

Burri, Jennifer; Juen, Adrian

Schule zwischen Harmonie und Aufstand. SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918

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. 39-64. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Burri, Jennifer; Juen, Adrian: Schule zwischen Harmonie und Aufstand. SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918 - 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. 39-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204631 - DOI: 10.25656/01:20463

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204631>

<https://doi.org/10.25656/01:20463>

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-License: <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

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

Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren, Bewegung und Tradiertem

<i>Jennifer Burri und Adrian Juen</i> Schule zwischen Harmonie und Aufstand – SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918	39
---	----

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

<i>Elija Horn</i> Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines jugendkulturellen Topos‘ um 1918	87
---	----

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

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

<i>Tomáš Kasper</i> Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes – Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit	135
--	-----

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
------------------------------	-----

Schule zwischen Harmonie und Aufstand SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918*

In den Jahren um 1918 war nicht nur an der Volksschule, sondern auch im Betrieb der LehrerInnenseminare des Kantons Zürich vieles anders als gewohnt: Obwohl die Schulferien verlängert wurden, um die Ansteckungsgefahr einzudämmen, starben einzelne SeminaristInnen an der Spanischen Grippe.¹ Die Lehrer wurden in den Militärdienst eingezogen und ältere KandidatInnen mussten Vikariate übernehmen. Unterrichtszeiten und Curriculum der Seminare wurden als Reaktion auf die Nahrungs- und Kohleknappheit sowie die Einschränkungen im Bahnverkehr angepasst.²

Im August 1919 ereignete sich am Seminar Küsnacht dann Folgendes: Nachdem der Lehrerkonvent an seiner Sitzung vom 21. August beschlossen hatte, den Kurzstundenbetrieb aufzuheben und zum normalen Lektionenbetrieb zurückzukehren,³ regte sich bei den SchülerInnen Widerstand und sie deponierten eine Forderung am Schwarzen Brett: An den kriegsbedingten Stundenplanänderungen (kurze Pausen, kurze Lektionen) solle festgehalten werden. Der Lehrerkonvent trat darauf ein und beschloss den Kurzstundenbetrieb an

* Dieser Beitrag entstand im Rahmen des SNF-Projekts 166008 „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.

¹ Zu den Auswirkungen der Spanischen Grippe im Zürcher Schulwesen vgl. den Beitrag von Andreas Hoffmann-Ocon in diesem Band.

² Protokoll des Lehrerkonvents, 26.4.1918, StAZH Z 388.1587. Um Kohle zu sparen wurde der Unterricht am Samstag im Winter 1917/18 ganz ausgesetzt. Im Frühling wurde der samstägliche Unterricht im Kurzstundenbetrieb wieder aufgenommen, wobei ab Winter 1917/18 bis Winter 1921/22 ein unregelmäßiger Fahrplan für die Züge und Schiffe galt, mit denen die SeminaristInnen nach Küsnacht gelangten. Im Namen der SeminaristInnen bemühte sich die Seminarleitung gar bei der städtischen Dampfbootverwaltung um eine Anpassung des Kurses der Fähre in Thalwil, damit die mit dem Zug von Horgen und Wädenswil kommenden SeminaristInnen den Fähranschluss noch erreichen konnten (Brief des Direktors, 7.5.1918, StAZH Z 388.140).

³ Protokoll des Lehrerkonvents, 21.8.1919, StAZH Z 388.1588.

Nachmittagen sowie kurze Pausen. Gleichzeitig war sich der Lehrerkonvent aber einig, dass die SchülerInnen mit ihrer Aktion am Schwarzen Brett zu weit gegangen seien: „Der Schülerschaft ist eine scharfe Rüge zu erteilen. Die Schüler haben sich zu entschuldigen. Die Lehrerschaft verkehrt mit den Seminaristen nur auf dem ordnungsmäßigen Wege.“⁴ Offenbar hatten die SchülerInnen mit ihrem wohl etwas theatralischen Anschlag am Schwarzen Brett die bestehenden Hierarchien und den ordnungsgemäßen Gang der Aushandlung im Mitbestimmungsprozess am Seminar verletzt – zumindest aus Sicht des Lehrerkonvents, der regelmäßigen Zusammenkunft aller Lehrpersonen.

Vergleichbare Strukturen wie am kantonalen Zürcher Seminar in Küsnacht gab es am privaten evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass und am Seminar der Stadtzürcher Höheren Töcherschule. Das Seminar war eine auf der Mittelschulstufe angesiedelte Ausbildung zu Primarlehrpersonen in der Schweiz. Der Lehrerkonvent und die SeminaristInnen waren, zusammen mit der Seminardirektion und der Aufsichtskommission, dem übergeordneten Gremium bestehend aus schulexternen Personen des Bildungswesens und der Politik, die AkteurInnen der Aushandlungen und Konflikte um Mitbestimmung, die in diesem Beitrag genauer untersucht werden sollen. Wurden in dieser Zeit die etablierten Hierarchien am Seminar neu verhandelt? Um was ging es den SchülerInnen und in welchem historischen Zusammenhang steht die um 1918 aufkeimende Einforderung von Mitsprache an den Zürcher LehrerInnenseminaren? Sind deren Ursachen im Krieg, den sozialen Unruhen der Zeit oder im veränderten pädagogischen Diskurs zu suchen? Daran schließt die Frage nach dem Umgang mit 1918 als Chiffre an: Signalisiert 1918 einen klaren Bruch oder sind die Entwicklungen jener Zeit als Teil länger andauernder Kontinuitäten zu interpretieren?

Die Episode rund um den Aushang am Schwarzen Brett in Küsnacht ist auch deshalb interessant, weil sie in die kollektive Erinnerung des Seminars eingegangen ist. Seminarlehrer Christian Schmid beschrieb in seiner Festschrift von 1982 die Anpassung des Stundenplans als ein ernstgemeintes Anliegen und ließ die Schüler diesbezüglich „den *Aufstand* proben“.⁵ In Eigenregie hätten sie neue Schulzeiten eingeführt und diese am schwarzen Brett proklamiert:

Die Schüler gaben nicht nach. Eines Morgens konnte man am schwarzen Brett lesen: „Heute beginnt der Unterricht allgemein um 1.30. Er wird ebenso allgemein um 4.30

⁴ Ebd.

⁵ Schmid 1982, S. 47 (Hervorhebung i.O.).

beendet. Der Schülerkonvent.“ Es klappte: Mit einer Kuhglocke sollte das Zeichen geläutet werden, und pünktlich saßen die Klassen in den Bänken.⁶

Die Direktion maßregelte die SchülerInnen daraufhin, aber im Nachhinein – so die Darstellung – ging man auf deren Wunsch ein und verlegte die Nachmittagsstunden nach vorn.⁷ Weitere Forderungen (SchülerInnenorganisation, Mitspracherecht bei Anschaffungen der Bibliothek usw.) werden von der Erinnerungsschrift als Folge der Aktion am Schwarzen Brett dargestellt. Doch verhielt es sich gerade umgekehrt, wie ein genauerer Blick zeigen wird (vgl. Kapitel 2). Eine weitere Frage dieses Beitrags wird deshalb sein, in welchem Verhältnis die Erinnerung an die Jahre um 1918 mit den (überlieferten) Ereignissen steht.

Im Folgenden wird die SchülerInnen-, aber auch die Elternmitbestimmung an den Zürcher Seminaren hinsichtlich der Chiffre 1918 genauer betrachtet. Wir beginnen mit einem Blick auf die Rezeption reformpädagogischer Konzepte und den Beginn institutionalisierter Elternarbeit in Zürich und gehen dann zur Organisation der SeminaristInnen in Vereinen über, die wir als Frühform der Selbst- und Mitbestimmung betrachten. Danach untersuchen wir verschiedene Beispiele von SchülerInneninitiativen, die kurz vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind. Dabei drängen sich vordergründige Erklärungsmuster auf: Revolutionen und Emanzipationsbewegungen dienten als ideologischer Hintergrund für Auf- und Widerstände, die kriegsbedingten Vikariate weckten in den KandidatInnen das Verlangen nach Selbstständigkeit und Freiheit⁸ und die prekäre Ernährungssituation rief die Eltern auf den Plan (vgl. Kapitel 1). Wir möchten mit unserem Beitrag die These einer entscheidenden Relevanz von Krieg und Revolution für die SchülerInnenmitbestimmung jedoch kritisch befragen. Es geht uns darum, die Vielfalt der AkteurInnen, Motivationen, Handlungen und Kritik im facettenreichen Möglichkeitsraum des Ersten Weltkriegs und der Revolutionen an den Zürcher LehrerInnenseminaren auszuloten – so etwa die Rolle von Bildungsreisen und reformpädagogischen Trends, die bei den Lehrpersonen zu einem Umdenken geführt haben könnten.⁹ Im Sinne einer von Luc Boltanski und Laurent Thévenot formulierten Soziologie der kritischen Kompetenzen,¹⁰ die in Abkehr von einer strukturfokussierten Soziologie die Handlungen und Argumente menschlicher

⁶ Ebd., S. 49. Ob der Begriff „Schülerkonvent“ bereits auf eine offizielle Institution der SchülerInnen verweist oder lediglich rhetorisch ein Pendant zum Lehrerkonvent formuliert, ist nicht abzuschätzen, da Schmid seine Quellen mangelhaft ausweist.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., S. 45.

⁹ Schulamt der Stadt Zürich 1975, S. 59-63.

¹⁰ Boltanski/Thévenot 2011.

Subjekte ins Zentrum der soziologischen Analyse stellt, wollen wir die AkteurInnen und ihre Kritik an den Anfang unserer Beschreibung stellen, um damit die Analyse nicht von vornherein über die Erklärungsfaktoren Krieg und Revolution explikativ zu verkürzen, sondern deren Wirken neu zu bewerten.

