

Staat und Wissen

Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems
im Diskurs der Helvetischen Republik

Inauguraldissertation der
Philosophisch-Historischen
Fakultät der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde
vorgelegt von

Anna Bütikofer (Kernenried / BE)

Eingereicht bei
Prof. Dr. Fritz Osterwalder und
Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Bern im Juni 2004

VORWORT

Im Laufe des Studiums spitzte sich, in Proportionalität zur zunehmend fraglicher erscheinenden Wünschbarkeit der Weltrevolution, mein Interesse nach den Zusammenhängen zwischen politischen Reformen und pädagogischen Innovationen zu. So hat mich meine wissenschaftliche Neugier immer wieder zu pädagogischen Diskursen und Reformen in Zeiten politischer Umbrüche hingezogen: nach Russland 1917, Deutschland 1846-1874 und schliesslich in die Schweiz 1798. Als ich zum ersten Mal mit Fritz Osterwalder im Berner Institut für Pädagogik über die Helvetische Republik als mögliche Epoche für eine pädagogische Lizentiatsarbeit sprach, da ahnte ich weder, dass er bald darauf nach Bern berufen, noch dass ich jemals eine Dissertation verfassen würde. Damals sind wir zusammen auf die „Liste der Bürger“ im 16. Band der Aktensammlung der Helvetischen Republik gestossen. Ihm möchte ich für die vielen angeregten Diskussionen und fördernden Massnahmen zuerst danken.

Für den erleichterten Zugang in die Welt der Wissenschaften und für die Schenkung ebendieses Quelleninventars habe ich Stefan Indermühle zu danken.

Dem Team vom Bundesarchiv, insbesondere Herrn von Rütte, danke ich für die angenehme und hilfsbereite Atmosphäre, die die Transkriptionen in den Jahren 2000 und 2002 erleichterten. Roland Felber danke ich für die minutiösen Korrekturen, die trotz ausgiebigen grammatikalischen und syntaktischen Diskussionen wohl nicht alle sprachlichen Marotten meinerseits tilgen konnten, wofür ich ganz alleine gerade zu stehen habe.

Schliesslich verdanke ich das Gelingen auch der konstruktiven Stimmung an der Abteilung für Allgemeine Pädagogik am Berner Institut für Pädagogik und allen, die meine Rede über die Helvetik in mancher Kaffeepause und etlichen Apérostunden im Parterre mit Witz ertragen und mit konstruktiven Gegenreden und kritischen Bemerkungen herausgefordert haben.

Dass der Wille zu dieser Arbeit ungebrochen blieb und – leichtere und schwerwiegendere – Krisen bewältigt werden konnten, verdanke ich meinem Partner Jürg Schneider, meiner Freundin Sarah Keller, meinem Bruder Kaspar Bütikofer, meinem ‚Leidensgenossen‘ Max Mangold und meinem ‚Kumpelchen‘ Alderik Visser.

Bern im Juni 2004

Anna Bütikofer

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	2
Inhaltsverzeichnis.....	4
1) Einleitung.....	6
1.1)THEMA.....	6
1.2)STAND DER FORSCHUNG.....	9
1.3)FORSCHUNGSZIEL	11
1.4)QUELLENBASIS.....	13
1.5)METHODE UND VORGEHENSWEISE	20
1.6) ABKÜRZUNGEN.....	23
2) Die Helvetik.....	24
2.1) HELVETIK – (K)EIN GEGENSTAND HISTORISCHER FORSCHUNG?.....	24
2.2) POLITISCHE AUSEINANDERSETZUNGEN	26
2.3) ZEITGENÖSSISCHE SCHULVERHÄLTNISSE	33
2.4) BILDUNGSPOLITISCHE IDEEN UND MASSNAHMEN	39
3) Bildungspolitische Öffentlichkeit in der Helvetik.....	55
3.1) DER PÄDAGOGISCHE DISKURS IN DER SCHWEIZERISCHEN AUFKLÄRUNG.....	55
3.2) STAPFERS PÄDAGOGISCHE ‚VERNEHMLASSUNG‘.....	61
3.3) DIE TEILNEHMER AN DER ÖFFENTLICHEN SCHULDEBATTE.....	68
4) Republikanische Erziehungs- und Unterrichtsideen	
.....	99
4.1) REPUBLIKANISMUS IM ANCIEN RÉGIME.....	99
4.2) DER PÄDAGOGISCHE ÉLAN UTOPIQUE IN DER FRANZÖSISCHEN REVOLUTION	102
4.3) DIE ÖFFENTLICHE KRITIK AN DER ALTEN SCHULE IN DER HELVETIK.....	109
4.4) LEGITIMATION FÜR SCHULREFORMEN.....	116
4.5) ERWARTUNGEN AN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.....	127
5) Das Konzept eines gegliederten Bildungssystems.....	138
5.1) INSTITUTIONELLE FRAGEN.....	138
5.2) ELEMENTARSCHULE.....	155
5.3) HÖHERE BILDUNG	175
5.4) WISSENSCHAFTLICHE BILDUNG	178
5.5) LEHRERBILDUNG UND LEHRERIDEALE	187
6) Erziehung zur Nation	
.....	196
6.1) NATIONALE INTEGRATION IN DER HELVETIK.....	196
6.2) NATIONALERZIEHUNG.....	202
6.3) ENZYKLOPÄDISCHES WISSEN.....	204
6.4) TUGENDERZIEHUNG.....	210
6.5) ERZIEHUNG ZUR INDUSTRIALITÄT.....	216
7. Die Helvetik – Wegbereiterin für bildungspolitische Reformen ?.....	224
7.1) DIE WISSENSSCHULE.....	225
7.2) DIE MODERNE SCHULE: WESSEN DISKURS?.....	231
7.3) AUSBLICK.....	233

8) Literatur- und Quellenverzeichnis.....	235
8.1) UNGEDRUCKTE QUELLEN.....	235
8.2) GEDRUCKTE QUELLEN.....	236
8.3) DARSTELLUNGEN / SEKUNDÄRLITERATUR.....	240
8.4) LEXIKA UND ENZYKLOPÄDIEN.....	249
8.5) INTERNETQUELLEN.....	250
8.6) ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	250

1) EINLEITUNG

The present age will hereafter merit to be called the Age of Reason, and the present generation will appear to the future as the Adam of the new world

THOMAS PAINE

1.1) THEMA

Der Historiker Holger Böning bezeichnet die Helvetik als „Wende im schweizerischen Volksschulwesen“ (Böning 1998, S. 223). Diese Aussage muss insofern eingeschränkt werden, als sich diese Wende weniger in der Realität des Schulwesens als vielmehr in den schulpädagogischen Ideen und Diskursen abzeichnet. In der Helvetik fand eine engagierte öffentliche Debatte über die Konzeption des Schulwesens, insbesondere der Volksschule, statt. Die bildungspolitische Öffentlichkeit diskutierte und antizipierte in der Helvetischen Republik – wie bereits ein paar Jahre früher im revolutionären Frankreich – die grosse Bandbreite schulpädagogischer Probleme, die im Laufe des 19. Jahrhunderts gelöst werden sollten.¹ Die Diskussion bezüglich Fragen der äusseren Organisation, Trägerschaft, der Aufsicht, der Finanzierung und Steuerung des Schulwesens erweist sich dabei nicht selten als verblüffend aktuell bzw. als offensichtlich nicht abschliessend öffentlich und politisch verhandelbar. Nicht nur die Ideen der äusseren Struktur des Bildungswesens, auch die innere Organisation von Schule, beispielsweise die Frage nach dem Stellenwert von Religionsunterricht in einem öffentlich-staatlichen Schulwesen, erinnern an aktuelle bildungspolitische Debatten. Als hartnäckig erweist sich zudem bis heute die sogar in stabilen politischen Zeiten geäusserte, nicht unproblematische Hoffnung auf Verbesserung der Menschheit bzw. die Lösung sozialer Fragen durch die Schule.

Ein öffentlich geführter Diskurs bemühte sich aber bereits in der Alten Eidgenossenschaft um pädagogische Reformen. Der von Fritz Osterwalder aufgearbeitete, vorhelvetische pädagogische Diskurs zeigt sich als geteilte, unverbundene Rede (Osterwalder 1997; ders. 1996, S. 21ff.).² Ein erster Strang konstituierte sich rund um die ökonomischen, gemeinnützigen und physikalischen Gesellschaften, welche soziale, politische und ökonomische Reformen durch die Erziehung des Volkes zur *Reformbereitschaft* bewirken wollten (Osterwalder 1996, S. 21).³ Ein zweiter Strang fokussierte sich auf die Reform der Schule als kirchlich-staatliche Institution, jedoch ohne Nennung konkreter Institutionen, weil sich diese dem Zugriff der öffentlichen Debatte verschlossen hatten.⁴ Diese Spaltung in einen schulreformerischen und einen politisch-reformerischen Diskurs brach gegen Ende des 18. Jahrhunderts auf und wurde gewissermassen durch die vom helvetischen Minister der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer, angeregte pädagogische ‚Vernehmlassung‘ vereinigt. Die dieser Studie zugrunde liegenden Schulreformpläne wurden zuhanden der Regierung verfasst. In der Helvetik schloss der politisch-reformerische Strang den schulpädagogischen mit ein und machte diesen gleichsam zum Brennpunkt sämtlicher Reformen. Die in der Helvetik konstituierten, kantonalen Erziehungsräte trugen dieses pädagogische Programm als Erbe der Helvetischen Republik, ungeachtet der politischen Verhältnisse während der Mediation und Restauration, bis in die Regeneration und die Gründung des Bundesstaates weiter. Die Frage, welche seit den 1770er Jahren rege gestellt wurde, nämlich wo die erzieherischen Reformen anzusetzen haben, sollte dann auch eindeutig beantwortet werden. Nicht bei den zukünftigen Staatslenkern bzw. bei der Reform der Universitäten und Akademien, sondern beim Volk bzw. bei den Volksschulen.

2 Die in der Aufklärung sich formierende Öffentlichkeit hat während des ganzen ‚pädagogischen Jahrhunderts‘ etliche, aus der Perspektive der Moderne fortschrittliche Reformideen von heutzutage vergessenen Autoren hervorgebracht. Etwa: Sinner, Johann Rudolf.: *Essay sur l'éducation publique*. Bern: 1765; Tanner, Konrad: *Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der Demokratie*. Zürich: 1787. Beide Schriften sind anonym erschienen. Über Sinner vergleiche den Beitrag von Rhyn (1998), über Tanner den Beitrag von Osterwalder (1998b).

3 Die Reformdebatte in den Sozietäten reagierte zum einen auf das politisch-soziale Problem der Verarmung und Verwahrlosung und beabsichtigte zum ändern den Menschen durch Erziehung zu vervollkommen und zu versittlichen. Die pädagogischen Massnahmen der Gesellschaften beabsichtigten den Bauern effizienteren Landbau beizubringen, sie für neue Kultur- und Futterpflanzen empfänglich zu machen, die Handwerker zu Flexibilität und Fleiss anzuhalten sowie allgemein die Hindernisse für den Fortschritt, insbesondere den Aberglauben und die Vorurteile, abzubauen. Über die Volksaufklärung in der Schweiz vergleiche die zweibändige Bibliographie von Holger Böning und Reinhart Siegert (1990-2001).

4 Die Missachtung dieser Grenze des Reformdiskurses konnte zuweilen mit der Todesstrafe sanktioniert werden, wie Fritz Osterwalder am Beispiel des Zürcher Pfarrers Waser deutlich machte (Osterwalder 1997).

Noch immer fehlt für die Schweiz eine systematische Institutionen- und Ideengeschichte der Schule. Die vorliegende Dissertation kann diesen Anspruch auch nicht einlösen und nur einen weiteren Mosaikstein zu diesem Desiderat beitragen. Die Auseinandersetzung mit einer zugegebenermaßen kleinen Auswahl der bildungspolitischen Öffentlichkeit, im Verhältnis der vermutlich zahlreichen, vergessenen Schulreformpläne im über 4000 Foliobände umfassenden Zentralarchiv der Helvetischen Republik, könnte aber den Anfang einer breiteren bildungswissenschaftlichen Forschungsoffensive über die diskursiven Wurzeln des bis in die heutigen Tage funktionierenden schweizerischen Schulsystems darstellen. Die Helvetik hat nicht die Schule, sondern eine *neue Vorstellung* von Erziehung und Unterricht durch die Schule erfunden. Die hier zugrunde liegenden 25 Schulreformpläne geben Auskunft über diese Vorstellungen in Bezug auf die Funktion von Schule in einem demokratischen Staat. Die Fusion der Ideen von Unterricht, Erziehung und Demokratie in ein wechselseitig bedingtes Verhältnis ist eine der wesentlichen Innovationen der Revolution.⁵ Die Frage des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung bzw. Bildung ist auch heute noch Thema und beschäftigt nicht nur die an der Systemauseinandersetzung zerbrochenen, allmählich zu demokratischen Staatsformen zurückkehrenden ehemaligen Kolonialländer.⁶ Bildungspolitik ist in den heutigen westlichen Demokratien geradezu Ausdruck dieses Verhältnisses und zentraler Gegenstand der Bildungswissenschaften.⁷

Die Helvetik kann, wie Christian Harten vergleichbar für die Französische Revolution feststellte, als Versuch einer *kulturellen Revolution* interpretiert werden, denn sie antizipiert entscheidende Aspekte einer aus heutiger Sicht ‚modernen Gesellschaft‘ (Harten 1989). Die nicht nur im bildungspolitischen Zusammenhang gefällten „promesses non tenus“ wurden zu einem späteren Zeitpunkt zum Ausgangspunkt für etliche politische und sozio-kulturelle Dynamiken (Harten 1989, S. 111). Der ausserordentliche Reichtum des Phänomens, das im Folgenden darzustellen ist, liegt im Überfluss an Ideen einer sowohl idealen wie vielfältig wirksamen Pädagogik. Die Originalität der Revolutions-Pädagogik besteht in der Präsenz einer Vielfalt an Projekten und Utopien in Serie. Aus der heutigen Perspektive mögen diese als Vorwegnahme vieler zur Selbstverständlichkeit gewordenen Einrichtungen erscheinen. Quer durch diese Projekte hinterlässt die Revolution den sozialen Ideen der Zukunft die Hoffnung auf Unterricht und Erziehung für die (bürgerliche) Freiheit und Gleichheit, für die Demokratie. Die Schulreformprojekte transportieren die Idee einer ‚emanzipierenden‘ Schule,

5 Diese gedankliche Fusion geschah auch in der Französischen Revolution. Vergleiche dazu: Baczko 2000; Palmer 1985.

6 Etwa: Erhardt (1993).

7 Etwa: Mangold; Oelkers (2003); Gutmann (1999); Oelkers (1998); Wasser (1997).

welche dem Bürger den Weg zur Ausübung seiner demokratischen Rechte eröffnet, ihm den sozialen Aufstieg durch Leistung und Talent wie auch den Zugang zu Kultur und Fortschritt ermöglichen soll.

1.2) STAND DER FORSCHUNG

Wie so oft in der pädagogischen Historiographie beschäftigt sich auch die bildungshistorische Auseinandersetzung mit den Reformen des Schulwesens in der Helvetik gleichermassen mit politischen, wirtschaftlichen, sozialen und philosophischen Aspekten. Dieser vielschichtige Zugriff erweist sich nicht nur als notwendig bei den zeitgenössischen Fragen bezüglich der Überwindung von Armut und Bettelei oder bei Vorschlägen zur Festigung der Revolution und Nation durch eine entsprechende Erziehung und Ausbildung. Die Bildungsreformvorschläge in der Helvetik beschränken sich nicht auf die nackte Konzeption eines Schulsystems oder Entwürfe von Curricula. Der Horizont der Schulpläne erstreckt sich über ein weites Feld legitimierender Theorien bis zum Zenit utopischer Vorstellungen. Die Bewältigung dieses breiten Gebietes erfolgt deshalb durch eine knappe, kontextualisierende Darstellung des Forschungsstandes in den jeweiligen Kapiteln.

Die Bildungs- und Schulgeschichte der Helvetischen Republik erregte bislang kaum wissenschaftliches Interesse. Dafür scheinen zwei Faktoren ausschlaggebend zu sein: Die Helvetik wurde erstens als demokratisches Experiment – im Gegensatz zur Regeneration und der Etablierung des Bundesstaates – nicht ernst genug genommen. Zweitens wurden während der Helvetik keine Aufsehen erregenden Reformen realisiert. Verbesserungen des Unterrichtsangebots sowohl in quantitativer wie qualitativer Hinsicht und im Hinblick auf die Durchsetzung des regelmässigen Schulbesuchs legt Böning zwar in bündiger Ausführung dar (Böning 1998, S. 227). Die schweizerische Bildungsgeschichtsschreibung setzte bislang mit Vorliebe in der Regeneration um 1830 ein und konstruierte nicht selten einen Bruch zwischen vorliberal katastrophalen und liberal reformierten Schulverhältnissen.

Gemäss unserer föderalistischen Tradition wurde die Schulgeschichte der Helvetik – trotz des damaligen Einheitsstaates – als kantonale oder regionale Institutionengeschichte, basierend auf dem Quellenmaterial der Schulumfrage von Stapfer aus dem Jahr 1799, geschrieben. Ernst Schneider stellte in seiner Dissertation über die *bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts* (1905) die äussere und innere Organisation des Schulwesens im Kanton Bern

dar. Das 18. Jahrhundert als „das Jahrhundert der Schulausstattung“ beschreibend, zeichnet er das Bild einer vom Staat und den Gemeinden geprägten äusseren und einer von der Kirche geprägten inneren Organisation der Schule (Schneider 1905, S. 27; ebd., S. 31f.). Willibald Klinker legt in seiner helvetischen Volksschulgeschichte den Fokus auf den Kanton Zürich (Klinker 1907).⁸ Insgesamt erscheint die Schule des Ancien Régime in der Schulgeschichtsschreibung in einem trüben Licht, welches scheinbar erst das 19. Jahrhundert aufzuhellen vermochte.⁹ Als schwer wiegendes Problem bezeichnen ihre Vertreter den unregelmässigen Schulbesuch – vor allem auf dem Land. Diesem Befund widerspricht die Untersuchung Martin Weissleders über den relativen Schulbesuch in der bernischen Kirchgemeinde Reichenbach (Weissleder 1994). Der Einbezug der Sterberegister und Kirchenrodel bei der Auswertung der Enquête Stapfers zeigt eine Verschulungsquote der Jahrgänge 1787-1790 zwischen 69% und 88% (ebd., S. 379). Bis zu einer vollständigen Auswertung der Stapfer-Enquête bleibt zu vermuten, dass in den meisten schweizerischen Ortschaften während des Ancien Régime „ein sehr entwickeltes und vermutlich auch flächen- und bevölkerungsdeckendes Schulsystem Bestand hatte“ (ebd., S. 369).¹⁰ Darüber hinaus gilt es zu prüfen, inwieweit das schweizerische Volksschulwesen im ausgehenden 18. Jahrhundert regionale (Stadt-Land) und kantonale Unterschiede aufwies, wie stets behauptet wird (Böning 1983, S. 153ff.; ders. 1998, S. 224).

In einigen bildungshistorischen Gesamtdarstellungen wird die Helvetik gewissermassen als pädagogischer Gedankenpool am Rande erwähnt.¹¹ Diese Autorinnen und Autoren anerkennen die ideelle Leistung der Helvetischen Republik für die erfolgreiche Etablierung des schweizerischen Bildungswesens. Die vorliegende Dissertation legt den Fokus auf diese pädagogische Programmatik und versteht sich als Beitrag zur pädagogischen Ideengeschichte der Schweiz. Trotz der Vielfalt an Erziehungsprogrammen wurden bis heute nur einzelne Projekte wiederholt rezipiert: Dazu gehören der Bildungsgesetzesentwurf des helvetischen Direktoriums, die pädagogischen Institutionen von Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), der Vorschlag des Paters Grégoire Girard (1765-1850) oder die pädagogischen Ideen Heinrich Zschokkes. Scheinbar nicht von Interesse waren beispielsweise die Schulreformpläne des

8 Vergleiche dazu: Landolt 1973 und Bossard 1984.

9 Etwa: Hunziker 1881, Bd. 2, S. 27; Zingg 1898; Rufer 1927, S. 177; Wernle 1938, S. 193; Scandola 1991, S. 602; Böning 1998, S. 224; Birbaum 2002.

10 Vergleiche dazu auch die Beiträge von Eigenmann 1999 und Bloch 1999 sowie die Ausführungen in Kapitel 2.3.

11 Etwa: Hunziker 1881, Bd. 2, S. 1-34; Schaer-Ris 1920, S. 186-197; Sialm 1949; Landolt 1973; Humi 1986, S. 66ff.; Hofstetter 1998, S. 43-50).

Priesters Jakob Tschan (1760-1824), des Kunstsammlers Johann Heinrich Heidegger (1738-1823) oder eines gewissen Johann Michael Afsprung (1748-1808), einem politischen Flüchtling aus Ulm.

1.3) FORSCHUNGSZIEL

Weshalb sollen mehr als 200-jährige Bildungsreformvorschläge aus der Mottenkiste der Geschichte befreit werden? Im Vordergrund steht die überzeugte Abkehr von der im 19. Jahrhundert konstruierten Geschichte der Pädagogik als Summe normativer Erziehungs- und Bildungskonzepte von pädagogischen Vorbildern, deren Leben und Werk zu universaler Gültigkeit emporgehoben wurden und damit selbst erzieherisch wirken sollten (Oelkers 2001, S. 23).¹² Demgemäss soll Schul- und Bildungsgeschichte nicht als Erfolgsprodukt einzelner Männer dargestellt, sondern als Kontinuität öffentlicher Diskurse wahrgenommen werden. Dieser wissenschaftlichen Perspektive folgend, verdient jeder Schulplan heute neu gelesen zu werden.

Am 30. Oktober 1798 schreibt der Minister der Wissenschaften und Künste, Philipp Albert Stapfer, an das Vollziehungs-Direktorium, dass in seinem Ministerium dringendst ein Büro für National-Kultur einzurichten sei, das neben der Bildung des helvetischen Volkes damit beauftragt werde, die vielen eingereichten Ideen, Pläne und Vorschläge von Bürgern aus dem In- und Ausland zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichtswesens zu archivieren. Er beklagt sich über seine Überbelastung, die es ihm weder erlaube, die Vorschläge zu verdanken, geschweige denn diese in gebührender Weise zu studieren. Im Folgenden schlägt er dem Direktorium vor, sein Ministerium personell aufzustocken und neu zu organisieren, um u.a. ein Archiv dieser Reformpläne anlegen zu können (Brief an das Vollziehungs-Direktorium. BA. ZHR B 507, S. 56ff.). In diesem Archiv, im Band 1422 des Zentralarchivs der Helvetischen Republik, befinden sich 17 Reformpläne in Handschrift.¹³ Diesen fügte der Archivar Alfred Rufer während der Inventarisierung des ZHR in der zweiten Hälfte des 20.

12 Dieses Bestreben ist auch ein Wesensmerkmal der Cambridge School, die sich in ihrer Abkehr von der traditionellen Form politischer Ideengeschichte neben methodologischen Innovationen auf ‚kleine‘ Texte unbekannter Personen oder auf unbekannte Texte konzentriert. Dahinter steckt die Absicht, das konstruierte Fundament moderner (politischer) Theorien als einen Plan der ‚grossen‘ (politischen) Ideologien breiter abzustützen (Skinner 1988). Über die Cambridge School und die neue Ideengeschichte vergleiche auch Lottes 2002.

13 Mit der Archivierung betraut wurden J.F. Voegtlin und Henri L. Clavel, angeblich Autor des Buches ‚Milton à la République‘ (Liste der Mitarbeiter. BA. ZHR B 507, S. 125).

Jahrhunderts noch weitere acht hinzu. Diese Ergänzung erfolgte vermutlich aufgrund zufälliger Funde während der Bestandesaufnahme im Bundesarchiv und in Zeitungen der Helvetik. Dass es sich dabei um eine kleine Auswahl einer mutmasslichen Fülle an (schul-) pädagogischen Reformprojekten handelt, sind durch stichprobenartige Recherchen im umfangreichen Handschriftenarchiv leicht zu bestätigen (vgl. Kapitel 3.2). Die analytische Darstellung dieser 25 Schulreformschriften erhebt u.a. den ambitiösen Anspruch, weiterführende Forschung in der pädagogischen Ideengeschichte der Helvetik anzuregen.

Die vorliegende Dissertation legt den Fokus auf das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. *Die Helvetik hat einen pädagogischen Ideenfundus gefördert und hervorgebracht, welcher einen bedeutenden Meilenstein für die in den nachfolgenden Jahrzehnten erfolgte Durchsetzung der Wissensschule in der Schweiz darstellt. Die bildungspolitischen Konzepte der Öffentlichkeit antworten sowohl auf politische Herausforderungen im Hinblick auf die repräsentative Demokratie und den Nationalstaat als auch auf ökonomische Herausforderungen im Hinblick auf freien Handel, Industrialisierung und landwirtschaftliche Reformen.*

Nicht nur die offiziellen Bildungsgesetzesentwürfe, auch die bildungspolitische Öffentlichkeit intendierten in der Helvetik auf eine Verlagerung der schulischen Trägerschaft von der Kirche auf den Staat. Die Idee der Verknüpfung des aktiven Bürgerrechts mit dem Besuch der Volksschule erfolgt in Anlehnung an die Kirche, die Zulassung zum Abendmahl an die Bedingung der auswendigen Kenntnisse religiöser Texte zu binden. Die bildungspolitische Öffentlichkeit stellt sich hinter die grosse Herausforderung der Helvetik, die Kirchen-Schule in eine Staats-Schule mitsamt dem symbolischen Gehalt zu überführen.

Die wesentliche politische Herausforderung hiess Demokratie und löste pädagogische Fragen bezüglich der Gleichheit im Unterricht, der Entwicklung junger Talente, des Zusammenhangs zwischen Erziehung und Unterricht im Hinblick auf soziale Veränderungen, der Verbindung zwischen einem zentralisierten Staatswesen und dem Schulwesen, der Fragen über religiöse Unterweisung oder der Bildung einer nationalen Identität, der Hoffnung auf Fortschritt und der technischen Entwicklung oder der moralischen Verstärkung der Gesellschaft aus. Der chancengleiche Zugang zu politischen Ämtern und die Berufswahlfreiheit verlangten einen chancengleichen Zugang zu den Unterrichts- und Erziehungsinstitutionen und neue Möglichkeiten und Kriterien des Aufstiegs von der Volksschule zu höherer Bildung; die Antwort war ein neu organisiertes Schulwesen als durchlässiges System. Die Stabilität und Festigung des neu geschaffenen Nationalstaates und der neuen politischen Ordnung forderten

die bildungspolitische Öffentlichkeit auch zu nationalpädagogischen Überlegungen heraus. Im Vordergrund der nationalpädagogischen Programmatik standen dabei die Überwindung des föderalen Denkens und die Durchsetzung des Gedankens einer einheitlichen, zentralistischen Republik.

Eine weitere Originalität der bildungspolitischen Ideen betrifft die Vorstellung, Aufklärung durch den Staat betreiben und verbreiten zu wollen. Dies stellte die Reformer vor das Problem der Kontrolle der staatlichen Machtausübung sowohl bei der Generierung von neuem Wissen wie auch bei der Auswahl und Vermittlung von bestehendem Wissen. Die Lösung hiess öffentliche Aufsicht über das staatliche Schulwesen.

1.4) QUELLENBASIS

Der Auswahl der Quellen liegt eine Liste im XVI. Band der *Amtlichen Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik* zugrunde. Sie enthält eine bibliographische Auflistung von Namen helvetischer Bürger, welche in den ersten beiden Jahren der Helvetischen Republik Schulreformpläne entworfen haben sollen. Dabei handelt es sich um sieben, bereits in der Helvetischen Republik publizierte und um 18 unpublizierte, von Hand geschriebene Schulreformkonzepte. Bei den unveröffentlichten Reformplänen sind acht, bei den veröffentlichten einer in französischer Sprache abgefasst. Die von Hand geschriebenen Manuskripte sind grösstenteils im *Zentralarchiv der Helvetischen Republik*, im Band 1422 unter der Überschrift *Vorschläge und Entwürfe über Erziehung überhaupt*, abgelegt und im Lauf der Jahrhunderte in Vergessenheit geraten.¹⁴ Hintergrund des Archivs der pädagogischen Entwürfe bildet eine im Sommer 1798 offiziell lancierte Aufforderung des Ministers der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer (vgl. Kapitel 3.2).¹⁵

1) Die bereits im Mai 1798 eingegangenen *Vorschläge für die öffentliche Erziehung* umfassen sechs beidseitig von Hand beschriebene Folioseiten. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass diese nicht von Johann Georg Müller stammen sollten, obwohl dessen Unterschrift am Schluss durchgestrichen ist. Dessen darin erwähnte Freundschaft mit Johannes Büel lässt sich

14 Ausnahmen bilden die beiden französischen Projekte von Girard und Bridel, die im 20. Jahrhundert transkribiert und gedruckt wurden (vgl. Projets 1924, S. 113ff.; Girard 1950; Jenny; Wagner 1983). Im *Annuaire de l'instruction publique* von 1924 erscheinen die französischsprachigen Entwürfe zusammengefasst (Projets 1924, S. 146ff.).

15 Im Berner Staatsarchiv liegt der Brief Stapfers an die Berner Verwaltungskammer, welcher dazu ermuntert, erste Berichte über den Zustand des Schulwesens im Kanton und zweitens Vorschläge zur Vervollkommnung des Schulwesens einzusenden. Auf Grund mehrerer Indizien kann angenommen werden, dass der Brief an alle kantonalen Verwaltungen gleichzeitig verschickt wurde.

ebenso nachweisen wie die *Vorschläge*, die stets mit dem Namen Müllers in Verbindung gebracht wurden (Zsindely 1964; ders. 1968). Müller skizziert ein viergliedriges Schulsystem, das mit einer Nationalakademie gekrönt und mit einem Seminar zur Ausbildung von Landschullehrern ergänzt wird. In einem zweiten Teil widmet er sich den kirchlichen Institutionen, die er auch zu den Erziehungsanstalten zählt.

2) Im Juli 1798 wurde der sechste *Discours* von Jean Samuel François, den er zuhause der Waadtländer *Société des amis de la liberté* geschrieben hatte, als gedruckte Publikation archiviert. Im Archiv liegt auch eine von unbekannter Hand geschriebene deutsche Übersetzung mit dem Titel *Abhandlung über die Gemeine Erziehung – denen Landleüthen zugeeignet* vor (Abhandlung. BA. ZHR B 1422). François äussert sich über den Zustand des Bildungswesens, betont die Notwendigkeit einer Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Niveaustufen. Fachlich betont er den Moral-, Religions- und ‚Industrie‘-Unterricht und tritt für eine geschlechtergetrennte Schule ein. Die Bestimmung der gemeinschaftlichen Erziehung ist eine dreifache: schriftliche Kommunikation, Erhellung des Herzens und des Geistes und schliesslich wirtschaftliche Selbstständigkeit.

3) Die *Vorschläge zur Verbesserung der niederen Schulen in der Stadt Basel* wurden von Johann Friedrich Miville ursprünglich für den Basler Erziehungsrat verfasst. Es handelt sich um zehn beidseitig von Hand beschriebene Folioseiten mit einem Titelblatt, jedoch ohne Unterschrift. Die Urheberschaft Mivilles kann aufgrund der Übereinstimmung der Handschrift mit einer weiteren, signierten Erziehungsschrift Mivilles belegt werden.¹⁶ Mivilles Text ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil handelt von Fragen, wer die niederen Schulen besuchen und was darin gelehrt werden soll. Im zweiten Teil äussert er sich kritisch zum Status quo des Schulwesens und schliesslich widmet er sich den zukünftig zu verwendenden Schulbüchern und der Besoldung der Lehrkräfte.

4) Auf den 20. Juli 1798 ist das auf Schulheftformat beschriebene *Projet d'Education Nationale pour la République Helvétique* von Kultusminister Dumaine datiert. Die säuberlich abgefasste Abhandlung umfasst sieben Doppelseiten und ist signiert. Dumaine entwirft ein dreigliedertes System aus Primar-, Distrikt und Nationalschule. Seine Distriktschule ist ein straff militärisch organisiertes, obligatorisches Internat. Originell ist Dumaines Finanzierungsmodell für das öffentliche Schulwesen.¹⁷

16 Im gleichen Folioband befindet sich der *Versuch einer Abhandlung über die Beförderung der Sittlichkeit in öffentlichen Unterrichtsanstalten*. Diese Schrift umfasst 22 Folioseiten und wurde dem Erziehungsrat von Basel im Dezember 1799 eingereicht (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 74-98).

5) Das *Projet d'Education nationale helvétique* wird durch ein Begleitschreiben des Autors, eines gewissen Professeur Chappuis von Vevey, ergänzt (Brief. BA. ZHR B 1422, S. 130). Es handelt sich um 12 feine, beidseitig eng beschriebene Folioseiten. Chappuis beschäftigt sich ausschliesslich mit der höheren Bildung und skizziert ein flächendeckendes höheres Bildungswesen, das auch den Kindern vom Land den Zugang garantieren möge. Er entwickelt methodische Überlegungen gemäss seinem ebenfalls dargelegten Wissenschaftssystem.

6) 26 von Hand geschriebene Folioseiten umfasst das ursprüngliche *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* von Pater Grégoire Girard aus Freiburg, das heute gedruckt und auch ins Deutsche übersetzt vorliegt. Systematisch entwickelt Girard seine Argumentation von der Notwendigkeit und den Zielen des öffentlichen Unterrichts, den Unterrichtsinhalten und Methoden. Er skizziert ein dreistufiges Schulsystem mit einer primären, sekundären und tertiär-wissenschaftlichen Schule.

7) Auf den 28. Oktober sind die von Franz Josef Benedict Bernold signierten *Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution* datiert. Auf acht Folioseiten erörtert Bernold den Begriff der „Humanität“, macht sich anthropologische Überlegungen und entwirft schliesslich ein dreigestuftes Bildungswesen.

8) Die auf dem Titelblatt der *Schitze über einen Erziehungsplan die Jugend sowohl auf dem Lande als in den Städten für Helveziens Bürger* angegebenen Initialen weisen nicht eindeutig auf die Urheberschaft von Johann Michael Afsprung hin. Die Schrift ist nach Paragraphen systematisch aufgebaut und enthält 15 Schulheftseiten.

Die Skizze beginnt mit Überlegungen zu den Bedingungen eines florierenden Staates. Ein Exkurs in die Antike soll zeigen, wie sich die alten Republiken um die Bildung der Tugend bemühten. Schliesslich werden konkrete Fragen bezüglich des Schuleintrittsalters, der Lehrbücher, der Aufsicht über die und Anstellung der Lehrer, der Schuldauer, der Lehrinhalte etc. thematisiert.

9) Der letzte Schulplan aus dem Jahr 1798 stammt von Urs Jakob Tschan. *Über die öffentlichen Schulen* ist eine umfangreiche, 35 Doppel-Schulheftseiten umfassende Handschrift, die von Tschan unterschrieben ist. Er entwirft ein differenziertes System von Bildungsinstitutionen und ihren Lehrinhalten. Für die unteren Schulen fordert Tschan die Entwicklung neuer Lehrbücher. Ausführlich äussert sich Tschan ausserdem über Disziplin

17 Eine Zusammenfassung des Schulplans von Dumaine ist im *Annuaire de l'instruction publique en Suisse* von 1924 publiziert. In derselben Ausgabe sind auch die *Projets* von Secretan, Deriaz, Bridel, Chappuis und dasjenige von Leresche, der als anonymer Verfasser bezeichnet wird, zusammengefasst (Projets 1924, S. 146ff.).

und Ordnung. Etliche Seiten widmet er dabei den verschiedenen Belohnungsvarianten für ausserordentliche Schülerleistungen.

10) Die Archivierung der *Rede* von Thaddäus Müller anlässlich der Einsetzung des Luzerner Erziehungsrates erklärt sich vermutlich aus der Co-Publikation mit der Rede Stapfers zum selbigen Anlass. In dieser Rede, welche Müller am 20. Januar 1799 gehalten hat, verlangt er die Beseitigung der kantonal ungleichen Schuleinrichtungen. Er fordert eine gleichförmige, allgemeine und öffentliche Volksbildung und kantonale Erziehungsräte.

11) Die von Heinrich Heidegger 1799 verfasste Schrift *Über die Nothwendigkeit und die Mittel einer Volks=Aufklärung* enthält 12 Doppel-Folioseiten in schwer lesbarer Handschrift und einen unterschriebenen Begleitbrief, worin es um Spesen für amtliche Tätigkeiten geht. Er leitet seine Schrift mit Überlegungen zu sozialen und anthropologischen Aspekten ein. In Rückgriff auf die antike Republik Sparta skizziert er eine Nationalerziehung in Form von Wettkämpfen, Spielen und Gesängen.

12) *Über die Mängel unserer Volks=Schulen und ihre Verbesserung* heissen zwei von Hand geschriebene, 96 Seiten umfassende Schulhefte von Gottlieb Samuel Lauterburg. Ein Begleitschreiben verweist auf einen regen Briefkontakt mit dem Minister Stapfer. Im ersten Heft leitet Lauterburg in seine Anthropologie ein. Anschliessend legt er die Mängel der äusseren Organisation des Schulwesens offen. Im zweiten Heft thematisiert er die innere Organisation des Schulwesens, insbesondere die Untauglichkeit der Lehrer und des Unterrichts. Schliesslich widmet er sich einer Methode des Lesenlernens, den Schwierigkeiten einer Klasseneinteilung auf dem Land und der Erziehung zur ‚Industrie‘.

13) *Quelques idées sur l'instruction publique des infans des campagnes* heisst die ursprünglich im März 1799 von Hand verfasste, 16 Schulheftseiten umfassende Schrift von Philippe Sirice Bridel. Die in der Gedenkschrift der Kirchgemeinde Montreux im Jahr 1983 gedruckte Version, anscheinend ebenfalls von 1799, hat den Titel *De l'instruction publique des enfants des villages* und ist vermutlich ein älterer Text Bridels, den er in der Helvetischen Gesellschaft vortrug (Jenny; Wagner 1983, S. 59ff.). Die Druckversion enthält zusätzlich einige einleitende Worte, bevor Bridel, wie auch in der handgeschriebenen Version, die Notwendigkeit der Errichtung einer Lehrerausbildungsstätte begründet. Er beschäftigt sich intensiv mit der Einführung neuer Schulbücher und der Einführung der Schulpflicht. Ein Augenmerk legt Bridel auf die Verwendung einer gepflegteren Sprache zwecks Ausmerzung der Mundart (Patois).

14) Das 1799 eingegangene *Projet sur l'organisation des écoles* enthält keine Unterschrift, wird aber einem gewissen Professeur Leresche zugeschrieben (ASHR XVI, S. 82). Die 22 in übersichtlicher Handschrift verfassten Schulheftseiten enthalten keine Hinweise auf die Urheberschaft. Der Autor behandelt insgesamt elf Themen von der Verteilung der Schulen und den Unterrichtsinhalten, über die Schulbücher, Schullehrer und Schüler, zu den Schulhäusern und der Schulaufsicht. Gefordert wird überdies ein den lokalen, regionalen und kantonalen Gegebenheiten angepasster Reformansatz und nicht – wie vom Helvetischen Direktorium geplant – eine Einheitsreform.

15) Joseph Huber aus Ermatingen legt seine Reformideen in einem Brief an den Minister Stapfer dar. Auf vier beidseitig beschriebenen Folioseiten fordert er die Etablierung der so genannten Normallehrart in ganz Helvetien und die Entwicklung eines Lesebuchs für die ganze Nation. Schliesslich erörtert er die Notwendigkeit einer einheitlichen Lehrerausbildung in der Landeshauptstadt.

16) Bei den 130 akkurat von Hand geschriebenen Schulheftseiten von Philippe Secretan mit dem Titel *Appel aux Pères et Mères et à la Nation Helvétique sur l'instruction publique et Républicaine* handelt es sich vermutlich um eine Druckvorlage. Das Werk enthält drei Teile: Der erste behandelt die Vorteile des öffentlichen Unterrichts in einem republikanischen Staat; der zweite handelt von den Mängeln des Unterrichtswesens und der dritte von den Mitteln, den öffentlichen Unterricht zu befördern. Seine Schrift steht ganz im Zeichen der Demokratisierung des Bildungswesens.

17) Unter dem *Plan d'Education*, drei beidseitig beschriebenen Folioseiten, steht der Name P. de Ria. Die Urheberschaft ist unbestritten, da der Autor darin auf seine Publikation *Les palais des 64 fenêtres* (1788) verweist. Es handelt sich um eine eigentümliche Schrift mit Erörterungen über die Sterne, das Tierreich, die menschliche Natur, die schliesslich in einen Vorschlag zur Reform des Alphabets münden.

18) Die *Meynungen und Wünsche eines thurgäüischen Landschullehrers über das Schulwesen* sind von Paulus Dünner unterzeichnet. Die Handschrift auf den acht Doppelseiten im Schulheftformat entspricht auch derjenigen der Antworten Dünners auf die Stapfer-Enquête (Enquête. BA. ZHR B 1463). Er fordert die Erziehung und Bildung der Jugend zum Schwerpunkt der Regierung zu machen, was die Erzeugung des Bedürfnisses nach Wissen im Volk voraussetze. Dünner wünscht sich bessere Anweisungen und Hilfen für Lehrer, feierliche Schulprüfungen, Bücher mit kleinen Geschichtchen und allgemein verbesserte Arbeitsverhältnisse für Lehrer.

19) Der Text *Über ein Nationalinstitut* ist Bestandteil der zuhanden der Konstitutionskommission verfassten Vorschläge zur Reform der Helvetischen Verfassung. Der unterzeichnende Hassler legt auf unpaginierten Folioseiten seine Überlegungen zu der Art der Wahlen dar, stellt Betrachtungen über die Verantwortung und Sicherheit der öffentlichen Beamten an und wünscht sich schliesslich ein so genanntes Nationalinstitut. Auf drei beidseitig beschrifteten Folioseiten nimmt Hassler den politischen Standpunkt ein, die öffentliche Erziehung als vierte Gewalt im Staat zu etablieren und unter die Leitung gelehrter und gebildeter Männer zu stellen.

Die fünf letzten Quellen befinden sich nicht im Bundesarchiv; sie werden aber auf der obgenannten Liste in der *Actensammlung* von Rufer aufgeführt. Es handelt sich nicht um Einsendungen an den Minister Stapfer, sondern um eigenständige Publikationen und Artikel, worin in den beiden ersten Jahren der Helvetik zur Schulreform Stellung genommen wird.

20 und 21) Der Verfasser des sechzehnseitigen, 1798 in Zürich publizierten Schriftchens *Von der dringenden Nothwendigkeit sich der helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen* adressiert dieses an alle das Vaterland und ihre Kinder liebenden Bürger (Schulthess 1798). Der Verfasser ist allerdings nicht Johann Georg Schulthess, wie Rufer angenommen hat, sondern dessen Bruder Johannes Schulthess (ASHR XVI, S. 82). Die Schrift baut auf einer begrifflichen Bestimmung der echten und wahren Freiheit auf, die sich in eine innere und äussere Freiheit teilen lasse und Erziehung und Unterricht zur Bedingung habe. Er setzt sich ein für ein allen zugängliches, öffentliches und gleichartiges Unterrichtssystem, das Voraussetzung für das Funktionieren einer repräsentativen Demokratie sei, toleriert aber die bereits bestehenden privaten Bildungseinrichtungen und anerkennt deren Wert für die Verbesserung des Schulwesens. Diese Diskussion setzt Schulthess im schweizerischen Republikaner vom 25. März 1799 fort. *Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirchen zum Staate* heisst der Artikel, in dem er sich mit dem Zweck und den Grenzen der Machtansprüche des Staates auseinandersetzt. Dabei streicht er die Wichtigkeit einer schriftlichen und mündlichen Öffentlichkeit hervor, was eine öffentliche Erziehung bedinge, die noch wirksamer sei, wenn ihr eine Privaterziehung zur Seite gehe.

22) *Über die Einrichtung einer National=Universität, Kantons=Academieen, und Municipalitäts= oder Primarschulen* heisst die 33 Seiten umfassende Skizze, die Albrecht Höpfner in der von ihm herausgegebenen Helvetischen Monatsschrift im Jahr 1800 publiziert. Höpfners Gedanken fokussieren sich auf die Vereinheitlichung und den systematischen Aufbau von bestehenden und neuen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Seine Lösung ist

ein dreistufiges Bildungssystem mit konkreten Vorschlägen bezüglich Lehrzielen und Unterrichtsinhalten. Besonderen Stellenwert legt er auf den Mittelpunkt des Bildungswesens, die Nationaluniversität mit all ihren Subsidiäranstalten. Das Versprechen auf Fortsetzung am Ende des Texts wird leider nicht eingelöst.

23) Die anonym publizierten *Auszüge aus einer noch ungedruckten das helvetische Erziehungs- und Konstitutionsverbesserungs=Wesen betreffende Schrift* in der XXXV. Nummer des Republikaners (1798) werden von Alfred Rufer dem Berner Patrizier Philipp Emanuel Fellenberg zugeschrieben (ASHR XVI, S. 82). Die knapp sechsseitige Skizze bleibt fragmentarisch; die angekündigte Fortsetzung erscheint im Republikaner jedenfalls nicht mehr. Nach einleitenden staatspolitischen Überlegungen drückt sich der Autor für minimale Bildungsstandards in der Bürgerschule aus. Er plädiert für die Verbindung von intellektueller Bildung mit physischer Tätigkeit, was auf die Urheberchaft Fellenbergs schliessen lässt, der noch während der Helvetik in Münchenbuchsee eine Landwirtschaftsschule einrichtet. Auch der Verweis auf Condorcet, dessen pädagogische Ideen Fellenberg durch seine Besuche im comité d'instruction publique in Paris durchaus bekannt gewesen sein mögen, deutet auf die Feder Fellenbergs hin.¹⁸ Kurt Guggisberg erwähnt in seiner Biographie Fellenbergs obgenannte Schrift nicht, weist aber auf ein anderes, im Jahr 1798 anonym verfasstes, pädagogisches Memorandum hin, das sich im Fellenberg-Archiv befinden soll (Guggisberg 1953, S. 396ff.).¹⁹ In diesem Memorandum finden sich einige Parallelen zu obgenannter Schrift, beispielsweise die ausdrückliche Betonung des Bildungsrechts für Männer und Frauen und der Bildungskanon, bestehend aus Hauswirtschafts- und Vaterlandskunde, Bürgermoral und Religion (ebd., S. 398). Bei den im Republikaner publizierten *Auszügen* handelt es sich vermutlich um Essenzen aus ebendieser Schrift, deren Druck durch die Überlastung der Verlage offenbar verzögert wurde, wie Fellenberg in einem Brief an Usteri beklagte (ebd., S. 397).

In den *Auszügen* skizziert Fellenberg ein dreigestuftes Bildungssystem, dem eine institutionalisierte Kinderpflege vorgelagert und ein Lehrerbildungsinstitut angehören soll. Der Schluss enthält ein Plädoyer für die öffentliche Aufsicht über das Bildungswesen und die Einsetzung von Erziehungsräten.

18 Fellenberg beschäftigte sich u.a. auch mit den französischen Schulreformschriften von Mirabeau, Lakanal und Neufchateau, die während der Revolution verfasst wurden (Guggisberg 1953, S. 397).

19 Dabei handelt es sich um folgende Titel: *Beiträge zu Helvetiens Bildung und Veredlung von einem Schweizerischen Republikaner mit brüderlicher Herzlichkeit allen denen gewidmet, welchen die selbständige Unabhängigkeit der Schweiz und ihr Wohlstand am Herzen liegt. Quid verum atque decens, curo et rogo, et omnis in hoc sum. Horaz* (1798). Auch frühere staatspolitische Beiträge werden von Fellenberg fast ausschliesslich anonym veröffentlicht (vgl. Guggisberg 1953, S. 322; 325; 405; 396ff.).

24) Heinrich Zschokke adressiert seine im Helvetischen Genius veröffentlichten *Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts in der helvetischen Republik* (1799) an die im November 1798 geschaffene Schulgesetzgebungscommission. Er beabsichtigt damit die Vorbereitung und Anstiftung zur öffentlichen bildungspolitischen Diskussion.²⁰ In Montesquieuscher Manier beginnt er mit den Wirkungen der geographischen Bedingungen auf den Charakter des helvetischen Bürgers. Er formuliert ein Bildungssystem von den Gemeindeschulen über Kantonsschulen zu verschiedenen berufsspezifischen Nationalschulen.

25) Johann Samuel Iths umfangreiche *Ideen zur National=Erziehung Helvetiens* erscheinen 1800 in der Helvetischen Monatsschrift in zwei Teilen. Im ersten Teil legt er seine Staats- und Gesellschaftstheorien dar, woraus die Legitimation und der Zweck einer Nationalerziehung abgeleitet werden. Im zweiten Teil werden die Prinzipien der helvetischen Staatsverfassung, Einheit, Repräsentation, Gleichheit und Freiheit auf ihre pädagogischen Konsequenzen hin geprüft und diskutiert.

1.5) METHODE UND VORGEHENSWEISE

Das Aufarbeiten des schulpädagogischen Diskurses dieser ausgewählten bildungspolitischen Öffentlichkeit in der Helvetischen Republik soll vor dem Hintergrund staatspolitischer Umwälzungen geschehen. Sowohl für das Verstehen wie für das Erklären des Diskurses ist ein ideengeschichtlicher und sozialgeschichtlicher Zugang unumgänglich, denn es gibt sie wahrscheinlich wirklich nicht, die „sauber getrennten Welten“ zwischen sozialen und politischen *Ereignissen* und den pädagogischen *Ideen* (Oelkers 2001, S. 21). Im Sinne des Erkenntnisinteresses, nämlich zu zeigen, wie pädagogische Ideen die soziale und politische Wirklichkeit gleichermaßen reflektieren wie sie auch ihre Voraussetzung sind, ist eine Abgrenzung der beiden historisch-methodologischen Ansätze, Ideengeschichte und Sozialgeschichte, nicht sinnvoll. Die vorliegende Arbeit ist infolgedessen einem kontextualisierenden Ansatz verpflichtet, gemäss dem die Analyse des Diskurses auch vom „Verwendungszusammenhang“ her vorgenommen werden soll (ebd., S. 22).

Als Kontext für die vorliegende Arbeit werden zunächst Ursprung und Entstehung der bildungspolitischen Öffentlichkeit für bedeutsam erachtet (ebd., S. 24). Zu diesem, wie der

20 Im Helvetischen Genius II erscheint prompt eine Antwort von Johannes Schulthess, die auf den 19. März 1799 datiert ist. Punkt für Punkt nimmt Schulthess in unterstützender Weise Stellung (Schreiben des Bürger 1799, S. 112ff.).

Vertreter der Cambridge School Quentin Skinner ihn nennt, *ideologischen Kontext* gehört auch die Fokussierung auf die Absicht des Schreibenden und somit auf dessen ideologische Rahmenbedingungen und Hintergründe selbst (Skinner 1988). In Form von fiktiven Dialogen zwischen den Autoren soll versucht werden, einem weiteren Kontext, dem Verhältnis zwischen Argument und Gegenargument bzw. zwischen den Kombattanten Rechnung zu tragen. Zum Kontext des Schreibens gehört schliesslich auch der *praktische Kontext*, insbesondere die Vorgeschichten der politischen Umwälzung vom Ancien Régime zur Helvetischen Republik und die pädagogischen Utopien, Bemühungen und Massnahmen in den politisch vergleichbaren Ereignissen der Französischen Revolution, die sich auch ohne Internet rasant verbreiteten (ebd., S. 10).

Auch wenn die bildungspolitische Öffentlichkeit der Helvetik am Ende wie Vertreter der ‚modernen Schule‘ erscheinen und durchaus pädagogische Ideen mit Modernitätsbezügen formulieren, so soll nicht der Eindruck entstehen, damit *den* Anfang des heute bestehenden und zur Selbstverständlichkeit gewordenen Bildungssystems in der Schweiz entdeckt zu haben. Die pädagogischen Ideen der Helvetik sind isoliert betrachtet nicht sehr originell, vielmehr sind sie es in ihrer Gesamtheit und in ihrem Entstehungszusammenhang; sind sie doch massgeblich Ausdruck der politischen und sozialen Ereignisse in der Schweiz am Ende des 18. Jahrhunderts. Die Namensliste ist infolgedessen eine Trouvaille für eine pädagogische Geschichtsschreibung, die in keiner Weise „magisches Unternehmen, das sakrale Anfänge kennt, charismatische Höhepunkte, zeitversetzte Übertragungen, Namenstaufer und Ähnliches mehr“ sein will. Sie ist eine Fundgrube für eine Bildungsgeschichte, die sich gerade nicht am Kanon der Klassiker, sondern an mehr oder weniger einflussreichen und bekannten Persönlichkeiten orientiert, die sich mindestens ebenso engagiert haben für Reformen im Schulwesen wie der heute immer noch kultisch verehrte Pestalozzi (ebd., S. 23).²¹

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Quellen sind insofern nur eine Auswahl einer vermutlich viel breiteren bildungspolitischen Öffentlichkeit, die die Herausbildung neuer Bildungspolitiken und -reformen manifestieren.

Das methodische Verfahren zur Auswertung der Schulreformpläne soll eine interpretierende Diskursanalyse sein, die sich – in Anbetracht der Textfülle und -dichte – auf die häufigsten Probleme und Diskursgegenstände beschränken muss. Diese Methode unterliegt der Gefahr, einen pädagogischen Zeitgeist der Helvetik zu konstruieren, indem das Nichtgesagte und Abweichende unter den Tisch gekehrt werden. Die Darstellung in Form eines dialogischen,

21 Über die Entstehung und Stabilisierung der Glorifizierung rund um die Person Johann Heinrich Pestalozzis siehe: Osterwalder 1996 und Oelkers; Osterwalder 1995.

narrativen Programms zwischen den Akteuren und der kontextuelle Zugriff auf die Texte versuchen dieser Gefahr korrigierend entgegenzutreten.

Das folgende Kapitel behandelt den praktischen Kontext, die politische und pädagogische Realität vor und während der Helvetik. Die politischen Umwälzungen und die grundlegendsten Systemerneuerungen sowie die politischen Auseinandersetzungen werden dargestellt mit Blick auf ihre bildungspolitischen Konsequenzen. Die Prinzipien der Rechtsgleichheit und Freiheit, aber auch die politische Organisation – Einheit und Zentralität bzw. Föderalismus und Autonomie – sind für die zeitgenössischen bildungspolitischen Überlegungen zentrale Faktoren. Die bruchstückhafte Rekonstruktion der schulpädagogischen Realität zu Beginn der Helvetischen Republik aufgrund neuester Forschungsergebnisse bildet zugleich Kontrast und Basis für die abschliessende Darstellung der bildungspolitischen Massnahmen während der Helvetik.

Das dritte Kapitel ist dem ideologischen Kontext gewidmet. Der Frage nach dem „Warum“ des Schreibens von Bildungsreformkonzepten geht die Darstellung des pädagogischen Diskurses im Ancien Régime ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts voraus. Die Motive der ausgewählten bildungspolitischen Öffentlichkeit werden zunächst und aufgrund der Synonymie des Adressaten in der Person Stapfers bzw. des helvetischen Ministeriums ausserhalb der Autoren gesucht. Die impliziten Gründe für das Schreiben sollen schliesslich in der Darstellung der ideologischen Hintergründe, insbesondere ihrer sozioökonomischen Herkunft, ihrer Bildungsbiographie und ihrem sozialen wie auch politischen Engagement herauskristallisiert werden.

Auch das vierte Kapitel beschäftigt sich in einem ersten Teil mit den Gründen des Zustandekommens des Texts und dessen Inhalte. Ein Exkurs in die bildungspolitische Debatte der Französischen Revolution dient dazu, potenzielle Inspirationsquellen für die und Motive der Autoren in der Helvetik aufzudecken. Dass sich die Repräsentanten für bildungspolitische Reformen bereits im Ancien Régime mit den französischen Konzepten auseinander gesetzt haben, hat Fritz Osterwalder nachgewiesen (Osterwalder 1997; ders. 1998a). Schliesslich werden die Motive der Autoren selbst, die sich versteckt in der Kritik an den Schulverhältnissen und der Erwartung an Reformen und explizit in den Legitimationsargumenten identifizieren lassen, dargelegt.

Im Kapitel fünf werden die Reformideen im Hinblick auf die äussere und innere Organisation des Schulwesens und dessen verschiedenen Institutionen dargestellt. Sowohl die Vorstellungen des gesamten Bildungswesens wie auch die Ideen von einer Volksschule und

einer Grundbildung, einer höheren und wissenschaftlichen Ausbildung werden mit einem Fokus auf die politische Realität und die politische Ideologie der Autoren beleuchtet.

Im sechsten Kapitel werden vor dem Hintergrund der neu geschaffenen Nation als zentral organisiertem Einheitsstaat und ihrer jahrhundertealten Tradition im lockeren Verbund von Kantonen mit verschiedenen ‚Völkern‘, Konfessionen und Sprachen die nationalintegrativen und nationalpädagogischen Reformbestrebungen und Zielsetzungen analysiert.

Abschliessend werden die eingangs formulierten Thesen und Forschungsziele diskutiert und mit der Frage konfrontiert, wessen Diskurs die helvetische Bildungsdebatte gewesen sei.

1.6) ABKÜRZUNGEN

ASHR	Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik
BA	Bundesarchiv
ZHR (1798-1803)	Zentralarchiv der Helvetischen Republik
DBA	Deutsches biographisches Archiv
HBL Schweiz	Historisch-biographisches Lexikon der Schweiz
HLS	Historisches Lexikon der Schweiz
StaBE	Staatsarchiv Bern
StaBS	Staatsarchiv Basel
StaSO	Staatsarchiv Solothurn
StaZH	Staatsarchiv Zürich

2) DIE HELVETIK

L'heure de la liberté sonne:
Renaissions pour la liberté.
Depuis longtemps elle s'étonne
Du calme, où nous avons resté.
[...] Il faut briser nos fers:
Réveillons-nous, Vaudois!
Soyons Républicains,
Et repronons nos droits.

Lemanische Marseillaise

2.1) HELVETIK – (K)EIN GEGENSTAND HISTORISCHER FORSCHUNG?

Die schweizerischen Historikerinnen und Historiker tun sich bis heute schwer mit der Helvetik.²² Rund um die 150-Jahr-Feierlichkeiten des schweizerischen Bundesstaates im Jahr 1998 erlebte auch die Helvetische Republik als Gegenstand schweizerischer Geschichtsforschung, gewissermassen als Alternativdarstellung der Geburtsstunde schweizerischer Demokratie, ein kurzweiliges Hoch. Ein Kreis um den Historiker Christian Simon entstigmatisierte die Helvetik, indem diese Epoche nicht länger einseitig als radikaler Bruch, als Fremdherrschaft oder als reine „Entfaltung unserer Vergangenheit“ dargestellt wurde (Simon 1997, S. 23).²³ In seiner historiographischen Analyse der Helvetik stellt Simon eine doppelte Prägung fest: Zum einen ist die Darstellung der Helvetischen Republik von der Geschichte der historischen Disziplin und zum anderen von politischen Ideologien determiniert (Simon 2000, S. 239).²⁴ Die Beschäftigung mit der Helvetik war oftmals dann interessant, wenn scheinbare Parallelen zwischen den damaligen Ereignissen und der

22 Helvetik ist die Bezeichnung für diejenige Epoche schweizerischer Geschichte, die mit der Proklamation der Helvetischen Republik am 12. April 1798 beginnt und mit der Annahme der Mediationsakte am 5. März 1803 endet.

23 In sechs Bänden publizierten Forscherinnen und Forscher aus mehreren Disziplinen zwischen 1993 und 2000 ihre Ergebnisse zu Themen der helvetischen Militärgeschichte, Strukturgeschichte, Frauen- und Geschlechtergeschichte, Kulturgeschichte sowie zu Fragen der Perspektiven vorhergehender Epochen, des Auslands und der Nachwelt auf die Helvetik (vgl. Itinera, 15, 1993 und Dossier Helvetik 2-5/6, 1997-2000).

24 Diese Ideologiefälligkeit scheint in besonderem Ausmass die historische Auseinandersetzung mit Revolutionen zu betreffen, wie François Furet (1980) im Zusammenhang mit der Historiographie der Französischen Revolution bereits feststellte. In der Historiographie der Helvetik zeigt sich die Sinnzuschreibung der ganzen Epoche in einem Entweder-oder. Die einen sehen in der Helvetischen Republik ein aufoktroiertes Fremdprodukt der Franzosen. Etwa: Junker 1982; Wartburg 1996; Farrèr 1997. Andere betrachten die Helvetik als Experimentierfeld moderner Demokratie. Etwa: Zumbühl 1898; Höhle 1983; Capitani 1993; Mesmer 1997; Böning 1998.

Gegenwart vorhanden waren. Vor allem die liberale Geschichtsschreibung stellte immer wieder Vergleiche mit der eigenen Gegenwart an und benannte deutlich die Sündenböcke für Fremdherrschaft und Machtkämpfe. Ein erstes, in diesem Sinne verfasstes Editionsunternehmen der Helvetikforschung stellt die ab 1886 erscheinende *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik*, die vom überzeugten Demokraten Johannes Strickler herausgegeben und vom Verfasser des bis heute bedeutsamen Artikels über die Helvetik im *Historisch-biographischen Lexikon der Schweiz*, Alfred Rufer, fortgesetzt wurde. Dieses vor dem Hintergrund der Debatten über die staatliche Organisation der Schweiz in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts positiv gezeichnete Helvetikbild erlebt zu Beginn des 20. Jahrhunderts, ausgehend von neokonservativen Kreisen, eine Verdüsterung. Nun standen die helvetischen Ideen der Demokratie unter Beschuss, während andere Kräfte, insbesondere wirtschaftliche, als besonders wirksam hervorgehoben wurden (ebd., S. 246f).

Seit den 1960er Jahren sind die Geschichtsprojekte mit regionalen und personellen Perspektiven, verbunden mit der Rekonstruktion gewöhnlicher Leben von gewöhnlichen Menschen, auch in der Helvetikforschung dominant (Böning 1990). Neuere Ansätze, insbesondere von Rudolf Braun und Sebastian Brändli, ordnen die Zeit der Helvetik in den Prozess der Modernisierung ein (Braun 1984; Brändli 1999). Im Jubiläumsjahr 1998 wurde aber aus staatspolitischen Interessen eindeutig das Jahr 1848 als das relevante Datum schweizerischer Geschichte erkoren, konnte doch mit 1798 weder die bevorstehende Verfassungsrevision vorangetrieben noch die Schweiz nach Europa hin geöffnet werden.

Das Helvetikbild erlebte nicht nur ideologische und disziplingeschichtliche Färbungen, sondern auch spezifisch kantonale geprägte Perspektiven. Wird beispielsweise die Helvetik in den Kantonen Waadt, Thurgau und Tessin mit Unabhängigkeit und Freiheit verknüpft, so verbinden die Kantone Nidwalden, Bern und Schwyz das Datum 1798 bis heute mit Widerstand und Niederlage gegen die französischen Truppen (Eggl 2000). Andere Kantone wie Freiburg und Jura oder Regionen wie das Oberwallis lieferten die Helvetik dem kollektiven Schweigen und damit der Vergessenheit aus (Herrmann; Walker 2001).

Ein interdisziplinärer, multiperspektivischer Zugang zur Helvetik ohne die Absicht, eine Gesamtschau *der* Helvetik darstellen zu wollen, soll helfen, die Ideologiefalle zu umgehen (Simon 2000, S. 263). Simon schlägt, je nach Perspektive und Erkenntnisinteresse, mindestens drei Modi und Kontexte vor, die Geschichte der Helvetik zu erzählen. Soll erstens der Fokus der Sinnzuschreibung der Helvetik auf die Besetzung durch die Franzosen gelegt werden, so bestehe die Vorgeschichte wesentlich aus der Analyse innereuropäischer

Machtverhältnisse und Kriegereignisse. Werde zweitens der Bedeutungsakzent der Helvetik auf den Wandel der sozioökonomischen Strukturen gelegt, so bestehe die Vorgeschichte aus Wirtschafts-, Sozial- und Politikgeschichte. Drittens, so Simon, kann ein ideengeschichtlicher Zugang Licht auf die Bedeutung der Helvetik in ihrem Denken und Schaffen bei der Zerstörung des Ancien Régime werfen.²⁵ Die Vorgeschichte besteht dann aus dem, „was sich die die Eliten und die einfachen Menschen dachten, wie sie handelten und welche Erfahrungen sie dabei gewannen“ (Simon 1997, S. 34f.).

Dieser dritten Erzählweise soll hier gefolgt werden. Der bildungspolitische und öffentliche schulpädagogische Diskurs der Helvetik, verstanden als wesentlicher Beitrag für die Demokratisierung, wird im Kontext der vorherrschenden pädagogischen und politischen Ideen und Debatten erzählt. Die Darstellung der helvetischen Verfassungsgeschichte soll die wesentlichen staatspolitischen Ideen und Neuerungen, die politischen Kämpfe aufzeigen, die für die Konzeption von Schule, Unterricht und Erziehung nicht ohne Konsequenzen blieben. Inwiefern beeinflussen politische Überzeugungen die pädagogischen Konzeptionen bzw. inwiefern tritt die politische Couleur in den pädagogischen Konzepten zum Vorschein? Oder ist auch in der Helvetik das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik, wie Fritz Osterwalder für das Ancien Régime feststellt, insofern in einem Ungleichgewicht, als der Uneinigkeit in staatspolitischen Reformen ein erstaunlicher bildungspolitischer Konsens gegenübersteht (Osterwalder 1998b, S. 321). Die Folie des politischen Denkens als Hintergrund der schulpädagogischen Debatte soll der politischen Verortung der schulpädagogischen Programme dienen.

2.2) POLITISCHE AUSEINANDERSETZUNGEN

Die fünf Jahre der Helvetischen Republik sind gekennzeichnet durch eine gleichsam unschweizerische Ereignisdichte von Bürgerkriegen, Regierungsumbildungen, Staatsstreichen, militärischer Besatzung und Krieg. Bereits in den 1790er Jahren bewirkten zahlreiche kleinere Revolutionen die Einführung der Volkssouveränität in den Stadtkantonen und die Unabhängigkeit in den untertänigen Landkantonen.²⁶ Den Akteuren dieser Umwälzungsbewegungen erschien die gesamteidgenössische Revolution als eine unabwendbare Notwendigkeit. Sie forderten die Freiheit aller ‚Völker‘ der Alten Eidgenossenschaft und ein Bündnis aller Orte mit einem einheitlichen Auftreten. Die zwei

²⁵ Die Epoche, die rückblickend als Ancien Régime oder Alte Eidgenossenschaft bezeichnet wird, bezieht sich auf die gesamte Zeit von der Entstehung der Bünde bis zur Helvetischen Revolution und der Verkündung des Einheitsstaates 1798.

Bedeutendsten unter ihnen sind Frédéric César Laharpe (1754-1838) und Peter Ochs (1752-1821).²⁷

Seit dem Einmarsch der Franzosen und nach der Kapitulation Berns im März 1798 hielten die Franzosen praktisch die ganze Schweiz besetzt. Am 12. April 1798 beschlossen die Abgeordneten von 12 Kantonen die Unabhängigkeit der Nation und proklamierten die Helvetische Republik, um sodann in einem Bürgerkrieg gegen diejenigen Kantone vorzugehen, welche die neue Verfassung nicht annehmen und dem Einheitsstaat nicht beitreten wollten. Freiwillig schlossen sich im Sommer die italienischsprachigen Kantone der Helvetischen Republik an und vereitelten damit den Mailänder und Pariser Plan, diese in die Cisalpinische Republik zu

26 Am 20. Januar 1798 erhielt die Basler Landschaft die Freiheit und im folgenden Monat machte der Grosse Rat der Stadt Basel einer Nationalversammlung Platz. Darauf wurde in der Waadt die Lemanische Republik erklärt und eine Volksvertretung etabliert. Die Revolution in der bernischen Waadt gab schliesslich auch den Anlass zum Einmarsch der Franzosen in die Westschweiz. In Freiburg und Solothurn beschloss der Grosse Rat gleich selbst, die Verfassung auf der Basis von Rechtsgleichheit und Volkssouveränität zu revidieren. Auf den Freiheitsdruck der Unterwalliser reagierte das Oberwallis mit Verzicht auf sämtliche Herrschaftsansprüche und in Luzern dankte die Regierung unaufgefordert ab. In Schaffhausen wurde ein Verfassungsrat für die Revision einberufen und im Untertanengebiet Thurgau rief im Februar 1798 eine grosse Volksversammlung in Weinfelden die Unabhängigkeit aus (Böning 1985, S. 95ff.).

27 F.C. Laharpe, auch de La Harpe genannt, war Advokat und Sekretär des russischen Prinzen Lanskoï. Laharpe, seit seiner Verbannung aus Russland in Paris ansässig, veröffentlichte 1797 seinen „Essai sur la constitution du Pays de Vaud“ (HBLS IV, S. 580.). Peter Ochs gehörte dem Basler Patriziat an und war Jurist. Nach Ausbruch der Französischen Revolution galt er als vehementer Anhänger der Revolutionsideen. Von Mitte 1798 bis zu seinem Sturz Mitte 1799 war Ochs im helvetischen Direktorium vertreten. Im Jahre 1802 war er erneut beteiligt an der Beratung über eine neue Verfassung in Paris (HBLS V, S. 328f.).

überführen.²⁸ Die *Abbildung 1* zeigt die 18 zur Helvetischen Republik gehörenden Kantone als vereinigte Eidgenossenschaft, unabhängig von Sprache, Religions- und gesellschaftlicher Schichtzugehörigkeit. Im März 1799 schloss sich noch Graubünden der Helvetischen Republik an. Genf, das Fürstentum Neuenburg und Valangin sowie die Gebiete des heutigen Kantons Jura gehörten damals, vor 1802 auch das Fricktal, nicht zur Schweiz. Graubünden hatte das Veltlin verloren und das Wallis wurde 1802 von der Schweiz getrennt.



Abb. 1: Das Territorium der Helvetischen Republik

Neben militärischen Kämpfen und Unruhen beherrschten politische Auseinandersetzungen und instabile Verhältnisse die Republik. Neun Regierungen lösten sich während den fünf Jahren der Helvetik ab (Jenny 2000, S. 113). Bereits in Bezug auf die Befürwortung und Ablehnung der ersten helvetischen Verfassung sind zwei entgegengesetzte politische Gruppierungen und Ideologien festzustellen, die so genannten *Patrioten* und *Republikaner* (Stahelin 1977, S. 797). Die helvetischen Patrioten, angeführt von Frédéric César Laharpe, entstammten überwiegend aus einer bäuerlichen Schicht; in den zu Bern gehörenden

28 Am 29. 6. 1797 wurde nach dem Willen Napoleon Bonapartes und des französischen Direktoriums das Staatsgebilde der Cisalpinischen Republik gebildet: Es umfasste nach der Vereinigung mit der Cispadanischen Republik die heutige Lombardei, einen Teil der Emilia-Romagna sowie die nordwestliche Toskana. Die Beziehungen zwischen der Cisalpinischen Republik und der Eidgenossenschaft waren anfänglich belastet durch die fortgesetzten – und von den ‚Cisalpinern‘ oder ‚Patrioten‘ im Tessin unterstützten – italienischen Versuche, die südlich der Alpen gelegenen schweizerischen Gebiete zu annektieren und so einen Nationalstaat nach französischem Muster zu schaffen, der Gebiete mit gleicher Kultur, Sprache und Gewohnheiten umfassen sollte. Nachdem Campione d'Italia besetzt, das bündnerische Veltlin annektiert und auf Lugano 1797 ein Handstreich verübt worden war, reduzierte sich nach der Bildung der Helvetischen Republik die cisalpinische Bedrohung auf das Mendrisiotto.

Regionen der heutigen Waadt und des Aargaus schlossen sich ihnen auch Männer aus der gebildeten Oberschicht an. Sie vertraten in materieller Hinsicht die Interessen der Landbevölkerung, insbesondere der Bauernschaft. Sie stellten die Verwirklichung von Gleichheit und Volkssouveränität als oberste Ziele auf.

Die helvetischen Republikaner waren in vieler Hinsicht gemässiger. Angeführt von gebildeten Männern, Kaufleuten und Industriellen vertraten sie das städtisch liberale Bürgertum.²⁹ Sie forderten einen starken Staat, in dem die Macht auf eine Minderheit aufgeklärter und auserlesener Männer konzentriert ist. Sie strebten eine Regierung im Sinne eines „Regiment[s] der Bildung und des Talentes“ an (Stahelin 1977, S. 810). Damit wollten sie direkte Wahlen solange ausschliessen, bis das „Volk“ dazu reif sei. Wirtschaftspolitisch verfolgten sie die Programme der Physiokraten, der französischen Ökonomen und die Lehren des englischen Ökonomen Adam Smith weiter (Kölz 1998, S. 20). Böning erkennt zwischen den Republikanern und den Patrioten einen Graben zwischen Stadt und Land (Böning 1985, S. 185).

Diese beiden politischen Strömungen, ihre Verteilung in der Legislative und der Exekutive und der Umstand einer neuen, auf keine Traditionen zurückgreifenden, politischen Organisation waren ausschlaggebend für die ersten Staatsstriche und Verfassungsrevisionen.³⁰

Die erste, von Frankreich verordnete helvetische Verfassung stammt bis auf einige Änderungen vom Basler Juristen Peter Ochs.³¹ Der von Ochs im Januar 1798 publizierte und als Provisorium gedachte Entwurf orientiert sich an der französischen Direktorialverfassung von

1795.³² Die Verfassung der Helvetischen Republik enthielt grundlegende Neuerungen, nämlich die Grundsätze der repräsentativen Demokratie, der Gewaltenteilung und der

29 Kölz verortet die Ideen der helvetischen Republikaner analog zu denjenigen der französischen Girondisten und den Thermidor-Liberalen in den Grundsätzen von „Freiheit und Eigentum“, Gewaltenteilung und streng parlamentsherrschaftlichem Repräsentativsystem (Kölz 1998, S. 20). Stahelin bezeichnet sie als Frühliberale (Stahelin 1977, S. 797).

30 Der zusammengebrochene Staatenbund der Alten Eidgenossenschaft hatte weder eine Regierung noch ein Parlament gekannt und damit keine Tradition (Fankhauser 1993, S.36; Böning 1985, S. 179).

31 Im Verfassungsentwurf von Peter Ochs war die Schweiz noch als Föderativstaat gedacht. In der korrigierten Fassung wird die Schweiz als zentralistischer Einheitsstaat nach dem Vorbild Frankreichs organisiert. Auch eliminierte Frankreich den Passus des Provisoriums und schrieb den nächstmöglichen Zeitpunkt für eine Revision auf sechs Jahre hinaus (vgl. *Plan d'une Constitution provisoire pour la République Helvétique ou Suisse* in Kölz 1992 b, S. 113-125). In diesem Punkt und unter Berücksichtigung, dass die Annahme der Verfassung ohne militärische Präsenz Frankreichs nicht denkbar gewesen wäre, kann von einer oktroyierten Verfassung gesprochen werden (Kölz 1998, S. 18).



Abb. 2: Entwurf der helvetischen Staatsverfassung (1798)

persönlichen Freiheitsrechte. Sie organisierte die bisher losen Bünde nach der Struktur eines zentralistischen Einheitsstaats und teilte die Schweiz in Kantone, Distrikte und Gemeinden ein, denen lediglich Verwaltungskompetenzen zukamen. Jeder Schweizer sollte nach vollendetem 20. Lebensjahr das Aktivbürgerrecht erhalten, welches zur indirekten Wahl der Repräsentanten und zur Abstimmung über die Verfassung berechtigt.³³ Die Gewalten im helvetischen Einheitsstaat wurden aufgeteilt in die gesetzgebende Gewalt, d.h. den Grossen Rat und den Senat, und die Exekutive, bestehend aus einem fünfköpfigen Direktorium.³⁴ Die Gerichtsbarkeit wurde dreistufig, in Distriktgerichten, Kantonsgerichten und dem obersten Gerichtshof, organisiert und mit unterschiedlichen

Kompetenzen versehen. Als Antwort auf ein wichtiges Motiv der Landbevölkerung, sich für die Revolution stark zu machen, versprach der neue Staat die Aufhebung der Feudalabgaben.

Die polarisierende Verteilung der politischen Ideologien zwischen Republikanern und Patrioten in Regierung und Parlament führte zur Ab- und Neueinsetzung von

32 Die von Ochs im Frühjahr publizierte Verfassung bewirkte in der öffentlichen Diskussion den Durchbruch des modernen Konstitutionalismus. Der moderne Konstitutionalismus nimmt seinen Ausgang in Amerika und breitet sich über Frankreich nach Europa aus. Zentrales Merkmal ist die geschriebene Verfassung. Die erste geschriebene Verfassung ist, gemäss Dippel, Cromwells *Instrument of government* von 1653 und, laut Jenny, gelten die 1669 erlassenen *Orders of Connecticut* als erste Verfassung in Form eines Vertrages (vgl. Dippel 1991; Jenny 2000). Über die Anfänge des Konstitutionalismus, insbesondere in Deutschland, mit etlichen Originaltexten deutscher Verfassungsentwürfe vergleiche Dippel 1991. Der Begriff „Verfassung“ entstammt einer deutschen Begriffsbildung, während der Begriff „Konstitution“ auf die römische Antike und die mittelalterliche Wortverwendung verweist. Die Bezeichnungen Konstitution oder Verfassung verweisen auf einen Zustand bzw. eine organische Staatsauffassung, die dem Vergleich zwischen dem menschlichen Körper und dem staatlichem Organismus entstammen, was sich bis heute in der politischen Sprachterminologie niederschlägt (Mohnhaupt 2002). Über die Terminologie der beiden Begriffe „Verfassung“ und „Konstitution“ vergleiche auch Grimm 2002.

33 100 Bürger zusammen sollten eine Urversammlung bilden und einen Wahlmann wählen. Aus all diesen gewählten Wahlmännern innerhalb eines Kantons scheidet die Hälfte durch das Los aus. Das verbleibende kantonale Wahlkorps sollte sowohl die Mitglieder der gesetzgebenden Räte des Zentralstaats und den Vertreter des obersten Gerichtshofes als auch die Mitglieder der kantonalen Verwaltungskammer, Kantons- und Distriktgerichte wählen.

34 Personell ist das erste Direktorium wie folgt zusammengesetzt: Lucas Legrand (1755-1836) von Basel, Maurice Glayre (1748-1819) von Léman, Victor Oberlin von Solothurn, Ludwig Bay (1749-1832) von Bern und Alphons Pfyffer (1753-1822) von Luzern. Bereits Ende Juni ersetzten Frédéric César Laharpe (1754-1838) von Léman den Berner Bay und Peter Ochs (1752-1821) von Basel den Luzerner Pfyffer (Fankhauser 1986, S. 116f.).

Regierungsmitgliedern und zum ersten Staatsstreich im Januar 1800 (Simon 1997, S. 33).³⁵ Weitere Gründe sieht Rufer in der Unzufriedenheit der Bevölkerung in Bezug auf die Versprechen der helvetischen Staatsumwälzung. Die Besatzungszeit der Franzosen brachte systematische Plünderungen, die Annexion staatlicher Güter und die Auflage von Zwangskontributionen mit sich, welche die Helvetische Republik in eine ökonomische Krise führten. Ausserdem funktionierte der kantonale Verwaltungsapparat kaum und die meisten Gesetze blieben unvollzogen. Gehaltskürzungen bei Beamten und Geistlichen hinterliessen Missmut und beförderten die Unzuverlässigkeit. Industrie, Gewerbe und Handel lagen Ende 1799 darnieder (Rufer 1927 in: HBL IV, S. 156).

Ab 1800 setzt eine neue Phase der politischen Auseinandersetzung ein. Kennzeichnend ist ein breit geführter Diskurs um Verfassungsfragen, welcher die Differenzen zwischen *Föderalisten* und *Zentralisten* offen legt.³⁶ Die Zentralisten bzw. Unitarier sind Anhänger einer einheitlichen Nation sowohl aus militärischen wie auch aus ökonomischen Gründen. Sie sind der Ansicht, dass sich nur eine zentral organisierte Nation erfolgreich gegen Angriffe wehren und nur die Abschaffung der Grenzen und Binnenzölle die wirtschaftliche Blüte hervorbringen könne. Wichtigstes Prinzip ist die unerbittliche Forderung nach Einheitlichkeit sämtlicher öffentlicher und staatlicher Bereiche (Wild 1966, S. 21). Die Föderalisten kritisierten am zentralistischen System seine mangelnden Fähigkeiten, auf die örtlichen Verhältnisse Rücksicht nehmen zu können. Ein Einheitsstaat setze ein „gleichartiges Volk“ voraus, das in der Schweiz nicht vorhanden sei (ebd., S. 25).

Nachdem man sich nicht über die Annahme und Fortentwicklung eines der zahlreich eingegangenen Konstitutionsentwürfe einigen konnte, schickte die Regierung das Parlament nach Hause. Nach diesem zweiten Staatsstreich im August 1800 führte das neue Direktorium seine Sitzungen hinter verschlossenen Türen durch.³⁷ Am 8. Januar 1801 präsentierte Albrecht Rengger (1764-1835) einen Verfassungsplan nach zentralistischen Grundsätzen, bestehend aus 14 Kantonen, deren Verwaltungskammern nicht mehr vom Volk, sondern von oben bestimmt werden sollten. Dieser Vorschlag und die darauf von Frankreich offerierte

35 Mit diesem ersten Staatsstreich endet die erste Phase der Helvetischen Republik. Staehelin sieht darin gar das eigentliche Ende der Helvetischen Republik (Staehelin 1977, S. 810).

36 Mit der Beseitigung des Artikels 106 der helvetischen Konstitution, worin die Revision der Verfassung innerhalb von fünf Jahren nach ihrer Annahme untersagt wird, wurde explizit die Öffentlichkeit eingeladen, Verfassungsentwürfe einzureichen. Die über 30 handgeschriebenen Verfassungsentwürfe befinden sich im Zentralarchiv der Helvetischen Republik (BA. ZHR B 78a).

37 Gewählt werden Johann Rudolf Dolder (1753-1807), Johann Rudolf Frisching (1761-1838), Pierre Maurice Glayre (1748-1819), Vincenz Rüttimann, François Pierre Savary (1750-1821), Johann Jakob Schmid (1765-1828) und K.F. Zimmermann (Rufer in: HBL IV, S. 156f.).

Verfassung von Malmaison fanden aber keine Mehrheit. Die von Napoleon im Mai 1801 als Ultimatum überreichte Konstitution sah eine bundesstaatliche Lösung vor; ein vereinter Staat, bestehend aus 17 Kantonen mit weitläufigen autonomen Kompetenzen. Neu sollte das Zensuswahlrecht wieder eingeführt werden. Die Föderalisten waren enttäuscht von der Beschränkung der demokratischen Rechte und sahen in der neuen Verfassung die Einheit verstärkt; die Unitarier hingegen sahen die Einheit darin geschwächt. Nach dem dritten Staatsstreich im Oktober 1801 erhielten die Föderalisten Rückendeckung durch Frankreich und legten im Februar 1802 eine Verfassung vor, die die Kantone mit weitreichenden Rechten ausstattete und das helvetische Bürgerrecht durch Gemeinde- und Kantonsbürgerrechte ersetzen wollte. Die unsichere Annahme der Verfassung mit nur einer Stimme Unterschied bestärkte die Unitarier im Kampf gegen die Verfassung und führte zum vierten Staatsstreich im April 1802. Der Abzug der Truppen Bonapartes, antihelvetische Agitation in der Innerschweiz, der Bürgerkrieg in der Waadt und die damit verknüpfte Verlegung des Regierungssitzes nach Lausanne führten zum endgültigen Zusammenbruch der Autorität der helvetischen Regierung (Simon 1997, S. 33).³⁸ Erneut intervenierte Napoleon und bestellte auf Dezember 1802 eine Abordnung nach Paris, zur so genannten Consulta. Dort standen sich 45 Unitarier und 18 Föderalisten gegenüber. Nach der festen Etablierung des französischen Reichs in Europa änderte sich die Interessenlage Napoleons in Bezug auf die Schweiz. Im Kampf um die Hegemonie in Europa war eine enge Bindung der Schwesterrepublik auch im Hinblick auf die Angleichung ihrer Verfassung eine politische Notwendigkeit. Nun aber brauchte Bonaparte eine stabile, ruhige Schweiz und setzte auf den Föderalismus (ebd.). Mit der Annahme der Kantonsverfassungen und der Mediationsakte am 5. März 1803 geht die Ära der Helvetischen Republik zu Ende. Die Helvetische Republik, so die Feststellung Osterwalders, ist letztlich an der Uneinigkeit der neuen demokratischen Eliten gescheitert (Osterwalder 2000, S. 58). In diesem Zeitabschnitt, der gekennzeichnet ist durch Kompetenzstreitigkeiten, Staatsstreichen und Verfassungsänderungen, regelmässigen Umzügen der Hauptstadt, politischen Massnahmen ohne Abschätzung ihrer Wirkungen und

38 Am 1. August 1802 traten in Schwyz, Ob- und Nidwalden die Landsgemeinden zusammen und die helvetische Regierung machte den Urkantonen, im Bestreben den Aufstand zu dämpfen, weit reichende föderalistische Zugeständnisse, die auf andere Kantone einen mächtigen Anreiz ausübten. In der Waadt plünderten die Bourla-Papey im Mai 1802 die Archive der Städte und verbrannten die feudalen Herrschaftstitel. Motiviert war der Aufstand von der ungelösten Frage der Abschaffung des Zehnten, dem Versprechen der Revolutionäre, womit sie die Landleute für ihren Kampf gewonnen hatten. Mit dem Wahlspruch „Paix aux hommes, guerre aux papiers“ zogen sie, aus um die feudalen Archive der Städte und Schlösser zu zerstören. Erst der föderalistische Aufstand vom Herbst 1802 und die Verlegung des Regierungssitzes von Bern nach Lausanne vermochten die Situation zu beruhigen (HBL II, S. 332).

Risiken wie beispielsweise die Abschaffung des Zehnten oder die Patriotenentschädigung um nur ein paar Beispiele zu nennen, konnten kaum Neuerungen *realisiert* werden.

Welches sind denn nun die Errungenschaften dieser krisengeschüttelten Epoche? Die fünf Jahre Helvetik wirkten sich trotz ihrer Instabilität vielfältig auf die Entstehung der modernen Schweiz aus.³⁹ Sie beeinflusste die Ausgestaltung der modernen Demokratie im 19. Jahrhundert ebenso wie die Einführung einer modernen Wirtschaftsordnung. Weitere Reformimpulse lösten die Ablösung von Zehnten und Grundzinsen, die Einführung der Handels- und Gewerbefreiheit, die Vereinheitlichung von Währung, Massen und Gewichten, die Abschaffung von Binnenzöllen und die Vereinheitlichung des Strafrechts aus. Alle diese Bereiche waren während der Helvetik ein Experimentierfeld und Ideenküche für spätere Generationen.

Die Zerstörung des Ancien Régime, die Abschaffung des feudalen Wirtschaftssystems und der Erbprivilegien bereiteten die Welt des 19. Jahrhunderts vor, die sich auf die Macht des Geldes und des Wissens gründen sollte (Capitani 1986, S. 517). Die neue politische und wirtschaftliche Organisation, jedenfalls in ihrem geplanten Wesen, mehr als Norm denn als Faktizität, forderte grundlegend neue Überlegungen bezüglich der äusseren und inneren Organisation des Schulwesens. So wie es darum ging, die Rechtsordnung den neuen Erfordernissen anzupassen, sollten Schule, Unterricht und Erziehung für die neuen politischen Gegebenheiten fit gemacht werden. Die Helvetische Republik wurde erst für funktionstüchtig gehalten, wenn bestimmte bürgerliche Tugenden sowie gewisse Erkenntnisse, Einsichten und Kompetenzen allen Bürgern geläufig sein würden (Tanner 2000, S. 43).

2.3) ZEITGENÖSSISCHE SCHULVERHÄLTNISSE

Der Zustand der Schulen im Ancien Régime wurde von der liberalen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert bis heute zuweilen gerne als *katastrophal* beschrieben und die damaligen Schulmeister für ungebildet erklärt.⁴⁰ Jüngst vorgenommene Untersuchungen zeigen aber, dass die Schweiz am Vorabend der helvetischen Revolution, im Gegensatz zum

39 In Anlehnung an Beatrix Mesmer soll mit der Kurzformel „Modernisierung“ eine „Umgestaltung in sozialer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht, die zu einem Standard führen soll, der dem der modernen westlichen Industriestaaten entspricht“ umschrieben werden (Mesmer 1997, S. 11).

40 Etwa: Hunziker 1881, Bd. 2, S. 27; Zingg 1898; Schneider 1905; Klinke 1907; Rufer 1927, S. 177; Wernle 1938, S. 193.; Scandola 1991, S. 602 oder Böning 1983; ders. 1998, S. 224; Birbaum 2002.

revolutionären Frankreich, über ein ziemlich dichtes, funktionierendes Schulwesen verfügte und eine relativ hohe Alphabetisierungsquote aufwies.

Das schweizerische Volksschulwesen im ausgehenden 18. Jahrhundert zeigt erhebliche regionale (Stadt - Land) und kantonale Unterschiede. Im Kanton Luzern existierten längst nicht in allen Gemeinden Schulen, wohingegen es im Kanton Bern kaum Dörfer ohne Schulen gab (Böning 1983, S. 153ff.; ders. 1998, S. 224).

Die Gemeindeschulen im Ancien Régime waren koedukativ geführte Gesamtschulen. Ein ausgeglichener Schulbesuch von Mädchen und Knaben in den Distrikten Frauenfeld und Tobel im Jahr 1799 verweist auf das damalige Bewusstsein, dass nicht nur Knaben Unterricht erhalten sollen (Eigenmann 1999, S. 124). In den Gesamtschulen waren sämtliche Jahrgänge unter einem Lehrer vereinigt, wo sie mancherorts einen abteilungsweisen Unterricht, d.h. der Lehrer unterrichtete die Jüngeren zu anderen Zeiten als die Grösseren, erhielten (Scandola 1991, S. 600). In reicheren Gegenden soll die Klasseneinteilung – nach Fähigkeit und nicht nach Alter – jedoch schon relativ weit fortgeschritten sein, wie Eigenmann für den Distrikt Frauenfeld nachweist. Dort waren bereits 89 Prozent der Schulen in Klassen eingeteilt, während im ärmeren Distrikt Tobel nur 56 Prozent der Schulen eine Klasseneinteilung kannten (Eigenmann 1999, S. 119). In den Gesamtschulen war die Praxis des Einzelunterrichts vorherrschend. Des Lehrers Haupttätigkeit bestand in der Zuteilung von individuellen Lernportionen wie – für Anfänger – buchstabieren ab Blatt, auswendig buchstabieren und in der Kontrolle des Auswendiggelernten (Messerli 2002, S. 259f.).

Trägerin der und Aufseherin über die Schulen war fast ausschliesslich die Kirche. Sie bestimmte die innere Organisation der Schulen und überliess die Aufsicht über den Schulmeister dem Geistlichen im Dorf.⁴¹ Schulunterricht, Predigt und Kinderlehre standen ganz im Dienst einer kirchlichen Volksbildung. Die Schulklassen in der Volksschule waren – zumindest in den konfessionell ‚reinen‘ Kantonen – konfessionell homogen (Späni 1999, S. 300).

Die Organisation des Bildungswesens entsprach der gesellschaftlich ständischen Ordnung: Landschulen für die Bauern und deutsche Schulen in den Städten für die Handwerker, höhere Bildung an Lateinschulen und Gymnasien oder zünftig organisierte Berufsbildung für eine

41 Die Bezeichnung Schulmeister für den Landschullehrer ist im Ancien Régime üblich. Der Begriff „Lehrer“ ist den Geistlichen vorbehalten. Die Verwendung dieser Begrifflichkeiten sollte sich erst in der Helvetischen Republik ändern.

städtische Mittelschicht und gelehrte Bildung an Akademien und Universitäten für die Elite des politischen und geistlichen Standes (Jenzer 1998, S. 15-25).⁴²

Der jährliche Schulbesuch beschränkte sich auf dem Land meistens auf den Winter von Martini, i.e. dem 11. November bis Ostern. In der Zürcher Landschulordnung von 1778 wurde der tägliche Schulbesuch im Winter auf sechs Stunden festgelegt. An manchen Orten war es üblich, auch während des Sommers, die Schule an ein oder zwei Tagen zu besuchen und das im Vorjahr Gelernte zu repetieren (Bloch 1999, S. 131; Eigenmann 1999, S. 121). Bezüglich der täglichen Schuldauer weist Eigenmann auf grosse Unterschiede zwischen den Distrikten Frauenfeld und Tobel hin. In 88 Prozent der Schulgemeinden des Distrikts Frauenfeld fand die Winterschule während sechs Stunden statt, während im Distrikt Tobel lediglich 64 Prozent der Schulen die gleiche Schuldauer auswiesen. In 36 Prozent der Schulen wurde in Tobel weniger Unterricht, nämlich zwischen vier und fünf Stunden, gehalten, während in Frauenfeld 6 Prozent der Schulgemeinden einen längeren Unterricht, nämlich sieben bis acht Stunden, anboten (Eigenmann 1999, S. 121).

