

De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hoffmann-Ocon, Andreas

Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung

De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 7-36. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hoffmann-Ocon, Andreas: Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung - In: De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 7-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204622 - DOI: 10.25656/01.20462

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204622>

<https://doi.org/10.25656/01.20462>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

De Vincenti / Grube / Hoffmann-Ocon
1918 in Bildung und Erziehung

Historische Bildungsforschung
Tagungsbände der Sektion
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Gefördert mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Zürich
und der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.i. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © by Vladimir Wrangel / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5827-4 Digital

doi.org/10.35468/5827

ISBN 978-3-7815-2395-1 Print

Inhaltsverzeichnis

Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon
Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen,
Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung 7

Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren, Bewegung und Tradiertem

Jennifer Burri und Adrian Juen
Schule zwischen Harmonie und Aufstand – SchülerInnenmitbestimmung
an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918 39

Andrea De Vincenti
Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im
Seminar-Turnverein Küsnacht 1900-1925 65

Elija Horn
Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines
jugendkulturellen Topos‘ um 1918 87

Schule und Pädagogik – Infragestellung, Re-Assortierung und Weitergabe von Wissen

Andreas Hoffmann-Ocon
„Keine passiven Redekränzchen“ – Soziale und organisatorische
Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung
in Zürich um 1918 109

Tomáš Kasper
Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik
im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes –
Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit 135

6 | Inhaltsverzeichnis

Viktoria Luise Gräbe

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die
Lebenskunde in der Weimarer Republik –

Zwischen Kontinuität und Aufbruch 159

Sozialdemokratie, Sozialismus und Pädagogik – Verflechtungen in Wien, Zürich und der Deutschschweiz

Norbert Grube

Lehrer, Politiker, „Trämlergeneral“, Schriftsteller: Der Zürcher
Sozialdemokrat Alfred Traber als Beispiel für dynamisierte

Pädagogisierungsschübe um 1918 181

Lucien Criblez

Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der
Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren 203

Wilfried Göttlicher

Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche
Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen

Schulreform, 1919-1934 229

Ulrich Herrmann

Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im

Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik 251

Autorinnen und Autoren 269

*Andrea De Vincenti, Norbert Grube und
Andreas Hoffmann-Ocon*

Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung

Ähnlich wie in den westlichen Metropolen Paris und New York läuteten auch in der Schweiz im November 1918 die Kirchenglocken, um das Ende des Krieges zu verkünden, allerdings vorwiegend in den französischsprachigen Landesteilen.¹ Denn in der Deutschschweiz, in der man während des Krieges eher mit dem nördlichen Nachbarn sympathisierte, blieb man zurückhaltender: hier dominierte der Blick auf die wohl schwerste soziale und innenpolitische Krise seit der Staatsgründung.² 250 000 Erwerbstätige legten ihre Arbeit nieder, in den Städten standen sie den Soldaten in bürgerkriegsähnlichem Zustand gegenüber, der Landesstreik war in vollem Gange. Während die einen sich durch Hoffnungen auf große soziale Veränderungen mobilisieren ließen, wurden andere durch Ängste vor einer Revolution nach ausländischem Vorbild oder gar durch ausländische Mächte umgetrieben.

1 Chiffre 1918: Zäsur oder temporale Mehrdeutigkeit

Doch braucht man nicht einen derart Schweiz-zentrierten Fokus zu bemühen, um die Mehrdeutigkeit der Chiffre 1918 zu plausibilisieren. Schon ein Blick nach Mittel-, Ost- und Südeuropa reicht aus, um zu zeigen, dass die Konflikte und Kämpfe bereits vor 1914 begonnen hatten und nach 1918 keineswegs vorüber waren.³ Unter neuen Leitbegriffen etwa der Ethnisierung, des Nationalismus oder auch des auf diverse Bevölkerungsgruppen sehr unterschiedlich angewandten Selbstbestimmungsrechts der Völker, begannen sie im Baltikum,

¹ Schönflug 2017, S. 11, 51.

² Kreis 2014, S. 261; vgl. zum Landesstreik in der Schweiz 1918 auch Tanner 2015, S. 146-151 und Buomberger 2014.

³ Schönflug 2017, S. 41f.; Leonhard 2018.

auf dem Balkan, in der Sowjetunion und in der Türkei teilweise erst richtig. So wird jüngst aus kulturwissenschaftlich informierter Perspektive vorgeschlagen, für eine Blickweitung die Auflösung des Osmanischen Reiches weniger in den tradierten Linien von 1914 bis 1918 zu verstehen, sondern die Elemente einer osmanischen Weltsicht mit von eurozentrischen Blickwinkeln abweichenden Bestimmungen zu Identität, Loyalität und Zugehörigkeit zu berücksichtigen. In diesem Zuschnitt würde sich der „Osmanische Auflösungskrieg“ etwa von 1908 bis 1923 erstrecken und die jungtürkische Revolution samt den internationalen Reaktionen ins Zentrum rücken.⁴

Mit dem Fokus einer eher klassischen (und eurozentrischen) Politikgeschichte wurde 1918 lange als Zäsur beschrieben, wahlweise als End- oder als Anfangspunkt. 1918 galt häufig als Ende etwa des „langen 19. Jahrhunderts“, als endgültiger Niedergang der am Wiener Kongress nach den napoleonischen Kriegen etablierten, schon brüchig gewordenen Ordnung Europas, als Zeitpunkt der Implosion von großen Imperien und als Ende europäischer Welt dominanz.⁵ Zugleich stand 1918 für den Beginn des vielfach so bezeichneten „kurzen 20. Jahrhunderts“ oder des „Zeitalters der Extreme“,⁶ einer Phase bedeutender politischer und weltanschaulicher Umwälzungen und der damit verbundenen Instabilität. Doch auch in der Politikgeschichte wird heute auf soziale, ökonomische, technische und politisch-kulturelle Entwicklungen verwiesen, die bereits circa zwei Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg ihre Dynamiken entfaltet hatten, um dann jedoch etwa angesichts von Massenmobilisierung, hochindustrialisierter Maschinerisierung und massenkommunikativer Ideologisierung erst durch den Krieg ihren Charakter als epochale Einschnittsfaktoren zu erhalten.⁷ Dadurch wird die Gleichzeitigkeit von Bruch und Kontinuität betont, oder

⁴ Howard 2017, S. 374.

⁵ Vgl. etwa Schieder 1998, S. 407. Jüngst skizzierte Ulrich Herbert (2014, S. 170ff.) diese langjährige eurozentrische Historiographie. Globalgeschichtlich bettet Jürgen Osterhammel (⁴2009, S. 813-816) die antimonarchistischen Revolutionen in Russland 1905, im Iran 1906, im Osmanischen Reich 1908, in China 1911 und in Mexiko 1910 in bereits vor 1914/18 einsetzende nationalstaatliche oder neoimperialen Neuordnungen ein.

⁶ Hobsbawm ¹²2014, S. 254.

⁷ Vgl. etwa die Beiträge zum Abschnitt „Militär und Militarisation“ im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV. Christoph Schubert-Weller (1991, S. 503ff.) verortet vor dem Hintergrund der Industrialisierung und dem Erstarken der Sozialdemokratie das Wirken von Wilhelm II. im Zusammenhang mit der Berliner Schulkonferenz von 1890 als planmäßig militärisch orientierte Indienstnahme der männlichen Jugend zwischen Volksschule und Kaserne vor dem Ersten Weltkrieg. Ulrich Herrmann (1991, S. 524) betont, dass der Krieg mit dem Versailler Friedensschluss nicht beendet war, sondern die langjährige mentale Militarisation und spätere Kriegserfahrung junger Menschen in neue Formen militanter politischer Auseinandersetzungen flossen, welche in der jungen Republik bürgerkriegsähnliche Situationen hervorriefen.

aber die Zäsur 1918 in Frage gestellt, obwohl das Jahr des Kriegsendes häufig weiterhin zur Gliederung historiographischer Narration dient.⁸ Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht die jüngste, Kultur- und Sozialgeschichte kombinierende bildungshistorische Untersuchung von Carola Groppe. Mit Rückgriff auf Karl Mannheim streicht sie heraus, „dass unterschiedliche Alterskohorten zur selben Zeit in ganz verschiedenen Zeiten leben“, es also „zeitlich versetzte[] Sozialisationserfahrungen gebe.“⁹ Ihr Ansatz der historischen Sozialisationsforschung ist demnach tendenziell epochenübergreifend und transnational angelegt,¹⁰ und dennoch bleibt die Zäsur von „1918“ neben derjenigen von „1871“ ein Fixpunkt in der Darstellung, so dass das Kaiserreich als zeitliche Rahmung und phasenweise zugleich auch als Sozialisationsfaktor zu lesen ist.

Periodisierungsfragen scheinen auf den ersten Blick Oberflächenphänomene zu berühren. Doch können sie Ausgangspunkte für geschichtspolitische und -wissenschaftliche Großkonflikte sein. Dies zeigte in den 1980er-Jahren die westdeutsche Debatte um die Deutung der Zeit von 1917 bis 1945 als europäischen Bürgerkrieg und als neuen Dreißigjährigen Krieg, wodurch in zu kausaler Verkettung „eine Einheitlichkeit vorgegaukelt“¹¹ wurde für historisch letztlich eher widerstreitende und vielfach auch offene Entwicklungen und Abfolgen.

Werden Periodisierungsfragen nicht revisionistisch und reduktionistisch abgehandelt, können sie neue Einsichten in Verflechtungen und Paradoxien bieten.¹² Nicht nur die globalgeschichtliche Perspektivenweitung relativiert den Befund der Zäsur um 1918, zumal „Geschichte [...] kein Theater [ist], in dem plötzlich ein Vorhang fällt.“¹³ Auch wirtschaftsgeschichtlich muss das Jahr 1918 als Kreuzungspunkt widersprüchlicher und paradoxer Entwicklungen bezeichnet werden: in der Schweiz kontrastieren enorme Unternehmensgewinne und sektorielle wirtschaftliche Prosperität scharf mit Entwicklungen der Teuerung sowie großer sozialer Not und Mangel.¹⁴ Neuere Studien zur Schweizer

⁸ Herbert 2014, S. 173; Münkler 2014, S. 754 lässt den Ersten Weltkrieg am 11. November 1918 enden, wertet ihn auch vielfach als Einschnitt, obwohl er zugleich die Paradoxien und Kontinuität betont (vgl. ebd., S. 792, 795f.; vgl. schon Bracher 1998, S. 19). „1918“ diente zuletzt auch als temporales Gliederungsprinzip bei der Darstellung von Blom 2014b und bei der jüngsten bildungshistorischen Arbeit zum deutschen Kaiserreich von Groppe 2018.

⁹ Groppe 2018, S. 17.

¹⁰ Ebd., S. 37, 39.

¹¹ Barth 2016, S. 19.

¹² Vgl. Leonhard 2018, S. 375. Umstritten und anregend zugleich verlegte Adam Tooze (2015) mit wirtschaftshistorischem Fokus und seiner Akzentuierung der US-amerikanischen Präsidenten Wilson und Hoover die „Neuordnung der Welt“ in die Phase zwischen 1916 und 1931.

¹³ Osterhammel 2009, S. 1300.

¹⁴ Maissen 2010, S. 242f.

