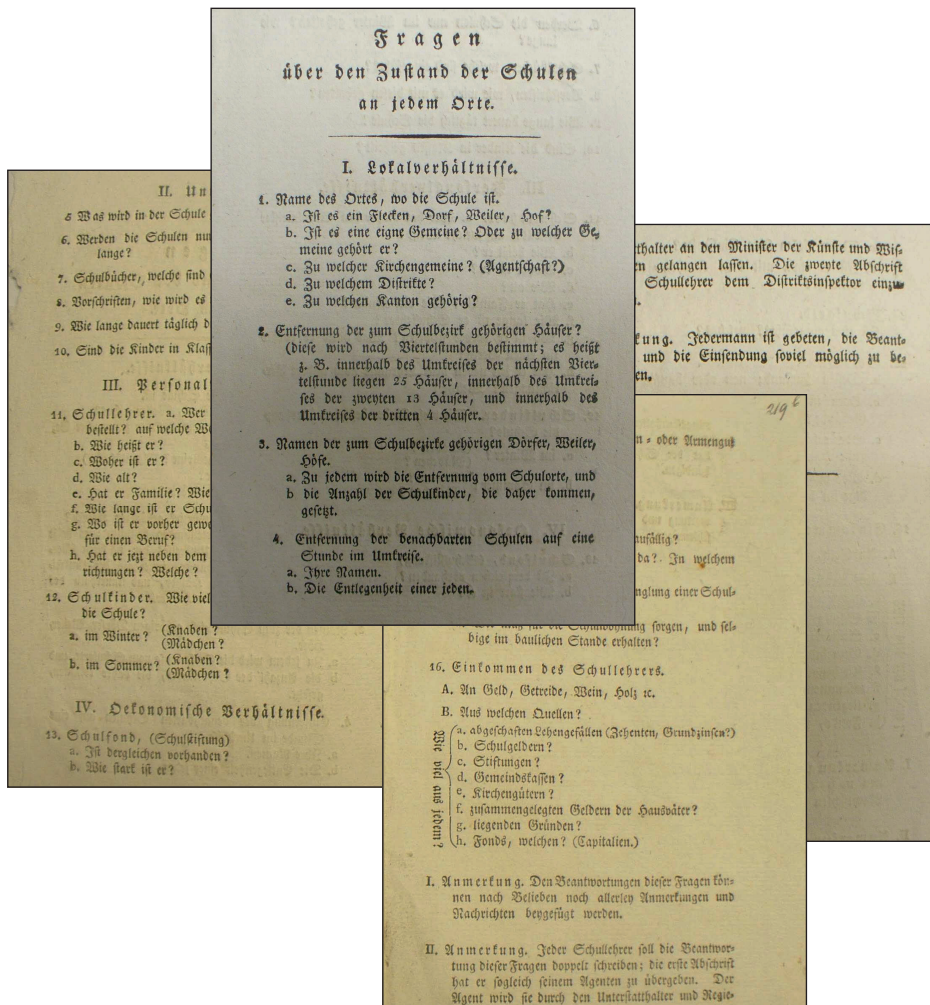


Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799



Daniel Tröhler
(Hrsg.)

Volksschule um 1800

Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799

Tröhler

Volksschule um 1800

Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799

herausgegeben von

Daniel Tröhler, Alfred Messerli, Fritz Osterwalder
und Heinrich Richard Schmidt

In dieser Reihe sind erschienen

Brühwiler, Ingrid; Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt –
Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn 2014.

weitere Bände in Vorbereitung

Daniel Tröhler
(Hrsg.)

Volksschule um 1800
Studien im Umfeld der Helvetischen
Stapfer-Enquête 1799

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

*Die Bände und Materialien der Reihe "Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799" erscheinen in Zusammenarbeit mit dem DIPF zugleich im Open Access auf www.pedocs.de.
Suchwort: Stapfer-Schulenquête*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2014.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlag: Das Bild zeigt den vierseitigen Fragebogen der Helvetischen Schulumfrage aus dem
Jahre 1799 (BAR 1422, 219a).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1979-4

Inhalt

Daniel Tröhler

Die Stapfer-Enquête 1799 als historischer Meilenstein und
historiographische Chance 7

André Holenstein

Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und
Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik 13

Marcel Rothen und Michael Ruloff

Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik 33

Danièle Tosato-Rigo

Das Bild des Lehrers in der Helvetik: Neue Erwartungen,
herkömmliche Praktiken und Vorstellungen 55

Markus Fuchs

Die gesetzlichen Grundlagen des niederen Schulwesens in der
Helvetischen Republik im Vorfeld der Schul-Enquête 75

Jens Montandon

Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive –
Eine Bestandsaufnahme über das Schweizer Schulwesen anhand der
Stapfer-Enquête von 1799 89

Daniel Tröhler

Die helvetischen Schulmeister und die Schulkritik um 1800 103

Ingrid Brühwiler

Schwache Schulen und arme Lehrer? Sozioökonomische Aspekte des
Bildungswesens um 1800 119

Rebekka Horlacher

Pestalozzi und die Lehrer um 1800 135

Heinrich Richard Schmidt

Neue Ergebnisse der Alphabetisierungsforschung für die Schweiz und
Südwestdeutschland um 1800 149

Andrea De Vincenti

Curricula als Manifestationen regional geteilter Schulvorstellungen.
Eine Deutung von Zürcher Antworten auf zwei Schulumfragen im
letzten Drittel des 18. Jahrhunderts 173

<i>Peter O. Büttner</i>	
Schreibunterricht in der Schweiz um 1800	191
<i>David Pfammatter</i>	
Die Niederen Schulen des Unteraargaus im ausgehenden Ancien Regime	207
<i>Fritz Osterwalder</i>	
Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss?	231
Autorinnen und Autoren	249

Fritz Osterwalder

Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss?

Am 15. Oktober 1855 wurde nach heftigen öffentlichen und parlamentarischen Auseinandersetzungen in Zürich die Eidgenössische Polytechnische Schule feierlich eröffnet, die künftige ETH, die in der Bundesverfassung von 1848 als „Universität mit einer polytechnischen Schule“ vorgesehen war¹. Nach einem kurzen Grußwort des Bundesrates hielt der Thurgauer Bildungspolitiker, Mitbegründer der Thurgauer Kantonsschule und erfolgreiche eidgenössische Parlamentarier und Diplomat, Johann Konrad Kern (1808-1888)² die Festansprache. Kerns Rede galt im Wesentlichen der Bedeutung einer nationalen, von den Primarschulen bis in die Sphären der wissenschaftlichen Forschung reichenden, öffentlichen Bildungsinstitution für die moderne Demokratie der Schweiz. Eröffnet wurde diese Darlegung mit einem Blick auf den *langen Weg*, der zum Aufbau dieser Bildungsinstitution geführt hatte. Das moderne Bildungssystem sei das Ergebnis einer beinahe 60 Jahre dauernden Reform, so Kern.

Mit welcher Entschiedenheit, mit welchem patriotischem Feuer jener in dankbarem Andenken lebende Magistrat, der im Jahr 1798 das schweizerische Unterrichtswesen unter seiner Leitung hatte, der Gründung der zentralen Hochschule das Wort sprach, ist bekannt. Weniger bekannt aber, und darum hier besonders hervorzuheben ist, dass man bei der Stiftung einer solchen höheren Unterrichtsanstalt schon damals nicht allein eine Universität mit verschiedenen Fakultätswissenschaften im Auge hatte; [...] auch die Gründung einer polytechnischen Schule [wurde empfohlen]. (Kern 1855, S. 6)

Und dann wird von Kern stolz Vollzug dieses Projektes und Bereitschaft zur Fortsetzung in der Zukunft vermeldet. „Es blieb unsrer Zeit, es blieb unserm neuen Bund vorbehalten, den schon vor nahezu 60 Jahren ausgestreuten Saatkörnern frisch keimende Lebenskraft zu geben“ (ebd.). Die Zukunft gelte dem weiteren Ausbau ohne Abstriche eines Bildungssystems, wie es vor 60 Jahren konzipiert worden sei.

Jener namentlich nicht genannte aber doch im „dankbaren Andenken lebende Magistrat“ ist ohne Zweifel Philipp Albert Stapfer (1766-1840)³, der Minister der Künste und Wis-

¹ Zur Auseinandersetzung um die Gründung der eidgenössischen Universität und den unterschiedlichen Mustern politisch-pädagogischer Sprachen, die dabei von den Kontrahenten zur Anwendung gebracht wurden vgl. ausführlich Osterwalder (2008).

² Der Werdegang und die politischen Hintergründe und Perspektiven Kerns ausführlich bei Schoop (1968/1976).

³ Die Stapfer-Biografie (Luginbühl 1887; Rohr 1998, 2005) ist bis heute wesentlich auf die Helvetik, die Zeit des Ministers und des Gesandten, fokussiert. Die Biografie erzählt die Vorgeschichte und die Amtsführung. Die lange Zeit danach, von 1803 bis 1840, in der Stapfer kein Staatsamt innehatte und in Paris wohnte, aber seine schweizerischen politischen und theologischen Kontakte pflegte, bleibt weitgehend ausgeblendet.

senschaften der Helvetischen Republik, die 1798 auf den Spitzen der Bajonette der französischen Besatzungsarmee errichtet und bereits 1803 im Streit der neuen Eliten mit fünf aufeinanderfolgenden Staatsstreichern ruhm- und glanzlos wieder beerdigt wurde. Obwohl diese unselige Helvetische Republik, die Urform der modernen Schweiz, im 19. und auch noch im 20. Jahrhundert das schmachvolle Nicht-Thema der liberalen Geschichtsschreibung und der liberalen Erinnerungs-Politik war, kam ebenso kein bildungspolitisches Ereignis darum herum, dass verschämt auf die Republik oder zumindest auf den Minister Stapfer rekuriert werden musste. Die großen liberalen Bildungsgesetze von Zürich und Bern von 1832 bzw. 1835 und der andern regenerierten Kantone, der Kampf um den Bildungsparagraphen der revidierten Bundesverfassung von 1874 wurden ebenso als Fortsetzung und Realisierung der Bildungspolitik des helvetischen Ministers verstanden wie die Gründung der ETH von 1855. Und noch 1968 war es für die Revolte der nonkonformistischen Studierenden in der Schweiz selbstverständlich, dass auch der Zugang von Arbeiterkindern und von Frauen zur höheren Bildung unter Beschwörung der ursprünglichen Anlage der Institution im Geiste Stapfers stark gemacht wurde.

