Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pestalozzianum

Band: 5 (1999)

Heft: 2

Artikel: Menschenerziehung oder Schulbildung? : Pädagogische Übergänge ins 19. Jahrhundert

Autor: Oelkers, Jürgen

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901711

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: 13.12.2025

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

Menschenerziehung oder Schulbildung?

Pädagogische Übergänge ins 19. Jahrhundert

(Red.) Mit der Etablierung der staatlichen Schule gegen Ende des 18. Jahrhunderts stellte sich die Frage nach dem Ziel und den Möglichkeiten öffentlicher Bildung. Als grundlegendes Problem, das bis in unsere Gegenwart reicht, erschien die Frage, ob und inwiefern Schule primär Kenntnisse zu vermitteln habe oder ob sie darüber hinaus "Menschenbildung" betreiben sollte – gewissermassen als Erbstück aus den Verlusten einer säkulareren Welt. Der folgende Artikel zeigt, dass seit Ende des 18. Jahrhunderts der Anspruch an Menschenbildung sowohl gegen die Schule als auch innerhalb derselben formuliert wurde, und er plädiert für eine Schule, die ohne idealistische Rhetorik ihre eigene Aufgabe erkennen und erfüllen kann.

■ Jürgen Oelkers

Das Aufkommen der staatlichen Schulen ...

Die Schliessung der jesuitischen Collèges in Frankreich (1762/1763) und die Aufhebung des Ordens durch Clemens IV. (1773) bot Gelegenheit, das Höhere Schulwesen in Europa neu zu ordnen. Eine der ersten Reaktionen auf die neue Situation war La Chalotais' 'Essai d'éducation nationale' (1763), der eine weitgehende Lehrplanrevision und eine strukturelle Neuorientierung forderte. Die scholastischen Inhalte sollten eine drastische Reduktion erfahren, die neuen Wissenschaften angemessenen Raum erhalten, die Ziele auf nationale und öffentliche Belange eingestellt werden. Ähnliche Diskussionen lassen sich in England beobachten (Rhyn 1997), auch in Deutschland und in der Schweiz, oft durchsetzt mit republikanischer Rhetorik (Tröhler 1999) und schwankend im Adressatenkreis der Eliten- oder der Volksbildung.

Deutlich ist aber von *Schulbildung* die Rede, die "études publiques" (La Chalotais 1996, S. 36) sollten erneuerten Schulen anvertraut werden, ohne länger einer konfessionell gebundenen *Menschenerziehung zu* folgen. "L'éducation devant préparer des citoyens à l'état, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois" (S. 39). Montesquieus (1950, S. 39) Idee, dass die Gesetze der Erziehung auf die der Regierung bezogen sein müssten, wird nach Schliessung der Collèges zur grundlegenden Doktrin. Schulentwicklung ist seitdem Politik des Staates, die den Anspruch hat, eine gerechte, öffentliche Bildungsversorgung zu gewährleisten, die jedermann zugute kommt, unabhängig von Geschlecht oder Herkunft.

Harmonische Seltsttätigkeit in der Wohnstube
Aus: Fröbel/Pfaehler 1982

... als Herausforderung der Ideologie der Menschenbildung

„Menschenerziehung" als Anspruch verschwindet damit nicht. Im Gegenteil wird die Schulentwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts permanent Objekt von Kritik, weil und soweit Ansprüche der Erziehung *nicht* erfüllt werden. "Erziehung" ist spätestens seit Rousseau bezogen worden auf den natürlichen Menschen, der in Gegensatz gerät zur Gesellschaft und ihrer Schulbildung. Rousseaus effektvolle Phantasie der natürlichen und so der negativen Eziehung ist zeitgenössisch eine Diskursanomalie, weil "Erziehung" auf Haus und Familie eingestellt war, die unabhängig von Schule für Tugend sorgen sollten. Rousseau forderte

dieses Verhältnis heraus und codierte den Diskurs über "Menschenerziehung" auf folgenreiche Weise um. Im Mittelpunkt sollte das Kind *an seinem natürlichen* Ort stehen, unabhängig von der Geschichte sowohl seiner Familie wie seiner Gesellschaft. Die gesamte Zuordnung von Kind, Familie und Gesellschaft, so die Fixierung von Erziehung auf irgendeine Form von moralischer Normalität, wurde radikal in Frage gestellt zu Gunsten einer starken Einzigartigkeit und ausschliesslichen Individualität, die lernt, ganz für sich zu leben.

Das Thema "Menschenerziehung", anders gesagt, muss mit dem Beunruhigungstheorem der Entfremdung leben, das vorher nur im Sinne des falschen Glaubens vorhanden war. Die Entfremdung der *Gesellschaft* als "Normalzustand" der Erwachsenen verunmöglicht den Transfer von Tugend, der für die Erziehungstheorie grundlegend ist. Soll nicht von Neugeburt aus der reinen Natur die Rede sein, *muss* ein Moralfluss von einer Generation zur anderen angenommen werden, der mindestens für eine gleichbleibende Eindämmung des Bösen sorgt, im Kern aber literarisch stimuliert wird, um Verbesserung der Moralität, letztlich eine vollkommene Sittlichkeit zu erreichen. Die rechtsphilosophische Unterscheidung von Natur- und Gesellschaftszustand spielt in dieser Literatur keine Rolle. Es geht um moralische, nicht um natürliche Perfektion. Voraussetzung ist das Böse und erst nachfolgend, pädagogisch konstruiert, das Gute.

Das Beispiel Formey

Samuel Formey, der Opponent Rousseaus[1], formulierte im ersten Band des 'Philosophe chrétien'[2] Maximen über die Arroganz des Bösen, die einmünden in die Gleichsetzung des guten Menschen mit dem Christen (Formey 1750, tome I, S. 151). Genauer heisst es über die Basis des Guten: "La Vertue et le Bonheur sont faits l'un pour l'autre, leur Alliance est indissoluble, et j'ose dire que Dieu n'a fait que la ratifier. Tout est possible à l'Etre Suprême, pourvu qu'il ne soit pas en contradiction avec la Nature même des choses, et avec les perfections Divines. Or il répugneroit également, et aux idées éternelles, source de toute vérité, et aux attributs Divins, que le vice conduisit à la félicité, et que la Vertu fut la route d'un malheur final" (S. 153).

Natur ist *Schöpfung,* letztlich *ideelle* Schöpfung, anders wäre sie nicht "divin". Wer damit im Widerspruch steht, kann nur das *finale Unglück* erleben, eben das macht die Arroganz des Bösen aus. Die richtige Erziehung[3] legt die Grundlage für Tugend und Glück, sofern sie im Einklang mit der Natur steht. Die natürliche Erziehung ist die *des Hauses,* und im Haus mehrheitlich der *Mutter* und nicht des Vaters[4]. Im *juste milieu* der Familie (S. 378) lernen Kinder unaufhörlich (S. 374), vorausgesetzt ihre "curiosité naturelle" (S. 375) und "une petite vanité naissante" (ebd.). Kinder lernen *spielend* (S. 375f.), unterstützt von der "tendresse" der Mütter, soweit diese nicht hypokritisch wird[5]. Kinder beobachten die Fehler der Erwachsenen (S. 380), sie unterwerfen sich dem Gesetz, aber registrieren sehr genau seinen Geist[6]. Daher können die Fehler der Erwachsenen nicht sorgfältig genug vor den Kindern verborgen werden, die am positiven Vorbild lernen müssen (S. 382). Das schlechte Herz kann nur auf ein schlechtes Herz reagiert haben (S. 382f.).