1 Mitbestimmung im Spiegel zeitgenössischer Ereignisse und pädagogischer Reformkonzepte

Neben dem Krieg prägten die revolutionären Bestrebungen der Zürcher ArbeiterInnenschaft die Erinnerung an die Seminarzeit um 1918. Der Küssnacher Seminarist Otto Schaufelberger erinnert sich in der Festschrift zum 150. Seminarjubiläum:

Es gab damals viele „Radikalinskis“, die sich oft auf dem Helvetiaplatz in Zürich versammelten. Auch wir Schüler fanden uns dort ein, wo der revolutionäre Geist am lebendigsten sprudelte. Wir waren durchweg Sympathisanten der damaligen Linken, teils einfach um mit dabei zu sein, teils aber auch aus Überzeugung.¹¹

Zürich war ein Brennpunkt der sozialen Unruhen in der Schweiz: Bereits 1917 kam es hier zu blutig endenden Arbeitskämpfen.¹² Im Sommer 1918 zogen die ArbeiterInnen, angeführt von Rosa Bloch, gegen Teuerung und hohe Lebensmittelpreise vor das Rathaus.¹³ Die Zürcher Bankangestellten streikten im Herbst 1918.¹⁴ Die Streikbewegungen in der ganzen Schweiz erreichten ihren Höhepunkt mit der Ausrufung des sogenannten Landesstreiks im November 1918. Klassischerweise erklärt die Forschung den Landesstreik als Kulmination der Verschärfung der kriegsbedingten sozialen Spannungen (Inflation, Nahrungsmittelrationierung, steigende Mieten), des Ausbruchs der Spanischen Grippe und der politischen Umwälzungen in den Nachbarländern sowie Russland, oder als Folge der fehlenden politischen Einbindung der Arbeiterbewegung.¹⁵ Dabei darf nicht vergessen werden, dass bereits seit einigen Jahren, ja Jahrzehnten, erhebliche Streikbewegungen bzw. Arbeitskämpfe im Gange waren.¹⁶

Auch die SeminaristInnen in Zürich dürften dieser Entwicklungen, ebenso der internationalen Ereignisse, gewahr gewesen sein, wie das obige Zitat nahelegt. Gleichzeitig trugen bürgerliche Revolutionsängste wesentlich zu einer

¹¹ Schmid 1982, S. 46.

¹² Rossfeld/Koller/Studer 2018, S. 10.

¹³ Joris/Witzig 1986/2001, S. 506ff.

¹⁴ Degen 2012.

¹⁵ Vgl. Bürgi 2015; Tanner 2015, S. 151.

¹⁶ Crotti 2008, S. 231; Rossfeld/Koller/Studer 2018, S. 7, 9; vgl. auch Tanner 2015.

emotionalen Überladung des Klimas rund um die Streiks um 1918 bei, wie neuere Forschungen deutlich machen.¹⁷ Auch in Bildungskreisen war die Angst vor „russischen Verhältnissen“¹⁸ zu spüren. So wurde etwa im *Nebel-spalter* eine „Bolschewiki-Schulreform“¹⁹ wie folgt parodiert:

Die Buben und Meitschi beisammen sind
In allen Schulen und Klassen.
Sie entsenden auch „Delegierte“ geschwind,
Will der Stundenplan ihnen nicht passen!
Auch die Eltern sind fortan „Genossen“ nur
Und haben sich kleinlaut zu ducken.
So käm’s auch bei uns, wenn auf russischer Spur
Zu wandeln den Mutz es sollt’ jucken!²⁰

In Bezug auf die Schule sind diese Entwicklungen unter SchülerInnen aber nicht nur auf den Kontext der linken Revolutionen, sondern außerdem auf die breit rezipierten vielfältigen Jugendbewegungen sowie reformpädagogische Entwürfe der Zeit hin zu interpretieren. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert war die Jugend sowohl international als auch in der Schweiz Thema geworden. Sie wurde in pädagogischen Diskussionen, Vereinen und politischen Parteien umkämpft – und thematisierte und organisierte sich selbst. Gleichzeitig wurde die Bildung der Jugend zum Thema: Bei den sozialistischen Vereinen wie den Jungburschen stand die Bildung der Arbeiterjugend von Anfang an im Fokus.²¹ Während des Ersten Weltkriegs flammte die Diskussion um die „staatsbürgerliche Erziehung“ in der Schule wieder auf.²² Vor dem Hintergrund der sozialen Spannungen der Zeit sollte diese „den *sozialen Frieden* im eigenen Land pädagogisch über die Zusammenführung der Jugend sichern.“²³ Die Diskussion über die politische Bildung der Jugend wurde über die gesamte erste Hälfte des 20. Jahrhunderts geführt, kommt jedoch an bestimmten Punkten, vor dem

¹⁷ Rossfeld/Koller/Studer 2018, S. 20–22.

¹⁸ s.n. 1918, s.p.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. Petersen 2001; Hardegger 2017.

²² Publikationen zu sogenannten staatsbürgerlichen, nationalen oder vaterländischen Erziehung häuften sich während des Ersten Weltkriegs. Im Archiv der Töcherschule sind 13 Deutschschweizer Veröffentlichungen aus der Zeit von 1915 bis 1921 vorhanden (SAZ V.H.c.98.1.7.1); vgl. auch Hardegger (2017, S. 271–287) zur staatsbürgerlichen Erziehung aus sozialistischer Sicht; Hoffmann-Ocon/Bascio (2017, S. 167f.) zur Debatte um staatsbürgerliche Erziehung, die in der Deutschschweiz bereits vor dem Ersten Weltkrieg geführt wurde, sich aber während des Kriegs und danach zuspitzte.

²³ Crotti 2008, S. 232 (Hervorhebung i.O.).

Hintergrund politischer und sozialer Spannungen, verstärkt auf.²⁴ In der Diskussion standen sich die politischen Lager (Konservative, Liberale, SozialdemokratInnen und SozialistInnen) gegenüber und verdächtigten sich gegenseitig, sich des staatsbürgerlichen Unterrichts für ihre politische Programmatik bemächtigen zu wollen.²⁵

Nebst der nationalistischen Orientierung des staatsbürgerlichen Unterrichts fußte das Konzept einer schulischen Erziehung zu gesellschaftlich partizipierenden BürgerInnen auf dem amerikanischen Pragmatismus. Wilhelm von Wyss, Rektor der Höheren Töchterschule Zürich, veröffentlichte 1922 in Anlehnung an die *Social Education* von Colin Scott eine Broschüre zur *Sozialen Erziehung*.²⁶ Wyss sprach sich dafür aus, den Jugendlichen eine Stimme zu geben, sie „Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung“²⁷ zu lehren und in ihrer Entwicklung als StaatsbürgerInnen und Menschen zu bestärken.²⁸ Dabei argumentierte er unter anderem mit John Dewey und einem diffus bleibenden „Amerika“ als Kontrastprojektion. Wyss, der das Land 1919 während 14 Wochen bereist hatte, orientierte sich nicht zufällig an den USA.²⁹ Bildungsreisen in die USA dürfen als zeittypisch betrachtet werden.³⁰ Auch das Deutsche Reich bzw. die Weimarer Republik waren ein beliebtes Reiseziel. So fuhren nebst dem bereits erwähnten Wyss die Zürcher Pädagogen Willibald Klinke und Hans Stettbacher zwecks Weiterbildung nach Deutschland.³¹ Bezüglich SchülerInnenmitbestimmung gelten in der kaum vorhandenen Literatur insbesondere Georg Kerschensteiner, Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Hermann Lietz und Friedrich Wilhelm Foerster als Pioniere, die ab den 1910er-Jahren erste Versuche zur SchülerInnenmitbestimmung initiierten.³²

Da Foerster an der Universität Zürich Pädagogik lehrte,³³ erstaunt es nicht, dass dessen Ideen im Kanton Zürich für die Volksschule versuchsweise

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Ebd., S. 236.

²⁶ Wyss 1922.

²⁷ Ebd., S. 6.

²⁸ Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1915/16, S. 18, FBP ZH HG IV 2 (im Folgenden zitiert als *Programm der Höheren Töchterschule*).

²⁹ Bericht des Rektors über die Amerikareise, 27.11.1920, SAZ V.H.c.98.1.1.2.

³⁰ Koinzer 2011, S. 30. Zur Orientierung an den USA vgl. den Beitrag von Tomáš Kasper in diesem Band.

³¹ Vgl. Wyss 1913; Klinke 1915; Redaktionskommission 1950-1952.

³² Vgl. Baacke 1982; Jobst 1995; Wilmers 1990. Bei den genannten Pädagogen handelt es sich um höchst unterschiedliche, wenngleich bürgerliche Exponenten dessen, was als reformpädagogisch gilt, wobei sich diese aus verschiedenen pädagogischen und politischen Gründen für eine SchülerInnenmitbestimmung aussprachen.

³³ Exemplarische Lehrveranstaltungen Foersterns: *Aufgabe und Methoden der Moralphädagogik in der Schule (mit besonderer Berücksichtigung der neuen amerikanischen Pädagogik)* im

angewandt wurden. Dafür zeichnete der Primarlehrer Johannes Hepp verantwortlich, der dementsprechend über die *Selbstregierung der Schüler* publizierte.³⁴ Diese verstand er als Schulbildung durch Vertrauen, Selbstbestimmung, Charakterbildung, Klassengeist, die Förderung von individuellen Gaben, Motivation und Eigenverantwortung, wozu auch demokratisch-partizipative Modelle wie die „Schulstadt“³⁵ oder der „Klassenstaat“³⁶ dienten. Inwiefern davon ein Funke auf die Seminare bzw. die SeminaristInnen übersprang, ist schwierig einzuschätzen. Allerdings dürfte man gerade in Teilen der LehrerInnenbildung gegenüber Ansätzen, die als reformpädagogisch galten, ausgeschlossen gewesen sein; dies etwa am Seminar Unterstrass, wo bereits 1911 Kerschensteiners Lehre im Kollegium wohlwollend diskutiert wurde, was im entsprechenden Jahresbericht nicht unerwähnt blieb.³⁷

Auch für die institutionalisierte Elternarbeit werden in der Forschungsliteratur reformpädagogische Entwürfe der Jahrhundertwende und die politischen Ereignisse um 1918 als Ausgangspunkte veranschlagt.³⁸ So entstanden 1919 in Preußen Elternbeiräte, nach deren Vorbild sich in weiten Teilen Deutschlands Formen der Elternmitwirkung etablierten.³⁹ Elternabende kamen ebenfalls in der Zeit unmittelbar nach Kriegsende auf.⁴⁰ Der erste dokumentierte Elternabend in der Zürcher LehrerInnenbildung fand am 8. März 1916 an der Höheren Töcherschule statt.⁴¹ Allerdings stand diese Veranstaltung nicht – wie man dies vorschnell annehmen könnte – im Zeichen des Kriegs oder der Kriegsentbehrungen, sondern war bereits im Lehrerkonvent vom 26. Januar 1914 von Rektor Wyss angeregt worden.⁴² Dabei war er bestrebt, durch ein Kennenlernen der Eltern eine individuellere Behandlung der Schülerinnen zu ermöglichen, womit er nach eigener Einschätzung dem pädagogischen Zeitgeist

Wintersemester 1907/08, *Moralpädagogische Probleme im Schulleben sowie Verbrechen und Strafe vom ethischen und pädagogischen Standpunkt (mit Berücksichtigung der jugendlichen Delinquenten)* im Wintersemester 1908/09 (Vorlesungsverzeichnisse der Universität Zürich, StAZH U 98.12.1).