Trotz diesem wiederholten Rückgriff bei immer wieder bekundeten Kontinuität geht es sicher nicht um erfolgreiche Schulreformen der unseligen Republik – die alle gleichsam dem Parteienhader und dem Krieg geopfert wurden oder infolge des Krieges sehr schnell versandeten. Es geht dabei um zweierlei, einerseits um eine bildungspolitische Institution, die von der Helvetischen Republik eingerichtet wurde und die kontinuierlich durch alle politischen Umschwünge hindurch den Aus- und Aufbau des schweizerischen Bildungssystems begleitete und steuerte, nämlich – in verschiedenen Kantonen bis heute – die öffentliche, durch Bürgerinnen und Bürger milizmäßig geführte Schulverwaltung, die Institution der Schulkommission, Schulpflege oder des Erziehungsrates. Der Festredner bei der Eröffnung der ETH, Kern, war Mitglied des Thurgauer Erziehungsrates und erster Präsident des eidgenössischen Schulrates, zwei Institutionen die auch heute immer noch funktionieren.

Im Zentrum dieses steten Rückgriffs und der Kontinuität steht aber nichts weniger und nichts mehr als das pädagogische Programm, das Stapfer und die Republik unseligen Angedenkens den Erziehungsräten und der Schweiz als Jahrhundertaufgabe mit auf den Weg gegeben haben. Dabei handelt es sich nicht einmal um eines der vielen, kaum ausgeführten Gesetze, welche die Republik quasi als Wegmarken für die Zukunft produzierte, sondern wirklich *nur* um ein *Programm*. Am 4. November 1798, ein knappes halbes Jahr nach der Gründung der Republik präsentierte das Vollziehungsdirektorium den gesetzgebenden Räten einen Gesetzesvorschlag für die Umgestaltung der sogenannten niederen Schulen zu allgemeinen „Bürger- oder Primarschulen“ (Vorschlag 1799). Der Vorschlag basierte auf einem weitreichenden oder hochfliegenden Entwurf Stapfers (Stapfer 1798a), den der Minister verfasst hatte, bevor auch nur die Vorschläge und Konzepte, die er bei den Fachleuten bestellt hatte, eingetroffen waren⁴. Allerdings wurde der Vorschlag des Ministers in der Behandlung durch die Regierung, des Vollziehungsdirektoriums, bereits stark beschnitten. Der Große Rat, die große Kammer des Parlaments, reduzierte ihn noch einmal, und der Senat, die kleine Kammer, ließ ihn schließ-

⁴ Über diesen hektischen institutionellen Verlauf vgl. ausführlich Bütikofer (2005, S. 71-78).

lich ganz versanden. Dem Gesetzesentwurf wurde aber am 18. November 1798⁵ eine begleitende *Bothschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber* (Stapfer 1798b) beigegeben, die vom Minister eigenhändig auf Deutsch und auf Französisch abgefasst worden war (Luginbühl 1887, S. 97, Anm. 1). Die *Bothschaft* enthält ein deklariert langfristiges Programm für das gesamte Bildungswesen der Republik. Dieses Programm ist es, das der Republik und ihrem Minister der Künste und Wissenschaften in Bezug auf Schulangelegenheiten ihren guten Ruf verschaffte; dieses Programm ist es, das den Erziehungsräten und Schulreformern in der Schweiz bis ins 20. Jahrhundert als Leitlinie diente.

Im Folgenden werde ich dieses Programm in seinen unterschiedlichen Dimensionen analysieren (1). Danach ist zu fragen, wie dieses Programm in der helvetischen Elite zustande gekommen und welche Bedeutung ihm beigemessen worden ist (2). Zudem soll die Einbettung der *politische* Strategie der Erneuerung der Schweiz in dieses pädagogischen Programm kurz beleuchtet werden (3).

1 Das pädagogische Programm der öffentlichen Schule der Helvetischen Republik

Das pädagogische Programm, das in der Botschaft an die helvetischen Räte vom 18. November 1798 entwickelt worden war und den künftigen Aus- und Aufbau des Bildungssystems in der Schweiz nachhaltig skizzierte, zeichnete sich durch beeindruckende Klarheit aus. Ziel war es, ein umfassendes, national einheitliches, staatlich institutionalisiertes Bildungssystem zu schaffen, das ohne jeglichen Unterschied des Standes und der Herkunft allen Bürgern der Schweiz offen steht und von der untersten Stufe in drei, beziehungsweise 3½ Stufen bis zur Wissenschaftsvermittlung und -produktion reicht und auch die „wohlthätige Richtung dieser Kräfte“ (Stapfer 1798b, S. 76), die gesellschaftlich-moralische Orientierung der Absolventen, sicher stellt. Die erste Stufe sollte durch die Reform der bestehenden niederen oder Land-Schulen zu „Bürgerschulen“ in allen Dörfern und Talschaften gebildet werden, die „alle Volksklassen umfassen“. Sie hatten „Lesen, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache und Rechnen“ (ebd., S. 78) zu unterrichten sowie eine zweite Landessprache, Planimetrie, Naturgeschichte, Körperbau und Gesundheitsregeln, Physik, Geografie und Geschichte, zudem die Kenntnisse der wichtigsten Gesetze und der Verfassung und Kenntnisse über den Aufbau der Gesellschaft als Basis der öffentlichen Moral zu vermitteln (vgl. ebd., S. 79). In größeren Orten findet diese Bürgerschule eine Fortsetzung in einer Real- oder Industrieschule, die erweiterte Kenntnisse anbietet, die zu anspruchsvollen technisch-handwerklichen oder kommerziellen Berufen hinführen (ebd., S. 70f.).⁶

⁵ Die Datierung der *Bothschaft* wird unterschiedlich angegeben. Im Rat wurde sie am 30. November verlesen (Luginbühl 1887, S. 107). In der ersten Publikation als *Beilage* zum *Entwurf der Instruktionen* trägt sie das Datum 18. November 1798 (Stapfer 1799a, S. 65), Luginbühl zitiert aber unter dem Datum 28. November (Luginbühl 1887, S. 97). Rohr, dem wir uns hier anschließen, setzt dafür wieder das Datum 18. November 1798 (Rohr 2005, S. 65).

⁶ Diese Stufe 1½ wird in den künftigen Schulgesetzen im 19. Jahrhundert als „Sekundarschule“ eingeführt. Sie bildet die eigentlich neue Erfindung und Gründung der liberalen Schweiz. Die Sekundarschule bildet nicht nur die Verbindung der Schulen in den Dörfern zu den städtischen Gymnasien, sie ist (wird) auch die Voraussetzung einer Reform und einem Neuzuschnitt der handwerklich-zünftischen Berufsbildung, welche die manufaktuell-handwerkliche Industrialisierung der Schweiz im 19. Jahrhundert begleitete und ermöglichte (vgl. Osterwalder 2009).

Die zweite Hauptstufe wird durch die „Anstalten des gelehrten Unterrichts“ gebildet, „Gymnasien“ in den Hauptstädten, welche die gleichen Gegenstände wie die Bürgerschule allerdings aber auf wissenschaftspropädeutischer Ebene unterrichten (ebd., S. 72). Die dritte Stufe, die „Centralschule“ (ebd., S. 73), „eine Einzige für ganz Helvetien“ (S. 74), die „polytechnische oder enzyklopädische Schule“ (ebd., S. 78), soll alle „angewandten Wissenschaften“, alle „nützlichen Wissenschaften und Künste in möglichster Ausdehnung und Vollständigkeit“ unterrichten und gleichzeitig erforschen; der „Forschung würde keine Grenze gesteckt“ (ebd., S. 73). Die Studierenden würden hier nicht nur Zugang zur Forschung finden, sondern auch freundeidgenossenschaftliche Mitstudierende aus der ganzen Schweiz kennen lernen und „freundschaftliche Gefühle“ (ebd., S. 74) entwickeln. Es sei darauf zu achten, dass in diesem Institut die drei Kulturen des Landes präsent sind. Diese Institution wäre nicht nur zuständig für die Ausbildung der Lehrer der untern Stufe und der stetigen Versorgung der unteren Schulen mit neuen Erkenntnissen, sondern sie würde – neben den Erziehungsräten, den Repräsentanten der Öffentlichkeit – auch das ganze Schulsystem kontrollieren und leiten.

Diese einfache und übersichtliche Konstruktion des Bildungssystems – es ist darin sofort das Grundmuster des schweizerischen Bildungssystems zu erkennen, wie es in allen Kantonen bis im 20. Jahrhundert ausgebildet war – wird in vier unterschiedlichen sozialen Dimensionen aufgespannt, in einer juristischen Dimension, einer wissenstheoretischen Dimension, in einer institutionell-politischen Dimension und schließlich in einer zeitlichen Dimension.

Die erste Dimension wird rechtlich bestimmt durch die „unverjähbaren Rechte der Menschheit“ und die „allen Bürgern zugesicherten Rechte“ (ebd., S. 66), die „Menschenrechte“ (ebd., S. 70) und die Rechtsgleichheit, welche die Gesellschaft und den neuen Staat begründen und allen Bürgern das passive und aktive Wahlrecht geben (ebd., S. 66f.). Diese rechtliche Begründung der öffentlichen Bildung ist dabei zweifach. Sowohl die Menschenrechte, wie auch die bürgerlichen Freiheitsrechte und die Rechtsgleichheit sind nicht einfach gegeben durch ihre Anerkennung in Gesetzgebung und Verfassung. Wahrnehmung und Ausübung der Menschenrechte und der Freiheit im Rahmen der Rechtsgleichheit basieren selbst auf „Kenntnissen und Wissenschaften“ (ebd., S. 69). Aufgabe der Gesellschaft ist es sicherzustellen, dass alle Menschen Zugang zu diesen Wissens- und Könnensbeständen haben, die ihnen erst „wahre Unabhängigkeit mit frohem Selbstgefühl, ächte Freiheit verschaffen“ (ebd., S. 69) und die es ihnen ermöglichen, ihre Menschenrechte und ihre bürgerlichen Rechte überhaupt wahrzunehmen und auszuüben. Die unterste Stufe des Unterrichts, die alle Einwohner des Landes gemeinsam besuchen sollen, dient dementsprechend dazu, allen – auch den Frauen – die Wahrnehmung und Ausübung der Menschenrechte, der Freiheit und der Rechtsgleichheit zu sichern.