Schulgebäude waren längst nicht in allen Gemeinden vorhanden. Der Unterricht fand meistens in einer von der Gemeinde zur Verfügung gestellten Stube statt, oftmals in der Wohnung des Lehrers, wo dessen Familie zeitgleich handwerklich tätig war, oder die Schule wanderte von Haus zu Haus (ebd., S. 125).

Die Finanzierung der Bürgerschule in den Städten erfolgte über staatliche Gelder und private Stiftungen; auf dem Land wurden die Schulmeister – damals der grösste Kostenpunkt nebst der Heizung im Winter – aus kirchlichen und staatlichen Pfründen, Fonds und dem von den Eltern zu entrichtenden Schulgeld entlohnt (Scandola 1991; Bloch 1999).

Obwohl der Schulmeister neben dem Pfarrer die grösste Verantwortung für den Unterricht im Dorf trug, war der soziale Status des Schullehrers tief. Sie wurden aus den untersten gesellschaftlichen Schichten rekrutiert und ihr Lehramt war häufig eine Nebenbeschäftigung bzw. die Schulmeister gingen zwecks Sicherung ihres Lebensunterhalts einer ausserschulischen Tätigkeit nach. Nicht der Qualität galt das Interesse der Gemeinden bei der Anstellung eines Schulmeisters, sondern vielmehr der Beschäftigung eines armseligen und kostspieligen Gemeindegossen (Scandola 1991, S. 603). Über den tatsächlichen Wissensstand der Schulmeister im Ancien Régime ist hingegen wenig bekannt.⁴³ Obwohl

42 Die deutschen Schulen sind Volksschulen in den Städten, in denen der Unterricht in deutscher Sprache und nicht, wie in den lateinischen Schulen, in Latein gehalten wurde.

43 Trotzdem verbreitete sich die Rede von den illiteraten Schullehrern hartnäckig. Eine systematische Auswertung der Umfrage von Stapfer aus dem Jahr 1799 könnte den Wissensstand hierzu erhellen.

einzelne private Initiativen zur Verbesserung bzw. Etablierung einer Lehrerausbildung existierten, ‚vererbte‘ sich der Schulmeisterberuf meistens vom Vater auf dessen Sohn (Eigenmann 1999, S. 123). Der Abt des Kloster St. Urban im Kanton Luzern, Pater Nivard Krauer, führte zwischen 1781 bis 1785 Lehrerbildungskurse, so genannte Normalkurse, durch, die in der Regel acht bis zwölf Wochen dauerten. Auch gab es vereinzelt Pfarrer, die sich der Ausbildung der Schullehrer annahmen (Scandola 1991, S. 604). Die Besoldung der Schulmeister war von Schulgemeinde zu Schulgemeinde unterschiedlich. Die Entlöhnung war jedoch allgemein gering und wurde in Form von Geld und Naturalien ausbezahlt.

Bezüglich der Regelmässigkeit des Schulbesuchs widersprechen sich die historischen Darstellungen. Pietro Scandola und Holger Böning gehen von einem hohen Absentismus aus, wohingegen Martin Weissleder in seiner Studie über den Schulbesuch in der Gemeinde Reichenbach diesen Befund entkräftet (Scandola 1991, S. 602; Böning 1983, S. 155; Weissleder 1994). Der relative Schulbesuch der Jahrgänge 1787-1790 in drei Schulen der Kirchgemeinde Reichenbach belief sich, laut Weissleders Auswertung der Stapfer-Enquête, zwischen 69% und 88% (Weissleder 1994, S. 379). Der seit den ersten schriftlichen Lehrschulordnungen geforderte obligatorische Schulbesuch – in Genf beispielsweise bereits 1536 im Rahmen der Reformation und schliesslich in der Verfassung von 1794 verankert – setzte sich tendenziell immer wie mehr durch (Hofstetter 1999, S. 209).⁴⁴ Vom 17. zum 18. Jahrhundert wurden die Schulen, korrelierend mit der sozialen Schichtzugehörigkeit, zunehmend besucht. Waren es 1678 in der Gemeinde Hirzel rund 40% der Kinder im Alter zwischen 5 und 13 Jahren, die die Schulen besuchten, sind es 1762 in der Gemeinde Hausen rund 60% (Bloch 1999, S. 137). Für das Wegbleiben von der Schule werden weite Schulwege, Armut und die Hilfe der Kinder für den Lebensunterhalt zu sorgen angeführt.

Die Schulfächer beschränkten sich auf das Nötigste, mit dem Ziel den *mündigen Gläubigen* zu bilden (Bloch 1999, S. 144). In den Distrikten Tobel und Frauenfeld im Kanton Thurgau wurden 1799 Lesen, Schreiben und Singen, wobei das Lesenlernen im Vordergrund stand, gelehrt (Eigenmann 1999, S. 118). Rechnen hatte einen geringen Stellenwert und wurde an vielen Schulen nicht unterrichtet. Die Inhalte dieser Fächer waren konfessionell ausgerichtet (Späni 1999, S. 300). Das Lehrmittelwesen im Ancien Régime war noch nicht einheitlich geregelt. Die bevorzugten Schulbücher waren sich aber inhaltlich sehr ähnlich. Im Thurgau bei-

44 Im 18. Jahrhundert fehlte eine Festlegung von Beginn und Ende der Schulpflicht oder Angaben über die Schuldauer. Schulpflicht war über Lerneffekte definiert und sollte so lange dauern, bis bestimmte religiöse Texte auswendig gelernt waren, was an einem öffentlichen Examen geprüft wurde (Bloch 1999, S. 130).

spielsweise waren die gebräuchlichsten Lehrmittel das *Waserbüchlein*, die *Abc- und Namenbüchlein*, der grosse Katechismus, der so genannte *Lehrmeister*, Psalmbücher und das Neue Testament (Eigenmann 1999, S. 119).⁴⁵ In den Zürcher Landschulen wurden um 1770 der grosse Katechismus und der kleine Katechismus, das so genannte *Fragestückli*, verwendet.⁴⁶ Die Schulbücher wurden auf Kosten der Schüler angeschafft, was mitunter ein Grund für die Eltern war, ihre Kinder unregelmässig zur Schule zu schicken. Oft fertigten die Lehrer, um den Eltern Kosten zu ersparen, selber Unterrichtsmaterial an (ebd., S. 120).

Das buchstabieren, lesen und auswendig Lernen wurde, sofern möglich, mit religiösen Texten praktiziert (Bloch 1999, S. 144). Die Schulen waren hingegen mangelhaft mit gedruckten Lehrmitteln bestückt, so dass die Kinder oft etwas von zu Hause, nicht selten Lesestoff aus Zeitungen und Kalendern, zum Lesen mitbrachten (Messerli 2002, S. 275; 286). Auch von Hand geschriebene Fibeln wurden, wo Mangel herrschte, benutzt (ebd., S. 282). Von Schulbuchmangel war aber erst die Rede, als der Simultanunterricht aufkam, wodurch identische Klassensätze erforderlich wurden.⁴⁷

Das Lesenlernen erfolgte über die Buchstabiermethode oder die Schreib-Lese-Methode, durch welche die Lesefähigkeit als eine Art Wiedererkennen von Symbolen und Zeichen erreicht wurde. Lesen bedeutete „ein fast magisch-beschwörendes Ablezen von bestimmten Zeichenfolgen“ (Bloch 1999, S. 147). Lesen und Beten galten denn auch fast als identische Tätigkeiten. Durch die seit dem Mittelalter bekannte Buchstabiermethode, das so genannte *Abcedieren*, sollten die Kinder zuerst alle Buchstaben des Alphabets kennen lernen und danach die Buchstaben zu einzelnen Silben zusammensetzen. Beim *Syllabieren* schliesslich werden die Wörter in einzelne Silben zerlegt und wieder zusammengesetzt. Aus den Lautteilen *el*, *e*, *ha*, *er*, *e* und *er* sollten die Kinder beispielsweise das Wort „Lehrer“ zusammensetzen. Das Lesenlernen war ein langer Prozess, welcher zwei bis vier Jahre dauerte und eher trotz als dank

45 1769 erschien aus der Feder des reformierten Pfarrers Felix Waser (1722-1799) ein Schulbuch, das weite Teile der Nordostschweiz eroberte und bis ins 19. Jahrhundert kontinuierlich neu aufgelegt wurde. Darin finden sich weniger biblische Texte als vielmehr religiöse, für den Alltag verwendbare Sprüchlein. Die wohlwollende Aufnahme des *Waserbüchleins* steht im Kontext einer einsetzenden Verweltlichung des Schulstoffes ab Mitte des 18. Jahrhunderts (Osterwalder 1997, S. 241).

46 Die Texte auswendig reproduzieren zu können war Bedingung, um zur Kommunion zugelassen zu werden (Messerli 2002, S. 239).

47 Eine weitere Ursache für das Schulbuchmangel-Lamento hat mit der Kritik an der Praxis zu tun, dass die Kinder den Lesestoff von zu Hause mitbrachten und damit den idealen Kanon, wie ihn die Kirche forderte, ignorierten (Messerli 2002, S. 284).

dieser Methode zum Erfolg führte (Messerli 2002, S. 239).⁴⁸ Ein anderer, verbreiteter Modus zum Lesenlernen erfolgte über das Hören und Auswendiglernen. Gemäss dieser Methode mussten Wörter in der Bibel gesucht werden, die zuvor überlaut gelesen wurden. Praktiziert wurde auch die Schreib-Lese-Methode, welche Buchstabieren und Schreiben gleichzeitig vermittelte. Wichtige Kulturpraxis war das Auswendiglernen, das so genannte Memorisieren, wogegen seit dem 16. Jahrhundert, mitunter durch die *Essais* von Michel de Montaigne immer wieder heftige Attacken formuliert wurden. Die Ächtung der Gedächtnisübung leitete schliesslich am Ende des 18. Jahrhunderts einen pädagogischen Methodenwechsel ein (ebd., S. 268f.). Schreiben lernen war nicht oberste Priorität der Schule und bedeutete in erster Linie kopieren nach Vorlagen. Nur wenige Knaben und noch weniger Mädchen lernten in der Schule schreiben. In den Schulen der Basler Landschaft gehörten um 1800 zwischen 25 und 50 Prozent zu den Schreibschülern und etwa 10 bis 15 Prozent zu den Schreibschülerinnen (ebd., S. 526f.). Die Praxis des Schreibunterrichts erfolgte ähnlich dem Leseunterricht zuerst mit dem Malen von Buchstaben und Silben. Danach wurden Wörter abgeschrieben und später religiöse Sprüche, Zeitungsausschnitte oder Briefe nach Vorlagen kopiert (Eigenmann 1999, S. 119). Das Schreiben war ein Schönschreiben, bei dem das beschriebene Blatt, das Resultat zählte, noch ohne kommunikative Aspekte zu berücksichtigen (Messerli 2002, S. 530).⁴⁹ Wachsendem Druck aus der Bevölkerung als Folge eines zunehmenden Bedürfnisses nach Schreibfertigkeit als einer wichtigen Kulturtechnik in einer arbeitsteiligen Gesellschaft für den Handel, die Protoindustrie, Recht und Politik stand die Schule lange Zeit indifferent gegenüber. Wie das Lesen lernten viele Schreiberinnen und Schreiber von Chroniken, Briefen etc. das Schreiben autodidaktisch oder unter Anleitung eines Elternteils (ebd., S. 502f.).

Bezüglich der obgenannten Praktiken und Lehrinhalte stellt Eigenmann für den Kanton Thurgau, sowohl zwischen den reformierten und katholischen Schulen wie auch zwischen reicheren und ärmeren Distrikten, kaum gravierende Unterschiede fest (ebd., 113). Nachweisliche Qualitätsunterschiede, so Eigenmann für den Distrikt Frauenfeld, sind hingegen zwischen Stadt- und Landschulen zu verzeichnen. Die fünf Schulen, die katholische Schule, die evangelische deutsche Knabenschule, die Töcherschule, die lateinische katholische Schule und die höhere Schule boten einen konfessionell getrennten und teilweise geschlechterge-

48 Die Mitverantwortung der Eltern beim Lesenlernen war im 18. Jahrhundert erheblich. Messerli zeigt anhand autobiographischer Quellen, dass oft zu Hause unter Anleitung des Vaters, der Mutter, der Grossmutter, der Geschwister oder der Paten das Alphabet und das Lesen gelernt wurden (Messerli 2002, S. 245).

49 Erst nach 1800 wurden die Grammatik und die Rechtschreibung für den Schreibunterricht bedeutsam. Die Schönschreiberei wurde auf Kosten des Richtig-Schreibens abgewertet (Messerli 2002, S. 539).

trennten Unterricht an. Der Unterricht erfolgte ganzjährlich durchgehend, die Fächerpalette war breiter und die Lehrer besser ausgebildet und besoldet. Die Lateinschulen wurden im Anschluss an die Elementarschule nur von wenigen Knaben besucht und für Nichtbürger der Stadt kostenpflichtig, was den höheren Schulbesuch für Landkinder – nicht nur wegen der Distanz – faktisch unmöglich machte (ebd., S. 126f.).

2.4) BILDUNGSPOLITISCHE IDEEN UND MASSNAHMEN

Von Bildungspolitik kann in der Helvetik insofern – und vielleicht das erste Mal in der Schweizergeschichte überhaupt – gesprochen werden, als zwischen 1798 und 1800 erstmals in der Eidgenossenschaft ein Versuch von Seiten der Regierungsmitglieder unternommen wird, die schweizerische Schullandschaft flächendeckend zu verändern, zu vereinheitlichen, zu planen und zu steuern. Daneben etabliert sich eine – öfters nicht scharf abzugrenzende – Bildungsöffentlichkeit, die sich aktiv um pädagogische Reformen, insbesondere um die Reform des Schulsystems, bemüht. Ausgangspunkt für den bildungspolitischen wie für den öffentlichen (Bildungs-)Diskurs markiert die erstmalige Institutionalisierung einer repräsentativen Demokratie und die Zusammenfassung der bisher souveränen Kantone in einer zentralistisch organisierten Republik.⁵⁰

Die helvetische Verfassung enthält keinen Artikel zu Unterricht und Erziehung. Mindestens vier verfassungsmässig garantierte Innovationen sollten für das Erziehungs- und Bildungswesen jedoch nicht wirkungslos bleiben.

1) Bestimmend für die helvetischen Reformideen des Bildungswesens war die Erklärung der *Einheitsstaatlichkeit* in Art. 1.⁵¹ Grundlegendes Ziel der helvetischen Bildungsbemühungen bis ins Jahr 1800 war es, die nationale Einheit zu stärken und den Föderalismus zu überwinden. Durch eine gezielte Bildungsreform waren u.a. eine mentale ‚Vereinheitlichung‘ und die Schaffung einer schweizerischen Identität intendiert.

50 Wort und Begriff „Öffentlichkeit“ sind ein Produkt der Aufklärung. Zuerst wurde der Begriff „publicus“ noch mit „staatlich“ gleichgesetzt und danach als ein Sachverhalt verstanden, welcher ans Tageslicht gebracht werden sollte. Mit dem vom politischen Liberalismus zum Schlagwort verholtenen Begriff wurde „die Forderung nach freiem geistigem Verkehr in allen die Allgemeinheit interessierenden Fragen“ propagiert (Jenny 2000, S. 101).

51 Vergleiche den Originalwortlaut von §1 der ersten helvetischen Verfassung: „Die helvetische Republik macht Einen unzertheilbaren Staat aus. Es giebt keine Grenzen mehr zwischen den Kantonen und den unterworfenen Landen, noch zwischen einem Kanton und dem andern. Die Einheit des Vaterlandes und das allgemeine Interesse vertritt künftig das schwache Band, welches fremdartige, ungleiche, in keinem Verhältnisse stehende, kleinlichen Lokalitäten und einheimischen Vorurtheilen unterworfene Theile zusammenhielt und auf's Gerathwohl leitete“ (Hilty 1878, S. 731).

2) Die in Art. 2 festgeschriebene *Rechtsgleichheit* und die Definition der Staatsform als *repräsentative Demokratie* stellten den Staat vor die Herausforderung, seine zukünftigen Bürger auf diese neuen Rechte und Pflichten vorzubereiten.⁵² Die Verpflichtung für eine Bildung für alle sollten die öffentliche Volksschulen übernehmen (Erklärung 1798, S. 77). Die Abschaffung sämtlicher erblichen Privilegien (vgl. Art. 7) warf zudem die Frage auf nach der Möglichkeit sozialer Mobilität durch das Schulsystem.

3) Der viel diskutierte Satz in Art. 4, Absatz 2, „die *Aufklärung* ist dem Wohlstand vorzuziehen“, beabsichtigte die Einrichtung einer ‚Republik der Tugend‘ (Hilty 1878, S. 731; Kölz 1992a, S. 106). Diese Intention favorisierte den Einbezug wissenschaftlichen Wissens und die Ausbildung des Verstandes und der Vernunft als Voraussetzung für die Herausbildung guter Sitten in den schulischen Unterricht (Erklärung 1798, S. 76).

4) In den Art. 5-7 wird die *Freiheit* des Menschen als eine nur im Interesse anderer Menschen und des Gesamtinteresses einzuschränkende Freiheit festgeschrieben und darauf die Glaubens- und Gewissensfreiheit und die Pressefreiheit als unveräußerliche menschliche Freiheiten festgelegt. Diese Artikel haben Folgen für das bisher den Gesetzen und den Inhalten der kirchlichen Konfessionen unterliegende Schulwesen, insbesondere was die Aufsicht und die Unterrichtsinhalte der helvetischen Volksschule betrifft.

Die geplanten und realisierten Reformmassnahmen im Bildungswesen sind stark an die Person Philipp Albert Stapfers geknüpft und sind gleichsam auf die ersten beiden Jahre der Einheitsrepublik, bis zur ersten Staatsumwälzung, beschränkt.⁵³ Die historische Rekonstruktion der helvetischen Bildungsbemühungen ab 1800 erweist sich als schwierig und wenig ergiebig. Die Berichterstattung in den offiziellen Zeitungen lässt wenig Rückschlüsse

52 Vergleiche Art. 22 über die Bürgerrechte, Art. 24 über den Bürgereid und Art. 25 über die Bürgerpflichten (Hilty 1878, S. 735).

53 Philipp Albert Stapfer (1766-1840) studierte Philosophie und Theologie in Bern und Göttingen. Auf einer Reise nach London im Jahre 1791 wird er zum Beobachter eines glühenden Kampfs, der zwischen Gegnern, den Tories, und Befürwortern der Französischen Revolution, den Whigs, entbrannte. Ein kurzer Aufenthalt in Paris konfrontiert ihn mit dem Fluchtversuch des Königs und Stapfer kehrt als Anhänger der Revolution nach Bern zurück, wo er 1792 zum Professor der Philologie und Philosophie am Politischen Institut in Bern ernannt wird. Im April 1798 wird der junge Stapfer nach Paris geschickt, um den Abzug der französischen Truppen zu beschleunigen, die Freilassung von Geiseln zu fordern und gestohlene Werttitel zurückzuverlangen. Stapfer war Mitglied in der *Berner Lesegesellschaft*, welche den Zugang zu gehobener allgemeinbildender Lektüre, zusätzlich zu den Beständen in der obrigkeitlichen Stadtbibliothek und der kommerziellen Leihbibliothek, erleichtern wollte (Erne 1988, S. 175). 1800 gründete Stapfer eine *Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens*, die in allen Kantonen Vertretungen hatte und Beiträge sammelte zur Förderung der Pestalozzischen Anstalt zu Burgdorf (Hugi 1922, S. 90f.). Stapfer ist ein Kenner der Theorien Adam Smith wie u.a. aus einem Brief an das Direktorium zu schliessen ist (vgl. Brief an das Vollziehungs-Direktorium, BA. ZHR B 507, S. 64). Die Geisteshaltung Stapfers ist geprägt von sowohl anglophilen wie frankophonen Einflüssen (Rohr 1998).

auf die bildungspolitischen Diskussionen zu. Es scheint, dass nach 1800 regionale und private schulpädagogische Programme und Experimente wie auch kantonale Massnahmen überwiegen. Insofern würde die historische Rekonstruktion der bildungspolitischen und öffentlichen Debatte einen regionalen und kantonalen Zugang erfordern, was im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht geleistet werden kann.

Am 2. Mai 1798 wurde Philipp Albert Stapfer vom helvetischen Direktorium zum Minister der Künste und Wissenschaften ernannt.⁵⁴ Gemäss den Ausführungen seines Biographen Luginbühl liess sich Stapfer, zur Zeit seiner Ernennung in Paris weilend, vom Schulreformdiskurs der Französischen Revolution inspirieren (Luginbühl 1887).⁵⁵ Er traf sich mit Louis-Honoré Letourner (1751-1817), dem Staatsphilosophen Abbé de Sieyès (1748-1856) und François de Neufchâteaux (1750-1828) traf. Auch pflegte er in seiner Pariser Zeit regen Kontakt mit dem Direktor Reubell (1747-1807) und dem Minister des Äusseren, Talleyrand (1754-1838).

Kaum im Amt wird Stapfer per Verordnung am 9. Juli 1798 damit beauftragt, sich um

den öffentlichen Unterricht, sowohl Verbalunterricht, als Unterricht durch Schriften; Normal- und Trivial- (Gemein-) Schulen; Nationalinstitute für schöne Künste und Wissenschaften; Aufmunterung derselben; Bibliotheken, Museum und andere Nationalsammlungen; Nationaldruckerei; bürgerliche Feste; Aufsicht über die Nationalgebäude und überhaupt die ganze Zivilarchitektur (Abt 1882, S. 22)

zu kümmern. Den Grossen Rat drängte Stapfer, zwingende Reformmassnahmen im Schulwesen zu lancieren, damit das Volk nach der Intention der Revolution „zum Gefühl seiner Würde zu erheben“ und durch Unterricht „aus dem Zustande von Unwissenheit“ zu reissen und „von den Vorurteilen“ zu befreien sei (ebd., S. 23). Zur Beschleunigung der Reformen schlug er weiter vor, dem Direktorium so lange die Vollmacht über die Organisation des Bildungswesens zu übertragen, bis es die Umstände der Legislative selbst erlauben, sich damit zu befassen (ebd.). Die entsprechende Bevollmächtigung erhielt das Direktorium zwei Tage später.⁵⁶ Parallel zur Ausarbeitung eines Unterrichtsgesetzes wurde

54 Den im Frühjahr 1798 eingesetzten Ministern kam die Aufgabe zu, das revolutionäre Programm der Helvetik zu verwirklichen (Fankhauser 1993, S. 40).

55 Im Ernennungsschreiben forderte das Direktorium Stapfer auf, den „Aufenthalt in Paris noch um 14 Tage zu verlängern, damit Sie in dieser Zeit bei Männern, die sich um die Wissenschaften verdient gemacht haben, das wichtigste von demjenigen benutzen, was Ihnen dieser Mittelpunkt der Künste und Wissenschaften für Ihr Fach bieten kann“ (Luginbühl 1887, S. 53f.). Die Ausführungen zu Stapfer stützen sich hier auf die umfassende Biographie von Luginbühl. Die jüngere Biographie von Adolf Rohr endet leider mit dem Revolutionsjahr (vgl. Rohr 1998).



Abb. 3: Philipp Albert Stapfer

am 24. Juli 1798, in einer Verfügung (arrêté) des Direktoriums, die Einsetzung der kantonalen Erziehungsräte beschlossen.⁵⁷

Fünf wesentliche bildungspolitische Massnahmen ergriff der helvetische Kultur- und Bildungsminister zwischen 1798 und 1800.

Erziehungsräte und das Konzept der Öffentlichkeit

Die erste Handlung Stapfers betrifft die Schaffung einer kantonalen Schulöffentlichkeit in der Struktur der erwähnten kantonalen Erziehungsräte.⁵⁸ Dahinter steckt ein Konzept von Öffentlichkeit mit der Idee, die staatliche Macht über die Auswahl und Generierung von Wissen zu beschränken und zu kontrollieren. Bereits 1792 verlieh Stapfer diesem Anliegen in seiner Antrittsrede am Politischen Institut in Bern Ausdruck.

Schon der blosse Gedanke an eine Erziehungsanstalt für künftige Regenten und Civilbediente, welche öffentlich unter den Augen des ganzen Landes, im Herzen der Hauptstadt angelegt wird, muss allen Hellsichtigen und Redlichgesinnten wichtig durch seynen Inhalt und heilsam in seinen Wirkungen erscheinen (Stapfer 1792, S. 2; Hervorhebungen A.B.)

56 Vergleiche den Originalwortlaut aus dem Protokoll des Zentralarchivs der Helvetischen Republik: „Auf die botschaft das Vollziehungs=directorium vom 17ten Julÿ, welches den Gesezgebern die dringende Nothwendigkeit vor augen legt, ohne verzug das öffentliche Erziehungs=wesen zu organisiren, u. dass unter andren desswegen machenden Anstalten die Primair Schulen zuerst die Aufmerksamkeit der gesezgeber, die thätigkeit und aufmerksamkeit der Regierung erfordern hat der grosse Rath von der Nothwendigkeit durchdrungen diesen theil der National Erziehung ohne Verzug zu organisiren beschlossen dem Vollziehungs=Directorium solle die Vollmacht gegeben seÿn, die für die öfentlichen Erziehungs=Anstalten erforderlichen Geseze u. Vorschläge zu entwerfen, u. diese nachher den gesezgebenden Rätthe zur genehmigung vorzulegen“ (Vollmacht. BA. ZHR B 576, S. 1).

57 Durch die Einsetzung der kantonalen Erziehungsräte erhielt die Öffentlichkeit im schweizerischen Schulwesen ein bis in die heutigen Tage grosses Gewicht. In einzelnen Kantonen, beispielsweise Zürich, besteht der Erziehungs- bzw. Bildungsrat auch heute noch in seiner ursprünglichen Form. Eine Geschichte des kantonalen Erziehungsrates von der Helvetik bis in die Gegenwart existiert für den Kanton Aargau (vgl. Brändli et al. 1998).

58 Die Arbeit im Erziehungsrat funktionierte nicht in allen Kantonen gleich gut. Im Aargau konstituierten sich die Erziehungsräte beispielsweise bereits um die Jahreswende 1798/99 während im Kanton Säntis die Arbeit erst im Frühling 1800 aufgenommen wurde (Brändli et al. 1998, S. 17). Kompetenzstreitigkeiten zwischen den Erziehungsräten und dem Direktorium waren keine Seltenheit, was an vielen Orten zu Unstimmigkeit und Rücktritten führte. Die Wirksamkeit der Erziehungsräte bestand in der Bildung eines ‚Kommunikationsknotens‘ zwischen einem vertikalen Draht vom Minister der Künste und Wissenschaften über die Inspektoren und Pfarrer hinunter zu den Lehrpersonen und einem horizontalen Faden auf kantonaler Ebene zwischen Regierungsstatthalter und Verwaltungskammer bis zu anderen Erziehungsräten in anderen Kantonen (ebd., S. 25ff.). Über die Wirksamkeit des Erziehungsrates von der Helvetik über die Mediation und Restauration bis in die Zeit der Regeneration (vgl. Hunziker 1948).

Die erziehungsrätliche Behörde sollte als ein öffentliches Aufsichts- und Vollzugsorgan und als Gegengewicht zum Staat funktionieren. Die Zusammensetzung dieses Gremiums stellte sich Stapfer folgendermassen vor: Zwei Professoren oder Lehrer sollten vom Minister ernannt werden, dazu kämen fünf Männer bzw. Väter aus verschiedensten Berufen und ein Geistlicher (Wernle 1938, S. 204; Abt 1882, S. 24f.). Den kantonalen Erziehungsräten wurden die Kompetenzen zugesprochen, die Disziplin der Schulen zu regeln, die Lehrinhalte und die dazu zu verwendenden Elementarbücher wie auch die Unterrichtsmethode zu bestimmen, die Lehrer zu wählen und ihre Besoldung zu regeln sowie die Inspektoren zu bestimmen.⁵⁹ Die Erziehungsräte wurden beauftragt, regelmässig Bericht über das Schulwesen an die Landesregierung zu erstatten. Von der Schaffung von Erziehungsräten versprach sich Stapfer auch kontinuierliche Reformen anstelle von unzweckmässigen, generellen Veränderungen im Schulbereich. Eine weitere Funktion der Erziehungsräte war es, die Schule in die Öffentlichkeit und Öffentlichkeit in die Schule zu bringen. Die Erziehungsräte haben die Bestimmung, „die Absichten, Entwürfe, Wünsche der Volksvorsteher in die öffentliche Meynung hinüber“ zu leiten und „in der Mitte zwischen beyden [der Regierung und dem Volk; Anmerkung A.B.] als Gehülfe und als Ausleger“ zu stehen (Entwurf der Instruktionen 1799, S. 4). Durch die Schaffung der kantonalen Erziehungsräte und Schulinspektoren sollten möglichst viele Männer in die Sache der öffentlichen Erziehung eingebunden werden. Die ideale Zusammensetzung des Erziehungsrates stellte sich Stapfer infolgedessen heterogen, auch in Bezug auf die Vertretung beider Konfessionen, vor.⁶⁰

Die Erziehungsräthe sind gemischt aus beyden Glaubenspartheyen [...] (Entwurf der Instruktionen 1799, S.ix).

Die Mitglieder derselben [der Erziehungsräte, Anmerkung, A.B.] sind aus allen Ständen und Klassen der Staatsbürger ausgehoben, und diese bringt eine glückliche Mischung hervor, welche sowohl der Vielseitigkeit als der Nacheiferung zuträglich seyn soll (ebd., S. 9).

Überraschend, im Vergleich mit den sonstigen helvetischen Bildungsbemühungen, sind die föderalistische Organisation der Erziehungsräte und die freundliche Haltung gegenüber der Geistlichkeit, sich ohne zwingende Amtsniederlegung engagieren zu dürfen. Die scheinbare Abkehr vom Zentralismus ist durch das Prinzip der Öffentlichkeit begründet und stellt kein Bekenntnis zum Föderalismus dar; das Gremium sollte bürgernah sein (Osterwalder 1997, S.

59 Der Erziehungsrat sollte Antrag beim helvetischen Direktorium stellen können, die Verordnungen über Lehrerprüfung, Ferien, Schultermine, Gebrauch von Schulbüchern etc. den regionalen Bedürfnissen anzupassen.

60 Brändli et al. weisen darauf hin, dass die Zusammensetzung des Erziehungsrates Ähnlichkeit mit dem Schulrat von Bern vor 1770 aufweist (Brändli et al. 1998, S. 11).

256). Die relative Autonomie des Erziehungsrates, welche den grossen regionalen Unterschieden im helvetischen Schulwesen entgegenkam, mag mit ein Grund sein, weshalb die Erziehungsräte über die Helvetik hinaus, insbesondere als Träger der helvetischen Schulreformgedanken bis in die liberale Ära der 1830er Jahre hinein, für die kantonalen Schulgesetzgebungen nachhaltig wirkten. Die Wirksamkeit der Erziehungsräte liegt letztlich in ihrer Hartnäckigkeit, trotz Widerständen und widrigen Verhältnissen an den neuen Normen im Bildungswesen festzuhalten, so dass eine Rückkehr hinter diese Ziele in Zukunft nicht mehr möglich erschien.

Schulgesetz

Im Oktober 1798 präsentierte Stapfer, als zweite Massnahme, im Grossen Rat sein ‚Projet de loi sur les écoles élémentaires‘ (Projet in: Luginbühl 1887, S. 526-536).⁶¹ Die darin enthaltenen fünf wichtigsten pädagogischen Innovationen Recht auf Unterricht, Unterrichtspflicht, linear gegliedertes Schulsystem, das Konzept einer allgemeinen Grundbildung und die Laisierung der Schule seien hier erwähnt.

Die Legitimation für die Etablierung und Garantie staatlichen Unterrichts sieht Stapfer in der verfassungsmässig garantierten rechtlichen Gleichheit.

Kein Staat ist durch seine innere Einrichtung lauter aufgefordert, die Ausbreitung nützlicher Kenntnisse unter allen seinen Bürgern und die Veredlung des Nationalcharakters zum Hauptzweck der Bemühungen seiner Beamten zu machen, als derjenige, dessen Verfassung allen Bürgern gleiche Rechte zusichert und den Zugang zu allen Stellen ohne Ausnahme öffnet (Botschaft in: Luginbühl 1887, S. 98).

Das Konzept des nützlichen Wissens beinhaltet die empirischen Erkenntnisse aus der Astronomie, Geographie, Recht, Geschichte etc (Osterwalder 1998b, S. 322). Konkret sollen Erziehung und Unterricht den Bürger dazu befähigen, sich in Staat und Gesellschaft frei bewegen und positionieren zu können. Inhaltlich und methodisch ist infolgedessen ein Unterricht gefordert, der in „allen Kenntnissen und Wissenschaften bildet“, welche die Bürger *nicht* zu „gehorsamen und ruhigen Untergebenen und zu tauglichen Werkzeugen der Regierung“, sondern „zur Selbständigkeit [...], zum Selbstdenken, Selbsturteilen, Selbsthandeln und zur Selbstachtung“ befähigt“ (Botschaft in: Luginbühl 1887, S. 100). Für

61 Der Volksschulgesetzentwurf ist der erste gesamtschweizerische Versuch das Schulwesen zu regeln. Schulgesetzgebung, Schul- und Lehrordnungen gibt es seit der Reformation. Diese beanspruchten, die Schuldauer (Winterschule, Sommerschule, Stundenpläne), den Fächerkanon (Lesen, Schreiben, etwas Rechnen, Auswendiglernen, Katechismus und Singen) zu regeln und die Schulpflicht einzuführen wie auch disziplinarische Massnahmen bei Absenzen festzulegen. Etwa: *Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich* (1778) oder: *Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Haus- und Deutsche Schule der Stadt Zürich* (1781).

die staatliche Gewährleistung auf den Besuch des Unterrichts für alle Volksklassen und die folglich weitgehende staatliche Finanzierung argumentiert Stapfer auch aus sozialpolitischen Gründen. Die Abschaffung sämtlicher Erbprivilegien verpflichtet den Staat *alle* Bürger des Staates soweit zu unterrichten, dass sie die Menschenrechte kennen und Bürgerpflichten wahrnehmen können. Auch soll jeder Bürger die Möglichkeit erhalten, einen Beruf nach seinen *Fähigkeiten* wählen und ausüben zu können. Diese Gewährleistung eines öffentlichen, kostenlosen Unterrichts macht, gemäss Stapfer, eine regelmässige Verteilung von Schulen in Abhängigkeit von der Volksdichte notwendig. Auf 500 Einwohner solle eine Schule, wenn nicht schon vorhanden, etabliert werden.

Stapfer fordert implizit eine *Unterrichtspflicht*, indem er die Ausübung der Bürgerrechte von einem genügenden Mass an bürgerlichen Kenntnissen abhängig macht. Im Gesetzesentwurf für die Elementarschulen fordert Stapfer eine staatliche Prüfung als Bedingung für die Ausübung des Stimm- und Wahlrechts.

[...] aucun citoyen ne pourra exercer, ni un étranger acquérir les droits politiques que la constitution attribue aux Helvétiens, ni obtenir une place, dont les fonctions soient payées par la nation, sans avoir exhibé les preuves qu'il a achevé son cours d'instruction civique, ou subi avec l'approbation des inspecteurs les trois examens qui en terminent les principales époques, ou produit des lettres d'études suffisantes à l'exercice des droits du citoyen (Projet in: Luginbühl 1887, S.534).

Stapfer lässt hingegen offen, *wo* dieser Unterricht besucht werden soll, ob staatlich oder privat. Damit der öffentlich-staatliche Unterricht von allen besucht werden kann, fordert er konsequenterweise eine kostenlose Bildung, zumindest für die armen Bevölkerungsschichten.

Dieser bürgerliche Unterricht wird wohlfeil, für Arme unentgeltlich und gleichförmig sein müssen. Sein Zweck ist, die Gleichheit der Rechte gegen die Ungleichheit der Mittel [...] (Botschaft in: Luginbühl 1887, S. 101; Hervorhebung im Original).

Die Ungleichheit der Mittel soll nicht nur in der Grundbildung, sondern auch für den Besuch des weiterführenden Unterrichts kein Hindernis für die ärmeren Schichten darstellen. Stapfer spricht sich infolgedessen für ein staatliches Stipendienwesen aus, das eine höhere Bildung auch für talentierte Schüler aus armen Verhältnissen gewährleisten soll.

Les élèves de la patrie sont les jeunes citoyens qui se distinguent dans les écoles inférieures et qui, manquant de fortune pour suivre le cours d'études dans les écoles secondaires et centrales, sont jugés par le Conseil d'éducation dignes de fréquenter les leçons des professeurs académiques aux frais de la nation (Projet in: Luginbühl 1887, S. 528).

Die Zahl der zu vergebenden Stipendien soll hingegen auf fünf jährlich pro Kanton auszuwählende „élèves de la patrie“ limitiert sein.

Nach der ersatzlosen Streichung der feudalen Abgaben, des Zehnten, steht die Helvetische Republik vor einem grundlegenden finanzpolitischen Problem. Stapfer schlägt die Finanzierung des öffentlichen Schulwesens über Steuereinnahmen vor. Die öffentliche Bildungsfinanzierung soll aus einem sozial abgestuften Besteuerungsmodell erfolgen. Eltern, deren Steuerveranlagung eine bestimmte Summe übersteigt, sollen einen zu definierenden Beitrag pro Schulkind (jedoch nicht für mehr als für zwei) bezahlen. Der durch diese Einnahmen eröffnete Fonds soll den weiterhin privat zu leistenden Schulbatzen für Heizung und Unterhalt des Schulgebäudes für die Kinder aus armen Verhältnissen übernehmen. Derselbe Fonds soll auch Unterstützung für die Aufrechterhaltung der Grundbedürfnisse wie Ernährung und Kleidung von armen Schulkindern leisten. Zusätzlich sind Spenden von den Reichen, kantonale Beiträge und allenfalls staatliche Vorschüsse, deren Zinsen den Reichen zur Zahlung übertragen würden, für die finanzielle Gewährleistung der Elementarschulen vorgesehen (Projet in: Luginbühl 1887, S. 533ff.).

Aus sozial- und staatspolitischen Gründen schlägt Stapfer die Ersetzung der unkoordiniert nebeneinander existierenden Standesschulen des Ancien Régime durch ein *dreigestuftes Bildungssystem* vor.⁶² Der bürgerliche Unterricht sei für alle und soll entsprechend den Talenten und Fähigkeiten auf das Leben in der Gesellschaft oder zu einem weiterführenden Unterricht im Gymnasium vorbereiten. Letzte Stufe des Unterrichts ist die so genannte Centralschule oder Universität.

Ihr werdet also, Bürger Gesetzgeber, zuerst einen Unterricht veranstalten, der alle Volksklassen umfasse [...]. Allein neben diesem allgemeinen bürgerlichen Unterricht ist eine gelehrte Bildung zur Erhaltung und Vervollkommnung der gesellschaftlichen Verhältnisse notwendig (Botschaft in: Luginbühl 1887, S. 100f.).

Das Schulsystem ist pyramidenartig aufgebaut. Der bürgerliche Unterricht ist für alle, auch für die, welche nachher das Gymnasium besuchen; das Gymnasium für einen kleinen und die Centralschule für einen noch kleineren Teil. Das Neue an diesem System liegt in seiner Durchlässigkeit, denn das Kriterium für den Zugang zu höherer Bildung heisst Fähigkeit und

62 Die Standesschulen waren in die Bereiche Volksschulbildung, gelehrte Bildung an Lateinschulen und Gymnasien wie auch zünftig organisierte Berufsausbildung in den Städten gegliedert. Das einfache Volk besuchte die Volksschule seiner Kirchgemeinde und trat nach Beendigung ins Arbeitsleben über. Der Unterricht der deutschen Schulen, der Volksschulen in den Städten, worin der Unterricht in deutscher anstatt lateinischer Sprache erteilt wurde, erreichte vorwiegend eine städtische Mittelschicht. Die männlichen Absolventen dieser Schule traten anschliessend in eine zünftische Berufslehre ein. Die gelehrte Bildung war ganz frei von Nützlichkeitsgedanken, nur der Bildung des Menschen verpflichtet und reproduzierte vorwiegend die Eliten des politischen oder geistlichen Standes (Jenzer 1998, S. 15-25).

nicht mehr Geburt und Standeszugehörigkeit. Keinem Talent soll in Zukunft aus irgendwelchen Gründen staatlicher Unterricht verwehrt bleiben. Die Errichtung einer einzigen Universität für die ganze Helvetische Republik verweist auf die zentralistische Gesinnung Stapfers und wird von ihm mit dem Bedürfnis der Helvetischen Republik begründet, in dieser Einheitsuniversität Bürger mit einheitlichen Gesinnungen und Prinzipien ausbilden zu wollen. Sie soll der Helvetischen Republik langfristig zu mentaler Einheitlichkeit verhelfen. Sie

[...] wäre das wirksamste Mittel zur gänzlichen Zerstörung des Föderalismus und zur realen Einführung unsrer Konstitution (ebd., S. 105).

Die nationale Universität hat u.a. die Funktion, die lokalen und kantonalen Unterschiede aufzulösen und zu verschmelzen.

Stapfer führt auch aus, weshalb die gelehrte Bildung nicht privat institutionalisiert werden soll. Der Staat müsse nämlich im Hinblick auf die wirtschaftlichen Bedürfnisse in der Ausbildung gewisser Professionen eine Planungs- und Steuerungsfunktion übernehmen.

Der Staat kann es nicht aufs Geratwohl und auf die Privatindustrie seiner Bürger ankommen lassen, ob sich geschickte Baumeister und Ingenieure, einsichtsvolle und sorgfältige Ärzte, fähige Regenten, sachkundige Richter, und in ausserordentlichen Umständen, erfindungsreiche Künstler oder sinnvolle Gelehrte vorfinden werden, die dem jedesmaligen Bedürfnis auf eine befriedigende Art abhelfen oder den Staat aus der Verlegenheit durch neue Inventionen und passende Vorkehrungen ziehen (ebd., S. 101f.).

Weiter verfolgt Stapfer ein *Konzept einer allgemeinen Grundbildung*, das alle Fähigkeiten, sowohl die intellektuellen, physischen als auch moralischen Dispositionen, gleichermassen berücksichtigen soll. Insofern die Legitimation politischer Aktivitäten nicht mehr an Geburtsprivilegien, sondern an Wissen, Fähigkeit und Vernunft gebunden ist, wird ein Unterricht gefordert, der sich an empirischen Wissensbeständen orientiert. Das Programm heisst *instruction publique*, das spezifische Konzept heisst Einführung in die Öffentlichkeit (Osterwalder 2000, S. 64). Stapfers Fächerkanon für die Volksschule fordert Unterricht in den landeseigenen Fremdsprachen, in den naturwissenschaftlichen Realien, in Staatskunde und in betriebswirtschaftlichen Grundkenntnissen wie auch in der Morallehre. Die allgemeine Grundbildung soll die Basis für jeden weiterführenden Unterricht und Weiterbildung darstellen. Die Weiterbildungsmöglichkeiten möchte Stapfer anhand öffentlicher Bibliotheken, botanischer Gärten und Museen ebenfalls staatlich institutionalisieren.

Ziel der Grundbildung ist auch die Befähigung zur Verrichtung eines Berufes, um weitgehende ökonomische Unabhängigkeit zu erreichen. In der Botschaft an die Gesetzgeber

erwähnt Stapfer die erwünschte Verbindung der Bürgerschulen mit ‚Industrieschulen‘.⁶³ Die Ausbildung zur ‚Industrialität‘ soll, gemäss Stapfer, im Alter von dreizehn Jahren einsetzen und durch den Besuch von Manufakturen, in denen alltägliche Produkte hergestellt werden, stattfinden.

On conduira souvent les élèves dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine et éveille en eux le goût des arts utiles (Projet in: Luginbühl 1887, S. 532).

Die so genannte Industrie-Erziehung Stapfers ist ein berufsvorbereitender Unterricht mit geschlechtsspezifischen Inhalten. Die Knaben sollen „quelques principes d'arpentage, de mécanique, de commerce, de l'art de tenir les livres“ (ebd., S. 530) lernen, während die Mädchen in frauenspezifische Arbeiten eingeführt werden sollen.⁶⁴ Die Industrieschule, eine Aufstockung der Bürgerschule, soll technisches Wissen vermitteln, das der modern-industriellen Arbeitsteilung entspricht, wie es im 19. Jahrhundert durch das Konzept der Sekundarschule realisiert wurde (Osterwalder 1997, S. 253).

Der Unterricht in der Volksschule soll in drei Niveau- bzw. Altersklassen eingeteilt werden. Nur so könne Schritt für Schritt (*successivement*) in den verschiedenen Fächern Fortschritte erzielt werden. Das Eintrittsalter in die Schule setzt Stapfer auf das siebente Altersjahr fest. Die Promotion in die nächsthöhere Klasse erfolgt über eine Leistungskontrolle. Die zweite Klasse dauert vom 8. bis zum 13. Lebensjahr und wird mit einer Prüfung besiegelt. Die dritte Klasse soll weit gehend berufsvorbereitend sein.

Eine bedeutsame und folgenreiche Innovation Stapfers war sein Vorschlag für eine Laisierung der Schule und eine Säkularisierung des Unterrichts. Die Volksschule der alten Eidgenossenschaft, eine fast ausschliesslich kirchliche Institution, soll zu einer öffentlich-staatlichen, demokratischen Institution mutieren, *eine* Schule für alle Kinder, unabhängig ihrer konfessionellen Zugehörigkeit, werden. Unterrichtsziel der laisierten und säkularisierten

63 Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein wurde unter dem Begriff „Industrie“ eine positive Arbeitshaltung verstanden, die auf die Entwicklung des Gewerbes gerichtet war. „Industrie“ könnte mit Gewerbefleiss, Kunstfleiss oder Erwerbifleiss umschrieben werden (Schneiders 1995, S. 186). Sextro verwendete im 18. Jahrhundert den Begriff im Sinne von „anhaltende Thätigkeit, möglichste Uebung und schnelle Anwendung der Kräfte der Seele und des Körpers [...]“ (Sextro 1968, S. 34). Unter Industrieschulen, wie sie in Süddeutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entstanden, wurden Elementarschulen für die unteren Volksschichten verstanden, die neben den Kulturtechniken praktische Fertigkeiten und ‚industriöses Verhalten‘ einüben und vermitteln sollten (Aumüller 1974).

64 Der Elementarunterricht in den Bürgerschulen ist für beide Geschlechter gedacht. „Les écoles élémentaires ont en général pour objet de donner à tous les enfants de l'un et de l'autre sexe une instruction qui leurs fasse connaître leurs droits et leurs devoirs [...]“ (Projet in: Luginbühl 1887, S. 526).

Volksschule ist die Vermittlung bürgerlicher Rechte und Pflichten. Insofern erhob die Volksschule den Anspruch, eine demokratische Institution zu sein.

Den konfessionellen Religionsunterricht möchte Stapfer in den helvetischen Bürgerschulen durch einen Moralunterricht ersetzen, welcher durchaus eine christliche Prägung hat, jedoch nicht in strengen Glaubenssätzen besteht (Botschaft in: Luginbühl 1887, S. 106). Während der Staat in den staatlichen Bildungsinstitutionen für die republikanische Erziehung sorgt, soll die Kirche in ihren Institutionen für die religiöse Erziehung sorgen. Die Laisierungs- und Säkularisierungsbemühungen des helvetischen Bildungssystems mögen mitunter wesentliche Ursachen für das Scheitern des Stapferschen Gesetzesentwurfs darstellen.⁶⁵

Lehrerbildung

Als wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulreform erachtete Stapfer die Institutionalisierung einer Ausbildung für Lehrkräfte. Im Gesetzesentwurf schlug er die Etablierung von Lehrerbildungsinstituten in jedem Kanton vor. „Le gouvernement établira dans chaque canton une école normale pour fournir de bons instituteurs de campagne“ (Projet in: Luginbühl 1887, S. 528). Stapfer beauftragte den Berner Johann Rudolf Fischer (1772-1800), ein Lehrerbildungskonzept vorzulegen und im Schloss Burgdorf ein Lehrerseminar einzurichten, zur konkreten Ausgestaltung kam es jedoch aus den verschiedensten Gründen nie.⁶⁶ Die Lehrerfrage löste eine formale und methodische Kontroverse um die Lehrerbildung aus. Der Schulmeister Johannes Büel aus Hemishofen (1761-1830) stellte Pläne für eine zwei- bis dreijährige Normalschule auf, der er selbst gerne als Direktor vorgestanden hätte. Die beiden Zürcher Johannes Schulthess (1763-1836) und Johann Konrad Orelli (1770-1826) befürworteten eine kürzer dauernde Ausbildung bei bewährten Lehrkräften (Wernle 1938, S. 235f.). Mit der durch Stapfer in Gang gesetzten Lehrerfrage eröffneten sich Debatten um die gesellschaftliche Akzeptanz des Lehrberufs und dessen soziale Stellung. Die Lehrer sollten,

65 Die sowohl vom Staat wie auch von der Kirche beanspruchte Priorität in der Schulhoheit löste erbitterte Machtkämpfe aus, die dahin führten, dass die Kirche einen Teil ihrer uneingeschränkten Autorität über die Schule an den Staat abtreten musste. Der kirchliche Einfluss bleibt jedoch bis weit über die Helvetik hinaus in beträchtlichem Ausmass bestehen. Der Wandel der Volksschule von einer kirchlich-religiösen zu einer staatlich-öffentlichen Institution bleibt bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Idealvorstellung. Wernle (1938) erachtet die von Stapfer vorgenommene Trennung des Lehr- vom Predigtamtes als ein wesentliches Kriterium für die Ablehnung des Gesetzes in den Räten, denn die Parlamentarier sahen darin religionsfeindliche Züge.

66 Johann Rudolf Emanuel Fischer weilte während seinen Studien in zahlreichen Städten Deutschlands, kannte Goethe, Schiller und Wieland persönlich und kam 1797 mit dem Pädagogen Herbart nach Bern. 1798 wurde er Sekretär des Erziehungsrates im Kanton Bern und anschliessend Sekretär von Stapfer. 1799 wurde er zum Direktor des geplanten helvetischen Primarlehrerseminars von Burgdorf. Im Jahr darauf starb er an Typhus (HBLS III, S. 162). Wernle nennt für das Scheitern die finanzielle Misere des Staates und den mangelnden Zulauf an Auszubildenden als mögliche Gründe (Wernle 1938, S. 236f.).

gemäss Stapfer, in Zukunft den Status eines öffentlichen Beamten, ein fixes Salär und eine Wohnung mit Garten und eine Rente ab dem 65. Lebensjahr erhalten.

Schulenquête

Eine durchaus dem Zeitgeist entsprechende bildungspolitische Massnahme Stapfers ist seine helvetisch flächendeckend geführte Umfrage über den Zustand des Volksschulwesens.⁶⁷ Die schulstatistische Erhebung umfasst über sechzig Fragen und wurde im ersten Drittel des Jahres 1799 allen Volksschullehrern der Helvetischen Republik zur Beantwortung vorgelegt. Die Volksschullehrer sollten Auskunft geben über die Art und den Ort der Schulgebäude, den vermittelten Stoff und die verwendeten Lehrmittel, die Schuldauer und Stundenpläne, die Klasseneinteilung, die Anzahl Schülerinnen und Schüler und schulpflichtiger Kinder in der Gemeinde, die Finanzierung der Schule, über ihre Vorbildung, ihr Alter, ihre Besoldung und allfällige Nebenbeschäftigungen etc. Diese Art von Umfragen wurde bereits im Ancien Régime mit einem doppelten Zweck erhoben: zum einen zur effektiven Kenntnisnahme der Schulzustände und zum anderen um die Pfarrer, welche dazumal für die Beantwortung zuständig waren, zu gezielten Beobachtungen anzuleiten (Bloch 1997, S. 257). Für die Anordnung der Fragen liess sich Stapfer vom aargauischen Erziehungsrat inspirieren, welcher 1798 bereits eine kantonale Umfrage über den Zustand der Schulen veranlasst hatte (Argovia XLII, 1929, S. 153).⁶⁸

Erwachsenenbildung und Volksbildung

Zum bildungspolitischen Programm Stapfers gehörte auch die Erziehung und Unterweisung der erwachsenen Bevölkerung.

„Nous devons former le peuple helvétique pour sa constitution et lui apprendre à jouir des droits qu'elle lui assure. Ce soin demande une action soutenue, systématique et bien dirigée sur la jeunesse républicaine et sur ceux parmi nos concitoyens qui par leur lumières et par leurs talens gouvènent l'opinion publique“ (Brief an das Vollziehungs-Direktorium, BA. ZHR B 507, S.55).

67 Die Durchführung von Enquêtes auf den verschiedensten Gebieten ist eine der grossen Leistungen der Helvetik. In dieser Zeit wurden nebst der Schulenquête eine Volkszählung, eine Pfarr-Enquête, eine Kloster-Enquête, eine Buchhändler-Enquête, eine Künstler-Enquête und eine Steuererhebung durchgeführt. Diese statistischen Erhebungen führen eine Tradition der schweizerischen Spätaufklärung weiter (vgl. Mattmüller 1997, S. 243ff.).

68 Eine Auswertung der Schulverhältnisse im Jahr 1799 im Kanton Bern hat Schneider vorgenommen (Schneider 1905). Dort ist auch der vollständige Fragebogen abgedruckt (ebd., S. 179). Die Stapfer-Enquête wurde weder während der Helvetik noch später jemals vollumfänglich ausgewertet. Solche Schulumfragen wurden vor der Helvetik von den Kirchen, beispielsweise in Zürich um 1776, und während der Helvetik auch von den Erziehungsräten zur Erhebung des Schulzustands durchgeführt.

Zu diesem Zweck verfolgte er im Herbst 1798 eine Neu-Organisation seines Ministeriums und die Einrichtung eines Büros zur Beförderung der Nationalkultur, das *bureau d'esprit public*. Das Büro für Nationalkultur sollte zum einen eine fortschritts- und erkenntnisfördernde Funktion einnehmen wie die *Royal Society* in England.⁶⁹ Zur Perfektionierung der Wissenschaften sollen die leitenden Talente des Büros weitere Gesellschaften aufgeklärter Bürger gründen, wo noch keine vorhanden sind und Themen zur Forschung ausschreiben. Die zu diesem Zweck gegründete *Literarische Gesellschaft* hatte zum Zweck, den vaterländischen Gemeingeist und den Patriotismus zu fördern, „im Gegensatz des Kantonsgeistes, des oligarchischen Föderalismus und der Anarchie“ (Ort 1998, S. 37). Vorbild dieser Gesellschaft war die aufgelöste *Helvetische Gesellschaft* mit dem Unterschied, dass die Sitzungen wöchentlich und öffentlich abgehalten werden sollten.⁷⁰ Zum andern bezweckte das Büro, Koordinationsstelle für politische Aufklärung zu sein. Dazu gehörte die Herausgabe zweier Volkszeitungen, eine für „gebildete Leser im Volk“ und eine für die unterste Klasse desselben und zwar ganz „seinem Geschmack angemessen in Format, Druck, Sprache u.s.w.“ (Stapfer zit. nach: Abt 1882, S. 41f.). Ausserdem soll das Volk durch Volkslieder, Kalender etc. belehrt werden. Am 6. Januar teilte Stapfer dem Direktorium mit, das Büro wie folgt personell besetzt zu haben: Johann Rudolf Fischer als Leiter, Heinrich Zschokke als Sekretär, Franz Xaver Bronner (1758-1850) als Sekretär, Henri Chavet als Redaktor, J. Fréd. Vögtlin als Archivar, Johann Rudolf Emanuel Gerber als Kopierer, J.J. Schneuwlin, Christoph Bernoulli (1782-1863), David Vogel (1760-1849), Baptist Berchy von Tavel ohne Funktionsangaben (Mitteilung. BA. ZHR B 507, S. 78). Eine Massnahme zur Volksbildung war das Heinrich Pestalozzi zur Herausgabe anvertraute Volksblatt. Das Volksblatt war so konzipiert, dass das Volk seinen Inhalt nicht ohne zusätzliche Erklärung begreifen konnte. Viel populärer war der von Heinrich Zschokke herausgegebene *Aufrichtige und wohlerfahrene Schweizerbote*, welcher in dialogisch erzählendem Stil an die Lesegewohnheiten des Volks anknüpfte und seine Auflage innerhalb eines Monats nach Erscheinen auf 3000 Abonnenten steigerte (Böning 1983, S. 197).

Von diesen Massnahmen Anlass zu bildungspolitischen Kontroversen gab der Stapfersche Bildungsgesetzesentwurf, welcher zwei Jahre lang, ohne abschliessendes Ergebnis, in den Räten diskutiert wurde. Nach unschlüssigen Debatten in den beiden Kammern forderte das

69 Die *Royal Society* wurde 1660 gegründet mit dem Zweck, die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu befördern. Über die Geschichte der *Royal Society* vergleiche Thomson 2001.

70 Die *literarische Gesellschaft* debattierte über Fragen wie die Anwendbarkeit der Telegraphie, die Verbesserung der Feuerlöschanstalten oder des Getreideanbaus, die Zuckerherstellung aus Runkelrüben, die Taubstummenfürsorge und der Pockenausrottung (Ort 1998, S. 38). Zu den schweizerischen Sozietäten im 18. Jahrhundert vergleiche Erne 1988.

Direktorium im Februar 1799 das Parlament auf, die Schulen nach dem vom Direktorium abgeänderten Gesetzesentwurf vom November 1798 provisorisch einrichten zu dürfen. Dieser Antrag wurde nicht angenommen und eine Kommission setzte sich daran, ein neues Gesetz auszuarbeiten, das im März 1799 vorgelegt wurde. In diesem Vorschlag wurde dem Pfarrer wiederum eine einflussreiche Stellung eingeräumt und den Erziehungsräten faktisch die Legitimität entzogen (Luginbühl 1887, S. 544-548). Die Frage nach der Aufsicht scheint, den Protokollauszügen in den helvetischen Zeitungen nach zu schliessen, die Kernauseinandersetzung im Grossen Rat gewesen zu sein. Am 24. April 1799 diskutiert der Grosse Rat, ob die Aufsicht über die Anfangsschulen dem Pfarrer oder den Gemeinden obliege. Eine Gruppe um den Waadtländer Philippe Secretan, von dem noch die Rede sein wird, will verhindern, dass den Geistlichen allein die Aufsicht zukomme, ohne Aufsichtsmöglichkeit der „Hausväter“ (Helvetisches Tagblatt, 26. April 1799, S. 17). Am 1. Juli desselben Jahres wird im Grossen Rat § 24 des Schulgesetzes, welcher dem Pfarrer zusammen mit der Gemeinde die Aufsichtsfunktion erteilt, behandelt. Beide Instanzen sollen sich die Verantwortung teilen und halbjährlich der Verwaltungskammer Bericht erstatten. Die Aufsicht über die Pfarrer sollen die Unter- und Distriktsstatthalter wahrnehmen (§ 26). Zur Unterstützung der kantonalen Verwaltungskammer wird ein Gremium vorgeschlagen, das wie die bereits bestehenden Erziehungsräte aus „fähigen, aufgeklärten und rechtschaffenen Männer[n]“ besteht, „die nebst der Verwaltungskammer die Aufsicht über diese Anfangsschulen haben sollen“ (Helvetisches Tagblatt, 5. Juli, 1799). Es entbrennt eine Diskussion um die Mitbestimmung dieser so genannten Schulräte und über ihre Funktion im Besonderen, welche, auf Antrag Secretans, mit der Rückweisung dieser Artikel an die Kommission endet. Obwohl die Pflichten und Aufgaben der Erziehungsräte von Stapfer längst definiert sind, diskutiert der Grosse Rat ein paar Tage später erneut die umstrittene Frage der öffentlichen Aufsicht. Weiterer Diskussionspunkt ist die Schuldauer, welche nach Meinung mehrerer Vertreter individuell, nach den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, festgelegt werden soll und von François Louis Bourgeois vehement bekämpft wird (Helvetisches Tagblatt, 11. Juli, 1799).⁷¹ Als am 9. Juli die Fragen der Schulpflicht und der Sanktionsmassnahmen gegenüber den Eltern zur Sprache kommen, werden die Ratsmitglieder wieder mit der Funktion des Erziehungsrates konfrontiert. Ob Geldbusse, Leibesstrafen oder moralische Strafen, soll „der Entscheid hierüber dem Schulrathe überlassen“ werden (ebd.). Dass der Erziehungsrat *keine* Beschlüsse fassen dürfe, wird infolgedessen aufgehoben. Damit

71 François Louis Bourgeois war einer der Anführer der Revolution von Morges und wurde Abgeordneter in der Helvetischen Republik, Mitglied des Grossen Rates des Kantons Waadt und Staatsrat ab 1815 (HBLS II, S. 331).

bricht die Debatte über das Schulgesetz in der öffentlichen Berichterstattung ab. Am 2. Januar 1800 wird das Gesetz schliesslich gesamthaft verworfen (Wernle 1938, S. 223; Rufer 1927, S. 177). Die, Artikel um Artikel, langwierige und teilweise unstrukturierte Diskussion im Plenum des Grossen Rates und die schwierigen Mehrheitsverhältnisse in der Legislative mögen zum Scheitern beigetragen haben.⁷² Eine der letzten Massnahmen Stapfers mag der Auftrag an den Pfarrer aus Schinznach, Johann Adam Imhof, gewesen sein, ein neues Abc-Buch zu erarbeiten, das allen Kantonen zum Gebrauch empfohlen wurde. Dass dieses Büchlein kaum nennenswerte Änderungen zu seinen Vorgängern aufweist, mag ein Hinweis sein, dass Stapfers Intention weniger inhaltlicher Art als vielmehr die Absicht war, eine Vereinheitlichung der Lehrmittel in Gang zu geben (Eigenmann 1999, S. 119). Im Frühjahr 1800 trat Stapfer als Bildungsminister zurück. Einer der letzten bildungspolitischen Beschlüsse des Direktoriums betrifft die Schulpflicht. Alle schulpflichtigen Kinder sollen, „wenigstens den Winter über“, von ihren Vätern zur Schule geschickt werden oder „auf eine andere angemessene Weise für ihren Unterricht“ sorgen (Beschluss vom 6. Dec. 1800, S. 863).

Während den Verfassungskämpfen konzentrieren sich die Bildungsbemühungen auf die Aktivitäten der Erziehungsräte und der kantonalen Verwaltungsorgane und auf einzelne, von privater Seite initiierte Projekte, die von der Politik wohlwollend aufgenommen wurden. Einige Beispiele seien hier, im Bewusstsein der Unvollständigkeit, angeführt: In einer Studie des Erziehungsrats des Kantons Sämtis über den Zustand der Schulen wird die Schlussfolgerung gezogen, dass der Zustand der Schulen überall dort besser ist, „wo die Schullehrer besser besoldet sind“ (General-Tabelle 1801, S. 120). Die Erziehungsräte der Kantone Luzern und Zürich fordern die Bürger öffentlich auf, ihre Kinder zur Schule zu schicken (Der Erziehungs Rath 1800; Der Erziehungs Rath 1801). Am 23. November 1801 berichtet der ‚Republikaner nach liberalen Grundsätzen‘ von der Gründung der Kantonsschule, einer vorbereitenden Berufsschule, in Aarau (Cantonsschule in Aarau, 1801, S. 49-51). Ausgiebig berichtet *der helvetische Volksfreund* über die Einrichtung des Collegiums in St. Gallen (Ueber das Collegium 1801) und der Erziehungsrat Sämtis nimmt ebenda Stellung zum Schulprojekt von Johannes Steinmüller (Auszug aus dem Protokoll 1801). Im Kanton Thurgau beschloss der Vollziehungsrat im Dezember 1800, in jeder

72 Die Darstellung der Diskussionen im Grossen Rat und im Senat erwecken zuweilen den Eindruck, dass sich die Konflikte weniger um Inhalte drehten, sondern sich an formaljuristischen Fragen entfachten, zum Beispiel, ob der Grosse Rat befugt sei, dem Minister die Kompetenz über die Ausarbeitung und Umsetzung eines Schulgesetzes zu übertragen oder nicht.

Gemeinde eine Schule einzurichten, und kurz darauf, die gesetzliche Festschreibung der Schulpflicht, wenigstens für den Winter (Eigenmann 1999, S. 116).

Nach dem Ende der Helvetischen Republik waren es denn auch die Erziehungsräte, welche eine langfristige Wirkung der helvetischen Bildungsideen garantierten. Sie wurden in der Mediations- und Restaurationszeit und während der Regeneration das Zentrum der öffentlich-pädagogischen Tätigkeit und Diskussion (Osterwalder 1998b, S. 10).

3) BILDUNGSPOLITISCHE ÖFFENTLICHKEIT IN DER HELVETIK

En particulier, la destination de ces écoles est de venir au secours des classes les plus nombreuses, des classes réservées aux travaux journaliers de la culture et de l'industrie, de les former aux vertus qui rendent l'homme digne et susceptible du vrai bonheur, de leur fournir les moyens de concilier, dans l'obscurité de leur vie, la dignité de l'homme libre avec la dépendance inévitable où se trouve celui qui vit de son travail [...].

Philipp Albert Stapfer

3.1) DER PÄDAGOGISCHE DISKURS IN DER SCHWEIZERISCHEN AUFKLÄRUNG

Das 18. Jahrhundert, die Epoche der Aufklärung, ist – nicht nur in der Schweiz – das Jahrhundert des offenen Gesprächs und der Vorbereitung von Ideen und Projekten für Erziehung und Unterricht (Osterwalder 1998a, S. 266).⁷³

Gesellschaftliche, wirtschaftliche, wissenschaftliche und politische Entwicklungen im 17. Jahrhundert erzeugten neue Bildungskonzepte und veränderten die Bedürfnisse nach Bildung. Ein sich zunehmend breit machendes, auf das empirische Prinzip gestütztes, neues Verständnis von Wissen zog eine Neuinterpretation von Wahrheit als Produkt gesteigerter Erfahrung nach sich (Rhyn 1998, S. 339). Die Anerkennung von auf Erfahrung gestütztem Wissen veränderte denn auch die Legitimation politischer Macht, da die Bestimmung von Wahrheit nicht mehr absolut, sondern nur durch soziale Verfahren erreichbar gedacht wurde und damit politisch exklusiven und absoluten Machtanspruch theoretisch ausschliessen sollte (ebd., S. 340). Diese aus der englischen, schottischen und französischen Philosophie

73 Der Begriff „Aufklärung“, welcher der Epoche Aufklärung seinen Namen gegeben hat, ist eine deutsche Wortprägung. Das zunächst auf das Wetter bezogene Verb „aufklären“ wird in Deutschland, zusammen mit ähnlichen Ausdrücken wie erhellen, erleuchten, erläutern und erheitern, in der Mitte des 18. Jahrhunderts zunehmend auf den Verstand bezogen verwendet. In Frankreich wird das so genannte *siècle des lumières* als ein Zeitalter des Lichtes bezeichnet. Die heute als *Aufklärer* bekannten Vertreter dieser Epoche bezeichneten sich selbst, in Frankreich, als ‚philosophes‘ und nahmen ihr Zeitalter *nicht* als Bewegung oder programmatische Aktion wahr. Aufklärung ist daher „ein von der deutschen Sprache her konzipierter, die Unterschiede in Europa nivellierender Sammelbegriff, der nur mit Vorbehalt grenzüberschreitend gebraucht werden sollte“ (Schneiders 1995, S. 48).

stammenden Ideen fanden auch in der Schweiz zu Beginn des 18. Jahrhunderts zunehmend Verbreitung.

Fritz Osterwalder stellt in Bezug auf den pädagogischen Diskurs im ausgehenden Ancien Régime zwei Strömungen fest, eine schulpädagogische und eine sozialreformerische Debatte (Osterwalder 1996; ders. 1997)

Die kirchlich-theologisch geprägte Schulreformdebatte kümmerte sich um die Reformen der kirchlich-staatlichen Schulsysteme. Diese Reformdebatte fand vornehmlich in Pfarrkreisen und unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. Durch die im Zuge sich ausbreitender aufklärerischer Ideen in den 1760er und 1770er Jahren stattfindenden Reformen in der Stadt Zürich reagierten die Herrschaftsträger der Kirche und des Staates auf die neuen Herausforderungen und versuchten gleichzeitig, dadurch ihre Herrschaft zu stabilisieren (Bloch 1997, S. 249). Auch in den publizierten, privaten Reformbegehren tendierten die Pfarrer darauf, das Volk zu gewissenhafteren und gemeinnützigeren Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen (ebd., S. 259). Ihre Volksschulreformprojekte tangierten Fragen der Methode und thematisierten die Anwendung des Katechismus, die Unterstützung der Lehrkraft, kritisierten den Gebrauch von Zwang und Strafe oder forderten die Erweiterung der Unterrichtsinhalte im Hinblick auf die zukünftige Lebenssituation. So forderte beispielsweise Pfarrer Schulthess, der Vater von Johannes Schulthess, (siehe Kapitel 3.3), dass die Darstellungen im Katechismus und die Bibelsprüche vom Lehrer gebührend erklärt werden sollen um das Memorieren derselben zu erleichtern. Weiter sollten die Lehrer Unterstützung eines Gehilfen erhalten, damit alle Kinder beschäftigt und im Hinblick auf die Disziplin statt Zwang einzusetzen an das moralische Gefühl der Kinder appelliert werden könne. Landwirtschaftlicher Unterricht, Mathematik, Sittenerziehung und Geschichte sollen die Kinder auf ihre zukünftige Bestimmung besser vorbereiten (ebd.). Im Zuge einer derartigen Verweltlichung des Schulstoffes diskutierte die Zürcher Kirchensynode 1772 bezüglich der Reform der Landschulen einen eigentlichen Lehrplan, welcher neben der religiösen Unterweisung auch Rechnen, Buchhaltung, Landwirtschaft, Geographie und Geschichte der Schweiz als elementare Fächer forderte (Osterwalder 1997, S. 242). Die erneuerte Landschulordnung von Zürich aus dem Jahre 1778 – weit mehr ein Reformansatz auf Bewusstseins- als auf der Faktizitätsebene – wollte die Unterrichtszeiten verlängern bzw. die Sommerschule einführen, den Schulbesuch strenger kontrollieren und den Unterricht in Klassen einteilen (Bloch 1997, S. 262f.). Die institutionell auf Schule ausgerichtete, kirchlich-staatliche Reformdiskussion weist nur geringfügig konfessionelle Unterschiede auf. Auch das katholische Volksschulwesen strebte danach, namentlich durch Johann Ignaz Felbiger (1724-

1788), allmählich die Beschränkung der Schule auf rein kirchliche Bedürfnisse aufzuheben. Er setzte sich für die Verbesserung der Lehrerbildung ein und schlug methodische Reformen vor. Der Unterricht sollte vermehrt praktisch und nützlich eingerichtet werden. Er verurteilte die Methode des Auswendiglernens, die dem Verständnis und der Umsetzung des gelernten Bibelstoffes zuwiderlaufe (Hunziker 1881, Bd. I, S. 140f.).

Der zweite Strang pädagogisierte alles, was dem Zweck des Patriotismus, der „Herstellung der Schweiz“ diene (Osterwalder 1996, S. 21). Die Schwierigkeiten, unter den zeitgenössischen feudalen und politischen Verhältnissen, die aufgrund kulturtechnischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse notwendig gewordenen Veränderungen umzusetzen, sollten durch die Verbreitung von Wissen überwunden werden. Ziel der Pädagogisiererei war die Reform, wenn auch eine weit gehend unbestimmte, der Eidgenossenschaft; Erziehung wurde zum Vehikel alles Neuen (ebd., S. 22). Im Zentrum dieser pädagogischen Reformbemühungen standen die neu gegründeten Sozietäten, insbesondere die 1761 ins Leben gerufene Helvetische Gesellschaft.⁷⁴ Erziehungs- und Unterrichtsreformen bildeten nicht selten den zentralen Zweck der geselligen Zusammenkünfte und sie verfolgten in erster Linie einen non-formalen Unterricht, der heute auch als Volksaufklärung bezeichnet wird.⁷⁵ Nebst der Helvetischen

74 Die Sozietäten sind Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Form, in Abgrenzung zu den traditionellen Bruderschaften und Zünften mit ihren starren Strukturen, an der Verbesserung der Welt mitzuwirken. Rund um deutlich umrissene Zweckartikel formieren sich Freunde, die sich zur Finanzierung und Mitwirkung für gemeinsame Ziele bereit erklären. Zuweilen geben die Gesellschaften eine eigene Publikation oder Tätigkeitsberichte für eine breitere Öffentlichkeit heraus. Im Hof verzeichnet vier Typen von Sozietäten: Als älteste bezeichnet er die Akademie bzw. *wissenschaftliche Gesellschaft*, welche ihre Wurzeln in der italienischen Renaissance hat. Die Ziele sind wissenschaftlicher Art und sollen in freiwilliger Arbeit die Desiderate der Universitäten, insbesondere die Beförderung der Naturwissenschaften, Sprache Literatur und Geschichte, wettmachen. Berühmtestes Beispiel dafür ist die *Royal Society*. Der zweite Typus, eine *Bildungsgesellschaft*, kümmert sich um die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache aus dem Gewirr der Dialekte und anschliessend um die Pflege der Literatur, wie es in den *literarischen Gesellschaften* geschah. Der Verbreitung von Wissen in und für ein nicht wissenschaftliches Umfeld widmen sich, der dritte Typus, die *Lesegesellschaften*. Aufklärung und Bildung einer grösseren Öffentlichkeit ist ihr Hauptzweck. Die vierte Form von Gesellschaften ist charakterisiert durch ihren Zweck der *Gemeinnützigkeit*. Die Ziele der Bemühungen drehen sich um Themen wie Armenfürsorge und landwirtschaftliche Reformen (Im Hof 1988, S. 12f.). Über die Sozietäten in der Schweiz vergleiche Erne 1988.

75 „Volksaufklärung“ als Begriff setzt sich zusammen aus den Begriffen „Volk“ und „Aufklärung“. Mit „Volk“ wurde diejenige soziale Schicht bezeichnet, die keine höhere Bildung erfahren hat. Die Bewegung der Volksaufklärung verbreitet sich ab 1780 rapid im deutschen Sprachraum. Holger Böning subsumiert in seiner umfassenden Bibliographie unter Volksaufklärung alle „Bemühungen aufklärungsfreundlicher Einzelpersonen, gemeinnütziger Gesellschaften und Obrigkeiten, dem ‚gemeinen Mann‘ Gedankengut der Aufklärung zu vermitteln“ (Böning 1990, S. X). Die Bewegung der Volksaufklärung wollte den Bauern effizienteres Landwirtschaften beibringen, sie für neue Kultur- und Futterpflanzen empfänglich machen, und den Handwerker zu Flexibilität und Fleiss anhalten sowie allgemein Aberglauben und Vorurteile austreiben. Aufgeklärte Pädagogik berücksichtigte aber auch die Anlagen und Fähigkeiten des Menschen, die mit den Mitteln der Erziehung und des Unterrichts entwickelt werden sollten (Herrmann 1993, S. 73). Als erste volksaufklärerische Schrift in der Schweiz gilt bislang die von Holger Böning 1992 im Reprint herausgegebene Schrift des Fischenthalers Johann Caspar Nägeli (1738) *Des Lehrnsbegierigen und Andächtigen Landmanns Getreuer Wegweiser*.

Gesellschaft waren es im Wesentlichen die *Lesegesellschaften* und *gemeinnützigen Gesellschaften*, welche die öffentliche Diskussion in Bezug auf Reformen im Erziehungs- und Unterrichtswesens vorangetrieben haben.⁷⁶ Öffentlichkeit wurde von dieser Strömung geradezu zum Prinzip ihrer Bemühungen gemacht (Osterwalder 1997, S. 245).

Inhaltlich trafen sich die beiden Debatten in der schwerpunktmässigen Auseinandersetzung um die Reform der höheren Schulen. Diese sollten ihr Curriculum nicht länger auf die Theologenlaufbahn ausrichten, sondern – so verlangten es Zünfte und Kaufleute – eine für den Handel und andere Berufe bedeutsame Ausbildung anbieten. In der Folge entstanden höhere Töchterschulen oder technische Kunstschulen (ebd., S. 246f.).

Zunächst konzentrierten sich die Ideen für eine Reform des höheren Schulwesens ganz im Sinne der deutschen Philanthropen auf die Erziehung und Bildung der künftigen Staatselite.⁷⁷ In der von Isaak Iselin 1758 anonym veröffentlichten Schrift des katholischen Patriziers Franz Urs Balthasar (1689-1763) aus dem Jahre 1744 ist eine eidgenössische Schule vorgesehen, worin 10 Jünglinge aus regierungsfähigen Familien der 13 Kantone gemeinsam erzogen würden.⁷⁸ Eine Ergänzung zu diesem Vorschlag stellte Johann Jakob Bodmer 1765 in der Helvetischen Gesellschaft zur Diskussion. Sein *Rohe[r] Entwurf einer helvetischen Tischgesellschaft* knüpfte an die Idee der Heldenerziehung an, erweiterte aber das Rekrutierungspotenzial auf Jünglinge aus regierungsfernen Kreisen. Den Fokus der Erziehung verschob er auf die gemeinschaftlichen, guten *Erziehungsverhältnisse* im gemeinsamen Studium, in Arbeit und Geselligkeit (Osterwalder 1989, S. 262). Ziel der Institution ist eine gesinnungshafte Angleichung und ein gegenseitiges Kennenlernen der helvetischen Jünglinge (Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft 1765, S. 64).

76 Die zwischen 1784 und 1798 in der Stadt Zürich bestehende *Gesellschaft zur Aufnahme des Guten* beispielsweise macht sich zum Zweck, „Tugend und wahre Weisheit unter den Menschen auszubreiten und zu befördern“ (Erne 1988, S. 98) oder die 1759 gegründete *ökonomische Gesellschaft* von Bern bezweckte nebst landwirtschaftlichen Reformen im Hinblick auf eine Produktivitätssteigerung „die Erziehung der Bevölkerung, damit sie des gehobenen Wohlstands würdig sei“ (ebd., S. 189).

77 Die Philanthropen vertreten in pädagogischer Hinsicht eine vernünftige Religion, d.h. eine auf christlichen Grundlagen basierende Moral, eine religiöse Sittlichkeit. Sie suchen diese Moralvorstellungen im kindlichen Gemüt gemäss ihren Vorstellungen der kindlichen Entwicklung angemessen zu *wecken*. Die Philanthropen, unter dem Einfluss Rousseaus, lehnen den Gedanken der Erbsünde ab und gehen von der Güte der menschlichen Natur aus. Frühzeitige Gewöhnung durch ein System von Belohnungen und Anregungen sollte das Gute im Menschen befördern. Die Philanthropen verfolgen die freie Entfaltung der im Menschen liegenden individuellen, natürlichen Anlagen und Kräfte, vornehmlich die Entwicklung der Selbstaktivität und die Förderung des selbstständigen Denkens wie auch die Vermittlung gemeinnütziger, für die ökonomische Unabhängigkeit notwendiger Kenntnisse (Birbaum 2002, S. 4).

78 Der Aufklärer Albrecht von Haller verbreitete 1731 in seinem Gedicht *Die verdorbenen Sitten* den Gedanken, die Patrizier zu einem Regiment der Besten auszubilden (vgl. Pelzer 2000, S. 199).

In der Überzeugung, dass die Erziehung der Jugend die Voraussetzung jeglicher Veränderungen im damaligen Freistaat des heutigen Graubündens darstellt, verfolgte Ulysses von Salis-Marschlins (1728-1800) die Idee einer höheren Bildung zur moralischen Erhebung der Bürger und zur Überwindung der konfessionellen Gegensätze. In der vom pietistischen Pfarrer Martin von Planta (1727-1772) 1761 nach den Ideen von von Salis gegründeten Pflanzschule im Schloss Haldenstein sollten die Jünglinge durch Selbstverwaltung zu tugendhaften, mündigen und entscheidungsfähigen Bürgern gebildet werden (Theus Baldassare 2000, S. 393f.). Das in weiten Teilen mit dem Lehrplan der Franckeschen Schulen in Deutschland übereinstimmende Lehrangebot favorisiert weltliches Wissen wie neue Sprachen, Mathematik und Buchhaltung, Naturrecht und Schweizer Geschichte (ebd., S. 394f.). Die innere Organisation orientierte sich nach dem Modell einer Schulrepublik, gemäss dem obersten Prinzip der Gleichheit.⁷⁹ 1766 wurde das Konzept von Haldenstein in der Helvetischen Gesellschaft diskutiert. Politiker der zukünftigen Helvetischen Republik wie der Basler Lukas Legrand und der Waadtländer Frédéric César Laharpe sind Schulabgänger von Haldenstein (ebd., S. 397).

Wie Rita Hofstetter in ihrer Genfer Schulgeschichte zeigt, war es in der Westschweiz der Professor Horace Bénédict de Saussure (1740-1799), welcher die Diskussion um die Verweltlichung der höheren Bildung lostrat. In seinem *Projet de réforme pour le Collège* (1774) möchte er den Unterricht auf die Bedürfnisse des Handels und Gewerbes ausrichten, indem die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Physik, Geographie und Naturkunde gelehrt und die lateinische Unterrichtssprache durch die französische ersetzt würden (Hofstetter 1998, S. 30).

Galt der Schwerpunkt der Reform der höheren Bildung gleichsam einer politischen Kaderausbildung, so wurden in der Helvetischen Gesellschaft auch ein paar wenige Projekte zur Erziehung der Armen diskutiert. Die Ansätze von Martin von Planta, Isaak Iselin und Heinrich Pestalozzi sind inspiriert vom Armenerziehungsgedanken des deutschen Pietismus (Osterwalder 1989; ders. 1996).

Sowohl die Reformen des höheren Bildungswesens wie auch des Armenschulwesens bleiben in der Alten Eidgenossenschaft im bestehenden ständischen Sozialgefüge eingebettet. Ob

79 Die nach ebendiesen Grundsätzen gegründete Institution in Reichenau hatte, gemäss dem Brief Heinrich Zschokkes aus dem Jahr 1796 *Über die Schul- und Erziehungsanstalt zu Reichenau, bei Chur* einen schlechten Ruf. Sie geriet in den Verdacht eine Pflanzstätte des Jakobinismus zu sein. Grund für dieses Urteil waren die Versammlungen der Schüler zwecks Meinungsbildung, zu denen die Lehrer nur als Beisitzer teilnehmen durften. Gemäss dem Erziehungskonzept „werden die Jünglinge ihre eignen Gesezgeber; sie unterwerfen sich den Vorschriften, welche ihnen nicht die Laune eines Vorgesetzten, sondern ihre eigene Ueberlegung gab [...]“ (Zschokke 1796, S. 14f.).

besitzlose Bauer oder zukünftige Herrscher, die Entwicklung der natürlichen Fähigkeiten ist beschränkt und in Bezug auf einen nützlichen, d.h. gesellschaftlich brauchbaren und gemeinnützigen Menschen innerhalb seines von Geburt festgelegten sozialen Standes gedacht. Erziehung und Unterricht am Ende des 18. Jahrhunderts haben die Funktion das bestehende Sozialgefüge der ständisch gegliederten Ordnung zu reproduzieren. In der sozialreformerischen Diskussion des Ancien Régime spiegelt sich der für die republikanische Bewegung bedeutsame pädagogische Konsens bezüglich der Art und Weise, *wie* und *wodurch* der Schweizer und die Schweiz reformiert werden sollen, während die zukünftige politische Konstitution der Schweiz in keiner Weise einheitlich bestimmt war (Osterwalder 1998b, S. 321).

In der Helvetischen Republik laufen die beiden tradierten Reformstränge, schulpädagogische Reformen unter Ausschluss der Öffentlichkeit und Sozialreformen mit pädagogischen Mitteln nach dem Prinzip der Öffentlichkeit, zusammen. Schule und Politik werden, wie schon in den antiken Republiken, wenn auch mit neuen Vorzeichen, aneinander gebunden. Durch die offizielle Aufforderung der ‚Schulmänner‘ in allen Kantonen, Vorschläge zur Reform und Reorganisation des Schulwesens einzusenden, wurde der parallele Gang von *Reformmassnahmen* und *Reformdiskurs* aufgehoben.

3.2) STAFFERS PÄDAGOGISCHE ‚VERNEHMLASSUNG‘

Zwei Quellen belegen die im Juli 1798 durch den Minister Staffer lancierte öffentliche Schulreformdebatte. Der Band 1422 des Zentralarchivs der Helvetischen Republik, das erste nationale Archivierungsprojekt überhaupt, enthält fast ausschliesslich, und in den meisten Fällen von Hand geschriebene, Schulreformpläne, die dem Minister in den Jahren 1798 und 1799 zugeschickt wurden (BA. ZHR B 1422). Gemäss der Chronologie ihres Eingangs im Ministerium handelt es sich um die nachfolgend aufgelisteten Entwürfe:

- 1) Johann Georg Müller, Schaffhausen: Vorschläge für die öffentliche Erziehung
- 2) Jean Samuel François, Lausanne: Sixième Discours ou mémoire du citoyen professeur François, dédié aux Habitans des campagnes⁸⁰
- 3) L. Dumaine: Projet d'Education Nationale pour la République Helvétique
- 4) Pater Grégoire Girard: Projet d'éducation publique pour la République helvétique⁸¹
- 5) Chappuis: Projet d'éducation nationale helvétique
- 6) Franz Josef Benedict Bernold, Kanton Linth: Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution
- 7) Johann Michael Afsprung, Zürich: Skizze über einen Erziehungsplan der Jugend sowohl auf dem Lande als in den Städten für Helveziens Bürger
- 8) (Urs) Jakob Tschan(n), Solothurn: Ueber die öffentlichen Schulen
- 9) (Johann) Heinrich Heidegger, Zürich: Über die Notwendigkeit und die Mittel einer Volks=Aufklärung
- 10) Gottlieb Samuel Lauterburg, Lenk: Über die Mängel unserer Volks=Schulen und ihre Verbesserung
- 11) Philippe Sirice Bridel, Château-d'Oex: De l'instruction publique des enfants des villages⁸²
- 11) A. Lereche, Lausanne: Projet sur l'organisation des écoles

80 Der *Discours* von François liegt im Bundesarchiv in gedruckter Version vor. Jemand scheint seinen Entwurf ins Deutsche übersetzt und als handgeschriebene Version ebenfalls archiviert zu haben (Abhandlung. BA. ZHR B 1422, S. 539-550).

81 Der Entwurf von Girard wurde 1924 und 1950 in französischer Sprache publiziert und 1916 in deutscher Übersetzung in der Zeitschrift *Pionier* abgedruckt. Die vorliegende Arbeit hält sich an die französische gedruckte Version (vgl. Projets 1924; Girard 1916; Girard 1950).

82 Der handschriftlich eingereichte Entwurf von Bridel unter dem Titel *Quelques idées sur l'instruction publique des infans des campagnes* wurde 1799 in leicht ergänzter Form mit dem Titel *De l'instruction publique des enfants des villages* publiziert. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf einen im Rahmen der Festschrift über die Kirche St. Vincent von Montreux erschienenen Reprint (Bridel 1983, S. 59-84).

- 12) Joseph Huber, Ermatingen: Ohne Titel
- 13) Philippe Secretan, Lausanne: Appel aux pères et mères et à la nation helvétique, sur l'instruction publique et républicaine
- 14) Jean Pierre Deriaz: Plan d'Education
- 15) Paul Dünner, Weinfelden: Meynungen und Wünsche eines thurgäuischen Landschullehrers über das Schulwesen

Die andere Quelle, die Ende des 19. Jahrhunderts entstandene Aktensammlung der Helvetischen Republik, ein von Johannes Strickler und Alfred Rufer bearbeitetes und thematisch geordnetes Inventar des mehrtausendbändigen Zentralarchivs der Helvetischen Republik, führt im 16. Band (1966) zu obgenannten Projekten noch weitere Reformvorschläge von Bürgern an. Sie befinden sich entweder in anderen Archivbänden oder wurden noch während der Helvetik gedruckt. Dabei handelt es sich um folgende Schriften:

- 16) Johann Friedrich Miville, Basel: Vorschläge zur Verbesserung der niederen Schulen in der Stadt Basel
- 17) Thaddäus Müller, Luzern: Rede, gehalten zur feierlichen Einsetzung des Erziehungsrates in Luzern⁸³
- 18) Ferdinand Rudolph Hassler, Aarau: Über ein Nationalinstitut
- 19) Johannes Schulthess, Zürich: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen. Ein Wort an alle das Vaterland und ihre Kinder liebenden Bürger
- 20) Johannes Schulthess, Zürich: Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirche zum Staate
- 21) Anton Höpfner, Bern: Ueber die Einrichtung einer National=Universität, Kantons=Academien, und Municipalitäts= oder Primarschulen
- 22) Philipp Emanuel Fellenberg, Bern: Auszüge aus einer noch ungedruckten das helvetische Erziehung= und Konstitutionsverbesserungs=Wesen betreffenden Schrift
- 23) Heinrich Zschokke, Aarau: Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts in der helvetischen Republik

83 Die Rede Müllers wurde zusammen mit derjenigen Stapfers von der Nationalbuchdruckerei gedruckt und als solche im Archiv abgelegt (Zwei Anreden 1799).

24) Johann Samuel Ith: Ideen zur National=Erziehung Helvetiens⁸⁴

Die beiden, von Archivar Alfred Rufer ebenfalls aufgeführten, angeblich für das helvetische Ministerium verfassten Entwürfe von Pater Pirmin Pfister und Heinrich Pestalozzi sind nicht vorhanden (ASHR XVI, S.82). Diese 25 helvetischen Schulreformprojekte stellen einen Teil der öffentlichen bildungspolitischen Debatte während der Helvetik dar und repräsentieren einen begrenzten pädagogischen Diskurs von 1798 bis 1800 während der Amtsdauer Stapfers. Von Interesse ist diese ausgewählte bildungspolitische Öffentlichkeit durch die Originalität ihres Zustandekommens. Die offizielle Aufforderung der Öffentlichkeit und das Vorhandensein einer Sammlung an Schulreformprojekten wurde in der schweizerischen Schulgeschichtsschreibung mehrmals erwähnt, ohne jedoch den Vorgang zu rekonstruieren.⁸⁵ Mehrere Appelle an verschiedene Adressatenkreise von Seiten des Ministers Stapfer legten den Grund zum Schulreformband 1422 und zahlreichen anderen öffentlichen Stellungnahmen zur Reorganisation des Schulwesens. In einem Brief an die kantonalen Verwaltungskammern forderte Stapfer im Juli 1798 sowohl alte als auch neue Schulreformvorschläge an, um einerseits gut dokumentiert und andererseits, gleichsam in einem umgekehrten Vernehmlassungsverfahren, für die Ausarbeitung eines Gesetzes gerüstet zu sein.

Ferner bin ich von der Regierung beauftragt, mir von Ihnen eine vollständige Beurteilung gedruckter oder wenn keine solchen vorhanden seyn sollten, handschriftliche berichte über den Zustand der Akademien, Schulen und der Kirchen in Ihrem Kanton beym Anfange unserer Revolution nebst einem Verzeichniss der Besoldungen und der Hilfsquellen, aus denen sowohl die ordentlichen Unkosten bestritten, als die aussergewöhnlichen Auslagen geschöpft werden, wie auch die Ihnen bekannten, oder von einsichtsvollen patriotischen Bürgern eingesandten Vorschläge zur Vervollkommnung und zwekmässigen Einrichtung des öffentlichen Unterrichts, in so kurzer Zeit, als es ohne Nachtheil der Genauigkeit um Vollständigkeit geschehen kann, für mein Bureau auszubitten, theils damit der Grund zu einem Nation=Archiv für den öffentlichen Unterricht und die Bildungs Anstalten unseres Vaterlands gelegt, theils damit ich in Stand gesetzt werde, einen allgemeinen Verbesserungs- und Erweiterungsplan des ganzen Erziehungswesens an die vorhandenen Einrichtungen und Hilfsmittel anzuschliessen und nach unseren Bedürfnissen zu berechnen (Brief an die Verwaltungskammer. StaBE. Helv BE 91; Hervorhebung A.B.)

84 Bei den Schriften von Schulthess, Zschokke, Fellenberg, Höpfner und Ith handelt es sich um zeitgenössische Publikationen.

85 Etwa: Monnard 1849, S. 407; Hilty 1878, S. 644; Zehender 1882, S. 6; Klinke 1907, S. 57; Wernle 1938, S. 190; Staehelin 1977, S. 830.

