

Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918

Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 January 2019
Accepted 30 June 2019
Available online 25 August
2019

Keywords:

1918, Social movements,
military, educational
system,
educationalization

N. Grube

Pädagogische Hochschule
Zürich • Zentrum für
Schulgeschichte •
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich • Schweiz •
norbert.grube@phzh.ch

A. De Vincenti

Pädagogische Hochschule
Zürich • Zentrum für
Schulgeschichte •
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich • Schweiz •
andrea.devinenti@phzh.ch

A. Hoffmann-Ocon

Pädagogische Hochschule
Zürich • Zentrum für
Schulgeschichte •
Lagerstrasse 2 •
CH-8090 Zürich • Schweiz •
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

ABSTRACT

Education as a means of social cohesion? Caesura and entanglements in debates on reorganisation in education, the military and social movements in German-speaking Switzerland around 1918

Around 1918 debating spaces opened up and gave way to various knowledge struggles. The pre-war order was partly delegitimized and the experience of war often considered as a lesson learnt. Against this backdrop, this article shows that in ostensibly very disparate debate contexts such as feminist and peace movements, the military and the educational system, people related to education in very similar ways. In all three contexts the envisaged new order of society ought to be reached by educationalizing the future.

Das Jahr 1918 steht chiffrhaft für das Kriegsende in West- und Mitteleuropa sowie für revolutionären Umbruch. Niedergang und Aufbruch schieben sich mit der Auflösung alter und der Herausbildung neuer Staaten oder Imperien gleichzeitig ineinander (Osterhammel,

2009). Trotz sozio-kulturell unterschiedlicher Erfahrungen, etwa von Soldaten, Intellektuellen und politischen Emigranten, habe, so Daniel Schönplflug (2017, S. 14), beim unmittelbaren Kriegsende im Westen und selbst bei der Kriegsfortsetzung in östlichen Regionen Europas eine weitreichende Friedenssehnsucht geherrscht. Diese nahezu global geteilte erlöserhafte Stimmung beruhte Schönplflug zufolge auf einer weltumspannenden Wahrnehmung von bislang ungeahnter kriegerischer Vernichtung und Zerstörung. Doch gründeten die friedenspolitischen Perspektiven auf sehr unterschiedlichen Erfahrungen erster und zweiter Hand (Gehlen, 1957/2004, S. 51–54): der unmittelbaren Kriegserlebnisse und der Vermittlung durch Gespräche und Massenmedien. Daher und aufgrund politisch-ideologischer Gegensätze entstand „ein globales Panorama von Friedenserwartungen“, in dem sich die Protagonisten „permanent widersprachen“ (Leonhard, 2018, S. 133). Diese Paradoxien verschärfen sich, da besonders seit Kriegsausbruch Wissenskämpfe für die jeweiligen politischen Positionen und um öffentliche Zustimmung immer heftiger geführt wurden (Münkler, 2013, S. 145, 269–271, 283, 293f.; Leonhard, 2018, S. 46, 87). In dieser Gemengelage „der Unübersichtlichkeit, der Offenheit, der Konkurrenz von Friedensvisionen“ (Leonhard, 2018, S. 134), in den komplexen und konfliktreichen Neuordnungsprozessen von Gesellschaften besaßen jeweils Erziehung und Bildung hohe Relevanz. Trotz oder gerade wegen nietzscheanisch geprägter Schulkritik (Niemeyer, 2016, S. 47, 58–60, 81; Keim und Schwerdt, 2013, S. 684) an mechanisch vermittelter Überfülle von mediokrem, Genialität erstickendem Wissen erfolgten im weltanschaulichen Wissenskampf um 1918 diverse Schübe von „Pädagogisierung“ des Sozialen (Tenorth, 1989, S. 112; vgl. Labaree, 2008). Darunter wird die Priorisierung von Bildung und Erziehung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, aber auch bei Visionen von einer neuen Gesellschaft, einem neuen Menschen (Skiera, 2018, S. 28–30, 33–35; Dudek, 1999, S. 31–48) verstanden. Pädagogisierende Positionierungen nahmen um 1918 zunehmend auch vielfältige ausserschulische Akteure, etwa die Lebensreform- und Jugendbewegung, vor. In diskursiven Gemengelagen und Abgrenzungen wurden in konkurrierenden pädagogischen Entwürfen sowohl dem Krieg und Frieden, als auch der damit verbundenen Zukunft richtungsweisende erziehende Qualitäten zugeschrieben, um das visionär entworfene Neue zu erreichen oder aber das verlorene Vergangene wiederzuentdecken. Sowohl lebensreformerische Ganzheitlichkeitsüberlegungen als auch sozialtechnologisch inspiriertes Reformdenken appellierten an das Alltagshandeln, eng aufgefasste gesellschaftliche Felder zu überschreiten. Dies galt auch für die hier fokussierte neutrale Schweiz, die mit der Grenzbefestigung eine bis dahin nicht gekannte militärische Mobilmachung zwischen 1914 und 1918 erlebt hatte und gleichsam als Plattform für propagandistische Einflussversuche der kriegsführenden Mächte sowie für sozialistische und pazifistische Agitationen politischer Exilanten ebenfalls im Fokus ideologischer Wissenskämpfe stand (Kreis, 2014; Grube, Hoffmann-Ocon und De Vincenti, 2018). Die an sich unspektakuläre Annahme, in den ersten Nachkriegsjahren hätten sich Tradiertes und neu Konzipiertes zur Gestaltung einer besseren Zukunft vielschichtig verwoben und dynamisiert, wird dann forschungsrelevant, wenn ähnliche Bezugnahmen auf Erziehung und Bildung in vordergründig und bislang eher getrennten Debattenkontexten erfolgten. Welche