In dem Sinne ist aber zweitens der Zugang zu Bildung nicht nur die Grundlage für Menschenrechte, Freiheit und Rechtsgleichheit sondern selbst auch ein Menschen- und Bürgerrecht und muss nach den Kriterien der Menschenrechte allen und nach Kriterien der Rechtsgleichheit, meritokratisch ohne ständische oder regionale Diskriminierung verteilt werden – im Aufstieg zu den höheren Stufen werden dann allerdings die Mädchen nicht berücksichtigt.

Im Zentrum steht hier eindeutig nicht das traditionelle ständisch-religiöse Rechtsverständnis, das von einer göttlich gewollten, ständisch gegliederten Rechtsordnung aus-

geht, worauf Bildung und Schule im Ancien Regime zugeschnitten waren. Im Zentrum steht hier ein liberales Rechtsverständnis, das von einem individuellen, natürlich gegebenen Rechts- und Freiheitsanspruch ausgeht, der allerdings nur mittels pädagogischer Maßnahmen auch eingelöst werden kann.

Die zweite Dimension des Programms besteht aus der Charakterisierung des Inhalts dieser Bildung als „nützliche Kenntnisse“ (ebd., S. 66), die der Mensch brauche, um seine Rechte wahrzunehmen und einen Beruf zu lernen, „der ihn seinen Mitbürgern nothwendig macht und ihm eine sichere Unterhaltsquelle eröffnet“ (ebd., S. 70). Dieses nützliche Wissen zeichnet sich aus durch seine stete Erneuerung und Ausweitung in der technologischen Anwendung und in der Forschung. Es ist nützlich in der beruflichen Tätigkeit des einzelnen, aber auch in der Gestaltung der Gesellschaft und des politischen Lebens. Im Zentrum dieses Bildungsprojekts steht hier nicht mehr absolutes Wissen oder die metaphysischen Wissenschaften, sondern Kenntnisse und Wissenschaften, die auf der menschlichen Erfahrung basieren und durch Erfahrung und Experimente methodisch ohne Grenzen verbessert und erweitert werden können: das empirische Wissen, die unabschließbare, moderne Erfahrungswissenschaft.

Die dritte Dimension dieses Programms ist bestimmt durch die Institutionalität und ihre politische Einbindung, welche die Sicherung der beiden ersten Dimensionen ermöglicht. Dementsprechend ist entscheidend, dass in allen Dörfern und Tälern gleich wie in den Städten der Zugang zum Bildungssystem ermöglicht wird, dass die Bürgerschule „wohlfeil, für Arme unentgeltlich“ in allen Dörfern „gleichförmig“ (ebd., S. 71) ist, um die Gleichheit der Rechte sicherzustellen. Ebenfalls muss der Zugang zur höheren Schule und zur Wissenschaft mit Stipendien für die „fähigsten Jünglinge“ (ebd., S. 75) gesichert sein, „wenn sie dürftig sind, werden sie auf Kosten der Nation in die Gymnasien verpflanzt“ (ebd.). Der stufenförmige Aufbau der Institution bis zur zentralen Forschungsuniversität und die entsprechende stufenförmige Karriere produzieren damit auch die fortschreitende, methodisch kontinuierliche und abschließbare Verarbeitung der Erfahrung bis zu ihrer wissenschaftlichen Auswertung in der Produktion neuen wissenschaftlichen Wissens, das eine stete Verbesserung des gesellschaftlichen und politischen Lebens ermöglicht. Aus der höchsten Stufe, der „vaterländischen Centralschule“, sollen auch die höheren Beamten und Politiker hervorgehen, „denen das Wohl der Nation anvertraut wird“ (ebd.). Dementsprechend ist zwar der Staat für die Errichtung der Bildungsinstitution zuständig aber nicht für deren inhaltliche Gestaltung. Es ist nicht die politische Macht, welche die Bildung kontrolliert, weil diese die Bildungsinstitutionen zur Machterhaltung missbrauchen könnte. Neben den lokalen Erziehungsräten sind es die Universität und die aktiven Wissenschaftler, welche die Bildungsinstitution kontrollieren und über die stete Erneuerung ihrer Inhalte wachen. Diese institutionelle Dimension des Bildungsprojektes der Helvetischen Republik, bestimmt durch die Perspektive, Staat und Gesellschaft rational zu gestalten, setzt nicht auf eine unabänderliche Ordnung, sondern auf stete Veränderung, den Fortschritt durch Wissen.

Eine vierte, zeitliche Dimension spannt das Projekt als Aufgabe mehrere Generationen auf. „Dieser Plan ist vor der Hand unausführbar und wird es noch lange bleiben“, aber er soll als Richtlinie beim behutsamen und fortschreitenden Ausbau der bestehenden und dem Aufbau neuer Schulen dienen (ebd., S. 79).

So groß die Bedeutung dieses Projektes für die schweizerische Bildungsgeschichte und für das Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen und Bildungspolitikern während

nahezu 200 Jahren auch wurde, so schwer fällt offensichtlich der Umgang damit wie auch das analytische Verständnis dafür fehlt.

2 Die ausbleibende Debatte – ein schwieriger Kompromiss

Der hervorragende zeitgenössische Biograf Stapfers, Alfred Rohr, ordnet das Projekt in einer ganz generellen Wendung in Stapfers Interesse für die kantianische Philosophie und den Deutschen Idealismus ein (Rohr 2005, S. 67). In einer früheren Arbeit wird dazu sogar eine Linie seiner „philosophischen Leitbilder von Plato bis Kant“ (Rohr 1960, S. 240) gezogen. Wie allerdings die Präferenz in der öffentlichen Bildung für das empirische Wissen mit dieser Metaphysik der absoluten Wahrheit vereinbar sein soll, wird nicht gefragt. Für diesen Bezug werden der französische Staatstheoretiker und Politiker, Abbé Emmanuel Sieyès (1748-1838) und der Schriftsteller und Politiker der Direktorialzeit, Nicolas-Louis François de Neufchâteau (1750-1828) zitiert (vgl. Rohr 2005, S. 17), die sich allerdings beide kaum eingehender über die Reform der Bildungsinstitutionen geäußert haben.

Warum der analytische Umgang mit diesem Projekt so schwierig ist, erklärt Stapfers erster Biograf, der liberale Historiker des *Fin de siècle*, Rudolf Luginbühl, ganz offen. Das Projekt sei offensichtlich gerade *nicht* ein Ergebnis von Stapfers immer wieder bezeugtem und publizistisch gepflegtem Interesse am Deutschen Idealismus und der deutschen Pädagogik, sondern eine ungeschminkte Kopie eines Projekts – oder vielmehr des in liberalen Kreisen renommiertesten Projekts – des revolutionären Frankreichs. Stapfer war im Moment seiner Ernennung zum Minister als Gesandter in Paris. Mit seiner Ernennung erhielt er von der Regierung den Auftrag, sich in Paris nach geeigneten Bildungsprojekten umzusehen⁷. Luginbühl hält dann aber eine grundlegende *nationale* Differenz der französischen Projekte und ihrer Schweizer Kopie fest, die es ermögliche, von einem nationalen Eigenprodukt zu sprechen. Während die französischen Bildungsprojekte gegenüber den bestehenden Schulen destruktiv gewesen seien, hätte Stapfer immer darauf geachtet, das Bestehende einzubeziehen und konstruktiv, realpolitisch das Neue zu entwickeln. Der Beleg für diese Eigenständigkeit des Schweizer Projekts sei darin zu finden, dass aus dem großen Plan in der Schweiz im 19. Jahrhundert auch das erste nicht-ständische moderne Bildungssystem Europas entstanden sei, während die französische Republik in der Gegenwart – 1887 – immer doch daran herum revolutioniere. „Wenn Stapfer vielleicht auch in seinen Projekten die französischen Staatspädagogen nachgeahmt hat, so kann er deshalb doch nicht der Nachäfferei beschuldigt werden“ (Luginbühl 1887, S. 224).

Es ist offensichtlich, wenn die Helvetische Republik unter dem Ruch der Fremdherrschaft steht, dann darf das erfolgreiche Bildungsprojekt der modernen Schweiz sicher nicht das direkte Produkt dieser Fremden selbst sein.

Wenn dieses historiographisch-politische Tabu gebrochen werden soll, dann kann das Geheimnis der Einbindung dieses Bildungsprojekts leicht enthüllt werden – um aber gleich eine neue, noch kompliziertere Frage aufzuwerfen. Das Projekt, wie wir es hier analysiert haben, entspricht bis ins letzte Detail dem Konzept der „instruction publique“, wie es in Frankreich durch die Physiokratie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

⁷ Zu diesem Auftrag und den mangelnden Quellen zu Stapfers Kontakten in Paris vgl. Rohr (2005, S. 17).

als Teil einer Verwaltungsreform vorgebracht wurde und wie es der Mathematiker Marie Jean Antoine Nicolas Caritat de Condorcet (1743-1794) im Moment der Krise der konstitutionellen Monarchie im Revolutionsommer 1791 wieder ins Spiel brachte⁸. In den liberal-republikanischen Kreisen der Französischen Revolution, die in der Zeit von Stapfers Anwesenheit in Paris und in den ersten zwei Jahren der Helvetischen Republik die französische Politik und die Regierung des Direktoriums dominierten, galt das Projekt von Condorcet (vgl. Condorcet 1791/1989) als richtungsweisend. Für Condorcet und die liberale Gironde, die das Projekt am 20./21. April 1792 in der *Assemblée nationale* im Namen des *Comité de l'Instruction publique* zur Abstimmung unterbreiteten (vgl. Condorcet 1792/1989), leitete dieses Konzept den Übergang zur Abschaffung der Monarchie und zur Begründung des Versuchs ein, eine liberale, auf ausgebauten Volksrechten beruhende Demokratie zu errichten. Der Öffentlichkeit, bestehend aus den durch das Bildungssystem gebildeten rationalen Bürgern, sollte in der neuen Gesellschaft – die neue, liberale Demokratie –, die eigentliche Souveränität zustehen, der jegliches staatliche Handeln letztlich unterliegt. Die wählenden, über Gesetze und Verfassung abstimmen, neue Gesetze vorschlagenden, gebildeten Bürger – Condorcet dachte auch an Bürgerinnen – und die allgemeine, öffentliche Verfügbarkeit allen wissenschaftlichen Wissens und seiner steten Verbesserung sollten entsprechend dem Verfassungskonzept von 1793 die Garantie für die Rationalität der liberalen Demokratie und Gesellschaft werden (vgl. Lüchinger 2002).