In einigen Schulreformprojekten wird auf dieses Begehren auch Bezug genommen. So schreibt Chappuis am 6. August 1798:

[L]orsque la chambre administrative eut invité d'envoyer des observations sur l'éducation nationale, mon patriotisme ne me permit pas d'écouter les objections d'une modestie déplacée. J'avois quelques idées sur cette matière; je crus qu'il étoit de mon devoir de les écrire [...] (Brief des Bürgers Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 130).

Oder die Verwaltungskammer von Basel schreibt dem Minister, sie wolle die Abfassung eines Schulreformprojekts in Auftrag geben.

Bürger Minister! Ihre [...] Zuschrift vom 8. Heümonat [...] fragt uns, [...] Vorschläge einsichtsvoller Bürger zu Vervollkommnung und zwekmässigen Einrichtung des öffentlichen Unterrichts zu sammeln und Ihnen mit Beförderung zu senden. Indessen legen wir Ihnen den trefflichen Aufsatz, welchen Bürger Director Ochs Namens der Schulcommission verfertigt, als höchst zwekmässig beÿ, und werden trachten einen Entwurf [...] über diesen Gegenstand noch zur Hand zu bringen, und Ihnen noch zu senden (Brief der Verwaltungskammer Basel. BA. ZHR B 1427, S. 184).⁸⁶

Das Schreiben des Ministers an die kantonalen Verwaltungskammern zeigte seine multiplikatorische Wirkung in der Anlegung eines *Nation=Archiv für den öffentlichen Unterricht*. (BA. ZHR B 1422). Die Archivierung erfolgte vermutlich nach der personellen Aufstockung und Reorganisation des Ministeriums der Künste und Wissenschaften im Herbst 1798.

Bei der Inventarisierung des ZHR scheint Alfred Rufer auf zusätzliche Bildungsreformvorschläge gestossen zu sein, welche nicht direkt an das Ministerium, sondern an die kantonalen Erziehungsräte und politischen Vollzugsbehörden gerichtet waren. Diese Dokumente wurden an anderer Stelle abgelegt. Die erwähnte Antwort der Basler Verwaltungskammer lässt vermuten, dass Johann Friedrich Miville seinen Schulverbesserungsplan an die kantonale Behörde schickte, was erklären würde, dass seine Schrift in der Akte 1427 über das Basler Schulwesen abgelegt ist (BA. ZHR B 1427). In der Akte 433b befinden sich verschiedene Druckschriften, u.a. die von der helvetischen Nationaldruckerei publizierte Rede zur Einsetzung des Luzerner Erziehungsrates von Thaddäus Müller (BA. ZHR B 433b). Die Handschrift bezüglich eines Nationalinstituts von Ferdinand Rudolf Hassler gelangte im Rahmen des öffentlichen Aufrufs zur Verbesserung der helvetischen Konstitution in die entsprechende Akte 78a (BA. ZHR B 78a).

Die Annahme, dass Rufers Erweiterung des helvetischen Archivs für den öffentlichen Unterricht nicht vollständig ist, bestätigen Stichproben in einer Basler und Genfer Akte.⁸⁷ Indizien für die absichtliche Nicht-Aufnahme in die Liste der *Bildungsvorschläge einzelner Bürger* gibt es hingegen keine. Die komplette Inventarisierung des öffentlichen Bildungsdiskurses während der Helvetischen Republik scheint vielmehr ein langjähriges Projekt für sich selbst zu sein, ähnlich demjenigen von James Guillaume für die Französische Revolution.⁸⁸ Für die Jahre 1789 bis 1795 hat Guillaume in den Akten des französischen Komitees für den öffentlichen Unterricht mehrere hundert Schulreformprojekte erfasst, die jüngst in neuer Auflage herausgegeben wurden (Ayoub; Grenon 1997).⁸⁹

Der hier zugrunde liegende Quellenkorpus repräsentiert demnach eine *Auswahl* der öffentlichen bildungspolitischen Debatte in der Helvetik, die sich aus einem in der Helvetik angelegten Archiv einerseits und einer – im 20. Jahrhundert erfolgten – unsystematischen Erweiterung andererseits zusammensetzt. Mehrere Hinweise sprechen dafür, dass auch diese Schulreformkonzepte aufgrund offizieller Appelle entstanden sind. Nach dem Prinzip der Öffentlichkeit wurde nämlich stets von neuem zur pädagogischen ‚Vernehmlassung‘ aufgerufen.

Nach der Einsetzung der kantonalen Erziehungsräte weist Stapfer die Mitglieder an, unermüdlich das Schulwesen zu kontrollieren und an dessen Verbesserung teilzunehmen.

87 Für den Kanton Léman etwa: Pasteur Bourgeois: *Sur l'éducation publique dans la campagne* (1798) (BA. ZHR B 1440, S. 174f.); Gabriel Carrard, Orbe: *Considération sur l'éducation académique des jeunes gens qui se consacrent au Ministère* (BA. ZHR B 1440, S. 141-159). Für den Kanton Basel etwa: M. Eman. Maria Ithen: *Eine Rede über den Zweck und die Würde eines Landschullehrers vorgelesen den 5ten Dez. 1799 in einer Versammlung der Landschullehrer des Districts Waldenburg und hernach den 11ten ebendieses Monats von einem löblichen Erziehungs Rath in Basel aus Anlass der besetzenden Rectorstelle des dortigen Gymnasii* (BA. ZHR B 1427, S. 48ff.); Johann Friedrich Miville: *Versuch einer Abhandlung über die Beförderung der Sittlichkeit in öffentlichen Unterrichtsanstalten. Dem Erziehungsrathe des Kantons Basel eingereicht im Dez. 1799* (BA. ZHR B 1427, S. 74ff.).

88 James Guillaume wurde 1844 in London als Sohn eines Uhrenhändlers geboren. 1848 kehrte seine Familie in die Schweiz zurück. In der Folgezeit absolvierte er den traditionellen bürgerlichen Bildungsweg: Gymnasium und Universität. Von 1862 bis 1864 studierte er Philosophie und Literatur an der Universität in Zürich.

Die Politisierung Guillaumes fiel zusammen mit der Ausbreitung der Ersten Internationalen im Jura. Guillaume war Mitbegründer einer Sektion dieser Gruppe. Im Laufe der Zeit bildeten sich mit dem Kollektivismus und Wahlabstentionismus zwei wichtige Elemente einer sich bei Guillaume herausbildenden anarchistischen Überzeugung auf. Von 1872 an bis 1878, dem Zeitpunkt seiner Emigration nach Frankreich, gab er das *Bulletin de la Fédération jurassienne* heraus, in welchem er die libertärsozialistische Theorie weiter ausformulierte. Bis ins Jahr 1905 ruhte sein politisches Engagement. Erst nach dem Aufkommen des revolutionären Syndikalismus führte er seine libertärsozialistischen Ideen der Ersten Internationalen weiter. Er starb im November 1916 (http://pestalozzi.iuk.hdm-stuttgart.de/index.htm?literatur_und_medien/1976-1993/guillaume.htm [Stand 23. Jan. 2004]).

89 Viele dieser Unterrichtspläne und Erziehungskonzepte sind von Harten aufgearbeitet worden (Harten 1989; ders. 1990).

[...] Bürger Erziehungsräthe, [...] Ihr werdet mit freyer Prüfung das Mangelhafte untersuchen, beleuchten, und Eure Vorschläge dem Minister der Künste und Wissenschaften mit Unbefangenheit vorlegen (Entwurf 1799, S. 25).

Auch die Schulmeister werden zur Beobachtung und Verbesserung des Bildungswesens aufgerufen. Am Ende des an alle Lehrer gerichteten Fragenkatalogs von 1799 schreibt Stapfer:

Den Beantwortungen dieser Fragen können nach Belieben noch allerley Anmerkungen und Nachrichten beygefügt werden (Anmerkungen. BA. ZHR B 1422, S. 217).⁹⁰

Nicht nur politische Beamte, Schulpädagogen und Schulmeister wurden gezielt zur Reform des Schulwesens aufgerufen; über die Presse wurde die gesamte Öffentlichkeit zum Mitdenken aufgefordert, wie das Antwortschreiben eines gewissen Favey aus dem Kanton Léman zeigt.

Citoyens Administrateurs. Vous avez fait publier par la voye des journeaux que ceux qui auroient quelque idée à proposer sur l'amelioration de l'éducation publique pouvoient vous les adresser (Favey. BA. ZHR B 1440, S. 162).

Die so entstandene Auswahl einer bildungspolitischen Öffentlichkeit stellt keine homogene Gruppe dar. Auffallendste Gemeinsamkeit ist ihr sozio-professioneller Status. Von den 24 Autoren haben 22 eine höhere Schule besucht und gehören einer aufgeklärten Bildungselite an. Dabei sind zwei berufliche Laufbahnen charakteristisch: Elf Autoren haben sich in Theologie ausbilden lassen, amtieren als Geistliche oder in der universitären, theologischen und philosophischen Lehre. Fast ebenso viele haben eine philosophisch-naturwissenschaftliche (7), juristische (1) oder medizinische Laufbahn (1) eingeschlagen und wirken teilweise als Professoren in Akademien und Universitäten. Die partizipierenden Volksschullehrer an diesem ausgewählten bildungspolitischen Diskurs der Öffentlichkeit sind in der Minderheit (2).

Knapp ein Drittel der Reformvorschläge stammen aus der französischsprachigen (7), der Rest aus der deutschsprachigen Schweiz (17). Der grössere Teil der Autoren ist protestantischer Konfession. Ob diese Verteilung nach Konfessionszugehörigkeit oder nach regionaler Herkunft ein Indikator der kulturellen Mobilisierung während der Helvetik darstellt, muss ungewiss bleiben.

Vor der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den helvetischen Schulreformkonzepten sollen die Akteure – sofern die Quellenlage es zulässt – biographisch in ihrem kulturellen und politischen Kontext vorgestellt werden. So wenig wie im revolutionären Frankreich kann auch

in der Helvetischen Republik die politische Verortung nicht über parteipolitische Terminologien erfolgen.⁹¹ Der Fokus soll also zuerst auf den kulturellen und intellektuellen Kontext anhand von Herkunft, Bildungsverläufen, Konfession, Referenzliteratur und Kontaktnetzen, insbesondere Mitgliedschaften in Sozietäten, gelegt werden.

Für die anschliessende politische Kontextualität werden die Schwerpunkte auf die Positionsnahme gegenüber Demokratie, Verfassung und neue helvetische Staatsordnung gelegt. Ausserdem interessieren allfällige Besetzung von politischen Ämtern, allfällige Partizipation im Erziehungsrat und pädagogische Tätigkeiten und Publizistik.

91 Zumal die Akteure in der Helvetischen Republik noch gar keiner parteipolitischen Gruppierung zugeordnet werden können. Die Grenzen zwischen Patrioten und Republikanern sind fliessend. Parteien als Träger von Ideen, als Organisationen, die Leute mit ähnlichen Ansichten und Meinungen versammelten, um auf politische Willensbildung Einfluss zu nehmen, gab es zur Zeit der Helvetik nicht (Gruner 1977).

3.3) DIE TEILNEHMER AN DER ÖFFENTLICHEN SCHULDEBATTE

Die biographische, kulturelle und politische Kontextualisierung der Autorenschaft erfolgt nach dem Aspekt ihrer beruflichen Betätigungsfelder in vier Gruppen: Erstens die Gelehrten, zweitens die Wissenschaftler, drittens die Theologen bzw. Geistlichen und viertens die Volksschullehrer. Die Reihenfolge berücksichtigt zuerst die deutschsprachigen und schliesslich die französischsprachigen Autoren.

Die Gelehrten⁹²

Johann Michael Afsprung (1748-1808)



Abb. 4: Johann Michael
Afsprung

Johann Michael Afsprung wuchs in einer Handwerkerfamilie im deutschen Ulm auf und besuchte daselbst das Gymnasium. Anschliessend eignete er sich auf autodidaktischem Weg Mathematik und alte Sprachen an. Danach zog er als Hauslehrer nach Heidelberg, später nach Lindau und St. Gallen. Zwischen 1779 und 1782 arbeitete er bei der Stadtkanzlei in Ulm und ab 1795 unterrichtete er am Seminar in Reichenau. Er lehrte auch am Philanthropin in Dessau, bis er sich – aus unbekanntem Gründen – mit Basedow verkrachte (Höhle 1983). In seinem literarischen Schaffen – er publizierte über 27 Schriften – berief er sich vornehmlich auf Rousseau und Lessing (ebd., S. 2084).⁹³ Der

Protestant Afsprung vertrat eine humanitäre Lehre Jesu und hatte wenige Verbindungen zur offiziellen Kirche (Höhle 1995, S. 168).

Afsprung fiel mancherorts durch seine scharfe, öffentliche Kritik an den Bildungsverhältnissen auf. Als Reaktion auf die zu weiten Teilen von Afsprung verfasste und

92 In seinem Beitrag über die Gelehrten der Aufklärung stützt sich Roger Chartier auf die zeitgenössische Definition von Voltaire in der Enzyklopädie. Die Gelehrten sind demnach Menschen, die sich in den Stand versetzen, *verschiedene* Gebiete der Wissenschaft zu beschreiten. Sie befassen sich sowohl mit der Geometrie, der Philosophie und der Geschichte, aber auch mit der Dicht- und Redekunst. Sie sind im eigentlichen Sinne Enzyklopädisten, i.e. keine Fachgelehrten, sondern Männer des Studiums, die sich auf allen Wissensgebieten Kenntnisse angeeignet haben (Chartier 1996, S. 122f.).

93 In seinen *Bemerkungen über die Abhandlung von der deutschen Literatur* von 1781 entwickelte Afsprung eine radikal-demokratische Literaturkonzeption, die besagt, dass kreative literarische Schöpfungen vorwiegend in Zeiten gesellschaftlicher Kämpfe und Veränderungen, gleichsam als Kreationen des Widerstands, entstehen (Reinalter et. al. 1992, Bd. 1, S. 2).

anonym erschienene Schrift *Freymüthige Briefe an Herrn Grafen von V. über den gegenwärtigen Zustand der Gelehrsamkeit der Universität und der Schulen zu Wien* (1775) wurde er gezwungen, Wien zu verlassen. In Amsterdam veröffentlichte Afsprung eine Polemik gegen die Schulverhältnisse in seiner Heimatstadt Ulm.⁹⁴ Über Mitgliedschaften Afsprungs in deutschen oder schweizerischen Sozietäten gibt es keine Nachweise. Nebst seinen philanthropischen Kontakten verkehrte er mit dem Dichter Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803), dem Aufklärer Johann Friedrich Nicolai (1733-1811) und dem noch näher zu beschreibenden Heinrich Zschokke (Höhle in Afsprung 1990, S. 129f.).

Politisch verortet Thomas Höhle Afsprung als Anhänger der Französischen Revolution und der Helvetischen Republik, die ihm nach seiner Ausweisung aus Lindau im November 1798 das Bürgerrecht verlieh. Als Ausweisungsgrund werden im Ratsprotokoll Lindau „seine[r] revolutionären Grundsätze und deren Einflüsterung seiner habenden Discipul“ angeführt (Höhle 1995, S. 175). In seiner Einbürgerungsrede verpflichtet er sich, nie aufzuhören

[...] für die Sache der Vernunft, der Freyheit, und für die heiligen Rechte des Volkes zu reden und zu schreiben; [und] den leiblichen und geistlichen Despotismus und Aristocratismus [...] zu bekämpfen (ebd., S. 176).

In diesem Zusammenhang steht die aktive Beteiligung Afsprungs an der Deportation Johann Caspar Lavaters (1741-1801), welcher der konterrevolutionären Spionage im Auftrage Russlands verdächtigt wurde (Höhle 1995, S. 178).⁹⁵ Die Verhaftung durch Afsprung geschah in seiner Funktion als politischer Sekretär des Zürcher Regierungsstatthalters Johann Caspar Pfenninger (1760-1838). Im Jahr 1800 beteiligte sich Afsprung aktiv an der Verfassungsfrage und reichte der Konstitutionskommission drei Abhandlungen ein, die im Zeichen der Demokratisierung der Helvetischen Republik geschrieben wurden. Höhle bezeichnet ihn als jakobinischen Sympathisanten (Höhle 1983).⁹⁶ In seiner Schrift *Reise durch einige Cantone der Eidgenossenschaft* (1784) kommen seine hohe Wertschätzung der Landsgemeindekantone und seine harte Kritik an den oligarchischen Systemen der grösseren schweizerischen Städte und der freien Reichsstädte in Deutschland zum Ausdruck (Afsprung 1990). Seine Schrift

94 Dabei handelt es sich um: *Patriotische Vorstellungen an seine liebe Obrigkeit, die Nothwendigkeit einer Schulverbesserung betreffend* (1776).

95 Nach dem Verhör durch das Vollziehungsdirektorium wurde Lavater bald darauf wieder auf freien Fuss gesetzt. Im zweibändigen Werk *Freymüthige Briefe über das Deportationswesen und seine eigene Deportation nach Basel* kritisiert Lavater die Massnahmen der helvetischen Behörden gegen Kritiker der Republik.

96 Der Begriff „Jakobiner“ bezeichnet keine homogene Gruppe. Während der Französischen Revolution radikalisierten sie sich von gemässigten Angehörigen des Dritten Standes und Anhängern der konstitutionellen Monarchie zusehends bis zum „Terreur“ von Robespierre. (Reinbold 1999, S. 39). „Ein Jakobiner ist derjenige, welcher der Diktatur des öffentlichen Wohls zustimmt“ (ebd., S. 49).

löste eine politische Debatte rund um Fragen einer repräsentativen oder einer Volksdemokratie aus.⁹⁷ Referenzgrösse für seine politischen und pädagogischen Ideen waren Afsprung die antiken Autoren Horaz, Lykurg, Platon und Aristoteles.

Am 21. Februar 1799 wurde Afsprung vom helvetischen Direktorium in den Erziehungsrat des Kantons Sântis ernannt, welcher zu den aktivsten Erziehungsräten während der Helvetik zählte.

Heinrich Zschokke (1771-1848)



Abb. 5: Heinrich Zschokke

Ebenfalls ein gebürtiger Deutscher ist Heinrich Zschokke, Sohn eines unbegüterten Tuchmachers aus Magdeburg. Mit acht Jahren wurde Zschokke Waise und von seinem Vormund ans Gymnasium geschickt. 1788 riss er aus und reiste nach Mecklenburg, übernahm kurze Zeit eine Hauslehrerstelle und schloss sich darauf als Theaterdichter einer wandernden Schauspieltruppe an (Reinalter; Kuhn; Ruiz 1992). Nach diesen Wanderjahren studierte Zschokke in Frankfurt an der Oder Theologie. 1792 erlangte er die philosophische Doktorwürde und hielt danach Vorlesungen in Theologie und Philosophie (HBS VII, S. 685). Zschokke

publizierte zahlreiche historische, kulturgeschichtliche, politische, forstliche, naturwissenschaftliche, religiöse und pädagogische Schriften wie auch Dramen und Novellen, Gedichte und Übersetzungen. Der Protestant Zschokke lehnte jede konfessionelle Spaltung in Religionsfragen ab und betrachtete Religion als Stütze menschlicher Tugend (Reinalter; Kuhn; Ruiz 1992, S. 223). Zschokke war Mitbegründer der 1811 gegründeten *Gesellschaft für vaterländische Kultur* im Kanton Aargau und entwarf die Statuten der *literarischen Gesellschaft* Luzern (Ort 1998). Er pflegte ausserdem Kontakt mit den Aufklärern Ludwig Wieland (1777-1819) und Heinrich von Kleist (1777-1811).

Wie Afsprung erhielt auch Zschokke im Jahr 1798 das helvetische Bürgerrecht. Kurz darauf trat er in den Dienst des Ministers Stapfers als Leiter des Büros für Nationalkultur. 1799 nahm er das Amt als Regierungskommissär des Kantons Waldstätten an und 1800 wurde er zum Regierungstatthalter von Basel ernannt. Nach dem föderalistischen Umsturz vom Oktober 1801 zog sich Zschokke enttäuscht als Privatgelehrter zurück. Während der Restauration

⁹⁷ Den Gegnern der Volksdemokratie antwortete Afsprung 1789 mit einer weiteren Schrift unter dem Titel *Über Kunstrichter und Kritikanten* (Höhle: Nachwort in: Afsprung 1990, S. 132).

wurde er erneut politisch aktiv und wirkte in verschiedenen Ämtern Aargaus, im gesetzgebenden Grossen Rat, in der Kantonsschuldirektion, in der Direktion der städtischen Gewerbeschule und im Ober-Berg- und Forstrat. Zschokke war ein Verfechter des politischen Staatsmodells eines Bundesstaates nach amerikanischem Vorbild. Einflussreich wurde Zschokke in und über die Helvetik hinaus als politischer Publizist. Sein *Aufrichtiger und wohlerfahrener Schweizerbote* – eine Volkszeitschrift, worin ein fiktiver plaudernder Bote von den neuen Zeiten berichtet – erschien von 1798-1800 und erneut zwischen 1804-1846, wobei Zschokke ihn so lange wie möglich selber redigierte (Böning 1983). Diese Zeitschrift war bis 1814 die einzige politische Zeitung des Aargaus und die erste schweizerische Volkszeitung überhaupt, die in einer einfachen bildlichen Sprache versuchte, auch den einfachen Leuten Politik zu vermitteln. Sie enthielt zudem landwirtschaftliche Ratschläge und Empfehlungen für das alltägliche Leben, für Auswanderungswillige nach Amerika und sie bekämpfte Aberglauben und Vorurteile wie auch die Diskriminierung Andersgläubiger (Pfisterer 2002, S. 12f.). Weiter redigierte und publizierte Zschokke die offiziöse Zeitung *Helvetische Zeitung von Luzern* (Frühjahr 1799), den *helvetischen Genius* und das *Journal für Helvetien*. Zschokkes Motto als Pädagoge und Politiker kann mit seinem bekannten Ausspruch „Volksbildung ist Volksbefreiung“ zusammengefasst werden (Böning 1983). Für politische Kontinuität sorgte Zschokke als Grossrat des Kantons Aargau ab 1831 (HBL S VII, S. 686).

Franz Josef Benedict Bernold (1765-1841)



Abb. 6: Franz Josef
Benedict Bernold

Bernold stammt aus einer alteingesessenen, angesehenen Schultheissenfamilie von Walenstadt. Seinen ersten Unterricht erhielt er privat vom Stadtkaplan von Mels und danach besuchte er die lateinische Schule im Cistercienserkloster Salmansweiler am Bodensee (Göttinger 1890). In Freiburg und Besançon studierte er Poesie, Dichtkunst, Französisch und Physik. Nach dem Tod seines Vaters kehrte er ins Rheintal zurück um das väterliche Geschäft, einen Speditionshandel und eine Gaststube, zu übernehmen. Daneben wirkte Bernold als Poet, weshalb er sich auch gerne als Barden von Riva bezeichnete. Vorbild war ihm der deutsche Dichter Friedrich Gottlieb Klopstock.

Über die Position des Katholiken Bernold zu Kirche und Religion und über allfällige Mitgliedschaften in Sozietäten können mangels Datenlage keine Angaben gemacht werden.

Drei revolutionäre Flugschriften Bernolds aus den Jahren 1798 und 1799 geben einen Eindruck in die politische Gesinnung Bernolds. Die erste Flugschrift mit dem Titel *Gesunder Menschenverstand. An alle und jede Einwohner der Schweiz gerichtet* (1798) behandelt, in Anlehnung an den amerikanischen Verfasser der Menschenrechte Thomas Paine (1737-1803), die Redefreiheit und Rechtsgleichheit.⁹⁸ Bernold spricht sich darin für ein repräsentatives, zentral eingerichtetes, schweizerisches Parlament nach dem Vorbild der Vereinigten Staaten von Nordamerika und die Aufhebung der Unterschiede zwischen Freien und Untertanengebieten aus (Götzinger 1890, S. 19-21). In einem Memorial vom Februar 1798 wünscht er sich die zukünftige Vereinigung aller Schweizer zu *einem* Volk, zu einer ‚Brüderfamilie‘. Am 22. März 1798, nach der Befreiung des Sarganserlandes, eröffnete Bernold die erste freie Landsgemeinde mit einer republikanischen Rede von Freiheit und Gleichheit.⁹⁹ 1799 deportierten die Österreicher Bernold, den sie als Jakobiner diffamierten, nach Chur, wo sie ihn unter Arrest stellten (ebd.).

Im November 1798 äusserte sich Bernold in einer Flugschrift zum Schulwesen. Die Ideen lauten zusammengefasst: „Gebt uns bessere Schulen, so giebt's auch bessere Bürger!“ (ebd., S. 26). In dieser Flugschrift forderte er die Etablierung einer Schule im verstaatlichten Schloss Sargans und eines Kollegiums im enteigneten Kloster Pfäfers (ebd.). 1803 lehnte Bernold seine Wahl in den Erziehungsrat hingegen ab. Bis zum Einmarsch der Österreicher war Bernold Statthalter im Kanton Linth. Bernold besetzte auch in der Mediation und während der Restauration politische Ämter, als er sich insbesondere für den Bau des Linthkanals, die Entsumpfung von Walenstadt und das Strassenwesen in seinem Bezirk einsetzte (Linth-Escher-Gesellschaft 2000, S. 10).

Heinrich Heidegger (1738-1823)

Heidegger stammt aus einer Zürcher Händler- und Regierungsfamilie. Über seinen Bildungsweg ist nichts bekannt. 1756 wurde er Mitinhaber des Druckerei- und Verlagshauses

98 Der Amerikaner Thomas Paine setzt sich in seiner Antwort an den Kritiker der Französischen Revolution, Edmund Burke (1792) u.a. mit den Rechten des Menschen auseinander. Er setzte sich zeitlebens für die Befreiung der Sklaven und die bürgerlichen Rechte der Frauen ein. Eine grosse Auswahl seiner Schriften befindet sich auf URL: http://www.infidels.org/library/historical/thomas_paine/index.shtml [Stand: 27. 1. 2004].

99 Im Originalwortlaut: „[...]Freiheit ist das Recht thun zu könne, was den Rechten eines andern nicht schadet und Gleichheit der Rechte besteht darinn, dass das Gesetz für alle das naemlich ist [...]“ (Landschaft Sargans 1798, S. 70).

Orell & Cie (HBL IV, S. 115). Er war ein leidenschaftlicher Kunstsammler und vermachte eine beträchtliche Anzahl seiner Werke dem Kunstsaal, aus dem später die Kunstgesellschaft Zürich hervorgehen sollte (ebd.). Heidegger betätigte sich vor allem publizistisch, worin er sich hauptsächlich zu strafrechtlichen, konstitutionellen und polit-ökonomischen Fragen äusserte.¹⁰⁰ In einigen moralischen Schriften wie *[d]er vernünftige Dorfpfarrer* (1791) beschreibt er das Ideal des guten, belehrenden, aufgeklärten Pfarrers, welcher dem Volk als vorbildliches Beispiel die Religion durch Taten vorleben und sein Bücherwissen weitergeben soll. Sämtliche Recherchen zu allfälligen Mitgliedschaften des Protestanten Heidegger blieben ergebnislos. Gemäss dem Begleitschreiben zu seinem Schulreformenwurf scheint er aber mit der vom Büro für Nationalkultur geplanten helvetischen Gelehrten-gesellschaft sympathisiert zu haben (Heidegger. BA. ZHR 1422). 1803 wanderte er nach Italien (Genua) aus.



Abb. 7: Heinrich Heidegger

Politisch war Heidegger bereits im Ancien Régime aktiv. 1759 trat er in die Zunft zur Schmiden ein und konnte sich somit in den Grossen Rat wählen lassen. Im Jahre 1784 wurde er Amtmann zum Fraumünster und später (1788) Quartierhauptmann. Bezugspunkt seiner politischen Ideen bildet bei Heidegger das Volk. In der Schrift *Demokratische Grundsätze für das Appenzeller=Volk* (1798) verweist er bewundernd auf den amerikanischen Unabhängigkeitskämpfer (und Erfinder des Blitzableiters) Benjamin Fränklin (sic!) (1706-1790). In diesem Werk setzt sich Heidegger für die direkte Demokratie ein. „Kein Gesetz kann Gültigkeit haben, wenn das Volk es entweder nicht

selbst machet oder bestätigt[...].“ (Heidegger 1798, S. 3). Oder an anderer Stelle:

In freyen Staaten hat einzig das Volk die gesetzgebende Gewalt. Das Volk will nur von seinen Gesetzen regieret seyn. Und alle Gesetze sind sein, welche es entweder selbst machet, oder aber durch ein mehr annimmt, wenn sie in Vorschlag, von wem es seye, gebracht werden (ebd., S. 22).

100 Etwa: Heidegger, Heinrich: Handbuch für Reisende durch die Schweiz. Bd. 1-2. Zürich: 1789-1790. Heidegger, Heinrich: Beherzigungen fuer die Landesväter und Buerger Helvetiens. Heinrich der Mörder. Oder die traurige Folge einer kostspieligen Process-Ordnung. Zürich: 1800. Heidegger, Heinrich: Demokratische Grundsätze fuer das Appenzeller-Volk mit Hinsicht auf den gegenwaertigen Zustand im Lande. Appenzell: 1798. Heidegger, Heinrich: Ueber die Staatseinkünfte der helvetischen Republik. Winterthur: 1800. Heidegger, Heinrich: Petition einer Buerger-Zahl ueber die Abaenderung der Wahlmethode bey Vergebung der buergerlichen Nutzungen. Zürich: 1800. Heidegger, Heinrich: Vertheidigung der liegenden Gemein-Guether der Munizipalitaet Zuerich. Zürich: 1799.

Heidegger, dieser „partisan[s] des réformes démocratiques“, wie ihn der Heidegger-Genealog Barbey bezeichnet, wünscht sich einen einheitlicheren Geist im Sinne der Revolution (Barbey 1990, S. 65ff.)

Nichts kränkt einen ehrlichen Appenzeller, der sein Vaterland lieb hat – der Leib – Ehre und Gut fürs Volkswohl aufopferte, wo es nöthig wäre, so schmerzlich als der Gedanke – ‚es sind zwo Partheyen im Lande – wider einander aufgebracht – die Ordnung, die Ruhe, die Zufriedenheit ist erschüttert – die Gefahr ist vor unsern Augen, dass Misstrauen, Missvergnügen, Zorn, Erbitterung – dran denken – viele Jahre dauern werde – wenn noch ein Schritt weiter gethan wird‘ (Heidegger 1798, S. 28).

Unveröffentlicht blieb sein handgeschriebener Verfassungsentwurf, den er im Januar 1800 der Konstitutionskommission unterbreitete (Verfassungsentwurf. BA. ZHR B 78a).

Andere pädagogischen Tätigkeiten oder Stellungnahmen Heideggers als die eingesandte Schulreformschrift können nicht nachgewiesen werden.

Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844)



Abb. 8: Philipp Emanuel Fellenberg

Philipp Emanuel Fellenberg stammt aus einer alteingesessenen patrizischen Berner Familie. Er war privater Schüler des späteren helvetischen Innenministers Philipp Albert Rengger und studierte nach dem häuslichen Unterricht in Deutschland Rechtswissenschaft, Politik und Philosophie. Neben Kant und Fichte sollen die Schriften Rousseaus und der Briefwechsel mit Pestalozzi einen grossen Einfluss auf ihn gehabt haben (HBL S III, S. 136). In Begeisterung für die Französische Revolution reiste er 1794 zusammen mit seinem Freund Franz Bernhard Meyer von Schauensee (1763-1848) nach Paris und besuchte dort regelmässig die Sitzungen des Comité de l’instruction publique und verkehrte mit den Staatsmännern de Sieyès und Grégoire (Guggisberg 1953, S. 265f.). Das aussenpolitische Amt eines helvetischen Gesandten sollten ihn während der Helvetik für kurze Zeit wieder nach Paris führen.

Sowohl auf pädagogischer wie auf politischer Ebene scheinen Fellenbergs Ansichten vor und während der Helvetik mit denen danach kaum vergleichbar. Sein staatspolitischer Aktivismus, sein Interesse für Konstitutionsangelegenheiten verlagerte sich in der Mediation und Restauration auf sozialpädagogische Anliegen und Projekte. Die Ideen des allgemeinen

Rechts auf Elementarbildung wichen der Realität seines Landerziehungsprojekts in Hofwyl. Auf dem Landgut bei Münchenbuchsee, das er 1799 eröffnete, sollten vorerst die Armen durch Landbau und Handwerk, kombiniert mit moralischer, sittlicher und religiöser Erziehung, zu einem nützlichen Leben erzogen werden. Vorgesehen war, allmählich Kinder quer durch alle Schichten, hingegen nach Ständen getrennt, in einem gemeinschaftlichen Umfeld an einem Ort aufwachsen zu lassen.¹⁰¹ Die Fellenberg-Genealogin Wittwer Hesse will in der Pädagogik Fellenbergs sowohl die Einflüsse Montaignes und Lockes, als auch diejenigen von Rousseau, Pestalozzi und der Philanthropen Campe, Salzmann, Francke, Basedow erkennen (Wittwer Hesse 2002, S. 57ff.). Wahrscheinlich waren bei Ausbruch der Helvetischen Revolution die Einflüsse des Comité de l'instruction publique aber wesentlicher für seine pädagogischen Konzepte. 1798 wurde Fellenberg in den Berner Erziehungsrat gewählt; er blieb den Sitzungen jedoch weitgehend fern.¹⁰² Erst in der Restauration bewirkte er aktiv im Erziehungsrat die spätere Gründung einer Lehrerbildungsinstitution (HBL III, S. 136). Fellenberg besuchte u.a. die Versammlungen der *Helvetischen Militärischen Gesellschaft* in Aarau, der *Luzerner Lesegesellschaft* und der *Berner Lesegesellschaft* (Guggisberg 1953, S. 211; 213; 245). In Paris reifte in Fellenberg die Idee, eine internationale wissenschaftliche Gesellschaft zu gründen, einerseits mit dem Zweck einen Bund der Völker zu schmieden und andererseits zwischen den verschiedenen Kulturländern zu vermitteln (ebd., S. 268).

Fellenberg stand in brieflichem Kontakt zu einem grossen Kreis ähnlich gesinnter Männer, u.a. auch mit Heinrich Zschokke, und es waren vor allem die Französische Revolution und ihre Auswirkungen, welche die Freunde stets von neuem beschäftigte und neue Projekte hervorbrachte. (Guggisberg 1953, S. 211ff.; Wittwer Hesse 2002, S. 25f.). Politisch sympathisierte er mit dem Abbé de Sieyès, von dem er die minutiöse Entwicklung des Repräsentativsystems übernahm und vermutlich zur Abfassung seines Konstitutionsreformplans angeregt wurde (Guggisberg 1953, S. 266f.).¹⁰³ Diese Überzeugungen scheinen, analog zu den pädagogischen Ideen nach der Helvetik, der Vorstellung einer das Gemeinwohl anstrebenden, hierarchisch gegliederten Gesellschaft zu

101 In Bern gab es bereits zwei ähnliche Institute, das „Privat-Erziehungs-Institut für Berner Knaben von 6 bis 14 Jahren“ vom Deutschen Friedrich Meisner (1765-1825), ein Institut für Knaben aus der Oberschicht nach den Grundsätzen von Basedow und Campe, und das Erziehungsinstitut zur Erlangung der Fertigkeiten und Tugenden für den gebildeten Mann von Samuel Gottlieb Zehender (1756-1840) in Gottstatt bei Nidau (Wittwer Hesse 2002, S. 64f.).

102 Über die vermuteten Gründe seines Fernbleibens vergleiche Guggisberg 1953, S. 412f.

103 Die *Vorschläge zur Veredlung Helvetiens* (1797) drängen auf ein Repräsentativsystem und die Anerkennung der Freiheit und der Rechte (Guggisberg 1953, S. 334ff.).

weichen, so jedenfalls die (generelle) politische Einschätzung Fellenbergs bei Wittwer Hesse (Wittwer Hesse 2002, S. 24f). Fellenberg wurde 1825 Mitglied des Grossen Rats und in der liberalen Ära der 1830er Jahre Mitglied des Verfassungsrates, worin er massgeblich am Entwurf des Berner Primar- und Hochschulgesetzes beteiligt war (HBL III, S. 136).

Johann Georg Albrecht Höpfner (1759-1813)

Johann Georg Albrecht Höpfner, Sohn eines deutschen Apothekers in Biel, besuchte die lateinischen Schulen in Bern. Seine Studien in Chemie und Französisch begann er 1776 in Lausanne. Danach studierte er Medizin und Chemie in Tübingen, Langensalza und Ludwigsburg. Als Mediziner promovierte er 1781 in Leipzig und kehrte anschliessend nach Biel zurück, wo er die Apotheke seines Vaters übernahm. Massive Schulden, die angeblich aus exzessiven Bücherkäufen resultierten, nötigten ihn, seinen Beruf aufzugeben (Fankhauser 1920, S. 11). Er wurde Publizist und gab sowohl die *Helvetische Monatsschrift* (1799-1802) als auch die *schweizerischen gemeinnützigen Nachrichten* heraus (ebd.). Nach der Annexion Biels durch die Franzosen siedelte Höpfner nach Bern über, wo er seinen langjährigen Plan, eine Leihbibliothek einzurichten, verwirklichte, die vor allem internationale wissenschaftliche Journale und Zeitungen enthalten sollte.¹⁰⁴ Damit verfolgte er die Intention, die Handwerker, Mechaniker, Künstler etc. über die Fortschritte in ihrem Arbeitsgebiet weiterzubilden und damit ökonomischen Fortschritt zu erzielen. Seine Lesestube wurde zum Mittelpunkt der politisierenden Geselligkeit und blühte ab 1806 auf.¹⁰⁵ Gemäss seinem Biographen Fankhauser las Höpfner Montesquieu, Rousseau, Luther, Goethe, Gleim, Corneille und Horaz (ebd).

Höpfner, als Aufklärer den Ideen von Freiheit und Gleichheit zugeneigt, lehnte die Helvetische Revolution ab. Die Eroberung Biels veranlasste ihn zum Widerstand gegen die Franzosen. Sein Kampf um die Freigabe Biels bescherte ihm vermutlich das Verbot der Herausgabe der Helvetischen Monatsschrift und eine Verhaftung nach dem erneuten Einmarsch der Franzosen. 1801 setzte sich Höpfner öffentlich mit dem Verfassungsentwurf vom 29. Mai 1801 auseinander und stellte Überlegungen bezüglich der Organisation des

104 Nebst einer Sammlung von Büchern sollen alle „innländischen Zeitungen, Wochen- und Avisblätter, Flugschriften, Gesetzen und Publikationen, Verzeichnisse u.s.w.“ vorhanden sein (vgl. Höpfner 1802, S. 15).

105 Nach der Wiedereinführung der Zensur schrieb der Aufseher über das Angebot im Lesekabinett im Jahr 1811: „Besser wäre, wenn die Ausräumung dieses wohlgefüllten Augiasstalles jemanden zugetheilt worden wäre, der mehr Musse und mehr Kenntnis von verdächtigen, unsittlichen Büchern besitzt als ich“ (Fankhauser 1920, S. 20).

schweizerischen Staatssystems als Zentral- oder Föderativstaat an. Soll der Staat ein System sein, das „von oben herunter, oder von einem Mittelpunkte heraus durch ein Strahlen gehen, und alles leiten soll“ oder soll ein jeder Kanton „nach Art und Weise der amerikanischen Staatsverfassung einen mehr oder mindern Grad von Selbständigkeit“ erhalten? „In diesem Zauber-Cirkel drehen sich nun alle unsere Verfassungs=Versuche herum“ (Höpfner 1801a, S. 4ff.). Höpfner plädiert für das nordamerikanische Vorbild und verbindet diese Überzeugung mit einer ablehnenden Haltung gegenüber der Volksdemokratie. Er war der Überzeugung, dass eine Republik nur eine Herrschaft der Besten im Lande sein könne. Diesen Zweck sollen die staatlichen Schulen erfüllen. Erst wenn das Volk wirklich erzogen sei, dürften volksdemokratische Rechte zur Geltung kommen. Bei tiefem Bildungsstand könne die Wahl der Regierung aber nur einer Auswahl der fähigsten und rechtschaffensten Männern übergeben werden (Höpfner 1801b).

Höpfner ist ein Verteidiger der pädagogischen Ideen von Pestalozzi und Fellenberg. In den *gemeinnützigen Nachrichten* liess er trotz Androhungen der Leserschaft, das Blatt zu refüsieren, „wenn noch mehr von diesem Pestalozzi erscheine“ diesen immer wieder zu Wort kommen (Fankhauser 1920, S. 83). Im Sinne Fellenbergs und Pestalozzis verfechtet Höpfner die Idee nationaler Arbeit und drängt auf die Entwicklung der Industrie, welche von allen Arbeitszweigen am meisten zurückgeblieben sei, um schliesslich die Bettelei abschaffen zu können.

Philippe-Abram-Louis Secretan (1756-1826)

Die Secretans von Lausanne sind eine protestantische Familie, aus der vorzugsweise Pfarrer, Notare und Professoren hervorgegangen sind (HBL S. VI, S. 320). Philippe besuchte die Kurse der Philosophie an der Lausanner Akademie. In seiner Jugend las er die ‚Naturgeschichte‘ Buffons und die Schriften Fénelons und Rousseaus (Barbey 1953, S. 21). Auf dem besten Weg, eine geistliche Laufbahn einzuschlagen, änderte er durch die Arbeit bei einem Notar in Nyon seine beruflichen Wünsche. Er wollte, gegen den Willen seines Vaters, Rechtswissenschaften studieren. 1778 reiste Secretan als Hauslehrer nach Wien, um den Sohn des Generals Ludwig von Wallmoden zu unterrichten. Die Zensur in Wien und die Allgegenwart von Kruzifixen schockierten den aufgeklärten Protestanten, so dass er 1784 Wien verliess und – nach dem Zerwürfnis mit seinem Vater wegen Abbruch seiner geistlichen Karriere in seiner Familie nicht mehr erwünscht – nach Brüssel ging (Barbey 1953, S. 21). In den ersten Monaten der Französischen Revolution wurde Secretan in Brüssel wegen eines



Abb. 9: Philippe
Secretan

Komplotts festgenommen und er entkam nur knapp dem Schafott.¹⁰⁶ Secretan war ein Bewunderer Mirabeaus und der Girondisten und ein Freund Frédéric César Laharpe (ebd., S. 88). In den 1790er Jahren kehrte Secretan in die aufständische Waadt zurück und wirkte dort als Anwalt. Über Mitgliedschaften in schweizerischen oder internationalen Sozietäten Secretans ist nichts bekannt.

In *Observation sur la constitution helvétique* (1798) nimmt Secretan eine positive Haltung gegenüber der neuen Staatsverfassung ein und verknüpft die allgemeine Wahlmöglichkeit mit der Hoffnung auf eine Vereinigung aller Schweizer zu einer einzigen Familie. Pädagogisierend fordert er die Leserinnen und Leser auf, für die Verfassung

einzustehen und an der allmählichen Verbesserung derselben teilzunehmen.

Cette constitution doit être considérée comme une ébauche qu'il faut terminer: mais cette ébauche contient le principe de L'Union Helvétique, celui de la souveraineté du Peuple, de moyens d'amendemens successifs, de réglemens salutaire sur la division de pouvoirs & le renouvellement de Conseils Législatifs, Sous ces rapports, l'Auteur de cette ébauche à de droits éternels à notre reconnoissance. Citoyens, il ne faut pas déguiser les imperfection de la Constitution, il faut aux contraire les exposer avec franchise: mais n'oublions jamais qu'il vaut mieux la conserver, malgré tous le défauts qu'elle auroit, que de nous exposer à perdre les avantages précieux qu'elle nous promet (Secretan 1798, S. 64).

Zwischen 1799 und 1800 war Secretan Mitglied des helvetischen Direktoriums, solidarisierte sich mit seinem Kollegen Laharpe gegen die Direktoren Savary und Dolder und unterstützte den Putschversuch vom 7. Januar 1800. Nach dem gescheiterten Putsch wurde er von allen öffentlichen Geschäften ausgeschlossen. In der Mediation wirkte er als Grossrat (HBL S VI, S. 320). Weitere pädagogische Massnahmen oder Publikationen Secretans als sein ‚Appel‘ können nicht nachgewiesen werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist hingegen tief. Er weist als theoretische Bezugsgrössen Cicero, Herder, Xenophon, D'Alembert,

106 Die Archive von Wien enthalten alle Kriminalprozesse aus dem Jahr 1789, welche Philippe Secretan und seine Komplizen bei der Verhaftung in Brüssel betreffen (vgl. Barbey 1953).

Quintilian¹⁰⁷, Condillac, Fénelon, Basedow, Campe, Marie Woolstonecraft, Horaz und Rousseau nach.

Jean Pierre Deriaz (1734-1809)



Jean Pierre Deriaz stammt aus einer Waadtländer Familie von Baulmes (HBL S II, S. 694). Gemäss Mogeon hat sich Deriaz seine Kenntnisse in Botanik und Philosophie autodidaktisch angeeignet (Mogeon 1917). Über sein Leben, seine Konfessionszugehörigkeit, seine gelehrten Kontakte und Tätigkeiten, allfällige Mitgliedschaften in Sozietäten ist nichts Näheres bekannt. Offenbar wurde er am Ende seines Lebens ein heute so genannter Abstinenzler und verzichtete auf den Konsum und Genuss von Schnupftabak, Wein, Likör, Tee und Schokolade (ebd.).

Abb. 10: Jean Pierre Deriaz Unter dem Titel *Palais des 64 fenêtres* erschien 1788 sein Entwurf zu einer universalen Lautschrift, die „art d’écrire toutes les langues du monde comme on les parle“ (ebd.). Ob Deriaz jemals in St. Petersburg war, bleibt ungewiss; Mogeon vermutet, dass er nur sein Buch dort drucken liess (ebd.). Deriaz, der sich nach seiner Schriftreform vereinfacht *De Ria* schrieb, ging davon aus, dass alle Sprachen der Welt aus *acht Tönen* der Natur zusammengesetzt seien, die – ähnlich der heutigen Stenographie – ihre Entsprechung in *acht Figuren* hätten (Mogeon 1917).¹⁰⁸

Mit seinem universalen Alphabet glaubte er auch einen Grundstein zu legen für eine gemeinsame Weltsprache.

Je soumetts mon plan à tous le peuples d’Europe ; ma nation passera la première, parce que c’est à elle que je dois ma naissance; je crois lui devoir aussi cette petite reconnaissance [...] Suisses donc, puis Portugais, Espagnols, Français, Hollondais, Anglais, Allemands, Prussiens, Danois, Suédois, Polonais, Russiens, Romains, Tocans, Gênois, Parmesans, Plaisantins (ebd., S. 302f.).

Fehlende Daten zur Person Deriaz lassen keine Schlussfolgerungen bezüglich seiner politischen Gesinnung und Tätigkeit zu.

107 Secretan zitiert Quintilians Begabungstheorie im Zusammenhang mit den im Unterricht zu verteilenden Prämien. Zur ‚didaktischen‘ Theorie Quintilians vergleiche Martial 2002, S. 52ff.

108 Die Schriftreform entfaltete in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre Blüte. Weder Edouard Raoux noch Ambroise Firmin Didot, beide führende Schriftreformer im französischsprachigen Raum, kannten das orthographische System von Deriaz (vgl. Mogeon 1917).

Chappuis

Chappuis unterzeichnet das Begleitschreiben zu seinem *Projet d'Education nationale helvétique* in seiner Funktion als „Professeur à Vevey“ (BA. ZHR B 1422, S.130), jedoch ohne Vornamen. Einleitend merkt er zudem an, sich zeitlebens dem Studium und der Lehre der Literatur und Wissenschaften gewidmet zu haben (ebd., S. 132). Ob es sich um Jean Etienne Chappuis, den Verfasser der 1790 und 1797 in Genf publizierten Verfassungsentwürfe handelt, bleibt ungewiss (*Oeuvre patriotique, ou projet de constitution pour Genève* [1790]. *Les soirées d'un solitaire, ou considérations sur les princips constitutifs des Etats* [1797]). Eine Affinität zu Verfassungsfragen wäre in seinem Nationalerziehungsprojekt jedenfalls feststellbar, geht er doch davon aus, dass alle Motive der Erziehung in der Verfassung zu suchen seien (ebd., S. 130). Sämtliche Nachforschungen zur Person Chappuis bleiben ohne Ergebnisse.

Die Wissenschaftler¹⁰⁹

Ferdinand Rudolf Hassler (1770-1843)

Ferdinand Rudolf Hassler war der Sohn von Hans Jakob Hassler, einem angesehenen Mann, der in der Uhrenmacherei tätig war und im Rat und in den Aarauer Stadtbehörden mehrere Ämter einnahm (Erismann 1969, S. 46). Hassler begann seine Studien in Rechtswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften am politischen Institut in Bern. Die Vorlesungen des deutschen Mathematikers Johann Georg Tralles (1763-1822) begeisterten ihn so sehr, dass er beschloss, das Rechtsstudium zugunsten der

109 Im Rahmen der Auseinandersetzung um den Menschen der Aufklärung beschreibt Vincenzo Ferrone den Wissenschaftler als einen Fachgelehrten, der entschlossen war, Naturerscheinungen mit empirischen Methoden, i.e. Messungen und Experimenten, nachzuweisen (Ferrone 1996, S. 169f.).

Naturwissenschaften aufzugeben (Weissmann 1944, S. 154).¹¹⁰ Tralles, der sich neben seiner Lehrtätigkeit der Landvermessung widmete, band den jungen Hassler in seine Projekte ein.



Abb.11: Ferdinand Rudolf
Hassler

An der Vermessung des Grossen Moores, die den Beginn einer umfassenden bernischen Landvermessung markieren sollte, nahmen beide federführend teil.¹¹¹ 1793 weilte Hassler in Paris, wo er ungeachtet der politischen Ereignisse der *Terreur* in der Sternwarte arbeitete (Erismann 1969). Während der Helvetik erhoben die Franzosen den Anspruch auf die Landvermessung der Schweiz, so dass Hassler seine Zeit mit astronomischen Berechnungen vertrieb.¹¹²

Ohne Zukunft als Trigonometrist in der Helvetischen Republik zog Hassler zunehmend die Auswanderung in die neue Welt in Erwägung. Er gründete mit einem gewissen Jacques Marcelle zusammen eine Aktiengesellschaft für den Erwerb von Ländereien in Louisiana.¹¹³ Sein Kumpan brannte jedoch nach der Überfahrt mit dem ganzen Vermögen durch und Hassler lebte mit seiner Familie in Philadelphia nur notdürftig (ebd., S. 52f.). Die Finanzsorgen bewogen ihn zum Verkauf seiner Bücher und Vermessungsgeräte, was die Aufmerksamkeit amerikanischer Wissenschaftler auf ihn lenkte. Nach seiner ‚Entdeckung‘ wirkte Hassler als Professor für Mathematik an der Militärakademie in West Point und verfasste dort sein erstes wissenschaftliches Werk, *Elements of analytic Trigonometry, Plane and Spherical* (1826.). 1816 wurde Hassler zum *Super Intendent of the survey of the coast*

110 Johann Georg Tralles (1763-1822) aus Hamburg war Professor für Mathematik, Physik und Chemie an der Berner Akademie und errichtete daselbst das erste astronomische Observatorium. Mitbegründer der Bernischen *naturforschenden Gesellschaft* 1786. Er unternahm auf eigene Faust geodätische und trigonometrische Messungen in den Hochalpen. 1804 wurde Tralles an die Berliner Akademie berufen (HBL VII, S. 35).

111 Die Vermessung schritt nur langsam voran, weil die Lieferung der präzisen Messinstrumente des Londoners Mechanikers Ramsden, nach Meinung Tralles und Hasslers der einzig fähige Hersteller, auf sich warten liess. Im Jahr 1797 nahmen Hassler und Tralles ihre Vermessungsarbeiten wieder auf und die Berner Regierung hatte finanzielle Zuschüsse versprochen. Nach dem Einmarsch der Franzosen konnten sie jedoch nur mit Mühe die Instrumente vor dem Zugriff der Franzosen sichern.

112 Er bestimmte die Mittagshöhen der Sonne zu Aarau und liess die so genannte Mittagslinie an der Südwand der Stadtkirche anbringen. Diese Linie nannte man den „Meridian von Aarau“, nach dem die Turmuhren gerichtet wurden und von dem aus man hätte eine einheitliche schweizerische Ortszeit bestimmen wollen, damit auch hier Einheitlichkeit bestehe. Nach einer Renovation im 20. Jahrhundert verschwand dieser Meridian bei einer Aussenrenovation sang- und klanglos (Erismann 1969, S. 50).

113 Amerika galt den aufgeklärten Reformern im 18. Jahrhundert als das Land, in dem sich der Traum vom glücklichen und gerechten Gemeinwesen, von der idealen Republik verwirklichen lasse. Die Eidgenossen mythisierten gerne die Ähnlichkeiten zwischen dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und den eidgenössischen Freiheitskämpfen des Mittelalters als einen Kampf von David gegen Goliath (Wittwer Hesse 2002, S. 26).

ernannt und 1834 wurde unter seiner Leitung die erste Karte der amerikanischen Ostküste im Massstab 1:100'000 produziert (Strasser 1987, S. 277). Die Vermutung, dass Hassler – wie sein Lehrer Tralles – Mitglied der *Naturforschenden Gesellschaft* war, kann nicht bestätigt werden.

Über das Zeugnis aufgeklärter politischer Gesinnung in seinem Gesetzesartikel zur Etablierung eines Nationalinstitutes hinaus sind bezüglich seiner politischen Haltung und weiteren pädagogischen Erzeugnissen mangels Quellen und Daten keine gesicherten Aussagen möglich.

Jean Samuel François (1744-1800)



Abb. 12: Jean Samuel
François

Über die Familie François in der Waadt und Jean-Samuel im Speziellen ist nicht viel bekannt. François absolvierte seine naturwissenschaftlichen Studien in Holland (De l'Académie 1987, S. 120). Im Herbst 1776 wurde er zum Honorarprofessor für Physik an der Akademie in Lausanne und 1788 zum ordentlichen Professor daselbst berufen. Auf Reisen nach London und Paris trat er in Kontakt mit dem Physiker Joseph Priestley (1733-1804) und dem Chemiker Antoine Lavoisier (1743-1794) (ebd.).¹¹⁴ François war Mitglied etlicher nationaler und internationaler wissenschaftlicher Sozietäten, u.a. der *société des sciences physiques* von Lausanne¹¹⁵, der *Academie royale des sciences* in Turin und der *Société des georgophiles* in Florenz. In Lausanne veröffentlichte er fünf Abhandlungen zuhanden der *Société des amis de la liberté*.¹¹⁶ Diese fünf *Discours*

114 Joseph Priestley gilt als der „Entdecker“ des Sauerstoffs. Seine Begeisterung für die Französische Revolution zwang ihn zur Auswanderung nach Amerika. Antoine Lavoisier wiederholte die Experimente Priestleys und widerlegte dessen Phlogistontheorie. Priestley skizziert u.a. in seinem *Essay on the First Principles* (1786) eine liberale Theorie der Erziehung.

115 Zweck dieser Gesellschaft war es, die Natur des Schweizer Landes zu erforschen. Die Mitglieder hatten jährlich eine Abhandlung zu einem vorgelegten Thema einzureichen (Erne 1988, S: 228ff).

116 Die *Société des amis de la liberté* gleicht von der Idee und Struktur den parteiähnlichen Klubs in Frankreich. Die Versammlungen fanden täglich in der Kirche St. Laurent statt, wo revolutionäre Lieder gesungen und Reden gehalten wurden. Die Vereinigung spielte bis zum Fall Berns eine wichtige Rolle in der Belehrung der Bürger über die Vorteile der Revolution. Während der Helvetischen Republik beschloss die Gesellschaft in einer Resolution die sofortige Abschaffung der Feudalrechte und sie forderte die Absetzung der provisorischen Regierung. Als der Kopf der Gesellschaft, Louis Raymond (1769-1834), beim angeblichen Versuch eine Nebenregierung zu bilden verhaftet wurde, bewirkten fünfzig seiner Kameraden seine Befreiung aus dem Gefängnis. Daraufhin wurde die *Société* vom Direktorium aufgelöst (Frei 1964, S. 164).

handeln von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, der Abschaffung der Feudallasten, von zivilen, bürgerlichen Festen, vom Vaterland und der Toleranz gegenüber Fremden. Den sechsten *Discours* über die Schulreform reicht er schliesslich dem Minister Stapfer ein.

François war Anhänger der vorhelvetischen Unabhängigkeitsbewegung in der Waadt und begrüsst enthusiastisch die helvetische Staatsumwälzung. Er verkehrte im Waadtländer „Jakobinerklub“, der *Société des amis de la liberté*, wo er sich für die Einheit als Fundament der helvetischen Verfassung aussprach (François 1798a, 41f.). François scheint keine politischen Ämter eingenommen und sich auch nicht weiter pädagogisch betätigt zu haben.

Die Theologen und Geistlichen

Thaddäus Müller (1763-1826)



Abb.13: Thaddäus Müller

Müller (LU) stammt aus bescheidenen Verhältnissen, besuchte die Stiftschule und das Gymnasium von Luzern, wo sich seine Lehrer Franz Regis Krauer (1739-1806) und Pater Joseph Ignaz Zimmermann (1737-1797) um seine Bildung bemühten.¹¹⁷ Nach Abschluss der Theologie erlaubten die spärlichen finanziellen Mittel keinen Hochschulbesuch und Müller (LU) wurde Hauslehrer und 1786 Pfarrhelfer des damaligen luzernischen Stadtpfarrers Alois Keller. 1789 erhielt er eine Stelle als Lehrer am Gymnasium, wo er bis zu seiner Wahl als Stadtpfarrer im Jahre 1796 unterrichtete. Seit 1791 besuchte er regelmässig die Versammlungen der *Helvetischen Gesellschaft*. Er gehörte zu den

Gründungsmitgliedern der *Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft* (Im Hof / Capitani 1983, S. 338).¹¹⁸ Auch war er Mitglied der *Zürcher Gesellschaft zur Aufnahme des Guten*

117 In Abgrenzung zu Johann Georg Müller aus Schaffhausen wird Thaddäus Müller im Folgenden als Müller (LU) bezeichnet.

118 Gemäss dem Sozietäten-Lexikon von Erne (1988, S. 130ff.) muss es sich dabei um die Zürcherische *Moralische Gesellschaft* handeln, die ursprünglich den Plan einer gesamteidgenössischen *Société morale* verfolgte. Die Gesellschaft wurde im Jahre 1764 von Salomon Hirzel gegründet. Die Gesellschaft bestand bis ins Jahr 1862. Die Mitglieder stammten aus der geistlichen und weltlichen Elite und waren zum Teil identisch mit den Mitgliedern der *Helvetischen Gesellschaft*. Die Gesellschaft bezweckte die allgemeine Beförderung des Guten. Dabei wollte sie wohltätige Handlungen selber vornehmen, dazu anregen oder von solchen erzählen. Dabei waren pädagogische Bestrebungen besonders zentral, vor allem der Kampf um bessere Besoldung der Lehrkräfte, Armenerziehung, d.h. Religionsunterricht, und die Einrichtung einer Mädchenerziehungsanstalt. (Vgl. Der Schulbote. Zeitschrift der Schuldirektion der Stadt Luzern. November 1954. XV. Jahrgang. Nr. 2, S. 67).

(1784-1798).¹¹⁹ Müller (LU) trat unermüdlich für kirchliche Reformen im Sinne des aufgeklärten Reformkatholizismus ein (Reinalter; Kuhn; Ruiz 1992, S. 216). Der Katholik Müller vertrat eine aufgeklärte Theologie.

Politisch stellte sich Müller (LU) zu den engagierten Befürwortern der helvetischen Staatsumwälzung. Pfyffer schreibt in seinem Nachruf, dass Müller (LU) diese Stimmung auch auf seine Pfarrgemeinde übertrug und zu Liebe zur Freiheit, zu Patriotismus und Übung republikanischer Tugenden aufgerufen haben soll (Pfyffer 1827, S. 14).¹²⁰ Auf seiner Leier komponierte er ein republikanisches *Lied auf die Feyer des helvetischen Bundesschwurs* (ebd.). In der Schrift *Ein religiöses und patriotisches Wort zur Vorbereitung auf den Eidestag* betonte er nachdrücklich die symbolträchtige Wichtigkeit des Eides.

Denn die Constitution achtet auf die Dienste aller; macht alle zu gleichen Kindern des Vaterlandes; den Landmann, den Tagelöhner, den im Stillen für irgend eine nützliche Sache geschäftigen Bürger hält sie für das Wohl des Vaterlandes so unentbehrlich als den Gesetzgeber und Regenten (Müller 1798, S. 7).

Müller (LU) war, wie Herzog in seinem Vortrag betonte, der Auffassung, man könne die verfassungsmässige Freiheit und Gleichheit so lange nicht rühmen, wie nicht das ganze Volk fähig sei, „[...] an den öffentlichen Angelegenheiten einen aktiven, mitbestimmenden Antheil zu nehmen. [...]“ (Herzog 1886, S. 23).

Als Pädagoge wirkte Müller (LU) ab 1799 als Mitglied des Luzerner Erziehungsrats, wo seine Bemühungen über die Helvetik hinaus nachhaltige Wirkungen erzielten.¹²¹ Schon vor der Helvetik engagierte er sich durch die Herausgabe der *Kleine[n] Monatsschrift für Kinder und junge Leute* (1791 und 1792) für die Erziehung der Jugend zu besseren Sitten, aufgeklärter Frömmigkeit und Vaterlandsliebe.

119 Die Gesellschaft verfolgte den Zweck, „Tugend und wahre Weisheit unter den Menschen mehr auszubreiten und zu befördern; das Glück des häuslichen Lebens, vornehmlich auch im Handwerksstande, zu vermehren; die Jugend und ihre Ergötzungen zu leiten, und durch Aufsicht über ihre Spiele sie vom Verderblichen abzuhalten; den Geschmack der herrschenden Lektüre, auch beym weiblichen Geschlechte, zweckmässiger und nützlicher zu machen u.s.w.“ (Erne 1988, S. 98).

120 Herzog beurteilt dies jedoch ganz anders. Müller hätte stets den mangelnden Widerstand gegen die Franzosen beklagt und das Volk infolge der Verfassungsänderung nur beruhigen wollen (Herzog 1887, S. 23).

121 Ein Schreiber im Schulboten von 1954 erkennt im Luzernischen Schulgesetz von 1830 die pädagogischen Bestrebungen Müllers verwirklicht (Schulbote 1954, S. 67). Herzog glaubt in den Publikationen des zeitgenössischen Präsidenten des Erziehungsrates, J. J. Widmer, die Handschrift Müllers zu erkennen (Herzog 1886, S. 69). Dabei handelt es sich um folgende Publikationen: *Einladung, die öffentlichen Schulen zu besuchen*, 13. Dezember 1798. *Bericht des Erziehungsrathes des Kantons Luzern über den Zustand der Landschulen in diesem Kanton*. Luzern: 1801; *Aufmunterung und Anweisung an die Landschullehrer beim Anfang der Winterschulen*. Luzern: 1801.

Gottlieb Samuel Lauterburg (1743-1817)



Abb. 14: Gottlieb Samuel
Lauterburg

Lauterburg stammt aus einer Berner Bürgerfamilie und wählte, wie etliche seiner Berner Vorfahren, die geistliche Laufbahn und trat im Jahr 1778 seine Pfarrstelle in Lenk im Berner Oberland an (HBLS IV, 634; Lauterburg 1933). Über den genauen Bildungsverlauf Lauterburgs ist jedoch nichts bekannt. Lauterburg war Mitglied der *Berner Gesellschaft von Geistlichen*, welche die angehenden Pfarrer nebst ihrer Ausbildung auf ihre Pflichten vorbereiten wollte und die auch *Berner Ascetische Gesellschaft* genannt wurde (Erne 1988, S. 172). Der Protestant Lauterburg verpflichtete sich einer aufgeklärten Religion und praktischen Theologie, verzichtete auf christliche Dogmatik

und wollte daraus vielmehr Handlungsgrundsätze ableiten.

Pädagogisch engagierte sich Lauterburg sowohl für die Bildung und Erziehung von Erwachsenen wie auch von Kindern. Häsler bezeichnet Lauterburg als volksaufklärerischen ‚Entwicklungshelfer‘, der versucht habe, die Bauern seiner Gemeinde zu überzeugen, die landwirtschaftlichen Effekte zu vergrössern (Häsler 1975). Damit wollte er einen Beitrag gegen die Armut leisten und das Vorurteil bekämpfen, nach dem Anbau von Getreide wachse das Gras weniger gut. Ebenso verfolgte er pädagogische Reformabsichten durch die Experimente mit Obstplantagen und mit der in Auftrag gegebenen Untersuchung über die in der Region vorhandenen heilenden Schwefelquellen (ebd.). Lauterburg publizierte eine detaillierte Beschreibung der ökonomischen und geographischen Verhältnisse in der Lenk, die Michel neu aufgelegt hat (Michel 1978). Während der Helvetischen Republik stand Lauterburg in brieflichem Kontakt mit Philipp Albert Stapfer (Brief von Samuel Gottlieb. BA. ZHR B 1422, o.S.).

Vor der Revolution hatte sich Lauterburg loyal gegenüber der alten Ordnung verhalten, begrüßte als Aufklärer aber auch die Helvetische Revolution (Michel 1978, S. 68). Er stand auf der Seite der Föderalisten und befürwortete den Staatsstreich vom Oktober 1801.

Johann Georg Müller (1759-1819)

Müller, geboren in Neunkirch im Kanton Schaffhausen, war der jüngere Bruder des berühmten zeitgenössischen Geschichtsschreibers Johannes von Müller (1752-1809).



Abb. 15: Johann Georg Müller

Zwischen 1779 und 1782 studierte er in Zürich bei Johann Caspar Häfely (1754-1811) und in Göttingen bei Johann Gottfried Herder (1744-1803) Theologie. Erst wirkte er als Privatlehrer der lateinischen und griechischen Sprache, später auch in Geographie. 1788 wurde er Katechet der Beisassen-Kinder, bis er im Jahre 1794 eine Stelle als Professor der griechischen und hebräischen Sprache am Collegium humanitatis in Schaffhausen annahm.¹²² Im Jahre 1784 besuchte er das erste Mal die Helvetische Gesellschaft in Olten. Müller war Mitglied der Schaffhauser Gesellschaft der Freunde (1770-1945), ein Kreis von Intellektuellen und politischen Vertretern der städtischen Oberschicht, welche gemeinsam eine Bibliothek mit Werken der Aufklärung aufbauen wollten (Erne 1988, S. 287).¹²³ Müller war ein literarischer Bewunderer von Schiller, Herder, Spinoza, Lavater und Leibniz und er las den Philosophen Locke und den Chemiker und Physiker Wollaston (Haug 1891, S. 16). Gegenüber den französischen *Philosophes*, insbesondere Voltaire, Rousseau, Diderot und D'Alembert, war Müller ablehnend eingestellt (Stokar 1885, S. 167). Müller bewegte sich im protestantischen Umfeld Johann Caspar Häfelys und Johann Caspar Lavaters. Rüttimann und Reinalter bezeichnen Müller als gemässigten Anhänger der alten Ordnung (Rüttimann 1995; Reinalter; Kuhn; Ruiz 1992). Müller bejahte zwar ursprünglich die Ideen der Französischen Revolution, hegte nach den Tuilerienmorden von 1792 aber nur noch Verachtung für die französischen Verhältnisse, was zu einem generell negativen Urteil allem Französischen gegenüber, den Franzosen als Volk miteingeschlossen, führte. Müller konnte der Helvetischen Revolution gegenüber kein positives Urteil abgewinnen. Als Anhänger der Reform der Alten Eidgenossenschaft nahm er am 17. März 1798 die Wahl in die provisorische Regierung Schaffhausens, die zugleich als Verfassungsrat wirkte, an. Nach der Proklamation der Republik wurde er, trotz ablehnenden Äusserungen, zum Unterstatthalter des Kantons Schaffhausen gewählt. Im Mai 1799 forderte er die Umgestaltung der helvetischen Verfassung nach dem amerikanischen Vorbild (Rüttimann 1995, S. 128). 1800

122 Als Professor der griechischen und hebräischen Sprache las und übersetzte Müller mit seinen Schülern Bücher von Homer, Xenophon, Herodot, Plato und Aeschylus. Über das Collegium humanitatis im Allgemeinen und Müller als Lehrer im Besonderen vgl. (Lang 1896, S. 19ff.).

123 Dazu sollten auch englische Werke gehören, wie Johannes von Müller in einem Brief an Gottfried Herder andeutet. Etwa: Die englische Wochenschrift *The Spectator*, welche schon Johann Jakob Bodmer und Johann Jakob Breitinger zur Gründung ihrer *Gesellschaft der Mahlern* inspirierte, und Werke von Milton (Haug 1891, S. 21).

wurde Müller als Oberschulherr Leiter über das Schulwesen in Schaffhausen, wo er sich um die Reform des Gymnasiums bemühte (HBLS V, S. 188).

Johann Friedrich Miville (1754-1820)

Miville wuchs, nach dem Tod seiner Eltern, in Basel bei seinen Tanten in pietistischen Verhältnissen auf (Kündig 1851). Miville studierte an der Universität Basel Theologie. 1781 reiste er als Begleiter und Lehrer eines jungen studierenden Baslers nach Göttingen, wo er Johann Georg Müller kennen lernte. Nach seiner Rückkehr im Jahre 1782 wirkte er als Seelsorger und Prediger am Waisenhaus von Basel und ab 1784 in der Basler Pfarrgemeinde St. Elisabeth. In seiner Antrittspredigt erklärte er sein aufgeklärtes religiöses Programm, nur „nützliche Menschen und gute Bürger [zu] bilden; das taugt besser, als den Leuten den Kopf anfüllen mit Glaubenslehren“ (Kündig 1851, S. 75).

Miville war Mitglied zahlreicher aufgeklärter Gesellschaften. Er wirkte in der Basler Gesellschaft zur Beförderung des Guten und Gemeinnützigen, welche sich um die Verbesserung der Jugendbildung bemühte, und in der Gesellschaft zur Bildung junger Prediger (Erne 1988, S. 260). Auch war er Mitglied der Asketischen Gesellschaft in Zürich, welche sich mit der Betreuung von zum Tod Verurteilten befasste (ebd., S. 65).

Miville beteiligte sich schon in der Alten Eidgenossenschaft am pädagogischen Diskurs. Sein Traktat zum *Aspekt einer Knabenschule* (1795) enthält das Konzept eines Gymnasiums mit modernen Bildungsinhalten, das er zu eröffnen beabsichtigte.¹²⁴ 1798 wurde er in den Basler Erziehungsrat gewählt. Miville legte grossen Wert auf Tugendbildung und betonte, „wie nötig es sey, den moralischen Sinn der Jugend durch Unterricht und Schulzucht zu wecken [...]“, damit der Mensch nicht in seiner Erbärmlichkeit verharre (Einige Worte 1820, S. 10f.).

[...] ich studiere nun seit vielen Jahren an den Menschen, und je länger je mehr finde ich sie (verstehst sichs, mich auch mit unter gerechnet), gottserbärmlich klein und gar zu oft schlecht! (Kündig 1851, S. 110).

Die politische Einstellung Mivilles beruht auf seiner aufgeklärten Theologie. Grundsätzlich gegen Revolutionen eingestellt, begrüsst er die Prinzipien der Helvetischen Konstitution, die Freiheit und Gleichheit als ursprünglich christliche Werte. In einem Brief an seinen Schaffhauser Freund, Johann Georg Müller, schreibt er:

Die Grundsäulen der Constitution: wohlverstandene *Freyheit* und *Gleichheit*, sind vortrefflich; Sie gründen sich auf das, was für Recht hätte gelten sollen, und was Recht

124 Miville sah folgende Fächer vor: Religion, deutsche Sprache, vor allem Lesen und Aufsätze, die französische Sprache, Schönschreiben, Rechnen, Geometrie, Weltgeschichte, vaterländische Geschichte, Geographie und Reisebeschreibungen, Physische und Naturgeschichte. Hauptzweck wäre aber Tugendbildung (Miville. StaBS. Erziehung MM12, 1a).

war von Grundlegung der Welt her, der aus einem Blute das ganze Menschengeschlecht entspriessen liess als ein Brüdergeschlecht, wo nicht Halbgötter und Lastthiere, sondern alle Kinder eines Vaters seyn sollten (ebd., S. 119f.; Hervorhebungen im Original)

(Urs) Jakob Tschan(n) (1760-1824)

Über den Priester Urs Jakob Tschan ist wenig bekannt. Der Eintrag im Pfarrbuch von Balsthal verweist auf seine Taufe am 5. 3. 1760 in Balsthal, i.e. er wurde am selben oder am Vortag dort geboren (Pfarrbuch Balsthal, Taufen 1691-1765, S. 304). Sein Vater war obrigkeitlicher Zöllner und Krämer. Jakob Tschan trat um 1770 in den Jesuitenkolleg von Solothurn ein.¹²⁵ Dort besuchte er bis 1776 die Gymnasiums- und bis 1780 die Lyzeumsabteilung (Nomina literatorum 1775ff.). 1780 trat er als Mathematikprofessor in den Lehrkörper des Collegiums über und wirkte dort bis 1800. Im Mai 1800 wurde Tschan als Priester nach Dornach gewählt (Schmid 1857). 1809 übernahm er die Funktion eines Provikars und Offizials für die deutschsprachigen Pfarreien des Bistums Basel und rückte 1817 zum Propst des Stifts St. Lodegar in Schönenwerd auf.

Eine Anekdote verweist auf Tschans fortschrittsgerichtete Haltung: Zwei Jahre nach den Versuchen der Brüder Montgolfier gelang in Solothurn am 12. Februar 1784 der erste erfolgreiche Aufstieg eines Heissluftballons. Jakob Tschan hatte hierfür die Pläne gezeichnet und sein Bruder Anton hatte die technische Konstruktion übernommen.¹²⁶

Der Ballon stieg von den Mutten auf, erreichte eine Höhe zwischen 2000 und 3000 Metern, wobei er mehrmals die Aare und die Stadt überquerte, und landete nach dreiviertel Stunden beim Wallierhof im Riedholz (Wider 1993, S. 31).

Für seine pädagogischen Reformgrundsätze stützt sich Tschan auf die politischen Theorien Mablys und Quintilians.

Tschan können weder Mitgliedschaften in Sozietäten nachgewiesen werden noch können Äusserungen zu seiner politischen Gesinnung und Haltung bezüglich der Helvetischen Republik und Verfassung gemacht werden.

125 1773 wurde der Orden der *Gesellschaft Jesu* aufgehoben und das Collegium kurz geschlossen, um nach der Aufhebung als Collegium des Professoren-Convicts wiedereröffnet zu werden. Die Schule wurde vorwiegend durch Exjesuiten besetzt. (Fiala 1875).

126 Von Anton Tschan stammte vermutlich auch ein noch grösserer Ballon, der 1785 zugunsten des Waisenhauses vorgeführt wurde; später reiste dieser mit seinen Ballonen in ganz Europa umher und gab 1810 und 1811 auch wieder in Solothurn Vorführungen, so 1827 in Balsthal und zum letzten Mal 1831 als 76jähriger zur Eröffnung des Bades Quelltal in Kriegstetten (Sigrist 1981, S. 281; Wider 1993, S. 31ff.).

Johann Samuel Ith (1747-1813)



Abb. 16: Johann Samuel Ith

Ith stammt aus einem bürgerlichen Geschlecht der Stadt Bern (HBL S IV, S. 376). Er besuchte die städtische Lateinschule und studierte dann Theologie an der Akademie in Bern. Als Stipendiat studierte er an den Universitäten Göttingen, Leipzig und Berlin Theologie und Philosophie. Aufklärung, Neuhumanismus und kantische Philosophie sind die wichtigsten Referenzpunkte in Iths Gedankengebäude (Hugi 1922, S. 17). Als erster Nicht-Patrizier wurde ihm die Stelle als Oberbibliothekar in Bern übertragen, die er zwischen 1778 und 1786 einnahm. Iths Interesse an orientalischer Geschichte und philologischen Studien veranlassten den Protestant Ith zur Übersetzung einer indianischen Religionsschrift ins Deutsche (Ezour Vedam), worin er sich als Herausgeber direkt gegen Voltaire, den Übersetzer ins Französische, wendete. Dieser verwendete die Schrift als Beweis für die Widerlegung des Christentums, was Ith zum Gegenbeweis herausforderte (Hugi 1922).

1781 wurde Ith Professor der Philosophie an der Akademie in Bern. Zwischen 1797-1799 wirkte er als Pfarrer in Siselen und schliesslich als Münsterpfarrer in Bern 1799-1803 (HBL S IV, S. 376). Ith gehörte zu den Gründungsmitgliedern der *asketischen Gesellschaft* von Bern, war Mitglied der *ökonomischen Gesellschaft* und der *Berner Lesegesellschaft* (Hugi 1922, S. 31).

Vor der helvetischen Staatsumwälzung war Ith um die Reform der höheren Bildung bemüht. Er trat ein für die Institutionalisierung eines besonderen Instituts für die politische Bildung der zukünftigen Regierungsmitglieder von Bern (*Entwurf einer Erziehungsanstalt für die politische Jugend von Bern vom 14. bis zum 18. Jahr*).¹²⁷ Danach wandte sich Ith der Reform der Akademie zu (*Befinden über eine bessere Einrichtung des Unterrichts auf hiesiger Akademie*). Er forderte die Pflege der Muttersprache und den Einbezug der Realien in die akademische Ausbildung. Grosses Gewicht legte Ith auch auf die praktische Theologie und das Studium der Mathematik. In der Helvetik stand Ith in brieflichem Kontakt mit Stapfer, seinem Schüler, und antwortete diesem bezüglich der Neuorganisation des Erziehungswesens im Juli 1798 im Sinne einer Umgestaltung nach französischem Vorbild.

Mit meinem Nachdenken bin ich auf einen andern (Plan) gerathen, der mit den Vorschlägen der Franzosen darüber mehr Gleichförmigkeit hat, und theils auf die Bedürfnisse, theils auf die Hilfsquellen unseres Vaterlands berechnet ist. Oben an stünde ein Nationalinstitut, oder allgemeine Schweizerische Universität, aus welcher ihr Central-Institut eben so natürlich hervorginge, wie zum Beispiel die königlich Göttingische Akademie aus der Universität. Unsere Akademien und Gymnasien in Zürich, Bern, Basel, Luzern usw. würden in vorbereitende Gymnasien verwandelt und die überschüssenden Einkünfte und Lehrer an das Nationalinstitut verwendet. Die übrigen Schulen auf dem Lande und den kleineren Städten würden den allgemeinen Staatsbürgerlichen Bedürfnissen angepasst und ebenfalls auf die höhern Anstalten berechnet (Hugi 1922, S. 77).

Den Ruf des Direktoriums in Aarau im Mai 1798, das Ministerium des Innern zu übernehmen, lehnte Ith ab (ebd., S. 72). Ith hatte gegenüber der Helvetischen Republik Bedenken aus religiöser Perspektive. Er verurteilte die indifferente Haltung von Seiten des Staates gegenüber der Religion, die er im Artikel 6 der Konstitution bestätigt sah.¹²⁸

Nach dem ersten Staatsstreich am 7. Januar 1800 klagte Ith die gestürzte Regierung an, in tiefstem Hass und Zerstörungswut gegen das Christentum gehandelt zu haben (ebd., S. 84). Im Februar 1799 wurde Ith durch das Direktorium zum Mitglied des Berner Erziehungsrats und anschliessend zum Präsident des Erziehungsrats ernannt. Dieser kümmerte sich ab 1802 vorwiegend um die Institutionalisierung einer Universität in Bern (ebd., S. 89).

Johannes Schulthess (1763-1836)

Johannes Schulthess, Sohn des Pfarrers Johann Georg Schulthess, erhielt seine erste Bildung zu Hause von seinem Vater. Danach besuchte er das Carolinum in Zürich, das ihm 1787 die Professur des Hebräischen übertrug. 1798 wurde er Professor für klassische Sprachen und ab 1816 Professor der Theologie und Chorherr des Stifts zum Grossmünster. Nach der Errichtung der Zürcherischen Hochschule wurde Schulthess 1833 ausserordentlicher Professor für neutestamentliche Gesetze und Katechetik an der Universität Zürich (Realencyklopädie 1906, S. 350). Er war Mitglied des Kirchenrates und Herausgeber des Gesamtwerks Zwinglis (HBLS VI, S. 256). Er gründete den bis heute bestehenden Verlag *Schulthess und Cie.*

128 In seinem *Versuch über die Verhältnisse des Staates zur Religion und Kirche, und eine denselben angemessene Organisation dieser letztern für das protestantische Helvetien* formulierte er die wesentlichen Grundsätze über das Verhältnis des Staates zu Religion und Kirche. Die Gesellschaft habe eine doppelte Seite, eine bürgerliche und eine sittliche, die in Staat und Kirche ihre Instanzen finde. Das Verhältnis dieser beiden sei eine wechselseitige Bedingung und könne unmöglich voneinander getrennt werden. Die sinnlich-sittliche Ausbildung, Aufgabe der Kirche, könne nicht ohne äussere Sicherheit und Freiheit, beides Garantien des Staates, stattfinden und umgekehrt. Sittlichkeit (Religion und Gottesdienst) sei nicht bloss eine private, sondern eine allgemeine Angelegenheit und damit eine staatliche Pflicht, dafür zu sorgen (Hugi 1922).

Unbekannt bleibt, ob Schulthess Mitglied von aufgeklärten Gesellschaften war und welche Kontakte er zu pflegen liebte.



Abb. 17: Johannes Schulthess

Ebenso ungewiss muss Schulthess' Haltung zur Helvetischen Republik bleiben. Seine Wahl in den Zürcher Erziehungsrat nahm er jedenfalls an und wirkte in diesem Gremium bis in die liberale Ära der 1830er Jahre. Seine schulpädagogischen Reformen richteten sich nach den neuen politischen Grundsätzen Freiheit und Demokratie. Er forderte Staatlichkeit und Öffentlichkeit des Schulsystems (Osterwalder 1989, S. 269). Wissen war ihm Garant für Unabhängigkeit und Freiheit gegenüber dem Staat (Osterwalder 1997, S. 250). Vernunft und Wissen seien nichts Festes, sondern ein beständiges Überprüfen, Verbessern und Kritisieren (ebd.). 1810 zeichnete Schulthess verantwortlich für die vollständige Überarbeitung des Katechismus, worin auf eine einheitliche deutsche Sprache und Stil geachtet wurde (Messerli 2002, S. 563). Schulthess war massgeblich beteiligt an der Gründung des kantonalen Zürcher Lehrerbildungsinstituts (Realencyklopädie 1906, S. 350). Sein 1808 erschienenes Lesebuch *Schweizer Kinderfreund: Ein Lesebuch für Bürger- und Volksschulen* war lange Zeit geschätztes Schulbuch und erlangte elf Auflagen. Das Lesebuch, gemäss dem Verfasser ein jahrzehntelanges Bedürfnis, sei gedacht als Ergänzung zu den Schulbüchern religiösen Inhalts, „um der Jugend auch von zeitlichen Dingen die allgemein nützlichen und geziemenden Kenntnisse bezubringen“ (Schweizer Kinderfreund 1808, S. I).

Grégoire Girard (1765-1850)

Jean Baptiste Kaspar Melchior Balthasar Girard, bekannt unter dem Namen Pater Grégoire Girard, wuchs in einem bürgerlichen Milieu des Freiburger Stadtadels auf, wo er zunächst privaten häuslichen Unterricht erhielt, bis er 1775 ins Jesuitenkollegium St. Michael in Freiburg eintrat. 1781 beschloss er als Novize in den Franziskanerorden in Luzern einzutreten. Dort beschäftigte er sich intensiv mit der Lektüre der lateinischen Klassiker (Birbaum 2002, S. 137). Später widmete er sich dem Sensualismus John Lockes und der Philosophie Christian Wolffs (1679-1754). Nach einer Glaubenskrise fand er aufgrund der Schriften des schweizerischen Protestantens Johann Jakob Hess (1741-1828) einen erneuerten Ausgleich zwischen Glaube und Vernunft. 1788 wurde Girard ins Kloster von Freiburg berufen, wo er



Abb. 18: Grégoire Girard

mit dem Unterricht der Philosophie und der Moral betraut wurde. Während seiner Freizeit betrieb er medizinische, insbesondere anatomische und physiologische Studien. Nach dem Beschluss des helvetischen Direktoriums, einen permanenten katholischen Kultus am Sitz der helvetischen Regierung einzurichten, wird Girard als Priester für die katholischen Regierungsmitglieder nach Bern, der neuen helvetischen Hauptstadt, berufen.¹²⁹ Girard ist Mitglied der *schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft*, der *Société d'économie publique* und der *helvetischen naturwissenschaftlichen Gesellschaft* (ebd., S. 159).

Politisch erklärte sich Girard einverstanden mit den Grundsätzen der Helvetischen Republik und auch mit dem umstrittenen Religionsartikel und dem Bürgereid (ebd.). 1799 arbeitete er als Archivar in Stapfers Ministerium.¹³⁰ Seine schulpädagogischen Aktivitäten konzentrieren sich vorwiegend auf die Zeit der Mediation und äussern sich in der Entwicklung neuer Methoden und Lehrmittel, einer verbesserten Unterrichtsorganisation und der Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts (ebd. S. 153). 1815 entdeckte Girard die englische Unterrichtsmethode von Andrew Bell (1753-1832), deren Eigenart darin besteht, dass die Schüler sich gegenseitig unterrichten. Die nachfolgend gegründete *école girardienne* war vielen Gegnern, vor allem aus dem Lager der Jesuiten, ein Dorn im Auge und führte zur Schliessung im Jahr 1823. 1827 veröffentlichte Girard ein Lehrmittel für den Geographieunterricht (*Explication du plan de la ville de Fribourg*), das stark durch den Anschauungsunterricht geprägt ist. 1835 erscheint sein Sprachlehrgang (*cours éducatif de langue maternelle*). 1848, inzwischen 83jährig, wurde Girard gebeten, ein neues Unterrichtsgesetz und ein Projekt zur Reorganisation der Schule und des Unterrichts auszuarbeiten.

129 Mit dem Ende der Helvetik 1803 verlor Girard offiziell seine Position als katholischer Pfarrer von Bern. Ein Toleranzdekret, das insbesondere auf Geheiss des bernischen, protestantischen Münsterpfarrers, Johann Samuel Ith, erlassen wurde, machte Girard zum ersten katholischen Pfarrer in einer protestantischen Gemeinde in der Schweiz.

130 Am 30. April 1799 erscheint Girard in der Liste der Mitarbeiter Stapfers. Seine Aufnahme in den Stab wird als Zeichen des Symbols für die Gleichbehandlung von Katholiken und Protestanten ausgewiesen (Liste der Mitarbeiter. BA. ZHR B 507, S. 125).

Philippe Sirice Bridel (1757-1845)

Philipp Sirice Bridel wuchs im Vallée de Joux in einer Pfarrerrfamilie auf und besuchte nach der häuslichen Unterweisung durch seinen Grossvater die Schulen von Moudon und Lausanne, wo er schliesslich Theologie an der Akademie studierte (Béchet 1891, S. 4). Als Pfarrer wirkte er zuerst an der französischen, protestantischen Kirche in Basel (1786-1795), danach in Château d'Oex (1796-1805) und schliesslich in Montreux bis zu seinem Tod. Bridel beschäftigte sich mit Literatur, Schweizergeschichte, Naturkunde und Sprachwissenschaften. Er ist bekannt wegen seines Interesses für Folklore, Volksbräuche, Heimatgeographie, Naturwissenschaften, Botanik und Demografie (im Anschluss an die Volkszählung von 1798) (HLS, Bridel No. 12). Er war Mitglied der *société littéraire de Lausanne* und – als einer der wenigen Romands – Mitglied der *Helvetischen Gesellschaft*. Bridel beschäftigte sich intensiv mit den Dialekten der Romandie, dem Patois, und der Orthographie der Mundart. Im *Glossaire du patois de la Suisse romande* fasste er alle Mundartbegriffe der französischsprachigen Schweiz in einem Lexikon zusammen (Bridel 1866). Er verklärte die Schweizer Berge und versuchte dadurch den verloren geglaubten Nationalgeist wieder zu beleben. Dazu gehörten sein Loblied auf den ‚alten‘ demokratischen Staatsgeist der Helvetier, deren Sitten und die Brandmarkung der Städte, der Industrie und des Handels als Gefahr für Sitte und Moral.¹³¹ 1783 veröffentlichte Bridel die *Etrennes helvétiennes curieuses et utiles*, einen poetischen Almanach mit Geschichtchen, moralischen Erzählungen und Bildern.¹³²

Bridels Helvetismus ist der Schlüssel für das Verständnis seines politischen Handelns. Er kämpfte gegen ausländische Einflüsse und fühlte sich als verbindendes Glied zwischen der Deutschschweiz und der Romandie. Bridel war ein Anhänger der bernischen Herrschaft; die französische Revolution stellte für ihn eine Gefahr dar, den Helvetismus zu zerstören. Zuweilen äusserte er sich politisch naiv gegenüber der neuen Staatsordnung. Grundlage eines gut regierten Volkes seien allgemeine Zufriedenheit und Ablehnung von revolutionärem Ansinnen (Moeckli-Cellier 1931, S. 226). Nationalerziehung war seine überwiegende

131 Bridel verfolgt damit den verbreiteten Helvetismus des 18. Jahrhunderts, dessen ideales philosophisches Konzept der Schweiz die Alpen, ihre Bewohner, ihre Institutionen und Geschichte heroisiert. Die Berge werden zur Quelle jeglicher moralischen und bürgerlichen Tugend. Ausdruck seines Helvetismus sind Bridels *Poésies helvétiennes* von 1782. Mit einem an Kult grenzenden Enthusiasmus verklärte er die Schweizer Berge und die Bergler und versuchte dadurch den Nationalgeist wieder zu beleben. Dazu gehörten sein Loblied auf den ‚alten‘ demokratischen Staatsgeist der Helvetier, deren Sitten und die Brandmarkung der Städte, der Industrie und des Handels als Gefahr für Sitte und Moral. Perrochon bezeichnet Bridel als frühromantischen Schwärmer und als Protestant mit viel Sympathie für den Katholizismus (Perrochon 1945).

132 Der Almanach erscheint bis 1821 unter diesem Namen und danach als *Conservateur suisse ou Etrennes helvétiennes*.



Abb. 19: Philippe Sirice Bridel

politische und pädagogische Intention. Grosse Zustimmung Bridels erhielten Gedenkfeiern, an denen sich Patriotismus und Religion gegenseitig befruchten. Sein Hass auf die Städte konzentrierte sich auf deren angebliche Gefahr, ein Ballungszentrum alles Ausländischen zu sein. Gemäss seinem nationalistischen Programm solle sich die Schweiz auf ihre alten Sitten konzentrieren und sich nicht von importierten Moden und Ideen blenden lassen.

Sein eingereichtes Unterrichtskonzept hatte einen Vorläufer aus dem Jahr 1795 (*plan d'instruction publique à l'usage des enfants des villages*), in dem der Unterricht der

Nationalgeschichte und der patriotische Unterricht einen zentralen Stellenwert einnehmen. In Montreux nahm er sich am Ende seines Lebens intensiv der Volksschulreform an, wobei er sich für Disziplin, bürgerlichen Unterricht, Lokalgeschichte, Geographie und Gymnastik und Mädchenhandarbeit aussprach. Bridel leistete auch einen Beitrag zur Beförderung der Wissenschaften und legte ein Herbarium an, das Besucher von weit her anlockte (De l'Academie 1987, S. 184).

Jean Guillaume Alexandre Leresche (1763-1853)

Leresche stammt aus einer Pfarrfamilie und war Vikar in Rolle (1789-1794) und Morges (1794-1797), bevor er Professor der praktischen Theologie an der Akademie zu Lausanne wurde, wo er bis 1837 lehrte (De l'Académie 1987, S. 146). Während zweier Jahre leitete er die Akademie als Rektor (1813-1815). Am Ende seines Lebens wirkte er als Pfarrer in Lutry (1837-1845) und an der späteren, aus den protestantischen Glaubenskämpfen in der Waadt entstandenen freien Kirche in Lutry (1845-1853) (HBLs IV, S. 660). Leresche verfasste im Jahr 1799 anonym eine Schrift, welche sich mit den Vor- und Nachteilen einer Wahl der Pfarrer durch das Volk befasste. In *De l'élection des pasteurs* erläutert er den Artikel 6, den Toleranzartikel der Helvetischen Verfassung, und wehrt sich gegen missverständliche Interpretationen, welche der Regierung Indifferenz und Ignoranz gegenüber der Religion vorwerfen (Leresche 1799, S. 6).¹³³ Bezüglich der Wahl der Pfarrer nimmt er die Haltung ein, sie sollten von einem öffentlichen Gremium gewählt werden, worin sowohl geistliche

133 Ob sich Leresche damit explizit gegen Ith wendet, der genau diesen Vorwurf gegenüber der helvetischen Politik erhebt, oder seine Erläuterung allgemein versteht, bleibt zu klären.

