix zur Verfügung gestanden hätte. So erschien die «Dritte Welt» auch in den Lehrerzeitschriften zeitweise als neu eröffnetes Kampffeld der Ideologien, auch wenn in einzelnen Artikeln, wie in der Darstellung von Tansania, Nigeria oder dem Kongo, einzelne Rückgriffe auf die Tradition und Geschichte der indigenen Bevölkerung gemacht wurden, was auch in einzelnen Schulbüchern wie etwa dem Lehrmittel WiB (1978) oder dem Werk GZG (1991) der Fall war. Der Koreakrieg und die Kubakrise wurden bis zum Ende des Kalten Krieges vor dem Hintergrund des Ost-West-Dualismus betrachtet. Von den untersuchten Lehrmitteln machte lediglich das 1975 erschienene Sonderheft von Göldi in Bezug auf Kuba einige Hinweise auf das Ungleichgewicht zwischen den hochindustrialisierten USA und dem unterentwickelten Kuba. In der Darstellung des Vietnamkriegs erweiterten die Schulbuchautoren nach und nach den Deutungsrahmen und stellten die Rolle der hochgerüsteten USA in ihrem Kampf gegen den Vietcong und Nordvietnam differenzierter dar. Kritik an der Kriegsführung der USA indes wurde bis zum Ende des Kalten Krieges meist nur mittels der abgedruckten Quellen geübt. Neben Bildern von Opfern des Krieges kam meist ausführlicher die Position der USA und der Befürworter des «Kampfes gegen den Kommunismus» in Vietnam zu Wort. Das Lehrmittel GZG vollzog 1991 bei der Deutung des Vietnamkrieges durch dessen Verortung innerhalb des Kapitels «Von den Kolonialreichen zur «Dritten Welt»» mehr als nur eine symbolische Ausweitung der Deutungsperspektive.

Einzig China wurde, spätestens nach dem Sichtbarwerden des Konflikts mit der UdSSR zu Beginn der 1960er Jahre, ausserhalb des gängigen Ost-West-Dualismus angesiedelt und als eigenständige, werdende Grossmacht interpretiert, nicht ohne die gängigen antikomunistischen Diskurse auch auf das Land der Mitte zu übertragen. Verschiedene Schulbücher wie jenes von Halter (1965), Jaggi (1970), Chevallaz (1974) oder WiB (1978) widmeten dem vorkommunistischen China Aufmerksamkeit und zollten, wenigstens teilweise, der alten Hochkultur Tribut.

Auch wenn der Appell der UNESCO, Weltgeschichte zu betreiben, bis heute nicht eingelöst wurde, so unterlag der Geschichtsunterricht dennoch grossen Veränderungen. Neben den politischen Themen, zu denen auch zahlreiche Ereignisse des Kalten Krieges



gehörten, wurden ab Ende der 1970er und verstärkt in den 1980er Jahren auch sozialgeschichtliche, wirtschaftsgeschichtliche und kulturgeschichtliche Themen in die Schulbuchdarstellungen integriert.

Als Fazit der Analyse kann festgehalten werden, dass sich die gedeutete Wirklichkeit des Kalten Krieges und die damit einhergehende Sinnkonstruktion der gedachten bipolaren Weltordnung auf verschiedenen Ebenen der Schweizer Volksschule widerspiegeln. Der Ost-West-Dualismus mit seinen Inklusions- und Exklusionsmechanismen beeinflusste nicht nur die Deutung aussen- und innenpolitischer Themen, sondern auch die Diskurse über die Erwartungen an die Schweizer Volksschule und ihre Kulturvermittler, die Lehrerinnen und Lehrer. Die durch den Kalten Krieg evozierte Differenzsemantik führte zu einem breiten Konsens unter den Bildungsverantwortlichen in Bezug auf die Mitverantwortung der Schule gegenüber der Geistigen Landesverteidigung. Der antikommunistische Basiskonvens trug dazu bei, dass im kulturellen Gedächtnis abrufbare Konstanten der Schweizer Identitätskonstruktion – oft verstanden als eigentliche Gegenentwürfe zur Lebenswelt hinter dem «Eisernen Vorhang» – einen besonderen Stellenwert in den Diskussionen über die Aufgabe der Schule erhielten. Die Tradierung «vaterländischer Werte» wie der Demokratie, der Neutralität, der Solidarität, des Willens zur Freiheit und Rechtsstaatlichkeit galt auf diesem Hintergrund als zentral für die nationale Identitätsbildung. Diese Konstanten hielten, so die Vorstellung, die Gemeinschaft zusammen und festigten sie im Widerstand gegen die inneren und äusseren Bedrohungen der Zeit. Wie flexibel die Deutung dieser Identitätskonstanten war und ist, zeigt deren Fortbestand bis zum Ende des Kalten Krieges und darüber hinaus.

Von den Lehrpersonen wurde Treue gegenüber jenem Staat erwartet, der sie ernährte. Solange sie Weltdeutungen vertraten, die nicht zu weit von der Deutungskonstruktion der Mehrheitsgesellschaft abwichen, konnten sie von einer grossen Lehrfreiheit Gebrauch machen. Die Deutungshoheit der Mehrheitsgesellschaft zeigte sich in den Lehrmitteln, welche, wie gesehen, bis zum Ende des Kalten Krieges die Deutungsmatrix des Ost-West-Dualismus bei der Darstellung der weltpolitischen Konflikte kaum verliessen. Die bestehenden Feindbilder und die konstruierten Gegenbilder in Form der UdSSR und ihrer «Satellitenstaaten», aber auch der Volksrepublik China passten in die durch die helvetischen Mythen und Geschichtskonstruktionen tradierten Deutungsschemata, die erst am Ende des Kalten Krieges erodierten. Manfred Hettling formulierte: «Die Schweiz hat sich, wie kein anderes Land in Europa, ein Geschichtsbild gesucht und geschaffen, das auf Kontinuität und Dauerhaftigkeit aufbaut. Und wie in kaum einem andern Land in Europa prägt die Vorstellung von der besonderen eigenen Geschichte das Selbstverständnis der jeweils Lebenden.»<sup>5</sup> Der vorgestellte Sonderfall Schweiz setzte schon in den 1960er Jahren Patina an, als das «Helvetische Malaise» beklagt wurde und die Kritik am Verhalten der Schweiz

---

5 Manfred Hettling, *Geschichtlichkeit. Zwerge auf den Schultern von Riesen*, in: Hettling et al., *Eine kleine Geschichte der Schweiz*, 91-132.

im 2. Weltkrieg die gängige nationale Meistererzählung in Frage stellte. Dennoch konnte die Sonderfall-Rhetorik bis zum Ende des Kalten Krieges aufrechterhalten werden. Mit dem Zusammenbruch des Kommunismus brach ein zentraler Antipode weg, eine Neuorientierung tat Not, die sich, wie jede Deutung der jeweiligen Lebenswirklichkeit, wiederum auf die Schullandschaft auswirkte, was kommende Untersuchungen zeigen mögen.

## Ausblick

Eine Untersuchung von Kultur ist ihrem Wesen nach unvollständig, und je tiefer sie geht, desto unvollständiger wird sie.<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit konnte einige Fragen beantworten und einige bestehende Forschungslücken schliessen. Dennoch ist sie unvollständig. Die Langzeitanalyse eines schier unerschöpflichen Quellenkorpus bedingt eine begrenzte Auswahl der zu untersuchenden Diskurse. Es wurde versucht, hierbei eine für die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und Deutung des Kalten Krieges möglichst exemplarische Auswahl zu treffen. Dabei mussten zahlreiche Themen ausgeblendet werden. Auf die Analyse der Diskurse über einzelne Länder, etwa über den «Sonderfall» Jugoslawien, aber auch über den Nahostkonflikt wurde verzichtet. Verschiedene Gipfeltreffen und Konferenzen sowie die eigentlichen Entspannungsversuche zwischen den Grossmächten, wie sie sich etwa in den SALT-Gesprächen oder den Verhandlungen der KSZE manifestierten, blieben weitgehend unerwähnt, da sie sich in den Lehrerzeitschriften und teilweise auch in den Schulbüchern kaum niederschlugen. Unvollständig blieb auch die Darstellung vieler innerhalb der Lehrerverbände geführter Diskurse. Die Fokussierung auf die Thematik der Arbeit führte dazu, dass zahlreiche für die Lehrpersonen «brennende» Themen gänzlich ignoriert werden mussten: Die Auseinandersetzung mit der Technisierung der Welt, das Verhältnis zwischen Schule und Eltern, die Umweltthematik, die Thematisierung von «Rauschgift» oder Aids, Emanzipationsfragen oder der Umgang mit Sexualität, welche die Jugend und deren Lehrpersonen möglicherweise weit mehr bewegten als der bipolare Konflikt, blieben genauso unerwähnt wie die bedeutenden Reflexionen über das Lehren und Lernen selbst, vom Behaviorismus bis hin zum Konstruktivismus, vom «programmierten Unterricht» bis hin zum autonomen Lernen, die drängende Frage der Integration von Ausländerkindern, die Frage der Lehrerweiterbildung, des lernfördernden Schulhausbaus, usw.

