

Criblez, Lucien

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

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. 203-227. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren - 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. 203-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204709 - DOI: 10.25656/01:20470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204709>

<https://doi.org/10.25656/01:20470>

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

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

Am 11. November 1918, dem Tag, als für Deutschland der Erste Weltkrieg im Waffenstillstand von Compiègne endete, begann in der Schweiz der Generalstreik, der bis heute als einer der wichtigsten gesellschaftspolitischen Konflikte gilt.¹ Ausgelöst wurde er vor allem durch die sich im Krieg zuspitzende soziale Not der Arbeiterschaft,² durch politische Agitation und durch das Vorbild sozialistischer Umbrüche und Revolutionen im internationalen Umfeld. Nachdem zur Niederschlagung die Armee aufgeboten worden war, wurde er rasch beendet. Der Armeeinsatz gegen die eigene Bevölkerung und die Arbeiterschaft hinterließ aber staatspolitische „Schäden“. Einzelne Forderungen der politischen Linken³ wurden anschließend zwar rasch realisiert (Proporzwahlrecht für den Nationalrat; 48-Stundenwoche), andere Anliegen (etwa das Frauenstimm- und Wahlrecht) fanden dagegen keine Beachtung.

In diesem Kontext verstärkten die Arbeiterschaft und die politische Linke in der Schweiz ihre Bemühungen um Bildung und Erziehung, deren zunächst

¹ Als Standardwerk zur Aufarbeitung der Geschichte des Generalstreiks gilt Willi Gautschis Darstellung (1968), die er mit einer Quellenedition ergänzte (1971). Seine Interpretationen sind allerdings in Teilbereichen umstritten, wie überhaupt Ursachen und Wirkungen des Generalstreiks unterschiedlich interpretiert werden; zur neueren Debatte vgl. Auderset et al. 2018; Rossfeld/Koller/Studer 2018.

² Die soziale Not beförderte die Institutionalisierung der Jugendfürsorge und -hilfe maßgeblich (vgl. Wilhelm 2005).

³ Mit der Bezeichnung „politische Linke“ werden zunächst undifferenziert und vereinfachend die gesamte sozialdemokratische und sozialistische Bewegung sowie die Gewerkschaften in der Schweiz bezeichnet. Im Vor- und Umfeld des Ersten Weltkriegs begann sich ein Teil der Linken zu radikalisieren. Zum „Linksradikalismus“ (Jost 1973) gehörten insbesondere die Zimmerwalder Linke (vgl. Grimm 1917; Degen/Richers 2015) und die Jungburschen (bzw. die Freie Jugend; vgl. Petersen 2001). 1920/21 kam es im Kontext der Diskussionen über den Beitritt zur III. Internationalen zum Bruch und zur Parteispaltung (vgl. Egger 1952, S. 141ff.; Gruner 1969, S. 135ff.; Jost 1977, S. 129ff.; Von Gunten/Voegeli 1978, S. 29).

bescheidene Anfänge in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu verorten sind,⁴ in den 1910er-Jahren aber einen starken Aufschwung erlebten: Bereits vor dem Ersten Weltkrieg begannen Gewerkschaften und Sozialdemokratie, sich hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsvorstellungen von den bürgerlichen Bildungsidealen, die den Aufbau der Bildungssysteme im 19. Jahrhundert geprägt hatten, abzugrenzen. Diese Abgrenzung und die positive Formulierung und Umsetzung eigener, alternativer Bildungs- und Erziehungskonzeptionen waren aber, wenn sie mehr sein sollten als klassenkämpferische Parolen, nicht einfach, wie im vorliegenden Beitrag zu zeigen versucht wird.

Am Ende des Ersten Weltkrieges war eine zukunfts offene Situation entstanden, die sich vor allem aus der Skepsis gegenüber dem Bisherigen speiste. Denn die bisherige Gesellschaftsordnung, die bisherige Politik und die bisherige Pädagogik wurden zumindest in Teilen der Gesellschaft für die Gräueltaten des ersten technisch geführten Krieges verantwortlich gemacht. Zu Beginn der 1920er-Jahre galten Bildung und Erziehung denn auch als Instrumente der Friedenssicherung.⁵ In diesem Kontext erreichten die öffentlich vorgetragenen Reflexionen über Arbeiterbildung oder sozialistische Erziehung und Bildung nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und in den beginnenden 1920er-Jahren einen Höhepunkt (vgl. unten). Sie müssen im Sinne einer Differenz zwischen *talk* und *action*⁶ allerdings von deren Umsetzung unterschieden und zunächst als „Reden über“ interpretiert werden.

Der folgende Beitrag⁷ thematisiert nach weiteren Hinweisen auf die relevanten Kontexte (1) zunächst die programmatischen Äußerungen der politischen Linken zu Bildungs- und Erziehungsfragen in den 1910er- und 1920er-Jahren (2).

⁴ Die Bildungsbemühungen der Arbeiterschaft waren im 19. Jahrhundert zunächst Teil der Selbsthilfeorganisation der Arbeiterschaft, ausgerichtet auf Allgemeinbildung im Dienst des Berufs (vgl. Bachmann-Di Michele 1992; Lang 1903; Neumann 1948). Der erste Schweizer Arbeiterverein, der Grütliverein, hatte schon 1838 „den freien gegenseitigen Austausch der Ideen, Aufklärung und Belehrung“ zum Zweck (Statuten 1838, zitiert in: Lang 1903, S. 87). Die hauptsächlichen Bildungsbemühungen galten aber seit den 1880er-Jahren der dualen Berufsbildung und dem Lehrlingsschutz. Darauf wird im vorliegenden Beitrag jedoch nicht eingegangen.

⁵ Vgl. Kössler 2014.

⁶ Vgl. Brunsson 1989.

⁷ Der Beitrag stützt sich erstens auf öffentliche Dokumente/Publikationen (keine Archivalien), in denen sich Vertreter von Gewerkschaften und Arbeiterschaft in den 1910er- und frühen 1920er-Jahren programmatisch zu Bildungs- und Erziehungsfragen äußerten. Darin werden die, alles andere als einheitlichen Bildungsaspirationen der politischen Linken besonders deutlich. Für die institutionellen Entwicklungen bzw. die Realisierungsversuche wird zweitens vor allem auf Sekundärliteratur zur Parteiengeschichte der Schweiz im bearbeiteten Zeitraum zurückgegriffen. Da die Arbeiterbewegung ein weitgehend (wenn auch nicht ausschließlich) städtisches Phänomen war, stehen Quellen aus städtischen Kontexten im Vordergrund; dabei kommt Zürich als damals bedeutsamem Ort der politischen Linken eine besondere Beachtung zu.

Dabei soll insbesondere die „innerlinke“ Varianz der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen und -ambitionen verdeutlicht werden. Anschließend wird an drei Beispielen auf entsprechende Realisierungen bzw. Realisierungsversuche hingewiesen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen im Sinne eines kurzen Fazits. Dabei wird einerseits auf Schwierigkeiten, Bildung und Erziehung als Mittel des Klassenkampfes dauerhaft zu etablieren, hingewiesen, andererseits werden die Möglichkeiten einer relativ zukunfts offenen Situation im Bildungs- und Erziehungsbereich am Ende des Ersten Weltkriegs gegen Pfadabhängigkeiten abgewogen (4).

1 Kontexte

Der Erste Weltkrieg, die sozialen Spannungen und der Generalstreik können als zentrale Kontexte für die Entwicklung eigenständiger erziehungs- und bildungspolitischer Bemühungen in der politischen Linken gelten. Mit der Einführung des Proporzwahl systems für die Nationalratswahlen 1919 stieg ihr politisches Gewicht dank Wahlerfolgen⁸ schnell an. Allerdings standen die Sozialdemokratische Partei (SP) und die Gewerkschaften nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und nach dem Generalstreik, der „bei vielen Arbeitern die Hoffnung eines sozialistischen Durchbruchs geweckt hatte, vor dem Problem eines drohenden Utopiezerfalls“.⁹ Die „mentalitäre Krise“ zeigte sich – trotz Wahlerfolgen – nach der Parteispaltung 1921 in einem starken Mitglieder schwund.

Die verstärkten Bemühungen um die Arbeiterbildung können als Reaktion auf diese Krise interpretiert werden. Karl Schwaar ordnete sie auch einer größeren Bewegung des Kultursozialismus zu, mit dem die Mittel des Klassenkampfes über Streik, Protest und gewerkschaftliche Anliegen der Arbeiterschaft hinaus maßgeblich erweitert werden sollten und das Leben der Arbeiterfamilien auch mit kulturellen Mitteln (Arbeitersport, Naturfreunde, Arbeitersänger – und eben Bildungsarbeit) verändert werden sollte. Neue Menschen für eine neue Gesellschaft konnten in dieser Perspektive nicht einfach durch Klassenkampf entstehen, sondern dafür sei die Grundlegung in einer neuen Arbeitskultur und durch Arbeiterbildung notwendig.

Neben den erwähnten Kontexten und den Versuchen, Arbeiterbildung im Sinne des Kultursozialismus zu stärken, ist die Aufmerksamkeitsverschiebung der politischen Linken hin zu Bildung und Erziehung auch vor dem Hinter-

⁸ Vgl. Eidgenössisches Statistisches Amt 1929.