Geschichte haben gezeigt, dass gerade 1918 erste Maßnahmen gegen das ökonomische Elend zu greifen und die Not zu lindern begannen. Dieses Jahr stellte sich also nicht (nur) als Klimax der Verelendung und letztere wiederum nicht als alleinige Ursache für den bereits erwähnten Landesstreik dar, der zudem die einzelnen Landesteile unterschiedlich betraf und nicht von der gesamten Arbeiterschaft gestützt wurde.¹⁵ Aus einer sozialgeschichtlichen Perspektive kann in der Schweiz von einem langsamen Aufbau der Sozialversicherungen mit der Alters-, Hinterlassenen- und Invalidenversicherung (AHV/IV) 1925 sowie einer sich institutionalisierenden Beziehung von Arbeitgebenden und -nehmenden (Arbeitsfrieden) gesprochen werden.¹⁶ Diese Entwicklungen erhielten in der Schweiz Impulse durch den Landesstreik (Revidiertes Fabrikgesetz 1919/1920), waren jedoch mit Blick auf die Arbeitszeitreduktionen und Haftpflicht im 19. Jahrhundert sowie das Fabrikgesetz 1877 lange davor teilweise bereits umgesetzte Forderungen der Arbeiterbewegung gewesen.¹⁷ Auch das Proporzwahlrecht wurde bereits kurz vor dem Landesstreik eingeführt, so dass die Sozialdemokraten bei den Nationalratswahlen im Folgejahr ihre Sitze beinahe verdoppelten und zur zweitstärksten Parlamentsfraktion avancierten. In manchen international erhobenen und zirkulierenden politischen Forderungen stimmten Arbeiter- und Frauenbewegung überein. Insbesondere das Frauenstimm- und/oder -wahlrecht wurde in vielen Ländern ebenso bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts und vor 1918 eingeführt, wie etwa in Neuseeland, Australien, Finnland, Dänemark oder Russland. In Großbritannien, Polen, Deutschland und Österreich fiel die Einführung auf das Jahr 1918, während andere Länder kurz darauf oder wie die Schweiz erst weit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachzogen.¹⁸ Kann 1918 also trotz Errungenschaften im 19. Jahrhundert für die schweizerische Arbeiterbewegung als einigermaßen bedeutender Zeitpunkt bei der Realisierung ihrer Forderungen bezeichnet werden, gilt dies für die Schweizer und internationale Frauenbewegung nicht im selben Maße.¹⁹

Eng mit der Frauenbewegung verbunden waren auch Teile der Friedensbewegung. So postulierte die Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit auf den Internationalen Friedenskongressen in Den Haag (1915) und Zürich (1919), dass die Grundlagen einer pazifistischen Gesellschaft bereits beim

¹⁵ Buomberger 2014.

¹⁶ Tanner 2015, S. 182f. (zur AHV).

¹⁷ Studer 2016.

¹⁸ Förster 2018, S. 23-25; Tanner 2015, S. 167; Kreis 2014, S. 272.

¹⁹ Schulz 2014, S. 655, 684.

Kinde gelegt werden müssten.²⁰ Es vermag daher kaum zu erstaunen, dass gerade Lehrerinnen teilweise hohe Affinitäten zu ihr hatten.²¹ Dabei wurde Frieden nicht bloß als Zustand der Abwesenheit von Krieg, sondern sehr umfassend auch als sozialer Friede ausgedeutet – eben auch zwischen den Geschlechtern, was die Verflechtungen mit der Frauenbewegung erklärt. Eine grundlegende Reform des Unterrichtens von Jugendlichen etwa nach den Grundsätzen der gegenseitigen Hilfe, der Selbstregierung und des Arbeitsprinzips gehörte zu den zentralen Punkten im Arbeitsprogramm der Liga. Der Schule, aber auch den Müttern als erster Erziehungsinstanz wurde dabei eine zentrale Rolle bei der Hervorbringung einer friedlichen und demokratischen Gesellschaft zugewiesen. In ihren auch mit Hilfe neuer Wissenschaften wie etwa der Soziologie, der empirisch-experimentellen Pädagogik, der pädagogischen Psychologie oder der Psychoanalyse etablierten Vorstellungen von Erziehung, Bildung und sozialer Reform überschritten sich Friedens- und Frauenbewegungen auch mit Teilen der Reformpädagogik.²²

Die Kriegs- und Krisenzeit mit all ihren Unsicherheiten und den damit verbundenen Ängsten erweist sich demnach in mancher Hinsicht als Möglichkeitsraum und Chance, mit dem Tradierten zu brechen. Distopie und Utopie liegen jedoch nahe beieinander, koexistieren innerhalb der Gesellschaften: was den einen als Verheißung erscheint, kann für die anderen vermeintliche Ursache des endgültigen Niedergangs sein. Sowohl bei Soldaten, als auch bei Intellektuellen ist um 1918 ein Widerstreit der Gefühle und Erfahrungen auszumachen, der zwischen Aggression, Demütigung, Euphorie, Trauer und Zukunftsskepsis schwankt.²³ Auch die Geschlechterverhältnisse standen zur Disposition. Schlagworte wie „Geschlechterkrieg“ und „Krise der Männlichkeit“ wurden in jüngeren Studien differenzierter betrachtet. Dabei wurde aufgezeigt, wie eine während des Krieges tendenzielle und teilweise auch notgedrungene Offenheit gegenüber neuen Geschlechter-, insbesondere Frauenrollen bereits in den 1920er-Jahren zwar nicht zu einer Rückkehr zu Vorkriegsverhältnissen, jedoch zu einer „Neuformulierung männlicher Vorherrschaft unter den veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen“ führte.²⁴ Deutlich wird eine gewisse Offenheit um 1918 auch im Bereich von Literatur, Kunst und Musik,

²⁰ Grube/De Vincenti/Hoffmann-Ocon 2019, S. 118-120; Schüler 2004, S. 218-236; Förster 2018, S. 121-135.

²¹ Kersting 2013, S. 173, 175. In Deutschland engagierten sich in der Frauenbewegung verpflichtete Lehrerinnen vor allem um 1900 stark für die Entwicklung des „neuen Menschen“, während sich in der Friedensbewegung der Zwischenkriegszeit etwa im Gegensatz zu England nur noch einzelne pazifistische Stimmen deutscher Lehrerinnen vernehmen ließen.

²² Kersting 2013, S. 173; Kössler 2014.

²³ Leonhard 2018, S. 288, 297, 312, 320f., 329.

²⁴ Kundrus 2002, S. 181; Hämmerle 2008, S. 63, 66f., 72.

wo neben der Pflege des Tradierten für etliche Künstlerinnen und Künstler die Suche nach neuen Formen im Vordergrund stand. Beispiele dafür sind etwa der gerade von Zürich sich ausbreitende Dadaismus mit seiner radikalen Ablehnung des Etablierten oder der Futurismus mit seinem ausgeprägten Individualismus und seiner Technik- und Kriegsbegeisterung, aber auch die in der Schweiz sehr zögerlich rezipierte neue Wiener Schule mit der kritisch als „atonal“ bezeichneten Zwölftontechnik.²⁵

Harte Zäsuren lassen sich mit Blick auf die Komplexität der Emotionen und Wahrnehmungen also kaum behaupten. Dennoch scheint vor und nach 1918 Vieles in Frage gestellt und in Bewegung geraten zu sein – und zugleich belegen zahlreiche Quellen ein verbreitetes Ruhe- und Versöhnungsbedürfnis in der Bevölkerung.²⁶ Die Frage nach Zäsur oder Kontinuität, nach Anfang oder Endpunkt erweist sich somit auf 1918 bezogen und wohl generell als zu eng gestellt. Solche Chiffren mögen in Form von Gedenk- und Jubiläumsjahren die Bedürfnisse mannigfaltiger Vermarktung, allenfalls der Geschichtspolitik bedienen.²⁷ Dem historischen Erkenntnisgewinn dienlicher erscheint es indes, Spannungsfelder und Mischverhältnisse zwischen Neuem und Tradiertem zu eruieren, Kreuzungs- und Wendepunkte von Entwicklungen, welche stets eine Vor- und eine Nachgeschichte haben, zu diskutieren und scheinbar stringente Erzählungen genauso in Betracht zu ziehen wie vielschichtig-paradoxe. Reinhart Koselleck sprach von „Zeitschichten“, die koexistierten.²⁸ Vielleicht könnte man daran anschließend fragen, inwiefern nicht nur Vorstellungen von historischen Zeiten den Gegenstand des Historikers oder der Historikerin, sondern auch die Wahl des Gegenstandes die historische Zeit formt und rahmt. So erscheint das Diskussionsfeld weit geöffnet für die nach wie vor wichtigen Periodisierungsfragen, die in den unterschiedlich perspektivierten Beiträgen dieses Bandes aufgegriffen werden.

2 Zukunftskonzeptionen und (Schul-)Alltag: Pädagogisierende Visionen und lokale Konflikte

Das Jahr 1918 sei, so Daniel Schönflug, so offen und kontingent erschienen, wie sonst kaum ein Jahr in der Geschichte: „Selten schien es so nötig, die Schlüsse aus den Fehlern der Vergangenheit rasch in Konzepte für die Zukunft

²⁵ Tanner 2015, S. 134; Billeter 2014; Kreis 2014, S. 268ff.; Graf 2010.

²⁶ Leonhard 2018, S. 625ff.

²⁷ Kuhn/Ziegler 2014.

²⁸ Koselleck 2003, S. 22.

umzumünzen. [...] Ein neues Denken wurde entworfen“.²⁹ Sollen der Erwartungshorizont und neue Denkansätze der Zeitgenossen umfassend erschlossen werden, versprechen Untersuchungen von Entwürfen und pädagogisierenden Visionen aus schulischen und außerschulischen Feldern Erkenntnisgewinne zur Skizzierung paradoxer Entwicklungen. Zum großen Bild, zu dem die Beiträge dieses bildungshistorischen Bandes beitragen möchten, gehört, an individuelle Entscheidungen, an kontingente Ereignisse, an Alternativen und Optionen zu erinnern, diesen nachzuspüren und dadurch die Offenheit der Situationen um 1918 im Bewusstsein zu halten.

Mit dem Blick auf Pädagogisierungsambitionen um 1918 stellt sich die Frage, welcher Wandel durch die Kriegsjahre unterbrochen, verlangsamt oder aber beschleunigt wurde.³⁰ Hierbei könnte die Deutung von „1918“ als ein sogenanntes Schlüsselereignis weiterhelfen. Schlüsselereignisse³¹ liefern womöglich locker gefügte Bausteine im Rahmen einer Geschichtsschreibung, die sich mit Krisen-, Konflikt- und Kristallisationspunkten befasst. Werden exponierte Ereignisse – 1918 etwa Kriegsende, Revolutionen, Abbruch und Neubeginn von Staaten, supranationale Konzeptionen, aber auch pädagogische Entwürfe – als „Produkte“ verstanden, die nur existieren, „solange über sie gesprochen, geschrieben, gestritten, verhandelt und debattiert wird“,³² sollten nicht nur Schlüssel-, sondern auch die Alltagsereignisse und die Deutungsgemeinschaften, aus denen sie erwachsen sind, auf die Sichtachse geraten. Eine zu eng gefasste Perspektive auf krisenhafte Schlüsselereignisse und womöglich damit zusammenhängende pädagogische Entwürfe würde sich aber zu Recht dem Vorwurf aussetzen, den „Kriechstrom“ der „eigentlichen Dinge“, die „alle vorher gelaufen sind“, bevor sie letztlich ereignishaft sichtbar werden, weitgehend zu verkennen.³³

So gesehen forcierte „1918“ vorgängig und dann vor allem auch anschließend zirkulierende pädagogisierende Visionen von der Erziehung eines neuen Menschen bzw. einer neuen Gesellschaft.³⁴ An solchen erzieherischen Erneuerungs- und Erlösungskonzeptionen fehlte es auch in der Schweiz nicht: Der

²⁹ Schönflug 2017, S. 17; ähnlich Leonhard 2018, S. 326, 375.

³⁰ Kreis 2014, S. 268. Zu Facetten und begrifflichen Reflexionen des „Pädagogisierungskonzepts“ vgl. jüngst De Vincenti/Grube/Hofmann/Boser 2020.