Unvollständig ist die Analyse auch dadurch, dass ein Vergleich zwischen den Diskursen der deutschsprachigen und der lateinischen Schweiz in dieser Arbeit nur in Ansätzen geleistet werden konnte. Diesen auszuweiten, wäre weitere Forschungen wert, zumal sich in der vorliegenden Studie Unterschiede in der Deutung des Kalten Krieges zwischen der französischen und der deutschen Schweiz abzeichnen. Es wurde in der Arbeit auch darauf verzichtet, die vorliegenden Ergebnisse in einem europäischen Kontext zu verorten. Ein weiterführender Vergleich mit anderen Neutralen oder mit den Schulsystemen auf den beiden Seiten des «Eisernen Vorhangs» wäre gewinnbringend. Interessante Forschungen und Bibliografien zur Schulforschung in der SBZ bzw. der DDR sind, wie eingangs aufgezeigt, vorhanden.

Die Arbeit bietet in ihrer Anlage einen Überblick über zentrale Diskurslinien der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den grossen Schweizer Lehrerverbänden und in den gängigen Geschichtslehrmitteln, ohne differenziert auf die einzelnen Kantone einzugehen.

---

1 Vgl. Geertz, Dichte Beschreibung, 41.

Volksschule war aber im Untersuchungszeitraum zu grossen Teilen Kantonssache, weshalb es spannend wäre, den Fokus noch genauer auf einzelne Kantone zu richten. Gerade die Heftigkeit, mit der in der «Ära Alfred Gilgen» im Kanton Zürich oder in der «Ära Karl Frey» im Kanton Solothurn über zu tradierende Inhalte, Techniken und Werte, aber auch über «tragbare» Lehrpersonen debattiert wurde, ermöglichte es allenfalls, die kantonale Schulpolitik genauer zu fassen und damit auch die Innenpolitik besser in die Analyse mit einzubeziehen, wie dies in der vorliegenden Arbeit nur im «Fall Emmen» möglich war.

Nicht zuletzt wäre eine Ausdehnung der Analyse auf die Gymnasien und Hochschulen interessant, da dort die Lernenden und Studierenden selbst politisch aktiv wurden, was die Diskurse der Lernenden als Akteure fassbar machen würde, was in dieser Arbeit lediglich in Einzelfällen möglich war. Ebenfalls spannend wäre, die Funktion der Lehrerseminare und der universitären Lehrerbildungsstätten zu analysieren. Wie wurden angehende Lehrpersonen ausgebildet? Mit welchen Methoden? Welchen Inhalten? Mit welchen Zielen?

Die vorliegende Analyse, die hier von mir konstruierte «Geschichte», ist in einer bestimmten Zeit, einem bestimmten Raum angesiedelt, im vollen Bewusstsein, dass auch sie in Wirklichkeit

«nicht mehr [ist; N. R.] als eine gewisse Vorstellung einer gewissen Vergangenheit, ein verständliches Bild eines Stücks Vergangenheit. [Geschichte; N. R.] ist nie Rekonstruktion oder Reproduktion einer gegebenen Vergangenheit. Eine Vergangenheit ist nie gegeben. Einzig die Überlieferung ist gegeben. [...] Erst in der Frage nach bestimmten Zusammenhängen, deren Wesen durch den Wert bestimmt wird, den man ihnen zuerkennt, entsteht das Bild der Geschichte. Dies alles bleibt sich vollkommen gleich, ob man an nach streng kritischer Methode erforschte Geschichte denkt oder an historische Lieder und Epen aus früheren Kulturphasen. Geschichte ist der Vergangenheit gegenüber immer eine Formgebung und kann nicht prä tendieren, mehr zu sein. Es ist immer ein Erfassen und Deuten eines Sinnes, den man in der Vergangenheit sucht.»<sup>2</sup>

In der vorliegenden Analyse wurde versucht, den Konstruktionscharakter der Geschichte sichtbar zu machen, die jeweilige Deutung der Vergangenheit und der jeweiligen Lebenswelt der Menschen aus der Zeit selbst heraus zu begründen, mit all den erwähnten «Unvollständigkeiten».

Möge diese Arbeit dazu anregen, weitere Studien zur Frage, wie die jeweilige gedeutete Lebenswirklichkeit und deren Sinnkonstruktion die Diskurse über die Aufgaben der Bildungsinstitutionen und ihrer Trägerinnen und Träger mit beeinflusst, in Angriff zu nehmen, um jene, die bei der Ausarbeitung künftiger Lehrpläne und Lehrmittel mitarbeiten, daraufhin zu sensibilisieren, sich ihrer eigenen Welterklärungsmuster bewusst zu werden und diese, im besten Fall, auch für Schülerinnen und Schüler transparent zu machen.

---

2 Johan Huizinga, Wege der Kulturgeschichte, München 1930, 82f.

## Bibliografie

### Quellen

#### Ungedruckte Quellen

**Langzeitarchiv Emmen (LAE)**

Gemeindeprotokoll B.200.1.4.2 (1960-1975).

**Staatsarchiv Luzern (StALU)**

Erziehungsrats-Protokolle 1960-1999, in: StALU A 1249/16.

Inhalt, Ziel und Methode der Geistigen Landesverteidigung. Thesen des Landesverteidigungsrates vom 4.7.1962, in: StALU A 1270/250.

Mémoire en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'Histoire nationale von David Lasserre, in: StALU A 1270/1742.

Protokoll und Beilagen des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 2.10.1967, in: StALU A 1270/252.

Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 3.9.1964, in: StALU A 1270/251.

Protokoll des Vorbereitenden Ausschusses für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 2.4.1964, in: StALU A 1270/250.

Resolution des Europarates «civisme et l'éducation européenne» sowie die Stellungnahmen der verschiedenen Erziehungsdirektoren, in: StALU A 1270/1743.

Schreiben des Eidgenössischen Departements des Innern an den Präsidenten der EDK, V. Schwander, vom 25.7.1952; in: StALU A 1270/1742.

Schreiben der Betroffenen im Fall Emmen an die Justizbehörden bzw. die Erziehungsdirektion in: StALU A 810/34.

Umfrage des vorbereitenden Ausschusses des Landesverteidigungsrates für Fragen der Geistigen Landesverteidigung vom 11.5.1964; Ergänzungsbericht vom 19.7.1964, in: StALU A StALU /251.

Zentralstelle für Gesamtverteidigung, «Jugend und Landesverteidigung». Bericht und Anträge der Kommission «Jugend und Landesverteidigung» vom 13.12.1978, in: StALU, A 1270 / 2029.

#### Gedruckte Quellen

Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Sicherheitspolitik der Schweiz (Konzeption der Gesamtverteidigung) vom 27. Juni 1973, in: Bundesblatt Bd. 2, (1973), 112-153.

Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Behandlung des Volksbegehrens vom 1. Oktober 1969 für Schulkoordination (vom 26. August 1970), in: Bundesblatt Bd. 2, (1970), 755-757.

Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, in: Bundesblatt Bd. 2, (1968), 1057-1181.

Bildungsartikel der Bundesverfassung. Revision, Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, 1972, 111-142.

Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die neuen Bildungs- und den Forschungsartikel der Bundesverfassung (Art. 27, 27bis und 27quater) (vom 19. Januar 1972), in: Bundesblatt 1972, Bd. 1, 375-444.

Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über eine Teilrevision des Schweizerischen Strafgesetzbuches (Vom 20.6.1949), in: Bundesblatt 101 (1949), 1249-1304.

Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Organisation und Aufgaben der schweizerischen Kulturwahrung und Kulturwerbung, in: Bundesblatt 90 (1939), 985-1035.

- Brezinka Wolfgang, Die Pädagogik der Neuen Linken. Erziehung und Kulturrevolution, München/Basel <sup>2</sup>1976.
- Brezinka Wolfgang, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart <sup>2</sup>1972.
- Brotbeck Kurt, Die schweizerische Neutralität als Beitrag zu einem freien Europa, Bern 1963.
- Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874.
- Bund Schweizerischer Frauenvereine, Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen, Zürich 1967.
- Cincera Ernst, Unser Widerstand gegen die Subversion in der Schweiz, Zürich <sup>2</sup>1977.
- Demokratisches Manifest, Dossier DM-Prozess. Materialien zum Thema «Cincera und Staat», Zürich 1977.
- Éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande 1945-1991.
- Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement (Hg.), Zivilverteidigung, Aarau 1969.
- Einfache Anfrage Hubacher vom 12. Dezember 1977, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1978, 420.
- Erziehungsgesetz des Kantons Luzern vom 28.10.1953.
- Froese Leonhard (Hg.), Bildungswettbewerb zwischen West und Ost, Freiburg/Basel/Wien 1961.
- Gewerkschaft Kultur, Erziehung und Wissenschaft (GKEW), Die Freiheit die sie meinen. Erweitertes Weissbuch über die Repression gegen Lehrer in der Schweiz, Basel 1976.
- Grant Nigel, Schule und Erziehung in der Sowjetunion, Bern 1966.
- Hunziker Fritz, Ein kleines Schweizerpiel. Ein Spiel für die reifere Jugend zur Bundesfeier, Aarau 1963.
- Interpellation Bäumlin, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, 538.
- Interpellation Carobbio, Sicherheitspolitik und Schule, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1981, Bd. 2, 539f.
- Interpellation Müller, Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1972, Bd. III, 757-774.
- Kaïrow Iwan A., Oberschulbildung für alle Kinder, in: XX. Parteitag der KPdSU. Diskussionsreden auf dem XX. Parteitag der KPdSU, Berlin 1956, 405-414.
- Kleine Anfrage Fischer – Bremgarten vom 26. Juni 1974, in: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1974, 1929f.
- Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), Bildungspolitik: Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 1972-1978.
- Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen 1945-1971.
- Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung, Zürich 1957.
- Regierungspolitik 1971-1975. Richtlinien. Amtliches Bulletin der Bundesversammlung 1972, 243-272; 552-567 und 632-654.
- Révész László, Schüler und Lehrer in Osteuropa, Tatsachen und Meinungen, Bd. 36, Bern 1977.
- Sager Peter, Berichte aus Vietnam. Tatsachen und Meinungen, Bern 1968.
- Schmid Max, Demokratie von Fall zu Fall. Repression in der Schweiz, Zürich 1976.
- Schuljahresbeginn. Volksinitiative. Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, 1973, 295-307.
- Schweizerischer Aufklärungsdienst (Hg.), Jugend und Landesverteidigung. Eine Gemeinschaftsarbeit der SAD-Fachgruppe für Wehrpolitik, o. A. 1971.
- Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ), Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht. 1945-1991.
- Schweizer Schule, Halbmonatsschrift für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben vom Kath. Lehrerverein der Schweiz und dem Verein katholischer Lehrerinnen der Schweiz. Organ der katholischen Schul- und Erziehungsvereinigung der Schweiz. 1945-1991.