Sinn- und Bedeutungsschnittmengen bzw. -abgrenzungen lassen sich bei pädagogischen Entwürfen aus unterschiedlichen politischen Lagern feststellen? Schon Andrew Donson (2010) hat gezeigt, wie in den Kriegsjahren Elemente von Krieg und Reformpädagogik miteinander verflochten waren. Diese vielseitige Inanspruchnahme des Pädagogischen sowohl durch institutionalisierte Akteure, wie das Militär und die Schule, als auch durch die Friedens- und Frauenbewegung, wird nachfolgend für die Deutschschweiz untersucht. Dabei kann es hier nicht darum gehen, die in sich heterogenen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen dieser Akteursgruppen vollständig abzuhandeln. Vielmehr sollen die exemplarisch ermittelten Abgrenzungen und Verflechtungen der artikulierten Zukunftsentwürfe und die Rolle von Erziehung und Bildung in pädagogischen, militärischen sowie friedens- und frauenpolitischen Diskursen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zurückgegriffen wird auf serielle Quellen und auch Einzelpublikationen um 1918: auf Berichte und Akten über den Zürcher Frauenkongress, die Allgemeine Schweizer Militärzeitung (ASMZ) und Protokolle von Zürcher Schulkapiteln, den seit den 1830er Jahren bestehenden (Kanton Zürich, 1832, § 51), regionalen der Weiterbildung dienenden Lehrerversammlungen.¹

Friedenspolitik mit Geschlecht und Erziehung. Der internationale Frauenkongress in Zürich vom Mai 1919

Der internationale Frieden sei nach Einstellung der Kämpfe in Westeuropa und Unterzeichnung des Waffenstillstands von Compiègne noch keineswegs herbeigeführt, stellte die feministische Zeitschrift „Frauenbestrebungen“ 1919 fest. Da international weiterhin die Kultur des Hasses vorherrsche, müsse nun eine neue, pazifistische, gewaltlose und solidarische Generation herangezogen werden (M. G., 1919, S. 29).²

In diesem Zwischenbereich von Krieg und Frieden, in diesem eingangs genannten ausgangsoffenen Möglichkeitsraum, der vieles in der Schwebe hielt (Brassel und Tanner, 1986, S. 21), trafen sich in Zürich vom 12. bis zum 17. Mai 1919, parallel zu den Friedensverhandlungen in Versailles, Frauen aus unterschiedlichen politischen Lagern zu einem internationalen Kongress, um Vorschläge für die offizielle Friedenskonferenz zu erarbeiten (Schüler, 2004, S. 219; Kuhlman, 2007; Sharp und Stibbe, 2017; Förster, 2018, S. 121–135). Damit trugen sie einem Beschluss des Haager Frauenfriedenskongresses von 1915 Rechnung, wonach die „Erziehung der Kinder“ so einzurichten sei, „dass ihr Denken und Wünschen auf das Ideal aufbauenden Friedens gerichtet wird“ (Internationale Frauenliga, 1919, S. 33; 381).

Wie und mit welchen erzieherischen Zuschreibungen bezogen sich die in Zürich versammelten Frauen auf Vergangenheit und Zukunft? Inwiefern sahen sie das Kriegsende als Neuanfang, als Möglichkeit für eine bessere Zukunft und welche Rolle massen sie dabei ihrem Geschlecht zu?

¹ Vor allem in den beiden grossen Städten Zürich und Winterthur etablierten sich mit weiteren Abteilungen, Kreisen und Teilsektionen Gremien, die alle in der Regel jährlich viermal tagten.

² Vgl. auch die Rede von Helene Stöcker in der St. Peters-Kirche im Rahmen des Kongresses in Zürich im Mai 1919: Internationale Frauenliga, 1919, S. 227.

Auf dem Zürcher Kongress wurden frauen- und friedenspolitische Fragen und Erziehungsziele mit Bezug zum Völkerbund debattiert (Ibidem, S. XI). Der Friedensgedanke wurde in den Resolutionen argumentativ mit einer den Frauen allgemein zugeschriebenen weiblichen Eigenart sowie mit der Erziehungsidee verknüpft. Dies entsprach einem von Frauenrechtlerinnen und Pädagoginnen der Zeit häufig genutzten Argumentationsmuster (Stoehr, 2006, S. 202f.): Es sei ein „Vorrecht der Frau“, das „rein Menschliche“ sehen zu können ohne „Rücksicht auf Parteien, [...] Klassen, [...], einzelne Nationen“, weshalb die Frauen „etwas Neues“ in die Politik zu tragen vermöchten und dies künftig auch unbedingt tun sollten (Dück, 1919, S. 198). Das Neue wurde im Kongressbericht christlich grundiert mit harmonisierenden Begriffen wie Versöhnung, Verbindung oder auch Liebe – ein zeitgleich reformpädagogisch vielfältig rezipiertes religiös geprägtes Begriffsarsenal (Kössler, 2016, S. 236). Entstehen sollte nicht nur eine neue Politik, sondern zugleich auch eine neue Ethik und ein neuer Glaube, um den Krieg zwischen Staaten und ebenso revolutionäre Unruhen innerhalb der Staaten zu verhindern. Nur die Liebe bewege die Welt vorwärts: Weder Wilson noch Lenin, die als friedenspolitische Impulsgeber und Konkurrenten ihrer Zeit galten (Leonhard, 2018, S. 91), vermögen die Welt zu erlösen: dies „tun Christus und Tolstoi“ (Dück, 1919, S. 200), wobei mit der Nennung des russischen Literaten an reformpädagogische Alternativerziehung angeknüpft wurde (Skiera, 2010, S. 340f.). Da die Kriegsjahre ein Kulturversagen aufgezeigt hätten, das von einer „technischen materialistischen Weltanschau[un]g“ und „einer krassen Macht- und Gewaltpolitik“ geprägt sei, erstrebe der Internationale Frauenkongress nun, die Basis einer neuen „Menschheitskultur“ zu schaffen. Dieses den einleitend erwähnten Topos vom neuen Menschen bzw. einer neuen Gesellschaft aufgreifende Ziel sei nur durch die „Erziehung der Völker“ zu erreichen (Internationale Frauenliga, 1919, S. 362).

Das umfassend gedachte, sich sowohl an Kinder als auch an Erwachsene richtende häusliche und schulische Erziehungsprogramm war präventiv auf einen dauerhaften Frieden ausgelegt und dürfe auf keinen Fall Krieg oder „nationalem Hochmut“ Vorschub leisten: „[A]bsolutely no militarism in the schools!“, lautete daher eine nahe liegende Losung (Ibidem, S. 363; Zitat: S. 236). Zur Festigung der Völkerverständigung sah der Zürcher Frauenkongress Unterricht in Kulturgeschichte oder das Literaturstudium vor sowie die Nutzung der Presse „als Erziehungsfaktor der ganzen Menschheit“ und zur Popularisierung des Friedensgedankens. Zudem solle ein internationaler Austausch von Schulkindern, Studenten und Professoren sowie ein internationales Lehrerseminar organisiert werden. Frauen seien angesichts ihres „verantwortlichen Beruf[es] als Mutter der Menschheit“ an neu geschaffenen Frauenhochschulen zu Weltbürgerinnen zu erziehen (Ibidem, 1919, S. 363).

