

Jürgen Oelkers

Rousseau, Pestalozzi, Piaget - Pädagogische Fährten in der Schweiz *)

1. „Klassiker der Pädagogik“ und die Schweiz

Die Geschichte der Pädagogik wird immer noch hauptsächlich von Personen her geschrieben, weniger von Institutionen und so gut wie nie von den Flops der Bildungsreformen.¹ Das Personal ist grundsätzlich gut, obwohl - oder weil - es meistens nur aus Männern besteht. Erst in jüngster Zeit konnten auch einige Frauen hinzu gewonnen werden. Maria Montessori ist unstrittig, aber um Namen wie die italienischen Schwestern Rosa und Carolina Agazzi und ihre *scuola materna* muss gerungen werden.

Das historische Personal wird nach Grösse und Bedeutung unterschieden, wobei nicht immer ganz transparente Kriterien angewendet werden.

- Zur Gattung „pädagogische Klassiker“ gehören ein Stammpersonal, das in jeder Edition vorkommt und Ränder, die wechseln können,
- also Namen, die einfach verschwinden und Namen, die einfach neu dazukommen.
- Unlängst ist sogar der Soziologe Niklas Luhmann als „Klassiker der Pädagogik“ bezeichnet worden (Dollinger 2006, S. 311-329).

Auffällig ist auch eine kulturelle Besonderung. Von „pädagogischen Klassikern“ ist vor allem im deutschen Sprachraum die Rede. Weder in Frankreich noch in den angelsächsischen Ländern gibt es diesen Begriff. Man spricht von „major thinkers on education“ (Palmer 2001), aber verwendet nicht die Patina des Klassischen. Das ist in den iberischen Länder anders, auch in Südamerika und überall dort, wo es noch einen starken Einfluss heroischer Geschichtsschreibung gibt.

Es hat also nichts mit der katholischen Kirche zu tun, obschon man manchmal den Eindruck hat, dass die Lehre der Gottesebenbildlichkeit auch bei den Lehrern Anwendung finden soll. Nirgendwo sonst ist ja so unbefangen vor „Vor-Bildern“ die Rede, denen man nachfolgen soll. Allerdings sind das meist die Eltern und nicht die Lehrer (von Eiff 2018, S. 8/9).

Die Schweiz ist offenbar kein Land pädagogischer Klassiker. Sucht man nach entsprechenden Publikationen, dann ist das Ergebnis Fehlanzeige. Das mag mit der nationalen Tugend der Bescheidenheit zusammenhängen, aber andererseits gibt es bedeutende Namen, die der Schweiz, nimmt man ihr heutiges Gebiet, zugeordnet werden müssten. Immerhin geht es um Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Jean Piaget. Diese drei Namen sind für jede Art pädagogischer Geschichtsschreibung unverzichtbar.

*) Vortrag auf der Konferenz der Schweizer Schulen im Ausland am 10. Juli 2018 in Bern.

¹ Eine Ausnahme ist der Sammelband von Angulo (2016).

- Will man erklären, warum weder Rousseau noch Pestalozzi und eigentlich auch nicht Piaget als „Schweizer Pädagogen“ bezeichnet werden,
- dann muss man sich auf die Wege der Rezeption ein lassen,
- also der Zuordnung von Namen zu nationalen Räumen und Eigenheiten.
- Man könnte dann vermuten, dass die Schweiz solche Klassiker gar nicht nötig hatte.

Aber noch das in Bern erschienene *Lexikon der Pädagogik* aus dem Jahre 1952 unterschied sehr genau zwischen eminenten und weniger wichtigen Namen. Pestalozzi erhielt 28 Spalten Text, Rousseau 21, Piaget 7 und Rosa Agazzi eine halbe (Lexikon der Pädagogik 1952). Der Ausdruck „Schweizer Klassiker“ wird vermieden, was wohl auch den kantonalen Zugehörigkeiten geschuldet war. Auf der anderen Seite sind genau diese Differenzen im Ausland immer gerne übersehen worden.

Rousseau, der sich in allen seinen veröffentlichten Schriften als „Citoyen de Genève“ bezeichnet und auch so verstanden hat, gilt im deutschen Sprachraum als *französischer* Aufklärer. Die wenigsten Auseinandersetzungen mit Rousseau gehen auf seine Genfer Herkunft näher ein. Genf war eine autonome Republik, als Rousseau dort geboren wurde und aufgewachsen ist. Selbst als ihm das Bürgerrecht der Stadt entzogen wurde, hat er sich als noch als Bürger von Genf verstanden.

Pestalozzi, Bürger von Zürich und Schweizer Republikaner, ist im Wesentlichen als *deutscher* Pädagoge wahrgenommen worden. Auch bei dieser Zuordnung spielte der Ort der Herkunft keine Rolle, während man das Werk von Pestalozzi ohne sein Zürcher Umfeld nicht verstehen würde. Das hat aber nicht daran gehindert, Pestalozzi im 19. Jahrhundert zum grössten deutschen Pädagogen nach Luther zu stilisieren (Schmidt 1861). Erst die jüngere Forschung geht auf den Zusammenhang von Werk und Umwelt näher ein.

Piaget wird mit Genf in Verbindung gebracht, obwohl er Bürger von Neuenburg war und dort auch wesentlich geprägt wurde. Piaget hat sich nie der Genfer Reformpädagogik zugerechnet, wenngleich er dort mehr als dreissig Jahre lang aktiv tätig war und Einfluss hatte. Der Grund ist einfach: Piaget verstand sich nicht als Pädagoge, sondern ausschliesslich als Entwicklungspsychologe und später auch als Erkenntnistheoretiker. Dennoch sind seine Arbeiten zur Entwicklungspsychologie grundlegend für sehr viele pädagogische Theorien des 20. Jahrhunderts geworden.

2. *Gründer der Schweizer Volksschule*

Auf der anderen Seite wäre es ungerecht und historisch kurzschlüssig, würde man die Schweizer Pädagogik allein mit den Namen von Rousseau, Pestalozzi und Piaget in Verbindung bringen. Seit der Gründung der Helvetischen Gesellschaft im Jahre 1761 sind pädagogische Themen von vielen Autoren kontrovers diskutiert und im öffentlichen Diskurs fest verankert worden.

