

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 1: Denk-mal Pestalozzi

Artikel: Pestalozzi, Pestalozzianismus und der Aufbau des schweizerischen Schulsystems

Autor: Osterwalder, Fritz

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786116>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Pestalozzi, Pestalozzianismus und der Aufbau des schweizerischen Schulsystems

Fritz Osterwalder¹

Auf Grund einer Untersuchung der Rezeption von Pestalozzis Konzepten seitens der Schulreformer des 19. Jahrhunderts, wird dargelegt, dass der Pestalozzianismus keinen Einfluss bei der Herausbildung des schweizerischen Schulsystems genommen hat. Der kodifizierte Rekurs auf Pestalozzi in der Pädagogik allgemein, in der Debatte über die Schule und im nationalistischen Diskurs der Schweiz basiert nicht auf einer Auseinandersetzung mit seinem Werk oder auf dessen konzeptioneller Wirkung, sondern konstituiert vielmehr den moralischen pädagogisierenden Anspruch dieser Diskurse selbst.

Zum Neujahr 1864, in der Anlaufphase der durch die radikal-liberale, Demokratische Bewegung inspirierten Schulreform², erschien im «Neujahrsblatt der Hülfs-gesellschaft von Winterthur» ein Aufsatz mit dem Titel «Die schweizerische Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts». In grellsten Farben wird darin das Schulelend des Ancien Régime anhand der Ergebnisse der Stapfer-Lehrer-Enquête von 1798/99 dargestellt.

Ziel des Aufsatzes ist aber nicht – wie das die damalige liberale Geschichtsschreibung hielt – das Ancien Régime besonders düster zu beschreiben, um nachher die Leistungen der liberalen Umwälzungen des 19. Jahrhunderts zu glorifizieren, sondern ganz im Gegenteil sollten die Leistungen Pestalozzis, des wahren Begründers der Schule gegen den Liberalismus und gegen den Modernismus stark gemacht werden.

Pestalozzis Leben und Leistungen sollten in den folgenden Neujahrsblättern in einem grossen biographischen Fresko dargestellt werden. Der Verfasser, Heinrich Morf, von den Liberalen 1860 aus Münchenbuchsee vertriebener Seminardirektor und damals sogenannter Waisenvater von Winterthur, wollte nachweisen, dass gerade nicht die Liberalen, sondern der «von finanziellen Mitteln völlig entblösste Pestalozzi» die «Erfrischung und Regeneration» der Schule bewirkt hätte.³

Im Vorbericht zum folgenden Neujahrsblatt von 1865, das mit der Lebensbeschreibung des Helden begann, «Aus Pestalozzi's Leben und Wirken» musste sich dann der Verfasser allerdings entschuldigen, dass trotz all seiner Nachforschungen in staatlichen und Privatarchiven bis jetzt «die Nachweisung der unmittelbaren Einwirkung Pestalozzi's auf unsere Volksschule»⁴ noch nicht gelungen sei.

Dieser Rückzieher löste dann eine heftige Pressefehde aus. Der Kontrahent Morfs war sein ehemaliger Schulkamerad im ersten modernen Seminar der Schweiz, in Küsnacht, zur Zeit Sekundarlehrer und Redaktor in Uster, und 1869 erster Regierungsrat der Demokratischen Bewegung und Erziehungsdirektor, Johann Kaspar Sieber.

Sieber stellte Morfs Anliegen grundsätzlich in Frage. «Pestalozzis unmittelbare Einwirkung war durchaus keine allgemein eingreifende und allgemein wahrnehmbare; nur hie und da versuchten einzelne Lehrer einige Uebungen nach der 'Pestalozzischen Methode', namentlich nach der Einheitstabelle. Es war ein seltsames Bemühen, über solche vereinzelte, ziemlich unbedeutende Versuche 'Nachweisungen' in Staatsarchiven aufzuspüren.» Der Misserfolg dieser Nachforschungen war – so Sieber – auch gar nicht erstaunlich, schildere doch Morf selbst einen wankelmütigen, stetig scheiternden und ewig klagenden Mann, der überhaupt keinen nachhaltigen Einfluss erzielen konnte. Siebers Kritik gipfelt in der Aufforderung an Morf, in der Fortsetzung seiner Biographie nachzuweisen: «Wie viele der erbauten Schulhäuser, der errichteten Armenanstalten, der Verbesserungen in den Schuleinrichtungen sind in der ersten Hälfte jener 60 Jahre (d.h. zu Lebzeiten Pestalozzis, F.O.), wie viele derselben in der zweiten Hälfte (d.h. zu Zeit der liberalen Herrschaft nach 1830, F.O.) zu Stande gebracht worden? – Wir möchten den Verfasser ersuchen, thatsächlich die von Pestalozzi 'in der Praxis zu Stande gebrachten' fortwirkenden Unterrichts- und Erziehungsanstalten, die massgebenden Schulgesetze und Schuleinrichtungen, die bewährten Lehrpläne und Lehrmittel nachzuweisen?»⁵

Morf gelang es in der Folge, in seiner vierbändigen Pestalozzi-Biographie zwar nie, die Einwirkung Pestalozzis auf Schulgesetzgebung und Lehrpläne nachzuweisen, er hielt aber trotzdem daran fest, dass der «Geist Pestalozzis» für das Schulsystem und seine Erneuerung viel wichtiger gewesen wäre, als Gesetze und Institutionen, Lehrpläne und Lehrmittel, die Sieber als Mass der Leistung anerkannt sehen wollte. Der Misserfolg seiner Nachforschungen wurde damit gerade zum Beweis des Erfolgs Pestalozzis. Der *Geist* der Schule, wie ihn Morf verstehen will, lässt sich weder in archivalischen Akten noch in gesellschaftlichen Institutionen finden oder nachweisen.

Als dann aber 1896 in der ganzen Schweiz mit Pomp der 150. Geburtstag Pestalozzis gefeiert wurde, waren Siebers Vorbehalte vergessen und Morf konnte sich selbst als Bahnbereiter und Prophet des Geehrten und vor allem seines Geistes gleich mitfeiern lassen.⁶ Dabei ging es nicht nur darum, den Geist Pestalozzis als angeblichen Begründer der modernen Schule in Erinnerung zu rufen, sondern vielmehr wurde versucht, der Schweizer Schule insgesamt oder geradezu der Schweizer Bevölkerung in einem das ganze Land erfassenden Grossanlass diesen Geist als wahre nationale Gesinnung zu verpassen.

Unzweifelhaft handelt es sich in der Pressefehde zwischen Morf und Sieber nicht um einen Historikerstreit, sondern um eine Auseinandersetzung, in der bereits die bildungspolitischen Fronten des schweizerischen Kulturkampfes und der Verfassungsrevision abgesteckt wurden. Der Streit, um den es hier ging, und den Morf letztthin gewann, obwohl ihm der Nachweis nie gelang und Siebers Fragen unbeantwortet geblieben sind, hat nur indirekt mit Pestalozzis Leistung zu tun. Worum es hier ging – so meine These – war das Konzept des modernen Schulsystems. Dies mag aufs Erste paradox erscheinen; Morf gewann die Auseinandersetzung, gerade weil der Nachweis von Pestalozzis Einfluss beim Aufbau des Schulsystems nicht gelang. Warum und wie diese Problematik anhand einer Polemik über Pestalozzis Biographie verhandelt wurde – und so weiterhin meine These – auch heute immer noch wird mit der Aussage, Pestalozzi hätte die Volksschule begründet, das soll gezeigt werden.

Wenn ich die Bedeutung des Pestalozzianismus für das Schulsystem ins Zentrum stelle, dann frage ich nach der Bedeutung, die die Auseinandersetzung mit Pestalozzi und seinem Werk im Aufbau des Schulsystems erlangt hat.

Dazu entwickle ich eine Strategie, die aufs erste ungewohnt erscheinen mag. Ich frage nicht danach, was Pestalozzi tat oder sagte, was zur Begründung des Schulsystems beitrug oder hätte beitragen können. Vielmehr frage ich danach, was jene von Pestalozzi und seinem Werk wahrnahmen, die die schweizerische Volksschule auf- und ausbauten. Mich interessiert die Wirkung Pestalozzis und seiner Konzepte und der Kontext, in dem diese stattfand. Ich gehe also nicht hermeneutisch, sondern kontextuell vor. Ich versuche nicht, das Werk und den Text zu verstehen, indem ich sie fein säuberlich aus ihrem historischen Umfeld herausseziere; im Gegenteil, ich erschliesse sie über ihre jeweilige historische Wirkung und ihren Kontext. Bedeutung steckt nicht im Text selbst, sondern sie kommt zustande im Kontext und in der Wirkung.⁷

Dazu lege ich verschiedene Schnitte an. Um eine gewisse Beschreibungs- dichte von Kontext und Wirkung zu erreichen – was eine Voraussetzung für das Gelingen und die Stichhaltigkeit meiner Untersuchung ist – konzentriere ich mich hier auf die Entwicklung der Zürcher Schule. Die Annahme lässt sich leicht begründen, dass ein möglicher Einfluss Pestalozzis sich gerade hier focussieren müsste; biographische, sprachliche und religiöse Überlegungen weisen darauf hin. Meine flächendeckende Untersuchungen⁸ für das 19. Jahrhundert belegen, dass im Zürcher Umfeld sowohl die Entwicklung der Schule wie auch die Rezeption Pestalozzis kulminieren.

Historisch lege ich dabei einen ersten Schnitt in der Helvetik und ihrer Folge an, mit einem Streiflicht über die Regeneration gehe ich zur öffentlichen Auseinandersetzung über Schule und Erziehung, wie sie ins 20. Jahrhundert führte.

1. Der Kontext: Die Herausbildung eines helvetischen Schulkonzeptes

Die Auseinandersetzung aus der die Schulreform des 19. Jahrhunderts hervor- ging, hat eine diskursive und eine institutionelle Vorgeschichte im 18. Jahrhun- dert. Wer im 19. Jahrhundert Schule reformieren und aufbauen wollte, verfügte

bereits über ein konzeptuelles Arsenal, womit die Fronten beiderseits bestückt waren.