Warum wurde in der Schweiz gerade dieses Projekt übernommen und vorerst als einzige dieser Kopien im 19. und 20. Jahrhundert auch zielstrebig umgesetzt, obwohl Stapfer und die meisten seiner helvetischen Mitstreiter gerade den direkten, demokratischen Rechten des Volkes so skeptisch gegenüber standen? Warum übernahmen der Theologe Stapfer, der in einem verinnerlichten Christentum die notwendige, verbindende Tugend einer modernen Gesellschaft und ihrer Staatsführung sah, und der Kreis von Bildungspolitiker und -reformer, mit denen er zeit seines Lebens verbunden blieb, nicht ein anderes Projekt, das dem religiösen Idealismus viel näher gestanden hätte? Vielleicht jenes von Jean Paul Rabaut St.-Etienne (1743-1793), dem hugenottischen Pfarrer aus Nîmes, der die nationale Erziehung und die Schule analog zur protestantischen Gemeinde, Schule und Gottesdienst gestalten wollte, um den Zusammenhalt der neuen Gesellschaft zu garantieren (vgl. Rabaut Saint-Etienne 1792/2000) und damit eigentlich der protestantischen Orientierung Stapfers viel näher gestanden hätte als das Projekt von Condorcet?

Die Forschung hat bis jetzt auf diese Fragen zwei Antworten gegeben. Anna Bütikofer hat in ihrer Dissertation anhand der Analyse der Sammlung von Bildungsprojekten schweizerischer Reformer, die Stapfer teilweise selbst veranlasst und in einem Archiv anlegt hatte, *nachdem* er sein Programm lanciert hatte, gezeigt, dass das Konzept der Botschaft sich in die in der Umbruchszeit vorherrschende Diskussion über Schulreform in der Schweiz einreihet (vgl. Bütikofer 2005). Ich selbst habe in verschiedenen Untersuchungen in der Längsachse zu zeigen versucht, dass die Ablösung der Schule von der ständischen Bindung der kantonalen Republiken des Ancien Regimes und die Ausrichtung auf individuelle Freiheit, Menschenrechte und Rechtsgleichheit in der Schweiz auf eine lange Vorgeschichte zurückblicken kann, die bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts

⁸ Zu Condorcets Fassung dieses Konzepts vgl. Osterwalder (1992), zu seiner Entwicklung im Rahmen der Physiokratie Osterwalder (2012).

zurückreicht und seit jeher eng verknüpft ist mit dem physiokratischen Konzept des Naturrechts und der Menschenrechte (vgl. Osterwalder 2012).

So überzeugend diese Einordnungen sind, so haben sie doch zwei große Haken. Stapfer publizierte „sein Konzept“ bevor die Pädagogen ihm ihre Projekte einreichten. Noch viel schwerwiegender wiegt aber, dass Stapfers religiöser Idealismus ihn gerade im Vorfeld der Republik, als Professor in Bern, davon abhielt, sich der bestehenden Diskussion über pädagogisch mit empirischem Wissen gesicherte Freiheit, nicht-ständische Gleichheit und Menschenrechte anzuschließen. Als Antwort auf den Egalitarismus der Französischen Revolution und seine Attraktivität bei den Schweizer Bildungsreformern hielt er 1792 seine Eröffnungsvorlesung des neu gegründeten *Politischen Instituts* in Bern, in der er ein Bildungskonzept präsentierte, das tatsächlich am Deutschen Idealismus und an protestantischer Innerlichkeit orientiert war und auf eine aufgeklärte, sittlich veredelte aber ständisch fixierte Elite setzte (vgl. Stapfer 1792).

Warum also diese plötzliche Wende, welche Ziele und welche Strategien wurden damit verfolgt? Es sollte möglich sein, Antworten auf diese Frage bei Stapfer selbst und seinem Umfeld zu finden, insbesondere da dieses Netzwerk bis weit ins 19. Jahrhundert hinein direkt in der Politik wirksam war und auch sein Bildungsprojekt durch alle politischen Wendungen – deren die Schweiz in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts reich war – zur Geltung brachte.

Stapfer gehörte zu einem kleinen Kreis in der Helvetischen Republik, die in der wissenschaftlichen Literatur als „Republikaner“ oder „republikanische Partei“ bezeichnet werden und sich in den helvetischen Räten von den „Patrioten“ abgrenzten (vgl. Staehelin 1971; Fankhauser 2011). Während die Patrioten nahe an der französischen Besatzungsmacht eine reine Interessenpolitik der untern Stände und der alten Untertanengebiete betrieben, setzten sich die Republikaner für eine Selbstständigkeit des Landes gegenüber Frankreich ein, für eine territoriale Wahrung des Einheitsstaates und für längerfristige konstruktive Lösungen. Der Kern dieser Strömung wurde durch eine kleine Gruppe von Intellektuellen gebildet, die sich schon vor dem Umschwung, seit den gemeinsamen Studien in Göttingen kannte und bis in die 1830er-Jahre, bis in die liberale Regeneration der Schweiz hinein, politisch aktiv blieb und auch regelmäßig miteinander kommunizierte.

Zu dieser Gruppe gehörte neben dem Theologen und späteren Erziehungsminister Philipp Albert Stapfer, der nach dem Untergang der Republik trotz aller Angebote nicht mehr direkt in der schweizerischen Politik aktiv wurde, aber von seinem Landsitz in Frankreich aus das Netzwerk pflegte und regelmäßig mit Richtlinien versah und 1835 Ehrendoktor der Berner Universität wurde, der Mediziner Paul Usteri (1768-1831), Senator der Republik und Redaktor der führenden Zeitung *Der Schweizer Republikaner*. Er wurde später liberaler Oppositionsführer im Kleinen Rat in Zürich, dann Präsident der Verfassungskommission des Kantons Zürich, redaktioneller Leiter der liberalen *Neuen Zürcher Zeitung* und als Krönung und Abschluss seiner Karriere und seines Lebens 1831 erster „Bürgermeister“ des liberal erneuerten Kantons, der allerdings vor seiner Amtseinstellung an Erschöpfung starb (vgl. Hürlimann 2012).

Der zweite Arzt, Albrecht Rengger (1764-1835), wie Stapfer aus dem Aargau, einem ursprünglichen Untertanengebiet stammend, führte in der Helvetischen Republik das Innenministerium, verteidigte am Wiener Kongress erfolgreich die Interessen der ehemaligen Untertanengebiete der Eidgenossenschaft und wirkte anschließend als Aargauer

Erziehungsrat, Großrat und Regierungsrat bis 1821, als er von allen Ämtern zurücktrat und sich vor allem wissenschaftlichen Studien widmete (vgl. Küng Aerni 2010). Zum Kreis gehörte auch der Zürcher Fabrikantensohn und Wissenschaftler Hans Conrad Escher (1767-1823), der in der Helvetischen Republik zusammen mit Usteri den *Schweizer Republikaner* redigierte, Mitglied der großen Kammer der Republik wurde und diese auch präsidierte. Ab 1814 gehörte Escher zusammen mit Usteri zu den Führern der liberalen Opposition im Großen und dann auch im Kleinen Rat des Kantons Zürich, wirkte aber vor allem in den großen Entsumpfungsprojekten der Linth-Ebene mit (vgl. Feller Vest 2011). Schließlich wurde nach dem Untergang der Republik auch ihr prominentester Exponent, der Waadtländer Frédéric César de la Harpe (1754-1838) in das Netzwerk einbezogen. De la Harpe, Jurist und Zaren-Erzieher wurde verdächtigt, den Einmarsch Frankreichs veranlasst zu haben und war in der Republik als Mitglied des Direktoriums der starke Mann und gerade von seinen späteren republikanischen Freunden „diktatorischer Gelüste“ verdächtigt. Am Wiener Kongress erwies er sich als „Retter“ der Schweiz und des Kantons Waadt. Im selbstständigen Kanton war er bis 1828 Großrat und einer der namhaften liberalen Publizisten (vgl. Rochat 2008).

Was führte diese Gruppe zur Übernahme des *Bildungskonzepts*, das Condorcet in der Französischen Revolution repräsentierte? Der schnelle Blick sagt: Der Liberalismus. Der bedächtige Blick zeigt allerdings ein anderes, zuerst einmal doppelt irritierendes Bild. *Politisch* standen diese Exponenten des schweizerischen Liberalismus' den direkt-demokratischen Institutionen, wie sie die Gironde-Verfassung von 1793 vorsah, sehr skeptisch gegenüber. Aber auch bildungspolitisch scheint die Übernahme des Condorcet-Projektes nicht unproblematisch gewesen zu sein.

Es wäre anzunehmen, dass ein publizistisch derart artikuliertes, stabiles, an den Schaltstellen der politischen Umgestaltung wirkendes Netzwerk – der gegenseitige Briefverkehr umfasst nahezu 2000 Stück – seinem Schulprojekt und seiner politischen Einbindung auch einige Aufmerksamkeit widmen würde. Dass dazu aus der Zeit der Helvetischen Republik außer einigen kurzen Bemerkungen kaum etwas zu finden ist, darf nicht erstaunen. Regierung und Parlament saßen eng zusammen in den sich wandelnden Hauptstädten und korrespondierten außer in praktischen Fragen der Rechtsetzung wenig schriftlich miteinander. Und sie wurden sehr schnell vollständig überwuchert von den Problemen des Krieges und des Bürgerkrieges. Aber auch in der nachfolgenden Periode, insbesondere in der Restaurationszeit nach 1814, in der alle Protagonisten des Netzwerkes bildungspolitisch äußerst aktiv waren und alle dabei nach eigenem Bekunden dem Projekt von 1798 folgten, fällt die eigentliche Diskussion darüber praktisch aus.