Auch dabei spielten Namen eine Rolle, aber ganz andere,

- etwa der Basler Aufklärer Isaak Iselin,
- der Diplomat und Mitbegründer der Helvetik Philipp Albert Stapfer

- oder der Pfarrer Konrad Tanner,
- später auch der Aargauer Erziehungsreformer Heinrich Zschokke
- oder der Berner Bildungsunternehmer Philipp Emanuel von Fellenberg.

Ihre Namen sind in den deutschsprachigen „Klassikern der Pädagogik“ so gut wie nie berücksichtigt worden. Auch deswegen gerieten sie schnell in Vergessenheit, obwohl ihr Beitrag zur Entwicklung der schweizerischen Pädagogik sehr viel nachhaltiger war als der etwa von Rousseau. Rousseaus Hauptwerk *Emile ou de l'éducation* ist bei Erscheinen 1762 von den zeitgenössischen Pädagogen und Schulmeistern massiv kritisiert worden und galt als Plagiat von antiken Autoren. Erst danach entstand der „französische Aufklärer“.

Konrad Tanner² war Pfarrer, Lehrer, Bibliothekar und später Abt des Klosters Einsiedeln. Er hat 1787 wohl als erster deutschsprachiger Autor eine Erziehung für die Demokratie konzipiert.³ Grundlage war Montesquieus Unterscheidung der drei Regierungsformen, die von Tanner pädagogisch näher qualifiziert wurden (Fuchs 2015, S. 65-68). Tanner ging davon aus, dass für die Demokratie eine *bessere* Erziehung notwendig sei als für jede andere Regierungsform. Der freie Bürger kann nicht einfach über seinen Kopf hinweg regiert werden, sondern nimmt „an der Regierung selbst Antheil“.

Das Wohl des Staates hängt von der Bildung seiner Bürger ab, der Bürger „ist selbst Beherrscher und Gebieter“, er wählt und stimmt ab, in diesen Sinne ist er „der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich“. „Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesetze, kurz, er ist ein getheilter Monarch“ (Tanner 1787, S. 11).

„Zu diesen wichtigen Verrichtungen braucht er also unstreitig mehr Einsicht, mehr Beurtheilungskraft, mehr sittliche Denkungsart, mehr aufgeheiterte Vernunft, als jeder aristokratische Landsmann vonnöthen hat, der nur zum Gehorsam gebohren oder der monarchistische Unterthan, welcher von der Vorsehung bestimmt ist, den Befehlen seines unumschränkten Herrn zu gehorchen“ (ebd., S. 11/12).

„Jedes Glied in der Demokratie“ ist „der Beförderung zu jeder Staatsverwaltung fähig“ und sein Schicksal hängt nicht wie in der Monarchie von den „Ahnern“, sondern „von seinem eigenen Verdienste“ ab (ebd., S. 12). Was jedoch der „demokratische Landsmann“ tut und werden kann, erwächst nicht aus seiner Natur, sondern ist seiner „zweckmässigen Erziehung“ geschuldet (ebd.). Der Zweck der schulischen Bildung ist daher politisch und bezieht sich auf das Zusammenleben in der Demokratie.

Der Begründer der Volkbildung in der heutigen Form ist der Marquis de Condorcet.⁴ Von ihm stammt die Idee einer gestuften Verschulung, die einen obligatorischen Basisbereich für alle Kinder vorsieht und dann auf einen pyramidenförmigen Aufbau hinausläuft, der die höhere

² Den Hinweis auf Tanner verdanke ich Fritz Osterwalder.

³ Konrad Tanner (1752-1825) war von 1808 bis zu seinem Tod auch Abt des Klosters Einsiedeln. Er war dort zuvor Lehrer der Rhetorik an der Klosterschule und Theologielehrer für die Bruderschaft. Von 1782 war er als Lehrer und Präzeptor in Bellinzona tätig. Tanner kehrte 1795 als Statthalter nach Einsiedeln zurück, musste nach Österreich fliehen und wurde dann 1808 Abt in Einsiedeln.

⁴ Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794) war Mathematiker und Mitglied der *Académie des Sciences*. Condorcet wurde nach 1789 Mitglied der *Convention nationale*, für die er im April 1792 den *Rapport sur l'instruction publique* verfasste. Im Juli 1793 wurde Condorcet durch François Chabot als Feind der Revolution angeklagt und festgesetzt. Condorcet entzog sich der Hinrichtung durch Freitod. Das Zitat entstammt dem Artikel „Sur le nécessité de l'instruction publique“, den Condorcet im Januar 1793 in *La Chronique du mois ou les Cahiers patriotiques* veröffentlichte.

Bildung mit dem Leistungsprinzip verbindet und nicht mit dem Privileg der sozialen Herkunft.

Condorcet unterschied 1793 zwischen einem *aufgeklärten* und einem *ignoranten* Volk. „Ignorant“ meint unwissend und unfrei. Ein Volk, das - unter Zensur gestellt - dumm gehalten wird, wird in die Hände von Demagogen fallen, die einzig ihre eigenen Interessen vertreten. Ein aufgeklärtes Volk kann seine Interessen delegieren, sofern eine politische Öffentlichkeit vorhanden ist, an der jeder teilhaben kann und die für die Kontrolle der Macht sorgt. Das setzt voraus, Bildung kann sich unabhängig von Zensur ausbreiten.⁵

- Öffentliche Bildung ist die Basislegitimation der modernen Schule, ohne die staatliche Schulpflicht keine wirkliche Berechtigung hätte.
- Es geht nicht einfach um staatsbürgerliche Erziehung, die auch mit einem Entzug von Wissen möglich ist;
- es geht aber auch nicht bloss um persönliches Erleben, das weder Wissen noch Tugend nötig hat.
- Schulpflicht - alle Kinder *müssen* die obligatorische Schule besuchen, ob sie oder ihre Erziehungsberechtigten dies wollen oder nicht - ist einzig mit einer öffentlichen Zwecksetzung zulässig, die Schulbesuch mit dem republikanischen Allgemeinwohl begründet.

