

**Philipp Albert Stapfer
und die staatlichen Schulreformen
der Helvetischen Republik in der Schweizer
Geschichtsschreibung**

Masterarbeit,
eingereicht bei der Philosophischen Fakultät
der Universität Freiburg (CH)

Blanchard Yves
Alterswil (FR)
2008

Prof. Dr. Volker Reinhardt

INHALT

1. Einleitende Gedanken	1
2. Methodische Einführung	2
2.1 Zeitliche und inhaltliche Eingrenzung, leitende Fragestellung und Zielsetzung	2
2.2 Forschungsstand und Literaturlage	4
2.3 Quellenlage	6
2.3.1 <i>Allgemeines zum Quellenkorpus</i>	6
2.3.2 <i>Restauration</i>	7
2.3.3 <i>Regeneration</i>	8
2.3.4 <i>Zeit des modernen Bundesstaates</i>	9
2.3.5 <i>Zwischenkriegszeit</i>	10
2.3.6 <i>Nachkriegszeit</i>	11
2.3.7 <i>Neueste Zeit</i>	12
2.4 Methodik	13
2.4.1 <i>Eingrenzung des Umfangs</i>	13
2.4.2 <i>Erweiterte Textanalyse</i>	13
2.4.3 <i>Strukturierende Fragen</i>	14
2.4.4 <i>Begründung der Einteilung nach Epochen</i>	15
2.4.5 <i>Gliederung der Arbeit</i>	16
3. Kontextuelle Einführung	17
3.1 Die Helvetische Republik und ihre Reformen	17
3.2 Die Schulreformen von 1798 bis 1800	19
3.2.1 <i>Die Schule des Ancien Régime</i>	19
3.2.2 <i>Die Wahl Philipp Albert Stapfers zum Minister der „Wissenschaften und Künste, der öffentlichen Bauten und Strassen“</i>	20
3.2.3 <i>Die staatlichen Schulreformen</i>	21
4. Die Restaurationsperiode (1815 – 1830)	25

5. Die Regenerationsperiode (1830 – 1848)	28
5.1 Der Reformhauptakteur	29
5.2 Stapfer als reformerischer Akteur	31
5.3 Die Persönlichkeit Stapfers	33
5.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates	34
5.5 Die Reformen und die Kirche	34
5.6 Wertung konkreter Reformbemühungen	37
5.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen	38
5.8 Zwischenbilanz	41
6. Die Zeit des modernen Bundesstaates (1848 – 1918)	42
6.1 Der Reformhauptakteur	43
6.2 Stapfer als reformerischer Akteur	48
6.3 Die Persönlichkeit Stapfers	52
6.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates	54
6.5 Die Reformen und die Kirche	56
6.6 Wertung konkreter Reformbemühungen	59
6.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen	64
6.8 Zwischenbilanz	69
7. Die Zwischenkriegszeit (1918 – 1939)	70
7.1 Der Reformhauptakteur	71
7.2 Stapfer als reformerischer Akteur	74
7.3 Die Persönlichkeit Stapfers	77
7.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates	78
7.5 Die Reformen und die Kirche	79
7.6 Wertung konkreter Reformbemühungen	82
7.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen	85
7.8 Zwischenbilanz	87

8. Die Nachkriegszeit (1945 – 1970er Jahre)	88
8.1 Der Reformhauptakteur	89
8.2 Stapfer als reformerischer Akteur	90
8.3 Die Persönlichkeit Stapfers	91
8.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates – Die Reformen und die Kirche	92
8.5 Wertung konkreter Reformbemühungen	93
8.6 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen	94
8.7 Zwischenbilanz	96
9. Die neueste Zeit (Ende 1970er Jahre bis heute)	97
9.1 Der Reformhauptakteur	98
9.2 Stapfer als reformerischer Akteur	100
9.3 Die Persönlichkeit Stapfers	102
9.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates	103
9.5 Die Reformen und die Kirche	104
9.6 Wertung konkreter Reformbemühungen	106
9.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen	108
9.8 Zwischenbilanz	111
10. Schlussfolgerungen	111
10.1 Die verschiedenen Deutungsfelder im Wandel der Zeit	111
10.1.1 <i>Der Reformhauptakteur</i>	111
10.1.2 <i>Stapfer als reformerischer Akteur</i>	112
10.1.3 <i>Die Persönlichkeit Stapfers</i>	113
10.1.4 <i>Vorgänge innerhalb des Staatsapparates</i>	113
10.1.5 <i>Die Reformen und die Kirche</i>	114
10.1.6 <i>Wertung konkreter Reformbemühungen</i>	115
10.1.7 <i>Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen</i>	115

10.2 Schlusswort	117
11. Bibliographie	121
11.1 Quellen	121
<i>11.1.1 Gedruckte Quellen</i>	121
<i>11.1.2 Archivalien</i>	123
11.2 Literatur	123
<i>11.2.1 Monographien</i>	123
<i>11.2.2 Zeitschriftenartikel</i>	125
<i>11.2.3 Artikel aus Nachschlagewerken</i>	125
<i>11.2.4 Elektronische Ressourcen</i>	126
12. Lebenslauf	

1. Einleitende Gedanken

Die Helvetische Republik versuchte während ihrer kurzen Existenz von 1798 bis 1803 die bescheiden ausgestattete, kleinräumig organisierte und religiös geprägte Schule der Alten Eidgenossenschaft durch ein modernes, auf nationaler Ebene organisiertes und auf den Grundsätzen der Aufklärung basierendes Schulsystem zu ersetzen. Deshalb ist diese kurze Periode von fünf Jahren, während der in der Schweiz auf allen Ebenen Revolution und Reform betrieben wurde, für die Bildungs- und Staatsgeschichte von besonderer Bedeutung. Vergleicht man verschiedene Darstellungen zu den Schulreformen in der Helvetischen Republik, so wird schnell ersichtlich, dass diese stets mit einem einzigen Namen in Verbindung gebracht werden: Philipp Albert Stapfer, Minister der Künste und Wissenschaften. Stapfer prägte die Reformbemühungen des helvetischen Einheitsstaates auf eine entscheidende Weise und widmete sich in den zwei Jahren seiner Amtszeit vor allem der Verbesserung der Volksschulbildung.

Wie wird diese Reformära von der Schweizer Historiographie angegangen und wie fallen Darstellungen und Deutungen Stapfers und seiner Schulreformversuche in Geschichtswerken aus verschiedenen Epochen der vergangenen zweihundert Jahre aus? Unterschiede werden bereits bei einer oberflächlichen Lektüre sichtbar: So sieht Rudolf Luginbühl gegen Ende des 19. Jahrhunderts den Schulgesetzentwurf von Stapfers Ministerium aus dem Jahr 1798 als ein „*Meisterwerk*“¹ an, als „*ein sorgfältig aufgeführter Bau, wo ein Teil genau zum andern passt, und dem nichts Wesentliches fehlt [...]*“.² Ganz anders sieht dies Andreas Stähelin in der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts: „*Der Gesetzesentwurf für die Volksschulen regelte die Materie bis in Einzelheiten [...] kurz, er steckte die Ziele sehr weit, zu weit, wie sein Schicksal zeigt.*“³ Die beiden Historiker äussern sich wohlgerne zum gleichen verbindlichen juristischen Dokument mit denselben Paragraphen und denselben Artikeln, doch ihre Deutungen dieses juristischen Konstrukts sind grundverschieden. Während Luginbühl den Gesetzesentwurf als hervorragend herausgearbeitet, durchdacht und umfassend

¹ Rudolf Luginbühl, Philipp Albert Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften 1766-1840. Ein Lebens- und Kulturbild, Basel, 1887, 95.

² Luginbühl, 1887, 221.

³ Andreas Stähelin, „Helvetik“, in: Handbuch der Schweizer Geschichte, Bd. 2, Zürich, 1977, 831.

lobt, ist das Dokument bei Stähelin zu umfangreich, zu ehrgeizig und zu detailliert, um tatsächlich realisiert werden zu können.

Wenn bereits eine einzelne, verbindlich niedergeschriebene, eindimensionale Paragraphensammlung von verschiedenen Autoren über die Jahre hinweg auf eine unterschiedliche Art und Weise gedeutet wird, kann man davon ausgehen, dass sich bei den allgemeinen Reformvorgängen als mehrdimensionale historische Entwicklung mit all ihren möglichen Deutungsfeldern erst recht Unterschiede in den Deutungsansätzen ergeben. Es ist also höchste Zeit, die Deutung der staatlichen Schulreformen der Helvetik rund um den Minister Philipp Albert Stapfer in der Schweizer Historiographie aufzugreifen und zugänglich zu machen.

2. Methodische Einführung

2.1 Zeitliche und inhaltliche Eingrenzung, leitende Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Deutung der staatlichen Schulreformen der Helvetischen Republik in der Schweizer Geschichtsschreibung in verschiedenen Epochen der vergangenen zweihundert Jahre. Epochen sind immer willkürliche Konstruktionen; sie sind aber für die Arbeit mit dem Historischen dank ihrer simplifizierenden Funktion von grossem Nutzen.⁴ Unter die „staatlichen Schulreformen“ fallen die Anstrengungen, welche der helvetische Einheitsstaat vom Sommer 1798 bis zum Sommer 1800 durch seinen dafür zuständigen Minister Philipp Albert Stapfer unternahm, um das Erziehungswesen den Maximen der neuen Ordnung anzupassen. Der angeführte Zeitraum ist denn auch deckungsgleich mit der Amtszeit Stapfers, der im Rahmen der staatlichen Reformbemühungen aus historiographiekritischer Sicht eine durch und durch zentrale Rolle spielt.

Für den Gegenstand der Schulreformen sind nicht alle fünf Jahre der Helvetik von Bedeutung; allein die ersten zwei Jahre sind interessant: Erstens sind die Reformen eng mit der Person Stapfers verknüpft und zweitens geschah nach dem Sommer 1800,

⁴ Für die Analyse werden diese zweihundert Jahre in gängige Epochen eingeteilt. Die Einteilung wird im Quellenbeschrieb vorweggenommen und anschliessend im Methodenteil genauer umrissen werden.

durch politische Wirren bedingt, auf dem Gebiet der Schulreformen nicht mehr viel Nennenswertes. So konzentriert sich die Forschung in ihrer Darstellung der Schulreformen fast ausschliesslich auf die ersten zwei Jahre der Helvetischen Republik. Andere Aspekte der Volkserziehung, die von der Forschung vereinzelt aufgegriffen werden, wie die Einrichtung von Bibliotheken oder die Volksaufklärung, werden aus Gründen des Umfangs nicht thematisiert. Es geht in der vorliegenden Arbeit lediglich um die Deutung der Schulreformbemühungen von institutioneller Seite, namentlich um jene Reformversuche des Ministeriums der „Wissenschaften und Künste“ von Stapfer.

Die leitende Fragestellung basiert auf der allgemein anerkannten Annahme, dass Deutungen und Geschichtsbilder dynamischer Natur sind und folglich einem steten Wandel unterworfen sind: *„Geschichtsbilder sind nicht einfach stabile Vorstellungen, welche unveränderlich in einer Gesellschaft verankert bleiben, sie sind als mentale Konstrukte an die zeitbedingten Umstände gebunden und müssen sich den veränderten Gegebenheiten anpassen.“*⁵ Nach den angeführten Eingrenzungen, Ausführungen und terminologischen Klärungen kann die folgende leitende Fragestellung festgelegt werden: Wie gestaltet sich die Deutung der staatlichen Schulreformen der Helvetischen Republik rund um den Minister Philipp Albert Stapfer in den verschiedenen Epochen der Schweizer Geschichtsschreibung bis heute? Dabei interessieren folgende Fragen: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden innerhalb einer Epoche sichtbar? Wie entwickeln sich die einzelnen Deutungsfelder im Verlauf der verschiedenen historiographischen Epochen? Welchen allgemeinen Wandel erfährt die Deutung durch die verschiedenen Epochen? Am Schluss der Arbeit soll erkennbar werden, in welche Richtung sich die Darstellung der Schulreformen der Helvetik seit ihren Ursprüngen bewegt hat.

Schulbildung war in den historiographischen Beiträgen über die Helvetische Republik seit der Regeneration ein ständiges Thema. Studien über die historiographische Wahrnehmung dieses Teilaspektes der Helvetik fehlen jedoch. Diese Lücke soll die Masterarbeit füllen. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um einen klar abgegrenzten Gegenstand, was für den begrenzten Rahmen einer Masterarbeit

⁵ Liliane Egli, „Am Wendepunkt unserer vaterländischen Geschichte. Das Jahr 1798 und die Helvetik an den Erinnerungsfeiern von 1898 und 1948“, in: Blicke auf die Helvetik, hg. v. Christian Simon, Dossier Helvetik, Bd. 5-6, Basel, 2000, 266.

besonders geeignet ist und als Ausgangspunkt dafür dienen kann, eigentümliche Mechanismen der Geschichtsschreibung besser zu erkennen. In diesem Zusammenhang wird die Beantwortung der Frage angestrebt, ob eine Konzeption aus einer früheren Epoche der Geschichtsschreibung in einer späteren Epoche – wie allgemein angenommen – tatsächlich zwangsläufig überholt ist und wie sich dies genau äussert. Ausserdem sollen im Schlussteil allfällige Schwächen und weiterführende Fragestellungen sichtbar gemacht werden.

2.2 Forschungsstand und Literaturlage

Es gibt keine Studien, welche die historiographische Interpretation der Schulreformen der Helvetik untersuchen. Vielmehr wurde die Historiographie zur Helvetik als Ganzes untersucht.⁶ Zu nennen ist hier vor allem Christian Simon mit seinem Artikel über *Die Helvetik in der nationalen Historiographie*⁷, welcher im Rahmen der Reihe *Dossier Helvetik* entstanden ist. Der Artikel handelt die Deutung der Helvetischen Republik aus der Perspektive des innergeschichtswissenschaftlichen und des politisch-ideologischen Kontextes ab und ist die umfangreichste Darstellung zum Thema. Eine etwas ältere Darstellung ist *Die Helvetische Republik im Urteil der schweizerischen Geschichtsschreibung*⁸ von Michele Luminati aus dem Jahr 1983. Luminati macht in seiner Studie unter anderem von quantitativen Erhebungen Gebrauch. Der neuste Beitrag zur Geschichtsschreibung über die Helvetik ist Jonas Römers *Revolution und Tradition. Die Helvetische Revolution in der Schweizer Geschichte und Geschichtsschreibung*⁹, wo vor allem die Deutung der Ereignisse zu Beginn der Helvetik beleuchtet wird.

Einzig Anna Bütikofer's Studie *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik* sind einige knappe interpretierende Worte über die Rolle der Schulreformen der Helvetik in der Geschichtsschreibung der vergangenen zwei Jahrhunderte zu entlocken: Bütikofer

⁶ Der Forschungsstand zur Helvetik-Historiographie ist nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit. Er wurde im Rahmen des Masterkolloquiums in einem separaten Beitrag umrissen.

⁷ Christian Simon, „Die Helvetik in der nationalen Historiographie“, in: *Blicke auf die Helvetik*, hg. v. Christian Simon, *Dossier Helvetik*, Bd. 5-6, Basel, 2000.

⁸ Michele Luminati, „Die Helvetische Republik im Urteil der schweizerischen Geschichtsschreibung“, in: *Zeitschrift für Neuere Rechtsgeschichte*, Bd. 5, Wien, 1983.

⁹ Jonas Römer, *Revolution und Tradition. Die Helvetische Revolution in der Schweizer Geschichte und Geschichtsschreibung*, Genf, 2004.

weist darauf hin, dass die Schulreformen der Helvetik in der Geschichtsschreibung bislang nur auf ein geringes wissenschaftliches Interesse gestossen seien: *„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. 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.“*¹⁰ Die wenige vorhandene Literatur sei wie auch viele der neusten Studien zur Helvetik von regionaler Prägung: *„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.“*¹¹

Da also Studien über die Deutung der revolutionären Schulreformen fehlen, wird in der vorliegenden Arbeit Neuland betreten. Die Analyse stützt sich vor allem auf die verschiedenen historiographischen Erzeugnisse als Quellen. Die wenige miteingeschlossene Sekundärliteratur ist meist dazu bestimmt, Hintergrundinformationen wie Biographie oder ideologische Herkunft der Autoren zu klären, oder sie liefert Informationen allgemeiner Art zur Historiographie in den verschiedenen Perioden. Sie dient daher lediglich als Erarbeitungshilfe für die Textinterpretation. Neben Simons Beitrag zur Helvetik in der nationalen Historiographie und etlichen Lexikonartikeln wird dabei auch auf Edgar Bonjours und Richard Fellers Klassiker zur *Geschichtsschreibung der Schweiz*¹² zurückgegriffen.

¹⁰ Anna Bütikofer, Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern, 2006, 7.

¹¹ Bütikofer, 8.

¹² Edgar Bonjour / Richard Feller, Geschichtsschreibung der Schweiz. Vom Spätmittelalter zur Neuzeit, Bd. 2, Basel², 1979.

2.3 Quellenlage

2.3.1 Allgemeines zum Quellenkorpus

Der Untersuchung liegt ein Korpus von insgesamt 26 Geschichtswerken zu Grunde, die alle in mehr oder weniger signifikantem Umfang auf die staatlichen Schulreformbemühungen in der Schweiz zwischen 1798 und 1800 Bezug nehmen. Dies sind die Quellen, auf welche sich die vorliegende Arbeit stützt. Sie werden je nach Erscheinungsjahr in die sechs Zeitabschnitte Restauration, Regeneration, Zeit des jungen modernen Bundesstaates, Zwischenkriegszeit, Nachkriegszeit und in die neuste Zeit seit dem Ende der 70er Jahre eingeteilt.

Der Quellenkorpus besteht aus Werken verschiedenster Provenienz: Es finden sich Gesamtdarstellungen zur Schweizer Geschichte, Monographien zur Helvetischen Republik, Monographien über den federführenden Minister Philipp Albert Stapfer, aus der historischen Pädagogik stammende Schulgeschichten mit nationalem oder regionalem Bezugsrahmen und wenige Lexikon- oder Handbuch-Artikel. Der Einbezug von Werken, die aus unterschiedlichen historiographischen Kontexten heraus geschrieben wurden, soll dafür sorgen, dass ein adäquates Gesamtbild dessen vorliegt, was zum Thema der Schulreformen in der Helvetik von der schweizerischen Geschichtswissenschaft allgemein bis heute publiziert worden ist. Es darf an dieser Stelle jedoch nicht verschwiegen werden, dass für die genannten Zeitabschnitte vor allem Werke ausgewählt wurden, die relativ ausführlich über den Gegenstand berichten, denn es handelt sich um eine qualitative Analyse und nicht um eine quantitative. Und noch ein weiteres Element bedarf einer Erklärung: es ist dies die Auslegung des Terminus „schweizerische Geschichtswissenschaft.“ Der Korpus besteht aus 22 Werken von Deutschschweizer Autoren und 3 Werken von Romands. Die Ursache dieser ungleichen Verteilung kann auf eine ungenaue Art und Weise einzig damit erklärt werden, dass die Geschichtsschreibung zur Helvetik und speziell zu den dazugehörigen Schulreformen eine Domäne der Deutschschweizer Historiker war und immer noch ist. Dazu tritt nach Meinung des Schreibenden auch die Tatsache, dass die Historiographie der Deutschschweiz ressourcenbedingt einen grösseren Output vorzuweisen hat, als jene in der Romandie. Im Zusammenhang mit einer „schweizerischen Geschichtswissenschaft“ bleibt zum Schluss noch anzufügen, dass ein Werk aus dem Quellenkorpus von einem deutschen Staatsbürger verfasst

wurde, der weder in der Schweiz wohnt, noch an einer Schweizer Universität lehrt. Was hat also dieses Buch in einer Ansammlung von historiographischen Werken der Schweiz zu suchen? Nimmt man die Ausführungen über die Historiographie zur Helvetischen Revolution von Jonas Römer zu Hilfe, so wird ersichtlich, dass dieses Werk schlichtweg zum Korpus dieser 26 Quellen dazugehören muss: Das Werk Bönings sei nämlich die einzige echte Monographie des 20. Jahrhunderts, welche die Helvetische Revolution und die darauf folgenden Ereignisse zum Thema macht.¹³ Letztlich bietet auch der Autor selbst eine Hilfestellung zur Auflösung des Problems, denn im Vorwort zu seinem Werk *Revolution in der Schweiz* schreibt Holger Böning Folgendes: „*Es [das Buch] wendet sich weniger an einen engen Kreis von Historikern, sondern möchte vielmehr ein breiteres Publikum derjenigen ansprechen, die nach den Ursprüngen der Gesellschaft suchen, in der sie heute leben.*“¹⁴ Bönings Beitrag ist seinen eigenen Ausführungen zufolge eine Art Ursachenforschung, geschrieben für ein Schweizer Volk, das mehr über die Gesellschaft erfahren möchte, in der es heute lebt. Die Quelle ist wohl im engen Sinne kein schweizerisches Historiographiewerk, doch ist es ein Historiographiewerk, das für Schweizer geschrieben wurde. Aus all den genannten Gründen ist Bönings Beitrag ein wichtiger Bestandteil des Quellenkorpus, dessen 26 Werke in der Folge nach Epochen geordnet kurz vorgestellt werden sollen.

2.3.2 Restauration

Keines der 26 Werke datiert aus der Restaurationszeit. Wenn auch nicht mehr zur Zeit der Restauration geschrieben, so kann hier doch die von Gall Morell und Athanas Tschopp –zwei Professoren im Stift Einsiedeln – verfasste *Geschichte der Schweiz für Schule und Volk*¹⁵ als sinnbildlich für die Literatur über die Schulreformen von 1798 bis 1800 aus jener Zeit der Reaktion angeführt werden.¹⁶ Die Schulreformen der Helvetik kommen dort nämlich nicht zum Ausdruck. Als höchst zwiespältig kann hierbei auch die Rolle des historiographisch tätigen Intellektuellen Heinrich Zschokke

¹³ Vgl. Römer, 31-32. Römer beschränkt das Konzept der Revolution nicht nur auf den Umsturz, sondern auch auf die darauf folgende politische Ordnung.

¹⁴ Holger Böning, *Revolution in der Schweiz. Die Helvetische Republik 1798-1803*, Frankfurt a.M., 1985, 12.

¹⁵ Gall Morell / Athanas Tschopp, *Geschichte der Schweiz für Schule und Volk*, Luzern, 1836.

¹⁶ Weitere Ausführungen zu diesem Problem befinden sich im Kapitel über die Restauration.

bewertet werden. Zschokke war ein persönlicher Mitarbeiter Stapfers in dessen Ministerium, doch er lässt in seinen Werken die Schulreformen weitgehend aus.

2.3.3 *Regeneration*

Ihre erste Aufarbeitung erfuhren die Schulreformen der Helvetik in der Regenerationszeit. Der Berner Patrizier Anton von Tillier lieferte mit seiner *Geschichte der helvetischen Republik*¹⁷ die erste umfassende Monographie zur Helvetik. Tillier war der erste, der Aktenstücke als Grundlage für sein Buch benutzte. Somit kann sein Oeuvre als erstes wissenschaftlichen Kriterien gehorchendes Werk zur Helvetik angesehen werden.¹⁸ Der Berner Historiker nimmt darin an verschiedenen Stellen ausführlich zu den Reformplänen Stapfers Stellung und zeichnet sich neben der Behandlung der klassischen Staatsthemen wie Militär- und Verfassungsgeschichte auch durch ein lebhaftes Interesse an Themen wie Kunst, Religion und Wissenschaften aus. Laut Christian Simon ist dies auch bei Charles Monnard, dem zweiten Autor der Regenerationszeit der Fall.¹⁹

Monnard veröffentlichte 1849 den dritten Teil seiner *Geschichte der Eidgenossen während des 18. und der ersten Decenien des 19. Jahrhunderts*²⁰, in welcher auch die staatlichen Bestrebungen auf dem Gebiet der Schule in der Helvetik ihren Platz finden. Obwohl das Werk nach der Gründung des Bundesstaates publiziert wurde, wäre im Rahmen dieser Arbeit eine entsprechende Zuteilung in die Zeit des jungen Bundesstaates verfehlt. Entstanden ist es zweifelsohne im gesellschaftlichen und historiographischen Kontext der Regeneration. Monnards neuere Geschichte der Eidgenossen ist laut Simon quasi die Weiterführung der im 18. Jahrhundert von Johannes von Müller verfassten Schweizer Geschichten.²¹ Beide Werke, jenes von Tillier und jenes von Monnard, wurden gleich nach der Veröffentlichung ins

¹⁷ Anton von Tillier, *Geschichte der Helvetischen Republik*. Von ihrer Gründung im Frühjahr 1798 bis zu ihrer Auflösung im Frühjahr 1803, Bd. 1-2, Bern, 1843.

¹⁸ Vgl. Römer, 37. Richard Feller sieht darin einen Nachteil für den Lesefluss und kritisiert Tilliers Darstellungsweise als den Stoff zerreißen und den Leser abschreckend: Vgl. Richard Feller, „Historiographie der Schweiz“, in: *Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz*, Bd. 4, Neuenburg, 1927, 247.

¹⁹ Vgl. Simon, 2000, 239.

²⁰ Charles Monnard, *Geschichte der Eidgenossen während des 18. und der ersten Decenien des 19. Jahrhunderts*, Bd. 3, *Geschichten Schweizerischer Eidgenossenschaft*, Bd. 13, Zürich, 1849.

²¹ Vgl. Simon, 2000, 242.

Französische, beziehungsweise ins Deutsche übersetzt und wurden zu Referenzwerken für kommende Historikergenerationen.²²

2.3.4 Zeit des modernen Bundesstaates

Eine regelrechte Blüte erlebte die Darstellung der staatlichen Schulreformen der Helvetik in den Jahrzehnten nach der Bundesstaatsgründung. Es erschienen nicht nur historiographische Gesamtwerke über die Schweiz und die Helvetik im Allgemeinen, die die Schulreformen mit einschlossen, sondern auch gleich mehrere Publikationen zur Person Philipp Albert Stapfers. Ausserdem kamen zu diesem Zeitpunkt – aus dem Lager der sich langsam zu einer Wissenschaft formierenden Pädagogik – konkrete Untersuchungen zu den Schulreformen in der Helvetik hinzu.

Zur ersten Gruppe der allgemeinen Darstellungen gehören Wilhelm Oechsli's *Geschichte der Schweiz im 19. Jahrhundert*²³ aus dem Jahr 1903 und Johannes Dierauer's *Geschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft*²⁴ von 1917. Einen speziellen Rang innerhalb der Gesamtdarstellungen dieser Zeit nehmen Carl Hiltys *Öffentliche Vorlesungen über die Helvetik*²⁵ ein, welche 1878 publiziert wurden. Hiltys Vorlesungen, die auch rechtliche und konstitutionelle Fragen eingehend diskutieren, dienen den Historikern noch bis heute als wertvolles Nachschlagewerk.

Für den Gegenstand der Schulreformen von 1798 bis 1800 ist das bedeutendste Referenzwerk aber bis heute erstaunlicherweise eine Biographie: Im Rahmen der Erarbeitung seines 1887 erschienenen Buches *Philipp Albert Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften 1766-1840. Ein Lebens- und Kulturbild*²⁶ konnte Rudolf Luginbühl neben der Benutzung von öffentlichen Archiven als erster Autor auch auf Privatarchiv und Briefwechsel des involvierten Ministers zurückgreifen. Auch wenn Luginbühl, wie er im Vorwort gleich selbst zugibt, apologetisch auftritt, ist die Faktenlage dieses Buches einzigartig und für die heutige

²² Vgl. Römer, 37-38.

²³ Wilhelm Oechsli, *Geschichte der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Bd. 1, Staatsgeschichte der neuesten Zeit, Bd. 29, Leipzig, 1903.

²⁴ Johannes Dierauer, *Geschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft*, Bd. 5, Gotha², 1922. Da in den Bibliotheken die erste Auflage dieses Werkes nicht vorhanden ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit mit der zweiten Auflage von 1922 gearbeitet.

²⁵ Carl Hilty, *Öffentliche Vorlesungen über die Helvetik*, Bern, 1878.

²⁶ Bibliographische Angaben bereits erfolgt.

