

Kontrollregime und Eigensinn am Zürcher Lehrerseminar und an Erziehungsanstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert

Analysen von Selbstzeugnissen und Archivquellen¹

Norbert Grube

1 Überlegungen zu Ansätzen und Begriffen der historischen Praxeologie

Konzepte der historischen Praxeologie werden häufig idealtypisch oder dualistisch verkürzt auf Debatten zurückgeführt, wie sie etwa vor 30 Jahren über die Alltags- und Mikrogeschichte geführt wurden.² Auf der einen Seite wird ein Begriff von Praktiken entfaltet, der in Anlehnung an Michael Polanyi auf sogenanntem implizitem Wissen fusst,³ mit wissenssoziologischen Ansätzen der Institutionalisierung⁴ kombiniert ist und stark die Bedeutung strukturhafter Muster, Normen, Gewohnheiten und Rituale im Kontext bestimmter Arenen und Interaktionen betont. Diese Annahme eröffnet Nähe zu sozial- und kommunikationstheoretischen Konzepten von kultureller Kohärenz und Konformität, etwa zu Arnold Gehlens Begriff der Institutionen,⁵ oder aber zu Theorien der öffentlichen Meinung als sozialer Kontrolle. Diese Ansätze sind weniger auf eine im rationalen, freien Kommunikationsaustausch konturierte Öffentlichkeit ausgerichtet,⁶ sondern auf institutionalisierte, ungeschriebene und allgemein gültige Regeln, die

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

2 Vgl. dazu zusammenfassend Füssel 2015; Lüdtke 1997; Sarasin 2003.

3 Vgl. Reckwitz 2008, S. 188 u. 191; Jaeggi 2014, S. 124f.; Lipphardt/Patel 2008, S. 426.

4 Vgl. Berger/Luckmann 2001, S. 33-35 u. 58.

5 Gehlen 2004, S. 65 u. 81f.

6 Habermas 1990.

öffentlich eher stillschweigend akzeptiert und sanktioniert werden.⁷ Schon Bourdieus Studien zur kabyllischen Verhaltensregulierung, aber auch frühneuzeitliche lokalgeschichtliche Forschungen hoben die hohe Relevanz der öffentlichen Meinung bei der Zuweisung bzw. Aberkennung von Ehre und als eine Art soziale Richterinstanz für erwartungskonformes Verhalten hervor.⁸ Sie trage in diversen Kontexten massgeblich zur Legitimation und damit zur Geltung von Praktiken in bestimmten sozialen Kontexten bei. Derlei kommunikationstheoretische Ansätze vermögen auch für praxeologische Studien neue Einsichten zu bieten.

Auf der anderen Seite werden mit Alltagspraktiken spezifische individuelle Aneignungs- und Verhaltensoptionen verschiedener Akteure, wie sie »an der Zurechtung ihrer Natur teilnehmen«,⁹ in den Blick genommen. Demnach reproduzieren Akteure nicht nur die alltäglichen Abläufen zugrundeliegenden impliziten Normen und Erwartungen einer teils eher unsichtbaren öffentlichen Meinung, sondern modifizieren oder prägen sie gar durch je eigenwillige Facetten des Mitmachens und der Nachahmung und bringen sie wiederum leicht modifizierend mit hervor. Die sogenannte *agency* der Subjekte wurde u.a. mit dem vor etwa drei Jahrzehnten eingeführten Begriff der Aneignung und des Eigensinns alltagsgeschichtlich zu konzeptionalisieren versucht. Mit diesem Ansatz erfuhr der Blick auf Deutungs- und damit Machtkämpfe über kulturelle Sinnzuschreibungen und -produktion neue Relevanz.¹⁰ Eigensinn ist in seinem Facettenreichtum und seiner Widersprüchlichkeit zu verstehen: Er impliziere ein Mitmachen gegenüber institutionalisierten Regeln und Normen ebenso wie ein gleichzeitiges Distanzieren oder emotionale, inkonsistente Abweisung.¹¹ Der Begriff verweist nicht *per se* auf Einzigartigkeit und Resistenz oder Subversion, sondern »auf die Vieldeutigkeit, Unvermitteltheit, auch Unvereinbarkeit von Verhaltensweisen von einzelnen Akteuren – jenseits der Ein- oder Zuordnung in übergreifenden Strukturen«. ¹² Derartige Auffassungen von eigensinnigen Aneignungen tendieren zu dem kulturhistorischen Begriff der Aushandlung,¹³ sofern er nicht rein intentional gedacht wird.

Der hier bewusst zugespitzte Dualismus zwischen strukturell durch Wissensordnungen geprägten Praktiken und individuellen Modifikationsoptionen könnte – verkürzt gesagt – eine Parallele finden in Michel de Certeaus Gegenüberstellung von Strategie der Mächtigen und Taktiken der Schwachen: Strategie

7 Tönnies 1920; Noelle-Neumann 2001. Ähnlichkeiten zu Noelle-Neumanns Definition von öffentlicher Meinung besitzt Rahel Jaeggis (2014, S. 154) Begriff der Gebräuche.

8 Bourdieu 2015, S. 25, 45 u. 146; Sabeau 1990, S. 174; vgl. Schlögl 2008, S. 176.

9 Conrad/Kessel 1998, S. 27.

10 Vgl. Lüdtke 2003, S. 281; vgl. auch Tanner 2012 und Reichardt 2015, S. 51f.

11 Vgl. Lüdtke 1997, S. 86f. u. 90; 2003.

12 Vgl. Davis et al. 2008, S. 18; Conrad/Kessel 1998, S. 18.

13 Vgl. Mergel 2000, S. 591 u. 597.

beruhe demnach auf Plan und Ratio, während Taktiken durch situativ bedingte und zugleich scharfsinnige List bzw. intuitivem Spiel geleitetet seien und so Gewohn- und Regelmäßigkeiten nuancenhaft variieren können: »Viele Alltagspraktiken [...] haben einen taktischen Charakter.«¹⁴

So sind in der Frage, ob Praktiken nun eher die »Reproduktion« soziokulturell etablierter Ordnungen forcierten oder in bestimmten Kontexten sich als »Widerständigkeit«¹⁵ der Subjekte, eine spezifische Option des Eigensinns, hervorbringen, auch jüngst synthesehafte Lösungsangebote vorgelegt worden. Haasis und Rieske sprechen von einem dialektischen Verhältnis von Struktur und Handeln und betonen zugleich, dass verschiedene Praktiken mehrschichtig miteinander verwoben bzw. verzwirrt seien.¹⁶ Diskurse und Praktiken seien, so Marian Füssel, komplementär aufeinander bezogen – und beide als Materialisierungen von kultureller Wissensordnung zu begreifen, die gleichsam »in Praktiken und Diskursen verhandelt wird« und diese damit auch präformiert.¹⁷ Von sozialphilosophischer Seite aus hat Rahel Jaeggi vor Kurzem mit dem Begriff der Lebensform die Beständigkeit und lediglich wenigen krisenhaften Änderungsmomente von »Orientierungen und Ordnungen sozialen Verhaltens« bzw. von »Werten und Routinen« betont. Lebensform beruhe auf einem Bündel mehrerer Praktiken – also »gewöhnheitsmäßige, regelgeleitete, sozial bedeutsame Komplexe ineinandergreifender Handlungen, die ermöglichenden Charakter haben und mit denen Zwecke verfolgt werden.«¹⁸ Sie überlebe lange, so Jaeggi in eigentümlicher marxistisch-dialektischer und fast an das Narrativ der Degeneration anschliessender Sicht, wenn sie funktional notwendig, sachangemessen, konventionell und ethisch für ein sogenanntes gutes Leben begründbar sei.¹⁹ Doch zugleich betont Jaeggi mit dem »stage-setting character« von Praktiken in bestimmten Kontexten fast intentional gedachte Handlungsoption (Ermöglichungscharakter).²⁰ Lebensformen seien nicht erstarrt, sondern sie formieren sich durch ein »Ensemble lebendiger Praktiken« täglich neu, wie zuletzt etwa am Beispiel »doing capitalism«²¹ gezeigt wurde. Schon die Erforschung frühneuzeitlicher lokaler Lebenswelten hat am Beispiel der Bedeutung von Ehre betont, wie Ansehen sowie Konfrontationen im Dorf feste Sozialstrukturen transzendierend »zur Herausbildung neuer vertikaler

14 De Certeau 1988, S. 24; Conrad/Kessel 1998, S. 18.

15 Füssel 2015, S. 25.

16 Haasis/Rieske 2015, S. 13 u. 16.

17 Füssel 2015, S. 23; Reckwitz 2008, 190, 202 (Zitat).

18 Jaeggi 2014, S. 102f.; vgl. Schlögel 2017, S. 20, dem der Begriff der Lebensform als Analysekomposition zur Geschichte der sowjetischen Gesellschaft diene.

19 Jaeggi 2014, S. 165f.

20 Ebd., S. 99f.

21 Brandes/Zierenberg 2017, S. 5f.

Beziehungen« beitragen können, die »beständig [...] in Bewegung« und zugleich etwas »Geformtes« seien.²²

So wurde gerade in jüngsten Darstellungen zur historischen Praxeologie eine ständige Reziprozität bzw. Zirkulation zwischen institutionalisierten Handlungsmustern, Gewohnheiten und Regelhaftigkeiten sowie individuellen Aneignungen und eigensinnigen Umformungen hervorgehoben. Diese Syntheseperspektive, die Anschlussmöglichkeiten an kommunikationstheoretisch geleitete Arbeiten zur Frühen Neuzeit und an wissenschaftsgeschichtliche Ansätze erlaubt,²³ klingt plausibel. Doch kann sie phasenweise auch einen gleichsam holistisch-totalen, ausleuchtenden Blick auf komplexe Verläufe der kontextuell je spezifischen subjektiven Anknüpfungen und Modifikationsoptionen von zugleich stabilen sozialen Wissensordnungen, Routinen und Normen insinuieren. Die Ambition de Certeaus, mit seinem Forschungsansatz in die »Finsternis eindringen« zu wollen, forcierten jüngste praxeologische Beiträge, in denen die Spurensuche nach Praktiken mit der Aufdeckung von Alltags- oder »Vollzugswirklichkeit« verbunden wurde.²⁴ Solchen zu weitgehenden Vorstellungen kann der praxeologische Ansatz Vorschub leisten, wenn mit seiner Ausrichtung auf Materialität und seiner Präferenz des »quellennahen Erzählen[s]« und der Arbeit »möglichst nah am Material« am Ende doch wieder eher das historische »So-Sein«, das Resultat, die vermeintliche Tatsache und weniger die Pfade, Wahrnehmungen, Erfahrungen des »So-Gemacht-Sein«²⁵ bzw. das So-Geworden-Sein dominieren.²⁶ Das schon Mitte der 1980er-Jahre formulierte alltags- und bildungshistorische Ansinnen, »Wirklichkeit« ermitteln zu können, wurde jedoch vor einiger Zeit unter konstruktivistischen Vorzeichen zurückgewiesen.²⁷ Statt zu einer vermeintlichen »wirklichen« Totalschau und -deutung auf das gesamte Bündel von Praktiken zu gelangen, sollte sich eine historisch praxeologische Studie allein schon wegen einer methodisch aufwendigen, gegen mögliche Autorintentionen gegengebürsteten Quellenanalyse und der behutsamen »Sensibilität für das Tracing der Vergangenheit«²⁸

22 Sabeau 1990, S. 23 u. 42 (Zitat).

23 Schlögl 2008 sieht mit vordringender Verschriftlichung und Verherrschtaftlichung in der Frühen Neuzeit einen Wandel der dörflichen Interaktionspraxis; vgl. Sarasin 2011.

24 De Certeau 1988, S. 11 (dort das erste Zitat); Hillebrand 2015, S. 37f. (dort das zweite Zitat); vgl. Settele 2017, S. 46.