Der Staat *organisiert* diesen politischen Zweck, ohne ihn nach eigenem Belieben *definieren* zu können. Weder erfindet staatliche Macht das Schulwissen noch kann in einer demokratischen Republik die Staatsmacht durchsetzen, welche Tugenden zu gelten haben und welche nicht.

Vorausgesetzt ist die demokratische Verfassung, auf deren Anforderungen hin künftige Bürgerinnen und Bürger gebildet werden müssen. Öffentlichkeit und Kritik sind Grundlagen der Demokratie, die Allgemeinbildung dient *dann* der Demokratie, wenn sie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, mit denen politische Partizipation über Generationen ermöglicht und stabil gehalten wird.

Ganz anders verstand Philipp Emanuel Fellenberg die Aufgabe der Volksbildung. Fellenberg, Jahrgang 1771 und Patrizier aus Bern, war fünfundzwanzig Jahre jünger als Pestalozzi, wurde zu seinem Konkurrenten und war wesentlich erfolgreicher als sein Zürcher Mitstreiter um die Zukunft der Erziehung. Beide gingen von den gegebenen Verhältnissen aus, nicht von Utopien, aber zogen ganz unterschiedliche Schlüsse.

Fellenbergs Vater, Daniel von Fellenberg, hatte 1793 den Wilhof in der Nähe der bernischen Gemeinde Münchenbuchsee gekauft. Dieser Hof ging nach seinem Tode 1801 an den Sohn über, der hier 1807 ein landwirtschaftliches Institut gründete, dem eine bereits vorher bestehende Armenschule angeschlossen war. Diese Kombination aus „Landwirtschafts-Methode“ und „landwirtschaftlichen Erziehungsanstalten“ (Fellenberg 1808, S. 20ff.) wurde bekannt als „Feldgärtnerei-Colonien“ (Lange 1836),⁶ die europaweit

⁵ „Un peuple éclairé confie ses intérêts à des hommes instruits. Mais un peuple ignorant devient nécessairement la dupe des fourbes qui, soit qu'ils le flattent, soit qu'ils l'oppriment, le rendant l'instrument de leurs projets, et la victime de leurs intérêts personnelles“ (Condorcet 1989, S. 237; Hervorhebungen J.O.).

⁶ Der Propagandist dieser Methode war Christian Friedrich Lange (1778-1849). Er stammte aus Döbeln und besuchte die Königliche Landesschule in Grimma. 1802 wurde er in Leipzig zum Magister der Theologie promoviert und war seit 1805 als Pfarrer im Limbach bei Oschatz tätig. 1817 wurde Lange Diakon und Prediger an der Dresdner Kreuzkirche.

Nachahmer fanden und als aussichtsreiches Mittel zur wirksamen Bekämpfung der Armut angesehen wurden. In der Schweiz hiessen sie die „Wehrlichschulen“.⁷

Aber die Arbeitsschulen auf dem Lande wurden nicht zur Basis der neuen Volksschule, sondern waren nur ein merkantiler Beitrag zur Armenerziehung. Die Kolonie war Teil eines privaten Bildungsimperiums in Bern, das auch weiterführende Schulen und sogar ein Lehrerseminar umfasste. Doch nach dem Tod von Fellenberg (1844) hatte sich das Konzept der pädagogischen Republik überholt. Der Staat bot fortan die Volksbildung an, Privatschulen wurden umso mehr an den Rand gedrängt, je mehr das staatliche Obligatorium ausgedehnt wurde.

Damit verbunden war die allmähliche Loslösung von der kirchlichen Schulaufsicht und die Säkularisierung des Lehrplans, die sich - mit vielen Kompromissen und bei grossen kantonalen Unterschieden - im ganzen 19. Jahrhundert hinzog, aber endlich doch erfolgreich war (Annen 2005)

Der Unterricht für das Volk verlangte eine staatliche Legitimation. Heinrich Zschokke formulierte dieses Prinzip in seinem Bündner Lehrplan von 1798 als Teil dessen, was zu der „guten Einrichtung eines Staates“ gehört (Das neue und nützliche Schulbüchlein 1798, S. 131). Genauer heisst es:

„Wenn ein Volk frei bleiben will, muss es sorgen in allen nützlichen Dingen wohl unterrichtet zu werden. Der dumme und unwissende Mensch ist immer der Sklav des Klugen. Alle Gemeinden haben daher gottesfürchtige und gelehrte Kirchen- und Schuldienen. Jedes Dorf hat eine wohlversehene Schule, zum Unterricht im Schreiben, Lesen, Rechnen, Religion und Vaterlandsbeschaffenheit. - Im Lande sind mehrere hohe Schulen, um allerlei fremde Sprachen und höhere Wissenschaften zu erlernen“ (ebd., S. 134).

Die politischen Gemeinden unterhalten öffentliche Schulen, die auch, aber nicht ausschliesslich und auch nicht überwiegend, Religion lehren und die ihre wesentliche Aufgabe darin haben, für den Anstieg der Volksbildung insgesamt zu sorgen. Ignoranz und Unwissen sind die Feinde der politischen Freiheit, soll man verstehen, also muss Religion als Wissensfach unterrichtet oder müssen Katechismus und öffentlicher Unterricht getrennt werden.

Die Unterordnung der Geistlichen unter das Gesetz des „öffentlichen Unterrichts“ (Stapfer 1800, S. 11) war eines der grossen Probleme der Helvetik. Kirche und Staat sollten je getrennte Erziehungsaufgaben erhalten, die „Nationalerziehung“ und der „öffentliche Unterricht“ sollten staatliche Angelegenheiten werden, die Kirche sollte sich auf „religiösen Unterricht“ und „kirchliche Unterweisung“ beschränken (ebd., S. 13/14). Das ist tatsächlich so durchgesetzt worden, nicht frei von Friktionen und mit dem Kompromiss, dass Religion in der staatlichen Volksschule als Glaubensfach unterrichtet werden konnte.