⁹ Schwaar 1993, S. 49.

grund der Wiederbelebung bzw. Neuakzentuierung zentraler Konfliktlinien (*clivages*¹⁰) in der Schweiz zu interpretieren:

Erstens weisen die verschiedenen Streiks bereits vor dem Ersten Weltkrieg und insbesondere der erwähnte Generalstreik auf den Grundkonflikt zwischen Arbeit und Kapital hin. Diese Konfliktlinie verschärfte sich gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere auch, weil die „freisinnige Großfamilie“,¹¹ die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bundespolitik maßgeblich bestimmt hatte, zerfiel, weil sich der linke, radikale, staatsinterventionistische und der rechte, (wirtschafts-)liberale Flügel der „freisinnigen Großfamilie“ im Kontext der Sozialen Frage zunehmend polarisierten und weil nach dem Abflauen des „Kulturkampfes“¹² die katholisch Konservativen allmählich aus ihrem „Ghetto“¹³ in die mitverantwortliche Trägerschaft des Bundesstaates reintegriert wurden. Die seit der Bundesstaatsgründung politisch dominante Frontstellung zwischen den „Gewinnern“ und den „Verlierern“ des Sonderbundskrieges 1847¹⁴ wurde am Ende des 19. und in den ersten 20 Jahren des 20. Jahrhunderts allmählich umgebaut; es formierte sich Schritt für Schritt die für das 20. Jahrhundert dominierende Konfliktlinie zwischen bürgerlichen und linken Parteien.¹⁵

Zweitens hatte der Erste Weltkrieg zu sprachregionalen und sprachkulturellen Konflikten vor allem zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz geführt, da sich die Sprachregionen mit den jeweiligen Kriegsparteien solidarisierten. Der Bildungs- und Kulturföderalismus, der im Bundesstaat von Anfang an stark betont worden war, um die kulturellen, konfessionellen und sprachlichen Differenzen zu relativieren, führte in den Zuspitzungen in den beiden Sprachgruppen nun einerseits beinahe zu innenpolitischen Eskalationen, andererseits sollten die Konflikte gerade durch die Relativierung eines zu ausgeprägten Föderalismus und ein nationales Programm zur staatsbürgerlicher Erziehung überwunden werden. Exponenten des Kulturlebens wie Carl Spitteler oder Konrad Falke¹⁶ versuchten, die kulturelle und politische Spal-

¹⁰ Wolf Linder, Regula Zürcher und Christine Bolliger (2008, S. 14) nennen neben den drei im Folgenden kurz beschriebenen *clivages* auch das Spannungsfeld Stadt versus Land bzw. Zentrum versus Peripherie. Da die politische Linke vor allem in den städtischen Zentren organisiert war, sind die *clivages* nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden.

¹¹ Gruner 1969, S. 73.

¹² Stadler 1984, S. 581ff.

¹³ Vgl. Altermatt ²1991.

¹⁴ Vgl. Remak 1997.

¹⁵ Vgl. Jost 1992.

¹⁶ Vgl. Falke 1914; Spitteler 1915; Spitteler (1915, S. 7) unterschied zwischen Nachbarn und Brüdern: „Wir müssen uns bewusst werden, dass der politische Bruder uns näher steht als der beste Nachbar und Rassenverwandte. Dieses Bewusstsein zu stärken, ist unsere patriotische Pflicht. Keine leichte Pflicht. Wir sollen einig fühlen, ohne einheitlich zu sein“.

tung der Schweiz durch moralische Appelle zu verhindern. Und Politiker verlangten nun, dass sich die Kantone insbesondere mit entsprechenden Programmen in den Mittelschulen und an den Universitäten stärker um den nationalen Zusammenhalt kümmern. Das nach den beiden Initianten, dem Zürcher Ständerat Oskar Wettstein und dem Bündner Bundesrat Felix Calonder benannte Programm der nationalen Erziehung¹⁷ stieß jedoch auf föderalistischen Widerstand – insbesondere in Schulkreisen: Da die Kantone in Bildungsfragen souverän seien, könne ein nationales Erziehungsprogramm schon aus verfassungsrechtlichen, aber insbesondere aus Gründen der Schul- und Lehrplanhoheit der Kantone gar nicht von Bundesseite etabliert werden. Föderalistisch argumentierten auch die katholisch-konservativen Kantone; ihr Föderalismus war allerdings seit dem Kulturkampf konfessionell begründet. Letztlich sprachen sich auch die Sozialdemokraten gegen ein solches nationales Erziehungsprogramm aus; allerdings herrschte in der Sozialdemokratischen Partei keine *unité de doctrine*: Die radikalisierte Jugendorganisation sah im Programm zur nationalen Erziehung ein Instrument des herrschenden Freisinns gegen die Sozialdemokratie und die Arbeiterklasse. Der Zürcher SP-Nationalrat und Schulpolitiker Hans Schenkel lehnte zwar das Programm Wettstein/Calonder nicht ab, sah es aber als Mittel des herrschenden Bürgertums, die junge Generation auf ein Staatskonzept zu verpflichten, das die Sozialdemokratie in wesentlichen Elementen ablehnte. Ein nationales Bildungsprogramm entspreche nicht dem Selbstverständnis der Sozialdemokratie und dem Ziel einer supranationalen Vereinigung und Solidarität der Arbeiterschaft.¹⁸ Bildung solle nicht die Formung von Staatsbürgern bezwecken, die einem Nationalstaat verpflichtet sind, sondern den Weltbürger zum Ziel haben. Gemäßigt zeigte sich der Zürcher SP-Nationalrat Robert Seidel.¹⁹ Er erachtete die Nationalstaaten als Grundbedingung und Voraussetzung für die Schaffung einer Internationale. Deshalb sah er im Programm der nationalen Erziehung keinen Widerspruch zur internationalen Solidarität der Arbeiterschaft, sondern eine Voraussetzung.²⁰

Drittens zeigte sich im Kontext des Programms Wettstein/Calonder auch, dass die konfessionelle *clivage* auch nach dem Abflauen des Kulturkampfes teilweise weiterexistierte: Nicht nur die Föderalisten und die Sozialdemokraten, sondern auch die katholisch Konservativen setzten sich gegen ein nationales staatsbürgerliches Programm zur Wehr. Sie sahen in der Initiative von Bundesseite zwar auch eine Relativierung der föderalistischen Bildungskonzept-

¹⁷ Für einen zeitgenössischen Überblick vgl. Botschaft nationale Erziehung 1917; Bähler 1918; Savary 1919; einen zusammenfassenden Überblick geben Guidici/Manz 2018.

¹⁸ Vgl. Schenkel 1916.

¹⁹ Vgl. Seidel 1918.

²⁰ Vgl. Seidel 1921.

tion, dies aber nicht wie die Westschweizer und Tessiner Föderalisten aus sprachpolitischen Gründen, sondern aus konfessionellen. Nicht staatsbürgerlicher Unterricht zur Vermittlungen der liberalen Staatsauffassung, sondern eine im Lokalen und in der Heimat verankerte, nicht auf Wissen sondern auf Heimatgefühl zielende und vor allem auf den Grundlagen der katholischen Religion vermittelte nationale Erziehung sei vonnöten.²¹ Wenn der Freiburger Theologieprofessor Joseph Beck also im Programm Wettstein/Calonder einen „neuen Schulkampf“²² sah, dann richtete sich die katholische Volkspartei nicht grundsätzlich gegen ein Bildungsprogramm, das Heimat und Heimatgefühl in den Vordergrund rückte, sondern verlangte eigentlich die Verbindung eines solchen Programms mit den moralischen Grundlagen der katholischen Konfession. Die (technologischen) „Gräuel“ des Ersten Weltkrieges waren aus Sicht der katholisch Konservativen eine Strafe Gottes, ein „Gottesgericht“, um „die Welt zu ermahnen und zur Umkehr zu bewegen“.²³ Verantwortlich für den sittlich-moralischen Niedergang waren aus Sicht der Konservativen Volkspartei der Liberalismus und der Sozialismus.²⁴ Der Krieg galt in diesem Sinne als sittlich-moralischer Impetus und sollte zu einer katholischen Erneuerung bzw. zur „kulturellen Renaissance des Katholizismus“²⁵ führen.

2 Bildungsambitionen der politischen Linken

Vor diesem Hintergrund formulierten verschiedene Gruppierungen der politischen Linken im Umfeld des Ersten Weltkrieges und zu Beginn der 1920er-Jahre Bildungs- und Erziehungsprogramme, die nicht nach bürgerlich-liberalem Vorbild der Bildungstradition im 19. Jahrhundert konzipiert sein sollten. Allerdings entstanden nur vereinzelt Volksschul-Reformprogramme mit explizit sozialistischem Anspruch, etwa in der Zürcher Sozialdemokratie, getragen vor allem von Hans Schenkel und Karl Huber, oder bei den religiösen Sozialisten unter Führung von Leonhard Ragaz. Einerseits wurde die Forderung nach einer besseren Arbeiterbildung im Sinne einer besseren Allgemeinbildung, wie sie im 19. Jahrhundert zum Beispiel schon von jungen Kaufleuten zur Förderung des sozialen Aufstieges gefordert worden war, zum generellen Postulat. Andererseits standen immer wieder die politische Bildung im Dienst der Partei und der Gewerkschaften sowie die ‚Kader‘ausbildung im Vorder-

²¹ Vgl. unter anderem: Beck 1916; Dévaud 1918.

²² Beck 1916.

²³ Wigger 1997, S. 180f.

²⁴ Hodel 1994, S. 431ff.; für eine scharfe Abgrenzung im Erziehungs- und Bildungsbereich vgl. Beck 1930.

²⁵ Hodel 1994, S. 488.

grund. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die bildungs- und erziehungspolitischen Positionierungen innerhalb der Linken nicht einheitlich waren, sondern unterschiedliche Konzepte der Arbeiterbildung thematisiert wurden, die von einem letztlich weiterhin der Schultradition des 19. Jahrhunderts verpflichteten Ansatz mit einem neuen Fokus auf werktätigem Unterricht bis hin zu Utopien der Herstellung einer neuen Gesellschaft und eines neuen Menschen durch sozialistische Bildung reichten.

