

FVF
FORUM VORMÄRZ FORSCHUNG
Jahrbuch 2019

Zwischen Emanzipation
und Sozialdisziplinierung:
Pädagogik im Vormärz

AISTHESIS VERLAG

Kuratorium:

Michael Ansel (Wuppertal), Olaf Briese (Berlin), Birgit Bublies-Godau (Dortmund), Norbert Otto Eke (Paderborn), Philipp Erbentraut (Frankfurt a. M.), Jürgen Fohrmann (Bonn), Bernd Füllner (Düsseldorf), Katharina Gather (Paderborn), Katharina Grabbe (Münster), Detlev Kopp (Bielefeld), Hans-Martin Kruckis (Bielefeld), Sandra Markewitz (Vechta), Anne-Rose Meyer (Wuppertal), Maria Pormann (Köln), Florian Vaßen (Hannover)

FVF
FORUM VORMÄRZ FORSCHUNG

Jahrbuch 2019
25. Jahrgang

Zwischen Emanzipation
und Sozialdisziplinierung:
Pädagogik im Vormärz

herausgegeben
von
Katharina Gather

AISTHESIS VERLAG

Das FVF im Internet: www.vormaerz.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das FVF ist vom Finanzamt Bielefeld nach § 5 Abs. 1 mit Steuer-Nr. 305/0071/1500 als gemeinnützig anerkannt. Spenden sind steuerlich absetzbar.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge müssen nicht mit der Meinung der Redaktion übereinstimmen.

Redaktion: Detlev Kopp

Publiziert von
Aisthesis Verlag Bielefeld 2022
Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld
Satz: Germano Wallmann, geisterwort.de

Open Access ISBN 978-3-8498-1660-5
Print ISBN 978-3-8498-1557-8
E-Book ISBN 978-3-8498-1558-5
www.aisthesis.de



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Katharina Gather (Paderborn)

Schule und Idealstaat bei Karl Fröbel

Zur politischen Funktion von Erziehung und Bildung im Vormärz

Kein Land, abgesehen von Nordamerika, bietet nun mehr Bedingungen zu einem freien öffentlichen Leben dar, als die Schweiz, wo Vereinsfreiheit, Preßfreiheit, Lehrfreiheit in den meisten Kantonen bestehen, und auch das kirchliche Leben immer mehr Sache des Volkes oder freier Gemeinden wird. Daher konnte in einem der Erziehung sich Widmenden leicht der Gedanke entstehen, hier eine Erziehungsanstalt zu gründen, welche zu leisten versuchte, was die fortgeschrittenen Bedürfnisse unserer Zeit fordern.¹

1. Karl Fröbel – ein deutscher Lehrer unter dem Eindruck der regenerativen Schulreform im Kanton Zürich

Entrüstet vom Züriputsch und der Rücknahme der regenerativen Schulreform durch das Septemberregiment schrieb Karl Fröbel im Jahr 1839 in Zürich seine *Zeitgemäßen Betrachtungen für das gebildete Europa über Zeitliches und Ueberzeitliches, veranlaßt durch eine Würdigung der in der Schweiz herrschenden Lebensansichten*. Fröbel war zu dieser Zeit als deutscher Lehrer an der Zürcher Industrieschule tätig.² In seiner Abhandlung setzt er sich mit den bildungspolitischen Verhältnissen des schweizerischen Kantons im Jahr 1839 auseinander und entwirft eine egalitäre Idealstaatskonzeption, die er im Sinne einer Kontrastfolie den deutschen und schweizerischen Verhältnissen vergleichend voranstellt. Diese theoretische Konzeption wurde später zu einer konzeptionellen Grundlage einer Privatschule, die er im Jahr 1845 in Zürich Hottingen gründete und die im Jahr 1847 nach Zürich

1 Karl Fröbel. Bericht der Fröbel'schen Erziehungsanstalt bei Zürich. Zürich 1847. S. 3.

2 Julius und Karl Fröbel sind Neffen des bekannten Kindergartenpädagogen Friedrich Fröbel. Vgl. Karl Fröbel. Drei undankbare Neffen. Erinnerungen an Friedrich Fröbel. In: Kindergarten 16 (1875). S. 24-76.

Seefeld umsiedelte, wo Fröbel sie bis 1849 leitete.³ Im Anschluss daran zog er gemeinsam mit seiner Gattin Johanna Fröbel, geb. Küstner, nach Hamburg, wo sie bis 1852 die *Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht* leiteten, eine private höhere Mädchenschule, die auf den Erzieherinnenberuf vorbereiten sollte.⁴

Gibt es zu dem Hamburger Schulprojekt aufgrund seiner Bedeutung für die nachmärzliche Kindergartenbewegung einige wenige Studien⁵, so wurden Fröbels Konzeption und seine schulischen Unternehmungen in den 1830er Jahren bisher noch nicht untersucht. Aus diesem Grund sollen diese in dem vorliegenden Beitrag dargestellt und im Blick auf die Frage hin untersucht werden, inwiefern Fröbel politische Herausforderungen der 1830er Jahre in Zürich und dem Deutschen Bund als pädagogische Herausforderungen interpretierte und das schulische Handlungsfeld als politisches Feld verstand.⁶

2. Der Kanton Zürich als bildungspolitisches Erfahrungsfeld

Der 1807 im thüringischen Griesheim geborene Karl Fröbel, Neffe des berühmten Kindergartenpädagogen Friedrich Fröbel und Bruder des Paulskirchenabgeordneten Julius Fröbel, unterrichtete nach seinem Philosophiestudium in Jena Mathematik an einer Pestalozzi-Schule in London, bevor er 1833 eine Lehrerstelle für englische Sprache und Literatur an der Zürcher

3 Brief Karl Fröbels an den Erziehungsrat vom 3. August 1848. In: Staatsarchiv Kanton Zürich, U55b1.

4 Vgl. Karl Fröbel/Johanna Fröbel geb. Küstner. Hochschulen für Mädchen, Kindergärten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt, welche Erziehung der Familie und Unterricht der Schule verbindet. Nebst Briefen über diesen Gegenstand. Als Programm zu dem Plane der Hochschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg. Hamburg: Niemeyer 1849.