³¹ Aus Schweizer Perspektive wird von Georg Kreis (2014, S. 213) der bei Kriegsende im November 1918 ausgerufenen, unbefristeten und schnell wieder abgebrochene Landesstreik als bestimmendes Schlüsselereignis für die Zwischenkriegszeit betrachtet. Dieses komme nicht überraschend, entsprechende Vorläufer seien durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen worden.

³² Landwehr 2008, S. 148.

³³ Schlögel 2011, S. 40.

³⁴ Dudek 1999, S. 24ff., 31, 33; Skiera 2018, S. 28f., 33ff.

Zürcher Theologieprofessor, spätere Armenpfarrer und religiöse Sozialist Leonhard Ragaz rief 1918 die Jugend zur Rettung der Schweiz durch ein neues Denken *und* Sehen auf:

Wir wollen Dir nicht sowohl fertige und bequeme Ansichten liefern, als Dich zum eigenen Schauen anleiten. [...] Ihr müsset in erster Linie Eure Augen reinigen von Parteivorurteilen und Nebeln des Misstrauens. [...] Wir Schweizer haben im geistigen Sinne neues Land nötig. Darum muss die Jugend auswandern aus alten Urteilen [...], um Neuland der Wahrheit und Freiheit zu erkämpfen.³⁵

Dieser geforderte kathartische Akt und die damit verbundenen Visionen könnten nur, so Ragaz' Zukunftskonzept in seiner heilsverkünderischen Tonalität, „in der Zerstörung des jeweils anderen realisiert werden“.³⁶ Die Überwindung der als alt markierten Welt sollte zur Wiederherstellung der Gemeinschaft dienen.³⁷ Das hier deutlich erkennbare Rettungs- und Erlösungsnarrativ wirft die Frage auf, wer in einem weiten Horizont überhaupt wen rettet³⁸ – derjenige, der den Rettungsappell äußert, jedoch selbst zur „alten Welt“ gehört, oder diejenigen, an die sich der Appell adressiert? Ist dem Modell von Ragaz bereits eine Verschränkung von zeitlichen Dimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft innewohnend?

Kritik richtete sich schnell gegen tradierte Institutionen mit erziehendem Anspruch. Während der Philosoph und Pädagoge Eberhard Grisebach für eine von ihm diagnostizierte Anarchie nach dem Ersten Weltkrieg die allgemeine „Erziehungssucht“ als Auslöser identifizierte und dahinter anmaßende individualistische Geschichtsauffassungen am Wirken sah,³⁹ stellten andere Exponenten ziemlich konkret die Autorität nicht nur schulischer, sondern auch staatlich-dynastischer Institutionen in Frage. Der Schriftsteller Alfred Henschke forderte unter seinem Pseudonym Klabund am 3. Juni 1917 in einem offenen Brief in der *Neuen Zürcher Zeitung* von seiner Majestät Kaiser Wilhelm II. den Thronverzicht, so dass eine parlamentarisch und demokratisch regierte Republik entstehe.⁴⁰ Zu prüfen wäre, ob die angesprochene „Erziehungssucht“ und Forderungen nach (parlamentarischer) Demokratisierung als eine Art „Epochensignet“ für die Zeit um 1918 gelten können. Eine solche Lesart skizziert Dieter Langewiesche, der seit dem Kriegseintritt der USA und mit dem Ende

³⁵ Ragaz ²1918, S. 12.

³⁶ Schönplflug 2017, S. 18.

³⁷ Kreis 2014, S. 267.

³⁸ Lehmann/Thüring 2015, S. 8.

³⁹ Grisebach 1924, S. 15; vgl. zu pädagogisierenden Allmachtsansprüchen Dudek 1999.

⁴⁰ Klabund 1917, S. 1.

des Ersten Weltkriegs Auffassungen des „Kongress-Europas“, wonach „die innere Ordnung jedem Staat überlassen blieb“, erodieren sieht. Stattdessen dominierte nun ein ideologischer Kampf zwischen „konträren politischen Ordnungsmodellen“. ⁴¹ Programme, wie dasjenige von Woodrow Wilson zum Weltfrieden, verbanden Leitideen von Nationalstaat, nationaler Selbstbestimmung und parlamentarischer Demokratie mit Pädagogisierungsambitionen, die nichtstaatliche Akteursgruppen wie soziale Bewegungen und politische Verbände aufnahmen und modifizierten, um etwa staatliche Ordnungen zu delegitimieren, so dass auch durch Revolutionen und Revolutionsversuche tief in Gesellschaften eingegriffen wurde. ⁴²

So appellierte nach dem Ersten Weltkrieg der bereits erwähnte Leonhard Ragaz unter dem Leitmotiv einer pädagogischen Revolution an die Bildungsverantwortlichen, das gängige Bild von der bisherigen Schule als „ein Teil des grossen Staatsapparates“ mit „seinem bürokratischen und zwangsmässigen Charakter“ zu beseitigen, um zu einer neuen Schule zu gelangen. ⁴³ Angetrieben durch eine Schul- und Staatskritik, die mit Pädagogisierungsambitionen kombinierbar war, zapfte er ein radikales Argumentationsrepertoire an:

Wo der Staat seine Hand darauf legt, da tut er es von selbst im Geist der Kaserne [...] oder des grünen Tisches und des Büreaus. Er spannt darüber ein uniformes System aus, bestehend in Lehrplänen, Reglementen, Examen, bürokratischen Hierarchien. [...] Irgendwie wird er die Schule zu seinem Werkzeug machen. ⁴⁴

Dieser Zwangsschule stellt Ragaz in Umrissen ein Konzept der Schule in freier Gemeinschaft idyllisierend gegenüber, die selbstverwaltend durch Elternmitwirkung ihre Lehrpersonen anstellt, Richtlinien und pädagogische Formen gemeinsam erarbeitet und von regionalen Genossenschaften unterhalten wird. ⁴⁵

Am Beispiel dieser lokalen Zürcher Fälle, lässt sich bereits eine Besonderheit des Zeitabschnittes unter der Chiffre 1918 andeuten: Eher ungewöhnlich für eine an Konsens orientierte Selbstdarstellung der Schweiz bietet sich nach Einschätzung von Patrick Kury die Gelegenheit, durch die Untersuchung des Alltags von Menschen in ihren lokalen Lebenswelten mit den dazugehörigen Ängsten, Haltungen, Hoffnungen und geteilten Sympathien einer „Konfliktgeschichte“ nachzugehen. ⁴⁶ Dabei wird Alltag eben nicht (nur) als Schutz- und

⁴¹ Langewiesche 2019, S. 128.

⁴² Ebd., S. 129.

⁴³ Ragaz 1920, S. 104.

⁴⁴ Ebd., S. 105.

⁴⁵ Ebd., S. 107.

⁴⁶ Kury 2014, S. 7f.

Rückzugsort angesichts weltweiten Ordnungsverlusts begriffen,⁴⁷ sondern als weiteres Feld, auf dem Konflikte ausgetragen werden.

Gerade in lokalen Bezügen stießen nach Kriegsende revolutionäre Neuordnungsvisionen und konservative Modelle gesellschaftlicher Regulierung mit ihren je eigenen pädagogisierenden Implikationen aufeinander, so auch in der Bildungspolitik, in der Sozialdemokraten teilweise etablierte Bildungspolitiker ablösten. Als neuer Vorsteher des Basler Erziehungsdepartements konnte der Lehrer und Nationalökonom Fritz Hauser ab 1919 die Bildungs- und Kulturpolitik maßgeblich mit Revisionen des Schul- und Universitätsgesetzes, aber auch mit Schulfürsorge und Maturitätskursen für Erwachsene beeinflussen.⁴⁸ Diese Bilanzierung eines vermeintlich neu geordneten Schulwesens deutet jedoch dann eine abstrakte Fortschrittsperspektive an, wenn man nicht das Erleben des politischen Klimas der ersten Sozialdemokraten in Regierungsverantwortung erzählt. Folgt man den Spuren von Berichten erlebter Praxis, tauchen Hinweise auf, dass der von Bürgerlichen so bezeichnete „marxistische Erziehungsdirektor“ Hauser den Liberalen, Bürgerparteilern und Katholiken frostig gegenüber saß und persönliche Kontakte ausblieben.⁴⁹ Die mühevoll aus den Quellen „herauszudestillieren[de]“ zeitgenössische Wahrnehmung derartiger atmosphärischer Partikel zeigen Veränderungen von Emotionen unter dem Primat des rationalen Diskurses in fragil gewordenen (bildungspolitischen) Institutionen.⁵⁰

Das Ringen um die Zukunft bezog sich auch andernorts auffällig auf den Bildungsbereich: Im Stadtstaat Hamburg erfolgte eine Schulverwaltungsreform mit basisdemokratischen Elementen, welche die Unterrichtsdebatten zur Zeit der Weimarer Republik mitbestimmte. Der von November 1918 bis März 1919 regierende Arbeiter- und Soldatenrat beeinflusste die Gesetze zur Neuordnung des Bildungswesens. Während sich dadurch die Strukturen an staatlichen Volksschulen wandelten, veränderte sich an den höheren Schulen kaum etwas.⁵¹ Die Grundsätze der Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung gingen von der „Einheitsschule im sozialen Sinne“ aus. Zwar sahen die mehrheitlich in der Bürgerschaft sitzenden Reformparteien vor, mit dem Hamburgischen Einheitsschulgesetz vom Mai 1919 die Schulgeldfreiheit auf die höheren Staatsschulen auszudehnen. Aber da der Senat sich zur kurzfristigen Einrichtung neuer Anstalten und Verstaatlichung von Privatschulen finanziell nicht in

⁴⁷ So etwa Leonhard 2018, S. 335.

⁴⁸ Spuhler 2006.

⁴⁹ Stirnimann 1988, S. 35; 2000, S. 390f.

⁵⁰ Engelmeier/Felsch 2017, S. 12f.

⁵¹ Lorent 1992, S. 130.

der Lage sah, nahm man in Kauf, in der bildungspolitischen Praxis den Vorgaben der Weimarer Reichsverfassung zu widersprechen.⁵²

Das Hamburger Beispiel stand nicht für sich allein: Die Vorstellung vieler sozialistischer und sozialdemokratisch orientierter Bildungsreformer, dass mit der Umbruchszeit nach 1918 die bereits in der wilhelminischen Kaiserzeit genannten Forderungen nach der Entkonfessionalisierung der Schule, der Schaffung der Einheitsschule sowie der Etablierung von Arbeitsunterricht und Staatsbürgerkunde nun durch die Weimarer Reichsverfassung vollumfänglich gestützt werden, kam weniger zum Tragen. Da in den einzelnen deutschen Ländern sich unterschiedliche Regierungskoalitionen mit sehr voneinander abweichenden bildungspolitischen Konzeptionen bildeten und das Reich sich nicht finanziell an Reformvorhaben beteiligen wollte, kamen wesentlich Kompromissregelungen zustande, die sich lediglich auf eine verbindliche gemeinsame vierjährige Grundschule beschränkten.⁵³

Dass eine bildungshistorische Fokussierung auf die angebliche „Umbruchphase“ 1918/19 und auf die Schulform Grundschule dazu tendiere, eine glattflüssige „Standardgeschichte“ mit der Grundschule als „Schule der Demokratie“ und als „Produkt reformpädagogischer Innovationen“ zu schreiben, wurde jüngst wieder betont.⁵⁴ Eine historiographische Fortschrittsperspektive übersieht leicht, dass nach 1918 in Deutschland trotz Schulartikel in der Weimarer Reichsverfassung, 1920 einberufener Reichsschulkonferenz und eingerichteten Reichsschulsausschuss „die Existenz der höheren Schulen und ihrer Schüler nicht tangiert“ wurde.⁵⁵ Zwar hatten sich 1919 Gymnasiallehrer im „Bund entschiedener Schulreformer“ organisiert, aber der Gedanke einer Verbindung von Einheitsschule und höherem Schulwesen widersprach den eher statischen Gesellschaftsmodellen der meisten Gymnasiallehrpersonen, die an der sozialen Exklusivität und dem Elitecharakter der höheren Schule hingen.⁵⁶ Doch trotz der Kontinuität des Gymnasiums als Ausleseschule setzte sich seit der wilhelminischen Kaiserzeit in der Phase der Weimarer Republik eine Bildungsexpansion fort, die ihren Ausdruck in der Gründung neuer Formen der höheren Schule fand. Dabei erhielt das Realgymnasium langfristig den größten Zuspruch.⁵⁷ Zu diesem Befund gehört auch die Lesart, die Teilhabe an Bildung und sozialen Leistungen in den Jahren nach 1918, teilweise miterstritten durch soziale Bewegungen vor und nach der Jahrhundertwende, „als Ergebnis einer

⁵² Hoffmann 1999, S. 78f.