Statistisches Amt des Kantons Zürich, Statistische Berichte des Kantons Zürich (1977-1991).

**Zeitungen und Zeitschriften (Einzelnummern)**

Argovia

Die Zeit

National-Zeitung

Neue Zürcher Zeitung (NZZ)

Neue Schulpraxis

Seetaler Brattig

Spiegel

Tages-Anzeiger (TA)

Zürichsee-Zeitung

**Lehrmittel, Lernmaterialien, Lehrpläne und didaktische Kommentare**

Argast Regula, Binnenkade Alexandra, Boller Felix, Gautschi Peter, Menschen in Zeit und Raum  
9. Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung, Aarau 2005.

Bächinger Konrad, Fisch Josef, Kaiser Ernst, Lasst hören aus alter Zeit, Wattwil ab 1961.

Bächinger Konrad, Hitlers Weg in den Krieg. Erschienen in der Reihe: Roth Heinrich, Weiss Josef  
(Hg.), Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1968.

Badoux E., Déglon R., Histoire générale des origines au XIIIe siècle, Lausanne <sup>2</sup>1962.

Bär Oskar, Geographie der Kontinente, Zürich 1984.

Burkhard Ernst, Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Basel 1957/1961.

Burkhard Ernst, Welt- und Schweizergeschichte für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen  
des Kantons Aargau, Aarau <sup>2</sup>1949.

Chabloy André, De l'antiquité à nos jours: Aperçu d'histoire générale, Lausanne <sup>2</sup>1953.

Chevallaz Georges-André, Histoire générale, de 1798 à nos jours, Payot Lausanne <sup>3</sup>1969.

Chevallaz Georges-André, Histoire générale, de 1798 à nos jours, Payot Lausanne <sup>4</sup>1974.

Giddey E., Histoire générale du XIVe siècle, Lausanne <sup>2</sup>1961.

Göldi Hans, Die Russische Revolution. Erschienen in: Roth Heinrich, Weiss Josef (Hg.), Ge-  
schichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1968.

Göldi Hans, Weltgeschichte 1945 bis 1975. Erschienen in: Roth Heinrich, Weiss Josef (Hg.),  
Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1975.

Göldi Hans, Weltgeschichte 1945 bis 1980. Erschienen in: Roth Heinrich, Weiss Josef (Hg.),  
Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1980.

Grandjean Henri, Jeanrenaud Henri, Histoire de la Suisse 2 Bde., Lausanne <sup>7</sup>1969.

Häfliger Bruno, Sempach 1386 – Luzern 1986. Informationen und Materialien für den Unter-  
richt. Zwei Hefte. Luzern 1986.

Hakios Albert, Rutsch Walter, Welt- und Schweizergeschichte, Zürich, 1951.

Halter Eugen, Vom Strom der Zeiten. Geschichtsbuch für Sekundarschulen. 2 Bde., St. Gallen 1965.

Hinschauen und Nachfragen, Lehrmittelverlag Zürich, Zürich 2006.

Histoire générale. L'époque contemporaine 1770-1990, Lausanne 1995.

Jaggi Arnold, Europa und die Welt einst und heute. Von Abenteurern, Kämpfen, Not und Hilfe,  
Bern 1961.

Jaggi Arnold, Europa und die Welt, einst und heute. Von Abenteuern, Kämpfen, Not und Hilfe,  
Bern 1972.

Jaggi Arnold, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815. Ein Lesebuch für das neunte Schul-  
jahr der bernischen Primarschulen, Bern 1956.

Jaggi, Arnold, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815. Ein Lesebuch für das neunte Schul-  
jahr der bernischen Primarschulen, Bern <sup>2</sup>1961.

Jaggi, Arnold, Aus Welt- und Schweizergeschichte seit 1815. Ein Lesebuch für die bernischen  
Primarschulen, Bern <sup>3</sup>1970.



- Jaggi Arnold, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart. Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für untere Mittelschulen, Bern <sup>4</sup>1969.
- Jaggi Arnold, Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart. Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für untere Mittelschulen, Bern <sup>5</sup>1978.
- Jaggi Arnold, Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für die Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern. II. Band. Von den Anfängen der Reformation bis zur Gegenwart, <sup>3</sup>1959.
- Lehrmittelverlag, Thurgauer, Lesebuch 5, Frauenfeld 1982-85.
- Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern. Ausgabe Sekundarschulen und Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1983.
- Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1973.
- Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1966.
- Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern und die Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht, Bern 1976.
- Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern, Bern 1961.
- Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Luzern, Luzern 1972.
- Messmer Kurt, Geschichte im Unterricht. Eine Arbeitsmethodik anhand ausgewählter praktischer Beispiele, Luzern <sup>2</sup>1982.
- Meyer Helmut, Scheebeli Peter, Durch Geschichte zur Gegenwart, 4 Bde., 1989-1991.
- Moser Daniel V., Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Sekundarstufe I. Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern, Bern 1985.
- Müller Otto, Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte, 2 Bde., Aarau 1968/69.
- Nordwestschweizerische Koordinationskommission für Geschichtsunterricht, Der Geschichtsunterricht in der Nordwestschweiz. Weltgeschichte im Bild. Lehrerheft Allgemeiner Teil B, o. A. Neue Helvetische Gesellschaft, Die Schweiz und der Zweite Weltkrieg, Winterthur 1990.
- Oechsli Wilhelm, Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, Bd. 3, Neuere und Neueste Zeit (1600-1939), Winterthur <sup>10</sup>1944, 313-330.
- Roth Heinrich, Weiss Josef (Hg.), Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1968 bis ca. 1982.
- Schmid Heinz Dieter (Hg.), Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, Frankfurt a. M. 1974-1978.
- Steiger Werner, Jaggi Arnold, Geschichte der Schweiz. 2 Bde., St. Gallen 1973-1975.
- Steiger Werner, Jaggi Arnold, Geschichte der Schweiz, Bd. 2, St. Gallen <sup>3</sup>1977.
- Thurnherr Markus, Kolonialismus. Erschienen in: Roth Heinrich, Weiss Josef (Hg.), Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1968.
- Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen des Kantons Bern, Bern 1951.
- Weiss Josef, Zweiter Weltkrieg. II. Teil. Zusammenbruch. Erschienen in: Roth Heinrich, Weiss Josef (Hg.), Geschichte unserer Zeit. Zeitgeschichtliche Lesehefte, Wattwil 1968.
- Weltgeschichte im Bild. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 6.-9. Schuljahr, 4 Bde., Mit Lehrerkommentar, Solothurn 1974-1978.
- Weltgeschichte im Bild, Weltgeschichte im Bild. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 6.-9. Schuljahr, 4 Bde., Mit Lehrerkommentar, vollständig neu bearbeitete Auflagen, Buchs 1986-1989.
- Ziegler Peter, Zeiten Menschen Kulturen, 9 Bde., Zürich 1976-1987.