5 Vgl. Susanne Kortendick. Die Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht – eine Untersuchung zur frühen Geschichte der Erwachsenenbildung. Köln 1988. (unveröffentlichte Diplomarbeit, erhältlich über das Digitale Deutsche Frauenarchiv).

6 Der Beitrag basiert auf Ergebnissen meiner Dissertation, die unter folgendem Titel publiziert wurde: Katharina Schneider. „Wege in das gelobte Land“. Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration und Deutscher Revolution 1848/49. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016.

Industrieschule antrat. Wie auch sein Bruder Julius gehörte Karl Fröbel zu jenen Deutschen, um die der Zürcher Erziehungsrat im Deutschen Bund über Zeitungsannoncen geworben hatte. Der Ausbau des öffentlichen kantonalen Bildungssystems, vor allem die Eröffnung der ersten Kantonsschule im Jahr 1833 mit zwei Zweigen, dem Gymnasium und der Industrieschule, führte zu einem erhöhten Bedarf an akademisch gebildeten Lehrern und Professoren aus dem Ausland, da die Universität Zürich erst im selben Jahr gegründet worden war.⁷

Zurückzuführen ist der Ausbau des Bildungssystems auf die neue Verfassung der Regeneration.⁸ In der Folge der Volksversammlung in Uster im November 1830, einem Aufstand der Zürcher Landbevölkerung gegen die restaurative kantonale Politik, die durch die städtische Oberschicht geprägt war, kam es zu einer Auflösung des amtierenden Großen Rates, dem Zürcher Parlament, und zu Neuwahlen. Zentrale Forderungen waren die vorher nicht gegebene anteilig ausgeglichene Repräsentation der Stadt- und Landbevölkerung im kantonalen Parlament, Gewaltenteilung, ein zensusfreies Wahlsystem und eine neue, vom Volk abgestimmte souveräne Verfassung, in welcher die wirtschaftliche Bevorteilung der Stadt- gegenüber der Landbevölkerung aufgehoben werden sollte.⁹

Im Dezember 1830 waren Parlament und Regierung neu gewählt, die nun mit der Revision der seit 1814 bestehenden Restaurationsverfassung unter Mitbeteiligung der Kantonsbürger befasst waren. So wurden die Bürger

7 „Man findet darselbst für die Kantonsschule nicht weniger als drei und zwanzig Hauptlehrerstellen, nebst vierzehn Hilfslehrerstellen, jener für den Religionsunterricht und für die gymnastischen Uebungen nicht zu gedenken; im Ganzen also sieben und dreißig Lehrstelle.“ August Adolf Ludwig Follen. Bemerkungen und Vorschläge die Organisation des Unterrichtswesens im Kanton Zürich betreffend. Zürich: o. A. 1832. S. 23.

8 Mit Regeneration ist die Zeit von Verfassungsrevision im Kanton Zürich in den Jahren 1830/1831 gemeint, die das Ende der Restauration bedeutete bis zur Gründung des Bundesstaates 1848. Vgl. Barbara Weinmann. Eine andere Bürgergesellschaft. Klassischer Republikanismus und Kommunalismus im Kanton Zürich im späten 18. und 19. Jahrhundert (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002.

9 Vgl. Ludwig Snell. Dr. Ludwig Snells Leben und Wirken. Ein Beitrag zur Geschichte der regenerierten Schweiz bearbeitet nach den von dem verstorbenen hinterlassenen Papieren und Schriften von einem jüngeren Freunde desselben. Zürich: Meyer & Zeller 1858.

aufgefordert, Verfassungsentwürfe einzureichen, die in der Erarbeitung der repräsentativdemokratischen Verfassung berücksichtigt wurden. In einigen dieser Entwürfe wurde die Verfassung bedingend an die Erziehung und Bildung der Kantonsbürger gebunden. In seinem Verfassungsentwurf formuliert so der deutschstämmige und als Privatdozent an der Universität Basel tätige Ludwig Snell, der sich zum Wortführer der ländlichen Opposition entwickelt hatte:

Als letzte und nothwendige Grundlage des Repräsentativsystems wird ein tüchtiges öffentliches Erziehungssystem anerkannt, wodurch der Geist des Volks für politische Thätigkeit und für die republikanische Staatsform immer fähiger und tauglicher wird.¹⁰

Schulische Bildung – so ein Kern der Forderungen – dürfe nicht im kirchlichen Auftrag stehen, wenn sie das Fundament einer auf politischer Beteiligung basierenden Staatsform sein soll.¹¹ Daher solle Schule nicht unter kirchlicher, sondern unter staatlicher Aufsicht stehen, Schule und Kirche als gleichwertige, einander ergänzende konstitutive Säulen des Staates fungieren.

In der neuen Verfassung der Regeneration wurde Schule zum staatlichen Auftrag: „Sorge für Vervollkommnung des Jugendunterrichts ist Pflicht des Volkes und seiner Stellvertreter. Der Staat wird die niedern und höhern Schul- und Bildungsanstalten nach Kräften pflegen und unterstützen.“¹² Kirche und Schule wurden nun in analogen Strukturen gleichgestellt. So waren Erziehungsrat und Kirchenrat die der Regierung und dem Parlament gleichermaßen untergeordneten Exekutivorgane, der Kirchensynode entsprechend wurde eine Lehrersynode als ständische Vertretung gegründet, die kirchlich geprägte Schulaufsicht wurde durch eine regionale Schulaufsicht ersetzt, die sich nicht nur aus Kirchenvertretern, sondern auch aus Laien zusammensetzte, ein Lehrerseminar wurde neu gegründet. Die Regenerationsverfassung führte in erziehungspolitischer Hinsicht zu einem Ausbau

10 Ludwig Snell. Entwurf einer Verfassung nach dem reinen und ächten Repräsentativsystem das keine Vorrechte und Exemtionen kennt, sondern nur auf der Demokratie beruht. Zürich: Gessner'sche Buchdruckerei 1830. S. 13.