³⁴ Hepp 1910a, b, 1911, 1914. Auch Hoffmann-Ocon/Bascio (2017, S. 173f.) verweisen auf Hepp als Vertreter einer auf Gemeinschafts- und Charakterbildung abzielenden staatsbürgerlichen Erziehung.

³⁵ Hepp 1911, S. 50-55.

³⁶ Ebd., S. 78.

³⁷ 36. Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich 1910/1911, S. 8.

³⁸ Ostermann 2016, S. 45, 48f.; vgl. auch Ketelhut/Reh 2016.

³⁹ Ostermann 2016, S. 51f. Zum Elternbeirat vgl. Ketelhut/Reh 2016, S. 177-179.

⁴⁰ Ostermann 2016, S. 55.

⁴¹ Dokumente Elternabend, s.d. 1916, SAZ V.H.c.98.1.1.2; Programm der Höheren Töcherschule 1915/1916, S. 44, FBP ZH HG IV 2.

⁴² Protokoll des Lehrerkonvents, 26.1.1914, SAZ V.H.c.98.1.1.1.

folgte.⁴³ Allerdings gab die kriegsbedingte Lebensmittel- und Kohleknappheit Anlass zu einer Elterninitiative, die, brieflich eingereicht am 22. Juni 1918, eine Reduktion des Stoffumfangs bei der Abschlussprüfung für die Schülerinnen forderte, welche sich seit 1914 am Seminar in der Ausbildung befanden.⁴⁴ Die Aufsichtskommission und der Lehrerkonvent der Töchterschule traten in Absprache mit den beiden anderen Zürcher Seminaren auf das Begehren ein.⁴⁵ Den Eltern gelang durch ihre Intervention somit eine Anpassung des Prüfungsablaufs. In der Folge etablierten sich an der Töchterschule überdies Besuchstage und sogenannte Rundfragen zu Themen wie Unterrichtszeiten.⁴⁶ Für das private Seminar Unterstrass bleibt zu konstatieren, dass freie Schulen tendenziell Orte stärkerer Verknüpfungen und Abhängigkeitsbeziehungen waren. Da sich die Schule aus Beiträgen und Spenden finanzierte, war es für sie ein Muss, die Nähe zu den Eltern und GönnerInnen zu pflegen.⁴⁷

2 Mitbestimmung am Seminar: Vereine, Parlamente, Organisationen und Versammlungen

Der Forschungsstand zu Jugend- und Studierenden-/SchülerInnenbewegungen in der Schweiz ist sehr bescheiden.⁴⁸ Zur 68er-Bewegung hingegen gibt es einiges an Literatur und so ist es symptomatisch, dass sich auch die Forschung zur schulischen SchülerInnenmitbestimmung oftmals erst im Kontext von 1968 verortet.⁴⁹

Die Ausnahme bildet eine frühe Studie von Hans Métraux, die eine Rundumschau aller Strömungen der Jugendbewegungen im beginnenden 20. Jahrhundert bietet. Er zeigt auf, dass sich Exponenten der damaligen Jugendbewegung politisch verstanden und verstanden wurden.⁵⁰ Die Organisation der SchülerInnen an den Schulen deutet er als Erscheinung der Zeit nach dem Ersten

⁴³ Programm der Höhern Töchterschule 1915/1916, S. 3f., FBP ZH HG IV 2; vgl. dazu auch Ostermann 2016, S. 55.

⁴⁴ Brief der Eltern, 22.6.1918, SAZ V.H.c.98.6.2.

⁴⁵ Brief der Aufsichtskommission, 13.8.1918, ebd.; Brief des Lehrerkonvents, 25.8.1918, ebd.; Programm der Höhern Töchterschule 1918/1919, S. 31, FBP ZH HG IV 2.

⁴⁶ Rundfrage des Rektors, 7.12.1920, SAZ V.H.c.98.1.1.2.

⁴⁷ Mit Beachtung der Netzwerkarbeit im Kreis der Erweckungsbewegung kann die Gründung des evangelischen Seminars Unterstrass auch im Kontext von innerkirchlichen Konflikten im Zürich des 19. Jahrhunderts verortet werden (vgl. Hardegger 2008).

⁴⁸ Vgl. Petersen 2001, S. 28.

⁴⁹ Vgl. Baacke 1982; Jobst 1995; Wilmers 1990. Zur Schweizer Jugendpolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren vgl. Bühler 2016. Zur Schülermitverwaltung an deutschen Gymnasien nach dem Ersten Weltkrieg und als Teil der Re-Education vgl. Gass-Bolm 2005, S. 57, 118f.

⁵⁰ Vgl. Métraux 1942.

Weltkrieg.⁵¹ Allerdings verweist Métraux auf erste Organisationen der SchülerInnenmitbestimmung (im Folgenden als SchülerInnenorganisationen bezeichnet) in den Jahren 1911 und 1917, also vor Ausbruch und während des Kriegs, und auf den oft gemäßigten Charakter dieser „Bewegungen“, die er dennoch als Teil einer sozialistisch inspirierten Jugendbewegung bezeichnet.⁵² Tatsächlich bemühten sich gerade in Zürich vor allem die Sozialisten um die Jugend. In Zürich-Aussersihl wurde 1900 der erste Jungburschenverein gegründet, aus dem – nach verschiedentlichen politischen Kurswechseln – die Jungsozialisten hervorgingen.⁵³ Inwiefern hier auch Seminaristen Anschluss fanden, ist leider nicht zu eruieren. 1919 wurde die Zeitschrift *Die junge Schweiz* gegründet, die versuchte, den verschiedenen Bewegungen von Schülern und Studierenden, die mittlerweile in der Schweiz existierten, eine Plattform zu geben und sie zu vernetzen. Die Zeitschrift widmete sich explizit Fragen aus dem diversen Feld der zeitgenössischen Bildungsreform – auf ihre Initiative wurde beispielsweise Gustav Wyneken in die Schweiz eingeladen – und Mitsprache der Jugend in Schule und Universität. Nachfolgend werden wir Spuren ähnlicher Forderungen an Zürcher Seminaren nachgehen.

2.1 Vereine

Als früheste und als solche wenig bekannte Form von SchülerInnenmitbestimmung an Seminaren können Vereinsgründungen und -mitgliedschaften gelten. Um die Jahrhundertwende fanden die Wandervogel- und Abstinenzbewegung, sowie konfessionelle Vereine großen Zulauf, vor allem von (bildungs-)bürgerlichen Jugendlichen.⁵⁴ Auch an den Zürcher Seminaren kam es zu entsprechenden Vereinsgründungen. Mitbestimmung hatte dabei den Charakter von Partizipation am Schulleben, indem sich die Schüler einerseits innerhalb des Vereins inhaltlich und organisatorisch engagierten, und indem die Vereine und ihre Mitglieder andererseits ein Teil der Schule waren und den Schulalltag beeinflussten. In den Vereinen übernahmen Schüler Verantwortung für andere Schüler und repräsentierten diese, wenn sie beispielsweise als Präsident im Namen des Vereins sprachen. Es darf davon ausgegangen werden, dass Vereinsvorstände von den Rektoren angehört wurden und dass die Schulleitungen auf Vereinsanliegen Rücksicht nahmen – selbstverständlich nur sofern die Vereine vom Seminar anerkannt waren. Die Selbstregierung der SchülerInnen wird damit auch als Teil der vom Seminar angestrebten Erziehung sichtbar.

⁵¹ Ebd., S. 407f.

⁵² Ebd., S. 406, 408.

⁵³ Vgl. Petersen 2001; Tackenberg/Wisler 2007, S. 42.

⁵⁴ Petersen 2001, S. 94-96.

Um einen Eindruck der Vereinsaktivitäten vor 1918 zu gewinnen, folgt eine kurze Zusammenstellung der Vereine an den drei Seminaren im Kanton Zürich. 1870 wurde in Küsnacht der Seminarturnverein gegründet, ein Jahr darauf der Stenographieverein Cuosa ins Leben gerufen und 1885 ging aus dem bereits bestehenden Gesangsverein der Leseverein des Seminars hervor. Schließlich wurde 1898 der Abstinentenverein Fraternitas gegründet.⁵⁵ Schülerinnen waren vom Vereinsbetrieb am Seminar Küsnacht ausgeschlossen und durften sich lediglich zu „Kränzchen“ treffen.⁵⁶ Der Turnverein übte regelmäßig Turnfiguren und nahm an Festen in der gesamten Schweiz teil, im Stenographieverein bildeten sich die Schüler gegenseitig im Stenografieren aus, der Leseverein beschäftigte sich mit zeitgenössischer Literatur und führte zweimal jährlich ein Theater auf.⁵⁷ Direktor und Lehrer waren den Seminarvereinen zugetan und betonten die pädagogische Funktion der Vereine, die den Kandidaten Führungserfahrung und Charakterbildung ermöglichen würden.⁵⁸ Bezeichnenderweise mussten die genannten Seminarvereine Mitgliederlisten führen, ihre Jahresrechnungen vorlegen und für Grossanlässe Bewilligungen einholen.⁵⁹ Jenseits der pädagogischen Intentionen des Lehrkörpers schufen sich die Jugendlichen in den Vereinen (vermeintlich) individuelle Selbstverständnisse durch die Konstruktion von Identität und die Betonung von Alterität. So etwa, wenn die Vereine Sitten von Studentenverbindungen kopierten und deren Insignien trugen.⁶⁰

An der Höheren Töcherschule gab es um 1918 keine Vereine, was wiederum daran lag, dass den Schülerinnen die Gründung von Vereinen grundsätzlich untersagt war. Bereits die Mitgliedschaft in einem Verein war ihnen verboten. Allerdings gab es auch an der Töcherschule ein „Kränzchen“ abstinenter Schülerinnen.⁶¹ Für das Seminar Unterstrass können für die Zeit um 1918 drei Vereine nachgewiesen werden: Der Turnverein, der Gesangsverein und der Abstinentenverein.⁶² Über den Turnverein ist nicht mehr bekannt, als dass er – wie dies üblich war – Turnfeste besuchte. Der Abstinentenverein kämpfte nach

⁵⁵ Schmid 1982, S. 27, 29; vgl. auch den Beitrag von Andrea De Vincenti in diesem Band.