⁵³ Kraul 1984, S. 129.

⁵⁴ Dühlmeier/Sandfuchs 2019, S. 10.

⁵⁵ Kraul 1984, S. 129.

⁵⁶ Gass-Bolm 2005, S. 56.

⁵⁷ Ebd., S. 58.

weit längeren Politisierung und Reformbereitschaft der deutschen Bevölkerung zu begreifen“.⁵⁸ Nicht unbeeindruckt durch die Mobilisierung einer Frauen(bildungs)bewegung stiegen die Abiturientinnenzahlen in Deutschland nach 1918 weiter an, auch wenn die Koedukation außerhalb von Versuchsschulen kaum anzutreffen war. Das Oberlyzeum neusprachlicher Prägung etwa entwickelte Sogkraft vor allem für bildungsambitionierte Mädchen und Eltern.⁵⁹ Krisenwahrnehmungen angesichts der Vielgestaltigkeit der höheren Bildung führten ebenfalls zu Eliteprojekten, wie zum Beispiel dasjenige des Verlegers Alfred Giesecke-Teubner, der das Gymnasium unter anderem in Zusammenarbeit mit Gymnasialvereinen und Rekurs auf die Schriften von Platon und Friedrich Nietzsche rekonstituieren wollte: So wie Platon im Kontext seiner Krisenwahrnehmung Athens in der Zeit des Peloponnesischen Krieges zum rettenden Erzieher und Führer eines Staats- und Gemeinschaftsgedankens geworden sei, müsse das Gymnasium in Zeiten der Auflösung Pathologien wie Historismus und Spezialistentum zugunsten einer offenen, den Idealen des Neuhumanismus verpflichteten Begabenschule überwinden.⁶⁰ Diesem Ansinnen widersprachen sozialistische und sozialdemokratische Verfechter der Einheitsschule sowie völkische Kulturkritiker gleichermaßen. Exponenten der „Deutschkunde-Bewegung“ forderten einen Bildungswandel vom „Humanismus zum Germanismus“ und speziell im Deutschunterricht statt der Glorifizierung der Weimarer Klassik eine Präferenz für die „Romantik als Gegenbewegung zum Rationalismus der Aufklärung“ sowie eine Hinwendung zum „völkischen Vaterlandsfühlen“.⁶¹

Heldengeschichten, Feindbilder und Opferbereitschaft als Gegenstände eines vaterländischen Deutschunterrichts hatten, so hat die Forschung für Österreich gezeigt, bereits vor 1914 und in der Kriegszeit dann zugespitzt Konjunktur.⁶² Doch lässt sich insgesamt am gymnasialen Deutschlektürekanon um 1918, so für Westfalen, vor allem Kontinuität nachweisen, die sich etwa in der fortgesetzten Bedeutung von Gotthold Ephraim Lessing, Friedrich Schiller und Johann Wolfgang von Goethe darstellt. Zwar gelingt bereits bis 1910 die anhaltende Kanonisierung von Heinrich von Kleist, Franz Grillparzer, William Shakespeare und nach 1918 von Gerhart Hauptmann als einem der wenigen

⁵⁸ Glaser/Groppe 2019, S. 11.

⁵⁹ Gass-Bolm 2005, S. 65.

⁶⁰ Pohle 2019, S. 71.

⁶¹ Gass-Bolm 2005, S. 68.

⁶² Grabenweger 2015, S. 164, 176.

Gegenwartsautoren – nicht zuletzt durch die Experimentierfreude der Mädchengymnasien.⁶³ Mit Blick auf das Deutungskonzept der „grammar of schooling“, welches die Stabilität von Schulstrukturen, -organisationen und -ritualen betont,⁶⁴ ist allerdings auch um 1918 eine institutionelle Beharrungskraft bzw. Trägheit festzustellen, so dass sich angesichts der Tradierungen im Umbruch generell die Frage nach der Veränderbarkeit von Schule stellt.

Die unscharfe Periode um das Jahr 1918 herum wirft, wie die kurz skizzierten Fälle nur stellvertretend für weitere in diesem Band präziser entfaltete Beispiele zeigen, eine Vielzahl von Anschlussfragen auf. Diese können sich auf die Epochengrenze 1918 für die historische Bildungsforschung beziehen und auf subjektive Ausdrucksformen von Aufbruch oder Abbruch, radikalen Wandel oder Beschleunigung respektive Entschleunigung in Feldern von Bildung und Schule sowie auf die Kontinuität von Konzepten pädagogischer Revolutionen.

3 Transitionen: Verflechtungen, Wissenszirkulation und -kämpfe in Schule und Gesellschaft

Die bereits schlaglichthaft angedeuteten Ineinanderschichtungen von Tradierem, pragmatisch Modifiziertem und utopisch Neuem können als Zirkulation unterschiedlicher Wissen und als Wissenskämpfe, die sich insbesondere auf das Schul- und Bildungswesen beziehen und über den Zeitraum von 1914/18 andauerten, begriffen werden.⁶⁵ Ein wissenschaftlicher Zugang eröffnet auch in der Historischen Bildungsforschung Optionen für die Offenheit, Vielgestaltigkeit und Komplexität von historischer Zeit und stellt Phasenetikettierungen und Fortschrittsnarrative in Frage bzw. weitet den Blick auch transnational. In dieser Hinsicht war schon das späte 19. Jahrhundert nicht bloß durch Ausbeutung, nationale Verengung und autoritäre Herrschaft, sondern auch durch globalen Handel wie durch zögerlichen sozialstaatlichen Ausbau geprägt. Die beträchtliche Expansion schulischen Wissens schlug sich allein in Preußen im Rückgang einklassiger Volksschulen nieder.⁶⁶ Hier, in Großbritannien und den Niederlanden war die Bevölkerung um 1910 nahezu vollständig alphabetisiert: der Analphabetismus hatte „auch auf dem Balkan und in Russland [...] seine Selbstverständlichkeit verloren“.⁶⁷ Universitäten wurden mit

⁶³ Korte 2011, S. 93, 105, 111, 122.

⁶⁴ Tyack/Tobin 1994.

⁶⁵ Vgl. zum Begriff der Wissenskämpfe: Foucault 2001, S. 213, 217; zu wissenschaftsgeschichtlichen Konzepten vgl. auch Sarasin 2011; Lipphardt/Patel 2008.

⁶⁶ Lundgreen 1980, S. 98.

⁶⁷ Osterhammel (2009, S. 1118f., 1131) spricht von einer „Verschulung der Gesellschaft“.

neuen Disziplinen (Soziologie, Psychologie) ausgebaut und öffneten sich etwa in Zürich *peu à peu* dem Frauenstudium.⁶⁸ Damit entstanden erste internationale *scientific communities*, zumal viele Studentinnen aus Osteuropa nach Zürich kamen, die nicht unmittelbar an die männlich dominierte Kultur des Studierens als besondere biographische Passage mit einer Glorifizierung von Studentenverbindungen, mit Privilegien einer weit verstandenen akademischen Freiheit und sexueller Libertinage anknüpfen konnten.⁶⁹ Vor diesem Hintergrund können die damaligen Universitäten, zumindest im Rahmen einer *peer culture*, auch als erziehende Institutionen verstanden werden. Russische Studentinnen an der Universität Zürich kämpften mit skandalumwitterten Zuschreibungen, die auf Ideen des Sozialismus, Nihilismus und der freien Liebe zielten, welche in Zeiten von Krieg und Umbruch durch teilweise rege politische Aktivitäten der Migrantinnen ausgelöst wurden.⁷⁰

Mit der Mobilität des schulischen und gelehrten Wissens und der gesellschaftlichen Mobilisierung intensivierten sich die Wissenszirkulation und die Wissenskämpfe, die auch 1918 erkennbar werden. Sie äußerten sich in schon oben dargestellten Konflikten, welche Schul- und Unterrichtsformen denn gelten sollten. Dabei wurde in transnational verbreiteter kultur- und schulkritischer Manier als oberflächlich kritisiertes bloßes Anhäufen von Schulwissen zugunsten der Ausbildung von Persönlichkeit und Charakter, von Lebensnähe oder gar Lebenshärte abgelehnt.⁷¹

In den Wissenskämpfen gab es nicht nur dualistische Frontstellungen, sondern zirkulierende Verschmelzungen und Verflechtungen. So waren reformpädagogische Schulmethoden nicht erst das Resultat von „1918“. Vielmehr konnten schon ab 1914 „war and reform pedagogy“ eine Symbiose eingehen, wie jüngst Andrew Donson und Caroline Kay herausgearbeitet haben. Dies lag auch an Bedeutungsschnittmengen von weltanschaulich übergreifend aufgerufenen Leitbildern, wie Gemeinschaft, Charakter,⁷² Körperkult, Naturmystifizierung und lebensweltlicher Tat. Reformpädagogisch angehauchte Projektarbeiten, Erfahrungsberichte sowie Exkursionen verschmolzen mit einem „war curriculum“, in dem der Krieg zur ersten Bezugsgröße im Unterricht avancieren sollte,⁷³ um Schülerinnen und Schülern einen tiefergehenden Nationalismus anstelle der nun als hohl kritisierten Vorkriegsphrasen zu vermitteln.⁷⁴

⁶⁸ Crotti 2015; Kleinau 2018; die Mädchenschulreform in Preußen ermöglichte jungen Frauen, die Hochschulreife zu erwerben.

⁶⁹ Mazón 2003, S. 33; Levsen 2003, S. 114; Brinkschulte 2005, S. 115f.

⁷⁰ Mazón 2003, S. 60.

⁷¹ Schneider 1916; Ragaz ²1918.

⁷² Nolte 2000; Foerster 1908.

⁷³ Donson 2010, S. 70, 73, 89; Kay 2014, S. 6.

⁷⁴ Matthias 1915, S. 18, 20.