Die angeblich im Krieg kulminierte, männlich geprägte Vergangenheit setzte sich für viele Teilnehmerinnen, u.a. für die Wienerin Else Beer-Angerer, im sich abzeichnenden sogenannten „Gewaltfrieden“ von Versailles fort. Auch für die Zürcher Frauenrechtlerin Emma Boos-Jegher trug der Versailler Vertrag „die lebenskräftigsten Keime zu künftigem Unfrieden“ in sich (Ibidem, S. 89). Hierin und in der Etablierung einer neuen, von Weiblichkeit geprägten Gesellschaftsordnung (Dück, 1919, S. 241) stimmten die Schweizer

Frauenrechtlerinnen Clara Ragaz und Emma Graf (De Vincenti, 2018, S. 121–127; Grube, Hoffmann-Ocon und De Vincenti, 2018, S. 30f.) mit der Niederländerin Aletta Jacobs (Schüler, 2004, S. 222) oder der Britin Helena Swanwick (Internationale Frauenliga, 1919, S. 222f.) überein.³ Der Krieg habe als Um-Erzieher die Frauen gelehrt, „dass die Politik uns die Kinder, die wir als gute Mütter aufgezogen und gepflegt haben, mit 17 Jahren wegreisst und sie sterben lässt an giftigen Gasen, durch Sprengkapseln, durch Flammenwerfer und wie alle diese schönen Dinge heissen, die man im Kriege erfunden hat“ (Ibidem, S. 211). Neben der häuslichen Pflichterfüllung bedürfe es der weiblichen Beteiligung an der Politik, denn diese sei „das einzige [...], was wir tun und treiben müssen, damit wir unsern Kindern auch wirklich gute und richtige Mütter sein können“ (Ibidem, S. 211).

Die jüngste Kriegsvorgangeneit wie auch die mit ihr verbundene nahende Zukunft des drakonischen, einen neuen Krieg heraufbeschwörenden Friedensvertrags in Versailles wirkt in diesem Diskurszusammenhang als männlich konnotierte Bedrohung, die durch Weiblichkeit zurückgedrängt werden könne. Die versammelten Frauen verwiesen zwar immer wieder auf ihre Mitschuld am Krieg, betonten aber, der Krieg habe die Frauen aufgeklärt, ihre Eigenart in die Politik einzubringen, um eine friedliche Zukunft mitzugestalten – dieser Lernprozess oder die daran anschliessende Willensbekundung fand seine organisatorische Form schliesslich in der zum Abschluss des Zürcher Kongresses gegründeten Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit. Diese Organisation sollte „für die auf den internationalen Frauenkongressen im Haag [sic!] 1915 und in Zürich 1919 gefassten Resolutionen eintreten und internationale, pazifistische and [sic!] auf die Befreiung der Frauen gerichtete Bestrebungen“ fördern (Internationale Frauenliga, 1919, S. 363). Als zentrale Mittel zur Erreichung der neuen weiblich geprägten Gesellschaft wurde stets auf Erziehung und Bildung verwiesen: gab es ähnliche Bezugnahmen in der Reformdiskussion Schweizer Offiziere zur Erneuerung des Militärs?

An- und Abgrenzungen gegenüber Schule, Presse und sozialen Bewegungen: Debatten über Soldatenerziehung in der Schweizer Armee 1918/20

Auch Schweizer Offiziere werteten wie die Frauenbewegung Kriegserfahrungen als Lehren für die Zukunft. Sie kamen jedoch, wie die Analyse von Debatten in der „Allgemeinen Schweizer Militärzeitung“ (ASMZ) zeigt, zu Schlussfolgerungen der militärischen Effizienz. Die massenhafte Vernichtung ganzer Armeeeinheiten zwischen 1914/18 habe gelehrt, dass es statt gleich getakteter Einpassung der Soldaten des militärischen Handelns in kleinen Einheiten, der selbständigen Beobachtungsgabe und geistig wendigen Entschlusskraft jedes einzelnen Soldaten bedürfe. Besonders jüngere Offiziere forderten ab etwa 1918 die Reform der Schweizer Soldatenausbildung. Denn der traditionelle, strenge, formalistische Drill und die Disziplinierung zu unbedingtem Gehorsam schienen zum Kriegsende zahlreiche Dienstvergehen und Abstumpfung begünstigt zu haben (Jaun, 2014; Gyr, 1919a, S. 40). Krieg

³ Zu ähnlichen Befunden für die Kongresse in Bern 1914 und Den Haag 1915, vgl. Schulz, 2014, S. 673f. So bezogen sich die Debatten 1915 wiederholt auf die drei Leitwerte Solidarität, politische Teilhabe und Frieden, wobei die „politische Gleichberechtigung der Frau“ als „Grundlage und Garant eines dauernden Friedens“ galt.

und Militär galten nun nur noch vereinzelt (Freitag-Loringhoven, 1919) und anders noch als 1914 als Erzieher zur Mannhaftigkeit (Münkler, 2013, S. 229–241).