⁵⁶ Schmid 1982, S. 31; vgl. auch De Vincenti 2020. Vereine als „Schulen des Republikanismus“ in der Schweiz sind grösstenteils Männerbünde – und damit Orte der Herausbildung staatsbürgerlicher Männlichkeit; vgl. dazu Arni 2009, hier S. 24.

⁵⁷ Schmid 1982, S. 27, 29.

⁵⁸ De Vincenti 2018, S. 10.

⁵⁹ Schmid 1982, S. 31, 33.

⁶⁰ Ebd.; vgl. auch De Vincenti 2019.

⁶¹ Schulamt der Stadt Zürich 1975, S. 44.

⁶² Protokoll der Versammlung des Gesangsvereins, worin auch ein Turnverein erwähnt wird, 28.4.1912, AUS IV.B. 8.1; vgl. auch Protokollbuch des Abstinentenvereins, 1911-1917, AUS IV.B. 4.3.

eigener Definition und ebenfalls nach dem Muster anderer abstinenten Vereinigungen gegen den Alkohol und für den Heimatschutz. Dazu trafen sich die Mitglieder zu Vorträgen, gemeinsamem Gesang, Wanderungen oder Unterhaltungsdarbietungen aller Art.⁶³ Ein Blick in dessen Protokollbücher lohnt sich besonders für die Zeit unmittelbar nach der zweiten Grippewelle und dem Landesstreik Ende 1918. Am 14. Dezember 1918 wurde in der Versammlung des Abstinentenvereins ein Referat zum Thema *Ethik u. Krieg* gehalten. Gemäß Protokoll stand dabei die Frage der Militär- oder Kriegsdienstverweigerung im Zentrum.⁶⁴ Im nächstfolgenden Protokoll der Versammlung vom 4. Januar 1919 ist dazu Folgendes festgehalten:

Nachdem wieder einige Worte über Dienstverweigerung gewechselt waren, packte Herr Tyrluch die Sache am Anfang & erklärte kurz & bündig, dass der Krieg durch den Gott Mammon hervorgerufen wurden [sic], Kapitalismus & Militarismus hätten das Pulverfass zum Explodieren gebracht. Wenn wir vielleicht in der Frage der Dienstverweigerung nicht hätten einig werden können, in der Frage der Selbst- und Eigenwehr stimmten wir alle überein. Zuletzt kamen wir auf den Sozialismus & Bolschewismus, der verkörpert die Ethik im Krieg, zu sprechen. Der Sozialismus ist im Grunde dasselbe wie das Christentum, gebraucht aber eine andere Methode, seine Ziele zu erreichen. Es ist wohl wert, das Wort eines Denkers noch einmal anzuführen: „Sozialismus ist Messianismus ohne Messias.“⁶⁵

Dieses Mal sei nicht mehr „um den gleichen Brei herum getanz“⁶⁶ worden. Damit scheint das Gegensatzpaar Kapitalismus (Militarismus) und Sozialismus (Pazifismus) gemeint gewesen zu sein. Dieses Muster, das Sozialismus und Christentum in der Deutung des Krieges vereint, entspricht etwa der zeit-typischen Formel des Religiösen Sozialismus, der prominent vom Zürcher Theologen Leonhard Ragaz vertreten wurde. Das Quellenbeispiel macht ersichtlich, dass nicht nur (materielle) Entbehrungen aufgrund von Rationierungen den Alltag am Seminar beeinflussten, sondern auch politische Tagesaktualitäten und Positionen diskutiert wurden. In der Vereinsversammlung wurden soziale und politische Strömungen angesprochen und verhandelt. Unweigerlich entstanden auch in den SchülerInnenvereinen eigene, schulbezogene Ideen. Es ist also vorstellbar, dass sich innerhalb der Vereine Mitbestimmungsbestreben entwickelten.

Alternativ ist denkbar, dass Schülervereine dem Bestreben offizielle Mitbestimmungsgefäße zu erstreiten entgegengewirkt haben, da die Schüler in den

⁶³ Vgl. Protokollbuch des Abstinentenvereins, 1917-1929, AUS IV.B. 4.4.

⁶⁴ Protokoll der Versammlung des Abstinentenvereins, 14.12.1918, AUS IV.B. 4.4.

⁶⁵ Protokoll der Versammlung des Abstinentenvereins, 4.1.1919, AUS IV.B. 4.4.

⁶⁶ Ebd.

Vereinen bereits eine Möglichkeit sahen, im Rahmen einer schulischen Organisation eine politische Identität auszubilden. Für das Beispiel Unterstrass stellt sich die Frage in Bezug auf das Jahr 1918 erst recht, verfügte Unterstrass doch im Gegensatz zu Küsnacht und der Töchterschule über ein Internat. Im Internat bzw. Konvikt mussten die Jugendlichen ihren gemeinsam erlebten Alltag auch untereinander regeln. Wie in den Vereinen – man denke an die selbst verfassten Statuten und Hierarchien – erlegten sie sich in Form von Ritualen oder Gewohnheiten selbst Regeln auf.⁶⁷ Darin kamen sowohl Selbstbestimmung als auch Mitbestimmung im sozialen Gefüge der Schule vor. Der implizit regulierte Umgang der Schüler im Internat entzog sich außerdem der Kontrolle des Lehrkörpers. Innerhalb der an sich kontrollierten Räume des Internats ergaben sich Freiräume.⁶⁸ Dagegen konnten die an sich freien Handlungsspielräume des Vereins durchaus auch von Direktor und Lehrern kontrolliert bzw. mitbestimmt sein.⁶⁹

2.2. SchülerInnenorganisationen

Nebst den Vereinen waren es jedoch sogenannte SchülerInnenorganisationen, die eine eigentliche Mitbestimmung an den Seminaren bezweckten. Im Anschluss an die in der Einleitung erzählte Geschichte des Schwarzen Bretts in Küsnacht wird im Folgenden die Vorgeschichte dieses Vorfalls beleuchtet. Im Frühling 1919 trug sich unter den SchülerInnen des Seminars Küsnacht Entscheidendes zu. Auch der Lehrerkonvent, die Aufsichtskommission und der Direktor spürten die veränderte Stimmung. Im Protokoll des Lehrerkonvents vom 1. Mai 1919 heisst es unter dem Traktandum *Statuten des Delegiertenkonvents*:

Der Weltkrieg, die Revolutionen im Osten u. Norden haben die Geister gewaltig aufgerüttelt. Grosse Volksschichten aller Länder geben sich hemmungslos den Ideen der neuen Zeit hin u. ringen nach ökonomischer Besserstellung u. freiheitlicherer Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse. Unter der intellektuellen Jugend der Universitätsstudenten gährt [sic] es, ja, die Bewegung greift sogar auf die schweizerischen Mittelschulen über; unsere Seminaristen haben sich organisiert. Am 14. März wurde Herrn Direktor Zollinger von der Schülerschaft eine umfangreiche Broschüre zugestellt, deren Leitsätze ganz nach dem Muster extremster Arbeiterorganisationen lauteten: Mindestforderungen wurden gestellt, die Machtfrage wurde aufgerollt. Herr Direktor Zollinger wies die Broschüre zurück, mit der bestimmten Erklärung, dass der Konvent diese anmassenden u. herausfordernden Thesen niemals in Diskussion

⁶⁷ Zur (Selbst)Disziplinierung vgl. den Beitrag von Andrea De Vincenti in diesem Band.

⁶⁸ De Vincenti 2018, S. 9.

⁶⁹ Ebd., S. 11.

ziehen werde; jedoch sollen berechnigte Wünsche der Schüler wohlwollend geprüft werden, [...].⁷⁰

Was der Protokollant unter „Mindestforderungen“ verstand, bleibt unklar – ebenso, ob es sich dabei um einen Ausdruck der SchülerInnen handelte oder ob die Lehrer selbst sich des Sprachregisters des Protests bedienten. Als „berechnigte Wünsche“ hingegen erachtete der Direktor den Wunsch nach einem besseren Lehrer-SchülerInnen-Verhältnis. Und auch der Forderung nach einem Lesezimmer für die SchülerInnen wollte er entsprechen. Anschließend schlug er den PetentInnen vor, eine Organisation zu bilden und Statuten auszuarbeiten. Diese lagen dem Lehrerkonvent in der nächsten Sitzung vor und wurden wiederum traktandiert und ausführlich diskutiert. Der Lehrerkonvent behielt sich jedoch vor, die Statuten noch einmal zu überarbeiten.⁷¹ Mit diesem Verfahren, das auch für die SchülerInnenvereine Anwendung fand, stellte der Lehrerkonvent sicher, dass die Kontrolle über die neue Freiheit der Schülerinnen gewahrt blieb. In den Archiven des Seminars Küsnacht ist nur diese überarbeitete Version der Statuten überliefert. Darin ist die Organisation und Kompetenz der neuen „Schülerorganisation“ festgelegt. Sie konnte „Wünsche und Anregungen [...] besprechen und an die Lehrerschaft [...] leiten“, sowie Anliegen von Seiten der Lehrerschaft beraten.⁷² Es sollten proportional zur Klassengröße und zum Mädchenanteil in geschlechtergetrennten Wahlverfahren Vertreterinnen und Vertreter gewählt werden, die einen Ausschuss bildeten, der wiederum einen Vorstand hatte. Der Ausschuss sollte mindestens einmal Anfang Quartal zusammentreten. Durch einen Monatsbeitrag von 20 Rappen pro SchülerIn sollten das Lesezimmer und die Seminarbibliothek mitfinanziert und Unkosten gedeckt werden. Ebenso wurde festgehalten, dass alle SchülerInnen „ein Exemplar der bereinigten Statuten“ erhalten und diese von Lehrerkonvent und Aufsichtskommission zu bewilligen seien.⁷³ An ihrer Sitzung vom 6. Juni 1919 wurde die Aufsichtskommission über die Schülerorganisation und ihre Statuten in Kenntnis gesetzt. Laut Protokoll wurde das Traktandum rege diskutiert, doch sind nur zwei Voten inhaltlich erwähnt. Ein Lehrer erinnerte an die „Abwege [...], in die die selbständigen Jugendorganisationen mit politischer Tendenz gelangt sind, [...]“. Diese „politische Tendenz“

⁷⁰ Protokoll des Lehrerkonvents, 1.5.1919, StAZH Z 388.1588.

