Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 4 (1998)
Heft: 1

Artikel: Politik, Demokratie : Pädagogik, Erziehung und öffentlicher Unterricht
Autor: Osterwalder, Fritz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901727

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

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

1 Vorrede zur Cotta-Ausgabe (1823), PSW XI, S. 93. – Die Kritische Ausgabe druckt den Text des 10. Bandes von Pestalozzi's sämmtlichen Schriften, in der J.G. Cotta'schen Buchhandlung, 1823, XX, 384 S. nach, obgleich die erste Ausgabe schon 1797 in Basel erschien. Wie die Entstehungsgeschichte erklärt (PSW XI, S. 376ff.), zog sich die Formung des Werkes über einen langen Zeitraum hin: die Sammlung der Fabeln begann sogar längst vor 1797, schon "in Tagen der annähernden französischen Revolution", also gegen 1783-1785, wahrscheinlich noch vorher (das 'Schweizerblatt' von 1782 enthält solche Erzählungen). – Die Kritische Ausgabe hat es leider ("ausnahmsweise") vorgezogen, die Neubearbeitung des Fabelwerks in der Cotta-Ausgabe nachzudrucken. Die den Fabelstoff ergänzenden "Zusätze" von 1823 schwächen nach dem Eingeständnis des Herausgebers (S. 381) "zuweilen nicht unerheblich" den starken Eindruck der ursprünglichen, am konkreten Erlebnis, das sie ausgelöst hat, näher bleibenden Ausgabe ab und lösen besonders in der zweiten Hälfte die sozialpädagogische Kraft des Werkes in gesellschaftsphilosophische Betrachtungen auf. Es bedarf also einer kritischen Arbeit am Text der Kritischen Ausgabe anhand sämtlicher Varianten der ursprünglichen Fassung im textkritischen Apparat, um die kraftvolle Verbindung der "Figuren" mit den zur selben Zeit sich ereignenden Umwälzung der philosophischen Grundkonzepte Pestalozzis wieder zu gewinnen.
2 PSW VII, S. 119-450
3 PSW VII, S. 469
4 PSB III, S. 342f.
5 PSW XI, S. 264 (Original gesperrt)
6 PSW X, S. 159
7 PSW X, S. 142
8 PSW X, S. 75
9 ebd.
10 Fabel 131, PSW XI, S. 172-173
11 PSW XII, S. 112 (Was bin ich im sittlichen Zustand?)
12 PSW XI, S. 173
13 PSW XI, S. 211
14 PSW XII, S. 165
15 Siehe die geplante Folge der 'Nachforschungen', PSW XII, S. 243-259
16 PSW XII, S. 105
17 PSW XII, S. 106
18 PSW XII, S. 150f.; S. 123f.; S. 165
19 PSW XII, S. 44
20 PSB III, S. 343
21 PSW XXV, S. 152ff., S. 158ff.
22 PSW XXV, S. 177ff.
23 Dieser Rücktritt aus der revolutionären Interpretation zugunsten einer moralischen Aufmunterung lässt sich in den Zusätzen der Cotta-Ausgabe regelmässig feststellen, z.B. zu Fabel 132 ("wo die Not am grössten, da ist Gottes Hilfe am nächsten"), zu Fabel 176 (wahre Aufklärung heisst "recht zu wissen und recht zu können"), zu Fabel 199 (gegen jeden Klassenkampf, das Auftauchen eines moralischen Mittelstands), zu Fabel 202 (Aufruhr ist nie recht, nur die moralische Individualkraft ist echt revolutionär) usw.

Politik, Demokratie

Pädagogik, Erziehung und öffentlicher Unterricht

■ Fritz Osterwalder

(Red.) Politische Krisen – und darunter gehören mit Sicherheit auch politische Revolutionen – haben seit jeher pädagogische Reformen nach sich gezogen. Der folgende Artikel untersucht dieses Phänomen hinsichtlich der Helvetischen Revolution 1798 und fragt sowohl nach Referenzen als auch Konsequenzen der Helvetischen Schulreform.

Ce n'est pas toujours une marque d'esprit de mettre la plus haute philosophie là où elle n'a que faire. Il y a des objets qu'il faut voir simplement à l'œil nu; si à ceux-là vous appliquez le téléscope, vous faites un brouillard qui n'a pas même le mérite d'exister.

Edgard Quinet: La Révolution. (1865) Paris 1987, S. 771.

Die "Eine und Unzertheilbare Helvetische Republik", die am 12. April 1798 als erstes modernes demokratisches Schweizer Staatswesen in der provisorischen Hauptstadt Aarau konstituiert wurde, war kaum beliebt und wurde nur von wenigen begrüsst. Dies lag nicht nur daran, dass die Einheitsrepublik ohne jeden Zweifel nur dank direkter militärischer Intervention Frankreichs zustande kam und die Interessen der Grande Nation keineswegs ideeller oder demokratischer, sondern vielmehr direkt finanzieller und militärischer Natur waren.

Nicht nur die Vertreter der untergegangenen Ordnung, das Patriziat der alten dreizehnörtigen Eidgenossenschaft, sondern gleichfalls die politisch und sozial noch schwachen Befürworter der Erneuerung standen dem neuen Staatsgebilde eher skeptisch gegenüber.[1]

Angesichts dieser allgemeinen Skepsis und Zurückhaltung der neuen Einheitsrepublik und Demokratie gegenüber mag es aufs Erste erstaunen oder sogar widersprüchlich erscheinen, dass in der pädagogischen Auseinandersetzung der Zeit davon nichts zu spüren

ist. Ganz im Gegenteil, die pädagogische Diskussion, die Auseinandersetzung über die Gestaltung des Bildungswesens im neuen Staat, entwickelt sogleich grundsätzliche, weitreichende und weitblickende Perspektiven, sie mobilisiert alle intellektuellen Kräfte der helvetischen Öffentlichkeit. Ja noch mehr, wenn für die düsteren Perspektiven der Republik die auf nationaler Ebene nur schwach konstituierte bürgerliche Öffentlichkeit[2] als Grund angegeben wird, so scheint es, dass diese sich geradezu in der pädagogischen Auseinandersetzung stärken und sogar auf nationaler Ebene etablieren kann. Von der Waadt bis zum Thurgau, in Zürich und in Basel werden gleiche pädagogische Projekte und Konzepte diskutiert, wie wenn die alten Kantonsgrenzen oder die Unterschiede zwischen Untertanengebieten und alten Orten auf einen Schlag vollständig verschwunden wären.