Forschung immer noch von Bedeutung.²⁷ Neben Luginbühls Werk wird für die Zeit des jungen Bundesstaates auch Ferdinand Zehenders Artikel *Philipp Albrecht Stapfer (1766-1840) und die Volksschule zur Zeit der Helvetik und Mediation*²⁸ aus dem Jahr 1882 untersucht, eine weitere Darstellung, die über die Person Stapfers auf die Schulreformen der Helvetik zugreift.

Einen vermehrt erziehungswissenschaftlichen Zugang zu den Reformen bietet Otto Hunziker mit seinem 1881 erschienen Buch *Geschichte der Schweizerischen Volksschule*.²⁹ Dieses umfangreiche Werk diente gewissermassen als Anstoss für die Entstehung einer Fülle von regionalen Schulgeschichten, die explizit auf die Zeit der Helvetik Bezug nehmen. Für die vorliegende Arbeit sind dabei Eugène Dévauds *L'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique*³⁰ aus dem Jahr 1905 und Willibald Klinkes *Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik*³¹ aus dem Jahr 1907 von Bedeutung. Beide Werke ziehen neben dem Fokus auf das Regionale auch die nationale Dimension in Betracht. Erwähnenswert ist abschliessend, dass Johannes Strickler, der mit seiner *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik*³² der Helvetik-Forschung einen kräftigen Schub verlieh, in seinen Werken zur Helvetik kaum je einmal über die Schulreformen spricht.

2.3.5 Zwischenkriegszeit

Die Tradition von regionalen Schulgeschichten der Helvetik mit Bezug auf die nationalen Reformen setzte sich auch in der Zwischenkriegszeit fort. Mit Louis Boucards *L'école primaire valaisanne à la fin du 18ième siècle et son histoire de 1798 à 1830*³³ aus dem Jahr 1938 und Placidius Sialms *Das Unterrichts - und Erziehungswesen in den schwyzerischen Teilen der Kantone Waldstätten und Linth*

²⁷ Vgl. Luginbühl, 1887, V. Luginbühls Werk erinnert durch seine Apologetik und gleichzeitige Faktensicherheit stark an Ludwig Pastors Papstgeschichte. Vgl. als Beispiel: Ludwig Pastor, *Geschichte der Päpste seit dem Ausgang des Mittelalters*, Bd. 4, Freiburg, i.Br., 1906.

²⁸ Ferdinand Zehender, „Philipp Albrecht Stapfer (1766-1840) und die Volksschule zur Zeit der Helvetik und Mediation“, in: *Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule*, Bd.2, o.O.,1882.

²⁹ Otto Hunziker, *Geschichte der Schweizerischen Volksschule*, Zürich, 1881.

³⁰ Eugène Dévaud, *L'école primaire Fribourgeoise sous la République helvétique 1798-1803*, Freiburg i. Ü., 1905.

³¹ Willibald Klink, *Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik 1798-1803*, Zürich, 1907.

³² Johannes Strickler / Alfred Rufer, *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik*, 16 Bde., Bern und Freiburg i.Ü., 1886-1966.

³³ Louis Boucard, *L'école primaire valaisanne à la fin du 18ième siècle et son histoire de 1798 à 1830*, St. Maurice, 1938.

zur Zeit der Helvetik³⁴ aus dem Jahr 1945 sind dabei zwei dieser Werke Gegenstand der nachfolgenden Untersuchungen. Daneben verfügt die Periode der Zwischenkriegszeit über eine Palette von Werken verschiedenster historiographischer Provenienz: Da ist zum einen Paul Wernles *Der Schweizerische Protestantismus in der Zeit der Helvetik*³⁵ aus dem Jahr 1938 zu nennen, wo die Schulreformen vor allem im übergeordneten Rahmen der Verdrängung der Geistlichkeit aus dem Erziehungswesen abgehandelt werden. Weiter finden sich Artikel aus Nachschlagewerken, so Alfred Rufers Artikel zur Helvetischen Republik im Historisch-Biographischen Lexikon von 1927³⁶ oder Gottfried Guggenbühls Porträt Philipp Albert Stapfers aus dem Jahr 1938 im Werk *Grosse Schweizer. Hundertzehn Bildnisse zur eidgenössischen Geschichte und Kultur*.³⁷ Letztlich ist auch eine Gesamtdarstellung zur Schweizergeschichte vertreten. Es ist dies Edgar Bonjours Text aus dem zweiten Band der *Geschichte der Schweiz*³⁸ von 1938, die er zusammen mit Hans Nabholz, Leonard von Muralt und Richard Feller herausgab.

2.3.6 Nachkriegszeit

Was sich in der Zwischenkriegszeit bereits abzeichnete, wurde in der Nachkriegszeit noch deutlicher: Nach dem regen historiographischen Interesse an der Helvetischen Republik im 19. Jahrhundert erfuhr die Helvetik-Forschung – und damit auch die Forschung über ihre Schulreformen – im 20. Jahrhundert einen Einbruch.³⁹ Deshalb müssen für die Analyse der Nachkriegszeit vor allem Gesamtdarstellungen zur Schweizer Geschichte verwendet werden. Darunter finden sich die Illustrierten Geschichten der Schweiz von Emil Spiess und Sigmund Widmer aus den Jahren 1961⁴⁰ und 1968⁴¹, sowie Peter Dürrenmatts *Schweizer Geschichte*⁴² von 1963 und

³⁴ Placidius Sialm, *Das Unterrichts- und Erziehungswesen in den schwyzerischen Teilen der Kantone Waldstätten und Linth zur Zeit der Helvetik 1798-1803*, Einsiedeln, 1945.

³⁵ Paul Wernle, *Der Schweizerische Protestantismus in der Zeit der Helvetik 1798-1803*, Bd. 1, Zürich, 1938.

³⁶ Alfred Rufer, „Helvetische Republik“, in: *Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz*, Bd. 4, Neuenburg, 1927.

³⁷ Gottfried Guggenbühl, „Philipp Albert Stapfer“, in: *Grosse Schweizer. Hundertzehn Bildnisse zur eidgenössischen Geschichte und Kultur*, hg. v. Martin Hürlimann, Zürich, 1938.

³⁸ Edgar Bonjour / Richard Feller / Hans Nabholz / Leonard von Muralt, *Geschichte der Schweiz*, Bd. 2, Zürich, 1938.

³⁹ Vgl. Römer, 32.

⁴⁰ Emil Spiess, *Illustrierte Geschichte der Schweiz*, Bd. 3, Einsiedeln 1961.

⁴¹ Sigmund Widmer, *Illustrierte Geschichte der Schweiz*, Zürich², 1968.

⁴² Peter Dürrenmatt, *Schweizer Geschichte*, Zürich, 1963.

Ernst Bohnenblusts *Geschichte der Schweiz*⁴³ aus dem Jahr 1974. Als weitere Materialien für diese wenig ergiebige Periode ist Andreas Stähelins Artikel über die Helvetik im Handbuch der Schweizergeschichte von 1972 bis 1977⁴⁴ – das noch eine „herkömmliche Auffassung“ von Geschichte vertritt⁴⁵ – zu nennen, sowie die Dissertation von Daniel Frei über *Die Förderung des schweizerischen Nationalbewusstseins nach dem Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft*.⁴⁶

2.3.7 Neueste Zeit

Wie im Methodik-Kapitel noch darzulegen sein wird, kann in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht in den 70er Jahren eine Verschiebung von Perspektiven, Prioritäten und Methoden in Historiographie und Pädagogik festgestellt werden. Wenn man die „herkömmlichen“ Werke Stähelins und Bohnenblusts genauer betrachtet, muss man davon ausgehen, dass diese Verschiebung in der Schweiz erst am Ende des Jahrzehnts einsetzte. Die seit Stähelin und Bohnenblust erschienene Literatur ist daher von dieser Literatur der Nachkriegszeit zu trennen.

In der neuesten Zeit wirkte vor allem das Jubiläumsjahr 1998 als Motor für die Entstehung von historiographischen Leistungen zur Helvetik. Diese bewegen sich jedoch beinahe ausschliesslich auf einer regionalen Ebene und sind demnach für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung. Holger Bönings Buch *Der Traum von Freiheit und Gleichheit*⁴⁷ bildet da zwar eine Ausnahme, fliesst aber trotzdem nicht in die vorliegende Arbeit mit ein: Das kurz gehaltene Kapitel über die Erziehungsreformen der Helvetik des 1998 erschienenen Werkes basiert auf der viel ausführlicheren Darstellung dieses Sachverhalts in seinem 1985 publizierten Werk *Revolution in der Schweiz*.⁴⁸ Es ist daher sinnvoll, im Rahmen dieser Arbeit mit dem letztgenannten Werk von Böning zu arbeiten. Weitere Werke der neuesten Zeit sind Adolf Rohrs *Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und*

⁴³ Ernst Bohnenblust, *Geschichte der Schweiz*, Erlenbach, 1974.

⁴⁴ Bibliographische Angaben bereits erfolgt.

⁴⁵ Vgl. François Walter, „Die Geschichtsschreibung seit 1950“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8271-3-8.php>. Konsultiert am 15. Februar 2008.

⁴⁶ Daniel Frei, *Die Förderung des schweizerischen Nationalbewusstseins nach dem Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft*, Zürich, 1964.

⁴⁷ Holger Böning, *Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie*, Zürich, 1998.

⁴⁸ Bibliographische Angaben bereits erfolgt.

*Gesandter der Schweiz in Paris*⁴⁹ aus dem Jahr 2005 und Anna Bütikofer's *Staat und Wissen*⁵⁰, das 2006 erschien. Während Rohrs Werk als Revision von Luginbühls Stapfer-Biographie verstanden werden kann, nähert sich Bütikofer dem Thema Schulreformen in der Helvetik von der Perspektive eines breiten, öffentlichen pädagogischen Diskurses über die Verbesserung der Schulbildung.

2.4 Methodik

2.4.1 Eingrenzung des Umfangs

„*Akte des Verstehens sind wählerisch.*“⁵¹ Das äussert sich – wie beim Umreißen der Leitfrage dargestellt – bereits in der Themeneingrenzung dieser Arbeit. Die historiographische Wahrnehmung der Person Stapfers, seines Wirkens und der daraus resultierenden politischen Vorgänge und konkreten Auswirkungen steht im Brennpunkt des Interesses. Ein weiterer wählerischer Akt ist, dass dabei nicht alle Werke, welche die Reformbemühungen anschneiden, in Betracht gezogen werden. Lediglich jene Werke, die die Reformbemühungen mehr oder weniger umfangreich zum Thema machen, wurden berücksichtigt. Es liegt in der Natur akademischer Arbeiten dieses Umfangs, dass eine Auswahl getroffen werden muss. Dies gilt nicht nur für den Forschungsgegenstand an sich, sondern auch für die darin verarbeiteten Daten oder Materialien. Die Auswahl wird dennoch als repräsentativ angesehen, da gerade jene Autoren, die sich intensiv mit dem Gegenstand auseinandersetzen, vertreten sind.

2.4.2 Erweiterte Textanalyse

Der Arbeit liegt also eine Reihe - nach Gesichtspunkten des Umfangs ausgesuchter – historischer Texte zu Grunde, die sich selbst als wissenschaftlich verstehen. Diese Texte werden über Zeit in zweierlei Hinsicht zu Quellen: Aus ihnen lässt sich nicht nur die Geschichte – sprich: das Vergangene – gewinnen, sondern es lassen sich des Weiteren andere Informationen daraus ableiten: Hinweise auf das Ich des Forschers, Kategorien, in denen berichtet wird, die Vorstellung von menschlichem Handeln, die

⁴⁹ Adolf Rohr, Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris, Beiträge zur Aargauer Geschichte, Bd. 13, Baden, 2005.

⁵⁰ Bibliographische Angaben bereits erfolgt.

⁵¹ Ronald Kurt, Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung, Konstanz, 2004, 9.

Vorstellung von Ursache und Wirkung und letztlich auch Wertungen über Gut und Böse.⁵² Dies sind alles Offenbarungen, die uns ein historischer Text zwangsläufig preisgibt, wenn wir ihn einer exakten Lektüre unterziehen. Die Interpretation dieser Werke, die stets den gleichen Gegenstand zum Thema haben, jedoch aus verschiedenen Zeiträumen stammen, steht in methodischer Hinsicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Aufgrund der genannten Charakteristika ermöglichen die Texte, dass bereits durch ihre bloße Auslegung ein Stück Forschungsgeschichte greifbar gemacht wird.

Die Auslegung von Texten birgt gewisse Tücken: Erstens gilt es bei deren Erarbeitung den sprachlichen Aspekt zu beachten: Durch die Anwendung von Metaphern und Wendungen verleiht ein Autor seinen Argumenten Ausdruckskraft. Diese Zeichen müssen dekodiert werden, damit die Auslegung des Textes erfolgen kann.⁵³ Zweitens steht hinter einem historischen Text nicht bloss ein Autor, der zum Leser spricht, sondern ein historischer Mensch. Vordergründig will dieser historische Mensch den von ihm vorweggenommenen, gewünschten oder befürchteten Lesern etwas Bestimmtes mitteilen.⁵⁴ Zudem ist der Autor als historischer Mensch auch den Einflüssen und Entwicklungen seiner Zeit ausgesetzt. Um die Aussagen des Autors besser und vor allem sicherer deuten zu können, ist es demnach hilfreich, Informationen über den ideologischen Hintergrund des Autors, sowie den historischen Zeitkontext, dem das Werk entstammt, gegebenenfalls in die Interpretation miteinzubeziehen.

2.4.3 Strukturierende Fragen

Um der Leitfrage und der Zielsetzung dieser Arbeit gerecht zu werden, werden die Deutungen aus den untersuchten Werken innerhalb der Epochen gegeneinander abgewogen und zeitweilig zu einer Art Diskurs geformt. Dabei werden für jede Epoche die folgenden – auf der Basis der in der kontextuellen Einführung umrissenen Faktenlage entwickelten – Fragen abgehandelt, welche gleichzeitig die angesprochenen Deutungsfelder konstituieren: Wer ist der Reform-Hauptakteur? Wie wird Stapfer als reformerischer Akteur dargestellt? Wie wird die Persönlichkeit

⁵² Vgl. Christian Simon, *Historiographie. Eine Einführung*, Stuttgart, 1996, 15.

⁵³ Vgl. Simon, 1996, 279.

⁵⁴ Vgl. Simon, 1996, 17.

Stapfer präsentiert? Wie werden die Vorgänge innerhalb des Staatsapparates gedeutet? Wie wird die Stellung der Kirche im Rahmen der Reformen umrissen? Wie werden konkrete Reformansätze bewertet? Welches allgemeine Urteil wird über die Reformbemühungen abgegeben? „*Fragen ist der Weg zum Verstehen.*“⁵⁵ Damit eine gründliche Forschungs- und Ideologiekritik vorgenommen werden kann, ist es deshalb notwendig, dass die Werke mit derartigen Fragen konfrontiert werden. Mit der Beantwortung dieser Fragen soll erreicht werden, dass sich das Deutungsmuster einer Epoche – welches durchaus auch uneinheitlich sein kann – herauskristallisiert und dass sich die Interpretationen aus den verschiedenen Epochen abschliessend miteinander vergleichen lassen. So soll die Evolution der Deutung sichtbar werden. Die immer wiederkehrende identische Auseinandersetzung mit den genannten Werken ergibt zwar insgesamt eine weniger spannende, zeitweilig gar etwas langatmige Lektüre, doch das verbindliche Raster garantiert im Kontext der Verhinderung historiographischer Willkür, dass alle Werke und Epochen mit gleichen Ellen gemessen werden. Diese Systematik trägt in den Augen des Schreibenden letztendlich einen wesentlichen Teil zum wissenschaftlichen Charakter der vorliegenden Arbeit bei.

2.4.4 Begründung der Einteilung nach Epochen

Die vorliegende Arbeit untersucht Texte, welche in einem Zeitraum von 170 Jahren zwischen 1836 und 2006 geschrieben wurden. Die untersuchten Texte werden dabei, wie bereits dargelegt, nach Epochen eingeteilt. Die Bestimmung der Epochen erfolgt in erster Linie nach politikgeschichtlichen Kriterien. So sind die zwei ersten Epochen nach den in der Geschichtswissenschaft allgemein gängigen Termini Restauration (1815-1830) und Regeneration (1830-1848) benannt. Darauf folgt die Periode des jungen Bundesstaates (1848-1918) und anschliessend jene der Zwischenkriegszeit (1918-1939) und der Nachkriegszeit (1945-1970er Jahre). Die letzte Epoche erhält durch wissenschaftsgeschichtliche Kriterien ihre Legitimation: In den 70er Jahren vollzog sich in der Geschichtswissenschaft – wie in anderen Wissenschaften auch – ein Wandel. Die internationale Geschichtswissenschaft bewegte sich langsam von der traditionellen Nationalgeschichtsschreibung hin zu einer alle Bereiche des gesellschaftlich-kulturellen Lebens umfassenden Geschichte. Die Geschichte der

⁵⁵ Kurt, 31.

grossen Männer machte einer Geschichte der ganzen Gesellschaft, ihrer Strukturen und Institutionen Platz.⁵⁶ Auch die Pädagogik erfuhr zu jener Zeit einen Wandel: Hans Scheuerl spricht in seiner Geschichte der Erziehung von der Studentenbewegung als mentalitätsgeschichtlich zentrales Ereignis, das sich in der Folge in antiautoritärem Denken und antipädagogischen Strömungen äusserte. Es sei in den 70er Jahren in der Pädagogik zu einer Veränderung der allgemeinen Stimmungslage gekommen, welche auch das Bildungswesen und die pädagogische Forschung erfasst hätte.⁵⁷ All diese Entwicklungen rechtfertigen das Ansetzen einer neuen Epoche in den 70er Jahren. Im Rahmen der Arbeit hat diese letzte Periode bis in die Gegenwart hinein Bestand, denn die jüngere Vergangenheit ist uns noch zu nahe, um hier weitere politische oder wissenschaftliche Umbrüche deuten und dementsprechend eine neue Epoche ansetzen zu können.

2.4.5 Gliederung der Arbeit

Der Hauptteil der Arbeit wird eröffnet durch eine achtseitige kontextuelle Einführung zur Helvetik und den damaligen Schulreformbemühungen. Darauf folgt der eigentliche Untersuchungsteil mit einigen kurzen Ausführungen zur unergiebigsten Restorationsperiode, bevor dann mit den Interpretationen aus der Regenerationsphase die Deutungsgeschichte detailliert aufgerollt wird. In der Folge wird jede der erwähnten Epochen mit der Hilfe der angeführten strukturierenden Fragen erarbeitet, wobei die strukturierenden Fragen zugleich die einzelnen Kapitel einer Epoche konstituieren. Um einen möglichst leichtgängigen Lesefluss zu gewährleisten, wird der ohnehin systematisch strukturierte Diskurs lediglich durch die Hauptkapitel gegliedert und nicht noch durch Unterkapitel unterbrochen. Die erste Etappe in einer Epoche bildet jeweils die Beantwortung der Frage nach dem Hauptakteur der Reformen. Hier geht es darum zu untersuchen, wen die Autoren als treibende Kraft der Reformbemühungen wahrnehmen. Darauf folgt die detaillierte Untersuchung zur Sichtweise der Rolle des Reformers Stapfer. Im dritten Teil wird jeweils die allgemeine Sichtweise der Persönlichkeit Stapfers dargelegt, wobei vor allem Charakterzüge interessieren. An vierter Stelle stehen die Vorgänge und

⁵⁶ Vgl. Horst Walter Blanke, *Historiographiegeschichte als Historik*, Stuttgart, 1991, 61-65, Lutz Raphael, *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*, München, 2003, 250 und Simon, 1996, 225-26 und 232.

⁵⁷ Vgl. Hans Scheuerl, *Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss*, Stuttgart, 1985, 140-142.

Dynamiken, welche durch den Reformdrang im Staatsapparat entstehen. Die fünfte Etappe befasst sich mit der Interpretation des Verhältnisses zwischen den Schulreformen und der katholischen Kirche als bisherige Bildungspromotorin. Darauf folgt eine Auslegung von Wertungen zu konkreten Reformansätzen wie das Schulgesetz, die Einsetzung von Erziehungsräten, die Besserstellung der Lehrer oder die Förderung Pestalozzis, welche die Autoren vornehmen. Den Abschluss der Epochenunterteilungen bilden die jeweiligen Untersuchungen über das allgemeine Urteil der Autoren über die Reformen.

Der Schlussteil steht unter der allgemeinen Bezeichnung der „Schlussfolgerungen“ und beinhaltet einen Überblick über die verschiedenen Deutungsfelder im Wandel der Zeit sowie ein evaluierendes Schlusswort, welches die in der Einführung formulierten Fragen und Ziele aufgreift.

3. Kontextuelle Einführung

3.1 Die Helvetische Republik und ihre Reformen

*„Helvetische Republik [...] ist die offizielle Bezeichnung des schweiz[erischen] Staatswesens, das am 12.4.1798 die alte Eidgenossenschaft ablöste und bis zum 10.3.1803 bestand;“*⁵⁸ dies sind die ersten Zeilen des Artikels über die Helvetische Republik im neuen Historischen Lexikon der Schweiz. Doch was verbirgt sich hinter diesem Begriff, der die Verhältnisse eines Zeitraumes von knapp fünf Jahren beschreibt und von gewissen Historikern auch schon als wichtigster Einschnitt in der Schweizer Geschichte seit der Reformation bezeichnet wurde? Kurz und prägnant war die Helvetische Republik – oder die Helvetik, wie der entsprechende Epochenbegriff lautet – eine Zeit, in der die Schweiz, das heisst das damalige Staatswesen und die damalige Gesellschaft der Schweiz, einer Radikalkur unterzogen wurde. Nichts war wie vorher, das ganze Land stand Kopf: In der Präsenz der französischen Armee wurde die Schweiz 1798 nach dem Vorbild des grossen westlichen Nachbarn von einem kleinräumigen, föderalen und komplex abgestuften Bündnissystem in einen gradlinigen, von oben nach unten durchorganisierten

⁵⁸ Andreas Fankhauser, „Helvetische Republik“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 6, Basel, 2007, 258.

republikanischen Einheitsstaat mit demokratischen Idealen verwandelt. Dabei verfügte die Schweiz nach Ansicht vieler Zeitgenossen bereits über eine lange demokratische Tradition. Entsprechend feindselig reagierte das Schweizer Volk auf die eintretenden Neuerungen, was sich verschiedentlich in Aufständen und Protesten äusserte. Nur eine schmale Elite von Revolutionssympathisanten setzte sich für die neue Staatsform ein und wirkte aktiv an deren Ausgestaltung mit. Diese Ausgestaltungen hatten es aber in sich: Das Land erhielt eine Verfassung, die Dinge propagierte, die der Schweizer bis anhin nicht oder nur begrenzt kannte: Rechtsgleichheit, Volkssouveränität, Gewaltentrennung und ein nationales republikanisches Repräsentativsystem mit zwei Parlamentskammern. An der Spitze des Staates stand als Exekutive ein Vollziehungsdirektorium, zur Umsetzung von Regierungsbeschlüssen wurden erst vier, später sechs Minister ernannt. Von dieser Struktur ausgehend wurde die Schweiz in der Folge in rasantem Tempo modernisiert: Die Feudallasten wurden abgeschafft, ein neues Steuersystem wurde eingeführt, Wirtschaftsreformen wurden umgesetzt, das Rechtswesen neu geordnet, die Kirche wurde ihres politischen Einflusses enthoben und materiell enteignet – nur um die wichtigsten Veränderungen zu nennen.⁵⁹ Doch damit nicht genug. Andreas Fankhauser schreibt in seinem Lexikonartikel: *„Auf keinem Gebiet unternahm die H[elvetische Republik] so grosse Anstrengungen wie auf demjenigen des Erziehungswesens.“*⁶⁰ Wie sahen diese Anstrengungen im Einzelnen aus? Welche Institutionen und Persönlichkeiten waren Träger dieser Anstrengungen? Was wurde geplant und was tatsächlich verwirklicht? Um die Deutung dieser Bildungsreformen in der Schweizer Geschichtsschreibung überhaupt verstehen zu können, muss auf die genannten Fragen zuerst noch eine Antwort gegeben werden.

⁵⁹ Vgl. Fankhauser, 258-267. Für eine umfangreichere zeitgenössische Darstellung der Helvetischen Republik: Holger Böning, *Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803) - Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie*, Zürich, 1998.

⁶⁰ Fankhauser, 264.

3.2 Die Schulreformen von 1798 bis 1800 ⁶¹

3.2.1 Die Schule des Ancien Régime

Das Erziehungswesen vor der Helvetik war uneinheitlich und meist auf kommunaler Ebene geregelt. Die Kantonsregierungen hielten sich – von vereinzelt finanziellen Kontributionen abgesehen – weitgehend aus dem Erziehungswesen heraus und somit fiel dieses mehrheitlich vollständig unter den Zuständigkeitsbereich der Gemeinden und der Kirche. Viele Gemeinden verfügten zwar über eine Schule, doch oftmals gab es nur einen einzigen Lehrer für eine Vielzahl von Schülern: *„Der grosse Ort Eglisau im Kanton Zürich hatte für 250 Schulkinder nur eine Schule und einen Lehrer, ja sogar die Stadt Luzern hatte nur eine einzige Primarschule, der Kanton Lemman zählte hingegen nicht weniger als 500 Schulen, der Kanton Bern desgleichen, in Thurgau waren 216.“*⁶² Luginbühl errechnet aus den Statistiken die durchschnittliche Anzahl Schulkinder pro Schule, wo meist nur ein Lehrer angestellt war, auf 70 bis 100 Kinder. *„Zur Überfüllung der Klassen traten lokale Schwierigkeiten. Die weite Entfernung vom Schullokal machte sich namentlich in den Berggegenden für den Schulbesuch fühlbar. Eigene Schulhäuser hatten nur wenige Gemeinden; in den Kantonen Uri, Schwyz, Unterwalden und Zug waren deren im Ganzen nur 22. An den meisten Orten diente eine Bauernstube als Unterrichtslokal, der alle Eigenschaften und Bedingungen zu einem solchen abgingen. Die ganze Schülerschar wurde in ein niedriges, kaum mannshohes, unventilirtbares Zimmer, in welches die Sonne durch die bestäubten Bleifensterchen nur ein schwaches Licht zu verbreiten vermochte, eingepfercht. Welche Luft in einem solchen Lokal, namentlich bei nasser Witterung, sich befinden musste, kann man sich wohl denken.“*⁶³ Luginbühls Ausführungen, die allesamt auf offiziellen Erhebungen basieren, verdeutlichen, dass es dabei erhebliche

⁶¹ Rudolf Luginbühls grosse Stapfer-Biographie aus dem Jahre 1887 kann aufgrund ihrer Fülle an einbezogenen Archivmaterialien und Briefen bis heute wohl als die ausführlichste Darstellung der Schulreformen von 1798 bis 1800 in der Schweiz angesehen werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie auch von der modernen Forschung weiterhin rege benutzt wird. Trotz allgegenwärtiger Apologetik besticht das Werk durch eine detaillierte und abgesicherte Faktenlage und dient deshalb für die nachfolgende kurze Umreissung der Schulreformen von 1798 bis 1800 als Grundlage.

⁶² Luginbühl, 1887, 68.

⁶³ Luginbühl, 1887, 68.

Unterschiede von Kanton zu Kanton gab. Besonders gering sei die Anzahl Schulen in den katholischen Kantonen gewesen.⁶⁴

Gesetzlich war der Schulbesuch nicht vorgeschrieben und so war dieser denn oftmals auch unregelmässiger Natur. Dies war zum Teil auch dadurch bedingt, dass der Schulbetrieb vielerorts nur während des Winters – und sporadisch auch im Sommer – überhaupt erst angeboten wurde. *„Doch das Schlimmste war das noch nicht; Überfüllung, schlechte Lokalitäten und geringer und unregelmässiger Schulbesuch waren wohl grosse Hindernisse für das Gedeihen des Unterrichts, aber nicht die grössten. Diese lagen vielmehr am Lehrer und in seinem Unterricht.“*⁶⁵ Wie Luginbühl ausführt, wurden Lehrerposten oft an invalide Soldaten, Landarbeiter und Handwerker – in katholischen Ortschaften meist an den Pfarrer – vergeben, die das Amt des Lehrers nur im Nebenberuf ausübten. Die Geldsummen, welche die Gemeinden für die Besoldung der angestellten Lehrkraft aufwendeten, waren äusserst bescheiden. So verdiente ein Lehrer im Jahr zwischen 40 und 150 Franken. Fazit: Die Schulbildung auf Volksschulstufe – Gymnasien und Akademien waren von den angesprochenen Problemen praktisch nicht betroffen – bewegte sich auf einem äusserst bescheidenen Niveau.⁶⁶

3.2.2 Die Wahl Philipp Albert Stapfers zum Minister *„der Wissenschaften und Künste, der öffentlichen Bauten und Strassen“*

Dies war die Situation, wie sie sich zu Beginn des Jahres 1798 präsentierte. Die Helvetische Regierung war sich der Missstände bewusst und kreierte einen Ministerposten, dem neben anderen Bereichen auch das Erziehungswesen einverleibt wurde. Zum Minister wurde der Berner Gelehrte Philipp Albert Stapfer gewählt. Stapfer wurde am 14. September 1766 als ältestes von drei Geschwistern der Eltern Pfarrer Daniel Stapfer von Brugg und Sophie Louise Burnand von Moudon in Bern

⁶⁴ Vgl. Luginbühl, 1887, 68.