⁷¹ Vgl. Protokoll des Lehrerkonvents, 10.5.1919, ebd.: „*Statuten der Schülerschaft*. Die Kommission u. eine Subkommission hatte in drei Sitzungen den Entwurf der Schülerorganisation durchberaten. Manche unlogische u. unklare Bestimmung war zu kritisieren. Herr Vize-Direktor Flach nahm sich die Mühe auf Grund der gefallenen Voten, ein ganz neues Reglement auszuarbeiten, das heute zur Beratung vorliegt.“

⁷² Statuten der Schülerorganisation (Vorlage des Lehrerkonvents), 17.5.1919, StAZH U 73.4.13.

⁷³ Ebd.

war es denn auch, die am meisten Sorgen zu bereiten schien. Doch die Kommission mochte sich nicht weiter einmischen und überließ dem Lehrerkonvent die Aufsicht über die Schülerorganisation, behielt sich aber vor einzugreifen, „[...] falls die Organisation Erscheinungen zeitigen sollte, die nicht im Interesse des Seminars liegen.“⁷⁴

Der Forderung nach einem eigenen, selbstverwalteten Lesezimmer, das ebenfalls im Rahmen obiger Broschüre vom Direktor verlangt worden war, wurde mehrheitlich entsprochen. Doch auch hier stand nicht die Selbstorganisation der SchülerInnen, sondern deren politische Ausrichtung im Zentrum. Das Protokoll des Lehrerkonvents notiert zum Traktandum über das Reglement des Lesezimmers: „Über das Auflegen politischer Blätter entspinnt sich eine längere Diskussion.“ Danach beschloss der Konvent:

Im Lesezimmer werden Zeitungen aller politischen Richtungen aufgelegt: von den bürgerlichen Parteien: die N.Z.Z. [...] „Zürichsee-Zeitung“ die Zürcher Post; die sozialdemokratischen Blätter: der Grütliener u. die Arbeiterzeitung ev. „Volksrecht.“ [F]erner: Die Administration jedes Blattes soll ersucht werden die Zeitung dem Lesezimmer kostenlos zu liefern. Mit wenig Änderungen wird das Reglement genehmigt.⁷⁵

Könnte es sich bei der nicht näher ausformulierten Angst vor einer dezidiert politischen Ausrichtung der SchülerInnenorganisation um die eingangs angesprochene Revolutionsangst in bürgerlichen Kreisen handeln? Jedenfalls scheint der Lehrerkonvent mit seiner Auswahl an Zeitungen um eine gewisse Ausgewogenheit der „politischen Richtungen“ bemüht gewesen zu sein.

Was sich in den ausgeführten Entwicklungen zeigt, ist eine von Beginn weg greifende Aneignung – und damit Kontrolle – der von den SchülerInnen vorgebrachten Vorschläge. Betrachten wir die Aktionen und Forderungen der SchülerInnen mit Boltanski und Thévenot als „kritische Momente“,⁷⁶ in denen etwas aufbricht und ein Disput angezettelt wird, so war die Reaktion des Lehrerkonvents und der Aufsichtskommission (in denen der Direktor Einsitz hatte) weniger als Kompromiss zu betrachten, sondern als eine Übernahme des Verhandlungsprozesses, von dem die SchülerInnen ausgeschlossen wurden. Die Reaktion maskiert sich zwar als Kompromiss, indem zentrale Forderungen der SchülerInnen, wie etwa das Lesezimmer, genehmigt wurden. Doch in anderen

⁷⁴ Protokoll der Aufsichtskommissionssitzung, 6.6.1919, StAZH UU 20.22.

⁷⁵ Protokoll des Lehrerkonvents, 10.5.1919, StAZH Z 388.1588 (kursiv = Einschub).

⁷⁶ Boltanski/Thévenot 2011, S. 43. Daran anschließend legen die beiden Autoren in diesem überblickenden Text über ihre gemeinsame Forschung dar, mit welchen Rechtfertigungsmechanismen Kritikpunkte in Disputen unterlegt werden und welche Formen eine (meistens) nachfolgende Einigung der Parteien annehmen kann.

Forderungen wurden sie regelrecht zurechtgestutzt: Der Direktor unternahm eine erste Sortierung und trennte „berechtigte Wünsche“ von „anmassenden u. herausfordernden Thesen“.⁷⁷ Er ließ eine Schülerorganisation grundsätzlich zu, diktierte aber gleichzeitig deren Bedingungen. Anschließend übernahm der Lehrerkonvent die Kontrolle über den Aushandlungsprozess der Statuten, indem er diese anpasste und die SchülerInnen von den Beratungen ausschloss. So heißt es im Protokoll, als die Statuten zum ersten Mal diskutiert wurden:

Die Beratung muß jedoch der vorgerückten Zeit wegen abgebrochen werden. Es wird eine vorberatende Kommission erwählt, bestehend aus den Herren Scherrer, Lüthy, Spühler u. dem Bureau. Dem Wunsche des Schülerausschusses, an den Beratungen teilzunehmen, wird nicht entsprochen.⁷⁸

Aus den vorliegenden Protokollen ist nicht genau ersichtlich, wie groß die anschließenden Korrekturen an den von den SchülerInnen vorgelegten Statuten waren. Von der SchülerInnenorganisation selbst sind keine Quellen überliefert. Die Sicht eines Schülers aus dem Seminar Küsnacht findet sich jedoch in einem Beitrag der Zeitschrift *Die junge Schweiz*. Er berichtet, im zweiten Quartal des letzten Wintersemesters sei ein „Putschgeist“ zu spüren gewesen, angeregt durch die sozialen Kämpfe außerhalb.⁷⁹ Im Artikel nimmt er vor allem Bezug auf die Statuten, die der Lehrerkonvent angepasst hat. Durch eine Gegenüberstellung zweier Passagen wird deutlich, dass der Lehrerkonvent die Zweckbestimmung der Schülerorganisation neu formulierte – der erste Entwurf, welcher „nötig gewordene Reformen“⁸⁰ am Seminar als Begründung für die Mitbestimmung angab, war wohl zu scharf formuliert gewesen. Die Formulierung wurde gestrichen und der ganze Absatz umgeschrieben. Die neue Formulierung würde den Eindruck machen, so kritisierte der Schüler, die Organisation sei ein Geschenk der Lehrerschaft:

Nicht nur ist uns mit dieser Aenderung eine Unwahrheit in den Mund gelegt worden, sondern die ganze Handlungsweise zeigt die Organisation als Geschenk von oben und sagt sehr deutlich, wie die Schüler eingeschätzt werden.⁸¹

Zudem fehle das Vertrauen der Lehrerschaft und man habe den Eindruck, es sei kein wirkliches Interesse an einer Zusammenarbeit zu spüren. Doch auch von Seiten der Schüler sei viel Misstrauen da: „Statt einem Zusammengehen –

⁷⁷ Protokoll des Lehrerkonvents, 1.5.1919, StAZH Z 388.1588.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Kraft 1919, S. 169-171.

⁸⁰ Ebd., S. 170.

⁸¹ Ebd.

ein gegenseitiges Im-Wege-sein.“ Schließlich benannte er die strukturellen Kontrollmechanismen:

Man scheint sich diesen bedauerlichen Zustand noch sichern zu wollen, durch das Verbot, als Organisation direkt mit der Lehrerschaft zu verkehren oder zu beraten. Alles muß den Rank über die Direktion nehmen.⁸²

So wurde der Anlauf zur Selbstorganisation zwar wahrgenommen, gleichzeitig jedoch der Kontrolle der bereits bestehenden Seminarstrukturen unterworfen und damit entschärft. Torsten Gass-Bolm beschreibt für das deutsche Gymnasium der 1950er-Jahre vermeintlich demokratiebildende Partnerschaftskonzepte, die mit der Errichtung von SchülerInnenorganisationen eine Festigung und Stärkung der hierarchischen Ordnung an der Schule bezweckten.⁸³ Dabei sollte die Anerkennung der Autorität durch die SchülerInnen nicht erzwungen werden, sondern freiwillig geschehen.⁸⁴ Auch für die Seminare in Küsnacht und an der Töchterschule kann konstatiert werden, dass das erzieherische Ziel der SchülerInnenmitbestimmung Anpassung und nicht etwa demokratisch-autonome Selbstverwaltung sein sollte.