Mitglieder, Regierungsmitglieder wie Teile des Volkes vertreten sind (ebd., S. 36). Leresche war Gründungsmitglied der *Société de la Bible*.

Ausser der wohlwollenden Haltung gegenüber dem vielgeächteten Artikel 6 der Helvetischen Verfassung ist über Leresches politische Gesinnung nichts bekannt. Während der Restauration (1817-1830) wirkte er als Grossrat (HBL S IV, S. 660). 1798 wurde er in den Erziehungsrat des Kantons Léman gewählt, dem er ab 1800 als Vizepräsident vorsass (De l'Académie 1987, S. 135). Der Erziehungsrat mit Sitz in Lausanne wurde nach der Helvetik vom Conseil académique ersetzt; Leresche behielt seinen Sitz.

L. Dumaine

Bei dem unterzeichnenden L. Dumaine, welcher sich als „Ministre du St. Evangile, Principal du Collège de Morges und Lehrer der Belles Lettres“ ausweist, könnte es sich um einen gewissen A. H. L. Dumaine handeln (BA. ZHR B 1422, S. 145). Dieser gab 1810 in Lausannen den *Cours complet de langue françois ou nouvelle méthode pour apprendre à prononcer, à parler et à écrire correcte cette langue, mise à la portée de tout le monde* heraus.¹³⁴ Weder diese Schrift noch andere Recherchen bieten Aufschluss über die Person, die Lebensdaten, die kulturelle Herkunft oder die politische Haltung Dumaines.

Die Volksschullehrer

Die Nachlässe der beiden Volksschullehrer sind äusserst dürftig. Beide waren im Kanton Thurgau tätig und sind Vertreter beider Konfessionen im konfessionell gemischten Kanton.

Joseph (Anton) Huber

Die Lebensdaten Hubers sind unbekannt. Er stammte ursprünglich aus dem deutschen Grenzdorf Engen, wo schon sein Vater Anton Huber 43 Jahre lang als Präzeptor gewirkt hatte (Kramer 2000, S. 349). 1779 kam sein Sohn Joseph Anton Huber als Nachfolger seines verstorbenen Vaters an die Schule in Engen. Nach zehnjährigem Schuldienst zog Joseph Anton angeblich in die Schweiz, wo er schon früher als Lehrer und Organist tätig war (ebd.). Vermutlich ging er nach St. Fiden bei St. Gallen und anschliessend nach Ermatingen, wo er zuerst ein Vikariat erhielt und am 29. Juli 1798 als ordentlicher Lehrer gewählt wurde. Wie

134 Aufgebaut ist diese Schrift wie ein Katechismus, der mit der Frage beginnt: „Combien y a-t-il de lettres dans la langue françoise et comment les ditingue-t-on?“ (Dumaine 1810, S. 1). Im zweiten Teil dieses an die Lehrkräfte adressierten Buches, befindet sich ein kleiner Duden.

das Pfarrblatt über die katholische Schule von Ermatingen berichtet, war er Vater von vier Kindern und erhielt aus drei extra geschaffenen Fonds ein höheres Gehalt (Pfarrblatt, 1. Mai 1983). Weder das Gemeindearchiv noch das Katholische Pfarramt in Ermatingen weisen weitere Daten zur Person Hubers nach. Im Sterberegister von Ermatingen sind weder er, seine Frau noch seine Kinder aufgeführt. Es ist anzunehmen, dass die Familie Huber die Gemeinde Ermatingen bald wieder verlassen hat.

Paul(us) Dünner (1765- 1833)

Dünner war der Sohn des Dorfschullehrers Joseph Dünner in Weinfeld. Paulus Dünner wurde angehalten, sich „in mehreren Wissenschaften, als Orthographie, Buchhaltung, Kunst, Geometrie unterrichten zu lassen, damit wieder eine 3. und womöglich classische Schule bestellt werden könne“ (Kirchenprotokoll 21. Dez. 1785) Das ‚Schulmeistern‘ lernte er bei seinem Vater. Im Alter von 21 Jahren wurde er 1786 zum Schullehrer gewählt und gleichzeitig mit der Errichtung einer Schule für Knaben ab 8 bzw. 10 Jahren, die des Lesens und Schreibens bereits kundig sein sollen, betraut (Gemeine Herrschaften, StaZH A313). Das Curriculum dieser Schule beschreibt Dünner wie folgt: Es sollten Religionslehre, Deutsch, Naturlehre, Geographie, Rechnen, Schreiben und Französische Sprache unterrichtet werden (Wälli 1910, S. 194 f.; Weinfelder Heimatblätter 1944, S. 118). Diese Schule befriedigte offenbar ein Bedürfnis, stieg doch die Nachfrage innert Kürze von 6 auf 20 Schüler an.

Paul Dünner war aktives Mitglied der Weinfelder Lesegesellschaft, welche zur „Ausbreitung gemeinnütziger Kenntnisse verschiedene literarische, naturgeschichtliche und historische Werke“ besprach (Erne 1988, S. 346). Zu den ersten angeschafften Büchern gehörten die „Werke Gellerts, Rabeners, Hallers, Hagedorns, Kleists und Kaniz“ (Keller 1944, S. 105). Dazu kamen im Jahr 1793 Zollikofers Andachtsübungen, die Bände Salzmanns über das menschliche Elend, die Geschichte des Königs von Schweden, Johannes von Müllers Schweizergeschichte, Bonnets Betrachtungen über die Natur und Sanders ökonomische Naturgeschichte (ebd.).

Paul Dünner gehörte zu den Revolutionsbefürwortern und bewegte sich im Umkreis der Bittsteller um die Freilassung der Landgrafschaft Thurgau zu Beginn des Jahres 1798 (Brüllmann 1948). In der Bittschrift wurde auf die Vorgänge in Frankreich hingewiesen, um das Begehren zu legitimieren.

Fazit

Die bildungspolitische Öffentlichkeit in der Helvetik setzt sich vorwiegend aus gut ausgebildeten Männern, die sich über Schulreformfragen hinausgehend rege an der kulturellen Mobilisierung beteiligen, zusammen.

Die *Gelehrten und Wissenschaftler* unter ihnen stammen zum grössten Teil aus unabhängigkeitsfreudigen Kantonen (Hassler, Secretan, François und Deriaz), revolutionsfreudigen, vormals zugewandten Orten und Untertanenlanden (Höpfner und Bernold), was sich in einer generell positiven Einstellung zur helvetischen Staatsumwälzung äussert. Auch die beiden eingebürgerten deutschen Bürger, Afsprung und Zschokke, sind voller Sympathien für die neue helvetische Staatsordnung. Der einzige Patrizier aus dem bewahrungsfreudigen Bern, Fellenberg, zeigt sich verhalten gegenüber den neuen politischen Verhältnissen. Die ablehnende Haltung Höpfners richtet sich weniger gegen die politischen Neuerungen als vielmehr gegen die Franzosen als Besatzer. Bernold und François bekennen sich zum Einheitsstaat; Afsprung, Heidegger, François und Secretan sympathisieren mit der Volksdemokratie. Bernold, Heidegger, Zschokke und Höpfner liebäugeln mit einer helvetischen Verfassungsrevision nach dem Ideal der amerikanischen Verfassung. Die Mehrheit ist protestantischer Konfession und bekennt sich für zu einer aufgeklärten theologischen Gesinnung, die zuweilen philanthropisch-pietistische Züge annehmen kann (Afsprung, Fellenberg, Höpfner). Etliche beschäftigen sich bevorzugt mit aufgeklärten deutschen Literaten (Afsprung, Zschokke, Fellenberg, Bernold), den französischen *Philosophes* (Secretan), der antiken Philosophie (Afsprung, Secretan) und den Philanthropen (Fellenberg). Die Mitgliedschaft in Sozietäten ist bei den Gelehrten nicht häufig: Zschokke ist Mitglied von zwei literarischen, kulturellen Gesellschaften und François von naturwissenschaftlichen Sozietäten in der Schweiz und Italien. Nur zwei, Afsprung (Säntis) und Fellenberg (Bern), sind Mitglieder des Erziehungsrats.

Die *Geistlichen* unterscheiden sich von den Gelehrten und Wissenschaftlern durch ihre Herkunft. Sie stammen mehrheitlich aus revolutionsfeindlichen Stadtstaaten (Lauterburg, Ith, Girard, Tschan und Müller (LU)) und Zunftorten (Schulthess, Miville und Müller). Nur Bridel und Leresche kommen aus der revolutionsfreundlichen Waadt. Unter den Geistlichen gibt es vermehrt Kritik an den helvetischen Verhältnissen. Der Bernburger Lauterburg wie auch Miville und Müller nehmen eine verhaltene und der berntreue Bridel eine offen ablehnende Position gegenüber der Helvetischen Republik ein. Lauterburg und Bridel sympathisieren für

den Föderalismus, Müller für die amerikanische Staatsverfassung und Leresche wie auch Schulthess nehmen Position für das Prinzip der Öffentlichkeit ein.¹³⁵

Auch bei den Geistlichen überwiegt die protestantische Beteiligung am öffentlichen Bildungsdiskurs. Von den drei Katholiken bekennen sich Müller (LU) und Girard zum Reformkatholizismus und sowohl für den Glaubensartikel (Art. 6) in der Helvetischen Verfassung wie auch für den Bürgereid.¹³⁶ Die Protestanten verfolgen eine aufgeklärte (praktische) Theologie, bei Müller und Miville sind pietistische Neigungen sichtbar.

Auffallend ist die rege Partizipation der Geistlichen in (gemeinnützigen) Sozietäten. Bridel und die beiden Müller kennen sich als Mitglieder der *Helvetischen Gesellschaft*, Ith und Lauterburg nehmen gemeinsam an den Versammlungen der *asketischen Gesellschaft* von Bern teil, Girard und Müller (LU) bewegen sich im Umfeld der *schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft*. Der Zusammenhalt wird auch über Briefkontakte (Girard-Ith; Stapfer-Lauterburg; Girard-Stapfer; Miville-Müller) aufrechterhalten. Die allseitig breite Mitgliedschaft in den aufgeklärten Gesellschaften verweist auf ihre regsame, vorhelvetische Beteiligung am pädagogischen Reformdiskurs. Miville und Ith beteiligten sich zudem an der Etablierung und Reform höherer Bildungsinstitutionen. Es wundert daher kaum, dass etliche von ihnen in die helvetischen Erziehungsräte gewählt wurden (Müller (LU), Miville, Ith, Schulthess und Leresche).

In der Minderheit des öffentlichen pädagogischen Diskurses befinden sich die Volksschullehrer. Die zwei Autoren stammen aus bescheidenen Verhältnissen, ihre Väter waren auch schon Lehrer, und sie scheinen den neuen politischen Verhältnissen wohlgesinnt.

Welche Kritik von Seiten dieser ausgewählten, bildungspolitischen Öffentlichkeit an den Schulverhältnissen geübt wird und mit welchen Argumenten die Schulreformen eingefordert, soll das folgende Kapitel nach einer exkursorischen Einführung in die republikanische Bildungstheorie und in den Bildungsdiskurs während der Französischen Revolution klären.

135 Die zeitgenössische Theorie des Föderalismus orientiert sich an überblickbaren kleinen Republiken und Gemeinschaften. Den entscheidenden Wert für die Föderalisten stellt die *Tradition* dar. Die geistigen Väter des Föderalismus sind u.a. Montesquieu und Mably (Wild 1966, S. 36).

136 Jonas Römer stellt in seinem Aufsatz über die Haltung der Kirchenväter zum Bürgereid, welcher ganz in der Tradition des Rütli Schwur zelebriert werden sollte, fest, dass sich vor allem die Katholiken beunruhigt zeigten, während sich die Protestanten ‚regierungskonform‘ verhielten. Thaddäus Müller von Luzern war einer der wenigen katholischen Geistlichen, der versuchte, sämtliche religiöse Bedenken in Bezug auf den Eid zu zerstreuen. Dafür liess er sogar eine Broschüre drucken (Römer 2000, S. 67ff.).

4) REPUBLIKANISCHE ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSIDEEN

(...) après avoir créé la plus imposante de toutes les organisations politiques, et posé des principes dont le développement ne peut qu'améliorer de jour en jour le sort de l'espèce humaine; c'est vous encore qui chercherez le moyen d'élever promptement les âmes au niveau de votre constitution, et de combler l'intervalle immense qu'elle a mis tout-à-coup entre l'état des choses et celui des habitudes. Ce moyen n'est autre qu'un bon système d'éducation publique.

Victor Riqueti, Marquis de Mirabeau

4.1) REPUBLIKANISMUS IM ANCIEN RÉGIME

Zur Erhellung des Zusammenhangs zwischen politischen und pädagogischen Ideen im ausgehenden 18. Jahrhundert soll eine Einführung in die zeitgenössische politische Denkrichtung des Republikanismus beitragen. In seiner Analyse der Sprache des Politischen stellt John Pocock die Herausbildung eines neuen politischen Leitbildes in der Stadtrepublik Florenz fest, das in groben Zügen auch in den Städterepubliken der Schweiz zum Durchbruch kam (Pocock 1993, S. 33ff.). In Rückgriff auf die antiken Stadtstaaten entwickelte sich das Ideal einer Gemeinschaft von gleichen, unabhängigen und wehrhaften Aktivbürgern als klassischer Begriff des *vollkommenen* Bürgers. Als Synonym zu diesem Bürgerhumanismus setzte sich der Begriff des „Republikanismus“ durch. Die vorhumanistische, mittelalterliche Form der Eidgenossenschaft, beruhend auf kommunaler Selbstorganisation und einer Schwurgemeinschaft, bildete, meist *ohne* Bezug zur Antike, ein vergleichbares Politikverständnis aus. Die Freiheit des Einzelnen beruhte auf der Integrität der Freiheit des Gemeinwesens, wozu jeder Bürger aktiv einzutreten hatte. Die politische Ordnung beruhte demzufolge auf *virtus*, auf einer martialisch politisch geprägten Bürgertugend.¹³⁷

Der frühneuzeitliche Republikanismus vertritt die Vorstellung, dass es notwendig sei, Sittengesetze und deren Kontrolle durch Sittengerichte einzuführen (Holenstein 1999, S. 113). Mehr als eine äussere Bedrohung war der Zerfall der Republik durch Dekadenz und Korruption, im Sinne Pococks als der moralische Niedergang des Einzelnen, der keine Tugend mehr entwickeln kann, gefürchtet (Pocock 1993, S. 42). Angelpunkt dieses

¹³⁷ Mit dem Begriff „virtus“ bzw. „Tugend“ wird in der politischen Sprache seit der römischen Antike die äussere Bereitschaft bezeichnet, sein Leben für das Gemeinwesen einzusetzen (Holenstein 1999, S. 122).

Republikanismus war Montesquieus *Esprit des lois* und dessen grundlegende Prinzipien der Liebe zu den Gesetzen und zum Vaterland. Die Abwehr des moralischen Zerfalls behauptete sich im frühneuzeitlichen Republikanismus der Schweizerischen Eidgenossenschaft in der Hinwendung zu den Anfängen der eidgenössischen Republiken und der Erneuerung der alten Tugenden im politischen Handeln.

Simone Zurbuchen stellt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Eidgenossenschaft einen geradezu inflationären Gebrauch der Wörter „Patriotismus“ und „Vaterlandsliebe“ in den Sozietäten fest (Zurbuchen 2000, S. 153). Die politische Diskussion konzentrierte sich auf die Wiederherstellung des Patriotismus und die Verhinderung seines moralischen Zerfalls durch den Luxus, vor allem denjenigen der Frauen, welcher zuerst die Familien und dann den Staat zerstöre (ebd., S. 155).¹³⁸ Als ‚institutionalisierte Form‘ des Patriotismus und Republikanismus in der Alten Eidgenossenschaft gilt die Helvetische Gesellschaft, die sich nicht wie andere Gesellschaften zum Zweck machte, die Wissenschaften zu fördern, die Landwirtschaft zu reformieren oder Bücher zu lesen, sondern zum Ziel hatte, die Freundschaft unter den Eidgenossen zu befördern und sie zu guten und edlen Taten anzuleiten und damit zur Tugend hin zu führen (ebd., S. 157). Zwei republikanische Strömungen dominierten den politischen Reformdiskurs. Ihre Differenzen lagen nicht in der Diagnose des moralischen Zerfalls der schweizerischen Republiken, sondern in der Remedur mit pädagogischen Mitteln. Die Tugendhaftigkeit als Grundnorm der Republik zu betrachten, führte zur besonderen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Anforderungen an die Erziehung der Kinder und Bürger gestellt werden mussten.

Die eine Strömung war der Überzeugung von der moralischen Überlegenheit der alten Eidgenossen und hielt am Bild ihrer tugendhaften Lebensweise fest.¹³⁹ ‚Alpen‘, ‚Tugend‘ und ‚Freiheit‘ bildeten die symbolhafte Abgrenzung für die fremde und eigene Wahrnehmung einer differenten Lebensweise der Schweizer im Vergleich zur städtischen Zivilisation (ebd., S. 181).¹⁴⁰ Durch *Beispiele* eidgenössischer Helden und ihrer Taten sollten die Liebe zur Tugend und der Hass gegen das Laster wieder geweckt werden (ebd., S. 162).

138 Luxus und Kultiviertheit waren beliebte Angriffsflächen für den die Einfachheit und Ursprünglichkeit idealisierenden schweizerischen Republikanismus. Der bereits erwähnte Heinrich Heidegger hielt 1798 in diesem Zusammenhang eine Rede vor Zürcher Frauen, worin er vor dem Zerfall der Tugend durch den Luxus warnte. (vgl. Weisz 1933)

139 Etwa: Johann Jakob Bodmer und Johann Jakob Breitinger (Zurbuchen 2000, S. 161ff.).

Die andere Richtung propagierte die *Wahrheit* als Führerin der Tugend und somit Aufklärung und Unterricht als Mittel zu deren Wiederbelebung (ebd., S. 172).¹⁴¹ Sie verfolgten das Konzept der Vervollkommnung des Menschen und einen kosmopolitischen Patriotismus. Beide Strömungen verleihen der Geschichtsschreibung und ihrer pädagogischen Vermittlung eine wichtige legitimierende Rolle für das Selbstverständnis der Republik.

Die, von André Holenstein rekonstruierte, Selbstwahrnehmung der alten Eidgenossen in Bezug auf ihren republikanischen Habitus ist, vor der Folie der monarchisch-absolutistischen Nachbarstaaten, als Abgrenzungsmanöver zu verstehen: Die politischen Amtsinhaber zeigten sich gewöhnlich in aller Bescheidenheit und Mässigung im Hinblick auf ihre äussere Erscheinung. Die Eidgenossen stellten sich damit gerne in Kontrast zur Monarchie dar und erklärten das höfische Dasein für nichtig. Sie hielten dagegen ein spezifisches Verständnis von Gleichheit hoch, das auf einem genossenschaftlichen Fundament basiert (Holenstein 1999, S. 115ff.). Dieses nicht mit der Gleichheit in demokratisch-egalitärem Sinne zu verwechselnde, Konzept von Gleichheit ist im Sinne einer Rechtsgleichheit, wonach prinzipiell alle die gleichen Zugangschancen zu Ämtern und Ehren erhalten, zu verstehen (ebd., S. 120).

In Auseinandersetzung mit der englischen Verfassung und schliesslich mit der Unabhängigkeitserklärung Nordamerikas und der Französischen Revolution kristallisierte sich allmählich ein so genannt moderner Republikanismus am normativen Begriff der Konstitution heraus. Die amerikanische Verfassung verfolgte das Verständnis einer repräsentativen, gewaltenteiligen, föderativ aufgebauten – und damit auf grosse Territorien anwendbaren – Republik mit regelmässigen Volkswahlen. Moderne Republiken unterscheiden sich von den alten auch in ihrer Zuschneidung auf soziale und ökonomische Dynamiken der Marktwirtschaft. Das gemeine Wohl ist dadurch nicht mehr vom Gemeinsinn abhängig als vielmehr vom Einzelnen, der für sich selbst, seinen Interessen folgend, seinen privaten Wohlstand befördert (Holenstein 1999, S. 128). Dadurch wird die Beziehung des Bürgers und der Gesellschaft zum Staat auf eine neue Grundlage gestellt. Mit dem neuen Begriff der „Republik“ verbunden ist die Verwirklichung persönlicher, bürgerlicher und politischer Freiheit (Reinalter 2000, S. 491). Als markante Kontinuitätslinie des Republikanismus vom 18. zum 19. Jahrhundert erkennt Holenstein die Forderung nach mehr politischer Transparenz

und Öffentlichkeit. Bürgerliche und bäuerliche Protestbewegungen forderten nämlich bereits in der Alten Eidgenossenschaft die Publikation von Grundgesetzen, Versammlungsrecht, mehr Partizipation und Kontrolle von Regierung und Verwaltung durch Bürgerausschüsse (Holenstein 1999, S. 131).

Ob die bildungspolitische Öffentlichkeit ebenso wie die Teilnehmer am politischen Diskurs der Helvetik nicht für Ablösung, sondern für *Verbindung* des alteidgenössischen Republikanismus mit dem ‚modernen‘ Begriff der Republik sorgen, wie Zurbuchen feststellt, soll anhand der Argumentationen für und Hoffnungen und Erwartungen an schulpädagogische Reformen im Diskurs der Helvetischen Republik geklärt werden (Zurbuchen 2000, S. 152f.).¹⁴² Ein vorgängig knapper Blick auf die französische Revolutionspädagogik wird das Spektrum der Argumente und Lösungen für und die Herausforderung an eine *neue* Schule im Zusammenhang mit der politischen Staatsumwälzung aufzeigen.

4.2) DER PÄDAGOGISCHE *ÉLAN UTOPIQUE* IN DER FRANZÖSISCHEN REVOLUTION

Die zentrale Innovation der Französischen Revolution von 1789 ist eine politische und besteht in der Realisierung des politischen Konzepts der Volksrepräsentation.¹⁴³ Durch den politischen Wandel erhielt Erziehung einen doppelten Sinn: Sie hatte sowohl den Auftrag, die zukünftige als auch die zeitgenössische Generation in den versprochenen Staat und dessen demokratische Rahmenbedingungen zu integrieren.

Die Revolution verlangte mehr als ein paar Reformen im Bildungswesen. Sie wollte, wie Bronislaw Baczko in seiner ideengeschichtlichen Studie über die französische Revolutionspädagogik zeigt, Tabula rasa machen, bei Null beginnen und auf den Trümmern ein neues Gebäude aufrichten, das, bis ins kleinste Detail durchdacht, den Bruch zwischen der alten und der neuen Epoche markieren sollte (Baczko 1982, S. 26). Der revolutionäre Mythos des Bruchs beförderte realiter die komplette Zerstörung der Schulstrukturen des Ancien

142 Eine Verbindung des klassischen mit dem modernen Republikanismus erkennt Albert Tanner im Selbstverständnis der Helvetischen Republik als Schwurgemeinschaft, worin der Bürgereid Ausdruck für den Eintritt in die bürgerliche Gesellschaft darstellt (Tanner 1999, S. 154).

143 Im Französischen müsste vielmehr von Repräsentation der Nation gesprochen werden. Der Begriff „peuple“ im Singular definiert zur Zeit der Französischen Revolution höchstens ein Verhältnis zum König. *Nation* hingegen umfasst seit der Schrift *Qu'est-ce que le tiers-état?* von Sieyès (1789) die ganze Bevölkerung. Nation ist eine „[...] Gesellschaft, welche unter einem gemeinschaftlichen Gesetz lebt und durch ein und dieselbe gesetzgebende Versammlung vertreten wird“ (Sieyès 1988, S. 34). „Nation“ dient als Integrationsbegriff, der alle Franzosen zum Bekenntnis der Errungenschaften der Revolution zusammenführen will (Schönemann 1990, S. 281ff.)

Régime und einen pädagogischen Diskurs, mit dem Anspruch auf Originalität (Boulad-Ayoub 1997, S. 11; Baczko 1982, S. 17f.). Die Zerstörung der Infrastruktur erfolgte direkt und indirekt u.a. über die Abschaffung des Zehnten, die Auflösung der religiösen Orden und Kongregationen und die Verstaatlichung ihrer Güter. Per Dekret waren die Priester und Lehrer aufgefordert, den Eid auf die Verfassung (*serment civique*) abzulegen, ohne den sie nicht länger im Unterrichtswesen tätig sein durften. Im Jahr II der Revolution war die Vernichtung der alten Bildungsstrukturen praktisch gelungen, ohne an ihrer Stelle neue zu errichten (Boulad-Ayoub 1997, S. 21).¹⁴⁴

Gleichzeitig wie auf institutioneller Ebene die Zerstörung des alten Schulwesens seinen Lauf nahm, wurden in der Nationalversammlung Projekte zur Reorganisation diskutiert, die Hans-Christian Harten akribisch aufgearbeitet hat (Harten 1990, S. 25ff.).¹⁴⁵

Das erste Projekt, der *Rapport sur l'instruction publique*, wurde 1791 von Talleyrand eingebracht.¹⁴⁶ Drei Ziele sind darin enthalten, die teilweise an die traditionellen Schulstrukturen anknüpfen: die Ausrichtung des Unterrichts auf den praktischen Nutzen, Orientierung der Unterrichtsinhalte an wissenschaftlichen Erkenntnissen und die Zentralisierung des Bildungswesens. Talleyrand entwirft ein vierstufiges *Bildungssystem*, das eine Primar-, Distrikt- und Departementsschule und ein Nationalinstitut beinhaltet. Sein Konzept ist ein Projekt des Übergangs, das die bestehenden Einrichtungen der Ordensgesellschaften mitberücksichtigt. Der Besuch der öffentlichen Schulen wird von ihm nicht obligatorisch erklärt. Genügend Anreiz zum freien Schulbesuch soll die Kostenlosigkeit

144 Unterricht im Ancien Régime in Frankreich war geprägt von einem Nebeneinander einzelner Schulen ohne Verbindung und starken regionalen Unterschieden. Die kleinen Schulen in der Stadt und ihre Äquivalente auf dem Land, die höheren Schulen und die Universitäten existierten nebeneinander ohne Verbindung. Schule wurde nicht als Angelegenheit des Staates betrachtet. Die Bildungsversorgung am Vorabend der Revolution scheint in der Stadt grundsätzlich besser als auf dem Land und für Knaben besser als für Mädchen gewesen zu sein (Boulad-Ayoub 1997, S. 15). Die *collèges* lehrten nach dem humanistischen Bildungsprogramm der Renaissance und legten Wert auf guten Umgang und gute Sitten. In den *collèges* herrschte eine Werthierarchie bezüglich ihrer Ausbildungen. Das Jurastudium war Kindern aus der höheren Beamtschaft, das Theologiestudium Kindern aus dem Kleinbürgertum bestimmt (Harten 1990, S. 10). Die Universitäten waren nach dem mittelalterlichen Modell auf die vier Fakultäten Kunst, Theologie, Recht und Medizin beschränkt. Nirgendwo war eine weltliche Lehrerbildungsstätte etabliert. In einzelnen Regionen waren die Verschulung der Massen und die Alphabetisierung weiter vorangeschritten, anderswo kaum etabliert (Furet / Ozouf 1977).

145 Parallel zu dieser schulpolitischen Debatte im Parlament fand ein ausserparlamentarischer Diskurs zur Reform des Erziehungs- und Bildungswesens statt. Die wichtigsten Schulprojekte und Erziehungskonzepte hat Hans-Christian Harten ebenfalls ausgewertet (Harten 1990).

146 Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (prince de Bénévent) (1754-1838) war Priester und Repräsentant des Klerus in den Generalständen in Frankreich. Baczko bezweifelt, dass der *Rapport sur l'instruction publique* aus der Feder Talleyrands stammt. Von wem hingegen das Projekt stamme, sei ungewiss (Baczko 2000). Harten glaubt darin u.a. Handschriften von Condorcet und Monge zu erkennen (Harten 1990, S. 25).

des Unterrichts bieten. Beiträge für den höheren Schulbesuch sollten den Zugang der unteren sozialen Schichten erschweren. Talleyrand bricht bewusst nicht mit dem tradierten Konzept des Ausschlusses, denn das Bildungssystem solle vielmehr dazu beitragen, die hergebrachten sozialen Strukturen zu zementieren und die Situation der einzelnen Schichten nach ständischen Kriterien zu verbessern. Talleyrand verfolgt zwar die Absicht, die Unterrichtsbedingungen für das Volk zu verbessern, was Aufgabe der Primarschulen sei, hingegen ohne soziale Mobilität zu intendieren.

Der im Anschluss an Talleyrands Projekt in der gesetzgebenden Versammlung verlesene *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* von Mirabeau tritt im Anspruch auf sozialen Aufstieg noch einen Schritt zurück.¹⁴⁷ Auch die Elementarschule soll Schulgeld kosten, sozusagen als pädagogisch-disziplinierende Massnahme zur Motivation schulischer Leistungen. Damit in Verbindung steht die eindeutige Absicht Mirabeaus, soziale Aufstiegschancen und -interessen einzudämmen. Mirabeau orientierte sich stark an den bestehenden Schulstrukturen und plante kaum Veränderungen bezüglich der Unterrichtsinhalte. An der Spitze seines Systems steht – wie bei Talleyrand – ein Elite-Institut, das 100 per Wettbewerb ausgewählten Studenten aus allen Landesteilen einen kostenlosen höheren Unterricht bieten soll.

Einen detaillierten Plan zur Umgestaltung des gesamten Bildungswesens lieferte das unter der Leitung Condorcets stehende, neu konstituierte *comité d'instruction publique*.¹⁴⁸ Im *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* ist ein gestuftes System, beginnend mit den Primarschulen, gefolgt von Sekundarschulen, Instituten und Lyzeen, vorgesehen. Der kostenlose Unterricht in den Primarschulen soll eine auf praktischen Nutzen bezogene Allgemeinbildung sein. Zu den elementaren Kulturtechniken sollten Kenntnisse in Landwirtschaft und Handwerk vermittelt werden. Das Konzept ist von der Zielvorstellung durchdrungen, individuelle Autonomie – eine Bedingung für Volkssouveränität – zu erreichen. Die Sekundarschulen, die sowohl praktisches Wissen vermitteln und einen Teil der handwerklichen Lehre übernehmen sollen, lehnen sich an das Konzept der traditionellen Zeichenschulen an.¹⁴⁹ Verschiedene Bildungsinstitute sollten auf die Übernahme öffentlicher

147 Honoré-Gabriel Riqueti, comte de Mirabeau (1749-1791), Anhänger des Modells einer konstitutionellen Monarchie.

148 Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet (1743-1794) sympathisierte mit den Girondisten.

149 Die Funktion des Zeichenunterrichts war eine allgemeine berufs- und arbeitsvorbereitende. Schon früh sollten Zeichnen und Handwerk den genauen Blick (*le coup d'oeil juste*) schärfen und eine sichere Hand üben. Ziel war es, den Kindern die Arbeit als Prinzip und insbesondere als Grundlage zur Freiheit schmackhaft zu machen. Die Idee des Zeichenunterrichts wurde von den Physiokraten im Ancien Régime propagiert (Harten 1990, S. 26).

Tätigkeiten und Funktionen vorbereiten. Das Konzept Condorcets ist geprägt von einer Dominanz der modernen Wissenschaften, insbesondere des mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens. Vorgesehen ist zudem die vollständige Trennung von Schule und Kirche und der totale Ausschluss konfessionell religiöser Inhalte aus dem öffentlichen Unterricht. Krönung des Systems bildet eine unabhängige Gelehrten-Republik, eine Gesellschaft der aufgeklärtesten Männer, die als oberste Autorität die Aufsicht über das Bildungswesen und die Lehrbücher führen sollten.¹⁵⁰ Dahinter steckt die Idee des Ausschlusses staatlicher Bürokratie aus der Verwaltung und Steuerung des Schulwesens. Dieser Schulplan, so Harten aus der Perspektive der Moderne, stellt das erste Konzept eines „wissenschaftsorientierten Bildungssystems“ dar (Harten 1990, S. 30).

Zu Beginn der Revolution war mit der Forderung nach allgemeiner Volksbildung nicht zwangsläufig eine Befürwortung sozialer Mobilität eingeschlossen.¹⁵¹ Volksbildung war vielmehr verbunden mit den praktischen Erfordernissen der damaligen sozialen Verhältnisse. Das änderte sich mit dem Konzept von Condorcet. Nach ihm stand das französische Bildungswesen im Zeichen der staatsbürgerlichen Gleichheit und den Forderungen nach allgemeiner, öffentlicher und kostenloser Volksbildung.

Nach Ausrufung der Republik im Herbst 1792, im Jahr I der Französischen Republik, wurde ein neues politisches Gremium für das Schulwesen geschaffen, der Unterrichtsausschuss des Konvents. Ende 1792 legte das Unterrichts Komitee einen Gesetzesvorschlag von Romme vor, der die organisatorische Gliederung Condorcets im Wesen übernimmt und nur auf die umstrittene Gelehrtenrepublik (*société nationale*) verzichtete.¹⁵² Im Mai 1793 wurde das erste Elementarschulgesetz erlassen.

Der Sommer 1793 brachte einen erneuten Wandel in die bildungspolitischen Orientierungen. Wieder in Anlehnung an Condorcet brachte Romme ein inhaltliches Konzept für die Primarschulen vor. Darin verband er einen nutzenorientierten Unterricht mit politischer

150 Die so genannte *société nationale* stiess im Konvent auf heftige Kritik. Befürchtet wurde, die ehemalige Herrschaft des Klerus werde durch eine Gruppe von Gelehrten ersetzt (Harten 1990, S. 42).

151 Dies entspricht der Tradition im Ancien Régime. Die Physiokraten, allen voran Turgot, fordern zwar ein allgemeines Volkssystem, hingegen ohne die ständische Differenzierung der Gesellschaft zu hinterfragen. Hinter Turgots Konzept zur Etablierung eines öffentlichen Elementar- und Sekundarschulwesens steckte vielmehr die Hoffnung auf Vermehrung des allgemeinen Wohlstands (Alt 1949). Die Idee, das Konzept der Volksbildung in Bezug auf die Aufrechterhaltung der ständischen Ordnung zu begrenzen, entsprach weitgehend der öffentlichen Meinung und wurde nicht nur von Voltaire und Rousseau befürwortet. Der ständisch begrenzte Zugang zu den *collèges* wurde auch von Aufklärern wie Diderot oder La Chalotais mit dem angstvollen Hinweis auf eine potenzielle soziale Destabilisierung legitimiert (Harten 1990, S. 12).

152 Gilbert Romme (1750-1795) gehörte der Partei Robespierres, den Montagnards, an.

Bildung und einem rationalistischen, antiklerikalen und antireligiösen Konzept (Harten 1990, S. 43). Religion sollte aus dem öffentlichen Unterricht ausgeschlossen und frühere Geistliche vom Unterrichtswesen dispensiert werden. Romme konzipierte eine öffentliche Bildungsverwaltung, die die Verteilung und Einrichtung der Schulen besorgen, eine Vorauswahl potenzieller Lehrkräfte den Eltern zur Wahl vorschlagen und die Funktion einer Beschwerdeinstanz übernehmen sollte.

Darauf brachte Robespierre ein Internats-Konzept von Lepeletier in den Konvent.¹⁵³ Lepeletiers *Projet d'éducation nationale* betrifft nur die Primarschule. Sie soll ein obligatorisches Internat, organisiert nach dem Prinzip der Gemeinschaft, sein. Der darin vorgesehene Unterricht verbindet politisch-moralische Bildung mit Arbeitserziehung (Harten 1990, S. 45). Pädagogische Absicht Lepeletiers war es, den zukünftigen Bürger und ökonomisch unabhängigen Arbeiter zu formen. Die Gemeinschaftserziehung sollte einen Beitrag zur Beförderung der sozialen Gleichheit und zur Verbesserung der ökonomischen Lebensbedingungen der breiten Masse beitragen. Das schulische Leben war nach einem strikten Zeitplan, durchzogen von strenger Disziplin, vorgesehen.

Im Gegensatz zu obigem Konzept steht der Entwurf Lakanals, ebenfalls aus dem Jahr 1793.¹⁵⁴ Sein Primarschulunterricht sollte zwar kostenlos, aber nicht obligatorisch und alle höheren Schulen der privaten Initiative überlassen sein. Auch private Elementarschulen würden toleriert, solange sie unter der Aufsicht des Staates stünden. Das Projekt folgte der Vorstellung der Freiheit der Märkte, wie sie vom klassischen Liberalismus entworfen wurde (Harten 1990, S. 47). Die Unterrichtsverwaltung sollte rein staatlich, ohne Mitwirkung der Eltern oder der Öffentlichkeit, sein. Inhaltliches Konzept Lakanals war eine moralisch-patriotische Erziehung, wie sie ähnlich schon Mirabeau vorbrachte. Der Schule wurde die Funktion auferlegt, durch öffentliche Feste einen neuen bürgerlichen Kult zu organisieren.

Das im selben Jahr diskutierte *Projet d'éducation nationale* (1792) von Rabaut Saint-Etienne ist durchdrungen von einer pädagogischen Festkultur.¹⁵⁵ Harten bezeichnet es als ein „Konzept der Vergemeinschaftung durch einen republikanischen Kult“ (Harten 1990, S. 48). Während die Schulen für die Vermittlung der elementaren Kulturtechniken zuständig sein sollen, stellen die öffentlichen Feste und Wettbewerbe den zentralen Ort der Erziehung dar. Im „Temple nationale“ sollen jeweils sonntags Hymnen gesungen und Moraldiskurse gehalten

153 Louis-Michel Lepeletier (1760-1793), Marquis de Saint-Fargeau, fiel einem Attentat durch Royalisten zum Opfer.

154 Joseph Lakanal (1762-1845) war Präsident des französischen Unterrichtskomitees.

155 Jean Paul Rabaut Saint-Etienne (1743-1793), protestantischer Pastor, wurde 1793 guillotiniert.

werden. Die Unterrichtsinhalte sind vollständig auf diese öffentlichen Festivitäten ausgerichtet: Lese- und Schreibstoff bieten bürgerliche Hymnen, die Menschenrechtserklärung und der republikanische Katechismus.

Das Gesetz aus dem Jahr II der Republik stammt vom Künstler Bouquier.¹⁵⁶ Er erklärte den öffentlichen Primarschulbesuch für obligatorisch und wünschte eine basisdemokratische Aufsicht, bestehend aus allen Bürgern. Das Gesetz legt keine Unterrichtsinhalte fest. Die Finanzierung der Schule sollte der Staat übernehmen, das Lehrergehalt nach der Anzahl Schülerinnen und Schüler berechnet werden. Das Konzept des obligatorischen Unterrichts ist unter den Umständen des *Terreur* einerseits auf den Grundsatz der Gleichheit zurückzuführen und andererseits als Ausdruck eines tiefen Misstrauens gegenüber dem familiären Milieu zu verstehen (Harten 1990, S. 58). Der Einfluss der Familie sollte durch ein künstliches Universum einer staatlich überwachten Modellgesellschaft begrenzt werden. Diese Rolle wurde der Schule zugewiesen. Bouquier präsentierte auch ein Konzept für die zweite Stufe des Bildungssystems, das im Kern eine Sammlung non-formaler Bildungsbemühungen für alle Bürger darstellt. In der *société populaire* und anderen Vereinigungen und Gesellschaften, Bibliotheken, Museen, wissenschaftlichen Sammlungen und botanischen Gärten sollten sich Erwachsene und Kinder selbstständig Wissen aneignen können. Regelmässige Teilnahme an Sitzungen der staatlichen Verwaltung sowie öffentliche Feste und republikanische Theater waren die vorgesehen Institutionen politischer Bildung.

Ab 1794 nahm das Thema der moralisch-patriotischen Integration der Jugend und des Volkes in die Republik überhand. Der Gesetzesentwurf von Mathieu verknüpfte die Festkonzeption Lakanals an die neue Zeiteinteilung nach Dekaden. Hier setzt der Traum der Revolutionspädagogik an, quer durch alle Institutionen erziehend wirken zu können. Der Revolutionskalender und die neuen Ortsnamen sollten gleichsam eine alltäglich präsente Geschichtslektion markieren. Zeitungen und Flugschriften nahmen die Funktion einer Sprachlektion ein, welche gegen die Verwendung des Dialekts (Patois) die Einheitssprache fördern und damit antiföderale Wirkungen erzielen sollte (Baczko 1982, S. 21).

Auf schulpolitischer Ebene gab es bedeutsame Veränderungen mit dem Gesetzesentwurf von Lakanal, welcher das Gesetz von Bouquier aufhob. Das Prinzip der Schulpflicht wurde aufgehoben, am kostenlosen und öffentlichen Primarschulunterricht hingegen festgehalten. In der Distribution der Schulen wich Lakanal auf das Prinzip der Geometrie aus, gemäss der die Schulen nach Anzahl Einwohnern etabliert werden sollen. Die frühere Verteilung, eine Schule

156

Gabriel Bouquier (1739-1810) sass im Konvent auf der Seite der Montagnards.

pro Gemeinde, wurde aufgehoben. Im gleichen Jahr kam die berufsbildende *méthode révolutionnaire* auf, Barère legte sein Konzept für einen einheitlichen Französischunterricht vor und es erfolgte die erste Wettbewerbsausschreibung zur Erstellung von Elementarbüchern. Das Konzept von Daunou, das ein Jahr später das Gesetz Lakanals ablösen sollte, reduzierte den Bildungskanon auf „Lesen, Schreiben, Rechnen und republikanische Moral“ (Harten 1990, S. 66). Der Lehrer sollte eine Wohnung mit Garten erhalten, in dem er seinen Lebensunterhalt grösstenteils selber bestreiten konnte. Der kostenlose Unterricht wurde aufgehoben und die Verteilung der Primarschulen auf ein paar wenige pro Kanton reduziert. Ab 1795, der Zeit des Direktoriums, werden zwei bildungspolitische Themen brisant: der Aufbau des höheren Bildungswesens und der Ausbau moralisch-patriotischer Erziehung (Harten 1990, S. 75). Lakanal, der frühere Verfechter rein privater höherer Bildung, legte ein Projekt zur Etablierung von „écoles centrales“ und „écoles normales“ vor. Fourcroy brachte die Idee der „école polytechnique“ ein. Anfang des Jahres IV waren die Grundlagen für ein höheres Bildungswesen geschaffen, das im Wesentlichen auf den Ideen Condorcets basierte. Das Direktorium tendierte dazu das Primarschulwesen sich selbst zu überlassen und sich auf das höhere Unterrichtssystem zu konzentrieren. Der Durchlässigkeitsgedanke zwischen Primarschulen und höheren Bildungsinstitutionen wurde aufgegeben. Die höhere Bildung wurde inhaltlich auf die Vermittlung enzyklopädischer, wissenschaftlicher Kenntnisse ausgerichtet. Die innere Organisation entsprach einer selbstverwalteten Schule gemäss demokratischen Vorstellungen. Höhere Bildung war gedacht als Mittel zur Elitereproduktion im Interesse des republikanischen Staates und fügte sich in die politische Entwicklung ein, die staatliche Macht des Bürgertums von derjenigen der breiten Masse abzugrenzen (Harten 1990, S. 77). Bildung und Besitz sollten wieder miteinander verbunden, politische Partizipation nur den Gebildeten vorbehalten sein. Für die Mobilisierung des Volkes wurden die republikanischen Feste wiederbelebt. Im Jahr VI wurde die Verwendung des republikanischen Kalenders gesetzlich vorgeschrieben und der Besuch von Dekaden- und Nationalfesten verordnet (Harten 1990, S. 79).

Nach zehn Jahren Schuldebatte wurde nach dem Staatsstreich Napoleons im Jahr 1800 eine grosse Enquête zur Erhebung des Zustands des Unterrichtswesens veranlasst und zwei Jahre später wurde ein Gesetz für den öffentlichen Unterricht aufgrund des Berichts von Fourcroy erlassen (vgl. Herrmann; Oelkers 1989, S. 105ff.; Baczko 1982, S. 59ff.).

Der revolutionspädagogische Diskurs brachte *zwei* Utopien hervor:¹⁵⁷ Die Feste sollten erstens dazu dienen, den republikanischen Staat in der Masse imaginär aufleben lassen, und Unterricht sollte zweitens dem Volk die elementaren Kulturtechniken (lesen, schreiben und rechnen) vermitteln und diese in Funktion für die Errichtung des moralischen Gebäudes der Republik setzen. Republikanische Moral wurde so zum Gegenstand des Unterrichts und ebenso dessen Inhalt. Die tradierten formalen Elemente religiöser Bücher für den Unterricht sollten beibehalten und mit neuen Inhalten gefüllt werden. Diente die Lektüre des Katechismus früher der konfessionellen Erziehung, so wurde das „Alphabet républicain“ als Instrument zur Propagierung republikanischer Moral verwendet.¹⁵⁸

Das Werden des Bürgers, die Lehre des staatsbürgerlichen Lebens und die republikanische Moral bildeten den Bindestrich zwischen Erziehung und Unterricht in der Französischen Revolution (Baczko 1982, S. 33).

Ob die Vertreter der bildungspolitischen Öffentlichkeit in der Helvetik ebenso wie in der Französischen Revolution die Zerstörung des bestehenden Unterrichtswesens intendierten, mit welchen schulkritischen Argumenten sie ihre Reformen legitimierten und welche Erwartungen an Erziehung und Unterricht geknüpft waren, soll im Folgenden anhand der Quellentexte dargestellt werden.

4.3) DIE ÖFFENTLICHE KRITIK AN DER ALTEN SCHULE IN DER HELVETIK

Die Rede vom schlechten Zustand der Schule oder mangelhafter und fehlgeleiteter Erziehung – wie sie in der Französischen Revolution geführt wurde – ist in den Bildungsreformvorschlägen der Helvetischen Republik beliebt, aber nicht die bedeutendste

157 Denken in Utopien scheint so alt zu sein wie menschliches Denken. Sie stellen Zukunftsprojektionen und alternative Denkansätze gegenüber dem lebensbedrohlichen Alltag der Gesellschaft dar. Der *Staat* von Platon, *Utopia* von Th. Morus, der *Sonnenstaat* von T. Campanella, das *Haus Salomon* von F. Bacon, *Emile* von J.J. Rousseau skizzieren die Kette der utopischen Phantasieproduktion, gesellschaftlicher Kritik, menschlicher Hoffnungen, Träume, Prophezeiungen und Wünsche nach. Die Utopien vermitteln uns ein historisches Bild der Auseinandersetzungen mit Macht, Herrschaft und Gewalt einerseits, mit sozialer Gerechtigkeit, sozialer Gleichheit oder Toleranz andererseits. Ob ökonomische, politische, soziale oder religiöse Utopien – pädagogische Aspekte sind stets darin enthalten. Zu den pädagogischen Utopien in der Französischen Revolution vergleiche Harten 1996.

158 Das Alphabet républicain ist zwar nicht im Frage-Antwort-Schema geschrieben wie der Katechismus. Die Form ist ein paternaler Dialog. So beginnt die erste *Conversation*, welche über die Schönheit der Natur die Existenz Gottes beweisen will: „Re-gar-de, mon en-fant, tout ce qui t’en-vi-ronn-ne“ (Alphabet Républicain 1990, S. 111). Die vierte *Conversation* behandelt Regierung, Staatsform und Gesetze in einer Republik. „Le peuple seul est souverain, c’est-à-dire maître, & seul il peut se donner les loix à lui même. Car tous les hommes étant égaux par la nature, aucun homme ne doit imposer de loi à un autre“ (ebd., S. 112 ; Hervorhebungen im Original).

Legitimation für Reformen. Anders als in der Französischen Revolution fordern die Autoren aber nicht die Zerstörung des Alten, sondern die *Verbesserung* des Bestehenden und die *Fortsetzung* bereits laufender Reformen. Die Beurteilung der Schule des Ancien Régimes ist keineswegs vernichtend und dient nicht wie in Frankreich bloss einer Rhetorik für die vollständige Neuerfindung des Schulwesens. Gegenüber einer Neu-Konzeption des Bildungswesens besteht vielmehr eine gewisse Skepsis. „Allein zum hinreissen braucht es wenig: wieder auf=bauen, und besser bauen ist etwas andres“, schreibt Tschan einleitend in sein Konzept *Über die öffentlichen Schulen* (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 91). Die Schule sei eine historisch gewachsene Institution, „das Werk guter Köpfe von vielen Jahrhunderten“, die sich im Laufe der Zeit fortwährend gewandelt habe (ebd.). Nur stetige Reformen führten zu einer allmählichen Verbesserung der Schulanstalten. Der jetzt erfolgte politische Wandel erfordere eine Analyse des Status Quo und eine ganz besondere Anpassung des Schulwesens, an welchem sich möglichst viele Personen beteiligen sollten. Die Schulen

umschaffen und merklich verbessern kann nur der Erfolg einer gemeinschaftlichen Anstrengung und Berathschlagung derjenigen seyn, die das Alte geprüft haben, die den Geist und die Bedürfnisse der neuen Zeiten kennen, die gegen Altes und Neues unpartheyisch, und nur für das Bessere eingehen sind (ebd.).

In *De l'instruction publique des enfants des villages* (1799) wendet sich Bridel gegen eine radikale Kritik an der ‚alten‘ Schule. Die Behauptung, „que tout était mauvais dans l'ancien ordre de choses“ ziele lediglich darauf ab, das Neue in ein besseres Licht zu stellen (Bridel 1983, S. 59). Diejenigen, die derart verleumderische Zuschreibungen machten, hätten keine Ahnung von den Schulverhältnissen und scherten sich um die Beweise für ihre kühnen Behauptungen. Die Erziehung (*éducation*) auf dem Lande könne nämlich keinesfalls für „nulle“ erklärt werden (ebd.).

Entschieden weist Fellenberg die Behauptung von sich, der Volksunterricht sei für die Regenten und Machthaber gefährlich. Im Gegenteil, einseitige oder unzweckmässige Bildung wie sie betrieben worden sei, führe zu Sittenlosigkeit und schliesslich zum Verderben des Staatswesens. Erziehung im Ancien Régime habe die grosse Masse dazu gebracht,

[...] ihr Leben hinzubringen, wie Ochsen, die Gedankenlos ihr Joch nach dem Willen ihres Treibers tragen, und wie Affen, die ohne Ueberlegung nachahmen, was ihnen vorkommt, oder wie Papageien, die nachkrähen, was man ihnen vorspricht, ohne zu verstehen was sie schwatzen (Auszüge 1798, S. 284).¹⁵⁹

159 Guggisberg bringt diese Stelle als Zitat aus Fellenbergs *Beiträgen zu Helvetiens Bildung und Veredlung* von (1798) (Guggisberg 1953, S. 399).

Daher fordert er die Verbindung intellektueller Bildung mit mechanischer Arbeit und moralischer Tätigkeit.

Die Autoren sind mit den bestehenden Schulstrukturen, zumindest was ihre Region oder ihren Kanton betrifft, vertraut und sehen darin eine hinreichende Basis für Reformen. In seinem Entwurf über die Organisation der Schulen (*Projet sur l'organisation des écoles*) erwähnt Leresche die bereits bestehenden und gut funktionierenden Fundamente der Schulstrukturen in der Waadt: „[...] les bases sont posées, l'édifice est commencé, mais il est bien loin d'être achevé [...]“ (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 18). Nach ihm existierten 1799 im Kanton Léman 500 Volksschulen, die durchschnittlich von 80 bis 100 Kindern besucht und von einem Lehrer geführt würden. Über diese Primarschulen (*écoles primaires*) hinaus verfügten 12 Gemeinden des Kantons, die Hauptstadt ausgeschlossen, über Gymnasien (*collèges*). Hier werde der Stoff der Primarschule vertieft und zusätzlich Grammatik, Latein, Dichtkunst, Geographie, Geschichte und Geometrie gelehrt (ebd., S. 25).

Zwei weitere Waadtländer, Secretan und François, loben die Tradition der bestehenden Reformkultur, sowohl im niederen wie im höheren Bildungswesen (Secretan. BA. ZHR B 1799, S. 9). Seit längerem würden nämlich von Kindern beiderlei Geschlechts Kenntnisse im Lesen und Schreiben gefordert, weshalb man „de bonne heure des écoles, soit dans les villes, soit dans les campagnes“ gegründet habe (François 1798b, S. 4).

Für den Kanton Bern stellt Lauterburg fest, das Volksschulwesen befinde sich sowohl auf dem Land wie in der Stadt in einer Auf- und Ausbauphase. Überall „entstanden und entstehen immer mehr öffentliche Erziehungsanstalten“, so dass „jeder nach dem Stand, in welchem er sich befindet, und nach seinen besonderen Neigungen zu diesem oder jenem Berufe Unterricht und Anweisung erhalten kann“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 4f.). Müller (LU) verweist in seiner Rede vor dem Luzerner Erziehungsrat auf die löblichen Bildungsanstrengungen der Jesuiten in der jüngsten Vergangenheit und besonders auf die Bemühungen seiner Lehrer, Crauer und Zimmermann, für das Bildungswesen im Kanton Luzern (Zwei Anreden 1799, S. 38f.).¹⁶⁰

Was die höhere Bildung betrifft, so Höpfner in seiner Skizze zur Einrichtung eines Bildungssystems, „gäbe es in den meisten Kantonsstädten entweder weitläufige Akademien, oder höhere Schulanstalten und dazu gehörige Gebäude, nebst schon meist vorzüglichen

160 Joseph Ignaz Zimmermanns (1737-1797) Verdienste liegen in der Gründung der Töchterschule bei den Urselinerinnen und der Lehrerinnenbildung sowie der Gründung einer Schul- und Jugendbibliothek. Zimmermann stand in Kontakt mit Leonhard Usteri, dem Gründer der Töchterschule in Zürich. Das Hauptgewicht des Mädchenunterrichts lag im Hauswesen (Hunziker 1881, Bd. I, S. 269ff.; Zwei Anreden 1799, S. 43).

Lehrern“ (Höpfner 1800, S. 69). Und aus Zürich vermeldet Schulthess lüblich die privaten Initiativen im höheren Bildungswesen. Eine von „Landbürgern gestiftete“ höhere Lehranstalt für ihre Kinder gedeihe mit Hilfe einer Gesellschaft bestens, und in „Cappel“ sei kürzlich auf ähnliche Weise eine Distriktschule gegründet worden (Schulthess 1798, S. 14).

Die aus Bern, Waadt und Zürich stammenden positiven Bemerkungen über den Zustand des Bildungswesens stimmen mit der Aussage Bridels überein, wonach nirgendwo in Europa die Erziehung (*éducation*) besser eingerichtet sei als in den Kantonen Zürich, Bern, Basel und in der Waadt (Bridel 1983, S. 59). Für die Waadt geht Bridel von einer Alphabetisierungsquote von 90% für beide Geschlechter und einer Schreibkompetenz bei 60% aller Männer aus (ebd.).

Drei zentrale Kritikpunkte prägen den öffentlichen, helvetischen Bildungsdiskurs: die Uneinheitlichkeit bezüglich Versorgung und Organisation des Unterrichts, Mangel an und Unzulänglichkeit von Schulgebäuden und die saisonale Organisation der Schule.

Uneinheitlichkeit

Die Hauptkritik am alten Schulwesen betrifft den regional unterschiedlichen Schulbestand und die uneinheitlichen Schulstrukturen. Die äussere Organisation des Schulwesens als ein loses, uneinheitliches und wenig strukturiertes Gebilde entsprach nicht den Vorstellungen der zentralistischen Republik. Die Kritiker forderten implizit sowohl Zentralisierung wie Vereinheitlichung des helvetischen Bildungswesens.

Höpfner bringt die helvetische Schullandschaft in Analogie zur Vielfalt der Staatsverfassungen in der Alten Eidgenossenschaft und bezeichnet sie als „Quodlibet“ (Höpfner 1800, S. 57). Gemäss der Einheit der Verfassung fordert er die Passung der „Nationalerziehungsanstalten“ an diese „*Einheit* im Ganzen und in ihren *Theilen*“ (ebd. [Hervorhebung im Original]).

Kantonale Unterschiede werden aber auch in der Distribution und Versorgung von Unterricht zwischen Kantonen, Regionen und v.a. zwischen Stadt und Land bemängelt.

Es gab Gegenden in Helvetien, wo für die Entwicklung der Anlagen des Menschen und für die Vorbereitung des Bürger auf seinen künftigen, öffentlichen Beruf von Staateswegen gar nichts gethan wurde [und] an manchem Orte gab es ausschliessend nur für einen oder für einige Stände Unterrichtsanstalten (Zwei Anreden 1799, S. 21).

Die beiden Müller stellen für Schaffhausen und Luzern fest, dass die Versorgung aber eindeutig auf dem Land am schlechtesten sei. Die seit 30 Jahren anhaltenden Reformen hätten in Schaffhausen fast ausschliesslich in den Städten stattgefunden, meint Müller. Die Erklärung

sucht er im vormaligen Abhängigkeitsverhältnis zwischen Stadt und Landschaft und dem damit einhergehenden Protest der Landbevölkerung. Diese hätte sich nämlich stets geweigert, sich in Schulfragen von den Städtern Vorschriften machen zu lassen (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 149). Schlecht stehe es auch um die Landschulen im Kanton Luzern, die sich im Zustand „gänzliche[r] Versunkenheit“ befänden (Zwei Anreden 1799, S. 45).

Im Hinblick auf eine Vereinheitlichung der Organisation der Schulen zieht Leresche nicht dieselbe Konsequenz, wie es das Direktorium mit seinem zentralistischen, einheitlichen Bildungsgesetz beabsichtigte. Er warnt davor, die regionalen und interkantonalen Unterschiede auf einen Schlag überwinden zu wollen. Wo nämlich die Aufklärung noch schwach verbreitet und die Mittel dazu noch zu etablieren seien, würden die Fortschritte langsamer vor sich gehen als in Gegenden, in denen das Volk bereits aufgeklärt sei.

[...] si dès le moment actuel on voulait rendre l'éducation unifome dans toute l'Helvétie, on retarde par là même les progrès qu'elle peut faire dans les cantons où les développemens peuvent être le plus faciles. Il paraît donc nécessaire qu'outre le Pouvoir placé au centre de la République pour diriger l'éducation du peuple d'une manière générale, il y ait dans chaque canton un pouvoir secondaire qui dirige les détails et fasse tout le bien que les circonstances de tout genre peuvent permettre d'opérer dans cette partie de l'Administration (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 25; Hervorhebungen im Original).

Eine gleichförmige Bildungspolitik für die Einheitsrepublik im Hinblick auf die Nivellierung des gesamten schweizerischen Bildungswesens scheint Leresche nicht sinnvoll. Die kantonalen Unterschiede verlangten je *verschiedene* Reformen, welche von einem kantonalen Gremium gesteuert werden sollen.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die mangelnde Datenlage für den Vergleich des allgemeinen Zustands des Schulwesens in der Helvetischen Republik. Ith fordert in seinen *Ideen zur Nationalerziehung Helvetiens* die Beamten auf, „aus ihren Studierzimmern heraus auf den wirklichen Schauplatz des öffentlichen Unterrichts, in unsere Tempel, unsere Akademien, unsere Stadt- und Landschulen“ zu treten (Ith 1800a, S. 74f.). Er wünscht sich weiter eine empirische „Erhebung des Zustands“ der Schulen (ebd., S. 80). An der von Stapfer bereits durchgeführten Enquête kritisiert Ith den Fragenkatalog, den er als unergiebig und lückenhaft bezeichnet. Verbesserungen des Schulwesens bedürften einer fundierten Evaluation ihres Zustands unter Berücksichtigung historischer Analysen. Dem schliesst sich Leresche an, indem er meint, „qu'on observe leurs progrès pour bien ou mal“ (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 23).

Schulgebäude

Häufig moniert werden Mangel und Unzulänglichkeit der Schulgebäude, insbesondere der Schulstuben, was oft in Zusammenhang mit dem unregelmässigen Schulbesuch gebracht wird.¹⁶¹

Vor allem auf dem Land gäbe es viel zu wenige Schulhäuser, so dass eine Schule von bis zu 100 Kindern besucht werde. Das habe weite Schulwege zur Folge, die von den Eltern zuweilen als Entschuldigung dienten, die Kinder bei schlechten Wetterverhältnissen zu Hause zu behalten. Die Schulstuben seien zu klein, zu dunkel und dienten teilweise gleichzeitig dem Unterricht und der Lehrkraft als Wohnung. Müller bezeichnet die Schulstuben auf der Landschaft Schaffhausen als „finstere, feuchte, ungesunde Kerker“ (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 149).¹⁶² Hygienische Bedenken schwingen auch bei Leresche mit, der meint, die Kinder sässen in den Landschulen des Kantons Léman „serrés les uns près des autres pendant plusieurs heures et y respirent un air mal soigné“ (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 23). Er befürchtet auch für den Unterricht negative Auswirkungen, wenn es vorkomme, dass in einem Schulzimmer 100 Kinder gleichzeitig von drei verschiedenen Lehrern unterrichtet würden.

„Quelle méthode! Je vous en prie“, ruft François in seinem sechsten Discours vor der société des amis de la liberté, „que celle d’entasser des centaines d’enfants de tout âge et sexe dans une chambre presque toujours trop petite [...]“ (François 1798b, S. 7).

Diese äusseren Umstände beeinflussten die Methode des Unterrichtens, die Sittlichkeit und die Gesundheit der Kinder, mahnt Lauterburg.

Müssen die Kinder gepresst sitzen, so können die Ausdünstungen der physischen Natur schädlich werden, und manche desto leichter von ihren Nebensitzenden erben, was ihm höchst unangenehm und beschwerlich fallen kann; auch kann unter so gepresst sitzenden Kindern manches geübt werden und vorgehen, was ihrer Moralität höchst schädlich ist, und der Lehrer nicht leicht wahrnehmen kann, weil er die Kinder und ihre Bewegungen nicht wohl zu unterscheiden vermag (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 15).

Zu kleine Schulstuben verhinderten einen differenzierten Unterricht in Klassen. „Da sitzen Kinder, welche sich nur noch mit der Fibel beschäftigen und weiter fortgerückte unter einander“ (ebd., S. 28). Unter diesen Umständen könnten die Lehrer gar nicht auf die einzelnen Schüler eingehen. Vor allem die ‚Kleinen‘, die dem Unterricht der ‚Grossen‘ noch nicht folgen könnten, seien dadurch die meiste Zeit untätig.

161 Vergleiche dazu auch Birbaum 2002, S. 72ff.

162 Diese Kritik stimmt mit den Aussagen der Lehrer auf die Frage, ob ein Schulhaus bzw. eine Schulstube da sei oder nicht, welche in der Enquête Stapfers gestellt wurde, im Wesentlichen überein. Viele Lehrer, so Birbaum, bezeichneten ihr Unterrichtslokal als zu klein, zu feucht, zu eng, zu dunkel, zu kalt, zu schlecht belüftet, baufällig usw. (ebd., S. 77).

Schlimme Auswirkungen hätten die kleinen Schulstuben auf die Unterrichtsmethode, welche im Wesentlichen aus Auswendiglernen und -dahersagen bestehe. Lauterburg sähe lieber den Verstand und das Herzen gebildet als bloss das Gedächtnis und Dünner meint, das Auswendiglernen laufe dem Verstehen zuwider (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 42f.; Dünner. BA. ZHR B 1422, S. 46). Eine mögliche Lösung dieser Verhältnisse sieht Lauterburg im Bau von Unterrichtsräumen mit einer Höhe von „mindestens 8 ½ Fuss“, unter Anbringung von „Zuglöchern“ in der Decke, so dass die „Ausdünstungen“ aufsteigen und der Raum ausreichend belüftet werden könne (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 15f.). Von der Vermehrung und Verbesserung der Schulhäuser verspricht sich Lauterburg einen regelmässigeren Schulbesuch wie auch eine wirksamere Einwirkung auf die Schüler, insbesondere was deren physische und moralische Stärkung betrifft (ebd., S. 16).

Saisonale Organisation

Scheint die Kritik bezüglich der Schulstuben vor allem die Schulen auf dem Land zu betreffen, gilt dies auch für die Beanstandung der jährlichen Schuldauer. Bernold beklagt in seinen *Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution* den Zerfall der Schulen im Kanton Linth, die lediglich ein paar Wochen im Winter ihren Betrieb aufnahmen (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 128). Dem schliesst sich auch Lauterburg für den Kanton Bern an. Fast überall, „ja beinahe durchgehends auf dem Lande“, würde nur „im Winter von Martini bis Osteren, oder vom 1ten Wintermonat bis 1tem April“ unterrichtet (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 25). Sittliche und schulische Bedenken hegt er über diesen Zustand. Die Folge sei Vergessen des Gelernten und Verwilderung der im Sommer unbeaufsichtigten Kinder. Man dürfe sich also nicht weiter wundern, dass „die Aufklärung unter unserem Landvolke noch so weit zurück ist“ (ebd., S. 26).

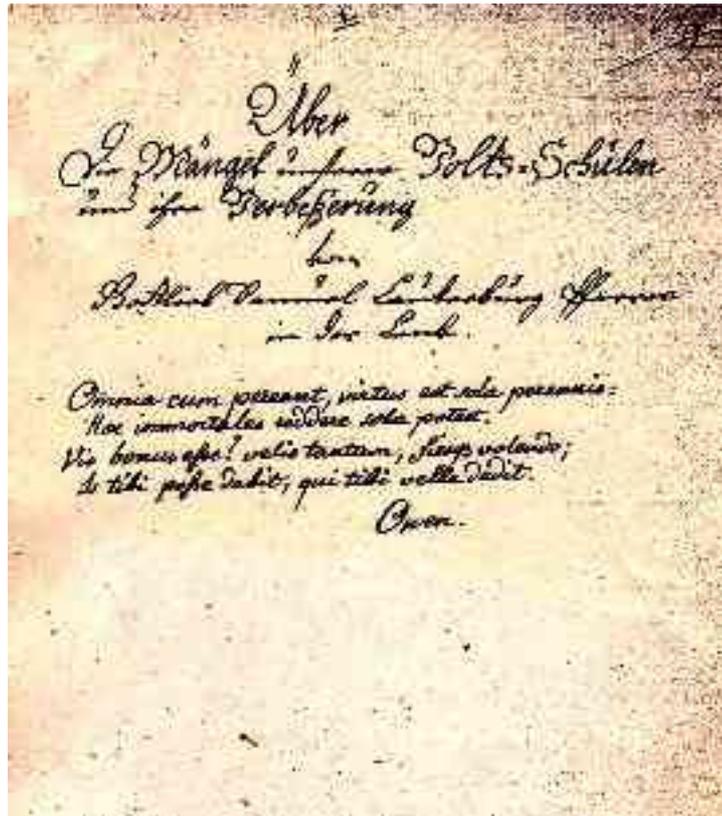


Abb. 20: Über die Mängel unserer Volks=Schulen und ihre Verbesserung (Lauterburg 1799)

4.4) LEGITIMATION FÜR SCHULREFORMEN

Die Antworten auf die Frage nach den Begründungen, weshalb der Mensch überhaupt Erziehung und Unterricht benötigt, sind verknüpft mit anthropologischen, sozialen, rechtsphilosophischen, ökonomischen und politischen Theorien. Die Autoren der helvetischen Erziehungs- und Unterrichtskonzepte bedienen sich fünf legitimierender Argumentationen für ihre Reformen.

- a) Das Argument des ursprünglich defizitären Menschen und seiner Anlage zur Perfektibilität
- b) Das Argument der Aufklärung
- c) Das Argument der Solidität des Staates und der Gesellschaft
- d) Das Argument des Wandels, insbesondere der politischen Staatsumwälzung und deren demokratischen Rechtsordnung

- e) Das Argument der nationalen Einheit unter der Bedingung des helvetischen Zentralstaates

Perfektibilität

Die Anthropologie der Aufklärung ist geprägt durch die Annahme der Entwicklungs- und Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen. Die Anlage zur Perfektibilität des Menschen hat im Zeitalter der Aufklärung zwei Bedeutungen: Entweder ist sie reine „potentia“ und bezeichnet die *Möglichkeit* zur Entwicklung potenzieller, angeborener Fähigkeiten. Oder: Perfektibilität bezeichnet die *Fähigkeit*, die menschliche Unbestimmtheit in eine individuelle Bestimmung nach eigenen vernünftigen Zwecksetzungen zu verwandeln (Reitemeyer 1996, S. 113).

In den beiden Heften *Über die Mängel unserer Volks=Schulen und ihre Verbesserung* (1799) geht Lauterburg von beiden Bedeutungen aus. Durch Erziehung soll, so Lauterburg, „jeder werden [sol] was er werden könnte“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 3). Gott hat den Menschen mit Anlagen und Fähigkeiten ausgestattet, die „einer ewigen Ausbildung, Veredlung und Vervollkommnung fähig sind“ (ebd., S. 2). Damit sich „die im Kinde liegenden Anlagen und Fähigkeiten“ optimal entwickeln könnten, brauche der Erzieher Kenntnisse über diese, damit er keine unterdrücke oder in die falsche Richtung weise (ebd.). Zweck der menschlichen Natur sei die kontinuierliche Annäherung an die vollkommenste Ausbildung aller Anlagen und Fähigkeiten. Perfektibilität bei Lauterburg ist aber nicht nur Ziel und Zweck jedes Einzelnen, sondern auch Pflicht der Gesellschaft. Weil der Mensch „für die Gesellschaft bestimmt“ sei, dürfe „Erziehung kein reines Privatgeschäft bleiben“ (ebd., S. 1). Denn, „Privaterziehung kann zweckmässige Erziehung nicht gewährleisten, weil sie die Mittel und Gelegenheiten dazu nicht hat“ (ebd., S. 3). Dies legitimiert den Anspruch der Gesellschaft,

die Erziehung ihrer anwachsenden Mitglieder nicht blos der Privaterziehung zu überlassen sonder Anstalten zu trefen, dass dem Zurückbleiben menschlicher Vollkommenheit, und dem Versinken der Menschheit in den Zustand der Thorheit möglichst gewehret, hingegen das Fortschreiten in der Perfectibilitiät durch dienliche Mittel befördert werde (ebd.).

Erziehung kann nur in Gesellschaft erfolgreich sein, da der Mensch als Einzelwesen defizitär bleibt, was Lauterburg mit der Existenz *wilder Kinder* beweisen will.¹⁶³ Lauterburg stützt sich dabei auf den *essay of the history of civil society* von Adam Ferguson (1767), wonach der vereinzelte Mensch seinen menschlichen Charakter verliere.

Auch für Secretan bleibt der Mensch ohne Erziehung ein defizitäres Wesen. Der Mensch brauche eine moralische, geistige und soziale Erziehung (Secretan. BA. ZHR B 1422, S.5). Er könne den Händen der Natur „aussi bon qu'on a voulu le croire“ entspringen, gewisse Lehren und Anweisungen brauche der Mensch aber trotzdem, was der öffentliche Unterricht zu leisten habe. Aufgabe der *instruction publique* sei nicht nur die intellektuellen und moralischen Anlagen des Menschen zu vervollkommen (*perfectionner*), sondern auch die Menschheit als Ganzes zu verbessern. „Le gouvernement ne peut procurer cet heureux effet qu'on mettait tout individu à portée de cultiver sa portion de génie [...]“ (ebd., S. 11).

Aufklärung

Verbreiteter als das Argument der Perfektibilität ist die Legitimierung von Erziehung und Unterricht als Mittel zur Überwindung des Aberglaubens. Die Bekämpfung von Vorurteilen, Aberglauben, Schwärmerei und Fanatismus gehören zum Programm der Aufklärung. Ausbildung des Verstandes und Beförderung der Vernunft heissen die zentralen Gegenbestrebungen. Im Namen der wahren Wissenschaft aber auch des wahren Glaubens ist der Kampf gegen den Aberglauben im 17. Jahrhundert in Holland, Frankreich und England entfacht.

Heidegger konstatiert in seiner Schrift *Über die Nothwendigkeit und die Mittel einer Volks=Aufklärung* (1799) eine in Helvetien verbreitete „Volks=Stupidität“, welche ihre Ursache in der mangelhaften Ausbildung der Dorfpfarrer einerseits und der fehlerhaften öffentlichen Erziehung andererseits habe (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 81).¹⁶⁴

Gemäss dem *Plan d'Education* von Deriaz steht es in der Verantwortung der Revolution, Massnahmen zur Ausmerzung aller Irrtümer zu ergreifen. Als Erstes müsse aber das alte

163 Als *wilde* Kinder werden diejenigen bezeichnet, die ausserhalb der Zivilisation und ohne menschliche Erziehung aufgewachsen sind. Das 18. Jahrhundert kennzeichnet eine besondere Neugier für Phänomene der Asozialität. Der Naturwissenschaftler Buffon und der Philosoph Condillac schreiben von Kindern, denen kontinuierliche Erziehung lange nicht oder nie zuteil wurde. Auch Rousseau beschreibt in seinem *Discours sur l'origine de l'inégalité* (1755) fünf solche Beispiele. Mit der Entdeckung des wilden Knaben von Aveyron und den nachfolgenden Experimenten des Arztes Jean Itard (1774-1838) nehmen die Faszination und literarische Verwertung fiktiver und realer Beispiele verwahrloster und unzivilisierter Kinder im 19. Jahrhundert noch zu (Malson; Itard; Mannoni 1990).

164 In einer anderen Schrift bezeichnet Heidegger den Dorfpfarrer als eigentlichen Volksaufklärer. Sein *vernünftiger Dorfpfarrer* ist der ideale Volkslehrer, der die Naturphänomene erklärt, die neusten, praxisrelevanten medizinischen Erkenntnisse weitergibt, mit dem Ziel, jede Form von abergläubischem Wissen mit wissenschaftlichen Wahrheiten zu ersetzen (Heidegger 1791).

Gebäude der Vorurteile zerstört werden (Deriaz. BA. ZHR B 1422, S. 54). Miville glaubt das Volk im Zustand der Unwissenheit und Rohheit, solange der Staat es unterlasse, für die Unterweisung des Volkes zu sorgen (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 196). Der Dorfschullehrer Dünner beklagt die Fesseln der Vorurteile und der Unwissenheit, an die das Volk gebunden sei, so dass ihm jede Neuerung verhasst bleibe. Erziehung sei das beste Mittel, das Volk für das Gute empfänglich zu machen. Erst müsse aber ein *Bedürfnis* nach Wissen erzeugt werden.

Ihnen zu zeigen, wie Unwissenheit in den nöthigsten Dingen, die traurigsten Folgen nach sich ziehen wie sie bishahin bey manchen sonst Redlichgesinnten so viel unedle Argwohnssucht, schiefe Beurtheilung, Lieblosigkeit, Pflichtwidrigkeit etc. erzeugt habe und noch erzeugen (Dünner. BA. ZHR B 1422, S. 48).

Der öffentliche Unterricht, so Secretan, sei eine dringende Notwendigkeit, um alle Irrtümer auszumerzen (Secretan ZHR B 1422, S. 27). Ein aufgeklärter Unterricht bilde „[...] une barrière contre le retour de la barbarie, de l’anarchie et des horreurs qui en sont la suite inévitable“ (ebd., S. 32). In diese Richtung hätten die Schulen bisher zwar schon gewirkt, was ihm die gegenwärtigen Konstitutionen und Staatsverwaltungen in Europa beweisen. Ohne gute Unterrichtsanstalten wäre dies nicht möglich gewesen. Die Schulen, meint Secretan, verbreiteten die Aufklärung, korrigierten falsche Prinzipien und beugten Vorurteilen vor, indem sie weitsichtige und fähige Männer in die Provinz zurückschickten, welche für das Gemeinwohl durch ihr aufgeklärtes Beispiel beigetragen hätten (ebd., S. 32). Müller (LU) verlangt, gemäss der neuen Verfassung, welche die Aufklärung zum zentralen Staatspfeiler und „besten Gut des Staatsbürgers“ erklärt habe, dass der Staat dem Volk dazu verhelfen soll, „zu einer aufgeklärten Denkungsart und zu richtigen Urtheilen“, zu gelangen (Zwei Anreden 1799, S. 23). Um der Menschheit und um des Vaterlandes willen dürfe es nicht mehr vorkommen, dass inmitten „civilisirte[r] Städte“ Menschen „auf der niedersten Stufe der Geistesbildung, umhüllt mit den Wolken der Unwissenheit“ existierten (ebd., S. 28f.). Höpfner ist der Ansicht, dass die Überwindung des Aberglaubens auch zu einer besseren Regierungsfähigkeit des Staates beitragen werde. Gebildete Bürger hätten Prinzipien, zeigten Bereitschaft der Treue und Aufopferung für das Vaterland und liessen sich weniger schnell in die Irre führen. „Die Regierung regiert leichter und zutraulicher ein gebildetes Volk als ein ungebildetes [...] [dessen] Begriffe noch mit Vorurtheilen umhüllt sind“ (Höpfner 1800, S. 68). Er vertraut auf entsprechende Massnahmen der helvetischen Regierung, welche uneingeschränkten Unterricht und „gemeinnützige Volksaufklärung“ zu ihrem Tagesgeschäft gemacht habe (ebd., S. 72). Bridel will den Aberglauben in erster Linie mit einem Kalender,

einem Gegenalmanach zum *Messenger Boiteux*, bekämpfen.¹⁶⁵ Dieser solle die Landkinder von der „crainte ridicule des revenants, des sorciers, des apparitions, des maléfices“ befreien. Sie sollten lernen, die Ursachen natürlicher Phänomene nicht im Übernatürlichen zu suchen. Man könne nie genug früh beginnen, solche Hirngespinnste und Trugbilder zu bekämpfen, die den Menschen zum Sklaven machten (Bridel 1983, S. 70f.).

Staatsfundament

Erziehung und Unterricht, so das dritte legitimierende Argument, bilden das Fundament und die Stütze eines Staates. Die Ansicht, dass Erziehung und Unterricht eine stabilisierende Funktion für die politischen Verhältnisse einnehmen, ist nicht neu. Es fragt sich also, im Hinblick auf was im Staat Erziehung und Unterricht stabilisierend gedacht wurden.

Mit Pathos ruft Bernold die Gesetzgeber an, die Verantwortung für Unterricht und Erziehung zu übernehmen, falls ihnen der Staat und die neue Verfassung ernst seien.

„Gesezgeber! Direktorium! Regenten u. Väter des helvetischen Volks! – Der Jugendunterricht in den Schulen der Republik ist das Fundament worauf ihr das ganze Staatsgebäude aufzuführen habet; ohne diess fehlt ihm die moralische Stütze – die Constitution u. der ganze Apparat von Gesezen wird als dann ein tödender Buchstabe, nicht ein lebendigmachender Geist; u. das neue Gebäude würde wieder über ein ander fallen, wie Cartengehäüs“ (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 129).

Sinn und Zweck der helvetischen Konstitution sei, Humanität und Aufklärung zu verbreiten, Wohlstand auf „Vernunft und Billigkeit zu gründen“ und sich damit der menschlichen „Bestimmung“ als „göttliche[s] Ebenbild im Geiste der Wahrheit u. Vernunft“ anzunähern (ebd., S. 126).

Wie die vormaligen Staaten unter feudalen, müsse auch der helvetische Staat auf der Bildungsschicht aufbauen, meint Fellenberg, und fordert daher, die Wahlfähigkeit in politische Ämter von einer staatsbürgerlichen Bildung abhängig zu machen (Auszüge 1798, S. 284). Diese soll aber bereits in die Elementarbildung einfließen, damit die Einhaltung der Bürgerrechte gewahrt werden könne. Weil die Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte die Bedingung für die Ausübung der Bürgerrechte sei, was wiederum eine Elementarbildung voraussetze, deshalb müsse das Unterrichtswesen zum Staatswesen erklärt werden. Die

165 Der *Messenger Boiteux de Berne et Vevey* ist ein Volks- und Bauernkalender, der Ratschläge zu allen Lebensbereichen in allen Lebenslagen anbietet. Den 1708 zum ersten Mal herausgegebenen Almanach gibt es ununterbrochen bis zu seiner Einstellung im Jahr 1985. Im 18. Jahrhundert ist der Inhalt zweigeteilt, in einen kalendarischen, astrologischen Teil und einen Textteil mit Gedichten, Geschichten und Anekdoten. Im Almanach reproduziert sich jährlich der tradierte Glauben des Bauern an den Einfluss der Gestirne auf seine Tätigkeiten. Der *Messenger Boiteux*, ein protestantisches Produkt aus Vevey für unter Umständen katholische Bauern, verfolgte eine strikt konfessionell neutrale Linie (Les secrets d'un almanach 1980).

Staatsschule hat bei Fellenberg den Auftrag, die Herrschaft des Rechts des Stärkeren durch Unterricht und Erziehung in Wahrheit und Tugend zu ersetzen (ebd., S. 285).

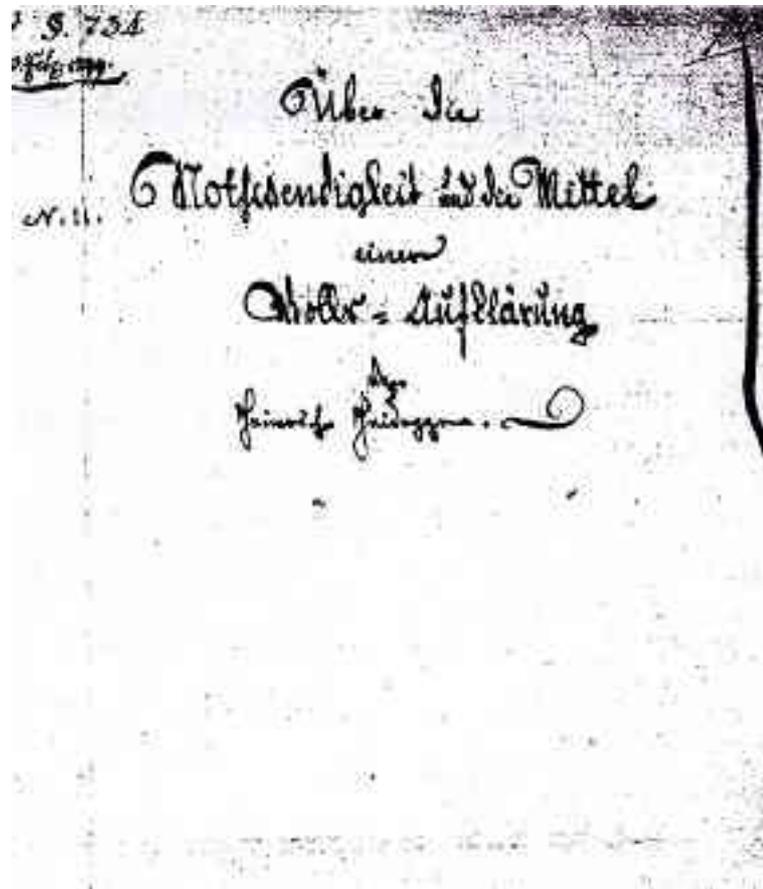


Abb. 21: Über die Nothwendigkeit und die Mittel einer Volks=Aufklärung (Heidegger 1799)

Die Reform von Erziehung will Heidegger für die *Regeneration* des Staates im Sinne der alten Helvetier verstanden wissen. Mit philanthropischen Metaphern bezeichnet er die Schulreform als „Samen zur pflanzung guter, nützlicher bürger“ (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 82). In den Schulen soll die Jugend die ursprünglichen Charaktere der Helvetier wie „Tapferkeit“, „Redlichkeit“ und „Vaterlandsliebe“ üben, damit sie den Staat in allen Lagen zu verteidigen gewillt sei (ebd., S. 83). Die alten Helvetier hätten nämlich ihr „Wunder der Mannskraft“ uneingeschränkt unter Beweis gestellt. Und hätten die Franzosen eine Erziehung nach dem Vorbild der alten Griechen erhalten, so die spekulative Kriegsprognose Heideggers, so würden sie jetzt den Feind mit Leichtigkeit bezwingen (ebd.). Nach Heideggers Regenerations-Pädagogik bedürfen die Kinder der Helvetischen Republik einer guten „Gesundheit und körperliche[n] Abhärtung“, der „Geschicklichkeit und Schnelligkeit“ (ebd.) Wer sollte sonst das Vaterland retten, wenn es in Gefahr komme und es „den Bürgern an Hochsinn, Muthe und

Mannskraft gebreche?“ (ebd.). Die Helvetische Republik soll also durch körperliche und moralische Erziehung, insbesondere durch Religionserziehung, Festigkeit erhalten, denn die „Religion ist der wahre Leitstern zur Glückseligkeit“ (ebd., S. 77).

Auch für Afsprung besteht ein stabiler Staat vor allem aus einem wehrfähigen Volks-Heer. Der Staat sei schwer zu überwältigen und halte jedem anderen Staate stand, wenn Erziehung und Bildung vortrefflich seien. Sonst aber „unterliegt er [der Staat; Anmerkung A.B.] beynahe jedem drohenden Sturme“ (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 34). Eine jede Regierung sei aber bestrebt, das weltliche Glück einzurichten und zu befestigen, was nur durch Beförderung „guter Sitten“, von „Fleiss und Tugend“ und Aufmunterung zu „Künsten und Wissenschaften“, Landwirtschaft, Gewerbe und Handel zu bewerkstelligen sei (ebd., S. 31).

Sozialer Wandel und Revolution

Genereller Wandel der Gesellschaft als Legitimierung für dringliche Reformen der Schulen wird in drei Schulreformplänen als Argument herbeigezogen. Ausschlaggebend für diese Forderung sind sowohl der Wandel des Wissens als auch politische und gesellschaftliche Veränderungen. Die Schule wird, im Hinblick auf grosse Veränderungen, in erster Linie als reagierende Institution wahrgenommen. Die Schulen, so Tschan, müssen sich gemäss dem Fortschreiten der menschlichen Erkenntnisse selbstverständlich und fortwährend anpassen. Die Schulreform sei dann von besonderer Dringlichkeit, wenn das Staatssystem eine radikale Änderung erfahren habe. Die Schulen kämen nicht umhin, sich dem Zeitgeist und den neuen Umständen *im Nachhinein* anzupassen (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 91).

Ith und Dünner legitimieren ihre Reformkonzepte unter anderem mit dem Wandel des Politischen. Eine „rasche und gewaltsame Staatsumwälzung“ bedinge eine notwendig nachfolgende „Umwandlung der Erziehungstheorien und Unterrichtsanstalten“ (Ith 1800a, S. 87). Das Argument bezieht Ith aus dem *contrat social* (1762) von Rousseau, wonach auf eine (neue) Verfassung die notwendige Veränderung der menschlichen Natur folge. Dünner appelliert in gleicher Weise an die Gesetzgeber, dass auf eine „allgemeinen Umwälzung der Dinge“ notwendig „die Verbesserung der öffentlichen Schulanstalten“ folgen müsse (Dünner. BA. ZHR B 1422, S. 46).

Wo die neue politische Organisation explizit zum legitimierenden Grund für Innovationen im Bildungswesen erklärt wird, werden Erziehung und Unterricht in Bezug auf die repräsentative Demokratie definiert. Seitdem die Bürger Helvetiens alle zur Partizipation an Regierungsgeschäften der Republik aufgerufen seien, glaubt Chappuis darin eine Pflicht zu sehen, den Bürger zu bilden (*former les jeunes Citoyens*). In seinem *Projet d'éducation*

nationale helvétique (1798) argumentiert er für die Notwendigkeit, die Jugend gebührend auf die Ausübung ihrer Rechte und Pflichten vorzubereiten. Die Ausübung der Rechte verlange aufgeklärte Kenntnisse über die Interessen der Öffentlichkeit. „Et toi, jeune homme“, appelliert Chappuis an den Jugendlichen,

en faveur duquel on va former une telle institution, souviens toi de répondre à l'estime que je fais de ton âge et à la confiance que je mets en toi, lorsque bien avant l'âge d'une parfaite maturité, je t'admets déjà à donner ton suffrage dans les premières élections (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 132).

Wohlbefinden und Wohlstand der Republik hingen von Unterricht und Erziehung ab, denn jeder Bürger, welcher *nicht* aktiv in der Legislative oder in der Staatsverwaltung tätig sei, soll diese Situation mindestens selbst gewählt haben. Die Durchführung von Wahlen ohne aufgeklärte Kenntnisse über die „interets publics“ werde den Staat ruinieren (ebd.). Diese öffentlichen Interessen tangierten sowohl die Aussenbeziehungen der Helvetischen Republik wie auch die Bedürfnisse und Ressourcen im Innern und erforderten infolgedessen Kenntnisse über die Beschaffenheit des Bodens, des Handwerks, der Sitten und Verhältnisse der Schweiz. „C'est donc à ces connaissances que devra tendre l'éducation nationale“ (ebd.). Volkssouveränität ist für Johann Georg Müller das entscheidende Kriterium für eine „Verbesserung und Erweiterung unserer öffentlichen Schulanstalten“ (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 149). Durch öffentliche Erziehung soll das Volk „gebildet“ werden, d.h. „Humanität“ und „richtige Begriffe“ erlangen können (ebd.). Ähnlich argumentiert Ith, der von Volkswahlen aufgeklärte Entscheidungen verlangt. „Das Recht zu wählen, ohne die Fähigkeit gut zu wählen, wäre ein Dolch in den Händen eines Kindes“ (Ith 1800b, S. 25). Ein unaufgeklärtes Volk wähle ohne Verstand; „Nationalerziehung“ sei deshalb die notwendige Bedingung für die repräsentative Staatsform (Ith 1800a, S. 73).

so lasset uns dann, nachdem ihr dem Volke das Recht zu wählen gegeben habet, dasselbe nun auch in den Stand setzen, dass es gut wählen könne!“ (Ith 1800b, S. 29f.).

Dumaine argumentiert mit der allgemeinen Rechtsgleichheit. Die „égalité des droits au Gouvernement“ sei *das* unschätzbare und heiligste Recht, welches allein die Liebe zum Vaterland entfachen und nähren könne (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 141). Rechtsgleichheit sei aber eine Illusion, wenn nicht die „mère commune des citoyens“ dazu beitrage, dass alle Kinder die nötige Aufklärung für diese Aufgabe erwerben könnten (ebd.). Um Ungleichheiten unter den Gemeinden oder zwischen Reichen und Armen bezüglich Bildungsversorgung auszumerzen, müsse sich der Staat dem Unterricht (instruction) aller Kinder gleichermassen annehmen.

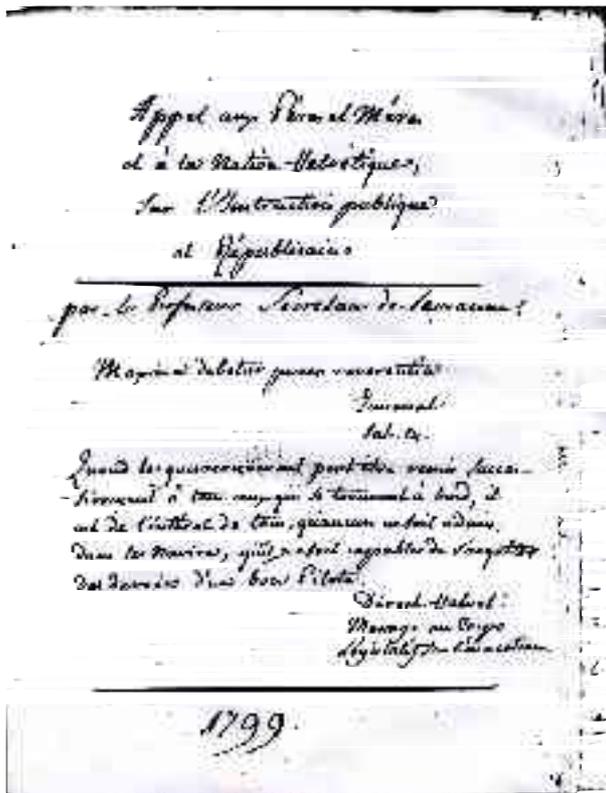


Abb. 22: *Appel aux pères et mères et à la nation helvétique sur l'instruction publique et républicaine* (Secretan 1799)

Secretan führt in seinem *Appel aux pères et mères et à la nation helvétique sur l'instruction publique et républicaine* das repräsentative Regierungssystem an, welches einen Unterricht (instruction) für alle Gesellschaftsschichten zur Bedingung mache.¹⁶⁶ In einem Staat, so Secretan, welcher auf Rechtsgleichheit basiere, könnten keine Abhängigkeiten zwischen den Menschen auf Grund ungleicher Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer intellektuellen Anlagen und Fähigkeiten toleriert werden. Das heisse nicht, dass der öffentliche Unterricht (instruction publique) in dieser Hinsicht alles unternehmen müsse, die Menschen auf die gleiche intellektuelle Stufe zu befördern. Die Natur widersetze sich diesem Anliegen, indem sie den einen mehr, den anderen weniger Intellekt zuteile.