In der kurzlebigen helvetischen Publizistik nehmen pädagogische Themen neben den Tagesauseinandersetzungen – Aufstände und Kriegslasten – überhand, es etabliert sich geradezu ein Set pädagogischer "Terms of trade", der weit über die ehemaligen Kantons-, sogar über die Sprachgrenzen hinaus und auch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein, also über die kurze Lebensdauer der Einheitsrepublik hinaus, wirkt.

Noch erstaunlicher ist dabei, dass diese sich rasant verbreitende pädagogische Öffentlichkeit auch vor den immer schärfer verlaufenden politischen Fronten, die alsbald in einen Bürgerkrieg umkippen, nicht stehenbleibt. Verteidiger der alten Ordnung beteiligen sich ebenso daran, wie die alsbald in einer Hackordnung antretenden Föderalisten und Unitarier.

Ich werde in einem ersten Abschnitt schematisch dieses neue pädagogische Paradigma, seine Vorgeschichte und seine Wirkung darstellen. In einem zweiten Schritt möchte ich zeigen, dass dabei eine langandauernde Entwicklung des 18. Jahrhunderts zum Durchbruch kam, in der Erziehung und Politik in ein neues, beide Felder damit konstituierendes Verhältnis gerückt wurden, das bis heute wirksame Problemfelder aufreisst. In einem dritten Schritt soll dieses Verhältnis bezüglich Schule und Demokratie spezifiziert werden, wie es – so meine abschliessende These – auch heute noch von Bedeutung ist.

1. Die Bedeutung der helvetischen Pädagogik – Vorgeschichte und Wirkung

Die streng zentralistische neue "Helvetische Staatsverfassung", die eine unverblümte Kopie der Direktorialverfassung der Französischen Republik ist und auch von Peter Ochs in Paris unter Aufsicht der künftigen Besatzungsmacht verfasst wurde,[3] baut auf dem Prinzip der Volkssouveränität, d.h. des allgemeinen Bürgerrechts, auf, das sich in Primär- und Wahlversammlungen artikuliert. Daran beteiligt sich jeder Schweizer Bürger, der das 20. Altersjahr erreicht und den Bürgereid abgelegt hat. Dieses Recht garantiert ihm nicht nur das Recht der Wahl der Repräsentanten, sondern, gestaffelt nach Alter, auch passives Wahlrecht für sämtliche Ämter.

Erziehung und Schule werden in der Verfassung allerdings – im Gegensatz zum französischen Vorbild – nicht direkt angesprochen, aber das öffentliche Wohl wird auf die Prinzipien, "die Sicherheit und die Aufklärung", zurückgeführt. Der "Aufklärung", Ausgangspunkt aller zeitgenössischen pädagogischen Überlegungen, wird dabei explizit Priorität eingeräumt,[4] offene, freie Auseinandersetzung über die Aufgaben des Staates ist dementsprechend Voraussetzung für jegliche Aktivität des Staates selbst.

So dürftig diese Prinzipienerklärung wirkt, so war sie doch für die Zeitgenossen genügend klar, um weitreichende pädagogische Konzepte und Diskussionen daran anzuknüpfen. Im Katechismus, der unmittelbar nach der Ausrufung der Einheitsrepublik zur neuen Verfassung veröffentlicht wurde, in der "Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten", wird dieser Prinzipienerklärung entsprechend das umfangreichste, siebzehnte Kapitel dem "öffentlichen Unterricht" gewidmet. Ausgangspunkt ist die Frage, was in einer Demokratie gute Sitten und Tugend ausmache.

Tugend und gute Sitten basieren auf Wissen und Kenntnissen aller Bürger, dementsprechend ist Einführung aller in Wissen und Kenntnisse entscheidend für Demokratie und Volkssouveränität. Der Staat muss infolgedessen durch öffentlichen Unterricht allen Bürgern Zugang dazu schaffen. Öffentlicher Unterricht, der allen zugänglich ist, ist nicht nur die Vorbedingung dafür, dass jeder einzelne aufgeklärt zum Wohle der Gesellschaft wirken kann, sondern auch dafür, dass er rational, d.h. als selbständiger Bürger ohne Vorurteile wählt, und wenn er gewählt wird, dass er den Staat zum Wohl der Gesellschaft führen kann.[5]

Die Grundlage dieser öffentlichen Erziehung soll für alle Bürger gleich sein, die Bedingungen für den Zugang für die weiteren Stufen, die notwendig sind, für jene, die den Staat führen sollen, darf nicht von Privilegien abhängen, sondern muss von der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft im Bildungssystem selbst bestimmt sein.

Nur ein Souverän von aufgeklärten Bürgern kann garantieren, dass die leistungsfähigsten Bürger die Staatsgeschäfte führen, und nur er kann sein ziviles, öffentliches Zusammenleben rational organisieren. Und umgekehrt kann nur Demokratie allen Bürgern Aufklärung und damit Gleichheit und Freiheit, Souveränitätsrechte sicherstellen und garantieren, dass der sozialen Ausweitung und dem Fortgang der Aufklärung keine Grenze gesetzt wird.

Aufgrund dieser Verschränkung von Politik und Aufklärung entwickelte sich in den ersten zwei Jahren der Helvetischen Republik eine eingehende pädagogische Diskussion. Grundfrage dabei ist die Institutionalisierung der öffentlichen Erziehung.

Bereits 1798 wählte das Parlament eine Kommission, die aus diesen Überlegungen ein institutionelles Konzept entwickeln sollte.[6]

Offenbar wurde der Frage aber eine derart wichtige Bedeutung für das Überleben des demokratischen Ein-

heitsstaates zugemessen, dass der zuständige Minister der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer, zusammen mit dem Direktorium der Republik eigenständig vorging und ein Gesetz erliess, das das öffentliche Bildungswesen, insbesondere die Primarschulen, regelte.

Geplant war ein lineares, viergliedriges Bildungssystem, das das Vorrücken von der Primarschule über das Gymnasium bis zur Universität und für die wissenschaftlich Forschenden bis zur Akademie, dem Nationalinstitut, nur von den Schulleistungen abhängig macht und allen Bürgern offen stehen soll.[7]

Trotz diesem offenkundigen und breit abgestützten pädagogischen Reformeifer scheiterte aber auch dieses Projekt an der allgemeinen Schwäche der Republik. Die Begeisterung der zuständigen Politiker für die Erneuerung und Vereinheitlichung des Bildungswesens schlug sich weder in unmittelbaren Veränderungen in den Schulen selbst nieder noch in der Abstimmung der bislang verstückelten pädagogischen Institutionen der ständischen Gesellschaft aufeinander.