25 Landwehr 2003, S. 103.

26 Haasis/Rieske 2015, S. 51.

27 Neugebauer 1985, vgl. kritisch dazu De Vincenti 2016.

28 Tanner 2012, S. 11. Nietzsche kritisierte »eine Historie, welche die Vielfalt der Zeit in eine geschlossene Totalität einbringen und auf einen Nenner bringen will«, so Foucault 1974/1998, S. 56.

darauf beschränken, nur ausschnittsweise Praktiken in bestimmten Kontexten zu untersuchen. Ein Ausgangspunkt dieser mit Bildern der Archäologie und Mo-saikzusammensetzung illustrierten Spurensuche²⁹ der strukturell auf Wissens-ordnungen beruhenden Praktiken und ihrer eigensinnigen, individuellen Ad-aptionen bzw. Modifikationen kann dabei sein, wie sich dieses problematisierte Wechselspiel »in der subjektiven Sicht der Zeitgenossen abgespielt« hat.³⁰

2 Selbstzeugnisse, Wissen und Praktiken: Fragestellung, Vorgehen und Quellen

Die folgende Untersuchung fragt am Beispiel Deutschschweizer Erziehungsan-stalten und speziell des 1832 gegründeten Lehrerseminars Küsnacht im Kanton Zürich im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert nach öffentlich akzep-tierten, also institutionalisierten Kontrollmustern und routinehaft, gewöhnlich gewordenen, implizit gewussten Abläufen im Seminaralltag als auch nach indivi-duellen Wahrnehmungen, mimetisch-widerständigen Aneignungen und poten-ziellen Krisen bzw. Konflikten insbesondere zwischen Zöglingen und Lehrper-sonen. Als Quellen dienen hierfür vor allem Selbstzeugnisse, insbesondere stark autobiografische Züge aufweisende Romane ehemaliger Seminaristen, aber auch ergänzende Archivdokumente. Damit werden gleichsam zwei Stossrichtungen verfolgt: Erstens soll mit dem nachfolgend noch kritisch reflektierten Quellen-korpus ein erster Analyseblick auf unterschiedliche bzw. verschieden wahrge-nommene und womöglich durch Verflechtungen von konträren Kontextlogiken auch konfliktreiche Praktiken gerichtet werden; zweitens werden methodisch konzeptionell immer wieder auch das Potenzial und die Grenzen von autobio-grafisch geprägten Romanen in praxeologischen historischen Studien diskutiert. Gemäss dieser Erkenntnisinteressen gliedert sich der Beitrag in fünf weitere Ka-pitel: Nach den methodischen Reflexionen stehen in den Kapiteln drei und vier zunächst zeitliche und räumliche Regelhaftigkeiten des Seminaralltags im Zen-trum: Welche Eingliederungen in die dort erlebte(n) Wissensordnung(en) zeich-nen die ehemaligen Seminaristen literarisch auf, welche – vielfältigen – Hierar-chien erleben sie dabei und welche Konfliktszenarien bzw. Strafpraktiken auf das kapitale Vergehen des Ausbruchs werden in den Quellen jeweils geltend gemacht? Kapitel fünf befasst sich mit individuell markierten Anpassungen an institutiona-lisierte Ordnungen im Seminar sowie dem paradoxen Wechselverhältnis von re-klatiertem Eigensinn und moralischer Selbstüberhöhung. In Kapitel 6 hingegen wird dafür plädiert, das Lehrerseminar weder als massregelnde Kaserne noch als

29 Schlögel 2017, S. 20f.

30 Goetz 1979, S. 260; vgl. Conrad/Kessel 1998, S. 11f.

Tummelplatz individuellen Opponierens, sondern durch Berücksichtigung wissenschaftlicher Perspektiven als Ort von Wissenskämpfen und -zirkulation um 1900 zu skizzieren, an dem Praktiken der Wissensnormalisierung mit Aneignungen städtischen, politischen und intellektuellen Wissens bzw. den ihm zugrundeliegenden Praktiken kollidieren.³¹ Ein Fazit bietet Reflexionen zu Erkenntnispotenzialen und Problematiken des Untersuchungsansatzes und zur Vielfalt von Praktiken inmitten kollidierender (Teil-)Gemeinschaften und Loyalitäten.

Ego-Dokumente, denen man zunächst zuschrieb, »möglichst direkten Zugriff« auf die »Selbstwahrnehmung«, Sinn- bzw. Weltdeutung von Individuen zu verschaffen,³² sind einer zunehmenden Quellenkritik unterzogen worden: Erstens verleiten sie zur quellennahen Nachzeichnung der somit zu intentional und autonom auftretenden Akteure und leisten so einem naiven, auf oberflächlich einleuchtende Sinnstiftungen rekurrierenden Quellenverständnis Vorschub.³³ Zweitens bestehe eine Differenz zwischen erlebter, erinnelter und verschriftlichter Zeit. Selektives Erzählen sowie Schreib- und Kompositionsarrangements insinuierten oft im moralisierenden Duktus eine kohärente Weltsicht des Autors/der Autorin.³⁴ Da die Bezeichnung »Ego-Dokumente« zu sehr auf eine Gesamtheit des Subjekts verweise, wird seit Kurzem »self-narratives« präferiert: So seien lediglich wenige Aspekte des Selbst angesprochen.³⁵ Drittens seien Selbstzeugnisse nicht sorglos als »Faktensteinbruch« für die vermeintliche Wirklichkeit auszuwerten, weil sonst »stillschweigend Text und soziale Praktiken in eins gesetzt« werden.³⁶

Eingedenk dieser Quellenkritik sollen in diesem Beitrag nicht der autobiografische Einzelfall und Analysen von Subjektkonstitutionen durch Praktiken des Aufschreibens bzw. Publizierens dominieren.³⁷ Vielmehr werden mehrere autobiografisch grundierte Romane und Erinnerungstexte herangezogen, um Darstellungsmuster über Alltagsabläufe und Ordnungsroutinen, aber auch über Normverstöße sowie konfliktreiche Lehrer-Schüler-Verhältnisse in Lehrerse-

31 Foucault 2001, S. 217; zu Nähen zwischen »practical turn« und wissenschaftlichen Ansätzen Lipphardt/Patel 2008.

32 Schulze 1996, S. 13, 14 u. 28.

33 Sarasin 2003, S. 20 u. 29; Tanner 2012, S. 5; Heinze 2010, S. 96.

34 Heinze 2010, S. 102, 105, 110 u. 114f.; in Autobiografien gehe es nicht nur um die Rekonstruktion des Vergangenen, sondern um die Positionierung in der Gegenwart: ähnlich Günther 2001, S. 53. Zu Schreibpraktiken: Haasis/Rieske 2015, S. 31.

35 Greyerz 2010, S. 281.

36 Günther 2001, S. 45. Geht man so vor, »werden stillschweigend Text und soziale Praktiken in eins gesetzt« (ebd., S. 38); vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 71.

37 Günther 2001, S. 35, 46, 51 u. 54f. Nach Dagmar Günther könne man Selbstzeugnisse nur als »kommunikativen Akt« (S. 49) bezeichnen.

minaren herauszuarbeiten.³⁸ Die so ermittelten Muster können als Hinweise auf verbreitete Vorstellungen und Elemente des sogenannten diskursiven Archivs³⁹ hinsichtlich »des Seminars« gelten. Ob autobiografisch grundierte Romane wegen ihres fiktiven Charakters zu den Selbstzeugnissen zu zählen sind, ist umstritten. Da auch nichtliterarische Selbstzeugnisse zwischen dokumentierter und selektiv erzählter Erinnerung oszillierten und somit fiktionale Elemente enthalten können, mehrten sich zuletzt Plädoyers, dass mit und in autobiografisch angelegten Romanen Wechselbeziehungen zwischen Literatur, verschriftlichtem Erlebtem und Erfahrenem sowie diskursiven Formationen analysierbar werden.⁴⁰ Dies gilt zumal für die hier genutzten, ein breites Publikum erreichenden Bestseller, die gerade auch durch ihre Kritik an Einrichtungen und Abläufen der Lehrerbildung zur modifizierenden Befestigung der gesellschaftlichen Institutionalisierung des »Seminars« als Lebensform (Jaeggi) beitragen.

Herangezogen werden zwei autobiografisch ausgerichtete Romane der Deutschschweizer Schriftsteller Jakob Schaffner (1875-1944) und Jakob Christoph Heer (1859-1925) sowie die unveröffentlichten handschriftlichen Erinnerungen des sozialistischen Zürcher Lehrers Alfred Traber (1884-1970).⁴¹ Ergänzend dazu wurden auch Hermann Hesses Erzählung *Unterm Rad* (1906) und Erich Kästners *Fabian* (1931) genutzt. Jakob Schaffner behandelt in *Johannes*, dem 1922 veröffentlichten »Roman einer Jugend«, den Aufenthalt des Titelhelden in der pietistischen Erziehungs- und Lehrerbildungsanstalt »Demutt«, wobei nach Ansicht der Forschung die reale Anstalt in Beuggen und Schaffners dort zugebrachte Zeit von 1885 bis 1891 Vorbild für die romanhafte Verarbeitung gewesen seien. Der wegen seiner späteren Parteinahme für den Nationalsozialismus als zerrissen geltende Schriftsteller befestigte mit diesem Buch sein literarisches Ansehen auch in Deutschland, etwa bei seinem Korrespondenzpartner Hermann Hesse.⁴² 20 Jahre vor Schaffners *Johannes* und zwei Jahre vor Hesses *Unterm Rad* schildert Jakob

38 Böth 2018, S. 258: »Historische Selbstzeugnisforschung richtet ihren Blick also auf die ge- und beschriebenen Praktiken [...]«. So lassen sich »Beschreibungen einer Vielzahl [...] alltäglicher Praktiken [...] aus der Lektüre dieser Quellen rekonstruieren«.

39 Sarasin 2003, S. 35.

40 Heinze (2010, S. 112), Rieger-Ladich (2014) und Klika (2016) betonen die Wechselbeziehung zwischen autobiografischer Literatur und Diskurs. Das gelte nach Whittaker (2013, S. 16) auch für schulliterarische Texte, vgl. Dekker 2002, S. 13.

41 Trabers autobiografischer Roman *Unser Weg* (1925) thematisiert die Seminarzeit nicht und wird daher nicht berücksichtigt.

42 Zur Biografie Schaffners vgl. Siegrist 1995. Hesse teilte Schaffner am 21. März 1923 mit, er habe *Johannes* »mit Freude und voll Spannung« gelesen: »Ich fand manches von meiner eigenen Kindertheologie wieder«. Schaffner wiederum stufte *Unterm Rad* gegenüber Hesses früheren Romanen als »leidender, in der Stoffwahl sentimentaler«, also gelungener ein, vgl. Schaffner an Hesse, 22. November 1910 (Wamister 2009, S. 56 u. 63).

Christoph Heer 1902 mit *Joggeli. Die Geschichte einer Jugend* u.a. die Ausbildung des jungen Helden am Seminar »Kuosen«, das allein lautlich an das von Heer selbst zwischen 1875 und 1879 besuchte Zürcher kantonale Lehrerseminar Küsnacht erinnert. Autobiografische Bezüge werden u.a. in der Einbettung des real in Küsnacht unterrichtenden Deutschlehrers Adolf Calmberg in den Romankontext sichtbar. Vom Landschullehrer avancierte Heer 1892 zum Feuilletonredakteur der *Neuen Zürcher Zeitung* und Bestsellerautor der Heimatromane *An heiligen Wassern* (1898) und *Der König der Bernina* (1900).⁴³ *Johannes* und *Joggeli* zählen zur um 1900 aufgekommenen Internatsliteratur, in der aus Schülersicht die erlebte Zeit in geschlossenen Erziehungsanstalten oder Lehrerseminaren zumeist als Unterdrückung dargestellt wird.⁴⁴ Als Prototyp gilt etwa die Erzählung *Unterm Rad*, die Bezüge zu Hermann Hesses Zeit am württembergischen Priesterseminar Maulbronn aufweist. Elemente eines Internatsromans enthält auch Erich Kästners *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* von 1931. Kästner, der ab 1913 das Freiherrlich von Fletchersche Lehrerseminar in Dresden besuchte,⁴⁵ erzählt darin das private und berufliche Scheitern des ehemaligen Seminaristen und promovierten Philosophen Jakob Fabian als Werbetexter im Berlin der Weimarer Republik.

Von diesen Bestsellerautoren weichen die sechsbändigen handschriftlichen, posthum teilveröffentlichten Erinnerungen des von 1899 bis 1903 im Seminar Küsnacht ausgebildeten Lehrers Alfred Traber ab.⁴⁶ Traber, als sozialdemokratischer Stadt-, Kantonsrat und Gewerkschaftsführer der Strassenbahner ein politischer Multifunktionär in Zürich, begann seinen an seine Töchter adressierten *Rückblick* 1944 unter der selbst gestellten Losung »Erkenne dich selbst!«,⁴⁷ setzte sie im Spätherbst 1957 fort und attestierte sich gleich zu Beginn eigensinnige, dem öffentlichen Meinungsduktus trotzend Geradlinigkeit in seinen politischen Überzeugungen: »Ich wagte es, mich zum Überbrachten in Gegensatz zu stellen, ich mied die Landstraße der Gedankenlosen und der Streber, ich hatte Freude am eigenen Weg.«⁴⁸ Diese Selbststilisierung weist auf fiktionale Elemente im gesamten, nicht nur literarischen Spektrum des autobiografischen Schreibens hin.