Deutliche Hinweise darauf, dass die Bedeutung von Bildung in der Arbeiterschaft in den 1910er- und 1920-Jahren wesentlich zunahm, ergeben sich erstens durch die Häufung selbstständiger Publikationen zum Thema sozialistische/sozialdemokratische Erziehung/Bildung/Schule bzw. Arbeiterbildung.²⁶ Zweitens wurden Bildungs- und Erziehungsthemen in diesem Zeitraum zunehmend auch in den entsprechenden Partei- und Gewerkschaftszeitschriften wie zum Beispiel der *Gewerkschaftlichen Rundschau für die Schweiz*²⁷ fokussiert. Drittens erschienen in diesem Zeitraum neue eigenständige, auf Arbeiterbildung ausgerichtete Periodika. Typische Beispiele für diese dritte Kategorie sind etwa die *Sozialistische Bildungsarbeit* (erschienen 1919-1926), *Der sozialistische Schulleiter* (erschienen 1921) sowie *Neues Leben. Monatsschrift für sozialistische Bildung* (erschienen 1915-1917).²⁸

Im Folgenden werden zunächst zwei Positionierungen idealtypisch dargestellt, um die Spannweite der stark weltanschaulich bzw. ideologisch geprägten Diskussion aufzuzeigen: eine gemäßigte, von Kritikern als „revisionistisch“²⁹ bezeichnete, und eine radikal klassenkämpferische. Anschließend wird eine Reihe von Fragen und Problemen präsentiert, für die die Exponenten der Arbeiterbildung Lösungen zu finden versuchten.

Gemäßigte Positionen in der Arbeiterschaft, der sozialdemokratischen Partei und den Gewerkschaften gingen primär davon aus, dass sich die Anliegen der Arbeiterschaft ohne Revolution durch die Reform bestehender Institutionen, insbesondere der Schule, realisieren ließen. Sie unterstützten während des Krieges das Programm Wettstein/Calonder, auch wenn sie in verschiedenen Teilaspekten andere Positionen vertraten als die bürgerlichen Initianten.

²⁶ Eine solche Häufung zeigt sich im bearbeiteten Zeitraum insbesondere bei einer Stichwortsuche im Gesamtkatalog der Schweizer Bibliotheken *swissbib* (vgl. www.swissbib.ch).

²⁷ Herausgegeben vom Schweizerischen Gewerkschaftsbund, erschienen 1909-1994.

²⁸ In den eigentlichen pädagogischen Zeitschriften bzw. Lehrerzeitschriften finden sich kaum Diskussionen über sozialistische Erziehung und Bildung bzw. Arbeiterbildung. In den jeweiligen Partei- und Gewerkschaftsgeschichten kommen die Bildungs- und Erziehungsbemühungen nur sehr rudimentär zur Darstellung. Für die Mithilfe bei den bibliographischen Recherchen für diesen Beitrag bedanke ich mich bei Nives Haymoz.

²⁹ Vgl. Elternorganisation 1922, S. 7ff.

In dieser Ausprägung sollte Arbeiterbildung für die Arbeiterschaft zunächst als breite Allgemeinbildung mit dem Fokus auf einer sozialen, solidarischen Erziehung konzipiert werden und entsprach weitgehend den Ideen der damaligen Diskussion um Sozialpädagogik im Sinne einer sozialen Pädagogik.³⁰ Diese Auffassung unterschied sich nur wenig von bildungsbürgerlichen Idealen des 19. Jahrhunderts. Gemäßigte Linke traten sogar für eine tendenzfreie Bildung für die Arbeiterschaft ein, so etwa der Bümplizer Philosoph und spätere Heimkritiker Carl Albert Loosli:

„Bildung ist Macht!“ Diesen Wahlspruch hat sich das gesamte Proletariat aller Kulturstaaten auf die Fahne geschrieben, ein wenig kritiklos, das mag sein, aber nicht zu Unrecht. Immerhin ist dabei ein Kardinalirrtum mit unterlaufen, welchen immer wieder bloßzulegen und zu bekämpfen die Pflicht der proletarischen Bildungsträger ist. [...] Die Bildung, welche wir anstreben, darf keine Tendenz verfolgen, auch nicht eine proletarische mit dem Hintergedanken des Willens zur Macht, sondern sie muss allgemein menschlich sein, sonst führt sie uns zum Bankrott. [...] Denn jede Tendenz ist ein illegitimer Versuch zur Macht auf Kosten ebenbürtiger Bildungsfaktoren, welche auf diese Weise verstümmelt und beschnitten werden.³¹

Die Vision einer „Schule der Zukunft“³² sollte in der gemäßigten sozialdemokratischen Variante eine säkulare Schule sein, die die Arbeiterklassen nicht benachteiligt, also weniger sozialselektiv sein sollte, und das Arbeitsprinzip zur Grundlage des Unterrichts machte. Schule solle nicht nur Wissen vermitteln, sondern erziehen, fürs Leben tüchtig machen. Nur eine solche Schule komme den Interessen und Bedürfnissen der Arbeiterschaft nach:

Nur eine Schule, in der geistige und körperliche Arbeit ebenbürtig nebeneinanderstehen, in der die manuellen Fähigkeiten ebenso gefördert werden wie die geistigen [...] kann eine Schule der Zukunft sein.³³

Solche Schulreformideen wurden erstmals ausführlich im Schulprogramm der Zürcher Sozialdemokratie unter der Leitung des Sekundarlehrers und späteren Erziehungsrats Karl Huber 1923³⁴ differenziert ausgeführt. Die Sozialdemokratie als inzwischen wählerstärkste Partei im Kanton Zürich ließ dieses Programm ausarbeiten, weil sie sich eine Revision des Volksschulgesetzes von

³⁰ Grundlegend zur Konstitution der Sozialpädagogik als soziale Erziehung: Natorp 1899/1925; für die Schweizer Diskussion vgl. Seidel 1915; 1921.

³¹ Loosli 1908/1980, S. 61ff.

³² Schenkel 1913; vgl. auch SP Solothurn 1921, S. 109ff.

³³ Schenkel 1915, S. 12.

³⁴ Vgl. Huber 1948, S. 388f.

1899³⁵ erhoffte. Die gesamte Volksschule sollte als Arbeitsschule neu konzipiert werden; aber insbesondere von der Neukonzeption der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) wurde eine bessere Vorbereitung auf das Arbeitsleben und den Beruf erwartet.

1899 war die Unterrichtspflicht von sechs auf acht Jahre verlängert worden. Allerdings unterschieden sich die Bildungsmöglichkeiten der drei Schulformen auf der Sekundarstufe I (Langgymnasium: 7.-13. Schuljahr; Sekundarschule: 7.-9. Schuljahr; Primaroberstufe: 7. und 8. Schuljahr) wesentlich. Die SP forderte nun gleiche Bildung für alle auf der Sekundarstufe I,³⁶ heißt: eine dreijährige Sekundarschule als Einheitsschule für alle, die auch die Klassen des Untergymnasiums umfassen sollte. Allerdings machten sie gegenüber der Einheitsschulidee auch gleich wieder Abstriche: Die neue Sekundarschule sollte nach Begabung in zwei Abteilungen aufgeteilt werden, wobei die Abteilung für die schulleistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler stark auf die (nach Geschlechtern unterschiedlichen) voraussichtlichen Beschäftigungen der Jugendlichen im Arbeitsmarkt ausgerichtet werden sollte. Dieses Konzept, das später als „Unterricht auf werktätiger Grundlage“³⁷ bezeichnet wurde, differenzierte die Inhalte des Unterrichts auf der Sekundarstufe I deutlich nach Schulleistung (und damit indirekt nach Sozialschicht) und über die Berufsfeldorientierung nach Geschlecht – was beides im Sinne der gleichen Bildung für alle eigentlich nicht Ziel der Sozialdemokratie sein konnte.³⁸

Radikalere Positionen im Hinblick auf Aufgaben und Funktion der Arbeiterbildung gingen davon aus, dass sie ein zentrales Mittel des Klassenkampfes, in der radikalsten Lesart ein Mittel zur Vorbereitung der Revolution sei. Der kapitalistische Staat habe eine kapitalistische Schule,³⁹ die bürgerlichen Bildungsideen des 19. Jahrhunderts seien deshalb abzulehnen, weil sie ein Mittel des Bürgertums zur Unterdrückung der Arbeiterklasse seien. Und die radikalen Exponenten lehnten, wie bereits gezeigt, die nationale Erziehung ab, weil diese der Aufrechterhaltung einer Staatskonzeption diene, die von der Sozialdemokratie abgelehnt wurde, und weil sich die Linke der internationalen Arbeiterbewegung stärker verpflichtet fühlte als dem Nationalstaat schweizerischer Ausprägung.⁴⁰ Solche Positionen vertraten einerseits Partei- und Gewerkschaftsführer wie Robert Grimm oder Ernst Reinhardt,⁴¹ andererseits die radi-

³⁵ Vgl. Gesetz Volksschule Zürich 1899.

³⁶ Zur Konzeption vgl. Huber 1923.

³⁷ Stieger 1951.

³⁸ Vgl. dazu ausführlicher Criblez/Manz 2016.

³⁹ Killer 1922, S. 100.

⁴⁰ Wegen sehr unterschiedlicher Positionen zum Beitritt zur III. Internationalen kam es dann allerdings 1921 zur Parteispaltung.