11 Vgl. ebd., S. 52.

12 Staatsverfassung für den eidgenössischen Stand Zürich vom 10. März 1831. In: Quellenbuch zur neueren schweizerischen Verfassungsgeschichte. Vom Ende der Alten Eidgenossenschaft bis 1848. Hg. Alfred Kölz. Bern: Stämpfli & Cie 1831. S. 291-305, S. 293.

des Volksschulwesens, der Gründung von Sekundarschulen, der Gründung der Zürcher Kantonsschule sowie der Universität. Damit wurde ein staatliches, organisch gegliedertes Bildungssystem gegründet, das es in der Form zuvor nicht gab.

Karl Fröbel traf in Zürich also auf politische Verhältnisse, die jenen des Deutschen Bundes diametral entgegenstanden: Durch seine Tätigkeit als Kantonsschullehrer erfuhr er nicht nur demokratische Prozesse und Kontroversen auf dem Feld der Bildungspolitik, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kirche, Religion und Bildung, das jedoch an andere Voraussetzungen gebunden war als in den Staaten des Deutschen Bundes. Anders als beispielsweise das preußische, an die Führung des Monarchen gebundene Staatskirchentum, war die Zürcher Landeskirche neben dem Schulsystem ein konstitutives Element der Demokratie und letztlich an parlamentarische Beschlüsse gebunden. In den Kontroversen um die strukturelle Gleichstellung von Kirche und Schule ging es nicht darum, Religion und Kirche zu negieren wie etwa im deutschen Junghegelianismus. Vielmehr ging es darum, den Glauben im Sinne einer demokratieoffenen Theologie in der Tradition der Reformation zu öffnen. Im religiösen Glauben liegt für Snell sogar eine Gelingensbedingung der Umsetzung der Regenerationsverfassung. So würde die republikanisch geprägte Gemeinschaft „desto besser gedeihen [K. G.], je fester (sie) auf Frömmigkeit (Religiosität) sich gründet.“¹³ Snell kritisierte daher einen ‚Köhlerglauben‘ vor allem der Zürcher Landbevölkerung, der zu einer Untertanenmentalität führe, wohingegen er den ‚wahren‘ Protestantismus in der Fortführung der Reformation erkennt:

Der freie, forschende, Fesseln lösende Geist Zwingli's wich sehr bald aus der reformirten Kirche [...]. Das göttliche Herrschergeschlecht der Städtaristokratie zu verkünden, der Unterdrückung der Landschaften und den blutigen Exekutionen, die an ihnen vollzogen wurden, die Weihe des Himmels zu ertheilen, die Gemüthe der Landleute in einen blinden, verknechtenden Köhlerglauben einzuhüllen, worin die Garantie eines sklavischen Gehorsams erblickt wurde – das war die Bestimmung der reformirten Geistlichkeit auf den Landschaften, in welche die meisten Pfarrer um so leichter eingingen, da sie, als Bürger der regierenden Städte, in ihren politischen Interessen befangen waren.¹⁴

13 Ludwig Snell. Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst den Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. St. Gallen: Wartmann 1840. S. 33.

14 Ebd., S. 61.

Wie Schule solle die Kirche vielmehr auf die republikanische Gemeinschaft bezogen sein, was jedoch durch den schulischen Religionsunterricht verhindert würde: „Auch in die Schulen ward dieser geisttötende kirchliche Stabismus verpflanzt, [...] so dass nirgends ein freier Sinn auftauchen und sich Bahn brechen konnte.“¹⁵

Vor allem von der Landbevölkerung wurde die Schulreform als anti-kirchliche Bewegung und Einschränkung der Religionsfreiheit verstanden. Zudem bedeuteten die Schulneubauten eine finanzielle Belastung für die Kommunen, weshalb 1832 eine Vermögens-, Erwerbs- und Einkommenssteuer eingeführt wurde, die auch die Landbevölkerung betraf und die zu einer Skepsis gegenüber der regenerativen Bildungspolitik führte.

Die Berufung des deutschen spekulativen Theologen David Friedrich Strauß auf den Lehrstuhl für systematische Theologie der Universität Zürich stellte vor diesem Hintergrund eine Provokation dar. Die Berufung von Strauß, der aufgrund seiner religionskritischen Schrift *Das Leben Jesu, kritisch bearbeitet* bereits im Deutschen Bund umstritten war, wurde als fundamentaler Angriff auf Religion und Kirche wahrgenommen, was Ausdruck in dem gewaltvollen Putsch durch die Zürcher Landschaft im September 1839 fand, der zum Sturz der radikalliberalen Regierung der Regeneration und zur Etablierung einer neuen konservativen Regierung, des Septemberregiments, führte. Zwar blieb die Verfassung von 1831 bestehen, doch hatte der konservative Putsch Konsequenzen für das Bildungssystem: Indem ein Pfarrer nun Direktor des Lehrerseminars wurde, und es zu Entlassungen kam, wurde der Einfluss der Kirche auf die Lehrerausbildung größer. Die Rechte der Schulsynode wurden zudem eingeschränkt, und der curriculare Einfluss der Kirche auf den schulischen Religionsunterricht ausgedehnt. Verbunden war der Züriputsch auch mit einer anwachsenden Skepsis der schweizerischen Kantonsbürger gegenüber den zugewanderten deutschen Lehrern und Professoren, die auch Karl Fröbel in der Industrieschule zu spüren bekam. In seiner Schrift *Zeitgemäße Betrachtungen für das gebildete Europa über Zeitliches und Überzeitliches, veranlaßt durch eine Würdigung der in der Schweiz herrschenden Lebensansichten* integriert er seine Eindrücke in eine bildungstheoretisch begründete Idealstaatskonzeption, die im Folgenden dargestellt werden soll.