Junge Offiziere schlugen daher vor, pädagogisch-methodische Neuerungen u.a. der Schweizer Lehrpersonenbildung aufzugreifen und „eine von Fachleuten geschaffene, psychologisch begründete Militärpädagogik“ zu konturieren (Hegg, 1918, S. 410, vgl. Zoss, 1918, S. 439). Wissenstransfers zwischen Armee, Wissenschaft und Bildungsinstitutionen (Boser et al., 2016) sollten die Offiziersbildung in Taktik, Technik und Militärpädagogik deutlich verbessern. Zur Skizzierung der neuen, d.h. verbesserten militärischen Zukunft diente hier ähnlich wie bei der Frauenbewegung die Vergangenheit als Negativfolie. In diesem Duktus wurde die alte Brechung des „Ich“ durch strenges Kasernenleben abgelehnt zugunsten der Förderung von „Selbstvertrauen, Verantwortungsfreudigkeit und Ehrbegriff“, um Charakter, Disziplin und Selbstwertgefühl des Soldaten und zugleich seine Persönlichkeit auch als Mensch und Bürger neu zu fundieren (Wacker, 1920, S. 147; Hes, 1920; Gyr, 1919b, S. 258; Senn, 1919). Neben Gehorsam und Selbstbeherrschung seien rasche Auffassungsgabe, Lageeinschätzung und Beschleunigungsfähigkeit künftige Erziehungskriterien für den modernen Soldaten. Daher sei nicht der schematische Kasernenhof, sondern das Gelände der beste Ausbildungsort, um im „Charakter des Wettspiels“ die Freiheit des Handelns zu schulen (Gyr, 1919b, S. 259; vgl. Brockmann, 1920, S. 259). Hier deuten sich Bezüge zu reformpädagogischen Konzepten einer naturhaften, jugend- bzw. adressatengerechten Bildung und Erziehung an (Tenorth, 2013).

Ab etwa 1919/20 befürchteten jedoch zahlreiche Offiziere im Kontext des Kriegsendes, Völkerbundgedankens, des Pazifismus und Bolschewismus und aufgrund ihrer Wahrnehmung von gesellschaftlicher Desillusionierung, Lethargie und Arbeitsscheu (Locher, 1920, S. 417f.), dass traditionelle militärische Kernelemente erodieren. Um Wehrkraftzersetzung zu vermeiden, pochten sie – dabei nun die Vergangenheit idealisierend – auf fortgesetzte Erziehung durch Drill, der fast wie Militärformationen in Joseph Roths „Radetzky marsch“ als Garant des Alten und dennoch Untergehenden fungierte (Lochner, 1920, S. 417f., 420; Kast, 1920, S. 38f.; Vogel, 1919; Däniker, 1919).

So wurden trotz partieller reformpädagogischer Anknüpfung in einer Mischung von Schul-, Medien- und Gesellschaftskritik sowie in direkter Opposition zu der als „Volkserzieher“ der pazifistischen Propaganda kritisierten Presse und zur „Kritiksucht“ der Bevölkerung, militärpädagogische Reformansätze in Teilen zurückgewiesen. Das Militär sei keine Bürgerschule und „nicht für Friedenswerke“ da (Lüssy, 1919, S. 278; 292; Kast, 1920, S. 11, 13; Vogel, 1919, S. 74). „Pädagogenansichten, die vielleicht in einer Töchterschule am Platze sind“, seien für die Vermittlung des Unbedingten des Krieges, von Gehorsam und Todesbereitschaft für das Vaterland ungeeignet (Lüssy, 1919, S. 291). Mit solchen Aussagen markierten Schweizer Offiziere auch die Friedens- und Frauenbewegung als pädagogisierende Konkurrenten bei der Zukunftsgestaltung.

Dennoch setzten sowohl die Friedensbewegung als auch das Militär teilweise auf dieselben Referenzautoren bei Erziehungsfragen. So verwiesen auch einige reformorientierte Offiziere auf die pädagogisch seinerzeit breit diskutierte Charakterbildung und auf einen ihrer

profiliersten Vertreter, Friedrich Wilhelm Foerster (Kast, 1920, 37f.; Foerster, 1908). Das Wollen, so hiess es in der ASMZ, müsse ebenso wie die Disziplin durch Erziehung zur zweiten Natur des Mannes werden (Lüssy, 1919, S. 291). Gleichzeitig galt jedoch die traditionelle Maxime „Der Soldat ist im Kriege zum Sterben für das Vaterland bestimmt“ (Lüssy, 1919, S. 290), die bei der Durchsetzung von Befehlen erbarmungslose Schärfe und Strenge verlange. Hierfür dienten die deutschen Sturmbataillone als Vorbilder für die Schweizer Armee, welche allerdings hinter diesem Ideal wegen Personalfuktuation, Kürze der Rekrutenschule und zu viel Urlaub zurückstehe (Ibidem, S. 278). Doch Strenge als Mittel der Erziehung geriet nicht nur in der Schweizer Armee, sondern auch in der Zürcher Lehrpersonenbildung in kritische Diskussionen (Locher, 1920, S. 419; o.V. 1937), so dass in der ASMZ von rücksichtslosen körperlichen Überanstrengungen von Soldaten abgeraten wurde (Wildbolz, 1919).

Anders als 1918 suchten die Traditionalisten um 1920 kaum noch den Wissenstransfer zwischen Hochschule, Lehrerbildung sowie Militär: er befördere lediglich alkoholische Geselligkeit und die seminaristische Ausbildung im Bereich des Turnens sei unbefriedigend (Wacker, 1920, S. 147; Brockmann, 1920, S. 258). Vielmehr sahen manche Offiziere in indirekter Anknüpfung an zeitgleiche politische Vorstösse (vgl. dazu Hoffmann-Ocon/Bascio, 2018) die Armee als eigentlichen Hort einer vom Bund zu koordinierenden harmonischen, präventiven National-, Volks- und Demokratieerziehung (Brockmann, 1920, S. 255f., 258). Denn im Militär werden Autorität und Freiheit versöhnt, indem Befreiung von Egoismus und freiwillige Einsicht in Gehorsam und Pflichtbewusstsein einem individualistischen und hedonistischen Freiheitsverständnis entgegengewirke (Kast, 1920, S. 11–13, 37).

Mit Anklängen an die zu Beginn der 1930er Jahre von Herman Nohl verschriftlichte, um 1915 schon im Zürcher Seminar Unterstrass angewandte Polaritätsmethode, wonach der Lehrer zugleich Freund und Führer der Schüler sei (Miller, 2002, S. 125f.; Eppler, 1915, S. 5f.), entfalte sich die Freiheit erst im straffen Autoritätsprinzip. So schaffe erst absoluter Gehorsam in Hierarchieverhältnissen wechselseitiges Vertrauen und Respekt, ermögliche freies Handeln und freiwillige Annahme von Befehlen (Kast, 1920, S. 13f.) und befördere eine „discipline consentie“ und „ein denkendes Mitarbeiten des Soldaten“ (Lüssy, 1919, S. 292), für das gerade konservative Bewahrer der Soldatenerziehung eintraten. Mit ganzheitlich bzw. polar ausgerichteten Konzepten (vgl. Brockmann, 1920, S. 258; Gyr, 1919b, S. 40) sollten Rekruten wohl pädagogisch disponibel gemacht werden – und womöglich Ambivalenzen von idealisierter und zugleich kritisierte Vergangenheit sowie verheißungsvoller bzw. bedrohlicher Zukunft der Armee zusammengebunden werden.