⁴¹ Vgl. Grimm 1921; Reinhardt 1924a; 1924b.

kalisierte Jugendorganisation (bzw. – ab 1921 – die Kommunistische Partei), vertreten etwa durch Willi Münzenberg⁴² oder Jakob Herzog, Münzenbergs Nachfolger als Sekretär der Jugendorganisation. Allgemeines Ziel der Arbeiterbildung war in dieser Perspektive die Überwindung der Klassengesellschaft; sie war demnach wesentliches Element des Klassenkampfes:

Auf dem Boden einer Klassengesellschaft gibt es keine wahre Volksbildung, keine harmonische Entfaltung der im Menschen schlummernden körperlichen und geistigen Fähigkeiten. [...] Wer darum die Bildung will, muss den Klassenkampf und durch ihn den Sozialismus wollen.⁴³

Ähnlich argumentierte Ernst Reinhard, Sekundarlehrer, Nationalrat, Präsident der Sozialdemokratischen Partei der Schweiz, Sekretär der Arbeiterbildungszentrale und Herausgeber der *Bildungsarbeit*: Die Arbeiterbildung diene der „Befreiung der Arbeiterklasse und damit der Aufhebung der Klassen und der Klassenbildung“. Ziel sei letztlich, „die Menschheit nach dem einen großen Humanitätsideal zu erziehen“.⁴⁴ Arbeiterbildung müsse aber mehr sein als die Vermittlung von Fachwissen, die Erzeugung von Spezialistentum und die Beschäftigung mit Bücherweisheit.⁴⁵ Die Bildungsarbeit sei ein zentrales Mittel zur Vorbereitung einer neuen Gesellschaft, bei Arnold im Umfeld der Parteispaltung nun einer kommunistischen Gesellschaft. Arbeiterbildung in dieser Lesart sollte ein politisches Kampfmittel sein, das nicht einfach auf die bessere Bildung der Arbeiter ausgerichtet war, sondern auf Veränderung, ja Revolution mit dem Ziel der Herstellung einer klassenlosen Gesellschaft. Voraussetzung dazu sei die „Erkenntnis der wirtschaftlichen Zusammenhänge und ihrer Rückwirkungen auf die Arbeiter“.⁴⁶

Die beiden idealtypisch dargestellten Positionen zeigten sich jedoch oftmals in Mischformen – und die Protagonisten änderten über Zeit auch ihre Positionen. Insgesamt drehten sich die Diskussionen in den Broschüren, Kampfschriften, Pamphleten und in Beiträgen in der Arbeiterpresse und den entsprechenden Zeitschriften immer wieder um einige wenige zentrale Grundfragen: Soll sozialistische Bildung und Erziehung ein zentrales Mittel des Klassenkampfes sein oder allgemeine Bildung mit einem Schwerpunkt auf spezifischen Themen der Arbeiterbewegung? Kann es eine eigenständige Arbeiterkultur und Arbeiter-

⁴² Vgl. Münzenberg 1916; 1917; Münzenberg war ab 1914 erster Sekretär der Jugendorganisation; im Zuge der Novemberunruhen 1917 wurde er inhaftiert und 1918 ausgewiesen (vgl. Münzenberg 1930/2005, S. 262ff.; Petersen 2001, S. 602f.).

⁴³ Grimm 1921, S. 18.

⁴⁴ Reinhard 1924b, S. 16.

⁴⁵ Arnold 1921, S. 28.

⁴⁶ Grimm 1909, zitiert in: Gschwend 1987, S. 13.

bildung überhaupt geben oder ist sie eine „Variante“ der bürgerlichen Kultur und Bildung? Können Bildung und Erziehung im bestehenden Gesellschaftssystem (Kapitalismus) überhaupt reformiert werden oder ist eine Revolution notwendige Voraussetzung für ihre Veränderung? Sind Arbeiterbildung und sozialistische Erziehung mehr als parteipolitische Indoktrination? Geht es primär um die Bildung und Erziehung der Massen oder primär um die Funktionärsschulung der Partei- und Gewerkschaftskader? Zielen Bildungsbemühungen der Arbeiterschaft primär auf Kinder, auf Jugendliche oder auf Erwachsene? Ist Bildung für die Arbeiterschaft primär schulisch oder primär außerschulisch zu organisieren? Ist sie national oder international auszurichten? Sollen Bildungsangebote zentral oder dezentral organisiert werden? Ist die Organisation der Arbeiterbildung Aufgabe der Partei, der Gewerkschaften oder einer zu schaffenden „Einheitsfront“? Die unterschiedlichen Antworten auf solche und ähnliche Fragen weisen auf das Fehlen eines einheitlichen Bildungsverständnisses und starke Varianz in den Bildungsvorstellungen innerhalb der politischen Linken hin, wie dies aufgrund der großen Differenzen in grundsätzlichen Fragen innerhalb der Linken, die schließlich auch zur Parteispaltung führten, gar nicht anders zu erwarten gewesen wäre. Allerdings lassen sich trotzdem – wie gezeigt – eine eher „revisionistische“ und eine eher „revolutionäre“ Position ausmachen.

3 Realisierungen: drei Beispiele

Die Forderung nach einer spezifischen Bildung und Erziehung der Arbeiterschaft blieb zum Teil programmatisch, zum Teil kam es aber auch zu Realisierungen. Die Umsetzungsschwierigkeiten sollen an drei Beispielen verdeutlicht werden: der Schaffung der Schweizerische Arbeiterbildungszentrale, der Funktion der sozialistischen Kindergruppen und der Jugendorganisation sowie der Forderung nach Schaffung von Arbeiterhochschulen im Kontext der Gründung von Volkshochschulen.

3.1 Die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale

Die Gründung der Schweizerischen Arbeiterbildungszentrale (SABZ)⁴⁷ ist nicht nur vor dem Hintergrund der einleitend dargestellten Kontexte zu interpretieren, sondern auch vor dem Hintergrund des Kampfes um die Verkürzung der Arbeitszeit für die Arbeiterschaft auf eine 48-Stundenwoche bzw. einen 8-Stunden Arbeitstag. Stand neben der Arbeit mehr freie Zeit zur Verfügung, so

⁴⁷ Vgl. Gschwend 1987; Nabholz 1978.

der Ausgangspunkt der Überlegungen, konnte diese Zeit für Bildungsbemühungen genutzt werden.

Die SABZ wurde 1912 durch den Schweizerischen Gewerkschaftsbund und die Sozialdemokratische Partei der Schweiz, zunächst als „Arbeiterbildungsausschuss“ gegründet. Ziel war die Förderung und Weiterentwicklung der Bildungsbestrebungen in der Arbeiterschaft durch eine entsprechende Zentralstelle. Diese Bemühungen sollten durch lokale, dezentrale Bildungsausschüsse – vor allem in den Städten – multipliziert werden. Als wesentliche Aufgaben wurden 1912 unter anderem definiert:⁴⁸ die Organisierung lokaler und/oder regionaler Bildungsausschüsse, die Mithilfe bei der Veranstaltung von Bildungskursen durch die Trägerorganisationen, die Erarbeitung von Musterprogrammen, die Vermittlung von Referenten, die Durchführung besonderer Vortragszyklen, die Förderung des Bibliothekswesens sowie die Führung einer einheitlichen Statistik.

Nach Schwierigkeiten während der Kriegsjahre und Zwistigkeiten zwischen Gewerkschaftsbund und Sozialdemokratischer Partei wurde der „Arbeiterbildungsausschuss“ 1922/23 neu als „Schweizerische Arbeiterbildungszentrale“ konzipiert und institutionalisiert. Waren die Aufgaben zunächst auf Arbeiten im Sinne einer Zentralstelle und vorwiegend auf Funktionärschulung ausgerichtet, wurden die Ziele nach dem Ersten Weltkrieg stärker auf die eigentliche Arbeiterbildung ausgerichtet. So wurden zum Beispiel ab 1920 Abendkurse und seit 1922 Arbeiterferienkurse durchgeführt.⁴⁹ Max Weber, späterer Sekretär der SABZ, Gewerkschaftspräsident (Bau und Holz), National- und Bundesrat, fasste rückblickend die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeiterbildung systematisierend in 14 Themenbereichen zusammen: volkswirtschaftliche, sozialistische, gewerkschaftlich und genossenschaftliche Fragen, Geschichte, Verfassungs- und Rechtskunde, Erziehungsfragen, Naturwissenschaften, Hygiene und Sport, Geographie und Reisen, Religion und Philosophie, Literatur und Kunst, Rezitation sowie künstlerische und musikalische Darbietungen, Verschiedenes.⁵⁰ Diese Schwerpunkte zeigen noch einmal die doppelte Ausrichtung der organisierten Arbeiterbildung: Funktionärsausbildung und Verbesserung der Allgemeinbildung mit einem Schwerpunkt auf wirtschaftlichen sowie den Gewerkschaften und der Partei nahestehenden Themen.

Diese Doppelaufgabe wurde in den nächsten Jahrzehnten weitgehend beibehalten, wobei bei zunehmender Etablierung der dualen Berufsbildung die benachteiligten und arbeitslosen Arbeiterinnen und Arbeiter vermehrt fokussiert

⁴⁸ Vgl. Gschwend 1987, S. 16f.

⁴⁹ Ebd., S. 34f.

⁵⁰ Vgl. Weber 1962, S. 313.

und die Arbeiterkultur verstärkt betont wurden.⁵¹ Insgesamt war die Institutionalisierung der Arbeiterbildung über die SABZ ein Erfolg der Gewerkschaften und der Sozialdemokratischen Partei, obwohl es zwischen den beiden immer wieder zum Streit über die Ausrichtung kam. Erst die wiederholte Aushandlung und Neujustierung dieser Ausrichtung im Sinne eines Kompromisses zwischen Erwachsenenbildung als Allgemeinbildung und partei- bzw. gewerkschaftsideologisch gefärbter Kaderausbildung hat die Existenz der SABZ langfristig gesichert.⁵²

3.2 Sozialistische Kindergruppen und die Jugendorganisation

Ziel der Arbeiterbildung sei die „Bildung von Sozialisten.“⁵³ Während die von Partei und Gewerkschaften organisierte Bildung weitgehend auf die erwachsene Arbeiterschaft zielte, war früh auch deutlich geworden, dass sozialistisches Gedankengut auch bei der kommenden Generation gefördert werden musste. Da das Schulsystem weitgehend etabliert, die Schule aus linker Sicht aber ein Instrument des herrschenden Bürgertums war mit dem Ziel, die junge Generation auf die bürgerlichen Werte und die Klassengesellschaft zu verpflichten, mussten andere Mittel gefunden werden, die junge Generation sozialistisch zu erziehen und zu bilden. Zunächst bemühte sich die Partei um die vom Zürcher Pfarrer Paul Pflüger in Auszersihl um 1900 gegründeten „Jungburschen“. Die neue Jugendorganisation fand zunächst in verschiedenen Städten der Schweiz, später auch im ländlichen Raum Nachahmung, was zur Zusammenarbeit auf nationaler Ebene führte.⁵⁴ Da mit der Zeit in verschiedenen Sektionen Mädchen und junge Frauen aufgenommen wurden und 1911 durch Anny Morf in Zürich auch die erste Mädchensektion gegründet worden war, formierte sich die Arbeiterjugendbewegung 1911 unter dem Namen „Freie Jugend“⁵⁵ neu.