Die pädagogische Diskussion und Auseinandersetzung der Jahrhundertwende in der Schweiz ist allerdings von einem entscheidenden Ereignis geprägt, das bis weit ins 19. Jahrhundert hinein in der ganzen Schweiz die Auseinandersetzung rhythmisierte, der Versuch der Errichtung der Helvetischen Republik, eines modernen Schweizer Einheitsstaates, der sich mehr oder weniger an den Konzepten moderner plebiszitärer Demokratie orientierte, wie sie der angelsächsische und der französische Frühliberalismus hervorbrachte. Schule und Bildung nehmen in diesem Demokratie-Konzept eine zentrale Rolle ein.⁹

Aus den verschiedenen Schulen des Ancien Régime soll ein einheitliches, d.h. linear und hierarchisch aufgebautes, wesentlich durch Wissen gesteuertes öffentliches Bildungssystem entstehen, das durch eine Universität oder Akademie, d.h. durch Wissenschaftsproduktion abgeschlossen wird.

Dieses Konzept ist nicht vollständig neu in der schweizerischen pädagogischen Diskussion. In Frankreich entwickelte sich diese Auseinandersetzung seit 1762, als die Jesuiten aus dem Schuldienst und insbesondere aus den Collèges vertrieben wurden. Die 'éducation nationale' und dann in den Bildungsausschüssen der Revolutionsparlamente die 'instruction publique' waren Konzepte von säkularer Schule und laizistischem Unterricht, die dem religiös-theologischen oder auch dem jakobinisch-totalitären Erziehungsanspruch entgegengestellt wurden.

Spuren dieser Debatte finden sich auch in der Schweiz bereits vor dem grossen Umschwung. In einem gewissen Sinne muss die Debatte der Helvetischen Gesellschaft über die Schaffung eines 'Contubernium Helveticum' oder die 'eidgenössische Tischgesellschaft', wo die zukünftigen Regenten einer vereinigten und erneuerten Eidgenossenschaft ausgebildet werden sollten, bereits als Vorläufer bezüglich der Gründung einer schweizerischen Universität gesehen und im Rahmen der Debatte über die 'éducation nationale' verstanden werden.¹⁰ Die Erziehung der Elite oder die Spitze der Bildung werden nicht mehr in Funktion zu Kirche und Religion, sondern zu Staat und gesellschaftlicher Erfahrung konzipiert.

Implizit nährten diese Konzepte auch die Schulgründungen und Schulerneuerung, die bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Zürich in Gang gekommen war, was sich aus den Begründungsschriften von Leonhard Usteri, dem Vater des späteren grossen Liberalen Paul Usteri, nachweisen lässt.¹¹

Wenn wir aber von Spuren oder von impliziten Konzepten in diesem Umfeld sprechen, so meint das nicht einfach, dass man im nachhinein in diese Texte ein zusammenhängendes Konzept hineinlesen kann. Vielmehr war es im politischen Umfeld schwierig, offen von diesen Konzepten zu sprechen. Schulen gehörten bis 1798 zum Bereich der Kirche, von der Kirche und konzeptuell aus der Theologie erhielten sie auch ihre Zielvorgaben.

Die Diskussion über die 'éducation nationale' und die 'instruction publique' war dementsprechend konfliktuell aufgeladen, von ganz bestimmten Frontverläufen und semantischen Oppositionen geprägt. Dies kann an einem der eigenartigsten Schul-Texte aus dem Zürich des Ancien Régime gezeigt werden. 1787 erschien anonym in Zürich ein Buch mit dem programmatischen Titel «Va-

terländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie». Es wird ein Plan eines Bildungssystems skizziert, das allen Kindern – explizit auch den Mädchen – gleichermassen offen stehen soll, und in dem der Aufstieg vor allem durch die Wissensleistung geregelt wird. Abgeschlossen soll es durch eine «Eidgenössische Schule» werden, in der auch neues Wissen generiert wird.

Die Begründung, die Zielsetzung dieses System ist eindeutig und zeigt zugleich auch die politische Sprengkraft des Konzepts im Ancien Régime. Es wird dargelegt, dass dieses Bildungssystem nur für die demokratischen Schweizer Kantone von Bedeutung sei, was soviel heisst, als dass Bildung mit Demokratie, d.h. nicht einmal nur mit dem Staat, sondern insbesondere mit der Staatsform korreliert. «Zu dem, da jedes Glied in der Demokratie, der Beförderung zu jeder Staatsverwaltung fähig ist, und sein Schicksal nicht von alten geräucherten Ahnen, sondern von eigenem Verdienste abhängt; so scheint es die Eigenliebe zu fordern, dass sich jeder zu einer bessern Bestimmung tauglich mache.»¹² Zudem sollte diese Institution der Kontrolle der ganzen Bevölkerung unterworfen werden.

Diese Argumentation musste für das Demokratie-Verständnis des Ancien Régime als wahre Provokation wirken, wo nur die wenigen regimentsfähigen Familien der Stadt Zürich für sich politische Rechte und Freiheiten konzipierten. Hier wird mit dem neuen Bildungskonzept auch ein neues Demokratiekonzept entworfen. Weil jeder Bürger und jede Bürgerin durch Vernunft belehrbar ist, sollen auch allen Bürgern aktive und passive Bürgerrechte zustehen. Recht wird hier nicht mehr durch Abkunft, sondern einzig und allein durch Vernunft und damit durch Bildungsfähigkeit legitimiert. Dieses Konzept ist umso erstaunlicher, wenn – was der Vollständigkeit halber hier noch angemerkt werden soll – beachtet wird, wer der Verfasser war: Der Einsiedler Mönch und künftige Abt, Konrad Tanner.¹³

Bereits vor dem Umschwung setzte sich in der Diskussion im frühliberalen Umfeld der Schweiz das Konzept eines hierarchisch, konsekutiv gegliederten Bildungssystems, das nicht auf Kirche und Religion, sondern auf politische Ordnung und Wissenschaft ausgerichtet war, durch.

In dieser Vorphase des Schulauf- und Ausbaus, in der quasi die Konzepte und die Modelle des späteren Umbaus entwickelt wurden, wurde Pestalozzis Werk überhaupt nicht in diesen Kontext gestellt oder in diesem Rahmen wahrgenommen. Dies ist auch nicht erstaunlich. Die Neuhofschriften plädierten für die Abschaffung der gesonderten Institution Schule auf dem Land und nicht für deren Reform. In 'Lienhard und Gertrud' wurde im ersten Band diese Position noch einmal bestätigt, während im dritten und vierten Band eine Schulreform konzipiert wurde, die allerdings sehr nahe bei der Produktionserziehung der Neuhofschriften angesiedelt war. Öffentlichkeit von Schule im Sinne einer Ausrichtung der Schulinhalt am rationalen Gehalt der Öffentlichkeit und der Wissenschaft, und im Sinne der Kontrolle der Öffentlichkeit über ihre Schule, wird in «Lienhard und Gertrud» geradezu umgekehrt. Öffentlichkeit ist hier ein Medium, das der Obrigkeit – Arner – zur Verfügung steht, um in die Privatheit der Bürger einzuwirken, sie öffentlich für Vergehen im Haus zu tadeln und zu blamieren.

2. Die Rezeption von Pestalozzis Methode im helvetischen Schulkonzept

Entscheidend für den Kontext der Wirkung Pestalozzis im helvetischen Umbruch ist also die Tatsache, dass es bereits einen entwickelten pädagogischen Diskurs gibt, der Schule und Erziehung gesellschaftlich-öffentlich begründet und auf eine öffentliche Institution abzielt.

Diese Diskussion wird durch die Impulse der französischen Diskussion in der liberalen Phase der Revolution noch einmal entscheidend gefördert. Das Konzept 'éducation nationale', Erziehung durch den Staat, ausgerichtet auf die Einheit der Nation, wird liberal kritisiert. Gerade dem demokratischen Staat wird ein generelles Erziehungsrecht abgesprochen, und stattdessen wird die Öffentlichkeit mit der Pflicht zur Einführung aller Bürgerinnen und Bürger in das zur demokratischen Kontrolle über den Staat notwendige Wissen belegt. Die Bürgerinnen und Bürger erhalten das Recht, zu dem für die demokratische Kontrolle notwendigen Wissen freien Zugang zu erhalten und ungeachtet ihrer Herkunft nur nach eigener wissensmässiger Vorleistung und eigenem Willen im Bildungssystem aufzusteigen.

Das Konzept 'instruction publique' entsteht, das das Bildungssystem als ein wesentliches Instrument sieht, womit rationale Öffentlichkeit sich selbst demokratisch strukturiert und kontinuiert und gegen die Machtfaktoren Staat und Wirtschaft das individuelle Rechtssubjekt Bürgerin und Bürger konstituiert und gleichzeitig Rationalität, d.h. empirische Wissenschaft erzeugt. Eingebettet war dieses Konzept von Schule in das Wissenschafts- und Rechtsdenken des liberalen Flügels der Französischen Republik um Sieyès und vor allem Condorcet.¹⁴ Es geht aus von den Konzepten der individuellen Freiheit, der Rechtsgleichheit und der modernen Erfahrungswissenschaft.

Dieses ausgeweitete und erneuerte Konzept von Schule setzte sich in der Schweiz durch und bildete weitgehend den Inhalt der öffentlichen Diskussion, als 1798 die Helvetische Republik errichtet wurde.

Am wirksamsten wurde in dieser Vermittlung der helvetische Minister der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer, der während eines Parisaufenthaltes 1791 die neuen Schulprojekte praktisch aus erster Hand kennen lernen konnte. Die Schulgesetze und die erklärenden Konzepte dazu, die er 1798/99 in die Vernehmlassung gab und in den wenigen Jahren der Republik auch zu verwirklichen versuchte, sind ziemlich genau eine Umschreibung der «Mémoires» von Condorcet, die der französischen Diskussion als Grundlage dienten.