Es sei hingegen nötig, dass eine diesbezügliche Überlegenheit der einen für die anderen keine blinde Abhängigkeit zur Folge habe und dass jeder seine Bürgerrechte selbstständig ausüben könne, ohne sich dem Einfluss und dem Willen anderer unterordnen zu müssen (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 9). Eine allzu grosse Ungleichheit der Möglichkeiten zum Besuch von Unterricht, so die Beobachtung von Secretan, bilde den Ursprung zur Knechtschaft (servitude) und Unterdrückung (oppression). Zivilisierte Nationen müssten deshalb alles unternehmen, die Zahl derjenigen zu mindern, die gezwungen sind, sich blind einer fremden Führung anzuvertrauen. Ohne Unterricht seien Worte wie Freiheit, Rechtsgleichheit und Vaterland lediglich leere Begriffe, denen aus Ignoranz oder Leidenschaft Folge geleistet werde. Ungleiche Chancen zum Besuch von Unterricht führe

166 Secretan zitiert an dieser Stelle die französische Version der Botschaft des Direktoriums an die Gesetzgeber: „De toutes les formes de gouvernement, la représentative est celle qui impose à l'Etat la plus forte obligation de répandre les lumières, pour épurer les moeurs et améliorer le caractère national“ (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 6). Des Weiteren steht in der Botschaft: „le système démocratique, occasionnant un mouvement extraordinaire dans la société demande un régulateur qui lui donne une direction salutaire et qui ne peut se trouver que dans une éducation nationale bien dirigée. Un gouvernement doit donc à la nation qu'il gouverne une instruction publique“ (ebd.).

ausserdem zu einer bedrohlichen Differenz zwischen den Gesellschaftsmitgliedern im Hinblick auf die Sitten, Meinungen, Geschmack und Moral. Die Gesetze allein vermöchten diese Unterschiede nicht aufzuheben.

Il faut donc encore adoucir ces distinctions et le moyen d'y parvenir, c'est d'accorder à tous la possibilité d'acquérir le degré d'instruction dont il est susceptible et qui lui est nécessaire pour connoître et remplir les devoirs communs d'homme, de Père de famille et de membre de la société civile morale et religieuse, chacun suivant sa mesure de force et d'intelligence (ebd., S. 11).

Rechtsgleichheit heisst das schlagende Argument für Erziehung und Unterricht auch bei Zschokke, Lauterburg und Müller (LU). Rechtsgleichheit erfordere gleiche Chancen auf Unterricht, so Zschokke in seinen *Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts in der helvetischen Republik* (1799). Der Staat habe gegenüber allen seinen Bürgern die gleichen Pflichten, wobei eine sei, „allen Bürgern zur Erziehung [...] gleiche Gelegenheiten“ zu eröffnen (Zschokke 1799, S. 41). Er befürchtet durch Verschiedenheit „öffentlicher Erziehung“ eine „Vorbereitung neuer Aristokratie und Oligarchie“ (ebd., S. 42).

In denjenigen Staaten, in denen die rechtliche Gleichheit etabliert und der allgemeine Zugang zu den Staatsstellen prinzipiell gewährleistet sei, habe man nach Lauterburg „vorzüglich auf die Bildung der Menschen aller Klassen sein Augenmerk zu richten“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 6). Die verfassungsmässig deklarierte Freiheit und Gleichheit, die „[...] im spielenden Knaben auf der Gasse, ob er gleich der Sohn eines Tagelöhners ist, den Stoff zu einem künftigen Regenten [...]“ sehen, verlangen nach Massnahmen, die jedem den Erwerb der dazu notwendigen Fähigkeiten ermöglichen sollen (ebd., S. 8).

Das in der Verfassung aufgestellte Prinzip der Gleichheit der Rechte des Menschen und des Bürgers, leitet Müller (LU) zur Forderung, „dass keine Bildungsanstalt des Staats in der Republik nur besondern Klassen der Bürger offen seyn werde“ (Zwei Anreden 1799, S. 24).

Für Schulthess ist die demokratische Freiheit ausschlaggebendes Argument für eine dringende Schulreform. Die Möglichkeit, diese Freiheit zu erlangen, hange sowohl von angeborenen wie auch erworbenen Eigenschaften des Menschen ab. Die ersteren seien von Gott bestimmt, die letzteren hätten Erziehung und Unterricht zur Voraussetzung (Schulthess 1798, S. 6f.). Einem Bürger, welcher seine Freiheit in die Tat umsetzen wolle, seien „Erziehung und Unterricht“ unentbehrlich (ebd., S. 7).

Die neue Verfassung verlange, so auch François, von den Arbeitenden in den Städten und auf dem Land mehr Aufklärung und mehr Unterricht als im Ancien Régime. Der junge Mann, dessen Platz in Zukunft unter den Bürgern sei, müsse sich in seinen politischen Rechten und

Pflichten unterweisen lassen. Das Ablegen des Bürgereids (*serment civique*) verlange, dass der Bürger die Pflichten kenne, die er einzugehen schwöre (François 1798b, S. 33). Im Stadium seiner Jugend solle auch der Enthusiasmus für die Freiheit entflammt und die Liebe zum Vaterland geweckt werden. Die Verfassung der Helvetischen Republik, welche den Vorzug der Aufklärung vor dem Wohlstand zum Prinzip erkläre, müsse ihren wohltätigen Einfluss auf die Erziehung (*éducation*) der Landbevölkerung ausdehnen (ebd., S. 43).

Hassler und Schulthess verbinden ihre Forderung nach Erziehung mit dem Argument der Wahlfähigkeit. Nicht in irgendeiner Staatsform, sondern besonders in der Republik, sei die „öffentliche Erziehung“ die „wichtigste Institution“ (Hassler. BA. ZHR B 78a, o.S.). Ihre Wirksamkeit verleihe der Republik „Solidität und Kraft“ (ebd.).

Eine gute öffentliche Erziehung ist einzig im Stand, einer Republik Dauer und Festigkeit zu geben, ohne sie fällt der rohe Hauffen jedem Intriganten zu und wird endlich mit der ersten besten Macht zur Beute, die ihr Spiel mit ihnen treiben will (Hassler. BA. ZHR B 78a).

Die starke Gewichtung von Erziehung und Unterricht für das Wohl des Staates bewegt Hassler zur Forderung, die wichtigsten Grundsätze der „Organisation der öffentlichen Erziehung“ in die „Constitution“ aufzunehmen (ebd.). Öffentliche Erziehung erhält bei ihm den Stellenwert einer eigenen Staatsgewalt. Die Schulen, insbesondere die Gymnasien, legten dazu den Grund und lieferten das Fundament.

Schulthess streicht in seinen beiden Schriften die unheilvollen Folgen mangelnder Erziehung und mangelnden Unterrichts für die Zukunft des demokratischen Staates hervor. „Ist das Volk unwissend, leichtsinnig [und] niederträchtig“, so verhalte es sich in den Urversammlungen unvernünftig, falle auf Schwätzer und Prahler herein, sei bestechlich und entwickle gefährliche Mittel, wenn es einmal an der Macht sei (Schulthess 1798, S. 7). „Die nothwendige Folge muss das Unheil des Staates seyn“ (ebd., S. 8). Schulthess folgt einer aufgeklärten Staatstheorie, wonach der Staat eine „Gesellschaft zum äusserlichen Zweck“, insbesondere zur Sicherung des Eigentums, sei (Schulthess 1799, S. 19).¹⁶⁷ Der Staat könne nur für die äussere Freiheit des Menschen Gewähr leisten, zur inneren Freiheit habe er keinen Zugang. Diese beziehe sich auf „Wahrheit und Tugend“, die nicht erzwungen, sondern nur aus Überzeugung hervorgehen könne (ebd.). Wahre Freiheit sei aber erst dann wertvoll, wenn die innere und die äussere Freiheit übereinstimmen. Die Relation der inneren Freiheit zur äusseren verhalte sich wie die moralischen, religiösen und wissenschaftlichen Institutionen zur politischen Verordnung. Daraus folgert er das Prinzip der uneingeschränkten

¹⁶⁷ Die Staatsphilosophie in der Aufklärung verbreitete u.a. die Auffassung des Staates als Zweckverband von Privateigentümern (Schneiders 1995, S. 390ff.).

Lehrangebote und -inhalte. Eine Beschränkung sei nur dann zulässig, wenn der oberste Zweck des Staates, nämlich die Sicherung des Eigentums, in Gefahr ist (ebd.).

[...] der Staat darf sich keinerlei Machtsprüche und eingriffe gegen die Anstalten des inneren Zweckes erlauben. Denn diese sind dem Staate nicht subordiniert, sondern coordiniert, sie gehen ihm nicht nach, sondern zur Seite (ebd.).

Einheit

Ein letztes Argument für eine dringende Schulreform betrifft die Helvetische Republik als Einheitsstaat. Erziehung und Unterricht werden als Mittel legitimiert, ein Zugehörigkeitsgefühl für die helvetische Nation zu erzeugen. Der „politischen Einheit“ soll durch Erziehung „moralische[r] Kraft“ verliehen werden (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 126). Für Höpfner ist der Einheitsstaat ein Aufbruch, von dem „eine Kraft, ein[en] Zusammenhang, neue Energie und analytische Ordnung der Theile zu einem Ganzen, zu einem Mittelpunkte“ ausgeht (Höpfner 1800, S. 57). Es obliegt den „Nationalerziehungsanstalten dieser Einheit [...] zu folgen“ (ebd.). Unter dem Prinzip der Einheit versteht auch Ith „Harmonie aller Theile und Kräfte des Staates zu einem Ganzen“, wozu Erziehung des Bürgers notwendig sei (Ith 1800a, S. 81).

4.5) ERWARTUNGEN AN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Die Erwartungen an Wirkung und Nutzen von Erziehung und Unterricht auf ausserschulische Bereiche sind hoch. Es lassen sich vier Erwartungsbereiche umreißen:

- a) Erziehung und Unterricht als Mittel gegen Unwissenheit, Vorurteile und Unvernunft
- b) Überwindung von Armut und die Hoffnung auf allgemeinen Wohlstand
- c) Sicherung des republikanischen Staates
- d) Der *neue* Mensch und die glückliche Gesellschaft

Die vorurteilsfreie Gesellschaft

In seinem *Projet d'Education nationale helvétique* (1798) sieht Dumaine den Nutzen von Schulen für die Gesellschaft in der Überwindung der Vorurteile in den Familien. Dadurch entstünde eine grössere Auswahl an aufgeklärten Menschen für die Besetzung von öffentlichen Ämtern. Die aufgeklärte Erziehung (*éducation*), „qui forme le coeur, le jugement et l'esprit“ erfülle zudem den republikanischen Zweck der Geringschätzung von Luxus und

der Wertschätzung von Arbeitsamkeit und Nützlichkeit (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 144).¹⁶⁸

Deriaz weist der Schule in seinem Traktat zur Rechtschreibereform als erste Aufgabe Zerstörung zu, nämlich „la déstruction générale de tous les anciens préjugés“ (Deriaz. BA. ZHR B 1422, S. 54). Mit den zeitgenössischen Metaphern der aufgehenden Sonne, die es den *Philosophes* ermöglicht habe, die Früchte ihrer Reflexionen wie Strahlen zu verbreiten und den Blinden die Augen und den Tauben die Ohren geöffnet zu haben, verweist Deriaz auf das grosse Werk der Aufklärung. Die Reform der Rechtschreibung sei ein weiterer Schritt in diese Richtung (ebd., S. 56).

Zschokkes Erwartung ist nicht negativ auf die Zerstörung von Vorurteilen, sondern positiv auf die Ausbildung der Vernunft ausgerichtet. Zentrale Aufgabe der Schule sei, in Anlehnung an Kant, die „Ausbildung der Vernunft zu ihrem freien praktischen Gebrauch“ (Zschokke 1799, S. 43). Jeder Bürger erhalte demnach so viel Unterricht wie für sein zukünftiges Leben nötig sei, um „kein roher, unwissender Mensch zu bleiben“ (ebd., S. 45). Die Hoffnung, die dahinter steckt, heisst Freiheit des helvetischen Volks. Diese Freiheit ist doppelt determiniert: Einerseits durch die geographische Lage im Zentrum Europas, „mitten in unwirtlichem Gebirge“, umzingelt von kriegerischen Kräften, sei das helvetische Volk ein friedliebendes, „freies, arbeitsames Volk [...] voller Kraft und Einfalt der Sitten“ (ebd., S. 39f.). Die „Felsenmassen“ als der „heilige[n] Thron der Freiheit“ und die „stillen Thäler“ als „Asyl der verfolgten Unschuld“ seien der Beweis des „allen Gebürgsvölkern eignen Freiheitssinn[s]“ (ebd., S. 40). Diese Freiheit gälte es durch Erziehung *wieder herzustellen*. Neben dieser sittlichen Freiheit, welche „Arbeitsamkeit“, „Sitteneinfalt“ bzw. „Lebensgenuss ohne Luxus“ bedeute, gäbe es die politische Freiheit, die dann erreicht sei, wenn die Bürger aufgeklärt und gebildet seien (ebd., S. 41).

168 Der republikanische Diskurs gegen den Luxus wurde u.a durch die Kulturkritik Rousseaus beeinflusst. Am deutlichsten formulierte Rousseau seine Schmähung des Luxus in der gekrönten Preisfrage der Academie von Dijon im Jahre 1749. Die Frage, ob der Aufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen habe, beantwortete er mit einem klaren Nein. Rousseau bewertet den Fortschritt der Wissenschaften im Vergleich mit der Entwicklung des menschlichen Inneren als Rückschritt, als Verlust im Bereich der Tugend. Damit nimmt die Beziehung zwischen Bildung und Sitten bei ihm Gesetzescharakter an. Luxus ist jedoch nicht aus religiösen Gründen zu verwerfen, sondern aus militärischen: Luxus trägt zur Verweichlichung bei und läuft der Tapferkeit zuwider (vgl. Rousseau 1955).

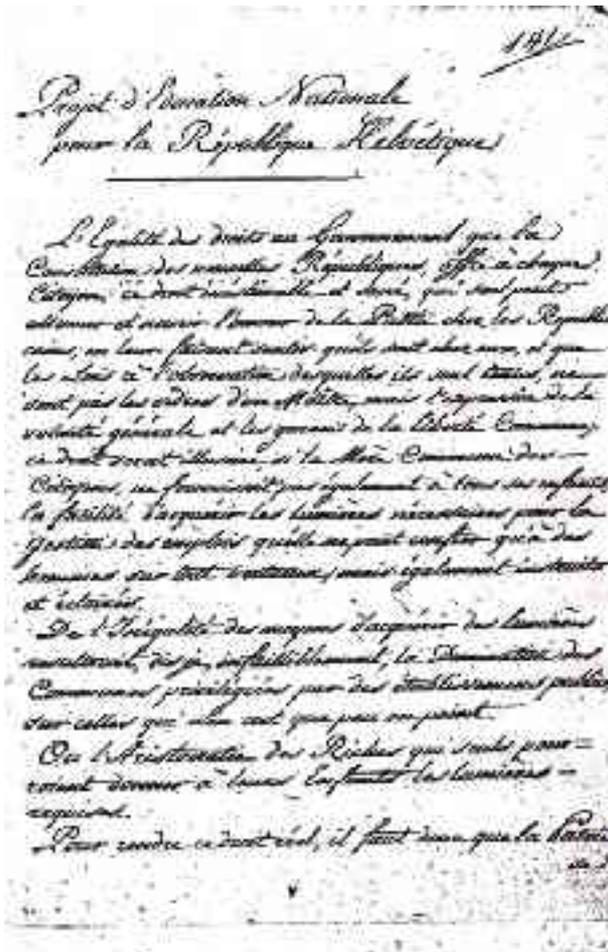


Abb. 23: *Projet d'Education Nationale pur la République Helvétique (Dumaine 1798)*

Der ökonomisch unabhängige Mensch

Die philanthropisch geprägte, ökonomische Erwartung François' die ihren Ausdruck in der Erziehung zur *Industrie* findet, sei als Ausseinseiter-Erwartung ebenfalls erwähnt. Er erhofft sich aus einem verbesserten Unterricht auf dem Lande manchen Vorteil für die Wirtschaft. Vor allem die Forst- und Landwirtschaft werde sich erholen. Die öffentliche Erziehung hat bei ihm drei Bestimmungen: Sie soll erstens den Kindern ein Mittel zur Hand geben, mit ihresgleichen schriftlich kommunizieren zu können. Zweitens müsse sie zur Aufklärung des Verstandes und der Herzensbildung beitragen und drittens, bezogen auf den erwarteten ökonomischen Fortschritt, die Schüler künftig in die Lage setzen, ihren Lebensunterhalt selber verdienen zu können (François 1798b, S. 5f.). In einem

nationalökonomischen Exkurs macht sich François Gedanken über die Ursachen der Schwierigkeiten für das Handwerksgewerbe, sich in der Gegend um Lausanne zu etablieren. Einen Grund glaubt er im Ausschluss von Frauen und Kindern aus dem Kleinbetrieb zu sehen. Ohne die Arbeit der Frauen und Kinder „quelque petit que soit leur gain“ würden die Produkte, welche vom „père de famille“ und seinen Angestellten allein hergestellt würden, zu teuer und könnten somit der Konkurrenz nicht standhalten (ebd., S. 30). Er führt die Beispiele von Fabriken an, die, bis zum Zeitpunkt der Einstellung von Frauen und Kindern, auf ausserordentliche Geldhilfen angewiesen waren, wie die „manufacture de porcelaine de Sèvres“ (ebd.).¹⁶⁹ Grund für die Armut des Handwerkers und Tagelöhners in der Stadt sieht François im ‚Einverdienerhaushalt‘. Wenn die Frau des Handwerkers die Gelegenheit ergreifen würde

¹⁶⁹ Die Porzellanfabrik von Sèvres, in der Nähe von Paris, wurde 1756 als königliche Manufaktur gegründet und später zur ‚manufacture nationale‘ erklärt.

„de s’occuper, [...] si elle a un plantage, quoiqu’elle en loue le terrain, elle y va avec ses enfans, en rapporte du jardinage, des légumes, en fournit son ménage et en vend même au marché“ (ebd.).

Die Kinder könnten, anstatt den ganzen Tag in der Schule zu sitzen oder in den Strassen umher zu rennen, im Winter und an Schlechtwettertagen stricken, Wolle zupfen und spinnen und damit ein wenig Geld verdienen. Der Gesamtverdienst trüge einiges zur Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse der Familien und zur Unabhängigkeit ihrer Mitglieder bei.

Der republikanische Bürger

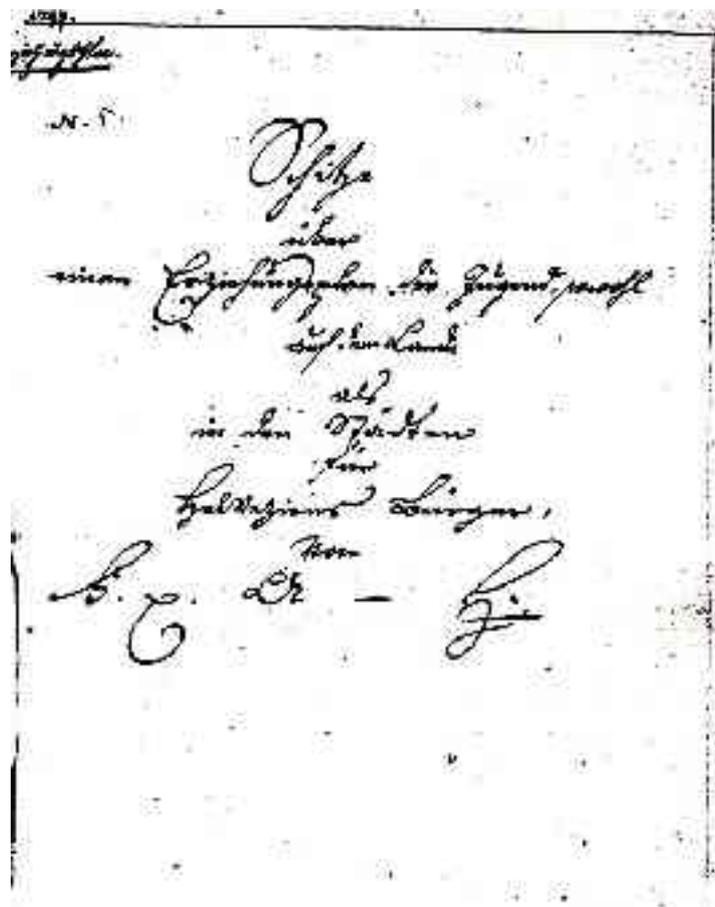
Verbreiteter ist die Erwartung an das Bildungswesen, den republikanischen Bürger zu bilden. Chappuis’ Nationalinstitut, das im Sinne der höheren Bildungsinstitutionen, wie sie in der Helvetischen Gesellschaft diskutiert wurden, die höchste Bildungsanstalt im System darstellt, hat das Ziel, den Bürger gemäss seinem Alter und seiner zukünftigen Funktion im Staat auszubilden. Die Republik verlange einen substanziellen Unterricht, was die Auswahl der Inhalte, ihre Gewichtung und Anpassung an Alter und Verstand anbelange (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S.136).

Würdige Bürger, die diese Bezeichnung verdienen, erhofft sich Girard von der Realisierung seines Gesetzesvorschlags, dem *Projet d’éducation publique pour la République helvétique* (1798). Daraus folgert er für die Schule drei wesentliche Kernbereiche: Die Schüler sollen in ihren Bürgerrechten instruiert werden und die Mittel und den Willen zu deren Erfüllung erhalten. Ohne diesen Willen würden die Mittel überflüssig, ja sogar gefährlich und ohne Kenntnis der Rechte würde der Wille blind werden (Girard 1950, S. 10). Die öffentliche Erziehung (éducation publique) habe zudem die Funktion, die Schüler mit der Würde des Menschen bekannt zu machen, um die Pflichten gegenüber ihren Nächsten und der Menschheit zu verinnerlichen. Die Vorbereitung auf ein Leben in der Gesellschaft soll ebenso wie die politische Verfassung Gegenstand der Schule sein, um dem Ziel der Vaterlandsliebe näher zu kommen, was aber nicht mit egoistischem Nationalismus (égoïsme national) verwechselt werden dürfe (ebd., S. 11). Die Schule habe die Funktion, „d’inspirer à la jeunesse une volonté constante de servir sa patrie avec toute l’exactitude et le zèle dont elle sera capable“ (ebd., S. 15). Die Einheit der Republik sei abhängig von der Gleichförmigkeit der Interessen und des Willens ihrer Bürger.

Den Bürger, den sich Lauterburg durch die Schulreform wünscht, bezeichnet er als *christlichen Republikaner*. Gemeint ist ein „treüer, dem Vaterlande brauchbarer und nützlicher Bürger“, welcher mit der Staatsverfassung ebenso vertraut sei wie mit der Religion und einer

„reinen Moralität“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 30). Moral ist bei Lauterburg immanenter Bestandteil der Religion. Deshalb soll die Religion „immer die Hauptsache seyn, in welcher unsere Jugend in den Schulen unterrichtet werden mus“ (ebd., S. 31). Im Hinblick auf eine potenzielle Partizipation in der Regierung hätten religiös und sittlich gebildete Bürger den Vorteil, „immer Recht und Gerechtigkeit“ und ein „auf feste Grundsätze bauendes Menschenglük im Auge“ zu behalten (ebd., S. 46).

In der *Schitze über einen Erziehungsplan der Jugend sowohl auf dem Lande als in den Städten für Helveziens Bürger* (1798) formuliert Afsprung die Hoffnung, durch Erziehung einen glücklichen Staat schaffen zu können. Ein solcher bestehe aus lauter nützlichen Bürgern, welche „sich gemeinschaftlich bestreben“, Wohlstand und Solidität zu erreichen (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 31). *Wahrheit* und *Tugend* heissen die Losungen der Erziehung, wobei die Wahrheit sowohl eine weltliche und eine göttliche beinhalte. Die weltliche Wahrheit ist bezogen auf eine Ethik der guten Handlungen, woraus die Naturgesetze entspringen, welche für



*Abb. 24: Schitze über einen Erziehungsplan der Jugend
sowohl auf dem Lande als in den Städten für Helveziens
Bürger (Afsprung 1798)*

alle Menschen verbindlich seien. Die göttliche Wahrheit beruhe auf dem Evangelium. Sie ist die „erste Grundschule auf der die Vollkommenheit des Staates beruhet“ und von ihr hängen die menschlichen Gesetze, die „Redlichkeit der Handlungen“ und Versprechen wie auch die „Künste“, „Wissenschaften“ und selbst die „Religion“ ab (ebd., S. 32). Diese beiden Wahrheiten können nur durch Erziehung erkannt werden. Deshalb sei die zu bildende „Jugend [als] die Pflanzschule des Staates“, wodurch er reproduziert und stabilisiert werde (ebd.). Afsprung bezeichnet die Erziehung als „leütselige“ und „holde[n] Freündin“, die ohne Druck „nur überreden“ will, im Bestreben „ihre Lehren beliebt und angenehm zu machen“ (ebd., S. 33). Dieser subtil totalitäre Anspruch der Erziehung – die Parallelen zu Rousseau sind unverkennbar – erlebt seinen Ausdruck in der passiven Nachahmung, die mit der Geburt des Kindes einzusetzen habe. Die Lehren der Erziehung, deren „Endzweck [...] die Tugend“ ist, schlagen mit der Zeit ihre Wurzeln, gehen vom Gedächtniss und Gemüthe ins Herz über, drücken sich täglich durch die Übung und Gewohnheit in seine Sitten ein, werden ihm gleichsam die zweyete Natur, die sich nicht so leicht zu ändern vermag, und übernehmen in ihm die ganze Zeit seines Lebens das Amt eines immer gegenwärtigen Gesetzgeber, der ihm bey Gelegenheit seine Pflicht anhält und dazu anspornet (ebd., S. 33).

Vorbilder für die republikanische Erziehung Afsprungs sind die antiken Republiken, welche ihre Jugend durch öffentliche Lehrer erzogen und gebildet habe, mit der Absicht, die Vaterlandsliebe und Ehrfurcht vor den Gesetzen in ihre „empfängliche[n] Herzen zu drücken“ (ebd., S. 34).

Die Schule müsse jegliches Motiv der Eitelkeit ausmerzen, jede Form von Ressentiment weit von sich weisen, den Egoismus bekämpfen und durch ein pazifistisches Gefühl und Brüderlichkeit ersetzen, die Liebe zum Gemeinwohl wecken, kurz, die Basis zum gemeinen Glück befördern. Die Schule solle die Verbindung zwischen Aufklärung und Tugend herstellen.

Der neue Mensch und die glückliche Gesellschaft

Den neuen Menschen zu schaffen und damit die Menschheit zu verbessern ist eine der grossen Utopien der Helvetischen Republik. Als der Berner Johann Rudolf Fischer im Oktober 1798 in den Dienst des Ministers Stapfer tritt, schreibt er:

[...] uns ist das grosse Werk anvertraut, die geistigen Kräfte unserer Mitbürger zu wecken, zu veredeln, unter sich zu einem harmonischen Zusammenwirken zu vereinigen,

das Ganze ihres Fortganges zu leiten und durch den Einfluss einer sich veredelnden Nation auf unsere Zeitgenossen, auf die Nachwelt, auf die Menschheit wohlthätig zu wirken. [...] Ein einziger Mensch, den wir aufmuntern, kann für Jahrtausende den Begriffen der Menschen und so ihrem Schicksale eine entscheidende Richtung geben, wie viel mehr dann, wenn wir viele, wenn wir ganze Gesellschaften zur Tätigkeit und zur Nachahmung aufrufen, den bessern Lebensgenuss vermehren, die bürgerlichen und menschlichen Bande vervielfältigen, der fortgehenden Menschheit alle ihre Kräfte sichern, üben, bilden (Fischer zit. nach Abt 1882, S. 29).

Auch Heideggers Erwartung an die Reform des Schulwesens bezieht sich auf Verhalten, Charakter und Mentalität des Menschen. Den Menschen gelte es im Anschluss an die Staatsumwälzung entsprechend zu verändern und anzupassen, ja „[...] der ganze umgeformte Staat soll auch den Volkscharakter umformen“ (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 83). Nur einer „wohleingerichteten Schule[n]“ gelinge es, den *neuen* Menschen zu schaffen, dessen „Volkscharakter gut und gebessert“ werden müsse (ebd., S. 79). Eine derart wohleingerichtete Schule verfüge über „gute Lehrbücher“ und „vernünftige Lehrer“ (ebd.). Die Schule heideggerscher Prägung konzentriert sich auf moralische Erziehung nach dem Stil der antiken Tugendlehre Griechenlands. Es soll

„bey der einfachsten Sittenlehre an[ge]fangen, die Pflichten der *Liebe* und des *Gehorsams* gegen die Eltern und *Achtung* und *Freundschaft* gegen ihre Lehrer, Schulgenossen und andere Menschen sich angewöhnen“ (ebd., S. 82; Hervorhebung A.B.).

Heidegger lobt die antiken Erziehungsbemühungen, die eine Vielfalt an Charakteren und Menschen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Funktionen, „tapfere Bürger“, „reiche Krieger“, „Künstler“, „Gelehrte“, „Handwerker und Feldbauern“ hervorgebracht habe (ebd., S. 83).

Von einer Schulreform erwartet Müller (LU) ebenfalls eine „moralische Veredlung“, d.h. echte Freundschaft und wahrhafte „Bruderliebe“, die Absage an Luxus, Eitelkeit und Nichtigkeit sowie „mehr Selbständigkeit und Tugend“ des neuen Menschen (Zwei Anreden 1799, S. 46). Die so genannte moralische Veredlung des Menschen leitet er als zentrale Aufgabe des Staates aus der Verfassung ab (ebd., S. 33). Diese tugendhafte Gesinnung wird in der Vorstellung Müllers aber nicht über moralischen Unterricht, sondern über die Vermittlung der Menschenrechte und Bürgerpflichten erzeugt (ebd., S. 34).

Secretans Erwartungen an das Bildungswesen richten sich auf die Verbesserungen des Menschen *und* der Gesellschaft. Das Gefühl und die Liebe zum Gemeinwohl, beides Bedürfnisse des Menschen in der Gesellschaft, gäben dem öffentlichen Unterricht die

Richtung und die Inhalte an (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 28f.). Damit die Gesellschaft einen Nutzen aus den öffentlichen Unterrichtsanstalten ziehen könne, solle der Unterricht stets auf die Bedürfnisse der Gesellschaft abgestimmt und ausgerichtet sein. „De bonne heure“, so Secretan im Jargon Lockes, müsse der Mensch lernen, seine Bedürfnisse zu befriedigen, sich nützlich zu machen und „à céder une partie de sa liberté pour le bien général et son propre avantage“ (ebd., S. 7). Die Hoffnungen der Gesellschaft und ihrer Nachkommen erlaubten es dem Staate demnach nicht, indifferent gegenüber denjenigen pädagogischen Aufgaben zu sein, die die Eltern nicht übernehmen könnten. Den Nutzen, den die Gesellschaft aus den öffentlichen Anstalten ziehe, zeige sich nämlich unter den gegenwärtigen Umständen, in denen fast alle, welche in der Öffentlichkeit und der Regierung der Helvetischen Republik tätig seien, früher einen öffentlichen Unterricht erhalten hätten (ebd., S. 37). Indem sich die Jugend in den Schulen treffe, verfeinerten sich ihre Sitten und bereitete sie sich auf das soziale Leben vor. Der öffentliche Unterricht habe gegenüber dem privaten den Vorteil, eine Vergleichsmöglichkeit zu haben, die Differenzen zwischen den Talenten und den unterschiedlichen Fähigkeiten zu erkennen und entsprechend zu fördern. Das Urteil der Lehrer in dieser Hinsicht sei weitaus weniger parteiisch als dasjenige der Eltern, welches blind gefällt werde. Die Gesellschaft profitiere von diesem aufgeklärten Urteil insofern, als die jungen Leute besser für ihre zukünftige Tätigkeit ausgewählt werden könnten.

„[...] nous n’aurions pas un si grand nombre de gens, hors de la place que la nature leur avoit assignée; nous n’entendions pas tant de personnes se plaindre de ce qu l’on a méconnu leurs dispositions premières. Le Barreau, la médecine, les affaires publiques l’état ecclésiastique ne seroient pas occupé ou entravés par des ineptes, ou par des hommes dont la capacité méconnue ou les talens sans activité auroient pû dans d’autre vocations rendre des services essentiels à leur patrie“ (ebd., S. 42f).

Secretan betrachtet Talent nicht zwangsläufig als eine mit Reichtum verbundene Eigenschaft. Den begabten und talentierten Kindern aus ärmeren Verhältnissen eile der öffentliche Unterricht zu Hilfe, „ils y trouvent les facilités que la fortune leur a refusé“ (ebd., S. 47). Öffentlicher Unterricht, so die Erwartung, sei durch seine Wachsamkeit ein exzellentes Mittel, die Sitten zu korrigieren und notfalls Vergehen zu sanktionieren (ebd., S. 48).

Absicht der Erziehung bei Bernold ist die Veredelung und Vervollkommnung des Menschengeschlechts. Erziehung sei ein stufenmässiges Fortschreiten der Kultur und Geschichte des Menschen bis hin zum „Ziel eines göttlichen Ebenbild[es] im Geiste der Wahrheit u[nd] Vernunft“ (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 126). Die Erziehung verfolge die Beförderung des Guten im Menschen und die Absicht, aus dem Tier einen Menschen, aus

dem Menschen einen Bürger und schliesslich aus dem Bürger einen Christen zu machen. Im Menschen liegt nach der Anthropologie Bernolds der Keim des Guten wie des Bösen. Der Bürger strebe automatisch nach dem Guten, was ihn letztlich zum guten Christen mache. Ein guter Christ sein bedeute, gleichzeitig ein guter Mensch und ein guter Bürger zu sein.



Abb. 25: Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution (Bernold 1798)

Fazit

Auffallend an der Schulkritik im öffentlichen Diskurs der Helvetik sind die Hinweise auf eine Kontinuität lang anhaltender und laufender Schulreformen, die – nicht wie in der Französischen Revolution – auf einen konstanten Ausbau des Schulwesens drängen. Erstaunlich sind weiter die zahlreich positiven Äusserungen zum Status quo des vorhelvetischen Bildungswesens. Häufigste Kritik betrifft die Landschulen und ihre infrastrukturellen Unzulänglichkeiten wie auch die unzureichende Schuldauer auf dem Land. Originell ist zudem die Föderalisierung von Bildungsreformen. Aufgrund der Feststellung

grosser regionaler Unterschiede der Verschulung fordert niemand einheitliche und zentral organisierte Massnahmen zur Abhilfe, sondern vielmehr lokal angepasste Reformmassnahmen.

Die Legitimationsmuster im Diskurs für Reformen im Erziehungs- und Unterrichtswesen bestätigen deutlich die Existenz beider, sowohl die des alteidgenössischen als auch die des modernen, Stränge des Republikanismus. Für den modernen Republikanismus stehen Dumaine, Secretan, Zschokke, Lauterburg, Ith, Schulthess und die beiden Müller, die alle mit der Einführung der demokratischen Rechtsgleichheit, dem politischen Repräsentativsystem oder der bürgerlichen Freiheit die Reform der öffentlichen Schulen legitimieren. Sie orientieren sich eindeutig an der helvetischen Konstitution und an der Autonomie des Einzelnen als konstituierendes Element für das Wohl des Vaterlandes und des neu gegründeten Staates.

Mit den traditionellen republikanischen Argumenten legitimieren Heidegger, Afsprung, Miville, Dünner und Bridel die Reform des Schulwesens. Regeneration des alten Helvetiens (Heidegger) oder Festigung des Staates durch Tugend, Sittlichkeit und Arbeit (Afsprung) liefern ihnen hinreichend Begründung für öffentliche Erziehung und Unterricht. Die aufklärende Wirkung des Unterrichts steht für sie nicht in Zusammenhang mit der Ausbildung der Vernunft oder mit einem Leben in der Demokratie und Öffentlichkeit, wie das explizit bei Secretan, Müller (LU) und Höpfner der Fall ist. Für die Vertreter des alteidgenössischen Republikanismus hat Unterricht die Funktion, das Volk aus dem Zustand der Rohheit und Unwissenheit befreien. Dieser Zustand gilt ihnen als übles Fundament der Tugendlosigkeit (Miville, Dünner, Heidegger, Bridel).

Das Nebeneinander von alteidgenössischen und modernen republikanischen Erziehungs- und Unterrichtsideen spiegelt sich in den Erwartungen, welche an Erziehung und Unterricht geknüpft sind, weniger ausgeprägt. Ob es um die Hoffnung auf eine vorurteilsfreie Gesellschaft, auf eine stabile Republik oder um den neuen Menschen geht, handelt es sich weitgehend um Erziehung zur Bürgertugend bezogen auf das Gemeinwohl und die Vaterlandsliebe (Dumaine, Zschokke, Heidegger, Müller (LU), Secretan, Afsprung, Lauterburg, Girard). Auch wer mit modernen, den demokratischen Errungenschaften folgenden Argumenten die Schulreform legitimiert hat, erwartet von der Schule im Wesentlichen Verbesserung der Sitten, Abkehr von Luxus und Regeneration der Tugend. Die Verbindung beider Stränge zeigt sich hingegen in den Mittel, die Wiederbelebung der Tugend zu erreichen. Tugend und Vaterlandsliebe sollen durch *Unterricht* in Bürger- oder

Menschenrechten, ja durch die Ausbildung der Vernunft erzeugt werden (Dumaine, Zschokke, Girard, Müller (LU) und Secretan).

Wie sich die bildungspolitische Öffentlichkeit der Helvetik konkret die Organisation des Schulwesens vorstellte, bildet den Gegenstand des folgenden Kapitels. Inwiefern sich die Vorstellungen an diejenigen der Französischen Revolution anlehnen bzw. von ihnen abgrenzen soll am Schluss des Kapitels erneut aufgegriffen werden.

5) DAS KONZEPT EINES GEGLIEDERTEN BILDUNGSSYSTEMS

Il doit exister pour tous les hommes une première instruction commune à tous. Il doit exister pour un grand nombre une instruction qui tende à donner un plus grand développement aux facultés, et éclairer chaque élève sur sa destination particulière. Il doit exister pour un certain nombre une instruction spéciale et approfondie, nécessaire à divers états, dont la société doit retirer de grands avantages.

Ch.-M. Talleyrand-Périgord

5.1) INSTITUTIONELLE FRAGEN

In den Bildungsentwürfen der Helvetik konzentrieren sich die Ideen für ein gestuftes, linear gedachtes Bildungssystem. Die bildungspolitische Öffentlichkeit beschäftigt sich aber auch mit den essentiellen Fragen der Trägerschaft und Finanzierung des Unterrichtswesens. Inwieweit soll der Staat für den Unterricht und die Erziehung seiner Bewohner verantwortlich sein? Gilt der Schulbesuch als ein Recht oder als eine Pflicht und wer soll den Unterricht finanzieren?¹⁷⁰

170 Themen der Finanzierung und der Trägerschaft der Schule sind seit der Hochblüte des klassischen Liberalismus ein zentrales Thema. Für Adam Smith ist die öffentliche Schule eine Institution, die weder kostendeckend noch gewinnbringend sein soll. Schülerbeiträge und private Fonds sollen die Ressourcen der Schule bilden (Smith 1996 [Orig. 1776], S. 645). In Staaten mit fortschreitender Arbeitsteilung, so Smith in *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (1776), müsse der Staat etwas unternehmen, damit das mit der Verrichtung weniger Arbeitsgänge beschäftigte Volk nicht verlerne, den Verstand zu gebrauchen und infolgedessen stumpfsinnig und einfältig würde (ebd., S. 662). Die Mittel der staatlichen Korrektur und Prävention des kulturellen Zerfalls sind für Smith Ausbildung und Erziehung. Der Adressat staatlicher Ausbildung und Erziehung ist das einfache Volk, denn die vermögenden Schichten sorgten von selbst für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder, während die Kinder aus einfachen Verhältnissen schon früh angehalten würden, ihren Beitrag zum Familienunterhalt in Form von unqualifizierter Arbeit zu leisten. Obwohl dem Staat kein direkter Nutzen aus der Schulausbildung für Menschen aus der unteren Klasse entspringe, müsse er dennoch ein Interesse daran haben. Die Effekterwartung Smiths ist politischer Art. Ein Volk voller Analphabeten verfallt leicht „Täuschungen, Schwärmerei und Aberglauben“, während „ein aufgeklärtes und kluges Volk stets zurückhaltender, ordentlicher und zuverlässiger als ein unwissendes und ungebildetes“ sei (ebd., S. 667). Daraus leitet Smith das Recht des Staates ab, die einfachen Leute zu den elementaren Grundlagen des Unterrichts (Lesen, Schreiben und Rechnen) nicht nur zu ermutigen, sondern gar zu zwingen (ebd., S. 664f.). Die Regierung muss folglich die staatliche Verschulung gewährleisten, „[...] indem sie in jeder Gemeinde oder jedem Distrikt eine bescheidene Schule errichtet [...]“ und alle in den elementaren Grundkenntnissen prüft, bevor sie in eine Zunft aufgenommen oder die Berechtigung zum Gewerbe erteilt bekommen (ebd., S. 665).

Trägerschaft und Finanzierung von Schulen

Lauterburg fordert eine Verdichtung staatlicher Volksschulen nach dem geometrischen Prinzip, wonach in Gegenden mit einer losen Bevölkerungsstruktur die Schulen nach der Einwohnerzahl errichtet werden sollen. Von der Etablierung einer Schule pro Dorf, und in Berggegenden je eine für ein bis zwei Weiler (Bäuert), verspricht sich Lauterburg einen regelmässigeren Schulbesuch und weniger überfüllte Schulklassen.¹⁷¹ Die Volksschule müsse staatlich sein, weil Privatleute weder in der Lage sind, genügend Schulen einzurichten, noch den nötigen Anreiz für den regelmässigen Besuch leisten können.

Partikulare können hier nicht so viel thun, als der Staat, darum müssen die Staatshäupter solche Anstalten hauptsächlich unter ihre Aufsicht und Pflege nehmen (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 10).

Im Gegensatz zu Privaten sei der Staat legitimiert, allenfalls „Zwangmittel“ im Hinblick auf den regelmässigen Schulbesuch und die Pflichten des Lehrers einzusetzen (ebd., S. 8). Dahinter steckt ein generelles Misstrauen Lauterburgs gegenüber der privaten Erziehung in den Familien. Nicht viele Eltern könnten ihre Pflicht, nämlich die Pflege und Entwicklung der „physischen, organischen und Geisteskräften, Fähigkeiten und Vermögen“ ihrer Kinder optimal zu befördern, wahrnehmen (ebd., S. 2). Erziehung sei ein komplexes Geschäft, das Wissen und Klugheit, Geduld und Zeit, Beharrlichkeit und Mut erfordere, dass es kein Wunder sei, wenn die Privaterziehung oft vernachlässigt werde. Die Folgen unzweckmässiger und mangelhafter privater Erziehung müsse dann aber die Gesellschaft tragen. Dies sei Grund genug, die Erziehung zur Pflicht der Gesellschaft zu erklären.

Aus diesem Grunde, den eine traurige Erfahrung tagtäglich bestätigt, muss es der Gesellschaft daran gelegen seyn, die Erziehung ihrer anwachsenden Mitglieder nicht blos der Privaterziehung zu überlassen sonder Anstalten zu trefen, dass dem Zurückbleiben menschlicher Vollkommenheit, und dem Versinken der Menschheit in den Zustand der Thorheit möglichst gewehret, hingegen das Fortschreiten in der Perfectibilität durch dienliche Mittel befördert werde (ebd., S. 3).

Aus diesen Bedenken folgert Lauterburg weder den obligatorischen Schulbesuch noch ein Recht auf schulische Bildung, was sich in der Beantwortung der Frage bezüglich Finanzierung widerspiegelt. Hierin argumentiert er moralisch und appelliert an die Selbstverantwortung der

Bürger. Die Übernahme der Kosten für die Errichtung zusätzlicher Schulhäuser durch die Einwohnergemeinde beispielsweise stellt für ihn einen symbolischen Beitrag, einen Akt der Befürwortung und Wertschätzung des öffentlichen Unterrichts dar. Diesem privaten Beitrag zwecks Etablierungskosten wird gleichsam eine erzieherische Wirkung abverlangt.

So lange noch viele Elteren unnötig finden, dass ihre Kinder mehrere und zweckmässigere Kenntnisse erlangen, als man bey Ihnen findet, so lange man die Schulen mehr für Zuchthäuser ansieht, als für nötige Anstalten zu Bildung der Menschheit, so lange wird der gemeine Mann jede Unkosten von sich abzulehnen suchen, welche die Anstellung mehrerer Schulhäuser und Lehrer erforderten, oder man wird jede Mühe und Arbeit für verloren halten, welche man darauf verwenden sollte (ebd., S. 17f.).

Die private Finanzierung durch die Gemeindeglieder wertet er als Investition in die Zukunft, die reichlich Ertrag abwerfe. Das Inventar und die Mieten für die Schulstuben sähe Lauterburg gerne durch einen privaten Fonds bezahlt, während der Staat grösstenteils oder ganz für die Besoldung der Lehrer aufzukommen habe (ebd., S. 23).¹⁷²

In seinem Brief an den Minister Stapfer (1799) äussert sich der Landschulmeister Huber besorgt über die Unregelmässigkeit des Schulbesuchs. Er erwägt diesbezüglich angemessene Strafmassnahmen. An Stelle einer staatlich verordneten Schulpflicht drängt er auf die Verantwortung der Eltern, für die Regelmässigkeit des Schulbesuchs zu sorgen. Die Dauer der Schulzeit ist nach ihm individuell bestimmt und über das Ende entscheide die Schulaufsicht nach den jährlich stattfindenden Prüfungen. Trotz der Eigenverantwortung der Eltern soll bei Versäumen des Schulbesuchs ein Disziplinarverfahren in Gang kommen, von dem sich Huber einen pädagogischen Effekt auf die Eltern erhofft. Erfolgen die ersten Ermahnungen noch auf Gemeindeebene, so sollen die „Saumseligen“ bei nochmaligen Verfehlungen auf der Ebene des Bezirks zu Strafen angehalten werden (Huber. BA. ZHR B 1422, S. 43). Die Missetäter

172 Kostenloser Unterricht war auch in der Französischen Revolution ein Thema. Für Talleyrand sollte nur derjenige Unterricht notwendig gratis sein, der Pflicht für alle ist, der Volksschulunterricht. Condorcet forderte den kostenlosen Unterricht auf allen Bildungsstufen und versprach sich damit eine langfristig egalisierende Einkommens- und Vermögensverteilung. Auch Romme plädierte für ein kostenloses Bildungswesen. In Lepeletiers Internat müssten die Eltern den Betrag investieren, den sie durch die Absenz ihrer Kinder zu Hause einsparen, die restlichen Internatskosten würden die Kinder durch ihre Arbeit selbst finanzieren (vgl. Baczkó 2000).

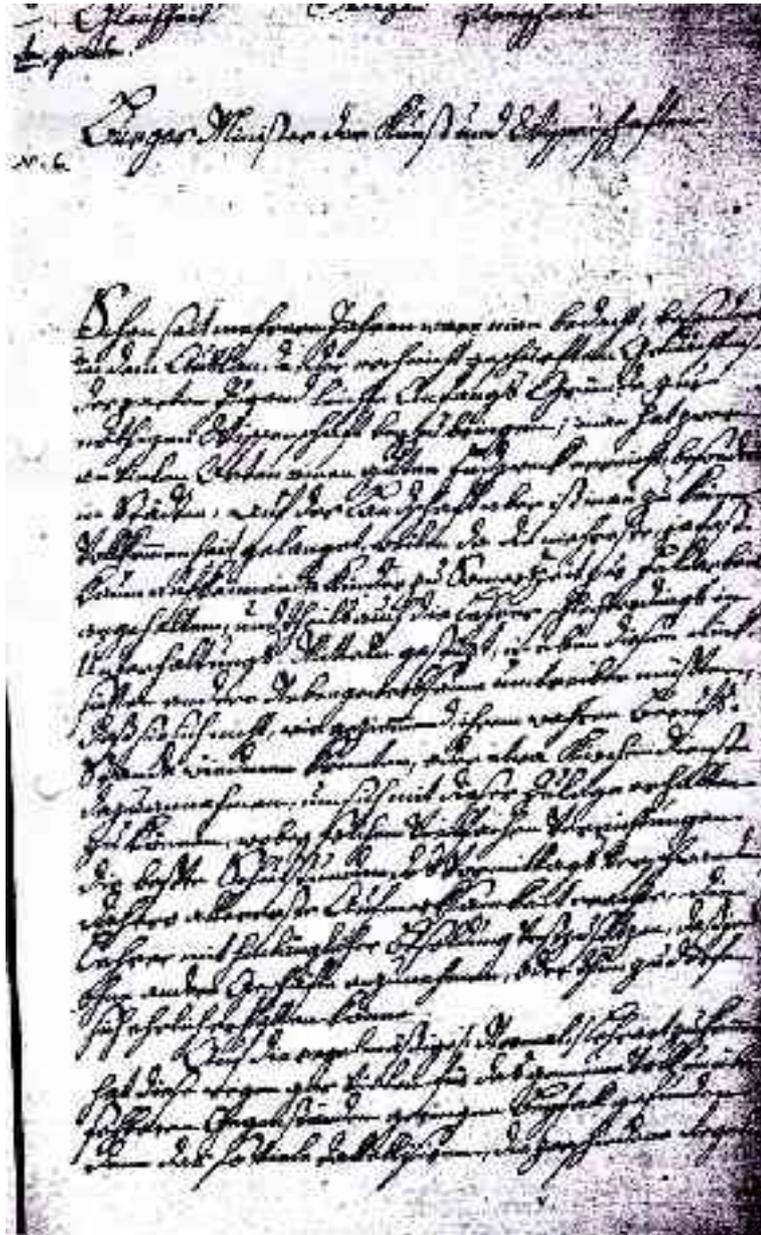


Abb. 26: Bürger Minister der Kunst und
Wissenschaften (Huber 1799)

sind eindeutig nicht die Kinder, sondern die Eltern, welche absichtlich das Versäumen des Unterrichts ihrer Kinder verschulden. Dass dabei das privat zu entrichtende Schulgeld einen realen Hinderungsgrund oder einen geeigneten Vorwand für den regelmässigen Schulbesuch darstelle, nährt seine Forderung nach kostenlosem Unterricht. Damit verspricht er sich auch eine Verbesserung der Lebensumstände der Lehrkräfte, die einerseits einen fixen Lohn erhalten und andererseits nicht genötigt werden sollen, das Schulgeld einzufordern (ebd., S. 43).

Aus philanthropischen und patriotischen Erwägungen fordert Müller (LU) die Schule als staatliche Unternehmung, die in Zukunft Verwahrlosung, Armut und Sittenlosigkeit entgegenwirken soll.

[...] das ist ein erhebender Gedanken! dass der Staat für die Bildung eines jeglichen Bürgers sorgen werde, wie der Gärtner für die Wartung auch des kleinsten Pflänzchens in seiner Schöpfung [...] (Zwei Anreden 1799, S. 28).

Zum anderen leite sich die staatliche Trägerschaft aus dem obersten Zweck des Staates ab, welcher in der „moralische[n] Veredelung des Menschengeschlechts“ besteht (ebd., S. 33). Infolgedessen soll der Staat darum besorgt sein, „[d]ie Entwicklung der Anlagen der Menschheit [...]“ für alle zu garantieren (ebd., S. 28).

Tschan fordert eine öffentliche und staatliche Schule als Talentschmiede für den Staat. Zugleich sei die staatliche Schule auch ein geeignetes Mittel, die gesellschaftliche Ordnung im Sinne des Staates zu regulieren und zu reproduzieren. Der Staat soll nämlich einerseits dafür sorgen, „dass kein Talent dem Vaterlande verlohren geht“ und andererseits verhindern, „dass unfähige Köpfe sich [nicht] in wichtige Ämter hineinstudieren“ (Tschan. BA. ZHR 1422, S. 106). Die Freiheit zu lernen ist beschränkt auf diejenigen „Kinder und Jünglinge, für deren künftigen Unterhalt weder der Staat, noch sie selbst sich bekümmern müssen“ (ebd.). Die öffentliche Schule resultiert weder aus dem Recht noch aus der Pflicht des Bürgers; sie ist eine „Wohlthat des Staates“ (ebd., S. 107). In den Genuss dieser Wohlthat solle nur kommen, wer damit weder sich selbst noch der Gesellschaft in Zukunft schaden wird. Über das Schulrecht bzw. die Schulpflicht äussert sich Tschan nicht explizit; Absenzen „ohne wichtige Ursache[n]“ sollen, je nach Bildungsstufe, in Form eines Verweises in untere Klassen oder einer Verweigerung des Zeugnisses getroffen werden. Die Forderung nach öffentlicher Einschreibung zu Beginn eines jeden Schuljahres soll zum regelmässigen Schulbesuch verpflichten. Bedingung für den öffentlichen Schulbesuch ist bei Tschan die unbedingte Ausübung eines Kultus, denn die Religion bilde das Fundament der Wissenschaften (ebd., S. 114). Welche Religion die Eltern für ihre Kinder wählen, sei hingegen ihre freie Entscheidung. Wichtig sei lediglich, dass sei *eine* wählen und den Lehrern das Recht und die Gewalt übertragen, „ihre Kinder zur Ausübung ihres Kultus anzuhalten“ (ebd., S. 111). Die staatliche Finanzierung des Schulwesens, eine „Guttat des Staates“, ist an die bedingungslose Unterordnung unter die Schulgesetze, der „Schulpolizey“, geknüpft (ebd.).¹⁷³

173 Der Begriff „Schulpolizei“ ist die zeitgenössische Bezeichnung für Schulordnung. Johann Rudolf Fischer verwendet den Begriff in einem Brief an Philipp Albert Stapfer als Bezeichnung für die Ordnung und Verwaltung der Schulen (Abt 1882, S. 17).

Miville äussert sich nicht zur Trägerschaft der Volksschule in Basel. Er bezeichnet die städtischen Elementarschulen aber weiterhin als „Pfarr- oder Gemein-Schulen“ für Knaben, denen „das Bedürfnis frühen Brodterwerbs eine vollständige Ausbildung versagt“ (Miville. BA. ZHR B 1427, S.19). Die Elementarschule bleibt damit in der ständischen Ordnung, im Zuständigkeitsbereich für die untersten Schichten und nach dem Namen zu schliessen, im gewohnten Kompetenzbereich der Kirche und der Gemeinden verhaftet. Knaben aus vornehmeren Schichten, die einen umfassenden Unterricht erhalten wollen, sollen das Gymnasium besuchen. Die Finanzierung des Elementarunterrichts soll zu zwei Dritteln von den Eltern und zu einem Drittel vom Staat übernommen werden. Für diejenigen Kinder, die schon früh zur Fabrikarbeit angehalten werden, sei vom Fabrikherr eine kostenlose Fabriksschule einzurichten. Ergänzend sollen staatliche und private Initiativen für die Einrichtung kostenloser Armenschulen ergriffen werden, die ausschliesslich von Kindern aus armen Verhältnissen besucht werden dürften. Chancen auf soziale Mobilität durch Bildung zu gewähren stellt für Miville keine staatliche Pflicht dar.

Aus philanthropischen Gründen plädiert Afsprung für die staatliche Verantwortung im Erziehungsbereich. Zweck der Erziehung sei das Glück des Staates, was durch die Bildung „nützliche[r], fleissige[r], gewerbsame[r], wissenschaftliche[r] und tugendhafte[r] Bürger“ erreicht werde (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 34). Der Staat sei somit berechtigt, über „Erziehung und Bildung der Kinder [zu] wachen“, die entsprechenden Gesetze zu verordnen und die Kinder ein Stück weit der Willkür der Eltern, aber auch der Lehrer, zu entziehen.

Der Staat ist für Zschokke der Garant dafür, dass die Erziehung des Bürgers keine „einseitige Richtung“ erhalte (Zschokke 1799, S. 42). Nur der Staat sei besorgt darum, alle Anlagen des Bürgers zu entwickeln und einen minimalen Bildungsstandard anzubieten (ebd., S. 42; S. 83). Die erste Erziehung bis zum Erreichen des fünften Lebensjahrs liege hingegen ungeteilt im Kompetenzbereich der Eltern. Zu frühes Lernen und Stillsitzen seien der Gesundheit der Kinder nachteilig (ebd., S. 46). Darüber hinaus solle der Staat als Akt ausgleichender Gerechtigkeit eine zu bestimmende Anzahl Stipendien pro Kanton für „arme, aber talentvolle Jünglinge eröffnen, damit der Unterricht in den höhern Wissenschaften nicht allein den Reichen zu Theil werde“ (ebd., S. 83).

Zu den Stipendien äussert sich auch Fellenberg, welcher die Kosten für den Besuch einer höheren Schule uneingeschränkt vom Staat übernommen haben will, falls das private Vermögen dazu nicht ausreichend sei (Auszüge 1798, S. 285).

Auch bei Bernold sind, wie bei Zschokke, die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten für Erziehung in den häuslich-privaten und den öffentlichen Bereich geteilt. Die private Erziehung werde von den Müttern, den von Bernold in ihrer Wirkung hoch geschätzten „ersten Lehrerinnen der Menschen“, übernommen (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 126). Die Mütter würden durch diese Funktion „der Gesellschaft nützlicher [werden können], als selbst die Väter“ (ebd.). Der öffentliche Bereich habe die Erziehung des Menschen und des Bürgers – eine Folge der Zweisubstanzenanthropologie – zur Aufgabe. Die physische Erziehung liege aber „meist in den Händen der Elteren“, die öfters chaotisch und willkürlich handelten, so dass in Zukunft die „Gesetzgeber den Eltern mit guten Lehren und Rechten an die Hand gehen“ sollen (ebd., S. 127). Grundsätzlich beginnt die öffentliche Erziehung der Kinder aber erst *nach* der physischen Erziehung durch die Eltern und erst, wenn sie für die „zwekmässige [n] Bildung empfänglich“ sind (ebd.). Für den Vorschlag, wie die Schulen finanziert werden sollen, greift Bernold einen aus der Französischen Revolution bekannten Lösungsansatz auf.¹⁷⁴

Wo man zu allen diesen Schulen die Fonds und Gebäude hernehmen will? Fast jeder Canton u. Distrikt hat National-Güter und Gebäude – Kann man sie nützlicher als zu diesem edelsten Zwecke verwenden? (ebd., S. 129).

Durch die Enteignung feudaler Einrichtungen und die Auflösung mehrerer Ordensgemeinschaften war die zukünftige Nutzung dieser Gebäude auch in der Helvetischen Republik noch nicht geregelt. Die Idee, die symbolträchtigen Bauten des Ancien Régime für den öffentlichen Unterricht zu verwenden, wurde aber weniger aus Enthusiasmus als vielmehr aus Pragmatismus geäussert.¹⁷⁵ In der Helvetik wurde die Zerstörung des geistlichen Standes und der Religion auch nie in demselben Ausmass betrieben, wie es in der Französischen Revolution geschehen ist. Wir werden diese Idee aber auch bei der Frage der Institutionalisierung höherer und akademischer Bildung wieder antreffen.

Von der dringenden Nothwendigkeit sich der helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen (1798), heisst die erste Schrift Schulthess', worin er die Argumente für und wider den privaten bzw. staatlichen Unterricht abwägt. Private Erziehung und

174 Die Idee, für das Schulwesen leer stehende enteignete Sakral- oder Feudalbauten zur Verfügung zu stellen, wurde im revolutionären Frankreich mehrfach geäussert. Beispielsweise wurden den Lehrern nationalisierte Pfarrhäuser für deren materiellen Unterhalt bereitgestellt und der Unterricht fand nicht selten in Kirchen statt. In der Stadt Lille wurden vom Unterrichtskomitee fünf Kirchen, eine Kapelle, fünf Ordens- und Klostergebäude und drei ehemalige Verwaltungsgebäude als Orte für die republikanischen Schulen festgelegt (Harten 1990, S. 227).

175 Obwohl Johann Georg Müller vorschlägt, eine Nationalakademie in einem leer stehenden Kloster zu errichten, war er nie begeistert von den Klosterschließungen. In einem Brief wandte er sich 1798 entsetzt an seinen Bruder, dass er als Unterstatthalter in die unangenehme Situation geraten sei, ein Kloster aufheben zu müssen (Haug 1891).



Abb. 27: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen (Schulthess 1798)

Unterricht würden besonders von den „Begüterten“, insbesondere den in der Stadt wohnhaften, besucht, was die Demokratie in ihren Grundfesten gefährde (Schulthess 1798, S. 7). „So wird trotz der besten Konstitution in kurzem ein Oligarchismus erwachsen, wie niemals, und die repräsentative Demokratie zum eiteln Schwallbe werden“ (ebd.).

Die Organisation und Durchführung des staatlichen Unterrichts müssten wohlüberlegt und zweckorientiert nach dem Geiste der Verfassung und der Autorität des Staates konzipiert und unter dessen „Aufsicht und sorgfältige[r] Leitung“ gestellt werden (ebd., S. 12f.). Private Schulen und öffentliche Schulen, so Schulthess ein Jahr später in den *Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirche zum Staate* (1799), könnten ihre optimale Wirksamkeit erst entfalten, wenn sie

nebeneinander existierten (Schulthess 1799, S. 22).

Höpfner bringt ein weiteres Argument für die staatliche Trägerschaft des Schulwesens, die Freiheit der Berufswahl. Es sei Pflicht des Staates dafür zu sorgen, „dass dem hilfsbedürftigen Jüngling alle die Mittel gereicht werden, die er zu der Erleichterung seines künftigen Berufs vonnöthen hat [...]“ (Höpfner 1800, S. 63). Ein jeder Mensch, „vom Alpenhirte bis zum Domainenbesitzer, vom Lasträger zum Fabrikanten und Handelsmann“ sei lernbegierig und habe die Anlage zur Vervollkommnung (ebd., S. 68). Aus diesem Grund müssen „in einem republikanischen Staat die reine und wahre allgemeine Volksbildung und Volkserziehung jeder besondern Erziehungsanstalt“ vorausgehen (ebd.).

Dumaine fordert dazu auf, alle Primarschulen unter unmittelbare Leitung und Aufsicht der Regierung zu stellen, da nur sie die Kompetenz habe, die Lehrer und Schüler zu prüfen. Die Familienväter sollen angehalten werden, ihre Kinder mit sieben oder acht Jahren für den

Schulbesuch einzuschreiben und damit den Schulbesuch als Pflicht zu akzeptieren (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 142). Das Gesetz müsse die Strafmassnahmen für den nachlässigen Schulbesuch noch definieren. Eingehend wendet er sich der Finanzierbarkeit der Distriktschulen zu, indem er eine Mischrechnung präsentiert, die sich aus reichumsabhängigen Steuern, Gemeindebeiträgen und Steuern von kinderlosen Paaren zusammensetzt. Die Familien werden in sieben Reichtumsklassen eingeteilt, die, gemessen an ihrem Wohlstand, zwischen 2 und 18 Louis pro schulpflichtigem (männlichem) Kind bezahlen sollten. Die Gemeinden zahlten pro Kind aus armen Verhältnissen zwei Louis. Die Ledigen zwischen 20 und 60 Jahren und kinderlose Ehepaare sollen ebenfalls eine Schulsteuer bezahlen. Zum Unterhalt der Distriktschule sollen ausserdem die in den schuleigenen Werkstätten angefertigten Produkte beitragen (ebd., S. 144f.).

Girard stellt in seinem Gesetzesvorschlag die Frage nach der Verantwortung der Erziehung des Menschen auf seine Genese. Der Mensch müsse von der vegetierenden Pflanze über das Tier erst zum Menschen *gemacht* werden, der gesellig und staatsbürgerlich sich verhalte, indem sein Geist erleuchtet und sein Herz zum Guten gewendet werde. Diese unzweifelhaft in den Bereich der Eltern gehörende Aufgabe werde zu oft vernachlässigt, so dass die Regierung sich nicht darauf verlassen könne und somit eingreifen müsse (Girard 1950, S. 9). Aus diesem Grund sei es eine Pflicht des Staates Schulen zu errichten, „où il appelle toute la jeunesse pour l'élever sous ses yeux“ (ebd.).

Wem, fragt Secretan rhetorisch, soll die Unterrichtung der Kinder anvertraut werden, der Natur, den Eltern oder irgendeinem Menschen, der sich um sie kümmern will?

Non sans doute, l'Etat doit [...] à toutes les classes de la société, des moyens de développement et de connoissances, en donnant sa confiance aux hommes de mérite qui peuvent remplir ces fonctions essentielles [...] (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 7f.).

Die Eltern sollen ihre Kinder, die ihnen gehören, auch dem Staat anvertrauen, dieser allen gemeinsamen Mutter. Die Erziehung der Kinder sei ein gemeinsames Projekt von Eltern und dem Staat, wobei die Anstrengungen vereinigt und die Aufgaben verteilt würden. Weil die Gesellschaft das Bedürfnis nach den unterschiedlichsten Funktionen und Diensten an die Individuen herantrage, müsse sie auf alle Individuen und auf jede Unterrichtsspezies zählen können (ebd., S. 20). Die Erziehung beginne in der zarten Kindheit, der Unterricht hingegen müsse eine breitere Entwicklung der Anlagen anstreben. Unterricht wird so zum integrativen Bestandteil von Erziehung. Die versammelten Tätigkeiten des öffentlichen Unterrichts, die gemeinsamen Arbeiten, Spiele und Freundschaften, weckten bei der Jugend einen sozialen Geist und die Liebe zum Vaterland. Private Erziehung hingegen könne diesen Einfluss nicht

haben. Ein weiterer Vorteil, den die Gesellschaft aus dem öffentlichen Unterricht ziehe, sei die Bewahrung, Entwicklung und Anwendung von nützlichen und notwendigen Prinzipien für die Allgemeinheit der Bürger. Auch seien die öffentlichen Unterrichtsanstalten, im Gegensatz zu den privaten, stets empfänglich für Verbesserungen. Sie könnten nämlich der Aufsicht nicht entkommen und das öffentliche Vertrauen nicht täuschen (ebd., S. 38f.). Secretan fragt sich, bis zu welchem Grad der Staat in dieser „instruction publique et gratuite“ seine Autorität gegenüber dem Individuum exerzieren dürfe (ebd., S. 14). Die Machtbefugnis des Staates hat ihre Grenzen bei den Inhalten, die die Weltanschauungen des Einzelnen betreffen, „parce que son autorité échoue contre cette reine du monde, qu’il ne dépend pas de lui d’exiger en vérité ce qui n’est peut être qu’une affaire de convenance“ (ebd., S. 15). So lange sich der öffentliche Unterricht auf die allgemeinen Inhalte im Hinblick auf ihre Nützlichkeit und Verwendbarkeit begrenze, sei das staatliche „empire“ noch weit reichend genug (ebd.).

Bezüglich der Realisierung ihrer Bildungsreformen erachten Lauterburg und Schulthess die Finanzierung als das grösste Problem. Schulthess spricht sich deshalb für kontinuierliche, aber zielgerichtete Reformschritte aus, „bis endlich alle Lücken sich ausfüllen“ (Schulthess 1798, S. 12). Eine weitere Barriere vermutet Lauterburg im geographischen und soziokulturellen Umfeld der Bergregionen. Gegen den regelmässigen Besuch der Sommerschule spreche die Tatsache, dass die meisten Haushalte ihren Wohnort auf die Alm verlagerten und die Kinder einen zu langen Schulweg hätten. „13 bis 15 Wochen lang scheint also in solchen Gegenden das ordentliche Sommerschulhalten nicht wohl möglich zu seyn“ (Lauterburg. BA. ZHR 1422, Heft 61, S. 32). Für Bridel stellen sich für die Etablierung der öffentlichen Erziehung (éducation publique) zwei Probleme: die Bettelei und der Dialekt. Ein Verbot „de parler patois dans les écoles“ soll die Mühsal überwinden, Französisch zu lernen (Bridel 1799, S. 69). Schliesslich sei die französische Sprache die „langue de la religion, des tribunaux, de la science et des livres“ (ebd.).

Bezüglich der Trägerschaft der Volksschule herrscht in der bildungspolitischen Öffentlichkeit der Helvetik Konsens: Erziehung bzw. Unterricht sollen staatlich sein und zwar einerseits aus einem Misstrauen gegenüber den Eltern, dass diese ihre Erziehungspflichten vernachlässigen (Girard, Lauterburg, Afsprung), andererseits aus der Erwägung heraus, dass Private diese Aufgabe im demokratischen Sinne weder übernehmen wollen noch können (Schulthess, Secretan, Lauterburg). Schulen in staatlicher Trägerschaft werden auch als Mittel gesehen, den regelmässigen Schulbesuch zu befördern. Die gesetzliche Festlegung der Schulpflicht wird hingegen nicht gefordert. Vielmehr appellieren die Autoren an die Verantwortung der Eltern, die sie durch die Androhung von Disziplinar massnahmen gleichsam pädagogisch erzeugen

wollen. Die meisten Autoren fordern kostenlosen Elementarunterricht und/oder Stipendien für weiterführende Unterrichtsinstitutionen. Von all diesen Forderungen weicht im Kern nur Miville ab, bei dem die Schulen in kirchlich-kommunaler Trägerschaft bleiben, vorwiegend privat finanziert werden und für die ständische Ordnung erziehen und unterrichten sollen.

System

Ein weiterer Konsens besteht in der Idee der Institutionalisierung von Unterricht und Erziehung von den ersten elementaren Kenntnissen bis zu den Wissenschaften als einem linear aufgebauten Stufensystem. Ein gestuftes und durchlässiges Bildungssystem sollte die ständische Ordnung aufgrund von Herkunft und Geburt aufbrechen helfen und die soziale Mobilität an die Kriterien von Fähigkeit, Leistung und Fleiss binden.¹⁷⁶ Die Idee einer Bildungspyramide, i.e. eine für alle notwendige Allgemeinbildung, gefolgt von einer für einen kleineren Teil der Gesellschaft nützlichen Spezialbildung, war bereits in der Französischen Revolution Konsens der parlamentarischen pädagogischen Debatte. Die Ideen unterschieden sich lediglich in der Frage der Anzahl Stufen.¹⁷⁷

Die Mehrheit der helvetischen Bildungsreformer entwirft ein dreistufiges, Tschan und Schulthess ein vierstufiges Bildungswesen. Die Verteilung und nicht selten die Bezeichnung der Schulen erfolgten nach dem Prinzip der Verwaltungseinheiten. Die allgemeinbildende Primar- oder Elementarschule wird demgemäss in die für alle erreichbare Gemeinde, die Schulen für die wenigen in die Distrikts- oder Kantonshauptstädte und die oberste wissenschaftliche Anstalt ins Zentrum der Nation verlegt (Dumaine. BA. ZHR 1422, S. 142). Tschan folgt einer groben Einteilung in „untere[n] Schulen“ und „Schulen der höheren Wissenschaften“ (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 93; ebd., S. 100). Auf die Normalschule folgen verschiedene kleine (französische, deutsche, lateinische) und grosse Schulen gemäss der traditionellen Einteilung der ehemaligen Jesuitenschulen. Nach Absolvierung dieser Schulen seien die Kinder mit den notwendigsten Kenntnissen für den Privatstand versehen

176 In der Alten Eidgenossenschaft wurde die Idee eines linear aufgebauten Bildungssystems von Pater Konrad Tanner (1752-1825) im Rahmen einer Preisausschreibung der Helvetischen Gesellschaft zur Diskussion gestellt. In seiner 1787 anonym publizierten Schrift *Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie* teilt er die Schulen in notwendige und nützliche Einrichtungen ein. Die notwendige Schule umfasst drei Klassen und bildet das Fundament für die vier Klassen der nützlichen Schulen. Die *notwendigen* Schulen sollen „den guten Christen und nützlichen Bürger“ bilden (Tanner 1787, S. 58). Dieser Unterricht soll bis zum 14. Lebensjahr besucht werden. Daran schliesst die *nützliche* Lateinschule an, zu der prinzipiell alle zugelassen sind, deren Fähigkeiten und Talente hinreichend sind. Daran schliessen drei höhere Bildungsinstitutionen an, die eidgenössische Schule, die ökonomische Schule und die Schule des Wohlstands. Sie sollen allen interessierten Zuhörern offen stehen (ebd., S. 65).

177 Condorcet beispielsweise unterscheidet fünf Stufen: die Primarschule, die Sekundarschule, das Institut, das Gymnasium und die Nationalgesellschaft für Wissenschaften und Künste. Bei Romme sind es vier Stufen, dieselben wie bei Condorcet, aber ohne wissenschaftliche Gesellschaft (Baczko 2000).

oder gehörig für die höheren Unterrichtsanstalten in den Kantonshauptstädten vorbereitet. Die Kantonsschulen bestehen aus Klassen der Dicht- und Redekunst, Mathematik und Theoretischen wie auch Praktischen Theologie. Die Wissenschaften werden im Nationalinstitut behandelt. Neben den Kantonsschulen sollen auch Zeichnungsschulen etabliert werden, die auch Erwachsenen offen stehen.¹⁷⁸ Die Stufenfolge erklärt Tschan mit dem Argument der Nützlichkeit, in Abgrenzung zur Notwendigkeit von Kenntnissen für den Bürger und den Staat.

[...] so giebt es Kenntnisse, die jedem brauchbaren Bürger nothwendig sind: das Lesen, Schreiben, Rechnen und ein verständlicher Aufsatz. Es giebt Künste und Wissenschaften, die vielen theils nothwendig theils nützlich, allen angenehm und überhaupt entweder zur Bestehung, oder doch zur Aufklärung, zum Wohlstande und zur Ehre des Staates nothwendig sind: als Kenntnis der Geographie, Geschichte, Zeichnungs= Mahler und Bildhauerkunst, Architectur, Logik, Metaphysik, Ethik, Mathematik, Mechanik, Physik, Naturgeschichte, Landwirtschaft, Theologie, Pastoral, Medicin, Chirurgie, Natur= und Civilrechte, Staats= und Kriegskunst (ebd., S. 93).

Diesem Prinzip folgt auch Schulthess bei seiner Einteilung der Schulen in Gemeinde-, Bezirks-, Kantons- und Nationalschulen. In den Gemeindeschulen soll ein für das private Leben unentbehrlicher, in den Bezirksschulen ein für das bürgerliche Leben notwendiger und in den Kantons- und Nationalschulen ein gelehrter Unterricht stattfinden (Schulthess 1799, S. 118ff.).

Das dreigliedrige Bildungssystem von Girard spiegelt die Einteilung der Gesellschaft in spezifische Funktionen und Bedürfnisse. Ausgehend von einer Ungleichheit unter den Menschen bezüglich ihrer Anlagen, Neigungen und Herkünfte, plädiert Girard für ungleiche Ausbildung (*études*). Rhetorisch fragt er, ob es ungeachtet dessen überhaupt sinnvoll wäre, alle Menschen auf die gleiche Ebene der Bildung (*culture*) zu erheben, was er sogleich mit dem Argument verneint, dass Uniformität in Bezug auf den Bildungsstand die soziale Ordnung gefährde. Für das Glück und den Wohlstand einer Nation reiche eine genügende Menge von nützlichen Kenntnissen für alle. Der Beruf, den die Schüler später ausüben wollten, bestimme den Grad der Bildung, den sie erhalten sollen. Demnach sei es „la différence des états“, welche die Anzahl Schulen und den Bildungsgrad bestimmten (Girard 1950, S. 24). In Anlehnung an die alte ständische Ordnung teilt er die Gesellschaft in drei verschiedene Klassen im Hinblick auf verschiedene Berufe und Funktionen ein. Die erste Klasse, zweifellos die ausgedehnteste, umfasse Bauern, Künstler und Handwerker und

178 Der Zeichenunterricht, wie er auch in der Französischen Revolution gefordert wurde, sollte eine berufs- und arbeitsvorbereitende Funktion wahrnehmen (vgl. Harten 1990, S. 26).

verlange mehr Kraft und Geschicklichkeit als Kenntnisse und Wissen. Es reichen Elementarkenntnisse für das Leben und zur Ausübung der Funktion als Staatsbürger (ebd., S. 25). Die zweite Klasse, zusammengesetzt aus Beamten von privaten Financiers und der Regierung, fordere eine Vertiefung der Elementarkenntnisse, insbesondere was das Schreiben und den Handel anbelange. Die dritte Klasse, bestehend aus Juristen, Medizinern, Lehrern und Gelehrten, die zur Vermehrung der Erkenntnisse beitragen, verlange uneingeschränkte Aufklärung und wissenschaftliche Praxis (ebd., S. 24f.). Die Organisation der Bildung für diese drei Gesellschaftsklassen stellt sich Girard aber nicht ständisch, sondern durchlässig vor. Die erste Institution, die

école élémentaire, recevra toute la jeunesse sans aucune distinction, et tandis que celle qui désire se vouer à la culture des champs et aux métiers ira paisiblement à son travail, l'autre, qui aspire à des connaissances plus étendues, passera à la seconde école et de là à la troisième, si tant est que ses talents, ses vues et ses ressources l'y appellent (ebd., S. 25).

Nach diesem Prinzip müsste das dreigliedrige Schulsystem in der ganzen Republik vervielfacht und verteilt werden, damit sich die Aufklärung, gemäss dem öffentlichen Bedürfnis, leicht verbreiten könne (ebd., S. 35).

Zschokke beschreibt sein dreigliedriges Bildungssystem als Bildungspyramide. Die Gemeindeschule biete einen allgemeinen, i.e. für alle, und gleichförmigen Unterricht an, mit dem sich die „grosse Menge der Landleute und Handwerker“ gemeinhin begnügen werde und der die Voraussetzung für den Übertritt in die Kantonsschule darstelle (Zschokke 1799, S. 57). Nach dem Besuch der kleinen und grossen Klassen der Kantonsschule gingen die angehenden Ärzte, Lehrer, Richter, Feldherren und Staatsmänner in die Nationalschule über, worin sie eine wissenschaftliche Ausbildung erhalten sollen (ebd.). „Je höher wir auf der Leiter des öffentlichen Unterrichts steigen, je kleiner wird die Zahl derer, die ihn benutzen mögen“ (ebd.). Die speziellen Institute zur Ausbildung von Ärzten, Lehrern, Politikern und Künstlern will Zschokke in den dafür am besten geeigneten Städten als Nationalschule eingerichtet wissen (ebd., S. 64).

Sowohl Zschokke als auch Girard richten das Bildungssystem nach den ökonomischen Bedürfnissen der Gesellschaft beruflich aus. Das Bildungssystem soll eine berufsvorbereitende Ausrichtung haben und die Chancen sozialer Mobilität befördern. Fellenberg leitet seine Gliederung des Bildungssystems ebenfalls aus der „Palette an Berufen und Tätigkeiten“ ab (Auszüge 1798, S. 285). Die Bedürfnisse des jeweiligen Berufes bestimmen den Grad der Bildung. Die Einteilung des „ersten und allgemein zu gebenden“

Unterrichts enthält die „Kinderpflege und Bürgerschulen“ (ebd., S. 284). Auf einer zweiten Stufe des Unterrichts soll alles gelehrt werden, „was zur Besorgung der eigentlichen Staatsangelegenheiten behülflich seyn möchte“ und was die spezifischen Berufe an Kenntnissen erfordern (ebd., S. 285). „Die Bearbeitung der Künste und Wissenschaften, die der eigentlichen Aufgabe der Staatsschulen fremd bleiben müssen“ sollen in einem „Nationalinstitut [für] beide Geschlechter“ vorgenommen werden (ebd.). Gipfel des Fellenbergschen Systems bildet die Nationaluniversität, gekoppelt mit einem Nationalmuseum, als Mittel zur Verbreitung der höchsten menschlichen Erkenntnisse (ebd., S. 286).¹⁷⁹

Eine Kinderpflege, die zum ersten Unterricht in den Munizipalitätsschulen gehört, schlägt – wie Fellenberg – auch Höpfner vor. Sein dreigliedriges System ist nach den Verwaltungseinheiten benannt und jeweils noch unterteilt in verschiedene Institutionen. Als Munizipalitätsschulen bezeichnet er die „Vorschulen“, die „Primarschulen“, die „Litterarschulen“ und die „Kunstschulen“ (Höpfner 1800, S. 58). Die Litterar- und Kunstschulen dienen als Vorbereitung für die in den Kantonen angesiedelte „Litteraracademie“ und „Kunstacademie“ (ebd.). Diese führen in die „National=Universität“ oder in die Künstler-, Handels-, Militär- und Schullehrer-Institute (ebd., S. 62f.).

Bernold bezieht sich explizit auf das Vorbild der Französischen Republik und fordert eine Primarschule für jede Gemeinde, eine Hauptschule für jeden Distrikt und eine Kantonsschule für jeden Kanton (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 128). Die gleiche Einteilung nimmt Müller vor (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 149). Jede Schule ist die Vorbereitung für die nächste und so natürlich „steigt man in diesen Schulen von Kenntnis zu Kenntnis“ (ebd.). An die Spitze seines Bildungssystems setzt Müller krönend eine Nationalakademie. Eine solche Krönung wünscht sich auch Afsprung mit einer Kriegsschule, die er in jedem Staat für wesentlich erachtet.

Müller (LU) schliesst sich dem dreigliedrigen Schulsystem Stapfers an und wünscht eine allgemeine Bürgerschule, ein Gymnasium und eine Centralschule (Zwei Anreden 1799, S. 34f.). Heidegger möchte auf der tertiären Stufe des Systems, nebst der Schule der Wissenschaften, eine Kunstakademie einrichten.

179 Die Zweckmässigkeit der wissenschaftlichen Bildung führt Fellenberg in den *Beiträgen zu Helvetiens Bildung und Veredlung* (1798) weiter aus. Im Zusammenschluss mit den gelehrten militärischen, ökonomischen und naturwissenschaftlichen Gesellschaften soll die Generierung von Wissen einen Praxisbezug haben und zur Verbesserung des Forstwesens, zur Entsumpfung des Linthkanals, zur Urbarisierung des Grossen Mooses und zur Ausbeutung von Steinkohle, Salz und Metall beitragen (Guggisberg 1953, S. 400).

Aufsicht über die Schule

Zwei Modelle werden von der bildungspolitischen Öffentlichkeit bezüglich Kontrolle und Aufsicht des Schulwesens diskutiert: Aufsicht durch die Geistlichkeit oder Aufsicht durch die Öffentlichkeit. Das traditionelle Modell der Aufsicht durch die Geistlichkeit wird hingegen zunehmend entweder mit Personen aus der Regierung oder der Öffentlichkeit ergänzt gedacht. Afsprung verlangt zwar „Visitatoren“ über das Schulwesen, jedoch ohne sich näher über deren Eigenschaften zu äussern. Die Regierung soll ihnen klare Instruktionen geben und ihre Rechenschaftsberichte im Distriktsgericht aufbewahren (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 35).

Girard fordert eine Aufsicht durch aufgeklärte Gelehrte, denn es sei absurd zu verlangen, dass ausgebildete Lehrer ihre Prinzipien und Ansichten anderen Männern unterstellten, denen „les lettres et [aux] sciences“ fremd sind (Girard 1950, S. 65). Dieses öffentliche Gremium soll wachen über die Verbreitung des Guten wie des Schlechten. Die unmittelbare Kontrolle über die Schule solle aber weiterhin vom Pastor ausgeübt werden (ebd., 23). Er argumentiert mit der langjährigen Tradition dieser geistlichen Aufsicht, die im Wesentlichen die jüngsten Verbesserungen im Schulwesen vorangetrieben hätte (ebd., S. 23f.).

Mit ebendiesem Argument wünscht sich Bridel auch weiterhin ein Aufsichtsgremium mit Geistlichen. Schliesslich sei dies ein präziser Auftrag ihrer Profession mit langjähriger Tradition. Ausserdem sei der Pastor meistens der gebildetste Mann im Dorf, der seine Pfarrgemeinde am besten kenne und rund um die Uhr erreichbar sei. Weil die Gemeinden die Lehrer bezahlten und ein unmittelbares Interesse an einem guten Unterricht für ihre Kinder hätten, empfiehlt Bridel, die Geistlichen durch den Einbezug aufgeklärter Familienväter „pour surveiller et avancer l’instruction publique“ zu unterstützen (Bridel. BA. ZHR B 1422, S. 72). Die aus Geistlichkeit und Öffentlichkeit zusammengesetzte Kommission solle Schulbesuche machen, ein Auge auf den Lehrer werfen, die Eltern mit säumigen Kindern in die Verantwortung ziehen, die äussere Organisation der Schule regeln und Preise für die besten Schüler aussprechen (ebd.).

Dumaine will in jedem Distrikt eine gouvernementale Inspektionskommission einsetzen, in welcher die Gemeindepfarrer und die Lehrer (instituteur) eine beratende Funktion bezüglich der Regelung, Ordnung und Inspektion der Schulen einnehmen dürften (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 142).

Chappuis möchte zwei Aufsichtsfunktionen im Schulwesen wahrgenommen haben: Die eine bezieht sich auf die Administration und Leitung gemäss den Verordnungen des Staates und die andere auf die Leistungen und Sitten in den Schulen. Man wähle aus der Verwaltung und

aus der Geistlichkeit ein paar Männer aus und lasse sie Visitationen machen und Klagen anhören (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 137).

Gänzlich ohne Geistlichkeit und nur nach dem Konzept der Öffentlichkeit entwerfen Müller, Schulthess, François und Fellenberg ein Aufsichtsgremium. Die Forderung nach Transparenz und Öffentlichkeit entspricht zwar einer Tradition alteidgenössischer Protestbewegungen, im Zusammenhang mit Schule erlangt sie jedoch erst im ausgehenden 18. Jahrhundert eine zunehmend wichtige Bedeutung (Holenstein 1999, S. 131). Nach dem Konzept der öffentlichen Schule soll ein allgemeiner, öffentlicher Unterricht selbstständige und unabhängige Teilnehmer in und am öffentlichen Leben bilden. Demzufolge wurden die unmittelbare Bestimmung und Aufsicht der Schule durch die Kirche oder den Staat grundsätzlich in Frage gestellt (Osterwalder 1997).¹⁸⁰ In diesem Zusammenhang spricht Schulthess dem Staat jegliche Mitsprache oder Einschränkung der Lehrinhalte ab, sofern der Zweck des Staates, nämlich die Sicherung des Eigentums, nicht gefährdet werde. Er betrachtet die Schule nicht als eine dem Staate untergeordnete Institution und insofern gäbe es auch keine legitimen Machtansprüche und Eingriffe des Staates ins Schulwesen. Die Schulen seien dem Staate „koordiniert, sie gehen ihm nicht nach, sondern zur Seite“ (Schulthess 1799, S. 19). Fellenberg fordert mit Verweis auf Condorcet die Etablierung von Erziehungsräten als „Sachwalter des Erziehungswesen“ mit der Funktion, den Gesetzgebern Vorschläge zu unterbreiten und deren Beschlüsse auszuführen (Auszüge 1798, S. 286). Diese öffentliche Institution sei allein Garant, die Inhalte und Grenzen der Wissensvermittlung als unabhängige Instanz zu definieren. Fellenberg legitimiert diese Instanz mit dem Argument der Unabhängigkeit, die allein ausschlaggebend für die Wahrheitsfindung im Wettstreit der Meinungen und Ideen sein könne.

Die Wahrheit allein ist nützlich und jeder Irrthum ist ein Uebel – aber wo ist die die Unfehlbarkeit der Erdbewohner, welche beschliessen dürfen, was Wahrheit seye, und wo der Irrthum sich befinde? Keine Gewalt der Erde darf weder jenes noch dieses thun; die

180 Eine Alternative zur staatlichen oder kirchlichen Aufsicht formulierte in der Französischen Revolution Condorcet. Es sei eine Republik zu schaffen, in die *alle* Einwohner, auch die Frauen und die Sklaven in den Kolonien, einbezogen werden sollen. Allgemeine Partizipation bedinge aber, dass alle die Chance erhalten könnten, an diesem Diskurs teilzunehmen. Gleichzeitig bilde sich die Öffentlichkeit aber auch gerade *durch* den Diskurs. Eine weitere Voraussetzung für die Entstehung von Öffentlichkeit sei öffentliche Erziehung. Ein öffentliches Bildungswesen soll einerseits Öffentlichkeit herstellen und andererseits durch Öffentlichkeit garantiert werden. Wenn das öffentliche Bildungswesen also zu dieser Freiheit erziehen soll, so dürfe es nicht ausschliesslich der Kontrolle des Staates unterworfen werden, sondern nur einem öffentlich konstituierten Leitungsorgan. Öffentlichkeit allein stelle den Garant für Unabhängigkeit dar. Damit sich der Inhalt des öffentlichen Unterrichts den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen könne, müsse öffentlicher Unterricht *offen* sein, ausgerichtet auf Öffentlichkeit (Baczko 2000, S. 216ff.).

Unabhängigkeit der Aufklärung gehöret also wesentlich zu den unveräusserlichen Menschenrechten (ebd., S. 287).

Vervollkommnung der Wahrheit könne aber nur im „Kampf verschiedener Meinungen“ voranschreiten, wohingegen Beschränkung des Wissens und der Forschung nur Irrtümer und Vorurteile zementiere.

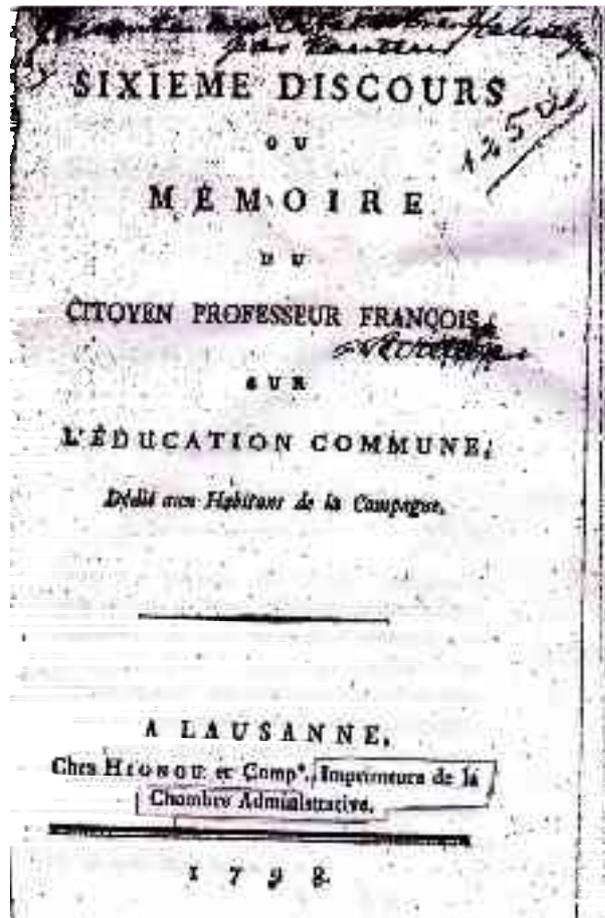


Abb. 28: *Sixième Discours ou Mémoire sur l'éducation commune* (François 1798)

Müller schlägt ein Aufsichtsmodell gemäss dem Verwaltungsprinzip vor. In jedem Kanton soll eine allgemeine Aufsichtsbehörde und in den Gemeinden eine Einzelperson im Namen der kantonalen Verwaltungseinheiten die Aufsicht über das Schulwesen leisten und dem helvetischen Bildungsminister regelmässig Rechenschaft ablegen. Der Schulaufseher hätte die Pflicht, die Schulen zu besuchen, die Examen zu begleiten, die im Zentralstaat gefällten Verordnungen auszuführen und mit den „Lehrern der National=Akademie zu correspondiren“ (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 154). Die Schulaufsicht hat bei Müller einerseits eine entlastende Funktion für die kantonale Verwaltung und andererseits eine informationsbeschaffende Funktion.

François möchte „un consistoire“, bestehend aus den tugendhaftesten und aufgeklärtesten Familienvätern, die von der Primärversammlung gewählt werden sollen, mit der Aufsicht über das Schulwesen beauftragen (François 1798b, S. 28). Dieser Behörde obliege die Berufung und Wahl der Lehrerinnen und Lehrer, die Aufsicht über Ordnung und Disziplin der Schulen, die Verteilung der Preise und die Anordnung von Emulationsfesten sowie die Platzierung der Jugendlichen in Lehrstellen. Ausserdem sollen sie die nötigen Gelder für die Schule bei der Gemeinde, dem Staat und bei Privaten beschaffen. Für die öffentliche Erziehung der Mädchen sollen angesehene und würdige Mütter in die Kommission aufgenommen werden, denn die Helvetische Republik sollte auch die Frauen ins Unterrichtswesen integrieren.

5.2) ELEMENTARSCHULE

Ein- und Austrittsalter

Das Alter, in welchem die Kinder eingeschult und entlassen werden sollen, sei die erste Frage, die vom Staat geregelt werden müsse, meint Afsprung.