Die Jugendorganisation versammelte sich zunächst unter dem Motto „Gesundheit – Bildung – Freundschaft“.⁵⁶ Es handelte sich weitgehend um Jugendakti-

⁵¹ Vgl. Gschwend et al. 1987; Schwaar 1987.

⁵² Seit 2001: Movendo – Das Bildungsinstitut der Gewerkschaften; vgl. www.movendo.ch.

⁵³ Weber 1927, S. 305.

⁵⁴ 1911: Gründung der „Freie Jugend – Verband der sozialdemokratischen Jugendorganisationen der Schweiz“; der Name „Jungburschen“ blieb allerdings weiterhin in Gebrauch (vgl. Petersen 2001, S. 224ff.).

⁵⁵ Die Zeitschrift war bereits vorher von *Der Jungbursche* (1907-1910; Vorgänger: *Der Skorpion*, 1907) in *Freie Jugend* (1911-1918) umbenannt worden (vgl. Münzenberg 1916, S. 20ff.; Petersen 2001, S. 233).

⁵⁶ Métraux 1942, S. 299; Hans Métraux legte zu Beginn der 1940er-Jahre eine erste historische Gesamtdarstellung des Jugendlebens in der Schweiz vor, in der auch die „politischen Jugendbestrebungen“ (S. 296ff.) zur Darstellung gelangten.

vitäten der jungen Arbeiterschaft, wie sie in andern Jugendgruppen auch organisiert wurden – weshalb diese Phase auch als „reformerische Phase“ bezeichnet wurde.⁵⁷ Bildungsaktivitäten gehörten aber auch später zu den Hauptzwecken der Jugendorganisation,⁵⁸ wurden in der anschließenden anarchistischen Phase⁵⁹ jedoch vernachlässigt.⁶⁰ Das Verhältnis zur Mutterpartei geriet deshalb mehrfach in kritische Situationen. Denn die Jugendorganisation bewegte sich ideologisch in den 1910er-Jahren am äußeren linken Flügel der Arbeiterbewegung, unterstützte im Gegensatz zur Mutterpartei die Dritte (kommunistische) Internationale und war auch maßgeblich an der Parteispaltung und der Gründung der Kommunistischen Partei beteiligt. Die Jugendorganisation musste nach der Parteispaltung innerhalb der Sozialdemokratischen Partei neu aufgebaut werden. Sie formierte sich 1926 als „Landesverband der Sozialistischen Jugend der Schweiz“⁶¹ neu – der allerdings auch schon bald in Konflikt mit der Mutterpartei geriet.⁶²

Die Akteure der sozialdemokratischen Jugendorganisation verstanden die übrigen Jugendvereine, insbesondere die christlich orientierten, aber auch die Pfadfinder, den militärischen Vorunterricht und die Kadetten, die Jugendriegen der Turnvereine bis hin zu Fußballclubs und Wandervögeln als „bürgerliche Jugendbewegung“⁶³ und als „Klassenbewegung“.

Also heraus mit der Arbeiterjugend aus den bürgerlichen Jugendvereinen! Arbeitereltern, schickt eure Söhne und Töchter in das Jugendwerk des Arbeiterbundes und in die Sozialdemokratische Jugendorganisation. Da werden sie über ihre schlechte Lage aufgeklärt und zu zielbewussten Mitkämpfern herangezogen.⁶⁴

Willi Münzenberg hielt die bürgerliche Jugendbewegung für einen Versuch, „die Arbeiterjugend ihren Eltern zu entfremden“.⁶⁵ Zu ähnlichen Schlüssen gelangte Ernst Nobs, der spätere Zürcher Regierungsrat und dann auch erster sozialdemokratischer Bundesrat (1944-1951): Die miserablen Arbeitsverhältnisse der jungen Arbeiter und Lehrlinge würden ein gutes Bild der „liebvolle[n] ‚Jugendfürsorge‘ der Bourgeoisie“ zeichnen, und auch die bürgerli-

⁵⁷ Petersen 2001, S. 135ff.

⁵⁸ Vgl. Münzenberg 1916, S. 18ff.

⁵⁹ Vgl. Métraux 1942, S. 300f.; Petersen 2001, S. 199ff.

⁶⁰ Ein Beispiel für die Radikalisierung ist die von der sozialistischen Jugendorganisation am 17. November 1917 in Zürich organisierte Friedensaktion. Deren Niederschlagung führte zu vier Toten (kürzlich literarisch aufgearbeitet von Urs Hardegger [2017]).

⁶¹ Métraux 1942, S. 301.

⁶² Vgl. Gilg 1974, S. 12ff.

⁶³ Vgl. Nobs 1915.

⁶⁴ Herzog 1914, S. 30.

⁶⁵ Willi Münzenberg im Vorwort zu Nobs 1915, S. 2.

chen „Sport-, Politik- und Hallelujavereine“ könnten und wollten die soziale Situation der Jungen nicht bessern, sondern „im Gegenteil mit allen Kräften nach einer Befestigung der reaktionären bürgerlichen Parteien streben.“ Die Sozialdemokratie müsse sich deshalb gegen die Versuche,

ihr die Arbeiterjugend abtrünnig zu machen und sie zur Stütze der kapitalistischen Interessenpolitik zu missbrauchen, auflehnen und mit allen Kräften für die Förderung und Ausbreitung der sozialdemokratischen Jugendorganisation wirken.⁶⁶

Die Jugendorganisation diene der Nachwuchssicherung innerhalb der Sozialdemokratischen Partei, aber insgesamt sollte die sozialistische Erziehung früher beginnen. Dazu richteten die Sozialdemokraten ab 1907 (erste Gründung in Zürich) sogenannte Sonntagsschulen ein.⁶⁷ Wenn die bürgerliche Schule die Arbeiterkinder während sechs Tagen der Woche nach ihren Grundsätzen bildet, sollten sie wenigstens am Sonntag sozialdemokratisch erzogen werden.⁶⁸ Die Sonntagsschulen waren in sechs „Klassen“ gegliedert und richteten sich an Kinder von 6 bis 15 Jahren. Das Programm war zwar auf Allgemeinbildung ausgerichtet, die Auswahl sollte aber sozialdemokratisches Gedankengut fördern. Für die sechs Klassen wurde ein Lehrplan entwickelt, der von der Weckung des Mitgefühls, des Schonungsgefühls und der Phantasie (1. Klasse) aufsteigend über die Entwicklung des sozialetischen Empfindens (2., 3. und 4. Klasse) zu den Entwicklungsgesetzen der Natur (5. Klasse) und dem Verstehen gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen führen sollte.⁶⁹ Die Kinder sollten im Anschluss an die Sonntagsschule der Sozialdemokratischen Jugendorganisation beitreten. Eines der Ziele der Sonntagsschule war, Kinder von Bibelstunden und Übungen der Kadettenkorps abzuhalten. Während kurzer Zeit erschien für die Kindergruppen *Die junge Saat* als Beilage zur *Freien Jugend*. Allerdings hatten die Kindergruppen weit weniger Erfolg als die Jugendorganisation. Ab 1918 wurden sie national zusammengeschlossen und Anfang der 1920er-Jahre formierten sich Elternorganisationen, um die Kindergruppen besser zu fördern. Der nationale Zusammenschluss der Elternorganisationen gab sich ein „Programm“ mit dem Ziel, dem „durch und durch kapitalistischen“ Erziehungssystem eine Alternative entgegenzusetzen:

Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen, Klassensolidarität, glühender Hass gegen die kapitalistische Klassenherrschaft und Gerechtigkeitssinn den Kin-

⁶⁶ Nobs 1915, S. 39.

⁶⁷ Vgl. Münzenberg 1917, S. 39ff.; vgl. auch das Mitteilungsblatt *Der sozialistische Schulleiter*, das allerdings nur 1921 erschien.

⁶⁸ Vgl. Sozialdemokratischer Schulverein 1910.

⁶⁹ Vgl. ebd.; Münzenberg 1917, S. 40ff.

dern beizubringen, das sind die sozialistischen Erziehungsziele im kapitalistischen Staat. Nach diesen Erwägungen haben wir unsere Tätigkeit in den Kindergruppen einzustellen.⁷⁰

Nachdem die sozialistische Erziehungsarbeit durch die Parteispaltung zurückgeworfen worden war, gründete Anny Klaw-Morf 1922 nach österreichischem Vorbild die „Roten Falken“ in Bern. Die Gründung fand in andern Städten Nachahmung und 1928 konnte mit der Schaffung eines Landesverbandes der Sozialistischen Kinderorganisationen die Arbeit mit den 12- bis 14-jährigen Kindern auf Dauer gestellt werden. Allerdings erreichten die sozialistischen Kindergruppen nie auch nur annähernd die Verbreitung wie die bürgerlichen Kinder- und Jugendorganisationen.