Dass dieses einheitliche, lineare und mehrgliedrige Bildungssystem, das auf die demokratische Verfassung und das zivile Leben der Republik ausgerichtet ist, keineswegs allein Stapfers politischem Genie zuzuschreiben ist, zeigen aber die unzähligen weiteren Beiträge der öffentlichen Diskussion, die praktisch ungebrochen bis in die Mitte des letzten Jahrhunderts und der endlich erfolgten Gründung der Spitze dieses Systems, der Eidgenössischen Technischen Hochschule, nach der Konstituierung des modernen Bundesstaates 1848 fortgeführt wurde.

Als 1830 die liberale Bewegung sich endgültig von ihrer Niederlage mit dem Untergang der Helvetischen Republik erholt hatte und zur "Regeneration", d.h. zur Demokratisierung der Kantone schritt, war es selbstverständlich wieder dieses Projekt, das als erstes verwirklicht werden sollte. Was ursprünglich als Bildungswesen der Einheitsrepublik geplant war, wurde jetzt in einem Kanton nach dem andern ausgeführt.

Als 1832 im liberal dominierten Zürcher Grossrat das Schulgesetz, das voll und ganz dem helvetischen Projekt entsprach, behandelt wurde und – bereits damals – fast an der finanziellen Notlage des Staates scheiterte, fasste Hans Georg Nägeli die Argumentation griffig und konzis folgendermassen zusammen: "Sie haben das Volk als Souverän anerkannt, und nun fragt es sich nur, ob man einen so gut gebildeten und unterrichteten als möglich, oder einen so einfältigen und dummen Souverän als möglich haben wolle."[8]

Dass das helvetische Schulkonzept diese langfristige Wirkung entfalten konnte, liegt in einer ganz spezifischen Institution begründet, die als grosse Ausnahme 1799 tatsächlich auch verwirklicht wurde und die auf den ersten Blick gesehen kaum zu ihrem Konzept des staatlichen Zentralismus passt.

In einer der ersten Schriften zum Projekt eines helvetischen Bildungssystems äusserte sich der Zürcher Professor Johannes Schulthess eingehend über das Verhältnis der Bildungsinstitution zum Staat. Diese dürften nicht zu eng miteinander verknüpft werden. Wenn der Staat die Bildung kontrolliere, würden letztlich die demokratischen Rechte der Bürger gegenüber dem Staat infrage gestellt. Wie die Kirche sich ein ruhiges und gehorsames Kirchenvolk über die Schule gehalten habe, so könne der Staat über die Bildung die Bürger kritiklos machen und sie seiner Macht unterwerfen. Schulthess fordert dementsprechend, dass das Bildungssystem nur staatlich organisiert, aber inhaltlich durch die Öffentlichkeit, unabhängige Wissenschaftler, Bürgerinnen und Bürger, kontrolliert und geleitet werden sollte.[9] Diese Überlegungen wurden durch das Ministerium aufgenommen und in der Institution der Erziehungsräte verwirklicht. Kantonal gewählte Gremien überwachten fortan die Schulen und legten öffentlich über deren Tätigkeit Rechenschaft ab. Die Institution des Erziehungsrates überlebte in den meisten Kantonen auch die kurze Zeit der Republik, die Mediations- und Restaurationszeit, und wurde in der Regeneration und im Bundesstaat Zentrum der öffentlichen pädagogischen Tätigkeit und Diskussion. Sie setzt sich bis heute in der schweizerischen Bildungsinstitution fort und zeichnet diese aus gegenüber jenen Ländern, die Schule, wie z.B. Deutschland als Untereinheit der Verwaltung rangieren.[10]

Wenn die Helvetische Republik aus der Perspektive der Pädagogik weniger erratisch erscheint, als dies die politisch-institutionelle Beurteilung nahelegt, so trifft das auch auf ihre Vorgeschichte zu. Ohne Zweifel ist sie auch diesbezüglich ganz in der Kontinuität der ersten französischen Republik zu verstehen. Bildungsinstitution im Verhältnis zur Demokratie und die Institutionalisierung ihrer Öffentlichkeit in Erziehungsräten sind fast eine wortgetreue Adaptation des liberalen Bildungsprogramms der demokratischen Phase der Französischen Republik (der zwei kurzen Jahre vor dem jakobinischen Terror) das unter J.M.A.C. de Condorcet ausgearbeitet wurde.[11]

Entscheidend für die Schweiz wurde aber, dass dieser Teil des Programms genügend Kräfte mobilisieren konnte, um nachhaltig zu wirken, während die Verfassung selbst auf Unverständnis und vor allem mit ihrem Zentralismus auf den Widerstand von bestehenden Rechtsverhältnissen und kantonalen Eliten stiess.

Was aber im Verhältnis zu den pädagogischen Diskussionen in Frankreich erstaunt, ist das Bewusstsein und die Gestaltung von Kontinuität ganz im Gegensatz zum utopistischen Mythos des absoluten Neuanfangs, der in Frankreich gerade die öffentlich wirksame pädagogische Diskussion prägte.[12]

1796, als sich in der Schweiz die Begeisterung für die Französische Revolution wie auch die Abwehrwelle der konservativeren Kräfte weitgehend wieder geglättet zu haben schienen, und zwei Jahre vor dem grossen Sturm, analysierte der junge liberale Aargauer Arzt Albrecht Rengger, der künftige Innenminister der Helvetik, aus Distanz die eben vergangenen Ereignisse.

Der Akzent seiner Analyse liegt dabei bezeichnenderweise auf der Kontinuität und nicht auf dem Bruch der Revolution. Moderne Erfahrungswissenschaften, egalitärer Mittelstand, Begründung des Rechts in Erfahrung und nicht mehr in absoluten Bezügen und vor al-

lem ein modernes Bildungskonzept, das diesen Neuerungen Rechnung trage, seien sowohl die Ursachen, wie auch die propagandistischen Wirkungen der Revolution. Diese durch politische Massnahmen unterdrücken oder abbrechen zu wollen sei ebenso illusorisch, wie sie militärisch zu propagieren. "Frankreich ist nicht ein Land aus einer andern Welt. (...) Die Vergangenheit gränzt so nahe an die Zukunft, dass unsere Blicke, von jener zurückgezogen, wie von selbst diese aufsuchen."[13]

2. Erziehung und Politik – Pädagogik, Recht und empirisches Wissen

Dass Erziehung auf Politik bezogen wird, ist tatsächlich nicht die Errungenschaft der französischen Revolution oder spezifisch für die Schweiz, ihres helvetischen Ablegers, sondern das Ergebnis einer langfristigen kontinuierlichen Entwicklung und Diskussion im ihr vorangehenden Jahrhundert.