## Literatur

- Aebli Hans, Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode, Stuttgart 1961.
- Albrecht Peter, Gross Andreas, Hohler August E. et al., Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft, Bern 1988.
- Altermatt Claude, La politique étrangère de la Suisse pendant la guerre froide, Lausanne 2003.
- Altermatt Urs (Hg.), Katholische Denk- und Lebenswelten. Beiträge zur Kultur- und Sozialgeschichte des Schweizer Katholizismus im 20. Jahrhundert, Fribourg 2003.
- Altermatt Urs, Bosshart-Pfluger Catherine, Tanner Albert (Hg.), Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik, Bd. 4, Zürich 1998.
- Altermatt Urs, Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto. Die Entstehungsgeschichte der nationalen Volksorganisationen im Schweizer Katholizismus 1848-1919, Fribourg <sup>3</sup>1995.
- Altermatt Urs, Geschichte der schweizerischen Aussenpolitik. Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart (1945-1991), in: Riklin Alois, Haug Hans, Probst Raymond (Hg.), Neues Handbuch der schweizerischen Aussenpolitik, Bern 1992, 61-78.
- Altermatt Urs, Katholizismus und Moderne, Zürich <sup>2</sup>1991.
- Anliker René, Schmid Viktor, «Frei und auf ewig frei!». Politische Identität im Schweizer Geschichtsbuch der Volksschule, Zürich 1980.
- Ashplant T. G., Smyth Gerry, Explorations in cultural history, London 2001.
- Assmann Aleida, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, Bonn 2007.
- Assmann Jan, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München <sup>4</sup>2002.
- Badertscher Hans, Grunder Hans-Ulrich (Hg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Quellenband, Bern/Stuttgart/Wien 1998.
- Badertscher Hans, Grunder Hans-Ulrich (Hg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern/Stuttgart/Wien 1997.
- Bairoch Paul, Körner Martin, Die Schweiz in der Weltwirtschaft (15.-20. Jh.), Zürich 1990.
- Baumann Werner, Verbäuerlichung der Nation – Nationalisierung der Bauern, in: Schweizerisches Landesmuseum (Hg.), Die Erfindung der Schweiz 1848-1998. Bildentwürfe einer Nation, Sonderausstellung im schweizerischen Landesmuseum Zürich, Zürich 1998, 356-362.
- Bechtol Bruce E., Paradigmenwechsel des Kalten Krieges. Der Koreakrieg 1950-1953, in: Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), Krisen im Kalten Krieg, Bd. 1, Hamburg 2006, 141-166.
- Becker Jean-Jacques, Aspects de L'Anticommunisme, in: Communisme 62/63 (2000), 5-10.
- Berek Mathias, Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Wiesbaden 2009.
- Berger Peter L., Luckmann Thomas, The social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge Harmondsworth 1966.
- Biersack Aletta, Local Knowledge, Local History: Geertz and Beyond, in: Hunt Lynn (Hg.), The New Cultural History, 72-96.
- Blanc Jean-Daniel, Luchsinger Christine (Hg.), achtung. Die 50er Jahre! Annäherungen an eine widersprüchliche Zeit, Zürich 1994.
- Bonjour Edgar, Kurze Geschichte der Schweizerischen Neutralität, Stuttgart/Basel 1978.
- Borries Bodo von, Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewusstsein, in: Jeismann Karl-Ernst (Hg.), Geschichte als Le-

- gitation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984, 42-62.
- Bott Sandra, Schaufelbuehl Janick Marina, Zala Sacha (Hg.), Die internationale Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges. Eine Zwischenbilanz, *Itinera* 30 (2011).
- Bozo Frédéric, Rey Marie-Pierre, Rother Bernd, Ludlow N. Piers, *Visions of the End of the Cold War in Europe, 1945-1990*, New York/Oxford 2012.
- Bretscher-Spindler Katharina, *Vom heissen zum kalten Krieg. Vorgeschichte und Geschichte der Schweiz im Kalten Krieg 1943-1968*, Zürich 1997.
- Bütikofer Anna, *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*, Dissertation an der Universität Bern, 2006.
- Bürgisser Thomas, «Im Banne des Satelliten»: zur medialen Rezeption des Sputnik-Schocks in der Schweiz, in: *SZG* 57 (2007), 387-416.
- Bundesamt für Kultur (Hg.), *Kunst zwischen Stuhl und Bank, Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935-1995*, Bern 1996.
- Burke Peter, *Varieties of cultural history*, New York 1997.
- Burke Peter, *Was ist Kulturgeschichte?*, Frankfurt a. M. 2005.
- Caillat Michel, Cerutti Mauro, Fayet Jean F., Roulin Stéphanie (Hrsg.), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse /Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Zürich 2009.
- Coleman David G., *The Missiles of November, December, January, February... The Problem of Acceptable Risk in the Cuban Missile Crisis Settlement*, in: *Journal of Cold War Studies*, Vol. 9 (2007), Nr. 3, 5-48.
- Comina Marc (Hg.), *Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma*, *Itinera* 9 (1989).
- Criblez Lucien, Gautschi Peter, Hirt Monica Pia, Messner Helmut (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*, Bern 2006.
- Criblez Lucien, *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*, Bern u. a. 1995.
- Criblez Lucien, *Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination*, in: Criblez Lucien (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung*, Bern/Stuttgart/Wien 2008, 251-276.
- Criblez Lucien (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung*, Bern/Stuttgart/Wien 2008.
- Dahinden Martin (Hg.), *Neue soziale Bewegungen – und ihre gesellschaftlichen Wirkungen*, Zürich 1987.
- Dalos György, *Lebt wohl, Genossen. Der Untergang des sowjetischen Imperiums*, Bonn 2011.
- Daniel Ute, *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a. M. 2006.
- Dejung Christof, *Diskussionsforum. Oral History und kollektives Gedächtnis. Für eine sozialhistorische Erweiterung der Erinnerungsgeschichte*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (2008), 96-115.
- Demantowski Marko, *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970*, Idstein 2003.
- Demantowski Marko, *Das Geschichtsbewusstsein in der SBZ und DDR. Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik (1946-1973). Bibliographie und Bestandsverzeichnis*, Berlin 2000.
- Dirlewanger Dominique, Guex Sébastien, Pordemone Gian-Franco, *La politique commerciale de la Suisse de la Seconde Guerre mondiale à l'entrée au GATT (1945-66)*, Zürich 2004.
- Dottrens Robert, *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Neuchâtel/Paris 1957.

- Dürrenmatt Friedrich, *Die Schweiz – ein Gefängnis: Rede auf Václav Havel*, Zürich 1997.
- Eberle Thomas S., Imhof Kurt (Hg.), *Sonderfall Schweiz*, Zürich 2007, 25-55.
- Eisenegger Mark, *Alte und neue Einflussmöglichkeiten sozialer Bewegungen. Das Beispiel Jura-konflikt*, in: König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik*, Bd. 3, Zürich 161-174.
- Elzer Hans Michael, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*, Ratingen 1965.
- Engel Jeffrey A., Carté Engel Katherine, *On Writing the Local within Diplomatic History – Trends, Historiography, Purpose*, in: Engel Jeffrey A., *Local Cosequences of the Global Cold War*, Washington D.C. 2007, 1-30.
- Engel Jeffrey A., *Local Cosequences of the Global Cold War*, Washington D.C. 2007.
- Engeli Arne, *Politische Bildung in der Schweiz*, Frauenfeld 1972.
- Fenner Martin, Hadorn Rudolf, Strahm Rudolf, *Politszene Schweiz. Politik und Wirtschaft heute*, Basel 1993.
- Flacke Monika (Hg.), *Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama*, München/Berlin 2001.
- Foucault Michel, *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M. 1981.
- François Etienne, Schulze, Hagen, *Das emotionale Fundament der Nation*, in: Flacke Monika (Hg.), *Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama*, München/Berlin 2001, 17-32.
- Frey Karl, *Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Eine vergleichende Analyse zur Koordination und Neugestaltung der kantonalen Lehrpläne in der Schweiz mit einer Untersuchung über die allgemeine Bildungsfunktion der Realstufe*, Freiburg/Schweiz 1967.
- Frisch Max, *Mein Name sei Gantenbein*, Frankfurt a. M. 1964.
- Frischknecht Jürg, Haffner Peter, Haldimann Ueli, Niggli Peter, *Die unheimlichen Patrioten. Politische Reaktionen der Schweiz. Ein aktuelles Handbuch*, Zürich 51984.
- Fuchs Karin, Messmer Kurt, *Die 68er als geschichtsdidaktische Bruchstelle*, in: SZG 59 (2009), 78-100.
- Füssmann Klaus, Grütter Heinrich Theodor, Rösen Jörn (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln u. a. 1994.
- Furrer Markus, Messmer Kurt (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*. Schwalbach/Ts. 2009.
- Furrer Markus, *Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts und ihre Funktion im nationalen Narrativ von Schweizer Geschichtslehrmitteln*, in: Furrer Markus, Messmer Kurt (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*. Schwalbach/Ts. 2009, 149-165.
- Furrer Markus, Messmer Kurt, Weder Bruno H., Ziegler Béatrice, *Die Schweiz im kurzen 20. Jahrhundert. 1914-1989 – mit Blick auf die Gegenwart*, Zürich 2008.
- Furrer Markus, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung*, Braunschweig 2004.
- Furrer Markus, *Die Apotheose der Nation. Konkordanz und Konsens in den 1950er Jahren*, in: Altermatt Urs, Bosshart-Pflüger Catherine, Tanner Albert (Hg.), *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik*, Bd. 4, Zürich 1998, 101-118.
- Furrer Markus, *Antikommunismus im Lichte der Schweizer Presse 1943-1949*, unveröffentlichte Lizentiatsarbeit Universität Fribourg 1988.
- Gabriel Jürg Martin, *Schweizer Neutralität im Wandel. Hin zur EG*, Frauenfeld 1990.
- Gabriel Jürg Martin, Hedinger Sandra, Aussen- und Sicherheitspolitik, in: Klöti Ulrich, Knoepfel Peter, Kriesi Hansperter, Linder Wolf, Papadopoulos Yannis (Hg.), *Handbuch der Schweizer Politik. Manuel de la politique suisse*, Zürich 1999, 693-723.
- Gaddis John Lewis, *Der Kalte Krieg. Eine neue Geschichte*, München 2008.
- Gaetano Romano, *Vom Sonderfall zur Überfremdung. Zur Erfolgsgeschichte gemeinschaftsideo-*