Es wäre zu eingeschränkt dieses Projekt einfach als einen Schulplan zu verstehen. Es ist eingebettet in ein spezifisches Wissenschaftsverständnis, den Empirismus, eine Erkenntnistheorie, den Sensualismus, eine Wirtschaftstheorie, wie sie von Adam Smith entwickelt wurde, eine Theorie des Rechts, d. h. des Vernunft- oder modernen Naturrechts und einer Theorie der Institution. Bei Stapfer finden sich alle diese Elemente wieder mit einer einzigen Einschränkung. Den radikalen Sensualismus des französischen Liberalismus überlagerte er durch Elemente der kantischen Erkenntnistheorie. Die kantische Vernunftkritik war für Stapfer, einen überzeugten Pietisten, bedeutend aus religiösen Gründen. Sie trennte Vernunftkenntnis und Moral radikal und liess damit

Platz für die Einheit der Seele, den Gegenstand und Agens der Bekehrung und Erlösung jenseits von Vernunft. Gott selbst wurde dadurch aus der Vernunft-erkenntnis und damit auch aus dem vernünftigen Legitimationszwang ausgeschlossen.¹⁵

Doch Stapfer war mit seinem Anliegen keineswegs allein, und er war dabei in der Schweiz nicht einmal der Bahnbrecher.¹⁶ Vielmehr konnte er sich in den meisten Kantonen auf Teile der Intelligenz stützen, die sich am englisch-französischen Empirismus und an der neuen Rechtsdoktrin orientierten. Ich zitiere dazu zwei in der Auseinandersetzung mit Pestalozzi wohlbekannte Zürcher Persönlichkeiten, die beide eng mit der Schulreform und der pädagogischen Doktrin verbunden waren.

Johann Jakob Hottinger¹⁷, aus der gleichen, letzten und radikalsten Generation von Bodmer-Schülern wie Pestalozzi stammend und erfahrener Lehrer und Schulleiter an Zürichs Höheren Schulen, eröffnete bereits im Mai 1800 eine Serie von öffentlichen Schulreden, in denen er dafür plädierte das kirchliche Dogma vollständig von Schule und Wissenschaft fernzuhalten und dort der modernen Wissenschaft, den Erfahrungs- und den philologischen Wissenschaften, den Vorrang einzuräumen.¹⁸

Johannes Schulthess, ein Kollege Hottingers und Sohn des Schulreformators und Pfarrers gleichen Namens¹⁹, wandte sich 1798, unmittelbar nach der Errichtung der Republik sofort in einem öffentlichen Schreiben an die neue Regierung. Er stellt darin die These auf, dass moderne Demokratie nur dann funktionieren kann, wenn ein öffentliches, auf Wissen ausgerichtetes und allen Bürgern ungeachtet Herkunft und Verdienst offen stehendes Bildungssystem zur Verfügung steht.²⁰ Dabei insistiert er bereits auf der später immer wieder entscheidenden Differenzierung zwischen Staat und Öffentlichkeit, was auch bei ihm auf eine Vertrautheit mit der französischen Diskussion schliessen lässt. Der Staat muss institutionell das Bildungssystem bereitstellen, es aber der Führung und Kritik der Öffentlichkeit offen halten. Ansonsten läuft es Gefahr, statt wie bisher ein treues Kirchenvolk einfach ein ebenso treues Staatsvolk hervorzubringen und damit die moderne Demokratie zu ersticken.²¹

Die grosse Neuerung die in dieser Auseinandersetzung in der helvetischen Republik markiert, d.h. öffentlich wurde, kann auf drei Ebenen gesehen werden:

Zum ersten wird das Konzept des öffentlichen Bildungssystem, das von der Volksschule bis zur Universität reichen soll und dessen Durchlauf durch wissenschaftsgesteuerte Selektion erfolgt, selbst öffentlich. Wenn fortan über Ausbau oder Reform der Schule oder einer Schule gesprochen wird, dann wird der Vorschlag an diesem Modell gemessen und auf dieses Modell zugeschnitten.

Zum zweiten – und das dürfte der einzige eigentliche Reformersfolg der Republik im Schulwesen sein – bildete sich eine stabile, d.h. institutionalisierte Trägerschaft für diese Auseinandersetzung heraus, die kantonalen Erziehungsräte, die ursprünglich von Stapfer ernannt wurden. Diese Institution überlebte in den meisten Kantonen nicht nur den Untergang der Helvetischen Republik, sondern ebenso den Zusammenbruch der Mediationsverfassung und sogar die Restauration, und wurde in der Regeneration erneut aktiv in der grossen Welle der institutionellen Schulerneuerung. Es kann sogar gesagt werden, dass ein

Grossteil der Vorbereitung des liberalen Wandels in Zürich über den Erziehungsrat und seine Debatte ablief. Die Stabilität dieser Institution und auch ihres Personals ermöglichte auch eine fortgehende Reformation des Schulwesens in den Jahren der Restauration.

Die dritte Ebene der Neuerung, die sich allerdings erst andeutet, ist der Beginn eines öffentlichen und Fachdiskurses der Primarschullehrer, d.h. der grossen Mehrheit der Lehrerschaft.

In diesem Rahmen kann und muss auch die Wirkung der pestalozzischen Konzepte festgemacht werden.

Der Ausgangspunkt dafür war bekanntlich eine Eingabe Pestalozzis an das Direktorium, die Spitze der Regierung der Republik, vom 25. Oktober 1798, nach dem eindeutigen Anzeichen eines journalistischen Misserfolgs mit dem 'Helvetischen Volksblatt' erneut eine Anstalt einzurichten, wie sie auf dem Neuhof existierte. Stapfer redigierte zuhanden des Direktoriums eine Prüfung des Vorschlages Pestalozzis.

Dazu schlägt er drei Kriterien vor. Das erste besteht darin, zu schauen, ob die sogenannte «Industrieerziehung» mit den Zielen der öffentlichen Bildung vereinbar sei, das zweite, ob damit nicht der Anspruch der Gleichheit im Zugang zum Bildungswesen verletzt werde, und das dritte, ob der Vorschlag den kargen finanziellen Mitteln der Republik entspreche.²²

Diese Kriterien sollten auch für die folgende Rezeption der Pestalozzischen Konzepte in den helvetischen Kreisen der Schulreformer entscheidend werden. Die Republik verdankt Pestalozzi nicht ein Schulkonzept, sondern seine Beiträge werden in die Konzepte der Republik integriert und daran gemessen.

Bekanntlich wurde für Pestalozzis Karriere Stans aber nicht bedeutsam als Wiederaufnahme des Neuhof-Experimentes, sondern als Beginn der Konzeptualisierungsversuche einer Methode, die er alsbald selbst als '*die*', d.h. einzig richtige Methode bezeichnet. Als was und wie wurde nun diese Methode und ihre Entwicklung im Kreise der helvetischen Schulreformer rezipiert?

Stapfer, der am 23. Juli 1799 dem Direktorium vorschlug, Pestalozzi nach Burgdorf zu schicken, um seinem Sekretär J. R. Fischer beim Aufbau des helvetischen Lehrerseminars zu helfen, schrieb dazu: «Il a découvert une méthode très simple pour apprendre à lire aux enfants.»²³ Fischer selbst beschrieb in einem Brief an J. R. Steinmüller vom 20. Dezember 1799 in ganz ähnlicher Weise Pestalozzis Methode, nachdem er sie aus nächster Nähe eingehend beobachten konnte. Die Methode entwickelt eine «mechanische Fertigkeit im Sprechen», indem sie Wort- und Sachordnung fest verknüpft. Fischer merkt auch sogleich den Grund seines Interesses für die Methode an. Mit der Methode könnte der Anfangsunterricht zu einem «Mechanismus», d.h. zu einem vollständig gesetzmässigen Ablauf vereinfacht werden, und damit wäre selbst die Ausbildung der Lehrer auf «ein Minimum von Fähigkeiten» zu beschränken.²⁴

Unter der Methode Pestalozzis wird also einzig und allein eine Unterrichtstechnologie, ein Handwerk für die ersten Schritte des Schulsystems verstanden, nichts mehr.

Zwei Hinweise sind diesbezüglich notwendig. Mechanisch wird hier keineswegs abwertend, sondern im Gegenteil gerade als Errungenschaft verstanden.

Es meint zweierlei. Zum einen meint es die nach allgemeinen Kenntnissen fortgeschrittenste moderne Wissenschaft – die Chemie, die gerade in dieser Zeit durch Lavoisier revolutioniert wurde, gehörte noch zum Insider-Wissen. Zum andern meint die Mechanik aber auch, dass die Methode auf alle Schüler gleich angewandt werden kann ungeachtet aller individuellen Besonderheiten, insofern hält sie eine Gesetzmässigkeit fest. Dieser Aspekt der Methode scheint mit der Gleichheit, der rechtlich-politischen Bestimmung des helvetischen Bildungssystem zu korrespondieren.

Das zweite hervorstechende Merkmal der Methode ist ihr Minimalismus, worauf auch schon Stapfer hingewiesen hat, und den Pestalozzi selbst immer wieder in der Propaganda der Methode hervorhob – wenn er zum Beispiel in einem Inserat in Usteris «Republikaner» die Methode anpreist indem er sie mit einer «Maschine, um wohlfeiler Holz spalten zu können» vergleicht und als «Vernunftmaschine» bezeichnet.²⁵ Dieser Minimalismus wird durchaus im Sinne der ökonomischen Rationalität verstanden. Seine Bedeutung und das Interesse das er bei den Schulreformern allgemein weckt, erklären sich aus der besonderen Anlage der helvetischen Schulreform. Die Gesamtheit der unteren Schulen der Republik sollten nicht nur qualitativ vereinheitlicht werden, sondern ebenso auf das Niveau gehoben werden, das den Anschluss an die wissenschaftlichen Schulen garantiert. Dieses Konzept stellt unmittelbar zwei grosse Fragen, die Frage nach dem Lehrplan und die Frage nach den Fähigkeiten der Lehrer. Je aufwendiger die Antworten ausfallen, je unrealistischer ist das Ziel für die extrem finanz- und aktionsschwache Republik. Die Methode und ihr Minimalismus versprechen nun beide Fragen gleichzeitig in genialer Art und Weise zu lösen, und damit über das Schicksal der helvetischen Schulreform, einem der Schlüsselkonzepte des neuen Staates positiv zu entscheiden.