⁷ Landwirtschaftliche Armenanstalten oder „Wehrlichschulen“ nach dem Vorbild von Hofwyl entstanden etwa in Vilette bei Genf, in Echichamp nahe der Gemeinde Rolle im Waadtland, in der Schurtanne bei Trogen, an der Linth bei Teufen in Appenzell, in Basel sowie in der Nähe von Sumiswald, weiter in Deutschland in Friedrichsfeld bei Berlin, in Pirna oder in Düsseldorf sowie auch in England und den Niederlanden (Nachweise in Lange 1836). Johann Jacob Wehrli (1790-1855) leitete die Armenschule von Hofwyl seit dem Frühsommer 1810 und blieb dort bis 1833.

Mit dem Aufbau der kantonalen Volksschulen war die Schweiz im 19. Jahrhundert offen für Lehrkräfte und Pädagogen aus dem Ausland. Auch dieser Transfer in die Schweiz hinein ist kaum beachtet worden. So ist wenig bekannt, dass Friedrich Fröbel, der Gründer des Kindergartens, mehr als sechs Jahre beruflich in der Schweiz verbracht hat, allerdings nur mit mässigem Erfolg (Bericht 1833). Das gilt auch für seinen kurzen Einsatz in der bernischen Lehrerbildung.

Mehr Erfolg dagegen hatte der Württembergische Blindenlehrer Ignaz Thomas Scherr, der im Kanton Zürich die Volksschule mit aufgebaut und die Lehrerbildung entwickelt hat. Allerdings fiel er nach mutigen Reformen und wegweisenden Initiativen in Ungnade und wurde im Zuge des Straussenhändels nach dem „Züriputsch“ vom 6. September 1839 entlassen. Gründe waren seine liberale Auffassung vom Christentum und sein Einsatz für ein Verbot der Kinder-Nacharbeit.

Scherr war nach seiner Heirat mit Anna Lattmann aus Zürich naturalisiert, also trug kein deutsches Risiko. Und er tat nach dem Rauswurf das Naheliegende, er wechselte den Kanton. Scherr wurde 1849 Verfassungsrat des Kantons Thurgau und war dort auch einige Jahre im Erziehungsrat tätig. In Zürich erschien eine Würdigung des „Schulreformators“ (Bänninger 1871), allerdings wartete man damit bis nach seinem Tod.

Im Anschluss an die gescheiterte Revolution 1848/49 kamen zahlreiche deutsche Emigranten in die Schweiz, darunter auch viele demokratisch gesinnte Lehrer. Für manche von ihnen war die Schweiz nur eine Zwischenstation auf dem Weg in die Vereinigten Staaten, diejenigen aber, die in der Schweiz blieben, trugen massgeblich zum Aufbau der Volksschule bei.

- Die eigentliche Geschichte der schweizerischen Pädagogik hat primär mit dem Aufbau kantonalen Volksschulen zu tun.
- Das Projekt einer nationalen Volksschule, das Stapfer für die Helvetik entwickelt hat, scheiterte nach deren Untergang 1803.
- Die Idee der Volksschule wurde gleichwohl weiterverfolgt, nur diesmal mit kantonalen Gründungen.
- Volksschulgesetze im Aargau, in Basel, im Thurgau oder auch im Kanton Zürich zeigen die Richtung an.

Bereits in der helvetischen Gesellschaft wurde die Maxime „Volksherrschaft ist Volksbildung“ diskutiert. Die Eliten in der Schweiz waren sich darüber im Klaren, dass die Etablierung einer demokratischen Verfassung nur mit dem Aufbau der Volksbildung möglich und sinnvoll war. Bis zur Französischen Revolution waren dabei die Schriften von Condorcet eine massgebende Grösse, während sich die Kritiker der Volksschule auf Rousseau und Pestalozzi beziehen konnten.

3. Das Zürcher Schulgesetz von 1832 und der Ausbau der Volksschule

Am 28. September 1832 wurde das „Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich“ erlassen, also mit heutigen Worten das erste Volksschulgesetz der Schweiz und wohl auch das erste Gesetz im deutschen Sprachraum, das

den Begriff „Volksschule“ positiv verwendet. Das erste basellandschaftliche Schulgesetz wurde erst 1835 vom Volk angenommen.⁸

Das „gemeine Volk“ war noch im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber in Zürich nunmehr eine integrative Schule *für* das Volk vorsah, deren Zweckparagraf unmissverständlich so formuliert war:

„Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden“
(Gesetz 1832, S. 313).

Die Einrichtung der Volksschule war gleichbedeutend mit der Absage an jede Form von Standesschule, wie sie im europäischen Umfeld zu diesem Zeitpunkt noch völlig selbstverständlich war. Das Gesetz unterschied grundsätzlich zwischen der allgemeinen und der höheren Volksschule; die erste sollte als Ortsschule geführt werden, drei Abteilungen umfassen und vom sechsten bis zum fünfzehnten Altersjahr reichen, allerdings in der dritten Abteilung nur der Repetition dienen (ebd., S. 347).

Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, „der gesamten Schuljugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen“, die zur Erfüllung des „Zwecks der Schulbildung unerlässlich sind“ (ebd., S. 313). „Höhere“ Volksschulen waren die heutigen Sekundarklassen, die noch nicht obligatorisch waren.

Was unter den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten zu verstehen ist, wird auf eine heute unvorstellbar kurze Weise festgelegt, nämlich durch eine Aufzählung von vier Lehrbereichen auf nur einer Seite.

- Unterschieden werden die *Elementarbildung* in den Bereichen Sprache, Rechnen und Musik,
- die *Realbildung* in Fächern einschliesslich Unterricht in der „Staatseinrichtung“,
- weiter die *Kunstabildung* im Singen, Zeichnen und Schönschreiben
- sowie schliesslich die *Religionsbildung* mit „biblischer Geschichte im Auszug“ und „Vorbereitung auf den kirchlichen Religionsunterricht“ (ebd., S. 313/314).

Das Gesetz von 1832 sah unabhängige und selbständige Lehrkräfte vor (ebd., S. 326), die verantwortlich für den Unterrichtserfolg waren und dafür Spielraum benötigen. Sie sollten nicht an den Buchstaben des Lehrplans, sondern an der Erreichung des Zweckes gemessen werden.