Gab es an anderen Zürcher Seminaren ähnliche Initiativen zur Mit- bzw. Selbstbestimmung? Für Unterstrass sind solche Aktivitäten in den Quellen der Zeit, zum Beispiel in den „Klassenheften“, die die Ereignisse jeder Schulwoche festhalten, nicht überliefert. Hier müssen wir uns auf die Erinnerung von Ehemaligen verlassen. Alfred Stückelberger, Schüler der 47. Promotion, schrieb in einem Nachruf auf den ehemaligen Direktor Paul Eppler, dass 1918 und 1919 auch in Unterstrass „der revolutionäre Geist“ zu spüren gewesen sei. Man hielt eine „Schülerversammlung“ ab, und ihm sei die Aufgabe zugekommen, die Forderungen dem Direktor zu überbringen – „alles, bis zur Milchkontrolle, die auch auf der Liste stand.“ Im Rückblick schildert er ein sofortiges schlechtes Gewissen: „Ich wusste, dass ich ihm schwer machen würde mit meinen Worten, schämte mich während des Redens, und wunderte mich selbst, dass ich es so hatte sagen können.“⁸⁵ Eppler aber habe ruhig und verständnisvoll reagiert, sie hätten eigentlich „als Freunde zueinander“ gesprochen.⁸⁶ Der Schülervertreter durfte danach mit der Frau des Direktors durch Küche und Keller gehen und – so das Anliegen der Schüler – sich einen Einblick verschaffen. Offenbar war der Frau des Direktors, der „Hausmutter“, das Anliegen der

⁸² Ebd.

⁸³ Gass-Bolm 2005, S. 121.

⁸⁴ Ebd., S. 123.

⁸⁵ Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 17, Mai 1941, S. 3, AUS.

⁸⁶ Ebd., S. 4.

Schüler nicht ganz verständlich, worauf dem Schülervertreter die eigene Forscheit plötzlich peinlich war:

Und so gerne hätte ich ihr gesagt: „Es ist ja alles gar nicht so gemeint, es kam nur so über uns“. So löste sich auch diese Episode in Ruhe und Verständnis auf, und die wartende Schülerschaft war beruhigt ob meines Berichtes.⁸⁷

Hier, im Rückblick nach vielen Jahren, verläuft das Moment der Kritik, diese kleine Eruption zwischen Schülerschaft und Direktoren-Ehepaar, so rasch im Sand, wie sie aufgekommen war; dies zugunsten einer scheinbar beiderseits gewünschten Harmonie.⁸⁸

Ein weiterer ehemaliger Seminarist der 50. Promotion in Unterstrass, Dr. G. A. Farner, schrieb ebenfalls im Seminarblatt von einem „Hauch revoluzischen [sic] Zeitgeistes“, der aber nicht weiter ausgeführt wird. Stattdessen sind in seiner Erinnerung die Entbehrungen der Kriegsjahre und deren Auswirkungen (Hunger und Kälte) auf den Unterricht stärker verankert.⁸⁹

Erst für 1926 und die Folgejahre wissen wir von „Senats-Versammlungen“ am Seminar Unterstrass,⁹⁰ von denen die Protokolle aus den Jahren 1929 bis 1934 im hauseigenen Archiv zu finden sind.⁹¹ Einige Einträge drehen sich um die Organisation von Veranstaltungen (Spieltage, Bummel) an der Schule, die meisten jedoch thematisieren die Hausregeln und deren Einhaltung. Für Unterstrass ist überliefert, dass Wert darauf gelegt wurde, dass die Schüler in die Erhaltung von Sauberkeit und Ordnung im „Haus“ eingebunden waren, da dies als Teil der pädagogischen Maßnahmen gedeutet wurde.⁹² So ist es nicht verwunderlich, dass den Schülern zumindest für den Internatsteil die Einführung und Überwachung von Hausregeln, sowie allenfalls die Anwendung von

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Gass-Bolm (2005, S. 123, 218) spricht von einem Harmoniemodell der Schülermitverwaltung und Schülermitverantwortung (SMV) in den 1950er-Jahren. Konflikte und Reibungen waren bei der Einführung von SchülerInnenorganisationen nie vorgesehen.

⁸⁹ Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 33, Mai 1945, S. 53, AUS.

⁹⁰ Evangelisches Lehrerseminar Zürich. 52. Bericht 1927/1928, S. 19, FBP ZH HF II 3,3: „In ähnlicher Weise ausgleichend wirkt das Parlament, in dem Vertreter der einzelnen Klassen unter dem Vorsitz des Seniors und in Anwesenheit des Direktors allerlei Fragen der Hausordnung und des gemeinsamen Lebens besprechen. Wir haben schon früher einmal einen solchen Versuch der Selbstregierung gemacht, waren damals aber nicht zufrieden mit dem Erfolg. Im Frühjahr 1926 nahmen wir dann den Gedanken wieder auf, und wir dürfen wohl sagen, daß die Sache sich nun bewährt hat.“ Ob es sich beim früheren Versuch um die geschilderte Episode der spontan einberufenen Schülerversammlung handelt, kann nicht beurteilt werden.

⁹¹ Protokolle der Senats-Versammlungen 1929-34, AUS IV.B. 9.1.

⁹² XXVII. Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich. Mai 1900 bis Mai 1901, S. 28, FBP ZH HF II 3,2.

Strafmaßnahmen, im Sinne einer Selbstverwaltung oblag.⁹³ Die diskutierten Hausregeln sind teilweise absurd pedantisch, wie folgendes Beispiel zeigt:

1. Jeder soll sich den Thee an seinem Platz einschenken. Es ist verboten, an einem andern Tisch Thee zu holen und ~~jeder soll nur sich sel~~ keiner darf einem Andern einschenken.⁹⁴

Auch bei der (Selbst-)Denunziation und den Strafen ist die Schüler-Selbstverwaltung nicht knausrig:

1.) Wenn jemand auf irgend einem Abort kein Papier findet, kann er denjenigen, der die Besorgung des Abortes als Hausarbeit hat, bei der Direktion anzeigen. : Buße v. 10. Rp.⁹⁵

Über das Lesen von fremden Postkarten wird an gleicher Stelle sogar die „Prügelstrafe“ verhängt. Die angehenden Primarlehrer argumentierten mit der erzieherischen Wirkung von Strafen:

4.) Die fehlbareren [sic] Tischer Keller und Leimbacher werden 8 Tage allein tischen [...] Aus pädagogischen Gründen hat Leimbacher weitere 8 Tage 4 Tische allein zu tischen.⁹⁶

An der Töchterchule begegnete man der Selbstorganisation der Schülerinnen proaktiv: Der Vorschlag für eine stärkere Mitsprache der Schülerinnen kam hier vom Lehrerkonvent selbst. In einem Protokoll des Lehrerkonvents der älteren Abteilung, zu der auch das Seminar gehörte, wurde bereits im Jahr 1910, also vor dem Ersten Weltkrieg und dem Revolutionsjahr 1918, die „Selbstregierung der Schüler“ besprochen. Man verstand diese als pädagogischen Zeitstil, den man nicht ignorieren dürfe. Der Aktuar des Lehrerkonvents hielt fest: „[E]s ist eine Frage, die die pädagogische Welt jetzt viel beschäftigt und in der wir uns nicht von anderer Seite überholen lassen dürfen.“⁹⁷ Ein Lehrer schlug vor, eine offizielle Schülerinnenvertretung in Betracht zu ziehen, die gegenüber dem Rektorat Wünsche und Anliegen deponieren könne. So könnten auch revolutionäre Tendenzen aufgefangen werden, oder wie er es ausdrückte: „[...]

⁹³ In einer 1925 der Aufsichtskommission beantragten Disziplinarordnung für die Höhere Töchterchule ist in ähnlichem Sinne festgehalten, dass „[d]ie Aufrechterhaltung der Zimmerordnung im Einzelnen sowie weitere Massnahmen [...] im Sinne der Selbstregierung der Schülerinnen geordnet werden [können].“ (FBP ZH HG IV 6, S. 3).

⁹⁴ Protokoll der Senatssitzung, 26.8.1932, AUS IV.B. 9.1.

⁹⁵ Protokoll der Senatssitzung, 4.9.1931, ebd.

⁹⁶ Ebd. Unter dem Wort „pädagogischen“ wurde mit Rotstift „primitiv“ ergänzt.

⁹⁷ Protokoll des Lehrerkonvents, 3.10.1910, SAZ V.H.c.98.1.1.1.

u würde damit auch der Schein eines revolutionären Charakters vermieden, der privaten Abordnungen etwa ~~von~~ an der Ausführung ihres Auftrages hinderlich sein mag.“ In Aufsätzen habe sich bisweilen bereits gezeigt, „dass die Schülerinnen selbst schon auf die Gedanken gekommen sind, die in der ‚Selbstregierung der Schüler‘ liegen.“ Der Rektor unterstützte das Anliegen, unterließ es jedoch nicht darauf hinzuweisen, dass eine Mitsprache der Schülerinnen bereits gängige Praxis im Schulbetrieb sei:

Private Abordnungen der Klassen sind bis jetzt mit Wünschen und Anliegen jederzeit gehört worden; niemand hat darin etwas Revolutionäres gesehen, wenn sie mit ihren Aufträgen auf das Rektorat kamen.⁹⁸

Zwei Jahre später wurde an der Sitzung des Gesamtkonvents vermeldet, dass die Aufsichtskommission die „Selbstregierung“ in der neuen Schulordnung festgeschrieben habe und diese „damit als umso bedeutungsvoller hingestellt worden ist.“⁹⁹ Die Schülerinnen sollten nun Delegierte aus den verschiedenen Klassen wählen, die anschließend Statuten zu erstellen hatten. Rektor und Prorektor sollten sie beraten, aber nicht zu stark eingreifen. Die erste Delegiertenversammlung war für Ende Mai 1912 vorgesehen. Am Lehrerkonvent davor wurde noch einmal darauf verwiesen, dass die Klassenlehrer die Schülerinnen über das Vorgehen und vor allem das „Ziel der Selbstregierung orientieren“ mussten. Es sei „[...] ihnen mitzuteilen, dass diese nicht nur zur Handhabung der Ordnung & um diese zu vereinfachen eingeführt werde, sondern um Anregungen & Wünsche vorzubringen, die an den Konvent geleitet würden.“¹⁰⁰ Leider sind die Protokolle dieser Delegiertenversammlungen nicht überliefert. 1918, nun also im zeitlichen Umfeld des Kriegsendes, notierte der offizielle Jahresbericht der Töcherschule, dass dieser „Delegiertenkonvent“ sich in „Schülervertretung“ [sic] umbenannt und neue Statuten gegeben habe.¹⁰¹ Es ging dabei vor allem darum, sofern dies aus dem Jahresbericht des Rektors interpretiert werden kann, dass sich die Schülerinnen fortan alleine treffen wollten. Rektor und Lehrpersonen konnten aber, sofern entsprechende Geschäfte anstanden, zur Sitzung eingeladen werden.¹⁰² Der Rektor ordnete diese Entwicklungen im Jahresbericht in die allgemeinen „Bestrebungen und Stimungen“ der heutigen Jugend ein, wie sie „an allen Mittelschulen“ verbreitet sei:

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Protokoll des Lehrerkonvents, 18.3.1912, ebd.