Doch in enger Verwobenheit dazu prägte vor allem auch das kriegsbedingte Alltagswissen die Schule: fehlende Lehrer, die Militär- und Kriegsdienst leisteten, Kohleknappheit im Winter und Schulausfall konnten die nationalistischen Erziehungsziele unterlaufen. Die kriegsbedingte Abwesenheit vieler Männer im Zivilleben ermöglichte Jugendlichen trotz aller Verlusterfahrungen neue Erwerbsmöglichkeiten und Spielräume. Auch vor 1918 machte sich nicht nur eine leidende, autoritär unterdrückte, sondern auch eine eigensinnige Jugend bemerkbar.⁷⁵

Angesichts der kriegsbedingten Beeinträchtigungen des Schulunterrichts⁷⁶ wurde um 1918 international die Kausalität von der raschen Verwertbarkeit schulischen Wissens zugunsten der Mobilisierung gesamtgesellschaftlicher Ressourcen debattiert. Das Kernkriterium der *efficiency* erfuhr im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts große Bedeutung für schulische Bildung – in Austauschprozessen zwischen den USA und Europa.⁷⁷ Dazu gesellte sich angesichts vergrößerter massenmedialer Kommunikationsräume die politische Machtfrage, wie angesichts der Wissensvielfalt ein national oder ideologisch einheitliches, *gouvernemental* goutiertes Wissen zu orchestrieren sei. Die Schulen allein vermögen dies nicht mehr zu leisten, weil sie in der ersten Phase globaler „Medienkriege“ um Macht und Wahrheit (etwa 1904 über die Ausbeutung des Kongo durch das belgische Königreich)⁷⁸ den vielfältig zirkulierenden neuen Trends, Informationen und Meinungen nur hinterherliefen, monierte der US-amerikanische Publizist Walter Lippmann.⁷⁹

Stattdessen wurde vielfach zur Wissensorchestrierung der Bevölkerung die wissenschaftsbasierte Propaganda präferiert. Sie wurde sowohl von ihren amerikanischen Protagonisten, Edward Bernays und Harold Lasswell, aber auch von kommunistischen Akteuren, wie dem deutschen Medienmogul Willi Münzenberg, nicht ausschließlich als Gegensatz, sondern als ergänzendes Instrument der Bildung und – eben auch ideologischen – Erziehung legitimiert.⁸⁰ Auch die Schweiz bildete hier 1914 im „Krieg der Worte“ keine Ausnahme und richtete zum Zweck des staatspolitischen Wissensmanagements, etwa zugunsten der Neutralität, das Vortragsbüro beim Armeestab ein.⁸¹ In kriegführenden Ländern hingegen schuf bzw. verfestigte Propaganda länderspezifische Freund- und Feindbilder. Vorreiter einer sich wissenschaftlich und zugleich

⁷⁵ Donson 2010, S. 224f.; Scholz/Berdelmann 2016.

⁷⁶ Donson 2010, S. 135.

⁷⁷ Kliebard ²1995.

⁷⁸ Blom ⁶2014a, S. 135; Münkler 2014, S. 215-267; Janz 2013, S. 179-223.

⁷⁹ Lippmann 1925.

⁸⁰ Bussemer 2005, S. 26; Hardegger 2018; vgl. Münzenberg 1918, S. 38f.

⁸¹ Münkler 2014, S. 254; Clavien 2014, S. 115ff.; Elsig 2014.

umerziehend verstehenden Propaganda war das 1917 von George Creel gegründete *US Committee on Public Information* (CPI). Das CPI hatte versucht, die Bevölkerung nach Jahren der außenpolitischen Nichteinmischung für den Kriegseintritt der USA zu mobilisieren. Es erzielte im propagandistischen Wissenskampf beträchtlichen Einfluss auf die amerikanische Publizistik, aber auch auf den Schulunterricht.⁸² Das lag nicht zuletzt an der sogenannten *Educational Division* des CPI.

Die propagandistische Bevölkerungserziehung endete jedoch nicht 1918, so dass dieses Jahr auch in dieser Frage eher als „Scharnier zwischen Krieg und Nachkrieg“⁸³ zu verstehen ist. Auch soziale Bewegungen nutzten symbolhafte Propaganda, etwa zur Mobilisierung für Frieden und Kriegsgedenken, wie die von Moina Michael, einer ehemaligen Hausmutter eines Mädchencolleges in Georgia, entworfenen, sich schließlich millionenfach global verbreiteten *Remembrance Poppies* beispielhaft zeigen.⁸⁴

Doch es gehört zur Komplexität nicht nur von „1918“, sondern auch von Wissenszirkulationsprozessen, dass mit Versuchen der Massenmobilisierung durch propagandistisches Wissensmanagement zugleich „das enorme Gewicht der Öffentlichkeit“ wuchs.⁸⁵ Durch Wahlen, konkurrierendes Buhlen um die Weltöffentlichkeit – etwa bei Friedens- und Nachkriegsplänen zwischen US-Präsident Wilson und dem neuen bolschewistischen Regime – und die Berichterstattung der Massenpresse stieg der „Einfluss der öffentlichen Meinung auf die nationale Politik“.⁸⁶ Die durch Telefon und Telegrafie beschleunigt kursierenden Gerüchte, Bruchstücke an Informationen sowie massenmedial skandalisierten Neuigkeiten, in ihren verwirrenden Folgen literarisch ironisiert im anfangs der 1920er-Jahre erschienenen tschechischen Nationalroman *Die Abenteuer des guten Soldaten Švejk*, ließen schon vor 1918 vernehmbare, zunehmend radikalisierte kulturkritische Stimmen laut werden, die gegen vermeintliche Schundliteratur, Massenpresse und städtische Kinos eine Pädagogisierung und „Disziplinierung“ des zirkulierenden Wissens durch schulische Bildung und Erziehung forderten.⁸⁷

Wissenszirkulation und Wissensmanagement leiteten auch den internationalen Staatenvergleich und transnationalen Austausch im Schul- und Bildungsbereich. So ließen sich als intensiv von den europäischen Mächten beobachtete „Transiträume“ für Welthandel, Militärstrategien, nationalstaatliches Denken,

⁸² Bussemer 2005, S. 74-80; Glander 2000, S. 3, 7, 14; Collins 2011.

⁸³ Leonhard 2018, S. 287.

⁸⁴ Schönflug 2017, S. 12ff.

⁸⁵ Leonhard 2018, S. 375.

⁸⁶ Münkler 2014, S. 792.

⁸⁷ Hašek 2016; Maase 2012, S. 282.

aber auch für Bildungskonzepte der Balkan und das Osmanische Reich respektive die Türkei als durch Kriege geprägte Zukunftslaboratorien bezeichnen.⁸⁸ Unter der Perspektive transnationaler Bildungsräume, wonach diese sich vor allem durch soziale Interaktionen, Wahrnehmungen und Deutungen herstellen, lassen sich im Fall von Beziehungen zwischen dem deutsch- und türkischsprachigen Bildungsraum insbesondere in der Zeit um 1918 soziale, kulturelle und pädagogische Verflechtungen und Wandlungen beschreiben: Die innerosmanische Modernisierung bezog sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert auch auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Um an erzieherischen Reformideen der westlichen Welt besser partizipieren zu können, entsandte das osmanische Unterrichtsministerium Pädagogen zu Studienzwecken an europäische Bildungsinstitute – so besuchte zum Beispiel der Direktor des Istanbul Lehrerbildungsinstituts, Mustafa Sati Bey, zwischen 1910 und 1916 Schulen in Deutschland und in der Schweiz.⁸⁹ Zwar endeten nach der Auflösung des Osmanischen Reiches viele bestehende Verbindungen des kulturellen und wirtschaftlichen Austausches, vor allem diejenigen auf Ministerialebene. Aber zu Zirkulation und Transfer von Bildungswissen gehörte ebenfalls, dass vorherige Erfahrungen einzelner türkischer Intellektueller während ihrer Auslandsaufenthalte ein deutliches Reformklima in den politischen und kulturellen Spitzengremien der türkischen Republik schufen. Modernisierung, Säkularisierung, Nationalisierung und Demokratisierung führten unter anderem zur weitgehenden Übernahme des Schweizer Zivilgesetzbuches und einem Anschluss der Türkei an die internationale pädagogische Reformbewegung. Diesbezüglich ergingen durch das türkische Erziehungsministerium und einzelne regionale Erziehungsdirektionen in den 1920er- und 1930er-Jahren Einladungen zum Beispiel an John Dewey, Georg Kerschensteiner und an die Genfer Pädagogen Adolphe Ferrière, Pierre Bovet und Albert Malche.⁹⁰ So hat sich pädagogisches Wissen – in diesem Fall an verschiedenen osmanischen, türkischen, deutschen und schweizerischen Orten – konstituiert, das vor 1918 vor allem durch staatliche Organisation kanalisiert und nach 1918 zusätzlich auch stark durch internationale Verbände verändert, vermittelt und neu formiert wurde.

4 Aufbau des Bandes

Formierungen pädagogischen Wissens verwiesen immer wieder auf Adaptionen, Rezeptionen und Neujustierungen von Raum und Zeit übergreifenden Konzepten. Solche Formierungsprozesse suchten auch bewegte Jugendliche in

⁸⁸ Langewiesche 2019, S. 316-326.

⁸⁹ Böttcher/Kesper-Biermann/Lohmann/Mayer 2019, S. 140.

⁹⁰ Ebd., S. 144.

unterschiedlichen Kontexten zu beeinflussen und lokal zu realisieren. Mit jungendlichem Aufbegehren und Protest sollten teils visionär dargelegte Neuerungen angestoßen, teils auch Tradiertes bewahrt, die in Frage gestellte herrschende Ordnung kritisiert oder stabilisiert werden. Damit wurde stets auch das jeweilige Verständnis von Jugend – zuweilen auch in Abkehr zur älteren Generation – positioniert und phasenweise idealisiert. Die mit „Jugend“ verbundenen Ambivalenzen werden im ersten Abschnitt des Bandes aufgegriffen. Im Beitrag von *Jennifer Burri* und *Adrian Juen* geht es um die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern an drei Zürcher Lehrpersonenseminaren um 1918. Der Text untersucht, inwiefern sich die Etablierung von institutionalisierten Mitbestimmungsformen an den Seminaren in ein Narrativ von emanzipatorischem Aufbegehren und kriegsbedingten sozialen Unruhen um 1918 einschreiben lassen. Anhand der Chiffre 1918 loten sie Kontinuitäten und Brüche aus, legen Verflechtungen mit reformpädagogischen Diskursen und den zeitgenössischen Jugendbewegungen frei, um Krieg und Revolution nicht a priori als Erklärungen für die Konflikte um Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler festzulegen. Mit derart geweitetem Blick und theoretischen Bezügen zu Luc Boltanski und Laurent Thévenot setzen sie bei der Kritik der Akteurinnen und Akteure an und gelangen durch diese Perspektivierung zu neuen Bewertungen teilweise bereits bekannter Handlungen. Der Beitrag zeichnet mit dem über drei verschiedene Zürcher Ausbildungsorte gespannten Vergleich unter Einbezug und Diskussion ähnlicher Formierungen wie etwa Schülerinnen- und Schülervereine oder Elternmitbestimmung ein tiefenscharfes Bild der unterschiedlichen Facetten von Mitbestimmung. Auf einer Metaebene werden angesichts der spärlichen und meist retrospektiven Quellen von beteiligten Seminaristinnen und Seminaristen zudem Verhältnis und Aussagewert von Erinnerung und in der Erinnerung überliefertem Ereignis ausgelotet und allfällige Verzerrungen quellenkritisch reflektiert.