Um die Spurensuche nach vermeintlichem Eigensinn der – ehemaligen – Zöglinge gegen Seminarlehrer und -strukturen zu vertiefen, wird neben den autobiografischen Texten noch weiteres Quellenmaterial herangezogen: Ordnungen des

43 Heers zweiter autobiografischer Roman *Tobias Heider* (1922) wird nicht berücksichtigt, da er fast nur seine Lehrerzeit thematisiert.

44 Johann 2003, S. 7, 28 u. 30; Whittaker 2013, S. 16.

45 Vgl. Hanuschek 1999, S. 50 u. 56.

46 Traber 2011.

47 Traber 1960, S. 1f. Sein Lebensrückblick befindet sich im Stadtarchiv Zürich (SAZ) VII.148: 1.2.1. (NL Traber).

48 Ebd., S. 3.

Seminars Küsnacht, Disziplinar- und Klassenakten, Protokolle des Lehrerkonvents und der Aufsichtskommission aus der Zeit von 1875 bis 1879 und 1899 bis 1903 sowie Deutschaufsatzhefte und Schülerzeitungen aus dem Nachlass Alfred Träbers. Die zusätzlichen Quellen sollen nicht bloss den »Wahrheitswert« der von den ehemaligen Seminaristen geschriebenen Selbstzeugnisse für eine praxeologische Analyse kontrollieren, sondern mit Einschätzungen der Aufsichtskommission und Bewertungen von Lehrern ergänzende Einsichten in Kontexte seminaristischer Praktiken und die öffentliche Reputation des Seminars ermöglichen. So soll auch das Verhältnis von erinnerten, literarisch geschilderten Alltagsabläufen in Lehrerbildungs- und Erziehungsanstalten sowie dem reklamierten Eigensinn und den Aneignungen von Regelmäßigkeiten,⁴⁹ die gerade auch in wissenschaftlicher Sicht als »[U]mfrisieren«⁵⁰ von Normen verstanden werden können, analysiert werden.

3 Einfügung und Verfügbarkeit der Zöglinge: ordnende Alltagsroutinen und -hierarchien

Alltag und Abläufe in seminaristischen Einrichtungen sind in den autobiografisch gefärbten Romanen massgeblich durch strikte Zeit- und Raumordnungen strukturiert.⁵¹ Die dortigen Schilderungen des gedrängten Seminaralltags lassen sich bildungshistorisch etwa an westfälischen Lehrerbildungsanstalten bestätigen, wo er bis zu 83 Wochenstunden umfassen konnte, und finden sich ähnlich auch in Kästners *Fabian*: Hier wird der Seminartag als eine unaufhörliche, früh vom Hausmeister eingeläutete »Jagd« zwischen Schlaf-, Wasch- und Speisesaal, Schrank-, Wohn- und Klassenzimmer beschrieben – mit Hausdiensten, Unterricht und Schularbeiten.⁵² Das Zeitregime enthielt immer Vorgaben, in welchem Gebäuderaum sich die Zöglinge aufzuhalten und wie zu verhalten hatten. Auch Schaffner liess seinen die Hausglocke erfahrenden und Arbeitseffizienz erlernenden Romanhelden Johannes Schattenhold aufseufzen, dass er in der Erziehungsanstalt Demutt lernte, was Zeit sei.⁵³ Diese materialisierte sich im Wecker, der »Zeitzerkleinerungsmaschine in billigem Blech mit zwei Glocken und einem atemlosen Sekundenzeiger«. ⁵⁴ Der »Kultus mit der Uhr« sei dominanter Teil einer Herrschaftspraxis, um die »erkrankte, entartete Zeit« zu kontrollieren und die

49 Tanner 2012, S. 5 u. 11.

50 De Certeau 1988, S. 15.

51 Grube 2018, S. 23.

52 Kästner 1931/1983, S. 180; für Westfalen vgl. Stratmann 2006, S. 129–132.

53 Schaffner 2005, S. 111.

54 Ebd., S. 173.

Zöglinge mit Zeiteffizienz »zu plagen und zu ängstigen«.⁵⁵ Schaffners Darstellungen, wie Johannes unter der durch Uhr und auch Waage vermessenen handwerklichen Arbeits- und Leistungserbringung in Demutt litt,⁵⁶ lassen Bezüge erkennen zu der um 1900 weit verbreiteten Klage von der zeitlichen Gedrängtheit und Arbeitsüberlastung der Seminaristen. Viele Seminarordnungen, Lehrpläne und Jahresberichte belegen die ganztägige Verfügbarkeit über die Zöglinge von morgens bis abends. So begann 1925 der lange vielfältige Lern- und Pflichtenalltag im Evangelischen Lehrerseminar in Zürich Unterstrass schon um fünf Uhr und dauerte bis etwa 21 Uhr.⁵⁷

Mit dem Zeitregime wird häufig die Darstellung der Gebäude und Räumlichkeiten von Seminaren und Erziehungsanstalten als bedrohlich, beengend, ja als klausurhaftes, Kloster- bzw. Kasernendisziplin imitierendes Disziplinierungsinstrument parallelisiert. In den hier untersuchten autobiografisch geprägten Schriften schildern jedoch nur Schaffner und Kästner das Seminar und die Erziehungsanstalt Demutt, an der ebenfalls Lehrer ausgebildet wurden, als einen solchen düsteren Kontrollort.⁵⁸ Während Traber keine sonderlichen Orts- und Raumbeschreibungen bietet und ebenso wenig wie Heer Praktiken des Zeitregimes aufzeigt, erfolgen in Hesses *Unterm Rad* und in Heers *Joggeli* fast identische idyllisierende Darstellungen des jeweiligen Seminargebäudes. Demnach verschmelzen das ehemalige Zisterzienserkloster in Maulbronn und die ehemalige Johanniterkomturei in Kuosen (Küsnacht) mit der umgebenden Natur, also mit Bergen, wellenblauen Flüssen, Bächen und Seen. Diese harmonische Symbiose findet in beiden Fällen mit dem sprudelnden Brunnen am Eingang ein dingliches Symbol.⁵⁹

55 Ebd., S. 174f.

56 Ebd., S. 110ff. u. 172-174: In Demutt hatten junge Zöglinge zunächst Borsten aus der Schweinehaut in einer bestimmten Zeit zu zupfen. Die Menge wurde durch Gewichtsmessung ermittelt, die Arbeit im Hinblick auf Akkuratessse bewertet.

57 Zeller 1925, S. 7f. Einen ähnlich gedrängten, allerdings erst um 6.30 Uhr startenden Alltag im Priesterseminar Maulbronn berichtete Hesse seinen Eltern im September 1891 (Michels 2008, S. 136-139). Vergleichbare Zeitabläufe prägten den Alltag im als reformpädagogisch geltenden Landerziehungsheim Haubinda, vgl. Keim/Schwerdt 2013, S. 678.

58 Kästner 1985, S. 179f.; Schaffner 2005, S. 88-90. Kästner selbst verglich seine Seminarzeit mit dem Bild der Kaserne, vgl. Hanuschek 1999, S. 56. Kaserne, Internate und – abgeschwächt wohl auch das Lehrerseminar – zählen nach Erving Goffmann zu den totalen Institutionen, deren Kennzeichen der gemeinschaftliche, rational geplante und zeitlich effiziente Alltagsablauf unter einer Autorität sei und nach Johann (2003, S. 50f. u. 271) häufig im Internatsroman dargestellt sind, z.B. in Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*.

59 Heer 1902, S. 269; Hesse 2017, S. 53f. Hesse beschreibt seinen Eltern den Seminarort und dessen landschaftliche Umgebung als ästhetisch reizvoll und träumerisch entspannend und widmete noch 1914 dem »Brunnen im Maulbronner Kreuzgang« eine kurze literarische Reminiszenz, vgl. Michels 2008, S. 72-78 u. 141f.

Doch trotz aller heimeliger Geborgenheit in den verwinkelten und neue Freiräume ermöglichenden Seminargebäuden erfahren Hesses und Heers Romanhelden Hans Giebenrath und Jakob Sturm ähnlich wie Schaffners Johannes Entfremdungen von der während ihrer kindlichen Sozialisation als ursprünglich erlebten Naturidylle. Die Ungebundenheit der Natur, womit die Freiheit des Kindes insinuiert wird, findet in Kuosen ihre Begrenzung durch den als kalt und nüchtern skizzierten naturwissenschaftlich ausgerichteten Seminardirektor Walter Wetzmann, dem lautlich nur wenig veränderten literarischen Alter Ego des Seminardirektors Heinrich Wettstein in Küsnacht.⁶⁰ Bei Hesse verfinstern nicht nur »stürmische, dunkle Novembertage« rasch das Maulbronner Seminariidyll, sondern die zeitliche Überbürdung des Protagonisten Hans Giebenrath, sowohl schulisches Lernen als auch Pflege seminaristischer Freundschaften, etwa zu Hermann Heilner, zu vereinbaren. Dieser Loyalitätskonflikt gegenüber Lehrern und Seminarleitung einerseits sowie den »peers« andererseits resultierte aus unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Erwartungen, Gehorsamserfordernissen und Freundschaftsverpflichtungen in einander potenziell gegenüberstehenden (teil-)öffentlichen Gruppen und Hierarchieebenen am Seminar. Sie erforderten von den Protagonisten einen versierten Umgang mit divergierenden Praktiken und führte letztlich zur Erschöpfung, Entfremdung und Vereinsamung.⁶¹

Die von der Forschung herausgearbeitete bedeutende Rolle der *peers* für den Seminaralltag⁶² nimmt in den untersuchten autobiografisch grundierten Texten beträchtlichen Raum ein, und zwar bereits für die Einfügung junger Seminaristen in alltägliche Ordnungsstrukturen. Nach Trabers Erinnerungen praktizierten in Küsnacht ältere Seminaristen als Aufnahme-ritual das Strecken der neuen Zöglinge, indem sie diese so bezeichneten »Ferkel« an Händen und Füßen packten und langzogen. Dies empfanden, so Traber, viele als Blossstellung, zumal es weitgehend von den Lehrern gedeckt worden sei. Besonders heftig traf es wohl Trabers Sitznachbar Alfred Seidel, sodass sein Vater, der bekannte Zürcher Sozialdemokrat und Arbeitsschulpädagoge Robert Seidel, bei der Seminarleitung interveniert habe.⁶³ Schaffner wiederum lässt seinen Johannes in Demut ältere

60 Heer 1902, S. 278f.

61 Hesse 2017, S. 77, 79, 96, 98 u. 101.

62 Stratmann 2006, S. 187-224.

63 Traber 1960, S. 17f. Ausweislich der Protokolle des Lehrerkonvents litt Alfred Seidel unter Bleichsucht, galt als schwächlich und schien nach wenigen Monaten dem Seminar »in reglementswidriger Weise« entfliehen zu wollen, kehrte aber zurück, vgl. StAZH Z 388.1586, Protokollbuch Lehrerkonvent, Sitzungen vom 13. September 1899, 27. Januar und 13. März 1900 sowie 15. Mai 1903, S. 59f., 73, 77 u. 146. Stratmann (2006, S. 196-198) nennt für westfälische Seminare als Aufnahme-rituale das sogenannte Einräuchern der neuen Seminaristen durch Pfeife rauchende Oberklässler, welche die »jungen Fuchse« nach dem »Verhör« mit dem Fusstritt in den Hintern aus dem Raum trieben.