Wie wichtig dieses Faktum ist, kann auch in einer bedeutungsvollen Auslassung in Fischers Brief gesehen werden. Im Gegensatz zu Stapfer kannte er Pestalozzi und sein vormethodisches Werk, insbesondere die «Nachforschungen» eingehend²⁶ und konnte infolgedessen auch den Zusammenhang der Methode in Pestalozzis Werk verstehen. Allerdings weist er auf diesen Zusammenhang nicht hin, sondern bemängelt viel mehr, dass die Erklärung der realen Methode, «die Aussenseite des Baus Unebenheiten und Disproportionen darbiete». Das heisst nichts anderes, als dass Pestalozzis eigene Erklärung der Methode eben nicht bruchlos an das helvetische Schulkonzept angeschlossen werden konnte.

Der offizielle Regierungsbericht über die Methode von Ith von 1802 versuchte denn auch an diesen Unebenheiten zu arbeiten und die Methode in einen theoretischen Zusammenhang zu rücken, der diesen Anschluss schaffen konnte und zugleich dem helvetischen Kreis zugänglicher war.

Auch für Ith steht fest, dass die Methode sich für den ersten Unterricht eigne, darauf aber schliesslich eingeschränkt bleiben müsse.²⁷ Ihre konzeptuell korrekte Fassung sieht er aber in einer philosophisch wohl kaum begründbaren Pädagogisierung des kantianischen Apriori. Die Methode soll sich nach Ith auf jenen Teil der menschlichen Erkenntnis richten, der sich vor der gegenständlichen Erfahrung abspielt. Das Apriori wird dabei zeitlich verstanden und damit im Lehrplan an erste Stelle gerückt.

Von hier aus kann Ith dann auch gleichzeitig seinen kirchenpolitischen und theologischen Streit mit Stapfer weiterführen. Die Religion, Gotteserkenntnis wird bei Kant aus Erfahrungs- und Vernunftkenntnis ausgeschlossen, sie müsste infolgedessen gleichermassen 'a priori' unterrichtet werden. Indem Ith den mangelnden Religionsunterricht in Burgdorf kritisiert, kann er ein wesentliches Abweichen von der Programmatik festmachen. Ith warf zusammen mit dem Zürcher Kirchenvorsteher, dem Antistes Hess, dem ehemaligen Schüler und Freund Stapfer vor, mit dem Staat in die Belange der Kirche hineinzuwirken, um diese letztendlich politisch zu bevormunden.

Die Methode als minimalistische und vor allem ökonomisch äusserst wohlfeile Vereinheitlichung des ersten Schulunterrichts sollte also für den Erfolg der Republik bedeutsam werden. Sie rückte einen vorzeigbaren Erfolg des neuen Rechtsgrundsatzes der bürgerlichen Gleichheit in die Reichweite des neuen schwächlichen Staates.

Ganz in dem Sinne predigte der Antistes Hess, der Vorsteher der Kirche in Zürich sogar gegen die Methode, wurde dann aber von seinem Freund, dem Pfarrer und erprobten Schulreformer aus Stein am Rhein, J. Büel, einem erklärten Pietisten, beschwichtigt, die «Pestalozzische Lesemethode» sei durchaus auch mit korrekter religiöser Unterweisung verbindbar.²⁸

Dass Hess sich veranlasst sah, gegen die Methode zu predigen, findet seinen Grund wohl darin, dass der Zürcher Erziehungsrat ungeachtet der sonstigen Zerstrittenheit der helvetischen Parteigänger relativ zügig mit der Schulreform voranging und befürchtet werden musste, dass sehr schnell auch in Zürich die Kirche und die Theologie ihre Prärogative über die Schule verlieren würden.

Sowohl die streng unitaristische Partei um Paul Usteri wie auch die gemässigte föderalistische um Hans Konrad Escher setzten sich für die Realisierung des helvetischen Schulprojektes ein und unterstützten es, auch als die Republik bereits im Bürgerkrieg versackte und später der alte Kanton wieder auferstand. Die pestalozzische Methode wurde dabei weiterhin als einheitliche und besonders billige und wirksame Unterrichtsmethode für die Anfangslehre im Rechnen und Schreiben verstanden. Dementsprechend konnte auch die renommierte Privatschule Hardmeyer ihre Modernität rühmen, indem sie ankündigte, sie unterrichte die Kleinen nach der pestalozzischen Methode im Lesen/Schreiben und Rechnen.

Im Kurs, womit die Zürcher Lehrer auf das Niveau der neuen Schule vorbereitet werden sollten, der 1803 geplant wurde, aber wegen der Krankheit und dem frühen Tod des vorgesehenen Leiters, Rusterholz erst 1806 und 1807 abgehalten werden konnte, wurde diese Methode dann durch den württembergischen Pastor, C. A. Zeller, der bereits damit experimentierte, auch eingeführt. Im diesem Riedtli-Kurs – bezeichnet nach der Wiese ausserhalb der Stadt Zürich, wo die Zelte für den Kurs aufgestellt waren – hiess sie dann aber bereits «Pestalozzische, von Rusterholz modifizierte Methode»²⁹.

Bereits an diesem Kurs wurde weder mit Pestalozzis Elementarbüchern noch mit seinen Einheitstabellen operiert, sondern die Basis war im Lesen eine Vorlage des verstorbenen Rusterholz und im Rechnen ein Büchlein von Johannes Schulthess.

Der Grund für das Abrücken von der originalen Konzeption der Methode, wie sie in den Elementarbüchern dargestellt war, ist einfach. Nicht nur das Erscheinen dieser Elementarbücher selbst, sondern vor allem die Erfahrung mit der Methode im Unterricht brachten eine generelle Ernüchterung. Vor allem das grosse Versprechen, dass im Anschluss an die Elementarmethode jedes beliebige Fach, jede Wissenschaft und jedes beliebige Erziehungsziel wie ein Automatismus ohne jede weitere Unterrichtung angehängt werden könnte, erwies sich als vollständig haltlos.

Konzeptionell wurde diese Schwäche bereits 1803 grundlegend von einem der erfahrensten schweizerischen Schulreformer, dem evangelischen St. Galler Pfarrer und Erziehungsrat, Johann Rudolf Steinmüller,³⁰ kritisiert. Steinmüllers Ansatz der Kritik geht davon aus, dass das Denken, die Ordnung der Gedanken gerade nicht von der von Pestalozzi der Methode zugrundegelegten mechanischen Zuordnung von Wort und Sache ausgehen kann, sondern von der freien Verknüpfung der Wörter zu Sätzen, und deshalb Methode eine grundlegende Fehlkonstruktion sei. Damit schloss er an seine profunden Kenntnisse der zeitgenössischen Linguistik und insbesondere ihre semiotische Ausformung im Sensualismus von Condillac an.³¹

Bedeutsamer für die Zukunft des Pestalozzianismus, beziehungsweise seinen Untergang in der Schweiz, wurde aber wohl die pragmatischere Kritik Steinmüllers, die sich vor allem auf den Status des Unterrichts und spezifischer die soziale Stellung der Lehrer ausrichtet. Er fragt nämlich, was die institutionellen und bildungspolitischen Konsequenzen von Pestalozzis Methode sein müssten. Zur Beantwortung dieses Problems zeigt er, dass die Annahme eines Lernmechanismus und -automatismus weder ins helvetische Bildungssystem passe – Pestalozzi richte sich auch prioritär an die Mütter und gerade nicht an die Lehrer – noch mit der Absicht übereinstimme, die Lehrer besser zu bilden und sozial besser zu stellen.³² Während die Republik nach Stapfers Plan die Lehrer zu öffentlichen Magistratspersonen machen wollte, degradiert sie Pestalozzis Methode vielmehr zu Ausführungsorganen eines ein für allemal festgelegten Mechanismus. Was Pestalozzi immer zum Ruhm der Methode hervorhob – dass sie besonders mit einfältigen Lehrern erfolgreich sei, da diese nicht von der Vorlage abweichen könnten – machte ihr der Kritiker zum Vorwurf, der bei den sensiblen Schichten alle Widerstände mobilisieren musste.

Diese Kritik traf den Pestalozzianismus an den Wurzeln der Hoffnung, die ihm seinen ersten – allerdings kurzen – Durchbruch ermöglichten. Die Erwartungen der helvetischen Elite, die wissenschaftliche Volksbildung zu fördern und die damit verbundene soziale und wissenschaftliche Aspiration der Volksschullehrerschaft konnte in der Folge kaum mehr auf diese Methode bauen. 1803 hatte der Enthusiasmus für Pestalozzis Methode seinen Zenit bereits überschritten. Auch in Deutschland trat gleichzeitig eine erste Ernüchterung ein. Die Befürworter, die von der Methode eine grosse Wende zugunsten des helvetischen Schulprojektes erwarteten, mussten in der praktischen Ausführung ihre Hoffnungen alsbald aufgeben.

3. Ein Pestalozzianisches Schulsystem

Dieser schnelle Misserfolg in der ersten Welle führte allerdings nicht zu einem sofortigen Untergang der Methode. Die Lehrergruppe von Burgdorf und später von Yverdon und ihr führendes Zweigespann Pestalozzi-Niederer setzten ebenso viel Energie auf die öffentliche Propagierung der Methode, wie auf die Führung des Instituts. Die Demokratisierung der Öffentlichkeit, die mit der Helvetik einsetzte und auch in den restaurativen Phasen nicht mehr vollständig rückgängig gemacht werden konnte³³, ergab einen Raum, der von Pestalozzi selbst aber auch von «seinem Philosophen» Johannes Niederer pädagogisch, d.h. propagandistisch genutzt wurde, um eine zweite Welle vorzubereiten.

Die Methode wurde dazu zunehmend losgetrennt von den ursprünglichen Elementarbüchern, der ökonomische Minimalismus wurde fallen gelassen; dafür wurde die Methode jetzt zu einem allgemeinen Unterrichtsprinzip oder sogar zu einem allgemeinen Erziehungsprinzip erhoben, nachdem sich das ganze Schulsystem strukturieren lassen sollte.