15 Ebd.

3. Das Wahre, Gute und Schöne – Karl Fröbels Idealstaatskonzeption

Karl Fröbel entwickelte eine Staatskonzeption, die er als Ideal den politischen Verhältnissen der europäischen Länder der 1830er Jahre voranstellt. Staaten sind für ihn keine nationalen, etwa auf ein bestimmtes Volkstum oder bestimmte Regionen bezogenen Größen, sondern politische Entsprechungen der in ihnen lebenden Menschen. Ein idealer Staat zeichne sich dadurch aus, dass das „Ideal des Menschen“¹⁶ in ihm zur Entfaltung kommt. Entsprechend stellt Fröbel seinen staats-theoretischen Überlegungen Annahmen über das Menschenwesen voran.

Das Wesen des Menschen sei durch das Wahre, Gute und Schöne geprägt, die als die Dimensionen „Denken, Fühlen und Wollen“¹⁷ dem Ich eingestiftet seien: „Das Wesen des Menschen hat sich ihm in seinem Bewußtsein kund gethan als Erkenntniß oder Wissen des Wahren, als Fühlen des Schönen und als Wollen des Guten.“¹⁸

Die Entfaltung der menschlichen Potentiale im Denken, Fühlen und Wollen sei an Bildung gebunden, der menschliche Zweck liege darin, sie zu verwirklichen:

Seine Bestimmung ist, durch fortschreitende Bildung das Wahre, Schöne und Gute zu verwirklichen: Die Wahrheit zu erforschen in den Wissenschaften, die Schönheit zu versinnlichen in den Künsten, darzustellen in den Sitten, das Gute zu erschaffen in den Beschäftigungen des Lebens. Kurz gefaßt ist seine Bestimmung also Bildung.¹⁹

Eine vollkommene Ausprägung der menschlichen Potentiale im Guten, Wahren und Schönen sei idealiter nur in der Menschheit insgesamt, nicht jedoch im Individuum möglich, da im Einzelnen die Wesensdimensionen endlich und daher vor Grenzen gesetzt seien:

16 Karl Fröbel. *Zeitgemäße Betrachtungen für das gebildete Europa über Zeitliches und Ueberzeitliches* veranlaßt durch die Würdigung der in der Schweiz herrschenden Lebensansichten von einem Deutschen. Zürich: Zürich & Furrer 1839. S. 27.

17 Ebd., S. 31.

18 Ebd., S. 27.

19 Ebd.

Weil aber der Einzelne in der Erreichung seiner Bestimmung auf das Ideal des Menschen, die Menschheit, durch Bildung verwiesen ist, so erfüllt er seine besondere Bestimmung am besten, wenn er eine Seite vorzugsweise ausbildet, in der Ausbildung der anderen aber sich auf die Mittheilungen dessen, was Andere in ihnen Vorzügliches geleistet haben, verläßt. Und so wird er sogar seine Pflicht, in dem Hauptzwecke seiner Bildung *e i n – s e i t i g* zu sein. [...] Ein Gleichgewicht zwischen Wollen, Wissen und Fühlen ist denkbar, und sogar eine Aufgabe der sittlichen Ausbildung eines jeden Menschen; allein sie kann nur mit dem Beistande anderer Menschen gelingen [...].²⁰

Fröbel beschreibt eine solche Ergänzung der menschlichen Potentiale als religiöse Dimension, in der sich das Reich Gottes in seiner Vielschichtigkeit offenbare. Eine menschliche Erfüllung liegt für Fröbel nicht in einer transzendenten Erlösungsdimension, sondern im Zusammenleben aller Menschen als sich ergänzende Glieder, das nie final realisiert, sondern Ziel eines auf Permanenz gestellten Strebens sei.²¹ Gebunden sei dieses Streben nicht nur an Bildung, sondern auch an eine innerweltliche, nicht konfessionelle ethische Glaubenspraxis, die sich im mitmenschlichen Bezug zeige.

Ein solcher Bezug sei nur in einem Staat möglich, der dem menschlichen Wesen entspricht, indem er zu dessen Entfaltungsraum wird. So finden die menschlichen Dimensionen des Denkens, Fühlens und Wollens institutionelle Entsprechungen: Das Gute als Bereich des Wollens entspreche insgesamt dem Staat in seiner tugendhaften Gestalt, das Wahre als Bereich des Denkens der Schule, das Schöne als Bereich des Fühlens der Kirche. In Analogie zu der regenerativen Verfassung Zürichs ordnet Fröbel Schule und Kirche nicht hierarchisch, sondern als gleichermaßen konstitutive Säulen dem Staat ein.²²

Gegenstände der schulischen Bildung seien daher vor allem Bedingungen des tugendhaften Zusammenlebens selbst, insbesondere religiöse Glaubensinhalte. Die schulisch geförderte Einsicht in die Gleichheit aller Menschen vor Gott sei Bedingung der Entfaltung der Tugendhaftigkeit als höchste Dimension des Wollens und Voraussetzung eines humanen Staates. Darin liege die „höchste menschliche Wahrheit“, die es ermöglicht, zum „Zweck das Gute Aller“ zu setzen.²³

20 Ebd., S. 56.

21 Vgl. ebd., S. 36.

22 Vgl. ebd., S. 33.

23 Ebd., S. 43.

Aufgabe der Lehrpersonen sei nicht nur die Gestaltung des Unterrichts zu diesen Themen, sondern auch die erzieherische Tätigkeit, die in der außerunterrichtlichen Jugendarbeit liege und politisch fokussiert sein solle. Die Schule als staatlicher Raum im Kleinen sei ein republikanischer Jugendstaat, in dem Schülerinnen, Schüler und Lehrer selbst über Verfassung und Gesetze abstimmen und eine eigene Gerichtsbarkeit bilden. Der Lehrer sollte

gewissermaßen der Herrscher des kleinen Schulstaates sein, seine Macht aber durch die von ihm ausgewählten besten Schüler verfassungsähnlich beschränken, und diesen unter seiner Leitung die Schlichtung von Streitigkeiten, die Gutheißung vorgeschlagener Schulgesetze, die Anordnung von Spielen [...] u. s. f. überlassen.²⁴

Nicht Strafen, sondern Scham und Ehrgefühl seien Erziehungsmittel in der Schule.