Zöglinge zunächst vor allem in ihrer Funktion als Aufsichtspersonal im Arbeits-, Speise- und Schlafsaal erfahren.⁶⁴ Der Roman erzählt, wie sie Neuankömmlingen beibrachten, »sich in einem hierarchischen System, in dem es klar definierte Befehlsketten gab, zu bewegen«.⁶⁵

Die Einfügung in solche vor allem von Hilfslehrern, Aufsichtspersonen, Erziehern, Lehrern und Direktoren geprägten Ordnungsstrukturen erfolgte jedoch nicht nur durch bzw. gegen die *peers*, sondern durch die jeweiligen seminaristischen Hierarchieebenen, in welche die autobiografisch angelegten Romanhelden u.a. durch die Übernahme von Hausdiensten involviert waren.⁶⁶ Genannt werden das Aufräumen von Turngeräten, die Assistenz beim Orgelspiel oder Sekretariats-, also Schreib- bzw. Vorlesetätigkeiten⁶⁷ für die Anstaltsdirektoren. So konnte – fast musterhaft für zahlreiche schulliterarische Romane – ein persönliches Verhältnis zwischen Zögling sowie Direktor und Lehrer dramaturgisch-literarisch entfaltet werden, und zwar als eine konfliktreiche Abfolge von Vertrauen bzw. Integration und dann – wie noch gezeigt wird – von Enttäuschung, Strenge und Strafe. Die Romane legen nahe, dass nicht nur die Hausdienste, sondern die vertraulichen Gespräche zwischen Seminaristen und Lehrern, die gemeinsamen Ausflüge, sommerlichen Abendandachten im Freien und Memorierstunden von Bibelsprüchen mit dem Direktor eine Seminargemeinschaft reproduzieren helfen, die als familiär konnotiert ist.⁶⁸ Diese familiäre Ordnungsstruktur verbalisiert sich bei Schaffner in der Anrede des Anstaltsdirektors mit »Herr Vater« und seiner Frau mit »Frau Mutter«. Romanheld Johannes sollte trotz diverser Vergehen in Demutt sogar vom Anstaltsvater adoptiert werden.⁶⁹ Auch Hesse schildert den Vorsteher des Maulbronner Priesterseminars als väterlichen Freund, der zugleich wie der Vater in Demutt auf seine Autorität poche.⁷⁰ Ähnlich charakterisiert Heer im *Joggeli* Mathematiklehrer Truninger als »Schrecken der Zöglinge«, der für den Romanhelden jedoch »ein eigenartiges väterliches Wohlwollen an den Tag legte«, während Deutschlehrer Calmberg als peinlich strenger Grammatiker ebenso wie als feinsinniger Lyriker gekennzeichnet wird, der Joggelis literarische Ambitionen fördert und ihn mit dem Theater bekannt macht.⁷¹ Indem Lehrer und Direktoren zugleich als strenge Führer und väterliche Freunde der Zöglinge skiz-

64 Schaffner 2005, S. 94f. u. 100.

65 So für westfälische Seminare um 1900 Stratmann 2006, S. 145.

66 Heer 1902, S. 272; Schaffner 2005, S. 99f., 134, 158 u. 300ff.

67 Johannes hatte als Zeitungsvorleser dem Anstaltsleiter aus den *Basler Nachrichten* vorzulesen und als Sekretär zu dienen, vgl. Schaffner 2005, S. 158 u. 238.

68 Grube 2018, S. 22 – vgl. den Beitrag von Jennifer Burri.

69 Schaffner 2005, S. 304.

70 Hesse 2017, S. 91.

71 Heer 1902, S. 273, 282, 291f., 298 u. 317.

ziert werden, sind Muster der verbreiteten sogenannten pädagogischen Polartätsmethode sichtbar, die etwa im Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass bereits um 1915 praktiziert und um 1930 in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Herman Nohl expliziert wurde.⁷²

Die Selbstzeugnisse greifen mit der Schilderung der seminaristischen Zeit- und Raumregime, der Seminarhierarchie der Aufsichtspersonen und *peers* sowie der familiären Gemeinschaft Ordnungsstrukturen, die in Seminarordnungen kodifiziert waren, aber auch schulkritische Diskurse der Überbürdung auf.⁷³ Sie führen ein Ensemble von etablierten und etwa in Jahresberichten wiederholt genannten Aufsichts- und Kontrollpraktiken an, die das Seminar als eine bestimmte Lebensform festigen. Die autobiografischen Romane arrangieren mit diesen Bezügen einen seminaristischen Aufsichts- und Kontrollrahmen, um darauf aufbauend und mit Blick auf verschiedene Hierarchie- und Gemeinschaftsebenen von Seminarleitung und Peers Verstösse von einzelnen Zöglingen als krisenhafte Konflikte zuzuspitzen.

4 Ausbruch aus dem Seminar: Eigensinnige Normverstösse und Strafpraktiken in verschiedenen Quellenperspektiven

Verstösse gegen das vorgängig skizzierte Seminarregime werden in den hier untersuchten autobiografischen Romanen vor allem als unerlaubtes Entweichen oder gar als Flucht aus der jeweiligen Seminaranstalt literarisch dramatisiert. In Heers *Joggeli* entzieht sich der Held dem Unterricht und sonntäglichen Gottesdiensten durch mehrfache »Waldspaziergänge[] und tolle[] Wasserfahrten« auf dem Zürichsee und unerlaubte Ausflüge in die nahe Stadt. Hermann Hesses Ausbruch aus dem Priesterseminar Maulbronn lässt der Autor in der Erzählung *Unterm Rad* Hans Giebenraths Freund Hermann Heilner vollziehen, während in Schaffners *Johannes Kleiber*, ebenfalls der Freund des Romanhelden, aus der Anstalt Demutt ausreisst.⁷⁴ Eigensinnige Taktiken der Seminaristen äussern sich hier in eigenständiger Verwendung von Raum und Zeit abseits der offiziellen Seminarordnung und -kontrolle. Sie zeigen damit jedoch kein einzigartiges Verhalten auf, sondern ein autobiografisches, dramaturgisches Muster, das übliche

72 De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018, S. 123f.

73 Whittaker (2013, S. 16) betont die Durchdringung von »schulliterarischen Texte[n] und [...] außerliterarischen Diskussionen«.

74 Heer 1902, S. 277f. u. 292-296; Hesse 2017, S. 105; Schaffner 2005, S. 307f.

Praktiken des unerlaubten Entfernens aus dem Seminar, wie sie etwa für Westfalen nachzuweisen sind, aufgreift.⁷⁵

Die Bestrafung für die missglückte Flucht bzw. die verbotene Seminarabsenz mündet in den autobiografischen Texten in ein eskalierendes und langwieriges persönliches Duell zwischen dem jeweiligen Zögling und den Direktoren. So rügte Seminardirektor Wetzmann Romanheld Joggeli als »Rebell«, »seltsamer Mensch« und »Lump«, der das Seminar – und das war der schlimmste Vorwurf – in ein »schiefes Licht« bringe, also dessen öffentliche Reputation beschädige.⁷⁶ Der Konflikt mit Wetzmann steigerte sich rasch in eine durch einen »feindseligen Klang« geprägte persönliche Abneigung, in deren Folge Joggeli beim Erziehungsdirektor denunziert wurde und nur schlecht dotierte Landstellen erhielt.⁷⁷ Die naturromantischen Neigungen Joggelis wurden im Roman so delegitimiert und als charakterliche Schwäche geradezu pathologisiert.

Auch Johannes Schattenholds Vergehen führten zu Stigmatisierungen seines Charakters: Er sei verstockt, hochfahrend, hochmütig und vor allem ein Anarchist.⁷⁸ Sein aus Demutt geflohener Freund Kleiber wird im autobiografischen Roman in einem öffentlichen Verhör, das einem beschämenden Schauprozess vor der lüsternd beobachtenden Seminarversammlung gleichkommt, von dem »Vater« als Abweichler gebrandmarkt, der dennoch durch Geständnis und Reue wieder in die Seminargemeinschaft aufgenommen werden könne.⁷⁹ Durch eine Kombination von Kollektivstrafen des Essens- und Freiheitsentzugs, von öffentlich exerzierten Prügelstrafen und einem psychologisch, mehrfach gebrochenen Machtspiel, in dem der »Vater« in Demutt den Delinquenten abwechselnd als züchtigender, dann wiederum als selbst zweifelnder bzw. leidender und väterlich-vertrauter Inquisitor mit einem ganzen Arsenal von Fragen verhört, wird das taktische Verteidigungsmittel des angeklagten Zöglings, das Schweigen, gebrochen und das Vergehen wie in einer Beichte gestanden. Die Selbstbezeichnungen und Akzeptanz der Strafe durch den Delinquenten sind romanhaft als eine Befreiung der angeblich teuflischen Seele dargestellt.⁸⁰ Die Höchststrafe der Entlassung aus dem Seminar wurde in den untersuchten Romanen nur bei Hermann

75 Stratmann 2006, S. 233-236. Mit Vorliebe suchten Seminaristen verbotenerweise städtische Wirtshäuser auf, vgl. den Beitrag von Andrea De Vincenti.

76 Heer 1902, S. 273, 277 u. 296.

77 Ebd., S. 277 u. 317-319.

78 Schaffner 2005, S. 234 u. 350.

79 Heer 1902, S. 274 u. 277; Schaffner 2005, S. 155; Hesse 2017, S. 92f. Hans Giebenrath wird vom Ephorus verhört wegen seiner Freundschaft mit Heilner.

80 Schaffner 2005, S. 130-132 u. 150; s. auch S. 313f. u. S. 316: »Das war ja das Furchtbare, daß er bei allem, was er uns auferlegte, niemals unbeteiligt blieb, ja, daß er im Leiden stets der vorderste war!« Zum Schweigen als Taktik der Unterlegenen im Frageverhör vgl. Canetti 2003, S. 337-343.

Heilner in Hesses *Unterm Rad* ausgesprochen, obwohl etwa die reale Ordnung für das Seminar Küsnacht unerlaubtes Entfernen vom Seminar strikt untersagte und etwa verbotene Dampfschifffahrten mancher Seminaristen auf dem Zürichsee laut den dortigen Lehrerkonventsprotokollen zum Ausschluss führten.⁸¹ Zwar erhielt Jakob Sturm im *Joggeli* für seine Ausfahrten auf dem Zürichsee mehrere Verweise.⁸² Doch gemäss des literarisch-autobiografischen Spannungsbogens folgen hier wie auch in den übrigen Romanen statt des Ausschlusses zunächst patriarchalische Versuche der Resozialisierung in die Seminargemeinschaft, bevor sich die unversöhnliche Vergeltung des Seminarleiters zuspitzt: Sie reicht von der Gleichgültigkeit über die Verachtung bis hin zu wiederholten Diskreditierungen der schuldigen Zöglinge.⁸³ So werden komplexe Konflikte im Seminar zur persönlichen Auseinandersetzung zwischen dem Direktor als personifizierter, stilisierter Inbegriff des »gottgleichen Lehrertyrannen«⁸⁴ und dem schuldhaften Zögling literarisch-autobiografisch dramatisiert und zugleich reduziert.

Der im Seminar Küsnacht für »die geistige und sittliche Entwicklung der gesamten Zöglinge« zuständige Lehrerkonvent und die nächst höhere Aufsichtsinstanz, die Aufsichtskommission, die den Ausschluss beschliessen konnte, tauchen dagegen in Heers *Joggeli* nicht auf.⁸⁵ Umgekehrt findet das autobiografisch geschilderte Fehlverhalten Joggelis, seine zahlreichen Unterrichtsversäumnisse aufgrund von Bootsfahrten und Wanderungen, in den Protokollen der Aufsichtskommission und des Lehrerkonvents oder in den Klassenakten keinen Niederschlag für den Romanautor Heer. Zugespielt gesagt: Der literarisch kreierte Held »Joggeli« erscheint eigensinniger und renitenter als sein Schöpfer Heer in den Archivakten des Seminars, auf die nun der Blick gewendet wird. Heers 22 bzw. 33 Fehlstunden in den Wintersemestern 1877/78 und 1878/79 werden als entschuldigt in den Klassenakten notiert.⁸⁶ In den Sommersemestern stehen nur wenige Fehlstunden zu Buche. In den Protokollen des Lehrerkonvents wird Heer zwar dreimal erwähnt, was sich jedoch im Vergleich zu anderen Zöglingen relativ belang-

81 Hesse 2017, S. 106. Seminarordnung für das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht, 30. Dezember 1901, S. 3 (im Folgenden zitiert als Seminarordnung Küsnacht 1901). StAZH Z 388.1584, Protokollbuch Lehrerkonvent, Circularbeschluss vom 18. November 1875.

82 Heer 1902, S. 278.

83 Hesse 2017, S. 107; Heer 1902, S. 297f. u. 317; Schaffner 2005, S. 319f.

84 Johann 2003, S. 145.

85 Forschungsbibliothek Pestalozzianum ZH HA II, 5: Reglement für das Zürcherische Lehrerseminar 1861, § 64, S. 15 (Zitat); Seminarordnung Küsnacht 1901, § 26, S. 7. Hesse (2017, S. 106) bezeichnet den Lehrerkonvent als »Femegericht«, der den Ausbrecher Heilner »in Schanden entlassen« habe. Die Protokolle zeigen den Küsnachter Lehrerkonvent jedoch auch als eine Art Mitbestimmungsgremium für die Lehrer bei Lehrplanreformen.