Das erste Zürcher Volksschulgesetz enthält auch noch andere Regelungen, die aus heutiger Sicht erstaunlich sind,

- etwa jährliche öffentliche Prüfungen aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 321),

⁸ Umgesetzt wurde das Gesetz unter der Führung erst von Johann Jakob Kettinger (1802-1869) und dann von Martin Birmann (1828-1890).

- gesetzliche Ferien von mindestens vier und höchstens acht Wochen (ebd., S. 323),
- Verpflichtung der „Schüler der obern Classen“ zur Aushilfe beim „Lehrgeschäft“ (ebd.),
- Akzeptanz von Schulversäumnissen nur bei alsbaldiger Entschuldigung und dem Vorliegen „erheblicher Gründe“ (ebd., S. 324/325),
- die Verpflichtung der Lehrerschaft zur Fortbildung (ebd., S. 331),
- dann weiter Schulsteuern und schliesslich eine „Hochzeitgabe, welche jedes Brautpaar im Betrag von wenigstens zwey Franken an den Schulfonds seiner Bürgergemeinde zu entrichten hat“ (ebd., S. 338/339).

Dagegen machte das Gesetz keinerlei Aussagen oder auch nur Andeutungen über das, was heute vordringlich zu sein scheint, nämlich die Individualisierung des Lernens, die Förderung von sehr unterschiedlichen Talenten und die Integration von Schülerinnen und Schüler mit verschiedener sozialer Herkunft. Das ist leicht zu erklären, es gab für solche Stichworte keinen Anlass, weil die Gesellschaft wohl verschiedene Klassen kannte, aber das Umfeld der einzelnen Schulen sowohl in sozialer wie auch in religiöser Hinsicht weitgehend homogen war.

Entsprechend homogen war auch die Vorstellung des Lehrens und Lernens, von der sich das Gesetz seinerzeit leiten liess. Die Grundanforderung an den Unterricht wird so beschrieben:

„Die Lehrweise muss so beschaffen seyn, dass sie, indem die Schüler in schnellem und dennoch lückenlosem Fortschreiten zu Kenntnissen und Fertigkeiten geführt werden, die Sinnes-, Verstandes- und Gemüthsbildung als Hauptsache von Anfang an und fortgehend befördert“ (ebd., S. 315).

Das war natürlich immer Illusion, denn ein „lückenloses“ Fortschreiten aller Schülerinnen und Schüler nach gleichem und dabei möglichst schnellem Tempo hat es nie gegeben und kann es auch nicht geben, selbst oder gerade dann nicht, wenn man die Anforderungen nach unten hin nivellieren würde.

Die historische Ausgangslage für das Zürcher Gesetz lässt sich auch mit zwei Zahlen erläutern, die auch den Abstand zu heute kennzeichnen:

- 1834 mussten im Kanton Zürich genau 43.653 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.⁹
- Dafür standen 446 ausschliesslich männliche Lehrkräfte zu Verfügung.

Die Relation gibt einen Eindruck von der zulässigen Klassengrösse und aber auch von der Schule selbst, die nämlich noch weitgehend identisch war mit der Klasse. Unterrichtet wurden hundert Schüler pro Klasse. Eine Unterteilung nach Jahrgängen gab es noch nicht, die Schüler wurden gemeinsam in einem Raum unterrichtet, fast ausschliesslich von einem Lehrer und seinem Gehilfen.

⁹ Schülerzahlen im Kanton Zürich: Historische Entwicklung seit 1832. <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>

Und Unterricht war das gesamte Angebot der Bildung. Zu diesem Zeitpunkt gab es weder Kindergärten noch Sonderschulen, keine Kleinklassen und auch keine organisierte Berufsbildung, für die der Staat Verantwortung getragen hätte. Aus dem Gesetz folgte aber, dass auf dieser Grundlage auch die Lehrerbildung neu geordnet werden musste. 1832 wurde das erste Lehrerseminar in Küssnacht eröffnet, Direktor wurde Ignaz Thomas Scherr, der den Konservativen auch deswegen ein Dorn im Auge war. Politische Kämpfe um die Lehrerbildung soll es ja bis heute geben.

- Danach ist die Volksschule stetig ausgebaut worden.
- Sie wurde nicht nur zeitlich erweitert, sondern hat auch allmählich ein anderes Gesicht gewonnen.
- Ursprünglich sollte die Volksschule allein zur Elementarbildung beitragen, wobei ein starker Bezug zu den Notwendigkeiten des Berufslebens gesucht wurde.
- Dieser Bezug wurde mit der Etablierung einer eigenen Berufsbildung weitgehend aufgegeben.

Konkret hiess das, Lernbereiche wie das geometrische Zeichnen zu verlagern oder einzuschränken. Umgekehrt konnte die Elementarmathematik erweitert und ausgebaut werden. Die Volksschule entwickelte auf dieser Linie eigene Fächer, mit denen bestimmt wurde, was unter schulischer Allgemeinbildung zu verstehen war.

Ein weiteres Merkmal war die Entwicklung der Volksschule zu einem Quasi-Monopol des Staates. Die zahlreichen Privatschulen in den grösseren Städten hatten vor allem den Bereich der Sekundarschule versorgt. Als dieser obligatorisch wurde, sind die Privatschulen an den Rand gedrängt worden (Tobler 1944, S. 169/170). Bis heute hat die Schweiz eine vergleichsweise niedrige Zahl an Privatschulen, was vor allem damit zusammenhängt, dass staatliche Subventionen nur sehr selektiv eingesetzt werden.

4. Die drei Klassiker der Pädagogik

Diese Geschichte dauert an und hat zu sehr stabilen Institutionen geführt. Dass Volksherrschaft mit Volksbildung zu tun hat, ist im Bewusstsein der Schweizerinnen und Schweizer fest verankert.

- Vor diesem Hintergrund kann ich auf mein Thema zurückkommen:
- Was ist nun die theoretische Leistung der drei grossen Pädagogen, die so gut wie nie mit der Schweiz in Verbindung gebracht wurden und doch nach heutigem Massstab zur Schweiz zählen?