⁶⁵ Luginbühl, 1887, 69.

⁶⁶ Vgl. Luginbühl, 1887, 69. Anna Bütikofer relativiert auf Seite 33 – anhand eines Vergleiches mit Frankreich – diese Sicht der Dinge: „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. Jüngst vorgenommene Untersuchungen zeigen aber, dass die Schweiz am Vorabend der helvetischen Revolution, im Gegensatz zum revolutionären Frankreich, über ein ziemlich dichtes, funktionierendes Schulwesen verfügte und eine relativ hohe Alphabetisierungsquote aufwies.“

geboren. Nach dem Besuch der Lateinschule absolvierte er eine Ausbildung zum Theologen an der Berner Akademie und wandte sich vermehrt dem Kantianismus zu. 1789 bis 1791 erfolgten die Priesterweihe und Studien an der Universität Göttingen, sowie eine Bildungsreise nach Holland und England. 1791 wurde er am Politischen Institut, der patrizischen Standesschule in Bern, zum Lehrer für deutsche und lateinische Sprache und Altertumskunde ernannt. Fünf Jahre später folgte schliesslich die Wahl zum Professor der didaktischen Theologie an der Akademie.⁶⁷

Die militärische Okkupation Berns durch Frankreich veranlasste im April 1798 die Berner Regierung eine Gesandtschaft nach Paris zu schicken, um mit dem Direktorium über die erfolgten Plünderungen und auferlegten Einquartierungen zu verhandeln. Philipp Albert Stapfer war Teil dieser Gesandtschaft und weilte deswegen in der französischen Hauptstadt, als er vom helvetischen Direktorium zum Minister ernannt wurde.⁶⁸

3.2.3 Die staatlichen Schulreformen

Wieder zurück in der Schweiz, trat Stapfer gleich zu Beginn seiner Amtszeit als Minister mit den kantonalen Verwaltungskammern und den akademischen Räten in Kontakt und bat diese Stellen und Individuen darum, Erziehungspläne zu entwerfen und diese an das Ministerium zu senden.⁶⁹ Bereits im Juli 1798 unterbreitete er dem Direktorium einen provisorischen Gesetzesentwurf, was einen Kompetenzstreit zwischen Exekutive und Legislative zur Folge hatte: Das Direktorium verlangte von den gesetzgebenden Räten eine Vollmacht, um bis zur definitiven Reorganisation des Schulwesens eigenmächtig provisorische Massnahmen einzuführen. Das Parlament lehnte ab. *„Doch das Direktorium erhob schon am 24. Juli Stapfers Projektvorschlag zum Beschluss und ordnete dessen Vollzug an, ohne die Sanktion der Räte einzuholen.“*⁷⁰

Stapfers provisorischer Gesetzesentwurf sah Folgendes vor: Die Kirche verliert ihren Status als Aufsichtsorgan über die Schule und in jedem Kanton soll ein Erziehungsrat

⁶⁷ Vgl. Adolf Rohr, Philipp Albert Stapfer. Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien Régime zur Revolution (1766-1798), Bern, 1998, 359.

⁶⁸ Vgl. Luginbühl, 1887, 47-53.

⁶⁹ Vgl. Luginbühl, 1887, 80.

⁷⁰ Luginbühl, 1887, 81-82.

– eine kantonale Schulaufsichtsbehörde mit mindestens sieben Mitgliedern – eingesetzt werden, welche direkt mit dem Minister in Kontakt steht. Innerhalb der jeweiligen Kantone wird pro Distrikt ein Schulinspektor ernannt. Ferner soll in jedem Kanton ein Lehrerseminar – genannt „Normalschule“ – gegründet werden. Und wichtig: die bestehenden akademischen Verordnungen und Gesetze, welche der Konstitution nicht widersprechen, bleiben weiterhin in Kraft.⁷¹

Stapfer und seine Mitarbeiter machten sich in der Folge daran, ein definitives Gesetz auszuarbeiten, welches der Minister am 25. Oktober dem Direktorium unterbreiten konnte. In den Herbstmonaten 1798 wurden ausserdem in vielen Kantonen die Erziehungsräte eingesetzt und Schulinspektoren gewählt.⁷² Das ausgearbeitete Gesetz betraf allein die Volksschule und nicht die Gymnasien oder die Akademien. Der Entwurf basierte auf dem Provisorium und beinhaltete folgende Erweiterungen: Auf 500 Einwohner sollten je eine Mädchen- und eine Knabenschule kommen, wobei die Schulen in Abteilungen unterteilt werden und die Mädchenschulen unter der Leitung von Frauen stehen. Die Lehrpersonen sollten vom Erziehungsrat gewählt werden und sollten zu offiziellen Staatsbeamten aufgewertet werden. Deren Besoldung wurde im Entwurf auf 800 Franken angehoben, dazu kam ein Haus samt Garten. Den Lehrern wird im Entwurf jeglicher Nebenerwerb verboten, so dass diese sich voll und ganz auf die Schule konzentrieren können. Erfolgreiche Schüler aus ärmlichen Verhältnissen sollten Stipendien für eine weitere Bildungskarriere zugesprochen erhalten. Weiter enthält der Entwurf auch methodische Anforderungen und Richtlinien für die Lehrer. Der Pfarrer ist nur noch für den Religionsunterricht zuständig und darf nicht mehr allgemein unterrichten. In allen Bereichen sollten neue Lehrmittel geschaffen werden. Auch Turn-, Handarbeits- und Militärunterricht sollten die Schüler erhalten. Die Bedürftigen empfangen Unterstützung. Eltern, die ihre Kinder nicht regelmässig in die Schule schickten, sollten gebüsst werden.⁷³

Das Direktorium schränkte den Gesetzesentwurf stark ein. Beispielsweise wurde die Bestrafung für nachlässige Eltern herausgestrichen, was eine massgebliche Abschwächung der beabsichtigten Schulpflicht bedeutete. Dieser geänderte Entwurf wurde am 4. November an die Legislative weitergeleitet, welche eine Kommission

⁷¹ Vgl. Luginbühl, 1887, 82.

⁷² Vgl. Luginbühl, 1887, 83.

⁷³ Vgl. Luginbühl, 1887, 91-94.

mit dessen Behandlung beauftragte. Bis es zur Prüfung kam, vergingen drei Monate. Im März wurde der Gesetzesentwurf dann schliesslich von der zuständigen Kommission vor die Legislative gebracht. Die Kommission hatte den Entwurf stark abgeändert, doch auch so kam es im Grossen Rat im März und April zu heftigen Debatten über den Inhalt des Entwurfes, mit dem Resultat, dass der Entwurf an die Kommission zurückgewiesen wurde, was wiederum eine Verschiebung von drei Monaten zur Folge hatte. Am 9. Juli wurde die Beratung schliesslich abgeschlossen und das Dossier an den Senat weitergegeben. Dieser verwarf es am 2. Januar 1800.⁷⁴

Die unter dem Einfluss des Direktoriums entstandene Version des Entwurfes wurde zwar nie zum Gesetz, war aber an den meisten Orten in der Schweiz während mindestens zwei Jahren als Provisorium in Kraft. Denn während die Legislative das Dossier hin und her schob, brachte Stapfers Ministerium bereits im Januar 1799 gedruckte, vom Direktorium genehmigte, auf dem Gesetzesentwurf basierende Instruktionen an die vielen in der Zwischenzeit eingesetzten Erziehungsräte und Schulinspektoren heraus. Diesen Instruktionen war eine Botschaft Stapfers und eine Erhebung über den Zustand der Schulen in der jeweiligen Region angehängt. Die Erhebung wurde anschliessend auch an alle Lehrer des Landes geschickt: *„Zu Anfang des Jahres 1799 schickte Stapfer an jeden Lehrer 2 Fragebogen von demselben Inhalt, worin er Auskunft verlangte über die Lokalverhältnisse, den Unterricht (Fächer, Lehrstoff, Schuldauer, Schulbücher, Klasseneinteilung); den Lehrer (Namen, Heimat, Alter, Familie, Berufsdauer, frühern Beruf, Nebenbeschäftigungen); Schüler (Zahl, Schulbesuche); ökonomische Verhältnisse. (Schulfonds, Schulgeld, Schulhaus, Einkommen).“*⁷⁵

Neben dem Volksschulgesetz trieb das Bildungsministerium auch noch weitere Projekte voran: beispielsweise rekrutierte es *„Joh. Büel, Helfer in Hemishofen“* und *„Pfarrer Imhof in Schinznach“* für das Entwerfen von neuen Lehrmitteln. Laut Luginbühl arbeitete Stapfer sogar selbst an einem neuen Lehrmittel, wurde damit aber nicht fertig.⁷⁶ Erfolgreicher wurden andere, weniger im Rampenlicht stehende Projekte umgesetzt: So leitete Stapfer die Gründung eines philologischen Seminars in Zürich in die Wege und setzte mit seiner Eingabe am 20. Mai 1799 den Gebrauch von

⁷⁴ Vgl. Luginbühl, 1887, 112-115.

⁷⁵ Luginbühl, 1887, 110.

⁷⁶ Vgl. Luginbühl, 1887, 115-117.

Deutsch als Unterrichtssprache in den Kollegien durch.⁷⁷ Ein grosses Anliegen war Stapfer und seinen Mitarbeitern auch die Einrichtung von Lehrerseminarien, denn nur so – waren sie überzeugt – konnte eine nachhaltige Verbesserung im Erziehungswesen auch tatsächlich erreicht werden. In Zusammenarbeit mit Erziehungsräten, kantonalen Verwaltungen und Privatpersonen versuchte Stapfers Ministerium gleich mehrere Projekte aufzugleisen, so in Wald (Kanton Zürich), in der Stadt Basel oder in St. Urban (Kanton Luzern). Das Seminar in St. Urban wurde denn auch tatsächlich eröffnet, musste aber wegen des einsetzenden Krieges wenige Monate nach der Eröffnung, Ende Juni 1799, wieder geschlossen werden.⁷⁸ Mit der Hilfe seines Sekretärs Johann Rudolf Fischer unternahm Stapfer zudem den Versuch, in Burgdorf ein nationales Lehrerseminar zu gründen. Das Direktorium war anfangs empfänglich für den Vorschlag und Fischer wurde nach Burgdorf gesandt. Das Projekt konnte aber aufgrund finanzieller Not nicht weitergezogen werden und wurde Ende März 1800 eingestellt.⁷⁹

Stapfer trat nicht nur als Initiant eigener Projekte in Aktion, sondern er war auch ein bedingungsloser Förderer Johann Heinrich Pestalozzis, dem bis heute wohl bedeutendsten Schweizer Pädagogen. *„Auf Stapfers Antrag beschloss das Direktorium am 18. November 1798 die Errichtung eines Waisenhauses zu Stanz. Die Minister Stapfer und Rengger sollten die diesbezüglichen Detailpläne ausarbeiten und Personalvorschläge machen. Ersterer war sich sofort klar, dass zu diesem Zwecke keine passendere Persönlichkeit gefunden werden konnte, als Pestalozzi. [...] Durch Beschluss vom 5. Dezember 1798 wurde nun Pestalozzi wirklich mit der Einrichtung und Leitung des Armenhauses zu Stanz betraut.“*⁸⁰ Der Minister sorgte in der Folge dafür, dass Pestalozzi nach Burgdorf übersiedeln konnte, um in der dortigen Schule seine entwickelten Methoden in der Praxis zu erproben, und er erwirkte bei der neu eingesetzten Exekutive, dem sogenannten Vollziehungsausschuss, im Februar 1800 den Druck von Pestalozzis Büchern und deren patentrechtlichen Schutz. Zu guter Letzt gründete Stapfer gar eine private Gesellschaft, die *Gesellschaft von*

⁷⁷ Vgl. Luginbühl, 1887, 129-132.

⁷⁸ Vgl. Luginbühl, 1887, 152-158.

⁷⁹ Vgl. Luginbühl, 1887, 170.

⁸⁰ Luginbühl, 1887, 183.

Freunden des Erziehungswesens, welche darauf abzielte, Pestalozzi finanziell zu unterstützen und seine Methode zu verbreiten.⁸¹

Im Juli 1800 ersuchte Stapfer den Vollziehungsausschuss um einen vierwöchigen Urlaub. Er wurde darauf im Hinblick auf die schwierige aussenpolitische Lage gleich seines Amtes enthoben und nach Paris geschickt, wo er in der Folge im Kreise der Familie seiner Frau weilte und wiederum als Gesandter wirkte.⁸² Dies bedeutete nicht nur das Ende seiner Tätigkeit als Minister, sondern auch das vorläufige Ende für die Schulreformen. Stapfer wurde zwar durch einen Nachfolger ersetzt, doch die instabile politische Situation hatte eine Verschiebung der Prioritäten zur Folge und verunmöglichte weitere Entwicklungen in diesem Bereich.⁸³

4. Die Restaurationsperiode (1815 – 1830)

Die Suche nach historiographischen Beiträgen aus der Restaurationszeit, welche die Schulreformen der Helvetik zum Thema haben, blieb erfolglos. Es wurde kein einziges Geschichtswerk gefunden, das die von staatlicher Seite initiierten Vorgänge im Bildungswesen auch nur annähernd thematisiert. Natürlich drängt sich an dieser Stelle die Frage auf, weshalb dies wohl so ist. Die nachfolgenden Abschnitte stehen daher ganz im Zeichen der Suche nach Erklärungen und möglichen Antworten auf diese Frage.

Die Historiographie der Restaurationszeit zeichnet sich durch eine starke politische Einfärbung aus. Autoren wie Christian Simon, Michele Luminati oder Jonas Römer werden nicht müde, dies immer wieder zu betonen. Die Gründe für dieses Parteiischsein sind mehrschichtig: Erstens standen die Historiker der Restaurationszeit im Tagesgeschehen in einem emotionalen Verhältnis zur Helvetik und die meisten von ihnen hatten die Ereignisse selbst miterlebt.⁸⁴ Zweitens stützten sich die Historiker bis in die 1830er Jahre hinein weniger auf Archivalien, sondern

⁸¹ Vgl. Luginbühl, 1887, 187-194.

⁸² Vgl. Luginbühl, 1887, 353.

⁸³ Daher ist die für diese Arbeit massgebliche Periode der staatlichen Schulreformen deckungsgleich mit der Amtszeit Philipp Albert Stapfers als Minister der Künste und Wissenschaften vom Mai 1798 bis zum Juli 1800.

⁸⁴ Vgl. Luminati, 174 und Simon, 2000, 241.

vielmehr auf zeitgenössische Publizistik als Basis für ihre Arbeiten.⁸⁵ Eine – im heutigen Sinne – objektive Betrachtung der Geschehnisse um die Jahrhundertwende wurde so zur Unmöglichkeit.

Die zwischen der Mediation und der Regeneration eingepferchten anderthalb Jahrzehnte der Restauration bedeuten das letzte verzweifelte Aufbäumen des Ancien Régime in der Schweiz. Es war eine letzte Hinwendung zum Konservativismus, bevor der immer mächtiger werdende Liberalismus den Fortschritt ins Land trug. Diese politische Grosswetterlage hatte einen erheblichen Einfluss auf den Zeitgeist: Die Revolutionszeit wurde entweder verteufelt oder gar ganz aus der Erinnerung gelöscht, während das Ancien Régime in den höchsten Tönen gelobt und stark idyllisiert wurde. Diese allgemeine Stimmungslage übertrug sich auch auf die Historiographie, welche in dieser Zeit als konservativ bezeichnet werden kann.⁸⁶ Es erscheint daher nur als logisch, dass historiographische Darstellungen über die Schulreformen der Helvetik ausblieben, wurde doch zu dieser Zeit ohnehin nur in einem begrenzten Rahmen über die Helvetik geschrieben.

Als sinnbildlich für die bis hierhin gemachten Erklärungen ist die *Geschichte der Schweiz für Schule und Volk* von Gall Morel und Athanas Tschopp anzusehen. Das Werk wurde zwar erst 1836 publiziert, ist jedoch im Bezug auf die Gesinnung ein hervorragendes Beispiel zur Rolle der Helvetik und ihrer Schulreformen in historiographischen Erzeugnissen der Restaurationszeit. Die beiden Kapitularen und Professoren des Stifts Einsiedeln sprechen sich, in einer für die Restaurationszeit typischen Art und Weise, gegen die Helvetik aus und verbergen dies in ihrem Buch an keiner Stelle. Die neue Ordnung sei ohnehin von Anfang an zum Untergang bestimmt gewesen: „*Was auf solche Weise erbaut war, konnte nicht lange bestehen.*“⁸⁷ Von Reformen oder gar Schulreformen ist hier folglich keine Rede.

Die Mehrheit der literarischen Erzeugnisse zur Schweizer Geschichte aus der Restaurationszeit verhält sich im Bezug auf die Helvetik und ihre Reformen nach dem gleichen Muster wie Morels und Tschopps Schweizer Geschichte. Trotzdem befasst sich ein kleiner Teil der zu diesem Zeitpunkt noch nicht professionalisierten

⁸⁵ Vgl. Römer, 37.

⁸⁶ Vgl. Simon, 2000, 250.

⁸⁷ Morel / Tschopp, 222.

Historikergilde intensiv mit der Helvetik. Laut Simon waren es vor allem Anhänger des immer grösser werdenden, unzufriedenen Liberalismus, die zwischen der eigenen Gegenwart und der Helvetik Vergleiche anstellten und damit immer wieder an sie erinnerten.⁸⁸ Diskutiert wurden aber vor allem militärische Aspekte und Verfassungsfragen und so blieb auch hier eine Thematisierung der Schulreformen aus.

Ein prominenter Intellektueller, der die Helvetik zur Restaurationszeit – und bereits früher – in seinen historiographischen Beiträgen zum Thema machte, ist Heinrich Zschokke. Der gebürtige Magdeburger wirkte in der Schweiz als liberaler Vorkämpfer und bekleidete zahlreiche politische Ämter. Während Stapfers Amtszeit stand Zschokke in dessen Diensten.⁸⁹ Dass auch von Zschokke keine Werke gefunden worden sind, welche die bildungsreformerische Arbeit von Stapfers Ministerium beleuchten, ist deshalb an Erstaunlichkeit kaum mehr zu überbieten. Zschokkes noch zu Zeiten der Mediationsordnung verfasstes dreibändiges Werk *Historische Denkwürdigkeiten der helvetischen Staatsumwälzung*⁹⁰ beispielsweise, beinhaltet keine einzige Passage zu den Vorgängen im Schulwesen. Die Gründe dafür sind schwer zu erraten. Eine mögliche Erklärung könnte an dieser Stelle ein Brief vom 26. Juni 1805 liefern, in welchem Zschokke den ehemaligen Minister Stapfer um Informationen bittet: *„Immer erwartete ich mit unaussprechlicher Begierde, mein verehrungswürdiger Herr und Freund, Ihre gütigst versprochenen historischen Mittheilungen, davon ich schon im nächsten Bande der „Denkwürdigkeiten der schweizerischen Staatsumwälzung“ Gebrauch machen wollte [...]“*⁹¹ Man kann aufgrund der Anfrage Zschokkes annehmen, dass dieser in gewissen Bereichen nur über wenig Dossier- und Aktenkenntnis verfügte und deshalb auf verbindlichere Informationen angewiesen war, um sein Buch zu schreiben. Diese Informationen scheinen aber nie bei ihm angekommen zu sein. Die Wahrscheinlichkeit dieses Szenarios wird unterstützt durch eine Äusserung Rudolf Luginbühls in seinem Buch über *Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel*, wo er ausführt, dass Stapfer über die Jahre

⁸⁸ Vgl. Simon, 2000, 253.

⁸⁹ Vgl. Hans Tribolet, „Zschokke, Heinrich“, Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 7, Neuenburg, 1934, 686.

⁹⁰ Heinrich Zschokke, *Historische Denkwürdigkeiten der helvetischen Staatsumwälzung*, Winterthur, 1803-1805.

⁹¹ Rudolf Luginbühl, *Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel*, Basel, 1891, 179-80.

hinweg von Freunden mehrmals dazu aufgefordert worden sei, sein Wissen mittels Publikationen öffentlich zu machen, er diesen Wünschen aber nie Folge leistete.⁹²

Es scheint nicht eindeutig, weshalb die Schulreformen der Helvetik in der Historiographie der Restauration keine Erwähnung finden. Der konservative Grundtenor in der damaligen politisch eingefärbten Geschichtsschreibung, das Setzen von Prioritäten seitens der liberalen Historiker oder das Fehlen von Quellen und Informationen mögen ihren Teil dazu beigetragen haben: Das allgegenwärtige Deutungsmuster der Schulreformen der Helvetik in der Restaurationszeit ist ihre Nichterwähnung. Erst die Regeneration, welche mit der Einführung der direkten Demokratie in vielen Kantonen an die Prinzipien der Helvetik anknüpfte, schuf ein Bedürfnis für die geschichtliche Darstellung der Revolutionszeit⁹³ und somit rückten auch die Reformbemühungen im Schulwesen ein erstes Mal in den Brennpunkt des historiographischen Interesses.

5. Die Regenerationsperiode (1830 – 1848)

Politisch bedeutete die Regeneration ein harter Kampf zwischen Konservativen und Liberalen. Dieser Kampf mündete schliesslich durch die sukzessive Erstarkung des Liberalismus in den neuen Bundesstaat. Die nationale Historiographie begann in dieser Zeit der Richtungskämpfe den Übergang von einer publizistischen Geschichtsschreibung hin zu einer wissenschaftlichen, den rankeschen Normen entsprechenden Historiographie zu vollziehen. Laut François Walter blieb jedoch die nationale Geschichtsschreibung in dieser Zeit trotz der einsetzenden Befolgung von wissenschaftlichen Regeln eine politische, denn die Historiker waren in ihrem Denken weiterhin durch ihre Teilnahme an besagten politischen Richtungskämpfen geprägt.⁹⁴ Tatsache war aber, dass die Autoren der Regenerationszeit, im Gegensatz zu jenen der Restauration, die Helvetik und ihre Schulreformen historiographisch aufarbeiteten und publik machten. Christian Simon zufolge wurde die Helvetik in

⁹² Vgl. Luginbühl, 1891, CIX.

⁹³ Vgl. Römer, 34.

⁹⁴ Vgl. François Walter, „Geschichte“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 5, Basel, 2006.

Zeiten wie diesen mit einer didaktischen Absicht zum Vergleich herangezogen, um positive oder negative Lehren aus der Geschichte abzuleiten.⁹⁵

Der liberale Berner Patrizier Anton von Tillier⁹⁶ setzte sich als Erster zum Ziel, nur mit Archiv-Quellen zu arbeiten.⁹⁷ Er ist im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls der erste Autor, der die Reformbemühungen im Schweizer Schulwesen aufarbeitete. Er interessierte sich – genau gleich wie sein liberaler waadtländischer Mitstreiter Charles Monnard – nicht nur für die traditionellen Staatsthemen, sondern er bezog auch die Sphären der Kunst, Religion und Wissenschaften in seine Darstellung zur Revolutionszeit mit ein.⁹⁸ Folglich sind auch die Schulreformen der Helvetik bei den beiden Autoren ein wichtiges Thema.

5.1 Der Reformhauptakteur

Der Abschnitt über die Reformbemühungen im Bereich der Volksschulbildung ist bei Tillier geprägt durch die Würdigung der charismatischen Figur Philipp Albert Stapfer. Der Minister ist bei Tillier zweifellos der Hauptakteur der Reformen. Er gibt dem Ministerium der Künste und Wissenschaften ein Gesicht und hält die Fäden als Patron fest in der Hand. Für den Berner Historiker ist daher Stapfers Rücktritt vom Ministerposten eine herbe Enttäuschung: *„Stapfers Austritt aus diesem wichtigen Ministerium, bei seiner Uebernahme der Gesandtschaft in Paris, war für alle Zweige dieses weitläufigen Departements ein empfindlicher Verlust.“*⁹⁹ Obwohl Stapfer Kopf eines mehrere Bereiche umfassenden Ministeriums ist, greift er unmittelbar in das Reformgeschehen auf den unteren Ebenen ein: *„Sowohl über die akademische und Schulzucht, als über die Beförderung der Zöglinge, die Lehrart, die Elementarbücher, die zu behandelnden Wissenschaften stand der Erziehungs Rath in unmittelbarer Verbindung mit dem Minister der Wissenschaften.“*¹⁰⁰ Trotz seines noblen Geistes ist

⁹⁵ Vgl. Simon, 2000, 251.

⁹⁶ Johann Anton von Tillier (1792-1854) war ein liberaler Berner Patrizier und arbeitete während der Restauration als Gerichtsschreiber am obersten Gerichtshof von Bern. Obwohl er ein Patrizier war, missbilligte er die Stärkung seines Standes während der Restauration. In der Regenerationszeit trat Tillier in die Regierung ein, wurde Diplomat und Wortführer für die Berner an der Tagsatzung. Die ersten drei Jahre des neuen Bundesstaates erlebte er als Nationalrat hautnah mit, bevor er nach Deutschland ging und dort als letzter seines Geschlechts verstarb. Vgl. Bonjour / Feller, 612-13.

⁹⁷ Vgl. Simon, 2000, 242.

⁹⁸ Vgl. Simon, 2000, 243.

⁹⁹ Tillier, Bd. 2, 334.

¹⁰⁰ Tillier, Bd. 1, 228.

der Minister ein Praktiker. Er befindet sich stets an der Front des Geschehens, spricht zu den Leuten, animiert sie, liefert Anstösse und setzt einen pädagogischen Diskurs in Bewegung.¹⁰¹ Der Minister ist darauf bedacht, andere Menschen in sein Vorhaben mit einzubeziehen, was ihm durch die Einsetzung von fleissigen Erziehungsräten auch gelingt. Stapfers Aufruf zur Einsendung von Vorschlägen zur Verbesserung der Schulen wird durchaus erwähnt¹⁰² und Tillier unterlässt es ebenfalls nicht, eine Liste weiterer aktiver Männer anzufügen. Doch schlussendlich steht eben doch jeder und alles im Schatten des umtriebigen, allgegenwärtigen Stapfer.¹⁰³ So gesehen verhilft der Berner Historiker dem Minister in seinem Werk zu einer Art Einzelauftritt, was zuweilen als ironisch erscheint, zumal Stapfer nach Tillier ja gerade darauf bedacht war, andere Menschen zu mobilisieren und in die Reformbemühungen zu integrieren.

Die Ausführungen des Waadtländer Professors Charles Monnard¹⁰⁴ beginnen hinsichtlich der Frage nach der aktiven Instanz bei den Reformvorgängen ähnlich wie jene von Tillier. Stapfer ist die aktive Instanz und wird in keiner Form von jemandem beauftragt, sondern er stellt sich laut Monnard seine Aufgaben selbst, er handelt gewillt und tut dies in Alleinregie.¹⁰⁵ Stapfer ist hier ein Pionier und die Regierung verhält sich zu diesem Zeitpunkt noch ein wenig zögerlich. Zumindest stimmen die Ideen der Regierung *„in gewissen Punkten mit denjenigen des Ministers überein.“*¹⁰⁶ Doch gleich nach diesen einführenden Erklärungen folgt der Schnitt: Wie auch Tillier dies tut, erwähnt Monnard die Aufforderung zur Einsendung von Verbesserungsvorschlägen betreffend den Erziehungsanstalten seitens der Regierung. Im Unterschied zu Tillier, der dieses Unternehmen allein Stapfer zuschreibt, ist bei Monnard jedoch das Direktorium die handelnde Instanz. *„Als es [das Direktorium] die Verfassung gesichert glaubte und Athem schöpfen konnte, befasste es sich mit Sorgfalt mit dem ganzen öffentlichen Unterrichtswesen und erhielt auf seine Aufforderungen hin aus verschiedenen Theilen der Schweiz Pläne für*

¹⁰¹ Vgl. Tillier, Bd. 1, 231.