3.3 Arbeiterhochschule – Volkshochschule

Arbeiterbildung war, wenn man von Kindergruppen und Jugendorganisation absieht, weitgehend Erwachsenenbildung. Nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich – nicht nur in der Schweiz, sondern in verschiedenen Ländern Europas – eine Bewegung, die durch Erwachsenenbildung im Sinne der Aufklärung verhindern wollte, dass sich die Gräueltaten des Krieges wiederholten. In verschiedenen Städten wurden vor diesem Hintergrund in rascher Folge Volkshochschulen eingerichtet.⁷¹ Deren Gründungsmotive lassen sich mit einem der Protagonisten etwa so beschreiben:

Erneuerung der formalen Bildung, Weckung und Pflege des Gemüts, des Gefühls, des Gewissens, des Willens, des Charakters, der Verantwortlichkeit; – sie streben weit höher, als unser bisheriges Erziehungs- und Unterrichtswesen reichte; sie fordern „die Weisheit des Herzens, der Seele“. Durch die „Weisheit des Geistes“ ist die Welt bettelarm und sterbenskrank geworden; – durch die „Weisheit des Herzens, der Seele“ soll sie wieder genesen, erstarken.⁷²

Ähnlich argumentierte Georg Küffer, Protagonist der Berner Volkshochschulbewegung: Die Volkshochschule habe „innere Werte ins Leben zu tragen“. Sie könne nicht Universität sein und der Volkshochschullehrer müsse nicht über Kenntnisse, sondern über „innere Bildung, Herzensbildung“ verfügen. Die Volkshochschule wende sich an ein anderes Publikum als die Universität und benötige deshalb auch eine andere Methodik.⁷³ Allerdings entwickelten sich in der Gründungsphase ab 1919 unterschiedliche Modelle. Hans Berlepsch-

⁷⁰ Elternorganisation 1922, S. 12.

⁷¹ Für einen Überblick über die Gründungen vgl. u.a. Bähler 1921; Criblez 1997; Küffer 1919.

⁷² Stähly 1920, S. 22.

⁷³ Küffer 1919, S. 11.

Valendes bezeichnete das, was sich „als ‚höhere Bildung für das Volk‘, das heißt für die ‚Laien‘ unter dem Banner der Volkshochschule zusammenfindet,“ als „buntscheckigste[s] Gewimmel“. ⁷⁴

An den Realisierungen der Volkshochschule wurde von Seiten der politischen Linken vehement Kritik geübt. Die Volkshochschulen böten ein bürgerliches Bildungsprogramm wie die traditionellen Bildungsinstitutionen, „ein buntes Allerlei, das in der Vielheit keine Einheit beweist und nur durch den Willen erklärlich ist, vom Wissen des Bürgertums recht viel in Arbeiterkreise hineinzutragen.“ ⁷⁵ Die Volkshochschulen wurden von Seiten der Arbeiterschaft einerseits als „bürgerlicher Kolonisationsversuch“ interpretiert, andererseits als Konzession des durch den Generalstreik erschreckten Bürgertums an die Arbeiterschaft.

Die Stellung des schweizerischen Arbeiterbildungswesens zur Volkshochschule ist deshalb gegeben. Sie ist eine Gründung des Bürgertums gegen die Arbeiterbewegung. Eine Erziehungsinstitution, die Zielen dient, welche der Arbeiterschaft verblich sind. ⁷⁶

Obwohl dies am Ende des Ersten Weltkrieges zumindest von einem Teil der Protagonisten anders intendiert gewesen war, habe sich die Volkshochschule zu einer „Bildungsinstitution für Mittelschichten“ entwickelt. Gleichzeitig hätten die Arbeiterorganisationen langfristig gesehen ihre Bildungsanstrengungen immer wieder den „tagespolitischen Erfordernissen“ geopfert – so der Arbeiterbewegungshistoriker Bernard Degen in einem historischen Rückblick am Beispiel Basels. ⁷⁷

Die Arbeiterschaft hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg über die Einrichtung von *Arbeiterhochschulen*, insbesondere nach belgischem und englischem Vorbild, ⁷⁸ nachgedacht.

Als den Abschluss und die Krönung der proletarischen Bildungsbestrebungen für Jugendliche und Erwachsene betrachten wir die Arbeiterhochschule [...]. Ihre Aufgabe ist, intelligenten und strebsamen Genossen einen zusammenhängenden, gründlichen Sozialunterricht zu vermitteln, der sie für Vertrauensstellungen der Arbeiter

⁷⁴ Berlepsch-Valendas 1921, S. 124.

⁷⁵ Reinhard 1924a, S. 30.

⁷⁶ Ebd., S. 32.

⁷⁷ Degen 1992, S. 38.

⁷⁸ Vorbilder waren insbesondere die *Université Nouvelle* in Brüssel, gegründet 1894, und das *Central Labour-College* in Oxford, gegründet 1909; vgl. Pflüger 1913, S. 211.

besonders vorbereiten und vorbilden soll. [...] Auch in der Schweiz ist die Errichtung einer Arbeiterhochschule gewiss zeitgemäß.⁷⁹

Für eine Arbeiterhochschule brauche es keine Hörsäle, keine Professoren, keine „gelehrte Kaste“ und keine akademischen Titel, sondern

Männer und Frauen von selbstlosem Wollen und begeistertem Herzen, die, was sie wissen und können, dem großen Ziel zur Verfügung stellen, eine höhere Kultur zu schaffen und besonders den Enterbten ihr Erbe wiederzugeben.⁸⁰

Was sollte in einer Arbeiterhochschule gelehrt und gelernt werden? Pfarrer Paul Pflüger, Vertreter eines gemäßigten Gemeindesozialismus, sah ein viersemestriges Programm vor, das folgende Schwerpunkte umfasste. Wie bei den Sonntagsschulen handelte es sich um Themen der Allgemeinbildung, die offensichtlich nach dem Kriterium des besonderen Nutzens für die Arbeiterschaft ausgewählt wurden:

1. Semester: soziale Frage/Sozialökonomie; Kultur- und Wirtschaftsgeschichte; Rechtslehre; statistische Übungen.
2. Semester: Genossenschaftswesen; Geschichte der Schweiz im 19. Jahrhundert; Fabrikgesetz; journalistisches Praktikum.
3. Semester: Gemeindesozialismus; Geschichte des Sozialismus und der sozialen Bewegungen; schweizerisches Zivilgesetz; journalistisches Praktikum.
4. Semester: Arbeiterschutz; Versicherungssozialismus; Gewerkschaftsbewegung; Obligationenrecht; rhetorisches Praktikum.⁸¹

Das Thema der Gründung von Arbeiterhochschulen war 1921/22 noch einmal aktuell, nachdem einige Schweizer Arbeiter die Akademie der Arbeit in Frankfurt besucht hatten.⁸² Allerdings führte auch diese Diskussion nicht zu entsprechenden Realisierungen, verstärkte aber die Absicht, die Arbeiterbildung neu als Schweizerische Arbeiterbildungszentrale zu organisieren. In Genf war allerdings bereits 1905 ein entsprechendes Projekt realisiert worden: die Arbeiteruniversität (*École/Université ouvrière de Genève*). Und bereits in den 1890er-Jahren waren in Genf Vorlesungen für das Volk und die Arbeiterschaft organisiert worden, dies in der Tradition des englischen *University Extension Movement* und mit dem Ziel: „Die Universität muss zum Volke gehen.“⁸³

⁷⁹ Ebd., S. 216.

⁸⁰ Ragaz 1916, S. 136.

⁸¹ Vgl. Pflüger 1913, S. 217.

⁸² Vgl. Gschwend 1987, S. 33.

⁸³ Vuilleumier 1987, S. 89.

Allerdings waren die Themen der Vorlesungen nicht mit der Arbeiterschaft abgesprochen und die Vorlesungen wurden fast ausschließlich von bürgerlichen Referenten gehalten. Die Schaffung einer „Arbeiteruniversität“ gelang zwar 1905, allerdings wurden die Veranstaltungen, die jetzt von Gewerkschaften und der Sozialdemokratischen Partei organisiert wurden – ab 1912 unter Leitung des Schweizerischen Arbeiterausschusses – sehr unterschiedlich besucht. Während des Krieges wurden die Angebote eingestellt. Als sie anschließend wieder aufgenommen wurden, gerieten sie im Umfeld der Parteispaltung wiederum in eine Krise. Erst als die beiden Anliegen – Schulung der Partei- und Gewerkschaftsvertrauensleute und allgemeine Volksbildung – ab 1923 unter der neuen Organisation der Arbeiterbildungszentrale getrennt wurden, erlebte die Arbeiterbildung in Genf einen neuen Aufschwung – von einer Arbeiteruniversität war allerdings nicht mehr die Rede.

4 Arbeiterbildung zum Zweck der allgemeinen Bildung oder als Teil des Klassenkampfes? – ein kurzes Fazit

Die allgemeinen Ausführungen zu den Bildungsaspirationen der politischen Linken und zur Organisation der Arbeiterbildung sowie die drei Beispiele haben gezeigt, dass im Umfeld des Ersten Weltkrieges und vor allem zu Beginn der 1920er-Jahre Projekte für eigenständige sozialistische Erziehungs- und Bildungsprogramme ein breites Interesse fanden. Trotzdem blieb Vieles Programm und verschiedene Projekte hatten den Charakter von „Versuch und Irrtum“: Die sozialdemokratischen Schulreformprojekte konnten sich nicht durchsetzen – im Gegenteil: Mittelfristig erfolgte im mittleren Drittel des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Kantonen (Aargau, Solothurn, Zürich) sogar eine weitere Differenzierung des Schulsystems auf der Sekundarstufe I.⁸⁴ Die Kindergruppen waren zwar ein langfristiges Projekt, konnten die Arbeiterkinder aber immer nur mäßig mobilisieren. Das Konzept der Arbeiterhochschule konnte sich – im Gegensatz zur bürgerlich konnotierten Volkshochschule – nicht etablieren. Arbeiterbildung als Erwachsenenbildung wurde erst mit der Arbeiterbildungszentrale in den frühen 1920er-Jahren dauerhaft institutionalisiert und funktionsdifferenziert: Die stark parteiideologisch gefärbte Funktionärsausbildung wurde deutlicher von allgemeinen Bildungsangeboten für die Arbeiterschaft getrennt, aber beides wurde weiterhin angeboten. Die sozialistische Jugendorganisation schließlich hatte vor allem im Umfeld des Ersten Weltkrieges Erfolg, ein Umstand, der wohl vor allem der Koinzidenz von zunehmender sozialer Not, großen Weltverbesserungsideen und den Hoff-

⁸⁴ Vgl. Criblez/Manz 2016.

nungen auf Veränderungen durch Revolution geschuldet war. Der (vorläufige) Verlust der Jugendorganisation an die Kommunistische Partei im Kontext der Parteispaltung zu Beginn der 1920er-Jahre ist denn vor allem durch die Radikalisierung der Jugendorganisation zu erklären.