Eines der drei im Beitrag von Burri und Juen untersuchten Seminare bleibt Untersuchungsort im Beitrag von *Andrea De Vincenti*, die den Turnverein der Zöglinge am Kantonalen Lehrerseminar in Küsnacht ins Zentrum ihrer Analyse stellt. Turnen galt zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert nicht als sportliche Freizeitbeschäftigung, sondern zumindest im Selbstverständnis der Turner als wichtige Grundlage einer prosperierenden Nation, indem es sowohl den Körper als auch den Charakter bilde. Der idealisierte männliche Bürger wurde sowohl in ökonomischer als auch militärischer Hinsicht als Basis einer gelingenden nationalen Gemeinschaft gesehen. Männlichkeit war also ein zentrales Konzept bei der Imagination einer prosperierenden Nation, die Turnvereine gerieten zu paradigmatischen Orten, an denen die so projizierte Männlichkeit

angeblich erworben werden konnte. Am Beispiel des Seminarturnvereins diskutiert De Vincenti, welche vielleicht auch heterogenen Leitbilder von Männlichkeit im Verein zirkulierten und welche Praktiken angeblich zu ihrer Erlangung beitrugen. Geschlecht wird dabei als stets neue Resultierungen eines beweglichen Ensembles von Praktiken verstanden, das relational – also mit Bezügen etwa zur Weiblichkeit oder zur Unmännlichkeit – hervorgebracht wird. Der Beitrag fragt angesichts der Jugendlichkeit der Seminaristen auch nach der Spezifik der im Seminarturnverein sich etablierenden Männlichkeiten sowie nach der Bedeutung von 1918 bei der Entwicklung der dynamischen Geschlechterkonfigurationen im Verein. Dazu wird der Erziehungsanspruch an Körper und Charakter – etwa zu Kameradschaft, Geselligkeit oder Heimatliebe – mit Blick auf die eigentliche „Turn-Arbeit“ sowie auf die Turnfahrten untersucht. Insbesondere interessiert, wie sich konkurrierende und teilweise auch ergänzende Leitbilder von Männlichkeit zueinander verhielten und ob sich im Zusammenhang mit 1918 diesbezügliche Neukonfigurationen beschreiben lassen.

Wenngleich auch der Seminarturnverein trotz seines staatstragenden Selbstverständnisses gewisse Nähe zum Wandervogel aufwies, gestaltete sich die Jugendemphase in der deutschen Jugendbewegung viel deutlicher und mündete in ein den Neuanfang betonendes Aufbegehren gegen eine angeblich verkrustete Ordnung der Erwachsenenwelt. In seinem Beitrag über die Indienbegeisterung in der deutschen Jugendbewegung gelangt *Elija Horn* zunächst zum Schluss, dass 1918 zwar als Zeitpunkt markiert werden kann, an dem Indien zu einem (jugend-)kulturellen Topos avancierte. Allerdings habe es insbesondere in Krisenzeiten bereits um 1800 und dann wieder um 1968 Vorläufer und Nachfolger der Indienrezeption gegeben. Horn fragt nach den Gründen für die forcierte jugendbewegte Bezugnahme auf Indien um 1918 und nennt dabei unter anderem die Zivilisationskritik, die Naturbegeisterung, Konflikte mit der Elterngeneration und mit Autoritäten sowie den aktivierten (Selbst-) Mythos von der heiligen Jugend und dem neuen Menschen. Die indische Religion und die Bezugnahme auf hinduistisch-buddhistische Religiosität waren besonders für den neureligiösen, lebensreformerischen Strang der Jugendbewegung attraktiv. Ein anderer Akzent jugendbewegter Indienbegeisterung ist in der Verehrung des Dichters Rabindranath Tagore, 1913 Literaturnobelpreisträger und zugleich zivilisationskritischer, charismatischer Schul- und Sozialreformer, auszumachen. Der als sanft, friedfertig und beschützend geltende Tagore, dessen Rezeption von dem Marburger Pädagogikprofessor Paul Natorp, von Karl Wilker und der Zeitschrift *Junge Menschen* verstärkt wurde, erhielt in der Jugendbewegung den Status einer prophetischen Moralinstanz gegen-

über den so wahrgenommenen verkommenen Eltern und Autoritäten. Abschließend macht Horn deutlich, dass die Indien-Rezeption um 1918 zwar durch die Kriegs- und Krisenzeit forciert worden sein könnte, jedoch durch längerfristige transnationale Wissenszirkulation in einer ersten Phase globalisierter Kommunikationsräume geprägt wurde. Gerade die Unbestimmtheit des Indien-Topos erlaubte vielerlei kulturkritische, esoterisch-pseudosakrale Zuschreibungen, die mit jugendlicher Selbstfindung, sexuellen Freizügigkeitsvorstellungen und auch eugenisch-rassischem Gedankengut verwoben sein konnten.

Ein Untersuchungsinteresse gegenüber Infragestellungen, Kontinuitäten und Verschiebungen hinsichtlich des Verhältnisses von Schule und Pädagogik eröffnet im zweiten Teil des Bandes den Blick für Freiheits- und Handlungsspielräume während und nach der Umbruchszeit um 1918 in bildungspolitischen Gremien, pädagogisch-psychologischen Strömungen und in der Erstellung von Lehrmitteln. Welche Indizien legen einen neuen regionalen und nationalen „Eigensinn“ im Verhältnis von Schule und Pädagogik nahe und wo wurden womöglich alte Strukturen unter neuen Labels frisch legitimiert? Institutionalisierungen neuer schulischer und wissenschaftlicher Wissens-Ordnungen – etwa Weiterbildungsformate für Volksschullehrpersonen, Bezugnahmen auf den US-amerikanischen Pragmatismus und auf experimentelle Strömungen in der tschechischen Pädagogik und Lehrerbildung oder neue Schulbücher – benötigten Zeit, so dass die bisherigen „Regime“ über das Ende des Ersten Weltkriegs weit hinausreichten. Vor diesem Hintergrund werden in den drei sich anschließenden Beiträgen Befunde von Umbrüchen und Kontinuitäten in den interdependenten Feldern von Schule und Pädagogik präsentiert, die sich auf unterschiedliche (nationale) Bildungsräume beziehen.

Mit der organisationalen Experimentierfreudigkeit in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918 bei gleichzeitiger Angst vor pädagogischen Revolutionen beschäftigt sich der Beitrag von *Andreas Hoffmann-Ocon*. Angesichts eines durch Debatten zur Bildungsreform geprägten politischen Klimas werden in praxeologisch informierter Perspektive Aushandlungen über den Fortbestand der Schulkapitel – Gremien zur Fortbildung von Volksschullehrpersonen im Kanton Zürich – ins Zentrum gerückt. Besonderes Augenmerk gilt dabei den Kontexten, die Kontinuität und Wandel sowie Stabilität und Fragilität von Lehrerfortbildungskulturen in der als bildungspolitische Krise wahrgenommenen Phase mitbedingten. Auf der Quellenbasis von Schulkapitels- und Lehrpersonenvereins-Protokollen werden alltägliche Praktiken vor allem in den Fortbildungsgremien, aber auch Selbst- und Situationswahrnehmungen von Akteurinnen und Akteuren erschlossen, die gleich-

zeitig Partizipations- und Pädagogisierungsabsichten gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen hegten. Dabei gilt es, unterschiedliche Gremienorte als „äußerliche Rahmung“ (Wirtshäuser und Schulhäuser) und als miteinander konkurrierende Orte bildungspolitischer Vertretung von Lehrpersonen (Schulkapitel und Lehrervereinigungen) zu beachten. In dieser in den Blick genommenen komplexen Vielfalt vergangenen bildungspolitischen Handelns treten Infragestellungen von Gremienstrukturen in den Vordergrund. Diese Neuperspektivierungen, die neues Wissen generierten, können als Indizien dafür verstanden werden, dass durch gemeinsame Interpretation gestiftete Zusammenhänge und Handlungsrouitinen nicht mehr richtig funktionierten. Ob die (ideologischen) Wissens- und Deutungskämpfe zum „Schablonismus“ in der Lehrpersonenbildung und zu den „Grenzen der Erziehung“ sowie überspannten Pädagogisierungsabsichten in der Zeit um 1918 eine Geschwindigkeitssteigerung erfuhren, wird diskutiert.

Nach dem Blick in die deutschsprachige Schweiz diskutiert aus einer mitteleuropäischen Sicht der Beitrag von *Tomáš Kasper* die Chiffre 1918 am Beispiel der tschechischen Pädagogik. In der tschechischen Geschichte steht 1918 zunächst für die an den Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie anschließende Staatsgründung der Tschechoslowakei und somit in vieler Hinsicht für eine starke Zäsur, gar einen Neubeginn. Inwiefern sich der Zäsurcharakter von 1918 auch mit Blick auf die Geschichte des pädagogischen Denkens bestätigt und inwiefern pädagogische und politische Ambitionen, die Gesellschaft zu reformieren, miteinander verflochten waren, diskutiert Kasper in seinem Beitrag. Die Tradition einer bis weit in das 19. Jahrhundert zurückreichenden Orientierung der tschechischen Pädagogik an Positivismus und Evolutionismus begünstigte die Rezeption von experimenteller Pädagogik sowie von Kinderpsychologie bei gleichzeitiger Abgrenzung gegenüber dem deutschen Idealismus. Führende Pädagogen wie auch die Lehrpersonen begrüßten die demokratisch organisierte Republik, weil sie die Orientierung an Wissenschaft und Demokratie teilten und ihre pädagogische Arbeit als Beitrag zur Schaffung der so imaginierten Republik sahen. Im Zusammenhang mit dieser Orientierung spielten auch der US-amerikanische Pragmatismus, die experimentelle Pädagogik sowie die Kinderpsychologie eine zentrale Rolle und wurden breit rezipiert. Unter anderem am Beispiel der USA-Reisen des Dozenten der Prager Karls-Universität Václav Příklad untersucht der Beitrag, wie diese Ideen den Weg in die Tschechoslowakei fanden und welche Rolle sie bei der Erneuerung von Staat und Gesellschaft spielten. Eingehend werden denn auch Příklados Auseinandersetzungen mit dem Philosophen John Dewey und dem Soziologen Franklin H. Giddings, insbesondere aber mit dem Psychologen Edward Lee Thorndike beleuchtet. Darüber hinaus werden auch Bezüge zwischen einem

tischechischen Rationalismus und Laborethismus mit dem fortschrittsorientierten Ziel, die soziale Frage mit Hilfe von Wissenschaft und Arbeit zu lösen, und US-amerikanischen Vorbildern – etwa Frederick W. Taylors Prinzipien eines *scientific managements* – diskutiert.

Kontinuität und Wandel des Pädagogischen greift auch der Beitrag von *Viktoria Gräbe* auf, allerdings nicht mit Blick auf pädagogische Strömungen, sondern auf ein konkretes Unterrichtsfach. Am Beispiel preußischer Mittelschulen in der Weimarer Republik untersucht sie den evangelischen Religionsunterricht sowie das freiwillige Ersatzfach Lebenskunde. Dabei werden die Jahre von 1925 bis 1929 mit Vorkriegsentwicklungen, insbesondere anhand des Lehrplans von 1910, verglichen und Lehrmittel als Quellen herangezogen. Der Beitrag richtet den Blick auf inhaltliche Akzentverschiebungen des Religions- und Lebenskundeunterrichts nach 1918 und fokussiert die Frage, ob und wie in beiden Fächern die Erziehung zum Staatsbürger der Weimarer Republik oder zu christlichen Werten dominierte. Während laut Gräbe Religionslehrmittel weiterhin strengen Zulassungskriterien unterlagen, setzten sich für die Lebenskunde die schon 1910 bestehenden curricularen Freiräume in den 1920er-Jahren fort, so dass sich das Fach zwischen Anknüpfungen an den Religionsunterricht, moralpädagogischen Akzenten und naturwissenschaftlichen Orientierungen konturierte. Dagegen sei der curricular weitgehend stabile Religionsunterricht lediglich um die Themen innere und äußere Mission sowie Separatismus, Sekten, katholische Konfession und außer-christliche Religionen erweitert worden – jedoch zumeist, um mit nationalen Völkerstereotypen die vermeintliche Überlegenheit des Protestantismus zu belegen. Wandlungen zwischen 1910 und 1925 stellt Gräbe bei der Behandlung von Kirche und Staat fest: die Weimarer Religionsbücher setzten teilweise den christlichen Gehorsam über die staatlichen Gesetze. In Aufrufen zur Stärkung des Christentums in der Politik sieht Gräbe ein Unterlaufen des staatsbürgerlichen Erziehungsauftrags der Weimarer Republik. Den mitunter „germanozentrisch(en)“ Darstellungen in Religionsbüchern stellt Gräbe die Fokussierung mancher Lebenskundebücher auf Frieden, Völkerverständigung und die Ausbeutung der Arbeiter in systemkritischer Weise entgegen. Einige Lehrbücher beiderlei Unterrichtsfächer, bilanziert Gräbe abschließend, zeigten um 1925 zarte reformpädagogische Aufbrüche, indem sie kind- und erlebnisorientierte Erzählungen und arbeitspädagogische Ansätze enthielten.