- logischen Denkens im öffentlichen politischen Diskurs der späten fünfziger und der sechziger Jahre, in: Imhof Kurt (Hg.), *Krise und sozialer Wandel*, Zürich 1999, 55-93.
- Gala Marilena, *The Power of Imagination: How Reagan's SDI Inadvertently Contributed to the End of the Cold War*, in: Bozo Frédéric, Rey Marie-Pierre, Rother Bernd, Ludlow N. Piers, *Visions of the End of the Cold War in Europe, 1945-1990*, New York/Oxford 2012, 294-322.
- Gati Charles, *Zur Neubewertung des ungarischen Aufstandes 1956*, in: Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), *Krisen im Kalten Krieg*, Bd. 2, Bonn 2009, 127-157.
- Gautschi Peter, *Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*, in: Criblez Lucien, Gautschi Peter, Hirt Monico Pia, Messner Helmut (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*, Bern 2006, 117-148.
- Gautschi Peter, *Geschichtslehrmittel als eigenwilliger Beitrag zur Geschichtskultur*, in: Oswald Vadim, Pandel Hans-Jürgen (Hg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts. 2009, 34-46.
- Geertz Clifford, *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a. M. 1983.
- Geiss Michael, *De Vincenti Andrea, Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*, Wiesbaden 2012.
- Gilg Peter, Hablützel Peter, *Beschleunigter Wandel und neue Krisen (seit 1945)*, in: Ulrich Im Hof (Hg.), *Geschichte der Schweiz und der Schweizer*, Basel/Frankfurt a. M., 1986, 821-959.
- Green Anna, *Cultural History*, London 2008.
- Greiner Bernd, Müller Tim B., Weber Claudia (Hg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg. Studien zum Kalten Krieg*, Bd. 5, Hamburg 2011.
- Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), *Krisen im Kalten Krieg*, Bd. 2, Bonn 2009.
- Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), *Krisen im Kalten Krieg*, Bd. 1, Hamburg 2006.
- Greiner Bernd, *Als die Welt am Abgrund stand. Oktober 1962: Die dramatischen Tage der Kubakrise*, in: ZEIT-Geschichte 3 (2012), *Der Kalte Krieg*, 38-45, hier 45.
- Grunder Hans-Ulrich, *Die schweizerischen Schulwandbilder vor ihrer Instrumentalisierung*, in: Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich (Hg.), *Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland*, Hohengehren 1998, 113-127.
- Guttmann Aviva, *Ernst Cinceras nichtstaatlicher Staatsschutz im Zeichen von Antisubversion, Gesamtverteidigung und Kaltem Krieg*, in: SZG 63 (2013), Nr. 1, 65-86.
- Halbwachs Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris 1925.
- Hall Stuart, *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*, London 1997.
- Handro Saskia, *Geschichtsunterricht und historisch-politische Sozialisation in der SBZ und DDR (1945-1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt, Weinheim/Basel* 2002.
- Hardtwig Wolfgang, Wehler Hans-Ulrich (Hg.), *Kulturgeschichte Heute*, Göttingen 1996.
- Hettling Manfred, *Geschichtlichkeit. Zwerge auf den Schultern von Riesen*, in: Hettling Manfred, König Mario, Schaffner Martin, Suter Andreas, Tanner Jakob, *Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Tradition*, Frankfurt a. M. 1998, 91-132.
- Hettling Manfred, König Mario, Schaffner Martin, Suter Andreas, Tanner Jakob, *Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Tradition*, Frankfurt a. M. 1998.
- Heymann Hans Werner (Hg.), *Allgemeinbildung und Fachunterricht*, Hamburg 1997.
- Höchner Francesca, *Zivilverteidigung – ein Normenbuch für die Schweiz*, in: SZG 54 (2004), 188-203.
- Höhne Thomas, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, Bd. 2, Frankfurt a. M. 2003.
- Hörning Karl. H., *Kulturelle Praxis*, in: Jaeger Friedrich, Libsch Burkhard, *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1, Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Stuttgart 2004, 139-151.

- Hoffmann-Ocon Andreas, Metz Peter (Hg.), Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Zürich 2010.
- Hopfner Johanna, Németh András, Szablocs Éva (Hg.), Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008, Frankfurt a. M. 2009.
- Hopkins Michael F., Acheson, Truman und die Entscheidungen im Koreakrieg 1950, in: Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), Krisen im Kalten Krieg, Bd. 2, Bonn 2009, 48-79.
- Hopmann Stefan, Künzli Rudolf, Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung, in: Criblez Lucien, Gautschi Peter, Monica Pia Hirt, Messner Helmut (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Bern 2006, 31-57.
- Horváth Franz, Im Windschatten der Wissenschaftspolitik. Ständisch-föderalistische Interessenentfaltung im Zeichen des «Bildungsnotstands», in: König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren, Die Schweiz: Staat – Gesellschaft – Politik 1798-1998, Bd. 3, Zürich 1998, 81-93.
- Hug Peter, Vom Neutralismus zur Westintegration. Zur schweizerischen Aussenpolitik in der Nachkriegszeit, in: Leimgruber Walter, Fischer Werner (Hg.), «Goldene Jahre». Zur Geschichte der Schweiz seit 1945, Zürich 1999.
- Hug Peter, Der gebremste Aufbruch. Zur Aussenpolitik der Schweiz in den 60er Jahren, in: König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren, Die Schweiz: Staat – Gesellschaft – Politik 1798-1998, Bd. 3, Zürich 1998, 95-114.
- Huizinga Johan, Wege der Kulturgeschichte, München 1930.
- Hunt Lynn (Hg.), The New Cultural History, Berkeley u. a. 1989.
- Imhof Kurt, Sonderfalldiskurse und Pfadabhängigkeit: Der Fall Schweiz, in: Eberle Thomas S., Imhof Kurt (Hg.), Sonderfall Schweiz, Zürich 2007, 25-55.
- Imhof Kurt, Ettinger Patrick, Boller Boris, Die Flüchtlings- und Aussenwirtschaftspolitik der Schweiz im Kontext der öffentlichen politischen Kommunikation 1938-1950, Veröffentlichung der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg, Bd. 8, Zürich 2001.
- Imhof Kurt, Entstabilisierung. Zukunftsverlust und Komplexitätsreduktion in der öffentlichen politischen Kommunikation der 60er Jahre, in: Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der 50er und 60er Jahre, Zürich 1999, 35-54.
- Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der 50er und 60er Jahre, Zürich 1999.
- Imhof Kurt, Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung: Kalter Krieg in der Schweiz, in: Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg. Analysen von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit, Zürich 1996, 173-247.
- Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg. Analysen von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit, Zürich 1996.
- Imhof Kurt, Die Schweiz im Kalten Krieg oder der «Sonderfall» im Westblock, in: Kreis Georg (Hg.), Die Schweiz im internationalen System der Nachkriegszeit 1943-1950, Itinera 18 (1996), 179-186.
- Im Hof Ulrich, Mythos Schweiz. Identität – Nation – Geschichte 1291-1991, Zürich 1991.
- Im Hof Ulrich (Hg.), Geschichte der Schweiz und der Schweizer, Basel/Frankfurt a. M., 1986.
- Jaeger Friedrich, Libsch Burkhard, Handbuch der Kulturwissenschaft, Bd. 2, Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart 2004.
- Jaeger Friedrich, Libsch Burkhard, Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, Grundlagen und



Schlüsselbegriffe, Stuttgart 2004.

- Jeismann Karl-Ernst, Geschichtsbewusstsein und Didaktik der Geschichte. Verlust der Geschichte? Zur gesellschaftlichen und anthropologischen Funktion des Geschichtsbewusstseins in der gegenwärtigen Situation, in: Jeismann Karl-Ernst, Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985, 11-25.
- Jeismann Karl-Ernst, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Jeismann Karl-Ernst, Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985, 27-42.
- Jeismann Karl-Ernst, Geschichtsbewusstsein, in: Jeismann Karl-Ernst, Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985, 43-71.
- Jeismann Karl-Ernst, Gesichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985.
- Jeismann Karl-Ernst (Hg.), Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984.
- Jordan Stefan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, Paderborn u. a. 2009.
- Jost Hans Ulrich, Europa und die Schweiz 1945-1950. Europarat, Supranationalität und schweizerische Unabhängigkeit, Zürich 1999.
- Judt Tony, Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. 2010.
- Kaldor Mary, Der imaginäre Krieg. Eine Geschichte des Ost-West-Konflikts, Berlin 1992.
- Kansteiner Wulf, Postmoderner Historismus – Das kollektive Gedächtnis als neues Paradigma der Kulturwissenschaft, in: Jaeger Friedrich, Straub Jürgen, Handbuch der Kulturwissenschaft, Bd. 2, Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart 2004, 119-139.
- Karner Stefan, Der Prager Frühling, Moskaus Entscheid zur Invasion, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 20 (2008), 6-18.
- Katsakioris Constantin, Sowjetische Bildungsförderung für afrikanische und asiatische Länder, in: Greiner Bernd, Müller Tim B., Weber Claudia (Hg.), Macht und Geist im Kalten Krieg. Studien zum Kalten Krieg, Bd. 5, Hamburg 2011, 396-414.
- Kirby Dianne (Hg.), Religion and the Cold War, Houndmills u. a. 2003.
- Klafki Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1996.
- Kleger Heinz, Die nationale Bürgergesellschaft im Krieg und Nachkrieg: 1943-1955, in: Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), Konkordanz und Kalter Krieg. Analysen von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit, Zürich 1996, 111-117.
- Kleger Heinz, Normalfall und Sonderfall: Unheimliche Stabilität bei rasanten Veränderungen 1956-1963, in: Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), Vom Kalten Krieg zur Kulturrevolution. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der 50er und 60er Jahre, Zürich 1999, 191-234.
- Kleinert Heinrich, Kantonale Schulgesetze. Eine vergleichende Untersuchung als Beitrag zur Totalrevision der Schulgesetzgebung im Kanton Bern, Bern 1947.
- Klöti Ulrich, Knoepfel Peter, Kriesi Hanspeter, Linder Wolf, Papadopoulos Yannis (Hg.), Handbuch der Schweizer Politik, Zürich 1999.
- König Mario, Die Schweiz, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg. Die Arbeit der Bergier-Kommission und die weitere Forschung, in: Widerspruch 43 (2002), 171-178.
- König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik, Bd. 3, Zürich 1998.