Was die erste Sorge betrifft, müssen die Gesetzgeber ausdrücklich doch beäufig bestimmen a.) das Alter, wann das Kind in die Schule geschickt, – und wann es wieder entlassen werden darf [...] (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 34).

Die Vorstellungen über das Einschulungsalter und die Dauer des öffentlichen Unterrichts sind recht homogen. Die Kinder sollen mit sechs oder sieben Jahren die Schule besuchen.¹⁸¹ Zschokke und Schulthess plädieren für einen Schuleintritt im sechsten, Lauterburg und Tschan im siebten Lebensjahr. Die Argumentationen sind geprägt von Theorien einer *natürlichen* Entwicklung des Kindes. Die „Fähigkeit der Kinder zum Lernen“ sei wesentlich vom Alter der Kinder abhängig und bestimme so naturgemäss den „Anfang ihrer Schuljahre“ auf das sechste Lebensjahr (Zschokke 1799, S. 46). Schulthess argumentiert ebenfalls mit der kindlichen Natur, die er durch „Munterkeit“ und „Harmlosigkeit“ charakterisiert und deren Zerstörung eine zu frühe Verschulung unzweifelhaft bewirke (Schulthess 1799, S. 115). Die „physische und geistige Natur des Menschen“ bestimme den Schuleintritt im sechsten Lebensjahr (ebd., S. 114). Alles andere sei wider die Natur, töte die Lernbegierde und mache

181 Das entspricht seit der Antike hartnäckig den Vorstellungen der Pädagogen. Johann Georg Sulzer (1720-1779) schreibt in seinem *Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Aufzucht und Unterweisung der Kinder* (1745), dass mit Kindern, die jünger als sieben Jahre alt seien, keine fixen Stunden zum Lernen eingerichtet werden könnten (Sulzer 1922).

aus dem Kopf eine stumpfe Maschine. Ein Kind, das mit sechs Jahren erst Unterricht erhalte, profitiere „in einem Jahr intensiv und extensiv mehr [profitirt], als eines von jenen, die schon vom vierten Jahre an beschulet worden, in den ersten drei Schuljahren“ (ebd., S. 115).

Schulthess führt aber auch Experimente in Winterthur an, die für eine flexible Handhabung des Einschulungsalters für den Fall, dass ein Kind eine frühere Reife zeige, sprächen.

Für eine vollkommen flexible und individuelle Einschulung spricht sich François aus. Auch das Fortschreiten von einer Klasse zur nächsten solle nicht vom Alter, sondern von den Fähigkeiten der Kinder abhängig gemacht werden. Das bedinge eine fortlaufende unabhängige Prüfung der Leistungen durch den Pfarrer und den Ortsvorsteher (François 1798b, S. 20).

Tschan befürchtet bei einer Einschulung des Kindes vor dem siebten Lebensjahr eine Schwächung des körperlichen Wachstums. Jüngere als siebenjährige Kinder störten ausserdem nur den Unterricht und würden den Lehrer zum „öffentlichen Kindeswärter“ machen, der lediglich die Eltern entlaste, „wenn sie dieselben früher für mehrere Stunden aus den Augen schaffen können“ (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 106).

Das ideale Schulende wird auf das 12. bis 16. Lebensjahr gesetzt. Leresche will die Kinder bis zum 16. Lebensjahr zur Schule schicken, während bei Lauterburg die Schule vom 7. bis zum 15. Altersjahr besucht werden soll (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 21; Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 42). Schulthess und Zschokke bringen beide die Schuldauer in Zusammenhang mit dem potenziellen Erwerbsbeitrag. Die Schule soll bis zum 12. Lebensjahr besucht werden, weil „sie erst von da an für den Gebrauch in häuslichen Arbeiten und bei den Handwerkern tüchtig werden“ (Zschokke 1799, S. 46). Schulthess erwartet auf seine Forderung nach einem Schulbesuch bis ins 12. Lebensjahr Widerstand von Seiten der Fabrikarbeiter,

[...] da jetzt oft 9 und 10jährige Kinder der Schule entlassen werden und am Spinn= oder Spulrad einen täglichen Schilling verdienen, oder durch kleine Haus= und Feldgeschäfte den Eltern behülflich sind (Schulthess 1799, S. 117).

Hauptsächlich drei Themen sind in der Auseinandersetzung um die innere und äussere Einrichtung der Elementarschulen zentral:

Erstens handelt es sich um Fragen der Rationalisierung und Effektivierung des Unterrichts, der Leistungsbeurteilung und Portionierung der Unterrichtsinhalte.¹⁸²

Zweitens wird auf den koedukativen bzw. geschlechtergetrennten Unterricht fokussiert und drittens handelt es sich um Fragen der äusseren Organisation wie der Ferienregelung, Schulordnung und Schuldauer.

Rationalisierung des Unterrichts

Die bildungspolitische Öffentlichkeit sympathisierte mit der Normalmethode und dem Klassenunterricht. Die vom Österreicher Pater Johann Ignaz Felbinger (1724-1788) entwickelte Methode wurde in der Schweiz von Pater Nivard Crauer in seinem *Methodenbuch* (1786) weit gehend übernommen und verbreitet. Diese Neuerungen wurden auch von den reformierten Pädagogen rezipiert und schrittweise in den Schulen eingeführt. Die Ideen von Simultanunterricht und Klasseneinteilung nach Lernniveaus oder Alter bewirkten eine Veränderung der Einrichtung der Schulstube und erforderten neue Unterrichtsmedien wie identische Klassensätze von Lesebüchern und Wandtafeln.¹⁸³

Bei Tschan nehmen die Klassen gleichsam die Bedeutung einer eigenständigen Schule mit spezifischem Lehrangebot ein. So enthalten die Untere Schule, die kleinen deutschen, französischen und lateinischen, wie auch die grossen deutsch-französischen und deutsch-lateinischen jeweils zwei Klassen, die in der Regel in einem Jahr absolviert werden. Der Besuch der Unteren Schule kann im Idealfall fünf statt sechs Jahre, der Besuch einer der beiden grossen Schulen zwei Jahren dauern (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 93f.).

Leresche führt das Argument der ineffizienten Zeitnutzung des traditionellen kollektiven Einzelunterrichts in der Schule an, um die Differenzierung in (geschlechtergetrennte) Altersklassen zu fordern. Die Nichtbeschäftigten würden zu viel Lärm machen und einen Pfuhl der Ablenkung bilden. Wo die Trennung nach „sexes et les ages“ nicht möglich sei, sollen wenigstens die Unterrichtszeiten für die jüngsten Schüler abgesondert werden (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 23). Empfehlenswert sei es, wie bereits an vielen Orten

182 Nun, da die Volksschule mit Qualitätsansprüchen konfrontiert wurde, wurde erfolgreicher Unterricht ein entscheidendes Kriterium und verlangte Überprüfbarkeit. Eine Menge Kinder unterschiedlichsten Alters mit divergierenden Bildungsgraden liess sich nicht miteinander vergleichen. Auch liessen sich einer Menge Kinder mit unterschiedlichsten Vorkenntnissen Bildungsinhalte nur schwer vermitteln. Die vorhandenen Lösungen, den Unterricht zu rationalisieren, wurden von Pater Nivard Crauer bereits im Jahre 1786 präsentiert: die Einteilung in homogene Leistungsklassen, die Verteilung der Fächer in Stunden und die Verfeinerung der Didaktik durch die so genannte Methode des Zusammenunterrichtens (Jenzer 1991, S. 271).

183 Nach der Auswertung der Stapfer-Enquête für die Gebiete des Kantons Zürich, welche den Klassenunterricht in der Schulordnung von 1779 gesetzlich eingeführt hatten, weist Messerli nach, dass bereits 77 Prozent der Schulen eine Klasseneinteilung vorgenommen haben (Messerli 2002, S. 312).

etabliert, eine zweite Schule mit einem Hilfslehrer während der Wintermonate für die kleinen Kinder einzurichten oder eine fähige Frau anzustellen, die den Unterricht für die Mädchen im Lesen und den „ouvrage de femme les plus indispensables“ erteile (ebd.).

Der kollektive Einzelunterricht, so Lauterburg, führe zu Unterbeschäftigung und unsittlichen ‚Tändeleien‘.

Wenn das eine sich mit der Fibel beschäftigt, andere lesen, memorieren, schreiben, singen u.s.w. Notwendig müssen da immer einiche warten, bis ihnen der Lehrer die verlangte Anweisung geben kann. Da blättern sie dann in ihren Büchern hin und her, oder schwazen mit den Nebensizeren (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 25).

Tabelle der Stundenabtheilung auf 2 Klassen und 27 Stunden der Woche						
	MO 5 Std.	DI 4 Std.	MI 5 Std.	DO 4 Std.	FR 5 Std.	SA 4 Std.
1	Gebet. Lesen mit der höheren Klasse was auf Sittlichkeitbeförderung ziele	Gebet. Religionsunterricht über den Katechism	Gebet. Leseübung mit der höheren Klasse in [...], Fabeln, Erzählungen	Gebet. Religion im Lesen einer biblischen Erzählung	Gebet. Leseübung wie am Mittwoch.	Gebet. Religionsunt erricht über den Katechism.
2	Beschäftigung mit der unteren Klasse um sie zum Lesen und der Spruchbaukenntnis anzuführen.	Vaterlandsgeschichte und Staatsverfassung	Untere Klasse wie am Montag.	Wie am Dienstag	Untere Klasse	Memorieren
3	Schreiben	Rechnen	Schreibstunde in welcher die Fortgerüktesten eigene Aufsätze verfertigen.	[..] vorzüglich im Kopfe.	Memorieren	Leseübung auf Sittlichkeit
4	Geographie des Vaterlandes	Musikunterricht	Geographie	Leseübung auf Sittlichkeit	Schreiben	Musikunterricht.
5	Beschäftigung mit der unteren Klasse		Wie Montag		Wie Montag	

Abb. 29: Stundenplan für den zweiklassigen Elementarunterricht (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 52-53)

Lauterburg wünscht sich die Einteilung der Schüler nach Fähigkeit oder Alter in Verbindung mit „Lehr- und Industrieschulen“ in mindestens zwei Klassen. Das stelle aber ganz neue Herausforderungen an die zukünftig zu bauenden Schulhäuser. Der Lehrer wäre für den Unterricht in der älteren Klasse zuständig, während ein Gehilfe für den Unterricht in der unteren Klasse eingesetzt werden könnte. Diese Gehilfen könnten, wo nötig, durch „ein par fähige Kinder“, vorzugsweise durch solche, „welche sich zu künftigen Schuldiensten widmen wollten“, ersetzt werden (ebd., S. 39f.). Aus Gründen akuten Lehrermangels, meint Lauterburg, soll aber vorläufig das Modell der Altersdurchmischung aufrechterhalten werden.

Wie sich Lauterburg den zweiklassigen Zusammenunterricht vorstellt, ist aus seinem Stundenplan ersichtlich.

Die meisten Fächer werden nach wie vor zusammen unterrichtet, da der Unterricht nicht in separierten Räumen und von zwei Lehrkräften durchgeführt wird. Die Einteilung der Stunden soll aber die Aufsicht für den Lehrer erleichtern und das „wiederliche[s] Gemisch beim Unterrichte“ ausmerzen (ebd., S. 42). Eine weitere Möglichkeit, die Schüler zu beschäftigen, bietet nach Lauterburg die Einführung von Handarbeiten, sowohl für Knaben wie für Mädchen, an (ebd., S. 44f.).

Stundenplan der untern Classe

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8	Gelerntes aufsagen. Religion	Schön-schreiben	Übung der Aufmerksamkeit u. des Nachdenkens	Gelerntes Aufsagen. Religion	Übung der Aufmerksamkeit u. d. Nachdenkens	Schön-schreiben
9	Abc & Buchsta-biren: die Geübten schreiben	Abc & Buchsta-biren. Lateinlesen	Abc & Buchsta-biren: die Geübten schreiben	Abc u. Buchst. Deutschlesen	Zahlen aussprechen Zahlen schreiben.	Deutsch lesen Latein lesen
10	Abc. & Buchst. Deutschlesen	Abc & Buchs. Anfangen schreiben	Auswendig Buchstab. Deutsch lesen	Abc & Buchst. Anfaenge schreiben	Abc & Auswdg Buch-stabiren Deutsch lesen	Abc & buchst. Auswendigbuch stabiren.
1	Schön-schreiben Abc odr. Syllabiren	Deutsch-lesen. Abc & Syllabiren	Schönschreiben Abc & Syllab.	Geschriebenes lesen	Schön-Schreiben Abc & Syllab.	Frey.
2	Abc & Syllabiren. D. Geübtern schreiben od. memorisiren	Wie am Montag	Wie am Montag	Wie am Mont.	Wie am Montag.	Frey.

Abb. 30: Stundenplan der niederen Schulen von Basel (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 201).

Anders sieht es in der Stadt aus. Die Einteilung der Gemeindeschulen in eine untere und obere Klasse scheint in Basel, gemäss Miville, bereits realisiert. Jede dieser Klassen sei wiederum in zwei bis drei Ordnungen eingeteilt, wie die unten stehende Abbildung für den Unterricht im Lesen und Schreiben zeigt. In welchem Alter die untere Klasse und ab wann die obere Klasse besucht wird, erwähnt Miville nicht. Vermutet wird, dass in der unteren Klasse vor allem Lesen und Schreiben gelernt wurden und nach ausgewiesenen Fähigkeiten in diesen beiden Materien der Übertritt in die obere Klasse erfolgte. Die untere Klasse, so Miville, könne von Studenten unterrichtet werden (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 198). Weil die Klassen von zwei verschiedenen Lehrkräften in zwei verschiedenen Räumen unterrichtet werden, braucht es auch zwei Stundenpläne.

Stundenplan der obern der 2ten Classen

Uhr	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnstag	Freitag	Samstag
8	Gelerntes Aufsagen. Religion	Verstandesübung.	Kenntnisse aus dem grossen Lesebuch	Gelernt. Aufsagen. Religion	Verstandesübung g	Religion
9	Rechnen	Schönlesen	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Mathema-tische Übung
10	Kenntnisse nach dem Lesebuch.	Deutsche Grammatik	Dictiren	Dictiren	Kenntnisse	Lesen u. Erklaeren des zu Lernenden.
1	Schoenschreiben.	Schönschr.	Schönschr.	Schönschr.	Singen.	Französisch
2	Kenntnisse	Aufsetzen. D. Schwächern lesen indess. Geschriebenes	Kenntnisse	Kenntnisse	Wie am Dienstag	Frey
3	Französi-sche Sprache	Corrigiren des Aufgesetzten	Französisch	Französisch	Wie am Dienstag	Frey.

Abb. 31: Stundenplan der niederen Schulen von Basel (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 201).

Bei Zschokke ist die Einführung des Klassenunterrichts abhängig von seinem Konzept des naturgemässen Unterrichts. Weil der Unterrichtsstoff den „Fähigkeiten und Vorkenntnissen [der] verschiedenen Zöglingen“ angepasst werden müsse, solle dieser und damit auch die Schüler in „mehrere Klassen zertheilt werden“ (Zschokke 1799, S. 61). Die Aufteilung der Schüler in Klassen richtet sich *nicht* nach deren Alter, sondern nur nach deren Kenntnissen, „so dass er (der Schüler; Anmerkung A.B.) in einer Wissenschaft Mitglied einer obern, in einer andern Mitglied einer untern Ordnung seyn kann“ (ebd., S. 62). Zschokke ist sich der Risiken und Schwierigkeiten bei der Umsetzung einer Lektionen-Einteilung bewusst und weist auf „tausend Schwierigkeiten“ hin bezüglich der „Scheidung der Zöglinge“, die durch „freundschaftliche Uebereinkunft der Lehrer“ und einem festen Stundenplan „für jedes halbe Jahr“ gelöst werden müssen (Zschokke 1799, S. 62f.).

Ein weiteres Modell präsentiert François, der eine Einteilung in drei Niveau-Klassen vorschlägt, die von ein und demselben Lehrer zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden sollen. Die erste Klasse hätte an zwei Stunden am Nachmittag Unterricht und sei für diejenigen Kinder gedacht, die noch nicht lesen könnten. Die zweite Klasse setzt sich aus Kindern zusammen, die zwar lesen, aber noch nicht schreiben können. Ihr Unterricht soll in den zwei letzten Vormittagsstunden stattfinden. Die dritte Klasse umfasst alle, die schreiben und rechnen lernen und sich auf die Kommunion vorbereiten sollen.¹⁸⁴ Sie werden in den

¹⁸⁴ Die Vorstellung, dass das Kind ein gewisses Alter haben oder bereits lesen können müsse, bis es mit Schreiben beginne, war bis über 1800 hinaus vorherrschend (Messerli 2002, S. 500).

ersten beiden Vormittagsstunden unterrichtet. Diese Klasseneinteilung, so François, garantiert kleinere Schülergruppen, die sich mit demselben Gegenstand beschäftigen und dem wachsamem Auge des Lehrers nicht entwischen können. Ein weiterer Vorteil sei,

[...] qu'en assujettissant les enfans qu'à deux heures d'instruction par jour, l'école n'est point pour eux une leçon de paresse et d'abrutissement qui empêche le développement de leurs organes (François 1798b, S. 12).

Ein solcher Klassenunterricht verspreche einen grösseren Lernerfolg, weil die Lehrinhalte des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht mehr miteinander vermischt würden (ebd., S. 24).

Die Rationalisierungsvorstellungen des Unterrichts wirken sich auch auf die methodischen Ideen aus. Tschan wünscht sich ein verbindliches Curriculum, worin der Unterrichtsstoff bereits portioniert sei. Diese Aufteilung versteht er als Richtschnur für den Lehrer und nicht als sture Arbeitsanweisung. Der Lehrer solle selber experimentieren, die Lehrmethoden anpassen und verbessern, ohne dabei vom Unterrichtsziel abzuweichen.

Pedantischer Schulzwang würde die allmähliche Vervollkommnung der Lehrart und den Fortschritt der Wissenschaften hemmen. Der Lehrer ist verantwortlich für den Fortgang der Schüler: findet er einen kürzern, leichtern oder gewisseren Weg, so darf und soll er ihn gehen, wenn er nur zum Zwecke gelangt, und davon muss man aus dem Gefolge urtheilen (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 104).

Vom Lehrer verlangt Tschan also kontinuierliche Reflexion über die Qualität seines Unterrichts und von unabhängiger Seite regelmässige Erhebungen und Kontrollen der schulischen Leistungen. Am Ende des Schuljahres sollen die Leistungen in Form eines Zeugnisses zertifiziert und als Beurteilungsinstrument für die Promotion in das nächste Schuljahr verwendet werden (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 106).

Weniger um Leistungskontrolle als um Disziplinierung und Legitimierung der Schule durch öffentliche Prüfungen geht es bei Afsprung und Dumaine. Die öffentlichen Examen sollen zugleich Aufmunterung und Abschreckung sowohl bei den Eltern wie auch bei den Schülern bewirken und die Schule als wichtigen Bestandteil der Republik bekannt machen. Dumaine will jährlich im April Prüfungen in den Primarschulen durchführen und diese mit einer „fête de jeunesse“ zelebrieren (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 142). Afsprung möchte alle zwei Monate öffentliche Prüfungen in Verbindung mit Belohnungen „in Anwesenheit der Visitatoren“ durchführen (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 35).

Miville beschränkt sich auf die Beurteilung der sittlichen Leistungen. An zwei jährlich stattfindenden Prüfungen, die den Ausschlag zur Beförderung und der neuen Klassenrangordnung darstellen, sollen die „zwey fleissigsten und gesittetsten jeder Ordnung

(d.h. die Abteilungen innerhalb der Klassen; Anmerkung A.B.) Prämien“ empfangen und ein schriftliches Zeugnis „über seine Aufführung u. Fleiss“ erhalten (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 198).

Die Separation der Schüler in verschiedene Klassen erhält nicht nur bei Leresche, sondern auch bei Lauterburg und Bridel eine geschlechtliche Dimension. Die angeführten Argumente für den seduzierten Unterricht sind geschlechterspezifische Unterrichtsinhalte und moralische Bedenken. Während Leresche einen je spezifischen Unterricht für Mädchen und Knaben fordert, führt Lauterburg zusätzlich zur Forderung, eine eigene Schule für Mädchen einzurichten, auch Bedenken bezüglich der Sittlichkeit des koedukativen Unterrichts an. Hauptschwierigkeit zur Umsetzung dieser Forderung bestehe im Mangel an männlichen wie auch weiblichen Lehrkräften (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 28; 35). Ohne weitere Begründung will Bridel in allen Gemeinden je eine Schule für Mädchen und Knaben einrichten (Bridel 1983, S. 66). François hingegen möchte die Geschlechter in der Elementarschule explizit nicht trennen, weil die Erfahrungen mit dem koedukativen Unterricht zeigten, dass daraus keine Nachteile entspringen (François 1798b, S. 8).

Schuldauer

Der Diskurs um die Organisation der Primarschulen kreist um die Einrichtung von sowohl Sommer- wie auch Winterschulen und um die Gestaltung der Unterrichts- und Ferienzeit. Die Diskussion ist stark geprägt von den Kontexten der jeweiligen lokalen Schulwirklichkeit.

Die Schuldauer und die Unterrichtsinhalte sind bei Chappuis von den Jahreszeiten abhängig. Im Winter, von Oktober bis Ende März, soll die Schule von neun bis drei und in den sechs Sommermonaten von acht bis vier dauern.

Im Gegensatz zu Chappuis möchte Lauterburg die Schulzeit in den Sommermonaten um die Hälfte reduzieren und fixe Ferienwochen einrichten, damit „die Kinder den Eltern an die Hand gehen könnten, und doch nicht alles Erlernte vergässen“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 26). Während den Ferien, die im Frühling auf drei, im Sommer auf sechs und im Herbst auf vier Wochen festgelegt werden sollen, schlägt er vor, einen sonntäglichen Repetitionskurs zwischen dem Gottesdienst und dem katechetischen Unterricht einzurichten. Dort soll beim Lehrer Rechenschaft darüber abgelegt werden, „was sie die Woche durch in müssigen Stunden für Lehrübungen vorgenommen haben (ebd., S. 35). In den restlichen Wochen, während den Sommermonaten, idealerweise an Tagen, da „die Witerung nicht Feldarbeit zuliesse“ könnte an drei Tagen jeweils zwei bis drei Stunden unterrichtet werden, um dem grossen Vergessen vorzubeugen (ebd.). Ein spezielles Problem für die Etablierung der Sommerschule stelle sich hingegen in den Bergregionen, wo die Eltern für drei Monate

auf die Alp zögen. Während dieser Zeit müssten zwar Ferien ausgesprochen werden, jedoch gänzlich ohne Kontrolle möchte Lauterburg diese Zeit nicht verstreichen sehen. So sollen die Kinder an jedem Samstagabend oder -vormittag vom Lehrer an zwei Stunden unterrichtet werden.

Das Kriterium Mivilles, im Sommer den Unterricht in den Stadtschulen in Basel zu reduzieren, ist die Hitze. „In den Hundstagen (im August; Anmerkung A.B.) würde 4 Wochen lang die Schule nur des Morgens besucht“ (Miville. BA. ZHR B 1422, S. 197). Durchs Jahr will er sonst die Schulzeit auf 28 bzw. 33 Wochenstunden und die Ferienzeit auf „28 halbe Tage“ festgelegt haben (ebd.). Der Unterricht soll an jedem Tag von acht bis elf und von eins bis drei Uhr sowie während einer fakultativen Zusatzstunde von drei bis vier stattfinden. Der Samstagnachmittag soll schulfrei sein (vgl. Abbildungen 30 und 31).

Belohnung und Bestrafung

In der Auseinandersetzung der Autoren in der Emulationsfrage fällt die zunehmende Bedeutung der Öffentlichkeit im schulischen Belohnungssystem auf. Die Vergabe von Prämien als Belohnung für schulische Leistungen, insbesondere auch für tugendhaftes Verhalten, dient einerseits dem Anreiz zum Lernen und ist andererseits eine republikanische Institution zur Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben, zur Förderung tugendhafter Werte und dient u.a. der Legitimation der öffentlichen Schule.¹⁸⁵

Über die Sache des Wettstreits im Allgemeinen reflektiert Secretan. „L'émulation est naturelle à l'homme et à l'enfant“ und dieser natürliche Wettstreit könne sich nur im Vergleich unter Ihresgleichen entfalten (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 40). Er beruft sich auf die antiken und zeitgenössischen Autoren, die sich mit diesem Erfolgsmittel befasst hätten. Insbesondere Quintilian verweise im ersten Buch des Redners (De oratore) auf die Entfaltung der Fähigkeiten durch das Mittel der Aufmunterung des Wettbewerbs. Belohnung als Mittel des Anreizes soll jedoch moderat eingesetzt werden, nur dann sei sie „la source de très grands caractères et de véritables vertus“ (ebd., S. 42). Tschan, François, Afsprung, Bridel und Dünner sehen in dem so genannten Emulationssystem ein sinnvolles Mittel zum Ansporn des gegenseitigen Wettstreits unter den Schülern.

Tschan möchte durch die öffentliche Bekanntmachung der individuellen Fortschritte und der Vergabe von Preisen die „Wissbegierde“ und die „Ehrbegierde“ der Schüler anreizen (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 97). Auftrag der Schule sei, „den Fleiss und die Sittlichkeit der Schüler

zu unterhalten und zu befördern“ (ebd., S. 104). Zwei Mittel schlägt er dafür vor: „Aufmunterung und Bestrafung“ (ebd., S. 107). Die Schulaufsicht soll sich über das „Verhalten der Schüler“ informieren und hervorragende Taten durch „Beyfall“ und „Achtung“ honorieren (ebd.). Diese Anreize sollen in der Jugend die „Liebe zur Tugend und zu den Wissenschaften anfachen“ und der Republik „grosse Männer“ hervorbringen (ebd.). Monatlich habe der Lehrer sowohl das Betragen wie auch den Fleiss und den Fortschritt jedes Schülers über eine Note festzulegen und „den Ältern oder Kostgebern, als den Vorstehern der Schulen“ bekannt zu machen (ebd., S. 108). Zweimal jährlich sollen die Preise für jedes Unterrichtsfach nach einem ausgleichenden Prinzip verliehen werden, so dass pro Schüler nur ein Preis verliehen würde. Ein weiteres Mittel des Ansporns, besonders in Bezug auf öffentliches Auftreten, sieht Tschan in den öffentlichen „theatralischen Vorstellungen“ (ebd., S. 109).¹⁸⁶ Die Auswahl der Theaterstücke soll im Hinblick auf die moralische Erziehung geschehen.

Miville äussert sich zur Schulordnung, welche das Zuspätkommen und das Versäumen des Schulbesuchs ahnden soll. Die Klassensitzordnung sei nach moralisch-sittlichen Kriterien bestimmt und soll beim öffentlichen Examen sichtbar gemacht werden.

Es wird gleich auf den bestimmten Glockenschlag angefangen u. auch nur von solchen geendet. Die Späterkommenden rücken u. eine der zwey Plätze hinunter: geschieht es aber zum öftern, so werden sie, so wie die welche die Schule muthwillig versäumen, aufgezeichnet. Es liegt nämlich eine Tabelle des Fleisses u. der Aufführung immer in jeder Classe. Nach ihr erhalten die Knaben im Examen ihren Platz (Miville. BA. ZHR B 1422, S. 201).

In der Aufzeichnungstabelle wird auch das Betragen im Hinblick auf ordentliches, hygienisches und aufmerksames Verhalten notiert. Strafen sollen schliesslich für Wiederholungstaten durch „Alleinsitzen“ oder „Bänkestehen“ ausgesprochen werden. Körperliche Strafen sollen aber selten und ohne Nachdruck angewendet werden. Die Betragensliste wird zwei Mal jährlich an den öffentlichen Prüfungen verlesen und gutes Betragen durch Prämien belohnt.

186 Der bewusste Einsatz von Theaterstücken als Mittel schulischer National- und Moralerziehung hat, im Gegensatz zu Frankreich und in der Alten Eidgenossenschaft, in der Helvetischen Republik keinen Anklang gefunden. Theaterstücke wurden teilweise gerade aus nationalen Erwägungen abgelehnt mit dem volkstümlichen Argument, das Theaterwesen führe zum Verderbnis der Tugend. Die aufgeklärte Sichtweise, welche das Theater und die Bühne als moralische Anstalt betrachtete, wurde nicht geteilt (Frei 1964).

Belohnungen oder „*primes d'encouragement*“ für ausgezeichnetes Verhalten und Leistungen wollen auch François, Afsprung, Dünner und Bridel zum Ansporn der Jugend öffentlich ausgeben, ohne jedoch differenziert darzulegen, was genau darunter fällt.¹⁸⁷

Aus verschiedenen Gründen gegen den Einsatz von Mitteln der Belohnung und Aufmunterung in den öffentlichen Schulen sprechen sich Chappuis, Zschokke und Schulthess aus. Ein System von Belohnung und Bestrafung in der Schule löse, so Chappuis, eine Hierarchie unter den Schülern aus, die sich auf die Moral aller Beteiligten negativ auswirke. Diejenigen, welche nämlich von der Natur mit günstigen Anlagen ausgestattet wurden, würden zu einer Kultur des Dominierens angeleitet, währenddessen die weniger Begabten zur Demut und Unterwerfung hingeführt würden. Die Belohnungen, wie sie bisher ausgesprochen wurden, seien ungerecht, weil sie diejenigen begünstigen, welche für ihre Leistungen kaum Anstrengungen erbringen müssten, hingegen die weniger Begabten für ihre Mühen leer ausgingen. Ein solches System der Aufmunterung, das nur Stolz und Beherrschungssucht bei den einen und Unterwürfigkeit bei den anderen erzeuge, dessen Rangordnung auf Ungerechtigkeit beruhe, müsse von einer republikanischen Schule abgelehnt werden (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 137). Die einzige wahre Belohnung seien die Verdienste, welche durch das Lernen bei einem selbst erzeugt werden, während das Gefühl der Scham bei Vernachlässigung die einzige Strafe sein könne.

Für eine Belohnung durch ideale Werte an Stelle von materiellen argumentiert auch Zschokke.

Jünglinge sollen nie für ihren Fleiss, für ihre Sittlichkeit, für ihren Republikanismus mit Geld und Geldeswerth (Büchern u.s.f.) belohnt, aufgemuntert – nie durch das Tragen äusserlicher Zeichen für die Erfüllung ihrer Pflichten, für ihre Tugend geehrt werden. Ihr Ziel sei das Glück des Vaterlandes – ihr Lohn der Beifall des Vaterlandes – ihre Liebe ihr Alles das Vaterland. Durch diese Empfindungen scheidet sich der Republikaner vom Lastträger des Monarchen (Zschokke 1799, S. 83).

Der Republikaner, so Zschokke, unterscheide sich insofern vom Monarchen, als die Bestimmung der Tugend nicht mehr auf ihn und seinen Rang, sondern auf den republikanischen Staat und seine Treue zu diesem bezogen sei. Die republikanische Tugend erfordere ein subtileres System der Belohnung und Bestrafung, das seine Wirksamkeit durch die Öffentlichkeit entfalte. Die öffentliche Bekanntmachung der „ausgezeichnetesten Schüler

187 Vergleiche dazu: François 1798, S. 20; Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 35; Dünner. BA. ZHR B 1422, S. 49.

[...] mit Ehrenmeldungen ihres Fleisses, ihrer Tugenden und einzelnen schönen Thaten in den Kantonsblättern“ sei dem wahren Republikaner Belohnung genug (Zschokke 1799, S. 83f.). Schulthess anerkennt die Vergabe von Stipendien als einzig legitimes Belohnungsmittel, andere Prämien wie Bücher oder Geld lehnt er hingegen ab. Stipendien seien eine öffentliche Unterstützung für „gute Anlagen, verbunden mit ausnehmendem Fleiss und Wohlverhalten“ als Belohnung und Anreiz zum Besuch weiterführender Schulen für Kinder aus bescheidenen Verhältnissen (Schulthess 1799, S. 131).

Methodik

Beliebtes Thema der bildungspolitischen Öffentlichkeit ist der Methodendiskurs. Idee und Praxis der Normalmethode wirkten sich auf das Lesenlernen ebenso aus wie auf den Schreibunterricht. Die Schreibmethode ist in der helvetischen Diskussion hingegen weniger Thema als das Lesenlernen. Tendenziell ist eine Abkehr vom Erwerb der Buchstaben nach der Hierarchie des ABCs festzustellen. Der methodische Gang vom Leichten zum Schweren, eine typische Forderung der ‚Normalen‘, beschäftigte auch die helvetischen Reformer. Auch sie fordern Anschauungsunterricht und einen systematischen Aufbau des Lehrstoffes. Deriaz widmet sich ausschliesslich einer Vereinfachung der Schrift.

Chappuis leitet seine Methodendiskussion mit einem Vergleich zwischen dem Weg der Erkenntnis des Philosophen und demjenigen des Kindes ein, woraus er fünf erkenntnistheoretische Prinzipien ableitet, die seiner Methode zugrunde liegen. Erstens: Die Natur präsentiere sich dem Auge des Kindes gleich wie demjenigen des Philosophen. Einziger Unterschied zwischen den beiden sei der Grad der Aufmerksamkeit während der Betrachtung. Beide zögen hingegen gewisse Lehren aus einem Gegenstand, so dass als erstes Prinzip gelte: „Il y a donc en chaque chose une leçon pour toutes les capacités et tous les âges“ (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 133). Der Erkenntnisfortschritt des Kindes sei aber viel grösser als derjenige des Philosophen, weil die Aufmerksamkeit des Kindes von seinem Bedürfnis, diejenige des Philosophen von seiner Neugier geleitet werde. Die Güte der göttlichen Vorsehung habe sein ganzes Werk nach aussen verlegt, so dass es, zweites Prinzip, von allen leicht verfolgt werden könne. Wenn der Philosoph, wie das Kind, vor einen bekannten Gegenstand trete, würden beide darin stets etwas Neues finden, so dass, drittes Prinzip, unabhängig vom Alter beim Betrachten eines Objektes eine Vervollkommnung der Kenntnisse angestrebt werde. So wie das Bauernkind vor einem kleinen Kläffer zurückschreke obwohl es normalerweise mit dem grossen Hofhund spiele, gehe es mit der

Erkenntnis. Viertes Prinzip: Die anhaltende Präsenz und Gewohnheit von Gegenständen entrissen ihnen das Fremde und Mühselige. Aus diesen Beispielen folgert Chappuis, dass nicht in der Natur der Dinge die Schwierigkeiten der Erkenntnis liegen, sondern dem „désordre de l’enseignement“ entstammten, „qui ne s’assortit pas aux progrès de l’âge“ (ebd., S. 134). Deshalb soll der Unterricht in den öffentlichen Schulen langsam und systematisch fortschreiten, „en ce que les premières leçons auront préparé les secondes, et que les secondes auront mieux affermi les premières“ (ebd.). Die Methode Chappuis beschränkt sich auf ein richtungsweisendes Eingreifen des Lehrers und in der Verhinderung einer ungezielten Betrachtungs- und Handlungsweise der Kinder.

[...] on ne l’occupe d’abord que de ce qui l’occupoit déjà en dirigeant mieux son action, et l’attention qu’il y donne. Il parle: on lui fera faire quelques remarques communs sur ce qu’il dit: il regarde sans méthode et sans but, une carte de géographie: on conduira ses regards. Il barbouille un papier, de traits sans motifs: on lui donnera une règle et un compas pour qu’ils soient plus droits, ou mieux circulaires, et à ces traits on ajoutera ceux de nos chiffres. Il s’amuse des curiosités de la nature et on l’amusera encore d’un papillon, d’une fleur, d’un cillou brillant ou coloré (ebd.).

Secretan beruft sich auf die Bildungstheorie Condillacs, wonach die Kinder ihr Wissen ohne Hilfe Erwachsener und trotz der Hindernisse, welche diese ihrer Entwicklung in den Weg legen, aneignen würden.¹⁸⁸ Die Kinder besäßen die Kunst des selbstständigen Wissenserwerbs. Der öffentliche Unterricht, welcher die Kinder nach ihren ersten Entwicklungen im Elternhaus übernehme, soll sich den Erwartungen der Kinder annähern und sich nach den Fähigkeiten des Alters, des Urteils, des Gedächtnisses und der Vorstellungskraft richten. Secretan rät, unter erneutem Verweis auf Condillac, zum Studium der Charaktere und des intellektuellen Niveaus der Kinder. Wenn sich die Kinder mit ihren verschiedenen Neigungen in Altersklassen mit demselben Gegenstand auseinandersetzen sollten, dann müsse wenigstens die Lehrart häufig variieren. Secretan bevorzugt, ebenso wie Chappuis, eine naturgemässe Methode, „qui fera valoir le jugement de la jeunesse, à proportion de son age et conjointement avec la mémoire et l’imagination“, eine Methode, „qui abregera et simplifiera“ (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 57).

Erste Voraussetzung für jede Methode ist nach Bridel die Erkenntnis über die Art der Kinder, die ausschliesslich über Reflexion und Erfahrung, und nicht aus Büchern resultiere, „en les

188 Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780) gehört zu den bedeutendsten Repräsentanten des Sensualismus in Frankreich und damit zu den Gegnern der cartesianischen Theorie der angeborenen Ideen und des Rationalismus. Die Philosophie Condillacs wird während der Französischen Revolution zur offiziellen Basis der Ideen zur Entwicklung der Wissenschaften wie auch für Erziehung und Unterricht.

fréquentant, en conversant familièrement avec eux, en se mettant à leur portée, en gagnant leur confiance à titre d'ami“ (Bridel 1983, S. 61).

Tschan wünscht sich eine methodische Freiheit für den Lehrer, insofern der Stoff nach den Fähigkeiten der Schüler eingeschränkt oder ausgedehnt werden dürfe und „ auf die Art vorzutragen, die für ihn und seine Schüler die angenehmste seyn wird“ (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 104). Nur so könne sich die Lehrmethode allmählich verbessern, was die Erhebung ihrer Wirksamkeit bedinge.

Der Lehrer ist verantwortlich für den Fortgang der Schüler: findet er einen kürzern, leichtern oder gewisseren Weg, so darf und soll er ihn gehen, wenn er nur zum Zwecke gelangt, und davon muss man aus dem Gefolge urtheilen (ebd.).

Vom Konkreten zum Abstrakten mit Hilfe von Anschauungsmaterial lautet die Methode Girards (Girard 1950, S. 22). Miville spricht sich in ähnlicher Weise für eine Methode, welche vom Leichten zum Schweren fortfährt, aus (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 198). Girard wünscht sich in den Realien, in der Naturkunde beispielsweise, vermehrt Anschauungsunterricht. Es sei von Vorteil, bei der Beobachtung der Gegenstände zu beginnen und erst allmählich bei den allgemeinen Theorien zu enden. Die Gegenstände sollen in eine Ordnung und in einen Zusammenhang gesetzt werden. Er wiederhole, was schon so oft gesagt worden sei, „que, dans toutes les études, il faut ajouter toujours l'exemple à la règle et au principe“ (Girard 1950, S. 22). Anwendung und Beispiel sollen die Regeln und Theorien im Unterricht stets begleiten.

François wendet sich gegen die Memoriermethode, welche seiner Meinung nach unhinterfragt aus dem Spracherwerb der toten Sprachen auf den Erwerb der lebendigen Sprachen übertragen worden sei (François 1798b, S. 11f.).

Gegen die Gedächtnisübungen, für mehr Herzens- und Verstandesbildung, spricht sich auch Lauterburg aus (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 38). Schwerpunkt seiner methodischen Überlegungen bildet jedoch die Auseinandersetzung mit einer neuen Leselernmethode, da für ihn das Lesen zu den ersten grundlegenden Kulturtechniken gehört. Zuerst sollten die Selbst- und Mitlaute beim Lesenlernen unterschieden und miteinander zu Silben vermischt werden. Danach sollten die Doppellaute mit den Selbst- und Mitlauten zu einsilbigen Worten verbunden werden. Erst dann sollten Sprüche gelesen werden, die als Grundlage für den ersten grammatikalischen Unterricht dienen. Wenn die ersten grammatikalischen und syntaktischen Kenntnisse erfüllt seien, solle das Lesen kontinuierlich geübt werden, indem

der Lehrer zuweilen ein Kind vorlesen liesse, und den Nachschauenden die Ermahnung gäbe, sie sollten wohl aufmerksam, und wenn das Lesende einen Fehler begehe, denselben verbessern (ebd., S. 40).

Für diese Leseübungen möchte Lauterburg die beiden Lehrmittel von Rochow, das A.B.C. und Lesebuch sowie den Kinderfreund, welche zugleich der Herzens- und Verstandesbildung dienen, verwendet wissen.

Mit der Leselernmethode beschäftigt sich auch Huber. Seine erste Frage gilt dem Thema, wie auch untalentierte Kinder im Lesen unterrichtet werden können. Zu diesem Zweck fordert er eine einheitliche Methode für den Leseunterricht in der Helvetischen Republik. Er schlägt vor, die Kinder zuerst alle Buchstaben sich einprägen und sprechen zu lassen. Danach sollten die Buchstaben zu ein- und mehrsilbigen Worten, wie im Namenbuch vorgeschrieben, zusammengesetzt werden.¹⁸⁹ Die schwächeren Schüler sollten sich so lange damit beschäftigen, bis sie darin geübt sind, während die stärkeren Schüler sich bereits mit den Lehrsätzen im Namenbuch auseinander setzen sollten. Sobald die Worte in einen Zusammenhang gebracht werden können, was „zwar eine unendliche Geduld vonnöthen [macht], weil das Gedächtniss der Kindern noch schwach“ ist, soll in der Lektüre zwischen dem Namen- und Lesebuch abgewechselt werden (Huber. BA. ZHR B 1422, S. 42). Die darin enthaltenen biblischen und sittlichen Geschichtchen sollten öfters durchbuchstabiert und danach durchgelesen werden. Nun könne mit dem Schreibunterricht auf der schwarzen Tafel begonnen werden, wobei mit dem „Buchstaben /:c:/ als dem höchstnößigen“ aus dem „fast das ganze Alphabet zum Rechtschreiben [...] aussert den Buchstaben mit Ober- und Unterlänge“ abhänge, der Anfang gemacht werden soll (ebd.).¹⁹⁰ Dieser Unterricht im Lesen und Schreiben mache den Hauptbestandteil der ersten beiden Schuljahre aus.

Originell ist die Schriftreform von Deriaz. Er beabsichtigt eine Universalisierung und Rationalisierung der Schriftsprache, so dass überall und in jeder Sprache so geschrieben werden könne, wie man spreche. Die Absicht, das Erlernen der Buchstaben im Hinblick auf das Lesen und Schreiben zu erleichtern, war auch ein verbreitetes Anliegen in der Französischen Revolution, wobei die Angleichung der Schrift an die Aussprache eine beliebte Lösung darstellte (Harten 1990, S. 134ff.). Deriaz gibt das traditionelle Alphabet zu Gunsten einer Lautschrift preis, die eine abkürzende Schreibweise erlaubt. Hinter Deriaz' Schriftreform steckt ein philosophisches System, das er in seinem *Palais des 64 fenêtres* dargelegt hat (Deriaz 1788). Er geht davon aus, dass alle Sprachen der Welt aus *acht Tönen*

189 Hubers Lesemethode entspricht weit gehend der Praxis des 18. Jahrhunderts (Messerli 2002, S. 315ff.).

190 Der Buchstabe c in der Kurrentschrift entspricht ungefähr dem i ohne i-Punkt in der lateinischen Schrift.

der Natur zusammengesetzt sind, die – ähnlich der heutigen Stenographie – ihre Entsprechung in *acht Figuren* hätten (ebd., S. 2ff.). Die 16 Konsonanten sollten alle acht Töne enthalten, wie Deriaz am Beispiel des Buchstabens b demonstriert. „Voici ces 8 noms ba, be, be, bi, bo, bu, bu, bu“ (Deriaz. BA. ZHR B 1422, S. 55). Ein solches Alphabet sei für immer stabil und wahr und könne von den Kindern innerhalb von sechs Monaten gelernt werden. Das bisherige Alphabet sei bereits in seinen Grundfesten falsch gewesen, so dass jedes Jahrhundert wieder neue Regeln und Schreibungen eingeführt wurden. Deriaz offeriert Stapfer seine Dienste, die er, als 72-jähriger in der nötigen Knappheit und Rationalität, berechnet. So soll aus jedem Teil der Helvetischen Republik ein Schüler zwischen 10 und 15 Jahren zu ihm geschickt werden, damit er mit Hilfe des neuen Alphabets schreiben lerne. Nach drei bis sechs Monaten sei der Unterricht vollbracht und die Schüler sollten fortan anderen die neue Schreibung beibringen und damit eine multiplizierende Funktion übernehmen. Untenstehende Abbildung zeigt im Titel die neue reformierte Schreibweise Deriaz' und darunter die acht Figuren der Natur in Entsprechung mit den acht Tönen der Natur.

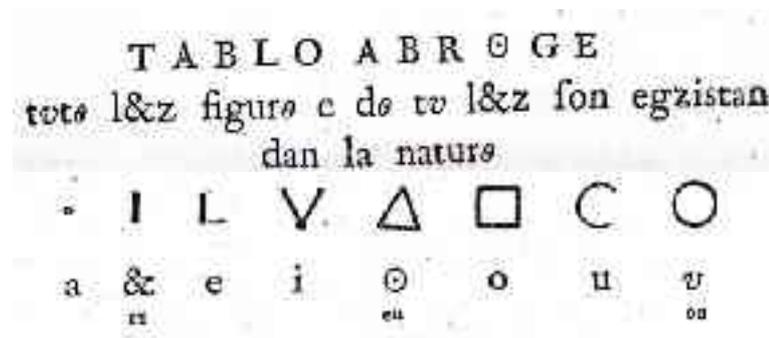


Abb. 32: *Tableau abrégé de toutes les figures et de tous les sons existant dans la nature (Deriaz 1788)*

Schulbücher

In den Bildungsreformprojekten der Helvetischen Republik nimmt die Forderung nach der Entwicklung neuer Elementarbücher einen zentralen Stellenwert ein. Der Wunsch nach neuen, einheitlichen Lehrmitteln wurde zwar auch im Ancien Régime geäußert, er tritt aber nach dem revolutionären Umsturz in verstärktem Ausmass auf. Wie in Frankreich dienten bis zum politischen Umsturz fast durchwegs religiöse Texte als Unterrichtsstoff. ABC-Bücher mit Gebeten, Kirchenliedern und Psalmen, Katechismen und Gesangsbüchlein lieferten den Stoff zum Lesen, Schreiben und Memorieren. In der Französischen Republik sollte die Entwicklung einheitlicher, republikanischer Schulbücher durch die Ausschreibung eines öffentlichen

Wettbewerbs gefördert werden.¹⁹¹ Die Debatte um die Elementarbücher in der Helvetischen Republik fokussiert sich sowohl auf die Herstellung neuer Büchlein wie auf die Integration bestehender Lehrmitteln im Unterricht. Beliebt sind dabei die Elementarbücher der Philanthropen Basedow, Campe und Salzmann und diejenigen des Freiherren von Rochow. Der Wunsch nach neuen Lehrmittel steht meistens in Zusammenhang mit der Hoffnung auf Vereinheitlichung der Unterrichtsinhalte im Kampf gegen den Föderalismus. Prominent vertreten ist weiter die Forderung nach einem fächerübergreifenden Lesebuch.

Tschan möchte die bisher in den Schulen verwendeten Schulbücher von den Lehrern evaluieren lassen, „um indessen die besten erwählen zu können“ (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 104). Allerdings sollte – wie in der Französischen Revolution – ein Wettbewerb zur Herstellung von Elementarbüchern in jedem Fach ausgeschrieben werden, wovon er sich zeitgemässere Unterrichtsmittel verspricht. Die Auswahl der Elementarbücher will Tschan grösstmöglich der Hoheitsgewalt der Lehrkräfte anvertrauen, was für eine Vielfalt an Lehrmitteln spricht. Die Erlaubnis zum Einsatz unterrichtsferner Bücher oder gar eigener Schriften soll von der Aufsichtsbehörde erteilt werden.

Eine Kombination alter und neuer, erst noch herzustellender Schulbücher wünscht sich Lauterburg, wobei er die Schwierigkeiten erwähnt, welche bei den Eltern diesbezüglich zu erwarten seien. Viele Eltern wollten nämlich nicht, dass ihre Kinder aus den „Hexen- und Teufelsbüchern“ unterrichtet würden (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 25).¹⁹² Dazu gehörten Millers biblische Historien, Feddersens biblische Erzählungen, das Leben Jesu für die Jugend, das Not- und Hilfsbüchlein und das neue A.B.C. und Lesebuch für die Schweizerjugend (ebd.). Als weiteres Hindernis zur Akzeptanz neuer Elementarbücher bezeichnet er deren Preis. Die Schulbücher für die Kinder sollten deshalb zu „einem wohlfeileren Preise zu erhalten“ sein (ebd., S. 38). Ohne „zwekmässige[r] Bücher“ könnte hingegen kein guter Unterricht betrieben werden. Er fordert deshalb

191 Im Elementarbuchwettbewerb sind folgende Inhalte ausgeschrieben: 1. Ein Lehrbuch über die physische und moralische Kleinkindererziehung bis zum Eintritt in die Schule; 2. Ein Lehrbuch für Lehrer über die moralische und physische Erziehung der Kinder; 3. Eine Lese- und Schreiblernmethode; 4. Ein Lehrbuch über die Grammatik; 5. Ein Lehrbuch über Arithmetik und Geometrie, die neuen Masse und Gewichte; 6. Ein Lehrbuch über die Geographie; 7. Ein Lehrbuch über die wichtigsten Phänomene und Produkte der Natur; 8. Ein Lehrbuch über elementare Kenntnisse der republikanischen Moral; 9. Ein Lehrbuch über die Landwirtschaft und nützliche Künste und Handwerke. Auf diese Ausschreibung sind über 200 Texte eingegangen (Harten 1990, S. 123). Der Wettbewerb kommt während des Direktoriums mit der Nominierung von 43 Texten zum Abschluss. Davon werden hingegen nur wenige mit öffentlichen Mitteln gedruckt und in die Schulen gelangten vermutlich kaum welche (ebd., S. 246).

192 Nach Birbaum ist es u.a. dieser Widerstand der Eltern – besonders in ländlichen Gebieten –, welcher den helvetischen Schulreformen die nötige moralische Unterstützung entzogen habe (Birbaum 2002, S. 127f.).

- a) eine bessere Fibel, nämlich das bereits erwähnte *A.B.C. und Lesebuch für die Schweizerjugend*¹⁹³
- b) ein Religionsbuch oder einen Katechismus, insbesondere auch zur Beruhigung des Volkes, dass die Religion nicht aus den Schulstuben verbannt werde
- c) das Sittenbuch eines so genannten Pothmanns mit „nachhahmungswürdigen Geschichtchen“
- d) ein Geographiebuch für die Helvetische Republik
- e) die *Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten* (ebd., S. 35f.).¹⁹⁴

Durch die Einführung eines allgemein verbindlichen Lehrmittels verspricht sich Miville eine bessere Einhaltung eines gewissen Lehr-Rahmens von Seiten der Lehrkräfte. Nebst einem empfehlenden Katalog von Elementarbüchern wünscht er sich deshalb ein allgemeines Lesebuch „mit allg. Erklärungen u. Anwendungen“ von „600 bis 700 Seiten“, das in einem Jahr bei einem sechsstündigen Wochenpensum bearbeitet werden soll (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 200). Für den ersten Unterricht schlägt Miville die Verwendung des A.B.C. Büchleins von Stein am Rhein, ein Buchstabierbüchlein, einen Katechismus, kurze biblische Geschichten und Rochows Kinderfreund vor (ebd., S. 201). Für den „sich bildenden u. vervollkommnenden Lehrer“ möchte er Rochows *Schulbuch und Handbuch für Lehrer die aufklären wollen und dürfen* wie auch die pädagogischen Anweisungen der Pädagogen Riemann, Rist und Büel vorschlagen. Überhaupt, meint Miville, sollten sich die Lehrer in den Wissenschaften weiterbilden, damit sie ein wenig mehr wüssten, als in den Elementarbüchern stehe. Sie sollen Handbücher zur Geographie, Lehrbücher der Weltgeschichte und des Welthandels, eine Schweizergeschichte, eine Sittenlehre, Campes Kinderbibliothek, Lavaters Schweizerbücher, Salzmanns moralisches Elementarbuch, das Werk Sulzers wie auch Böschings Naturgeschichte regelmässig konsultieren (ebd., S. 202).

Eine Unterscheidung in Bücher für die Weiterbildung der Lehrer und Elementarbücher für die Schüler nimmt auch Zschokke vor (Zschokke 1799, S. 46).

Höpfner greift auf die bestehenden Schulbücher von Rochow, Campe, Salzmann und Weisse zurück, die er auszugsweise behandelt wissen möchte (Höpfner 1800, S. 59).

193 Im Januar 1800 ordnet der Minister Stapfer die Entwicklung eines deutschen Buchstabenbüchleins an, das von Friedrich Jakob Beck in Aarau herausgegeben wird (Birbaum 2002, S. 93).

194 1798 erscheint in Luzern die *Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten*, welche ursprünglich in französischer Sprache publiziert wurde. Das Büchlein, im Stil des Katechismus verfasst, enthält zwanzig Kapitel von der Revolution, der Konstitution, den Gesetzen, der Regierung, den verschiedenen Regierungsgewalten, der Exekutive, der Freiheit und Gleichheit etc. (Erklärung 1798).

Leresche beklagt sich über die bisher in den Schulen verwendeten Bücher, welche sich auf das Psalmenbuch, den Katechismus und das Neue Testament beschränkt und den Kindern einen eingeschränkten Begriffs- und Wortschatz vermittelt hätten, so dass andere Bücher nicht mehr verstanden und kein Spass am Lernen erzeugt wurden. Es sollen also neue, dem geistigen Entwicklungsstand der Kinder angemessene Bücher konzipiert werden, „propre à multiplier leurs idées“ (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 19).

Chappuis bezeichnet seinen einheitlichen Bücherkanon als „livres classiques“, die von einer speziell zu konstituierenden Kommission noch entwickelt werden sollen. Nominierte Prüfer sollen nach zweijähriger Arbeit mit den Büchern die Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrer aufnehmen und die nötigen Korrekturen anbringen, bevor die Bücher definitiv in den Druck gingen. Ein solcher Bücherkanon diene der Sicherung eines uniformen Unterrichts (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 136).

Afsprung, Huber, Dünner, Secretan, François und Müller (SH) wünschen sich in erster Linie neue Bücher zum Lesenlernen, die dem Entwicklungsstand der Kinder besser entsprächen. Ein solches „gemeinschaftliches Werkchen“ für jeweils zwei Schuljahre sollte allgemeine und religiöse Inhalte enthalten (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 35). Ein neues Lesebüchlein, so Dünner, sollte „eine gesunde und für ihn [den Schüler; Anmerkung A.B.] passende Geistes Nahrung“ einschliessen, das den Schülern „das Lernen zur Lust“ und

[...] ihnen die ersten Empfindungen fürs Gute beybrächten, durch angenehme und ihnen begreifliche kleine Geschichtchen von artigen liebenswürdigen Kindern, so wie ihnen auf der andern Seite aus dem Betragen schlechter Kinder ein Ekel gegen alles was unartig ist, und wenn denselben nicht bey Zeiten gewehret wird, nach und nach zur Lasterhaftigkeit verleitet, müsste eingeflöst werden (Dünner. BA. ZHR B 1422, S. 49).

Nach Huber könnten ab der dritten Klasse sowohl ein Lesebuch wie auch Zeitungen als Unterrichtsmedien eingesetzt werden. Heidegger skizziert ein allgemeines Lesebuch mit vorwiegend moralischem und religiösem Inhalt, beginnend mit den „Pflichten gegen Eltern, Menschen und die Obrigkeit“ und endend mit den „Eigenschaften Gottes und [den] Pflichten gegen Gott“ (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 79).

Bridel wünscht sich eine Sammlung von Elementarbüchern für die Schule, die er als „bibliothèque du jeune Suisse“ (Bridel 1983, S. 65) bezeichnet und die, von jeglichem scholastischen, metaphysischen und wissenschaftlichen Ballast befreit, in einem „style claire, simple et populaire“ abgefasst seien (ebd., S. 63). Es sind dies

- a) ein Logikbuch für Fünfzehn und Sechzehnjährige, das bezwecke, wahre von falschen Urteilen, Beweisen von Wahrscheinlichkeiten sowie Ursachen von Wirkungen unterscheiden zu lehren
- b) eine Vaterlandskunde, d.h. Geographie, Geschichte, Verfassungslehre und Naturkunde der dreigeteilten Helvetischen Republik
- c) ein volkswirtschaftliches Handbuch mit den wichtigsten Vorgängen in der Landwirtschaft und des Hirtenlebens sowie über das Handwerk und nationale Fabriken
- d) ein Abriss über Physik und schweizerische Naturgeschichte, welches beabsichtige, „les superstitions et les préjugés populaires“ zu zerstören
- e) eine Poesiesammlung mit religiösen Hymnen, Fabeln, süßen pädagogischen Romanzen und nationalen Liedern im Sinne derjenigen Lavaters (ebd., S. 64).

Diese Schweizer Jugendbibliothek diene nicht nur den Kindern und Jugendlichen, sondern auch den Eltern auf dem Land, die – nicht wie die Städter übersättigt mit Lektüre – diese immer und immer wieder lesen würden. Der Stadtbevölkerung, so Bridel, würde eine Lektüre nach der Art von Pestalozzis *Lienhard und Gertrud* gut tun!

Zur Erstellung dieser Jugendbibliothek soll die Regierung eine Kommission einsetzen, welche für die ganze Republik dieses Einheitswerk schaffen soll, damit die republikanische Erziehung so uniform wie möglich gestaltet werden könne. Die Gemeinden sollten für die Kinder aus armen Verhältnissen nicht nur die Kosten für die Schulbücher, sondern auch für andere Unterrichtsmaterialien wie Papier, Tinte und Feder übernehmen (ebd.).

5.3) HÖHERE BILDUNG

Als Anschlussinstitution an die Elementarschule werden von den Reformautoren zwei verschiedene Konzepte einer weiterführenden (Aus-)Bildung entworfen. Zum einen ist da die Vorstellung einer vorbereitenden *und* beruflich ausgerichteten Schule in grösseren Städten des Kantons für die männliche Jugend ab dem 12. bzw. 13. und 14. Lebensjahr. In der Ausrichtung ist diese Bildungsinstitution allgemeinbildend und handwerklich determiniert. Das andere Konzept verfolgt eine Ausbildung für die zukünftige öffentlich-politische Elite.

Elitenbildung

Müller, Miville, Heidegger und Afsprung entwerfen eine weiterführende Bildungsinstitution im Hinblick auf staatliche, kirchliche und öffentliche Funktionen. In Müllers gelehrter oder lateinische Schule sollen Knaben ab dem 13. Lebensjahr aufgenommen werden, die sich „dem Staat, der Kirche oder den Wissenschaften widmen wollen“ (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 150). Der Bildungsschwerpunkt in diesen Schulen liege bei den „alten Sprachen“ (ebd.). Miville macht den Besuch in seiner Elitenschmiede, dem Gymnasium, explizit von der Standeszugehörigkeit abhängig. Das Gymnasium sei nur für Knaben, „deren Eltern im Stand u. geneigt sind, ihnen einen vollständigen Unterricht zu verschaffen“ (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 195).

Heidegger erwähnt nur knapp seine Vorstellungen über ein Gymnasium, in dem „diejenigen Cantons Bürger gelehret [werden sollen] welche bey mannbaren Jahren in den Gunst des Staates eintreten wollen, und so auch die Diener der Kirche“ (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 88). Erziehung und allgemeiner Unterricht seien Voraussetzung für das Regieren und Entwerfen von Gesetzen.

Afsprung schlägt vor, Schulen in den Städten zu errichten, die über den Unterricht, wie er auf dem Land praktiziert werde, hinausgingen, um „würdige Glieder und Häupter fürs Vaterland zu bilden“ (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 36). In diesen Schulen sollen mindestens drei fremde Sprachen, nämlich die Landessprachen, gelernt werden.

Berufsvorbereitung

Dumaines obligatorische und militärisch organisierte Distriktschule ist eine stark nationalistisch ausgerichtete, berufsvorbereitende Institution (vgl. Kapitel 6.5). In jedem Distrikthauptort soll ein Internat eingerichtet werden, dessen Besuch mit den politischen und öffentlichen Rechten direkt verknüpft ist.

[...] tous les enfants mâles seront tenus de séjourner trois ans depuis leur sortie des Ecoles primaires, sous peine d'être privés jusqu'à l'âge de quarante ans du droit de citoyens actifs et d'être inadmissibles pour leur vie aux emplois publics (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 142).

In der hierarchisch organisierten Internatsgemeinschaft soll, unter der Ägide der Gleichheit, jeder Bürger die notwendige republikanische Erziehung erhalten. Ausser den militärischen Graden und den natürlichen Fähigkeiten würde „aucune distinction parmi les élèves“ gemacht (ebd., S. 143). Vier Kompanien à fünfzig Schüler, aufgeteilt in je zwei Divisionen, würden von acht Lehrern geführt und unterrichtet werden. In der ganzen Helvetischen Republik soll in diesen Internaten, welche Dumaine ohne genauere Bezeichnung lässt, von den Jugendlichen die gleichen Uniformen in den Farben der helvetischen Trikolore, ein „habit vert long“ mit „doublures et revers rouges, boutons, veste et culottes jaunes“ für den Winter und eine kurze Weste mit Hosen für den Sommer getragen werden (ebd., S. 142).

Einer berufsvorbereitenden, weiterführenden Bildungsinstitution wendet sich Zschokke ausführlich zu. Er entwirft zwei Varianten, eine für die Stadt und eine für das Land. In Rücksichtnahme auf die Unentbehrlichkeit der Einkünfte von Kindern für den Unterhalt der Familien aus der unteren Schicht der Handwerker und Bauern, konzipiert er eine weiterführende Winterschule in Landregionen. Gemäss der zeitgenössischen stufenartigen Entwicklungstheorie der Kindheit setzt er den Eintritt in diese Institution auf das vollendete 12. Lebensjahr fest, den Zeitpunkt der Entfaltung des Verstandes. Für diesen weiterführenden Unterricht möchte er die Landgeistlichen verpflichten, da sie vom Staat sowohl als „Kirchendiener“ wie auch als „Volkslehrer“ besoldet seien (Zschokke 1799, S. 48). Dieser Winterunterricht, der die Absicht verfolgt, den Verstand zu schärfen, soll bis zum 20. Jahr dauern.

Für die Söhne der Handwerker in den Städten entwirft Zschokke eine Art duale Berufsbildung, bestehend aus einer Phase Kantonsschule und anschliessender praktischer Ausbildung bei den „Meistern“ (ebd., S. 50). Die kleinen Kantonsschule in den Städten sollen auch Vorbereitungsschulen genannt werden, denn

[d]ie grösste Zahl der Jünglinge wird immer diejenige seyn, welche sich in diesen Schulen vorbereiten will zu dem Stand des Handwerkers, des mechanischen Künstlers, des geschikten Landwirths, des Kaufmanns u.dgl. M; in minderer Zahl werden diejenigen erscheinen, welche sich zu eigentlichen Gelehrten, zu Künstlern höherer Gattung, zu Aerzten, Rechtsgelehrten, Volk= und Schullehrern, Staatsmännern u.s.w. gewidmet haben (ebd., S. 52).

Die kleinen Kantonsschulen sind also von Zschokke als weiterführende Schulen für Knaben aus allen Schichten gedacht, die sowohl der Vorbereitung auf eine praktische Berufsausbildung als auch dem höheren gelehrten Unterricht dienen.

Schulthess nimmt Bezug auf eine angebliche helvetische Verordnung, wonach die Kantonsschulen, unabhängig von der späteren Berufswahl, einen allgemeinbildenden Unterricht anbieten müssen. Er möchte diese mit der Ergänzung versehen, dass die ersten Kurse eines jeden Faches abgeschlossen werden sollen, „um von allen Zweigen der Gelehrsamkeit einen Begriff zu bekommen“ (Schulthess 1799, S. 123).

Nebst seiner Elitenschmiede möchte Müller auch eine Bürgerschule in den Kantonshauptstädten etablieren, die für Knaben zwischen 12 und 16 bzw. 18 Jahren einen allgemeinbildenden Unterricht anbieten.

Höpfners Kantonsakademien sind in seinem Bildungssystem den Gemeindeschulen nach- und den Nationaluniversitäten vorgelagert. Neben den Kantonsakademien sollen noch vier besondere Institute etabliert werden. Die Kantonsakademie dient der Vorbereitung auf intellektuelle Berufe, während die Institute den praktischen Berufen gewidmet sind. Die Kantonsakademie soll den Knaben zwischen dem 12. und 14. Lebensjahre aus allen „Klassen“ der Gesellschaft einen vierjährigen weiterführenden Unterricht anbieten (Höpfner 1800, S. 61). Sie bereite auf die Wissenschaften der Theologie, Jurisprudenz, Medizin etc. vor und entwickle „das junge Genie“ (ebd., S. 61f.).

Die vier berufsbildenden Institute, das „Künstler=Institut“, „Handels=Institut“, „Militär=Institut“ und „Schullehrer=Institut“ sollen mit den Kantonsakademien in einem durchlässigen Verhältnis stehen (ebd., S. 62). Für den Sitz dieser Kantonsakademien schlägt Höpfner vor, durch die neue Ordnung überflüssig gewordene, feudale oder klerikale Gebäude zu verwenden. In jeder Kantonsakademie soll eine öffentliche Bibliothek „zur Gemeinnützigkeit der Studierenden“ eingerichtet werden (ebd., S. 69).

Die Sekundarschule oder „seconde école“, wie Girard sie nennt, soll an den bevölkerungsreichsten Orten im Kanton etabliert werden, weil deren Besuch für viele „jeunes gens“ unerlässlich sei und die Nähe zur Schule zu deren Besuch aufmuntern soll (Girard 1950, S. 36).

5.4) WISSENSCHAFTLICHE BILDUNG

Nebst der Universität Basel existieren in den grösseren Städten der Alten Eidgenossenschaft so genannte Akademien als eigentliche Vorläufer der heutigen Universitäten.¹⁹⁵ Die in der Reformation gegründeten Akademien sind verantwortlich für die Ausbildung der Theologen. Die Transformation der Wissenschaften förderte in der Neuzeit die Entwicklung und Ausscheidung einzelner Fakultäten, so dass die Akademien nach und nach zu Universitäten auswuchsen.¹⁹⁶

Im Bildungsreformdiskurs der Helvetik nimmt die Reform der höheren wissenschaftlichen Anstalten einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein. War der pädagogische Reformdiskurs in der Alten Eidgenossenschaft hauptsächlich auf das höhere Bildungswesen konzentriert, so hat sich dieser Schwerpunkt in der Helvetik zugunsten des niederen Schulwesens verlagert. Trotzdem führen die Reformautoren ihre Vorstellungen in Bezug auf die höhere, gelehrte wissenschaftliche Bildung im Zusammenhang mit der Organisation des gesamten Bildungssystems, wenn auch knapp, aus. Es scheint, dass die Frage der Bezeichnung – protestantische Akademie oder katholische Universität – keine kulturkämpferische Konnotation innehat. Dumaine fordert Universitäten *und* Akademien, hingegen ohne die Unterscheidung bezüglich ihrer Ausrichtung und Inhalte zu erklären oder

195 Wie Boockmann in seiner Universitätsgeschichte darlegt, entsprachen die Akademien im 18. Jahrhundert eher dem aufgeklärten Denken, während die Universitäten geistig stagnierten. Der Generierung nützlichen Wissens nehmen sich in Europa die Akademien und gelehrten Sozietäten an. Gelehrte Preisfragen sollten utilitarisch-technologische und sozialreformerische Verbesserungen vorantreiben und damit die Vermehrung der allgemeinen Glückseligkeit bewirken. Ausnahme der von den Aufklärern Europas als antiquiert und trostlos bezeichneten Universitäten bildete die Universität Basel. Vorbild eines neuen Wissenschafts- und Universitätsideals waren auch die deutschen Universitäten in Göttingen und Halle. So genannte Kavaliärsfächer wie Fechten, Tanz- und Reitunterricht eroberten zusammen mit den modernen Sprachen einen grossen Stellenwert. Die Idee einer Ritterakademie, wie sie beispielsweise Afsprung oder Tschan vorschlugen, ist Ausdruck von auseinander driftenden Bildungsidealen, als der gebildete Kavalier sich vom Gelehrten unterscheiden wollte. In den Ritterakademien sollten die jungen Männer von den rohen universitären, studentischen Umgangsformen fern gehalten werden, wofür die deutschen Universitäten im 16. und 17. Jahrhundert berüchtigt waren. Der gebildete Kavalier sollte sich nicht prügeln oder Alkoholexzessen hingeben, sondern stattdessen fechten, tanzen und reiten lernen (Boockmann 1999).

196 Die Akademie von Bern beispielsweise eröffnete 1805 die theologische, die philologische, juristische und medizinische Fakultät und 1834 wurde die Akademie laut Beschluss des Grossen Rates in die heute bestehende Universität umgewandelt (HBL S 1, 1921, S. 187).

darzulegen. Hauptauseinandersetzung bildet die Frage, ob in der Helvetischen Republik eine oder unter Berücksichtigung der Sprachregionen drei oder mehrere gelehrte Bildungsinstitutionen bestehen sollen. Fünf Befürwortern mehrerer wissenschaftlicher Bildungsinstitutionen (Dumaine, Girard, Schulthess, Zschokke und Tschan) stehen fünf Vertreter einer zentralen helvetischen Universität oder Akademie (Afsprung, Heidegger, Müller (LU), Müller und Höpfner) gegenüber.

Vielfalt

Dumaine möchte pro Sprachregion eine Universität, nämlich in Basel und Lausanne, und vier Akademien, in Zürich, Luzern, Bern und Lugano, eingerichtet wissen, so dass man in seinem „propre pays, en François, en Allemand et en Italien“ studieren könne (Dumaine. BA. ZHR B 1422, S. 145). Die Organisation und Durchführung des Studiums in einer der modernen Landessprachen sollen die Methode des Unterrichts in Latein ersetzen.

Eine gleichmässige Verteilung der wissenschaftlichen Akademien über das ganze Territorium der Schweiz fordert Girard mit praktischen, moralischen und finanziellen Argumenten. Eine zentrale, allgemeine Akademie, befürchtet Girard, werde einerseits von zu vielen Studierenden gleichzeitig, andererseits im Verhältnis mit der Bevölkerung der gesamten Schweiz von zu wenigen Studierenden besucht. Die Distanz zur Akademie und die damit verknüpften Kontrollverluste der Eltern wie auch die aufzubringenden finanziellen Mittel stellten grosse Hindernisse dar. Eine hohe Studentenzahl vermindere ausserdem die Qualität der Ausbildung, insbesondere der Betreuung. Die Etablierung und gleichmässige Verteilung vieler Akademien sollen einen multiplizierenden Effekt auf die Bildungsbedürfnisse auslösen, indem von den Akademien „le goût des lettres“ ausströme, „en facilitant les moyens de les cultiver“ (Girard 1950, S. 37). In jeder Akademie sollen Geschichte, Mathematik, Physik, Philosophie, Theologie, Politik, Eloquenz und gelehrte Sprachen angeboten werden. Zwei Akademien sollten je auf Chirurgie und Medizin wie auch auf militärische Ausbildung spezialisiert sein.

Ausführlicher nimmt Zschokke Stellung, der fünf spezialisierte „Nationalschulen“ in verschiedenen Städten etablieren möchte, obwohl er die Trennung der genuin in sich zusammenhängenden Wissenschaften problematisiert (Zschokke 1799, S. 64). In erster Priorität fordert er eine „Nationalkunstschule“ (ebd., S. 67). Sie soll in derjenigen Stadt angesiedelt sein, wo sich entweder die grösste Zahl der berühmtesten „inländischen Künstler“ befände, oder die sich durch ihre harmonischste Architektur auszeichne (ebd., S. 68). Ebenfalls an diesem Ort soll das „Nationalmuseum“ mit den „vornehmsten Kunstschatze[n] jeder Art“ in Originalen, Kopien und Modellen zu Studienzwecken eingerichtet werden (ebd.,

S. 70). Inhaltlich soll sich die Nationalkunstschule den mathematischen, philologischen und artistischen Disziplinen widmen.

Die zweite wissenschaftliche Institution Zschokkes ist die „Nationalkriegsschule“, welche in der Lehre und Forschung der Kriegswissenschaften tätig sein soll (ebd., S. 65). Zschokke argumentiert mit dem Milizsystem der Helvetischen Republik für die Errichtung einer höheren Unterrichtsanstalt, die in Artillerie, Kriegsbaukunst und Taktik unterweisen soll. Ihr Ort sei die Stadt, wo sich die militärischen Truppen und Utensilien des Staates befänden und die von der günstigsten Region umgeben sei, die „der Kriegskunst den meisten Anlass liefert, in Ebenen und Bergen die Vortheile der militärischen Vertheidigung des Vaterlandes zu studieren“ (ebd., S. 72). Unter militärischen Gesichtspunkten soll in dieser Schule Geographie des Vaterlandes und der angrenzenden Staaten gelehrt und auf die Erziehung der „jungen Krieger“ geachtet werden (ebd., S. 73).

Für alle medizinischen und pharmazeutischen Berufe werde eine „Nationalschule der Arzneikunst“ etabliert (ebd., S. 65). Diese Schule soll in einer Stadt angesiedelt werden, in der „ein Krankenhaus, ein Irrenhaus, ein[en] botanische[r] Garten und ein anatomisches Theater“ existiere oder mit Vorteil eingerichtet werden könne (ebd., S. 74). Der Unterricht in dieser Schule soll in zwei Klassen, in eine physikalische und eine medizinische, eingeteilt werden. In der physikalischen Klasse ist Unterricht in „Naturgeschichte der organisirten und onorganisirten Körper sowie Bergwerkskunde und Salzwwerkskunde“ vorgesehen; in der medizinischen sollen die „theoretischen und praktischen Arzneywissenschaften für Apotheke oder Pharmazeuten, Chirurgen, Aerzte und Viehärzte“ behandelt werden (ebd., S. 75). Nach Beendigung dieser Schule sollen die angehenden Ärzte ein Praxisjahr in Spitälern und „Lazarethen der Republik unter Aufsicht geschickter Aerzte“ absolvieren (ebd., S. 76). Eine mit der medizinischen Nationalschule verbundene „Vieharzneischule“ soll zur „theoretisch [en] und praktisch[en] Heilung innerer und äusserer Krankheiten des Viehs“ heranzuführen (ebd., S. 77).

Als vierte Institution sieht Zschokke eine „Nationalschule der theologischen Wissenschaften“ vor, die – wie ursprünglich an den Universitäten – Pfarrer und Volkslehrer ausbilden soll (ebd., S. 66). In dieser Schule soll die gleiche Materie in Philosophie wie auf der politischen Nationalschule, sowie protestantische *und* katholische Theologie behandelt werden.

Zschokke beschäftigt sich zudem mit den Möglichkeiten und Mitteln, die Wissenschaften zu befördern, wozu er die Errichtung einer Nationalbibliothek vorschlägt. Sie soll „in allen Städten und Flecken der Republik vertheilt“ sein, damit sie von allen Bürgern, auch denjenigen auf dem Land, benutzt werden könnte (ebd., S. 85). Zschokke verspricht sich

davon, den allgemeinen Bildungsgrad der Bevölkerung zu heben und die Wissenschaften und Künste voranzutreiben.

Auch Schulthess zieht der Gründung einer einzigen Universität mehrere Nationalschulen vor, durch welche die Wissenschaften aufgeteilt werden könnten. Die Künste und Wissenschaften sollen nicht „verzettelt studiert“, sondern jede Disziplin nacheinander bearbeitet werden (Schulthess 1799, S. 124). Für die Gründung mehrerer wissenschaftlicher Bildungsinstitutionen nennt er drei Argumente, ein moralisches, ein ökonomisches und ein wissenschaftliches. Im Hinblick auf die Moral verhindere nämlich die Etablierung fünf verteilter Nationalschulen die negativen Auswirkungen einer einzigen Universität, an der „ein Schwall junger Leute [...] an einem Orte zusammenströmen [...], die sittliche Aufsicht unmöglich macht und der Polizei unüberwindlichen Trotz bietet“ (ebd.). Die Verteilung der Schulen soll sich entsprechend ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung nach dem Kriterium der geographischen und sozialen Situation der Städte richten. Die moralische Erziehung soll sich nach den Ideen der Vorbilder aus den antiken Republiken, Platon, Xenophon und Cicero, richten, d.h. nach dem Prinzip der „wachsamen Aufsicht und strengsten Zucht“ (ebd., S. 125). Demgemäss sollen die Studenten auch nur bei moralisch integren Bürgern unterkommen, wo der Umgang der jungen Leute leicht kontrolliert werden könne und „wo man das Wohlverhalten des Kostgängers, als einen Theil der Ehre des Hauses wahrnimmt und befördert“ (ebd.).

Ein weiteres Argument Schulthess' für die Aufspaltung und Verteilung der wissenschaftlichen Institutionen ist ökonomischer Art und zeugt von einer Denkungsart des klassischen Liberalismus. Wo nämlich die Nachfrage das Angebot der Unterkünfte für die Studierenden übersteige, klettere auch der Preis für die Beherbergung. Durch die Verteilung werde eine

mässige Anzahl [wird] leichter und wohlfeiler Herberg, Kost und Besorgung finden [...].

Zudem wird so mancher Vater durch Tausch seinen Sohn unterbringen können, ohne ein Kostgeld bezahlen zu müssen (ebd., S. 126).

Ausserdem würden beim Bau einer einzigen Universität für die Helvetische Republik Kosten anfallen, die durch die Unterbringung mehrerer Nationalschulen in bestehende „Schul- oder Klostergebäude“ eingespart werden könnten (ebd., S. 127).¹⁹⁷

197 Die Idee, die Schulen in Klostergebäuden unterzubringen, wird nach Beschlagnahme der Kirchengüter und Aufhebung der Klöster inklusive Verstaatlichung ihres Besitzes häufig geäussert. Der Beschluss der legislativen Räte vom 8. Mai 1798, die klösterlichen Güter zu beschlagnahmen, ist der erste Disziplinarakt der Helvetischen Republik gegen die Kirche.

Das dritte Argument bezieht sich auf die Beziehung der Fakultäten untereinander. Die Zersplitterung und örtliche Verteilung der Fakultäten könnten der „Parthei= und Eifersucht [...] zwischen den Lernenden sowohl als zwischen den Lehrern vorgebogen werden“ (ebd., S. 127). Diejenigen Disziplinen, die mehreren oder allen Fächern als Grundlage dienen, d.h. die „philosophischen Wissenschaften“, müssten „nach dem Grade ihrer Verwandtschaft unter die Nationalinstitute vertheilt“ werden (ebd.).

Das Argument, ohne Universität könne keine Gelehrsamkeit erzeugt werden, denunziert Schulthess als elitäres Vorurteil derjenigen, die, nicht wie er, selber eine universitäre Bildung genossen haben. Eine aus dem finstersten Mittelalter stammende und in ihrem Zustand dort stehen gebliebene Institution, wie die Universität eine sei, sei ausserdem mit dem neugeschaffenen Staat unverträglich.

Auch er wünscht sich zur Beförderung der Wissenschaften die Einrichtung einer Leihbibliothek für Lehrer, Gelehrte und Studierende, die, durch einen Fonds finanziert, fortwährend „das besste Neue anzuschaffen“ im Stande sei (ebd., S. 130).

Drei wissenschaftliche Nationalinstitute in jeder Sprachregion der Helvetischen Republik wünscht sich Tschan. In diesen Instituten sollten – nebst der Philosophie und der Theologie – sechs weitere Disziplinen angeboten werden:

- 1) Politische und Rechtswissenschaften, eingeteilt in Natur- und Zivilrecht, Politik und Diplomatie
- 2) Agronomie und Handelswissenschaften
- 3) Medizin und Chirurgie
- 4) „Geschäftskunde“
- 5) Militärwissenschaften, eingeteilt in „Artilleriewissenschaften, Tactik und Militairarchitectur“
- 6) Musik und Sport, eingeteilt in die „Musik= Tanz= Fecht= und Reitschule“ (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 103).

Einheit

Nach Müller (LU) soll eine einzige Nationalakademie, die entweder irgendwo in einem stillgelegten Kloster oder in Zürich etabliert werden könnte, die Lehre der höheren Wissenschaften durch Gelehrte des In- und Auslandes übernehmen. Von einer solchen „Centralanstalt“ erhofft er sich einen Multiplikationseffekt in der Verbreitung aufgeklärter und patriotischer „Grundsätze[n] und Entschlüsse[n]“ und die Vereinheitlichung der Gesinnung und des Willens bis in die abgelegensten Bergtäler der Republik (Müller 1799, S. 35).

Im Zentrum der Helvetischen Republik soll nach Höpfner die „National=Universität“ etabliert werden (Höpfner 1800, S. 58). Dieser Ort muss geographischen und sprachlichen Kriterien genügen und real im Zentrum der Helvetischen Republik liegen und zweisprachig sein. Diese Kriterien erfülle nur die Stadt Bern und sei zusätzlich eine „Entschädigung“ für den Mangel an Handelseinrichtungen (ebd., S. 83). In dieser Institution soll das Gelernte ausgefeilt und die Veredlung zum „vollkommenen republikanischen Geschäftsmann“, i.e. dem zukünftigen Gesetzgeber, stattfinden (ebd., S. 71). Argument für die Einrichtung einer einzigen Nationaluniversität sind die bisher durchgeführten, ungesteuerten und unkontrollierten Studien der jungen Eidgenossen in der Ferne, welche mit unrealistischen Reformideen, „schädliche[n] Sitten, böse[n] Grundsätze[n] und leider zerrüttete[n] Körper[n]“ ins Land heimgekehrt seien und damit auch in Zukunft den „Keim der grössten Schändlichkeiten ins Herz Helvetiens pflanzen“ würden (ebd.). Die Nationaluniversität als Brennpunkt aller wissenschaftlichen Bemühungen soll sowohl äusserlich wie innerlich eine elitäre Wirkung entfalten, indem sie „das Vortrefflichste, das Auserlesenste, das Beste und Schönste“ enthalte (ebd., S. 77). Zu ihrer Ausstattung gehörten deshalb eine Nationalbibliothek, ein physikalisches Kabinett, ein botanischer Garten, ein Nationalmuseum, ein chemisches Laboratorium und ein anatomisches Theater.¹⁹⁸ In der Nationalbibliothek muss das Spezielle aus allen Disziplinen, das Seltenste aus der Helvetischen Republik vorhanden sein und fortwährend ausgebaut werden. Das Nationalmuseum soll in einem geräumigen, trockenen und hellen Gebäude „mit republikanischer Würde aber ohne Pracht“ untergebracht sein und ein „naturhistorisches Kabinet“ enthalten (ebd., S. 78).

Heidegger fordert die Etablierung einer wissenschaftlichen Institution im Zentrum der Helvetischen Republik und eine Akademie für bildende Künste mit einer Kunstgalerie, welche sich auf inländische Kunst beschränken soll. Die Galerie soll mit Gemälden aus „Kloster=Kirchen“, „öffentlichen Gebäuden“ und Schenkungen von helvetischen Künstlern bestückt werden. Diese Kunstgalerie stelle einen „Tempel der Ehre“ für verstorbene Künstler der Nation dar (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 89). Die Wissenschaften, beklagt Heidegger,

seien bisher zu wenig kultiviert worden und trotzdem habe die Eidgenossenschaft bedeutende Mineralienkabinett der ökonomischen Gesellschaft (vgl. Haag 1903, S. 215ff.). Zur Entwicklung der Instrumente für chemische Experimente vergleiche den Text und die reichhaltigen Illustrationen bei Meitzner 1995.

Theologen, Philosophen, Physiker, Mathematiker, Botaniker und Ärzte hervorgebracht. Die Regierung solle also die Wissenschaften befördern und unterstützen, damit in Zukunft die Wissenschaftler nicht nur ihre Ausbildung in der Helvetischen Republik erhalten, sondern auch eine Tätigkeit im Inland ausüben könnten und wollten.

Afsprung denkt bei einer Akademie an eine Kriegsschule, „in der alles gelehrt wird, was zur Taktik und Fortifikation gehört“ (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 37). Er äussert zusätzlich die Befürchtung, die Etablierung der Akademie in einer Stadt, könnte zum Sittenzerfall führen.

Im Zentrum seiner Universitätsreform steht bei Müller die Kritik gegen die scholastische Lehrweise.¹⁹⁹ In Anlehnung an die *Restauratio Magna* von Bacon wünscht er sich eine Rückführung der Wissenschaften „zu ihrer wahren Bestimmung [...] mithin sie zu humanisieren“ (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 151). Die wahre Bestimmung der Wissenschaften liege in der Ausrichtung derselben auf den „practischen Nutzen“ und nicht in der Vervielfachung der Wissenschaften, welche sich den Zusammenhängen verschliessen würden, und in der Anhäufung des Gedächtnisses, „ohne die Sache zu bilden, dass es manchem Jüngling graut, sich in dieses bodenlose Meer hinein zu begeben“ (ebd.). Die Nationalakademie brauche keine „Vielwiser“, sondern Männer, die ihre Disziplin „mit umfassendem Blick [...] selbst zu bearbeiten verstühdnen“ (ebd.).

Wissenschaftliche Gesellschaft

Als letztes Glied im Bildungssystem erwähnen Müller (LU), Zschokke und Hassler die Gründung einer zentralen wissenschaftlichen Gesellschaft. Ähnlich der Gelehrtenrepublik von Condorcet oder der Royal Society von London sollen die hervorragendsten Wissenschaftler des Landes versammelt werden und sowohl die Generierung neuen Wissens befördern als auch in anderen Aufgaben den Status von Experten einnehmen.

Bei Zschokke sollen die Professoren von allen helvetischen Nationalschulen, unter allfälligem Einbezug von ausländischen Kollegen, in der „Societät der Nationalkultur“ zusammengeschlossen werden. Ihre Tätigkeit soll vom Staat finanziell unterstützt und ihre

199 Seit dem 16. Jahrhundert ist im universitären Reformdiskurs eine Auseinandersetzung zwischen traditioneller und humanistischer Wissenschaft zu verzeichnen. Die Humanisten des 16. Jahrhunderts haben aus der Scholastik, der bis dahin neutralen Bezeichnung für Schul- und Universitätswissenschaft, d.h. der Theologie, ein Schimpfwort für universitären Leerlauf gemacht. Im 12. Jahrhundert bedeutete Scholastik noch Autoritätskritik, Helligkeit, Erhellung des Glaubens durch Wissenschaft, was sich im 16. Jahrhundert gleichsam ins Gegenteil verkehrte und zur Bezeichnung von Autoritätsglaube, Dumpfheit, Fesselung der Wissenschaft an einen starren Glauben wurde (vgl. Boockmann 1999, S. 49).

Arbeiten jährlich öffentlich gemacht werden. Ausserdem soll diese Gesellschaft alljährlich einen Gelehrtenkongress organisieren,

[...] auf welchem sie ihre Erfindungen und Fortschritte einander mittheilen und durch öffentliche Vorlesungen den Mitgliedern der höchsten, republikanischen Gewalten bekannt machen (ebd., S. 86).

Auch sollen sich die in der Alten Eidgenossenschaft entstandenen regionalen Gesellschaften und die *Helvetische Gesellschaft* zu einer einzigen grossen *Gesellschaft der Nationalkultur* zusammenschliessen und mit der Regierung durch das Büro der Nationalkultur verbunden werden (ebd., S. 87). Das „Büreau der Nationalkultur“ soll magnetischer Mittelpunkt „der zerstreuten Societäten und öffentlichen Anstalten für Volksbildung zum Behuf der Regierung“ sein und als Organ der Regierung die Wünsche derselben mitteilen und verbreiten (ebd., S. 87).

Hassler widmet sich in seinem Beitrag *über ein Nationalinstitut* ausschliesslich der gelehrten Gesellschaft. Es soll eine „vom Staat öffentlich anerkannt[e]“ *Gelehrten-gesellschaft* zur Belebung des Erfindungsgeistes und zur Beförderung des Fortschritts aller „nützlichen Kenntnisse[n]“ im ganzen Spektrum der Wissenschaften gegründet werden. Hassler stützt sich dabei auf ungenannte Vorbilder anderer europäischer Länder. Diese, von offizieller Seite zu gründende Gesellschaft soll auch gewisse Aufsichts- und Steuerungsfunktionen über das Bildungssystem wahrnehmen. Gesetzlich will Hassler die Leitung der öffentlichen Erziehung denjenigen Bürgern übergeben, die sich allein durch ihre Profession intensiv mit öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtsfragen wie auch mit dem Fortschritt in den Wissenschaften beschäftigt haben: den Gelehrten. Dadurch verspricht er sich einen reibungsloseren und effizienteren Ablauf bei Bildungsreformen. Um die zähen politischen Verhandlungen der Gesetzgebung zu beschleunigen und die widersprüchlichen Anwendungen in Zukunft zu verhindern, sei es wichtig,

dass durch die neue helvetische Constitution eine Gesellschaft von Gelehrten festgesetzt werde, die den Faden dieser Geschäfte stets in Händen hat [...]. Hiezu ist ein Nationalinstitut der Wissenschaften und Künste nöthig (Hassler. BA. ZHR B 78a, o.S.).

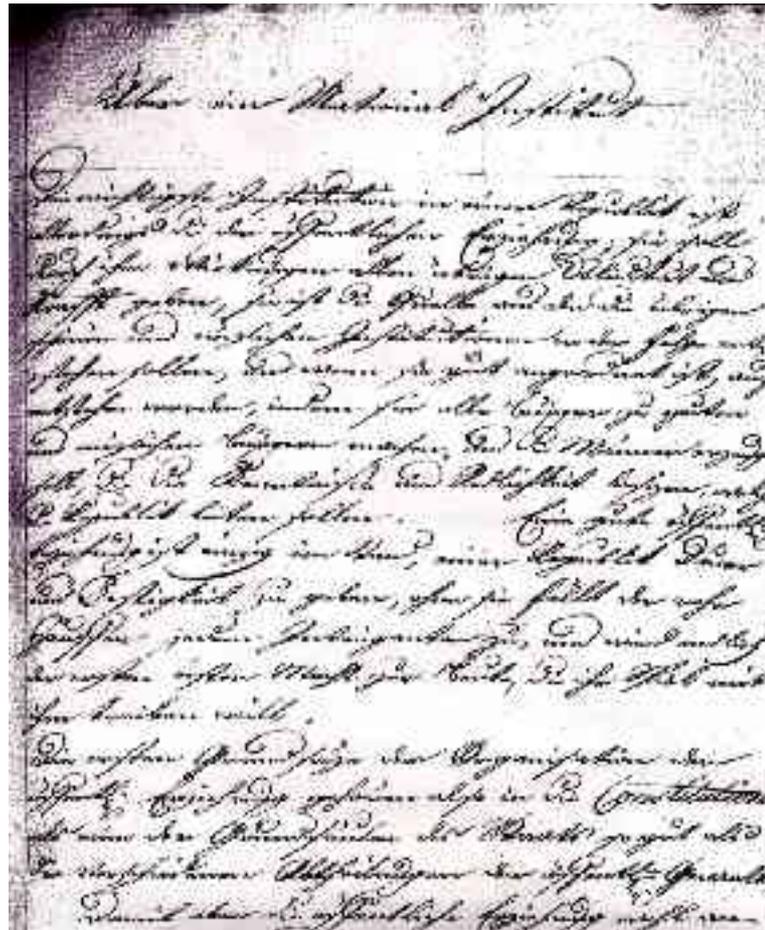


Abb. 33: Über ein Nationalinstitut (Hassler 1800)

Als oberste Aufsichtsbehörde über das gesamte Bildungswesen soll das Nationalinstitut Gesetzesentwürfe ausarbeiten, die Ausführung der Gesetze innehaben und die kantonale und regionale Aufsicht über die öffentliche Erziehung organisieren und anordnen. Hassler erhebt die öffentliche Erziehung zu einer eigenständigen Gewalt im Staate, die selber der Gewaltenteilung nicht unterstellt sei und damit die Gesetze sowohl entwerfen wie auch ausführen dürfe.²⁰⁰

Das Nationalinstitut ist selber keiner Kontrolle unterworfen und kaum rechenschaftspflichtig. Es soll sowohl in der Einsetzung seiner Mitglieder, vorgesehen sind zwanzig Gelehrte, wie auch in der Nachfolge von scheidenden Kollegen autonom entscheiden dürfen. Sowohl Condorcet wie auch Hassler schliessen jeglichen Missbrauch der uneingeschränkten Kompetenzen der Nationalen Gesellschaft aus Gründen der Aufklärung und Vernunft ihrer

200 Den Gedanken einer eigenständigen edukativen Gewalt im Staate finden wir so auch bei Talleyrand: „[...] et pourtant la Constitution pourrait sembler incomplète, si l'on n'y attachait enfin, comme partie conservatrice et vivifiante, l'instruction publique, que sans doute on aurait le droit d'appeler un pouvoir [...]“ (Talleyrand 1791, zitiert nach: Baczko 1982, S. 108).