Grundlegend für Rousseaus Sicht der Erziehung ist der Dualismus von „Natur“ und „Gesellschaft“. Rousseau übernimmt dabei eine Bestimmung aus dem Naturrecht, wonach zwischen dem Naturzustand und dem Gesellschaftszustand unterschieden werden müsse. Aber was im Naturrecht analytisch gemeint war, wird bei Rousseau normativ besetzt. Die gute Natur des Menschen steht der verdorbenen Gesellschaft gegenüber und die Frage ist, wie man Kinder gemäss ihrer Natur erziehen kann, ohne sie der Gesellschaft auszusetzen.

Für die Beantwortung dieser Frage entwickelte Rousseau ein Szenario, das ausdrücklich als kontrafaktisch bezeichnet wird, aber gerade deswegen die Fantasie vieler

Generationen von Reformpädagogen angeregt hat. Gemäss diesem Szenario soll die „erste Erziehung des Kindes“, also die Erziehung bis zum 12. Lebensjahr, ganz in einer natürlichen Umgebung erfolgen, damit sich die Kräfte des Kindes so entwickeln können, dass der Erwachsene stark genug wird, der Gesellschaft standzuhalten.

Diese Fantasie hat bis heute immer erneut zu Versuchen geführt, die Erziehung der Kinder in alternativen Milieus, fern der Gesellschaft, zu realisieren. Insofern hatte Rousseaus Szenario eine erhebliche Wirkung, wie man auch an heutigen Schweizer Alternativschulen zeigen kann. Jeder kennt auch die Schule in Summerhill, die einzig von den natürlichen Interessen des Kindes und nicht von den gesellschaftlichen Erwartungen geprägt sein sollte.

Allerdings wollte Rousseau für sein fiktives Kind gar keine Schule, sondern nur einen Erzieher, und er wollte diesen Erzieher für ein *männliches* Kind, während Mädchen nicht in den Genuss einer Erziehung gemäss ihrer Natur kommen sollten. Rousseau konnte nicht ahnen, dass Mädchen in der Schule erfolgreicher sind als Jungen, aber man kann ihn auch so verstehen, dass Jungen mit der „natürlichen“ Erziehung künstlich privilegiert werden sollten.

Pestalozzi folgte Rousseau in einer bestimmten Hinsicht. Er übernimmt Rousseaus Unterscheidung von „Mensch“ und „Bürger“ und spricht von der Menschenbildung, die jeder Erziehung zum Bürger vorausgehen müsse. Dabei verzichtet er auf Rousseaus Szenario und versteht die erste Erziehung des Menschen als geschütztes Aufwachsen in der Wohnstube. Den ersten Unterricht sollen auch nicht Lehrer übernehmen, sondern die Mütter, die dafür eine methodische Anweisung erhalten, also nach Lehrbuch erziehen sollten. Das ist zum Glück nie versucht worden.

Der grösste Unterschied zu Rousseau liegt in der politischen Theorie Pestalozzis. Diese Theorie richtet sich nicht auf einen Gesellschaftsvertrag, sondern bezieht sich auf das Volk, allerdings nicht im Sinne eines demokratischen Volkes. „Volk“ ist nicht das Gesamt der Stimmbürger, sondern eine historisch gewachsene Entität, die sich nach Ständen unterscheidet. Daher gilt die Erziehung dem Stand und soll nicht darüber hinausgehen. Demokratie und Öffentlichkeit spielen keine Rolle, stark gemacht werden der Nahraum des Erlebens und die Ausrüstung mit Wissen, das dafür nützlich ist.

Entsprechend hält Pestalozzi auch schulische Volksbildung für keine Notwendigkeit der Zukunft. Aus diesem Grunde ist er nach seinem Tode 1827 in der Schweiz weitgehend vergessen worden, zumal seine eigenen Schulversuche wenig rühmlich endeten. Der Zugriff des Staates auf die Volksbildung führte auch nicht zu einer Entfremdung von Haus und Familie, wie Pestalozzi vorhergesehen hatte. Im Gegenteil zeigte sich, dass mit steigender Volksbildung die Verfahren der Demokratie verlässlicher gestaltet werden konnte.

Pestalozzi ist als „grosser deutscher Pädagoge“ in der deutschen Lehrerbildung aufgebaut und propagiert worden. Erst danach entstanden die bekannten Pestalozzi Denkmäler in der Schweiz. Mit der Schweizer Volksschule hat Pestalozzi nur als entschiedener Gegner etwas zu tun. Er ist nicht ihr „Gründer“, sondern ihr Kritiker (Osterwalder 1995).

Piaget folgt Rousseau dahingehend, dass die Entwicklung der Natur des Kindes Grundlage aller Erziehung sein muss. Allerdings hat Piaget eine ganz andere Vorstellung von Entwicklung als Rousseau und er sieht auch nicht eine natürliche Umgebung für das Wachstum des Kindes vor. Im Gegenteil erkennt Piaget gerade die Bedeutung der Interaktion von Kindern für die Entwicklung von Fragen und so von Kognitionen. Ein weiterer

Unterschied erwächst aus dem Tatbestand, dass Rousseau sensualistisch dachte und deswegen glaubte, das Lernen des Kindes effektiv steuern zu können.

Piaget macht ernst mit der Vorstellung der Autonomie des Kindes und stellt dabei die kognitive Entwicklung ins Zentrum. Kinder lernen durch Fragen und sind Teil einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft, in deren Rahmen sie ihr Denken entwickeln. Erziehung ist nicht mehr als Unterstützung der Natur, was auch bedeutet, die sensualistische Vorstellung der „Einwirkung“ auf die Seele des Kindes preiszugeben.

Anders als im Sensualismus gibt es keine Tabula Rasa des Geistes oder der Seele, sondern nur die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Erziehungspersonen sind Teil der Umwelt und nicht wie bei Rousseau die „Meister“ des Prozesses, die die Entwicklung der Natur auf ihrer Seite haben. Die Entwicklung vollzieht sich durch eine gestufte Anpassung der Kognitionen, also eigenständig und nicht nach einem pädagogischen Masterplan.