Im letzten Teil des Bandes geraten mit unterschiedlichen Perspektiven vor allem zwei Städte – Wien und Zürich – in den Blick und zwar als Kristallisationsorte für verschiedene Schlüsselereignisse, die auch andernorts in verschiedenen Konstellationen und Ausprägungen Bedeutung erlangten. Mit beiden urbanen Zentren sind gerade für die Zeit um 1918 historiographische Narrative

verbunden: das „Rote Wien“ steht als Prototyp für häufig als fortschrittlich markierte sozialdemokratische Reform- und Gesellschaftspolitik, Zürich gilt als temporärer Hort für eine literarische und ideologische bzw. sozialistische Avantgarde mit Ausstrahlung auch auf die übrige, ebenfalls in diesem Themeil behandelte Deutschschweiz. Die so fokussierten Städte und Regionen eignen sich womöglich, um Karl Schlögels Diktum „im Raume lesen wir die Zeit“⁹¹ aufzugreifen und zu diesen räumlichen Bezügen auch biografie-, wissens- und politikgeschichtlich programmatischen und weltanschaulichen Verflechtungen bei sozialistischen Bildungsutopien und konkreten Bildungsreformen vor Ort nachzugehen. Mit der historischen Fokussierung auf örtliche Brennpunkte können Verwebungen lokaler Spezifika mit grenz- und zeitübergreifenden Diskursen und Wissen sowie binnenideologische und -nationale bildungspolitische Konflikte untersucht werden, die immer auch auf über das Jahr 1918 hinausgehende Transitionen verweisen.

Der Beitrag von *Norbert Grube* betrachtet vordergründig biografiegeschichtlich den Zürcher Lehrer und (kultur-)sozialistischen Stadtrat Alfred Traber. Für ihn persönlich bedeutete der Zeitraum 1918/19 eine gewisse Zäsur, da er seine Lehrtätigkeit zugunsten seines politischen Engagements aufgab, um sich nur wenige Jahre später desillusioniert schriftstellerischen Versuchen von sozialistischer Volksliteratur hinzugeben. Doch mit dem Fall Traber ist ein mikrogeschichtlicher Ansatz verbunden, mit dem Unterrichtspraktiken, diskursive Verflechtungen, Wissenszirkulation, reformpädagogische Rezeptionspfade und außerschulische pädagogisierende Schübe fokussiert werden. Die anhand Trabers aufgezeigten widersprüchlich sich überschneidenden Diskursanknüpfungen verweisen auf langjährige Kontinuität vor 1918 zurück, etwa bei frühen Darstellungsmustern der Schulkritik, die Traber schon während seiner Seminarzeit um 1900 ausprägte und an Nietzsche bzw. dem Schweizer Schriftsteller Carl Spitteler schulte, oder aber auch in seinen Begründungen für sein Engagement zugunsten der eugenische Züge aufweisenden Alkoholabstinenz. Zugleich folgt der Beitrag einem prozesshaften, gleichwohl nicht fortschrittsgeschichtlichen Blick, indem auf die Zukunft ausgerichtete sozialistische Pädagogisierungsambitionen am Beispiel Trabers und Zürichs diskutiert werden. Reformpädagogische Diskursstränge gehen dabei mit traditionellen Ansätzen der Charaktererziehung ein Amalgam ein, so dass der sich pädagogisch und ideologisch als innovativer und avantgardistischer Außenseiter gerierende Traber auch zahllose Züge etablierter Ordnungsvorstellungen von Disziplin und Ordnung und von bürgerlich-humanistischem Bildungsidealismus aufweist.

⁹¹ Schlögel 2011, S. 36.

Über Zürich hinausgehend waren sozialdemokratische und sozialistische Bewegungen in den schweizerischen Debatten zur Erziehung und Bildung an und nach der Schwelle zum 20. Jahrhundert sehr präsent. Der Beitrag von *Lucien Criblez* zeigt diese Entwicklungen und Dynamiken auf und versucht die „innerlinke“ Varianz in einer Gesamtperspektive vor dem Hintergrund zentraler Konfliktlinien und Kontexte zu verstehen. Mit dem Beispiel der Arbeiterbildungsbewegung werden unterschiedliche Positionierungen mit Distanzierungen und Nähen zu bildungsbürgerlichen Idealen beleuchtet. Ob die Arbeiterkultur eigenständig oder als sozialistisch gewendete Version der bürgerlichen Kultur zu verstehen sei und ob Erziehung und Bildung im kapitalistisch geprägten vorherrschenden Gesellschaftssystem reformiert oder erst nach einer Revolution erlangt werden könne, waren neben weiteren Fragen die Spezifika dieser historischen Phase. Je nach Beantwortung solch strittiger Anfragen, tendierten Postulate zur Arbeiterbildung mehr in die Richtung der Allgemeinbildung oder der Kader-Ausbildung von sozialistischen Gruppierungen und Parteien. Mit Rückgriff auf die Unterscheidung von *talk* und *action* wird der Blick auf Realisierungsversuche von linken Forderungen vornehmlich im außerschulischen Feld gelenkt: Ziel ist es, neben den Institutionalisierungen der Schweizerischen Arbeiterbildungszentrale, der sozialistischen Kindergruppen und Jugendorganisationen die Umsetzungsschwierigkeiten, Deutungskämpfe und nichtintendierten Folgen der Projekte der Arbeiter- und Volkshochschule aufzuzeigen.

Schulreformansätze, -debatten und -konflikte der Nachkriegszeit werden in zwei abschließenden Aufsätzen am Beispiel Wiens thematisiert. Während die Schulreform Otto Glöckels in der pädagogischen Historiographie wiederholt mit dem Narrativ der sozialistischen Schulreform, oftmals mit der alleinigen Bezugnahme auf das sogenannte Rote Wien, thematisiert wird, ist bislang wenig über die konstruktive Rezeption des damit zusammenhängenden Versuchslehrplans durch die ländlichen Lehrpersonen bekannt. Im kritischen Anschluss an die gängigen Lesarten betrachtet *Wilfried Göttlicher* nicht-sozialistische, kulturkritische und lebensreformerische Adaptionen der Schulreform außerhalb Wiens. In dieser Perspektive zeigt sich unter der Hinzunahme weiterer Quellen, dass es sich bei der Glöckelschen Schulreform um ein gesamtösterreichisches Vorhaben handelte, welches weit über das Jahr 1920 hinausreichte und damit übliche Periodisierungen fragwürdig erscheinen lässt. Wird die Reform eingehender betrachtet, fällt auf, dass Elemente der Arbeitsschulidee in einem ruralen katholischen Milieu auf Akzeptanz stießen, während die politisch motivierte Einheitsschulidee in einem Kontext, in dem Argumente der harmonischen Volksgemeinschaft besser verfielen, als diejenigen, die Klas-

sengegensätze betonten, auf Skepsis traf. Dabei wird deutlich, dass die „Meistererzählungen“ zur Glöckelschen Schulreform durch eine Fixierung auf die Person Glöckels sowie auf die Erziehungsarbeit innerhalb sozialdemokratischer Verbände und durch Nichtbeachtung der eklektizistischen Konzeptionalisierung der Reformentwürfe geprägt waren.

Ulrich Herrmann greift ebenfalls die Glöckelsche Schulreformen auf: doch basiert sein Beitrag auf einer sozial- und kulturgeschichtlichen Kontextualisierung der Schulreformen im Bundesland Wien und fokussiert die mit ihnen intendierte Öffnung der höheren Schule für die Arbeiterschaft. Herrmann betrachtet im Rahmen einer historisch offenen Situation die Chancen und Grenzen von Bildungsreformen vor dem Hintergrund der ersten deutschen und österreichischen Republik und krisenhaften Spaltungen der Gesellschaften sowie Parteien zum einen in eine sozialistisch-sozialdemokratische und zum anderen in eine konservative, klerikale und völkische Seite. Dabei geraten in Deutschland und speziell in Wien die Sozialdemokraten mit Reformpositionen in den Blick, die Schulpolitik als Gesellschaftspolitik deuteten und mit einer Demokratisierung der Schule von der Ständegesellschaft zur egalitären Massengesellschaft gelangen wollten. Zentral war der Gedanke, dass neben einem gerechten Zutritt zu höheren Bildungsinstitutionen Heranwachsende als die zukünftig selbstbestimmten Staatsbürger in der Schule die für eine Demokratie förderlichen Erfahrungen von Beteiligung und Mitverantwortung machen müssten. In diesem Zusammenhang wird die Aktivierung reformpädagogischer Ideen nach dem Ersten Weltkrieg rekonstruiert, die bereits in der Vorkriegszeit im avantgardistischen und linken Wiener Milieu zirkulierten. Mit dem Rekurs auf Siegfried Bernfelds visionäres Schulgemeinde-Konzept wird gezeigt, dass als radikal-marxistisch wahrgenommene Vorschläge von den pragmatisch und sozialdemokratisch orientierten Akteuren der Schulreform in Wien auf Distanz gehalten wurden. Während also Hermanns Perspektive auf die spannungsreiche schulkulturelle Kontaktzone von sozialdemokratischem und radikal-marxistischem Milieu zielt, fokussiert Göttlicher anhand der Landschulreform die diskursiven Verflechtungen zwischen verschiedenen Spielarten des Sozialismus mit deutschnationalen und völkischen Vorstellungen.

5 Dank

Der vorliegende Sammelband geht auf eine Zwischentagung der Sektion „Historische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, die im Juni 2018 an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) durchgeführt wurde. Für den reibungslosen und erfolgreichen Ablauf der Tagung sowie die gewährte Unterstützung danken die Herausgebenden

dem Prorektorat Forschung und Entwicklung sowie dem Eventmanagement der PHZH. Ebenfalls zu danken ist dem Sektionsvorstand für seine materiellen und immateriellen Hilfen sowie natürlich allen Beteiligten für die anregenden und substanziellen Beiträge und Diskussionen, welche ein Gelingen der Tagung überhaupt erst ermöglicht haben. Im Vorfeld der Veranstaltung haben wir uns bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung intensiv mit Tomáš Kasper von der Technischen Universität Liberec ausgetauscht. Der Ertrag dieses Austauschs führte zu einer Kooperation zwischen dem Institut für Pädagogik und Psychologie der TU Liberec und dem Zentrum für Schulgeschichte der PH Zürich, die sich in zwei bildungshistorischen Tagungen zu „1918“ konkretisierte: nach derjenigen an der PH Zürich erfolgte im September 2018 in Prag eine weitere Tagung, deren Ergebnisse bereits in der Zeitschrift *Historia scholastica* (5 (2019) No. 1) veröffentlicht worden sind. Für die angenehme und erkenntnisreiche Kooperation danken wir Tomáš Kasper.