Die Kirche sei hingegen eine gefühlshafte Sphäre und diene der Erbauung. Dezidiert wendet sich Fröbel gegen eine konservative Wendung des Zürcher Protestantismus und setzt sich für eine religiöse Gemütsbildung in einer erneuerten, nicht konfessionellen Kirche ein. Aufgabe der Kirche sei die Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch die Ausrichtung von Festen, durch Kunst und Musik. Zentriert die Schule eine kritisch-rationale Auseinandersetzung mit religiösen Glaubensinhalten, so dient die Kirche der gefühlshaften Identifikation mit Glaubensinhalten.

Durch Verstandes- und Gemütsbildung in Kirche und Schule könne die „Tugend der Selbstbeherrschung“ ausgeprägt werden, die das „Beste vieler will“ und Bedingung ist eines dem Wesen des Menschen entsprechenden Staates.²⁵

In seiner Begründung der Konzeption nutzte Fröbel ein republikanisches Vokabular, das Argumentationsmustern von Zürcher Bildungsreformern zur Zeit der Regeneration entsprach. So war für Johann Caspar von Orelli (1787-1849), einem Mitglied des Erziehungsrats, der einen Entwurf des Schulgesetzes für Mittelschulen im Kanton Zürich verfasste, die antike Trias des Wahren, Guten und Schönen Grundelement seiner bildungstheoretischen Überlegungen. Orelli bezog Platons Kalokagathie auf die Funktionen schulischer Bildung. So formulierte er in einer Schuljahresrede an seine

24 Ebd., S. 175.

25 Ebd., S. 45.

Schüler: „Das Schöne ist eine Beschäftigung für eure Einbildungskraft, das Wahre für euren Verstand. Aus dieser [...] Beschäftigung soll nun eine rein menschliche Gesinnung hervorgehen, dasjenige, was das Wichtigste ist, und worin beides, Schönes und Wahres, sich vereint.“²⁶ Orelli erblickte hier in der ‚menschlichen Gesinnung‘ das Bildungsziel, das Bedingung ist für Tugendhaftigkeit, die sich in einem ‚eidgenössischen Gemeingeist‘²⁷ zeige, in dem nicht der eigene Vorteil im Vordergrund stehe, sondern politische Teilhabe, Selbstbeherrschung und Gemeinwohlorientierung.

4. Die „Bestimmung der nothwendigen Stände im Staate“

Zur Bestimmung des Idealstaates mit seinen Institutionen entwickelte Fröbel nicht nur eine spezifische Vorstellung des inneren Menschenwesens, sondern entwarf auch eine gesellschaftliche Struktur durch eine Einteilung der Bürger in Stände, die den Ausprägungen der menschlichen Dimensionen des Denkens, Fühlens und Wollens entsprechen. Da diese Resultat von Bildungsprozessen sind, handele es sich nicht um eine geburtsständische, sondern um eine staatliche Ordnung, in der Positionen und Funktionen durch Bildung erworben werden können. Diese sei egalitär, da „jeder Einzelne im Volke, welchen Standes auch seine Eltern seien, in jeden Stand ohne äußeres Hinderniß eintreten kann [...]“.²⁸

Fröbel unterteilt die Staatsbürger in die „Rohen“ als den Arbeiterstand, in die „Gebildeten“ und die „Auserwählten“, die er als „Bildungsadel“ beschreibt, der aufgrund seiner vorausschauenden Weitsichtigkeit den Zweck des Staates erblicken und Entwicklungen vorantreiben kann. Die „Gebildeten“ und „Auserwählten“ unterteilt er aufgrund ihrer Spezialisierungen und Potentiale in „Willenmenschen“, „Gemüthmenschen“ und „Verstandesmenschen“, denen jeweils Berufsfelder in Staat, Kirche und Schule entsprechen.²⁹

26 Johann Caspar von Orelli. *Schule und Wissenschaft*. S. 19. Zit. n.: Christian Roedel. *Pestalozzi und Graubünden. Ein Beitrag zur Pestalozziforschung und zur bündnerischen Schulgeschichte*. Winterthur: Keller 1960. S. 188f.

27 Ebd.

28 Karl Fröbel. *Zeitgemäße Betrachtungen für das gebildete Europa über Zeitliches und Ueberzeitliches* veranlaßt durch die Würdigung der in der Schweiz herrschenden Lebensansichten von einem Deutschen (wie Anm. 16). S. 177.

29 Die Zitate sind entnommen aus ebd., S. 57.

Da für den Arbeiterstand keine spezialisierte Bildung vorgesehen ist, wird er von Fröbel nicht weiter unterteilt.

Glieder des Staates	Willenmenschen	der Kirche	Gemüthmenschen	der Schule	Verstandesmenschen
für den Staat	Herrscher, Helden	Erzieher		Lehrer	
für die Kirche	Gesetzgeber	Priester, Geistliche		Gelehrte	
für die Schule	Richter	Richter und Künstler		Weise, Philo- sophen.	

Abb.: „Eintheilung aller die Bildung befördernden Menschen, je nach der Richtung des Geistes, in welcher ein Jeder vorzugsweise zu dem Fortschreiten des Menschengeschlechtes beiträgt.“ In: Ebd., S. 57.

Vor dem Hintergrund der Bedingungen in Zürich und im Deutschen Bund suchte Fröbel nach Möglichkeiten, staatliche Änderungen zu initiieren. Hier bekommt der Bildungsadel eine geschichtliche Bedeutung, er wird gewissermaßen zum Antreiber der Entwicklungen, indem er Bildungs- und Erziehungsprozesse in Kirche und Schule initiiert.