Alle drei Pädagogen haben verschiedene Gemeinsamkeiten, wenngleich eher dort, wo sie Gegebenheiten nicht sehen oder gezielt missachten. Allen drei fehlt der Sinn für Gesetze, Institutionen und Politik. „Gesellschaft“ kommt bei Rousseau nur negativ in den Blick, Piaget versteht Demokratie ähnlich wie John Dewey und so ohne Berücksichtigung der Machtfrage, Pestalozzi teilt Rousseaus Gesellschaftskritik, aber hat letztlich ein Ancien Régime der Erziehung vor Augen.

Die Schweizer Pädagogik ist jahrzehntelang ohne grossen Namen ausgekommen. Damit ist nicht gesagt, dass Expertise fehlte, die im Gegenteil mit der Entwicklung der Lehrerbildung langfristig aufgebaut und stabilisiert wurde. Dabei ging es nicht um die Verwirklichung grosser und zum Teil auch absurder pädagogischer Ideen, sondern um die Bewältigung des Tagesgeschäfts, also den Unterricht, die Gestaltung der Übergänge, die Regelung der Abschlüsse und die Verankerung der Schule in der Gemeinde.

5. *Ausblick*

Bis heute ist die zentrale Achse im schweizerischen Bildungssystem die zwischen Volksschule und Berufsbildung. Der Stellenwert der Berufsbildung im Bewusstsein der Bevölkerung ist ungebrochen und er hat damit zu tun, dass erste berufliche Abschlüsse zu früher finanzieller Unabhängigkeit führen.

Anders als in den Nachbarländern begrenzt die demokratische Schulaufsicht auch die Steuerungsaufgaben und Interventionsmöglichkeiten der Bildungsverwaltung. Zwar sind die Regelungen über die Gemeindeautonomie in den einzelnen Kantonen unterschiedlich, aber verglichen mit Ländern wie Frankreich oder Österreich ist die Autonomie in Bildungsangelegenheiten überall hoch.

Der hohe Stellenwert der Bildung insgesamt schlägt sich in der staatlichen Finanzierung nieder. Die öffentlichen Bildungsausgaben in der Schweiz betragen im Jahre 2015 36,7 Milliarden Franken. Den Hauptteil der Ausgaben tragen die Kantone und die Gemeinden. Nur Luxemburg gibt mehr Geld pro Schüler und Student aus.¹⁰ Nicht immer hat

¹⁰ Neue Zürcher Zeitung vom 5. 12. 2017. Betrachtet man die Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandprodukts, dann sind die Schweizer 4,7 Prozent allerdings nur OECD-Durchschnitt(ebd.).

eine hohe Finanzierung etwas mit steigender Qualität zu tun, wie sich etwa an den Vereinigten Staaten zeigen liesse.

Im internationalen Vergleich steht die Schweiz gut da, wenngleich man mit diesem Vergleich auch vorsichtig sein muss, weil die Besonderheiten des Schweizer Bildungssystems oft gar nicht erfasst werden. In der Beurteilung der OECD wird die vergleichsweise niedrige Maturitätsquote als Manko verstanden, während zugleich die Berufsbildung als einzigartig gelobt wird. Dass hier ein Zusammenhang besteht, lässt sich den OECD-Statistiken nicht entnehmen.

Die fehlende Orientierung an grossen Pädagogen geht nicht einher mit der Vernachlässigung der Wissenschaften, die für das Bildungssystem einschlägig sind. Im Gegenteil lässt sich ein Schub der empirischen Forschung im Blick auf Schule und Lehrerbildung feststellen, der vor dreissig Jahren noch absolut undenkbar war. Das hat zu tun mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen, die neben Aus- und Weiterbildung auch einen Forschungsauftrag zu erfüllen haben.

Die professionellen Überzeugungen der Schweizer Lehrkräfte beziehen sich auf die beruflichen Grundsituationen ihrer Arbeit, also vor allem den Unterricht, im Weiteren auch die Beratung, die Elternarbeit und die Kontakte zur lokalen Öffentlichkeit. Die Sprache der Lehrpersonen ist praxisnah und eingestellt auf die Anforderungen des Alltags.

Dass auch pädagogische Ideologien wirksam werden können, zeigt der Fall Jürg Jegge (Budlinger 2018). Man kann aus diesem Fall lernen, sich nicht auf abstrakte Überzeugungen zu verlassen und blosse Theorien auf ihren Realitätsgehalt zu prüfen. Wohl klingende Slogans sollten das praktische Denken nicht beeinflussen können. Und Jeggés anti-autoritäre Erziehung hatte nichts Schule zu tun, aber viel mit einem pädophilen Straftäter.

Die Zukunft des Arbeitsplatzes Schule wird mit hoher Wahrscheinlichkeit von der Digitalisierung bestimmt werden. Das sieht auch der Bildungsbericht 2018 so. Neben den Folgen der Migration - ein Drittel der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen in der Schweiz weist einen Migrationshintergrund auf -, ist die Digitalisierung das grosse Thema der Zukunft (Bildungsbericht 2018). Allerdings liegen noch nicht viele Erfahrungen vor, sondern eher nur eine Veränderung des pädagogischen Reisetourismus von Finnland nach Estland

Man kann aber im Kanton Zürich etwa erste Schulen sehen, in denen Schüler und Lehrer mit Tablets arbeiten und damit die Unterrichtssituation stark verändern. Ein Beispiel ist die Sekundarschule Andelfingen im Kanton Zürich, die den Unterrichtenden als „Lerncoach“ bezeichnet, der über hohe Medienkompetenz verfügen muss.¹¹ Ein ausführlicher ICT-Guide zu den langjährigen Strategien der Digitalisierung ist auf der Homepage der Primarschule Regensdorf ebenfalls im Kanton Zürich zugänglich (Bass/Nyfeler 2015).

Gemeint ist damit nicht, dass sich die Schülerinnen und Schüler einfach selbst die Ziele setzen. Der staatliche Rahmen für die Schulen gilt nach wie vor, so dass die Ziele, die mit dem Unterricht erreicht werden sollen, auch vorgegeben sind. Das begrenzt die heute so dominante Rede vom „selbstorganisierten Lernen“.