Zukunftskonzeptionen in den Zürcher Schulkapiteln für eine durch Unbestimmtheit geprägte Übergangszeit

Während Offiziere widersprüchlich pädagogische Anleihen von Schule und Lehrerbildung befürworteten und ebenso vor solchen Transfers und zu viel intellektuellem Wissen warnten, zeigten sich in den Zürcher Schulkapiteln andere Verknüpfungen von „visionäre[n]

Zukunftsentwürfe[n]“ (Radkau, 2017, S. 15) und Gegenwartswahrnehmungen mit erziehenden Ambitionen.

An den selbstorganisierten Schulkapiteln im Kanton Zürich diskutierten Lehrpersonen nicht nur methodische Fragen zu einzelnen Schulfächern, sondern auch Verhältnisbestimmungen der Pädagogik zu gesellschaftlich-ideologischen Strömungen (Hoffmann-Ocon, 2016, S. 254). Die von ausserschulischen Themenkonjunkturen beeinflussten Debatten in den Schulkapiteln sollen als kollektive Suche in den Blick geraten, um diskursive Verflechtungen nach relevanten und nützlichen Wissensbeständen zu beobachten (Keller, 1934, S. 30).

Zukunftsentwürfe, Lucian Hölscher zufolge „Zwitter zwischen Realität und Fiktion“ und als solche „historiographisch ebenso ernst zu nehmen wie andere historische Fakten auch“, strukturierten den Erwartungshorizont in den Debatten der Schulkapitel mit (Hölscher, 2016, S. 7). Gleichzeitig resultierten aus den Verwindungen des Ersten Weltkriegs „neue Unsicherheiten und neue Möglichkeiten“ sowie „Geschwindigkeitssteigerungen“, da teilweise Traditionen und ein kritischer Umgang mit erst gerade vergangenen, aber verworfenen Zukunftsvorstellungen infrage gestellt werden konnten (Müller und Tooze, 2015, S. 10). Hinter den diskutierten verschiedenen bildungspolitischen und organisationalen Zukunftsentwürfen verbargen sich bereits bestehende Grundkonflikte, z.B. die soziale Frage. Einige Lehrpersonen, welche die Debatten in den Schulkapitel-Gremien prägten, waren selbst als Akteure mit sozialen Bewegungen verflochten und verfügten über Wissen, das sie phasenweise entscheidend in die Praxis der Schulkapitel einzubringen wussten. Welcher Umgang mit sowohl eher positiven als auch negativen Erfahrungen im Schulfeld während und nach dem Ersten Weltkrieg sowie mit der unmittelbaren zeitgenössischen Geschichte zeigte sich? Sollten pädagogische Konzepte der Kriegszeit auch in Zukunft noch etwas zu sagen haben (Mikhail, 2012, S. 46) und somit die Zukunft mit entwerfen? Diese auf die Schulkapitel zielende Frage einer pädagogisch-konzeptionellen Orientierungssuche wies mit Aspekten der Selbstbesinnung Nähen zur tastenden Sondierung pädagogischer Neuerungen in der Schweizer Armee auf.

Als paradigmatisch für die Offenheit der damaligen Wahrnehmung und Situation könnte die Versammlung des Schulkapitels Affoltern im Mai 1918 verstanden werden. Dessen Präsident versuchte, in der für viele Zürcher Lehrpersonen durch Teuerungen und Lohneinbussen entbehrungsreichen Krisen- und Kriegszeit (Kreis, 2014, S. 162–165) den Auslöser für einen herbeigesehnten Wandel im Selbstverständnis der Lehrpersonen zu sehen: „Erfreulich ist, dass die jetzige Zeit auch im Lehrer wieder Interesse weckt an Gartenlaube und Zwergobstbau. Er kommt dadurch wieder in innige Beziehung mit der Natur, und der tätige Naturfreund gehört zu den glücklichsten Menschen“ (Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, 11.05.1918, Eröffnungswort). Wenngleich womöglich mit impliziter Ironie, erscheint die isolierte Betrachtung der neuerlichen Wiederentdeckung des Ruralen und Vergangenen durch die Lehrpersonen eine entpolitisierte Perspektive gefördert zu haben, während sich die Frauenbewegung in Zürich ja gerade von der Politisierung eine neue Gesellschaft und

friedensreiche Zukunft versprach. In dieser Lesart hätten der Krieg und sein Ende angesichts der Desillusionierung gegenüber nationalen Gemeinschaftskonzeptionen eine Sublimationsfunktion gehabt, die – im Sinne einer Zukunftsvorstellung – bei dem von der Natur entfremdeten und an einer „inneren Entzweiung“ leidenden Lehrer wieder verloren gegangene Beziehungen und Lebensformen (Jaeggi, 2005, S. 147) revitalisieren liesse.

Dagegen führte aufgrund von zerstörten Gewissheiten im Bildungsfeld für den Sekundarlehrer Rudolf Brunner der „Weltkrieg [...] auch für die Schule [zu] Reformen, deren Umgestaltung und Ausbau [...] sich nicht zurückdrängen lassen [wird]“. Schule und Lehrpersonen könnten nur dann den Anforderungen genügen, „wenn auf allen Stufen eine trefflich durchgebildete Lehrerschaft am Werke ist. [...] Auch durch die Hochschulbildung bliebe der Lehrer ein Mann des Volkes“ (Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, 11.05.1918, Zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Zürich). In diesem bildungs- und standespolitischen Zukunftsentwurf, der eine akademisierte Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich legitimierte, wiederholen sich im Vergleich mit der inhaltlich anders gelagerten Wiederentdeckung des Rurales durch Lehrpersonen zwei strukturelle Momente in der Argumentation: Der Weltkrieg wird – erstens – nicht etwa als „irrelevantes Intermezzo der Katastrophen“ (Müller und Tooze, 2015, S. 14) betrachtet, sondern – wie schon bei der Frauenbewegung und im Militär – mit erzieherischem, erkenntnisbehafteten Sinn aufgeladen, auf die es wiederum mit einer Rückbesinnung oder Umgestaltung der institutionalisierten Erziehung und Bildung zu reagieren gelte. Die unbestimmte Zukunft des nahenden Kriegsendes wurde in den lokalen bildungspolitischen Handlungsräumen der Zürcher Lehrpersonen als offen und gestaltbar wahrgenommen, auch wenn in der Schweiz, anders als in anderen europäischen Ländern, die politischen Partizipationsmöglichkeiten sich nicht schlagartig, etwa durch die Einführung des Frauenwahlrechts, verändern sollten (Schröder, 2015, S. 96). Überdies waren – zweitens – in beiden Beispielen, also beim Fokus auf das Rurale wie auch bei der Akademisierungsforderung, die Zukunftsvorstellungen mit einer Art Selbstverpflichtung verknüpft, das näher zu beschreibende Entfremdungsproblem zur eigenen Unterrichtstätigkeit resp. zum eignen Lehrpersonenwirken in Relation zu setzen.