Das natürliche Kind. Aus: Fröbel/Pfaehler 1982

Mütter und Väter müssen sich über den Geist der Erziehung einig sein, wenn sie nicht von den Kindern gegeneinander ausgespielt werden wollen. "Un Père et une Mère doivent convenir tête à tête, et après une mure réflexion, de la manière dont ils veulent élever leurs enfans, et ce plan une fois fait, le suivre de concert, sans jamais se croiser et se traverser" (S. 385). Nur so entsteht die *Harmonie* des Hauses (S. 386), die Eifersucht, Streit und Uneinigkeit vermeiden muss. Die Kinder sind auf dieses Milieu angewiesen. "Car du moment qu'ils se croyent méprisés, négligés, hais, ils perdent le courage et la confiance, ils donnent toute leur attention à détruire ceux qui les supplantent, et c'est une déplorable source d'animosités" (S. 387). Das Kind vergleicht sich mit anderen, Unterschiede der Achtung werden als Verletzungen wahrgenommen, das Glück des besseren oder leichteren Könnens kann nicht dazu führen, Respekt ungleich zu verteilen (S. 388f.)[7].

Zu den Grundregeln des Umgangs mit Kindern gehört neben Achtung auch Vernunft. Kindern mit Schimären oder Gestalten des Wunderglaubens Angst zu machen, ist unvernünftig (S. 390) und verletzt die Regeln des Respekts, die mit dieser Methode auf krude Annahmen der "Kindlichkeit" reduziert werden. Aber Kinder behandelt man nicht infantil. "On dit ordinairement les Enfans sont les Enfans; et moi je répons, les Enfans ne sont point des Enfans, dans le sens qu'on voudroit attacher à ce mot. Les Enfans sont des Etres

Das heilige Kind. Aus: Fröbel/Pfaehler 1982

raisonnables, qui n'ont pas la même provision d'idées, les mêmes matériaux d'expérience que les personnes faites, mais leur Ame a les mêmes dispositions de raisonner" (S. 391).

Rousseau vs. Locke

Die Idee Lockes[8] hat Rousseau bekanntlich radikal bestritten, mit einem Argument, das grundlegend ist für die Sonderung der *menschlichen* von der *bürgerlichen* Erziehung. "Raisoner avec les enfans", heisst es im 2. Buch des 'Emile', sei die grosse Maxime von Locke gewesen, die sich immer noch en vogue befinde (ŒC IV, S. 317). Aber nichts sei alberner (sot) als Kinder, mit denen man "räsonniert" habe. Von allen Fähigkeiten des Menschen entwickle sich die Vernunft am schwierigsten und am spätesten, weil sie aus allen anderen Fähigkeiten zusammengesetzt (composer) sei. Mit dieser letzten können unmöglich die ersten entwickelt werden, entsprechend reagieren Kinder, wenn das Resultat als Prozess erwartet wird. "Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonable, et l'on prétend elever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfans entendoient raison ils n'auroient pas besoin d'être élevés" (ebd.).

Tatsächlich *beschliessen* bürgerliche Vernunft und republikanische Tugend den 'Emile', die Trennung von "Mensch" und "Bürger" wird nur auf die Erziehung bezogen. Einzig für sie wird die Ordnung der Natur stark gemacht: "Employer la force avec les enfans et la raison avec les hommes; tel est l'ordre naturel: le sage n'a pas besoin des loix" (S. 320).

Das *Alter der Vernunft* ist nicht an Lernen gebunden, vielmehr entwickelt sich die Natur in geschlossenen Phasen oder Stadien[9]. Das Medium der Vernunft sind Ideen, die Kindern unzugänglich sind. Es ist sinnlos, mit ihnen zu räsonnieren, weil sie ihre eigene Art haben, zu sehen, zu denken und zu empfinden (S. 319). Diese *manières* der Kindheit werden mit der Unfähigkeit begrifflichen Denkens begründet. Kinder sehen, denken und empfinden mit *Bildern,* nicht mit Begriffen, die öffentlicher Vernunft zugänglich wären. Sie sind in *diesem* Sinne *sauvage.* "Avant l'age de raison l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images, et il y a cette différence entres les unes et les autres que les *images* ne sont que des *peintures absolues des objets sensibles,* et que les *idées* sont des *notions des objets,* determinées par des rapports. Une image peut être seule dans l'esprit qui se la réprésente; mais toute idée en suppose d'autres. Quand on image on ne fait que *voir,* quand on conçoit on *compare.* Nos sensations sont purement passives, au lieu que toutes nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge" (S. 344; Hervorhebungen J.O.).

Die *éducation solitaire* (S. 341) bildet die natürliche Ordnung ab, indem und soweit sie Vergleiche ausschliesst und begriffliches Lernen vermeidet. Die Isolation – Erziehung à la campagne (S. 326) – sichert den Effekt, Kinder sollen durch die Natur belehrt, nicht durch die Erfahrung überzeugt werden, heisst es gegen Locke (S. 338)[10]. Daher steht nicht Gewohnheit im Mittelpunkt, sondern Natur, die im unschuldigsten Bild übernommen wird[11]. Anders wäre die ursprüngliche Reinheit nicht zu bewahren, von der letztlich die natürliche Stärke des Menschen abhängt. Souveränität ist *Abwesenheit von Sünde,* daher gibt es nur *eine* moralische Lektion während der gesamten Kindheit. "La seule leçon de morale qui convienne à l'enfance et la plus importante à toute âge est de *ne jamais faire de mal à personne"* (S. 340; Hervorhebung J.O.).

Dieses Verbot bezieht sich auf den Naturzustand, den Rousseau in die Frühgeschichte verlagert. Souveränität hat *Abstand* notwendig, der Gewaltfreiheit nahelegt, weil Gesellschaft nicht existiert oder nicht in Rechnung gestellt werden muss. Lockes (1989, S. 142) Formel "*Reasoning* with Children" bezog sich auf die Initiation in die zivile Gesellschaft, ein Zusammenhang, den Rousseau übergeht, weil er Gesellschaft und Erziehung in ein gleichermassen polemisches wie utopisches Verhältnis setzt. Man müsse, schreibt Locke, Kinder so früh wie möglich und viel früher als üblich anerkennen als "Rational Creatures". Das geschieht altersgemäss[12] und setzt *zunehmende* Rationalität voraus, nämlich Gewöhnung an Verfahren und Verlässlichkeit der Vernunft, nicht zuletzt der Vernunft in der Erziehung. Natur *allein* wäre zuwenig, weil niemand die Güte der Natur garantieren könnte. "When I say ..., that they must be treated as *Rational Creatures*, I mean, that you should make them sensible by the Mildness of your Carriage, and the Composure even in your Correction of them, that what you do is reasonable in you, and useful and necessary for them. And that it is not out of *Caprichio*, Passion, or Fancy, that you command or for-

bid them any Thing. This they are capable of understanding" (ebd.).