Von den drei Ständen des Volkes bedarf der unterste, welcher die große Menge ausmacht, welcher zur Bildung genöthigt werden muss, am meisten einer steti- gen Einwirkung zum Behuf seiner sittlichen Erziehung; der Mittelstand kann sich mehr selbst überlassen bleiben; von dem obersten Stande aber muß die Einwirkung ausgehen. Man kann auch sagen, daß der erste Stand ist, wel- chen sich die Uebrigen im Volk zum Vorbild nehmen.³⁰

Fröbel denkt den staatlichen Systemwandel hier nicht als institutionelle Reform oder Resultat revolutionärer Protestbewegungen, sondern als vom lenkenden Bildungsadel angetriebenen Bildungs- und Erziehungsprozess, der darauf bezogen ist, den humanen Staat als weltimmanentes Reich Gottes zu schaffen, indem die Staatsbürger ihre Anlagen bildend entfalten.³¹

30 Ebd., S. 168.

31 Vgl. ebd., S. 15.

Die Schule bekommt hier die Funktion einer „Pflanzstätte des Bildungsadels“, von der aus die Wandlungsprozesse angetrieben werden können, da sie Einsicht in das „Wahre“, den Zweck des Staates ermögliche.³² Die Schule wird für ihn zum pädagogischen Raum, in dem in einer als deviant empfundenen Gesellschaft das aspirierte Ideal antizipiert und umgesetzt werden kann. In diesem Sinne entwarf und realisierte Fröbel 1845 in Zürich eine Schulkonzeption als egalitären Mikrostaat.

5. Die Fröbel'sche Erziehungsanstalt bei Zürich

1845 gründete Fröbel im Zürcher Stadtteil Hottingen eine Privatschule, der er ab 1846 eine Pension hinzufügte, „um Kinder zu freien Menschen zu bilden“.³³ Diese Schule band er grundlegend an schulische Möglichkeiten, dem Menschenwesen zu entsprechen: „Ein Mensch lebt frei in dem Maße, in welchem er für den höchsten Zweck des Lebens, nämlich in seiner Person und nach seinen Fähigkeiten das menschliche Wesen möglichst vollkommen darzustellen, mit Erfolg wirkt.“ Faktisch handelte es sich um eine Primar- und Sekundarschule für Schülerinnen und Schüler bis zum 14. Lebensjahr, die im Jahr 1845 von 50 Schülerinnen und Schülern besucht wurde.³⁴

Die Schule basierte, folgt man den Darstellungen in Jahresberichten und Prospekten, auf zwei Elementen: Fachunterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten, die auf die menschlichen Dispositionen Willen, Verstand und Gefühl bezogen waren.³⁵

Ein Anschluss an seine theoretischen Überlegungen aus dem Jahr 1839 zeigt sich darin, dass Fröbel die Entwicklung von Willen, Verstand und Gefühl in einen Bildungsgang einordnete. So seien die pädagogischen Bemühungen im Kindesalter auf Willens- und Gefühlsbildung bezogen, im Jugendalter hingegen auf Verstandesbildung.

³² Ebd., S. 90.

³³ Karl Fröbel. Erster Bericht über die von Karl Fröbel geleitete Erziehungsanstalt bei Zürich. Zürich 1847. S. 1. Vgl. dazu auch: Ders. Erziehungs- und Pensionsanstalt. Prospekt. Zürich: Heß 1846. Ders. Leserbrief. Neue Zürcher Zeitung, Zürich: Orell, Füßli & Comp. 24.06.1845. Ders. Plan einer Erziehungsanstalt nach den Forderungen unserer Zeit. Nebst einem Nachworte der Redaktion. In: Allgemeine schweizerische Schulblätter 11 (1845). S. 177-187.

³⁴ Ebd., S. 10.

³⁵ Vgl. ebd., S. 7.

Die Schule war nach einem Selbstorganisationsprinzip gestaltet, das Fröbel pädagogisch begründete:

Was die Erziehungskunst in dieser Hinsicht zu thun hat, besteht kurz darin, daß sie die Schüler seiner Anstalt oder die Schuljugend eines Ortes zu einer Art von demokratischem Staat verbindet, und durch die Form desselben für das öffentliche Leben in Staat und Gesellschaft sich selbst gegenseitig erziehen läßt.³⁶

Die Privatschule als demokratischer Mikrostaat bekam die Funktion, im Kleinen auf politische Prozesse im Großen vorzubereiten, indem politische Verfahren als Prinzipien der Schulorganisation erfahrbar werden sollten. Von den hier gewonnenen Erfahrungen in der pädagogischen Enklave wird erwartet, dass sie die Schülerinnen und Schüler befähigen, selbst bildend auf demokratische Entwicklungsprozesse einzuwirken.

Prägend sei daher das Selbstverantwortungsprinzip der Schule gewesen, das sich dadurch ausgezeichnet habe, dass Schülerinnen und Schülern exekutive, judikative und legislative Verantwortungsbereiche zugeteilt wurden: Schülerinnen und Schüler nahmen verschiedene Wahlämter ein,

erstens Aufseher für die Unterrichtszeit, zweitens Aufseher für Turnen, Waffenübungen, Körperarbeiten, Spiele und Spaziergänge, drittens Aufseher für den geselligen Verkehr; ferner auch ein Gericht, welches bei Streitigkeiten und strafbaren Fällen sein Schuldig oder Nichtschuldig auszusprechen hat, etwa in Form der Schwurgerichte. Je nach Bedürfnis können die Gewählten einer höhern Abtheilung auch in einer niedern ein Amt ausüben.³⁷

Auch der Erziehungsstil der Lehrpersonen habe sich durch einen eher zurückhaltenden, demokratischen Duktus ausgezeichnet:

Unfehlbarkeit der Lehrer und Rechtlosigkeit der Schüler darf auch nicht in den Köpfen der Kinder bestehen, die dazu bestimmt sind, als freie Menschen zu leben. [...] Jede unnöthige Beaufsichtigung der Zöglinge durch die Lehrer wird vermieden; die Zöglinge sollen, so weit es nur immer ausreichend ist, sich selbst beaufsichtigen, und nur von Mißgriffen und Uebertreibungen abgehalten werden.³⁸

36 Ebd., S. 4.

37 Ebd., S. 7.

38 Ebd., S. 7.

Der Fachunterricht sei – so die Selbstauskunft Fröbels – auf das politische Leben bezogen gewesen. So haben die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse Unterricht in philosophischen, moralischen und politischen Belehrungen erhalten.³⁹ Einen wichtigen Stellenwert hatte zudem der Religionsunterricht, der in einer überkonfessionellen Ausrichtung eher kulturgeschichtlich ausgerichtet gewesen sei: Schule, so wird es in Fröbels schulkonzeptionellen Schriften deutlich, soll einen rationalen Zugang zu den religiösen Verkündigungsinhalten ermöglichen, während die Kirche als erneuerte Institution einen gefühlhaften Zugang schaffen soll. Mit dieser Ausrichtung ging es Fröbel um eine Erneuerung des Religionsunterrichts, mit der er sich nun vehement gegen einen katechetischen Unterricht wandte.

In Zürich führte diese Konzeption zu Konflikten mit dem Zürcher Erziehungsrat, der kritisierte: „Als Theil der Kulturgeschichte betrachtet, hat aber die Religion eben nur geschichtlichen Werth für jüngere Knaben so zu sagen keinen; von einer Entwicklung und Pflege des religiösen Lebens in den Zöglingen ist überall nicht die Rede.“⁴⁰

Dem Konzept der Trennung von Kirche und Schule entsprechend sollte der schulische Religionsunterricht nicht durch Geistliche, sondern durch Lehrer der Erziehungsanstalt selbst erteilt werden. Dies wurde allerdings von dem Erziehungsrat kritisch beurteilt – Fröbel bekam die Auflage, den Religionsunterricht durch Zürcher Geistliche erteilen zu lassen und von seiner Konzeption Abstand zu nehmen, der er jedoch nicht nachkam. Schließlich ließ Fröbel den Religionsunterricht in den unteren Klassen durch Lehrpersonen der Schule durchführen, wogegen er den Religionsunterricht der oberen Klasse durch die Eltern privat organisieren ließ. Im *Ersten Bericht* über die Erziehungsanstalt aus dem Jahr 1847 findet sich daher eine deutliche Reduktion des Religionsunterrichts in den Stundentafeln, Politik und Philosophie bekamen hingegen einen größeren Stellenwert.⁴¹ Immer wieder kam es – so macht die Analyse eines Briefwechsels zwischen Fröbel und der Bezirksschulpflege Neumünster in Zürich deutlich – zu Mahnungen und Auflagen seitens des Regierungsrates. Bis zu Fröbels Wechsel nach Hamburg im Jahr

39 Vgl. ebd., S. 17.

40 Brief der Gemeindeschulpflege Neumünster an die Bezirksschulpflege Zürich vom 7. Oktober 1845; vgl. Brief Karl Fröbels an den Erziehungsrat vom 4.3.1846. In: Staatsarchiv Kanton Zürich U55b1.

41 Karl Fröbel. Erster Bericht über die von Karl Fröbel geleitete Erziehungsanstalt bei Zürich (wie Anm. 1). S. 16.

1849 stand die Schule unter einer speziellen Aufsicht der Bezirksschulpflege und wurde nur unter Vorbehalt genehmigt.

6. Konklusion

Karl Fröbel griff die strukturelle Neuordnung von Kirche und Schule auf, die er in Zürich während der Regeneration kennengelernt hatte. Schule und Kirche wurden zu Institutionen, die in ihrem Status und ihrer Funktionalität gleichermaßen auf den Staat bezogen waren.

Diese staatliche Organisationsstruktur wurde für ihn zum Erfüllungsraum, da sie dem Menschen in seinen Dimensionen des Wahren, Guten und Schönen, des Denkens, Fühlens und Wollens entspräche. In dieser anthropologischen Begründung der Idealstaatskonzeption liegt eine Parallele zu dem Vokabular des Zürcher Republikanismus als einem Bürgerhumanismus, der bereits die städtischen Sozietäten Zürichs während der Aufklärung prägte und der während der Regeneration für die Bildungsreformer erneut wichtig wurde. Solle der Staat, so Karl Fröbel in einer Linie mit Johann Caspar von Orelli, eine humane, dem Menschen entsprechende Gestalt annehmen, dann sei dies an eine tugendhafte Haltung seiner Träger gebunden, die auf das Gemeinwohl bezogen sei und das „Beste vieler will“.⁴²

Trotz dieser Übernahme der institutionellen und diskursiven Elemente nahm Fröbel den Kanton Zürich nicht als Ort der Verwirklichung seiner Vorstellungen wahr. Unter dem Eindruck des Züriputsches im Jahr 1839 und der damit einhergehenden Einbußen der regenerativen Schulreform durch das ‚konservative Interregnum‘ sowie die Rückschläge in seiner Privatschule durch die Auflagen des Erziehungsrates verstärkte sich nicht nur seine Kritik an einem ländlichen, den liberalen Reformbestrebungen entgegenstehenden und auf eine bloße Hinnahme von Inhalten bezogenen ‚Köhlerglauben‘, sondern auch seine Skepsis gegenüber den bildungspolitischen Bedingungen der Schweiz. Im Vergleich der Nachbarländer stellte er heraus, dass weder das politische System des Deutschen Bundes der 1830er Jahre noch der Schweiz Möglichkeiten der Realisierung seiner Konzeption biete. So seien im Kanton Zürich zwar die institutionellen Bedingungen realisiert,