86 StAZH, Seminar Küsnacht, Z 388.6943 (Klassenakten Wintersemester 1877/78), Z 388.6950 (Wintersemester 1878/79).

los ausnimmt. Im März 1876 wird er demnach ohne Angaben von Gründen nur vorläufig »promovirt«, doch schon im Juni definitiv versetzt, und er erhält sogar ein Stipendium.⁸⁷ Mündliche Verwarnungen wegen häufiger Absenzen erhalten dagegen andere Seminaristen. Im März 1878, als bei der sogenannten »Erlenbacher Katastrophe« zwei Zöglinge und ein Auditor bei einer Bootspartie auf dem See ertranken, wurde auch Heer neben anderen Zöglingen vom Lehrerkonvent zu »gleichmäßigerem Fleiße« ermahnt. Dies scheint jedoch nicht gefruchtet zu haben, denn im Abgangszeugnis erhielt er als einer von nur drei Seminaristen die sehr mittelmässige Note Drei in Fleiss, jedoch eine Fünf in Betragen.⁸⁸ Die Involvierung Heers in das Bootsunglück und damit in eine grössere Ordnungskrise am Seminar scheint demnach eher marginal gewesen zu sein. Da jedoch der Direktor befürchtete, dass durch den dreifachen Ertrinkungstod die Seminarreputation erheblich leide, sollte laut den Protokollen von Lehrerkonvent und Aufsichtskommission Direktor Wettstein einzelne Zöglinge vernehmen, was es mit den »Gerüchten, die nach dem Unglücksfall in der Presse herumgeboten wurden, von ungeziemenden Betragen der Seminarzöglinge« auf sich habe, da sie »geeignet sein könnten, den Ruf der Anstalt zu gefährden«.⁸⁹ Allerdings wurde diese Untersuchung rasch eingestellt, nachdem alle Zöglinge »durch ihre ganze Haltung und offene Darlegung« versichert hätten, dass die Gerüchte haltlos seien.⁹⁰

Im Hinblick auf die Fragestellung nach Eigensinn, Widerständigkeit und Kontrollregimen im Seminar und auf quellenkritische Überlegungen zum Wert von autobiografisch grundierten Romanen für historisch-praxeologische Untersuchungen lassen sich drei vorläufige Schlussfolgerungen ziehen: Erstens scheint Heer die mittels ergänzender Archivquellen verifizierbare häufige Praxis der von mehreren Seminaristen unternommenen unerlaubten Bootspartien in seinem autobiografischen Roman vorrangig auf seinen Helden Joggeli übertragen zu haben. Er positioniert ihn damit als eigensinniger und widerständiger, als dies die Protokolle des Lehrerkonvents und der Aufsichtskommission für Heer selbst ausweisen. Anders als etwa der Seminarist Hardmeyer, der nur kurz nach der Erlenbacher Affäre seinen Ertrinkungstod aus Frust über seine Nichtnominierung zum Vorturner vortäuschte und mit einer nur vorläufigen Duldung am Seminar erheblich bestraft wurde,⁹¹ wurde Heer von den Aufsichtsgremien in Küsnacht

87 StAZH Z 388.1584 Protokollbuch Lehrerkonvent, Protokoll vom 27. März und 21. Juni 1876.

88 StAZH, UU 20.17, Protokollbuch der Aufsichtskommission 1874-1880, Actum 3. April 1879, S. 167. In der Schweiz ist eine Sechs die beste, eine Eins die schlechteste Note.

89 StAZH UU 20.17 Protokollbuch Aufsichtskommission 1874-1880, S. 126: Präsidialverfügung vom 5. März 1878; Actum 16. März 1878. StAZH Z 388.1584 Protokollbuch Lehrerkonvent, Sitzungen vom 25. und 27. März 1878.

90 StAZH Z 388.1584 Protokollbuch Lehrerkonvent, Sitzungen vom 25. und 27. März 1878.

91 StAZH Z 388.1584 Protokollbuch Lehrerkonvent, Sitzung vom 16. Mai 1878.

kaum als straffällig markiert. Zweitens bieten die Protokolle von Lehrerkonvent und Aufsichtskommission lediglich Hinweise auf Konflikte, jedoch weniger auf einzelne Konfliktverläufe am Seminar. Dies wiederum ermöglichen eher autobiografisch gefärbte Romane, wenn man diese Ego-Dokumente – wie einleitend skizziert – als Quellen von wahrgenommenen, erinnerten und teils literarisch aufbereiteten patriarchalischen Aufsichtsstrukturen und von idealtypisch zugespitzter Widerständigkeit liest, jedoch nicht als Beleg für eine Wirklichkeit am Seminar. Denn sie betonen so eher ausserordentliche Krisenmomente gegenüber dem Regelhaften des Alltags. Drittens wird aus allen hier untersuchten Quellen die grosse Bedeutung der öffentlichen Reputation für die Existenz des Seminars deutlich. Diese Orientierung an der öffentlichen und medial dargebrachten Meinung ist am Umgang der Aufsichtskommission mit gravierenden Ordnungsverstössen am Seminar Küsnacht erkennbar sowie auch am Beispiel Wetzmanns im *Joggeli*, der das Seminar von seinen Zöglingen im rechten Licht gesetzt sehen wollte. Ähnlich sorgt sich der Ephorus in Hesses *Unterm Rad* nach mehreren Vergehen um den Ansehensverlust des Seminars Maulbronn bei der Schulbehörde.⁹² Das Seminar als Lebensform, um die Formulierung Rahel Jaeggis aufzugreifen, existiert demnach nicht nur als Ensemble bestimmter Erziehungs- und Ordnungspraktiken, sondern vor allem auch, wenn die Institution selbst und damit die ihnen zugeschriebenen Praktiken weiterhin gesellschaftliche Akzeptanz behalten und öffentlich nicht, etwa durch skandalöse Ausbrüche oder Todesfälle, diskreditiert werden.

Gerade die autobiografischen Romane deuten jedoch an, dass nicht nur eine, etwa medial oder gesellschaftlich ›gemachte‹ »öffentliche Meinung« Praktiken des Seminars normierend mitstrukturierte. Vielmehr waren Seminaristen mehreren, zumeist in sich wiederum differenzierten sozialen Kontrollkontexten und damit Wissens- und Loyalitätskämpfen ausgesetzt, z.B. der offiziellen, wenn auch nicht total kontrollierenden Seminarnorm, die auf öffentlichen Bildungs- und Erziehungserwartungen beruhte, und dem Wertesystem der *peers*, also der zum Teil in Geheimbünden zusammengefassten Freunde, die zu verraten als ›unmännlich‹ und unehrenhaft galt.⁹³ Flucht und verbotene Abwesenheit aus dem Seminar sind häufig eng mit unerwünschten Lieb- oder Freundschaften von Zöglingen, etwa innerhalb eines Geheimbundes, verbunden.⁹⁴ In diesem literarischen Szenario stehen die Romanhelden im Loyalitätskonflikt zwischen Regelmäßigkeiten seminaristischer Normen und der sozialen Kontrolle, Ehrzuweisung bzw. -entzug durch Freundeskreise, die ebenfalls mit Verpflichtungen verbunden sind.

92 Hesse 2017, S. 110.

93 Schaffner 2005, S. 305; Hesse 2017, S. 78f. u. 88-90; vgl. Bourdieu 2015, S. 33 u. 45.

94 Schaffner 2005, S. 199-205; Hesse 2017, S. 66-68 u. 74-76: naturidyllisches, vertrauliches Zusammensein von Hans Giebenrath und Hermann Heilner.

So können eigensinnig-taktisch anmutende Umgangsweisen der Zöglinge mit Ordnungsregimen im Seminar eher zu Praktiken des Freundschaftskontextes tendieren – mit eigener Sprache, Verschwiegenheit, Treue, gemeinsamen Unternehmungen und Lektüren, die wiederum mit Erziehungs- und Ausbildungspraktiken kollidieren konnten.

5 Eigensinn und moralische Selbstüberhöhungen: paradoxe Verflechtungen

Zu den Paradoxien der hier untersuchten autobiografisch geprägten Romane und Erinnerungstexte gehört, dass die den Romanhelden attestierte Widerständigkeit im Seminar im literarischen Kontext sowohl von ihren Freunden bestätigt wurde, als auch von dem jeweils feindlich gesonnenen Direktor. Wetzmanns Verunglimpfung Joggelis als »Sonderling« gilt nicht nur als Demütigung, sondern zugleich als Beleg für die Besonderheit des eigensinnig sich gebenden Seminaristen und mitsamt seiner »starren Eigenwilligkeit«.⁹⁵ Somit werden die literarisch phasenweise als Tyrannen dämonisierten Seminarherrscher ausgerechnet zu Kronzeugen des Eigensinns, den die Verfasser der Selbstzeugnisse und ehemaligen Seminaristen über die romanhafte Hauptfigur auch sich selbst zuweisen. Durch die Urteile des als Feind markierten Anderen erfolgt in der Autobiografie die Selbstpositionierung, erfährt das vermeintliche Fehlverhalten die moralische Überhöhung des Widerständigen.⁹⁶

Wie sehr Selbstzeugnisse selbststilisierenden und moralisch selbstüberhöhenden Charakter haben, somit subjektiv wahrgenommene und erinnerte Praktiken und Konflikte am Seminar zwar analysierbar machen, jedoch nicht *per se* Handlungswirklichkeiten aufzeigen, wird anhand der Memoiren Alfred Trabers deutlich. Sie sind das einzige in diesem Beitrag behandelte Selbstzeugnis, das nicht zur Veröffentlichung vorgesehen war. Der 1916 in der Zürcher Presse als »sozialdemokratischer Schulmeister mit düsteren Fanatikeraugen« bezeichnete Traber attestierte sich selbst Prinzipien- und Charakterfestigkeit und habe daher als einer der wenigen das Ideal seminaristischer Persönlichkeitsbildung erfüllt.⁹⁷

Ähnlich wie Jakob Sturm im *Joggeli*, der ein besserer Lehrer zu werden hoffte als sein verhasster Gymnasiallehrer und im Seminar Ausgangsmöglichkeiten für einen späteren Universitätsbesuch oder seine literarische Ambitionen erblickte,⁹⁸ richtete Traber laut seines *Rückblicks* hohe Erwartungen an seinen Seminar-

95 Heer 1902, S. 278f.

96 Vgl. zur Benötigung des Anderen für die Selbstpositionierung Tanner 2012, S. 9.

97 Traber 2011, S. 39.

98 Heer 1902, S. 265 u. 269.

besuch. »Mein Streben nach Tadellosigkeit [...] verstärkte sich noch, als [...] mein Eintritt ins Lehrerseminar Küsnacht bevorstand. Jetzt schwebte mir die Pflicht zur Selbsterziehung in vermehrtem Masse vor, da ich die charakterliche Erzogtheit als erste Voraussetzung eines Lehrers betrachtete.«⁹⁹ In dieser nachträglichen Bekundung zur Selbsterziehung sind Bezüge zu seinerzeit insbesondere von Friedrich Wilhelm Foerster gerade auch in Zürich verbreiteten Konzepten der selbstständigen Charakter- und Persönlichkeitsbildung erkennbar.¹⁰⁰ Zwar habe ihm, so Traber in der Rückschau, der seminaristische Abstinenzverein »Fraternitas« Gelegenheit geboten, seine Lebensentscheidung des Alkoholverzichts umzusetzen und so ein besserer, dann auch sozialistisch integrierender Mensch zu werden.¹⁰¹ Doch habe er nicht wegen, sondern trotz des Seminars Charakter- und Willensfestigkeit erworben. Traber skizziert Küsnacht als mediokre, ja verkommene Bildungsstätte. Demnach verstießen zahlreiche Lehrer, wie Zeichenlehrer Ruedi Ringger und sein »Saufkumpan« Musiklehrer Walter Zuppinger, mit ihrem Alkoholkonsum gegen manche in der Seminarordnung fixierten Trinkverbote für Zöglinge.¹⁰² Ringger habe Traber zudem ungerechtfertigt mit Ohrfeigen gezüglicht, Zuppinger unbeherrscht durch die Klasse geschrien.¹⁰³ Diese Darstellung lässt sich in Protokollen des Lehrerkonvents und der Aufsichtskommission nicht belegen, allerdings wurde dort der Alkoholismus des Turnlehrers Eduard Brunner aktenkundig: Er wurde nach Verwarnungen und »Ausschreitungen« entlassen, da »bei dessen moralischen Qualifikationen von einem gedeihlichen Wirken desselben am Lehrerseminar keine Rede mehr sein könne«.¹⁰⁴

Laut Trabers Vorwürfen verhielten sich die Seminarlehrer den Schülern gegenüber zynisch, humorlos, verächtlich und verachtend. Diskreditierend sei etwa die Verballhornung der Nachnamen der Schüler gewesen. Französischlehrer Jakob Bosshard habe Traber »galopin« genannt und seinen Freund Karl Göhri mit »Göhri, qu'est-ce que je ghöri?« aufgerufen.¹⁰⁵ Manche Lehrer hätten »öfters unvorbereitet« unterrichtet, z.B. Dr. Fritz Oppliger, der in seiner Naturkundestunde »die Zeit damit totschrug, daß er beim Referierenlassen nach einem wenig sattel-

99 Traber 1960, S. 16.

100 Foerster 1902, S. 123-125 u. 138; Heer 1902, S. 278; Traber 1960, S. 9. Traber und Heer beschreiben sich bzw. ihren Romanhelden als eher schwächliche, autodidaktische Aussenseiter in ihrer Jugendzeit, die in ihren Bildungsaspirationen stark von der Mutter, kaum vom zum Teil früh verstorbenen Vater gefördert wurden.