Ebenso verweisen beide Beispiele trotz unterschiedlicher Anliegen in eine bestimmte Richtung: Durch den Krieg und die Infragestellung von Lehrpersonen-Bildern tauchte für bildungspolitische Akteure im Kanton Zürich ein experimenteller Umgang mit institutionell verankerten Debatten- und Fortbildungsforen im Möglichkeitshorizont auf. Zum Ende der Kriegsjahre, als auf die gerade vergangenen, national orientierten Zukunftskonzeptionen noch keine Gegenwart gefolgt zu sein schien, erwies sich die Übergangszeit also als Beschleuniger von Artikulations- und Bildungspartizipations-Formen (Kreis, 2014, S. 268). Auch für die Herausbildung neuer resp. für die Wiederbesinnung auf verloren geglaubte Lehrpersonen-Bilder und für den Erfolg einer Schul- und Lehrerbildungsreform schien in den Augen der Schulkapitelsteilnehmenden das Ende des Ersten Weltkriegs ein Zeitpunkt der Chancen und Erneuerung zu sein.

Fazit

Auf allen drei untersuchten Feldern wurde der Krieg und insbesondere die massenhafte Vernichtung durch moderne Kriegstechnologie als schreckliche, zäsurhafte Erfahrung dargestellt, welche die Menschen jedoch etwas gelehrt habe und aus der die formulierten Neuentwürfe ihre jeweilige Plausibilität und neuen Schub schöpften. Durch den Krieg hatte sich vor allem in der Perspektive der Frauen- und Friedensbewegung die Vorkriegsordnung delegitimiert und Raum für Imaginationen einer besseren Zukunft geschaffen. Die damit verbundene Abgrenzung von der Vergangenheit eröffnete auch für manche reformorientierte Offiziere und Befürworter der akademisierten Lehrpersonenausbildung die Gelegenheit, ihren Zukunftsentwürfen Anschaulichkeit und Glaubwürdigkeit zu verleihen. Die so auf allen Feldern geschaffenen Möglichkeitsräume gaben nicht nur Anlass zu Debatten um eine Neugestaltung, sondern machten je eigene Positionsbezüge zur Vergangenheit nötig. Dabei kam es häufig zu Dualismen des in Wissenskämpfen noch auszuhandelnden Neuen mit dem teilweise verklärten, teilweise verteufelten Alten, wie etwa die partielle Präferenz für traditionelle Drill- und Gehorsamserziehung im Militär und die idyllisierte Natur im schulischen Bereich zeigt. Bei der Frauen- und Friedensbewegung wird die neue Gesellschaft aufgrund der eingebrachten Weiblichkeit als eher dem Ausgleich und der Friedfertigkeit zugeneigt imaginiert. Somit gründeten Visionen vom neu erzogenen (weiblichen) Menschen stets auch auf traditionelle, in der Vergangenheit ausgeprägte Stereotype.

Die Neugestaltung oder auch Restauration einer im Vergleich zur Gegenwart anders entworfenen Zukunft sollte in allen drei Feldern stets mittels Bildung und Erziehung erfolgen. Inhaltlich gingen die Erziehungs- und Bildungsambitionen zwar in ganz unterschiedliche Richtungen: die nahezu erlöserhafte Friedenserziehung für eine neue Gesellschaft schien mit der auf militärische Effizienz setzenden Erneuerung der Soldatenausbildung und traditionsreichen Naturbezügen von Lehrpersonen wenig gemein zu haben. Doch gab es einige Verflechtungen pädagogischer Ambitionen, welche die üblichen, politikgeschichtlich oft reproduzierten ideologischen Trennlinien verschmolzen. Für den neuen – wahlweise friedfertigen, soldatischen oder jungen – Menschen wurde oft eine akademisierte, wissenschaftlich ausgerichtete oder auch internationalisierte Lehrpersonenbildung als Voraussetzung markiert. In allen Fällen sind, wenn auch unterschiedlich explizite und intensive reformpädagogische Bezüge mit der Betonung von Natur, Liebe, Spiel und Wettkampf sowie des Adressatenbezugs der zu Erziehenden erkennbar. Doch sind je nach Positionierung der Sprecherinnen und Sprecher Anknüpfungen an abgebrochene Traditionen in paradoxen Mischverhältnissen mit pädagogischen Neuerungen besonders beim Schweizer Militär und auch bei den protokollierten Beiträgen im Zürcher Schulkapitel auffällig. Die konkurrierenden Binnenkonflikte innerhalb der Lehrerschaft, des Militärs und auch der Frauen- und Friedensbewegung und mehr noch die Wissenskämpfe untereinander um die Erlangung von öffentlicher Zustimmung lassen oft die Unterschiedlichkeit der Akteursgruppen hervortreten: hier etwa die Erziehung zur weiblich geprägten gewaltlosen, solidarischen und friedfertigen Gesellschaft, dort (im Militär) die

fortgesetzte Erziehung zur Mannhaftigkeit. Demgegenüber zielte dieser Beitrag darauf, die dabei oft übersehenen Gemeinsamkeiten dieser doch sehr unterschiedlichen Kontexte, mittels Pädagogisierung die Zukunft zu gestalten und dabei an ähnliche Referenzautoren, Begrifflichkeiten, Argumentationsmuster und Reforminstrumente anzuknüpfen, zu skizzieren. Erziehung und Bildung als historisch leitende Analysekatoren können neue Einsichten in schematisierte historiographische Betrachtungen von ideologischen und (bildungs-) politischen Kontexten ermöglichen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Allgemeine Schweizer Militärzeitung (= ASMZ).