¹⁰² Vgl. Tillier, Bd. 1, 227.

¹⁰³ Vgl. Tillier, Bd. 1, 465.

¹⁰⁴ Charles Monnard (1790-1865) war Waadtländer, wuchs aber in Bern auf. Zum Studium der Theologie kehrte er nach Lausanne zurück, war anschliessend in Paris als Erzieher tätig und wurde schliesslich Professor für französische Literatur in der Akademie in Lausanne. Während der Restauration setzte er sich für die Glaubensfreiheit ein und geriet dadurch in Konflikt mit der Waadtländer Regierung. Diese Konflikte setzten sich auch in der Regenerationszeit fort, bis Monnard – in der Zwischenzeit selbst Mitglied des Grossen Rates und Vertreter der Regierung an der Tagsatzung – nach Bonn ins Exil ging. Vgl. Bonjour / Feller, 593-94.

¹⁰⁵ Vgl. Monnard, 405.

¹⁰⁶ Monnard, 406.

*Volkserziehung.*¹⁰⁷ Das Exekutivgremium erklärt die Verbesserung des Unterrichtswesens bei Monnard zur Priorität, was dadurch illustriert wird, dass man sich hier gleich nach der Verfassungsgebung mit dem Problem der Schulbildung auseinandersetzt. Das Direktorium ist sich der Wichtigkeit der Bildung für das Weiterbestehen des neuen politischen Systems vollends bewusst und lenkt seine Bemühungen in die Richtung einer Verbesserung der Schulbildung: „*Es [das Direktorium] hatte die redliche Absicht, die Ausbildungsmittel des Volkes zu verbessern und zu vermehren, um demselben durch die Bildung den vollständigen Genuss der Freiheit möglich zu machen.*“¹⁰⁸ Monnard attestiert dem Direktorium, dass es mit „*reinen Absichten*“ gehandelt habe und schlägt sich auf seine Seite: „*Das Direktorium glaubte mit Recht, den Stellvertretern des Volkes [den Räten] die Gesamtheit der geistigen und sittlichen Bedürfnisse sowie der Mittel, denselben zu genügen, vorlegen zu sollen. Aber die Lage des Staates gestattete nur die Ausführung des Allernotwendigsten.*“¹⁰⁹ Das Direktorium ist darauf bedacht, adäquat zu handeln und auch Stapfer leistet einen unermüdlichen Einsatz. Das Direktorium und Stapfer bilden eine Art Handlungseinheit, die hemmenden Glieder sind nach der Auslegung Monnards die Legislative und die fehlenden Ressourcen. Während sein Berner Kollege Tillier nur das Individuum Stapfer ins Rampenlicht hievt, sieht der Waadtländer Historiker die Verbesserung der Schulbildung klar und deutlich als ein Anliegen der gesamten Exekutive an. Monnards Hervorhebung der Landesexekutive erstaunt, zumal er laut Bonjour und Feller in seinen Werken den Föderalismus propagierte und sich stets gegen einen Einheitsstaat mit Zentralregierung aussprach.¹¹⁰

5.2 Stapfer als reformerischer Akteur

Der Minister ist bei Monnard nicht alleiniger Federführer. Trotzdem sind seine Handlungen ein wichtiger Teil der exekutiven Bemühungen um eine bessere Volksschulbildung. Besonders Stapfers Fachwissen im Erziehungsbereich hat es Monnard sichtlich angetan: „*Stapfer, mit allen Fortschritten vertraut, welche die Erziehungswissenschaft in Europa gemacht hatte, wies diesen Behörden [den*

¹⁰⁷ Monnard, 407.

¹⁰⁸ Monnard, 407-08.

¹⁰⁹ Monnard, 412.

¹¹⁰ Vgl. Bonjour / Feller, 596.

*Erziehungsräten] ihre hohe Stellung, so wie ihren Wirkungskreis an und flösste ihnen seine edeln Gesinnungen ein.*¹¹¹ Der Minister rekrutiert landesweit Erziehungsdelegierte und gibt sein Wissen und seine Ansichten an die neuen Bildungsverantwortlichen weiter. Diesen Akt als gleichsam religiös zu deuten, mag weit hergeholt sein. Und doch erweckt nicht zuletzt Monnards Wortwahl den Eindruck eines göttlichen Aktes: Wie der Heilige Geist in die Menschen hineindringt, so flösst auch Stapfer den eingesetzten Erziehungsräten seinen reformerischen Geist ein und macht sie zu seinen Jüngern.¹¹² Stapfer vermag in missionarischer Manier gar die Gegner der neuen Ordnung zu aktivieren: *„Selbst Gegner der Revolution zeigten sich geneigt, zu ihrem Zwecke mitzuwirken, wenn dieselbe sich zum Vortheile der grossen Interessen der Menschheit entwickeln sollte.*¹¹³ Stapfers Einsatz für die Sache der Erziehung sprengt ideologische Grenzen und animiert zur gemeinsamen Arbeit für eine bessere Zukunft. Abschliessend hält der überzeugte Föderalist Monnard Stapfer zugute, dass er mit der Einheitsidee in der Reform des Erziehungswesens behutsam umging: *„Obschon Stapfer von den Vortheilen des Einheitssystemes durchdrungen und durch seine Stellung berufen war, Gleichförmigkeit in seine Schöpfungen zu bringen, so wusste er dennoch die kantonalen und örtlichen Verschiedenheiten in so geschickter Weise zu schonen, dass daraus seine genaue Kenntniss der Menschen und des Landes hervor leuchtete.*¹¹⁴ Monnard sieht den Minister in dessen Reformhandlungen als vorbildlich, da dieser als Unitarier auch den föderalen und kommunalen Charakter der Schweiz zu respektieren gewusst habe.

Tillier kritisiert Stapfer und dessen Handlungen an keiner Stelle. In den Augen des Berner Historikers ist Stapfer ohnehin die Idealbesetzung für den Ministerposten. Stapfers Nachfolger, ein gewisser Melchior Mohr aus Luzern, habe, *„obgleich ein einsichtsvoller, rechtlicher und gebildeter Mann*¹¹⁵, nie das Format von Stapfer erreicht. Sein Respekt für das Bestehende wird auch bei Tillier lobend hervorgehoben: *„Unermüdet in seinem Streben, vermittelt der nöthigen Vorarbeiten*

¹¹¹ Monnard, 412.

¹¹² Laut Bonjour und Feller war Monnard ohnehin ein Spiritualist, der gerne Gottes Fügung in der Geschichte erkannte. Simon relativiert diese Theorie, indem er darauf aufmerksam macht, dass dies bei den meisten Autoren des 19. Jahrhunderts noch so gewesen sei. Vgl. Simon, 2000, 242.

¹¹³ Monnard, 406.

¹¹⁴ Monnard, 410.

¹¹⁵ Tillier, Bd. 2, 334.

zur Verbesserung des Schulwesens und zur Aufnahme der Wissenschaften die zweckmässigste Einleitung zu einem Erziehungsplane zu entwerfen, vermittelt dessen die Versittlichung und Veredelung des gesammten Volkes erzielt werden möchte, war er jenem Vandalismus fremd, der mit rascher und gedankenloser Zerstörung des Bestehenden allen Forderungen der Zeit genügt zu haben glaubte.“¹¹⁶ Der Minister wird als unermüdlicher Reformdenker dargestellt, der das Volk auf den richtigen Weg bringen will und sich dabei den Traditionen Helvetiens anpasst. Er erscheint als atypischer Helvetiker und erntet Tilliers Lob, weil er auf bestehenden Strukturen aufbauen will, anstatt alles niederzureissen. Diese Interpretation ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass Tillier und Monnard zwar viele Ideen der Helvetik begrüsst, die Zukunft des Landes aber weiterhin in einer föderalistischen Kleinräumigkeit liegen sahen.¹¹⁷

5.3 Die Persönlichkeit Stapfers

Die beiden grossen Autoren der Regenerationszeit stellen Stapfer mehrheitlich als reformerischen Akteur und weniger als Individuum dar. Dementsprechend selten sind Bemerkungen über die Persönlichkeit Philipp Albert Stapfers. Monnard sieht Stapfer vordergründig als einen Ausnahmekönner, der den christlichen Geist in die Welt hinausträgt: „*Stapfer, dem geistlichen Stande angehörig, schon in seinem zwanzigsten Jahre Professor der Philosophie und Philologie in Bern, hatte Kopf und Herz an den Schriftstellern des Altertums gebildet und stellte sich, vom Geist des Christenthums und der kantischen Philosophie durchdrungen, die Aufgabe, mitten unter der politischen Auflösung die sittlichen Interessen zu retten, überall die Thätigkeit der geistigen Kräfte zu wecken und es in Erinnerung zu bringen, dass auch eine ganze Nation eine Seele habe.*“¹¹⁸ Der Minister wird nicht nur von der Vernunft geleitet, sondern er handelt mit Herz und stellt sich ganz im Zeichen der Vaterlandsliebe in den Dienst des Allgemeinwohls.

Die Anspielung auf Stapfers herausragenden Intellekt und seinen lebendigen Patriotismus findet man auch bei Tillier vor: „*Von den vielen Männern, welche die Umgestaltung der Dinge ganz unerwartet auf eine hohe Stellung berief, waren wenige*

¹¹⁶ Tillier, Bd. 1, 227.

¹¹⁷ Vgl. Luminati, 168 und 170.

¹¹⁸ Monnard, 405.

so geeignet, derselben vollkommen Genüge zu leisten, wie der Minister der Wissenschaften und Künste, Philipp Albrecht Stapfer aus Brugg, früher ein ausgezeichneter öffentlicher Lehrer der Philosophie und Philologie, dem wegen seines vaterländischen Sinnes und wegen seiner Selbstständigkeit auch die Ehre zu Theil geworden war, von Rapinat gehasst und verfolgt zu werden.“¹¹⁹ Neben den bereits genannten Attributen schreibt Tillier Stapfer zu, selbständig zu sein. Es ist nicht eindeutig ersichtlich, was mit dieser Selbstständigkeit gemeint ist. Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, dass der Begriff der Selbstständigkeit hier für eine Art politische Unabhängigkeit benutzt wird. In Anbetracht des hervorgehobenen Respekts des Unitariers Stapfer für die Traditionen der Schweiz wäre dies durchaus nahe liegend.

5.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates

Die Vorgänge zwischen den verschiedenen Regierungsinstanzen, wie sie eingangs in der kontextuellen Einführung erläutert wurden, werden nicht thematisiert. Monnard erwähnt einzig eine Botschaft Stapfers, in welcher der Minister ob der schleppenden Behandlung des Schulreformdossiers in der Legislative seinen Unmut äussert: „*Der Minister Stapfer vertheidigte unermüdlich die Sache des öffentlichen Unterrichts. Im Januar 1799 beklagte er in einer Botschaft an die Volksrepräsentanten, dass von der ganzen ehemaligen Staatseinrichtung nur diesem Zweige von dem Gesetzgeber noch keine Aufmerksamkeit gewidmet worden sei.*“¹²⁰ Tillier und Monnard waren als liberale Historiker von der Notwendigkeit der Umgestaltung in der Helvetik überzeugt.¹²¹ Gerade deshalb erstaunt es, dass sie den helvetischen Räten mit ihrer geringen Einsatzfreude keine heftigere Rüge erteilen.

5.5 Die Reformen und die Kirche

Das Aufeinanderprallen zwischen dem neuen, alles vereinnahmenden Staat und der bis anhin für die Schulbildung verantwortlichen Kirche, ist beim aus der juristischen Ecke herstammenden Tillier im Vergleich zu den Vorgängen innerhalb der

¹¹⁹ Tillier, Bd. 1, 227.

¹²⁰ Monnard, 409.

¹²¹ Vgl. Simon, 2000, 257 und Bonjour / Feller, 614.

helvetischen Zentralregierung nicht besser erschlossen. Mehr als eine Bemerkung über den erzieherischen Eifer vieler Pfarrer ist dem Berner Historiker nicht zu entlocken.¹²² Monnard hingegen war Theologe und konnte die Wachablösung im Erziehungswesen nicht kommentarlos stehen lassen. Seine diesbezüglichen Ausführungen machen eines deutlich: Er ist zwischen seinen liberal-fortschrittlichen Überzeugungen und seiner religiösen Herkunft sichtlich hin und her gerissen.

Zu Beginn wird er vor allem durch seinen liberalen Reformdrang geleitet und geht mit den Zuständen, wie sie das Ancien Régime allgemein – das katholische Establishment insbesondere – zurückgelassen hat, hart ins Gericht: *„Es handelte sich um gänzliche Reform des Volksschulwesens, in mehreren katholischen Kantonen sogar erst darum, dasselbe ins Leben zu rufen. In den meisten freiburgischen Gemeinden mangelte es fast an allem, oder was vorhanden war, die Schulzimmer, Material, Schulmeister, Behandlung, Schulzucht, Methode, Elementarbücher, zeugte von der Gleichgültigkeit des Staates.“*¹²³ Monnard schmerzt die bisherige Einstellung der Kirche zum Volksschulunterricht und er bezichtigt die Geistlichkeit zusammen mit anderen konservativen Kreisen der absichtlichen Verhinderung der Emanzipation des Volkes: *„[...] der Hass der Geistlichkeit gegen einen Primarunterricht, der in Kurzem ihr eigenes Wissen überbieten oder die Köpfe ihrer Vormundschaft entziehen würde, der heftige Widerstand des Bischofs Odet, eines patrizischen Prälaten, waren alles Schwierigkeiten, die zu der kläglichen Lage des Vaterlandes und der Erschöpfung des Staatsschatzes hinzukamen.“*¹²⁴ Monnard ist nicht glücklich mit der Rolle, welche die Kirche in der Volksschule bis anhin gespielt hat, was ihn an einer Stelle gar dazu bringt, mit der Einsetzung eines Geistlichen als Leiter eines Lehrerseminars zu hadern.¹²⁵

Neben Monnard, dem liberalen Vorkämpfer, tritt auch Bonjour, der Theologe in Erscheinung. Dabei lässt er sein hitziges Temperament, welches von Bonjour und Feller hervorgehoben wird, ein erstes Mal aufblitzen.¹²⁶ Er kritisiert die staatliche Enteignung der Kirche und sieht darin einen klaren Nachteil für das Erziehungswesen: *„[...] über das ganze Vermögen, welches der Kirche für*

¹²² Vgl. Tillier, Bd. 2, 346.

¹²³ Monnard, 408.

¹²⁴ Monnard, 408.

¹²⁵ Vgl. Monnard, 409.

¹²⁶ Vgl. Bonjour / Feller, 595.

*Unterhaltung der Geistlichkeit, zum Zweck der Jugenderziehung und Veredelung des Menschen durch das Christentum vergabet worden war, musste sich der Staat das Verfügungsrecht an; er nationalisierte die Einkünfte der Kirche und war ausser Stande, den als Missbrauch aufgehobenen Zehnten durch andere Einkünfte zu ersetzen.*¹²⁷ Monnard, eigentlich von zahlreichen Ideen der neuen Ordnung begeistert, vertritt die Position, wonach die Jugenderziehung und die Veredelung der Menschen durch die Sittenlehre ein angeborener Zuständigkeitsbereich der Kirche sei. Auch wenn die Kirche diese Aufgabe auf Volksschulstufe in der Vergangenheit nicht zufriedenstellend ausgeführt hat, darf sie bezüglich ihrer Ressourcen keinesfalls vom Staat beschnitten werden. Dass die Geistlichen zudem nicht mehr in die Aufsicht der Schulen miteinbezogen werden sollten, findet er schlichtweg skandalös: *„Nichts desto weniger wurden den Geistlichen neue Verrichtungen aufgebürdet, welche sie auf eine Linie mit den Schullehrern stellten; man erklärte ihnen, der Staat anerkenne sie nur noch in der Eigenschaft von Erziehern der Jugend, und zur nämlichen Zeit entzog man ihnen die Aufsicht über die Schulen ihrer Pfarreien. Die Herabwürdigung ihres Amtes, die bürgerliche Zurücksetzung und der Hunger genügte noch nicht. Man unterwarf die Pfarrer den Gemeindebehörden.*¹²⁸ Die neue abgeschwächte Rolle der Kirche im Erziehungswesen empfindet Monnard einerseits als Schmach, andererseits als eine Taktik, die auf die Dauer nicht aufgehen wird. Er geht mit der Nationalregierung hart ins Gericht und bezichtigt sie eines widersprüchlichen Vorgehens: *„Sie wollte die Sittlichkeit, zerbrach aber ihre Stütze.*¹²⁹ Seine Ausführungen machen deutlich, dass der Theologe die Kirche als absolut notwendige Wirkungsgruppe auf den ersten Ebenen des Erziehungssystems ansieht, denn nur so könne die Sittlichkeit des Volkes erreicht werden. Monnard schliesst das Kapitel denn auch mit folgender Aussage: *„Um zu einer hohen und vollständigen Bildung zu gelangen, kann die Wissenschaft des Staatsmannes das Christentum nicht entbehren.*¹³⁰

¹²⁷ Monnard, 421.

¹²⁸ Monnard, 421-22.

¹²⁹ Monnard, 425.

¹³⁰ Monnard, 425.

5.6 Wertung konkreter Reformbemühungen

Die beiden Historiker äussern sich nicht umfangreich zu den detaillierten Reformfeldern. Wie das folgende Kapitel noch zeigen wird, heben sie viel eher die allgemeine Notwendigkeit der Reformen hervor und betrachten die Bemühungen in diese Richtung als ein Ganzes. Die wenigen Äusserungen zu konkreten Reformbereichen sind jedoch beinahe identisch, so beispielsweise jene über die Situation in der Lehrerbildung. Monnard schreibt besorgt: *„Die Schullehrer litten unter der Erschöpfung der Gemeinden, und die Staatskasse war nicht im Stande, sie zu besolden.“*¹³¹ Und Tillier doppelt nach: *„Nicht viel besser [...] waren die Schulmänner gestellt, welche unter den allgemeinen Lasten, unter denen die Gemeinden seufzten, vorzüglich leiden mussten, und der Zustand der Finanzen erlaubte nicht, vom Staate aus etwas für diesen Gegenstand zu verwenden.“*¹³² Beide Autoren erkennen die Notwendigkeit einer systematischen Lehrerbildung und offenbaren eine verzwickte Situation: Wie will man die Schulbildung nachhaltig verbessern, wenn keine Ressourcen für die Lehrerbildung bereitgestellt werden können?

Im Bereich der von Stapfer installierten Erziehungsräte sind nach Tillier und Monnard schon eher Resultate sichtbar: Die Kooperation zwischen Stapfer und den Erziehungsräten wird gelobt¹³³ und die Räte werden gar von Monnard, der mit der Verdrängung der Kirche als Aufsichtsorgan sichtlich zu kämpfen hat, als eine Instanz dargestellt, die etwas bewegen will. *„Endlich sprachen sowohl der Erziehungsrath, als die Erziehungskommissärs und die Suppleanten derselben den dringenden Wunsch aus, dass sich die Regierung auf eine unzweifelhafte Weise, und zwar nicht nur durch Worte, sondern auch durch Thaten dahin erklären möchte, dass endlich das Reich der Wahrheit und des Rechts, ächter Einsicht und der Tugend in Helvetien erschienen sei, und dass Unwahrheit und Unrecht, Charlatanerie und Laster ohne anders aus demselben weichen müssten.“*¹³⁴ Die Erziehungsräte setzen politischen Druck auf und treiben damit die Sache der Erziehung vorwärts, doch schlussendlich wiegen die fehlenden Ressourcen auch in diesem Bereich schwer und

¹³¹ Monnard, 416.

¹³² Tillier, Bd. 1, 464.

¹³³ Vgl. Tillier, Bd. 1, 228 und Monnard 412.

¹³⁴ Tillier, Bd. 1, 230. Vgl. auch Monnard, 412.

verunmöglichen unmittelbare Erfolge: „*Zu den Hilfsmitteln konnte man nicht viel anderes zählen als die unermüdete, uneigennützig Thätigkeit der wackeren Inspektoren und ihrer Gehülphen [...]*“¹³⁵

Die Förderung des avantgardistischen Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi durch die helvetische Regierung bleibt in den Werken Tilliers und Monnards unerwähnt. Dies erstaunt, zumal die Geschichte im 19. Jahrhundert vor allem eine Geschichte der grossen Männer ist und Pestalozzi zweifellos ein solcher war. Über die Gründe für diese Nichterwähnung kann bloss spekuliert werden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass den beiden Historikern die bezeugenden Aktenstücke noch nicht zugänglich waren.

5.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen

Die gemeinsame Linie der beiden Autoren in der Bewertung einzelner Reformen setzt sich in ihrem allgemeinen Urteil über die Reformbemühungen auf eine eindrückliche Art und Weise fort. Sowohl Tillier als auch Monnard betonen immer wieder die absolute Notwendigkeit von Reformen. Die Argumentation beginnt dabei stets mit Ausführungen zur Gesellschaft, die vom rechten Weg abgekommen ist: „*Während viele Rechtschaffene schweigend aushalten mussten, trieben unter dem Aushängeschilder einer unbedingten Religionsfreiheit die Bekenner und Prediger des Atheismus, der Unsittlichkeit und der Unordnung ungestört ihr Wesen, lange geächtete Verbrecher kehrten frei in ihre Gemeinden zurück und scheuten sich nicht, mit jeder Schandthat zu prahlen. Unzählige Wirthschaften waren eben so viele Sammelplätze für Spielsucht und Ausgelassenheit. Auf solche Weise schien der bereits grauenvolle, wahrhaft schauerliche Verfall der Volkssittlichkeit dem tiefstmöglichen Verderben zuzueilen.*“¹³⁶ Die Gründe werden teils identisch, teils unterschiedlich gedeutet: Tillier meint, es sei unter dem Deckmantel des Freiheitsprinzips zu einem groben Sittenzerfall gekommen und dieser Zerfall stelle eine Gefahr für das Land dar. Die Beschaffenheit der helvetischen Republik, mit ihren Prinzipien der Freiheit und Gleichheit, wird ausgenutzt.¹³⁷ Monnard würde es in diesem Zusammenhang wahrscheinlich als verfehlt ansehen, von menschlicher Willkür zu sprechen. Seine

¹³⁵ Tillier, Bd. 2, 346.

¹³⁶ Tillier, Bd. 1, 229. Vgl. auch Monnard, 405.

¹³⁷ Vgl. Tillier, Bd. 1, 229.

Argumentation geht tiefer. Für ihn ist vor allem die bis anhin schlechte Bildung dafür verantwortlich, dass die Menschen nicht mit ihren neuen Freiheiten umgehen konnten: „*Das Volk, seit langem in der Unwissenheit aufgewachsen, deutete die neue ihm versprochene Freiheit auf die sinnliche Weise aus; es hielt sich erst für frei, wenn es vor Nichts mehr Achtung haben müsse, was man bisher geachtet hatte.*“¹³⁸ Beide Autoren führen als Grund für die beklagte grassierende Zuchtlosigkeit auch den Ausnahmezustand im Land an. Insbesondere die Präsenz der französischen Armee habe zu vielen unsittlichen Akten geführt.¹³⁹ Diese Aussagen erstaunen nicht, denn laut Bonjour und Feller war die Fremdherrschaft während der Helvetik ohnehin ein Dorn in den Augen beider Historiker.¹⁴⁰ Die allgemeinen Anspielungen auf die schlechten Sitten hingegen, können wahrscheinlich dem neuen Pietismus des 19. Jahrhunderts angerechnet werden. Dieses Argument erhält besonders starke Unterstützung durch die Tatsache, dass Monnard mit der einsetzenden protestantischen Erweckungsbewegung in Verbindung gebracht wird.¹⁴¹

Zur ohnehin fatalen Zuchtlosigkeit gesellt sich noch eine politische, das Entsetzen der beiden Autoren verstärkende Komponente. Es ist dies die Meinung, dass gerade in dieser Zeit ein gesittetes Volk von Nöten gewesen wäre, um die neue politische Ordnung zu festigen. Deshalb erachten es die beiden Autoren als unerlässlich, dass die Regierung der verbreiteten Unsitte entgegenwirkt. Monnard schreibt diesbezüglich: „*Die repräsentative Demokratie legte ihm [dem Direktorium], wie es wohl wusste, mehr als irgend eine andere Regierungsform, die Pflicht auf, nützliche Kenntnisse unter allen Bürgern zu verbreiten, weil durch jene Allen der Zutritt zu den Staatsämtern eröffnet sei. [...] Ebenso legte die demokratische Staatsform der Regierung auch die Pflicht auf, die Sittlichkeit des Volkes zu heben, weil durch jene allen Leidenschaften und Talenten freier Spielraum gestattet werde.*“¹⁴² Auch Tillier hat Verständnis für die Bedenken eines gewissen Johann Schulthess aus Zürich, der befürchtet, dass sich schlechte Regenten an die Spitze des neuen Staates setzen werden.¹⁴³

¹³⁸ Monnard, 405.

¹³⁹ Vgl. Tillier, Bd. 1, 320 und Monnard, 405.

¹⁴⁰ Vgl. Bonjour / Feller, 598 und 614.

¹⁴¹ Vgl. Maxime Reymond, „Monnard, Charles“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 5, Neuenburg, 1929, 133.

¹⁴² Monnard, 408.

¹⁴³ Vgl. Tillier, Bd. 1, 231.

Die Lösung der genannten Probleme ist laut Monnard und Tillier einfach: Das Volk muss gebildet werden. Der starrsinnige, eigennützig und engherzige Charakter des Pöbels sei vor allem auf die mangelnde Bildung zurückzuführen, ist Tillier überzeugt.¹⁴⁴ Nicht nur der Verstand müsse gebildet werden, sondern auch das Bewusstsein für korrektes, der Allgemeinheit dienliches Verhalten. Monnard bringt es auf den Punkt: *„Die Verbesserung des ganzen öffentlichen Unterrichtswesens schien der sicherste Damm gegen solche Zuchtlosigkeit.“*¹⁴⁵ Das Volk kann nur ein funktionierendes Glied des neuen Staates werden und in den Genuss seiner Freiheiten kommen, wenn es diese versteht und weiss, wie damit umgegangen werden muss. Die Aneignung dieser – im Sinne der beiden Autoren gewinnbringenden – Fähigkeit wird jedoch ironischerweise durch das Volk selbst massgeblich erschwert: *„Viele waren misstrauisch gegen Verbesserungen, die aus der Revolution hervorgehen.“*¹⁴⁶ Die Modernisierung der Volksbildung wird bei Tillier und Monnard durch zahlreiche Probleme verunmöglicht, wobei Struktur- und Mentalitätsprobleme am stärksten gewichtet werden.

Inmitten dieses rauen, reformunverträglichen sozialen Klimas ragt die Figur Stapfers in Tilliers Konklusion aus der allgemeinen Tristesse heraus: *„So suchte ein edler, geistig und sittlich hochstehender Mann dem von den Franzosen in rascher Gewalt zusammengetriebenen Körper eine Seele einzuhauchen, die ihn zu einem schöneren Dasein befähigen möchte, als es wohl im Augenblicke des Ausbruchs eines alle Leidenschaften und Vorurtheile von Neuem in Gährung bringenden Krieges erwartet werden konnte, der die ohnehin übel zusammengefügt und auf alle Weise unzusammenhängenden Theile des Ganzen noch mehr auseinanderreißen würde.“*¹⁴⁷

Die Helvetische Republik ist ein verrottender Korpus und Stapfer versucht, im Stile eines noblen Einzelkämpfers, diesem durch seine Anstrengungen auf dem Gebiet der Erziehung wieder ein wenig Würde zurückzugeben. Auch wenn diese Bemühungen kurzfristig nicht zum Durchbruch gelangten, so wurde nach Tillier wenigstens ein mentales Klima geschaffen, in welchem die Verbesserung der Schulbildung in der Zukunft einen hohen Stellenwert geniessen durfte: *„Die beste Frucht aber, welche*

¹⁴⁴ Vgl. Tillier, Bd. 1, 229.