Damit wurde die Grundvorstellung beider christlichen Theologien abgelöst, dass Erziehung ausschliesslich auf die christliche Bestimmung des Menschen auszurichten sei und dass die pädagogischen Konzepte der kirchlichen Dogmatik zu entsprechen hätten. Selbstverständlich wurden auch in diesem christlichen Kontext politische und gesellschaftliche Probleme von Erziehung als Referenz genommen und reflektiert. Dabei wurde aber immer auf die göttliche Aufgabe des Menschen in der Welt oder auf die "regulae evangelicae", die das Leben in der Welt ordnen, Bezug genommen. Auch die frühneuzeitlichen Naturrechtslehren und ihre pädagogischen Varianten wie auch die reiche Literatur zur Fürsten- und Standeserziehung orientierten sich ausnahmslos an dieser Grundvoraussetzung. Das antike Naturrecht wurde dabei christlich als göttliche Ordnung gelesen und die Erziehung der Menschen von Stand als Vorbereitung zur christlichen Pflichterfüllung, als Erziehung zum christlichen Fürsten oder – weniger intensiv diskutiert – zum christlichen Hausvater oder Handwerker verstanden. Der König ist, insofern er christlicher Herrscher ist, auch der Vater und Erzieher des Volkes und in dieser Funktion und ihrer Vorbereitung durch Erziehung gänzlich von der Theologie her begründet.

Die Entwicklung des empirischen Wissenskonzeptes und des neuzeitlichen Rechts als Übereinkunftsrecht bot die Basis eines veränderten pädagogischen Konzeptes, das Erziehung unvermittelt mit Wissen, Wissenschaft und Recht verschränkte und mit dem theologischen Erziehungsverständnis in Konkurrenz setzte. Wenn Wissen und Wahrheit Ergebnis von Erfahrung sind, dann können sie erzieherisch durch Übung und Disposition erzeugt werden. Recht als Übereinkunft verlangt nicht erzieherische Einfügung in eine absolute staatlich-göttliche Ordnung, sondern Erlernen der Verfahren des zivilen Übereinkommens.

Scharf wird dieser Bruch schon in der englischen "Glorious Revolution" von John Locke formuliert. Weder kommt dem Staat allein absolute väterliche Macht über die Bürger zu, die Gott dem ersten Menschen verliehen hat (er ist nicht Träger allgemeiner, d.h. absoluter Erziehungsmacht, die die Bürger nach seinem Willen formen darf), noch ist die Macht der Eltern, als legitime Nachfolger Adams über ihre Kinder unbeschränkt, heisst es in der Programmschrift der Revolution pädagogisch und politisch gleichermassen weitreichend.[14] Die Macht des Staates muss ebenso legitimiert werden wie die erzieherische Aktivität der Eltern eine Beschränkung erfährt aus der gesellschaftlichen Übereinkunft, was wünschenswert und was zugelassen ist. In seiner eigentlichen Erziehungsschrift, 'Some Thoughts Concerning Education' von 1693, wird diese Verschränkung von Politik, Wissenschaft und Erziehung dann für die siegreiche Schicht, die "gentry", exemplifiziert. Der künftige Edelmann und Wahlberechtigte wird häuslich erzogen, eingeübt und disponiert zum freien, öffentlichen Gebrauch seiner Vernunft, zum Verhalten entsprechend der öffentlichen Moral.

In diesem rechtlichen und empiristischen Rahmen entwickelte sich im 18. Jahrhundert ein grundlegend neues Erziehungskonzept: Erziehung konnte auf spezifische gesellschaftliche und politische Aufgaben ausgerichtet und diese auch in der Theorie differenziert werden.

Bereits in Montesquieus Staatstheorie von 1748, 'De l'Esprit des lois' ist dieses Verhältnis von Politik und Erziehung theoretisch fest gegeben. Erziehung ist von Gesetzen regiert, wie alle zwischenmenschlichen Beziehungen, es sind die ersten Gesetze, die der Mensch kennenlernt. Dementsprechend ist auch Erziehung je nach Staatsform verschieden. In den Monarchien wird zur und durch Ehre erzogen, in den Despotien durch und zu Furcht.

In den Demokratien wird aber erst Erziehung Vorbedingung für die Anerkennung der politischen Gesetze. Furcht und Ehrsucht lernt jeder von selbst. Damit aber Demokratie oder Republik funktionieren kann, müssen die Bürger die Gesetze "lieben" lernen, sie fordert eine "unablässige Entscheidung für das öffentliche Wohl unter Hintansetzung des Eigenwohls"[15].

Unter dieser Perspektive entstand auch in der Schweiz bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts noch unter dem Ancien Régime eine breite politische Reformdiskussion mit pädagogischen Voraussetzungen. Ihr Zentrum wurde die erste kantons- und themenübergreifende Sozietät, die Helvetische Gesellschaft. Deren Ausgangspunkt war die politische Programmschrift des luzernischen Montesquieu-Anhängers, Franz Urs von Balthasar, 'Patriotische Träume eines Eydgnossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgnossschafft wieder zu verjüngeren'. Die politische Lethargie und Zersplitterung der alten Eidgenossenschaft sollte überwunden werden durch die Erziehung einer neuen, politischen Elite zur Liebe der verbindenden Gesetze. Je zehn Jünglinge der alten Orte sollten gemeinsam erzogen werden zu "Vättern des Vaterlandes, die ihre starke Hand bieten und eidgenössische Tugenden pflanzen"[16]. Ausgehend von diesem Konzept konnten die verschiedensten Reformdiskussionen pädagogisiert und politisiert werden, die Umstrukturierung der Land-

wirtschaft führte zur Diskussion über die Armenerziehung, die Einführung universalistischer formaler Gesetzgebung, die die traditionellen Gemeinderechte überlagerten, wurden zu pädagogisch lösbaren Problemen.

Dieses Konzept der Verschränkung von Politik und Staatsrecht setzt sich in der Bildungsdebatte der Helvetischen Republik und des 19. Jahrhunderts fort.[17] Wenn Demokratie nicht mehr eingeschränkt bleibt auf die Herrschaftsausübung des Patriziats, sondern zur Form der Kontrolle und Delegation staatlicher Macht durch sämtliche Bürger wird, muss die allgemeine Erziehung den Gebrauch der Vernunft auf diese Form von Politik vermitteln.