- Koselleck Reinhart, *Zeitgeschichte. Studien zur Historik*, Frankfurt a. M. 2000.
- Kreis Georg, *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*, Zürich 2010.
- Kreis Georg (Hg.), *Die Schweizer Neutralität. Beibehalten, umgestalten oder doch abschaffen?*, Zürich 2007.
- Kreis Georg, *Kleine Neutralitätsgeschichte der Schweiz. Ein Inventar zum neutralitätspolitischen Diskurs in der Schweiz seit 1943*, Bern/Stuttgart/Wien 2004.
- Kreis Georg, *Schweiz. Nationalpädagogik in Wort und Bild*, in: Flacke Monika (Hg.), *Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama*, München/Berlin 2001, 446-475.
- Kreis Georg, *Vier Debatten und wenig Dissens*, in: SZG 47 (1997), 451-476.
- Kreis Georg (Hg.), *Die Schweiz im internationalen System der Nachkriegszeit 1943-1950*, *Itinera* 18 (1996), 146-170.
- Kreis Georg (Hg.), *Staatsschutz in der Schweiz: die Entwicklung 1935-1990. Eine multidisziplinäre Untersuchung im Auftrag des schweizerischen Bundesrates*, Bern u. a. 1993.
- Kriesi Hanspeter, Levy René, *Politische Aktivierung in der Schweiz 1945-1978*, Diessenhofen 1981.
- Künzli Rudolf, *Kantonale Lehrplanpolitik in der Schweiz*, in: Criblez Lucien, Gautschi Peter, Monica Pia Hirt, Messner Helmut (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*, Bern 2006, 61-78.
- Künzli Rudolf, *Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten?*, in: Criblez Lucien, Gautschi Peter, Monica Pia Hirt, Messner Helmut (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*, Bern 2006, 83-102.
- Künzli Rudolf, Bähr Konstantin, Fries Anna-Verena et al., *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen für die Schule und ihre Entwicklung*, Chur 1999.
- Künzli Rudolf, Hopmann Stefan, *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*, Chur/Zürich 1998.
- Küppers Waltraut, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, Bern 1966.
- Kuper Patrick, «Kein blinder Widerstand gegen den Fortschritt, aber Widerstand gegen einen blinden Fortschritt!». *Die Auseinandersetzung um die zivile Nutzung der Atomenergie*, in: König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik*, Bd. 3, Zürich 1998, 227-239.
- Landwehr Achim, *Kulturgeschichte*, Stuttgart 2009.
- Landwehr Achim, *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*, Tübingen 2004.
- Leimgruber Walter, Fischer Werner (Hg.), «Goldene Jahre». *Zur Geschichte der Schweiz seit 1945*, Zürich 1999.
- Leimgruber Walter, *Kalter Krieg um Afrika. Die amerikanische Afrikapolitik unter Präsident Kennedy*, Stuttgart 1990.
- Levy René, Duvanel Laurent, *Politik von unten. Bürgerprotest in der Nachkriegsschweiz*, Basel 1984.
- Linsmayer Charles, «Das geistige Rütli der Schweizer Jugend». *75 Jahre SJW Schweizerisches Jugendschriftenwerk / «Un Grutli spirituel pour la Jeunesse Suisse». 75 ans OSL Œuvre Suisse des Lectures pour la Jeunesse*, Zürich 2007.
- Loth Wilfried, *Die Teilung der Welt. Geschichte des Kalten Krieges, 1941-1955*, München 2000.
- Luckmann Thomas, *Lebenswelt, Identität und Gesellschaft*, Konstanz 2007.
- Lustenberger Werner, *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schulgeschichte*, Zürich 1996.
- Machcewicz Paweł, *Die polnische Krise von 1980/81*, in: Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), *Krisen im Kalten Krieg*, Bd. 2, Bonn 2009, 477-504.

- Mannheim Karl, Das Problem der Generationen, in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7 (1928), 157-180.
- Manz Karin, Von einer Art Tagsatzung zur einflussreichen Institution im Bildungswesen. Die Entwicklung der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nach 1968, in: Geiss Michael, Vincenti Andrea de, *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*, Wiesbaden 2012, 131-142.
- Manz Karin, «Schulkoordination ja – aber nicht so!» Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960 – 1985), Bern 2011.
- Marchal Guy P., *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel 2007.
- Marchal Guy P., Mattioli Aram (Hg.), *Erfundene Schweiz. Konstruktionen nationaler Identität. La Suisse imaginée. Bricolages d'une identité nationale*, Zürich 1992.
- Marchi Otto, *Schweizer Geschichte für Ketzer oder Die wundersame Entstehung der Eidgenossenschaft*. Zürich 1971.
- Masow Sergej, Die Sowjetunion und die Kongokrise 1960 bis 1964, in: Greiner Bernd, Müller Christian Th., Walter Dierk (Hg.), *Krisen im Kalten Krieg*, Bd. 2, Bonn 2009, 274-296.
- Matter Martin, P-26. Die Geheimarmee, die keine war, Baden 2012.
- Maurer Michael, *Kulturgeschichte*, Köln/Weimar/Wien 2008.
- Mayer Ulrich, Historische Orte als Lernorte, in: Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (Hg.): *Handbuch, Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2007, 392-397.
- Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (Hg.): *Handbuch, Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2007.
- Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard, Schönemann Bernd (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2006.
- Mayring Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel 2007.
- Meissen Thomas, *Geschichte der Schweiz*, Baden 2010.
- Mergel Thomas, Welskopp Thomas (Hg.), *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theoriedebatte*, München 1997.
- Mergel Thomas, *Kulturgeschichte als neue «große Erzählung»? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft*, in: Hardtwig Wolfgang, Wehler Hans-Ulrich (Hg.), *Kulturgeschichte heute*, Göttingen 1996, 41-77.
- Messmer Kurt, «Lügendeäude in den Schulstuben?» Fallbeispiel Flüchtlingspolitik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg, in: Furrer Markus, Messmer Kurt (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*. Schwalbach/Ts. 2009, 131-147.
- Metz Peter, *Selbstvergewisserung und Abgrenzung – Politische Bildung als Thema der Schweizerischen Lehrerzeitung und Lehrertage zwischen 1925 und 1950*, in: Hoffmann-Ocon Andreas, Metz Peter (Hg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Zürich 2010, 63-107.
- Metz Peter, *Das Schweizerische Schulwandbilderwerk in den 30er und 40er Jahren*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 12 (1990), 61-73.
- Metzger Franziska, *Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert*, Bern/Stuttgart/Wien 2001.
- Metzger Franziska, *Religion, Geschichte, Nation. Katholische Geschichtsschreibung in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert – kommunikationstheoretische Perspektiven*, Stuttgart 2010.
- Metzger Thomas, *Antikommunismus in der «Schweizer Rundschau» nach dem Zweiten Weltkrieg*, in: Altermatt Urs (Hg.), *Katholische Denk- und Lebenswelten. Beiträge zur Kultur- und Sozialgeschichte des Schweizer Katholizismus im 20. Jahrhundert*, Fribourg 2003, 247-263.
- Meyer Karl, *Die Urschweizer Befreiungstradition*, Zürich 1927.