Die Begründung von Schule durch Erziehung passte nicht nur zu einem pestalozzianischen Comeback, sondern ebenso in den politischen Wandel nach 1803, der einen direkten Anschluss an die politischen Ziele der Helvetik nicht mehr zuließ und de facto eine Ersatzerklärung notwendig machte. Das pestalozzianische Erziehungssystem als Konzept und das Institut von Iferten als praktisches Beispiel dafür, das den Menschen als «väterliches Erziehungshaus und nicht als öffentliche Schule» umfassen wollte, fand allerdings im offiziellen Tagsatzungsbericht von 1810, der weitgehend aus der Feder von Gregoire Girard stammte, ebenso eine vernichtende Kritik wie die ursprüngliche Methode.

Solche Ausweitungen des Konzeptes der Methode und ihrer Ansprüche finden sich allerdings nicht nur in der nächsten Umgebung Pestalozzis in Burgdorf und später in Münchenbuchsee und Yverdon, sondern auch bei entfernten Abnehmern. Am bekanntesten wurde dabei die Auseinandersetzung darüber im Kanton Aargau um die neugegründete Kantonsschule, mit dem Streit zwischen Hofmann und Evers, der bis nach Berlin ein breites Echo fand.

Im Gehalt fand die gleiche Auseinandersetzung auch in Zürich statt, allerdings ohne zu den gleichen grotesken Experimenten zu führen, wie sie der Pestalozzianer Hofmann in Aarau anstellte. Einer der Gründe, warum die Methode konzeptionell in die helvetische Schulreform zu passen schien, machten ihre starken semantischen und teilweise auch konzeptuellen Anleihen bei der empiristischen Erkenntnistheorie, beim Sensualismus, aus. Elementarismus, Anschauung und Erfahrung legten nahe, dass es dabei um den modernen empirischen Wissens- und Wahrheitsbegriff ging und nicht mehr um die traditionelle Metaphysik. Das Schulkonzept der Helvetik und vor allem sein französisches Vorbild waren tatsächlich ganz am Empirismus und seinem Wissens- und noch mehr an seinem Wissenschafts- und Moralbegriff orientiert.³⁴

Wenn nun die Verteidiger der pestalozzischen Methode nach dem Misserfolg mit den Elementarbüchern auf das Prinzip der fortschreitenden Erfahrung als

Grundlage des Aufbaus des Schulsystems pochten, wie dies in Zürich Johannes Schulthess tat, so beanspruchten sie für den Pestalozzianismus quasi die pädagogische Reformtradition des 18. Jahrhunderts.³⁵

Diesem Konzept widersetzen sich allerdings gerade diejenigen, die die Reformkontinuität des Zürcher Schulsystems und auch des Zürcher Empirismus der Bodmer-Tradition repräsentierten, Johann Jakob Horner³⁶ in seinem «Helvetischen Journal für Literatur und Kunst»(1804)³⁷ und dann vor allem 1809, als der schweizerische Pestalozzianismus nach seinem Erfolg in Preussen einen neuen Durchbruch versuchte, Johann Jakob Hottinger³⁸ in seiner öffentlichen Schulrede.³⁹

Horner und Hottinger kritisieren den «rohen Empirismus»⁴⁰, wie er von den Pestalozzianern als Grundlage des Schulsystems propagiert wird. Wenn Schule allein auf sukzessiv organisierte, unmittelbare Erfahrung reduziert wird, dann bleiben damit Kultur und Wissenschaft als historisch entstandene und gegebene Standards ausgeschlossen. Methodik kann die Spezifität der verschiedenen Kulturbereiche und Wissenschaften, die Schule vermitteln sollte, nicht ersetzen. Oder, wie es später, 1809, Hottinger polemisch formulierte, es gibt keine Methode, die den Sprachunterricht erleichtert und gleichzeitig eine Palingenesie der Menschheit hervorbringt.⁴¹

Der Versuch von Schulthess, den Pestalozzianismus noch einmal als modernes, empiristisches Schulkonzept neu zu formulieren ging allerdings dann in der wüsten Polemik unter, die von 'Iferten', dem kleinen Kreis um Pestalozzi lanciert wurde, die radikal sowohl mit dem Empirismus zugunsten des Idealismus wie auch mit dem helvetischen Schulkonzept zugunsten einer pietistischen Anstalt, einer «kleinen Gemeinde» brach.

Der Tagsatzungsbericht von Girard von 1810 hatte dann über diesen Versuch, ein pestalozzianisches Bildungssystem zu konzipieren, für die Schweiz ein endgültiges und sogar amtliches Urteil gefällt. So konnte Schulthess, der Zürcher Pestalozzianer der ersten Stunde in einer seiner Schulschriften von 1817 unter dem Stichwort 'Pestalozzi' nur noch schreiben, «aber Friede sey eurer Asche».⁴²

Ausgehend von diesen Auseinandersetzungen könnte man den Schluss ziehen, der Pestalozzianismus sei für das Schweizer Schulsystem nichts mehr als eine Episode gewesen. Während das helvetische Schulkonzept aus der Tradition der Reformdiskussion des 18. Jahrhunderts hervorging und Schulgeschichte machte, wurde der Pestalozzianismus als eine unnütze Methode und als ein rohes Konzept alsbald daraus ausgeschieden.

Diese Entwicklung lässt sich in der ganzen Schweiz feststellen, in Deutschland fand sie mit einer gewissen Verschiebung ebenso statt. Die Tatsache, dass die preussische Reform-Administration sich für ihre Schulprojekte mit Pestalozzi verband, gab dem Pestalozzianismus nach dem ersten Misserfolg noch einmal eine zweite Chance. Doch auch hier wurden die Konzepte sehr schnell aus dem Schulaufbau wieder ausgeschieden. Die Determination von Schule über die verschiedenen Wissensgegenstände und über die spezifische Institutionalität setzte sich durch gegen ein Methodenkonzept, das sich an Innerlichkeit und Intimität von Moral, letztlich an religiös verfasster Subjektivität orientierte.

Dieser Befund stimmt ohne jede Einschränkung wenn Schulkonzepte und Schulverlauf aufeinander bezogen bleiben, allerdings kann Schulgeschichte nicht auf diese Korrespondenz reduziert werden. Ebenso gehört dazu – vor allem bei der liberalen Zürcher Schule, die als öffentliche konzipiert und alsbald in der ganzen Schweiz zum Modell wird – ihre Einbettung in die Öffentlichkeit, die Art und Weise, wie Öffentlichkeit diskursiv Schule erfasst.

4. Schule in der Öffentlichkeit: Pestalozzianismus als Zivilreligion

Als die Regeneration die liberale Staats- und Schulerneuerung erneut offen zur Diskussion stellen konnte, waren die Weichen im Aufbau des Bildungssystems bereits soweit gestellt, dass die grossen Auseinandersetzungen mit den konservativen Kräften nur noch über Details gehen konnte. Kirchenschule, wie sie noch im 18. Jahrhundert vertreten wurde oder auch Konzepte, die ehemals als Alternative galten wie die Industrieschule, die Armenschule oder die Erziehungsgesellschaften, wurden nicht mehr in Erwägung gezogen.

Der Inhalt der Lesebücher, der Umfang der Wissensvermittlung, der Ausbau der Sekundarschule, die Anzahl der Religionsstunden, der Standort des ersten modernen Seminars – auf dem Land oder in der Stadt – und dann vor allem die Natur der theologischen Lehre an der Universität waren die Themen, die die Debatte extrem kontradiktorisch und polemisch werden liessen, bis 1839 im Züri-Putsch der Konservativen regelrecht die Waffen sprachen.

Das Grundkonzept, Schule als Korrelat von demokratischem Staat und allgemeiner Öffentlichkeit, war aber soweit akzeptiert, dass die Auseinandersetzung in diesem Rahmen stattfinden konnte und sie auch dann nicht mehr verliess, als die Konservativen als sogenanntes «September-Regime» 1839 für wenige Jahre an die Regierung zurückkehrten und als eine der ersten Taten den Seminardirektor auswechselten.

Neben diesen heissen öffentlichen Debatten wurde der Ausbau des Schulsystems aber begleitet durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung über die Auswahl und didaktische Aufgliederung der Wissensbereiche je nach Stufe und Fach und über neue Schulfächer oder Schulzweige, die eröffnet wurden. In diesen Debatten bildete sich die Fachöffentlichkeit der Lehrer aus, sie nahm mehr und mehr überhand in der in Zürich besonders reichhaltigen Lehrerpublikistik. Ebenso entwickelte sich aus dieser Auseinandersetzung die neue Disziplin Pädagogik, wie sie an den Seminarien unterrichtet wurde – im Gegensatz zur Pädagogik, wie sie an der Universität im Rahmen des Faches Philosophie gelehrt wurde. Die Fachöffentlichkeit der Lehrer und die Disziplin Pädagogik gewährten auch einen direkten Anschluss an die Entwicklung des Wissenschaftsdiskurses, wie er sich mit den empiristischen Naturwissenschaften und der Philologie etablierte.

Das kleine Grüppchen von Pestalozzianern, die Gruppe um Niederer, die Pestalozzi 1817 in Yverdon verliess und bekämpfte, jetzt aber sein Erbe reklamierte, versuchte mit eigenen schulpädagogischen Vorschlägen in der Regene-

rationsbewegung – zu der sie politisch gehörten – aufzutreten. Doch auch in diesem dritten Anlauf wurden diese pestalozzianischen Konzepte sehr bald vollständig marginalisiert.

So schlug Hans Georg Nägeli⁴³ 1829 in einem «Pädagogischen Gutachten» zuhänden der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft vor, an die Spitze des künftigen öffentlichen Bildungssystems in der Universität eine pädagogische Kulturfakultät zu stellen, die – statt der demokratischen Öffentlichkeit – über die Schule bestimmen sollte. An der Spitze wiederum dieser Fakultät sollte Niederer «als pädagogischer Gesetzgeber nicht bloss für unsere Gesellschaft, nicht bloss für unser Vaterland, sondern für unser Zeitalter» anerkannt werden, da er «längst bewiesen hat, dass er in den Prinzipien nicht irren kann». ⁴⁴ Der Vorschlag Nägelis und das ihn begründende Konzept mögen eigenartig und eher skurril erscheinen, doch es weist unzweifelhaft eine gewisse pestalozzianische Konsequenz auf. Die Bestimmung der Schule durch Öffentlichkeit in Form einer Auswahl aus pluralen Wissensbeständen wird zugunsten einer Bestimmung von Erziehung aus der Natur des Kindes abgelehnt.