Mitglieder aus (Furck 1966, S. 68f.). Erste Aufgabe des Nationalinstituts wäre nach Hassler, einen „Gesetzesvorschlag zu Organisation der öffentlichen Erziehung in Helvetien“ (Hassler. BA. ZHR B 78a) auszuarbeiten. Das Parlament solle schliesslich diesen Gesetzesentwurf nur als Gesamtpaket an- oder ablehnen dürfen. Nach Annahme des Gesetzes würden die Ausführung und die Aufsicht wiederum dem Nationalinstitut übertragen.

Eine weitere Funktion dieser „Gesellschaft von Gelehrten“ bestehe in der Beförderung wissenschaftlicher Fortschritte und der Verbesserung der Volkswirtschaft. Es sollen Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Arbeit in den Fabriken, dem Handwerk und den Künsten ebenso vorangetrieben werden wie Erfindungen aller Art.

5.5) LEHRERBILDUNG UND LEHRERIDEALE

Mit der Helvetik setzt ein Wandlungsprozess ein, welcher sich auf eine fundamentale Änderung hinsichtlich Status, wirtschaftlicher und sozialer Situation, fachlicher und beruflicher Ausbildung, Wahl und Rekrutierung der Lehrer hin auswirkt. Es setzt eine Professionalisierungsentwicklung ein, die aus dem nebenberuflichen Lehrer einen hauptberuflichen, aus dem kirchlichen einen staatlichen Beamten machen will. Das Bedürfnis nach „besseren“ Lehrern wird ebenso nachdrücklich geäussert wie die Etablierung eines flächendeckenden Bildungssystems. Der Lehrer ist geradezu *die* republikanische Person schlechthin. Das zeigt sich nicht nur in idealisierten Vorstellungen von der Lehrkraft, sondern auch in monetären Ansprüchen auf angemessene Entgeltung ihrer Arbeit.

„Régent“, „maître“ oder „instituteur“ sind die verwendeten Begriffe für die Schulmeister in den französischsprachigen helvetischen Schulreformplänen. Die Variation der Bezeichnungen nimmt in den deutschsprachigen Reformentwürfen noch zu und markiert zusätzlich das Problem und die Schwierigkeit der Unterscheidbarkeit zwischen weltlichen und geistlichen Pädagogen. Die Rede ist vom „Lehrer“ oder „Volkslehrer“ oder vom „Schulmeister“ und „Schullehrer“, wobei die ersten beiden Begriffe auch für geistliche Volksaufklärer verwendet wurden. Heidegger unterscheidet den Schullehrer vom Volkslehrer bzw. Landprediger (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 80). Müller unterscheidet zwischen geistlichem „Kirchendiener“ und weltlichem „Schuldiener“ (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 153). Zschokke spricht von Lehrern, wovon er die Kirchenlehrer begrifflich, aber nicht in ihrer Funktion grundsätzlich unterscheidet. Die aus der Nationalschule tretenden Theologen sollen nämlich von Seiten des Staates verpflichtet werden, „einige Jahre lang den ehrenvollen und nützlichen

Lehrerdienst in den Gemeindschulen zu übernehmen“ (Zschokke 1799, S. 81). Damit verknüpft Zschokke die Hoffnung auf baldige und günstige Versorgung der Gemeindschulen mit fähigen Lehrkräften, die ausserdem gewohnt seien, „auf ihren moralischen Lebenswandel mit grösserer Behutsamkeit zu achten“ (ebd).

Lehrerideal

Tschan formuliert einen umfassenden Tugend- und Pflichtkatalog für öffentliche Lehrer, den er mit paternalistischen und republikanischen Argumenten rechtfertigt. Die Lehrer sollen in der Rolle von klugen und liebevollen Vätern sowohl den Wissenserwerb wie auch die Tugend befördern und als Vorbilder Verantwortung für das Glück der Schüler übernehmen. „Väterliche Strenge“ kombiniert mit „Sanftmuth, Ernst“ und „guter Laune“ zeichnet einen guten Lehrer aus (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 117). Er trage die edlen Charakterzüge der Unparteilichkeit, Grossmütigkeit und verstehe es, die Aufgaben der Schüler angemessen zu portionieren, ihnen mit Verständnis zu begegnen und sie weder zu entmutigen noch sie zu verhätscheln. Der Lehrer sei ein Entertainer, der den Schülern „die Schulzeit durch seinen munteren Vortrag und allerhand Vortheile und zufällige Abwechslungen“ verkürze (ebd.). Er wache über Manieren und Hygiene und sei darin ein ausgeglichenes Vorbild. Darüber hinaus sei er allwissend und opfere sich auch in der Freizeit auf, die Schüler auf ihren Spaziergängen zu begleiten, um – nicht ohne Selbstzweck – ihren Charakter zu studieren. Ganz nach der Tradition von Kontrolle und Überwachung in den Schulen der Jesuiten verfolge der Lehrer auch in der Freizeit pädagogische Absichten bei seinen Schülern und arrangiere in autoritärer Weise eine für den Schüler günstige Umwelt. Er

[...] berichtigt ihre Urtheile und Ideen, [er] unterhaltet sie durch nützliche und angenehme Gespräche und Erzählungen, die ihre Wissbegierde reizen, ihren Verstand über allerhand Gegenstände aufklären und auf angenehme Weise ihre Beurtheilungskraft schärfen, und ihre Redensart bilden. Er achtet genau auf den Umgang, den sie besonders pflegen. Diejenigen, die einander schaden könnten, entfernt er unbemerkt voneinander, er benimmt ihnen Zeit und Gelegenheit zum Bösen, ohne dass sie darauf achten [...] (ebd., S. 118).

Dieses ausgeprägte Lehrerideal teilt kein anderer Reformautor mit Tschan; der Diskurs beschränkt sich im Allgemeinen auf die knappe Definition von Pflichten und Aufgaben der Lehrkräfte.

Kerngeschäft des Lehrers bei Girard ist, wie bei Tschan, nicht nur Unterricht, sondern auch die Wachung über Disziplin und Sitten der Schüler. Dabei kontrolliere er heimlich die sich entwickelnden Leidenschaften bei seinen Schülern und versuche sie dem Reich der Moral

unterzuordnen. Ein idealer Lehrer verfüge demnach nicht nur über eine gute Unterrichtsmethode, sondern auch über menschliche Seelenkenntnisse (*coeur humain*).

Bezug nehmend auf Montaignes *Essais* charakterisiert Secretan den idealen Lehrer als einen verständnisvollen, gesitteten Mann mit aristotelischen, stoischen und epikureischen Prinzipien. Für Leresche reicht es aus, wenn die Lehrer intelligent, fähig und fleissig sind.

Besoldung

Zentrales Thema und Ausgangspunkt fast sämtlicher Reformen rund um Lehrerbildung und Lehrtätigkeit bilden die Besoldung und deren mutmassliche Auswirkung auf den Unterricht. Konsens bildet die Feststellung, dass die Entlohnung der Lehrer zu gering und in Anbetracht ihrer wichtigen Aufgabe zu erhöhen sei.²⁰¹

Die knappe Besoldung der Lehrkräfte wird für die mangelhafte Qualität des Unterrichts verantwortlich gemacht. Beklagenswert an der Geringfügigkeit des Lehrergehalts findet Secretan den Umstand, dass die Lehrer weder ein häusliches Leben führen noch eine Familie ernähren können und – zu Nebenbeschäftigungen gezwungen – sich nicht ausreichend ihrer Weiterbildung widmen könnten. „Assures d’un salaire fixe, ils peuvent donner au travail un tems considérable“ (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 35f.). Die Berechnung dieser Lohnsumme richte sich nach den Schwierigkeiten der Arbeit und ihren spezifischen Anforderungen und müsse der Sicherung der Bedürfnisse der Lehrer und ihrer Familien Rechnung tragen. Erst unter den Vorzeichen einer geregelten und massvollen Entlohnung könnten die Lehrer ihre Kenntnisse kontinuierlich erweitern und sich ihrem Stand ohne Existenzängste widmen.

Dass die geringe Besoldung der Lehrkräfte Ursache für die mangelhafte Qualität der Lehrer sei, findet auch Lauterburg. Die fähigen Lehrer blieben dadurch von den unterbezahlten Landschulstellen weg, was dazu führe, dass die Stelle entweder gar nicht oder durch einen Lehrer besetzt würde, „der selbst nach einer Schule bedörfte“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 2).

Für Heidegger steht der geringe Lohn der Lehrkräfte in Zusammenhang mit der Rekrutierung der Lehrkräfte. Er fordert deshalb die Landesregierung auf, „durch gute belohnung und Ehr Leute aufzumuntern: sich dem Schuhlehalten zu wiedmen“ (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 79). So beurteilen auch François und Leresche die Besoldungsfrage. Leresche schätzt den Lohn der Lehrkräfte in einem Missverhältnis zu den Mühen des Berufs. Nicht nur gäbe es

201 Im Ancien Régime gibt es keine gesetzlich festgelegten Besoldungsbeträge. Das Einkommen der Lehrer hing wesentlich vom Wohlwollen verschiedener – privater und öffentlicher – Institutionen ab und setzte sich sowohl aus Geld- als auch aus Naturalbeiträgen zusammen. Die Gelder stammten von Stiftungen, von der Pfarrei- oder Gemeindekasse, von Schenkungen, staatlichen Subventionen und dem Schulgeld der Eltern. Der Lehrer war gezwungen andere, existenzsichernde Nebenbeschäftigungen anzunehmen, die nicht selten zur Hauptbeschäftigung wurden (Birbaum 2002, S. 98ff.).

kaum fähige Kandidaten zur Besetzung einer Stelle; die von Ort zu Ort und Schule zu Schule variierenden Gehälter bewirkten einen zu häufigen Stellenwechsel, was der Qualität der Institutionen schade.

Erst wenn der Lehrer von seinen dürftigen Verhältnissen befreit werde, ruft François die Regierung auf, könne er sich vollzeitlich mit seinem Beruf befassen; „vous encouragerez des personnes capables à se vouer à cet état et vous aurez du choix“ (François 1798b, S. 8).

Verbreitet ist die Vorstellung von leistungsgebundenen, qualitätsabhängigen, aufwandsbezogenen Gehältern, obwohl über Evaluation oder Beurteilung dieser Kriterien kaum Ideen geäußert werden. Von Interesse ist der erwartete Effekt solcher anreizgesteuerten Besoldungsmassnahmen im Hinblick auf die Qualität und den Fleiss der Lehrkraft.

Zschokke teilt die Lohnsumme der öffentlichen Lehrer in einen für alle fixen, für die alltäglichen Bedürfnisse ausreichenden, vom Staat zu entrichtenden Anteil und in ein individuell zu bestimmendes Honorar von den Schülern. Obwohl die staatliche Summe so hoch sein soll, „dass sie [die Lehrer; Anmerkung A.B.] ohne drückende Nahrungssorge ihr Amt“ verrichten können, verspricht sich Zschokke durch die zusätzlichen Honorare einen Ansporn ihres Fleisses (Zschokke 1799, S. 82).

Ebenfalls für einen anreizbezogenen Lohn macht sich Miville stark, jedoch in umgekehrter Gewichtung der beiden Lohnanteile. Das feste Einkommen, das für alle Lehrer auf der gleichen Stufe des Systems gleich hoch sein soll, müsse den kleineren, das von privater Seite zu entrichtende Schulgeld den grösseren Teil ausmachen. Diese Proportionalität hat den Zweck, des Lehrers „eigenes Interesse [und] ihren Fleiss“ anzuspornen (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 203). Schwer wiegendes Interesse eines Lehrers in diesem System ist es demzufolge, eine möglichst hohe Schülerzahl zu haben, was Miville bei seinen Berechnungen auch unterstreicht. Er veranschlagt ein Monatsgehalt eines Lehrers von einer Klasse mit 60 Schülern auf 540 Batzen.

Die Höhe des Gehalts soll bei Schulthess durch die Faktoren Anstellungsgrad, Ausbildung und Unterrichtsqualität bestimmt werden. Die von den Schülern zu bezahlenden Unterrichtsgelder sind gedacht als Kopfgelder, deren Summe den zusätzlichen Aufwand in grösseren Klassen entschädigen soll, „da doch mit der Zahl der Schüler die Mühe und Anstrengung des Lehrers sich mehrt oder mindert“ (Schulthess 1799, S. 130). Das Schulgeld dürfe jedoch nicht der Willkür unterliegen, sondern „um die Regungen des Eigennutzes, der Eifersucht und Parteilichkeit zu verhüten“ geregelt und transparent gemacht werden (ebd.).

Rekrutierung und Lehrerbildung

Die Forderungen nach höheren Gehältern stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Klage über den unqualifizierten Unterricht und münden in die Rede der Professionalisierung des Lehrberufs und der Forderung nach einer institutionalisierten Lehrerbildung. Der Lehrberuf galt nicht als eigenständige Profession und so bezeichneten sich die Schulmeister in der Enquête Stapfers auf die Frage nach ihrem Beruf als Handwerker, Tagelöhner usw. (Schneider 1905). Erste Massnahmen zur Professionalisierung des Lehrberufs gehen auf die Gründung zweier katholischer Lehrerbildungsanstalten im Kloster St. Urban (1778-1785 / 1799-1805) und in Solothurn (1782-1797) zurück (Jenzer; Jenzer 1984, S. 19; Birbaum 2002, S. 109).²⁰² Dort wurden jährlich Lehrerbildungskurse auch für die angehenden Lehrer der angrenzenden Kantone in der so genannten Normalmethode durchgeführt und Fortbildungskurse eingerichtet.

Lauterburg schlägt zwei Möglichkeiten vor, die Ausbildung der Lehrkräfte zu organisieren. Entweder soll ihre Ausbildung – wie bis anhin weit herum üblich – der Pfarrer übernehmen. Oder es sollen, nach dem Vorbild Deutschlands, Lehrerseminare eingerichtet werden. Lauterburg bevorzugt die Etablierung von Seminaren; in jedem Kanton idealerweise zwei. Als Gebäude für ein Seminar, das als Internat pro Jahr 15-20 Schüler aufnahm, sollten leer stehende Schlösser und Lehenhäuser dienen, die möglichst mit Lehr- und Industrieschulen verbunden werden könnten. Die angehenden Lehrer könnten dadurch auch im Landbau und der Hauswirtschaft unterwiesen werden. Ausserdem würde im Seminar alles gelehrt, was in den Schulen später betrieben werden soll. Und man würde ihnen „die beste Art und Weise zeigen, wie sie nun auch das, was sie selbst wissen, Anderen mittheilen“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 12) könnten. Sollte bei Austritt aus diesen Seminaren keine Stelle frei sein, so würden sie als Assistenten (Adjuncten) angestellt, bis eine solche frei würde. Wer soll aber diese Seminare besuchen, in Anbetracht des schlechten Rufs der Lehrer? Bisläng sei die Lehrtätigkeit ein Geschäft von Männern aus armen und minderbemittelten Schichten gewesen, die sich durch ihren Unterricht das Gehalt aufbesserten. Da sich aus guten Verhältnissen niemand für eine solche Tätigkeit entscheiden werde, müssten die angehenden Lehrer weiterhin aus Familien rekrutiert werden, die erstens auf die Arbeitskraft des Jünglings ein paar Jahre verzichten könnten und zweitens eine sichere Garantie dafür darstellten, später möglichst lange im Schuldienst zu verbleiben, i.e. sich auch in Zukunft mit dem Beruf des

Lehrers begnügen könnten. Die ideale Rekrutierungsmasse findet Lauterburg in den Jugendlichen, welche von Pflegeeltern oder auf Kosten der Gemeinde versorgt würden.

Was diejenigen betrifft, welche von Jugend auf von den Gemeinden vertischgeldet werden müssen, so wären ja die Gemeindevorsteher Meister, sie an solche Leüte zu geben, welche die Menschheit auch im Kinde zu schätzen wüssten, und von welchen man hoffen könnte, dass es Ihnen nicht bloß darum zu thun seyn mögte, das Tischgeld zu beziehen, sonder dass sie auch für ihre moralische Bildung und Vervollkommnung sorgen werden (ebd., S. 19).

Eine weitere Klientel für angehende Lehrer sieht Lauterburg in Kindern von Eltern, die Unterstützungsleistungen von den Gemeinden beanspruchten. Sollten sich dort solche von Intelligenz finden, so wären sie das ideale Potenzial für die Seminarien.

Wenn also die Religionsdiener unter der ärmeren Klasse auf Kinder merkten, welche Gaben und Fähigkeiten an sich verspühren liessen, wenn sie dieselben den Vorstehern der Gemeinden empfehlen würden, dass für ihre Bildung gesorget würde, wenn die Religionsdiener selbst, was sie immer könnten, an ihnen thäten, um sie zur Aufnahme in die Normalschulen vorzubereiten, sollte es diesen wohl an tüchtigen Zöglingen mangeln können? (ebd., S. 21).

Der Lehrberuf scheint nach Lauterburg kein Aufsteigerberuf zu sein, sondern eine zwanghaft verordnete Tätigkeit für Menschen, die der Gesellschaft Kosten verursachen oder verursacht haben.²⁰³ Ähnlich sieht dies Leresche, welcher als Vorbild für die Rekrutierung und Ausbildung von Lehrkräften die *école de charité* in Lausanne erwähnt. Dort würden seit längerem Waisenkinder zu Lehrerinnen und Lehrern ausgebildet.²⁰⁴

Ob die Ausbildungsstätte Schullehrer-Institut, Seminar oder *école normale* heisst, die bildungspolitische Öffentlichkeit wünscht sich die Etablierung einer speziell auf die Lehrtätigkeit aus- und eingerichteten Institution. Die Etablierung eines Lehrerbildungsinstituts scheint auch Bridel von dringlicher Notwendigkeit zu sein, wenn auch erst als zweite Priorität, nachdem ein angemessenes Gehalt für die zukünftigen Lehrkräfte festgelegt sei (Bridel 1983). Müller verweist in seinem Begehren nach Einrichtung von „Landschulmeister-Seminarien“ auf den Geistlichen Johannes Büel von Hemishofen im Kanton Schaffhausen und dessen

203 Die Idee, ärmere Kinder zu Volksschullehrern auszubilden, findet seit Basedow und seinem *Philanthropin* in Dessau eine breite Anhängerschaft. Die so genannten Famulanten sollten für wenig Geld für das Volksschulwesen ausgebildet werden (Hunziker 1881, Bd. I, S. 138).

204 Die *école de charité* von Lausanne wurde auf private Initiative 1726 gegründet, „pour former les enfans des pauvres à la piété et à la vertu, et pour leur inspirer l’amour du travail“ (Panchaud 1952, S. 269). Diese Schule bildete in den ersten Jahren ihres Bestehens Schülerinnen und Schüler für den Unterricht in Landschulen aus (ebd., S. 269).

Fähigkeit, ein Gutachten über die Lehrerbildungsfrage zu erstellen (Müller. BA. ZHR B 1422, S. 150).

Huber bezieht sich hinsichtlich der Methoden auf die katholische Lehrerbildung in der Normallehrart. Seine Vorstellung einer Lehrerbildungsanstalt ist eine einheitliche, zentralisierte Ausbildung in einer „Hauptschule“ in der Landeshauptstadt. Dort sollten auf Kosten der Gemeinden neue oder bestehende Lehrer aus- und weitergebildet werden (Huber. BA. ZHR B 1422, S.41).

Höpfner betont – wie schon Lauterburg – die Notwendigkeit, den Lehrkräften agronomische Kenntnisse zu vermitteln. Sie sollen Boden erhalten, um ihre Kenntnisse nicht nur anzuwenden, sondern auch damit zu experimentieren und ein Exempel für die Nachbarschaft zu statuieren. Die an der Kantonsakademie angesiedelte Lehrerausbildung soll einen breiten Bildungskanon im Studium des Rechts, der Konstitution, der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte umfassen (Höpfner 1800).

Aus der Forderung nach geschlechtergetrenntem Unterricht fordern Secretan, Lauterburg, François den Einsatz von Lehrerinnen im öffentlichen Bildungssystem. Geschlechtsspezifische Charakterannahmen leiten François zur Feststellung, dass weibliche Lehrkräfte für den Unterricht in der ersten Klasse besonders geeignet seien. Weibliche Eigenschaften wie Sanftheit und Geduld erachtet er für den Unterricht im Lesen förderlich. Ein weiterer Grund für die Forderung weiblicher Lehrkräfte liegt in ihrer Nützlichkeit für den Arbeitsunterricht (*éducation industrielle*) der Mädchen, welche besonders auf dem Land vernachlässigt worden sei. François propagiert – wie in Frankreich üblich – das Ideal eines sich ergänzenden Lehrerpaars, das in einem Haus mit Garten wohne und, die Schulkinder in zwei Klassen geteilt, unterrichtet. Interessant ist die Argumentation François' in der Besoldungsfrage der weiblichen Lehrkräfte. Ihr Gehalt soll nämlich tiefer als dasjenige ihrer männlichen Kollegen sein, weil sie die im Arbeitsunterricht hergestellten handwerklichen Produkte verkaufen könnten. Die Lehrerinnen scheinen auch keiner Ausbildung zu bedürfen. „[...] je les prendrais [...] dans la classe des filles d'un certain âge et des femmes dont les enfans sont grands ou qui sont veuves“ (François 1798b, S. 16f.). Ihre Ausbildung leistet die Natur, welche sie für die Erziehung der Kleinkinder und für ihr eigenes Geschlecht genügend befähige.

Lehrerinnen für den Unterricht in Mädchenschulen wünscht sich auch Lauterburg, auch wenn er beklagend anmerkt, dass gegenwärtig kaum geeignete Frauen für diesen Beruf gefunden werden könnten (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 35).

Der geschlechtergetrennte Unterricht in der école de charité, welche Secretan als vorbildliche Institution hervorhebt, habe Kindergouvernanten, Lehrerinnen und gute Mütter hervorgebracht und sei in der Gesellschaft ein Vorbild für Ordnung, Sauberkeit, Liebe zur Arbeit, Sittlichkeit und Demut (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 106).

Fazit

Die bildungspolitische Öffentlichkeit der Helvetik diskutierte weitgehend alles, was im Verlauf des 19. Jahrhunderts zum schulpädagogischen Diskurs gehörte und allmählich kantonal realisiert wurde. Die helvetische Verfassung wird dabei zu einem wichtigen Referenzpunkt für das Nachdenken über die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung. Die Übertragung der Trägerschaft der Schule von der Kirche auf den Staat ist dafür der zentralste Ausdruck. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass in der Bevorzugung der staatlichen Trägerschaft auch ein gewisses Misstrauen gegenüber den Eltern und ihren pädagogischen Pflichten mitklingt. Dem Staat wird bezüglich der Sanktionierung nachlässiger Eltern im Hinblick auf den regelmässigen Schulbesuch ihrer Kinder nicht nur ein grösseres Interesse zugeschrieben, sondern auch mehr Autorität. Gegenüber einer rein staatlichen Finanzierung der Volksschule für alle sozialen Schichten verhalten sich die Schulreformer zurückhaltend. Private Beiträge für den Schulbesuch sind fast in allen Konzepten vorgesehen, die gleichsam als pädagogisierender Akt gegenüber den Eltern von diesen eine Wertschätzung für die Schule abverlangen. Eine gewisse Skepsis gegenüber der uneingeschränkten Autorität des Staates auf die Schule und deren Inhalte sind in den Aufsichtsmodellen erkennbar, die ein rein öffentliches oder ein öffentlich-geistliches Gremium zur Sicherung einer unabhängigen Schule fordern. Impliziter Referenzpunkt für die breit geführte Debatte der Gliederung des Bildungssystems und dessen Durchlässigkeit sind die Menschenrechte. Die Erwartung und Absicht der Abstufung und Abstimmung der einzelnen Bildungseinrichtungen lagen in der Beförderung sozialer Mobilität. Ein weiterer Referenzpunkt liegt im Übergang zur bürgerlichen, arbeitsteiligen Gesellschaft. Wenige Exponenten der bildungspolitischen Öffentlichkeit erkennen die Notwendigkeit eines weiterführenden, allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Unterrichts in einer Institution, die wir heute Sekundarschule nennen würden. Schliesslich wirkt sich die einheitsstaatliche Organisation auf die Ideen der Institutionalisierung wissenschaftlicher Bildung aus. Eine einzige, zentral eingerichtete Universität steht symbolisch für die Einheit der nationalen Elite. Die sprachliche Vielfalt – bereits in der Helvetik zum nationalen Identitätsmerkmal erhoben – wird von den Verfechtern von einer wissenschaftlichen Anstalt pro Sprachgegend höher gewichtet als die nationale

Einheit. Eine neue Rolle wird dem Lehrerstand zugewiesen. Die Lehrer werden gewissermassen als republikanische Funktionäre des Staates idealisiert und als Agenten des Staates mit einem republikanischen ‚Pfarramt‘ versehen. Inwiefern sich diese Rolle in den Konzepten der Nationalbildung manifestiert, wird auch Thema des folgenden Kapitels sein.

Bezüglich der Rationalisierung des Unterrichts und den Konsequenzen in den Methoden und der Verwendung von Lehrmitteln bewegt sich der helvetische Schuldiskurs in der Tradition der Pädagogik der Aufklärung: Klassenunterricht und Normalmethode, Fortgang vom Leichten zum Schweren oder vom Abstrakten zum Konkreten heissen die Leitmotive der Debatte. Das traditionelle republikanische Aufmunterungs- und Belohnungssystem, das im Dienst der Tugenderziehung steht, wird insofern ein Stück weit ‚modernisiert‘, als die öffentliche Bekanntmachung hervorragender Leistung und die diesbezügliche Ehrung durch die Öffentlichkeit dem ‚neuen‘ republikanischen Bürger genügen mussten.

Der pädagogische Diskurs der Helvetik bezieht sich weder auf die Anfangsprojekte der Französischen Revolution von Talleyrand und Mirabeau noch auf die Projekte aus der Direktorialzeit, was nahe liegend scheinen würde. Im gesamthaft betrachteten Diskurs überwiegen weder die Abkehr von sozialer Mobilität durch öffentlichen Unterricht wie bei Talleyrand und Mirabeau, noch die Schwerpunktsetzung auf Elitebildung wie bei Mirabeau. Der Vorrang in den Schulplänen gilt weder der Konzentration auf das höhere Bildungswesen noch der institutionalisierten Mobilisierung des Volkes durch republikanische Feste oder der Anbindung von Bildung an das Privilegium von Besitz wie ab 1795 in Frankreich vorgesehen. Die Bildungsreformen spiegeln vielmehr die französischen Entwürfe aus den Jahren 1793 und 1793, insbesondere von Condorcet, Romme, Lakanal und Bouquier (vgl. Kapitel 4.2). Darin sind die Ideen eines gestuften Bildungssystems, einer Laisierung und Säkularisierung des Bildungswesens, einer staatlichen Schulpflicht und Bildungsfinanzierung, eines auf den Beruf vorbereitenden weiterführenden Unterrichts oder einer öffentlichen Steuerung und Aufsicht des Schulwesens in Form einer Gelehrten-Republik bereits enthalten. Keine Rezeption erfährt hingegen die Gemeinschaftserziehung und Internats-Idee für die Grundbildung von Lapeletier. Politische Bildung bzw. Nationalerziehung sind zentrale zeitgenössische Gegenstände des bildungspolitischen Diskurses. Den Vorstellungen von Mittel und Inhalt einer staatlich institutionalisierten Erziehung zur Nation widmet sich das folgende Kapitel.

6) ERZIEHUNG ZUR NATION

[...] il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale; l'instruction nationale doit former le coeur; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus; la première sera le lustre de la société, la seconde en sera la consistance et la force. L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres, des instruments des calculs, des méthodes, elle s'enferme dans des murs; l'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales, le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée

Jean Paul Rabaut Saint-Etienne

6.1) NATIONALE INTEGRATION IN DER HELVETIK

Wie Daniel Frei in seiner Studie über die nationalintegrativen Bemühungen im ausserschulischen Bereich nachgewiesen hat, war die Erziehung zur Nation eines der Hauptanliegen der Helvetik (Frei 1964). Von ihrem Gelingen machten die Befürworter der neuen Ordnung die Lebensfähigkeit der Helvetischen Republik abhängig. Die Vorstellung, alle Helvetier seien Abkömmlinge derselben Vorfahren, hatte sich längst als Fiktion entpuppt; vielmehr wurde der entscheidende Faktor, welcher massgeblich über den Zusammenhalt oder das Auseinanderfallen einer Nation bestimmend sei, in einer allen *gemeinsamen Haltung* gesucht. Die Gesinnungen, die es vorderhand zu bekämpfen galt, waren bis 1800 der so genannte Kantonsgeist und schliesslich, während den Kämpfen zwischen Föderalisten und Zentralisten, der so genannte Parteigeist.²⁰⁵ Wendungen wie „Eintracht“, „Bruderliebe“, „Harmonie“ und „Liebe“ verliehen dem politischen Begriff „Nationalerziehung“ einen vertraut-familiären Beiklang (ebd., S. 19f.).

Erziehung zur Nation hatte eine doppelte Aufgabe, die jedoch schwer auseinander zu halten ist, nämlich sowohl für die *nationale Einheit* als auch für die neue *politische Staatsordnung*

²⁰⁵ Es wurde vorgeschlagen, eine einzige Partei zu gründen, welche die Religion und Vaterland liebenden Bürger vereinen sollte (Frei 1964, S. 19). Heidegger spricht in seiner Appenzellerschrift (1798) ausdrücklich von dem schädlichen Einfluss des Parteigeistes auf die nationale Gesinnung (Heidegger 1798, S. 28).

Legitimität und Akzeptanz zu erzeugen. Oder in den Worten von Johannes Ith, die „Einheit von den Blättern unsers Codex in die Herzen“ zu pflanzen und den „todte[n] Buchstabe[n] [der Verfassung; Anmerkung A.B.] hier zur herrschenden Ueberzeugung und Gesinnung aufleben“ zu lassen (Ith 1800a, S. 84). Die nationalintegrativen Bemühungen bezweckten primär, die auf dem Papier vorgenommene Einheit durch Weckung eines entsprechenden Fühlens und Denkens im Volk zu beleben (Frei 1964, S. 28).

Grundlegend für die nationale Erziehung in der Helvetik war der Ausbau einer nationalen Ideologie, welche ihren Ausdruck in verschiedenen Mythen fand, die bereits im Ancien Régime unter den Begriffen „Patriotismus“ bzw. „Republikanismus“ gepflegt wurden (ebd., S. 42ff.). Auffallend sind die Argumentationsweisen, die sich auf die Vergangenheit berufen und die historischen Vorgänge der ersten Bünde der Eidgenossen mit der revolutionären, auf Naturrecht gegründeten Freiheitsidee zu verbinden suchen. Insofern wurde die Geschichte dazu beansprucht, die revolutionären Umwälzungen als Wiedergeburt der alten Freiheitsbekundungen auf dem Rütli als eine zweite Revolution darzustellen.

Ein weiterer Mythos betrifft die Charakterisierung *des Schweizers* in der Beschränkung auf lauter vorteilhafte Eigenschaften. Dazu gehören erste Ansätze einer verächtlichen Einschätzung gegenüber allem Fremden, die sich in den Debatten um den sittenverderbenden, den Schweizern *fremden* Luxus und in der generellen Ablehnung der Franzosen äussern.²⁰⁶ Ein beliebtes Mittel, das Vaterland der eigenen Bevölkerung erlebbar zu machen, waren die im 18. Jahrhundert in regem Ausmass publizierte Schweizerreisen.²⁰⁷

Als zentrale Mittel der Nationalerziehung zeichnen sich in der Helvetik vier nationalintegrative Bemühungen ab. Erste Massnahme war die bereits erwähnte Gründung des ‚Bureaus für Nationalkultur‘ als Zentrum der nationalen ‚Propaganda‘. Durch die Herstellung einer Liste mit sämtlichen Personen, die einen potenziellen Einfluss auf die öffentliche Meinung hatten, beabsichtigte man eine gezielte Indienstnahme dieser Personen durch den Staat. Auch wollte man den Stand der öffentlichen Meinung regelmässig erforschen und die der Regierung teils suspekten regionalen Sozietäten durch eine einzige ersetzen.²⁰⁸ Weiteres Interesse des ‚Bureaus‘ galt der Gewinnung der Pfarrer als hervorragendes und glaubwürdiges

206 Für die bildungspolitische Öffentlichkeit etwa: Heidegger, Heinrich: *Über den zürcherischen Luxus* (1798). Vergleiche die Vorträge des Alt-Amtmann bei Weisz 1933. Ansätze dazu sind auch bei Philippe Sirice Bridel, Johann Georg Müller und Anton Höpfner zu finden.

207 Für die bildungspolitische Öffentlichkeit etwa: Heidegger, Heinrich: *Handbuch für Reisende durch die Schweiz* (1787); Afsprung, Johann Michael: *Reise durch einige Cantone der Eidgenossenschaft* (Orig. 1784) 1990.

208 Die putschähnlichen Versuche der Société des amis de la liberté von Lausanne nährten die Skepsis der helvetischen Regierung gegen die einflussreichen und bedeutsamen Sozietäten (Frei 1964). Über die Versammlungen und Tätigkeiten der Société siehe deren Organ, *L'ami de la liberté*.

Sprachrohr der Nation. Sie sollten das Volk zur Loyalität gegenüber der Helvetischen Republik aufrufen und in den Predigten regelmässig aus dem offiziellen Volksblatt vorlesen. François wollte die Pfarrer im Anschluss an die sonntäglichen „exercices religieux“ sogar zu einer Stunde Verfassungslehre verpflichten, welche von den 16- bis 20-jährigen besucht werden sollte (François 1798b, S. 34).

Die Helvetik kennzeichnet sich zweitens aus durch einen auffallenden Hang zu Symbolen. Im Sommer 1798 diskutierten die helvetischen Kammern das obligatorische Tragen der rot-gelb-grünen Nationalkokarde. Diese Debatte, welche Capitani als erste „Totalitarismusdebatte“ bezeichnet, scheute keine Sanktionsideen und diskutierte sogar über das öffentliche An-den-Pranger-Stellen bei Nichtbefolgen (Capitani 1993, S. 26). Auch wenn das Obligatorium schliesslich nicht durchkam, war die Absicht klar. Durch das Tragen der rot-gelb-grünen Nationalkokarde sollten die Träger öffentlich ihre nationale Gesinnung bekennen. Durch das Aufstellen von Freiheitsbäumen mit rot-gelb-grünen Schleifen konnten ganze Dörfer der Staatsumwälzung ihre Anerkennung ausdrücken.

Weiteres Medium waren die staatlichen Zeremonien und Feste, die häufig in Form von Antrittsfeiern für neue Staatsträger stattfanden (Frei 1964, S. 170ff.). Die in der Verfassung verankerten offiziellen Festivitäten sollten den Staat sichtbar machen und die integrierende Wirkung grosser Menschenmassen entfalten und das ganze Volk in *einem* Fest versammeln, was freilich nicht möglich war. Eine Alternative dazu war, das ganze Volk an verschiedenen Orten am gleichen Tag zur gleichen Zeit die gleiche Zeremonie feiern zu lassen, wie Heidegger vorschlägt. „Volksfeste feierte ich alle Jahre in jedem District auf dem gleichen Tag, und die Landesobrigkeit ladete die sämtliche Nation durch ein Decret dazu ein“ (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 84). Von grossem symbolischem Gehalt zeugen die geplanten Festakte im Rahmen des Bürgereids und der Rekrutierung und Versammlung der Wahlmänner.²⁰⁹ Der Bürgereid sollte ein öffentliches und offizielles Glaubensbekenntnis zur Helvetischen Republik und seiner Vertreter sein.

Die Debatte über die helvetischen Festivitäten wurde nicht nur offiziell, sondern auch öffentlich geführt. Zahlreiche Festprojekte wurden von Privatmännern eingebracht.²¹⁰

Zwei Nationalfeste standen beim Bildungsminister Stapfer im Vordergrund: eine Jahresfeier der Gründung der Republik und eine Feier zum Gedenken an die Schlacht von Näfels. Dabei

209 Der Bürgereid wurde bewusst in den Mythos des Rütlichschwurs eingebunden und dem helvetischen Volk als Erneuerung alteidgenössischer Solidarität angepriesen (Römer 2000, S. 68).

210 Aus der bildungspolitischen Öffentlichkeit nimmt François an diesem Diskurs teil. François, Jean Samuel: *Discours prononcé à la société des amis de la liberté, le 6 mars 1798, sur les fêtes civiques* (1798). Zschokke erwähnt in seinem Schulreformplan die Notwendigkeit, ein „Nationalfest der Jugend“ zu etablieren (Zschokke 1798, S. 84; vgl. Frei 1964, S. 167).

verfolgte er die Idee, die alten Volksfeste mit neuen Inhalten und Symbolen zu feiern. In einem Brief an das Direktorium bezüglich der Frage, ob das ‚alte‘ Volksfest von Näfels verboten werden soll, fordert er Bewahrung und Neudefinition der traditionellen Feste.

In der Erwartung, dass die gesetzgebende Körperschaft uns ein gutes System von Institutionen und von Volksfesten gibt, die sich des Nationalcharakters annehmen und ihn tugendsam machen; die das Volk an seine Aufgaben erinnern, an seine Rechte und an das Vaterland durch alles, was die ergreifendste Instruktion und das unschuldigste Vergnügen haben kann. In der Erwartung, dass der Gesetzgeber zivile Feste organisiert, die integrierender Bestandteil der Nationalbildung, wirksame Mittel der moralischen Kultur sein sollen, so ist es die Pflichtschuldigkeit der Regierung, die guten Elemente der Feste, die es gibt, zu bewahren, zu reinigen, zu kombinieren und zur Geltung bringen (Stapfer zit. nach: Helvetischer Bilderbogen 1998, S. 72).

Der Programmwurf für die Nationalfeier der Republik enthält neben militärischen Elementen auch bekannte religiöse Komponenten.²¹¹

Die neue „constitution“ solle „[...]une espèce de religion civique“ werden, fordert François in Anlehnung an Rousseaus Konzept der Zivilreligion (François 1798b, S. 34). Während diese Idee in der Französischen Revolution auch die pädagogischen Konzepte dominiert, spielen zivilreligiöse Zeremonien als Ergänzung zur oder integrativer Bestandteil von der Schule im öffentlichen pädagogischen Diskurs der Helvetik eine geringe Rolle.²¹² Mivilles Vorschlag, die Schule „beym Anfange oder Ausgang“ durch einen „schicklichen kleinen Vers“ singend zu zelebrieren, ist in dieser Hinsicht einzigartig (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 200). Ohne Hinweis auf konkrete Konzepte wird in einigen anderen Reformvorschlägen die Wichtigkeit solcher Anlässe hervorgehoben. Die öffentlichen Schulfeste im Zusammenhang mit der Vergabe von Prämien intendieren weniger die Erzeugung nationalen Bewusstseins als vielmehr die Beförderung der öffentlichen Anerkennung von Schule als staatlicher Institution.²¹³

211 Frei vermutet, dass sich Stapfer dabei stark von den Schilderungen der Volksspiele Genfs inspirieren liess, die Rousseau im *Lettre à M. D’Alembert sur les spectacles* publizierte (Frei 1964, S. 175).

212 Zeremonielle Aspekte des Unterrichts, die sich aus dem religiösen Auftrag der Schule erklären, spielten in Frankreich bereits im Unterricht des Ancien Régime eine bedeutsame Rolle. Die Revolution bediente sich dieser Tradition und brauchte lediglich die Inhalte und die Bedeutung zu substituieren. 1790 wurden die ‚exercices civiques‘ eingeführt, eine sonntägliche, öffentliche Versammlung aller Schüler in den Städten zwecks Unterweisung und Prüfung in der Menschenrechtserklärung und Verfassung (Harten 1990, S. 259f.). Die allmorgendlichen Katechismusrezitationen in der Schule sollten durch die Erklärung der Menschenrechte ersetzt werden. Anstatt mit den Kindern zur Kirche zu gehen, führten die Lehrer ihre Schüler zu republikanischen Festen und politischen Versammlungen. Die ehemals religiösen und kirchlichen Gesänge wurden durch republikanische Gebete und Hymnen ersetzt (ebd.).

Die vierte Bemühung, nationale Integration zu befördern, steht im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Gesang von Volksliedern mit national-ideologischen Inhalten. Dem Medium des gemeinschaftlichen Singens wurde eine bindende Kraft zugesprochen, die schon im Ancien Régime von der *Helvetischen Gesellschaft* als bedeutsam eingestuft worden war.²¹⁴ In seinem Schulreformprojekt bewertet Miville den „Gesang“ als wichtige „Hilfsquelle für National-Erziehung, Sitten, Patriotismus u. Volksvergnügen“ (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 200).

Gemäss dem Entwurf des Büros für Nationalkultur sollte am Siegesfest von Näfels während des militärischen Marsches bei jedem Gedenkstein eine Strophe aus Lavaters Näfels-Lied angestimmt und mit Gewehrsalven durch das Militär beendet werden.

Die bildungspolitische Öffentlichkeit behandelt in ihren schulpädagogischen Konzepten der Erziehung zur Nation im Wesentlichen vier Aspekte:

1) Das Konzept der *Nationalerziehung* beinhaltet die Einbindung der Institution Schule in nationale Feste, Wettkämpfe und Wettspiele mit dem doppelten Zweck, einerseits der Schule Legitimität zu verschaffen und andererseits bei den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl für die Nation zu wecken.

2) Der auf mündigen, vernünftigen Bürgern aufgebaute Staat verlangte zweitens neue Inhalte des öffentlichen Unterrichts. Die Favorisierung der Muttersprache vor dem Lateinunterricht und die Einführung von *enzyklopädischem Wissen*, insbesondere auf das Vaterland ausgerichtete Inhalte wie der vaterländische Geschichts- Natur- und Geographieunterricht, waren als Ideen bereits in den Nationalerziehungskonzepten im Ancien Régime vorhanden (Palmer 1985; König 1960).²¹⁵ Inwiefern die Schulreformer in der repräsentativen Demokratie neue Vorzeichen für die Reform des Curriculums sahen, stellt sich als zentrale Frage.

213 Die öffentlichen Schulprüfungen, wie sie Dünner, Afsprung, François und Höpfner vorschlagen, können aus heutiger Sicht als ‚Qualitätssicherungskonzepte‘ bezeichnet werden. François stellt sich diese Prüfungen als Versammlung für die „élèves de la patrie“ vor, die gleichsam vor einem Unterrichtsgericht (juri d’instruction) ihre Kenntnisse in helvetischer Verfassung, vaterländischer Geographie und Volkswirtschaft (productions, agriculture, industrie, commerce) und den helvetischen Beziehungen zum Ausland unter Beweis stellen sollten (François 1798b, S. 20).

214 1776 entstanden im Rahmen der Helvetischen Gesellschaft die „Schweizerlieder“ von Johann Caspar Lavater und nationales Liedgut (mit Harfenbegleitung) von Thaddäus Müller (Im Hof; Capitani 1983, S. 203f.).

215 Das tradierte Konzept der Nationalerziehung, wie es in Frankreich seit den 1760er Jahren durch den *Essai d’éducation nationale* 1763 von La Châlotais (1701-1785) populär – und durch Diderot (1713-1784), Mably (1709-1783), Condillac (1714-1780), Turgot (1727-1781) und den Abbé Baudeau (1730-1792) vorangetrieben – wurde, forderte u.a. die Einführung der Muttersprache im Unterricht. Auch im deutschen Nationalerziehungsdiskurs wurde vermehrt Unterricht in der deutschen Sprache als Angriff auf die Dialekte einerseits und auf das Latein andererseits propagiert (Palmer 1985; König 1960).

3) Die Rolle der *Tugenderziehung* erhält in der Helvetischen Republik eine neue Komponente. Die Erziehung des guten Republikaners als Basis und Stabilitätsfaktor für die Republik ist seit dem 18. Jahrhundert ein verbreitetes Thema der schulpädagogischen Reformliteratur. Dabei wird der gute Bürger oft als tapferer, starker und mutiger Mensch in Abgrenzung zum gelehrten und wissenden Bürger definiert. In der Helvetik fällt eine Kombination von Tugend und Wahrheit bzw. Moral und Aufklärung – ein seit der Antike bekanntes Modell – für das Ideal des tugendhaften Bürgers auf. Dabei gilt es zu klären, inwiefern die Religion im Unterricht der Helvetischen Republik noch eine Rolle spielt oder wodurch diese bis anhin als wichtigste Stütze der Verfassung gehaltene Herzenslehre ersetzt werden soll.

4) Schliesslich spielten bei den Überlegungen zur pädagogischen Erzeugung und des Staates auch Fragen der politischen Ökonomie eine Rolle. Die seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufkommende Idee der Nationalerziehung konzentrierte sich in der physischen Erziehung auf so genannte Arbeits- und Armenerziehung bzw. *„Industrie“-Erziehung*, auch mit der Absicht, mehr nützliche Bürger für die ständische Gesellschaft zu bilden und die landwirtschaftliche und industrielle Produktion anzuregen (Palmer 1985, S. 55). In der Helvetik wurde zusätzlich das Argument der individuellen bzw. ökonomischen Unabhängigkeit in einer auf Handels- und Gewerbefreiheit basierenden Gesellschaft eingebracht.

6.2) NATIONALERZIEHUNG

Die Erziehung zur Nation durch die Schule war während der Helvetik mitunter *ein* wesentlicher Grund, weshalb sich der Staat überhaupt die flächendeckende Etablierung von Schulen zur Verpflichtung machte. So verstand denn Müller (LU) Nationalerziehung als bestimmendes Element der Organisation von Schule in „Gleichförmigkeit“, als „zuverlässiges Mittel zur Zerstörung des Kantonsgeistes und zur Bildung des Gemeingeistes“ (Zwei Anreden 1799, S. 31f.).

Nationale Erziehung war – wie die angeführten Beispiele bereits andeuteten – auch für die bildungspolitische Öffentlichkeit zentraler Gegenstand. In dreien der hier zugrunde liegenden Quellen wird der Ausdruck „Nationalerziehung“ bzw. „*éducation nationale*“ im Titel aufgeführt (Ith, Dumaine und Chappuis). Bei Chappuis ist, nach der Tradition des Ancien Régime, unter dem Begriff „Nationalerziehung“ die Erziehung zukünftiger Staatsbeamter gemeint (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 133). Gegenstand der Nationalerziehung ist hingegen für Ith „eine Nation in der Totalität betrachtet“, die eben nicht nur auf „einzelne Subjecte“ oder „einzelne Anstalten“ abzielt (Ith 1800, S. 76). Nationalerziehung sei „Erziehung zur Nation“, d.h. eine „öffentliche“, „allgemeine“, „gleichförmige“ und „vaterländische“ Erziehung (ebd., S. 88). Bei Dumaine fehlt eine nähere Bestimmung des Begriffs. Die Institution Schule sollte vorwiegend eine integrierende Funktion an den offiziellen, bürgerlichen Feierlichkeiten einnehmen. „[A]vec les régents en tête“ hat die Schule an der Spitze des Umzugs zu marschieren und der Feierlichkeit entsprechende Hymnen zu singen (Bridel 1983, S. 68).

Das schulische *Konzept der Nationalerziehung* enthält im Kern Forderungen nach physischer und moralischer Erziehung.²¹⁶ Ein solches Konzept entwirft Heidegger, dessen Volksaufklärungs-Plan vollständig im Zeichen körperlicher Ertüchtigung und moralischer Züchtigung steht. Eine ähnliche Absicht verfolgt Bridel, der durch jährliche, öffentliche Wettkämpfe, gleichsam als Nebeninstitution der Schule, die Körper „souple, plus adroit et plus fort“ machen will (Bridel 1983, S. 68). Heidegger versteht sein Nationalerziehungskonzept als Beitrag für die Regeneration des Vaterlandes, um der

Helvetischen Jugend die Energie wieder [zu] geben, welche die hoch-achtbaren von Gott gesegneten und von Europa bewunderten Helvetier hatten: ihnen den Charakter der

216 Ein extremer Plan, im Sinne von undurchführbar, einer Nationalerziehung stellt die uneingeschränkte, staatliche Gleichheitserziehung für die „enfants de la patrie“ von Lepeletier in der Französischen Revolution dar (Baczko 2000, S. 345ff.).

Tapferkeit, der Redlichkeit und der Vaterlandliebe wieder [zu] geben (Heidegger. BA. ZHR B 1422, S. 83).

An den Volksfesten sollen die in „Leibesübungen“ trainierten Jünglinge „für Ehrenkränze von Eichenlaub wetteifern“ (ebd.). Die Namen der Sieger sollten in der Kantonshauptstadt, gemäss der Tradition der Griechen, in eine Säule eingraviert werden. Folgende „gymnastische Übungen“ schweben Heidegger vor:

Im Laufen nach einem Ziele; Im ersteigen eines Hügels im Laufen; Im Springen über einen Graben vermittelst des Springstoks; Im ersteigen auf Baumen; Im Zweykampf und Ringen; Mit schiessen des Vogels auf einer Stange vermittelst des Bogens; Im Schwimmen ob sich Gelegenheit und Gewässer finden (ebd., S. 84).

Unter Aufsicht von Beamten und Schulmeistern sollten diese Übungen sonntags nach Beendigung des Gottesdienstes stattfinden. Der Beste in jeder sportlichen Disziplin sollte die grosse Masse anführen. Die Sonntagsspiele stehen nicht nur im Dienst der physischen, sondern auch der moralischen Erziehung. Das Spiel gewöhne die Jugend an Mass und Zielgerichtetheit und halte sie fern von „Dorfschenken“ (ebd.).

An den gesetzlich verankerten Volksfesten soll sich die Gemeindejugend paarweise versammeln und, begleitet von den Beamten der Gemeinden, nach dem Hauptort des Distrikts marschieren.

Den Männern folgten dann die Mädchens nach und Pfarrer und Schuhlmeister beschlossen den Zug. Den Zug belebten die Mädchens durch Absingen vaterländischer Lieder. Auf einem weiten Plazze in der nähe des Hauptorths des Districkts wäre dann die allgemeine Versammlung der verschiedenen Municipalitäten und da reiheten sich die Zuschauer an den ausseren Enden so dass die Acteure im Mittel herum genug behielten, ganz im Centro werde eine Bühne errichtet auf welcher die Municipal-Beamten und die geistlichen ihren Standplazz fänden. Diese Beamten wären die Richter bey den Spielen und ertheilten die Siegeskränze und dem geschicktesten Jüngling ein mit Blumenkränzen gezieres Kalb, das auf Kosten des ganzen Dorfdistricts herbey geschenkt würde. Jeder Sieger würde nach beendigten Übungen unter dem Gesange der Mädchen nach Hause zurück gebracht und dasjenige Mädchen im Dorfe, das von einem Feste zum anderen das beste Zeugniß von Arbeitsfleiss und guter Ausführung hätte, das erhalte an diesem festlichen Tage einen Kranz von Blumen und gienge bey Rückzuge dem Sieger zur Seite wenn das Dorf einen Sieger bekäme, und wenn kein solcher geehrter Jüngling, so träte das bekränzte Mädchen den Knaben vor, in der Mitte von zahlr. Municipal-Beamten und führte den Zug (ebd., S. 84f.).

Das Festprojekt Heideggers dient in erster Linie der Moral- und Tugendbildung unter einer Atmosphäre sozialer Kontrolle. Am Ende des Festtags soll im Dorf zu Musik aufgespielt und

getanzt werden und gleichzeitig alle von den Beamten diagnostizierten „Ungezogenheiten, Händel, Völlerey der Jungen und alten“ bestraft werden (ebd., S. 85). „So könnte ohne grossen Aufwand des Staates; mit durch bessere Schuhl-Einrichtung die Jugend in ewig Zeit gebessert und zu fähigen Jünglingen vorbereitet werden“ (ebd.). Schliesslich erwähnt Heidegger noch die Rolle der Mädchen an diesen Zeremonien und Volksfesten. Sie sollten die Sieger durch den Gesang von „Bitt und Danklieder zu Gott“ und „Lieder zur Stimmung für Vaterlandliebe“ ehren (ebd.). Heideggers zivilreligiöses Schul- und Volksfest ist stark an die Tradition der antiken Sport- und Festanlässe angelehnt und weist Verbindungen mit religiösen Elementen auf.

6.3) ENZYKLOPÄDISCHES WISSEN

Als vermeintliches Gegenkonzept zur Nationalerziehung tritt in den pädagogischen Diskursen der Helvetischen Republik – wie auch in der Französischen Revolution – das *Konzept des öffentlichen Unterrichts* auf. In der öffentlichen Debatte der Helvetik erwähnen drei Autoren den Ausdruck „öffentlicher Unterricht“ bzw. „instruction publique“ im Titel (Bridel, Secretan und Zschokke). Das *Konzept des öffentlichen Unterrichts* ist zielgerichtet auf die Vermittlung von Kenntnissen, die dem Bürger den Weg in die Gesellschaft öffnen sollen, um in Rechtsgleichheit dem Staat und der Gesellschaft gegenüberzutreten können (Osterwalder 1996, S. 419). Bridel spricht nicht von Nationalerziehung, sondern von „éducation civique“, welche die Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben und die damit zusammenhängenden Pflichten zum Inhalt hat (Bridel 1983, S. 62).

Beide Konzepte intendieren die Beförderung der nationalen und sozialen Kohäsion und verwenden dazu lediglich andere Methoden und Inhalte. Die Revolution wandte beide Konzepte gleichermassen an, da gemäss der tradierten Anthropologie zur Formung des handlungsfähigen Menschen sowohl Vernunft als auch Gefühl und Leidenschaft ausgebildet und bewegt werden sollten. Nationale Erziehung und öffentlicher Unterricht werden im pädagogischen Diskurs der Revolution unterschiedlich, selten jedoch einander ausschliessend, gewichtet, sondern vielmehr als schwesterliche Konzepte eingeführt.²¹⁷ Die

217 Dies trifft im Wesentlichen für die pädagogischen Konzepte für die Kinder der Revolution zu, wohingegen sich die pädagogischen Bemühungen im Hinblick auf die erwachsene Bevölkerung weitgehend auf Erziehung beschränken. Bezüglich der Gewichtung können exemplarisch Romme, welcher das Konzept des öffentlichen Unterrichts als Union von Erziehung und Unterricht beschreibt, und Rabaut Saint-Etienne angeführt werden, welcher den Unterricht als die kleine Schwester der Erziehung versteht (Baczko 2000).

Hauptunterscheidung der beiden Konzepte liegt in den erhofften Wirkungen: öffentlicher Unterricht soll die *Vernunft* ausbilden, nationale Erziehung die *Herzen* berühren.

Das mehrfach geäußerte Konzept der Allgemeinbildung, einer minimalen Grundbildung für alle, das gewissermaßen zum Konsens der bildungspolitischen Öffentlichkeit in der Helvetik gehört, wurde in einigen Schulplänen auch konkretisiert. Müller (LU) nennt zwar keine konkreten Bildungsfächer, definiert aber das Ziel einer solchen allgemeinen Bildung. In Anlehnung an die Botschaft des Ministers Stapfer nennt er die Kenntnisse der Menschenrechte und Bürgerpflichten und die Fähigkeit einen Beruf zu wählen und damit Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zu erlangen (Zwei Anreden 1799, S. 34). Das Konzept der Allgemeinbildung soll jeden Bürger befähigen, den Zustand juristischer, politischer und ökonomischer Freiheit zu erreichen. Die spezielle Ausbildung besonderer Neigungen und Fähigkeiten im Dienste eingeschränkter Gesellschaften sei in republikanischen Staaten nicht zweckmässig. Welche Kenntnisse sollen aber in republikanischen Staaten allgemein vorhanden sein? Zunächst soll das Allgemeinwissen ein *nützlich* Wissen sein, das gleichzeitig militant bzw. wirksam in der Bekämpfung der Vorurteile und Irrtümer sei. Im schulpädagogischen Diskurs der Helvetik sind zwei Tendenzen bezogen auf die curriculare Inhalte der Elementarbildung sichtbar. Zum einen werden zu den elementaren Kulturtechniken mathematisches und naturwissenschaftliches Wissen als allgemein notwendig und nützlich propagiert. Zum anderen wird der Fächerausbau stark national ausgerichtet.

Müller und Bernold diskutieren die Erweiterung des Fächerkanons erst für die höheren Bildungsstufen. Müller sieht zwar den Unterricht der Realien als Vorbereitung auf die Bürgerschule vor, überlässt diesen aber dem Pfarrer als für die Schüler fakultatives Angebot. Der Unterricht des Volksschullehrers Huber beschränkt sich auf die elementarsten Kenntnisse, wie sie seit Jahrhunderten gelehrt wurden: Lesen, Schreiben (auch in der lateinischen Schrift) und Rechnen. Als erstes Ziel der Landschulen definiert Bridel ebenfalls die Notwendigkeit allen Kindern beiderlei Geschlechts das Lesen und Schreiben, „la base de toute éducation“, beizubringen (Bridel 1983, S. 63). Diejenigen Kinder, die fähig und empfänglich für ein breiteres Wissen seien, könnten sich dieses durch die von Bridel entworfene schweizerische Jugendbibliothek aneignen (vgl. Kapitel 5.2). Dünner, Hassler und Heidegger konkretisieren den Fächerkanon für die Volksschule nicht.

Quelques idées sur l'instruction publique des
enfants des campagnes

Les idées de l'auteur sont que l'on ne doit pas se contenter de donner à l'enfant des notions de lecture et d'écriture, mais qu'il faut lui faire connaître les usages de la vie civile, et lui inculquer les principes de la morale et de la religion. On propose de créer des écoles communales où les enfants apprendraient à cultiver la terre, à fabriquer des objets utiles, et à se gouverner eux-mêmes. L'auteur insiste sur l'importance de former le caractère de l'enfant, et de lui donner une éducation qui le rende capable de résister aux tentations du monde et du malin.

On se propose d'organiser une société de bienfaisance qui s'occupe de l'éducation des enfants des campagnes. Cette société aurait pour objet de réunir les ressources nécessaires à l'entretien d'écoles gratuites, et de veiller à ce que les enfants ne soient pas abandonnés à eux-mêmes. Elle pourrait aussi organiser des ateliers où les enfants apprendraient à travailler, et à gagner leur pain honnêtement.

Il est également proposé de créer des bibliothèques publiques dans les villages, et de faire venir des instituteurs qualifiés pour enseigner aux enfants les éléments de la science et de l'art. On insiste sur le fait que l'éducation doit être adaptée à la situation des enfants des campagnes, et qu'il ne faut pas leur imposer des études qui leur seraient inutiles.

Enfin, l'auteur propose de créer des sociétés de lecture et de discussion, où les adultes pourraient se réunir pour étudier ensemble les livres et les questions de la vie. Ces sociétés pourraient aussi organiser des fêtes et des jeux, qui serviraient à renforcer le sentiment de la communauté et à promouvoir le bien-être de tous.

Abb. 34: *Quelques idées sur l'instruction publique des enfants des campagnes (Bridel 1799)*

Mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen

Tschan legt besonderen Wert auf die Mathematik und die Realien, die – ausser der Geographie – nicht speziell auf Helvetien bezogen behandelt werden müssen. Nachdem die Schüler des Lesens und Schreibens „mit deutschen und lateinischen Buchstaben“ kundig seien, sollen im Alter von 9 bis 10 Jahren die vier Rechenoperationen mit ganzen Zahlen und der Unterricht in Geographie und Geschichte eingeführt werden (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 93). Mit 13 oder 14 Jahren würden die Kinder Aufsätze in deutscher und französischer Sprache zu verschiedenen, für den zukünftigen Bürger relevanten Themen verfassen und mathematische Regeln mit gebrochenen und ganzen Zahlen anwenden können. „Nach dieser Schule sind die Kinder mit den nothwendigsten Kenntnissen für den Privatstand versehen“ (ebd., S. 94).

Eher kaufmännisch ausgerichtet sind die allgemeinbildenden Inhalte bei Miville. Zum Unterricht in Natur- und Menschengeschichte soll jeder aus der Schule entlassene Knabe „einen vernünftigen *Brief [zu] schreiben*, die im gemeinen Leben vorkommenden *Rechnungen u. kleinern bürgerlichen Contrakte [zu] verfertigen*“ können (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 197; Hervorhebungen im Original). Dazu kommt der Umgang mit Massstab, Lineal und Zirkel als jedem Knaben nützlich Wissen.

Zu den „occupations nécessaires et utiles à tous les individus“ gehörten bei Secretan das Studium der Geschichte von den speziellen Ereignissen und Personen bis zu den grossen Zusammenhängen (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 60). Die Pflichten des Menschen gegenüber der Gesellschaft und die Beziehung des Menschen zu Gott, Kenntnisse der eigenen Sprache und die Realien sind weitere Zweige des allgemeinbildenden Kanons. Zu den nützlichen Realien zählt er die Naturgeschichte, Geometrie, den Ackerbau, die Botanik und die Handelswirtschaft, die praxisbezogen unterrichtet werden sollen.

Allgemeinbildung bedeutet für Zschokke den Erwerb von Fertigkeiten, welche allen unabhängig von der späteren beruflichen Tätigkeit „nothwendig und immer nützlich sind“ (Zschokke 1799, S. 44). Jedes Kind soll also in den Gemeindeschulen nicht nur lesen, schreiben und rechnen lernen oder in die Grundsätze der Moral eingeführt, sondern auch in den Realfächern unterrichtet werden, so

[...] dass es deutliche Vorstellungen von den merkwürdigsten Dingen in der Welt, von der Erde und ihren Theilen, von der Natur und ihren Reichen, von den Menschen und ihren gesellschaftlichen Verbindungen empfangen (ebd., S. 45).

Auf die Frage, was man wissen müsse, antwortet Deriaz zunächst negativ. Das erste Wissen, das gelehrt werden müsse, sei die Reform oder die Zerschlagung von falschem Wissen. Das richtige Wissen gründet in seiner naturphilosophischen Erkenntnistheorie. Die ersten Gegenstände der menschlichen Erkenntnis seien die vier Elemente der Natur. Diese stehen in einem organischen Verhältnis; die Erde im Zentrum, umgeben von Wasser, Luft und letztlich Feuer. Als den zweiten Teil bezeichnet Deriaz die sechs Seiten des Universums: das Oben, Unten, Vorne, Hinten, Rechts und Links und als zweiten Punkt den Orient, Okzident, Septentrion und Midi oder Osten, Westen, Norden und Süden. Die vier Kontinente, die Einteilung in männlich und weiblich, die Ordnung der Natur in das tierische, pflanzliche und mineralische Reich dienen Deriaz – nicht ohne die Himmelskunde und die Planeten zu erwähnen – als Grundlage des Alphabets. Diese Natur könne nämlich nur mit den Sinnen und mittels deren Organe wahrgenommen werden. Der Mund, dieses vokale Instrument der Sprache, sei das Schlüsselsinnesorgan, das zu den acht Tönen, welche die musikalische Oktave „et toutes les langues parlées dans tout l’Univers“ ausmache, hinführe (Deriaz. BA. ZHR B 1422, S. 55).

Die Voraussetzung eines jeden Menschen, nicht durch Unwissenheit in Abhängigkeit zu geraten oder regelmässig hintergangen zu werden, sei der Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens, meint Leresche. Der Unterricht müsse aber noch andere Gegenstände einbeziehen, deren Kenntnisse für alle nützlich seien. Dazu zählt er nebst den stereotyp geforderten nationalen Unterrichtsfächern auch wirtschaftliches Wissen für das Haus und die Landwirtschaft. Davon verspricht sich Leresche einen Gewinn für den Patriotismus (Leresche. BA. ZHR B 1422, S. 19).

In Chappuis Methode vom Konkreten zum Abstrakten steckt der Ausbau der elementaren Kenntnisse auf die Naturgeschichte. Der Unterricht soll im Freien, im Garten, auf dem Feld, auf der Wiese, in den Reben und im Wald stattfinden (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 134). Vom Pflanzenwissen bis zur Verarbeitung der verschiedensten Nutzpflanzen gehört alles zum Kanon nützlicher Erkenntnisse.

National determinierte ‚Allgemeinbildung‘

Tschan verleiht den Sprachen, insbesondere der Pflege der Muttersprache, ein grosses Gewicht. Die Unterrichtssprache soll grundsätzlich Deutsch sein, denn mit Latein seien die Kinder zu lange geplagt worden. Auch habe die lateinische Sprache in den Schulen indirekte Selektion betrieben, indem die Eltern ihre Kinder vom Schulunterricht dispensiert hätten, weil ihnen das Latein nichts nützte. Tschan bezieht sich zudem auf sprachdidaktische

Erkenntnisse, wonach der Erwerb einer fremden Sprache dann erfolgreicher sei, wenn die Muttersprache hervorragend beherrscht werde.

Es scheint weit besser zu seyn, dass die Kinder zuerst ihre Muttersprache allein nach den Regeln erlernen, weil sie alsdann eine andere Sprache weit leichter lernen werden, wenn sie im Alter ein wenig fortgerücket sind und wenn sie die Einrichtung einer Sprache und alle Theile der Rede schon kennen (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 94).

Mit elf oder zwölf Jahren sollen die Kinder die zweite Landessprache, das Französische, lernen. Der Fremdsprachenerwerb würde dadurch erleichtert, dass in der Schule fortan „nur die französische Sprache“ geredet und geschrieben würde. Davon verspricht er sich einen besseren Lernerfolg als durch einen längeren, auswärtigen Aufenthalt.

[...] so werden sie ohne Zweifel nach der letzten Klasse überhaupt weit richtiger diese Sprache schreiben und reden, als wenn man sie für ein oder das andere Jahr in dieser Absicht mit vielen Kösten an ein französisches Ort geschicket hätte, welches für viele nicht einmal thunlich ist, und wobey sie oft Zeit verlihren (ebd., S. 96).

Auch Miville richtet ein besonderes Augenmerk auf das Erlernen der deutschen Sprache, auf verständiges und deutliches Lesen, damit der „singende Schulton“ verschwinde (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 198). Der Lehrer hat die Begriffe zu erklären und grammatische Übungen zu veranstalten. Die Frage, was zum elementaren Allgemeinwissen gehöre, beantwortet Miville in Anlehnung an Rochow, dessen sieben Kontrollfragen er durch weitere, spezifisch schweizerische Bildungsziele ergänzt.²¹⁸

Kennt der Schüler das *Wesentliche der Staatsverfassung u. Gesetze seines Vaterlandes*? Kennt der aus der Schule als hinlänglich unterwiesene entlassene Knabe die *Hauptdata der vaterländischen Geschichte*, wie auch das gemeinnützigste von den *Veränderungen* u. der jetzigen *Beschaffenheit des Menschengeschlechts* (ebd., S. 196; Hervorhebungen im Original).

Das Argument Girards für die Pflege der Muttersprache, sei es französisch oder deutsch, richtet sich gegen den Gebrauch der Mundarten (Patois) in den Schulen. Für den Unterricht im Lesen und Schreiben sei der Dialekt schon immer ein Hindernis gewesen (Girard 1950, S. 27).

von Gottes und Obrigkeit wegen erlaubt oder verboten ist? 4) Weiss er, wie man *vermeidet*, durch eigene Schuld *krank zu werden*, u. was man in Krankheiten unterlassen muss, um bald wieder die Gesundheit herzustellen? 5) Kennt er den Werth guter Gesinnungen durch dein beyspiel u. deiner lehre? 6) Ist es ihm deutlich genug worden: warum ‚*Gott über alles u. die Menschen wie sich selbst lieben*‘ der Inbegriff der wahren Religion ist? 7) Weiss er, die Wahl seiner künftigen Lectüre, Lebensart, u. seine näheren Verbindungen nach weiser Regel anzustellen? (Miville. BA. ZHR B 1427, S.196; Hervorhebungen im Original).

Zur Allgemeinbildung gehören für ihn weiter die Geschichte, die wesentlich zur Ausbildung des moralischen Gefühls beitragen soll, und die wichtigsten Prinzipien des öffentlichen Lebens (*état civil*) und die Rechte und Pflichten des helvetischen Bürgers. Der Unterricht in Naturgeschichte müsse – wie jeder andere Unterricht auch – einen Bezug zum Alltag (*expérience journalière*) haben und den Zweck verfolgen, die volkstümlichen Vorurteile auszumerzen.

Ziel der allgemeinen Bildung ist für Lauterburg die Ausbildung des ‚christlichen Republikaners‘, eines Bürgers, der stets das allgemeine Wohl im Sinne hat (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 29).²¹⁹ Das Wissen des ‚christlichen Republikaners‘ geht über die elementaren Kulturtechniken hinaus und ist auf vaterländisches Wissen, die Kenntnis der helvetischen Konstitution, Geschichte und Geographie der Schweiz fokussiert. Für die Kenntnis der Verfassung wünscht sich Lauterburg – zusammen mit Dumaine – einen Konstitutionskatechismus.

Afsprung legt neben der besonderen Pflege der Muttersprache, der „Vaterlandsgeschichte und Geographie Helveziens“ Wert auf die „Liebe zum Vaterlande, Hochachtung für die vaterländische Verfassung, Gehorsam gegen die Gesetze“ (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 36).

6.4) TUGENDERZIEHUNG

Der wahre Republikaner, so Chappuis, könne nur ein „*homme décidément vertueux*“ sein und insofern sei die Tugend die Basis und Voraussetzung aller Republiken (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 137). Dass Tugend und Sittlichkeit das Fundament des republikanischen Staates ausmachen, gehört seit der Antike zum politischen Diskurs. Galt die erwünschte Wirkung der Tugenderziehung bislang der bedingungslosen Liebe zu den Gesetzen und dem tapferen Willen zur Verteidigung des Vaterlands, erhält sie nach der helvetischen Staatsumwälzung eine neue Bedeutung und neue Inhalte. Das tradierte Verhältnis der Tugend zum Politischen definiert den tugendhaften Bürger in einer repräsentativen Demokratie nicht länger als leidenschaftlichen Patrioten, sondern als aktiven, vernünftigen Teilnehmer am öffentlichen und politischen Leben.

219 Die Bezeichnung „christlicher Republikaner“ bei Lauterburg oder die Symbiose zwischen einem „gute[n] Christ[en]“ und „gemeinnützig[e] Bürger“ bei Dünner sind Ausdruck der Anstrengung, sakrale Werte in das neue politische System zu überführen. Diese Überführung von einer religiös geprägten Tugend in eine politische Tugend war schon im Ancien Régime gelegentlich thematisiert worden (vgl. Tanner 1787, S. 58).

Für Ith beinhaltet die Erziehung des *guten Menschen* eine Erziehung zum „aufgeklärt=moralische[n] Mensch[en]“ (Ith 1800a, S. 76). Weil die Lebenszwecke der Menschen und die Zwecke des Staates in einer „politisch=bürgerlichen Verfassung“ zusammenfallen, reichen weder die Moral noch die Aufklärung für das gute Leben alleine aus (ebd.). Aufklärung ohne Erziehung zur Sittlichkeit hält Tschan geradezu für staatsgefährdend. Die Schule soll sich sowohl um die Fortschritte in den Künsten und Wissenschaften wie auch um die Sittlichkeit kümmern, denn der „feinste Gelehrteste Kopf bey einem verkehrten Herzen kann die verderblichste Pest [...] des ganzen Staates werden“ (Tschan. BA. ZHR B 1422, S. 105). Die „grössten Antriebe zur Tugend und Rechtschaffenheit“ liefern die Religionskenntnisse, die insofern in den öffentlichen Schulen behandelt werden sollen, als sie in den verschiedenen Konfessionen übereinstimmen (ebd., S. 91). Bei Tschan sind es diese allgemeinen, christlichen Prinzipien, die den Schüler „zur Volkesverehrung und Tugend“ hinführen (ebd.).

Girard beruft sich auf die helvetische Staatsverfassung, wenn er die Veredlung der Moral aller Bürger fordert. Unter Tugend versteht er, in Abgrenzung zu den Privatinteressen, ein gemeinwohlozentriertes Interesse. Der sittenlose Mensch sei nicht fähig zur Bruderliebe (*fraternité*), Gleichheit und Freiheit bedeuteten für ihn Missachtung der gesellschaftlichen Ordnung und uneingeschränkte Erlaubnis. Bereits in der Antike hätte man erkannt, dass die Tugend die erste Qualität des Bürgers sei und infolgedessen dem unmoralischen Bürger die Rede in der Volksversammlung untersagt (Girard 1950, S. 15). Eine Tugendlehre ohne Religion ist für Girard undenkbar. Die antiken Republiken hätten die Religion zur Untermauerung ihrer moralischen Gesetze zu Hilfe genommen. Die Lehren des Christentums in seiner Einfachheit und Reinheit aus der öffentlichen Schule zu verbannen, bedeutete den „*coup le plus funeste à la vertu, aux moeurs et à la société*“ (ebd., S. 16). Die Menschheit sei nicht gemacht für eine „*religion philosophique*“, die ausschliesslich auf der Vernunft aufbaue (ebd., S. 17). Eine einzige Maxime des Christentums bewertet Girard – entgegen der Auffassung der französischen Materialisten – als aufklärender und überzeugender als das schönste moralische Traktat. Auf die Fragen, ob der christliche Religionsunterricht in den Schulen nicht der Gewissensfreiheit widerspreche und ob die Religion in den staatlichen Aufgabenbereich fallen dürfe, antwortet Girard mit dem uneingeschränkten Legitimationsrecht des Staates, alles unternehmen zu dürfen, was dem Ziel des Staates entspreche. Der christliche Unterricht dürfe lediglich die Konfessionen nicht verletzen.

Bridels evangelisch verstandenes Christentum, das die Seelen veredelt und die Herzen verbessert, sei am besten geeignet, die öffentlichen und privaten Tugenden zu üben, um

sowohl im politischen und privaten Leben als auch in der Volkswirtschaft auf eine Verbesserung hinzuwirken. Tugenderziehung heisse aber Vermittlung des reinen Christentums und nicht philosophische Betrachtung. Dieser Bereich der Erziehung gehöre zu den Aufgaben der Pfarrer und der Familie (Bridel 1983, S. 62). Dazu brauche der *Pasteur* einen verbesserten, präziseren Katechismus, welcher die moralischen Lehren detaillierter darstelle und damit mehr Einfluss auf die Herzen haben werde.

In eudämonischem Sinne verwendet Afsprung die Tugenderziehung als Handlungsanweisung zur Glückseligkeit. Erkenntnis und Wahrheit machten noch kein Glück aus; das „erkannte Gute“ müsse gewirkt werden, was soviel bedeutet wie tugendhaft sein (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 32). Zur Wahrheit, dieser Grundschule, „worauf die Vollkommenheit des Staates beruhet“, kommen die Tugenden, die u.a. zur sozialen Kohäsion beitragen sollen (ebd., S. 36). Afsprungs Kardinaltugenden heissen „Fleiss, Industrie, Liebe zum Vaterland und Gehorsam, Hochachtung für die vaterländische Verfassung, Gehorsam gegen die Gesetze“ (ebd.). Zum Religionsunterricht in den Schulen äussert sich Afsprung nicht; dass die Wahrheit aber, die Grundschule, worauf der Staat beruhe, sowohl eine menschliche als auch eine göttliche Dimension habe, ist für ihn unbestritten.

Beides, Religion und Sittlichkeit, sind bei Lauterburg feste Stützen des Staates (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 46). Kein Individuum, das gemäss seiner Bestimmung leben wolle, komme ohne sie aus. Religion sei die Grundlage der „Bildung zur Sittlichkeit“ (ebd., S. 47). Insofern solle durch „sokratische Belehrung“ und an den Beispielen in den Geschichten Jesus, die Jugend zur „Überzeugung von der Schändlichkeit, Gefährlichkeit und Schädlichkeit der Laster, als auch der Schönheit und Liebenswürdigkeit der Tugenden“ geführt werden (ebd.).



Chappuis, überzeugt, dass die moralischen Prinzipien und Gefühle die Basis der Republik ausmachen, erwähnt den Moralunterricht im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht. Im Nationalerziehungsinstitut sollten diese beiden Materien als eine behandelt werden, weil die Geschichte dem Menschen eine Lehre für die Erkenntnis der Prinzipien, Vorteile, Rechte und Pflichten der bürgerlichen Gesellschaft (*société civile*) sei (Chappuis. BA. ZHR B 1422, S. 136f.). Das Ziel sei, „de mieux faire juger encore des peuples contemporains“ über die Fortschritte der Gesetzgebung, der Volkswirtschaft und der Aufklärung (ebd.).

Als enge Verknüpfung mit den Prinzipien des Christentums verstehen Miville und Dünner die Begriffe „Moral“ und „Tugend“.

Vergesst nie, dass Tugend auf den reinsten u. innigsten Empfindungen der Seele beruht, dass sie Kunst und Gewohnheit ist, den Willen zu Befolgung des ewigen Sittengesetzes [...] (Miville. BA. ZHR B 1427, S. 200).

Damit wehrt sich Miville – wie Girard – gegen die Versuche, die Moral als reine Philosophie oder Theologie zu betrachten. Die „Erweckung“ guter Neigungen erfolge durch lebendige Beispiele oder durch Vorbilder „in alten Geschichten“ (ebd.). Als Lehrmittel für den verstandesmäßigen Moralunterricht schlägt Miville die Verwendung von Rochows „Catechismus der gesunden Vernunft“ vor (ebd.). Religionsunterricht solle ebenso wenig „bloss Gedächtnissache“ noch „Gegenstand des kalten Rasonnements“, sondern „Herzenssache“ sein (ebd.). Falls die helvetische Regierung den Religionsunterricht aber tatsächlich vom moralischen Unterricht trennen wolle, seien die ursprünglichen Lektionen der Religion durch Sittenlehre zu ersetzen.

Religion und Moral gehören auch bei Dünner eng zusammen. Bei den älteren Kindern sollen religiöse Motive in die „häuslichen, bürgerlichen, allgemeinen, besondern, und überhaupt alle [...] Pflichten“ einführen, wohingegen bei kleineren Kindern weltliche Erzählungen mit Identifikationsfiguren für das Gute und das Böse sensibilisieren sollen (Dünner. BA. ZHR 1422, S. 50).

Ich wünschte, dass kleinen Kindern Bücher in die Hände gebracht werden könnte, die ihnen das Lernen zur Lust machten, und zugleich ihnen die ersten Empfindungen fürs Gute beybrächten, durch angenehme und ihnen begreifliche kleine Geschichtchen von artigen liebenswürdigen Kindern, so wie ihnen auf der andern Seite aus dem Betragen schlechter Kinder ein Ekel gegen alles was unartig ist, und wenn denselben nicht bey

Zeiten gewehret wird, nach und nach zur Lasterhaftigkeit verleitet, müsste eingeflöst werden (ebd., S. 49).

An solchen Büchern mangle es nicht, schwieriger sei es, die Lehrer zum zweckmässigen Gebrauch derselben zu begeistern und anzuleiten. Der bei den älteren Kindern zu veranstaltende moralische Religionsunterricht zielt auf die allen Konfessionen gemeinsamen Lehrsätze und auf die „reine und thätige Ausübung der Gottes und Menschenliebe“ (ebd., S. 46).

Secretan plädiert für den Ausschluss des Religionsunterrichts *und* der Moralerziehung aus dem Bereich des öffentlichen Unterrichts.

L'éducation morale et religieuse, susceptible sans doute des moyens publics, mais plus en rapport avec la dernière fin de l'homme, au dessus des institutions sociales et humains, paroit appartenir davantage aux parens qu'à la société (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 124).

Die Moral entwickle sich aus dem jedem Menschen eigenen moralischen Sinn; dieses „mobile secret“, diesen „régulateur infaillible“ gelte es nur noch zu wecken (ebd., S. 117). Nur dazu dürfe der Staat beitragen, denn Immoralität und Irreligiosität seien „plus dangereux que les factions, ce sont des principes de destruction plus actifs que des armées étrangères“ (ebd., S. 116).

Die moralische *Erziehung* aber, die zweifellos auch gesellschaftlichen Zwecken diene, gehöre ausschliesslich in den Autoritätsbereich der Eltern.

Grundsätzlich gegen diese Vermischung von Religion und Moral eingestellt ist Zschokke. „Unter Religion verstehen wir nur Glaubenslehre und scheiden von ihr die Sittenlehre“ (Zschokke 1799, S. 42). Weil der Staat seinen Bürgern nicht vorschreiben dürfe, was sie glauben sollen, gehöre der Religionsunterricht nicht zu den Gegenständen der öffentlichen Schule. Auch wenn das „Verhältnis der Religion zur öffentlichen Erziehung“ die konfessionelle Lehre den jeweiligen Kirchen übertrage, dürfe der Staat in den öffentlichen Schulen aber auf die Notwendigkeit des „Glauben[s] an das Daseyn eine[s] höchsten Wesens, zu dem Glauben an eine moralische Weltregierung, zu dem Glauben an die Unsterblichkeit unsrer Seele“ drängen (ebd., S. 44). Was die Sittenlehre, die unzweifelhaft Teil des öffentlichen Unterrichts sein soll, umfasst, thematisiert Zschokke nicht.

Tugend und Religion werden in den helvetischen Bildungsplänen eng zusammenhängend behandelt. Hinter Vorstellungen wie „das moralische der Religion“ in den öffentlichen Schule zu erörtern oder die allen Konfessionen gemeinsamen Lehren des Christentums für den Moralunterricht zu verwenden, steckt eine aufgeklärte Theologie, welche die konfessionellen

Gräben überwinden will. Ein solch überkonfessionelles, reines Christentum, wie es von Girard, Miville und Bridel eingebracht wird, soll gleichsam ein Gegengewicht zur reinen Vernunftphilosophie darstellen. Dass die Ausbildung der Vernunft mit der Tugend- und Moralerziehung einhergehen soll, wird vorwiegend von denjenigen Reformautoren eingebracht, die den tugendhaften Bürger als Grundsäule von stabilen Gesellschaften und Staaten betrachten.

6.5) ERZIEHUNG ZUR *INDUSTRIALITÄT*

Eine wichtige Bedeutung im Zusammenhang mit der Erziehung zur Nation erhält in der bildungspolitischen Öffentlichkeit die Debatte um die Beförderung des Wohlstands und der Überwindung der Armut, die so genannte Erziehung zur ‚Industrialität‘.²²⁰ Gemäss Art. 4 der helvetischen Verfassung soll auf das Primat der Aufklärung der Wohlstand folgen, was mit pädagogischen Mitteln zu erfolgen hat (Hilty 1878, S. 731). „Industrie“, so Müller (LU), sei die „Mutter der Erfindungen und der Quelle des bürgerlichen Wohlstandes“ (Zwei Anreden 1799, S. 29). Als erstes soll der helvetische Bürger aufgeklärt und als zweites zu einer positiven Arbeitshaltung, verbunden mit möglichst vielen handwerklichen und praktischen Fertigkeiten, erzogen werden.

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts fordern gemeinnützige Sozietäten die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten in den Landschulen zwecks Effektivierung der landwirtschaftlichen Produktivität (Böning 1983, S. 151ff.). Dabei sollten auch die durch Armut verursachte ‚Vagabundiererei‘ und Bettelei durch arbeitspädagogische Massnahmen überwunden werden.²²¹ Zudem erhoffte man sich durch die Verbindung von Kinderarbeit und Unterricht eine erleichterte Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht. Mit der Idee der Industrieschule ist aber nicht, wie Hunziker in seiner mehrbändigen *Geschichte der schweizerischen Volksschule* (1881) behauptet, eine „berufliche Gewerbeschule“ gemeint, sondern vielmehr ein Vorläufer der im 19. Jahrhundert allmählich etablierten, berufsvorbereitenden Sekundarschulen (Hunziker 1881, Band II, S. 6). In diesem Sinne ist u.a. Dumaines obligatorische Distriktschule zu interpretieren, zu der ein Stück Boden für den „cours pratique d’Agriculture“ gehören soll. Die Schüler lernten dort nicht nur den Schnitt der Reben und der Bäume, die Kunst der Bewässerung, sondern kurz: alle praktischen Fertigkeiten, die dem

220 Entgegen dem heutigen Sprachgebrauch wurde bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein unter dem Begriff „Industrie“ eine individuelle positive Arbeitshaltung gemeint, die auch als Fleiss bezeichnet wurde. Bei den im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in Deutschland gegründeten „Industrieschulen“ handelt es sich um eine Stadt- oder Landschule für Kinder aus den untersten Schichten, worin neben dem Unterricht der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen Wert auf praktische Fertigkeiten gelegt wurde, die zu so genanntem industriösem Verhalten beitragen sollten (Schneiders 1995, S. 186). Ideologische Verfechter der in Deutschland verbreiteten Industrieschulen waren u.a. Heinrich Philipp Sextro (1746-1836) und Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Zu Gründungen von Industrieschulen kam es durch die Pfarrer Wagemann (Göttingen) und Kindermann (Böhmen). Allein im Jahre 1787 verdoppelten sich die in den vorangehenden zehn Jahren entstandenen Industrieschulen auf 200 Stück (Aumüller 1974, S. 75). In der Schrift *Ueber die Bildung der Jugend zur Industrie* (1785) verwendet Sextro den Begriff im Sinne von „anhaltende Thätigkeit, möglichste Uebung und schnelle Anwendung der Kräfte der Seele und des Körpers [...]“ (Sextro 1968, S. 34).

221 Der Begriff der „Armut“ ist seit dem Mittelalter mit Diffamierung, Unmoral und Verbrechen verknüpft. Dabei wurden die Armen eingeteilt in die der Fürsorge würdigen Armen und die oftmals vertriebenen unwürdigen Armen (Sassnick 1989, S. 12ff.).

zukünftigen Arbeiter, dem Kaufmann, dem Soldaten und dem öffentlichen Beamten nützlich sind.

In der Helvetik wird das Konzept der Industrie-Erziehung vielschichtig diskutiert. Erkennbar sind protestantische Motive, die sich auf die Bekämpfung des Müssiggangs und der Faulheit durch Beschäftigung konzentrieren. So fordert Höpfner die Verbindung der Schule mit der Arbeitsschule um die „Jugend vor Trägheit oder schlimmen Streichen zu bewahren“ (Höpfner 1800, S. 59). Weniger verbreitet ist das Lockesche Argumente, wonach ein gesunder Geist nur in einem gesunden Körper wohne und Arbeit ein sinnvoller Ausgleich zur geistigen Tätigkeit darstelle. Vorherrschender sind Nützlichkeitserwägungen – teils vor dem Hintergrund einer zunehmend arbeitsteiligen Gesellschaft.²²² Die Konzepte einer produktionsverbundenen Elementarschule verfolgen zusätzlich den Aufbau eines Arbeitsmarkts (Aumüller 1974, S. 33ff.).

Bekämpfung des Müssiggangs

Gegen den verwerflichen Müssiggang wollen Lauterburg und François vorgehen. Die bisherige Schulorganisation hätte nämlich nur Trägheit und Müssiggang hervorgebracht, kritisiert Lauterburg. Im Sommer würden die Kinder, wenn auf den Feldern keine Arbeit zu verrichten sei, zu viel herumvagabundieren.

Man braucht in denselben [Tagen ohne Arbeit; Anmerkung A.B.] ohnehin die Kinder zu nichts, und sie werden ohne Aufsicht und Sorge auf den Gassen gelassen, wo sie um sich

222 Diese drei Motive weist ebenfalls Gonon in seiner Studie über die Herkunft des Arbeitsschulgedankens nach (Gonon 1992). Verbreitet für die Idee der Pädagogisierung der Arbeit ist die protestantische (im Pietismus und Calvinismus noch verstärkte) Ansicht, den Grad der religiösen Gesinnung durch Aktivismus, durch vollbrachte Werke beweisen zu können. Die „Werke sind Ausdruck dafür, dass kein verwerflicher Müssiggang besteht“ (ebd., S. 28). Den zweiten Motivationsbereich verortet Gonon im Gedankengut John Lockes. Nicht durch Regeln, sondern durch Gewöhnung sollten Kinder zur moralischen Tugend erzogen werden. Wichtig sei dabei die körperliche Erziehung, die zu einem gesunden Geist beitrage. Diese körperliche Erziehung werde durch sinnvolle körperliche Beschäftigung erreicht, gleichsam als Ausgleich zum geistigen Lernen (ebd., S. 37). Schliesslich, so Gonon weiter, steht die Verbindung von Arbeit und Erziehung im Zusammenhang mit der Glückseligkeit und Nützlichkeit. Dieses Motiv ist in den Schulen der Philanthropen zu finden, welche auf ein gemeinnütziges, patriotisches und glückseliges Leben vorbereiten wollen. Die Ertüchtigung der körperlichen Kräfte, der Gebrauch der Hände sollten die Not, Armut und Verwahrlosung – verstanden als Selbstverschulden – überwinden (ebd., S. 44).

Das Konzept der Arbeitserziehung ist auch in der Französischen Revolution Gegenstand des pädagogischen Diskurses. Talleyrand möchte durch Arbeitserziehung die körperliche Entwicklung fördern und die Industrie als utilitaristische Tugend etablieren. Er verknüpft damit aber auch ökonomische Selbstständigkeit: „[...] qu'on n'est complètement libre, qu'autant qu'on ne dépend pas d'autrui pour subsister“ (Talleyrand zitiert nach: Baczkó 2000, S. 129). Im Nationalerziehungsplan von Lepeletier nimmt Arbeit den Stellenwert der körperlichen Ertüchtigung und Gewöhnung ein (accoutumance au travail). Die damit verbundenen Zwecke sind Produktionssteigerung, Kriminalitätsprävention, Elendsüberwindung und Selbstständigkeit (ebd., S. 361ff.).

die Langeweile zu vertreiben, solche Dinge verrechnen und üben, welche ihrer Moralität höchst gefährlich und schädlich sind (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 26).

Die Arbeitserziehung Lauterburgs, Mittel der Erzeugung einer arbeitsamen Mentalität, steht im Dienste der Prävention selbstverschuldeter Armut. Die Industrieschule ist eine

Anstalt, welche gewis ihre grossen Vortheile haben würde, den Charakter des gemeinen Landvolkes besser zu bilden, und den Erwerbffleis, der unter demselben meist schlummert zu heben (ebd., S. 22).

Ein weiteres Argument für die Industrieschulen entspringt aus der Not der Klasseneinteilung auf dem Land. Dank der Einführung der Industrie verspricht sich Lauterburg die simultane Beschäftigung der jüngeren und älteren Schüler. Es könnten sogar drei Klassen gleichzeitig zur Schule gehen.

Da wären Abtheilungen genug, dass man in dem oberen Stokwerk, die Lehr, in dem unteren die Industrieschule halten, und in dieser Knaben und Mädchen zu mancherlei Arbeiten anführen, auch allenfalls dem Lehrer und seiner Haushaltung Wohnung geben könnte. Behielte man auch etwas Domänen, so könnte man die Kinder im Frühjahr, Sommer und Herbst zum Landbau anführen (ebd., S. 42).

Die Arbeiten, welche in den Industrieschulen verrichtet werden sollen, richten sich nach den lokalen Ökonomien und nach dem Geschlecht. Waren es im süddeutschen Raum vorwiegend textile Arbeiten, sind es bei Lauterburg hauptsächlich landwirtschaftliche Arbeiten (Sextro 1968, S. 2; Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 42). Durch Arbeitserziehung sollte der Faulheit vorgebeugt und die Ausmerzung der Bettelei vorangetrieben werden. Infolgedessen spricht sich Lauterburg dafür aus, die Kinder vermehrt zur Mithilfe im elterlichen, landwirtschaftlichen Betrieb anzuhalten. Dann

würden [wir] bald weniger Faullenzer, weniger der Gesellschaft lästige Bettler haben, die in Zeiten, wo der Landbauer sein Hemd in der Arbeit vom Schweisse durchnezt, im kühlen Schatten liegen, allerhand Muthwillen treiben, das, was sie am Abend werden in den Häusern erbetelt haben, unverdient geniessen, sich zum Sprichwort machen, wenn sie auch zuweilen Hunger haben: ‚Lieber einen leeren Darm, als einen müden Arm‘ (ebd., S. 34).

Ähnlich argumentiert François, der die Kinder durch die Beschränkung der intellektuellen Bildung auf das absolut Notwendigste vor Untätigkeit bewahren möchte, weil die „paresse [est] la source de tous les vices“ sei (François 1798a, S. 33.). Wenn die Kinder in ihrer Freizeit nicht beschäftigt würden, so sei das Resultat zwingend Boshaftigkeit, Verderbtheit und Undiszipliniertheit. Er erklärt die Industrie-Erziehung gleichwertig zum Unterricht, so wie es in der *école de charité* von Lausanne längstens Praxis sei. Gemäss François’

anthropologischen Überzeugungen müsse jeder Mensch, unabhängig von seinem gesellschaftlichen Stand, prinzipiell das Arbeiten erlernen und die Mittel erwerben, die ihm die Arbeit leicht und erfolgreich machten (ebd., S. 13f.). Die erste Handarbeit, das Stricken, steht in enger Verbundenheit mit der Landwirtschaft, derjenigen beruflichen Tätigkeit, die in nichtindustrialisierten Gesellschaften allen Menschen nützlich sei.