101 Traber 1960, S. 24 u. 28.

102 Seminarordnung Küsnacht 1901, § 25, S. 7.

103 Traber 1960, S. 19 (dort das Zitat), 20. Prügel durch Aufseher Ladurch schildert auch Schaffner 2005, S. 172.

104 StAZH, UU 20.20, Protokollbuch der Aufsichtskommission, Sitzungen vom 13. Juli 1900 sowie vom 7. Juni, 3. Juli, 13. Juli und 31. August 1901.

105 Traber 1960, S. 19.

festen Schüler fahndete, um dann dessen Gestammel mit der Aufforderung: – Sehen Sie, das ist alles nix. Fangen Sie nochmals vorn an! wiederholen zu lassen.«¹⁰⁶

Aufgrund der so erinnerten und zugeschriebenen charakterlichen Defizite sprachen Traber und teilweise auch Heer den Lehrern die Fähigkeit zur Leistungsbewertung ab. Am augenfälligsten wird dies bei beiden im Konflikt mit Musiklehrer Zuppinger. Musik war als Unterrichtsfach häufig konfliktreich, vermutlich weil die Seminaristen beim exponierten Spielen der Geige oder beim Gesang ehrverletzendem, hämischem Spott des Lehrers oder der Mitschüler stärker als in anderen Fächern ausgesetzt waren. Dies führte sowohl im *Joggeli* wie nach Trabers *Rückblick* jeweils zum heftigen, fast sogar körperlich ausgetragenen Konflikt mit Lehrer Zuppinger, sodass beide Zöglinge – wie im Übrigen zahlreiche Seminaristen – vom Musikunterricht dispensiert wurden.¹⁰⁷

Letztlich skizziert Traber ähnlich wie Schaffner eine seminaristische Kultur der Heuchelei, Pseudomoral, Missachtung, Verdächtigung und der Degeneration – einem seinerzeit gerade in Abstinenzkreisen gängigen Narrativ, indem die Bildungsanstalt als krank, faulig und verkommen beschrieben wird. So habe Traber das Seminar entgegen seiner hohen Anfangserwartungen »voller innerer Auflehnung« verlassen.¹⁰⁸ Hehre Seminarziele der Charaktererziehung und Persönlichkeitsbildung erscheinen nunmehr als Scharlatanerie. Eine ähnliche, eher sarkastische Abrechnung nahm auch Kästners *Fabian* vor, der als promovierter Germanist und arbeitsloser Werbetexter den Ermahnungen seines ehemaligen »wohlgenährten, selbstgefälligen« Seminardirektors nach mehr Charakter- und Persönlichkeitsbildung entgegnete: »Sie mit Ihrer abgerundeten Persönlichkeit!« und so das sinnlose Gespräch beendete.¹⁰⁹

Entgegen der so dargestellten Unmoral der Lehrer skizziert sich Traber als beherrscher und bildungshungriger Gegenentwurf, der für sich Widerständigkeit reklamierte. So verunglimpfte er als Autor des in der Seminarabschlusszeitung *Die Eiterbeule* publizierten Spottgedichts *Moderner Zirkus* Musiklehrer Zuppinger als das Publikum verschreckender, fauchender, brüllender, wild sich gebärdender Indianer, als »Delawar« – mit der Folge, dass laut Traber der Erziehungsrat den Entzug des gerade erteilten Lehrerpatents prüfte. Trabers Lyrik ist – wie einleitend bemerkt – keineswegs originell und singulär, sondern eine in Kreisen von Abiturienten und Studentenverbindungen gängige und von Pädagogen als sehr problematisch erachtete Praxis, um in sogenannten Bierzeitungen Lehrer zu kri-

106 Ebd., S. 21.

107 Ebd., S. 22f.; Heer 1902, S. 273.

108 Traber 1960, S. 47; vgl. Schaffner 2005, S. 250 u. 272. Zum Narrativ der Degeneration vgl. Pross 2013.

109 Kästner 1985, S. 183.

tisieren.¹¹⁰ So verfasste Schaffners *Johannes* wiederholt Schmähgedichte, etwa gegen den prügelnden Erzieher Ladurch: »Ladurch mit dem Besenstiel/Haut die Buben allzuviel./Allzuviel ist ungesund./Ladurch ist ein Lumpenhund.«¹¹¹ Die Zöglinge zeigten bei diesen Schmähschriften eigensinnige, listige Fantasie und knüpften teilweise an literarische Vorbilder und etablierte Darstellungsformen der Schülerkritik an. Dabei nutzen sie ähnlich verächtliche, diskreditierende Wortspiele, die sie selbst den Lehrern vorwarfen. Somit verblieb der Eigensinn innerhalb der Rahmung des Seminars – nur wurden Diskreditierungspraktiken »umfrisirt« (de Certeau) und umgeleitet.

Trabers sich selbst zugewiesene Renitenz und Andersheit wird allerdings – wie schon bei Heer – in den entsprechenden seminaristischen Klassenakten und Zeugnissen kaum sichtbar. Sein Betragen wird hier stets mit »gut« bewertet, der besten Note für dieses Beurteilungskriterium.¹¹² Ausser in Musik und Französisch, teilweise auch im Freihandzeichnen und Turnen hat Traber jeweils Zeugnisnoten von Vier bis Fünf erhalten. Dabei wird die Benotung der Fächer doppelt geführt: für (Lern-)»Fortschritt« und für »Fleiß«. Eine Dreieinhalb wird als »genügend« gewertet. Insgesamt erzielte Traber 100 ½ Punkte im Abschlusszeugnis und lag damit im oberen Drittel.¹¹³ Zeugnisse und Bewertungsdokumente »machen« den guten Lehrer und verschweigen mitunter – nicht immer, wie der Beitrag von Andrea De Vincenti zeigt – Konflikte innerhalb des Seminars. Denn die Anzahl der vergebenen Lehrerpapente war für die soziokulturelle Reputation und damit für die diskursive Aufrechterhaltung des Seminars als spezifische Lebensform existenziell wichtig.

Auch die Protokolle von Lehrerkonvent und Aufsichtskommission in Küsnacht weisen Traber nicht als opponierenden Aussenseiter aus: Anders als Heer wird er nicht einmal marginal erwähnt, denn nur vermeintlich erhebliche Normabweichungen, wie Homosexualität, wurden in den Aufsichtsgremien aktenkundig.¹¹⁴ Eigensinnige Scharmützel, so sehr sie in Selbstzeugnissen stilisiert sein mögen, verblieben häufig im Halbdunkeln und Informellen, sodass autobiografische Darstellungen über krisenhafte Verhältnisse am Seminar trotz Übertreibungen ergänzenden Quellenwert besitzen. Mitunter deuten sich allerdings auch im Lehrerkonvent Wissenskämpfe¹¹⁵ zwischen Lehrern und Schülern an, die sich etwa

110 Dudek 2002, S. 92f.

111 Schaffner 2005, S. 183 u. 250. Hesse (2007, S. 98) erwähnt das von Seminaristen herausgegebene »Witzblatt« *Stachelschwein*.

112 Seminarordnung Küsnacht 1901, S. 6f.; SAZ VII.148: 1.3.3. Schulzeugnisse vom Seminar Küsnacht (NL Traber).

113 SAZ VII.148: 1.3.3. Prüfungszeugnis für Primarlehrer, 15. April 1903 (NL Traber).

114 Hoffmann-Ocon 2017, S. 309.

115 Foucault 2001, S. 213.

im Juli 1900 bei der Seminardirektion »über zu viel Hausaufgaben in Mathematik, techn. Zeichnen + Französisch beklagen«. ¹¹⁶ Den hiermit für andere Aktivitäten in konkurrierenden Wissensräumen geforderten Freiraum werteten die Lehrer als Indiz der Faulheit der Schüler und drohten ihnen kollektiv mit der schlechten Note Zwei in Betragen.

6 Das Seminar – ein Ort inmitten von Wissenskämpfen und -zirkulation

Das Seminar war laut Selbstzeugnissen keineswegs nur ein Furcht einflössender Ort mit einer Zeit und Raum überwachenden Seminardirektion und einer sich selbst kontrollierenden Gemeinschaft zur »Normalisierung und Hierarchisierung des Wissens«. ¹¹⁷ Vielmehr stand Küsnacht ausweislich dieser Dokumente inmitten einer Zirkulation verschiedener Wissen, ja, das Seminar ermöglichte gleichermaßen diese Wissenszirkulation und war ebenso wie die universitäre Wissenschaft auch Ort von Wissenskämpfen. ¹¹⁸

Traber beschreibt, wie er und seine Freunde Georg Forster und Jakob Böschenstein durch die Zugehörigkeit zum offiziellen seminaristischen Stenografenverein »Cuosa« und Abstinenzverein »Fraternitas«, einer Sektion der abstinenten Mittelschulverbindung »Helvetia«, ¹¹⁹ auch Teil informeller Lesegruppen werden konnten. Diese hatten allerdings nicht den Charakter des von Schaffner geschilderten geheimen Johannesbundes der Zöglinge in der Erziehungsanstalt Demutt. ¹²⁰ Die von Traber skizzierte Lesegruppe in Küsnacht wilderte ¹²¹ vielmehr ganz offen in den Büchern: Gemeinsame Lektüren von Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Peter Kropotkin und den Anarchisten, auch von Gottfried Keller, Conrad Ferdinand Meyer und Carl Spitteler sorgten bei Seminaristen für eigensinnige Aneignung intellektuellen Wissens. In studentisch anmutenden Dachkammern des ehemaligen Gymnasiasten Adolf Attenhofer, so erinnert sich Traber fast romantisierend, wurden in kontroversen Diskussionen Wissensüberlegenheit zelebriert, aber auch Wissensdefizite eingestanden. ¹²²

Inmitten und im lokalen Umfeld des Seminars Küsnacht und in Demutt/Beugen zirkulierten laut den Selbstzeugnissen mannigfaltige Bücher und Lek-

116 StAZH, Protokollbuch Lehrerkonvent, S. 91 u. 101: Sitzungen am 12. Juli und 5. Oktober 1900.

117 Foucault 2001, S. 214 u. 217.

118 Sarasin 2011; zur Verflechtung von Wissen und praktischem Handeln vgl. Sabeau 1990, S. 226f.

119 Traber 1960, S. 24, 26 u. 28.

120 Schaffner 2005, S. 202.

121 Zum Begriff des Wilderns als eigensinnige Buchlektüre De Certeau 1988, S. 297ff. u. 308.

122 Traber 1960, S. 29, 33 u. 37.

türeelebnisse, sei es durch Besuche der Pestalozzibibliothek in Zürich oder durch Buchtausch mit Mitzöglingen, wodurch etwa Johannes Schattenhold Zugang zu James Fenimore Coopers *Lederstrumpf*, Jonathan Swifts *Gullivers Reisen* und Mark Twains *Onkel Toms Hütte* erhielt.¹²³ Gemeinsame Wege von Zürich zum Seminar Küsnacht schufen Zeit und Raum für Gespräche über neues, erlesenes Wissen.¹²⁴ Über die »Fraternitas« war Traber Teil von weiterem gesellschaftlich zirkulierendem Wissen: Er wurde mit sozialistischen Ideen vertraut, u.a. durch das vom Linksaktivisten Max Tobler redaktionell betreute Vereins-Mitteilungsblatt, das wiederum auf die Zeitschrift *Junge Schweiz* des sozialdemokratischen Arbeiterarztes Fritz Brupbacher in Aussersihl hinwies.¹²⁵ Der Besuch von alkoholfreien Wirtschaften und der mit Abstinenz sympathisierenden Familie des Psychiaters Eugen Bleuler im »Gugger« in Zollikon führte Traber zur auch in der Arbeiterbewegung rezipierten wissenschaftlichen Eugenik.¹²⁶ Den Sozialisten näherte sich Traber bereits im Seminar an, bevor er 1917/18 als Freund des Lenin-Vertrauten Fritz Platten an zentralen Streikaktionen und Demonstrationen in Zürich beteiligt war.