Nicht die Natur regiert das Kind, sondern "the Rules and restraints of Reason" (S. 109). Sie machen die Erziehung ebenso zwingend wie transparent, ohne auf eine Instanz vor der Vernunft zurückgreifen zu müssen. Wer nicht lernt, seinen Willen der allgemeinen Vernunft zu unterwerfen, wird später die eigene Vernunft nicht gebrauchen können[13]. "Vernunft" ist öffentlicher Gebrauch vernünftiger Argumente, die ohne Ursprungsphantasie auskommen. Erwachsene betrachten sich selbst als rationale Wesen, und es gibt keinen Grund, Kinder nicht auch so zu betrachten, ausgenommen, dass sie an den Gebrauch der Vernunft gewöhnt werden müssen (S. 109f.), was nur wiederum mit Vernunft möglich ist. Sklavische Disziplin kann nur Sklaven erzeugen (S. 113), während Kinder begründet wissen müssen, wie sich Gut und Böse verteilt und warum Belohnungen und Strafen notwendig gewesen sind (S. 115).

Der Ausgangspunkt ist nicht die Entdämonisierung der *perversité originelle,* die Rousseau aus dem Herzen der Menschen verbannt sehen will (ŒC IV, S. 322). Auch Locke reagiert auf dieses Problem, nur gänzlich anders. Seine Theologie entwickelte sich in den achtziger und neunziger Jahren in Richtung sozianischer und unitarischer Doktrinen, die die Erbsünde leugneten und den strafenden Gott negierten, ohne einer paradiesischen Unschuld das Wort zu reden (Marshall 1994, S. 141ff.)[14]. Aber diese theologische Diskussion berührte nicht oder wenigstens nicht direkt – wie bei Rousseau – das Konzept der Erziehung. Aus der *radikal schuldigen* musste nicht die radikal *unschuldige* Natur werden, so dass dann auch nicht die Sünde in die Gesellschaft verlagert zu werden brauchte. Menschen werden für Sünden bestraft, wenn sie sündhaft *handeln* (Locke 1975, S. 78f.). Keineswegs muss die Gesellschaft dann sündhaft sein, wenn die Natur es nicht mehr ist. Sünden sind keine "innate Principles", und zwar weder im augustinischen Sinne der *peccatum originale*[15] noch im rousseauistischen Sinne des *homme civile* in der *société partielle* (ŒC IV, S. 248f.).

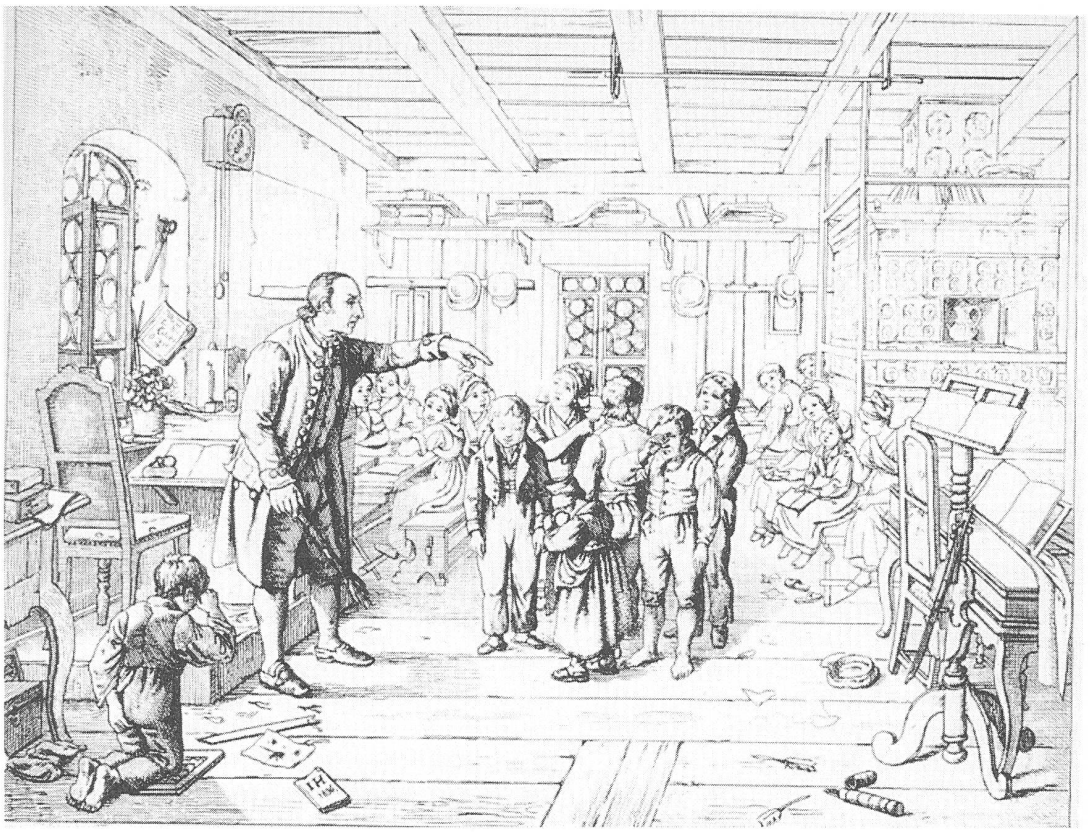
Rousseau negiert zu Beginn des 'Emile' sowohl die öffentliche als auch die häusliche Erziehung (S. 250f.)[16]. Sie repräsentieren und befördern Dekadenz, Abfall von der Natur, vor der nur die *Erziehung des Menschen* (l'éducation de l'homme) (S. 281) bewahren könne. Die Unterscheidung von *l'homme naturel* und *l'homme civil*[17] verlagert den "Naturzustand" der Rechtstheorie[18] in die Erziehung, um auf diese Weise den *Pouvoir Paternel*[19] auflösen zu können, ohne wirklich auf eine *liberté naturelle* (Bodin 1993, S. 73ff.)[20] zurückgreifen zu müssen. Was Rousseau "la liberté bien réglée" (ŒC IV, S. 321) nannte, ist eine didaktische Ordnung, die nicht das Kind, sondern nur die Natur *im* Kind respektiert. Aus diesem Grunde ist die erste Erziehung *negativ*, sie bewahrt die Unschuld, also schützt das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum (S. 323), ohne sich Vernunft in Freiheit entwickeln zu lassen.

Rousseaus Erbe I: Menschenerziehung als Gegenbegriff zur Schulbildung

Die Rede von der *Erziehung des Menschen* hat Rousseaus und nicht Lockes Voraussetzungen, selbst dort, wo Rousseau massiv bekämpft wird[21]. "Der Mensch" in einer generalisierten und akzeptablen Form muss *für sich* pädagogisch zugänglich sein, ohne mit der Erziehung Prozessen der Korruption ausgesetzt zu werden. Gewähr dafür ist das Kind in reiner Form, also unabhängig von Sünde und Dekadenz. Das ist nur denkbar, wenn alle potentiell sündhaften Einflüsse ausgeschlossen werden, so dass nicht zufällig Paradiesmetaphern die Reflexion bestimmen. Die erste Verirrung gefährdet die gesamte Ordnung (S. 257), also muss das Kind rein als Mensch erzogen werden, weil es eine *Erziehung* des Bürgers nur um den Preis der Sündenwiederholung geben kann (S. 248).