- Mitter Rana, Major Patrick (Ed.), *Accross the Blocs. Cold war Cultural and Social History*, London/Portland 2004.
- Morand Brigitte, *Cinquante ans de guerre froide. Le conflit Est-Ouest raconté par des manuels scolaires français*, Paris 2011.
- Moser-Léchet Daniel V., *Das Afrikabild in einigen Schweizer Schulgeschichtsbüchern*, in: International Society for History Didactics, *Yearbook 2003*, 36-56.
- Moser-Léchet Daniel V., *Zwischen Pazifismus und Patriotismus – Politische Bildung als Diskussionsthema im «Educatuer» und an den Kongressen der Société Pédagogique de la Suisse Romande 1914-1942*, in: Hoffmann-Ocon Andreas, Metz Peter (Hg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Zürich 2010, 109-149.
- Moser Daniel V., *Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Sekundarstufe I. Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern*, Bern 1985.
- Moser Heinz, Kost Franz, Holdener Walter, *Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz*, Stuttgart 1978.
- Motzkin Gabriel, *Culture and conflict from the point of view of the philosophy of history*, in: Rudolph Enno, *Konflikt und Kultur*, Zürich 2010, 115-130.
- Mugglin David, *Aufbruch der jungen Intelligenz. Die Anfänge der POCH*, unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern 2008.
- Neval Daniel A., *«Mit Atombomben bis nach Moskau»: gegenseitige Wahrnehmung der Schweiz und des Ostblocks im Kalten Krieg 1945-1968*, Zürich 2003.
- Nygren Thomas, *History in the Service of Mankind. International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927-2002*, Umeå 2011.
- O'Brien Patricia, *Michel Foucault's History of Culture*, in: Hunt Lynn (Hg.), *The New Cultural History*, 25-46.
- Oelkers Jürgen, *Lehrpläne als Steuerungsinstrument?*, in: Criblez Lucien, Gautschi Peter, Monica Pia Hirt, Messner Helmut (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*, Bern 2006, 241-268.
- Oxle Otto Gerhard, *Geschichte als Historische Kulturwissenschaft*, in: Hardtwig Wolfgang, Wehler Hans-Ulrich (Hg.), *Kulturgeschichte Heute*, Göttingen 1996, 14-40.
- Oser Fritz, Reichenbach Roland, *Schlussbericht zum Mandat «Politische Bildung in der Schweiz»*, zuhanden der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Freiburg 1999.
- Orszwalder Fritz, *Demokratie, Erziehung und Schule*, Bern 2011, 209-214.
- Oswald Vadim, Pandel Hans-Jürgen (Hg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts. 2009, 34-46.
- Pandel Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013.
- Pandel Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts. 2005.
- Pandel Hans-Jürgen, *Stichworte zur Geschichtsdidaktik*, *GWU* 44 (1993), 725-729.
- Pandel Hans-Jürgen, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, in: *Geschichtsdidaktik* 12 (1987), 130-142.
- Paul Gerhard (Hg.), *Das Jahrhundert der Bilder. 2 Bde.*, Bonn 2008.
- Paul Gerhard, *Das Mädchen Kim Phúc. Eine Ikone des Vietnamkriegs*, in: Paul Gerhard (Hg.), *Das Jahrhundert der Bilder. Bd. 2*, Bonn 2008, 426-433.
- Perrig Igor, *Geistige Landesverteidigung im Kalten Krieg. Dissertation an der Universität Freiburg* 1993.
- Pfister Christian (Hg.), *Das 1950er Syndrom. Der Weg in die Konsumgesellschaft*, Bern 1994.

- Pithon Rémy, La signification des mythes fondateurs à l'ère du cinéma et de la télévision. Permanence et détournements, in: Comina Marc (Hg.), Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma, Itinera 9 (1989), 63-82.
- Priesterland David, Weltgeschichte des Kommunismus. Von der Französischen Revolution bis heute, Bonn 2010.
- Renan Ernest, Was ist eine Nation?, Hamburg 1996.
- Richmond Yale, Cultural Exchange and the Cold War. Raising the Iron Curtain, Pennsylvania 2003.
- Riklin Alois, Die Neutralität der Schweiz, in: Riklin Alois, Haug Hans, Probst Raymond (Hg.), Neues Handbuch der schweizerischen Aussenpolitik, Bern 1992, 191-209.
- Riklin Alois, Haug Hans, Probst Raymond (Hg.), Neues Handbuch der schweizerischen Aussenpolitik, Bern 1992.
- Ritzer Nadine, Between «National Defense» and «Peacekeeping» – History Education in Cold War Switzerland. International Society for the Didactics of History (ISDH), Yearbook, 33 (2012), 63-79.
- Ritzer Nadine, The Cold War in Swiss Classrooms: History Education as a «Powerful Weapon against Communism»? , in «Current affairs and their impact on history education since 1789», Special Issue of the Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS Volume 4, 1 (2012), 79-94.
- Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich (Hg.), Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland, Hohengehren 1998.
- Rohlfes Joachim, Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen <sup>2</sup>1997.
- Rohwedder Uwe, Kalter Krieg und Hochschulreform. Der Verband Deutscher Studentenschaften in der frühen Bundesrepublik (1949-1969), Essen 2012.
- Rogger Franziska, Holz-Affäre und Hirschy-Krawall – die 68er an der Uni Bern, in: UniPress 137 (2008), 29ff.
- Roth Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover u. a. <sup>14</sup>1973.
- Ruch Christian, Der jurassische Separatismus und die Schweiz der 60er Jahre, in: König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren. Die Schweiz 1798-1998: Staat – Gesellschaft – Politik, Bd. 3, Zürich 175-182.
- Rudolph Enno (Hg.), Konflikt und Kultur, Zürich 2010.
- Rüsen Jörn, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Schalbach/Ts. <sup>2</sup>2008.
- Rüsen Jörn (Hg.), Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u. a. 2001.
- Rüsen Jörn, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Füssmann Klaus, Grütter Heinrich Theodor, Rüsen Jörn (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u. a. 1994.
- Sabrow Martin, Jessen Ralph, Große Kracht Klaus (Hg.), Zeitgeschichte als Streitgeschichte, München 2003.
- Sarasin Philipp, Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse, Frankfurt a. M. 2003.
- Scandola Pietro, Rogger Franziska, Gerber Jürg, Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV), Münsingen-Bern 1992.
- Schaller André, Schweizer Neutralität im West-Ost-Handel: Das Hotz-Linder Agreement vom 23. Juli 1951, Bern 1987.
- Schaufelbuehl Janick Marina (Hg.), 1968-1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz. Une décennie mouvementée en Suisse, Zürich 2009.
- Schimank Uwe, Handeln in Institutionen und handelnde Institutionen, in: Jaeger Friedrich,

- Libsch Burkhard, Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 2, Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart 2004, 293-307.
- Schissler Hanna, Nuhoglu Soysal Yasemin (Hg.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York u. a. 2005.
- Schweizerisches Landesmuseum (Hg.), *Die Erfindung der Schweiz 1848-1998. Bildentwürfe einer Nation*, Sonderausstellung im schweizerischen Landesmuseum Zürich, Zürich 1998.
- Sewell William H., *Work and Revolution in France: the Language of Labor from the Old Regime to 1848*, Cambridge 1980.
- Sidler Roger, «Pour la Suisse de demain: croire et créer». Das Selbstbildnis der Schweiz an der Expo 64, in: König Mario, Kreis Georg, Meister Franziska, Romano Gaetano (Hg.), *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 1960er und 70er Jahren, Die Schweiz: Staat – Gesellschaft – Politik 1798-1998*, Bd. 3, Zürich 1998, 39-50.
- Siegenthaler Hansjörg, Konkordanz und Kalter Krieg, Marginalien anstelle einer Einleitung, in: Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gaetano (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg. Analysen von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit*, Zürich 1996, 9-17.
- Siegenthaler Hansjörg, Hirtenfolklore in der Industriegesellschaft. Nationale Identität als Gegenstand von Mentalitäts- und Sozialgeschichte, in: Marchal Guy P., Mattioli Aram (Hg.), *Erfundene Schweiz. Konstruktionen nationaler Identität. La Suisse imaginée. Bricolages d'une identité nationale*, Zürich 1992, 23-35.
- Siegenthaler Hansjörg, Soziale Bewegungen und gesellschaftliches Lernen im Industriezeitalter, in: Dahinden Martin (Hg.), *Neue soziale Bewegungen – und ihre gesellschaftlichen Wirkungen*, Zürich 1987, 251-264.
- Skenderovic Damir, Späti Christina, *Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*, Baden 2012.
- Skenderovic Damir, Späti Christina, 1968 – Ereignisse, Akteure und Deutungsvielfalt, in: Skenderovic Damir, Späti Christina (Hg.), *1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz. 1968 – Révolution et contre-révolution. Nouvelle gauche et Nouvelle droite en France, RFA et Suisse*, Itinera 27 (2008), 5-22.
- Skenderovic Damir, Späti Christina (Hg.), *1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz. 1968 – Révolution et contre-révolution. Nouvelle gauche et Nouvelle droite en France, RFA et Suisse*, Itinera 27 (2008).
- Soeffner Hans-Georg, *Die eilige Allianz: Terrorismus und Medien*, in: Rudolph Enno (Hg.), *Konflikt und Kultur*, Zürich 2010, 53-73.
- Soutou Georges-Henri, *La Guerre froide 1943-1990*, Paris 2010.
- Späni Martina, *Die Heimat durch das Auge der Kunst erleben – nationalpädagogische Bilderprogramme für die Schulen der Schweiz*, in: Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich (Hg.), *Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland*, Hohengehren 1998, 38-59.
- Späti Christina, 1968 in der Schweiz: Zwischen Revolte und Reform, in: Skenderovic Damir, Späti Christina (Hg.), *1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz. 1968 – Révolution et contre-révolution. Nouvelle gauche et Nouvelle droite en France, RFA et Suisse*, Itinera 27 (2008), 51-66.
- Stadelmann Jürg, *Umgang mit Fremden in bedrängter Zeit. Schweizerische Flüchtlingspolitik 1940-1945 und ihre Beurteilung bis heute*, Zürich 1998.
- Stähli Mathias, *Die Emmer Lehreraffäre von 1975. Eine historische Medienanalyse. Unveröffentlichte Masterarbeit Pädagogische Hochschule Bern* 2011.
- Stöver, Bernd, *Der Kalte Krieg*, München 2008.
- Stöver, Bernd, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters, 1946-1991*, München 2007.
- Studer Brigitte, *Schaukelbuchl Janick Marina, Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der*