Zwar informierten sich die Netzwerker regelmäßig über ihre jeweiligen Aktivitäten und insbesondere auch über ihre bildungspolitischen Maßnahmen, Erfolge oder Misserfolge. Insbesondere in der Restaurationszeit wurde in der Erneuerung des Bildungswesens die wichtigste Aktivität der Liberalen gesehen. So berichtete Rengger 1816 über seine Aktivität als Kantonsschulrat und darüber, dass er für den Kanton Aargau ein Schulgesetz nach dem alten Plan erarbeite. Laharpe informierte seine Mitsstreiter, dass er sich dafür einsetze, die Volksschulen nach der Bell-Lancasterschen Methode zu reformieren, aber von der mit den Konservativen verhandelten protestantischen Landeskirche behindert werde (Laharpe an Stapfer, 1. November 1818, in: Stapfer 1891, II, S. 229; Laharpe an Stapfer, 3. November 1822, in: ebd., S. 277). Stapfer selbst berichtete in einem Brief an Usteri 1818, dass er in Paris eine evangelische Schule mitbegründet habe (Stapfer an

Usteri, 4. April 1818, in: ebd., S. 221) und kündigt 1822 den Freunden die Gründung einer *Société de la morale chrétienne* an, die sich des Erziehungsgeschäfts in ganz Westeuropa annehme und welche die „Pfaffen und Nachteulen alle samt und sonders zu erklärten Feinden“ habe (Stapfer an Usteri, 12. Mai 1822, in: ebd., S. 264). „Durch Verbesserung der Erziehung [...] ist jetzt allein etwas auszurichten, so lange der Knebel uns nicht durch Jesuiten in kurzen und langen Röcken in den Mund gelegt wird“ (Stapfer an Usteri, 19. Juli 1822, in: ebd., S. 270), schrieb Stapfer im Höhepunkt der restaurativen Bestrebungen in Frankreich an Usteri nach Zürich.

Neben diesen Berichten über die eigene bildungspolitische Aktivitäten wurde auch regelmäßig über Erfolg und Misserfolg der pädagogischen Schützlinge aus der früheren Zeit berichtet. Stapfer versorgte seine Kollegen mit Informationen über Pestalozzi, Rengger und Escher und berichtete Neues von Fellenberg. Aber die Diskussionen über das Programm blieben aus – mit zwei Ausnahmen, auf deren erste ich hier vorerst eingehen möchte.

Mehrere Male insistierten die Kampfgefährten in Briefen an Stapfer, dass sie von ihm möglichst bald eine Publikation erwarteten, die das Schulprogramm von 1798 in einer handlichen Form darstelle und begründe. Bereits 1812 gelangte Usteri im Hinblick auf die Entfaltung seiner Zürcher schulpolitischen Aktivitäten an Stapfer – der gerade auf Heimurlaub in Bern war, wo er auch Zugang zu seinen alten Akten hatte – mit der Bitte, noch einmal das alte Projekt öffentlich zu explizieren und seine Geschichte darzulegen. Stapfer wehrte das Ansinnen mit dem Hinweis auf Zeitmangel ab (Stapfer an Usteri, 25. August 1812, in: Stapfer 1891, II, S. 79), wies dann aber darauf hin, dass das Programm eigentlich bereits gedruckt vorliege. Dann zählte er drei gedruckte Texte aus der Zeit der Helvetischen Republik auf und erläuterte sie.

Der erste Text, den er zitierte, war seine Ansprache vom 15. Oktober 1798 an die Geistlichen⁹, die in der Helvetischen Republik vom aktiven und passiven Wahlrecht ausgeschlossen waren. Stapfer bezeichnete den Text nicht ohne politisch-ekklesiologische Spitze als seinen „Ministerial-Hirtenbrief“ (ebd.). Der zweite Text war die Botschaft mit dem Plan der Bildungsinstitution vom 18. November 1798, die oben eingehend dargestellt wurde. Stapfer verwies auch darauf, dass er den Text deutsch und französisch verfasst und redigiert habe (ebd.). Und der dritte Text, auf den Stapfer Usteri verwies, war ein frühes Projekt zur unmittelbaren Unterstellung der Schulen unter die Helvetische Regierung und die Wahl von Erziehungsräten und Inspektoren vom 24. Juli 1798¹⁰ sowie seine Ansprache zur Eröffnung des Luzernischen Erziehungsrates am 20. Januar 1799 (Stapfer 1799b). Dann merkte er aber im Brief an Usteri an, die Rede an die Geistlichen und jene an die Erziehungsräte seien für ihn das Wichtige, das Bedeutendste, „das Erträglichste, was ich je geschrieben. Rengger gibt der Botschaft über die Organisation des öffentlichen Unterrichts den Vorzug; allein in derselben ward der Horizont schon durch viele Nebenrücksichten beengt und umnebelt“ (Stapfer 1891, II, S. 82). Das Projekt der Bildungsinstitution ist also nach Stapfer *nur* ein Kompromiss, die zwei andern Texte stellen die eigentlichen Positionen und Projekte des ehemaligen Ministers dar.

⁹ Der Text war in der *Helvetischen Monatsschrift* publiziert worden (vgl. Stapfer 1798c).

¹⁰ Stapfer gibt als Datum den 20. Juli 1798 an, Luginbühl zitiert das Datum aus den amtlichen Akten (Stapfer 1798a).

Ausgangspunkt für Stapfers eigene Position zu diesem Kompromissprojekt war die Tatsache, dass die Bildungsinstitution „neben der gesetzgebenden, richterlichen und ausübenden Gewalt als wesentliches Pouvoir aufgestellt wird und im gesellschaftlichen Körper als besonderes System Selbständigkeit erhalten soll“ (ebd., S. 80). Das von Condorcet übernommene Konzept der öffentlichen Kontrolle der Schulen durch die Laien-Verwaltung und die Wissenschaftler der Universität, der Spitze der Bildungsinstitution, war für den ehemaligen Minister der essentielle Kern des Kompromisses mit den liberalen Kampfgefährten. In der Rede an die Erziehungsräte in Luzern setzte er sich dann allerdings explizit von der inhaltlichen Zielsetzung ab, die Condorcet der Institution gegeben hatte. Der Fortschritt der Wissensgesellschaft, der rationalen Öffentlichkeit, des rational werdenden Staates und der verwissenschaftlichten Produktion sei zwar „begeistert“, aber eine Flunkerei und ein „Horoskop“ (Stapfer 1799b, S. 555).

So wichtig die wissenschaftliche Ausgestaltung der Bildung auch war, so ist sie in der Stapferschen Perspektive im Wesentlichen nur ein Substrat für die moralische Erziehung. Mit der Wissenschaft würden die Kinder ihr eigenes Urteil gewinnen, das sie schließlich erst durch die Moral aus ihrer eigenen Innerlichkeit befestigten. Und dafür seien die Geistlichen zuständig, die als Erziehungsräte über den Inhalt des Bildungssystems, insbesondere über sittlich religiöse Erziehung in den Schulen wachen und diese voranbringen sollen. Nicht als *staatlich-kirchliche Institution* der Macht soll die Kirche, die Religion und die Schule bestimmen – wie im alten Regime – sondern im öffentlichen Wettstreit um die Meinung sollen die einzelnen Geistlichen – die aus der politischen Sphäre ausgeschlossen bleiben – in den Erziehungsräten für die religiöse-sittliche Erziehung wirken. Die christlich-innerliche Moral, „die Läuterung und die Stärkung des moralischen Gefühls“ (Stapfer 1798c, S. 563), die Moral, die ohne äußern, staatlichen und institutionellen Zwang, die staatlichen Gesetze, ohne äußere Anpassung, die öffentliche Meinung, durch das Individuum religiös selbst bestimmt werde, war für Stapfer die zentrale Aufgabe der Schule in der Republik, wie er in seinem *Ministerial-Hirtenbrief* den entmachteten Pfarrherren erklärte. Die erzogenen Bürger würden aus eigener Entscheidung ohne staatlichen Zwang die Ordnung von Staat und Gesellschaft aufrechterhalten, die Regierenden ihre eigenen Interessen und den Parteienzank zurückstellen und in innerer, geistiger Einheit nach der gemeinsamen und gleichzeitig je individuellen innere Moral leben. Diese Moral „wird den Staat selbst entbehrlich machen, so wie bei vollkommen entwickeltem, sittlichen Gefühl die Kirche nicht mehr sein würde. Das ist das Reich Gottes auf Erden. Um es zu gründen, ist der Stifter des Christentums erschienen“ (ebd., S. 563).

Die sittlich-religiöse Einheit der an der Macht partizipierenden Bürger in der Tugend, der richtigen Konfession, wozu sie durch die Staats-Kirche und ihre Schule erzogen wurden, ist ein Konzept des alten Republikanismus, der die Alten Orte der Eidgenossenschaft geprägt hat¹¹. Mit dem Konzept der Menschenrechte und der Rechtsgleichheit und

¹¹ Der antikisierende Republikanismus der frühen Neuzeit, wie er in den italienischen Stadtrepubliken, in der Republik Cromwells und in der schweizerischen Eidgenossenschaft überliefert und gepflegt wurde, unterscheidet sich in einem wichtigen Punkt von seinem römisch-antiken Vorbild. Während dort im Zentrum der Bürgertugend die Stärkung und Erhaltung der römischen Republik steht, besetzt die frühneuzeitliche Variante die Tugend christlich-interioristisch. Durch die gemeinsame christlich-innerliche Tugend und die Verbundenheit, die daraus entsteht, erhalten die Regierenden die Einheit der Republik (vgl. Osterwalder 2011, S. 60ff., S. 93ff.).

vor allem einer ent-staatlichten und sogar ent-institutionalisierten, verinnerlichten Kirche und Religion soll dieser Alt-Republicanismus pädagogisch erneuert werden. Dieses Konzept erklärt, warum Stapfer in der Restaurationszeit sein Projekt über eine neu-pietistische *Société de la morale chrétienne* weiterverfolgt hat, sie erklärt seine Nähe zu der von der evangelischen Staatskirche des Kantons Waadt abgestoßenen *église libre* um Alexandre Vinet sowie zum katholischen Nationalkirchentum um den Konstanzer Generalvikar des Fürstbischofs, Ignaz Heinrich von Wessenberg, der im schweizerischen Katholizismus einen großen Einfluss besaß, was schließlich auch zur Kirchenspaltung führte.