Die in pädagogischen Texten nachhaltig gepflegte Rede der Erziehung *des* Menschen *zum* Menschen muss mit Rousseau den "natürlichen Menschen" in das Kind verlagern und davon den Bürger abtrennen. Die Zweiweltentheorie macht nur Sinn, wenn die Idee der Renovation bestimmend wird, im Kind erneuere sich die Menschheit und *nur sie* dürfe die Erziehung bestimmen[22]. Die gesamte Schulwelt *stört* die Idee. Sie negiert jede Form von Gewohnheit (S. 282), jede Orientierung der Zukunft ausserhalb der natürlichen Entwicklung (S. 301), den positiven Einsatz von Zeit zugunsten von Zielen und so von pädagogischem Kalkül (S. 323), jede Form von Tugend (S. 339f.), jeden Unterricht, der Worte vermittelt (S. 346), jedes Buchstudium (S. 351) und alle Lektüre[23]. "La lecture est le fleau de l'enfance" (S. 357), weil die Imagination Umwege gehen muss und die wirklichen Interessen der Natur nicht bedient werden. Das Lernideal ist die unmittelbare Übereinstimmung von Interesse und Wahrnehmung. "L'intérest présent; voilà le grand mobile, le seul qui mène surement et loin" (S. 358).

"Menschenerziehung", die sich auf die Ordnung der Natur beruft, kann nicht zugleich *Bildung,* eine kognitive Ordnung unabhängig von der Natur, hervorbringen. Wahrnehmen und Erleben des Kindes verlangen *Unmittelbarkeit* und *Selbstbezug*, daher ist alles abzulehnen, was abstrahiert oder von der Erlebnissituation wegführt[24]. Nur so entstehen Empfindsamkeit und Gedächtnis, die nicht künstlich, also mit schulischen Arrangements, aufgebaut werden können und dürfen. *Stärke* und *Bestätigung* der Stärke sind grundlegender als jeder Lehrgang, der immer nur an den Kräften des Kindes vorbeiführen kann. Daher lautet Rousseaus Prognose so: "A mesure que l'être sensitif devient actif, il acquiert un discernement proportionell à ses forces et ce n'est qu'avec la force surabontante à celle dont il a besoin pour se conserver que se dévelope en lui la faculté spéculative propre à employer cet excés de forces à d'autres usages. Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de vôtre élêve, cultivez les forces qu'elle doit gouverner" (S. 359).



"Vollständige harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen?" Aus: Schiffler/Winkeler 1991

Das ist so etwas wie die *Doktrin* der "Menschenerziehung". Grundlegend ist die Aktivität des "empfindsamen Wesens", das nicht passiv lernen kann. Seine Unterscheidungsfähigkeit muss je proportional zu seinen Kräften verstanden werden. Erst wenn ein Überschuss an Kräften vorhanden ist, der für den unmittelbaren Lebensunterhalt nicht gebraucht wird, entwickelt das aktive Wesen spekulative Fähigkeiten, die den Kräfte*überschuss* (und *nur* ihn) in eine Richtung lenken kann, die die unmittelbare Situation übersteigt. Wer also die Intelligenz entwickeln will, muss die Kräfte kultivieren, die sie lenken sollen. Die Intelligenz lenkt sich nicht selbst, sie ist eine Funktion der Natur und entwickelt sich *mit* ihr. Geist entsteht nicht aus sich selbst, sondern bedarf der Unterstützung und Absicherung der Natur.

Das ist die Doktrin in 'Lienhard und Gertrud', im Kindergarten, in der Reformpädagogik, überall, wo von "Menschenerziehung" gesprochen und die Natur des Kindes herbeigezogen wird. Das "Kindgemässe" ist die Fiktion, die natürlichen Kräfte des Kindes genau ermessen zu können, um damit die Dosierung der Erziehung richtig festzulegen. Massgebend ist dabei immer die Idee der situativen Aktivierung am natürlichen Ort, der unmittelbaren und gutartigen Interessen, der Gegenwart und des Vorrangs der Kräfte vor den Kognitionen. Kinder werden unabhängig von Vernunft situiert, nur so entsteht ihre *eigene* Welt, die sich grundlegend von der der Erwachsenen unterscheiden soll. Aber "Körperbildung" ist *nicht* Grundlage der "Menschenerziehung", und Rousseaus Idee, dass *stark* und *gesund* werden muss, wer *weise* und *vernünftig* werden soll (ebd.), ist nichts als eine grandiose Fehleinschätzung der Kindheit, aus der Vernunft ausgeschlossen wird, damit sie sich entwickeln kann.

Für Rousseau ist *Isolation* grundlegend. Der Mensch muss unabhängig von Gesellschaft bestimmbar sein, das ganze Konzept der "natürlichen Erziehung" setzt Nutzung *rein für sich* voraus. Der *amour de soi* muss wohl den *amour propre*[25] zulassen, um Vergleiche der Gesellschaft steuern zu können. Aber Vergleiche stacheln die Leidenschaft an und stören das natürliche Gleichgewicht. Natürlichkeit setzt daher *unteilbare* Selbstliebe voraus, die in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen zu agieren versteht[26]. Schulbildung hat immer *externe* Zwecke und ist mit Selbstliebe unvereinbar. Aus diesem Grunde opponiert Rousseau ebenso heftig wie unnachsichtig *gegen* Schule und nivellierenden Unterricht. "Menschenerziehung" in der Schule ist eine Sache der Unmöglichkeit.

Versuche, Menschenerziehung und Schulbildung *konzeptionell* miteinander zu versöhnen, scheitern sämtlich am Rousseauismus des Grunddogmas. Wer Menschen erziehen will, muss ihren Naturzustand voraussetzen, einen erreichbaren Zustand des natürlichen Menschseins oder eben der Kindheit unabhängig von Gesellschaft. Das gilt im Prinzip auch für Konzepte, die auf natürliche Sozialität und nicht auf *solitude* setzen, also Pestalozzis Wohnstubenerziehung, Fröbels Kindergarten, die Gemeinschaft der Reformpädagogik und ähnliches mehr. Sie werden freigehalten von Schulbildung, also formalisiertem und verzwecktem Unterricht, weil und soweit *mit* dem Kind *der Mensch* erzogen werden soll. Schulbildung, in der Form des 19. Jahr-

hunderts, zielt auf den Gesellschaftszustand, gerät unter staatliche Regie und bedient grosse Zahlen, und zwar unabhängig von den rousseauistischen Metaphern der Schulkritik. Sie legen nahe, dass diese Entwicklung *kein Erfolg* gewesen sein kann, weil die herausgehobene und starke Individualität kein Thema ist und sein darf.