¹⁴⁵ Monnard, 405-06.

¹⁴⁶ Monnard, 408.

¹⁴⁷ Tillier, Bd. 1, 235.

aus dem Schulhalten seit der Umwälzung hervorgegangen war, mochte diese sein, dass man jetzt die Einrichtung der Schulen für unvermeidlich ansah, ihren Werth wirklich mehr erkannte, und auf diese Weise der bei künftigen Verordnungen zu besorgende Widerstand geschwächt ward.“¹⁴⁸ Monnard sieht Stapfers Erfolg schlussendlich doch vor allem in der bleibenden Institution der Erziehungsräte verewigt: „Er war die Seele dieser Rätthe. Sie hinwieder wurden die Seele der spätern Verbesserungen, die sich unter so vielen Trümmern des Einheitssystemes als bleibendes Denkmal erhalten haben.“¹⁴⁹ Die Erziehungsräte, die die turbulente Zeit der Helvetik überstanden, die positiven Impulse der vergangenen Reformbemühungen aufnahmen und das Erziehungswesen in den folgenden Jahrzehnten sukzessive verbesserten, sind Stapfers Vermächtnis an zukünftige Generationen. Doch bei Monnard steht Stapfer nie allein im Zentrum. Der Ruhm gebührt der gesamten Exekutivregierung, die aus überzeugten und einsatzfreudigen Vollblut-Helvetikern besteht: „Ehre der Regierung, welche unter den ungünstigen Umständen einen so vollständigen Plan für Nationalerziehung zu fassen wagte! Ehre der Regierung, die sich nicht scheute, den gewöhnlichen Gang politischer Verhandlungen der gesetzgebenden Rätthe durch Vorlegung so grossartiger und friedlicher Entwürfe zu unterbrechen.“¹⁵⁰ Der aufgebrachte Mut, sich in einer derart zerrütteten Zeit mit der Einführung eines fortschrittlichen Schulsystems zu befassen und damit Volk und Staat einen Dienst zu erweisen, ist bei den Aufklärungsanhängern Tillier und Monnard¹⁵¹ etwas vom Nobelsten, das man vollbringen kann.

5.8 Zwischenbilanz

Die beiden liberalen Regenerationshistoriker Anton Tillier und Charles Monnard sind als Gegner des Ancien Régime von der Notwendigkeit der Umgestaltung in der Helvetik überzeugt. Sie bemängeln im Hinblick auf die Fremdherrschaft und auf die neuen, ungewohnten Maximen vor allem die sittliche Verrohung und sehen darin eine Gefahr für den Staat. Nur durch eine verbesserte Erziehung könne dieses Problem

¹⁴⁸ Tillier, Bd. 2, 346.

¹⁴⁹ Monnard, 412.

¹⁵⁰ Monnard, 411.

¹⁵¹ Vgl. Bonjour / Feller, 595 und 614.

beseitigt werden, sind sich die beiden sicher. Dementsprechend positiv fassen sie die Reformbemühungen im Schulwesen auf.

Bei Anton Tillier sind die Bemühungen des helvetischen Staates das alleinige Verdienst des Ausnahmeministers Philipp Albert Stapfer. Charles Monnard erkennt in den Reformentwicklungen im Erziehungswesen vermehrt den Einsatz der gesamten Exekutive, jedoch ist auch er von Stapfers Handlungen begeistert. Der Konflikt zwischen Staat und Kirche ist ausschliesslich bei Monnard ein Thema, der dabei zwischen seinen liberalen und seinen christlichen Überzeugungen hin und her schwankt. Beide Autoren leiden mit dem Verlauf der Reformen sichtlich mit und bedauern beispielsweise die gehemmte Entwicklung in der Lehrerbildung zutiefst. Die Bilanz der Schulreformen fällt schlussendlich doch noch versöhnlich aus: Der beispielhafte Mut zur Veränderung, die Begründung der Erziehungsräte als zukunftssträchtige Reforminstitutionen und die Schaffung eines den Schulreformen zuträglichen mentalen Klimas werden von den beiden Historikern abschliessend als langfristige Erfolge der helvetischen Schulreformbemühungen angeführt. Dieser Vorarbeit widmen sie als Anhänger der post-restaurativen Regenerationsbewegung, welche etliche Impulse der Helvetik wieder aufnahm, in ihren Werken ein Denkmal und machen dabei wohl gleichzeitig auf die Bedürfnisse ihrer eigenen Zeit aufmerksam.

6. Die Zeit des modernen Bundesstaates (1848 – 1918)

Die Bundesstaatsgründung führte in der Schweiz zu einer Stabilisierung des politischen Innenlebens und das Land setzte zu einem hoffnungsvollen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufstieg an. Der Konservatismus, der die Schweiz noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein geprägt hatte, machte einem sich rasch ausbreitenden, steten Fortschritt Platz. Die Historiographie der Schweiz orientierte sich in den Jahrzehnten nach der Bundesstaatsgründung stark an 1848 und war allgemein vom eingeschlagenen Weg überzeugt. Die Historiker des auslaufenden 19. und des anbrechenden 20. Jahrhunderts standen für eine Stärkung der

Staatsgewalt auf Bundes- und Kantonebene ein und interessierten sich immer mehr für Themen aus der neueren Staatsgeschichte.¹⁵²

Die allgemeine Verschiebung in Gesinnung und historiographischem Interesse führte dazu, dass die Helvetik-Forschung – und mit ihr die Darstellung der schulreformerischen Bemühungen – einen kräftigen Schub erlebte. Aus der Zeit nach der Bundesstaatsgründung gibt es eine Fülle von Werken, die sich mit den Reformen im Erziehungswesen von 1798 bis 1800 auseinandersetzen. Es ist in diesem Zusammenhang als wahrscheinlich anzusehen, dass sich die Forschung derart für die Reformbemühungen der Helvetik interessierte, weil die neue bürgerliche Gesellschaft, aus der die partizipierenden Historiker kamen, sich ebenfalls mit der Umwandlung und Ausgestaltung des Schulsystems auseinandersetzen musste. Dies würde erklären, weshalb nun nicht nur Autoren aus der klassischen Geschichtsschreibung, sondern auch der historischen Pädagogik angehörende Forscher begannen, sich mit der Person Stapfers, seinen Ideen und den allgemeinen Reformversuchen des helvetischen Einheitsstaates auseinanderzusetzen.

6.1 Der Reformhauptakteur

Ähnlich wie bei den beiden Autoren der Regenerationszeit ist die Wahrnehmung bezüglich der treibenden Kraft der Schulreformbemühungen bei den Historiographen des jungen Bundesstaates geteilt. Eine erste Gruppe fährt mit der Verherrlichung Stapfers, wie sie Tillier angefangen hat, fort. An erster Stelle ist hier Rudolf Luginbühl¹⁵³ zu nennen, der, wie er im Vorwort selbst preis gibt, als apologetischer Verehrer und Verteidiger Stapfers auftritt. Bei Luginbühl ist der Minister ein Einzelkämpfer. Das Erziehungswesen ist ein Bereich, der zuerst noch definiert werden muss und Stapfer hat keinerlei konstitutionelle Rückendeckung: *„Die erste helvetische Verfassung enthielt über das Erziehungswesen keine direkten Bestimmungen [...] so dass Alles auf den Minister und seine Vorgesetzten ankam und*

¹⁵² Vgl. Luminati, 174-75, Bonjour / Feller, 733 und Simon, 2000, 243.

¹⁵³ Rudolf Luginbühl (1854-1912) liess sich zum Lehrer ausbilden und studierte anschliessend in Bern Geschichte. Während seines Studiums war er mehrere Jahre als Lehrer tätig. Er wurde nach seiner Promotion erst Privatdozent für Schweizer Geschichte, bevor er an der Universität Basel zum ausserordentlichen Professor für Geschichte ernannt wurde. Die Erforschung der Person Philipp Albert Stapfer kann als Luginbühls Spezialgebiet angesehen werden. Vgl. Stefanie Summermatter, „Luginbühl, Rudolf“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D32164.php>. Konsultiert am 4. März 2008.

von der Initiative des ersteren abhieg.“¹⁵⁴ Das Direktorium, welches sich aufgrund fehlender konstitutioneller Regelung der Sache annehmen sollte, verhält sich bei Luginbühl passiv und somit hängen die Entwicklungen im Bereich der Erziehung allein von Stapfer ab. Luginbühl erwähnt zwar, dass auch andere Intellektuelle Erziehungspläne ausgearbeitet hätten: *„Etwa 20 Projekte, wovon einige von bedeutendem Umfange, wurden eingesandt; doch weitaus die meisten trafen zu spät ein, als dass sie von Stapfer hätten benutzt werden können;“*¹⁵⁵ Stapfer fordert Hilfe an, doch sie kommt zu spät. Dazu kommt die Feigheit des Direktoriums, sich für eine starke und völlig neu ausgerichtete Schulbildung stark zu machen: *„Dem Direktorium fehlte der Mut Stapfers.“*¹⁵⁶ Anstatt dass sich das Exekutivgremium in Bildungsfragen mit Stapfer solidarisiert, spielt es sich als Zensurstelle von Stapfers fortschrittlichen Ideen auf, was Luginbühl aufs Tiefste bedauert: *„Das Direktorium, das den Entwurf sogleich in Beratung zog, beschnitt ihn ganz bedeutend. Es wagte es nicht, der Schulbildung die Bedeutung zu verleihen, die Stapfer ihr geben wollte.“*¹⁵⁷ Dem Direktorium fehle es ohnehin in jeglicher Hinsicht an Qualitäten, was man vom Minister der Künste und Wissenschaften nicht behaupten könne: *„Mit Unrecht wird man ihn deshalb beschuldigen, dass er die einen auf Kosten der andern begünstigt habe; denn in diesen schwierigen Zeiten handelt Stapfer viel staatsmännischer als das ganze Direktorium, das sich oft momentanen Gefühlswallungen hingab und sich zu prinziplosen, ja sogar widersprechenden Gelegenheitsbeschlüssen hinreissen liess;“*¹⁵⁸ Das Direktorium hat nach Luginbühl weder Konstanz noch Prinzipien und ist mit dem Aufgleisen eines neuen Schulsystems in jeder Hinsicht überfordert. Stapfers zielgerichtetes Wirken steht im Vergleich dazu wie ein Fels in der Brandung.

Wie Luginbühl ist auch Ferdinand Zehender¹⁵⁹ vom Einsatz Stapfers für die Sache der Erziehung überzeugt. Der Rektor der höheren Töchterschule in Zürich zeichnet den helvetischen Minister als einen umsichtigen und zugleich energetischen

¹⁵⁴ Luginbühl, 1887, 79.

¹⁵⁵ Luginbühl, 1887, 80.

¹⁵⁶ Luginbühl, 1887, 115.

¹⁵⁷ Luginbühl, 1887, 96.

¹⁵⁸ Luginbühl, 1887, 142-43.

¹⁵⁹ Ferdinand Zehender (1829-1885) war Religionslehrer und Hilfsprediger, bevor er zum Pfarrer gewählt wurde. 1865 wurde er Rektor der Höheren Töchterschule in Zürich und baute diese kontinuierlich aus. Zehender war nicht nur ein eifriger Förderer der Mädchenbildung, sondern sprach sich allgemein für die Ausbreitung der Bildung aus. Vgl. O.A., „Zehender, Ferdinand“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 7, Neuenburg, 1934, 631.

Architekten eines grossen und noblen Vorhabens.¹⁶⁰ Seine Sichtweise Stapfers ist wie bei Luginbühl eine höchst verherrlichende und idealisierende: „*Wir wissen nicht, ob er sich lang besonnen, bis er zusagte; aber das wissen wir, dass er, sobald ihm das Ruder in die Hand gegeben war, alle Kraft aufbot, um das noch schwache Schifflin der helvetischen Schule durch die hochgehenden Wogen zu steuern, und in der That war er der rechte Mann dazu.*“¹⁶¹ Stapfer ist bei Bildungspropagandist Zehender der kräftige Steuermann, der die wichtige Schulbildung in einer stürmischen Zeit auf den rechten Kurs bringen will. Auch wenn Zehender anerkennt, dass auch auf der regionalen Ebene viel Gutes vollbracht wurde, gibt er dem Leser unmissverständlich zu erkennen, dass der Minister die allgegenwärtige Schaltzentrale der Reformen bleibt und alle Entscheidungen bis zu ihm gelangen: „*Die Wahl jedes Lehrers im kleinsten Dorf, sowie die Fixirung einer Pension, die Errichtung neuer Schulen und vieles andere bedarf der Genehmigung von Seiten des Ministers.*“¹⁶² Das Direktorium spielt in Zehenders Ausführungen keine Rolle. Seine Deutung der aktiven Instanz der Reformbemühungen hebt sich von jener Luginbühls nur insofern ab, als er das Direktorium gar nicht erwähnt, während sich Luginbühl permanent über das Exekutivgremium echauffiert.

Ähnlich aktiv wirkt der Minister bei Wilhelm Oechsli¹⁶³ und Johannes Dierauer.¹⁶⁴ Stapfer gibt bei Oechsli klar die Marschrichtung an und das Direktorium folgt – anders als bei Luginbühl – Stapfers Anweisungen: „*Auf seinen [Stapfers] Antrieb verlangte das Direktorium von den Räten die Vollmacht, bis zum Erlass eines Unterrichtsgesetzes von sich aus die dringendsten Reformen im Schulwesen vornehmen zu dürfen.*“¹⁶⁵ Stapfer vermag das Direktorium sogar für sein kühnes Vorhaben bezüglich einer Nationaluniversität einzuspannen und macht es zu einer

¹⁶⁰ Vgl. Zehender, 1.

¹⁶¹ Zehender, 2.

¹⁶² Zehender, 8.

¹⁶³ Der Zürcher Wilhelm Oechsli (1851-1919) begann zuerst Theologie zu studieren, bevor er zu den Geschichtswissenschaften wechselte. Er studierte in Deutschland, Holland, England und Frankreich. 1876 wurde er nach erfolgter Dissertation als diplomierter Lehrer ans Gymnasium Winterthur berufen, bevor er 1887 Professor für Schweizer Geschichte am Polytechnikum wurde und schliesslich 1893 den Lehrstuhl für Schweizer Geschichte an der Universität Zürich zugesprochen erhielt. Vgl. Bonjour / Feller, 745-46.

¹⁶⁴ Johannes Dierauer (1842-1920) entstammte einer St.Galler Bauernfamilie und studierte an den Universitäten Zürich, Bonn und Paris Geschichte, bevor er seine Studien in Zürich mit einer Dissertation abschloss. 1868 wurde er zum Geschichtslehrer an der Kantonsschule St.Gallen ernannt und leitete nebenher auch die Stadtbibliothek St.Gallen. Vgl. Bonjour / Feller, 741.

¹⁶⁵ Oechsli, 203.

Instanz, die mehrheitlich seinen Willen befolgt.¹⁶⁶ Die Beschneidungen von Stapfers Plänen seitens des Direktoriums, welche Luginbühl derart erbosen, stehen bei Oechslis Deutung im Abseits. Ein wenig selbstständiger wirkt das Direktorium bei Dierauer: „Inzwischen sorgte das Direktorium aus eigenem Entschlusse für die Durchführung der dringendsten Reformen.“¹⁶⁷ Doch auch beim St.Galler Historiker ist letztendlich Stapfer die tonangebende Instanz. Er ist jener, der dem Direktorium zeigt, was wie zu tun ist und er „veranlasst“ es, die nötigsten Reformen ohne offizielle Absegnung der Räte vorzunehmen.¹⁶⁸ Wie bei den Passagen über die Einrichtung von Lehrerseminarien ersichtlich wird, hat der Minister bei Dierauer durchaus etwas Autoritäres, er ist jener, der „verlangt“ und Bedingungen stellt.¹⁶⁹

Zu einer alternativen Deutungsweise in der Tradition Monnards gelangt eine zweite Autorengruppe bestehend aus Carl Hilty¹⁷⁰, Otto Hunziker¹⁷¹ und Willibald Klinke.¹⁷² Sie stehen einer Verherrlichung von Stapfers Eifer allesamt skeptisch gegenüber. Bei dieser Gruppe wird im Zusammenhang mit den Bemühungen um verbesserte Zustände im Bildungswesen die Regierung oder der helvetische Staat angeführt. Klinke spricht zwar von Stapfers grossem Einsatz für die Erziehungsreformen, doch bei ihm steht nicht das Individuum Stapfer im Zentrum, sondern es wird allgemein vom „Staat“ gesprochen.¹⁷³ Bei Hilty wird Stapfer zwar als tüchtiger Minister hervorgehoben, ansonsten werden die Bemühungen jedoch nicht personifiziert und es wird simplifizierend der Begriff der Helvetischen Republik benutzt. Otto Hunziker spricht von den „Männer[n] der ehemaligen helvetischen Gesellschaft“¹⁷⁴, schreibt der Gesamtheit der an den Erziehungsreformen beteiligten Personen, Institutionen

¹⁶⁶ Vgl. Oechslis, 204.

¹⁶⁷ Dierauer, 51.

¹⁶⁸ Vgl. Dierauer, 48.

¹⁶⁹ Vgl. Dierauer, 48-49.

¹⁷⁰ Der gebürtige St.Galler Carl Hilty (1833-1909) war Professor für Staats- und Völkerrecht an der Universität Bern und beschäftigte sich im Rahmen seiner juristischen Studien mit der Geschichte der Helvetischen Republik. Vgl. Bonjour / Feller, 734.

¹⁷¹ Der Zürcher Otto Hunziker (1841-1909) schlug die Laufbahn eines Pfarrers ein, bevor er zum Doktor der Pädagogik ernannt wurde. In der Folge lehrte Hunziker an mehreren höheren Schulen bis er schliesslich zum Professor für Pädagogik und schweizerische Schulgeschichte an der Universität Zürich ernannt wurde. Neben seiner akademischen Tätigkeit und weiteren Tätigkeiten als Redakteur und Archivar war Hunziker als Grossrat und Mitglied der zürcherischen Kirchensynode auch religiös und politisch aktiv. Hunziker machte sich vor allem als Pestalozzi-Forscher einen Namen. Vgl. Feller, 324-325.

¹⁷² Willibald Klinke (1879-unbekannt) war als Professor an der Höheren Töchterschule in Zürich und als Redaktor von pädagogischen Zeitungen tätig. Vgl. H. Brunner, „Klinke, Willibald“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Neuenburg, 1927, 509.

¹⁷³ Vgl. Klinke, 26.

¹⁷⁴ Hunziker, 28.

und Organen einen grossen Einsatzwillen zu und liefert somit das pure Gegenstück zu Luginbühls Interpretation. Der Zürcher Pädagogikprofessor lobt allen voran die Erziehungsräte mit ihrem Willen, trotz Risiken und Gefahren die Sache der Bildung vorwärts zu bringen: „*Die Erziehungsräthe hatten mancherorts, auch an gefährdeten Posten besonders in den Kantonen Säntis und Luzern, geleistet, was redlichem Willen möglich war. Sie hatten gründliche Schulinspektoren organisirt; sie hatten ihre Wünsche namentlich für Begründung von Lehrerseminarien der Regierung übermittlelt; und auch diese letztere that was sie konnte, um das Volksschulwesen zu heben.*“¹⁷⁵ Auch die Zentralregierung erachtet die Verbesserung des Erziehungswesens als eine prioritäre Amtshandlung und tut alles, um eine günstige Entwicklung herbeizuführen.¹⁷⁶ Sie tritt „*bestimmend und befehlend*“¹⁷⁷ auf und ist sich auch nicht zu schade zum Vorteil des Bildungswesens auf Steuereinnahmen zu verzichten: „*Schon im November 1799 hatte sie bei aller Geldnoth Kirchen-, Schul- und Wohltätigkeitsanstalten steuerfrei erklärt, im Oktober 1799 Bewilligung zum Holzschlag für Schulzwecke in den nationalen Waldungen gegeben [...]*“¹⁷⁸ Hunzikers Deutungsweise ist nicht nur unterschiedlich von jener Luginbühls, sondern sie stemmt sich auch gegen Tilliers Sicht der Dinge, wonach Stapfers Nachfolger Melchior Mohr seinem Vorgänger nicht das Wasser reichen konnte. Bei Hunziker führt Mohr „*indem gleichen Sinn*“¹⁷⁹ die Geschäfte weiter und es spielt keine Rolle, ob Mohr oder Stapfer am Ruder der Reformbemühungen sitzt, denn die Regierung als Ganzes tut ohnehin alles in ihrer Macht stehende, um die Bildungssituation im Land zu verbessern.

Eine partikulare, sich von den beiden Hauptströmen abhebende Deutungsweise kann bei Eugène Dévaud¹⁸⁰ entdeckt werden. Er gesteht dem Minister zwar das Entwerfen von kühnen Erziehungsplänen zu, er habe aber dem Druck der Regierung zu oft nachgegeben und habe sich folglich nicht durchsetzen können.¹⁸¹ Den Aktivposten

¹⁷⁵ Hunziker, 32.

¹⁷⁶ Vgl. Hunziker, 3.

¹⁷⁷ Hunziker, 32.

¹⁷⁸ Hunziker, 32.

¹⁷⁹ Hunziker, 33.

¹⁸⁰ Der Freiburger Eugène Dévaud (1876-1942) liess sich zum Priester weihen, bevor er anschliessend Pädagogik studierte. Er war als Schulinspektor, Professor der Pädagogik und Leiter des Lehrerseminars Hauterive tätig, bevor er zum Rektor der Universität und zum Ehrendomherrn der Kathedrale St. Nikolaus in Freiburg i.Ü. ernannt wurde. Vgl. Marie-Thérèse Weber, „Dévaud, Eugène“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 3, Basel, 2004, 691.

¹⁸¹ Vgl. Dévaud, 4.

sieht Dévaud im Rahmen der Erziehungsreformbemühungen schon eher bei Pater Girard, dem bekannten Freiburger Theologen und Erzieher, der Stapfers Aufruf zur Einsendung von Ideen zur Verbesserung der Schulen gefolgt war und mit konkreten Vorschlägen aufwarten konnte. Dévauds Ausführungen zu den Reformbemühungen verkommen mit zunehmender Seitenzahl zu einer Lobeshymne auf Girards Vorstellungen von guter Erziehung.¹⁸² Dévaud war davon überzeugt, dass die Pädagogik den regionalen Verhältnissen, in welchen die Kinder lebten, Rechnung tragen sollte.¹⁸³ Seine Bevorzugung des katholischen Geistlichen Girard über den protestantischen, von Einheitsplänen geleiteten Stapfer ist in diesem Zusammenhang die logische Folge. Die Sichtweise des Freiburger Pädagogen bleibt jedoch ein Einzelfall. Wie schon zur Regenerationszeit ist die Forschung ob der Frage nach der aktiven Instanz der Reformbemühungen in zwei – je einmal Stapfer und je einmal die gesamte Regierung hervorhebende – Lager aufgeteilt.

6.2 Stapfer als reformerischer Akteur

Die Darstellung von Philipp Albert Stapfer als Akteur der Reform ist massgeblich von den im letzten Kapitel dargelegten Sichtweisen abhängig. Jene Autoren, die Stapfer als Aktivposten der Reformversuche ansehen, äussern sich vorwiegend positiv zu den Handlungen des Ministers, derweil die Autoren, welche die Aktivitäten der Landesexekutive oder des helvetischen Einheitsstaates allgemein hervorheben, den Handlungen der Einzelperson Stapfer weniger oder gar kein Gewicht verleihen. Während Klinke von „*dem weitsichtigen Blicke, der unermüdlichen Energie und dem organisatorischen Talente dieses Mannes*“¹⁸⁴ überzeugt ist und an einer Stelle erwähnt, dass Stapfer vieles bewirkt habe, lässt Staatsrechtler Hilty die konkreten Handlungen des Ministers vollständig ausser Acht. Hunziker attestiert Stapfer zwar gute Ideen und vorbildliche Anstrengungen fernab von bürokratischer Trockenheit, doch seine Bemühungen kommen aufgrund der permanenten Widerstände einer Sisyphusarbeit gleich und tragen keine Früchte.¹⁸⁵

¹⁸² Vgl. Dévaud, 6-11.

¹⁸³ Vgl. Weber, 691.

¹⁸⁴ Klinke, 24.

¹⁸⁵ Vgl. Hunziker, 4 und 15.

Bedeutend positiver fällt die Bilanz der Autoren Luginbühl, Zehender, Oechsli und Dierauer aus: Luginbühl sieht Stapfer als einen grossen Visionär, dem es verwehrt blieb, die Realisierung seiner avantgardistischen Ideen miterleben zu können: *„Wir werden sogar bei Stapfer auf Gedanken und Pläne stossen, zu deren Verwirklichung unsere Zeit noch gar nicht herangewachsen ist, und die vielleicht noch während Jahrzehnten oder Jahrhunderten vergeblich von patriotischen und edeldenkenden Menschen angestrebt wird.“*¹⁸⁶ Luginbühl sympathisiert mit Stapfers Visionen, gibt aber auch zu, dass sich dieser die Ziele teilweise zu hoch gesteckt habe.¹⁸⁷ Auch Oechsli sieht Stapfer auf eine positive Art und Weise als einen Mann, der hartnäckig nach einem schier unerreichbaren Ideal greift und Pläne entwickelt, die der Zeit voraus sind.¹⁸⁸ Die gleiche Meinung findet sich bei Zehender: *„In seiner Botschaft an die Räte der Nation vom 28. November 1798 entwirft er vor uns folgendes ideale Bild der zu errichtenden Volksschule, das freilich weit der Zeit vorauseilte.“*¹⁸⁹

Bei Luginbühl ist Stapfer ein Pionier, der Neuland vorfindet und kontinuierlich in unbekanntes Gebiet eindringt.¹⁹⁰ Den Vorwurf, Stapfer habe die Ideen der revolutionären Pädagogen Frankreichs kopiert, lässt der Stapfer-Biograph folglich nicht kommentarlos stehen: *„Wenn Stapfer vielleicht auch in seinen Projekten die französischen Staatspädagogen in einigen Punkten nachgeahmt hat, so kann er deshalb doch nicht der Nachäfferei beschuldigt werden; denn Nachahmung ist noch keine Nachäfferei, die bis ins Kleinste und Kleinliche dem Vorbild folgt, wobei auch alle Individualität eingebüsst wird.“*¹⁹¹ Stapfer lässt sich wohl von anderen Intellektuellen inspirieren, geht aber seinen eigenen Weg. Der Minister muss sich zudem stets an die neuen Gegebenheiten anpassen und sich immer wieder nach neuen Auswegen umsehen, um seine Ziele zu erreichen: *„Nachdem auch dieses Projekt misslungen, versuchte der unermüdliche Minister auf anderem Wege zu seinem Ziele zu gelangen.“*¹⁹² Auch bei Zehender legt Stapfer als Pionier die zu begehende Wegstrecke für eine bessere Erziehung fest: *„Aber wenn auch langsam, sie [die Nacht] wich doch allmähig, wo gewissenhaft und beharrlich die von Stapfer*

¹⁸⁶ Luginbühl, 1887, 66.

¹⁸⁷ Vgl. Luginbühl, 1887, 91.

¹⁸⁸ Vgl. Oechsli, 203-04.

¹⁸⁹ Zehender, 7.

¹⁹⁰ Vgl. Luginbühl, 1887, 58.

¹⁹¹ Luginbühl, 1887, 224.

¹⁹² Luginbühl, 1887, 157.

vorgezeichnete Bahn verfolgt [...]“¹⁹³ Stapfer tritt als ein tüchtiger und zielstrebigere Reformere auf, der sich von seinen Grundsätzen und Überzeugungen leiten lässt und diese konsequent anwendet: „*Der Plan für sein Wirken an der Spitze des helvetischen Erziehungswesens war bald gemacht. Mit staunenswerther Sicherheit lässt er schon von der Mitte 1798 an eine Massregel auf die andere folgen, das ganze Erziehungswesen in neue Bahnen zu leiten.*“¹⁹⁴ Laut Luginbühl geschehen die von Stapfer vorgenommenen Reformen aber nicht mit der Brechstange, sondern der Minister geht behutsam vor und versucht, auf dem Vorhandenen aufzubauen: „*Nicht zerstören wollte er, sondern erhalten und verbessern.*“¹⁹⁵ Mit dieser Interpretation steht der Stapfer-Biograph in der gleichen Linie wie die Regenerationsautoren Monnard und Tillier, die bereits auf die Wichtigkeit dieser Art des Vorgehens aufmerksam machten.