- Schweiz – Einleitung, in: Schaufelbuehl Janick Marina (Hg.), 1968-1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz. Une décennie mouvementée en Suisse, Zürich 2009, 9-33.
- Suter Andreas, Neutralität. Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein, in: Hettling Manfred, König Mario, Schaffner Martin, Suter Andreas, Tanner Jakob, Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Traditionen, Frankfurt a. M. 1998, 133-188.
- Sutor Bernhard, Politische Bildung im Streit um die «intellektuelle Gründung» der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroverse der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45 (2002), 17-27.
- Tanner Jakob, Die Schweiz in den 1950er Jahren. Prozesse, Brüche, Widersprüche, in: Blanc Jean-Daniel, Luchsinger Christine (Hg.), achtung. Die 50er Jahre! Annäherungen an eine widersprüchliche Zeit, Zürich 1994, 19-50.
- Tanner Jakob, Totale Verteidigung im bedrohten Kleinstaat. Vom Luftschutz der Zwischenkriegszeit bis zur Zivilschutz-Konzeption 1971, in: Albrecht Peter, Gross Andreas, Hohler August E. et al., Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft, Bern 1988, 59-110.
- Tröhler Daniel, Oelkers Jürgen, Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems, in: Matthes Eva, Heinze Carsten (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Kempten 2005, 94-108.
- Tschirren Stephan, Interkonfessionelle Konferenz als Wendepunkt der Entwicklungshilfe?, in: SZRKG 104 (2010), 181-199.
- Tschopp Silvia Serena (Hg.), Kulturgeschichte, Stuttgart 2008.
- Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg. Bergier – was bleibt? Die Berichte 1997-2002 der UEK zur Schweiz während der Zeit des Nationalsozialismus, redaktionelle Verantwortung: Max Frenkel, Thomas Maissen, Zürich 2002.
- Van Dongen Luc, La Suisse dans les rets de l'anticommunisme transnational durant la Guerre froide: réflexions et jalons, in: Bott Sandra, Schaufelbuehl Janick Marina, Zala Sacha, Die internationale Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges. Eine Zwischenbilanz, Itinera 30 (2011), 17-30.
- Van Reybrouck, David, Kongo. Eine Geschichte, Berlin 2012.
- Vierhaus Rudolf, Wege zu einer neuen Kulturgeschichte, Göttingen 1995.
- Vogel Klemens, Die Weltfestspiele damals und heute. «Themen» der Bundeszentrale für Politische Bildung, 22.07.2003. Onlineversion: [http://www.bpb.de/themen/XZB13B,0,0,Die\\_Weltfestspiele\\_damals\\_und\\_heute.html](http://www.bpb.de/themen/XZB13B,0,0,Die_Weltfestspiele_damals_und_heute.html) (4.4.2011).
- Vogel Matthias, In welchem Stil sollen wir malen? Künstler im Dienste der Schule zwischen Freiheit und Anpassung, in: Ritzi Christian, Wiegmann Ulrich (Hg.), Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland, Hohengehren 1998, 86-105.
- Vogel Matthias, Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk und die Kunst in der Schweiz 1935-1995, in: Bundesamt für Kultur (Hg.), Kunst zwischen Stuhl und Bank, Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935-1995, Bern 1996, 11-33.
- Walker J. Samuel, The Origins of the Cold War in United States History Textbooks, in: The Journal of American History, Vol. 81, No. 4 (1995), 1652-1661.
- Weber Max, Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Weber Max, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1982, 146-214.
- Weichlein Siegfried, Religion und Kultur, in: SZRKG 99 (2005), 371-384.
- Weishaupt Matthias, Bauern, Hirten und «frume edle puren». Bauern- und Bauernstaatsideologie in der spätmittelalterlichen Eidgenossenschaft und der nationalen Geschichtsschreibung der Schweiz, Basel 1992.



- Welzer Harald, *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München 2008.
- Wenger Andreas, Nuenlist Christian, A «special case» between independence and interdependence: Cold War studies and Cold War politics in post-Cold War Switzerland, in: *Cold War History*, 2 (2008), 213-240.
- Whitfield Stephen J., *The Culture of the Cold War (The American Moment)*, Baltimore 1996.
- Wiater Werner, Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente zur Steuerung des Bildungswesens, in: Matthes Eva, Heinze Carsten (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Kempten 2005.
- Wirsching Andreas, Bildung als Wettbewerbsstrategie, in: Greiner Bernd, Müller Tim B., Weber Claudia (Hg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg. Studien zum Kalten Krieg*, Bd. 5, Hamburg 2011, 223-238.
- Wood Nancy, *Vectors of Memory: Legacies of Trauma in Postwar Europa*, Oxford 1999.
- Wüthrich Sascha, *Zivilverteidigungsbuch 1969. Vorstellungen und Verhalten zur Zeit des Kalten Krieges in der Schweiz*, unveröffentlichte Masterarbeit Pädagogische Hochschule Bern 2010.
- Zala Sacha, Geltung und Grenzen schweizerischen Geschichtsmanagements, in: Sabrow Martin, Jessen Ralph, Kracht Klaus Große (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte*, München 2003, 306-325.
- Zimmer Oliver, «Volksgemeinschaft», Entstehung und Funktion einer nationalen Einheitssemantik in den 1930er Jahren, in: Imhof Kurt, Kleger Heinz, Romano Gactano (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit*, Zürich 1996, 85-109.

### **Lexika und Nachschlagewerke**

- Historisches Lexikon der Schweiz, hg. von der Stiftung Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Chefredaktor Jorio Marco, Basel 2002. Onlineversion: <http://www.hls-dhs-dss.ch/> (31.8.2013)
- Statistisches Lexikon der Schweiz, hg. vom Bundesamt für Statistik (BFS). Onlineversion: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/lex/0.topic.1.html> (31.8.2013)
- Encyclopedia of the Cold War, hg. von Van Dijk Ruud et al., 2 Bde., New York 2008.
- Diplomatische Dokumente der Schweiz, 1848ff. Online Datenbank Dodis: [dodis.ch](http://dodis.ch) (31.8.2013)

### **Ausgewählte Internetadressen**

- Forschungsprojekte und Archive zum Kalten Krieg  
[http://www.wilsoncenter.org/index.cfm?fuseaction=topics.home&topic\\_id=1409](http://www.wilsoncenter.org/index.cfm?fuseaction=topics.home&topic_id=1409) (31.3.2011)  
<http://www.css.ethz.ch/> (31.3.2011)  
<http://www.fas.harvard.edu/~hpcws/> (31.3.2011)

### **Spezifische Schulfragen**

- <http://www.lehrplan.ch> (10.7.2013)  
<http://www.edk.ch/dyn/11910.php> (15.9.2013)
- ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966), [unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf)



h

e

p

der bildungsverlag  
www.hep-verlag.com



## Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13

Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»

Monika Waldis, Béatrice Ziegler

In der Geschichtsdidaktik gewinnt in den letzten Jahren die Kompetenzmessung, -förderung und -diagnose im Fach Geschichte an Aufmerksamkeit. Entsprechend nimmt die Thematik in diesem Band einen gewichtigen Platz ein: Projekte zur Entwicklung und Testung von offenen und geschlossenen Formaten von Aufgabenstellungen mit qualitativer und quantitativer Vorgehensweise intensivieren die Diskussion um die Kompetenzorientierung von Historischem Lernen und die damit verbundenen Veränderungen im Geschichtsunterricht. Daneben werden aber auch geschichtskulturelle Lernanlässe und -orte mit Kompetenzförderung in Verbindung gebracht. Einen zweiten Themenbereich bilden Studien zu Geschichtsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen und zur Entwicklung von historischer Identität.

**h****e****p****der bildungsverlag**  
**www.hep-verlag.com**

## Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12

### Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»

Jan Hodel, Monika Waldis, Béatrice Ziegler

Die empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik ist methodisch und thematisch umfangreicher und variabler, als immer wieder beklagt wird. Doch die Disziplin steht vor zentralen Herausforderungen: Sie muss neben kleineren Einzelstudien in Zukunft auch grössere Forschungsprojekte von Forschungsgruppen generieren und Schwerpunkte bilden, um innerhalb der Bildungswissenschaften wahrgenommen und gehört zu werden.

An der Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12» lag der Fokus auf dieser Aufgabe. Weiter befassten sich die Teilnehmenden (unter anderem) mit der Funktion von Fragen oder von Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, aber auch mit historischer Imagination von Schülerinnen und Schülern mit «Lernbehinderungen» sowie mit dem Zusammenhang zwischen Identität und historischem Textverstehen. Der vorliegende Tagungsband fasst die Projekte zusammen.

Mit Beiträgen von Sebastian Barsch, Christiane Bertram, Bodo von Borries, Pieter de Bruijn, Christian Bunnenberg, Markus Daumüller, Monika Fenn, Hermann Forneck, Bärbel Garsoffky, Manuela Glaser, Maria Grever, Jan Hodel, Georg Kanert, Manuel Köster, Katharina Litten, Christian Mehr, Stephan Schwan, Stefanie Zabold, Christian Spiess, Ulrich Trautwein, Wolfgang Wagner, Monika Waldis, Béatrice Ziegler.