Damit wird allerdings nicht eine biologistische Natur, sondern die göttliche Bestimmung des Menschen gemeint. Erziehung als Entwicklung der ursprünglichen, göttlichen Einheit des Menschen im Gegensatz zur weltlichen Pluralität, der «Zeitkultur», wie die Pestalozzianer abwertend sagen, ist Offenbarung, die aus der Erleuchtung *des* Pädagogen hervorgeht. Dementsprechend soll die Schule auch nicht Gegenstand der politischen Auseinandersetzung, sondern vielmehr der Verkündigung des grossen Pädagogen sein. Pädagogik will in diesem Sinne nicht eine moderne Wissenschaft sein, sondern einen absoluten, auf Erfahrung rekurrierenden Ausgangspunkt haben. Insofern verfährt sie nicht diskursiv, sondern verkündend.

Die Antwort auf dieses Konzept seitens der massgebenden Schulreformer war heftig. Kein geringerer als Johann Caspar Orelli⁴⁵ antwortete darauf, apodiktisch und vernichtend, indem er die Gruppe als «Sekte», den Pestalozzianismus als eine Fiktion – «er wollte Wissenschaft und Technik der 'Methode' unterwerfen, die eigentlich niemals vorhanden war»⁴⁶ – und die Debatte als längst abgeschlossen erklärte.

Worum es letztendes in dieser Auseinandersetzung ging, das ist die Natur der modernen Wissenschaften und der Religion. Der Empirismus mit seinem Probabilismus, wie er sich in den Naturwissenschaften herausbildete, war kommensurabel mit der modernen Öffentlichkeit, während das idealistisch-absolute Wissenschaftskonzept, wie es Nägeli und Niederer vertraten, sich explizit zum Ziel setzte, an die Offenbarung und die Religion anschliessen zu können.

Von diesem Gegensatz aus lässt sich auch der nächste Schritt der Pestalozzianer in dieser Auseinandersetzung verstehen.

Einer der ihren, Johann Heinrich Bruch, wurde Seminardirektor in Küssnacht, nachdem die Konservativen den liberalen Gründungsdirektor und eigentlichen Begründer der modernen Zürcher Volksschule, Thomas Ignaz Scherr, vertrieben.

Allerdings blieben von Bruchs Ankündigung, die Pädagogik und die Schule erneut in die Offenbarung zu integrieren⁴⁷, was ihn für die Konservativen

attraktiv machte, in der Realität kaum etwas haften und 1846 – nachdem das Seminar fast ausgestorben war –, musste er erneut von einem Liberalen abgelöst werden.

Auch die Erfahrungen anderer Pestalozzianer in der modernen Lehrerbildung und in der Diskussion über Schule in einer *liberalen* Öffentlichkeit waren nicht erfolgreicher. Hermann Krüsis Appenzeller Lehrerseminar konnte nicht Schritt halten mit den Anforderungen, die an die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Volksschullehrer gestellt wurden. Sein Methodismus für den Anfangsunterricht zielte vorab auf die Ausrichtung der Schulfächer auf die Religion und nicht auf den Anschluss an moderne Wissenschaftsfächer.

Das war die eigentliche Leistung des Regenerationspestalozzianismus in der wohl entscheidenden Phase der Entwicklung des modernen Schulsystems. Er konstituierte einen religiösen Erziehungsanspruch an das moderne Schulsystem.

Blieben diese Vorschläge und Konzepte im Schulaufbau Marginalien, so kündigte sich in dieser Zeit eine ganz neue Rolle des Pestalozzianismus an. In der Regeneration entwickelte sich eine breite, unbeschränkte, wir können sagen, moderne politische Öffentlichkeit. In dieser Auseinandersetzung nahm das Bildungssystem, der Streit über seine Teile, die Lehrpläne und Lehrmittel usw. einen zentralen Stellenwert ein. Es waren in Zürich die Konservativen und dann das sogenannte September-Regime, die diese Debatte, als sie nicht mehr verhindert werden konnte, begannen, moralisch-christlich aufzuladen. Öffentliche Schulkritik und Ansprüche an Schule wurden fortan in der christlichen Semantik geübt. Der liberalen Wissens-Schule konnte vorgeworfen werden, die Seele des Menschen zu vernachlässigen, den Menschen zu verweltlichen und damit materiellem und noch schlimmer materialistischem Geist auszusetzen. An Schule konnte der Anspruch gestellt werden, den Menschen dorthin zu bringen, wo er als Glied der christlichen Gemeinde erlöst werden kann. Wurde die christliche Schule als Konzept gegenüber den modernen Wissenschaften obsolet, so konnte sie doch als moralischer Anspruch und Kritik gegenüber der liberalen Schule weitergeführt werden. Und genau für diese öffentliche kritische Schulsemantik wurde der Pestalozzianismus ganz gezielt mobilisiert.

Dazu wurde 1845 als eine der letzten Staatsoperationen des konservativen Septemberregimes die Zürcher Pestalozzi-Feier zum 100. Geburtstag im Januar 1846 lanciert. Die Operation wurde besonders wirkungsvoll, weil damit an eine liberale Tradition aus Preussen, den von Diesterweg initiierten Pestalozzi-Kult der Lehrer angeschlossen werden konnte. Den radikal-liberalen Lehrern, die aus Scherrs Seminar hervorgingen und die sich erfolgreich dem Zugriff der Konservativen auf die Volksschule zu widersetzen verstanden, wurde öffentlich wirksam vorgeworfen, «unsern Pestalozzi» zu vernachlässigen gleich wie sie sich nicht um die Seele der Kinder kümmerten.⁴⁸

Dem liberalen Zürcher Lehrerverein blieb nichts anderes übrig, als flux eine eigene Pestalozzi-Feier und eine eigene Verehrung zu lancieren. Die Debatte, die sich damit anbahnte, hatte wenig oder geradezu nichts mit Pestalozzis Werk oder seinen Konzepten zu tun. Der Kampf ging vielmehr darum, wem das Symbol Pestalozzi legitim zustünde. Es entstand ein Kampf um die Hegemonie in der bildungspolitischen Öffentlichkeit zwischen den liberalen, empiristisch

und demokratisch begründeten Schulkonzepten und der christlich-pestalozzianischen, personalistischen Schulkritik.

Damit entwickelte sich eine Auseinandersetzung über die Form und die Struktur der öffentlichen Rede über Schule. Rationale, differenzierende und limitierende Redeform stand dabei gegen exhortative, bekennende, ermanende oder enthusiastisch erquickende Beschwörungsform.

Der Ausgang dieses Kampfes um die Struktur der modernen pädagogischen Öffentlichkeit stand am Ende des Jahrhunderts eindeutig fest. Die Pestalozzi-Feier, wie sie 1896 abgehalten wurde, war nicht mehr nur eine Angelegenheit eines kleinen Kreises von Eingeweihten, auch nicht der Primarschullehrer, sondern sie bestimmte und war gleichzeitig Indiz für die pädagogische Verfasstheit der Öffentlichkeit der Jahrhundertwende.

Beginnende soziale Auseinandersetzungen, Spannungen entlang der Sprachgrenzen in der Schweiz und vor allem das zunehmende imperiale Imponiergehabe in der europäischen Politik liessen den liberalen Rationalismus und seine Öffentlichkeit als Verlierer erscheinen.

Öffentlichkeit sollte dementsprechend eingedämmt oder vielmehr pädagogisch transformiert werden. Nicht mehr als eine unbeschränkt offene, rationale und differenzierende Auseinandersetzung wurde die Öffentlichkeit des *Fin de Siècle* politisch konzipiert, sondern vielmehr als die grösste pädagogische Institution, über die institutionell, staatlich und parastaatlich dem Volk eine nationale Einheit verpasst wird. Öffentlichkeit wurde auch in der Schweiz pädagogisch konzipiert als eine Alternative oder vielmehr als Vorform zur Propaganda des 20. Jahrhunderts.⁴⁹ Die französische Republik hatte ihren Quatorze Juillet, an dem dem Volk Einheit und Grösse, «la gloire de la grande Nation» verpasst wurde, das neue, imperiale Deutsche Reich seinen Kaisergeburtstag und die Schlacht-von-Sedan-Feier, wo auch die abtrünnige Arbeiterbewegung und der ausscherende Katholizismus in Formation zum Hurra-Schreien und zum Hoch auf den Kaiser eingereiht wurden, während die liberale Schweiz ihre Volksbildungs-Anstrengungen, den Pestalozzi-Geburtstag, feierte.

Institutionell und konzeptionell ging dieser Wandel in der Schweiz von der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (SGG) aus, die ihrerseits mit ihrer Geschichte weit in den Frühliberalismus hineinreicht. An der Jahresversammlung von 1884 wurde offen darüber geklagt, dass die traditionellen liberalen Volksfeste, der Ort, von dem eidgenössische Politik ausstrahlte, zunehmend «die ganze Schweiz in eine Festhütte zu verwandeln»⁵⁰ drohten. Stattdessen sollten sie – so das neue volkspädagogische Konzept der SGG – für die Volkserziehung, zur Bewahrung der nationalen und sozialen Einheit nutzbar gemacht werden. 1889 wurde dann von der Jahresversammlung der SGG zu diesem Zweck eine «Kommission für die Pflege des nationalen Sinnes» eingerichtet. Sie sollte Vorschläge machen, mit denen das Volk zur Einheit, zum «nationalen Sinn» erzogen werden könnte. Der nationale Sinn ist nichts anderes als das, was Rousseau im 18. Jahrhundert als eine zivile Religion beschrieben hat. Er verbindet die Glieder einer Gesellschaft innerlich, wie der Glaube in der pietistischen Variante die wahre Kirche, die Gemeinschaft der Heiligen bildet. Doch wird Weltlichkeit durch die Zivilreligion nicht in die Richtung der Universalität Gottes sondern in Richtung auf die

Sakralität der Beschränkung, Nation und Gemeinschaft, d.h. in Richtung von Exklusivität transzendiert.