BROCKMANN, 1920. Nationale Jugenderziehung. *ASMZ*. Vol. 66, No. 15, S. 254–260.

DÄNIKER, 1919. Zur Frage der Einschränkung des Drills. *ASMZ*. Vol. 65, No. 41, S. 325–327.

DÜCK, A[nn], 1919. Internationaler Frauenkongress in Zürich: 12. Bis 19. Mai 1919. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*. Vol. 23, No. 9, S. 196–205 (Teil I) und No. 10, S. 240–242 (Schluss).

EPPLER, Paul, 1915. 40. Bericht über das Evangelische Lehrerseminar in Zürich 1914/15. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. *40. Bericht 1914/15*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, S. 3–18.

FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1908. *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*. Zürich: Verlag Schultheß.

FREYTAG-LORINGOVEN, H[ugo] VON, 1919. Das Erlernen des Krieges im Kriege selbst. *ASMZ*. Vol. 65, No. 16, S. 126–128.

GYR, E., 1919a. Mensch und Maschine. Ein Beitrag zur Frage der Soldatenerziehung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 5, S. 40–41.

GYR, E., 1919b. Neue Wege der Soldaten-Erziehung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 32, S. 258–259.

HEGG, 1918. Ueber die Notwendigkeit zielbewusster pädagogischer Arbeit in der Armee. *ASMZ*. Vol. 64, No. 47, S. 409–411.

HES, W., 1920. Zur Ausbildungsfrage. *ASMZ*. Vol. 66, No. 11, S. 197–200.

Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit, 1919. *Bericht des Internationalen Frauenkongresses. Zürich Mai 12–17*. Genf: Internationale Frauenliga.

Kanton Zürich, 1832. *Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich. 28. Sept. 1832*. Zürich.

KAST, H., 1920. Der demokratische Freiheitsbegriff und das Autoritätsprinzip: Gedanken zur Zeitfrage der nationalen Erziehung in Volk und Armee. *ASMZ*. Vol. 66, No. 1, S. 10–14 (Teil I) und S. 37–40 (Schluss).

KELLER, E., 1934. 100 Jahre zürcherische Schulsynode. Eröffnungswort zur 99. ordentlichen Schulsynode. In: Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der*

- zürcherischen Schulsynode von 1934*. Pfäffikon: A. Peter, S. 22–33. (Forschungsbibliothek Pestalozzianum: ZH HC I 12).
- LOCHER, 1920. Ausbildungsfragen. *ASMZ*. Vol. 66, No. 24, S. 417–421.
- LÜSSY, F., 1919. Soldatenerziehung. Vortrag, gehalten im liberalen Quartierverein Gross-Basel-West den 3. März 1918. *ASMZ*. Vol. 65, No. 35, S. 277–279 (Teil I) und No. 36, S. 290–292 (Fortsetzung).
- M. G., 1919. Eine Anregung. *Frauenbestrebungen*. Vol. 4, S. 29–30.
- O.V., 1937. Vom Verstehen und von der Strenge in der christlichen Erziehung. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. *61. Bericht 1936–1937*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, S. 3–11.
- Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, Samstag, den 11. Mai 1918, vormittags 9 Uhr im Schulhaus Hedingen (Forschungsbibliothek Pestalozzianum ZH HC III 1, 6).
- SENN, J., 1919. Soldatenerziehung und Ausbildungsziele. *ASMZ*. Vol. 65, No. 11, S. 88–90.
- VOGEL, 1919. Zur Kritik der Soldatenerziehung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 9, S. 73–74.
- WACKER, 1920. Die Ausbildung der Instruktionsoffiziere. *ASMZ*. Vol. 66, No. 9, S. 145–149.
- WILDBOLZ, E[duard], 1919. Weiteres zur körperlichen Ausbildung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 4, S. 33–34.
- ZOSS, 1918. Zum Problem der Militärpädagogik. *ASMZ*. Vol. 64, No. 51, S. 439–440.

Literatur

- BRASSEL, Ruedi und TANNER, Jakob, 1986. Zur Geschichte der Friedensbewegung in der Schweiz. In: Forum Praxisbezogene Friedensforschung, Hrsg. *Handbuch Frieden Schweiz*. Basel: Z-Verlag, S. 17–90. ISBN 3-85990-075-6.
- BOSER, Lukas, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle und MÜLLER, Philippe, 2016. Einleitung. In: DIESS, Hrsg. *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, S. 15–31. ISBN 978-3-906969-77-0.
- DE VINCENTI, Andrea, 2018. „Soldatenmütter“ und „Schützerinnen des Lebens“. Die pädagogisierende Verwendung weiblicher Geschlechterbilder zur Zeit des Ersten Weltkrieges. In: GRUBE, Norbert, HOFFMANN-OCON, Andreas und DE VINCENTI, Andrea, Hrsg. *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Wien/Zürich: Lit-Verlag, S. 105–134. ISBN 978-3-643-80255-2.
- DONSON, Andrew, 2010. *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914–1918*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0674049833.
- DUDEK, Peter, 1999. *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3-7815-0997-4.
- FÖRSTER, Birte, 2018. *1919. Ein Kontinent erfindet sich neu*. Stuttgart: Reclam. ISBN 978-3-15-011181-9.