Neben dem Respekt für das Bestehende erfährt noch eine weitere Idee aus der Regeneration in der Zeit nach der Bundesstaatsgründung ihre Fortsetzung: Es ist jene von Stapfer dem Unermüdlichen. Der Begriff der Unermüdlichkeit erschien zuerst bei Tillier. In der Bundesstaatszeit erfährt dieser Begriff dann eine regelrechte Blüte. So macht – wie bereits dargelegt – Klinke von dieser Idee Gebrauch, aber auch Oechsli und Luginbühl äussern sich diesbezüglich: „*Schon im Oktober 1798 legte der unermüdliche Unterrichtsminister dem Direktorium den Entwurf eines Volksschulgesetzes vor[...]*“¹⁹⁶ Oechsli sieht Stapfer als ein nimmermüdes Energiebündel und auch bei Luginbühl geht die Interpretation in die gleiche Richtung: „*Allein mehr als 3 Monate verstrichen, bevor der grosse Rat den Entwurf in Beratung zog. Unterdessen aber war Stapfer unermüdlich tätig.*“¹⁹⁷ Stapfer wartet nicht auf die Genehmigung der staatlichen Gremien, sondern er bleibt auch während den politischen Entscheidungsfindungsprozessen an der Sache der Bildung dran und tut alles, um eine günstige Entwicklung zu ermöglichen. Luginbühl verweist im Stile Hunzikers – zu welchem es ansonsten keine Parallelen gibt – darauf, dass Stapfer kein Bürokrat war, sondern dass er seine Erziehungsziele stets ins Zentrum stellte.¹⁹⁸ Dieser Ansatz findet sich auch bei Zehender: „*Zu ihnen [zu den Erziehungsräten]*

¹⁹³ Zehender, 12.

¹⁹⁴ Zehender, 3.

¹⁹⁵ Luginbühl, 1887, 216.

¹⁹⁶ Oechsli, 203.

¹⁹⁷ Luginbühl, 1887, 107-108.

¹⁹⁸ Vgl. Luginbühl, 1887, 66.

spricht Stapfer in jenen ersten Tagen der Helvetik in einer Sprache, wie sie gewiss vorher noch nie zwischen Regierung und Volk gesprochen wurde.“¹⁹⁹ Stapfer stellt die Anliegen der Erziehung auf eine neue Ebene und verlässt das Terrain der Bürokratie, um ganz als Pädagoge tätig sein zu können.

Der geistliche Pädagoge Zehender und der Historiker Luginbühl, die sich beide eingehend mit der Rolle Stapfers auseinandersetzen, verleihen dem Reformakteur Stapfer eine neue Dimension, nämlich jene einer tragischen Figur. Bei Zehender vermag Stapfer anfangs andere Pädagogen, Denker und Funktionäre zu begeistern und kann sich ob dieser breiten Partizipation freuen: „Denn im Anfang hatte er die Freude, zu sehen, wie seine Verordnungen, Mahnungen und Bitten bei vielen wohldenkenden Bürgern, Statthaltern, Erziehungsräthen, Inspektoren guten Willen und den lebhaftesten Eifer weckten, der Sache der Volkserziehung zu dienen.“²⁰⁰ Doch mit der Unterzeichnung der Mediationsakte wird Stapfer von der Bildfläche verdrängt: „Er hat auch von da an den politischen Schauplatz nicht wieder betreten; es blieb ihm nur das traurige Geschäft, als Präsident einer Liquidations-Kommission die Rechnung über den Haushalt der helvetischen Republik zum Abschluss zu bringen.“²⁰¹ Ausgerechnet Stapfer, der sich zu seiner Wirkungszeit mit grossem Einsatz für die Ideale der Helvetik eingesetzt hat, muss den Scherbenhaufen der vergangenen fünf Jahre beseitigen. Dies macht ihn zur tragischen Figur und erweckt das tiefste Mitgefühl des Bildungspropagandisten Zehender: „Leider war von jetzt an seine Kraft für sein Vaterland verloren. Wir können ihn dem Manne vergleichen, dem seine erste Jugendgeliebte gestorben ist, und der keine zweite findet, welcher er mit gleicher Innigkeit wie jener all sein Sinnen und Denken hingeben könnte.“²⁰² Ähnlich sieht auch Luginbühl den Minister als tragisches Opfer einer schmachvollen Zeit: „Mehr und mehr erschien er [Stapfer] uns als ein Opfer der grossen Tragödie der Helvetik, dessen Andenken mit Unrecht durch die Schmach, die jene Zeit zum Theil mit Recht trifft, verdunkelt wird.“²⁰³ Im Gegensatz zu Zehender geht Luginbühl aber davon aus, dass sich die Tragödie durch Stapfers gesamte Wirkungszeit hindurch

¹⁹⁹ Zehender, 6.

²⁰⁰ Zehender, 9.

²⁰¹ Zehender, 4.

²⁰² Zehender, 5.

²⁰³ Luginbühl, 1887, V.

gezogen hatte, da seine vorbildlichen Bestrebungen permanent durch äussere Einflüsse zurückgeworfen worden seien.²⁰⁴

Fernab der typischen Sichtweisen der genannten zwei Autorengruppen befindet sich erneut Dévauds Deutung. Obwohl er Stapfer für dessen Einsatz im Sinne der Bildung lobt²⁰⁵, gibt der Girard-Anhänger unmissverständlich zu erkennen, dass der Minister für die Verbesserung des Schulwesens den falschen Weg gewählt habe. So wirft er ihm beispielsweise vor, nicht lange genug auf das Eintreffen von Reformideen – wie jene von Girard – gewartet zu haben. Dévauds Ausführungen lassen Stapfer als einen Mann erscheinen, der nach seiner eigenen Agenda vorgeht und nicht auf den Input anderer Intellektueller setzt. Im Widerspruch zur Sichtweise anderer Autoren steht auch das folgende Zitat: *„Au lieu de prendre les écoles telles qu’ elles étaient pour les élever peu à peu vers un idéal bien défini par un système de réformes graduées et par des lentes et successives améliorations, Stapfer présentait, comme devant être réalisé d’ un seul coup, cet idéal, idéal auquel nous sommes loin, maintenant encore, d’ être parvenu.“*²⁰⁶ Der Freiburger Pädagoge nimmt Stapfer als Brechstangenreformer wahr, der mit seinen Ideen die bestehenden Verhältnisse auf einen Schlag ändern will. Stapfers Respekt für das Bestehende, der von Autoren wie Luginbühl oder Tillier hervorgehoben wird, erteilt Dévaud eine klare Absage und wird mit seiner vorwiegend negativen Sichtweise Stapfers im Kanon der Autoren der Bundesstaatszeit zum Exoten.

6.3 Die Persönlichkeit Stapfers

In den Werken von Hilty, Klinke, Hunziker und Dévaud wird die Persönlichkeit Stapfers erwartungsgemäss ausgeblendet, da der Minister von diesen Autoren nicht – oder nur eingeschränkt – als Hauptakteur der Reformen anerkannt wird. Die zweite Hälfte der Autoren hingegen, setzt der Person Stapfers in ihren historiographischen Beiträgen ein Denkmal. Der Minister wird stark idealisiert dargestellt und im Sinne eines ins Unermessliche gesteigerten Personenkultes zu einem perfekten menschlichen Wesen emporstilisiert, wie die folgende Auswahl von Beispielen illustriert: Luginbühl sieht ihn als *„feiner, schon durch sein äusseres Auftreten*

²⁰⁴ Vgl. Luginbühl, 1887, 158.

²⁰⁵ Vgl. Dévaud, 4.

²⁰⁶ Dévaud, 11.

*imponirender Herr, dem man keine Schwachheiten nachreden konnte, dessen Persönlichkeit auch in keinem Punkte den Tadel herausforderte, die personifizierte Ordnung, der die Sprache meisterhaft beherrschte und seinen Gedanken auch stets den richtigen Ausdruck zu geben wusste; der nicht blos seine Ziele klarbewusst erfasste, sondern auch stets ihre Erreichung mit den nötigen und richtigen Mitteln anstrebte.*²⁰⁷ Für den Stapfer-Biograph ist es klar, dass keine andere Persönlichkeit für den Posten des Bildungsministers in Frage kommt als Stapfer; derart überzeugt ist er von dessen persönlicher Klasse: *„Die Gründe, welche wohl das Direktorium zu dieser Wahl bestimmt haben mochten, sind so einleuchtend und klar, dass sie einer nähern Auseinandersetzung nicht bedürfen.*²⁰⁸ Wie Luginbühl glaubt auch Zehender den perfekten Menschen Stapfer bereits an seinen körperlichen Merkmalen zu erkennen: *„Betrachten wir seine Physiognomie, so kündigt uns die hochgewölbte Stirn den Mann von grossen und umfassenden Gedanken an, indess im übrigen aus seinen Zügen ein klarer, die Verhältnisse durchdringender Verstand spricht und zugleich jener ausharrende Wille, der mit ruhiger Entschlossenheit auf sein Ziel lossteuert.*²⁰⁹ Der Minister ist in den Augen Zehenders ein standfester Mensch und lässt sich nicht beirren. Zudem hebt er, wie dies bereits Tillier tat, Stapfers Selbstständigkeit hervor. Anders als der Berner Patrizier erklärt er aber, was er damit meint: Stapfer schien nicht immer allen bürokratischen Weisungen aus Paris Folge zu leisten, was beim Bildungsadvokaten Zehender gut ankommt.

Dierauer ist begeistert von Stapfers Wesen und attestiert diesem einen *„edle[n] Schwung der Seele*²¹⁰, wenn er über Stapfers Einsatz für ein einheitliches Bildungswesen und das Vaterland allgemein spricht. Dies erstaunt nicht, denn Dierauer besass einen starken Fortschrittsglauben und war ohnehin ein Verfechter von zentralistischen Lösungen auf nationaler Ebene.²¹¹ Auch Luginbühl unterlässt es nicht, den Minister als vorzüglichen Patrioten zu rühmen: *„Warum wohl hat sich nun Stapfer doch zur Annahme entschlossen? Ohne Zweifel darum, weil er überzeugt war, dass er seinem Vaterlande nirgends besser dienen könne als in der Lage, in welche*

²⁰⁷ Luginbühl, 1887, 173.

²⁰⁸ Luginbühl, 1887, 54.

²⁰⁹ Zehender, 5.

²¹⁰ Dierauer, 50.

²¹¹ Vgl. Edgar Bonjour, „Dierauer, Johannes“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 3, Basel, 2004, 710.

das Direktorium ihn versetzen wollte.“²¹² Stapfer schlägt nach Luginbühl bewusst eine steile Karriere als Intellektueller aus, um dem Volk zu dienen. Der edle Schwung in Stapfers Charakter, von dem Dierauer spricht, kommt folglich auch im Werk des Stapfer-Biographen Luginbühl stark zum Tragen. Der Bildungsminister setzt sich mit „edlem und grossem Eifer“²¹³ für das Wohl des Volkes ein und verliert dabei auch nie das Schicksal des einzelnen Menschen aus den Augen: „*Er scheute sich nicht, für einen kranken Schreiblehrer in Bern selbst zu kollektiren; er erlöste dadurch den Unglücklichen aus der bittersten Not, und zwar geschah dies durch Privatmittel.*“²¹⁴ Er ist ein edler Wohltäter und in moralischer Hinsicht makellos. Er verhält sich nach Luginbühl wie ein wahrer Staatsmann, der selbst in Zeiten grösster Not das moralisch Richtige zu tun weiss. Luginbühls Heroisierung des Ministers steigert sich in der Folge ins Unermessliche und ist eindeutig leidenschaftlicher als bei Dierauer, Zehender oder Oechsli: „*Wie weh musste es einem so edlen Manne wie Stapfer tun, wenn er den Lehrern in materieller Hinsicht nicht einmal das bieten konnte, was die alten Regierungen ihnen geboten hatten. Wie sehr musste es ihn schmerzen, dass alle seine Versuche an der Ungunst der Zeitverhältnisse scheiterten. Man muss sich wirklich verwundern, dass ihn all die Misserfolge, alle die Klagen und Besoldungsreklamationen, mit denen er überhäuft wurde, nicht ganz allen Mutes beraubten und ihm die Schwingen seines idealen Geistes lähmten. Doch vergessen wir nicht, dass grosse Menschen und Völker niemals grösser sind als im Unglück, das den Schwachen zermalmt, den Mutigen aber hebt und stärkt. So wuchs auch mit der Gefahr und der Not seines Vaterlandes Stapfers Mut und Kraft.*“²¹⁵ Stapfer ist kräftig und mutig. Er stürzt sich ohne zu zögern den stürmischen Zeiten entgegen und wächst mit wachsendem Widerstand. Der Minister ist in den Augen des apologetischen Historikers ein wahrlich grosser Mensch und letzterer ist vom Schicksal des Helvetikers sichtlich mitgerissen.

6.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates

Gleich wie zur Regenerationszeit, werden die politischen Vorgänge rund um die Bemühungen im Bildungsbereich innerhalb des republikanischen Gebildes nur

²¹² Luginbühl, 1887, 55.

²¹³ Luginbühl, 1887, 144.

²¹⁴ Luginbühl, 1887, 142.

²¹⁵ Luginbühl, 1887, 133.

schwach beleuchtet. Jener Hälfte der Autoren angehörend, welche in begrenztem Umfang die verschiedenen republikanischen Akteure auf ihre Tätigkeit im Bildungsbereich untersuchen, hält Willhelm Oechsli wertneutral fest, dass sich die Exekutive über die Legislative hinweggesetzt habe, um Stapfers Provisorium in Kraft zu setzen. Zum definitivem Gesetzesentwurf des Ministers meint er: *„Die vom Grossen Rat bestellte Kommission vermochte dem Hochflug des Unterrichtsministers nicht zu folgen und zog es vor, einen eigenen Entwurf auszuarbeiten, der gegenüber den herrschenden Schulzuständen nur die notdürftigsten Verbesserungen enthielt.“*²¹⁶ Es ist in diesem Zusammenhang schwierig zu ermitteln, wie Oechsli die Entscheidung der parlamentarischen Kommission tatsächlich deutet. Vermag die gesetzgeberische Gewalt aufgrund fehlender Ressourcen Stapfers Vorstellungen nicht nachzukommen oder haben die Räte schlichtweg das Unvermögen, die Notwendigkeit von Reformen zu erkennen? Oechsli schrieb zu seiner Zeit unter anderem im Auftrag der Bundesregierung²¹⁷ und es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob er im Sinne der politischen Korrektheit die helvetische Regierung als Vorgängermodell der Bundesregierung nicht in ein schlechtes Licht rücken wollte. Klarer ist in dieser Hinsicht Dierauer: Er ist der Überzeugung, es sei eine beachtenswerte Leistung der Räte, dass der Anlauf zur Schaffung eines nationalen Bildungswesens unternommen worden sei, auch wenn er zugeben muss, dass sich die Legislative in der Folge im Reformprozess widerwillig verhalten hat.²¹⁸ Willibald Klinke nimmt die Räte jedoch in Schutz: *„Statt die Zustände verbessern zu können, mussten die Räte mehr darauf bedacht sein, den Untergang und Verfall der schon bestehenden guten Einrichtungen zu verhindern. Dies gilt besonders vom Erziehungswesen.“*²¹⁹ Bei Klinke liess es die damalige finanzielle und gesellschaftliche Situation gar nicht zu, dass Neues geschaffen werden konnte. Luginbühl ist diesbezüglich anderer Meinung. Die Widerwilligkeit der Räte, wie sie von Dierauer angesprochen wird, ist in seinem Werk, im Zeichen mangelnden Respekts vor Stapfers Arbeit, allgegenwärtig. Zur Behandlung von Stapfers Gesetzesentwurf meint er: *„Die Kommission hatte das Projekt arg zerzaust, so dass man das Original Stapfers daraus nicht mehr erkannte. Durch den Grossen Rat wurde es nun erst zum blossen Gerippe und war wenig anderes als eine Sanktion der*

²¹⁶ Oechsli, 205.

²¹⁷ Vgl. Walter, 2006, 331.

²¹⁸ Vgl. Dierauer, 41 und 48.

²¹⁹ Klinke, 15.

*alten liederlichen Schulzustände.*²²⁰ Luginbühl hat sichtlich Mühe mit der Reaktion des Parlaments und ist davon überzeugt, dass die Politiker die Wichtigkeit der Bildungsfragen für die Gesellschaft nicht zu erkennen vermögen und schlicht überfordert sind: *„Wie kleinlich und verkehrt selbst Grossräte übers Erziehungswesen dachten, beweist das Votum Cartiers;“*²²¹ Die staatlichen Gremien mochten nach Luginbühl nicht, sich mit der Sache der Erziehung auseinanderzusetzen oder sie nutzten die Situation in eigennütziger Weise aus, um die eigenen Kompetenzen zu erweitern: *„Das Jahr 1799 rückte heran, ohne dass der grosse Rat Miene machte, das Projekt in Beratung zu ziehen. Das Direktorium sah diese Verschleppung nicht gerade ungerne; denn sie diente ihm als Entschuldigungsgrund für sein eigenmächtiges Vorgehen in Erziehungssachen.“*²²² Der Bereich der Bildung verkommt in Luginbühls Interpretation zu einem Feld, das durch die Eigeninteressen von Legislative und Exekutive in seiner Entfaltung massiv gehemmt wird; denn auch als Stapfer Vorschläge für die stärkere politische Gewichtung der Bildungsanliegen unterbreitet, wird er im Kontext eines innerrepublikanischen Tauziehens um Entscheidungskompetenzen zurückgepiffen und muss weiterhin jedes seiner Anliegen vor den genannten Gremien verteidigen.²²³

6.5 Die Reformen und die Kirche

Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche im Bereich der Bildung wird wie zur Regenerationszeit nur von einem Teil der Autoren thematisiert. Neben Luginbühl und Klinke äussern sich mit Dévaud und Hunziker dabei auch zwei Autoren zum Thema, die selbst der Geistlichkeit angehören. Luginbühl weist darauf hin, dass das Bildungswesen während der Helvetik der *„mütterlichen Autorität ganz entwachsen“*²²⁴ und meint damit, dass die Kirche von nun an keine Entscheidungskompetenzen im Bereich der Bildung mehr hatte. Laut Luginbühl war Stapfer trotzdem darauf bedacht, die Geistlichen in die neue Schule einzubinden, um einen sanften Übergang zwischen den zwei verschiedenen Systemen zu schaffen.²²⁵ Stapfers Schulkonzept ist hier ein integrierender Entwurf, bei dem weiterhin auf die

²²⁰ Luginbühl, 1887, 112-13.

²²¹ Luginbühl, 1887, 113.

²²² Luginbühl, 1887, 111.

²²³ Vgl. Luginbühl, 1887, 121.

²²⁴ Luginbühl, 1887, 65.

²²⁵ Vgl. Luginbühl, 1887, 85.

Geistlichkeit gesetzt wird. Dass der Minister um die Teilnahme der Kirche am neuen Schulsystem bemüht war, zeigt sich auch bei Klinke: *„Stapfer suchte zwar in einem Schreiben vom 30. Oktober 1798 an die Religionslehrer Helvetiens das Interesse, das viele Geistliche vor der Revolution für das Schulwesen gezeigt hatten, und das durch die unglückliche Stellung, in die die Pfarrer geraten waren, zu erlöschen drohte, wachzuhalten; denn er erkannte die schlimmen Folgen, die es haben musste, wenn man den Stand, der eine hohe Bildung besass, von der Mitwirkung am Erziehungswesen ausschloss. Aber nicht in ihrer Stellung als Geistliche wollte er sich ihrer Mithilfe versichern, sondern in ihrer Eigenschaft als gebildete Männer sollten sie an der Verbesserung der Schulzustände mitarbeiten.“*²²⁶ Klinke fürchtet einen allfälligen Ausschluss der Kirche aus der Schulbildung. Er lehnt diesen ab aus Angst, der Schule werde mit dem Wegfall der gut ausgebildeten Geistlichen die Substanz entzogen. Die Erhaltung dieser Substanz ist in zweierlei Hinsicht wichtig: Erstens müssen die Pfarrer weiterhin als Schulmeister wirken, damit die Schulen in unmittelbarer Zukunft weiterbestehen können. Zweitens müssen die Pfarrer das vorhandene Wissen weitergeben, damit das Schulsystem nachhaltig verbessert werden kann.

Als Autoren mit geistlichem Hintergrund zeigen Hunziker und Dévaud mehr Leidenschaft als ihre beiden Historikerkollegen, wenn es um den Platz der Kirche im neuen Erziehungswesen geht. Die Ausgangslage ist vorerst gleich: Wie bei Luginbühl und Klinke erkennt der Staat auch bei Hunziker die Wichtigkeit der geistlichen Amtsträger. Er ist ernsthaft darum bemüht, die Kirche in die Schulreform mit einzubeziehen und gewährt ihr gar ein Mitverwaltungsrecht über die Schulgüter, um deren Zweckentfremdung zu verhindern.²²⁷ Das Problem liegt hier nicht beim Staat, sondern bei der Kirche, namentlich der katholischen: *„Vor allem tief sass das religiöse Misstrauen, besonders katholischerseits. [...] Da konnte es nicht mehr viel helfen, wenn bei der Bestellung der Schulinspectoren und der Erziehungsräthe möglichst auch das geistliche Element hereingezogen und in paritätischen Kantonen ängstlich auf gleichmässige Berücksichtigung der Confessionen gesehen wurde. Die meisten katholischen Geistlichen lehnten ab, oder erschienen einfach nicht in den*

²²⁶ Klinke, 29.

²²⁷ Vgl. Hunziker, 32.

*Sitzungen.*²²⁸ Hunziker zeichnet das Bild eines allgemeinen mentalen Widerstandes in geistlichen Kreisen und kritisiert als protestantischer Geistlicher besonders den katholischen Klerus als hemmendes Glied in einem mühsamen Prozess, an dessen Ende ein fortschrittliches Erziehungswesen stehen soll. Das Gegenstück dazu – sowie zu allen bisherigen Interpretationen – liefert der katholische Geistliche Eugène Dévaud. Er ist der Meinung, dass der Staat die Kirche definitiv aus dem Schulwesen verdrängen wolle und gibt sich ähnlich defensiv wie die von Hunziker beschriebenen katholischen Kleriker: „*Dès lors, c'est l'État qui s'en occupe exclusivement; il fonde de nouvelles classes et les organise; il prescrit des règlements; il examine et nomme les regents; il choisit les livres et les impose; il punit les parents ou les écoliers négligents. Mais surtout, de confessionnelle qu'elle était, l'école tend à devenir neutre; ou, si l'on veut, en langage moderne, de <<cléricale>>, elle tend à devenir <<laïque>>. Et cette transformation de la conception de l'école est grosse de conséquences.*“²²⁹ Der Staat ist bei Dévaud ein auferlegendes, bestrafendes Ungetüm, das die Schule monopolisiert und das erzieherische und religiöse Fachwissen der Kirche gar nicht in Anspruch nehmen will. Dévaud graut es davor, dass die Schule zur konfessionellen Neutralitätszone verkommt und er sieht darin schlimme Konsequenzen für die Gesellschaft. Für Dévaud wäre jedoch nicht eine allfällige Verdrängung der Religion aus der Schule das Schlimmste, sondern die Vereinnahmung der religiösen Inhalte der Schule durch den Staat: „*Et cependant [...] Stapfer reconnaî[t] que la patrie a besoin d'hommes religieux autant que des citoyens instruits. Mais ni l'État, ni l'école d'État n'ont le droit de prescrire ou d'enseigner quelque chose en matière religieuse. C'est la tâche des <<ministres de culte>> dans leurs sermons et dans leurs catéchismes.*“²³⁰ Der katholische Pädagoge warnt davor, dass der Staat die Religion für seine Zwecke beanspruchen, und sie im Sinne einer wirksamen Nationalerziehung für seine eigenen Zwecke missbrauchen könnte, was unhaltbar wäre. Dévauds Leidenschaft erweckt den Eindruck einer starken Betroffenheit. Es ist in diesem Zusammenhang schwierig abzuschätzen, inwiefern die Verhältnisse seiner eigenen Zeit in Dévauds Äusserungen mit einfließen. Ein plausibles Szenario wäre an dieser Stelle eine mögliche Sympathie Dévauds für den

²²⁸ Hunziker, 30.

²²⁹ Dévaud, 12.

²³⁰ Dévaud, 14.

Ultramontanismus, ein Phänomen, das die römisch katholische Kirche über den Staat stellte und somit implizit dem Staat seine Gewalt aberkannte.²³¹

6.6 Wertung konkreter Reformbemühungen

Wertungen bezüglich einzelner Reformbemühungen werden nicht in allen Werken vorgenommen, sondern treten vor allem in jenen Beiträgen auf, die einerseits thematisch und andererseits in Dimensionen des Umfangs in die Tiefe gehen. Wie dies bereits bei den Autoren der Regeneration der Fall war, werden Einsetzung und Bemühungen der Erziehungsräte allgemein gelobt und in ein positives Licht gerückt. Oechsli beispielsweise, sieht in der Bildung von Erziehungsräten einen entscheidenden Grund dafür, dass das Schulwesen in der Schweiz in den Jahren und Jahrzehnten nach der Helvetik verbessert werden konnte: *„Die kantonalen Erziehungsräte traten successive ins Leben und es war damit ein Organ geschaffen, das zur dauernden, fruchtbringenden Einrichtung wurde.“*²³² Hunziker bestätigt den Wert der Erziehungsräte und hält fest, dass die Erkenntnis der Dringlichkeit der Reformen von vielen Seiten her geäußert wurde: *„Und es waren nicht blos die Männer der Regierung, die also dachten. Als zu Anfang des Jahres 1799 die neuen Erziehungsräte bestellt wurden und nun ihre erste Sitzung mit öffentlicher Feierlichkeit hielten, da zeigte sich, dass eine keineswegs unbedeutende Anzahl von Männern mit Liebe und Begeisterung sich der Aufgabe, für die Schule zu wirken, in den verschiedensten Landestheilen unterzog.“*²³³ Hier sind die Erziehungsräte weniger die Vollstrecker Stapfers, sondern sie erkennen die Missstände und haben einen stärkeren eigenen Willen, selbst etwas auf dem Gebiet der Erziehung zu bewegen. Luginbühl würde an dieser Stelle jedoch etwas pessimistisch entgegen, dass die Erziehungsräte sehr wohl Grosses geleistet hätten, sich jedoch mehr auf die Bewahrung des Vorhandenen konzentrieren mussten, als sie die Möglichkeit hatten, Neues zu kreieren: *„Wie schon oben angedeutet, entfalteten die Erziehungsräte eine sehr segensreiche Tätigkeit. Sie hielten zusammen, was auseinander zu fallen drohte. Ihnen gestatteten die Zeitumstände nicht, nach Wunsch viel Positives zu schaffen; sie mussten sich oft damit begnügen, Unordnung zu bekämpfen, Böses zu*

²³¹ Vgl. Gerhard Taddey, „Ultramontanismus“, in: Lexikon der Deutschen Geschichte, Stuttgart³ 1998, 1277-78.

²³² Oechsli, 203.

²³³ Hunziker, 28.

vermindern.“²³⁴ Die Institution Erziehungsrat ist bei Luginbühl eine konservierende Kraft und zugleich eine Art subversive Kampftruppe, welche die Bildung gegen eine breite Widerstandsfront verteidigt: „Zwei Punkte sind ganz besonders bemerkenswert: Einsetzung der Erziehungsräte und Errichtung von Normalschulen. Mit dem ersteren hoffte er ohne Zweifel dem Indifferentismus oder gar der Antipathie des Volkes in Schulangelegenheiten wirksam entgegenzutreten zu können.“²³⁵ Das frankophobe Volk übt Widerstand gegen jegliche Neuerungen, somit auch gegen die Neuerungen im Erziehungswesen. Oftmals äussert sich dieser Widerstand durch schlichte Nichtbeachtung. Der Minister versucht bei Luginbühl dabei in geschickter Weise, den mentalen Widerstand im Volk zu brechen, indem er vom Volk angesehene Männer aufbietet, um bei der Erneuerung der Schulbildung mitzumachen. Inklusion als Mittel gegen Opposition. Dass dieser Kampf um eine bessere Schulbildung jedoch kein einfacher war und dementsprechend viele Rückschläge zu verzeichnen hatte, hebt Zehender hervor: „Dass bei solchen Zuständen die Lehrer und Schulbehörden nicht den Muth verloren, dass besonders die letzteren in vielen Kantonen trotz allen Hindernissen konsequent auf Verbesserung drangen und doch manches erzielten, ist billig anzuerkennen.“²³⁶ Für Zehender und seine Kollegen sind die Erziehungsräte in der Endabrechnung eine gewinnbringende Institution, die den Reformwillen in Sachen Bildung von der nationalen auf die regionale Ebene transferierten und trotz Hindernissen längerfristig vieles bewegen konnten.