In diesen helvetischen Diskussionen taucht immer wieder ein scheinbarer Gegensatz auf. Zum einen wird das Neue betont, die neue Erziehung ist nicht nur eine diskursive Novität, sondern sie kann auch gesellschaftliche, soziale und politische Novität erzeugen, der vernünftige Bürger muss über Erziehung vor den Vorurteilen der alten Gesellschaft geschützt werden. Gleichzeitig wird aber gerade für die Erziehung immer wieder auf die Tradition, die Fortführung des Alten durch das Neue verwiesen. Als Mythos erscheint die Alte Eidgenossenschaft, in der die erzieherische Einheit gegeben sein sollte. Einheit und Gleichheit in Glaube und Tugend, die erzieherisch gewährleistet waren, hätten die Existenz der Schweiz als einzige Demokratie inmitten der europäischen Grossmächte gesichert.

Dieser Mythos der alten Eidgenossenschaft und ihrer Erziehung zur Gemeinschaft ersetzt offensichtlich den Rückgriff auf die Antike, der in der französischen Diskussion vorherrschend war. Tatsächlich war die enge Verbindung von Politik und Erziehung, wie sie das 18. Jahrhundert entwickelte, kein grundsätzlich neues Thema des sogenannten pädagogischen Jahrhunderts; Pädagogik war fester Bestandteil der antiken Staatsphilosophie, die im 18. Jahrhundert neu rezipiert wurde.

Die Staatstheoretiker Montesquieu und Mably griffen bewusst auf römisches Staatsrecht zurück, in dem sie eine Fortsetzung des städtischen griechischen Rechts ausgeweitet auf einen grossen Staat sahen. Rousseau sah als Vorbild seines Staatsvertrages weniger das kultivierte Athen – als dessen Fortsetzung er das dekadente Paris verstand –, als das frugale Sparta Likurgs, wo die Kinder der Herren gemeinsam tugendhaft und hart erzogen wurden, um später ohne Streit und Zwist, ohne egoistische Eigenliebe das Staatswesen leiten zu können.

In der gemeinsamen öffentlichen Erziehung der künftigen Staatsleute sah er die einzige Möglichkeit, die Gesellschaft auf die Tugend, die Liebe zu den Gesetzen zu verpflichten. In seinem Projekt für die Neuordnung Polens schlägt er dementsprechend auch eine kollektive Erziehung der führenden Schicht und eine staatlich-pädagogisch über Volksfeste implantierte zivile Religion für die gesamte Bevölkerung vor.[18]

Der pädagogisch-theoretische Umweg, den Rousseau dann im 'Emile' über die Naturerziehung in der Einsamkeit wählte, weist auf ein spezifisches Problem dieses Rückgriffs auf das antike Muster. Wenn die bestehende Gesellschaft als grundlegend böse und Kultur schlechthin als dekadent verurteilt werden – was Rousseau in christlicher Tradition immer wieder annimmt –, stellt sich unweigerlich die Frage, ob sich dazu überhaupt eine Alternative denken und konstruieren lasse.

Rousseau löst dieses Problem, indem er einen Raum ausserhalb von Gesellschaft und Politik schafft, das innerliche Verhältnis des einzelnen Menschen zu sich selbst, in dem dann die Erziehung zur Tugend erfolgen soll, der Mensch zum Menschen wird, bevor der Heranwachsende in die Gesellschaft entlassen wird.

Die wahre Tugend, die Anweisung, sein eigenes Handeln dem Gemeinwohl, der "volonté générale", nach ewigen Gesetzen der Souveränität entsprechend zu gestalten, kommt von innen, oder von einem göttlichen Wesen, von der "voix céleste, instinct divin"[19], wie es dann im 'Emile' heisst.

Damit führt Rousseau nur konsequent theoretisch aus, was in der Repolitisierung der Pädagogik im 18. Jahrhunderts allgemein vorgenommen wurde. In ihrem Zentrum wurde ein christlicher, neuaugustinischer Tugendbegriff aufrechterhalten, was auch der Gegebenheit entsprach, dass in keiner Art und Weise ein Bruch mit dem Christentum angezeigt war, auch wenn Pädagogik von Theologie und Erziehung von Ekklesiastik abgetrennt wurde. Tugend, die richtige Handlung, wird für Rousseau wie für die neuaugustinische Theologie vor allem durch die radikale Innerlichkeit und gerade nicht durch empirisch feststellbare, äussere Verfahren bestimmt.

Diese Vorstellung, die sowohl im Katholizismus des 18. Jahrhunderts wie auch im Protestantismus generell wirksam ist, kam im erneuerten politischen Pädagogikkonzept und dann vor allem in der Demokratiediskussion zum Tragen.

Nationalerziehung soll die künftigen Bürger und Staatslenker auf eine Politik schlechthin und Demokratie insbesondere vorgelagertes Gutes, die Tugend, festlegen; nur so können zeitlich nachgeschoben Politik und allenfalls demokratische Entscheide gut werden und nicht einfach den persönlichen, divergierenden Interessen folgen, die die Gesellschaft in die Anarchie führen würden.

Das war die Grundvorstellung, die in der Revolution Erziehung vor allem attraktiv machte. Das durch den Absolutismus verdorbene Volk sollte durch öffentliche Erziehung, durch Volksfeste, die den Gottesdiensten nachgebildet waren, und Volksschulen, die in der Kontinuität der kirchlichen Institution standen, zum Guten oder Vernünftigen gelenkt, in der Liebe zur Tugend gleich gemacht werden.

In dem Sinne sah der Jakobiner Robespierre die Nationalerziehung neben dem Terror als das entscheidende Mittel, das Volk von den Schäden des Absolutismus zu heilen. Erst in einem zweiten Schritt, wenn die Tugend wieder hergestellt wäre, könnte die Freiheit verwirklicht werden.

Dieses Muster der Relation von Politik und Erziehung fand auch weit über Frankreich hinaus Nachahmer, auch wenn nicht immer sein Optimismus mitübernommen wurde. Pestalozzis Methode, die sich an einer

christlichen Sicht der verdorbenen Gesellschaft orientiert, zielt gleichfalls als Antwort auf die politische Erneuerung auf eine innere Stabilisierung der Individuen durch Erziehung.