Warum war es so schwierig, linke Bildungs- und Erziehungsprogramme am Ende der 1910er- und zu Beginn der 1920er-Jahre zu etablieren? Dafür ist wohl ein sehr komplexes Bündel von Faktoren verantwortlich; einige davon sollen abschließend skizziert werden:

Am Ende des Ersten Weltkrieges war eine zukunfts offene Situation entstanden. Wenn die Kriegsgräuere in Zukunft verhindert werden sollten, musste sich einiges ändern, so die Überzeugung in Teilen der Bevölkerung, nicht nur in der politischen Linken. In diesem Sinne können die Bildungsdiskussionen der Linken in den ersten Nachkriegsjahren durchaus vor dem Hintergrund einer Art *critical juncture*⁸⁵ oder eines *window of opportunity*⁸⁶ verstanden werden, einer Weggabelung, in der es möglich war, den angestammten Pfad im Sinne der Pfadabhängigkeit⁸⁷ zu verlassen. Der Erste Weltkrieg war dafür zwar nicht der einzige Grund, aber in seinem Kontext hatten sich sowohl die soziale Situation der Arbeiterschaft als auch die politischen Spannungen zugespitzt. Durch die Revolution in Russland und die internationalen Revolutionsdiskurse im Vor- und Umfeld der Dritten Internationale waren die Hoffnungen auf Veränderung der Gesellschaft, insbesondere bei der jungen Arbeitergeneration, stark gestiegen. Durch die Parteispaltung erhielten sie bei Gewerkschaften und Sozialdemokratie aber einen starken Dämpfer. Bildung war – so gesehen – für Sozialdemokratie und Gewerkschaften der gemäßigte Weg zur Veränderung der Gesellschaft als Revolution.

Aber grundlegende Veränderungen im Bildungssystem waren kaum möglich, weil sich das Schulsystem in seinem Aufbau und seiner Struktur trotz Kritik einigermaßen bewährt hatte, in diesem Sinne pfadabhängig war, und weil die Bildungsnachfrage gerade nach Sekundarschulbildung, auf die sich die hauptsächlichste Kritik bezog, stark anstieg⁸⁸ – dies nicht zuletzt, weil die Arbeiterschaft die wachsende Bedeutung von Bildung erkannt hatte. In funktionalistischer Perspektive gab es keinen zwingenden Reformbedarf, auch wenn der Erste Weltkrieg und die Zuspitzung der sozialen und politischen Spannungen aus Sicht des Bildungssystems als externe Krise eingestuft werden können und damit das Potenzial für Pfadänderungen vorhanden war. Zur etablierten Volks-

⁸⁵ Vgl. Cappocchia/Kelemen 2007.

⁸⁶ Vgl. Kingdon 1995.

⁸⁷ Zur Pfadabhängigkeit vgl. u.a. Beyer 2006.

⁸⁸ Zur Expansion der Sekundarschule als Schulform mit erweiterten Bildungsansprüchen zum Beispiel im Kanton Zürich vgl. Oertel 1997.

schule innerhalb von nützlicher Frist (innerhalb des *window of opportunity*) mehrheitsfähige⁸⁹ und valable Alternativen glaubwürdig zur Verfügung stellen zu können, überforderte die Linke. Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit (damals Jugendpflege genannt) sowie Erwachsenenbildung waren in dieser Perspektive valable alternative Bildungs- und Erziehungsoptionen. In beiden Bereichen sind in den 1910er- und 1920er-Jahren starke Institutionalisierungsbemühungen festzustellen,⁹⁰ und beide Bereiche waren – anders als die Volksschule – nicht auf weltanschauliche Neutralität verpflichtet.

Die Sozialdemokratie war nach der Einführung des Proporzwahlrechts 1919 zwar in einzelnen Kantons- und Stadtparlamenten eine ernstzunehmende politische Kraft geworden, konnte aber Mehrheitsentscheide nie allein herbeiführen. Sie blieb oft auch von der Regierungsbeteiligung (Majorzwahlen!) und damit von der Exekutivmacht ausgeschlossen. Der allmähliche Schulterschluss der bürgerlichen Parteien gegen die Sozialdemokratie wurde nach dem Generalstreik bewusst weiter gefördert und der Aufbau einer spezifischen Arbeiterkultur verstärkte zunächst den Quasi-Ausschluss der Arbeiterschaft aus der bürgerlichen Gesellschaft. Die teilweise stark ideologisierten, klassenkämpferisch-programmatischen erziehungs- und bildungspolitischen Positionierungen der Linken beförderten die bürgerlichen Abwehrreflexe, insbesondere auch innerhalb der Bildungsinstitutionen. Erst im Umfeld von Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg begann ein allmählicher Reintegrationsprozess.

Die Parteispaltung zu Beginn der 1920er-Jahre war – zumindest für die Sozialdemokratie und deren Bildungsaspirationen – Problem und Chance zugleich. Mit dem Wechsel vieler Junger in die Kommunistische Partei musste die innerparteiliche und innergewerkschaftliche Nachwuchspflege neu organisiert werden. Der Neuanfang führte zu einer dauerhaften Jungpartei – die sich allerdings auch im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts immer wieder in Opposition zur Mutterpartei stellte.⁹¹ Die Parteispaltung schuf aber für die Sozialdemokratische Partei auch klarere Verhältnisse, indem der linke, radikale Flügel „ausgelagert“ und das Meinungsspektrum innerhalb der Partei reduziert werden konnten. Auch wenn die „Flügelkämpfe“ in vermindertem Ausmaß fortgesetzt wurden, gewannen die gemäßigten Positionen an Gewicht. Die dauerhafte Institutionalisierung der Arbeiterbildungszentrale wurde wohl erst da-

⁸⁹ Änderungen in der Volksschulgesetzgebung unterlagen dem obligatorischen Referendum, mussten sich also in einer Volksabstimmung als mehrheitsfähig erweisen.

⁹⁰ Für die Jugendpflege vgl. Métraux 1942; für die Erwachsenenbildung vgl. Bähler 1921.

⁹¹ Vgl. Gilg 1974, S. 12ff.

durch möglich. „Die sozialistische Schulung des Geistes [...] ist [...] weit wichtiger als das fortwährende Betonen des Losschlagens“.⁹²

Bildung als Mittel zur Befreiung aus der Unmündigkeit war – in einem durchaus aufklärerischen Sinne – in der Selbstwahrnehmung der Arbeiterklasse der Ausgang aus der Abhängigkeit von der bürgerlichen Klasse. Deshalb setzte Arbeiterbildung in einer radikalen Variante den Klassenkampf und die Abschaffung der Klassengesellschaft voraus. Dies schien aber gleichzeitig nur möglich, wenn die Arbeiterschaft entsprechend für den Klassenkampf erzogen und ausgebildet wurde. In einer gemäßigten Sicht dagegen war Arbeiterbildung weitgehend Allgemeinbildung, die sich von bürgerlichen Bildungsprogrammen allenfalls durch spezifische Schwerpunktsetzungen (Soziales, Wirtschaft und Recht) unterschied und – wie letztere auch – auf einen besseren Menschen zielte. Gleichzeitig ist es durch Bildung auch möglich, parteipolitisch radikale Ideologisierung zu überwinden. „Das Proletariat, indem es durch seine Bildungsarbeit die bürgerliche Welt vollends besiegen will, kommt zuletzt bei dieser an“.⁹³

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Arnold, Emil (1921): Gedanken zur kommunistischen Bildungsarbeit. In: *Am Werk*. Basel, S. 26-30.
- Bähler, Emma Luzia (1918): Die staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 4, S. 3-125.
- Bähler, Emma Luzia (1921): Die Volkshochschule. In: *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 7, S. 3-44.
- Beck, Joseph (1916): *Der neue Schulkampf*. Olten.
- Beck, Joseph (1930): Darstellung und Kritik der liberalen und sozialistischen Erziehungslehre und Schulpraxis. In: *Schweizer Schule* 16, S. 1-5, 13-16, 25-28.
- Berlepsch-Valendas, Hans (1921): Das Problem der Volkshochschule. In: *Schweizerische Monatshefte für Politik und Kultur* 1, S. 124-128.
- Botschaft nationale Erziehung (1917): Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung (vom 3. Dezember 1917). In: *Schweizerisches Bundesblatt* 69 (IV), S. 749-764.
- Dévaud, Eugène (1918): À propos de la Motion Wettstein. Fribourg.
- Eidgenössisches Statistisches Amt (1929): Die Statistik der Nationalratswahlen 1919, 1922, 1925 und 1928. Bern.
- Elternorganisation der sozialistischen Kindergruppen der Schweiz (1922): *Erziehung zum Klassenkampf*. Zürich.
- Falke, Konrad [i.e. Frey, Karl] (1914): *Der schweizerische Kulturwille*. Zürich.

⁹² Grimm 1919, S. 42.

⁹³ Ragaz 1916, S. 62.