Von dieser moralisch-religiösen Einbettung des Schulprogramms in den Alt-Republicanismus wollte allerdings Stapfers Briefpartner, Paul Usteri nichts wissen. Als Antwort darauf veröffentlichte er noch einmal eine Zusammenfassung der *Botschaft* nach seiner Lesart, wo er seine Perspektive des Kompromisses hervorhob (Usteri 1812/1832, S. 146) und sandte sie Stapfer nach Paris. Ohne Gegenrede, freundschaftlich den alten Kompromiss beschwörend, dankte Stapfer: „Was auch der Wert und die Ausführbarkeit unserer Vorschläge damals gewesen sein möge, so ist wenigstens unzweifelhaft, dass nie eine Regierung es mit Volksaufklärung und Volksveredelung redlicher gemeint hat“ (Stapfer an Usteri, 12. Oktober 1812, in: Stapfer 1891, I, S. X).

Was war nun die Gegenposition, die Rengger dazu führte, in der *Botschaft* das Wesentliche des Projekts zu sehen und der Usteri und die Zürcher Liberalen folgten? Diese Gegenposition wurde schon vor der Helvetischen Republik bei einem Teil der ehemaligen Schweizer Studenten in Göttingen ausführlich diskutiert. Im Sommer 1791 – die Zeit der großen Krise der konstitutionellen Monarchie in Frankreich, als der König versuchte, zu den Gegnern der Revolution zu flüchten und die ersten Positionen für die Abschaffung der Monarchie und die Errichtung einer Republik laut wurden – schrieb Escher an Rengger, dass er angesichts dieser Polarisierung ganz auf der Seite der „Menschenrechte und der Gleichheit derselben“ stehe. Endlich könne man das jetzt öffentlich sagen, und werde nicht mehr „jämmerlich übermault“ wie früher in Zürich, oder „in das Gebiet frommer Wünsche und Phantasien überwiesen, wie in Göttingen“ (Escher an Rengger, 29. Juni 1791, in: Rengger 1847, I, S. 222). Aus dem Interesse für die „französischen Staatsgrundsätze“ (Escher an Rengger, 14. Juli 1791, in: ebd., S. 223), das Natur- und Menschenrecht der Physiokratie, versuchten die beiden Briefpartner Escher und Rengger die Staatswissenschaft ihrer Göttinger Lehrer Schlözer und Meiners zu widerlegen (ebd., S. 225) und ein Konzept des Staates zu entwickeln, das auf den Menschenrechten und der Rechtsgleichheit beruhte.

Erst seitdem ein vernünftiger Mensch als Demokrat so sachte an den Wänden herumschleichen darf, wagte ich's, Schlözers Staatswissenschaft kritisch zu durchblättern. Der erste Grundsatz meiner Politik war (Meiners zum Trutz), dass wenn schon nicht alle Menschen von der Natur mit gleichen Fähigkeiten begabt sind, doch alle gleiche Rechte auf sich selbst und auf die Natur haben (ebd.).

Ausgangspunkt von Eschers Argumentation war die natürliche Freiheit der Menschen, die im Anspruch auf die Früchte der eigenen Arbeit und in der Realisierung ihrer Unterschiedlichkeit liege, aber auch durch eine Rechtssphäre der Gleichheit, in der jeder Mensch Anspruch auf sich selbst und seine eigene Versorgung habe – entsprechend der Theorie von Quesnay und Turgot – geschützt werden müsse.

Wenn schon nicht alle Menschen von der Natur mit gleichen Fähigkeiten begabt sind, doch alle gleiche Rechte auf sich und auf die Natur haben, so dass hiermit alle Neger, russischen und schweizerischen Leibeigenen (selbst die Keffiker mitgerechnet) [Eschers Vater herrscht als regimentsfähiger Zürcher Bürger über die Gerichtsbarkeit in der Gemeinde Kefikon im von den Eidgenossen als Gemeine Herrschaft unterdrückten Thurgau, FO] mit allen Grossen, Fürsten und Gerichtsherren, gleich freie Leute von Natur sind und sein sollten (ebd.).

Auf Vorschlag Renggers beschlossen er und Escher, die *Chronique de Paris* und das *Journal de Paris* (Escher an Rengger, 27. April 1792, in: ebd., S. 235) zu lesen, die Zeitschriften, in denen Condorcet die Verhandlungen der *Assemblée nationale* und damit die Diskussion über die *instruction publique* kommentiert und auch begonnen hatte, das Konzept der liberalen Demokratie, der plebiszitären Volksrechte und Souveränität darzulegen¹².

Escher und Rengger planten zusammen mit Usteri bereits 1793 die „Bildung einer gemeinnützigen *schweizerischen* Gesellschaft“ (Escher an Rengger, 18. Februar 1793, in: ebd., S. 241). Der Programm-Entwurf für diese Gesellschaft, den Rengger am 17. April 1793 an die Freunde verschickte (Rengger an Escher, 17. April 1793, in: ebd., S. 242-255), zielte auf eine Bewegung für die Erneuerung oder viel mehr auf die Bildung eines schweizerischen Staates auf der Grundlage der Menschenrechte und der Rechtsgleichheit analog dem physiokratischen Programm. Das Studium der Entwicklung der Schulen und das Schulprogramm im Sinne von Condorcet bildeten dabei „eine der wichtigsten Rubriken für den Zweck des Ganzen“ (ebd., S. 254). Bezeichnenderweise übernahmen sie von Condorcet das pädagogische Programm und das Konzept der Öffentlichkeit (ebd., S. 247), aber – noch – nicht das Konzept der plebiszitären Demokratie. Eine große Diskussion löste bereits die Möglichkeit eines „Petitionsrechtes“ der Bürger aus (ebd., S. 247).

Die Bildungsinstitution sollte sicherstellen, dass alle Bürger ihre Rechte wahrnehmen und ihre Interessen rational verfolgen und im Prozess der Industrialisierung und der zunehmenden Handelsbeziehungen ausweiten können. Gleichzeitig sollte aber die wissenschaftliche Elite im Nationalstaat eine Ordnung festlegen, die den Fortschritt der Gesellschaft und des Staates sichern könne. Dazu war der Staat darauf angewiesen, die freie Meinung der Bürger zu kennen, aber diese sollte nicht das Handeln des Staates bestimmen. Rengger sprach von der „Unmöglichkeit, den Willen der Majorität eines Volkes herauszubringen; Unwahrscheinlichkeit dass es ein vernünftiger Wille sein würde, daher Übertragung“ (ebd., S. 247). Es wurde davon ausgegangen, dass die rational gebildeten Bürger die unwiderrufliche Delegation der Macht an die wissenschaftliche Elite akzeptierten. Die politische Führung sollte in und über die wissenschaftliche Bildung selektioniert werden und so den ununterbrochenen Fortschritt auch über die nationalen Grenzen hinaus garantieren (ebd., S. 245). Damit verharrte die Erneuerungsperspektive dieser schweizerischen Liberalen letztlich im Horizont der vorrevolutionären Physiokratie in Frankreich und versuchte diese auf eigene Art mit dem traditionellen schweizerischen Republikanismus zu vereinbaren.

Hinter dem Bildungsplan der Helvetischen Republik und der Republikaner, der liberalen Reformer in Restauration und Regeneration standen also zumindest zwei sehr unter-

¹² Die journalistischen Querelen Condorcets in diesen beiden Zeitschriften sind detailliert dargestellt bei Delsaux (1931, S. 62-87).

schiedliche pädagogische Programme. Ein weitgehend alt-republikanisches Programm, das auf die moralisch-religiöse Erziehung und Einheit der Bürger setzte und das Gottesreich auf Erden herbeiführen wollte und ein Projekt, das auf ununterbrochenen Fortschritt von Gesellschaft, Kultur und Politik, durch die Verbreitung und Erzeugung wissenschaftlichen Wissens in der Bildungsinstitution setzte.

Hinter dem Kompromiss um das *pädagogische* Projekt der *instruction publique* von Condorcet standen also zwei weitgehend unterschiedliche *politische* Perspektiven zur Erneuerung, bzw. zum Aufbau der Schweizer Republik: Eine religiös-idealistische, die sich wenig um die institutionelle Ausgestaltung der politischen Sphäre kümmerte und eine physiokratische, in welcher der institutionelle Ausbau der Republik um die Freiheits- und Gleichheitsrechte ebenso im Zentrum standen wie in Frankreich in den Reformen der Regierung von Turgot. Beide Perspektiven blieben allerdings in Distanz zur liberalen, neu-republikanischen Demokratie, wie sie in Frankreich im Umfeld von Condorcet und der Gironde entwickelt wurde.

Der pädagogische Kompromiss, den diese beiden politischen Programme zusammenhielt, war zwar programmatisch extrem schwierig und brüchig, vor allem angesichts der bildungspolitischen Entscheide, die im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts anstanden. Die Ausweitung des Fächerkanons und der obligatorischen Schulzeit der Primarschule, die Integration moderner Wissenschaften im Gymnasium und in den Hochschulen und Akademien, die wissenschaftliche Bildung der Lehrer und vor allem der Kampf um und über die Schulaufsicht der Kirchen, setzten den Kompromiss um den Plan Renggers einer permanenten Hochspannung aus.

Dem kleinen Netzwerk der Republikaner gelang es allerdings mit ihrer Kompromissbereitschaft und ihrem pädagogischen Kompromissprojekt unter Verzicht auf die Diskussion der heiklen Punkte, auch in dieser Spannung der Restaurationszeit ihren Einfluss auszuweiten und wichtige Bausteine des Projekts aus- und aufzubauen. Wie erfolgreich sie langfristig damit waren, soll abschließend durch einen weiten Blick nach vorn in der Biografie der Protagonisten und in der Geschichte des schweizerischen pädagogischen Liberalismus gezeigt werden.

3 Öffentliche Bildung als Konsens – eine kühne politische Strategie

In der Folge der französischen Julirevolution entstanden Ende 1830 und zu Beginn des Jahres 1831 in verschiedenen Kantonen der Schweiz breite Volksbewegungen, die sich in großen Volksversammlungen artikulierten. Die ersten waren die Thurgauer, die in Scharen dem Aufruf des liberalen Pfarrers Thomas Bornhauser zur Versammlung in Weinfelden folgten, dann trafen sich die Luzerner in Sursee, die Zürcher folgten mit der mächtigen Versammlung in Uster und die Berner in Münsingen. Aus dieser Bewegung ging die Regeneration der Kantone hervor, die sich liberale Verfassungen mit individueller Freiheit, Rechtsgleichheit und Volkssouveränität – mit allen möglichen Einschränkungen – gaben und den Ausbau des Bildungsprogramms nach dem Plan der Helvetischen Republik einen großen Schritt voranbrachten.