Und es ist kein Zufall, dass 1848, als auch in Deutschland die politischen Zeichen auf Sturm standen, seitens der politischen Erneuerer ausgerechnet der jakobinische Erziehungsplan von Lepeletier übersetzt und herausgegeben wurde, den Robespierre im Juli 1793 dem Parlament vorstellte.[20]

Was als deutsche Reformpädagogik gilt und insbesondere ihre Entwicklung in der Weimarer Zeit, kann ganz als Kontinuität dieser Form der Koppelung von Politik und Erziehung verstanden werden. Als Antwort auf eine sich differenzierende, von zunehmenden Spannungen und Divergenzen geprägte Öffentlichkeit und soziale Beziehungen soll Erziehung auf Gemeinschaft angelegt werden, die die Individuen, der Politik vorgelagert, auf das gemeinsame Gute als richtige Gesinnung festzulegen versucht. Demokratische Öffentlichkeit und Entscheide aus divergierenden Interessen sollten so über Erziehung in einem bestimmten Rahmen gehalten und kontrollierbar sein.

Dieses Konzept ist bis heute sowohl für Schulkritiker wie auch für jene, die über die Schule Gesellschaftsreformen betreiben wollen, attraktiv. Schule soll die Menschen auf verbindliche Werte festlegen statt Wissensanhäufung zu betreiben, heisst die schulkritische Variante, und Schule kann über Vermittlung von guter Gesinnung die Gesellschaft von morgen besser machen als jene von heute, die reformerische. Beiden gemeinsam ist die Annahme, dass Erziehung den Menschen beliebig und unbeschränkt formen kann und darf und als solche, quasi als "voix céleste", ausserhalb der bestehenden pluralen Gesellschaft steht und ihre gemeinschaftsstiftende Tugend aus dem angeblichen Anfang der Geschichte der Nationen oder einer historischen Teleologie der Menschheit oder des Menschseins schlechthin oder der Nation bezieht.

3. Demokratie und öffentliche Schule – eine Pädagogik der Einschränkung, der Auswahl und des Rechts

Wenn das Konzept der Nationalerziehung oder auch der Menschenbildung als Gegenpol zur gesellschaftlichen Differenzierung letztlich die Kontinuität der christlich-antiken Pädagogik unter den modernen gesellschaftlichen Bedingungen fortzusetzen versuchte und für die Herausbildung der einheitlichen modernen Schulinstitution nur konterfaktisch, propagandistisch wirksam werden konnte, so entwickelte sich gleichzeitig allerdings auch ein anders gelagertes pädagogisches Konzept, das sich grundsätzlich auf die Bedingungen der modernen liberalen Demokratie und Gesellschaft einliess.

Die liberale Demokratie, wie sie 1792 in Frankreich konstituiert wurde und der auch die Helvetische Verfassung und dann vor allem die Verfassung von 1848 folgten, versucht gesellschaftliche Differenzierung nicht pädagogisch ausser Kraft zu setzen oder zu überspielen, sondern macht sie erst voll und ganz wirksam. Arbeitsteilung, experimentelles Wissen, moderne, divergierende gesellschaftliche Moralvorstellungen und Erziehung machen die Menschen ungleich und damit erst zu gesellschaftlichen Individuen.

Diese Differenzierung in Frage stellen oder gar aufheben wollen, würde nicht nur die gesellschaftliche Entwicklung lähmen, sondern geradezu die Freiheit der Individuen bedrohen. Den Staat als ein "moi commun", eine "personne publique", zu konzipieren, in dem der Wille des einzelnen Bürgers aufzugehen hat, wie das die Nationalerziehung allgemein vorsah – und Rousseau theoretisierte[21] –, löscht letztlich die Freiheit der Einzelnen aus.

Entscheidend ist hingegen, dass bei dieser unausweichlichen Ungleichheit und Differenzierung nicht Abhängigkeit und Unfreiheit entsteht oder positiv, dass jedes Individuum frei, ohne Abhängigkeit von andern, entscheiden kann, wie es sein Leben gestalten will und dementsprechend handeln kann.

Diese Fragestellung – die im frühen französischen Liberalismus die Frage der Frauenrechte, der Bürgerrechte für die Sklaven und Juden stellen liess – unterscheidet moderne Demokratie von allem, was in der Antike und auch in der vorhelvetischen Schweiz unter dem Label Republik und Demokratie diskutiert wurde und mit Untertanenengebieten und Standesprivilegien vereinbar blieb. Staatliche, gesellschaftliche Macht soll gerade dazu eingesetzt werden, diese Differenzierung im Entscheidungs- und Gestaltungsprozess des individuellen Lebens sicher zu stellen und vor Übergriffen und Zwängen seitens anderer Individuen und gesellschaftlicher Mächte zu schützen. Liberale Demokratie bezeichnet die Art und Weise, wie die Individuen selbstständig Einfluss nehmen können auf die Gestaltung und Kontrolle jeglicher Macht, die ihre Freiheit und Unabhängigkeit beschneidet.

Ausgangspunkt dafür ist das Konzept der rationalen Öffentlichkeit. Wie in der modernen empirischen Wissenschaft die Erkenntnis des Einzelnen von der Überprüfung durch andere abhängt, so können auch die Ansprüche Einzelner, ihre Freiheit gegen Machtansprüche anderer zu schützen, in der offenen Auseinandersetzung rational begründet und darauf entschieden werden, ob ihrem Anspruch und mit welchen Mitteln entsprochen werden soll.

Voraussetzung dafür ist, dass an dieser Öffentlichkeit die Individuen als formal gleiche, die Verfahren der Auseinandersetzung und Entscheidung selbstständig beherrschende beteiligen können.

Auf diese beiden Voraussetzungen moderner Demokratie, Differenzierung und formale öffentliche Gleichheit, wurde das öffentliche Bildungssystem ausgerichtet, wie es in der ersten französischen Republik konzipiert und in der Helvetischen Republik übernommen wurde, um dann im 19. Jahrhundert in der liberalen Schweiz, im Laboratorium des europäischen Liberalismus, auch durchgeführt zu werden.

Öffentliche Bildung, wie sie im Gegensatz zum traditionellen Konzept der Nationalerziehung, formuliert und auch ausgeführt wurde, hat eine didaktische, eine juristische und eine institutionell-politische Dimension.