Heer wiederum schreibt Joggelis literarische Förderung seinem Küsnachter Deutschlehrer Adolf Calmberg zu, der als einzige Romanfigur mit dem Realnamen benannt ist und ein anerkannter Schriftsteller war.¹²⁷ Dank Calmberg erlebte *Joggeli* – und wohl auch Heer – Besuche des Theaters in Zürich, das im Roman als wahre Bildungsanstalt stilisiert ist.¹²⁸ Manche Lehrer gingen somit über den Wissenskanon des Seminars hinaus und sprengten die in Kapitel drei beschriebenen Zeit- und Raumordnungen sowie die Seminarhierarchie.

Die mit diesen hier nur angerissenen Arenen und Orten verbundenen Leseerfahrungen und Wissenszirkulationen gingen deutlich über den traditionellen seminaristischen Lektürekanon von Goethe und Schiller hinaus. In neuen Vergemeinschaftungen am Seminar formierten sich vielmehr weitergehende Praktiken des Lesens und des kulturell-intellektuellen Austauschs. Besonders anhand der Lektüre Nietzsches begründete z.B. Traber das Recht und die Notwendigkeit der Entfaltung einer starken, über das Mittelmass hinausgehenden Persönlichkeit. Gerade nach dessen Tod 1900 gerann Nietzsche nicht nur in Küsnacht,

123 Ebd., S. 35; Schaffner 2005, S. 324 u. 347.

124 Traber 1960, S. 27.

125 Ebd., S. 31 u. 35f. Zu Brupbacher jüngst Hardegger 2017, S. 267f.

126 Traber 1960, S. 33. Zur Familie Bleuler und zu eugenischen Zweigen der Abstinenzbewegung vgl. Grube/De Vincenti 2013, S. 216 u. 219.

127 Calmberg leitete das Laientheater am Seminar und versuchte vergeblich, den Deutschaufsatz zu reformieren, vgl. StAZH UU 20.17, Protokollbuch der Aufsichtskommission, Actum 25. Mai 1878, S. 138, und Actum 3. April 1879, S. 169.

128 Heer 1902, S. 287 u. 291.

sondern auch in der deutschen Lehrerbildung zum gemeinschaftsstiftenden Autor der Seminaristen: »für uns Oppositionelle«, so Traber, gegen die Seminarlehrer, die in der Rolle als »Wissenspolizei«¹²⁹ Nietzsche als Scharlatan abtaten. Nietzsche diente als verbreitetes Medium reformpädagogisch orientierter Wissens- und Meinungsmobilisierung gegen eine als verkrustet aufgefasste Schule und Lehrerschaft. Gerade über die zum »Meinungsbildungszwang«¹³⁰ anregende Figur Nietzsche wurde ein Kampf Alt gegen Jung sowie gegen eine oberflächliche, stumpfsinnige und intellektuelle Versenkung verhindernde Bildungsauffassung geführt.¹³¹ Die sich an Nietzsche entzündende Wissenskrise an Zürcher Seminaristen wurde Jahrzehnte später etwa im Evangelischen Seminar Zürich Unterstrass so zu lösen versucht, dass die als umstritten geltenden Werke Nietzsches Eingang in der Seminarbibliothek fanden, einem Ort der Leseermöglichung und -kontrolle.¹³²

Subtile Praktiken der intellektuellen Erprobung und des Wissenskampfes zeigten sich auch im etablierten Prüfungsformat des Deutschaufsatzes, in den die »schreibenden« Seminaristen ihr »erlesenes«, angeeignetes und als elitär empfundenes Wissen hineinmanövrieren und die Lehrer damit konfrontieren konnten. In einem Aufsatz mit Thema *Was verdanken wir der Erfindung des Glases?* fügte der Jungabstinenzler Traber spöttische Invektiven gegen Trunksucht ein, etwa als er die Funktion der »gläsernen« Strassenlaternen darin qualifizierte, dass sie »Angetrunkenen für einige Augenblicke Stand« bieten. Diese Demonstration des in Abstinenzkreisen gewonnenen Wissens rügte der Lehrer in roter Schrift am Seitenrand: »missratener Witz!«, »unverständlich!«, »Mehr Inhalt, aber weniger verfehlte Spässe«.¹³³ In der Abschlussklasse zeigte Traber in seinem Aufsatz *Das Urteil der Menge* beträchtliche Kenntnisse von Massentheorie wie zugleich auch Massenskepsis. Fast auf Nietzsche oder aber auch auf Ansätze der Lebensreformbewegung zurückführen könnte man Trabers Auffassung, wonach das Urteil der Menge beim einzelnen Menschen gewaltsamen Konformitätsdruck ausübe: »Die freie Handlungsweise ist ihm gänzlich genommen.« Der Lehrer riet zur Mäßigung und mahnte: »Nur nicht übertreiben!«, »Etwas mehr Ruhe und Sachlichkeit!«¹³⁴ Der Seminarist Traber versagte mit seiner Darstellungsweise eine zentrale Lehrererwartung hinsichtlich des Deutschaufsatzes: dass der Schüler mit

129 Foucault 2001, S. 218.

130 Gehlen 2004, S. 57.

131 Niemeyer 1999, S. 211-213; Whittaker 2013, S. 18-21.

132 Traber 1960, S. 36f. (dort das Zitat zu Nietzsche). Zur Rezeption Nietzsches im Evangelischen Seminar Unterstrass vgl. [Anonym] 1943, S. 10. Zur Bibliotheksordnung vgl. Seminarordnung Küsnacht 1901, S. 4.

133 SAZ VII.148: 1.3.4. Schulhefte Traber: Aufsätze II, Klasse IIb (NL Traber).

134 Ebd.: Aufsätze I Traber Klasse IVb (NL Traber).

seinem Text »eine angenehme Rezeptionserfahrung« biete,¹³⁵ also dem Wissen des Lehrers entspreche. Traber hingegen bot phasenweise zu viel Eigenständiges, was – etwa nach 1950 – immer wieder gefordert wurde,¹³⁶ jedoch in diesem Fall als in Inhalt und Schreibpraktik übertrieben gewertet wurde. Seine durchgehend gute bzw. »ziemlich« gute Benotung im Fach Deutsch zeigt aber auch, dass sein eigensinniges Schreibverhalten, das auf Lesepraktiken und intellektuellen Erprobungen beruhte, trotz aller Wissenskonflikte nicht völlig gegen die Erwartungs- und Bewertungsmuster des Seminars verstieß. Zugleich ahmte er verbreitete Lese- und Schreibpraktiken seiner Zeit nach, und die Lehrer in Küsnacht schienen in ihrem Ordnungsrahmen einen Umgang damit gefunden zu haben und erteilten Traber weitgehend ohne offiziellen Widerspruch ein gutes Prüfungszeugnis für Primarlehrer.¹³⁷

7 Vielfältige, eigensinnige Praktiken in unterschiedlichen Ordnungskontexten am Seminar: ein Fazit

Die hier untersuchten Selbstzeugnisse weisen zahlreiche Strukturelemente auf, wie ein Seminar in Tageseinteilungen, Ordnungsmustern, Erziehungs- und Strafpraktiken regelmässig und nach der zwiespältigen Wahrnehmung und erinnerten Erfahrung der Autoren abzulaufen schien. Die ehemaligen Zöglinge schildern das Seminar um 1900 in fiktionalen Texten mit hohen autobiografischen Anteilen häufig als quasitotalen Begrenzungs- und Kontrollort, dem Seminaristen teils schikanös ausgeliefert seien. Mit dieser Negativdarstellung griffen sie diskursive Muster der Schulkritik auf. Thesenhaft könnte man behaupten, dass die veröffentlichten Romane trotz ihrer Kritik an der Stabilisierung bzw. Hervorbringung von Vorstellungen über Seminarpraktiken beitrugen. Denn Praktiken, so die Annahme und in Teilen auch das Ergebnis, bedürfen der breiten Akzeptanz, des impliziten Wissens, geteilter Vorstellungen und korrespondieren wechselseitig mit einer öffentlich etablierten Meinung. Deswegen scheint die phasenweise in dem Beitrag aufleuchtende Sorge der Seminardirektion vor Reputationsverlust des Seminars insofern berechtigt, als ein nachhaltiger Ansehensverfall Konsequenzen für etablierte Routinen, Abläufe, eben Praktiken des raumzeitlichen und familial konnotierten Kontrollregimes hätten.

Die Selbstzeugnisse zeigen jedoch auch auf, dass die Zöglinge nicht nur dauerhaften Bewertungen durch Lehrpersonen und Erzieher, sondern auch

135 Reh et al. 2017, S. 292.

136 Ebd., S. 291.

137 SAZ VII.148: 1.3.3. Schulzeugnisse vom Seminar Küsnacht, Primarlehrerpatent und Wählbarkeitszeugnis.

durch Mitseminaristen ausgesetzt waren. In den Selbstzeugnissen werden mit Freund- und Feindschaften, Geheimbünden, Lesegruppen und Vereinen (Stenografie, Abstinenz) vielfältige, konkurrierende Gemeinschaften, Hierarchien und damit Loyalitätskonflikte in unterschiedlichen Sozial- und Handlungskontexten aufgerufen. So brachte etwa Trabers Mitgliedschaft in der *Fraternitas* nicht nur neue Freundschaften und Wissenszugänge, sondern auch Verachtung von Mitseminaristen ein.¹³⁸ Der von den Autoren reklamierte Eigensinn zeigte sich eben nicht nur gegenüber Lehrern und Direktoren, sondern auch gegenüber den Peers, denn zwischen und innerhalb der Teilgemeinschaften am Seminar herrschten verschiedene Binnenfraktionen vor.

In den autobiografischen Romanen dominiert literarisch-dramaturgisch zugespitzt das personalisierte, emotionalisierte, zwischen patriarchalischer Freundschaft und Strenge wechselnde Duell zwischen Direktor und Zögling. Aufsichtsinstanzen des Seminars bleiben hierbei weitgehend aussen vor. Die aus diesem persönlichen Beziehungskonflikt hervorgehenden Strafpraktiken bilden sich nicht in den Archivquellen des Lehrerkonvents und der Aufsichtskommission als seminaristische Aufsichtsinstanzen ab, die Vergehen von Zöglingen zumeist nüchtern mit vorläufigen Versetzungen, Stipendienentzug, Verweisen und Entlassungen ahnden. Selbstzeugnisse betonen vor allem die Krisenmomente an Lehrerbildungs- und Erziehungsanstalten, aber eben auch – wenngleich literarisch inszeniert – anderweitig selten dokumentierte Krisenverläufe, die jedoch im Hinblick auf ihr Deutungspotenzial durch Vergleiche mit anderen Quellen relativiert werden müssen.

Die Autoren stellen Romanhelden in Ego-Dokumenten auf den ersten Blick als eigensinnige und – mit de Certeau gesprochen – listige Abweichler von etablierten Gewohnheiten, Ritualen und Abläufen im Seminar dar, dessen Lehrer und Unterricht sie als sich selbst so begreifende Aussenseiter teilweise verachten. Doch was als individueller Eigensinn erscheint, kommt bei vertiefter und vergleichender Quellenanalyse auch als Loyalitätskonflikt zwischen verschiedenen sozialen Anspruchsgruppen und -kontexten daher. Praktiken der freundschaftlichen Solidarität, der literarischen Erprobung und Verschwiegenheit können im Ordnungskontext des Seminars, in dem Ehrbezeugung und Gehorsamsgebote gelten, als eigensinnige Verstöße wahrgenommen werden, im Kommunikationskontext der *peers* jedoch als erwartetes Verhalten. Beim Changieren zwischen verschiedenen sozialen Kontexten im Seminar eignen sich Seminaristen ausweislich der Selbstzeugnisse den Umgang mit widerstreitenden Praktiken, unterschiedlichen Meinungsbildungen und Anerkennungserwartungen teilweise subtil eigensinnig an. Dabei sind sie Teil von Wissenszirkulation in unterschiedlichen Seminarkontexten, etwa indem sie eigensinnig und wildernd offiziell nur wenig goutierte Bücher

138 Traber 1960, S. 24.

(Nietzsche) lesen.¹³⁹ So erproben sie sich intellektuell, selbst wenn ihre Lektüre nur Teil verbreiteter intellektueller Mode ist. Im listigen, spielfähigen Umgang mit unterschiedlichen Handlungskontexten und Wissenskämpfen am Seminar handeln sie mit aus, welches (kulturell verwertbares) Wissen gelten soll. Wissenskämpfe konnten in den Unterricht, etwa im Deutschaufsatz, einfließen – hier bieten vielfältige, über Selbstzeugnisse hinausgehende Quellen ergänzende Analysemöglichkeiten für das einleitend erwähnte »Tracing« historischer Praktiken.