Als 1891, die Gründungsfeier der Schweiz, nicht den Vorstellungen der SGG und den Vorschlägen der Kommission für die Pflege des nationalen Sinns gemäss ausfielen, sondern zu einem pompösen Honoratoren-Fest in Schwyz verkam, wurde beschlossen, selbst mit dem Pestalozzi-Geburtstag neue, eigene Masstäbe zu setzen.

«Ja er hat das Kreuz getragen, wie einst Christus./../ Darum wollen wir Schweizer und insbesondere die schweizerische Jugend uns heute dankbar daran erinnern, dass in den Zeiten unseres grössten nationalen Unglücks in unserm kleinen Land diese helle Leuchte entstanden ist. Möge sie leuchten und Segen bringen dem städtischen Palast und der niedersten Hütte! Und damit sagen wir: Dank, Dank dir, Vater Pestalozzi»⁵¹, heisst es in der in mehr als 350 000 Exemplaren verteilten, in der ersten in alle Landessprachen übersetzten offiziellen Broschüre zum Fest. Und die «Zürcher Freitagszeitung» konnte rhetorisch fragen: «War er ein Konservativer, ein Freisinniger oder gar ein Sozialist»; und ebenso konnte sie sich selbst antworten, «Keines von allem und alles in Einem» (10. 1. 1896).

Die zivilreligiöse Aufladung der Figur Pestalozzis ging soweit, dass eine christliche Zeitschrift das Verhältnis sogar wieder umkehren konnte. «Es ist ein Kreuz und ein Mann ist daran gekreuzigt. Du kennst ihn auch. Er ist ein noch grösserer Pestalozzi, als Pestalozzi einer war» (Blätter für die Christliche Schule 1896, Nr. 6).

Die Voraussetzung dafür, dass die Figur Pestalozzis zu einer zivilreligiösen Stifterfigur werden konnte, die nicht nur die Öffentlichkeit über die Schule, sondern sogar weitgehend das nationale Selbstverständnis der Schweiz erzieherisch prägte, waren allerdings nicht die pädagogischen Konzepte oder die Leistungen der Erziehungsanstalten des historischen Pestalozzi und ihre Nachwirkung im schweizerischen Bildungssystem.

Die Voraussetzung war vielmehr das Gegenteil, die Figur war derart verwachsen, die Konzepte derart sinnentleert, unverständlich und vage, die Anstalten folgenlos und vergessen, so dass jede politische, religiöse oder pädagogische Strömung sich darin widerspiegeln konnte und sich als legitime Fortsetzung Pestalozzis und vor allem seines Geistes und Sinnes ausgeben konnte.

Durch den Bezug auf Pestalozzi erhält jede Strömung und jedes Konzept eine eigene Geschichte und wird im Gegenzug dazu selbst zu einer schweizerischen Strömung oder einem schweizerischen Konzept. Damit wird die ausufernde öffentliche Auseinandersetzung eingedämmt, eingepasst in die demütige Gesinnung des Stifters; kurz, im öffentlichen Reden über Pestalozzi und im Bewundern des grossen Erziehers wird die Öffentlichkeit selbst erzogen.

Worüber Morf und Sieber 1865 öffentlich im historischen Rückblick stritten, sollte sich öffentlich in ihrer Zukunft – unserer Vergangenheit – verwirklichen. Zwar hat Pestalozzi auch heute noch nicht die schweizerischen Schulen gegründet oder die Institution wesentlich geprägt, aber die öffentliche Rede, die pädagogisch wirken soll, ist bis heute die Rede geblieben, die sich auf Pestalozzi und seine Konzepte beruft.

Notes

- ¹ Der Aufsatz geht zurück auf einen Vortrag im Pädagogischen Kolloquium am 13. Januar 1995.
Verwiesen sei dabei grundlegend auf zwei neuere Publikationen, Oelkers/Osterwalder (1995), Pestalozzi – Umkreis und Rezeption, und Osterwalder (1995), Pestalozzi – ein pädagogischer Kult, die aus einem vom Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekt am Institut für Pädagogik der Universität Bern hervorgingen.
- ² Zur Auseinandersetzung über diese Phase im Kanton Zürich die Arbeit von Koller (1987). Gesamtschweizerisch kann diese Periode als abgeschlossen gelten mit der Auseinandersetzung um den eidgenössischen Erziehungssekretär, den sogenannten Schulvogt-Kampf (dazu Hard 1974).
- ³ Morf 1864, S. 42.
- ⁴ Morf 1865, S. X.
- ⁵ Sieber 1865 in «Der Unabhängige» Nr. 21 vom 19. Mai 1865.
- ⁶ Morf 1894.
- ⁷ Damit folge ich der Forschungsmethode und der Wissenstheorie wie sie vor allem von Arthur O. Lovejoy und in der Gruppe um die *Journal of the History of Ideas* entwickelt wurde. Zur Dokumentation dieser Forschungsrichtung Kelley 1990.
- ⁸ Osterwalder 1995.
- ⁹ Dazu ausführlich Osterwalder 1992.
- ¹⁰ Dazu Osterwalder 1989. Auch wenn der Text von Balthasar, «Patriotische Träume eines Eydgnossen» bereits 1758, also vier Jahre vor der grossen französischen Debatte, veröffentlicht wurde, muss er in deren Kontext gelesen werden. Sein Konzept orientiert sich weitgehend an Montesquieu, in dessen 'esprit des lois' Erziehung explizit funktional zur gesetzlichen Konstitution einer Gesellschaft verstanden wird. Von dieser Hauptidee ist auch die Debatte über die 'éducation nationale' geprägt.
- ¹¹ Usteri 1773. Usteri gründete oder förderte verschiedene private Schulen, eine höhere Schule für Mädchen und für Landknaben, eine Kunstschule für Handwerker, die man heute als Techniker bezeichnen würde usw. Wenn das Ensemble dieser Gründungen und seine Schriften betrachtet werden, ist es naheliegend anzunehmen, dass er dabei von einem umfassenden Konzept eines einheitlichen Bildungssystems ausging.
- ¹² Tanner 1787, S. 12. Nachweis der Autorschaft Tanners bei Brandes (1853). Dieser Nachweis hat seinerseits politisch-polemische Bedeutung. Nach der Gründung des Bundesstaates und der Errichtung des modernen Schulsystems durch die mehrheitlich evangelischen Liberalen soll der Anteil der Katholiken daran mit Tanners Schrift belegt werden.
- ¹³ HBLS VI., S. 636, Nr. 3.
- ¹⁴ Dargestellt in seiner Genese und wissenschaftshistorischen Bedeutung bei Kintzler 1984 und Osterwalder 1992.
- ¹⁵ Die Gesetzestexte und -kommentare Stapfers in der Sammlung der Helvetischen Regierung von 1799 (hier zitiert als Stapfer 1799), und im Anhang zu Luginbühls Stapfer-Biographie, 2. Auflage von 1902 (hier zitiert als Stapfer 1902).
- ¹⁶ Diese Form des Kantianismus fand im schweizerischen Kulturraum verschiedene Eingänge. Für Stapfer unmittelbar bedeutsam wurde dabei sein Lehrer J. S. Ith, der später Pestalozzis Methode in ein kantisches Erklärungsmodell einpassen wollte. Aber auch im katholischen Kontext wurde der Kantianismus attraktiv. Der Franziskanerpater G. Girard, einer der einflussreichsten Pädagogen der Schweiz des ersten Drittels des Jahrhunderts, der zum helvetischen Umfeld Stapfers gehörte, wurde zweimal, 1803 und 1814 wegen angeblichem Kantianismus sogar kirchlichen Verfahren ausgesetzt (dazu Wicki 1953).
- ¹⁷ HBLS IV., S. 297, Nr. 12.

- 18 Diese Reden wurden von Hottinger 1813 gesammelt herausgegeben mit einem gegen den Pestalozzianismus gerichteten Vorwort, nachdem Niederer im Namen des Institutes von Yverdon und Pestalozzi den Kritiker und insbesondere dessen Freund und Kollegen mit einer masslosen öffentlichen Polemik überschüttete und des Ancien-Régime-Obskurantismus bezichtigte.
- 19 HBL VI., S. 255, Nr. 24.
- 20 Schulthess 1798 und Schulthess 1799.
- 21 Schulthess 1799, S. 19.
- 22 Text im Helvetischen Archiv, 1464, f. 191–192, 204, 209 und Auszüge bei Luginbühl 1902.
- 23 ebd. S. 188.
- 24 Der Brief wurde später in Steinmüllers «Helvetischer Schulmeisterbibliothek» abgedruckt, und Pestalozzi selbst hat ihn fast vollständig in «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» übernommen. Hier zitiert nach der Schulmeisterbibliothek, Fischer 1801, S. 221.
- 25 Der Republikaner, 12. Januar 1802, in einer Einladung zur Subskription der Elementarbücher. Ganz ähnlich berichtet er auch in einem Brief an den Justizminister vom 9. Dezember 1801, SB IV. S. 85.
- 26 Belegt in seiner Korrespondenz (Fischer 1891), wo er über eingehende Gespräche mit Pestalozzi berichtet. Fischer dürfte auch im Kreis um Stapfer-Ith der Urheber der Ansicht sein, Pestalozzis Konzepte stünden in einer besonderen Affinität zur Kantischen Philosophie, an der sich dieser Kreis theologisch ausrichtete.
- 27 Ith 1802, S. 68. Die oft vorgebrachte These, Iths Bericht sei in Wirklichkeit von Pestalozzi geschrieben (so wieder bei Stadler 1993, S. 166) ist inhaltlich kaum haltbar. Der Bericht arbeitet mit Konzepten, die sonst bei Pestalozzi nie auftauchen, und die Kritik am Religionsunterricht, die vorgebracht wurde, fällt vollends zusammen mit Iths Streit mit Stapfer.
- 28 Büels Brief in Schaffhauser Ministerialbibliothek, Nachlass Johannes von Müller, Nr. 316, S. 217–218.
- 29 Schulthess 1808, S. 12.
- 30 HBL VI., S. 540, Nr. 5.
- 31 Steinmüller 1803, S. 39.
- 32 Ebd. S. 65, 77.
- 33 Wenn auch die Projekte des Staates zur Strukturierung der Öffentlichkeit durch Propaganda sehr schnell wieder eingestellt werden mussten, so überlebten vor allem die privaten Gründungen dieser Zeit. Zwei Zeitungen, der «Republikaner» Paul Usteris und der «Aufrichtige Schweizerbote» Heinrich Zschokkes wurden in der ganzen folgenden Periode bestimmend für die Ausbreitung der liberalen Strömung. Beide Zeitungen waren selbst volksaufklärerisch angelegt, d.h. verstanden sich selbst als pädagogisch (dazu Brändli 1992).
- 34 Dazu Osterwalder 1992.
- 35 Die beiden Lehrer Pestalozzis am Carolinum, Johann Jakob Bodmer und Johann Jakob Breitinger gehörten zu den Protagonisten des Sensualismus im deutschsprachigen Raum und propagierten ihn in der bekannten Literaturfehde gegen die barocke, metaphysische Ästhetik Gottscheds. Die sensualistische Moral-Ästhetik der Zürcher kann durchaus pädagogisch gelesen werden. Dass sie aber auch pädagogisch innovativ aktiv waren, ist weniger bekannt. Bodmer zeichnet als Autor verschiedener Schulbücher, sein Konzept des 'Contubernium Helveticum', einer «eidgenössischen Universität» zur Herausbildung einer politischen, gesamtschweizerischen Elite, wurde oben schon erwähnt. Breitinger diskutierte die Möglichkeit und die Grenzen einer sensualistischen Unterrichtstechnologie, der «Anschauung» ausführlich in seiner Schulrede von 1773 (Breitinger 1773).