- Was sich ändert, ist der Zusammenhang von Aufgaben und Leistungen.

¹¹ <https://www.sek-andelfingen.ch/> Auf der Seite findet sich ein Video über den Unterricht.

- Die Aufgaben stehen nicht einfach mehr in den konventionellen Lehrmitteln, sondern werden elektronisch präsentiert und fortlaufend angepasst.
- Die Leistungsbeurteilung folgt dem Lernprozess und so der Aufgabebearbeitung, ohne an eine bestimmte Klassensituation gebunden zu sein.
- Dabei werden transparente Beurteilungskriterien angewandt, die Schüler wie Eltern prüfen können.

Eine Gefahr bei dieser Entwicklung ist der „gläserne Schüler“, der in einem Umfeld lernt und arbeitet, das buchstäblich nichts vergisst, was einmal registriert worden ist. Hier stellen sich tiefgreifende Fragen, etwa wie die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler datenmässig erfasst und aufbewahrt werden sollen. Das Problem ist letztlich, ob Lernen in der Schule zu einem biografischen Archiv werden soll, das sich mit späteren Anforderungen im Beruf verknüpfen lässt.

Als Erstes wird die Berufsbildung von einer durchgehenden Digitalisierung betroffen sein. In diesem Zusammenhang fragt sich, welche Berufe diesen Prozess überleben, welche sich anpassen und welche sich neu entwickeln. Das betrifft nicht nur die Inhalte der einzelnen Berufe, sondern auch die Berufe selbst. Auf diese Situation hat weder Rousseau noch Pestalozzi die Schule vorbereitet. Aber das gilt historisch auch für die meisten anderen Hinsichten.

- Was immer getan wird, es muss zur Praxis passen und für sichtbare Verbesserungen sorgen.
- Die Verkaufsinteressen der Industrie kann nicht der Grund sein, die Schule zu digitalisieren.
- Umgekehrt muss die Schule die neuen Technologien selbstbewusst so nutzen, dass es ihren Überzeugungen dient.
- Natürlich muss sich die Schule als moderne Organisation zeigen, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung mithält, aber sie darf sich nicht selbst verlieren.

Dabei muss der politische Auftrag vor Augen stehen. Die Schule dient nicht der Verhaltenssteuerung künftiger Konsumenten, sondern weiterhin der Bildung künftiger Bürger und verlangt ernsthaftes Lernen sowie ein gemeinsames Angebot. Wie immer sich der Unterricht ändern mag, als sozialer Lernort mit einem verbindlichen Programm sind Schulen unverzichtbar.

Literatur

Quellen

Bänninger, Johann Jakob (1871): Der Schulreformer Doktor Thomas Scherr. Sein Leben und sein Wirken. Zürich: J. Herz.

Bericht (1833): Bericht des Kleinen Rates an den Grossen Rat über die Privaterziehungsanstalt in Willisau. Luzern s.l.

Condorcet (1989): *Ecrits sur l'instruction publique*. Second volume: Rapport sur l'instruction publique. Texte présenté, annoté et commenté par Ch. Coutel: préface de C. Kintzler. Paris: Edilig.

Fellenberg, Emanuel von (Hrsg.) (1808): Landwirtschaftliche Blätter von Hofwyl. Erstes Heft. Bern: Maurhofer&Dellenbach.

Gesetz 1832: Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess, S. 313-341.

Lange, Christian Friedrich (1836): Feldgärtnerei-Colonien oder Ländliche Erziehungs-Anstalten für Armenkinder, zur gartenmässigen Betreibung des Ackerbaus, als das allerwohlfeilste, zweckmässigste und durchgreifendste Mittel gegen das Ueberhandnehmen der Armennoth, aus vielfachen Thatsachen und unläugbaren Erfahrungen nachgewiesen und praktisch dargestellt. Dresden/Leipzig: Arnold.

Lexikon der Pädagogik (1952): Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden. Band III. Bern: Verlag A. Francke.

Das neue und nützliche Schulbüchlein (1798): Das neue und nützliche Schulbüchlein , zum Gebrauch und Unterricht für die wissbegierige Jugend im Bündnerlande. Malans: s.l.

Schmidt, Karl (1861): Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker dargestellt. Dritter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi. Cöthen: Verlag vom Paul Schettler.

Stapfer, Philipp Albert (1800): Einige Bemerkungen über den Zustand der Religion und ihrer Diener in Helvetien. Bern s.l.

Tanner, Konrad (1787): Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie. Zürich: s.l.

Darstellungen

Angulo, A.J. (Ed.) (2016): Miseducation. A History of Ignorance-Making in Amerika and Abroad. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Annen, Martin (2005): Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als historisches Fallbeispiel. Bern u.a.: Peter Lang Verlag.

Bass, St./Nyfeler, H. (2015): ICT-Guide 2016-2021. Primarschule Regensdorf. Version 2.0 17. November 2015.

<https://www.ps-regensdorf.ch/medien-informatik/medien-informatik/ict-guide-2016-2021/p-777/>

Bildungsbericht (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: SKBF.

Budlinger, Michael (2018): Untersuchung Jürg Jegge. Mit Unterstützung von Monika Gisler und Adrin Gantenbein. Zürich, 30. Mai 2018.

https://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2018/untersuchungsbericht-juerg-jegge-liegtvor/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/1796_1530102813195.spooler.download.1530102523072.pdf/Jegge_Untersuchungsbericht_und_Anhaenge.pdf

Dollinger, Bernd (2006): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Fuchs, M. (2015): Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. (= Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799).

Osterwalder, Fritz (1996): Pestalozzi - Ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Palmer, Joy (Ed.) (2001): Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey. New York/London: Routledge.

Tobler, Erich (1944): Instituts-Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der praktischen Erziehung in der deutschen Schweiz von der Zeit Pestalozzis bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Aarau: Gebr. Oberholzer.

Von Eiff, Miriam Sophia (2018): Star - Heiliger - Vorbild. Eine empirische Untersuchung zum Vorbildverständnis von Kindern im Grundschulalter. Münster: LIT Verlag. (= Religionsdidaktik konkret, hrsg. v. Hans Mendl/Clauss Peter Sajak, Band 9).