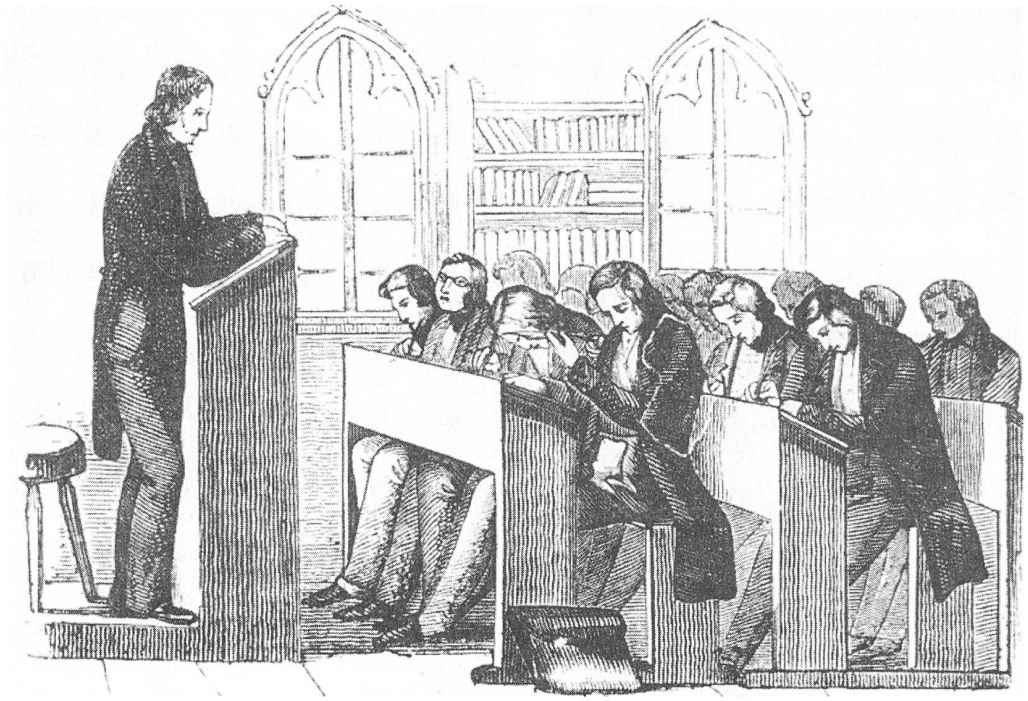
Rousseaus Erbe II: Selbsttätigkeit als Ideologie der Schulbildung

Daher verwundert nicht, dass die Kinderpsychologie am Ende des 19. Jahrhunderts, aus der die "neue Erziehung" wesentlich hervorgeht, an Rousseau anknüpft, nämlich Unmittelbarkeit betont, die Selbsttätigkeit des Kindes, das Verhältnis der Kräfte und den Verdacht der Überforderung mit Schule und "unnatürlichem" Unterricht. "Natürlichkeit" ist *nie* Schule, sondern stets *Entwicklung* und *Wachstum*, unabhängig von Belehrung und Wissen[27]. "Entwicklung" wird fest mit dem *Naturzustand* verbunden, Schulbildung ist das Gegenteil und so erst dann zulässig, wenn das psychologische Kalkül des Naturzustandes zum Tragen kommen kann, das sich dem Kanon entzieht oder diesen sehr nachhaltig negiert.

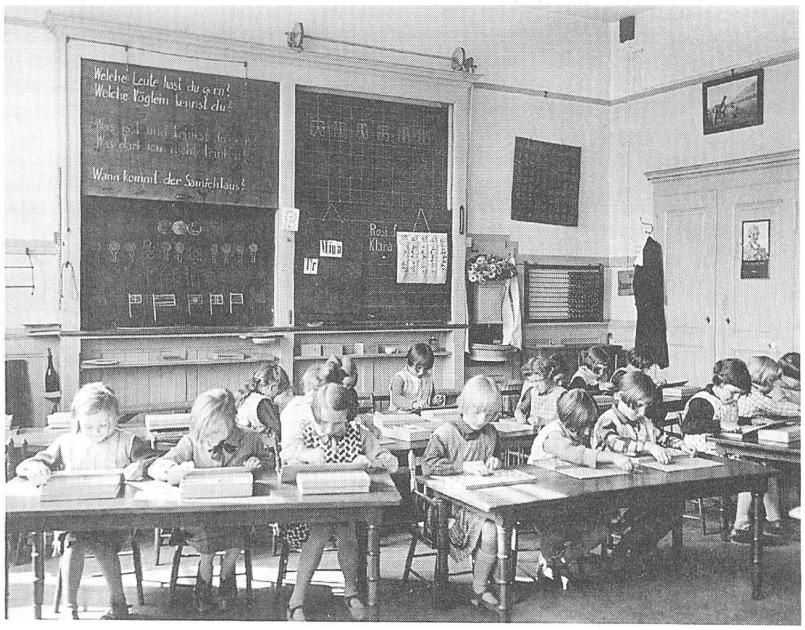
Die tatsächliche Schulentwicklung im 19. Jahrhundert, aus der die heutige Institution entsteht, konkurrenziert Haus und Familie und stellt Formeys *juste milieu* der Erziehung in Frage. "Schulbildung" definiert sich als staatliche Pflicht, mit der zunehmend *Erziehungserwartungen* verbunden werden. Das lässt sich an der ambitionierten Schulliteratur zeigen, die der Bildung *Ziele* geben will, die die Institution Schule übersteigen. In der deutschen Vormärz-Pädagogik ist der Übergang von Idealismus in eine konkrete Zielsprache der Schule gut zu beobachten. Die Bildung der *Selbsttätigkeit* wird zum höchsten Ziel schulischer Erziehung (Hoffmeister 1831; Diesterweg 1844, S. 10ff.)[28], ohne dass der "Naturzustand" zugrundegelegt werden könnte. Der Topos wird *innerlich* neu besetzt, mit Regeln des natürlichen Unterrichts und der echten Haltung des Lehrers. *Emile* wird in die ideale Schule verlagert, "Menschenerziehung" kann dann (und nur dann) vom Entfremdungsverdacht befreit werden. "Der ächte Lehrer ruft durch seine Thätigkeit, durch seine blosse Erscheinung die Triebe des Schülers und Zöglings zur Thätigkeit. Jede Äusserung und Befriedigung derselben erhöht ihre Kraft und Lebendigkeit, steigert sie zur Stärke, macht ihre Thätigkeit zur Übung und Gewohnheit. So entsteht allmählich die Fertigkeit der Selbstthätigkeit, durch die allein der Mensch sich über die Natur erhebt, durch die er zum Menschen wird. *Mensch sein heisst: selbstthätig sein nach vernünftigen Zwecken"* (Diesterweg 1844, S. 11).

Dafür werden "Entwickelungsstufen" in Anschlag gebracht[29], die auf Anlagen zurückgeführt werden (S. 117ff.). "Anlagen" definieren die "*Möglichkeit* zur Entwickelung und Bildung" (S. 120). Der Entwicklungsgang wird "genetisch" und "lückenlos" verstanden (S. 121, S. 131)[30], das Ziel ist die "vollständige *harmonische* Entwickelung *aller* Anlagen eines Menschen" (S. 133), eine Aufgabe, der keine Schule je nachkommen könnte.