42 Karl Fröbel, *Zeitgemäße Betrachtungen für das gebildete Europa über Zeitliches und Ueberzeitliches* veranlaßt durch die Würdigung der in der Schweiz herrschenden Lebensansichten von einem Deutschen (wie Anm. 16), S. 45.

die eine Umsetzung seiner bildungstheoretischen Ideen ermöglichen, jedoch die Kantonsbürger aufgrund ihrer religiösen und schulischen Traditionen zu ihrer Entsprechung nicht in der Lage. Fröbel formulierte in polemischer Zuspitzung:

Die Philosophie, welcher Deutschland seine hohe Stellung auf der Stufenleiter europäischer Bildung verdankt, welche in diesem Lande tief in alle Wissenschaften, in jeden Beruf, der wissenschaftliche Bildung erfordert, eingedrungen ist, welcher der Staatsmann, der Geistliche, die Regierung und der Unterthan seine Huldigung zollt, deren Macht, sei es durch ein Bewerben um ihre Bekanntschaft und Gunst, sei es durch kräftigen Kampf gegen sie, zu welchem sie selbst die Waffen gutwillig darleiht, fast von jedem gebildeten Deutschen anerkannt wird – für diese haben die Schweizer (die wenigen ausgenommen die an deutschen Hochschulen studirt haben) keine Achtung, ja kaum einen Sinn; sie ist ihnen so gleichgültig, wie dem Tauben ein Konzert, dem Blinden das schönste Gemälde.⁴³

Beim Ausbau des Bildungssystems seien die Zürcher Schulreformer daher auf die Erfahrungen aus dem Deutschen Bund, umgekehrt sei die deutsche Opposition auf die politischen Erfahrungen im Kanton Zürich angewiesen. War Zürich für ihn ein politischer und pädagogischer Erfahrungsraum, so wurde die deutsche Bildung für ihn zum ‚Importgut‘.

Fröbels Idealstaatskonzeption ist nicht auf eine spezifische Nation oder ein regionales Gebiet bezogen, sondern fungiert als Telos, das dem Menschen entspricht. Für Fröbel liegt im Staat eine religiöse Dimension, da der humane Staat zum Entfaltungsraum der göttlichen Schöpfung wird. Das Reich Gottes wird an die Entfaltung der menschlichen Potentiale im Staat gebunden und darin zu einem weltimmanenten, auf Vollendung hin bezogenen Ziel, das er nicht an eine transzendente Erlösungswirklichkeit bindet, sondern als in der Zeit zu erreichende Identität versteht. Darin zeigt sich eine säkulare Übertragung des christlichen Geschichtsverständnisses in weltlich-immanente Vorgänge; Geschichte wird durch menschliches Handeln auf ihr finales Telos hin gestaltbar, zum verweltlichten Heilsgeschehen⁴⁴ und nicht durch Gottes Gnade erreicht, die sich der menschlichen Verfügbarkeit entzieht.

43 Ebd., S. 2.

44 Vgl. Karl Löwith [1949/1953]. Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Zur Kritik der Geschichtsphilosophie. Sämtliche Schriften 2. Stuttgart: Metzler 1983.

Der gesellschaftlich-politische Wandel hin zum angestrebten Ziel, in dem die Mängel der Gegenwart aufgehoben sind, ist für Fröbel dabei nicht auf dem Weg institutioneller Reformen denkbar, sondern wird in den Verantwortungsbereich des Subjekts gelegt, das durch Bildung und Erziehung zum Träger des humanen Staates werden kann. In einer als entfremdet wahrgenommenen Umgebung bedarf es nach Fröbel einen „Bildungsadel“, der pädagogische Prozesse in Schule und Kirche lenkend initiiert und steuert. Ist das Ziel pädagogischer Prozesse an Vermenschlichung im Sinne der Ausprägung menschlicher Potentiale im Wahren, Guten und Schönen gebunden, so versteht Fröbel Bildung als Vorgang der Entfaltung und Verwirklichung der menschlichen Potentiale, der allerdings nicht von selbst geschieht, sondern auf institutionelle Räume der Kirche und Schule angewiesen ist.

Eine Spannung zeigt sich darin, dass der Bildungsweg in Fröbels Konzeption einerseits als individueller Entfaltungsvorgang beschrieben wird, Fröbel ihn andererseits jedoch in nicht unproblematischer Terminologie als Ständestaat apodiktisch bestimmt. Durch diese Vorgabe ist der Entfaltungsvorgang als Bildungsweg zum anvisierten Ziel, dem egalitären Ständestaat, hochgradig normiert und gebunden, er wird nicht durch seine Träger selbst bestimmt. Weg und Ziel sind absolut aufeinander bezogen und aufgrund ihrer anthropologischen Begründung auch nicht verhandelbar, da sie auf den Menschen in seiner Wesenhaftigkeit per se bezogen sind.

In den untersuchten Schriften Fröbels werden Politik, Religion und Pädagogik aufeinander bezogen, indem ihr Verhältnis in Orientierung an eine freiheitliche, dem Menschen entsprechende Staatsform neu angeordnet wird. In der Annahme Fröbels wird der Staat zu einer religiösen Schöpfungsdimension, und werden Erziehung und Bildung zu hinführenden Wegen. Darin zeigt sich der Versuch, gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen pädagogisch zu begegnen, es handelt sich um eine ‚Pädagogisierung‘ des Politischen als eine Beschreibung eines politischen und sozialen Problems entlang der Grenze zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Erfahrungsdimensionen.

Karl und Johanna Fröbel emigrierten 1852 in das schottische Edinburgh, wo sie in der Erzieherinnenausbildung tätig wurden. Inwiefern die Erfahrungen im Deutschen Bund und dem Kanton Zürich hier prägend waren, wäre eine Frage, deren Untersuchung lohnenswert sein könnte.⁴⁵

45 Johannes Ronge/Berta Ronge/Karl Fröbel [1884]. *Evolution of English nursery education*. London: Routledge 2001.