Der einzige unserer Protagonisten, der diese Bewegung noch aktiv im Amt mitgestalten konnte, war Paul Usteri in Zürich, der in diesen Aufbruchjahren der *Neuen Zürcher Zeitung* redaktionell vorstand und die Opposition gegen das restaurative Stadregime in den Räten und in der öffentlichen Meinung wesentlich prägte. Am 20. April 1831 wurde

dem Volk eine neue Verfassung zur Abstimmung vorgelegt, die nicht nur allgemeines Stimm- und Wahlrecht – für Männer – sondern auch die Unterstellung von Verfassungsänderungen unter das Plebiszit des Volkes festlegte. Die Verfassung, die den Weg zur plebiszitären liberalen Demokratie in der Schweiz einleitete, wurde überwältigend mit 40'000 Ja-Stimmen gegen 1700 Nein Stimmen angenommen (Wettstein 1907, S. 24).

Usteris langjährige Kampfgefährten waren entsetzt über diese Entwicklung. Das allgemeine Stimmrecht wurde als Bedrohung sowohl des Fortschritts wie auch der christlichen Ethik wahrgenommen. Es sei sinnvoller, die Schule nach dem helvetischen Plan auszubauen als neuen Verfassungen und Volksabstimmungen nachzurrennen, wurde argumentiert. Gestreng mahnend hielt Rengger dem alten, vor seiner Amtseinsetzung als Zürcher Regierungspräsident verstorbenen Freund Usteri in einer Flugschrift im Namen des Fortschritts entgegen: „Ein Schullehrer, von welcher Stufe des Unterrichts er sein mag, unter dem auch nur die Hälfte der Zöglinge das wirklich erlernt, was gelehrt werden soll, erwirbt sich in unsern Augen ein grösseres Verdienst um das Gemeinwohl als alle Verfassungsmacher“ (Rengger 1832, S. 3). Und Stapfer doppelte sofort in erstaunlicher Einigkeit mit Rengger nach: „Treffend haben sie die Regierungsmanie gerügt, die nun in die rohen Massen wie in eine Heerde Schweine gefahren ist“ (Stapfer an Rengger, 19. Oktober 1835, in: Rengger 1847, II, S. 291).

Das Verfassung beschließende und direkt wählende, bäuerlich-ländliche Mehrheitsvolk, das nicht über die nötige wissenschaftliche Bildung oder über die nötige religiös-ethische Einsicht und Freiheit verfüge, wurde zum unabsichtlichen Steigbügelhalter der alten Aristokratie. Das von Laharpe bereits 1824 nach einer erneuten Beschwörung des nach wie vor unausgeführten Bildungsplanes der Helvetik angekündigte „régime paysanocratique“ (Laharpe an Stapfer, 26. Oktober 1824, in: Stapfer 1891, II, S. 312, S. 315) schien jetzt vor der Türe zu stehen. Sowohl der schrankenlose Fortschritt wie auch das Gottesreich auf Erden schienen in den Augen Stapfers, Renggers und Laharpes in die Ferne gerückt zu sein.

Doch für diejenigen, die mit Usteri die Option der plebiszitären, liberalen Demokratie gewählt hatten, war es gerade der bisherige Erfolg des alten gemeinsamen Kompromiss-Programms, der fortgeschrittene Aufbau des Bildungssystems nach dem Bildungsplan der Helvetischen Republik, der es jetzt möglich machte, auch den politischen Teil von Condorcets Reformprogramm anzupacken. Als am Vorabend der Bewegung die Zürcher Liberalen sich im Sommer 1830 auf der Rigi zur Diskussion über die kommende Umgestaltung der Macht trafen, war das Schlagwort des „Bauernregiments“ gleichsam das Schreckgespenst, das gegen die Volksrechte und die Volkssouveränität vorgeführt wurde. Es war der Nassauer Flüchtling und liberale Publizist Ludwig Snell (1785-1854) (vgl. Hürlimann 2011), der die Kampfgefährten auf die einzigartige und erfolgreiche Entwicklung „ihres“ Bildungssystems und auf die Chancen eines weiteren Ausbaus hinwies, was das Ziel einer auf „Volksbildung beruhenden wahren Volksherrschaft“ jetzt endlich möglich mache (Wettstein 1907, S. 113). Entsprechend der Fortschritte im Aufbau der Bildungsinstitution könne jetzt auch ein neuer Typus von Republik, Demokratie gewagt werden.

Snell und Usteri wurden durch die Geschichte bestätigt. Der Ausbau des schweizerischen Bildungssystems oder der kantonalen Bildungssysteme nach helvetischem Plan war schon so weit vorgerückt und rückte so schnell vor, dass auch bei politischen Rückschlägen die Schule nicht mehr in eine ständische Bahn gelenkt werden konnte. Das

Projekt erwies sich als derart erfolgreich, dass es auch die konservativ dominierten Kantone weitgehend übernahmen. Aus einem Kompromiss der Republikaner wurde im 19. Jahrhundert ein Kompromiss, dem sich auch die katholischen und protestantischen Konservativen, und im 20. Jahrhundert die Sozialdemokraten und sogar die Neue Linke mit ihren Forderungen anschließen konnten. Auf der Basis des steten Ausbaus des Bildungssystems und des fortschreitenden Abbaus der sozialen und geschlechtlichen Einschränkungen in der Bildung konnte auch die politische liberale Demokratie mit den direktdemokratischen Volksrechten stetig ausgebaut und stabilisiert werden. Weder die Einführung der politischen Gleichheit – der Männer – in den Regenerationsverfassungen und in der Bundesverfassung von 1848 und die Einführung der direkt-demokratischen Initiativ- und Referendumsrechte in der Bundesverfassung von 1874, noch die Einführung des Frauenstimmrechts hundert Jahre später, 1971, machten die politische und gesellschaftliche Ordnung in der Schweiz zum Spielball einer launischen, unberechenbaren und irrationalen Volksmeinung – dies *auch* dank der Qualität und Wirkung der öffentlichen Bildung. Hinter oder dank dem pädagogischen Kompromiss der Republikaner entstand letztlich die kühne Strategie, die zur modernen, liberalen Demokratie der individuellen Freiheit und Rechtsgleichheit führte.

Quellen

- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat de: Cinq Mémoires sur l’Instruction Publique (1791). Charles Coutel/Catherine Kintzler (Hrsg.). Paris: Edilig 1989
- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat de: Rapport sur l’Instruction Publique (1792). Charles Coutel (Hrsg.). Paris: Edilig 1989
- Kern, Conrad: Rede des Präsidenten des Schweizerischen Schulrathes. In: Reden gehalten bei der feierlichen Eröffnung der Eidgenössischen polytechnischen Schule in der Fraumünsterkirche in Zürich, den 15. Oktober 1855. Zürich: Orell, Füssli und Comp. 1855, S. 5-16
- Rabaut Saint-Etienne, Jean-Paul: Projet d’éducation nationale (1792). In: Bronislaw Baczko (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et Projets de l’époque révolutionnaire. Genève: Droz 2000, S. 295-301
- Rengger, Albrecht: Über die Lage der Schweiz. Geschrieben im Brachmonat 1832. Aarau: Christen 1832
- Rengger, Albrecht: Kleine meist ungedruckte Schriften. Friedrich Kortüm (Hrsg.). Bern: Jenni 1838
- Rengger, Albrecht: Leben und Briefwechsel, 2 Bände. Ferdinand Wydler (Hrsg.). Zürich: Schulthess 1847
- Stapfer, Philipp Albert: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlage des Menschen. Bern: obrigkeitliche Buchdruckerey 1792
- Stapfer, Philipp Albert (1798a): Projet de loi sur les écoles élémentaires (1798). In: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 526-536
- Stapfer, Philipp Albert (1798b): Bothschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber. Luzern 18. November 1798. In: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799, S. 65-80
- Stapfer, Philipp Albert (1798c): Der Minister der Künste und Wissenschaften der einen und untheilbaren helvetischen Republik an die Religionslehrer Helvetiens über ihre Pflichten und Bestimmung. 15. Oktober 1798. In: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 559-566
- Stapfer, Philipp Albert (1799a): Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Stapfer, Philipp Albert (1799b): Anrede des Ministers der Künste und Wissenschaften an die Erziehungsräthe und Schulinspektoren des Kantons Luzern, 20. Januar 1799. In: Helvetische Monatsschrift 1(1800), 2. Stück, S. 1-11 [wiederabgedruckt in: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 549-556]

- Stapfer, Philipp Albert: Aus Philipp Albert Stapfers Briefwechsel, 2 Bände. Rudolf Luginbühl (Hrsg.). Basel: Geering 1891
- Usteri, Paul: Denkrede auf Johann Heinrich Rahn (1812). In: Paul Usteri: Kleine Gesammelte Schriften. Aarau 1832, S. 97-153
- Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen. In: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799, S. 81-93