Im Gegensatz zur positiven Bewertung der Erziehungsräte fällt die Bilanz bezüglich Verbesserungen des Lehrerberufes ernüchternd aus. Bei Luginbühl ist die ungenügende Lehrerbildung die direkte Ursache des schlechten Zustands der Schulbildung allgemein: „Wir haben oben schon darauf hingewiesen, dass der niedrige Stand der Volksschule von dem ausserordentlich geringen Bildungsgrad der Lehrer herrührte.“²³⁷ Der Historiker lobt an dieser Stelle Stapfer, welcher diesen Zusammenhang erkannt und keine Anstrengungen ausgelassen habe, um dieses Problem zu beheben: „Wohl keiner fühlte die dringende Notwendigkeit guter Lehrerbildungsanstalten mehr als Stapfer. [...] Stapfer strebte deshalb die Errichtung von Seminarien mit einer Energie an, wie man sie nur bei Männern findet, die so sehr

²³⁴ Luginbühl, 1887, 145.

²³⁵ Luginbühl, 1887, 83.

²³⁶ Zehender, 12.

²³⁷ Luginbühl, 1887, 150.

von ihrem Zwecke eingenommen sind, dass sie vor keinen Schwierigkeiten zurückschrecken.“²³⁸ Die ausbleibenden Erfolge im Feld der Lehrerbildung werden jedoch in Luginbühls Verherrlichungsrede weitestgehend marginalisiert. Anders wird dies von Hunziker dargestellt: „*Stapfer bemühte sich, zur Verbesserung der Lehrerbildung die Begründung von Seminarien in den Kantonen zu Stande zu bringen, ohne indess weder hierin noch mit dem nachmaligen Versuch wenigstens ein helvetisches Seminar zu begründen, dauernde Resultate zu erzielen.*“²³⁹ Der Minister ist hier wie bei Luginbühls Ansatz bemüht, doch sein Einsatz ist nicht vom Erfolg gekrönt. Oechsli präzisiert, dass die Vorhaben um die Besserstellung der Lehrkräfte an der Finanznot scheiterten und macht darauf aufmerksam, dass äussere Umstände für den bedauernswerten Misserfolg verantwortlich waren.²⁴⁰ Zehender äussert abschliessend ein gewisses Verständnis für die ausbleibende Besserstellung des Lehrerberufs: „*Es leuchtet von selbst ein, dass bei den redlichsten Absichten auf solche Zustände nicht über Nacht ein goldenes Zeitalter folgen konnte, um so weniger, da überhaupt ein schwerer Druck auf dem Landvolk lastete und zudem an den meisten Orten noch keine Schulfonds existirten, also jede Besoldungserhöhung dem einzelnen Bürger als Steuer fühlbar wurde.*“²⁴¹ Der Erzieher weist darauf hin, dass die Aufwertung des Lehrerberufes unweigerlich an einen finanziellen Mehraufwand gekoppelt gewesen wäre, der in Anbetracht der damaligen Situation unverhältnismässig ausgefallen wäre. Die Besserstellung der Lehrkräfte bleibt ein nie erreichtes Wunschziel.

Ähnlich verzwickelt präsentiert sich die Lage beim Gesetzesentwurf, den Stapfers Ministerium dem Direktorium und den Räten vorlegte. Gleich alle drei Autoren, die den Gesetzesentwurf thematisieren, geraten ob diesem erziehungspolitischen Erzeugnis ins Schwärmen. Für Johannes Dierauer und Willhelm Oechsli ist der Gesetzesentwurf schlichtweg „*eines der schönsten Denkmäler der Helvetik*“²⁴² überhaupt. Auch Luginbühl sieht den Entwurf als ein „*Meisterwerk*“²⁴³ an, als „*ein sorgfältig aufgeführter Bau, wo ein Teil genau zum andern passt, und dem nichts*

²³⁸ Luginbühl, 1887, 152.

²³⁹ Hunziker, 4.

²⁴⁰ Vgl. Oechsli, 203.

²⁴¹ Zehender, 11.

²⁴² Oechsli, 203. Vgl. Dierauer, 48.

²⁴³ Luginbühl, 1887, 95.

*Wesentliches fehlt [...].*²⁴⁴ Der Schulgesetzentwurf ist bei diesen Autoren etwas Weitsichtiges, Modernes, Internationales, den neuesten Stand der Pädagogik Repräsentierendes. Doch dies wird von der Politik nicht erkannt und der Entwurf wird von den politischen Instanzen – um Luginbühls Wortwahl zum Zuge kommen zu lassen – regelrecht *„verstümmelt.“*²⁴⁵ Dies schmerzt Luginbühl umso mehr, als er den Entwurf als ein wohltätiges Modell anerkennt: *„Diese Schulen werden namentlich der ärmeren Bevölkerung zu gute kommen und ihr die Mittel verschaffen, um in der Dürftigkeit ihres Lebens die Würde des freien Mannes mit der unvermeidlichen Abhängigkeit des Armen zu vereinen und selbst in die gewöhnlichen Arbeiten einen Geist und Eifer hineinpflanzen, welche die Schwere derselben erleichtern und den Wert davon erhöhen werden.“*²⁴⁶ Die Schulen, wie sie im Gesetzesentwurf projektiert sind, sollen dem einfachen Volk dazu verhelfen, die schwere Arbeit besser zu ertragen und besser zu verrichten, zudem sollen sie dazu beitragen, dass der triste Alltag des Volkes erhellt wird. Doch diese Idee wird auch hier nicht zur Wirklichkeit.

Willibald Klinke und Carl Hilty schreiben, wie bereits dargelegt wurde, keine Geschichte der grossen Männer. Dies wäre eine mögliche Erklärung dafür, dass sie in ihren Werken neben Stapfer auch Pestalozzi weitestgehend ausblenden. Auch bei Dévaud finden sich keine Angaben über die institutionelle und private Förderung des bekanntesten Schweizer Pädagogen aller Zeiten. Der Freiburger Geistliche schreibt durchaus eine Geschichte der grossen Männer, doch bei ihm steht mit Girard ein anderer Akteur im Mittelpunkt. So sind es einmal mehr die üblichen Autoren, die den Persönlichkeiten im nationalen Bildungswesen in ihren Werken einen Platz einräumen: Oechsli, Dierauer und Hunziker heben allesamt hervor, dass die Zentralregierung trotz fehlender Ressourcen Pestalozzi stets unterstützte. Oechsli ist froh darüber, dass die Regierung dem Pädagogen die Möglichkeit gab, seine Vorstellungen und Ideen in der Praxis zu testen²⁴⁷ und bei Pestalozzi-Forscher Hunziker ist die Unterstützung des berühmten Pädagogen einer der Höhepunkte, den das im Umbruch befindende Bildungswesen in dieser Zeit auf institutioneller Ebene erfuhr: *„Es gehört zu den schönsten Zügen der helvetischen Regierung, dass sie, die*

²⁴⁴ Luginbühl, 1887, 221.

²⁴⁵ Luginbühl, 1887, 115.

²⁴⁶ Luginbühl, 1887, 91.

²⁴⁷ Vgl. Oechsli, 205.

*oft nicht wusste, woher das Geld für die nothwendigsten Bedürfnisse gewinnen, diesem Manne mit einem geradezu unverwüstlichen Vertrauen zur Seite stand.*²⁴⁸ Dierauer hebt zudem hervor, dass sich Stapfer und das Direktorium nicht vom abschreckenden Äusseren des viel versprechenden Erziehers hätten täuschen lassen und stets an dessen Qualitäten geglaubt hätten.²⁴⁹ Bei Hunziker geht die Beziehung zwischen der Regierung und Pestalozzi nicht nur in die eine Richtung, sondern sie ist wechselseitig. Er ist davon überzeugt, dass *„was frei von den Schlacken der politischen Wirren und Irrungen der helvetischen Periode echter Kern idealen Strebens in ihr [der Regierung] war, das ist über ihrem Grabe durch Pestalozzi für die Nachwelt gerettet und zum Gewinn des Vaterlandes wie der Menschheit geworden.*²⁵⁰ Pestalozzi darf stets auf grosse Unterstützung zählen und dies zahlt sich aus. Der Pädagoge trägt die Ideale der helvetischen Regierung in die Welt hinaus und verhilft den Helvetikern und ihren Vorstellungen damit zur historischen Unsterblichkeit.

Bei Luginbühl und Zehender steht nicht die Regierung als Förderin Pestalozzis im Zentrum, sondern der Minister Stapfer als Einzelperson: *„Wahrhaftig, es gereicht Stapfer zum besonderen Verdienst, dass er in Pestalozzi unter der Schlacke eines unscheinbaren, ja sogar abstossenden Äusseren den unschätzbaren Edelstein, dessen Glanz den ganzen Erdkreis erwärmend bestrahlen sollte, erkannte und zu würdigen wusste wie kein anderer.*²⁵¹ Stapfer nutzt hier seine Macht, um den Ideen des genialen Denkers Pestalozzi eine Plattform zu verschaffen. Wie Luginbühl pocht Zehender darauf, dass Stapfer nicht bloss die Regierung veranlasste, Pestalozzi zu unterstützen, sondern dass er mit der Gründung der *Gesellschaft der Freunde des Erziehungswesens* als Privatperson aktiv wurde, um dem ärmlichen Pädagogen eine Zukunft zu ermöglichen.²⁵² Luginbühl geht in dieser Beziehung noch einen Schritt weiter und zeigt sich von Stapfers Taten eingenommen: *„Was hat so Stapfer nicht Alles für Pestalozzi getan! War er es nicht, der wie kein zweiter Staatsmann in der Schweiz, die ausserordentliche Bedeutung Pestalozzis erkannte und ihm zuerst in Stanz, dann in Burgdorf zur Realisirung seiner grossen Pläne ein Arbeitsfeld erschloss? War es nicht Stapfer, der ihn gegen die Angriffe seiner Gegner schützte*

²⁴⁸ Hunziker, 34.

²⁴⁹ Vgl. Dierauer, 52.

²⁵⁰ Hunziker, 34.

²⁵¹ Luginbühl, 1887, 173.

²⁵² Vgl. Zehender, 9.

*und sein Ansehen vor der Behörde und der Welt rettete? War es nicht Stapfer, der den Druck seiner Elementarbücher, sowie die Gründung einer Erziehungsanstalt mit Seminar ermöglichte und die Existenz der letzteren durch einen Verein sicherte? Gewiss mehr als man jemals von einem Minister erwarten konnte hat Stapfer für Pestalozzi getan. Er machte dessen Sache zu einer nationalen und sühnte damit die Schuld, welche die ganze Schweiz durch Nichtunterstützung dieses Mannes auf sich geladen hatte.*²⁵³ Indem er die Auffassung vertritt, dass Stapfer der alleinige Förderer Pestalozzis gewesen sei und dessen Karriere nachhaltig geprägt habe, wendet sich Luginbühl in seiner Verherrlichungsrede gegen die Interpretation von Dierauer, Oechsli und Hunziker. Beim Stapfer-Biograph hat Pestalozzi seinen Durchbruch allein dem Minister zu verdanken, welcher mit pädagogischem Weitblick Pestalozzis Anliegen zu einem öffentlichen macht. Von der Unterstützung der Gesamtregierung ist nicht die Rede, im Gegenteil: Stapfer rettet, indem er Pestalozzis Potential erkennt, als Einziger die Ehre des Landes.

6.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen

Neben den üblichen Autoren geben auch jene Historiker, die sich in den bisher abgehandelten Bereichen stark zurückgehalten haben, allgemeine Urteile über die Reformbemühungen des helvetischen Einheitsstaates ab. Auffallend ist dabei, dass die Notwendigkeit von Reformen von den Autoren der Zeit des jungen Bundesstaates weit weniger stark hervorgehoben wird, als noch zur Zeit der Regeneration. Der Bildungspropagandist Ferdinand Zehender schreibt schlicht, dass *„total ungenügende Zustände“*²⁵⁴ herrschten, ohne die Notwendigkeit von Reformen genauer darzulegen. Klinke ist in dieser Hinsicht konkreter und betont die Wichtigkeit der Schule für die Heranbildung von Staatsbürgern: *„Der Umschwung hatte sich eben zu rasch und gewaltsam vollzogen, die neue Staatsform war nicht allmählich aus den Verhältnissen herausgewachsen, das Volk musste erst zur politischen Freiheit erzogen werden.“*²⁵⁵ Das Volk muss den Staat erst begreifen, damit es weiss, wie es sich darin zu verhalten hat. Dieser Gedanke klingt auch bei Hilty an: *„Vollständig bewusst war sich die Helvetik, dass das Wohl eines Staates zunächst von dem sittlichen Bildungsgrade seiner Bürger abhängt und dass es namentlich einem neuen Staatswesen vor allem*

²⁵³ Luginbühl, 1887, 195.

²⁵⁴ Zehender, 9.

²⁵⁵ Klinke, 25.

*obliegt, sich in der heranwachsenden Generation eine feste Stütze zu gründen.*²⁵⁶

Der Staat muss sich eine staatsreue Generation schaffen, um auf diese Weise Stabilität zu kreieren. Im Gegensatz zu Klinke tritt hier jedoch noch eine zusätzliche Dimension hinzu: Die Rede ist vom sittlichen Bildungsgrad. Hilty ist davon überzeugt, dass das Wohl des Staates massgeblich vom sittlichen Bildungsgrad seines Volkes abhängt. Was mit diesem sittlichen Bildungsgrad genau gemeint ist, wird nicht näher erklärt. Man kann jedoch davon ausgehen, dass Hilty damit die Moral meint, welche durch die Erziehung an die Menschen weitergegeben wird. Dies führt zum eigentlichen Kern von Hiltys Reformkonzeption: Bildung als Weg zum Glück: *„Auch hierin dachte die Helvetik antik-philosophisch, nicht modern-materialistisch, und war sich dessen vollbewusst, was schon Plato ausspricht, dass das Glück und die Ruhe eines Volkes nicht von seiner Verfassung, sondern von seinen Bildungsanstalten abhängt.*²⁵⁷ Der St. Galler Rechtshistoriker, der laut Bonjour und Feller als ethisch und christlich wertender Wissenschaftler verstanden werden kann, erkennt in den allgemeinen und bildungspolitischen Bemühungen der Helvetik einen Weg zur sozialen Erneuerung.²⁵⁸ Die Regierung der Helvetik war sich ob der Unwissenheit – wie Hilty es nennt – des Volkes im Klaren und wollte diesem Missstand auf eine vorbildliche Art und Weise entgegenwirken. Bei Hilty ist diese Unwissenheit jedoch nicht eine intellektuelle, sondern eine moralische. Es geht nicht darum, dass sich die Menschen Kenntnisse aneignen, sondern dass sie zu guten Menschen per se erzogen werden.²⁵⁹

Als möglicher Grund, weshalb weit weniger stark auf die Notwendigkeit der Reformen aufmerksam gemacht wird, als noch bei Monnard und Tillier, könnte die andersartige Sichtweise des Volkes angegeben werden. Lediglich Klinke spricht in ähnlicher Weise vom furchtbaren sittlichen Zerfall der Massen, welcher eine Bildungsreform massgeblich rechtfertigen würde.²⁶⁰ Die anderen Autoren, welche die Rolle des Volkes im Kontext der Bildungsreformen untersuchen, machen hingegen allesamt auf dessen reformhemmende Wirkung aufmerksam. So sieht Zehender den Hauptgrund für die harzige Entwicklung auf dem Gebiet der Schulreformen im

²⁵⁶ Hilty, 627.

²⁵⁷ Hilty, 628.

²⁵⁸ Vgl. Bonjour / Feller, 734-35.

²⁵⁹ Vgl. Hilty, 628.

²⁶⁰ Vgl. Klinke, 14.

mentalen Widerstand des Volkes.²⁶¹ Auch Hunziker erkennt ein tiefes Misstrauen und sieht den Grund dafür darin, dass das Volk allgemein gegen die neue, gewaltsam eingeführte Ordnung aufgebracht war und jegliche Neuerungen, die sich aus dieser Ordnung ergaben, von vornherein ablehnten.²⁶² Für Luginbühl wäre diese Sichtweise wohl zu einfach und er versucht die hemmende Wirkung des Volkes im Zusammenhang einer Verbesserung der Schulbildung wie folgt zu erklären: *„Man würde sich gewaltig täuschen, sollte man glauben, das Volk hätte von den neuen Ideen eine das Schulwesen fördernde Anwendung gemacht. Bei einem Teil desselben, den Gegnern der Revolution, waren Hass und Furcht die vorwiegenden Gefühle, und diese sind natürlich Bestrebungen, die blos auf Freiwilligkeit beruhen, nichts weniger als günstig. Beim andern Teil, den Anhängern der Revolution, zeigte sich vielfach Miss- und Unverstand und eine falsche Auslegung jener Ideen, namentlich eine höchst eigennützige Ausbeutung des Freiheitsbegriffs.“*²⁶³ Der Reformbefürworter Luginbühl ergreift wie so oft Partei und bezichtigt sogar jenen Teil des Volkes, welcher der Helvetik freundlich gesinnt war, der falschen Auslegung der neuen Ideen und vervollständigt damit die Konzeption der genannten Autoren, wonach die reformablehnende Haltung des Volkes als wichtiger Grund für das Scheitern der Reformversuche im Bildungswesen gilt.

Das Suchen nach Gründen für das Ausbleiben von unmittelbaren markanten Verbesserungen im Schulwesen fördert neben dem mentalen Widerstand im Volk auch andere Erkenntnisse zu Tage: Verschiedene Autoren sehen in der Ressourcenknappheit jener Zeit den zweiten wichtigen Grund für die gehemmte Entwicklung. Wie Hunziker sieht Klinke in diesem Zusammenhang vor allem die Aufhebung des Zehnten als fatalen Knick für die Reformen: *„So wurde nun durch zwei Dekrete vom 31. Mai und 8. Juni 1798 der Zehntenbezug sistiert, ohne irgendwelchen Ersatz dafür zu schaffen. Diese Abgaben bildeten aber die Haupteinnahme des Staates, aus der der grösste Teil aller Ausgaben für das Armen-, Kranken-, Kirchen und Schulwesen bestritten wurde. Die schlimmen Folgen dieses Vorgehens zeigten sich bald.“*²⁶⁴ Neben diesem Umstand sieht Klinke auch den bis anhin föderalen Charakter des Landes als Reformbremse: *„Die bestehenden*

²⁶¹ Vgl. Zehender, 3.

²⁶² Vgl. Hunziker, 30.

²⁶³ Luginbühl, 1887, 136.

²⁶⁴ Klinke, 13.

*Verhältnisse in den einzelnen Kantonen waren so differenter Art, dass es schwer fallen musste, bei Besserstellung des Volksschulwesens eine Form zu finden, die den berechtigten Verschiedenheiten der Kantone und ihrer einzelnen Bezirke Rechnung trug und doch auch wieder die erstrebte Einheitlichkeit ermöglichte.*²⁶⁵ Die Uneinheitlichkeit der bestehenden Regelungen, Institutionen und Infrastrukturen schlägt sich bei Klinke fundamental auf die Reorganisierungsbemühungen nieder und verunmöglicht eine gradlinige Entwicklung. Weiter führt er die allgemein *„unglücklichen Verhältnisse“*²⁶⁶ an, mit welchen wohl die grosse materielle Not und die Wirren des Krieges gemeint sind, die auch von Luginbühl und Hunziker genannt werden.²⁶⁷ Letzterer führt ausserdem mit dem genannten *„gewaltigen Abstand zwischen dem was man erstrebte und dem was vorhanden war“*²⁶⁸ dem Leser eine entscheidende Diskrepanz zwischen Realität und Erwartung vor Augen. Der Begriff der Diskrepanz passt auch zu Dévaud, dessen allgemeines Urteil über die Reformbemühungen niederschmetternd ausfällt: *„Or, à cette organisation [die Schule des Ancien Régime], rudimentaire et imparfaite sans doute, mais spontanée, créée par le besoin, adaptée à la réalité concrète, collective et anonyme, qui ne demandait pour se développer et se parfaire que l’impulsion et la direction d’une vigoureuse intelligence, on a substitué de force et d’un seul coup une organisation fabriquée à la hâte, de toutes pièces, dans le cervau d’un seul homme, d’après un plan idéal.*²⁶⁹ Das neue Schulkonzept ist in den Augen Dévauds realitätsfremd und ein totaler Bruch mit der Vergangenheit. Es ist etwas Forciertes, in Eile Fabriziertes, das die Handschrift eines idealistischen Theoretikers trägt und sich über reale Zustände und regionale Gegebenheiten hinwegsetzt. Mit dieser Konzeption steht Dévaud allerdings alleine da.

Die Schulreformbestrebungen erfahren mit der Ausnahme von Dévaud eine äusserst positive Darstellung: Luginbühl beispielsweise, sieht die Bemühungen als vollen Erfolg an: *„Wohl auf keinem Gebiet ist der Kontrast grösser, auf keinem waren die Veränderungen erfolgreicher als auf dem der Erziehung.*²⁷⁰ Verhaltener zeigt sich Willibald Klinke. Er sieht die Veränderung der Bildungskonzeption als direkte Folge

²⁶⁵ Klinke, 2.

²⁶⁶ Klinke, 16.

²⁶⁷ Vgl. Luginbühl, 1887, 139 und Hunziker, 27.

²⁶⁸ Hunziker, 16.

²⁶⁹ Dévaud, XI.

²⁷⁰ Luginbühl, 1887, 65.

der politischen Veränderung und ist froh darüber, dass sich der Staat wenigstens ob der Wichtigkeit der Bildung bewusst wurde: *„Der Staat erkannte seine finanziellen Verpflichtungen der Schule gegenüber, wenn er durch die unglücklichen Zeitumstände auch verhindert wurde, ihnen vollständig nachzukommen.“*²⁷¹ Dierauer deutet die Helvetik als eine für das Erziehungswesen äusserst fruchtbare Periode, deren Ende durch die Mediationsverordnung viel zu früh kam.²⁷² Auch Zehender lamentiert mit dem Vokabular eines Botanikers über das frühe Ende der Bestrebungen: *„Die Zeit der Helvetik hatte zwar auf dem Gebiete des Schulwesens einen vielversprechenden Frühling hervorgerufen; aber von den reichen Blüten, die sich hervordrängten, fielen die meisten wieder ab, bevor sie recht sich entfaltet, und andere, kaum recht zum Leben erwacht, wurden vom Frost gelähmt und wollten nicht recht gedeihen.“*²⁷³ Die Berichte von Klinke, Dierauer, Zehender, Hunziker und Hilty offenbaren, mit welcher Wehmut diese Autoren auf die damalige Zeit zurückblicken. Hunziker sieht die Helvetik als *die* Chance, um mit der lang ersehnten Verbesserung der Schulbildung vorwärts zu machen: *„Die Zeit war jetzt da, die Hand an den Pflug zu legen und den Versuch zu machen, die Saat ins öffentliche Leben auszuwerfen.“*²⁷⁴ Bei Hilty bedeutet die ausbleibende Verwirklichung dieser Chance das Eintreffen von Konsequenzen historischen Ausmasses: *„Hierin besonders ist die Helvetik eine wahre Oase zwischen zwei dürren Sandflächen und ihr Sturz auf dem Gebiete der nationalen Erziehung ist das grösste Unglück, welches die Eidgenossenschaft seit der konfessionellen Spaltung betroffen hat.“*²⁷⁵

Die genannten Autoren sind zwischen Wehmut und Freude hin- und hergerissen, denn trotz aller Melancholie wird erkannt, dass die Helvetik den nachfolgenden Generationen im Bildungsbereich ein mächtiges Erbe hinterlassen hat. Klinke spricht von einem idealen Programm, dessen Realisierung wohl erst in ferner Zukunft eintreffen werde und auch bei Zehender ist die Zukunft verheissungsvoll: *„Aber den wärmsten Dank sind wir doch den Männern schuldig, welche wie Stapfer in dunkler Zeit das Bild einer ächten Volksschule in's Buch der Zukunft einzeichneten [...]“*²⁷⁶ Den rhetorischen Schlusspunkt setzt der temperamentvolle Luginbühl, bei dem die

²⁷¹ Klinke, 26. Vgl. auch 5.

²⁷² Vgl. Dierauer, 179.

²⁷³ Zehender, 15.

²⁷⁴ Hunziker, 3.

²⁷⁵ Hilty, 654.

²⁷⁶ Zehender, 15.

Ideen der Helvetik erst noch keimen werden: *„Wohl nicht untreffend können wir die Helvetik im Erziehungswesen mit einer Herbstsaat vergleichen, die schon unter den möglichst ungünstigsten Verhältnissen stattgefunden, noch mehr aber unter der Kälte des darauf folgenden Winters der Mediation und Restauration gelitten hat.“*²⁷⁷ All diesen verheissungsvollen Aussichten zum Trotz obsiegt am Ende doch die Wehmut. Zu schwer wiegt die Enttäuschung, dass auch die Zeit des modernen Bundesstaates noch weit von den angestrebten Idealen entfernt ist. Hilty ist als Bewunderer der Errungenschaften der Französischen Revolution ein vehementer Zentralismus- und Bildungsbefürworter²⁷⁸ und bedauert beispielsweise, dass die Schweiz auch zu seiner Zeit noch nicht über eine Institution wie Stapfers Ministerium der Künste und Wissenschaften verfügt, damit auf eine professionelle Weise eine Verbesserung der Bildung angestrebt werden kann.²⁷⁹ In diesem Sinne ist schlussendlich auch Zehender überzeugt, es sei *„beschämend zu erkennen, wie von manchem, was [...] als sonnenklare Forderung der Zeit erschien, selbst unser neuer und revidirter Bund nur erst die dürftigsten Anfänge zu Stande gebracht hat.“*²⁸⁰

6.8 Zwischenbilanz

Die Jahrzehnte nach der Bundesstaatsgründung können als eine Zeit angesehen werden, in der man sich aus historiographischer Sicht eingehend mit dem Bildungswesen der Helvetik auseinandersetzt. Am Minister der Wissenschaften und Künste scheiden sich dabei die Geister. Manche Autoren sehen in den Reformbemühungen das idealistische Streben der Zentralregierung, manche einen eigentlichen Einzelauftritt Stapfers. Bei gewissen Historikern versinken Stapfer als Akteur der Reform und Stapfer als Person in der Anonymität, bei anderen ist der Minister eine vorbildliche und zugleich tragische Figur und wird massiv verherrlicht. Geteilter Meinung sind die Historiographen auch bezüglich der Rolle der Kirche im Umfeld der Reformen. Auffallend ist dabei, dass eine markante Deutungslinie entlang der Konfessionsgrenze verläuft. Einheitlicher fällt das Urteil zum eigentlichen Inhalt der Reformbestrebungen aus. Der Erziehungsrat wird als effiziente Institution gelobt

²⁷⁷ Luginbühl, 1887, 66.

²⁷⁸ Vgl. Bonjour / Feller, 735, Simon, 2000, 258 und Christian Simon, „Die Helvetik als Revolution in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft“, in: Die Helvetik und ihre Folgen, hg.v. Hans Werner Tobler, Zürich, 1998, 51.

²⁷⁹ Vgl. Hilty, 630.

²⁸⁰ Zehender, 1.

und der Gesetzesentwurf wird positiv bewertet. Ernüchterung macht sich bei der angestrebten Besserstellung der Lehrer breit. Die Reformen werden nach wie vor als notwendig erachtet und man ist froh darüber, dass die Helvetische Republik grosse Anstrengungen auf sich nahm, um dem Land eine bessere und vor allem fortschrittlichere Schulbildung zu ermöglichen.