¹⁰⁰ Protokoll des Lehrerkonvents, 9.5.1912, ebd.

¹⁰¹ Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 28, FBP ZH HG IV 2.

¹⁰² Vgl. Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 30f., FBP ZH HG IV 2; Satzungen der Schülervertretung der Höheren Töcherschule, 9.12.1918, SAZ V.H.c.98.2.6.7.

Die Jugend findet, – und durchaus mit Recht – daß die heutige Mittelschule zu stark auf Vermittlung von Wissen abstellt. Da ist denn die Hoffnung leicht begreiflich, daß durch Bestimmungen über eine andere Gestaltung der Schülervertretung Wünsche nach dieser Richtung verwirklicht werden könnten.¹⁰³

Er fand also verständnisvolle Worte, die jedoch, wenn man bedenkt, dass der Bericht repräsentativ nach außen gerichtet war, auch entschärfenden Charakter hatten.

Was sich genau unter den Schülerinnen zugetragen hat, ist nicht direkt nachzuvollziehen. Aus dem weiteren Bericht geht hervor, dass es in der Diskussion unter den Schülerinnen 1918 auch darum ging, was von der Schule erwartet wurde: Sollte sie ein Ort der Selbstverwirklichung und Mitbestimmung sein, oder als reiner (Aus)Bildungszweck angesehen werden? Dabei scheint es zwischen Seminar, Gymnasium und Fortbildungsschule, wie auch zwischen den verschiedenen sozialen Herkunftsverhältnissen sehr unterschiedliche Gewichtungen gegeben zu haben. Rektor Wyss schied die moderaten von einer eher „radikalen Strömung“, deren Forderungen er jedoch im Wesentlichen in der geplanten Mittelschulreform umgesetzt sah.¹⁰⁴ Damit nahm Wyss der Kompromisslosigkeit des Vorhabens den Wind aus den Segeln. Aus dem Jahresbericht geht zum Schluss hervor, welche konkreten Beschlüsse bzw. Anliegen die Schülervertretung verabschiedete: Die Gründung eines Schülerorchesters und die Zahlung eines Entlastungsbeitrags an die Fahrt zur eidgenössischen Maturitätsprüfung nach Basel.

Den Eindruck einer in der Luft liegenden Radikalität bei den Jugendlichen an der Töcherschule vermittelt – wie schon für Küsnacht und Unterstrass festgestellt – wiederum nur ein retrospektiver Bericht. Eine ehemalige Schülerin erinnert sich in einer Jubiläumsschrift folgendermaßen an die Zeit um 1918:

Die Unruhe der Zeit drang auch sonst bis ins [sic] unsere Schule. Meine Freundin, Schwester eines Theologiestudenten und Ragaz-Anhangers besass Bücher von Tolstoi und Dostojewski, ich steuerte Nietzsche und Gorki bei. Russland war unser Gesprächsthema. Wir beide gehörten ganz offenbar der extremen Linken an, nahmen wir ja auch durch den Bruder meiner Freundin an kommunistischen Zellenbildungen einer Theologie-Studentengruppe teil, irgendwo im Dachstock eines Hauses im Niederdorf, vielleicht gar nicht weit von Lenins damaliger Behausung entfernt! Fein aber, wie unsere Lehrer mit uns diskutierten, allen voran der damals schon sehr aufgeschlossene, spätere Prorektor Dr. Bucher, der uns ernst nahm – und für uns

¹⁰³ Programm der Höhern Töcherschule 1918/1919, S. 28, FBP ZH HG IV 2.

¹⁰⁴ Ebd., S. 29.

beide allzu liberal und in der Rückschau doch so klug! – unser eigenes kritisches Denken durch Einwände anregte, [...]'.¹⁰⁵

Auch hier zeigt sich die retrospektive Verstärkung und gleichzeitige Abmilderung einzelner Ereignisse durch die Erinnerung, indem sowohl die (politische) Radikalität als auch die harmonischen Verhältnisse an der Schule bekräftigt wurden. In der Erinnerung versöhnten die Akteure die Fronten und fügten sich gleichzeitig in die dominant gewordene Erzählung der revolutionären Ereignisse ein. Der Kampf um Mitbestimmung am Seminar trug sich größtenteils jenseits politischer Fronten als Aushandlungsprozess zwischen Lehrpersonen, Schulleitung und SchülerInnen zu. Gleichwohl wurden die schülerischen Forderungen sofort in den Kontext der Ereignisse außerhalb der Schule eingeschrieben.

3 Chiffre 1918: Mitbestimmung als Bruch oder Kontinuität?

Stellen wir uns abschließend der Frage nach Bruch oder Kontinuität um 1918, so ist festzuhalten, dass bezüglich SchülerInnenmitbestimmung ältere und andere Traditionslinien als jene wirkten, die üblicherweise direkt mit dem Kriegsende und den sozialen Umwälzungen der Zeit in Verbindung gebracht werden. Selbstverständlich können Krieg und gesellschaftliche Unruhen als Katalysatoren interpretiert werden,¹⁰⁶ allerdings scheint uns in Bezug auf unser Untersuchungsgebiet doch primär das Bestehen emanzipatorischer Ideen in zeitgenössischen Jugendbewegungen und Reformpädagogiken ausschlaggebend gewesen zu sein. Besonders bemerkenswert sind erste Bestrebungen zur Partizipation von SchülerInnen (und Eltern), die nicht nur in programmatischen Schriften und pädagogischer Literatur, sondern auch in Quellen zur Geschichte einzelner Schulen bereits vor dem Krieg nachgewiesen werden konnten.

Dass diese Kontinuität überhaupt so festgestellt und gewichtet werden kann, ist der Chiffre 1918 als Ausgangspunkt zu verdanken. Die Betrachtung von 1918 als vieldeutiges Symbol für Auf- und Umbruch erlaubt eine Auseinandersetzung mit den genannten Traditionslinien, ohne dabei kleinräumig zu verweilen. Ausgehend von einer sich in Festschriften manifestierenden Erinnerungskultur konnte eine vermutlich stereotype Geschichtsdarstellung ausgemacht werden. Das kollektive Gedächtnis der Zürcher Zwischenkriegszeit rückte den Krieg, die Kriegsentbehrungen, den Sozialismus und den Landesstreik in den Mittelpunkt der Erinnerung an 1918. Zeitgenössische Offenheiten

¹⁰⁵ Schulamt der Stadt Zürich 1975, S. 58.

¹⁰⁶ Zu den Unruhen von 1968 als Katalysator in der Jugendpolitik vgl. Bühler 2016, S. 281-287.

und Irritationen blieben dadurch bis heute unter der politischen Relevanzsetzung der 1920er- und Folgejahre verborgen.

Ein Problem dieses Beitrags besteht darin, dass die SchülerInnenperspektive um 1918 kaum wiedergegeben werden kann. Es gibt wenig bis keine Quellen, in welchen die ProtagonistInnen unseres Themas zeitnah selbst zu Wort kommen. Die Ansicht der SchülerInnen erscheint nahezu immer im Zerrspiegel der LehrerInnenschaft (Konventsprotokolle), des Rektorats (Jahresberichte), der pädagogischen Literatur oder einzelner ExponentInnen, die für sich in Anspruch nahmen, die Jugend zu vertreten. Autobiographische Erzählungen, wie sie in Festschriften abgedruckt wurden, sind außerdem nicht bloß von der Geschichtsschreibung überformt, sondern auch von individuellen Erinnerungen an die Schulzeit, die durch kaum rekonstruierbare Emotionen und Vorstellungen von (projizierter) jugendlicher Identität und Alterität verfärbt sind.

Unausweichlich erscheint uns also – nach Möglichkeiten – die Berücksichtigung aller involvierter AkteurInnen aus verschiedenen Blickwinkeln. Dabei fällt zunächst auf, dass mit den SchülerInnen und den Eltern tatsächlich um 1918 neue Personen im Schulbereich nach Mitbestimmung suchten und auch die offiziellen VertreterInnen der Schule einen Nutzen darin erkannten. Die Kommunikation mit den Eltern wurde wichtig, die Mitbestimmungsgefäße für SchülerInnen wurden gefordert und institutionalisiert. Die Schule als Organisation wurde nun von SchülerInnen, LehrerInnen, Direktoren, Kommissionen und Eltern zumindest formal gemeinsam ausgehandelt. Grundlegend kann nochmals konstatiert werden, dass die aufkommende SchülerInnenpartizipation dem pädagogischen Zeitgeist entsprach und von Jugendbewegungen und Reformpädagogik unabhängig vom Krieg portiert wurde.