Literatur

- Biaudet, Jean-Charles: Der modernen Schweiz entgegen. Handbuch der Schweizer Geschichte, Band II. Zürich: Berichthaus 1977, S. 871-986
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2005
- Delsaux, Hélène: Condorcet Journaliste (1790-1794). Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion 1931
- Feller-Vest, Veronika: Escher, Hans-Conrad (von der Linth). In: www.hls-dhs-dss.ch [6.04.2011]
- Hürlimann, Katja: Usteri, Paul. In: www.hls-dhs-dss.ch [25.6.2012]
- Küng-Aerni, Beatrice: Rengger, Albrecht. In: www.hls-dhs-dss.ch [19.8.2010]
- Lüchinger, Stephan: Das politische Denken von Condorcet (1743-1794). Bern: Haupt 2002
- Luginbühl, Rudolf: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887
- Osterwalder, Fritz: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Jürgen Oelkers (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim: Beltz 1992, S. 157-194
- Osterwalder, Fritz: Universität in der öffentlichen Auseinandersetzung. Zwischen Republik, Kommerz und Bildungsreligion. In: Rainer C. Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum. Basel: Schwabe 2008, S. 141-173
- Osterwalder, Fritz: L'„école secondaire“ à la campagne. Une innovation pédagogique à l'ère de la Régénération libérale en Suisse. In: René Favier/Serge Tomamichel/Julien Coppier/Yves Kinossian (Hrsg.): Une école à la mesure des Alpes? Grenoble: PUG 2009, S. 197-211
- Osterwalder, Fritz: Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. Bern: Haupt-UTB 2011
- Osterwalder, Fritz: Die Geburt des modernen Bildungssystems aus der Kritik des Verwaltungsstaates. In: Carla Aubry/Michael Geiss/Veronika Magyar-Haas/Damian Miller (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2012, S. 233-252
- Osterwalder, Fritz: Menschenrechte im Zentrum der Bildungsdiskussion im ausgehenden Ancien Régime und in der Helvetischen Republik. In: Silvia Arlettaz (Hrsg.): Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Genève: Slatkine, S. 143-166
- Rochat, Antoine: La Harpe, Frédéric-César de. In: www.hls-dhs-dss.ch [11.11.2008]
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien Régime zur Revolution (1766-1798). Bern: Peter Lang 1998
- Rohr, Adolf: Von den geistigen Voraussetzungen für Philipp Albert Stapfers helvetischen Erziehungsplan. In: Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau 72(1960), S. 227-241
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Schoop, Albert: Johann Konrad Kern, 2 Bände. Frauenfeld: Huber 1968/1976
- Staeveli, Andreas: Helvetik. In: Handbuch der Schweizer Geschichte, Band II. Zürich: Berichthaus 1977 S. 785-840
- Wettstein, Walter: Die Regeneration des Kantons Zürich. Die liberale Umwälzung der dreissiger Jahre. 1830-1839. Zürich: Schulthess 1907

Autorinnen und Autoren

Brühwiler, Ingrid, 1968, Dr. phil., Post-Doc an der Universität Lausanne im internationalen Projekt *Educating the Future Citizens*. Forschungsschwerpunkte: Finanzierung von Bildungssystemen, qualitative und quantitative Methodenzugänge, *Curriculum studies*, Demokratietheorien, Pragmatismus und Erziehung. Neueste Publikation: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Darstellung verschiedener Akteure sowie deren Einfluss und Wirkung in unterschiedlichen Regionen der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014.

E-Mail: ingrid.bruehwiler@unil.ch

Büttner, Peter O., 1980, Magister-Studium der Germanistik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2013 Promotion an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur des 18./19. Jahrhunderts, Historik des Schreibunterrichts. Neueste Publikation: Das Ur-Heidi. Eine Enthüllungsgeschichte. Berlin: Inselbücherei 2011 (japanische Übersetzung 2012).

E-Mail: pe_buettner@hotmail.com

De Vincenti, Andrea, 1977, Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich und Doktorandin am Historischen Institut der Universität Bern zum Thema „Curriculare Räume. Schulische Praktiken der Zürcher Volksschulen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert“. Neueste Publikationen: Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: *IJHE* 2(2013), S. 209-225 (mit Norbert Grube); From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland. In: William F. Pinar (Ed.): *International Handbook of Curriculum Research*. 2013 New York: Routledge, S. 476-492 (mit Rebekka Horlacher).

E-Mail: andrea.devinenti@phzh.ch

Fuchs, Markus, 1979, Dr. phil., 2000 Primarlehrdiplom, 2000-2005 Studium der Geschichte der Neuzeit, Zeitgeschichte und Sozialanthropologie in Freiburg und Paris. 2009-2012 Doktorand im Rahmen des Schweizerischen Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“ sowie Assistenz am Lehrstuhl „Allgemeine und Historische Pädagogik“ der Universität Bern. 2013 Promotion mit der Dissertation „Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik“ (Publikation in Vorbereitung).

E-Mail: m.fu@gmx.ch

Holenstein, André, 1959, seit 2002 ordentlicher Professor für ältere Schweizer Geschichte und vergleichende Regionalgeschichte an der Universität Bern. Forschungsschwerpunkte: Politische Kulturgeschichte, Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte der Frühen Neuzeit; Kollektive Erinnerung und Geschichtsdenken; Kulturgeschichte des Wissens. Neueste Publikation: *Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*. Baden: hier + jetzt 2014.
E-Mail: andre.holenstein@hist.unibe.ch

Horlacher, Rebekka, 1968, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Pestalozzi im Kontext, Schulgeschichte, Historische Methoden, *Curriculum Studies*. Neueste Publikation: *Sämtliche Briefe an Pestalozzi*, 6 Bände. Zürich: NZZ 2009-2014 (hrsg. zusammen mit Daniel Tröhler).
E-Mail: rhorlach@ife.uzh.ch

Montandon, Jens, 1975, Lizentiat in historischer Bildungsforschung, Universität Bern (2006). Danach wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Forschungsprojekten zur historisch-kritischen Gesamtausgabe von Jeremias Gotthelfs Werken und zur helvetischen Schullehrerumfrage von 1799 (Stapfer-Enquête). Verschiedene Arbeiten im Archivwesen und Weiterbildung in Hochschuldidaktik. Lehrauftrag an der Universität Liechtenstein. Seit 2013 Bereichsleiter der Stiftung intact in Burgdorf. Neueste Publikation: *Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806*. Nordhausen: Bautz 2011.
E-Mail: jens_montandon@bluewin.ch

Osterwalder, Fritz, 1947, emeritierter Professor der Universität Bern. Forschungsschwerpunkte: Ausformung pädagogischer Konzepte im Kontext von Theologie und empirischer Wissenschaft (16.-18. Jahrhundert), schweizerische Bildungsgeschichte, Bildungssysteme in ihrem Kontext von Ökonomie und Politik. Neueste Publikation: *Demokratie, Erziehung und Schule*. Bern: Haupt/UTB 2011.
E-mail: fritz.osterwalder@edu.unibe.ch

Pfammatter, David, 1985, frei schaffender Historiker im Büro ARCHEOS (www.archeos.ch) und Berufsmaturitätslehrer für Deutsch und Geschichte an der gewerblich-industriellen Berufsschule Bern. Forschungstätigkeit: Dienstleistungstätigkeit von Transkriptionen über genealogische Recherchen, die Erschließung von Archiven, die Ausarbeitung und Realisierung von Ausstellungs- und Museumskonzepten bis zu komplexen wissenschaftlichen Publikationen. Neueste Publikation: *Die Wild-Mann-Spiele und die UNESCO-Konvention über das immaterielle Kulturerbe*. Brig: Mengis 2014.
E-Mail: david.pfammatter@archeos.ch

Rothen, Marcel, 1986, M.A., Gymnasiallehrer für Geschichte und Geografie und Doktorand im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“ an der Universität Bern. Forschungsthema: Die Sozial- und Berufsgeschichte der niederen Schullehrerschaft um 1800 in der Schweiz.

E-Mail: marcel.rothen@hist.unibe.ch

Ruloff, Michael, 1982, M.A., 2006 Lehrerpateant an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Doktorand der Universität Luxemburg im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“ und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Schweizer Schulgeschichte im 18. und frühen 19. Jahrhundert.

E-Mail: michael.ruloff@bluewin.ch

Schmidt, Heinrich Richard, 1952, Assoziierter Professor für Neuere und Neueste Geschichte am Historischen Institut der Universität Bern, Abteilung Schweizergeschichte. Forschungsschwerpunkte: Reformationsgeschichte, Konfessionalisierung, Säkularisation als kultur- und sozialgeschichtlicher Prozess, Historische Bildungsforschung und Schulgeschichte in der Frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert. Neuste Publikation: Religions- und Konfessionsräume. In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO). Mainz 2013-07-09.

<http://www.ieg-ego.eu/schmidth-2013-de>

E-Mail: heinrich-richard.schmidt@hist.unibe.ch

Tosato-Rigo, Danièle, 1960, Professorin für Geschichte der Frühen Neuzeit an der Universität Lausanne. Forschungsschwerpunkte: Mentalitätsgeschichte, Selbstzeugnisse, Helvetik. Neueste Publikation: Abwehr, Aufbruch und frühe Aufklärung (1618-1712). Das XVII. Jahrhundert. In: Georg Kreis (Hrsg.): Die Geschichte der Schweiz. Basel: Schwabe 2014, S. 255-301.

E-mail: danielle.tosato-rigo@unil.ch

Tröhler, Daniel, 1959, Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor der Doctoral School in Educational Sciences an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachen, Argumente und Theorien der Pädagogik und der Bildungspolitik, Entwicklung pädagogischer Systeme und Organisationen in internationaler Perspektive, Steuerungselemente öffentlicher Bildung im internationalen Vergleich, Geschichte und Metatheorie der (pädagogischen) Historiographie. Neueste Publikation: Pestalozzi and the Educationalization of the World. New York: Palgrave Pilot 2013 (spanische Übersetzung 2014).

E-Mail: daniel.troehler@uni.lu

Dieser Band beinhaltet vierzehn originäre Beiträge im Zusammenhang mit der 1799 durch den Helvetischen Bildungsminister Philipp Albert Stapfer initiierten großangelegten Schulumfrage. Während einige der Beiträge die wissensgeschichtlichen, ideologischen und politischen Kontextbedingungen der sogenannten Stapfer-Enquête thematisieren, werten die anderen die ersten Daten der rund 2400 überlieferten Antwortbögen aus, die zur Zeit online gestellt werden (www.stapferenquete.ch). Das Resultat ist ein gegenüber der traditionellen Schulgeschichte wesentlich differenzierteres, in vielen Fällen auch korrigiertes Bild der Volksschule um 1800.

Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799
*herausgegeben von Daniel Tröhler, Alfred Messerli,
Fritz Osterwalder und Heinrich Richard Schmidt*



Der Herausgeber

Dr. Daniel Tröhler, geboren 1959, ist Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor der Doctoral School in Educational Sciences an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachen, Argumente und Theorien der

Pädagogik und der Bildungspolitik, Entwicklung pädagogischer Systeme und Organisationen in internationaler Perspektive, Steuerungselemente öffentlicher Bildung im internationalen Vergleich, Geschichte und Metatheorie der (pädagogischen) Historiographie.

978-3-7815-1979-4



9 783781 519794