Die Idee, das "Gesetz der Bildung" beherrschen und schulisch nutzen zu können[31], wird wesentlich auf Benekes Erziehungslehre zurückgeführt (S. 136f. u. pass.)[32], in der "Entwicklung" als *Steigerung durch Übertragung* konzipiert wird (Beneke 1986, S. 142ff.), ohne mehr als methodische Regeln des Unterrichts zu berühren (S. 175ff.)[33]. *Schulbildung* kann auf dieser Linie als *Menschenerziehung* erscheinen, weil Inhalte



Die staatliche Schule für den gesellschaftlichen Menschen setzte sich im 19. Jahrhundert durch. Aus: Schiffler/Winkeler 1991



Für eine Schule ohne idealistische Rhetorik. Aus: Bildarchiv Pestalozzianum

nicht vorkommen, weder ein Kanon noch ein Ensemble von Fächern, während genau das, die Verfachlichung der Volksschule, den Basisprozess des 19. Jahrhunderts im Blick auf Schulentwicklung darstellt. Dieser Prozess ist von der Schulkritik immer wieder beklagt worden, vor allem und stereotyp mit Vorbehalten gegenüber seiner erzieherischen Kraft. Die "pädagogische Mission", das zeigt etwa die französische Diskussion bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, erschöpfe sich nicht in positiver Wissenschaft (Kerlan 1998, S. 177ff.). Schulbildung also müsse mehr sein als lediglich "Wissensvermittlung", nämlich – bei Durkheim – *soziale Menschenerziehung,* die Säkularisationsverluste auffangen und die Wertmitte der Gesellschaft neu besetzen kann.

Für eine Schule ohne idealistische Rhetorik

Aber Schule, zumal als *Bürgerschule* (Mager 1840), kann nur plural reflektiert werden, mit einer Unmenge an Prinzipien, die diverse Wertkonzepte begründen oder negieren[34]. Jeder einzelne Archimedische Punkt tritt in Konkurrenz zu allen anderen, ohne dass Konsens möglich wäre. So umstritten könnte keine Schule verfahren, so dass nicht zufällig "Menschenerziehung" als *rhetorische Grösse* kommuniziert wird, die sich auf *jede* vorhandene Praxis übertragen lässt. *Schulbildung* ist demgegenüber einfach der vielfache Effekt von Schule, Wissensvermittlung, Sozialisation, versteckten Lehrplänen, Abschlüssen und Berechtigungen, nicht die eine Grösse der "Erziehung zur *Selbständigkeit* durch *Selbstthätigkeit*" (Diesterweg 1844, S. 139).

Eine solche Zielrhetorik wird wie eine *Wirkungserwartung* kommuniziert, ohne einen Prozess mit *widerstreitenden* Erfahrungen zu berücksichtigen. Und "Menschenerziehung" kann nur linear erwartet werden, weil alles andere die Höhe des Ziels und so den pädagogischen Anspruch beeinträchtigen würde. Die "Entwickelung der Selbstthätigkeit" als *Hauptaufgabe* von Erziehung und Unterricht (ebd.) lässt weder Teilungen noch Kürzungen zu, da ja das volle Potential aller Anlagen ausgeschöpft und zur Entwicklung gebracht werden soll. Daher ist zurecht von *Ganzheit* die Rede, die, wie in Rousseaus "Selbstliebe", nur auf sich selbst reagieren kann und also Knappheit, ungünstige Umstände oder andere Seiten der menschlichen Natur ausschliessen muss. Diese Natur ist nicht nur zugänglich, sie ist auch ausschliesslich gut und so ungeteilt förderungswert. Gegenüber der Natur gibt es keine Einspruchsmöglichkeit, anders wäre sie nicht der Garant der Entwicklung; nur mit einem als verlässlich angenommenen Naturzustand können Endzustände der Entwicklung vor Augen stehen, auf die die "Menschenerziehung" zusteuern soll. Aber was immer "Schulbildung" sein mag, sie bezieht sich auf die *eigene* Ordnung, die mit irgendeinem "Naturzustand" nichts zu tun haben kann und darf. Das vor allem ist das Ergebnis des pädagogischen 19. Jahrhunderts.

"Bildung" im Sinne der deutschen Klassik ist ein rein *inneres* Ereignis, das materiale Formung durch Schule nicht nötig hat. Daher wird "Selbstbildung" von "Schulbildung" unterschieden, fast immer, wie die Bildungsromane zeigen, im pejorativen Sinne. Die Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts hat Konzepte des philosophischen Idealismus benutzt, um Erziehungsziele der Schule zu kommunizieren, ohne damit den tatsächlichen Ertrag der eigenen Institution fassen zu können. Mit dem pädagogischen Idealismus der "Selbsttätigkeit" sind die faktischen Effekte von Schulunterricht verdunkelt und entwertet, der Pragmatik des Alltags überlassen worden, der sich zwischen Lehrplangestaltung und Notengebung den Zielsetzungen der "Menschenerziehung" entzieht und entziehen muss. Nicht "der" Mensch oder "das" Kind in generalisierter Form und Zuständigkeit ist Thema, sondern die Gestaltung von Unterricht unter Bedingungen knapper Zeiten,

flüchtiger Situationen und unerfüllbarer Erwartungen, die sich nicht idealistisch beruhigen lassen.

Für diese Erfahrungen besteht kein Konzept. "Menschenerziehung" setzt isolierte und kleine Verhältnisse voraus, die Ordnung des idealen Ortes, sowie ein unermüdliches und williges Personal, das sich einzig der pädagogischen Aufgabe zu verschreiben versteht. Alle massgebenden Reflexionsideale der Pädagogik folgen dieser Erwartung, ohne sie je einlösen zu können. "Schulbildung", auf der anderen Seite, muss mehr als Alltagspragmatik sein, ohne dass die pädagogische Zielsprache sich je einer idealen Praxis annähern würde. Die Last wird auf die Zukunft verschoben, so dass nicht zufällig immer neue Reformkonzepte entstehen, die für Verbesserungen sorgen sollen, ohne die Defizite wirklich fassen zu können. Schon aus diesem Grunde müssen Schulen in ihrer Existenz unabhängig von Schulkritik und robust sein, also sich weder um "Menschenerziehung" noch um "Bildungsidealismus" ernsthaft kümmern.