- GEHLEN, Arnold, 1957/2004. Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. In: REHBERG, Karl-Siegbert, Hrsg. *Arnold Gehlen. Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 1–137. ISBN 3-46503101-6.
- GRUBE, Norbert, HOFFMANN-OCÓN, Andreas und DE VINCENTI, Andrea, 2018. Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung. Einleitende Blicke auf facettenreiche Verflechtungen. In: DIESS, Hrsg. *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Wien/Zürich: Lit-Verlag, S. 1–51. ISBN 978-3-643-80255-2.
- HOFFMANN-OCÓN, Andreas und BASCIO, Thomas, 2018. Nationale Erziehung als Kampffeld in der deutschsprachigen Schweiz während und nach dem Ersten Weltkrieg. In: GRUBE, Norbert, HOFFMANN-OCÓN, Andreas und DE VINCENTI, Andrea, Hrsg. *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Zürich: Lit-Verlag, S. 167–199. ISBN 978-3-643-80255-2.
- HOFFMANN-OCÓN, Andreas, 2016. Reflexion und Kritik des Ersten Weltkriegs in der Zürcher Schulsynode und den Schulkapiteln. Die Dynamik der Krisenwahrnehmung und der Wandel der individualpädagogischen Perspektive. In: BOSER, Lukas, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle und MÜLLER, Philippe, Hrsg. *Pulverdampf und Kreidestaub. Wissenstransfer zwischen Schweizer Militär und Schweizer Schule*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, S. 251–279. ISBN 978-3-906969-77-0.
- JAEGGI, Rahel, 2005. *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 3-593-37886-8.
- JAUN, Rudolf, 2014. „Meuterei am Gotthard“. Die Schweizer Armee zwischen preussisch-deutschem Erziehungsdrill und sozialistischer Skandalisierung. In: ROSSFELD, Roman, BUOMBERGER, Thomas und KURY, Patrick, Hrsg. *14/18: Die Schweiz und der Grosse Krieg*. Baden: Hier und Jetzt, S. 20–47. ISBN 978-3-03919-325-7.
- HÖLSCHER, Lucian, 2016. *Die Entdeckung der Zukunft*. Göttingen: Wallstein. ISBN 978-3-03919-325-7.
- KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, 2013. Schule. In: DIESS, Hrsg. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Bd. 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 657–775. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KÖSSLER, Till, 2016. Religiöser Fundamentalismus und Demokratie – Katholische Reformpädagogik nach 1900. In: KEIM, Wolfgang, SCHWERDT, Ulrich und REH, Sabine, Hrsg. *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219–241. ISBN 978-3-7815-2107-0.
- KREIS, Georg, 2014. *Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914–1918*. Zürich: Verlag NZZ. ISBN 978-3-03823-902-4.
- KUHLMAN, Erika, 2007. The ‘Women’s International League for Peace and Freedom’ and Reconciliation after the Great War. In: FELL, Alison S. und SHARP, Ingrid, Eds. *The*

- Women's Movement in Wartime. International Perspectives, 1914–19.* Houndmills: Palgrave Macmillan, S. 227–243. ISBN 978-0-230-21079-0.
- LABAREE, David, 2008. The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*. Vol. 58, No. 4, S. 447–460. ISSN 1741-5446.
- LEONHARD, Jörn, 2018. *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918–1923.* München: C.H. Beck. ISBN 978-3-406-72506-7.
- MIKHAIL, Thomas, 2012. Geschichte für die Zukunft. Problemgeschichte als pädagogische Forschung. In: REKUS, Jürgen, Hrsg. *Allgemeine Pädagogik am Beginn ihrer Epoche.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 45–66. ISBN 978-3-631-62532-3.
- MILLER, Damian, 2002. *Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse.* Bern: Peter Lang. ISBN 3-906767-51-5.
- MÜLLER, Tim B. und TOOZE, Adam, 2015. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg. In: DIESS, Hrsg. *Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg.* Hamburg: Hamburger Edition, S. 9–36. ISBN 978-3-86854-294-3.
- MÜNKLER, Herfried, 2013. *Der Grosse Krieg. Die Welt 1914 bis 1918.* Berlin: Rowohlt. ISBN 978-3-87134-720-7.
- NIEMEYER, Christian, 2016. *Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren.* Weinheim/Basel: Beltz. ISBN 978-3-7799-4396-9.
- OSTERHAMMEL, Jürgen, 2009. *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts.* 4. Auflage. München: Beck. ISBN 978-3-406-58283-7.
- RADKAU, Joachim, 2017. *Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute.* München: Hanser. ISBN 978-3-446-25463-3.
- SCHÖNPFLUG, Daniel, 2017. *Kometenjahre. 1918: Die Welt im Aufbruch.* Frankfurt/Main: Fischer. ISBN 978-3-10-002439-8.
- SCHRÖDER, Benjamin, 2015. Wer ist Freund, wer Feind? Parteien und Wähler in politischer Unsicherheit. In: MÜLLER, Tim B. und TOOZE, Adam, Hrsg. *Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg.* Hamburg: Hamburger Edition, S. 91–110. ISBN 978-3-86854-294-3.
- SCHÜLER, Anja, 2004. Ein „hoffnungsloses Unterfangen“? Deutsche und Amerikanerinnen auf den Frauenfriedenskongressen, 1915–1919. In: BERG, Manfred und GASSERT, Philipp, Hrsg. *Deutschland und die USA in der Internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Detlef Junker.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 218–236. ISBN 3-515-08454-1.
- SCHULZ, Kristina, 2014. Sozialistische Frauenorganisationen, bürgerliche Frauenbewegung und der Erste Weltkrieg. Nationale und internationale Perspektiven. *Historische Zeitschrift*. Vol. 298, No. 3, S. 653–685. ISSN 0018-2613.
- SHARP, Ingrid und STIBBE, Matthew, Eds., 2017. *Women Activists between War and Peace. Europe, 1918–1923.* London: Bloomsbury. ISBN 978-1-4725-7878-5.
- SKIERA, Ehrenhard, 2018. *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im Jahrhundert des Kindes.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2254-1.

SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg. ISBN 978-3-486-85132-8.

STOEHR, Irene, 2006. Professionalität, weibliche Kultur und „pädagogischer Eros“. Gertrud Bäumer als Sozialpädagogin. In: BAADER, Meike Sophia, KELLE, Helga und KLEINAU, Elke, Hrsg. *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne: Festschrift für Juliane Jacobi zum 60. Geburtstag*. Köln: Böhlau, S. 195–215. ISBN 978-3-412-33405-5.

TENORTH, Heinz-Elmar, 1989. Pädagogisches Denken. In: LANGEWIESCHE, Dieter und TENORTH, Heinz-Elmar, Hrsg. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918–1945*. München: C.H. Beck, S. 111–153. ISBN 978-3-631-62396-1.

TENORTH, Heinz-Elmar, 2013. Natur. In: KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, Hrsg. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Bd. 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 425–448. ISBN 978-3-631-62396-1.