- 36 HBLs IV., S. 290, D., Nr. 4.
- 37 Wieder abgedruckt in Horner 1806, S. 3 ff.
- 38 HBLs IV., S. 297, Nr. 12.
- 39 Wieder abgedruckt in Hottinger 1813, S. 131 ff.
- 40 Horner 1806, S. 6.
- 41 Hottinger 1813, S. 40.
- 42 Schulthess 1817, S. 9.
- 43 HBLs V., S. 231, Nr. 6.
- 44 Nägeli SGG 1830, S. 305.
- 45 HBLs V., S. 353, Nr. 24.
- 46 Orelli 1831, S. 22.
- 47 Bruch 1840.
- 48 So in der konservativen «Zürcherischen Schulzeitung» 1845, S. 149 ff. Die «radicale Schullehrermajorität» kümmere sich nicht um den «grössten nationalen Pädagogen, der lebte, litt und starb für die geistige und sittliche Volkserziehung». Dies war dann auch der Inhalt der offiziellen Festansprache des Historikers und J. J. Hottingers im Januar 1846, nachdem die Liberalen erneut die Regierung bilden konnten.
- 49 Zur Entwicklung des Propagandakonzeptes Daniel/Siemann 1994.
- 50 Fischer SGGZ 1884, S. 498.
- 51 Isler 1896, S. 63–64.

Bibliographie

a. Quellen

- Balthasar, F. U.: *Patriotische Träume eines Eydgnossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgnossenschaft zu verjüngerem*. (Lörrach 1758)
- Breitinger, J. J.: *Von der Klugheit in Unterweisung und Bildung der ersten Jugend, aus psychologischen Grundsätzen hergeleitet*. In: Usteri, L.: *Nachricht von den neuen Schul-Anstalten in Zürich*. Zürich 1773.
- Bruch, J. H.: *Das Christenthum als organisches Prinzip aller Menschenbildung, in seiner Anwendung auf die Volksschule und Kindererziehung, insbesondere aber auf die Einrichtung der Lehrerseminare*. Zürich 1840.
- Büel, J.: *Antwort an Hrn. Antistes Hess. vom Oct. 1803* Ms. 316 / 217–218 Ministerialbibliothek der Stadtbibliothek Schaffhausen.
- Fischer, J. R.: *Aus einem Schreiben von B. Professor Fischer in Burgdorf*. In: Steinmüller, J. R. (Hrsg.): *Helvetische Schulmeisterbibliothek*. St. Gallen 1801.
- Fischer, J. R.: *Bericht über einen Besuch bei Pestalozzi, im Dezember 1797*. In: *Pestalozzi-Blätter*, 12. Jg. Nr. 1. 1891.
- Fischer, X.: *Ursprung, Wesen, Werth und spätere Entwicklung der alten schweizerischen Volksfeste*. *Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*. 1884.
- Horner, J.: *Aufsätze für und gegen die Pestalozzische Unterrichtsmethode*. Zürich 1806.
- Hottinger, J. J.: *Rectoratsreden*. Zürich 1813.
- Isler, A.: *Heinrich Pestalozzi*. *Illustrierte Festschrift für die Jugend*. Zürich 1896.
- Ith, S.: *Über die Pestalozzische Lehranstalt in Burgdorf*. Bern 1802.
- Morf, H.: *Aus Pestalozzis Leben und Wirken*. I. Theil. *Neujahrsblatt der Hülfs-gesellschaft von Winterthur*, 1865.
- Morf, H.: *Die Schweizerische Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts*. *Neujahrsblatt der Hülfs-gesellschaft von Winterthur*, 1864.
- Nägeli, H. G.: *Pädagogisches Gutachten*. In: *Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*. 1830.

- Orelli, J. K.: *Bemerkungen über ein 'pädagogisches Memorial'*. Zürich 1831.
- Schulthess, J.: *Beherzigung*. Zürich 1817.
- Schulthess, J.: *Die Verbesserung der Volksschulen des Cantons Zürich*. Zürich 1808.
- Schulthess, J.: *Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirchen zum Staate*. In: *Der Schweizerische Republikaner*, Bd. III. Nr. 3. Luzern 1799.
- Schulthess, J.: *Genauere Einsicht der neuesten Versuche einer besseren Erziehung und Bildung der Jugend*. In: *Briefen an Freunde*. Zürich 1810.
- Schulthess, J.: *Von der dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten sich von Staats wegen anzunehmen*. Zürich 1798.
- Sieber, J.C.: *Rezension von Morf*. In: *Der Unabhängige*, Nr. 21, vom 19. Mai 1865.
- Stapfer, Ph. A.: *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*. Luzern 1799.
- Stapfer, Ph. A.: *Gesetzesentwürfe*. In: Luginbühl, R.: Ph. A. Stapfer. Basel 1902.
- Steinmüller, J. R.: *Bemerkungen gegen Pestalozzi's Unterrichtsmethode; Nebst einigen Beyträgen, das Landschulwesen betreffend*. Zürich 1803.
- Tanner, K.: *Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie*. Zürich 1787.
- Usteri, L.: *Nachricht von den neuen Schul-Anstalten in Zürich*. Zürich 1773.

b. Sekundärliteratur

- Brandes, C.: *Programm über vaterländische Erziehung*. In: *Jahresbericht über die Erziehungsanstalt des Benediktiner-Stiftes Maria Einsiedeln im Studienjahr 1852/53*. Einsiedeln 1853.
- Brändli, S.: *Baumschulen des kommenden Blätterwaldes. Zur Popularisierung der Presse und Politisierung der Bevölkerung in der Helvetik*. In: Böning, H.: *Französische Revolution und deutsche Öffentlichkeit*. München 1992.
- Daniel, U./Siemann, W. (Hrsg.): *Propaganda. Meinungskampf, Verführung und politische Sinnstiftung*. Frankfurt a.M. 1994.
- Hard, X.: *Der Eidgenössische Erziehungssekretär*. Diss. Zürich 1974.
- Kelley, D. R.: *The History of Ideas. Canon and Variations*. Rochester, New York 1990.
- Kintzler, C.: *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris 2. Aufl. 1984.
- Koller, Th.: *Volksbildung, Demokratie und Soziale Frage*. Diss. Zürich 1987.
- Lovejoy, A. O.: *Reflections on the History of Ideas*. In: *Journal of the History of Ideas*, 1940, Nr. 1, S. 3–23.
- Oelkers, J./Osterwalder F. (Hrsg.): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption*. Weinheim-Basel 1995.
- Osterwalder, F.: *Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft*. In: 28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Basel 1992.
- Osterwalder, F.: *Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution*. In: 24. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1989.
- Osterwalder, F.: *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis im 19. Jahrhundert*. Weinheim-Basel 1995.
- Stadler, P.: *Pestalozzi. Eine geschichtliche Biographie*. 2 Bd. Zürich 1988 und 1993.
- Wicki, H.: *Girard und die Freiburger Bischofswahl 1814–15. Ein Beitrag zur Frage nach Girards Weltanschauung*. In: *Mélanges Père Girard*. Freiburg 1953.

Pestalozzi et le pestalozzianisme et la construction du système scolaire suisse

Résumé

Cette étude de la réception des concepts de Pestalozzi par les réformateurs scolaires du 19^e siècle démontre que le pestalozzianisme n'a pas influencé l'évolution du système scolaire suisse. Le recours codifié à Pestalozzi, dont la pédagogie se sert généralement et que l'on retrouve lors du débat à propos de l'école comme du discours nationaliste suisse, n'est fondé ni sur une confrontation avec son œuvre ni sur son efficacité conceptuelle. Au contraire, celui-ci se réclame plutôt de la morale pédagogisante mise en œuvre par ces mêmes discours.

Pestalozzi, la scuola pestalozziana e la costruzione del sistema scolastico svizzero

Riassunto

Grazie ad un'analisi della considerazione dei concetti di Pestalozzi da parte dei riformatori dell'800, si evidenzia che la scuola pestalozziana non ha influenzato lo sviluppo del sistema scolastico svizzero. Il ricorso a Pestalozzi nella pedagogia in generale, nel dibattito sulla scuola e su temi nazionalistici a livello svizzero, non si basa su un confronto vero e proprio con la sua opera o su un impatto concettuale della stessa, ma costituisce piuttosto un postulato pedagogico-morale di questi stessi discorsi.

Pestalozzi, Pestalozzianism and the Building of the Swiss School System

Summary

Looking at the reading of Pestalozzi's concepts by 19th century school reformers, this study demonstrates that Pestalozzianism had no influence on the building of the Swiss school system. The codified recourse to Pestalozzi generally taken by educationists in the school debate as well as in the Swiss nationalist discourse rests neither on the study of his work nor on its conceptional impact, but rather stakes the educationalized moral claims of these discourses themselves.