[...] notre pays n'étant pas un pays de fabrique, je n'ai pas sù trouver un ouvrage des doigts plus analogue à l'état d'un enfant de la campagne; il est portatif, il peut se faire en plein air, en marchant ; les enfans en allant mener les bêtes, à l'abreuvoir, ou au pâturage, où ils restent pour les garder peuvent s'en occuper (ebd., S. 15).

Das Stricken hindert sowohl Mädchen wie Knaben vor Untätigkeit. Das Stricken definiert im Übrigen auch Lauterburg für beide Geschlechter als eine nützliche Handarbeit.²²³ Die weiteren Arbeiten werden bei François geschlechtsspezifisch determiniert und sehen für Mädchen Näh- und Stopfarbeiten und für Knaben Korbflechten, Feldarbeit bis zum Erlernen eines Berufs vor. In arbeitsteiligen Gesellschaften sei die Beschäftigung der Kinder in den Fabriken leichter, meint François, dessen ökonomische Theorie auf einer Vollbeschäftigung der ganzen Familie beruht.²²⁴ Sollte der Familienvater einer Lohnarbeit nachgehen, so könnte seine Gattin beispielsweise einen Pflanzplatz bewirtschaften, wo sie die Kinder ebenfalls beschäftigte (ebd., S. 30f.).

223 „Selbst Knaben, deücht mich, könnten sich damit beschäftigen. Solche Arbeiten sind doch unserem Geschlecht keine Schande, und es kann uns oft vortheilhaft seÿn, das Lismen zu verstehen, oder die Nadel führen zu können. Ich danke es meiner Mutter im Grabe, dass sie mich in beÿdem nicht ganz unwissend gelassen hat“ (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 62, S. 45).

224 François möchte auf dem Land mehrere Fabriken gründen, die er als Quellen des Wohlstandes bezeichnet. „Voyez les environs de Bâle, de Zurich, de ST. Gall, le ci-devant Toggenbourg, le canton d'appenzelle, c'est l'habitant de la campagne, qui fabrique les rubans, les mousselines, toiles de coton &c.“ (François 1798b, S. 25f.).

Gesunder Körper – gesunder Geist

Das auf die Antike zurückgehende Credo eines gesunden Geistes in einem gesunden Körper wird von Bernold und Secretan für die Körpererziehung in öffentlichen Schulen legitimierend angeführt. „Wird der Leib verdorben, so wird’s die Seele auch u. umgekehrt“, meint Bernold, der die physische Erziehung auf regelmässige Gymnastik beschränkt (Bernold. BA. ZHR B 1422, S. 126). Secretan will die gymnastischen Übungen durch die ‚Industrie‘ ergänzen. Die Industrie-Erziehung sei nicht länger nur für diejenigen Kinder, welche eines Tages von ihrer Handarbeit leben müssten, sondern auch für die, welche eine „instruction libérale“ erhielten (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 106). Jeder Mensch brauche Gesundheit, einen robusten, gelenkigen Körper und Gewandtheit, weil „[...] l’état sain du corps et l’exercice quelconque de ses facultés corporelles influent considérablement su la santé de l’ame et l’intelligence“ (ebd., S. 106f.).

War die Gymnastik in der Antike zu wenig zielgerichtet, so kann durch einige Stunden Handarbeit täglich, durch den Besuch von Ateliers, der Blick geschärft und die Geschicklichkeit erworben werden, wie und mit welchen Instrumenten die Materialien bearbeitet werden können. „Dexterité“ heisst die Schlüsselqualifikation, die durch die Erziehung zur Industrie erreicht werden und dem Lehrling die Lehre leichter und kürzer machen soll (ebd., S. 107). Auch die Gesellschaft erhalte durch die Erziehung zur Industrie ihren Nutzen an arbeitstätigen „[...] artisans, des artistes, ou des agriculteurs éclairés, qui non couteus d’une routine aveugle se feroient de nouvelles vues et viser à des découvertes“ (ebd., S. 108). Ausserdem sei dem zukünftigen Bürger dadurch ein ökonomisch unabhängiges Leben garantiert. Auch Secretan bezieht sich – wie François – auf das Vorbild der *école de charité* in Lausanne. Aus dieser Institution träten seit langem geschickte Arbeiter, Verwaltungsangestellte wie auch Lehrer und Lehrerinnen aus. Die in der *école* gebildeten Frauen überzeugten in ihrem Haushalt durch Ordnung, Reinheit, Arbeitsfreude, Sittlichkeit und Demut (ebd., S. 113f.).

Beitrag zur Glückseligkeit

Der Reformvorschlag von Afsprung erwähnt den Begriff „Industrie“ zwar nur einmal im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Moral. Sein Erziehungsplan kann aber als Ganzes als Konzept einer Erziehung zur Glückseligkeit durch ‚Industrie‘ interpretiert werden. Wohlstand kommt – im Gegensatz zur helvetischen Verfassung – bei Afsprung *vor* Aufklärung. Die Regierung, so folgert er daraus, sollte deshalb besonders darauf bedacht sein, durch pädagogische Massnahmen den Wohlstand zu fördern.

[...] sie [die Regierung, Anmerkung A.B.] muntere zu Künsten und Wissenschaften auf, sie begünstige den Ackerbau, sie befördere Gewerbe und Handlung, und so nuzwecke sie alles das, was hienieden das Glück der Menschheit ausmachet (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 31).

Die Regierung ist demnach berechtigt, von allen, die sich innerhalb der Staatsgrenzen aufhalten, Fleiss und Tätigkeit zu verlangen. Wenn Erziehung als derjenige Prozess verstanden werde, derart bestrebe, fleissige und tätige Bürger für die Gemeinschaft zu bilden, so bedeute Erziehung auch Voraussetzung für Ruhe, Ordnung und Glück im Staat (Afsprung. BA. ZHR B 1422, S. 32). Gemäss der pädagogischen Theorie der Philanthropen stehen bei Afsprung Arbeit und Erziehung im Zusammenhang mit Glückseligkeit und Nützlichkeit. „Nutzen“ und „Nützlichkeit“ werden aber nicht im utilitaristischen Sinne verwendet, sondern bedeuten staatsbezogene Effizienz und Funktionalität.

Lauterburg intendiert durch die Verbindung des Unterrichts mit Handarbeit, nebst der Beseitigung des Müssiggangs, ebenfalls einen gesamtgesellschaftlichen Nutzen.

[...] denn ein wahrer Patriot lebt nicht für sich alleine, er lebt für Andere und mehr für Andere, als für sich selbst; er freüt sich nicht ausschliesslich seiner eigenen Bequemlichkeiten, seines Wohlbehagens, er freüt sich des allgemeinen Wohls, sollten sich auch vermeinte Feinde in demselben leben; er opfert zur Beförderung allgemeinen Bestens gerne einen Theil seines Wohlbehagens auf (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 11).

Gleich wie der fleissige Bürger das Wohl der Allgemeinheit zu befördern helfe, werde der faule und träge Bürger zur Last einer ganzen Gesellschaft.

Gesamtgesellschaftlich argumentiert auch Müller (LU), wonach durch die Verbindung der Bürgerschulen mit der ‚Industrie‘ eine Vorbereitung auf diejenigen Tätigkeiten, Gewerbe und Handelszweige stattfinden könne, die dem Staat nützlich erscheinen. Seine Forderung nach Industrieschulen ist eine Konsequenz der verfassungsmässig gewährleisteten freien Berufswahl und Handelsfreiheit. Die Industrieschulen hätten ausserdem den Vorteil,

ökonomische Unabhängigkeit sowie Freude und Lust an der Arbeit zu erlangen. Dadurch, dass der Staat gewisse Handelszweige für nützlicher als andere erkläre, könne er zudem regulierend eingreifen.

Die Erziehung zur „Industrialität“, die im Wesentlichen auch eine berufsvorbereitende Funktion hat, wurde demzufolge geschlechtlich determiniert. Da die zukünftige Bestimmung der Frau der Aufklärung in der Rolle der guten Gattin, Mutter und Hausfrau lag, wurde auch ihre Erziehung zur Arbeit in Bezug darauf definiert. Besuchten die Knaben Manufakturen, übten sich im Herstellen und Reparieren von alltäglichen Gegenständen, sollten die Mädchen häusliche Arbeiten lernen. Während die Knaben „Geometrie und Zeichnen“, „Netzstricken, Bastseile, Ringe, Körbe flechten“ sollen, üben sich die Mädchen im „Spinnen, Lismen, Stricken, Nähen“ (Höpfner 1800, S. 59).

Von dieser Rolle der Frauen als „gute Christen, Hausmütter und Wirthschafterinnen“ oder „gute[n] Ehegattinnen, Hausmütter und Kindererzieherinnen“ verspricht sich die bildungspolitische Öffentlichkeit (Bernold, Müller, Miville, Secretan, François) eine gewichtige Wirkung auf die Zukunft der neuen Staatsordnung, denn die Frauen hätten grossen Einfluss nicht nur auf die zukünftige Generation von Staatslenkern, sondern auch auf ihre Ehemänner und damit auf die Gegenwart (Lauterburg. BA. ZHR B 1422, Heft 61, S. 28; ebd., S. 38f.).

[...] les femmes sont susceptibles du plus ardent patriotisme [...] ce sont elles qui donnent du prix au courage, qui forment l'enfance, animent la jeunesse et soutiennent l'homme dans tout le cours de sa vie (François 1798, S. 35).

Gute Mütter sind „actives, ménagères et industrieuses“, meint Bridel, und im Hinblick darauf sollten sie von einer Lehrerin angeleitet werden, „à coudre, à tricoter, à filer, à réparer le linge et les bas“ (Bridel 1983, S. 71). Über diese Tätigkeiten hinaus sei auf die Einhaltung von Reinheit und Ordnung zu achten.

Dieser ausschliesslichen Bestimmung der Frau auf das häusliche Leben widerspricht Secretan. Es sei dumm zu glauben, die Hälfte der Menschheit sei unfähig sich zu bilden

et de la reduire par une instruction trop bornée aux occupations des ménages, qui leur appartiennent sans doute, mais qui n'excluent point le developpement des facultés intelcutelles, du jugement du goût et de la mémoire (Secretan. BA. ZHR B 1422, S. 73f.).

Die Frauen, so Secretan unter Verweis auf die englische Frauenrechtlerin Mary Wollstonecraft (1759–97) und ihre Schrift *les droits des femmes*, hätten sowohl Rechte im Hinblick auf die

Kultur wie auch auf die Regierungen (ebd., S. 80).²²⁵ Die Angst vor gebildeten Frauen könne nur eifersüchtigen und herrischen Köpfen voller Verachtung für das weibliche Geschlecht entspringen (ebd., S. 76).

Fazit

Bei den Nationalerziehungskonzepten handelt es sich weitgehend um Ideen mit weitreichenden Inhalten und Bedeutungen. Zu allererst bedeutete Nationalerziehung die aus dem Prinzip der Rechtsgleichheit in der helvetischen Verfassung abgeleitete Pflicht des Staates, eine flächendeckende, allgemein zugängliche und gleichartige Grundbildung für alle Kinder der Nation anzubieten. Ziel dieses öffentlichen Unterrichts war die Erziehung zur Selbstständigkeit in einem demokratischen Staat. Inhaltlich umrissen die helvetischen Nationalerziehungskonzepte eine breite Palette an zumeist auf das Vaterland beschränkte Sachkenntnisse in Geographie, Geschichte und Naturkunde, aber auch helvetische Sittenlehre und Tugenderziehung, Grundkenntnisse in politischer Ökonomie und Verfassungskunde.

225 Mary Wollstonecraft verteidigt – gegen Burke und Rousseau – den Begriff “Naturrecht”, insbesondere das Recht der Frauen auf dieselbe Erziehung und Bildung wie die Knaben. Sie argumentierte, dass die Frauen nicht tugendhaft werden können, auch nicht als Mütter, solange sie nicht die Rechte erhalten, auf der gleichen Ebene wie die Männer im wirtschaftlichen und politischen Leben partizipieren zu können. Obwohl sie nicht explizit das Stimm- und Wahlrecht für Frauen verlangte, wurde ihre Emphase für die Rechte der Frauen von der einen Seite belächelt und von der andern bejubelt. In der Französischen Revolution und der Amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung forderten einige Männer und Frauen (Paine, Condorcet, de Gouges u.a.) die gleichen politischen und gesellschaftlichen Rechte für Frauen, wie auch für die Juden und die Sklaven in den Kolonien (vgl. Burmeister 1999; Stübiger 1989; Schröder 1979). In der Helvetischen Republik bleibt die Suche nach ähnlichen Debatten ergebnislos.

7. DIE HELVETIK – WEGBEREITERIN FÜR BILDUNGSPOLITISCHE REFORMEN ?

Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire, s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire, et le temps, plus ou moins long, que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles.

Marquis de Condorcet

Die vorliegende Arbeit beansprucht, einen Beitrag zur schweizerischen Ideengeschichte der Institution Schule in einer von der traditionellen, liberalen Bildungsgeschichtsschreibung bisher gering beachteten Epoche, der Helvetik, geleistet zu haben. Dabei stützt sie sich zeitlich auf die erste Phase der Helvetischen Republik zwischen 1798 und 1800, als eine durch den damaligen Bildungsminister Stapfer verursachte, staatliche und öffentliche Bildungsoffensive stattfand. Der Gegenstand der Untersuchung umfasst eine Auswahl von Bildungs- und Schulreformkonzepten, die zuhanden des Ministers verfasst und von diesem archiviert wurde. Vermutlich befinden sich in den Abertausenden von Foliobänden des Zentralarchivs der Helvetischen Republik noch zahlreiche kleinere und grössere Schulreformpläne, deren wissenschaftliche Aufbereitung ein klareres Licht auf die diskursiven Wurzeln des schweizerischen Schulwesens werfen könnte. Die Eidgenossenschaft verfügte in der Helvetik bereits über ein, nach Massgabe der damaligen Verhältnisse recht gut funktionierendes Volks- und Hochschulwesen. In der Helvetik wurde weder die Institution Schule noch ihre Idee erfunden, sondern eine *neue Vorstellung* von den Aufgaben und Zielen der Schule diskutiert. Die dieser Arbeit zugrunde liegenden 25 Schulreformentwürfe geben Auskunft über diese Ansichten in Bezug auf die Funktion von Schule in einem demokratischen Staat. Die gedankliche Verbindung von Unterricht, Erziehung und Demokratie in ein wechselseitig bedingtes Verhältnis ist eine der wesentlichsten Innovationen des helvetischen bildungspolitischen Diskurses.

Im Folgenden soll die Ausgangsthese diskutiert werden, wonach der Ideenfundus der Partizipanten an der schulpädagogischen ‚Vernehmlassung‘ während der Helvetik einen

wesentlichen Beitrag zur Durchsetzung der Wissensschule im 19. Jahrhundert geleistet hat. Die grösstenteils einer gebildeten Elite angehörenden Akteure antworteten auf die neuen Herausforderungen, die sich der Schule durch die gewandelte Staatspolitik und Volkswirtschaft offenbar aufdrängten.

7.1) DIE WISSENSCHULE

Die Idee der modernen Schule als öffentlichem Ort, die für uneingeschränkte Verbreitung des Wissens Sorge und uneingeschränkte Zugänglichkeit gewährleistet, tritt in der Helvetischen Republik als konzentrierte gedankliche Leistung auf, die zweifellos ihre Vorläufer in der Aufklärung hat. Was diese Schule kennzeichnet, sind die Organisation und Einteilung des Unterrichts in Klassen und Fächer, der portionierte Aufbau des Lehrstoffes und danach ausgerichtete Lehrbücher. Das vermittelte Wissen ist auf die Bedürfnisse von Gesellschaft und Staat ausgerichtet und orientiert sich am Fortschritt der empirischen Wissenschaften. Merkmale ihrer äusseren Disposition sind eine staatliche Trägerschaft und Organisation, dauerhafte Gebäude und Infrastrukturen, ein gestuftes Angebot von der elementaren Grundbildung zu wissenschaftlicher Bildung und eine Menge gut ausgebildeter Lehrkräfte. Die Schüler in der modernen Schule werden nach ihren Leistungen und Fähigkeiten beurteilt und sollen nach Massgabe dieser Kriterien in eine weiterführende Bildungsinstitution befördert werden.

Getreu diesem Konzept postulierten die Akteure der helvetischen ‚Vernehmlassung‘ in verblüffendem Konsens die Etablierung einer öffentlich-staatlichen Elementarschule, deren flächendeckende Verteilung nach dem geometrischen Prinzip den Zugang für alle gewährleisten sollte. Der Schulbesuch wurde entweder zur Pflicht von oder zum Recht für alle erklärt, was konsequenterweise die Forderung nach kostenlosem Unterricht beinhaltete. Die Finanzierung der Schule sollte von öffentlich-staatlicher Seite via Steuern und Fonds gewährleistet werden. Zentral war der Gedanke der Organisation von öffentlichem Unterricht und Erziehung als ein System, dessen Gliederung am häufigsten drei Stufen vorsah. Kriterien für den Aufstieg von der Elementarschule in weiterführende, höhere Schulen bis in die Akademie oder Universität sollten Fähigkeit und Leistung sein. Als Anreiz zur Leistung existierten tradierte Vorstellungen von Belohnungssystemen wie Bücher- und Geldprämien und neue Auffassungen der Emulation von öffentlichen Bekanntmachungen spezieller Leistungen bis zur Gewährung von Stipendien. Übereinstimmung bestand zwar in der

Zielsetzung einer Professionalisierung der Lehrkräfte, wenn auch der Weg dahin mehrere institutionelle Lösungen von der Lehrlingsausbildung über eine seminaristische bis zu einer akademischen Ausbildung vorsah. Entsprechend wurden für den neuen Berufsstand der Lehrkräfte auch eine höhere Besoldung und bessere Arbeitsbedingungen gefordert.

Was die innere Organisation der öffentlichen Schule betrifft, stellte die von Stapfer lancierte bildungspolitische Öffentlichkeit zudem Überlegungen zur Rationalisierung des Unterrichts an, die sowohl die Einteilung in Klassen (nach Fähigkeit oder nach Alter) und die Einführung von Fächern und Stundenplänen als auch die Portionierung des Lehrstoffes, Entwicklung von Lehrmitteln und methodische Durchführung des Unterrichts beinhaltete. Gefordert wurden schliesslich auch der Ausbau des Curriculums und die Ausrichtung der Unterrichtsinhalte auf die Bedürfnisse von Gesellschaft, Politik und Ökonomie. Die Vermittlung von wissenschaftlich gesichertem Wissen sollte den zukünftigen Bürger schliesslich befähigen, sich als politisches und gesellschaftliches Wesen aktiv betätigen zu können und ökonomisch unabhängig zu werden.

Legitimiert wurde die Wissensschule mehrheitlich mit Argumenten von Recht und Gerechtigkeit, die für die politischen und sozialen Beziehungen in der Helvetischen Republik grundlegend geworden waren. Bei einer Minderheit kann die Forderung nach der staatlichen Pflichtschule aber auch als Ausdruck eines Misstrauens gegenüber den Eltern und ihren Interessen interpretiert werden. Das Interesse von Staat und Gesellschaft an lese- und schreibkundigen Bürgern wurde höher gewichtet als die Rechte der Familie und der Eltern. Die Schule wird damit implizit zum Autoritätsmerkmal des Staates erklärt. Gleichzeitig existierten jedoch auch Bedenken gegenüber der Macht und Autorität des Staates als Monopolist der Wissensverbreitung und -generierung. Die moralischen und politischen Risiken der staatlichen ‚Aufklärung‘ warf das Problem der Kontrolle und Begrenzung der Macht des Staates auf. Die Lösung hiess – und heisst bis heute – *öffentliche Aufsicht* über das staatliche Schulwesen.

Als Argumente für ihr Konzept der Wissensschule machten die Vertreter der bildungspolitischen Öffentlichkeit neue Herausforderungen in Staatspolitik und Volkswirtschaft geltend. Die *demokratische Staatsumwälzung* und die Etablierung eines repräsentativ-demokratischen Staatswesens warfen Steuerungs- und Systemfragen auf im Hinblick auf eine *Gleichheit* sowohl im Angebot von wie im Zugang zu Unterricht. *Rechtsgleichheit* und *Wahlrecht* waren die zentralen Rechtfertigungen für eine flächendeckende Etablierung von Elementarschulen und dem allgemeinen Recht auf eine minimale Grundbildung. Die Gewährung gleicher Zugangschancen verlangte Lösungen im

Hinblick auf die Förderung des Talents unabhängig von Geburt und Herkunft, was sowohl die Abschaffung sämtlicher Erbprivilegien legitimierte wie auch die soziale Mobilität enttabuisierte. Weiter erforderte der Anspruch eines toleranten, der *Gewissensfreiheit* verpflichteten Staates einen neuen Umgang mit religiöser Unterweisung und konfessionellem Unterricht in staatlichen Schulen. Dass Religion in den schulischen Wissenskanon gehören sollte, wurde zwar nicht bestritten, sondern lediglich inhaltlich begrenzt. Der schulische Religionsunterricht wurde als überkonfessionelle, christliche Morallehre definiert, die zuweilen mit der republikanischen Bürgertugend gleichgesetzt wurde.

Für die neue Definition von Schule und den zu vermittelnden Inhalten waren auch nationalstaatliche Argumente grundlegend. Identitätsstiftende Momente für den Begriff der Nation waren in der Helvetik die kulturelle *Vielfalt* bezogen auf Herkunft und Sprache des Volkes, die Organisation der Republik als *Einheitsstaat* und die *demokratischen Prinzipien* wie Rechtsgleichheit, Volksrepräsentation und bürgerliche Freiheit. Nation und Republik wurden faktisch synonym, als ein auf Wissen und Vernunft begründeter Staat begriffen.

Dem Konzept der Mehrsprachigkeit folgend, forderte die bildungspolitische Öffentlichkeit den Erwerb mindestens zweier Landessprachen und die Überwindung des Lateins als offizielle Unterrichtssprache in höheren Schulen. Nationalerziehung bedeutete im Wesentlichen Unterricht in nationaler Geographie, Geschichte und Naturkunde, und in Ansätzen Verfassungslehre, Volkswirtschaftslehre und Volkskunde. In Bezug auf die nationale, republikanische Tugendbildung war die bildungspolitische Öffentlichkeit in ein modernes und ein altrepublikanisches Lager gespalten. Nationale Tugenden wurden zwar gerne rückwärtsgewandt in den Charakteren der Alten Eidgenossen, eher seltener in den Helden der antiken Republiken gesucht, die Tugenderziehung konzentrierte sich jedoch gleichermassen, einerseits auf die Ausbildung der Vernunft und andererseits auf eine autoritäre, physische und geistige Charakterbildung.

Das helvetische Konzept der politischen Bildung, die so genannte *Erziehung zur Nation*, war jedoch nicht beschränkt auf spezifische Unterrichtsinhalte oder physisch-moralische Erziehung. Das Ziel, die Jugend auf eine aktive Rolle sowohl in der repräsentativen Demokratie als auch im öffentlichen Leben vorzubereiten, wurde – und dies als zentralste und wirksamste Innovation – auch mit grundlegenden Fragen im Hinblick auf das gesamte *Bildungssystem* verknüpft. Die Idee der flächendeckenden Einrichtung von staatlichen Schulen galt als symbolischer Akt, gewissermassen als symbolhafte Kundgebung des Nationalstaates.

Die in einigen Landesteilen als rückständig wahrgenommene Industrialisierung und Landwirtschaft war den Schulreformern eine politisch-ökonomische Herausforderung, die auch durch die Schule bewältigt werden sollte. Die Lösung bestand in einer allgemeinen schulischen Vorbereitung auf das Berufsleben, nicht nur zur Professionalisierung der Berufswelt sondern auch im Hinblick auf ökonomische Unabhängigkeit, gleichsam als Bedingung für die Postulate Freiheit und Gleichheit. Je nach geographischer Herkunft der Autoren wurde der Schwerpunkt ihrer beruflich ausgerichteten Inhalte auf die Landwirtschaft oder auf das Handwerk und die Fabrikarbeit gelegt. Gemeinsam ist den vorgeschlagenen Massnahmen die Betonung der vielfältigen Berufskennnisse und Handgriffe, die – geschlechtsspezifisch unterschieden – gelernt werden sollten. Die so genannte ‚Industrie’-Erziehung, wurde mit der Absicht propagiert, die landwirtschaftliche und industrielle Produktion anzuregen, Armut zu überwinden und individuelle ökonomische Unabhängigkeit in der neu auf Handels- und Gewerbefreiheit basierenden Gesellschaft zu erzeugen.

Auslöser und Brennpunkt der Idee der Wissensschule bildet in der Helvetischen Republik Philipp Albert Stapfer mit seinem *Projet de loi sur les écoles élémentaires* vom Juli 1798. Die in dieser Arbeit untersuchten Quellen, zweifellos nur eine Auswahl der helvetischen bildungspolitischen Öffentlichkeit, stehen insgesamt den pädagogischen Ideen Stapfers kaum nach. Durch den expliziten Einbezug der Öffentlichkeit in seine bildungspolitischen Reformvorhaben wollte sich Stapfer, ungeachtet seiner rhetorischen Bezeugungen, wohl kaum selbst informieren und überzeugen von den Schulkonzepten Anderer, präsentierte er doch seinen Schulgesetzesvorschlag zeitgleich mit den allseitig lancierten Aufrufen, sich zur neuen Schule zu äussern. Dahinter verborgen war vielmehr die Absicht, sowohl dem neu geschaffenen Staat wie auch der Einheit der Republik die nötige Legitimität zu verschaffen. Die Einbindung der Öffentlichkeit in gesellschaftspolitische Reformen knüpft an die Tradition des ganzen 18. Jahrhunderts des offenen Gesprächs an. Während der Helvetik erhielt die Öffentlichkeit, wenn auch weniger stark als in der Französischen Revolution eine neue Bedeutung im Kampf gegen die Privatsphäre. Ständiger Dienst an der öffentlichen Sache sollte verhindern, dass Privatmenschchaften einen Keil in die Einheitsbestrebungen werfen konnten. Die Öffnung der Helvetischen Gesellschaft und die Denunziation der aufrührerischen *société des amis de la liberté* im Kanton Waadt oder die Absicht des Büros für Nationalkultur, die bestehenden Sozietäten aufzulösen und durch eine einzige zu ersetzen, zeigen beispielhaft die Skepsis der neuen Volksvertreter gegenüber privaten Versammlungen.

Mit dem Einbezug der Öffentlichkeit war aber auch die Absicht verbunden, die öffentliche Meinungsbildung voranzutreiben.

Mit der Einbindung der Öffentlichkeit forderte der revolutionäre Staat direkt soziale Institutionen der alten Ordnung wie Kirche, Zünfte, Adel etc. heraus. Konnten sich die Schulreformer im Ancien Régime nicht direkt in den kirchlich-theologischen Reformdiskurs einmischen ohne sich vor Strafe zu fürchten, so ist die direkte Aufforderung der Öffentlichkeit durch den Staat ein symbolischer und strategischer Kampf gegen die Kirche als vormalige Trägerin und Aufsichtsbehörde der Schule. Durch die immer wieder kehrenden Ausschreibungen, sich am Discours zu beteiligen sollte dem letzten Bürger klar gemacht werden, wer im neuen Staat das Sagen hat. Dazu kommt die Bestrebung der Machsträger, durch die Einbindung der Öffentlichkeit das Bildungssystem als ein öffentlich konzipiertes, unter der Leitung und Kontrolle der Öffentlichkeit stehendes System zu etablieren. Die Wirkung dieser Strategie spiegelt sich in den Argumenten der bildungspolitischen Öffentlichkeit für unmittelbar notwendige Schulreformen. Die neue republikanisch-demokratische Verfassung im Allgemeinen und die darin gewährten politischen Rechte, insbesondere die Rechtsgleichheit, das Wahlrecht und die bürgerliche Freiheit, aber auch die Einheit der Republik werden zum Ausgangspunkt und als eine Voraussetzung für die neue Schule genommen.

Die konsenshafte Befürwortung der Wissensschule als staatliche Institution zeichnet sich auch deutlich ab vor dem Hintergrund institutionsfeindlicher Konzepte, die zwar nicht nur während der Französischen Revolution sondern auch in der Helvetik, aber *nicht* von der Stapferschen Vernehmlassungsrunde diskutiert wurden.

Die Idee des republikanischen Internats, die zwar auch in der Französischen Revolution eine Aussenseiterposition darstellte und die am prominentesten und radikalsten von Lapeletier vertreten wurde, stellte in der Helvetischen Republik – ausser in Ansätzen bei Dumaine – keinen Diskussionspunkt dar.²²⁶ Vorstellungen von Schule als politischem Mikrokosmos und als Mittel zu einer politischen Sozialisation waren in der Alten Eidgenossenschaft für die Elitenbildung zwar bekannt, wenn auch nicht in diesen totalen Ausmassen. Eine derart egalisierende Erziehung scheint den demokratischen Erwartungen der bildungspolitischen Öffentlichkeit an Erziehung und Bildung für die Helvetische Republik nicht mehr entsprochen zu haben.

Ebenfalls kein Thema der Reform waren für die Protagonisten der Stapferschen ‚Vernehmlassung‘ spielpädagogische Konzepte oder Entwürfe für arrangierte,

226

Vergleiche die Konzeptionen des republikanischen Internats bei Harten 1990, S. 69ff.

veranschaulichte Lernumgebungen zwecks politischer und moralischer Erziehung.²²⁷ Die Methodenfrage war zwar durchaus Gegenstand des Reformdiskurses, wenn auch vorwiegend von den französischsprachigen Autoren. Deren erkenntnistheoretischen Grundlagen didaktischer Überlegungen stützten sich jedoch auf Beobachtung und Experiment und explizite wie auch implizite Bezüge verweisen auf eine enge Verbindung zum Empirismus und Sensualismus.

Das radikalste Gegenkonzept zur Institution Schule wurde 1790 vom Franzosen Hupay in der französischen Nationalversammlung präsentiert (Hupay 1790). Seine „*éducation morale, artiste & domestique, ou paternelle, suivant l'esprit de Juvenal*“ beinhaltet ein Konzept einer ausschliesslich häuslichen Erziehung in einem Wohnhaus geprägt von Liebe, Tanz und Vergnügen. Damit verfolgt Hupay das Ziel, die Schulmeister als Repräsentanten sozialer Herrschaft ebenso abzuschaffen wie die Schulen, diese barbarischen Institutionen, die lediglich den Geist verwirren und die Leidenschaft für die Erkenntnis töten (Harten 1996).

Im Gegensatz zu obgenannten Konzepten konzentrieren sich der Diskurs der bildungspolitischen Öffentlichkeit auf die *Institutionalisierung* der modernen Schule, deren Lerninhalte auf den Erkenntnissen der Wissenschaften basieren und auf die Nützlichkeit in einer demokratischen Gesellschaft und einer agrarisch-frühindustriellen Arbeitswelt ausgerichtet sein sollen. Im Vergleich zu den pädagogischen Konzepten und Gesetzesvorschlägen in der Französischen Revolution sind die Schulreformvorschläge in der Helvetik viel stärker auf die *Realisierbarkeit* unter Berücksichtigung der zeitgenössischen Verhältnisse und Bedürfnisse ausgerichtet. Die bildungspolitische Öffentlichkeit verlangt weder den totalen Bruch mit dem Bestehenden noch orientiert sie sich an unausführbaren Konzepten wie denjenigen Lapeletiers oder D'Hupays. Die helvetische Debatte kennzeichnet weiter in Abgrenzung zur französischen Debatte eine erstaunliche Befürwortung sozialer Mobilität durch Bildung. Diese konzeptuelle Homogenität, die sich vermutlich nur über die Charakterisierung und Typisierung der Träger des Diskurses erklären lässt, ist in den pädagogischen Konzepten der Französischen Revolution in keiner Phase zu finden. Schon zu Beginn der Auseinandersetzung um ein neues Schulwesen mischen sich in Frankreich nämlich die Konzepte eines im heutigen Sinne modernen Schulwesens von Condorcet mit Vorschlägen des Grafen von Mirabeau, der sowohl das Schulgeld und die schulischen Inhalte des Ancien Régimes wie auch den elitären Geschmack der Bildung beibehalten wollte. Der Fortgang des französischen, bildungspolitischen Diskurses ist gleichsam eine Spiegelung der

227 Über den Anschauungsunterricht und die Spielpädagogik in der Französischen Revolution vergleiche Harten 1990, S. 104ff.

politischen Prozesse: Nach 1793 stehen die Projekte Lepeletiers, Lakanals oder Rabaut St-Etiennes im Zeichen der Nationalerziehung als eine Erziehung zur Gleichheit und in einer Abkehr von der Wissensschule mündet. Während der Exekutivherrschaft des Direktoriums liegt der Fokus auf dem höheren Bildungswesen und in der republikanischen Tugenderziehung im Sinne eines frühneuzeitlichen Republikanismus.

Mit ihren Voten für allgemeine Primarbildung, für Durchlässigkeit der Bildungsstufen, für Verbesserung und Ausbau der Infrastruktur im Hinblick auf ein flächendeckendes Bildungsangebot knüpft die bildungspolitische Öffentlichkeit der Helvetik implizit am Bildungskonzept von Condorcet an. Die bildungspolitischen Diskurse der Französischen Revolution nach 1793 werden kaum wahrgenommen und auch die Entwürfe aus der Direktorialzeit werden nicht als den schweizerischen Verhältnissen entsprechend erachtet. Der Diskurs beansprucht weniger die Ambition nach Originalität als vielmehr auf Realisierbarkeit unter Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse. Das erklärt, weshalb sich die Akteure weder dem vormals kirchlich-theologischen Diskurs noch der Besetzung der Erziehungsräte mit Geistlichen verschliessen, obwohl sie die Kirche als Trägerin der Volksschule ablehnen.

Dieser von mir als „realitätsnah“ bezeichnete Diskurs war eine wesentliche Bedingung für die Kontinuität der bildungspolitischen Debatte bis in die 1830er Jahre. Die heterogene Zusammensetzung der Erziehungsräte beispielsweise verschaffte dieser Institution eine breite Akzeptanz, so dass sich diese weit gehend verselbständigte, obwohl sie nach der Auflösung der Helvetik keine Legitimität mehr hatte.

7.2) DIE MODERNE SCHULE: WESSEN DISKURS?

Weshalb erweist sich der Diskurs der Stapferschen Vernehmlassungsrunde in Bezug auf die schulpädagogischen Reformen als derart homogen sowohl im Hinblick darauf was propagiert wird, nämlich die moderne Wissensschule, als auch darauf, was nicht diskutiert wird, nämlich die uninstitutionelle Schule? Wie erklärt sich diese Harmonie pädagogischer Ideen in einer politisch ausserordentlich unstabilen Epoche?

Die klassische Erklärung bildungspolitischer Auseinandersetzungen als Ausdruck konfessioneller, sprachregionaler bzw. kultureller Interessenkonflikte vermag auf diese Frage keine Antwort zu geben. Die Zusammensetzung der bildungspolitischen Öffentlichkeit ist ziemlich heterogen. Eine Überzahl der Autoren ist zwar protestantischer Konfession und lebt in Städten der deutschsprachigen Schweiz; nur gerade fünf Männer sind katholischen

Glaubens und ebenso viele auf dem Land wohnhaft. Gemeinsam ist ihnen eine solide, meist wissenschaftliche Bildung. Sowohl Vertreter des katholischen wie auch des protestantischen Glaubens als auch Ansässige aus der deutschen und französischen Schweiz fokussieren ihre Erwartungen an Bildungsreformen auf die Stabilität der Republik und im Hinblick darauf auf die Schaffung eines *neuen Menschen*. Mit der Staatsumwälzung und dem neuen repräsentativ-demokratischen System legitimiert eine Mehrheit der Autoren – in Ausgewogenheit zwischen Romandie und Deutschschweiz – ihre Reformen für das Schulwesen. Auch die Rede vom Schulwesen, das als Ganzes ein durchlässiges System bilden soll, kann als eine konfessions- und herkunftsneutrale Forderung bezeichnet werden.

Wenn der helvetische Diskurs um die Wissensschule also weder ein katholischer noch ein protestantischer, weder ein französischsprachiger noch ein deutschsprachiger Diskurs ist, um wessen Diskurs handelt es sich dann? Anhand welcher Interessen lässt es sich erklären, dass die von Stapfer aufgeforderten Akteure der bildungspolitischen Öffentlichkeit derart ähnliche Ideen vertreten? Die gemeinsame Idee, welche die Reformautoren verbindet heisst ‚*moderner Republikanismus*‘. In der Abkehr von oder in Verbindung des alteidgenössischen Republikanismus mit einem modernen Republikanismus liegt die gemeinsame politische Denkart, welche den in dieser Arbeit untersuchten Autoren und ihren pädagogischen Konzepten die Richtung weist und sie dadurch verbindet. Ihre Orientierung an einem neuen Begriff der Republik als einem auf Vernunft und Wissen begründeten Staatswesen begründet ihre Übereinstimmung mit dem Konzept der Wissensschule.²²⁸ Die Verbindung von alteidgenössischen mit modernen Ansätzen des Republikanismus zeigt sich in der Suche bzw. in der Definition von Tugend als *das Ordnungsprinzip* in der Republik. Galt in alten Republiken neben der Idealisierung der Alpen und der Freiheit oder der Abkehr von der Zivilisation die *Tugend* als wichtigstes Ordnung stiftendes Element in der Gemeinschaft, die als eine Art individuelle Verkörperung der integren Gemeinschaft im Kampf gegen die Dekadenz und Verderbtheit des Einzelnen verstanden wurde, so basiert in modernen Republiken die Tugend auf der Vernunft. Die Verbindung dieser beiden Tugendkonzepte führt zu teilweise gemeinsamen Erziehungszielen, sowohl die Liebe zu den Gesetzen als auch die Ausbildung des Verstandes erreichen zu wollen. War die frühneuzeitlich republikanische

228 Im Gegensatz dazu beruht der frühneuzeitliche Republikbegriff auf einem Freistaat als Gemeindewesen i.e. einem Verband gleicher, unabhängiger, wehrhafter Aktivbürger bzw. Stadtbürger. Die alte Gemeinderepublik war lokal bezogen und korporativ auf die Gemeinschaft beschränkt. Die individuelle Freiheit des Republikaners in den kleinen Stadtstaaten stimmte mit der Unbescholtenheit der Freiheit des Gemeinwesens überein. Freiheit bedeutete in erster Linie Freiheit von fremder Herrengewalt und die Republik legitimierte sich über eine Gründungsgeschichte, die ihren Anfang im Kampf gegen eine fremde Gewalt hat (vgl. Holenstein 1999).

Tugenderziehung noch von einem Misstrauen gegenüber allem Wissen gekennzeichnet, so wird die wahre Vaterlandsliebe im modernen Republikanismus geradezu in der Weisheit und Vernunft begründet. Dieses neue, von den Vertretern der bildungspolitischen Öffentlichkeit überwiegend geteilte Verständnis von Patriotismus zeigt sich in den auf Gelehrsamkeit gegründeten Erziehungskonzepten. Wahrheit sollte die Führerin der Tugend werden.

Rund um die Schulfrage, um die Auseinandersetzung der Wissensschule konstituiert sich in der Helvetischen Republik eine neue politische Strömung, die ihren Brennpunkt im modernen Republikanismus findet. Der Konsens in schulpolitischen Fragen wie der Wissenschaftsorientierung von Wissen, der Nützlichkeit von Wissen, der Trennung des Lehramts vom Predigtamt und der Abkehr vom theologischen Dogma in der Schule, der Bildungskarriere nach dem Kriterium von Leistung und Fähigkeit, gleicher Bildungszugänge von Mädchen und Knaben sind die Kernelemente, die über die konservative Ära der Restauration hinaus die neue politische Kraft der aufgeklärten modernen Republikaner bzw. Liberalen in der Schweiz zusammenschweisste.

7.3) AUSBLICK

Die Helvetische Republik, geprägt von der Besetzung Frankreichs, von Krieg und Plünderungen, politisch beschäftigt mit Verfassungsreformen, Staatsstreichen, regelmässigen Verlagerungen des Regierungssitzes und damit schlechterdings gekennzeichnet von der Inkompetenz der neuen politischen Führungsschicht, konnte sich realiter gar nicht um das Erziehungs- und Unterrichtswesen kümmern. Die moderne Volksschule als Wissensschule sollte sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich durchsetzen. Die Wirkung der Helvetik zeigte sich aber bei der Verkündung der Mediationsverfassung im unerschütterlichen *politischen Willen*, die Volksbildung voranzutreiben. Der Bildungszentralismus der Helvetischen Republik hatte seltsamerweise in der Einsetzung der kantonalen Erziehungsräte einen Bildungsföderalismus hervorgebracht, der nach 1803 seinen Ausdruck in der Willensbekundung eines erstarkenden städtischen und ländlichen liberalen Bürgertums fand, die allgemeine Bildung zu fördern und zu organisieren (Brändli 1999, S. 43). In den Schul- und Erziehungsräten herrschte über die Notwendigkeit, den Aufbau des Volksschulwesens voranzutreiben, weitgehend Konsens zwischen den liberalen und konservativen Kräften, die Differenzen lagen – wie bereits in der Helvetik – in Detailfragen. In den Kantonen Zürich, Zug und Aargau – vermutlich auch in anderen Kantonen der

deutschsprachigen Schweiz – legten die Erziehungsräte in den Jahren nach der Helvetik Gesetzesentwürfe vor, worin die wichtigsten Fragen der Elementarbildung aufgenommen und in den Jahren der Mediation und Restauration weiterentwickelt wurden.²²⁹ Das Aargauer Schulgesetz von 1805 beispielsweise legte die gesetzliche Verpflichtung der Eltern fest, ihre Kinder zur Schule zu schicken und regelte entsprechend die Sanktionen bei Versäumnissen (ebd., S. 51f.). Die Abschaffung der elterlichen Schulgelder konnte, mangels tragfähiger Lösungen für die Finanzierung der Schule, erst in den 1830er Jahren gesetzlich verankert werden. Wohl auch deshalb erwiesen sich Absenzenregelung und Durchsetzung des Schulobligatoriums als Dauerproblem. Bezüglich der Aufsicht der Schule setzte sich erst eine duale Struktur zwischen geistlicher und weltlicher Führung durch. Auf kantonaler Ebene zeitigte jedoch die Einsetzung von weltlich konzipierten Erziehungsräten während der Mediation eine langfristig säkularisierende Wirkung.

Als eigentliche „normative Pioniertaten“ werden von der Schulgeschichtsschreibung hingegen die kantonalen Schulgesetze der 1830er Jahre bezeichnet (ebd., S. 49). Erst mit den liberalen Umbrüchen in diesen Jahren geschahen die bis heute bedeutsamen und umfassenden Schulreformen (Criblez; Hofstetter; Magnin 1999). Obwohl die Reformen kantonal unterschiedliche Tempi und Ausprägungen aufwiesen, bestand eine frappierende Ähnlichkeit zwischen den kantonalen Konzepten und Gesetzesentwürfen. Zentrale Auseinandersetzung bis in die 1880er Jahre blieb die Diskussion „um einen genügenden, obligatorischen und unentgeltlichen Primarunterricht, der in den öffentlichen Schulen unter staatlicher Leitung steht und unabhängig von der konfessionellen Zugehörigkeit besucht werden kann“ (ebd., S. 23). Die Forderungen nach einem, den minimalen Anforderungen genügenden Unterricht, der von allen Kindern besucht werden müsse, unentgeltlich sei und unter staatlicher Leitung stehe, wurde mit der Annahme der Bundesverfassungsrevision von 1874 erstmals auf Bundesebene verankert. Der Bund sollte aber die kantonale Schulhoheit nicht tangieren und die vier Regelungsprinzipien den Kantonen lediglich als gesetzliche Weisung und Vorschrift übertragen. Auch wenn sich die Volksschule am Ende des 19. Jahrhunderts in ihren verschiedensten kantonalen Facetten präsentiert, war der Aufbau des schweizerischen Volksbildungswesens flächendeckend in den wichtigsten Bereichen abgeschlossen.

²²⁹ Für die Entwicklung des Volksschulwesens im Kanton Zug vergleiche Omlin 1999; für den Kanton Zürich siehe Bloch 1999 und für den Kanton Aargau vide Brändli 1999.

8) LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

8.1) UNGEDRUCKTE QUELLEN

- Abhandlung über die Gemeine Erziehung – denen Landleüthen zugeeignet. Aus dem erst neulich herausgekommenen französischen Original ins teutsche übersetzt im August 1798. BA. ZHR B 1422, S. 539-550.
- Afsprung, Johann Michael: Schitze über einen Erziehungsplan der Jugend sowohl auf dem Lande als in den Städten für Helveziens Bürger. BA. ZHR B 1422, S. 30-38.
- Anmerkungen zu den Enquête-Fragen. BA. ZHR B 1422, S. 217.
- Bernold, Franz Josef Benedict: Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution. BA. ZHR B 1422, S. 126-129.
- Bourgeois: Sur l'éducation publique dans la campagne. BA. ZHR B 1440, S. 174f.
- Bridel, Philippe Sirice: Quelques idées sur l'instruction publique des infans des campagnes. BA. ZHR B 1422, S. 65-71.
- Brief an das Vollziehungs-Direktorium über die Organisation seines Ministeriums, 30. Oktober 1798. BA. ZHR B 507, S. 55-73.
- Brief an die Verwaltungskammer des Kantons Bern. StaBE. Helv BE 91, Dok. 365.
- Brief der Verwaltungskammer Basel an den Minister der Künste und Wissenschaften. BA. ZHR B 1427, S. 184ff.
- Brief des Bürgers Chappuis vom 6. August 1798 an den Minister der Künste und Wissenschaften. BA. ZHR B 1422, S. 130.
- Brief von Samuel Gottlieb Lauterburg an den Minister Stapfer. BA. ZHR B 1422, o.S.
- Carrard, Gabriel: Considération sur l'éducation académique des jeunes gens qui se consacrent au Ministères. BA. ZHR B 1440, S. 141-159.
- Chappuis: Projet d'éducation nationale helvétique. BA. ZHR B 1422, S. 131-137.
- Deriaz (De Ria), P.: Plan d'éducation. BA. ZHR B 1422, S. 54-56.
- Dumaine: Projet d'Education Nationale pour la République Helvétique. BA. ZHR B 1422, S. 140-148.
- Dünner, Paul(us): Meynungen und Wünsche eines thurgäuischen Landschullehrers über das Schulwesen. BA. ZHR B 1422, S. 44-51.
- Einige Worte zur Gedächtnisfeyer des Herrn Friedrich Miville Doctors und Prof. der Theologie in Basel von Rudolf Hanhart V.D.M. Rector des Gymnasiums und der Realschule. o.O. 1820. StaBS. LA 1820, Januar 15.
- Enquête des Kantons Thurgau. BA. ZHR B 1463.
- Favey, George: Aux citoyens composants la chambre administrative à Lausanne BA. ZHR B 1440, S. 162-163.
- Girard, Grégoire: Projet d'éducation publique pour la République helvétique. BA. ZHR B 1422, S. 3-15.

- Hassler, Ferdinand Rudolph: Über ein National-Institut. BA. ZHR B 78a, o.S.
- Heidegger, Heinrich: Über die Notwendigkeit und die Mittel einer Volks=Aufklärung. BA. ZHR B 1422, S. 77-89.
- Huber, Josef (Anton): Ohne Titel. BA. ZHR B 1422, S. 40-43.
- Ithen, M. Eman. Maria: Eine Rede über den Zweck und die Würde eines Landschullehrers vorgelesen den 5ten Dez. 1799 in einer Versammlung der Landschullehrer des Districts Waldenburg und hernach den 11ten ebendieses Monats von einem löblichen Erziehungsrath in Basel aus Anlass der besetzenden Rectorstelle des dortigen Gymnasii. BA. ZHR B 1427, S. 48ff.
- Lauterburg, Gottlieb Samuel: Über die Mängel unserer Volks=Schulen und ihre Verbesserung. BA. ZHR B 1422, Hefte 61 und 62.
- Leresche, Jean Guillaume Alexandre: Projet sur l'organisation des écoles. BA. ZHR B 1422, S. 18-28..
- Liste der Mitarbeiter im Ministerium der Künste und Wissenschaften, BA. ZHR B 507, S. 125.
- Mitteilung an das Direktorium über die Mitarbeiter im Büro des Ministeriums für Künste und Wissenschaften, 6. Januar 1799. BA. ZHR B 507, S. 77-78.
- Miville, Johann Friedrich: Versuch einer Abhandlung über die Beförderung der Sittlichkeit in öffentlichen Unterrichtsanstalten. BA. ZHR B 1427, S. 74-98.
- Miville, Johann Friedrich: Vorschläge zu Verbesserung der niedern Schulen in der Stadt Basel verlesen bey der Schulcommission den 20 July 1798. BA. ZHR B 1427, S. 194-204.
- Müller Johann Georg: Vorschläge für die öffentliche Erziehung. BA. ZHR B 1422, S. 149-154.
- Ochs, Peter: Gutachten der löblichen Schulcommission über das Gymnasium. BA. ZHR B 1427, S. 17-28.
- Secretan, Philippe: Appel aux Pères et Mères et à la Nation Helvétique sur l'instruction publique et Républicaine. BA. ZHR B 1422, S. 17ff.
- Tschan(n) (Urs) Jakob: Ueber die öffentlichen Schulen. BA. ZHR B 1422, S. 90-124.
- Verfassungsentwurf von Johann Heinrich Heidegger. BA. ZHR, B 78a, o.S.
- Vollmacht des Direktoriums an den Minister Stapfer vom 21. Juli 1798. BA. ZHR B 576, S. 1ff.

8.2) GEDRUCKTE QUELLEN

- Afsprung, Johann Michael: Reise durch einige Cantone der Eidgenossenschaft (Orig. 1784). Herausgegeben von Thomas Höhle. Leipzig: 1990.
- Alphabet Républicain, orné de gravures, & suivi De Conversations à la portée des enfans, propres à leur inspirer l'amour de la Liberté, de l'Egaltité & de toutes les Vertus Républicaines. (Paris, An II de la République). In: Herrmann, Ulrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim, Basel: 1990, S. 109-116.

- Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803), Band III (October 1798 bis März 1799). Bern: 1889.
- Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803), Band IV Herausgegeben von Alfred Rufer. Bern: 1927.
- Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803), Band XVI. Herausgegeben von Alfred Rufer. Freiburg: 1966.
- Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau, XLII. Aarau: 1929.
- Auszug aus dem Protokoll des Erziehungs=Raths vom Kanton Säntis. In: Der helvetische Volksfreund für das Jahr 1801, 5. Herbsmonat 1801.
- Auszüge aus einer noch ungedruckten das helvetische Erziehungs= und Konstitutionsverbesserungs=Wesen betreffende Schrift. In: Republikaner, Bd. II, Nr. XXXV, 12. December 1798, S. 283-288.
- Barbey, Paul: Chronique de la famille Heidegger. Genève: 1990. StaZH. Db H 17.
- Beschluss vom 6. Dec. des Vollziehungs=Rath. In: Der neue schweizerische Republikaner, 22. Dec. 1800, S. 863.
- Botschaft an die Bürger Gesetzgeber (Orig. 1798). In Luginbühl, Rudolf: Philipp Albert Stapfer, helvetischer Minister der Künste und der Wissenschaften (1766-1849). Basel: 1887, S. 97-107.
- Bridel, Philippe-Sirice: De l'instruction publique des enfants des villages (Orig. 1799). In: Jenny, Raymond; Wagner, Gaston: L'église paroissiale St-Vincent de Montreux. Montreux: 1983, S. 59-73.
- Bridel, Philippe-Sirice: Glossaire du patois de la Suisse romande par le Doyen Bridel. Avec un appendice comprenant une série de traductions de la parabole de l'enfant prodigue, quelques morceaux paatois en vers et en prose et une collection de proverbes. Lausanne: 1866.
- Cantonsschule in Aarau. In: Der Republikaner nach liberalen Grundsätzen, 23. November 1801, S. 49-51.
- Der Erziehungs Rath des Cantons Luzern an seine Mitbürger. In: Der neue schweizerische Republikaner, 1. December 1801.
- Der Erziehungs Rath des Cantons Zürich an seine Mitbürger. In: Der neue schweizerische Republikaner, 13. November 1800.
- Der Schulbote. Zeitschrift der Schuldirektion der Stadt Luzern. Herausgegeben für das Elternhaus zur Erörterung von Schul- und Erziehungsfragen und Bekanntgabe schulamtlicher Mitteilungen für die städtischen Schulen. Jg. XV, 2, 1954, S. 63-67.
- Dumaine, A.H.L.: Cours complet de langue françois ou nouvelle méthode pour apprendre à prononcer, à parler et à écrire correcte cette langue, mise à la portée de tout le monde. Lausanne: 1810.
- Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: 1799.
- Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten. Luzern: 1798.
- Erneuerte Schul= und Lehr=Ordnung für die Haus= und Deutsche Schule der Stadt Zürich. o.O.: 1781.
- Erneuerte Schul= und Lehr=Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Zürich: 1778.

- François, Jean Samuel: Discours prononcé à la société des amis de la liberté, le 6 mars 1798, sur les fêtes civiques. Lausanne: 1798c.
- François, Jean Samuel: Quatrième discours ou mémoire du citoyen Professeur François, lu à la société des amis de la liberté, sur les bourgeoisies. Lausanne: 1798a.
- François, Jean Samuel: Sixième Discours ou Mémoire du citoyen Professeur François sur l'éducation commune, dédié aux habitans de la campagne. Lausanne: 1798b.
- Gemeine Herrschaften. Kirchliches. Kirchen- und Schuldienst in den Gemeinen Herrschaften 1570-1794. StaZH A 313.
- General=Tabelle über den Zustand der Schulen im Canton Säntis, im Jahr 1801. In: Der neue schweizerische Republikaner, 28. May 1801, S. 119f.
- Girard, Grégoire: Projekt der öffentlichen Erziehung für die helvetische Republik. In: Pionier, 5, 1916, S. 49-55; Pionier, 6, 1916, S. 57-68; Pionier, 7, 1916, S. 73-85; Pionier, 8, 1916, S. 89-93.
- Girard, Grégoire: Projet d'éducation publique pour la République helvétique. Envoyé au Ministre de l'instruction publique le 12 août 1798. In: Le père Girard. Editions du centenaire, IV, Projets d'éducation publique. Fribourg: 1950, S. 9-37.
- Hassler, Ferdinand Rudolph: Elements of analytic Trigonometry, Plane and Spherical (1826.).
- Heidegger, Heinrich: Demokratische Grundsätze für das Appenzeller=Volk mit Hinsicht auf den gegenwärtigen Zustand im Lande. Appenzell: 1798.
- Heidegger, Heinrich: Der vernünftige Dorfpfarrer. Geschichte wie sie ist, und wie sie durchgehend seyn sollte. Lesebuch für Landgeistliche und Bauern. Zürich: 1791.
- Heidegger, Heinrich: Handbuch für Reisende durch die Schweiz. Zürich: 1787.
- Helvetisches Tagblatt, Donnerstag den 11. Julius. 23. Messidor im 7. Jahre der fränkischen Republik (1799).
- Helvetisches Tagblatt, Freytag den 26. April. 7. Floreal im 7. Jahre der fränkischen Republik (1799).
- Helvetisches Tagblatt, Freytag den 5. Julius. 17. Messidor im 7. Jahre der fränkischen Republik (1799).
- Höpfner, Albrecht.: Ueber die Einrichtung einer National=Universität, Kantons=Academien, und Municipalitäts= oder Primarschulen. In: Helvetische Monatschrift, Heft I, 1800, S. 55-88.
- Höpfner, Albrecht: Ideen und Vorschläge zu einem gemeinnützigem Lese-Institut (in Bern) für alle, die nicht allein Unterhaltung, sondern auch Belehrung und Unterricht suchen. Bern: 1802.
- Höpfner, Albrecht: Ueber die Ursachen des Verfalls des Eidsgenoessischen Bundes, die Fehler und Vorzüge der neuen helvetischen Constitution, nebst einem Versuche, ein Bundessystem mit einer Centralregierung für die Schweiz zu vereinigen. Leipzig: 1801b.
- Höpfner, Albrecht: Warnungen, Winke, Wünsche, Zweifel und Versuche, die jetzige Staats-Crisis betreffend. Bern: 1801a.
- Hupay, Joseph-Alexandre-Victor de: Généralif. Maison patriarchale et champêtre. Paris: 1790.
- Ith, Johann Samuel: Ideen zur National-Erziehung Helvetiens. In: Helvetische Monatschrift, Heft III, 1800a, S. 69-94.

- Ith, Johann Samuel: Ideen zur National-Erziehung Helvetiens. In: Helvetische Monatschrift, Heft IV, 1800b, S. 1-43.
- Kirchenprotokoll. Evang. Kirchengemeinde Weinfelden, Dok. 590, 21. Dez. 1785.
- Landschaft Sargans. In: Der schweizerische Republikaner, 30. März 1798, S. 70-72.
- Lauterburg, Werner: Familienchronik. Bern: 1933.
- Leresche, Jean-Guillaume-Alexandre: De l'élection des pasteurs. Par un citoyen Helvétique. Lausanne: 1799.
- Miville, Johann Friedrich: Aspekt einer Knabenschule. 1796. StaBS. Erziehung MM12, 1a.
- Müller, Thaddäus: Ein religiöses und patriotisches Wort zur Vorbereitung auf den Eidestag. o.O.: 1798.
- Müller, Thaddäus: Rede, gehalten zur feierlichen Einsetzung des Erziehungsrates in Luzern, 1799. BA. ZHR B 433 b.
- Nomina literatorum, qui praemiis donati sunt. StaSO. 1775 .
- Pfarrblatt für die katholische Pfarrei Ermatingen, 1. Mai 1983.
- Pfarrbuch Balsthal. StaSO. Taufen 1691-1765, S. 304.
- Plan d'une Constitution provisoire pour la République Helvétique ou Suisse. In: Kölz, Alfred: Quellenbuch zur neueren schweizerischen Verfassungsgeschichte. Vom Ende der alten Eidgenossenschaft bis 1848. Bern: 1992b, S. 113-125.
- Projet d'arrêté pour l'organisation provisoire de l'instruction publique, 24 juillet 1798. In: Luginbühl, Rudolf: Philipp Albert Stapfer, helvetischer Minister der Künste und der Wissenschaften (1766-1849). Basel: 1887, S. 526-536
- Projets d'éducation publiques. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Lausanne: 1924, S. 111-165.
- Rousseau, Jean-Jacques: Über Kunst und Wissenschaft. Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Mit einer Einleitung, Übersetzung und Anmerkung von Kurt Weigand. Hamburg: 1955.
- Schreiben des Bürger Professor Schulthess über die Verbesserung des öffentlichen Unterrichts, an den Herausgeber. In: Helvetischer Genius, I, 1799, S. 112ff.
- Schulthess, Johannes: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen. Ein Wort an alle das Vaterland und ihre Kinder liebenden Bürger. o.O.: 1798.
- Schulthess, Johannes: Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirche zum Staate. In: Der schweizerische Republikaner, 25. März 1799, S. 18-23.
- Schweizer Kinderfreund: Ein Lesebuch für Bürger= und Volksschulen. In der Schweiz: 1808.
- Secretan, Philippe: Observation sur la constitution helvétique. Lausanne: 1798.
- Sextro, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment (Orig. 1785). Mit einer Einleitung von Prof. G. Koneffke. Frankfurt a. M.: 1968
- Sieyès, Emmanuel Joseph: Was ist der Dritte Stand? (Orig. 1789). Herausgegeben von Otto Dann. Essen: 1988.
- Stapfer, Philipp Albert: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch=philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers

Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums. Bern: 1792.

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

Ueber das Collegium der Stadt St. Gallen. In: Der helvetische Volksfreund für das Jahr 1801, 31. Januar; 7. Hornung; 14. Hornung.

Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft in Schinznach, im Jahre 1765. o.O.: 1765.

Weinfelder Heimatblätter, Jg. 26, 28. Dezember 1944, S. 118.

Weisz, Leo (Hrsg.): Über den zürcherischen Luxus. Vorträge des Alt-Amtmann Joh. Heinrich Heidegger, gehalten im Winter 1797/98 in der Frauenzimmersgesellschaft auf Zimmerleuten in Zürich. Zürich: 1933.

Zschokke, Heinrich: Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts in der helvetischen Republik. In: Helvetischer Genius, I, 1799, S. 38-88.

Zschokke, Heinrich: Über die Schul- und Erziehungsanstalt zu Reichenau. o.O.: 1796.

Zwei Anreden, gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrathes zu Luzern, den 20. Jenner 1799. Luzern: 1799.

8.3 DARSTELLUNGEN / SEKUNDÄRLITERATUR

Abt, Siegfried: Johann Rudolf Fischer von Bern. Eine historisch-pädagogische Studie. Frauenfeld: 1882.

Alt, Robert: Erziehungsprogramme in der Französischen Revolution. Berlin: 1949.

Aumüller, Ursula: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland. Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. In: Hartmann et al.: Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: 1974, S. 9-145.

Ayoub, J.; Grenon, M. (Hrsg.): Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale. publiés et annotés par J. Guillaume. Bde 1-9. Paris: 1997.

Baczko, Bronislaw: Une Education pour la Démocratie. Paris: 1982.

Baczko, Bronislaw: Une Education pour la Démocratie. Textes et projets de l'Epoque révolutionnaire. 2^{ème} édition, corrigé et revue. Genève: 2000.

Barbey, Frédéric: Libertés vaudoises: D'après le journal inédit de Philippe Secretan. Genève: 1953.

Béchet, Vincent: Biographie populaire du doyen Bridel. Lausanne: 1891.

Birbaum, Paul: Pater Gregor Girards Konzeption der Volksschule aus schulgeschichtlicher Perspektive. Bern: 2002.

Bloch, Alexandra: „Schreiben thut bleiben“. Die Schulreform auf der Zürcher Landschaft in den 1770er Jahren. In: Holzhey, Helmut; Zurbuchen Simone (Hrsg.): Alte Löcher - neue Blicke: Zürich im 18. Jahrhundert: Aussen- und Innenperspektiven. Zürich: 1997, S. 249-266.

- Bloch, Alexandra: Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1900. In: Criblez, Lucien et.al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 123-153.
- Böning, Holger / Siegert Reinhart: Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. Band I. Stuttgart; Bad Cannstatt: 1990.
- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803). Zürich: 1998.
- Böning, Holger: Heinrich Zschokke und sein "Aufrichtiger und wohlerefahrener Schweizerbote": die Volksaufklärung in der Schweiz. Bern; Frankfurt/Main; New York: 1983.
- Böning, Holger: Revolution in der Schweiz. Das Ende der Alten Eidgenossenschaft. Die Helvetische Republik 1798-1803. Frankfurt am Main: 1985.
- Boockmann, Hartmut: Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin: 1999.
- Bossard, Carl: Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne. Zug: 1984.
- Boulad-Ayoub, Josiane: L'instruction publique est à l'ordre du jour. In: Ayoub, J ; Grenon, M.: Edition nouvelle présentée, mise à jour et augmentée des procès-verbaux du comité d'instruction publique publié et annoté par J. Guillaume. Vol. I, Paris: 1997, S. 11-37.
- Brändli, Sebastian et al.: Die Bildung des wahren republikanischen Bürgers. Der aargauische Erziehungsrat 1798-1998. Aarau: 1998.
- Brändli, Sebastian: Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule liberaler Prägung. In: Criblez, Lucien et.al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 39-71.
- Braun, Rudolf: Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz. Göttingen; Zürich: 1984.
- Brüllmann, Fritz: Die Befreiung des Thurgaus 1798. Herausgegeben anlässlich der 150-Jahrfeier zur Befreiung des Thurgaus von der Munizipal- und der Bürgergemeinde Weinfelden. Weinfelden: 1948.
- Burmeister, Karl Heinz (Hrsg.): Olympe de Gouges, die Rechte der Frau: 1791. Bern; Wien: 1999.
- Capitani, François de: Beharren und Umsturz (1648-1815). In: Geschichte der Schweiz und der Schweizer. Basel, Frankfurt a. M.: 1986, S. 447-526.
- Capitani, François de: Rituale der „Religion civile“. Zur Selbstdarstellung der Helvetischen Republik. In: Helvetik – neue Ansätze, Itinera, 15, 1993, S. 25-29.
- Chartier, Roger: Der Gelehrte. In: Vovelle, Michel (Hrsg.): Der Mensch der Aufklärung. Frankfurt am Main: 1996, S. 122-168.
- Criblez, Lucien: Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: Criblez, Lucien et.al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 337-362.

- Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita; Magnin, Charles: Einleitung. In: Criblez, Lucien et.al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 19-35.
- De l'Academie à l'Université de Lausanne 1537-1987. 450 ans d'histoire. Musée historique de l'Ancien-Evêché. Lausanne: 1987.
- Dippel, Horst (Hrsg.): Die Anfänge des Konstitutionalismus in Deutschland. Texte deutscher Verfassungsentwürfe am Ende des 18. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: 1991.
- Direktion des Unterrichtswesens; Senat der Hochschule (Hrsg.): Die Hohen Schulen zu Bern in ihrer geschichtlichen Entwicklung von 1528 bis 1834 mit besonderer Berücksichtigung der kulturhistorischen Verhältnisse von Prof. Dr. Fr. Haag. Mit einer Einleitung über das Franziskanerkloster von Staatsarchivar Dr. H. Thürler. Bern: 1903.
- Eggli, Liliane: Am „Wendepunkt unserer vaterländischen Geschichte“. Das Jahr 1798 und die Helvetische Republik im Rückblick auf die Erinnerungsfeiern von 1898 und 1948. In: Blicke auf die Helvetik. Dossier Helvetik, 5/6, Basel: 2000, S. 265-282.
- Ehrhardt, Ulrich: Demokratie durch Bildung?: das Fallbeispiel Costa Rica. Bern: 1993;
- Eigenmann, Ines: Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik. In: Gnädinger, Beat (Hrsg.): Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau. Frauenfeld: 1999, S. 113-128.
- Erismann, Paul: Hassler von Aarau. In: Aarauer Neujahrsblätter, 43, 2, 1969, S. 46-55.
- Erne, Emil: Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz. Zürich: 1988.
- Fankhauser, Alfred: Johann Georg Albrecht Höpfner: Ein bernischer Journalist. Bern: 1920.
- Fankhauser, Andreas: Die Exekutive der Helvetischen Republik, 1798-1803. Personelle Zusammensetzung, innere Organisation, Repräsentation. In: Studien und Quellen, Nr. 12, Zeitschriften des Schweizerischen Bundesarchivs. Bern: 1986, S. 113-189.
- Fankhauser, Andreas: Die Zentralbehörden des helvetischen Einheitsstaates. Organisation und Funktionieren. In: Helvetik – neue Ansätze. Itinera, 15, 1993, S. 35-49.
- Farrè, Orlando: Die neue politische Ordnung. In: Meier, Bruno et al.: Revolution im Aargau. Umsturz – Aufbruch – Widerstand 1798-1803. Aarau: 1997.
- Ferrone, Vincenzo: Der Wissenschaftler. In: Vovelle, Michel (Hrsg.): Der Mensch der Aufklärung. Frankfurt am Main: 1996, S. 169-209.
- Fiala, Friedrich: Das Jesuiten-Collegium im XVII. und XVIII. Jahrhundert. In: Fiala, Friedrich: Geschichtliches über die Schulen von Solothurn. Band V. Solothurn: 1875.
- Frei, Daniel: Die Förderung des schweizerischen Nationalbewusstseins nach dem Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft 1798. Zürich: 1964.
- Furet, François ; Ozouf , Jacques: Lire et écrire: l'alphabétisation de Calvin à Jules Ferry. Paris: 1977.
- Furet, François: 1789 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Frankfurt a.M.; Berlin; Wien: 1980.
- Gonon, Philipp: Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Bern: 1992.
- Götzinger, Ernst: Statthalter Bernold von Walenstadt der Barde von Riva. In: Neujahrsblatt für die St. Gallische Jugend, herausgegeben vom Historischen Verein in St. Gallen. St. Gallen: 1890.

- Grimm, Dieter: Konstitution, Grundgesetz(e) von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: Schriften zur Verfassungsgeschichte, 47, Berlin: 2002, S. 100-144.
- Gruner, Erich: Die Parteien in der Schweiz. Bern: 1977.
- Guggisberg, Kurt: Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat. Bd. I. Bern: 1953.
- Gutmann, Amy: Democratic education. Princeton: 1999;
- Haag, Friedrich: Die hohen Schulen zu Bern in ihrer geschichtlichen Entwicklung von 1528 bis 1834 mit besonderer Berücksichtigung der kulturhistorischen Verhältnisse. Bern: 1903.
- Harten, Hans-Christian. - Utopie und Pädagogik in Frankreich 1798-1860: [ein Beitrag zur Vorgeschichte der Reformpädagogik] / von Hans-Christian Harten. - Bad Heilbrunn: Verl. Julius Klinkhardt, 1996
- Harten, Hans-Christian: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München: 1990.
- Harten, Hans-Christian: Mobilisation culturelle et disparités régionales. Ecole, alphabétisation et processus culturel pendant la Révolution. In: Julia, Dominique (Ed.): Les enfants de la patrie: éducation et enseignement sous la révolution française. Paris: 1989, S. 111-157.
- Häsler, Walther: Das segensreiche und vielfältige Wirken des Lenker Pfarrers Gottlieb Samuel Lauterburg (1743-1817). In: Der kleine Bund. Beilage „Der Bund“, 286, 7. 12. 1975.
- Haug, Eduard (Hrsg.): Der Briefwechsel der Brüder J. Georg Müller und Joh. v. Müller: 1789-1809, 2 Bände, Frauenfeld: 1891 / 1893.
- Helvetischer Bilderbogen: Kanton Linth 1798-1803. Herausgegeben von Sabrina Bähler et. al. Glarus: 1998.
- Herrmann, Irène; Walker, Corinne (Hrsg.): La mémoire de 1798 en Suisse romande. Genève: 2001.
- Herrmann, Ulrich / Oelkers, Jürgen: Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft, Weinheim; Basel: 1989, S. 15-29.
- Herrmann, Ulrich: Aufklärung und Erziehung: Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim: 1993.
- Herzog, Eduard: Thaddäus Müller. Vortrag gehalten den 11. April 1886 vor der christkatholischen Genossenschaft in Luzern. Bern: 1886.
- Hilty, Carl: Oeffentliche Vorlesungen über die Helvetik. Bern: 1878
- Hofstetter, Rita: Laizität, Unentgeltlichkeit, Schulpflicht und Demokratie: Vereinheitlichende und egalisierende Bestrebungen der Genfer Staatschule (1798-1886). In: Criblez, Lucien et.al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 195-220.
- Hofstetter, Rita: Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle. Bern: 1998.
- Höhle, Thomas: Afsprung und Lavater. In: Bremer Beiträge zur Literatur- und Ideengeschichte. Band 14. Frankfurt a. M.: 1995, S. 167-182.

- Höhle, Thomas: Der "schwäbische Seume". Ueber den radikaldemokratischen Publizisten Johann Michael Afsprung (1748-1808). In: Weimarer Beiträge, 29, 12, 1983, S. 2082-2091.
- Höhle, Thomas: Nachwort. In: Afsprung, Johann Michael: Reise durch einige Cantone der Eidgenossenschaft. Herausgegeben von Thomas Höhle. Leipzig: 1990, S. 129-136.
- Holenstein, André Republikanismus in der alten Eidgenossenschaft. In: Blickle, Peter; Moser, Rupert (Hrsg.): Traditionen der Republik – Wege zur Demokratie. Bern: 1999, S. 103-142.
- Hugi, Walther: Professor Johann Samuel Ith von Bern. 1747-1813. Beitrag zur Bernischen Schul –und Gelehrten-geschichte. Inaugural-Dissertation der Universität Bern. Langensalza: 1922.
- Hunziker, Fritz: Der Erziehungsrat des Kantons Zürich (1798-1948). Im Auftrage der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich verfasste Gedenkschrift. Zürich: 1948.
- Hunziker, Otto: Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrisse der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart, 3 Bände, Zürich, 1881.
- Im Hof, Ulrich / Capitani, François de: Die Helvetische Gesellschaft. Spätaufklärung und Vorrevolution in der Schweiz. Band I. Die Entstehung einer politischen Öffentlichkeit in der Schweiz. Struktur und Tätigkeit der Helvetischen Gesellschaft. Frauenfeld; Stuttgart: 1983.
- Im Hof, Ulrich: Zur Rolle der Sozietäten im 18. Jahrhundert zwischen Utopie, Aufklärung und Reform. In: Erne, Emil: Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz. Zürich: 1988, S. 11-14.
- Jenny, Kurt: Die Helvetik – Meilenstein auf dem schweizerischen Weg vom Ancien Régime zum modernen Bundesstaat. In: Blicke auf die Helvetik, Dossier Helvetik, 5/6, Basel: 2000, S. 95-125.
- Jenny, Raymond; Wagner, Gaston: L'égglise paroissiale St-Vincent de Montreux. Montreux: 1983.
- Jenzer, Carlo; Jenzer Susi: Lehrer werden – einst und jetzt. Solothurn: 1984.
- Jenzer, Carlo: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: 1991.
- Jenzer, Carlo: Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Bern: 1998.
- Junker, Beat: Geschichte des Kantons Bern seit 1798. Herausgegeben vom Historischen Verein des Kantons Bern,, Band 1, 1982.
- Keller, Alois: 150 Jahre Lesegesellschaft Weinfelden. In: Weinfelder Heimatblätter, 23, 11. Juli 1944.
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: 1907.
- Kölz, Alfred: Der Weg der Schweiz zum modernen Bundesstaat: 1789 – 1798 – 1848 – 1998; historische Abhandlungen. Zürich: 1998.
- Kölz, Alfred: Neuere schweizerische Verfassungsgeschichte. Ihre Grundlinien vom Ende der alten Eidgenossenschaft bis 1848. Bern: 1992a.
- Kölz, Alfred: Quellenbuch zur neueren schweizerischen Verfassungsgeschichte. Vom Ende der alten Eidgenossenschaft bis 1848. Bern: 1992b.

- König, Helmut: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. Berlin: 1960.
- Kramer, Wolfgang (Hrsg.): Engen im Hegau. Stuttgart: 2000.
- Kündig, Eucharius: Erinnerungen an Joh(ann) Friedrich Miville, Dr. und Prof. der Theol. in Basel. Basel: 1851.
- Landolt, Hermann: Die Schule der Helvetik im Kanton Linth 1798-1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert. Zürich: 1973.
- Lang, Robert: Das Collegium humanitatis in Schaffhausen. Ein Beitrag zur Schulgeschichte. 2. Teil: 1727-1851. Leipzig: 1896.
- Les secrets d'un almanach. Le véritable Messenger Boiteux de Berne et Vevey. Question sur la culture populaire. Annales du centres de recherche sociale, 9, Genève: 1980.
- Linth-Escher-Gesellschaft (Hrsg.): Schindler, Escher und das „Haltly“. Die Briefe des Rats Herrn Conrad Schindler, Mollis an Staatsrat Hans Conrad Escher von der Linth, Zürich mit einem historischen und zeitgenössischen Bildteil zum „Haltly“ in Mollis. Glarus: 2000.
- Lottes, Günther: Neue Ideengeschichte. In: Eibach, Joachim; Lottes, Günther (Hrsg.): Kompass der Geschichtswissenschaft – Ein Handbuch. Göttingen: 2002.
- Luginbühl, Rudolf: Philipp Albert Stapfer, helvetischer Minister der Künste und der Wissenschaften (1766-1849). Basel: 1887.
- Malson, Lucien; Itard, Jean; Mannoni, Octave: Die wilden Kinder. Frankfurt a. M.: 1990.
- Mangold, Max; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: 2003;
- Martial, Ingbert von: Einführung in didaktische Modelle. Baltmannsweiler: 2002.
- Mattmüller, Markus: Die Umfragen der Helvetik. In: Sozioökonomische Strukturen – Frauengeschichte / Geschlechtergeschichte. Dossier Helvetik, 2, Basel und Frankfurt am Main: 1997, S. 243-245.
- Meitzner, Bettina: Die Gerätschaft der chymischen Kunst. Der Traktat „De Sceuastica Artis“ des Andreas Libavius von 1606. Stuttgart: 1995.
- Mesmer, Beatrix: Die Modernisierung der Eidgenossenschaft – Sattelzeit oder bürgerliche Revolution? In: Hildbrand, Thomas; Tanner, Albert (Hrsg.): Im Zeichen der Revolution. Zürich: 1997, S. 11-28.
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben. 1700 bis 1900. Untersuchungen zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: 2002.
- Michel, Hans A. (Hrsg.): Die Lenk im Jahre 1799. Historische Texte von Pfarrer Gottlieb Samuel Lauterburg ergänzt durch ältere Quellenstücke und zeitgenössischen Abbildungen. Bern: 1978.
- Moeckli-Cellier, Maurice: La Révolution Française et les Ecrivains Suisses-Romands, 1789-1815: Jean-Louis de Lolme - Jacques Mallet du Pan - Paul-Henri Mallet - Etienne Dumont- Charles Pictet de Rochemont - Ferdinand de Roverea n- Le Doyen Bridel. Paris: 1931.
- Mogéon, L.: Palais des 64 fenêtres. In: Revue historique vaudoise, 25, 1917.
- Mohnhaupt, Heinz: Konstitution, Status, Leges fundamentales von der Antike bis zur Aufklärung. In: Schriften zur Verfassungsgeschichte, 47, Berlin: 2002, S.1-99.
- Monnard, K.: Geschichte der Helvetischen Revolution, Band 1, Zürich: 1849.
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim; Basel: 1998

- Oelkers, Jürgen: Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von „Ideengeschichte“ und „Sozialgeschichte“ in der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 7.Jg., 1, 2001, S. 21-25.
- Oelkers, Jürgen: L'éducation négative: Pädagogische Reaktionen auf Rousseau in Deutschland und in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Böhler, Michael (Hrsg.): Republikanische Tugend: Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers. Genève: 2000, S. 341-376.
- Oelkers, Jürgen; Ostewalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi - Umfeld und Rezeption: Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim; Basel: 1995.
- Omlin, Sibylle: Demokratische Volksschule und Probleme der Laizität in der Innerschweiz im 19. Jahrhundert am Beispiel des Kantons Zug. In: Criblez, Lucien et.al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 93-122.
- Ort, Werner: „Die Zeit ist kein Sumpf; sie ist Strom“: Heinrich Zschokke als Zeitschriftenmacher in der Schweiz. Bern: 1998.
- Osterwalder, Fritz: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft, Weinheim; Basel: 1989, S. 255-272.
- Osterwalder, Fritz: L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 20, 3, 1998b, S. 320-331.
- Osterwalder, Fritz: Öffentliche Schule und Demokratie – ein für den schweizerischen Liberalismus grundlegendes Verhältnis. In: Oser, Fritz / Reichenbach, Roland (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg: 2000, S. 57-70.
- Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim, Basel: 1996.
- Osterwalder, Fritz: Politik, Demokratie. Pädagogik, Erziehung und öffentlicher Unterricht. In: Neue Pestalozzi Blätter, 4, 1, 1998a, S. 8-15.
- Osterwalder, Fritz: Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution? In: Badertscher, Hans / Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern, Stuttgart, Wien: 1997, S. 237-278.
- Palmer, Robert Roswell: The improvement of humanity. Education and the french Revolution. Princeton: 1985.
- Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du regime bernois. Lausanne: 1952.
- Pelzer, Erich: Die Helvetik und das Projekt einer süddeutschen Republik. Synchronische Betrachtungen. In: Blicke auf die Helvetik, Dossier Helvetik, 5/6, Basel: 2000, S. 191-213.
- Perrochon, Henri: Le doyen Bridel (1757-1845). Lausanne: 1945.
- Pfisterer Thomas: Von den Beiträgen des Magdeburgers Heinrich Zschokke zum Aufbau der modernen Schweiz. Aarau: 2002.
- Pfyffer, Eduard: Nekrolog von Thaddäus Müller, Stadtpfarrer und Chorherr in Luzern. Zürich: 1826.

- Pocock, John G.A.: Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Korruption. Aus dem Englischen von Klaus Blocher. Mit einem Vorwort von Werner Sewing. Frankfurt a.M.: 1993.
- Reinalter, Helmut: „Republik“ und „Republikanismus“: Zu Theorie und Begriff seit der Aufklärung. In: Böhler, Michael (Hrsg.): Republikanische Tugend: Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers. Genève: 2000, S. 489-502.
- Reinalter, Helmut; Kuhn, Axel; Ruiz, Alain: Biographisches Lexikon zur Geschichte der demokratischen und liberalen Bewegung in Mitteleuropa. Bd. 1 (1770-1800). Frankfurt am Main: 1992.
- Reinbold, Wolfgang: Mythenbildung und Nationalismus: "deutsche Jakobiner" zwischen Revolution und Reaktion (1789-1800). Bern; Berlin: 1999.
- Reitemeyer, Ursula: Perfektibilität gegen Perfektion: Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis. Münster: 1996
- Rhyn, Heinz: Zum Umgang der Berner Regierung mit liberalen Bildungskonzepten zwischen 1750 und 1798. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 20, 3, 1998, S. 332-347.
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer – eine Biographie: im alten Bern vom Ancien régime zur Revolution (1766-1798). Bern: 1998.
- Römer, Jonas: Konsolidierung und Macht zur Zeit der Helvetischen Revolution. Die Rolle der Religion beim Bürgereid von 1798. In: *traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 7, 3, Zürich: 2000, S. 67-77.
- Rufer, Alfred: Helvetische Republik. In: HBL IV, Band 4, Neuenburg: 1927, S. 142-178.
- Rüttimann, Andreas: Johann Georg Müller: Engagierter Berichterstatte über die Helvetik. In: Schaffhauser Beiträge zur Geschichte, herausgegeben vom Historischen Verein des Kantons Schaffhausen, Bd. 72, 1995, S. 103-135.
- Sassnick, Frauke: Armenpolitik zwischen Helfen und Strafen. Das Problem der Armut in Winterthur vom Ancien Régime zum 19. Jahrhundert. Winterthur: 1989.
- Scandola, Pietro: Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der schweizerischen Eidgenossenschaft 1750-1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich. In: Schmale, Wolfgang; Dodde, Nan L. (Hrsg.): Revolution des Wissens?: Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825); ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum: 1991, S. 581-626.
- Schmid, Alexander: Die Stifts- und Pfarr-Geistlichkeit des Kantons Solothurn. Solothurn: 1857.
- Schneider, Ernst: Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Diss. phil., Bern: 1905.
- Schneiders, Werner (Hrsg.): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München 1995.
- Schönemann, Bernd: „Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760-1815. In: Herrmann, Ulrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim, Basel: 1990, S. 275-292.
- Schröder, Hannelore (Hrsg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Band 1: 1789 - 1870. München: 1979.
- Sigrist, Hans: Solothurnische Geschichte, Bd. 3, Solothurn: 1981.

- Simon, Christian: Die Helvetik – Eine aufgezwungene und gescheiterte Revolution? In: Hildbrand, Thomas; Tanner, Albert (Hrsg.): Im Zeichen der Revolution. Der Weg zum schweizerischen Bundesstaat 1798-1848. Zürich: 1997, S. 29-49.
- Simon, Christian: Die Helvetik in der nationalen Historiographie. In: Blicke auf die Helvetik. Dossier Helvetik, 5/6, Basel: 2000, S. 239-263.
- Simon, Christian: Widerstand und Proteste. In: Widerstand und Proteste zur Zeit der Helvetik. In: Dossier Helvetik, 4, Basel: 1998, S. 1-35.
- Skinner, Quentin: Meaning and context: Quentin Skinner and his critics / ed. and introd. by James Tully. - Cambridge: 1988
- Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen (Orig. 1776). München: 1996.
- Späni, Martina: Entkonfessionalisierungsbemühungen während der Helvetik, Schulreformen während der Mediation und Restauration. In: Criblez, Lucien et al.: Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: 1999, S. 300-362.
- Stahelin, Andreas: Helvetik. In: Handbuch der Schweizer Geschichte, Band 2, Zürich: 1977, S. 785-837.
- Stokar, Karl: Johann Georg Müller, Doktor der Theologie, Professor und Oberschulherr zu Schaffhausen, Johannes von Müllers Bruder und Herders Herzensfreund. Basel: 1885.
- Strasser, Georg: Ferdinand Rudolph Hassler. In: Vermessung, Photogrammetrie, Kulturtechnik, 85, 1987, S. 276-278.
- Stüssi-Lauterburg, Jürg: [Vivat das Bernerbiet](#) bis an d'r Welt ihr End!: Berns Krieg im Jahre 1798 gegen die Franzosen. Historischer Verein des Kantons Bern. Baden: 2000.
- Sulzer, Johann Georg: Johann Georg Sulzers Pädagogische Schriften. Langensalza: 1922.
- Tanner, Albert: Die Schweiz auf dem Weg zur modernen Demokratie. Von der helvetischen Republik zum Bundesstaat von 1848. In: Blickle, Peter / Moser, Rupert (Hrsg.): Traditionen der Republik – Wege zur Demokratie. Bern: 1999, S. 145-170.
- Tanner, Albert: Vom "unmündigen Volk" zu den "überforderten" BürgerInnen. Demokratiekonzepte und politische Erziehung 1798-1998. In: Oser, Fritz / Reichenbach, Roland (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg: 2000, S. 43-56.
- Theus Baldassarre, Ruth: Bildung und Volksherrschaft: Ulysses von Salis-Marschlins und das Experiment der Pfalzschule Haldenstein (1761-1771), In: Böhler, Michael (Hrsg.): Republikanische Tugend: Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers. Genève: 2000, S. 377-399.
- Thomson, Thomas: History of the Royal Society: from its institution to the end of the eighteenth century. Bristol: 2001.
- Thröhler, Daniel: Republikanische Tugend und Erziehung bei Niccolò Macchiavelli und im Selbstverständnis des Schweizer Stadtbürgertums des 16. Jahrhunderts. In: Musolff, Hans-Ulrich; Göing, Anja-Silvia (Hrsg.): Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien: 2003, S. 55-72.
- Wälli, Johann Jacob: Geschichte der Herrschaft und des Fleckens Weinfelden. Weinfelden: 1910.

- Wartburg, Wolfgang von: Die europäische Dimension der Schweiz. Zur Geschichte der Schweiz und ihrer Stellung in Europa. Schaffhausen: 1996.
- Wasser, Iring: Bildung und Demokratie: Bundesstaatliche Strategien zur Förderung der Chancengleichheit im amerikanischen Bildungswesen. Hamburg: 1997.
- Weissleder, Martin: Der relative Schulbesuch im Jahre 1799 in den Schulen der Kirchgemeinde Reichenbach. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 16, 3, 1994, S. 368-387.
- Weissmann, Karl: Ferdinand Rudolph Hassler. In: Neue Zürcher Zeitung, 165, 160 (Abendausgabe), 28. Januar 1944.
- Weissmann, Karl: Ferdinand Rudolph Hassler. In: Neue Zürcher Zeitung, 165, 154 (Morgenausgabe), 28. Januar 1944.
- Wernle, Paul: Der schweizerische Protestantismus in der Zeit der Helvetik. Band 1. Zürich, Leipzig: 1938.
- Wider, Paul: Menschen und Ballone. Dokumentation zur Geschichte der Ballonluftfahrt in Süddeutschland und der deutschsprachigen Schweiz. Esslingen, München: 1993.
- Wild, Hugo: Das Ringen um den Bundesstaat. Zentralismus und Föderalismus in der schweizerischen Publizistik von der Helvetik bis zur Bundesrevision. Zürich: 1966.
- Wittwer Hesse, Denise: Die Familie von Fellenberg und die Schulen von Hofwyl: Erziehungsideale, "Häusliches Glück" und Unternehmertum einer bernischen Patrizierfamilie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Bern: 2002.
- Zehender, Ferdinand: Philipp Albrecht Stapfer und die Volksschule zur Zeit der Helvetik und Mediation. Zürich: 1882.
- Zingg, Eduard: Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungs-Comité vom März 1798. Liestal: 1898.
- Zsindely, Andreas: Funde und Aspekte beim Ordnen des Johann-Georg-Müller-Nachlasses. In: Schaffhauser Beiträge zur vaterländischen Geschichte. Herausgegeben vom Historischen Verein des Kantons Schaffhausen, 41, Thayngen: 1964, S. 89-107.
- Zsindely, Endre: Katalog des Johann Georg Müller-Nachlasses der Ministerialbibliothek Schaffhausen. Schaffhausen: 1968.
- Zumbühl, Eduard: Vor Hundert Jahren: Aus der Zeit der Helvetik. Luzern: 1898.
- Zurbuchen, Simone: Patriotismus und Nation: Der schweizerische Republikanismus des 18. Jahrhunderts. In: Böhler, Michael (Hrsg): Republikanische Tugend: Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers. Genève: 2000, S. 151-181.

8.4 LEXIKA UND ENZYKLOPÄDIEN

Historisch-biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. I-VII, Neuenburg: 1921-1934.

Historisches Lexikon der Schweiz (HLS).

URL: <http://www.lexhist.ch/externe/protect/deutsch.html>

Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. Herausgegeben von Alfred Hauck, 3. Auflage, Bd. 17, 1906.

8.5 INTERNETQUELLEN

URL: http://pestalozzi.iuk.hdm-stuttgart.de/index.htm?/literatur_und_medien/1976-1993/guil-laume.htm [Stand 23. Jan. 2004].

URL: http://www.infidels.org/library/historical/thomas_paine/index.shtml [Stand: 27. 1. 2004].

8.6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- S. 27 Territorium der Helvetischen Republik (Aus: Böning 1985, S.11)
- S. 29 Entwurf der helvetischen Staatsverfassung. Luzern: 1798 (Deckblatt)
- S. 41 Philipp Albert Stapfer (Aus: Rohr 1998)
- S. 68 Johann Michael Afsprung (Aus: Afsprung 1990)
- S. 70 Heinrich Zschokke (Aus: HBLS VII, S. 686)
- S. 72 Franz Josef Benedict Bernold (Aus: Götzingen 1890)
- S. 74 Heinrich Heidegger (Aus: Weisz 1933)
- S. 75 Phillipp Emanuel Fellenberg (Aus: HBLS, III, S. 136)
- S. 78 Philippe Secretan (Aus: Barbey 1953)
- S. 80 Jean Pierre Deriaz (Aus: Mogeon 1917).
- S. 82 Ferdinand Rudolf Hassler (Aus: Aarauer Neujahrsblätter 1969)
- S. 83 Jean Samuel François (Aus: De l'Academie 1987)
- S. 84 Thaddäus Müller (Aus: Im Hof ; Capitani 1983)
- S. 86 Gottlieb Samuel Lauterburg (Aus: Lauterburg 1933)
- S. 87 Johann Georg Müller (Aus: Stokar 1885)
- S. 90 Johann Samul Ith (Aus: Hugi 1922).
- S. 92 Johannes Schulthess (Aus: HBLS, VI, S. 256).
- S. 93 Grégoire Girard (Aus: Birbaum 2002).
- S. 95 Philippe Sirice Bridel (Aus: Bridel 1901).

- S. 118 Über die Mängel unserer Volks=Schulen und ihre Verbesserung (Deckblatt)
- S. 123 Über die Nothwendigkeit und die Mittel einer Volks=Aufklärung (Deckblatt)
- S. 126 Appel aux pères et mères et à la nation helvétique sur l'instruction publique et républicaine (Deckblatt)
- S. 131 Projet d'Education Nationale pur la République Helvétique (Deckblatt)
- S. 134 Schitze über einen Erziehungsplan der Jugend sowohl auf dem Lande als in den Städten für Helveziens Bürger (Deckblatt)
- S. 138 Gedanken über Schulwesen und Erziehung nach dem Geiste der Constitution (Deckblatt)
- S. 144 Bürger Minister der Kunst und Wissenschaften (Brief)
- S. 148 Von der dringenden Nothwendigkeit sich der helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen (Deckblatt)
- S. 160 Sixième Discours ou Mémoire sur l'éducation commune (Deckblatt)
- S. 164 Stundenplan für den zweiklassigen Elementarunterricht (Aus: Lauterburg. BA. ZHR 1422)
- S. 165 Stundenplan der niederen Schulen von Basel (Aus: Miville. BA. ZHR B 1427)
- S. 166 Stundenplan der niederen Schulen von Basel (Aus: Miville. BA. ZHR B 1427)
- S. 177 Tableau abrégé de toutes les figures et de tous les sons existant dans la nature (Aus: Deriaz 1788, S. 2)
- S. 193 Über ein Nationalinstitut (Deckblatt)
- S. 214 Quelques idées sur l'instruction publique des infans des campagnes (Deckblatt)
- S. 221 Projet d'Education nationale helvétique (Deckblatt)