Die didaktische Dimension bezeichnet den Inhalt, den das öffentliche Bildungssystem umfasst, vermittelt und erzeugt. Es vermittelt die Könnens- und Wissensbestände, die nötig sind, um sich in der öffentlichen und politischen Auseinandersetzung selbstständig zu bewegen, und die für die gesellschaftliche Weiterentwicklung erforderlich sind. Voraussetzung für diese Wissens- und Könnensbestände ist dabei immer, dass sie sich auf formalisier- und revidierbare gesellschaftliche Verfahren beziehen, die Öffentlichkeit ausmachen. Nicht Erkenntnis oder Verhalten mit absoluten Ansprüchen, sondern jene, für die Verfahren bereitstehen, die Zustimmung oder Ablehnung und damit gesellschaftliche Universalität, d.h. distanzierte Abstraktion vom Einzelnen ermöglichen, stellen den Inhalt öffentlichen Unterrichts dar. Darunter fällt nicht allein das formalisierte empirische Wissen, sondern durchaus auch gesellschaftliche Verhaltensformen, die notwendig sind, um die Freiheit aller zu schützen. Wenn das öffentliche Bildungssystem Moralität vermitteln soll, so können es nicht absolute, innere Werte sein, die dem Entscheid des Einzelnen überlassen bleiben, sondern es müssen moralische Verfahrensweisen sein, denen die Gesellschaft für ihre demokratische Organisation Priorität zuweist. Insofern steht öffentlicher Unterricht immer vor einem Auswahlprinzip. Verfahren sind zwar universalistisch, aber immer plural.

Die juristische Dimension des öffentlichen Bildungswesens geht davon aus, dass bürgerliche Rechte und allgemeine Öffentlichkeit ohne die Einführung der Rechtsträger in deren Ausübung und Kontrolle fiktiv bleiben müssen. Dementsprechend ist die Grundvoraussetzung der öffentlichen Bildung, dass alle ungeachtet ihrer Herkunft und ihrer finanziellen Kraft soweit in die Verfahren der Öffentlichkeit eingeführt werden, dass sie sich daran als selbständig urteilende und handelnde Individuen beteiligen können. Die weiteren Stufen der öffentlichen Bildungsinstitution, die der Weiterentwicklung und Erforschung neuer Verfahren dienen, sind ebenso allgemein zugänglich, indem der Eintritt nur von Leistungen innerhalb der Bildungsinstitution abhängt. In dem Sinne ist auch das Bildungssystem zu Recht in liberalen Gesellschaften immer der erste Ansprechpartner, wenn rechtliche Benachteiligung eruiert wird. Es ist kein Zufall, dass das Bildungssystem auf die Diskriminierung der Frauen in der Schweiz viel früher zu reagieren versuchte als die politisch konstituierte Öffentlichkeit.

Zur institutionell-politischen Dimension des öffentlichen Bildungssystems gehört der Entschluss, mit dem die sonst so wirkungslose Helvetische Republik ihren Jahrhunderterfolg garantierte: die Institution der Erziehungsräte. Machtausübung, gesellschaftlich kollektive Entscheide sind in der Demokratie erst dann legitim, wenn sie durch legale Verfahren zustande gekommen sind, durch die Öffentlichkeit kontrolliert, widerrufen oder verbessert werden können. Jegliche gesellschaftliche Entscheidung, jegliche gesellschaftliche Macht muss deswegen eingeschränkt werden.

Diese drei Dimensionen, mit denen öffentliche Bildung und Demokratie aufeinander eingestellt wurden und die die Dynamik der Entwicklung von politischer Demokratie und des öffentlichen Bildungssystems ausmachen, wurden in der deutschsprachigen Pädagogik nur wenig reflektiert. Ihr argumentatives Zentrum, die Konzepte von Erziehung und Menschenbildung, waren beide gleichermassen totalisierend und auf moralische Interiorität und Absolutheit ausgerichtet. Weder Menschenbildung noch Erziehung lassen sich teilen und einschränken, wie dies für das Konzept einer demokratischen Institution nötig ist. Wer festlegen will, was Schule soll und darf, oder wer bestimmen will, welches die Rechte der Familie über die Kinder sind oder wer Argumente bereitstellen will für die Auswahl der Öffentlichkeit von Schulinhalten, kann mit dem Bezug auf Erziehung und innere Bildung weder abwägen noch differenzieren. Ein Rückgriff auf die pädagogischen Theorien des Liberalismus und ein Anschluss an moderne Demokratiediskussionen kostet die Pädagogik unter Umständen ihre kanonisierte Kontinuität, gewährt ihr aber dafür unzweifelhaft den Zugang zu differenzierender Aktualität.[22]

1 Wir zitieren für diese allgemeine Haltung den Aargauer und bernischen Untertanen Albrecht Rengger, den künftigen Innenminister der Helvetischen Republik. In einem Aufsatz von 1796 'Über die Ursachen und Wirkungen der französischen Revolution', begrüsst er die demokratischen Grundanliegen der Französischen Revolution und zeigt, dass sie sich entsprechend der kulturellen und sozialen Entwicklung nicht nur in Frankreich, sondern auch in ganz Westeuropa – wie in den USA – durchsetzen müssen, und dass eine militärische Intervention Frankreichs dieser Tendenz nur schädlich sein könne (Rengger 1796/1838, S. 1-12). In seiner Bilanz des Misserfolgs der Helvetischen Republik, 'Betrachtungen über die helvetische Revolution', 1804, ein Jahr nach deren Untergang im Bürgerkrieg geschrieben, verteidigt er die Republik nach wie vor gegen die alte Ordnung, hält aber auch daran fest, dass sie von Anfang an nicht gangbar war, da eine starke, auf nationaler Ebene existierende, politisch meinungsbildende Schicht gefehlt habe und der neue Staat damit sehr schnell das Opfer von Abenteuern wurde (1804/1838, S. 13-56).

2 Siehe dazu Anmerkung 1.

3 Zur Entstehung der Helvetischen Verfassung Andreas Staehelin: Die Helvetik. In: Handbuch der Schweizer Geschichte, Bd. 2, Zürich 1977, S. 790-791.

4 'Entwurf einer helvetischen Staatsverfassung' (sogenannter 'Basler Entwurf', Basel 1798, Artikel 4); der Pariser Entwurf, der schliesslich der Aarauer Versammlung zugrunde lag, ist gleichlautend.

5 Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten, Luzern, 2. Auflage 1798, S. 78-85. Die Urform dieses Katechismus erschien anfangs des Jahres als 'Catéchisme de la Constitution hélvétique' in Lausanne, wurde dann übersetzt und erweitert. Die erste deutsche Ausgabe war innert 14 Tagen vergriffen, die zweite, hier benützte Auflage, wurde noch einmal erweitert.