Schließlich danken wir den Vorstandsmitgliedern der Sektion Historische Bildungsforschung als Herausgeberinnen und Herausgeber der Reihe „Tagungsbände der Sektion Historische Bildungsforschung, hrsg. vom Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE“ des Klinkhardt Verlags und auch der Verlagsleitung für die Aufnahme dieses Bandes in ihre Reihe. Die Erstellung und Korrekturlektüre des Manuskripts besorgte Rebekka Horlacher, der wir an dieser Stelle für ihre Unterstützung ebenfalls herzlich danken.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Foerster, Friedrich Wilhelm (1908): Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich.
- Grisebach, Eberhard (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/Saale.
- Hašek, Jaroslav (2016): Die Abenteuer des guten Soldaten Švejk im Weltkrieg. Stuttgart.
- Klabund [Henschke, Alfred] (1917): Offener Brief an Kaiser Wilhelm II. In: Neue Zürcher Zeitung, 138, H. 998 (Drittes Sonntagsblatt), Sonntag, 3. Juni, S. 1.
- Lippmann, Walter (1925): The phantom public. A sequel to Public Opinion. New York.
- Matthias, Adolf (1915): Krieg und Schule: Leipzig.
- Münzenberg, Willi (1918): Agitation. In: Was wollte Münzenberg? Zürich, S. 38-40.
- Ragaz, Leonhard (1918): Die neue Schweiz. Ein Programm für Schweizer und solche, die es werden wollen. Olten.
- Ragaz, Leonhard (1920): Die pädagogische Revolution. Zehn Vorlesungen zur Erneuerung der Kultur. Olten.
- Schneider, Hans (1916): Krieg und Schule. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode. Zürich, S. 93-120.

Literatur

- Barth, Boris (2016): Europa nach dem Großen Krieg. Die Krise der Demokratie in der Zwischenkriegszeit 1918-1938. Frankfurt am Main.
- Billeter, Nicole (2014): Alles nur nicht feldgrau. Schriftstellerinnen und Schriftsteller in der Zürcher Emigration. In: Hebeisen, Erika/Niederhäuser, Peter/Schmid, Regula (Hg.): Kriegs- und Krisenzeit. Zürich während des Ersten Weltkriegs. Zürich, S. 121-129.
- Blom, Philipp (2014a): Der taumelnde Kontinent. Europa 1900-1914. München.
- Blom, Philipp (2014b): Die zerrissenen Jahre, 1918-1938. München.
- Böttcher, Julika/Kesper-Biermann, Sylvia/Lohmann, Ingrid/Mayer, Christine (2019): Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, S. 114-159.
- Bracher, Karl-Dietrich (1998): Die Krise Europas, seit 1917. Berlin.
- Brinkschulte, Eva (2005): „... das Weib lässt sich nicht gegenüber dem Gelehrten vergessen“ – Zur Aufrechterhaltung der Virilität des Hochschulbetriebs um 1900. In: Stahnisch, Frank/Steiger, Florian (Hg.): Medizin, Geschichte und Geschlecht. Körperhistorische Rekonstruktionen von Identitäten und Differenzen. Wiesbaden, S. 103-118.
- Buomberger, Thomas (2014): Kampfrhetorik, Revolutionsangst und Bürgerwehren. Der Landesstreik vom November 1918. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 336-365.
- Bussemer, Thymian (2005): Propaganda. Konzepte und Theorien. Wiesbaden.
- Clavien, Alain (2014): Schweizer Intellektuelle und der Grosse Krieg. Ein wortgewaltiges Engagement. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 102-123.
- Collins, Ross F. (2011): Children, War & Propaganda. New York.
- Crotti, Claudia (2015): Höhere Töchterschule und Lehrerinnenseminar Zürich. Das Seminar als Sprungbrett an die Alma Mater (1878-1905). In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern, S. 131-143.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle/Boser, Lukas (Hg.) (2020): Pädagogisierung des „guten Lebens“. Bildungshistorische Perspektiven auf Ambitionen und Dynamiken im 20. Jahrhundert. Bern.
- Donson, Andrew (2010): Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918. Cambridge.
- Dudek, Peter (1999): Die Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn.
- Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (2019): Einleitung: Was kann Grundschulgeschichte leisten? In: Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (Hg.): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 7-14.
- Elsig, Alexandre (2014): Zwischen Zwietracht und Eintracht. Propaganda als Bewährungsprobe für die nationale Kohäsion. In: Rossfeld, Roman/Buomberger, Thomas/Kury, Patrick (Hg.): 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg. Baden, S. 72-101.
- Engelmeier, Hanna/Felsch, Philipp (2017): „Gegen die Uni studieren“. Ein Vorwort. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 4-5, S. 4-13.
- Förster Birte (2018): 1919. Ein Kontinent erfindet sich neu. Stuttgart.
- Foucault, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt am Main.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Glander, Timothy (2000): Origins of Mass Communication Research During the American Cold War. Educational Effects and Contemporary Implications. Mahwah.

- Glaser, Edith/Groppe, Carola (2019): 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung. Einführung in den Thementeil. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25, S. 9-17.
- Grabenweger, Elisabeth (2015): Der Deutschunterricht. In: Stekl, Hannes/Hämmerle, Christa/Bruckmüller, Ernst (Hg.): *Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg*. Wien, S. 159-179.
- Graf, Norbert (2010): *Die Zweite Wiener Schule in der Schweiz. Meinungen – Positionen – Debatten*. Kassel.
- Groppe, Carola (2018): *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918*. Wien/Köln/Weimar.
- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea/Hoffmann-Ocon, Andreas (2019): Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918. In: *Historia Scholastica* 5, H. 1, S. 116-130.
- Hämmerle, Christa (2008): „Vor vierzig Monaten waren wir Soldaten, vor einem halben Jahr noch Männer ...“. Zum historischen Kontext einer „Krise der Männlichkeit“ in Österreich. In: *L’Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 19, H. 2, S. 51-73.
- Hardegger, Urs (2018): Revolution der Bildung oder Bildung zur Revolution? Jugendziehung am Beispiel der Sozialistischen Jugendbewegung. In: Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea (Hg.): *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Münster/Berlin, S. 259-291.
- Herbert, Ulrich (2014): *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München.
- Herrmann, Ulrich (1991): Militär und Militarisierung. Ausblick. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München, S. 523-524.
- Hobsbawm, Eric (¹²2014): *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München.
- Hoffmann, Andreas (1999): *Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942*. Münster.
- Howard, Douglas (2017): *Das Osmanische Reich 1300-1924*. Darmstadt.
- Janz, Oliver (2013): *14 – der große Krieg*. Frankfurt am Main.
- Kay, Carolyn (2014): War Pedagogy in the German Primary School Classroom During the First World War. In: *War & Society* 33, H. 1, S. 3-11.
- Kersting, Christa (2013): Frauenbewegung. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt am Main, S. 169-214.
- Kleinau, Elke (2018): Die preußische Mädchenschulreform von 1908. Ein Schritt zur Chancengleichheit oder zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit von Mädchen und Jungen? In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg-W./Matthes, Eva (Hg.): *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn, S. 105-116.
- Kliebard, Herbert M. (²1995): *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York/London.
- Korte, Hermann (2011): Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim: *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918*. Frankfurt am Main, S. 11-122.
- Koselleck, Reinhart (2003): *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt am Main.

- Kössler, Till (2014): Perspektiven einer Geschichte von Friedenspädagogik und Friedenserziehung im 19. und 20. Jahrhundert. In: Kössler, Till/Schwitanski, Alexander J. (Hg.): *Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert*. Essen, S. 19-38.
- Kraul, Margret (1984): *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*. Frankfurt am Main.
- Kreis, Georg (2014): *Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914-1918*. Zürich.
- Kuhn, Konrad J./Ziegler, Béatrice (Hg.) (2014): *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*. Baden.
- Kundrus, Birte (2002): Geschlechterkriege. Der Erste Weltkrieg und die Deutung der Geschlechterverhältnisse in der Weimarer Republik. In: Hagemann, Karen/Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.): *Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege*. Frankfurt am Main/New York, S. 171-187.
- Kury, Patrick (2014): Der Erste Weltkrieg: globale Bedeutung und lokale Auswirkungen. In: *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde* 114, S. 5-11.
- Landwehr, Achim (2008): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main.
- Langewiesche, Dieter (2019): *Der gewaltsame Lehrer. Europas Kriege in der Moderne*. München.
- Lehmann, Johannes F./Thüring, Hubert (2015): Einleitung. In: Lehmann, Johannes F./Thüring, Hubert (Hg.): *Rettung und Erlösung. Politisches und religiöses Heil in der Moderne*. Paderborn, S. 7-26.
- Leonhard, Jörn (2018): *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918-1923*. München.
- Levsen, Sonja (2003): Männlichkeit als Studienziel: Männlichkeitskonstruktionen englischer und deutscher Studenten vor dem Ersten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51, S. 109-130.
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus (2008): Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34, H. 4, S. 425-454.
- Lorent, Hans-Peter de (1992): *Schule ohne Vorgesetzte. Geschichte der Selbstverwaltung der Hamburger Schulen von 1870 bis 1986*. Hamburg.
- Lundgreen, Peter (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770-1918*. Göttingen.
- Maase, Kaspar (2012): *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*. Frankfurt am Main.
- Maissen, Thomas (2010): *Geschichte der Schweiz*. Baden.
- Mazón, Patricia M. (2003): *Gender and the Modern Research University. The Admission of Woman to German Higher Education, 1865-1914*. Stanford.
- Münkler, Herfried (2014): *Der Grosse Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*. Berlin.
- Nolte, Paul (2000): *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München.
- Osterhammel, Jürgen (*2009): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München.
- Pohle, Richard (2019): Platonische Staatsbildung nach 1919 – ein Aufbruch auch zur Demokratie? In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25, S. 62-86.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36, H. 1, S. 159-172.
- Schieder, Theodor (1998): *Staatensystem als Vormacht der Welt, 1848-1918*. Berlin.
- Schlögel, Karl (2011): Kriechströme. Informelles Europa. In: *Munitionsfabrik – Die Hochschulzeitschrift. Sonderausgabe: Methoden des Theoriedesigns. Zur Poetik der Wissenschaft*, S. 38-52.
- Scholz, Joachim/Berdelmann, Kathrin (2016): The quotidianisation of the war in everyday life at German schools during the First World War. In: *Paedagogica Historica* 52, H. 1/2, S. 92-103.

- Schönpflug, Daniel (2017): *Kometenjahre. 1918: Die Welt im Aufbruch*. Frankfurt am Main.
- Schubert-Weller, Christoph (1991): Vormilitärische Jugenderziehung. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München, S. 503-523.
- Schüler, Anja (2004): Ein „hoffnungsloses Unterfangen“? Deutsche und Amerikanerinnen auf den Frauenfriedenskongressen, 1915-1919. In: Berg, Manfred/Gassert, Philipp (Hg.): *Deutschland und die USA in der Internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Detlef Juncker*. Stuttgart, S. 218-236.
- Schulz, Kristina (2014): Sozialistische Frauenorganisationen, bürgerliche Frauenbewegung und der Erste Weltkrieg. Nationale und internationale Perspektiven. In: *Historische Zeitschrift* 298, H. 3, S. 653-685.
- Skiera, Ehrenhard (2018): *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im „Jahrhundert des Kindes“*. Bad Heilbrunn.
- Spuhler, Gregor (2006): Fritz Hauser. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 21.8.2006; <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/004521/2006-08-21/> [30.1.2020].
- Stirnemann, Charles (1988): *Die ersten Jahre des „Roten Basel“ 1935-1938. Zielsetzungen und Handlungsspielräume sozialdemokratischer Regierungspolitik im Spannungsfeld von bürgerlicher Opposition und linker Kritik*. Basel.
- Stirnemann, Charles (2000): Die Öffnung des Bildungssystems. Vom Schulgesetz von 1880 zur Bildungsexpansion der 1960er-Jahre. In: Kreis, Georg/Von Wartburg, Beat (Hg.): *Basel. Geschichte einer städtischen Gesellschaft*. Basel, S. 384-394.
- Studer, Brigitte (2016): Arbeiterschutz. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 31.3.2016; <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016583/2016-03-31/> [4.2.2020].
- Tanner, Jakob (2015): *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München.
- Tooze, Adam (2015): *Sinfliut. Die Neuordnung der Welt 1916-1931*. München.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, S. 453-479.