Der Seminaralltag kann so zu einer die vermeintliche Lebensform des Seminars krisenhaft attackierenden oder aber durch Reetablierung von Konventionen befestigenden Arena der Auseinandersetzung verschiedener Wissen werden.¹⁴⁰ In öffentlich im Seminar ausgetragenen (Wissens-)Konflikten, die letztlich Folgen für Veränderungen von Praktiken haben konnten, ging es oft um Beschämung und Ansehen (Ehre) von Seminaristen, aber auch von Lehrern. Die von Traber geschilderte Empörung über den neuen Französischlehrer Dr. Theodor Flury, der Seminaristen bei falschen Antworten als »imbécile« bezeichnete,¹⁴¹ veranlasste die Klasse zu folgendem Aushang am Schwarzen Brett: »Muß sich ein zukünftiger Lehrer mit imbécile benennen lassen?« Indem dieser Konflikt öffentlich gemacht wurde, scheute der Lehrer – ausweislich Traber – die Auseinandersetzung und unterliess entsprechende Diskreditierungen. Selbstzeugnisse können somit auch Wahrnehmungen, Einschätzungen und Hinweise auf leicht modifizierte, angepasste Verhalten und Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern enthalten.

Verschiedene Praktiken, eigensinniges Verhalten und Kontrollregime im Seminar stehen häufig diversen Kommunikationszusammenhängen gegenüber, so dass für weitere historisch-praxeologische Arbeiten kombinierte Bezüge zu Kommunikationstheorien und wissensgeschichtlichen Ansätzen vielversprechend sein können.¹⁴²

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum PH Zürich

Reglement für das Zürcherische Lehrerseminar 1861 (ZH HA II, 5).

Seminarordnung für das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht vom 30. Dezember 1901 (ZH HA II, 5).

¹³⁹ De Certeau 1988, S. 293.

¹⁴⁰ Vgl. Boltanski/Thevenot 2011, S. 45.

¹⁴¹ Traber 1960, S. 20.

¹⁴² Hinweise dazu Haasis/Rieske S. 38ff.; Landwehr 2003; Reckwitz 2008; Stratmann 2006.

Staatsarchiv Zürich (StAZH)

Z 388.1584: Protokollbuch Lehrerkonvent (1875-1887).

Z 388.1586: Protokollbuch Lehrerkonvent (1895-1908).

Z 388.6932, 388.6937, 388.6943, 388.6950: Klassenakten I. Klasse 1875/6; II. Klasse 1876/7; III. Klasse 1877/8; IV. Klasse 1878/9.

UU 20.17: Protokollbuch Aufsichtskommission (1874-1880).

UU 20.20: Protokollbuch Aufsichtskommission (1900-1906).

Stadtarchiv Zürich, Nachlass Alfred Traber (SAZ, NL Traber)

VII.148.1.2.1: Traber, Alfred (1960): Rückblick auf mein Leben. Bd. 1 (hdschr. MS).

VII.148.1.3.3: Schulzeugnisse vom Seminar Küsnacht, Primarlehrerpatent und Wählbarkeitszeugnis.

VII.148.1.3.4: Schulhefte »Aufsätze« 1899-1903.

Gedruckte Quellen

[Anonym] (1943): Ein Jahr weitgreifender Entschlüsse. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. Jahresbericht 1942-43, Zürich, S. 4-15.

Canetti, Elias (2003): Masse und Macht. 29. Aufl. Frankfurt a.M.

Foerster, Friedrich Wilhelm (1902): Bedeutung und Methoden des Moralunterrichts in der Schule. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1902. Zürich, S. 121-160.

Heer, Jakob Christoph (1902): Joggeli. Die Geschichte einer Jugend. Stuttgart, Berlin.

Hesse, Hermann (2017): Unterm Rad. Erzählung [1906]. Frankfurt a.M.

Kästner, Erich (1983): Fabian. Die Geschichte eines Moralisten [1931]. In: Kästner für Erwachsene. Ausgewählte Schriften. Bd. 3. Zürich, S. 11-195.

Michels, Volker (Hg.) (2008): Herman Hesse »Unterm Rad«. Entstehungsgeschichte in Selbstzeugnissen des Autors. Frankfurt a.M.

Schaffner, Jakob (2005): Johannes. Roman einer Jugend [1922]. Mit einem Nachwort von Peter Hamm. München, Wien.

Traber, Alfred (2011): Ich war der »Trämlergeneral«. Rückblick auf mein Leben. Hg. v. Mario Florin. Zürich.

Wamister, Christof (Hg.) (2009): »Es ging am Anfang nicht leicht mit uns«. Hermann Hesse und Jakob Schaffner im Briefwechsel 1905-1933. Zürich.

Zeller, Konrad (1925): [Ohne Titel]. In: Evangelisches Lehrerseminar Unterstrass. 49. Bericht 1924/25. Zürich, S. 3-27.

Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2001): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 18. Aufl. Frankfurt a.M.
- Böth, Mareike (2018): »Ich handele, also bin ich«. Selbstzeugnisse praxeologisch lesen. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69, H. 5/6, S. 253-270.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2011): Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In: Rainer Diaz-Bohne (Hg.): *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt a.M., New York, S. 43-68.
- Bourdieu, Pierre (2015): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Brandes, Sören/Zierenberg, Malte (2017): Doing capitalism. Praxeologische Perspektiven. In: *Mittelweg* 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 1, S. 3-24.
- Conrad, Christoph/Kessel, Martina (1998): Blickwechsel: Moderne, Kultur, Geschichte. In: Diess. (Hg.): *Kultur & Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung*. Stuttgart, S. 9-40.
- Davis, Belinda/Lindenberger, Thomas/Wildt, Michael (2008): Einleitung. In: Diess. (Hg.): *Alltag, Erfahrung, Eigensinn. Historisch-anthropologische Erkundungen*. Frankfurt a.M., S. 11-28.
- De Certeau, Michel (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin.
- De Vincenti, Andrea (2015): *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2018): *Wissenschaftsaffines Seminar und kontinuierliche Erziehungsmuster in der akademischen Pädagogik. Debatten und Dynamisierungen in der Ausbildungsreform Deutschschweizer Lehrpersonen im frühen 20. Jahrhundert*. In: Wilfried Göttlicher/Jörg W. Link/Eva Matthes (Hg.): *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn, S. 117-130.
- Dekker, Rudolf (2002): Introduction. In: Ders. (Hg.): *Egodocuments and History. Autobiographical Writing in Its Social Context since the Middle Age*. Hilversum, S. 7-20.
- Dudek, Peter (2002): *Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld: Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges*. Bad Heilbrunn.
- Foucault, Michel (1998): Nietzsche, die Genealogie, die Historie [1974]. In: Christoph Conrad/Martina Kessel (Hg.): *Kultur & Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung*. Stuttgart, S. 43-71.
- Foucault, Michel (2001): *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76)*. Frankfurt a.M.

- Füssel, Marian (2015): Die Praxis der Theorie. Soziologie und Geschichtswissenschaft im Dialog. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln, Weimar, Wien, S. 21-33.
- Gehlen, Arnold (2004): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft [1957]. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Arnold Gehlen. Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften. Frankfurt a.M., S. 1-137.
- Goetz, Hans-Werner (1979): »Vorstellungsgeschichte«. Menschliche Vorstellungen und Meinungen als Dimension der Vergangenheit. In: Archiv für Kulturgeschichte 61, S. 253-271.
- Greyerz, Kaspar von (2010): Ego-Documents: The Last Word? In: German History 28, H. 3, S. 273-282.
- Grube, Norbert (2018): Verortungsversuche von fluiden Bildungsräumen im Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass 1870 bis 1950. Das familiäre Leitbild als raumkonstituierender Ordnungsfaktor. In: Historia Scholastica 4, H. 1, S. 17-28.
- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea (2013): Die Abstinenzbewegung gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: International Journal for the History of Education 3, H. 2, S. 209-225.
- Günther, Dagmar (2001): »And now for something completely different«. Prolegomena zur Autobiographie als Quelle der Geschichtswissenschaft. In: Historische Zeitschrift 278, H. 1, S. 25-61.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (2015): Historische Praxeologie. Zur Einführung. In: Diess. (Hg.): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn, S. 7-54.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuauflage der Ausgabe von 1962. Frankfurt a.M.
- Hanuschek, Sven (1999): Keiner blickt Dir hinter das Gesicht. Das Leben des Erich Kästner. München.
- Hardegger, Urs (2017): Revolution der Bildung oder Bildung zur Revolution? Jugend-erziehung am Beispiel der Sozialistischen Jugendbewegung. In: Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon/Andrea De Vincenti (Hg.): Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Münster, Zürich, S. 259-291.
- Heinze, Carsten (2010): Autobiographie und zeitgeschichtliche Erfahrung. Über autobiographisches Schreiben und Erinnern in sozialkommunikativen Kontexten. In: Geschichte und Gesellschaft 36, H. 1, S. 93-128.

- Hillebrandt, Frank (2015): Vergangene Praktiken. Wege zu ihrer Identifikation. In: Arndt Brendecke (Hg.): *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte*. Köln, Weimar, Wien, S. 34-45.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2017): Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, H. 3, S. 299-316.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Johann, Klaus (2003): *Grenze und Halt: Der Einzelne im »Haus der Regeln«*. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur. Heidelberg.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013): Schule. In: Diess. (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*. Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt a.M., S. 657-775.
- Klika, Dorle (2016): Autobiographien als Kinder ihrer Zeit. In: BIOS. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 29, H. 2, S. 275-287.
- Landwehr, Achim (2003): Diskurs – Macht – Wissen. Perspektiven einer Kulturgeschichte des Politischen. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 85, S. 71-117.
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus (2008): Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34, H. 4, S. 425-454.
- Lüdtkke, Alf (1997): *Geschichte und Eigensinn*. In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster, S. 139-154.
- Lüdtkke, Alf (2003): *Alltagsgeschichte – ein Bericht von unterwegs*. In: *Historische Anthropologie* 11, H. 2, S. 278-295.
- Mergel, Thomas (2002): Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik. In: *Geschichte und Gesellschaft* 28, H. 4, S. 574-606.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin.
- Niemeyer, Christian (1999): »Plündernde Soldaten«. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, H. 2, S. 209-229.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (2001): *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung unsere soziale Haut*. 6. Aufl. München.
- Pross, Caroline (2013): *Dekadenz. Studien zu einer großen Erzählung der frühen Moderne*. Göttingen.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 188-209.

- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als »Gesamtbildung der Examinanden«. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280-298.
- Reichardt, Sven (2015): Zeithistorisches zur praxeologischen Geschichtswissenschaft. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte. Köln, Weimar, Wien, S. 46-61.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Historische Romane als Elemente diskursiver Formationen. In: Patrick Bühler/Thomas Bühler/Marianne Helfenberger/Fritz Osterwalder (Hg.): Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts. Bern (Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive 21), S. 55-74.
- Sabeau, David W. (1990): Das zweischneidige Schwert. Herrschaft und Widerspruch im Württemberg der frühen Neuzeit. Frankfurt a.M.
- Sarasin, Philipp (2003): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. In: Ders.: Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt a.M., S. 10-60.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, H. 1, S. 159-172.
- Schlögel, Karl (2017): Das sowjetische Jahrhundert. Archäologie einer untergegangenen Welt. München.
- Schlögl, Rudolf (2008): Kommunikation und Vergesellschaftung unter Anwesen. Formen des Sozialen und ihre Transformation in der Frühen Neuzeit. In: Geschichte und Gesellschaft 34, H. 2, S. 155-224.
- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Vorüberlegungen für die Tagung »EGO-DOKUMENTE«. In: Ders. (Hg.): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Berlin, S. 11-30.
- Settele, Veronika (2017): Mensch, Kuh, Maschine. Kapitalismus im westdeutschen Kuhstall, 1950-1980. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 1, S. 44-65.
- Siegrist, Christoph (1995): Der zerrissene Jakob Schaffner: überzeugter Nationalsozialist und Schweizer Patriot. In: Aram Mattioli (Hg.): Intellektuelle von rechts. Ideologie und Politik in der Schweiz 1918-1939. Zürich, S. 55-71.
- Stratmann, Hildegard (2006): Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870-1914). Münster.
- Tanner, Jakob (2012): Historische Anthropologie. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte vom 3. Januar 2012, online unter DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.278.v1> (Zugriff: 15.04.2020).
- Tönnies, Ferdinand (1920): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie [1887]. 3. Aufl. Berlin.
- Whittaker, Gwendolyn (2013): Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880-1918. Göttingen.