1 'Anti-Emile' (Formey 1763).
2 'Le philosophe chrétien' (1750). Formeys Moralphilosophie ist von Christian Wolf beeinflusst und lässt sich in pädagogischer Hinsicht dem Tugenddiskurs zurechnen.
3 XXVIII. Discours 'Sur l'éducation' (Formey 1750, tome I, S. 371-398).
4 "Ce dernier étant appellé par des circonstances externe à milles fonctions propres à la distraite, et à lui faire perdre de vue le train domestique" (Formey 1750, tome I, S. 372).
5 "Elles (les mères; J.O.) accablent leurs enfans d'inutiles caresses, auxquelles ceux-ci répondent par un manège, ou l'hypocrisie règne déjà souvent, et dont le but est de passer toutes leurs fantasies" (Formey 1750, tome I, S. 378).
6 "Il (l'enfant; J.O.) subira Vos Loix, il s'humiliera sous vos rigeurs, mais il vous regarde en lui-même d'un œil de pitié, ou son petit cœur s'enflamme d'un petit dépit des vos procédés accroissent journellement" (Formey 1750, tome I, S. 380).
7 "Un enfant, qui fait tout ce qu'il peut est aussi estimable, mérite d'être aussi bien traitté, qu'un autre qui fait des progrès beaucoup plus rapides, aidé d'un heureux naturel, qui lui applanit toutes les difficultés" (Formey 1750, tome I, S. 389).
8 Locke wird nicht eigens zitiert. Das Argument, Kinder seien "des êtres raisonnables", ist mehr als 50 Jahre nach dem Erscheinen von 'Some Thoughts Concerning Education' (1693) frei verwendbar. 'Some Thoughts Concerning Education' geht zurück auf einen Briefwechsel Lockes mit Edward Clarke of Chipley und seiner Frau Mary Jepp (einer Verwandten von Locke) in den Jahren 1684/1685. Locke kommentierte die Erziehung des Sohnes von Edward und Mary Clarke. Das Erscheinen von 'Some Thoughts' wurde im Juli 1693 in der 'London Gazette' angezeigt. Unter den Empfängern der Dedikationsexemplare des Erstdrucks waren der dritte Earl of Shaftesbury, Jean Le Clerc, F.M. Van Helmont, William Molineux und andere (Locke 1989, S. 48f.).
9 Die Unterscheidung der Entwicklungsphasen bricht mit dem Konzept der Lebensalter, das noch Buffons 'Histoire naturelle' bestimmt hatte. Im 'Manuscrit Favre' des 'Emile' reduziert Rousseau "Entwicklung" auf die Vorgeschichte des Erwachsenen. Sie umfasst vier Phasen: 1. L'age de nature (12), 2. L'age de raison (15), 3. L'age de force (20), 4. L'age de sagesse (25). Der Zusatz lautet dann: "L'age de bonheur tout le reste de la vie" (ŒC IV, S. 60).
10 Die Stelle bezieht sich auf den §112 in Lockes 'Some Thoughts Concerning Education'. Strafen, das Thema dieses Paragraphen, sind nicht Teil der Natur, wohl aber verlangen sie eine überzeugende Erfahrung, die "passionate Tyranny" ausschliesst (Locke 1989, S. 172).
11 "Quand il s'agira de donner tout le bon, adieu l'habitude" (ŒC IV, S. 338f.).
12 "There is no Vertue they (the children, J.O.) should be excited to, nor Fault they should be kept from, which I do not think they may be convinced of, but it must be *Reasons*, as their Age and Understanding are capable of, and those proposed always *in* very *few and plain words*" (Locke 1898, S. 142).
13 "He that is not used to submit his Will to the Reason of others, *when* he is *young*, will scarce hearken of submit his own reason, when he is of an Age to make use of it" (Locke 1989, S. 105).
14 Locke wurde calvinistisch erzogen, seine Familie teilte Überzeugungen calvinistischer Presbyterianer und seine Studien am *Christ Church College* in Oxford (ab 1652) setzten ein strenges calvinistisches Milieu voraus. Die spätere Kritik am Calvinismus verwendete sozianische Lehren, also die Ablehnung des Trinitätsdogmas zugunsten der Einheit Gottes, mit der das gesamte Gnadenproblem verändert wurde (vgl. Osier 1996).
15 Augustinus: 'De peccatum meritis et remissione et de baptismo parvulum' (Buch II, 2-4) (Zusammenfassung der Argumente gegen die Pelagianer).
16 Die *éducation domestique* wird mit der *éducation de la nature* gleichgesetzt (ŒC IV, S. 251), soweit der Gesellschaftszustand negiert ist. Im übrigen ist häusliche immer gesellschaftliche, also *verdorbene* Erziehung.
17 "L'homme naturel est tout pour lui: il est l'unité numérique, l'entier absolu qui n'a de rapport qu'a lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social" (ŒC IV, S. 249).
18 In Pufendorfs 'Devoirs de l'homme' ist "Naturzustand" *negativ* definiert. Der Mensch im Naturzustand ist in keiner Hinsicht gehalten, seine Handlungen auf das Urteil und den Willen *Anderer* einzustellen (Pufendorf 1992, S. 259). "Naturzustand" ist so das Privileg der völligen Unabhängigkeit (S. 260), jeder Einzelne lebt in Einsamkeit rein für sich (vivant dans une entiére solitude) (ebd.).
19 "*La Loi Naturelle* ... ordonne aux *Péres* et aux *Méres d'avoir soin de leurs Enfans,* sans quoi la Société ne sauroit subsister" (Pufendorf 1992, S. 273). Das Naturgesetz favorisiert also den *Gesellschaftszustand* und so die häusliche Erziehung. Rousseau vertauscht einfach beide Seiten des Problems.
20 "Nous appelons liberté naturelle de n'être sujet, après Dieu, à homme vivant, et ne souffrir autre commandement que de soi-même, c'est-à-dire de la raison qui est toujours conforme à la volonté de Dieu" (Bodin 1993, S. 74).
21 Zumeist ist die Gegnerschaft doktrinärer Natur, es geht nicht *für* oder *gegen* die "Erziehung des Menschen", sondern um den *einen* oder den *anderen* Anspruch, "Menschenerziehung" möglichst effektvoll zu begründen.
22 Daher muss die Kindheit *im Kind* bewahrt werden. Sie *ist* "Natur".
23 Emile liest 'Robinson Crusoe' rein aus didaktischen Gründen, nämlich um die "ilse déserte" vor Augen zu haben, die seine eigene Erziehung bestimmt (ŒC IV, S. 455). Im Übrigen gilt *sehr stark*: "Il apprenne en détail non dans les livres mais sur les choses tout ce qu'il faut savoir" (ebd.).
24 "Si sur le plan que j'ai commencé de tracer vous suivez des régles directement contraires à celles qui sont établies, si au lieu de porter au loin l'esprit de vôtre élêve, si au lieu de l'égarer sans cesse en d'autres lieux, en d'autres climats, en d'autres siècles, aux extrémités de la terre et jusques dans les cieux, vous vous appliquez à *le tenir toujours en lui-même* et attentif à ce qui le touche immédiatement" (ŒC IV, S. 358; Hervorhebungen J.O.).
25 Die Unterscheidung zu Beginn des viertes Buches von 'Emile' definiert eine zentrale Kategorie der Tugendliteratur neu. Der *amour propre* ist die *unzulässige* Eigenliebe, die durch den *amour de soi,* die *zulässige* Selbstliebe, ergänzt wird. Dieser Dualismus ist nicht üblich, *amour propre* ist in der Tugendliteratur *eine* Instanz, der Gegenspieler zur christlichen Demut, der beschränkt oder gar negiert werden muss.
26 "L'amour de soi, qui ne regarde qu'à nous, est content quand nos vrais besoins sont satisfaits; mais l'amour propre, qui se compare, n'est jamais content et ne sauroit l'être, parce que ce sentiment, en nous préférant aux autres, éxige aussi que les autres nous préférent à eux, ce qui est impossi-

ble" (ŒC IV, S. 493).

27 Das gilt auch für Autoren der *éducation nouvelle* wie Jean Piaget, die *Kognitionen* in den Mittelpunkt stellen. Auch diese entwickeln sich natürlich, wenn keine Schule im Spiel ist.