Inspiziert von Boltanski und Thévenau fassen wir die Aushandlung der institutionalisierten SchülerInnenmitbestimmungsformen um 1918 als Konflikt. Diese Auseinandersetzung fand unter dem Eindruck staatlicher, gesellschaftlicher und schulischer Wertvorstellungen und Strukturen statt, die auch von den SchülerInnen nicht prinzipiell hinterfragt, sondern als Spielraum akzeptiert wurden. Wie aufgezeigt, übernahm der Lehrerkonvent (präventiv an der Höheren Töcherschule, reaktiv in Küsnacht und Unterstrass) das Szepter und steckte den Verhandlungsrahmen ab. Die Forderungen der SchülerInnen wurden angeeignet; gefundene Kompromisse festigten die Autorität der Lehrer, da sie als Entgegenkommen inszeniert wurden. Im Falle der Töcherschule wurde die (offizielle) Mitbestimmung der Schülerinnen gar von Seiten des Lehrerkonvents eingeführt. Sowohl die Lehrer als auch die Schülerinnen an der Töcherschule suchten die Zusammenarbeit. Diese wurde jedoch stets im angestammten hierarchischen Setting verortet. Im Zentrum der Forderungen seitens der Schülerinnen standen Möglichkeiten der offenen, geregelten Partizipation

innerhalb des Schulbetriebs. Dabei dürfte die Adaption spezifischer reformpädagogischer Ideen bei angehenden Lehrerinnen nicht zu unterschätzen sein. Diese anhand der Töcherschule skizzierte Einschätzung kann wahrscheinlich auch für die Seminare Küsnacht und Unterstrass geltend gemacht werden, wobei eine erzieherische Funktion der SchülerInnenorganisation im Sinne eines Übernehmens von Verantwortung wie in den Vereinen in den Augen der Lehrer Legitimität schuf. Allerdings zeigte sich gerade in Küsnacht ein größeres Konfliktpotenzial zwischen den Fronten. Ob nun angeregt durch Lehrkräfte oder SchülerInnen: Letztlich ging es um eine anerkannte Repräsentation der SchülerInnenposition innerhalb der Organisation Seminar, ohne deren Grundfeste zu erschüttern. In der Regel dienten Sozialismus und die Umstürze nach dem Krieg als eine Art Bühnenbild, um das „Aufbegehren“ der SchülerInnen einzuordnen. Die revolutionäre Folie versteckte eine gewünschte schulinterne Harmonie und eine geteilte Auffassung pädagogisch wirkender Mitsprache. Diese Folie regelte als Rechtfertigung die beidseitige Kommunikation im vorgetragenen Konflikt um das SchülerInnenmitbestimmungsrecht. Sichtbar wurde dies etwa in der wiederholt auftauchenden, aber immer unbestimmt bleibenden Angst vor „revolutionären“ Ausbrüchen, die Lehrer und Aufsichtskommission äußerten. Auf diesen Ängsten, sowie den Verunsicherungen und Hoffnungen der Jugendlichen um 1918, die zwischen Widerstandslust und Harmoniebedürfnis schwankten, gründeten die ersten partizipativen Strukturen des Zürcher Mittelschulbetriebs.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Stadtarchiv Zürich (SAZ)

- Mittelschulreform, nationale Erziehung, 1893-1929, V.H.c.98.1.7.1.
- Protokolle verschiedener Abteilungen, 1903-1920, V.H.c.98.1.1.1.
- Protokolle, Verfügungen, Beschlüsse und Akten, 1916, V.H.c.98.1.1.2.
- Protokolle, Verfügungen, Beschlüsse und Akten, 1920, V.H.c.98.1.1.2.
- Reorganisation einzelner Abteilungen, 1893-1975, V.H.c.98.1.6.2.
- Schülermitbestimmung, 1918-1974, V.H.c.98.2.6.7.

Staatsarchiv Zürich (StAZH)

- Kommissionsakten, 1918, Z 388.140.
- Konvents-Protokolle, 1908-1918, Z 388.1587.
- Konvents-Protokolle, 1918-1926, Z 388.1588.
- Protokoll der Aufsichtskommission, 1913-1919, UU 20.22.
- Schülervereine und Schülerorganisation am Seminar, 1918-1919, U 73.4.13.
- Teilnehmerzahlen und Vorlesungsverzeichnis im Wintersemester 1902/1903 bis Wintersemester 1909/1910, 1902-1910, U 98.12.1.

Archiv des Instituts Unterstrass (AUS)

- Protokoll des Abstinentenvereines, 1911-1917, IV.B. 4.3.
- Protokoll des Abstinentenvereines, 1917-1929, IV.B. 4.4.
- Protokolle des Gesangvereines, 1895-1931, IV.B. 8.1.
- Protokolle der Senats-Versammlungen, 1929-34, IV.B. 9.1.
- Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 17, Mai 1941.
- Seminarblatt aus dem evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass, Nr. 33, Mai 1945.

Forschungsbibliothek Pestalozzianum (FBP)

- Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich. Mai 1900 bis Mai 1901, ZH HF II 3,2; XXVII.
- Bericht über das Evangelische Seminar in Unterstrass-Zürich. 1910/1911, ZH HF II 3,2; 36.
- Disziplinarordnung. Antrag an die Aufsichtskommission, 1925, ZH HG IV 6.
- Evangelisches Lehrerseminar Zürich. 52. Bericht 1927/1928, ZH HF II 3,3.
- Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1915/1916, ZH HG IV 2.
- Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1918/1919, ZH HG IV 2.

Gedruckte Quellen

- Hepp, Johannes (1910a): Die Selbstregierung der Schüler. In: Schweizerische Lehrerzeitung 55, H. 40, S. 373-375, H. 41, S. 382-384.
- Hepp, Johannes (1910b): Die Selbstregierung der Schüler. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 77, Anhang.
- Hepp, Johannes (1911): Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F.W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich.
- Hepp, Johannes (²1914): Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F.W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich.
- Klinke, Willibald (1915): Bericht über eine pädagogische Studienreise nach Deutschland. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 25, S. 92-109.
- Kraft, Josef (1919): Schülerbewegung. Lehrerseminar Küsnacht. In: Die Junge Schweiz. Zeitschrift der schweizerischen Studentenschaft 1, H. 6, S. 169-171.
- s.n. (1918): Bolschewiki-Schulreform. In: Nebelspalter. Das Humor- und Satire-Magazin 44, H. 51, s.p.
- Wyss, Wilhelm (1913): Eine pädagogische Studienreise nach Deutschland. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 23, H. IV-V.
- Wyss, Wilhelm (1922): Soziale Erziehung. Bestrebungen und Versuche in amerikanischen Schulen. Zürich.

Literatur

- Arni, Caroline (2009): Republikanismus und Männlichkeit in der Schweiz. In: Schweizerischer Verband für Frauenrechte (Hg.): Der Kampf um gleiche Rechte – Le combat pour les droits égaux. Basel, S. 20-31.
- Baacke, Dieter/Brücher, Bodo (1982): Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim/Basel.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2011): Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In: Diaz-Bone, Rainer (Hg.): Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt am Main/New York, S. 43-68.
- Bühler, Rahel (2016): Eine neue Politik für eine neue Generation. Zum Wandel des Politikfelds Jugend in der Schweiz, 1960-1980. In: Criblez, Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas

- (Hg.): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich, S. 271-296.
- Bürgi, Markus (2015): Weltkrieg, Erster, Kapitel 5: Soziales. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 11.1.2015; <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8926.php> [21.1.2019].
- Criblez Lucien/Rothen, Christina/Ruoss, Thomas (Hg.) (2016): Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende. Zürich.
- Crotti, Claudia (2008): Schweizer sein – die Nationalisierung der Jugend. Politische Bildung im öffentlichen Bildungssystem. In: Crotti, Claudia/Osterwalder, Fritz (Hg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven 1900-1950. Bern/Stuttgart/Wien S. 223-247.
- Degen, Bernhard (2012): Landesstreik. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 9.8.2012; <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16533.php> [21.11.2018].
- De Vincenti, Andrea (2020): Praktiken des Trinkens in Schülervereinen der Seminaristen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Überlegungen zum Fokus auf Praktiken als Möglichkeit einer radikalen Historisierung. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der (Historischen) Bildungsforschung. Bielefeld (im Druck).
- De Vincenti, Andrea (2018): Kontrollierte Räume? Erziehende und gemeinschaftsbildende Settings neben den Unterrichtsräumen am Zürcher Seminar Küsnacht im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In: *Historia Scholastica* 4, H. 1, S. 5-16.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Hardegger, Urs (2008): „Wer die Schule hat, der hat das Volk.“ Zum Verhältnis der Zürcher Volksschule zur Religion. In: Tröhler, Daniel/Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich, S. 41-53.
- Hardegger, Urs (2017): Revolution der Bildung oder Bildung der Revolution? Jugenderziehung 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. Wien/Zürich, S. 259-291.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Bascio, Tomas (2017): Nationale Erziehung als Kampffeld in der deutschsprachigen Schweiz während und nach dem Ersten Weltkrieg. 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. Wien/Zürich, S. 167-199.
- Jobst, Wener (1995): Schülermitwirkung in den öffentlichen Schulen Deutschlands nach 1945 unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in Berlin. Eine Darstellung der Entwicklung in der Zeit von 1945 bis 1994. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Joris, Elisabeth/Witzig, Heidi (Hg.) (1986/⁴2001): Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz. Zürich.
- Ketelhut, Klemens/Reh, Sabine (2016): Power and Disempowerment in German Experimental Schools – Politicization, Parental Demands and Teacher Reactions in the Early 20th Century. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 21, S. 175-191.
- Koinzer, Thomas (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.
- Métraux, Hans (1942): Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten. Geschichte und Eigenart der Jugend und ihrer Bünde im Gebiet der protestantischen deutschen Schweiz. Aarau.

- Ostermann, Britta (2016): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule – eine kommunikative Herausforderung? Weinheim.
- Petersen, Andreas (2001): Radikale Jugend. Die sozialistische Jugendbewegung in der Schweiz 1900-1930. Zürich.
- Redaktionskommission (1950-1952): Stettbacher Hans. In: Kleinert, Heinrich/Stucki, Helene/Dotren, Robert (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Band 3. Bern, S. 443-444.
- Rossfeld, Roman/ Koller, Christian/Studer, Brigitte (2018): Neue Perspektiven auf den schweizerischen Landesstreik vom November 1918. In: Rossfeld, Roman/ Koller, Christian/Studer, Brigitte (Hg.): Der Landesstreik. Die Schweiz im November 1918. Baden, S. 7-26.
- Schulamt der Stadt Zürich (Hg.) (1975): 100 Jahre Töcherschule der Stadt Zürich. Erinnerungsschrift. Zürich.
- Schmid, Christian (1982): Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832-1982. Küsnacht.
- Tackenberg, Marco/Wisler, Dominique (2007): Hutlose Bürschchen und halbreife Mädels. Protest und Polizei in der Schweiz. Bern.
- Tanner, Jakob (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.
- Wilmers, Georg (1990): Entwicklung und Rechtsfragen der Schülermitverantwortung und Schülervertretung (S(M)V). Dissertation, Universität Trier.