- Gesetz Volksschule Zürich (1899): Gesetz betreffend die Volksschule (vom 11. Juni 1899). In: Offizielle Sammlung der Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich 25, S. 394-411.
- Grimm, Robert (1917): Zimmerwald und Kiental. Bern-Belp.
- Grimm, Robert (1919): Revolution und Massenaktion. Bern.
- Grimm, Robert (1921): Bildung und Klassenkampf. [Bern].
- Herzog, Jakob (1914): Die bürgerliche Jugendbewegung in Basel. In: Junge Garde. Jahrbuch der sozialdemokratischen Jugendorganisation Basel 1913. Basel, S. 23-30.
- Huber, Karl (1923): Sozialismus und Erziehung. Zürich.
- Huber, Karl (1948): Schulgesetzgebung im Kanton Zürich. In: Sozialdemokratische Pressunion des Kantons Zürich (Hg.): Aus der Geschichte der Zürcher Arbeiterbewegung. Zürich, S. 373-393.
- Killer, Karl (1922): Sozialdemokratie und Erziehung. In: Rote Revue 2, S. 99-104.
- Küffer, Georg (1919): Die Volkshochschule der Schweiz. Bern.
- Lang, Otto (1903): Arbeiterbildungsvereine. In: Reichesberg, Naum (Hg.): Handwörterbuch der Schweizerischen Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung. Band 1. Bern, S. 87-89.
- Loosli, Carl Albert (1908/1980): Proletarische Bildungsideale. In: Loosli, Carl Albert: Ihr braven Leute nennt euch Demokraten. Frauenfeld, S. 61-64.
- Münzenberg, Wilhelm (1916): Aus der Geschichte der sozialdemokratischen Jugendorganisation der Schweiz. Zürich.
- Münzenberg, Willi (1917): Nehmt euch der Kinder an. Zürich.
- Münzenberg, Willi (1930/2015): Die dritte Front. Winterthur.
- Natorp, Paul (1899/1925): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.
- Nobs, Ernst (1915): Die bürgerliche Jugendbewegung der Schweiz. Zürich.
- Pflüger, Paul (1913): Arbeiterhochschulen. In: Pflüger, Paul: Sozialpolitische Reden und Aufsätze. Zürich, S. 209-218.
- Ragaz, Leonhard (1916): Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung. In: Neue Wege 10, S. 54-69, 129-138.
- Reinhard, Ernst (1924a): Grundfragen der Arbeiterbildung. Zürich.
- Reinhard, Ernst (1924b): Die Volkshochschule und die Arbeiterschaft. s.l.
- Savary, Jules (1919): L'éducation nationale en Suisse. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse 10, S. 45-105.
- Schenkel, Hans (1913): Die Schule der Zukunft. Zürich.
- Schenkel, Hans (1915): Sozialdemokratie und Schulreform. In: Neues Leben 1, S. 11-15.
- Schenkel, Hans (1916): Staatsbürger oder Weltbürger? Bern.
- Seidel, Robert (1915): Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik. Zürich.
- Seidel, Robert (1918): Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Weltbürger und Mensch. Zürich.
- Seidel, Robert (1921): Erziehung fürs Vaterland oder für die Menschheit? In: Schweizerische Lehrerzeitung 66, S. 104-105, 111, 120-121.
- Sozialdemokratischer Schulverein (1910): Was wir wollen. Lehrplan der Sonntagsschule des Sozialdemokratischen Schulvereins. Zürich.
- SP Solothurn (1921): Handbuch für sozialdemokratische Arbeiterpolitiker im Kanton Solothurn. Olten.
- Spitteler, Carl (1915): Unser Schweizer Standpunkt. Zürich.
- Stähly, Albert (1920): Volk, Volksschule, Volkshochschule. Basel.
- Stieger, Karl (1951): Unterricht auf werktätiger Grundlage. Olten.
- Weber, Max (1927): Das Ziel der Arbeiterbildung. In: Gewerkschaftliche Rundschau 19, H. 10, S. 305-309.

Literatur

- Altermatt, Urs (²1991): *Der Weg der Schweizer Katholiken ins Ghetto*. Zürich.
- Auderset, Patrick/Eitel, Florian/Gigase, Marc/Krämer, Daniel/Leimgruber, Matthieu/Mozbouri, Malik/Perrenoud, Marc/Vallotton, François (Hg.) (2018): *Der Landesstreik 1918. Krisen, Konflikte, Kontroversen*. Traverse 25, H. 2.
- Bachmann-Di Michele, Mathilde (1992): *Die Volks- und Erwachsenenbildung in der deutschen Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern.
- Beyer, Jürgen (2006): *Pfadabhängigkeit. Über institutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel*. Frankfurt am Main.
- Brunsson, Nils (1989): *The Organization of Hypocrisy*. Hoboken, NJ.
- Capocchia, Giovanni/Kelemen, Daniel R. (2007): *The Study of Critical Junctures. Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism*. In: *World Politics* 29, S. 341-369.
- Criblez, Lucien (1997): *Von der Erwachsenenbildung als Politik zur politischen Bildung Erwachsener*. In: Stifter, Christian (Hg.): *Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule*. Wien, S. 66-74.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2016): „Unterricht auf werktätiger Grundlage“ oder: Die Konstruktion einer doppelten curricularen Differenz durch Geschlechter- und Leistungs differenzierung in den Stundentafeln der Zürcher Sekundarstufe I. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden, S. 203-227.
- Degen, Bernard (1992): *Arbeiterbildung und Volkshochschule in Basel*. In: *das forum* 4, S. 31-38.
- Degen, Bernard/Richers, Julia (Hg.) (2015): *Zimmerwald und Kiental*. Zürich.
- Egger, Heinz (1952): *Die Entstehung der Kommunistischen Partei und des Kommunistischen Jugendverbandes in der Schweiz*. Zürich.
- Gautschi, Willi (1968): *Der Landesstreik 1918*. Zürich.
- Gautschi, Willi (Hg.) (1971): *Dokumente zum Landesstreik 1918*. Zürich.
- Gilg, Peter (1974): *Jugendliches Drängen in der schweizerischen Politik*. Bern.
- Gruner, Erich (1969): *Die Parteien in der Schweiz*. Bern.
- Gschwend, Rolf B. (1987): *Die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale: Gründung, Entwicklung, Organisation und internationale Einflüsse 1912-1927*. In: Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc: *Zusammen Lernen – Gemeinsam erkennen – Solidarisch Handeln*. Bern, S. 10-52.
- Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc (1987): *Zusammen Lernen, gemeinsam Erkennen, solidarisch Handeln*. Bern.
- Guidici, Anja/Manz, Karin (2018): *Das Programm zur Nationalen Erziehung (1914-1924) oder: wie ein forcierter Kulturtransfer politisch scheitert*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40, S. 111-131.
- Hardegger, Urs (2017): *Es gilt die Tat. Zürich im Herbst 1917*. Zürich.
- Hodel, Markus (1994): *Die Schweizerische Konservative Volkspartei 1918-1929*. Freiburg.
- Jost, Hans-Ulrich (1973): *Linksradikalismus in der deutschen Schweiz 1914-1918*. Bern.
- Jost, Hans Ulrich (1977): *Die Altkommunisten*. Frauenfeld.
- Jost, Hans Ulrich (1992): *Die reaktionäre Avantgarde*. Zürich.
- Kingdon, John W. (1995): *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. New York, NY.
- Kössler, Till (2014): *Perspektiven einer Geschichte von Friedenspädagogik und Friedenserziehung im 19. und 20. Jahrhundert*. In: Kössler, Till/Schwitansky, Alexander (Hg.): *Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert*. Essen, S. 19-38.
- Linder, Wolf/Zürcher, Regula/Bolliger, Christine (2008): *Gespaltene Schweiz – geeinte Schweiz*. Baden.
- Métraux, Hans (1942): *Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten*. Zürich.

- Nabholz, Willy (1978): Sozialdemokratische Arbeiterbildung in der Schweiz vor dem Zweiten Weltkrieg. Lizentiatsarbeit der Phil. Fak. I der Universität Zürich.
- Neumann, Hans (1948): Hundert Jahre Schweizer Arbeiterbildung. In: Schweizerischer Gewerkschaftsbund (Hg.): Die Schweiz der Arbeit 1848-1948. Zürich, S. 187-201.
- Oertel, Lutz (1997): Schulreform – ein Zürcher Politikversuch. Zur Entwicklung der Volksschuloberstufe. Zürich.
- Petersen, Andreas (2001): Radikale Jugend. Zürich.
- Remak, Joachim (1997): Bruderzwist und Brudermord. Zürich.
- Rossfeld, Roman/Koller, Christian/Studer, Brigitte (Hg.) (2018): Der Landesstreik. Baden.
- Schwaar, Karl (1987): Krise, Krieg und Konjunktur. Die SABZ zwischen 1930 und 1960. In: Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc: Zusammen Lernen – Gemeinsam Erkennen – Solidarisch Handeln. Bern, S. 53-80.
- Schwaar, Karl (1993): Isolation und Integration. Arbeiterkulturbewegung und Arbeiterbewegungskultur in der Schweiz 1920-1960. Basel.
- Stadler, Peter (1984): Der Kulturkampf in der Schweiz. Frauenfeld.
- Von Gunten, Hansueli/Voegeli, Hans (1978): Das Verhältnis der sozialdemokratischen Partei zu anderen Linksparteien in der Schweiz (1912-1980). Bern.
- Vuilleumier, Marc (1987): Arbeiterbewegung, Bildung und Kultur: zum Beispiel Genf (1890-1939). In: Gschwend, Rolf B./Hablützel, Peter/Moser, Viktor/Perrenoud, Marc/Schwaar, Karl/Vuilleumier, Marc: Zusammen Lernen – Gemeinsam Erkennen – Solidarisch Handeln. Bern, S. 81-100.
- Weber, Max (1962): 50 Jahre Schweizerische Arbeiterbildungszentrale. In: Gewerkschaftliche Rundschau 54, S. 311-318.
- Wigger, Bernhard (1997): Die Schweizerische Konservative Volkspartei 1903-1918. Freiburg.
- Wilhelm, Elena (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Bern.