28 Die These ist Gegenstand einer heftigen Kontroverse über die "Bestimmung des Menschen" im Blick auf Schule und Schulbildung (Emmerich 1841, Richter 1842, Wander 1843 und diverse andere). Die Vormärz-Pädagogik legte zentrale Annahmen und Topoi der Schulreflexion fest, die mit der Verstaatlichung besonders der Volksschule diskursbestimmend wurden. Das gilt besonders für die Engführung von "Menschenerziehung" und "Schulbildung", mit der Zielrhetorik nachhaltig geprägt wurde, ohne der Schulkritik ausweichen zu können. Sie übersah einfach die Rhetorik der "Menschenerziehung" oder nutzte sie für die eigenen Zwecke.

29 Stufe der *Sinnlichkeit*, der *Gewohnheit* und *Phantasie* sowie der *"freien Selbstbestimmung"* (Diesterweg 1844, S. 144ff.). Wie bei Rousseau sind dies Stufen der Entwicklung zum Erwachsenen, also keine Lebensalter; die Stufen bilden eine Reihen- und Rangfolge, die letzte Stufe ist die höchste.

30 "Der Entwickelungsgang oder Entwickelungsprozess der einzelnen Anlage und aller Anlagen von dem Anfangspunkte bis zum Endpunkte oder in der Richtung zu dem Endpunkte geschieht stetig, lückenlos, ohne Unterbrechung, alle Mittelstufen durchschreitend, wenn sie auch nicht immer angegeben werden können. Eine sprungweise Entwickelung oder Überspringungen sind undenkbar ... Für die Entwickelung des Geistes (gilt) das Gesetz der Stetigkeit. Alle Gradveränderung eines organischen Wesens muss nothwendig ohne Sprung in lückenlosem Fortschritt, in gradweisen Übergängen, mit Durchschreitung aller zwischen den Endpunkten liegenden Grade und Zwischenstufen geschehen. Dieses ist das auf die Entwickelung der innern Natur anwendbare *mathematische* Naturgesetz" (Diesterweg 1844, S. 131).

31 "Dem Gesetze der *Gestaltung* der äussern Natur entspricht in der innern Natur das Gesetz der *Bildung*" (Diesterweg 1844, S. 141).

32 'Erziehungs- und Unterrichslehre' (Bd. I/II) (1835/1836). Beneke ging davon aus, dass die Natur *"keine Sprünge"* macht, Entwicklung also auf den nächsten Übergang bezogen sein muss (Beneke 1986, S. 127). Entwicklung ist Entfaltung von Anlagen, "Anlagen" bestimmen je die Grenzen der "Vollkommenheit" (S. 133). Entwicklungen hinterlassen *"Spuren ... im Innern der Seele"*, welche in die späteren Entwicklungen eingehen können (S. 135). Die "Steigerung" wird wesentlich durch Erziehung veranlasst, verstanden als *"Übertragung von anderen, schon bewussten psychischen Entwickelungen"* (S. 142).

33 Dazu zählen Regeln des Masses, des Einsatzes der Kräfte, der Wiederholung, der Gestaltung von Relationen und ähnliches mehr.

34 Dem Schüler kann nacheinander gesagt werden: "Mache dich selbst vollkommen *(Leibnitz, Wolf)* – jede Handlung ist gut, welche einen wahren Satz ausdrückt *(Wollaston)* – Tugend ist, jedes Ding nach seiner Natur betrachten *(Clarke)* – recht handelt, wer so handelt, dass diejenige Maxime, nach welcher er in einem einzelnen sittlichen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte *(Kant)* – sittlich gut handelt man, wo man, als unbeteiligter Zuschauer, mit dem Handelnden sympathisieren würde *(A. Smith)* – thue, was dein moralisches Gefühl, dein Gewissen dir sagt *(Hutcheson)* – thue, was deine Glückseligkeit befördert *(J.J. Rousseau)* – sei gesellig *(Puffendorf)* – die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Lastern *(Aristoteles)*" (Mager 1840, S. 210).

Literatur

Augustinus, Aurelius: Schriften gegen die Pelagianer. Bd. I: Strafe und Nachlassung der Sünden. Der Geist und der Buchstabe. Natur und Gnade. Lat.-deutsche Ausgabe. Würzburg 1971

Beneke, Friedrich Eduard: Schriften zur Psychologie und Pädagogik. Nikola Barelmann (Hrsg.). Berlin 1986

Bodin, Jean: Les six Livres de la République. Un abrégé du texte de l'édition de Paris de 1583. Gérard Mairet (Ed.). Paris 1993

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer [1835]. In Gemeinschaft mit Vormann u.a. bearbeitet und herausgegeben. 3., fortgef. u. verm. Aufl. Essen 1844

Durkheim, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main 1984

Emmerich, Ludwig: Berichtigung der in dem Wegweiser ausgesprochenen Ansichten über die Bestimmung des Menschen. Bonn 1841

Formey, Jean H.: Le philosophe chrétien ou Discours moraux. Tomes I/II. Leyden 1750

Formey, Jean H.: Anti-Emile. Nouvelle édition corrigée et augmentée. Berlin 1763

Fröbel, Hermann/Pfaehler, Dietrich (Hrsg.): Kommt, lasst uns unsern Kindern leben. Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. Bad Neustadt an der Saale 1982

Hoffmeister, Karl: Romeo oder Erziehung und Gemeingeist. 3 Theile. Essen 1831

Kerlan, Alain: La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable. Bern 1998

La Chalotais, Louis René de Caradeuc de: Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse [1763]. Presentée et commentée par Robert Granderoute. Saint Etienne 1996

Locke, John: An Essay Concerning Human Understanding [1689]. Peter H. Nidditch (Ed.). Oxford 1975

Locke, John: Some Thoughts Concerning Education [1693]. John W. Yolton/Jean S. Yolton (Ed.). Oxford 1989

Mager, Karl: Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart 1840

Marshall, John: John Locke. Resistance, Religion and Responsability. Cambridge 1994

Montesquieu: Œuvres Complètes. André Masson (Ed.). Tome I: Esprit des Lois, Lettres Persanes, Considérations. Paris 1950

Osier, Jean-Pierre: Faust Socin ou le christianisme sans sacrifice. Paris 1996

Pufendorf, Samuel: Le devoirs de l'homme et du citoyen, tel qu'ils lui sont préscrits par la loi naturelle [1734/1735]. Trad. du Latin du Baron de Pufendorf par Jean Barbeyrac. 5ème édition. Reprint Hildesheim/Zürich/New York 1992

Rhyn, Heinz: Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung. Bern 1997

Richter, Gustav: Zeugnisse in der Sache zwischen A. Diesterweg und L. Emmerich. Zur Prüfung gegeben. Barmen 1842

Rousseau, Jean-Jacques: Œuvres Complètes. Tome IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Bernard Gagnebin/Marcel Raymond (Ed.). Paris 1969

Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf (Hrsg.): Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991

Tröhler, Daniel: Republikanismus als Erziehungsprogramm. Die Rolle von Geschichte und Freundschaft in den Konzepten eidgenössischer Bürgerbildung der Helvetischen Gesellschaft (1761-1797). In: Michael Böhler/Etienne Hofmann/Simone Zurbuchen (Hrsg.): Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers, Actes du 16e colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales. Genève 1999 (im Druck)

Wander, Karl Friedrich Wilhelm: Der geschmähete Diesterweg. Eine Stimme aus dem preussischen Volksschullehrerstandes gegen die Angriffe des Herrn L. Emmerich. Leipzig 1843