6 Zur Kommission gehörten die Grossräte Zimmermann, Kuhn, Huber, Escher, Carrard. (Helvetischer Genius I. 1, Luzern-Zürich 1799, S. 38). Offensichtlich wollte das Parlament die Kompetenz zur Regelung der öffentlichen Schule nicht der Regierung überlassen und beharrte auf eigenständiger Legiferierung – zu der es dann nicht kam. Dass damit auch auf der Öffentlichkeit von Schule im Gegensatz zur staatlich verfügenden Macht beharrt wird, ist offensichtlich, wie die in den folgenden Abschnitten dokumentierte Dis-

kussion über Staat und Öffentlichkeit in Schulangelegenheiten zeigt.

7 Die Entwicklung der Helvetischen Schulgesetzgebung ist dokumentiert in Rudolf Luginbühl: Ph.A. Stapfer, Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften, Ein Lebens- und Kulturbild. Basel 1887, S. 91ff. Die Gesetzestexte (ibid. S. 523ff.) wurden von den verschiedenen Gremien der Republik laufend abgeändert.

8 Verhandlungen des Grossen Rates Zürich, 25. Sept. 1832, Zürich 1832.

9 Johannes Schulthess: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staates wegen anzunehmen. Zürich 1798 und ders.: Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und der Kirche zum Staate. In: Der Schweizerische Republikaner, Bd. III., Heft 3, Luzern 1799.

10 Zur Bedeutung und Kontinuität der Erziehungsräte in Fritz Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim-Basel 1996, S. 179ff.

11 Zu Condorcets Bildungsprogramm summarisch: F. Osterwalder: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: J. Oelkers (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim 1992, S. 157-193.
Anzufügen ist dazu vor allem, dass auch bei Condorcet, der in seinen Konzepten normalerweise strikt der staatlichen Zentralisierung folgt, in der Schulfrage bereits ein Element des Föderalismus bzw. des Kommunalismus enthalten ist. Für die beiden ersten Schulstufen wird nicht nur die Lehrerwahl durch den Schuldistrikt vorgesehen, sondern ebenso sind die Erziehungsräte, die die öffentliche Aufsicht über die Schule sicherstellen, dezentral bestimmt und organisiert (Condorcet: Ecrits sur l'instruction publique. II vol. Paris 1989, S. 139). Dass sich Kultur und Wissen nicht rechtlich-administrativ zentralisieren lassen, wird immer wieder argumentativ belegt.

12 Dazu: Dominique Julia: L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. In: U. Herrmann/J. Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim 1990, S. 63-103.

13 Rengger (1796/1838), S. 3-7.

14 John Locke: Two Treatises of government. (1688) Ed. Peter Laslett, Cambridge 1963. Das Werk ist eine Abrechnung mit dem absolutistischen Staatskonzept Richard Filmers. Wie Peter Laslett zeigt, handelt es sich dabei allerdings um das eigentliche politische Programm der Parlamentsrevolution.

15 Ch.S. de Montesquieu: Der Geist der Gesetze. (1748) Stuttgart 1965, S. 136.

16 F.U. von Balthasar: Patriotische Träume eines Eydgnossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgnossschafft wieder zu verjüngeren. (1752/58) o.J. o.O. S. 30. Die Schrift wurde von Isaak Iselin anonym herausgegeben mit dem Ziel, eine politische, schweizerische Reformdiskussion in Gang zu bringen.

17 Zur Entwicklung der spezifisch schweizerischen pädagogischen Diskussion in dieser Phase: F. Osterwalder: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. In: U. Herrmann/J. Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim 1990, S. 255ff.

18 J.J. Rousseau: Considération sur le gouvernement de Pologne. Œuvres Complètes Bd. III. Paris 1964, S. 951.

19 J.J. Rousseau: Emile. Œuvres Complètes Bd. IV. Paris 1969. S. 600.

20 Der Plan Lepeletiers in: B. Baczko (Hrsg.): Une Education pour la Démocratie. Textes et Projets de l'Epoque Révolutionnaire. Paris 1982, S. 345. Lepeletier verfasste den Text bereits 1792, Robespierre präsentierte ihn am 13. Juli 1993 als das eigentliche jakobinische Erziehungskonzept, als Alternative zu jenem von Condorcet verfassten und vor allem durch die Gironde vertretenen Plan. Im Gegensatz zum einschränkenden Unterrichtskonzept der Liberalen, soll hier "un plan complet de l'éducation" aufgestellt werden, der zeigt, wie die Laster der alten Gesellschaft ausgerottet und "une entière régéneration, (...) un nouveau peuple" geschaffen werden könne (S. 348). Dieser Plan begeisterte nicht nur Fichte, sondern in der Schweiz ebenso von Fellenberg – ungeachtet ihrer politischen Differenzen zum Jakobinismus. Aber das Verständnis der Verbindung von Politik und Erziehung folgte gänzlich diesem antikisierenden Modell. So auch der deutsch-nationale Liberale G. Thaulow, der 1848 wieder an die französische Tradition anknüpfen wollte und ausgerechnet mit Lepeletier ansetzte (G. Thaulow: Michel Le Pelletier's Plan einer National-Erziehung. Kiel 1848).

21 J.J. Rousseau: Entwürfe zum Contrat Social. Œuvres Complètes, Bd. III, Paris 1964, S. 290.

22 Dass diese Anschlüsse nicht fiktiv sind, sei summarisch mit zwei verschiedenen Hinweisen belegt. In der französischen Demokratiediskussion im Vorfeld des Sieges der Dritten Republik von 1871 wurde eine höchst differenzierte pädagogische Systematik entwickelt, als Beleg dafür: Etienne Vacherot: La Démocratie. Bruxelles 2. Aufl. 1860 und Edgar Quinet: L'enseignement du peuple. In Œuvres politiques, 1. Bd. Bruxelles 1860. Dass Quinet zu dieser Zeit in der Schweiz im Exil weilte und den jungen französischen Republikanern empfahl, das schweizerische Schulsystem zu studieren als Vorbereitung für den kommenden Umschwung in Frankreich, zeigt die entscheidende Verbindung von Demokratie und Schule. (Dazu: F. Osterwalder: Demokratie und Schule in der 3. Republik Frankreichs. In: J. Oelkers/F. Osterwalder (Hrsg).: Demokratie und Schule. Weinheim 1997). Auch in der kontinuierlichen amerikanischen Demokratiediskussion sind die Argumente auch nicht bei John Dewey stehen geblieben, siehe dazu Arthur Lupie/Mathew McCubbins: The Democratic Dilemma. Can Citizens Learn What They Need to Know? Cambridge 1998.