7. Die Zwischenkriegszeit (1918 – 1939)

Auf die stabilen Jahrzehnte nach der Gründung des Bundesstaates folgte in Politik und Gesellschaft, beginnend mit dem Ersten Weltkrieg, eine stürmische Zeit. Europa erlebte in dieser Periode zwei Kriege und war von einem vergifteten politischen Klima geprägt.²⁸¹ Diese Geschehnisse gingen auch an der neutralen Schweiz, die sich geographisch und politisch inmitten des Krisenherdes befand, nicht spurlos vorbei. Insbesondere der Erste Weltkrieg hinterliess ein Trauma: Erstens riss er einen tiefen Graben in die Schweizer Gesellschaft, namentlich entlang der deutsch-französischen Sprachgrenze. Zweitens war man von nun an ehrfürchtig ob der Schlagkraft der umliegenden Grossmächte und die Vorstellung der Erhabenheit der Schweiz, wie sie nach der Bundesstaatsgründung nicht selten geäussert wurde, wurde zunehmend ersetzt durch einen geistigen Rückzug in das Kleinräumige und Altbewährte. Die aussenpolitischen Ereignisse und Umwälzungen hatten eine Gesinnungsverschiebung zur Folge, welche den positiven Fortschrittsglauben arg in Frage stellte. Diese Entwicklungen kommen in der Historiographie dieser Zeit entscheidend zum Tragen.²⁸²

Die Schweizer Historiker konzentrierten sich im Rahmen des genannten neokonservativen Umbruchs²⁸³ zwischen den beiden Weltkriegen vermehrt wieder auf die föderalistische Vergangenheit der Schweiz und so nahm im Vergleich zu der zentralismusgläubigen Zeit nach der Bundesstaatsgründung auch das Interesse an der Helvetik drastisch ab. Tatsache ist jedoch, dass die Schulreformen der Helvetik in den vorangehenden Jahrzehnten stark in den pädagogisch-historiographischen Fokus

²⁸¹ Vgl. Bonjour / Feller, 753.

²⁸² Vgl. Luminati, 166-67 und 175.

²⁸³ Vgl. Simon, 2000, 250.

gerückt waren und sich gewisse Ausläufer dieses wissenschaftlichen Interesses bis in die Zwischenkriegszeit hinein zu erstreckten vermochten.²⁸⁴

7.1 Der Reformhauptakteur

Die Wahrnehmung des Hauptakteurs der Reformen ist wie in den zwei bisherigen Epochen geteilt. Der erste konventionelle Ansatz, in der Linie von Tilliers Schilderungen und den Stapfer-zentrierten Werken von Autoren um Rudolf Luginbühl stehend, ist auch in den Zwanziger- und Dreissigerjahren durch mehrere Autoren vertreten. So zum Beispiel durch Edgar Bonjour²⁸⁵, der in Stapfer den starken Mann der Reformbemühungen erkennt und die Vorgänge im Erziehungswesen der Einzelleistung des Ministers zuschreibt: „*Diese Leistungen sind fast ausschliesslich das Werk Stapfers.*“²⁸⁶ Bei Gottfried Guggenbühl²⁸⁷ muss Stapfer alles neu aufbauen, doch dabei offenbart er im Gegensatz zu den verherrlichenden Darstellungen aus der Bundesstaatszeit mangelnde Kompetenzen, wie noch genauer zu umreissen sein wird. Auch Louis Boucard²⁸⁸ anerkennt im Rahmen einer Kompetenzenverschiebung von Kirche zu Staat die aktive Rolle des protestantischen Ministers, der ohnehin von vielen als irreligiös angesehen werde: „*[D]ésormais ce ne serait plus l'Evêque qui trancherait en dernier ressort les conflits scolaires, mais le Ministre de l'Instruction publique, et en l'occurrence un pasteur protestant regardé par beaucoup comme imbu de philosophisme irréligieux.*“²⁸⁹ Boucard bedauert den

²⁸⁴ Ein Markenzeichen der föderalistisch ausgerichteten Historiographie dieser Zeit ist die Entstehung von zahlreichen Kantonsgeschichten. Mit den Werken von Sialm und Boucard sind im Rahmen dieser Untersuchung zwei solche Kantonsgeschichten vertreten, die neben der kantonalen Sphäre jedoch auch die nationale Dimension der Schulreformen der Helvetik in Betracht ziehen. Vgl. Bonjour / Feller, 753.

²⁸⁵ Edgar Bonjour (1898-1991) studierte in Bern Geschichte und liess sich zum Gymnasiallehrer ausbilden, bevor er das Geschichtsstudium weiter zog und erst zum Vizedirektor des Bundesarchivs, dann zum ordentlichen Professor für Schweizergeschichte und Neuere Allgemeine Geschichte an der Universität Basel ernannt wurde. Ab 1946 stand Bonjour dieser Universität gar als Rektor vor. In der Folge verfasste er zahlreiche historiographische Werke, wobei sein mehrbändiger Beitrag zur Neutralitätsgeschichte der Schweiz als das bekannteste gilt. Vgl. Georg Kreis, „Bonjour, Edgar“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27020.php>. Konsultiert am 9. Juli 2008.

²⁸⁶ Bonjour, 346.

²⁸⁷ Gottfried Guggenbühl (1888-1959) studierte bei Wilhelm Oechsli Geschichte. Nach seinem Doktorat wirkte er als Lehrer und anschliessend als Privatdozent an der ETH Zürich, wo er später eine Professur erhielt. 1935 wurde er zum Zürcher Erziehungsrat ernannt. Vgl. Peter Stadler, „Guggenbühl, Gottfried“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27063.php>. Konsultiert am 27. März 2008.

²⁸⁸ Der Neuenburger Geistliche Louis Boucard (1898-unbekannt) studierte Pädagogik, Theologie und Geschichte an der Universität Freiburg i. Ü., wo er 1937 seine Dissertation abliefern. Mehr ist über Boucard nicht bekannt. Vgl. Archiv des Dekanats der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i.Ü., Aktenstück Nr. 540, 1937. Benutzung unter Genehmigung von Frau Madeleine Olachea, Mitarbeiterin des Dekanats.

²⁸⁹ Boucard, 176.

Alleingang Stapfers und stattet den Minister mit einem übermotivierten jugendlichen Elan aus.²⁹⁰ Sein Freiburger Kollege Placidius Sialm²⁹¹ sieht den Grund für diesen Alleingang in den Strukturen der Republik: *„Bis zur Verwerfung des von Stapfer inspirierten Schulgesetzes [...] blieb das Erziehungswesen infolge des zentralistischen Systems der Helvetik im Banne der Persönlichkeit Stapfers.“*²⁹² Stapfer ist bei Sialm klar die federführende Instanz und der Bildungshistoriker sieht diese Einzelleistung nicht etwa durch die Langsamkeit des parlamentarischen Systems zustande kommen, sondern durch die Beschaffenheit des zentralistischen Systems, welches gewissen Individuen oder Institutionen viel Macht verleiht und somit die Eigeninitiative stärker gewichtet.

Im Rahmen des zweiten konventionellen Ansatzes, der die ganze Regierung als treibende Kraft der Reformen ansieht und vorgängig bereits von Monnard, dem linksfreisinnigen Hilty²⁹³ und anderen Autoren²⁹⁴ angewandt wurde, ist Alfred Rufers²⁹⁴ Artikel zu deuten. Er reduziert die Reformbemühungen nicht auf die Person Stapfers, sondern äussert Anerkennung für alle involvierten Behörden: *„Regierung und Erziehungsräte hatten mittlerweile nicht geruht und die Gemeinden angehalten, Schulen einzurichten.“*²⁹⁵ Der neue Staat treibt die Umsetzung der neuen Bildungsideen voran und seine Exponenten setzen sich allesamt dafür ein: *„Die Sache der Erziehung war für Stapfer, Laharpe u. all die andern Helvetiker recht eigentlich Herzenssache; sie erschien ihnen als die schönste und wichtigste Aufgabe des neuen Staates.“*²⁹⁶ Nach Rufer ist die Schulbildung nicht nur für Stapfer, sondern für alle Helvetiker eine Herzensangelegenheit und sie wird von diesen im Rahmen ihrer Amtshandlungen auch dementsprechend stark gewichtet. Rufers Begeisterung

²⁹⁰ Vgl. Boucard, 195.

²⁹¹ Placidius Sialm (1896-unbekannt) war ausgebildeter Mittelschullehrer und erlangte im Jahr 1945 an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i. U. die Doktorwürde. Mehr ist über Sialm nicht bekannt. Vgl. Archiv des Dekanats der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i.Ü., Aktenstück Nr. 750, 1946. Benutzung unter Genehmigung von Frau Madeleine Olaechea, Mitarbeiterin des Dekanats.

²⁹² Sialm, 39.

²⁹³ Vgl. Simon, 2000, 258.

²⁹⁴ Alfred Rufer (1885-1970) liess sich zum Primarlehrer ausbilden und studierte anschliessend Geschichte in Bern, Berlin und Paris. Nach seiner Studienzeit setzte er sich in mehreren Quelleneditionen mit einzelnen Aspekten der Pädagogikgeschichte der Helvetik auseinander. 1921 übernahm er von Johannes Strickler die Amtliche Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik und brachte deren kulturhistorische Serie zum Abschluss. Vgl. Hans von Rütte, „Rufer, Alfred“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27098.php>. Konsultiert am 4. März 2008.

²⁹⁵ Rufer, 177.

²⁹⁶ Rufer, 177.

für die Helvetische Zentralregierung wird hier ein erstes Mal sichtbar und bestätigt seine Sympathie für die Errungenschaften der Revolution.²⁹⁷

Einen differenzierten, sich von den zwei genannten konventionellen Ansätzen abhebenden Zugang bietet abschliessend Paul Wernle.²⁹⁸ Der Minister ist auch hier äusserst aktiv, doch repräsentiert dies nicht das vollständige Bild und es scheint, als ob der Historiker die bisherige historiographische Darstellung Stapfers berichtigen wollte: *„Aus dem Gesagten geht hervor, dass Stapfers pädagogische Bestrebungen nur ein Glied in der allgemeinen Zeitströmung bedeuten und ja nicht als etwas Isoliertes betrachtet werden dürfen.“*²⁹⁹ Wernle geht davon aus, dass Stapfer Teil einer breiten Bildungsöffentlichkeit war. Er zeichnet das Bild eines äusserst leidenschaftlichen und begeisterten Bildungszirkels, der nicht nur auf nationaler, sondern auch auf regionaler Ebene seine Vertreter hatte, was sich in der Vereidigung der Erziehungsräte und deren feurigen Antrittsreden widerspiegelte.³⁰⁰ Wernle insistiert, dass der produktivste Teil dieser Bildungsöffentlichkeit aus protestantischen Pfarrern bestand: *„Den Pfarrern kommt bei allen diesen Schulverbesserungen ein Hauptverdienst zu; ohne ihren Rat und ihre Mitarbeit wäre man damals schwer auch nur ein paar Schritte vorwärts gekommen.“*³⁰¹ Stapfer geniesst von allen Seiten breite Unterstützung. So wird denn auch nie nur von Stapfer allein gesprochen, sondern vom *„ganzen Tross der Sekretäre und Mitarbeiter“*³⁰², auf dessen Unterstützung der Minister bei der Bestellung der Geschäfte zählen darf. Stapfers Aufgabe ist in diesem differenzierten Entwurf die Verarbeitung von Impulsen aus dem Bildungszirkel, die Bündelung von Ideen, deren institutionelle Umsetzung und schliesslich das verantwortungsbewusste Anführen der gesamten Schweizer Bildungsarmada: *„Er erscheint wie ein tüchtiger General, begleitet und unterstützt von einer begeisterten Gruppe von Offizieren. Sie alle sind der Ansicht, dass es in der Schule und im Erziehungswesen nicht so bleiben darf, wie es war, dass*

²⁹⁷ Vgl. Simon, 1998, 50.

²⁹⁸ Paul Wernle (1872-1939) war ursprünglich Deutscher und begann seine wissenschaftliche Tätigkeit in der Schweiz als Dozent der neutestamentlichen Wissenschaft an der Universität Basel, bevor er den Lehrstuhl für Kirchengeschichte übernahm. Vgl. Bonjour / Feller, 788.

²⁹⁹ Wernle, 193.

³⁰⁰ Vgl. Wernle, 213.

³⁰¹ Wernle, 256.

³⁰² Wernle, 224.

*eine völlige Umgestaltung not tut. Die Leitung der gesamten Schulreform lag in des Ministers Hand.*³⁰³

7.2 Stapfer als reformerischer Akteur

Die bisherigen Epochen offenbarten teilweise glorifizierende Sichtweisen des Ministers der Künste und Wissenschaften. Dieser Trend klingt auch in der Zwischenkriegszeit an. Bei Wernle handeln Stapfer und das Direktorium eigenmächtig, tun dies jedoch mit einer vorbildlichen Energie und Hartnäckigkeit: *„Das Bedeutsame an all diesen Wahlen ist die Energie, welche Minister und Zentralregierung aufbrachten, um die Führung im ganzen geistigen Leben Helvetiens zu behaupten.*³⁰⁴ Stapfer ist im Rahmen seiner Bestrebungen ein gewiefter Netzwerker und ein professioneller Rekrutierer, der weiss, wie man die richtigen Leute zusammenbringt, damit der Staat von deren Expertenwissen profitieren kann.³⁰⁵ Auch Guggenbühl hebt den *„unermüdliche[n] Einsatz für die Schaffung und Ausgestaltung eines nationalen Erziehungs- und Bildungswesens“*³⁰⁶ hervor und verhilft der altbekannten Konzeption von Stapfer dem Unermüdlichen zu einer Fortsetzung. Der Schüler Oechslis ist von Stapfers Hartnäckigkeit und dessen eisernem Willen zum Neuanfang überzeugt: *„Unter schwierigsten Umständen, während fremde Truppen im Lande standen und die Schweiz zum Kriegsschauplatz europäischer Kämpfe wurde, blieb er unverdrossen am Werke. Alles musste von Anfang an neu aufgebaut werden.*³⁰⁷ Hier ist das Schulwesen des Ancien Régime ein Trümmerhaufen und der Neuaufbau erfordert Stapfers ganze Energie. Ein wesentlicher Gedanke ist dabei, dass Stapfer das Volk nicht sich selbst überlassen will und ihm gute Führer zur Seite stellen möchte.³⁰⁸ Diese These wird auch von Rufer vertreten: *„Die Masse ihrer Mitbürger der Unwissenheit zu entreissen, die Allmacht ihrer Vorurteile, ihres Eigennutzes und ihrer gegenseitigen Abneigung zu brechen, die heranwachsende Generation zum Bewusstsein der Rechte und Pflichten des Menschen und Bürgers zu erziehen, wahre Republikaner, geläuterte schweiz. Patrioten zu bilden und dem Land eine Elite von Führern zu geben, das war das*

³⁰³ Wernle, 202.

³⁰⁴ Wernle, 230.

³⁰⁵ Vgl. Wernle, 190 und 193.

³⁰⁶ Guggenbühl, 409.

³⁰⁷ Guggenbühl, 409.

³⁰⁸ Vgl. Guggenbühl, 410.

erhabene Ziel ihrer Schulbestrebungen, mit denen Stapfers Name auf immer verknüpft bleibt.“³⁰⁹ Rufer erkennt in den Handlungen des Ministers nicht nur den Einsatz für das Volk, sondern auch eine gewisse Absicherung des Staates gegen das Volk, indem die Massen durch Erziehung fit für den neuen Staat gemacht werden. Dies entspricht ganz den Ansichten des Berner Historikers. Rufer, der mit Sozialisten der Sorbonne in Kontakt stand und gemeinhin als Jakobiner galt, war davon überzeugt, dass der Staat gegen das demagogieanfällige Volk geschützt werden muss.³¹⁰ Wie könnte dies effizienter erreicht werden als durch Bildung?

Stapfer denkt nach Guggenbühl bei seinem Bildungskreuzzug an die kleinsten Details, es ist ein ganzheitlicher Entwurf, den Stapfer vor Augen hat: „*Es scheint überhaupt kaum etwas Wesentliches im Bereiche geistiger Rüstung gegeben zu haben, an das Stapfer nicht gedacht hätte.*“³¹¹ Stapfers Bestrebungen laufen in den Augen Guggenbühls auf einen Masseneffekt aus, um so die nachhaltige und ganzheitliche Erneuerung der Nation einzuleiten.³¹² Auch Boucard erkennt die resolute Entschlossenheit zur Ganzheitlichkeit und Einheitlichkeit: „*Stapfer accepta le poste de confiance qu'on lui offrait, résolu à poursuivre, dans le domaine des Sciences et des Arts, l'unification de sa patrie;*“³¹³ Laut Bonjour liess sich der Minister im Zusammenhang mit dieser Einheitlichkeit stark von unitarischen Überzeugungen leiten.³¹⁴ Dem Minister werden mit dieser Interpretation folglich erstmals auch persönliche politische Motive nachgesagt.

Bonjours Aufdeckung der politischen Motive des Ministers steht sinnbildlich für eine Entwicklung, die mit Dévauds pro-katholischer und anti-einheitsstaatlicher Interpretation in der Zeit nach der Bundesstaatsgründung angedeutet wurde, aber erst in der Helvetik-skeptischen Historiographie der Zwischenkriegszeit ihre volle Entfaltung erfährt: Stapfer ist als reformerischer Akteur nicht so makellos, wie dies bis anhin dargestellt wurde. Erstmals äussern verschiedene Autoren Kritik am umtriebigen Minister oder lassen ihn doch wenigstens in einem differenzierten Licht erscheinen. Bei Boucard beispielsweise, gerät der ansonsten so starke Minister durch

³⁰⁹ Rufer, 177.

³¹⁰ Vgl. Simon, 2000, 246 und 260.

³¹¹ Guggenbühl, 411.

³¹² Vgl. Guggenbühl, 409.

³¹³ Boucard, 171.

³¹⁴ Vgl. Bonjour, 347.

seine Doppelfunktion als Bildungs- und Kultusminister zwischen die politischen Fronten und wird regelrecht zermalmt – zu Unrecht, wie Boucard meint.³¹⁵ Weiter stemmt sich Wernle entschieden gegen die Konzeption von Stapfer als Pionier: *„Um die Mitte des 18. Jahrhunderts aber beginnt allenthalben, durch den Pietismus vorbereitet, das Streben der jungen Generation nach Reform dieses Schulwesens, und zwar Reform auf den oberen wie auf den untern Stufen.“*³¹⁶ Der Reformprozess beginnt hier schon viel früher und die Reformbemühungen von Stapfer und seinem Ministerium sind nichts Neues. Wernles Überzeugung von der Vorreiterrolle des Pietismus im Bereich der Bildung erstaunt wenig, denn der Autor stammte laut Bonjour und Feller selbst aus württembergisch-pietistischen Kreisen.³¹⁷ Nichtsdestotrotz solidarisiert sich Guggenbühl mit Wernles Überzeugung und weist die Vorstellung von Stapfer als Bildungsmessias entschieden zurück: *„Nicht alles, was Stapfer vorschlug, war neu. Vieles lag im Zuge der Pädagogik des 18. Jahrhunderts.“*³¹⁸ Die Neuartigkeit liege weniger in den Ideen, sondern vielmehr in der systematischen Planung und dem Versuch, dem Ganzen einen gesetzlichen Rahmen zu geben.

Wernle entzieht Stapfer nicht nur seine Pionierstellung, sondern er stemmt sich auch gegen die in der Regenerationszeit geäußerte Vorstellung von Stapfers Gabe, anpacken zu können: *„Es wurde aber nichts daraus, nicht nur des Kriegsausbruchs wegen, sondern vor allem, weil Philosoph und Praktiker sich nicht verstanden.“*³¹⁹ Der Minister ist kein Praktiker, sondern er sammelt Ideen, setzt sich mit diesen auseinander, verbessert sie, wägt ab und vertritt sie schlussendlich mit einem eisernen Willen gegen aussen. Wie Wernle ist auch Guggenbühl davon überzeugt, dass der Minister kein Macher war: *„Er wirkte mehr durch das Wort als durch die Tat. Der Ruhm seiner Ideen ist grösser als der seiner Werke.“*³²⁰ Der Geschichtspräsident hält bei allem Respekt für Stapfers Einsatz fest, dass dieser durchaus auch Fehler begangen habe. So habe er beispielsweise etliche Geschäftsbereiche durch das gradlinige Setzen von Prioritäten vernachlässigt und sei ein schlechter Kenner von

³¹⁵ Vgl. Boucard, 171.

³¹⁶ Wernle, 193.

³¹⁷ Vgl. Bonjour / Feller, 788.

³¹⁸ Guggenbühl, 410.

³¹⁹ Wernle, 235.

³²⁰ Guggenbühl, 408.

Zeit und Menschen gewesen.³²¹ Kritik übt Wernle auch an Stapfers Drang, dem Volk seine eigene philosophische Überzeugung aufzupropfen zu wollen: „*Nur allzu deutlich redet hier zu den Kinderherzen der kantische Philosoph, dem die Kritik der praktischen Vernunft und die Kritik der Urteilskraft beständig gegenwärtig ist und der nicht davor zurückschrickt, den Knaben im Alter von 8-13 Jahren diese kantische Philosophie aufzudrängen.*“³²² Wernle ist durchaus ein Bildungsbefürworter, doch er wendet sich entschieden gegen den Zwangscharakter, mit welchem Stapfer seine Ideen vertreten habe. Der Minister sei von seiner kantischen Philosophie vollständig eingenommen gewesen und die Ideen des Ministers seien deshalb überhaupt nicht auf das Volk abgestimmt gewesen: „*Stapfers Verdienste in allen Ehren; aber ihm fehlte die Einfalt und Konzentration.*“³²³

7.3 Die Persönlichkeit Stapfers

Das Bild des noblen Ministers mit dem edlen Charakter, das bei Tillier seinen Ursprung findet und in der Zeit des modernen Bundesstaates weiter zementiert wird, wird in der Zwischenkriegszeit durch eine neue Wahrnehmungsart ersetzt. Einerseits gerät die Persönlichkeit Stapfers in den Beiträgen über die Schulreformvorgänge immer weiter an den Rand der historiographischen Betrachtung. Andererseits sehen die wenigen Autoren, die sich der Persönlichkeit des Ministers annehmen, diesen nicht wie bisher als edlen Bildungsinstruktuellen oder als noblen Ritter, der gegen die Verrohung der Sitten ankämpft. Durch ihre Wahrnehmung schimmert zunehmend das Bild eines draufgängerischen jugendlichen Haudegens. Bei Boucard ist der Minister unerfahren und unbeliebt³²⁴ und bei Wernle ist er ein festfreudiger Patriot, der das Schicksal selbst in die Hand nimmt: „*Es war nie seine Art, untätig mit gefalteten Händen dazusitzen und das kommende Schicksal abzuwarten.*“³²⁵ In Guggenbühls Deutung ist der Minister beinhart und er geht mit „*kompromisslosem Ernst*“³²⁶ vor. Er hat dabei etwas Unerschrockenes und er agiert, „*ohne sich durch ängstliche Bedenken hemmen zu lassen [...]*“³²⁷ Diesem neuartigen Deutungsansatz

³²¹ Vgl. Guggenbühl, 409.

³²² Wernle, 218.

³²³ Wernle, 227.

³²⁴ Vgl. Boucard, 171.

³²⁵ Wernle, 223.

³²⁶ Guggenbühl, 410.

³²⁷ Guggenbühl, 409.

muss in Anbetracht der quantitativen Dimension abschliessend entgegengehalten werden, dass die Nichtthematisierung der ministeriellen Persönlichkeit doch die für diese Epoche typische Wahrnehmungsart ist.

7.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates

Die Vorgänge innerhalb des Staatsapparates, welche durch die Reformbemühungen ausgelöst wurden, stossen auf ein geringes Interesse. Wernle und Boucard führen die Linie Luginbühls fort und sind ob der Rolle des Parlamentes enttäuscht. Bei Boucard sind die Parlamentarier Bildungsbananen und ihnen fehlt der nötige Horizont, um die Reformen anzupacken.³²⁸ Auch Wernle ist vom Umgang der Legislative mit den Vorstössen zur Verbesserung der Schulbildung sichtlich empört: *„Der Grosse Rat hatte nichts Klügeres zu tun, als die Kompetenzfrage zu stellen und auf Grund des Prinzips der Trennung der Gewalten dem Direktorium bloss das Vorschlagsrecht, jedoch nicht das Recht der Gesetzgebung zuzusprechen.“*³²⁹ Der Grosse Rat vermag nicht, die Dringlichkeit der Situation richtig einzuschätzen und handelt aus Angst um die eigene politische Macht auf eine dilettantische Art und Weise. Dass es zur Blockierung der Bildungsvorhaben kommt liegt in den Augen Rufers aber weniger an Parlamentariern oder Direktoren, sondern vielmehr an den Gemeinden, die sich quer stellten. Die Nationalregierung wird in diesem Sinne reingewaschen: *„Die Regierung tat freilich ihr mögliches, um die Sache zu fördern;“*³³⁰ Der Berner Historiker zeigt hier deutlich, dass er vom französischen Regierungssystem angetan ist und sieht die kommunale Schweiz als Modell der Vergangenheit an.³³¹ Der Rest der Autoren ist von einer solchen Deutungsweise weit entfernt. Für die konservative Hauptströmung der Historiographie in der Zwischenkriegszeit war die Helvetik allgemein die Zeit des unschweizerischen Zentralismus und die Geschichte des nationalen Versagens.³³² Es ist in diesem Sinne vorstellbar, dass diese fehlende Sympathie für den helvetischen Einheitsstaat auch in den Ausführungen über die Schulreformen zum Ausdruck kommt und sich die Autoren gar nicht erst mit den republikanischen Institutionen auseinandersetzen mochten. Dies bleibt jedoch eine vage Erklärung.

³²⁸ Vgl. Boucard, 174.

³²⁹ Wernle, 203.

³³⁰ Rufer, 177.

³³¹ Vgl. Simon, 1998, 50 und Fankhauser, 267.

³³² Vgl. Fankhauser, 267.

7.5 Die Reformen und die Kirche

Bonjour und Guggenbühl äussern sich nicht zum Konflikt zwischen Kirche und Staat auf dem Gebiet der Schulreformen. Die Wachablösung im Bildungswesen scheint hier offenbar als normal angesehen zu werden. Der revolutionäre Rufer befürwortet die Trennung von Schule und Kirche, denn die Geistlichkeit habe für eine lange Zeit Geld, das eigentlich der Bildung hätte zugute kommen sollen, für sich beansprucht.³³³ Dies sehen die restlichen Autoren entschieden anders: Sialm und Boucard entstammen beide der stark katholisch geprägten Universität Freiburg und Wernle ist ein Protestant aus pietistischen Kreisen. Diese Bildungs- und Kirchenhistoriker hadern mit der neuen Rolle, die der Kirche im Zuge der angepeilten Schulreformen zugewiesen werden soll. Alle drei Autoren sehen Bildung und Kirche aufs Engste verknüpft und nehmen hier das Reformgeschehen, welches sie unter anderem als Trennung von Kirche und Erziehung verstehen, dementsprechend negativ wahr. Wernle sieht die Verdrängung der Kirche aus der Schule als erneutes Aufflackern eines alten Kampfes zwischen Religion und Aufklärung, in welchem sich für die Vertreter der Aufklärung nun die Chance bietet, die Einflussphäre der Kirche massgeblich zu beschneiden: *„Diese Kämpfe sind viel älter als die Helvetik, gewinnen aber jetzt eine besondere Schärfe, weil die Möglichkeit gegeben schien, die Gedanken in Taten umzusetzen.“*³³⁴ Die Ablösung vollzieht sich jedoch nur langsam. Die Pfarrer werden in ihrer gesellschaftlichen Stellung und in ihrer Funktion als Bildungsverantwortliche vorerst degradiert, müssen aber weiterhin Verantwortung übernehmen, denn dem Staat fehlt das Geld, um vollständig auf die Kirche verzichten zu können.³³⁵ Das Paradoxe an diesem Prozess ist nach Wernle, dass sich in dieser Zeit viele einsatzfreudige – vor allem protestantische³³⁶ – Pfarrer an der Verbesserung der Schulbildung beteiligen und dadurch ihren eigenen Einfluss auf die Bildung auf die Dauer beschneiden: *„Immerhin wird überall kräftig gearbeitet, gerade von Pfarrern, die sich der Landschulen in uneigennütziger Weise annehmen, ohne zu denken, dass die besseren Lehrerverhältnisse diese Lehrer zuletzt auch frei von Kirche und Pfarramt machen werden.“*³³⁷ Dabei ist Wernle davon überzeugt, dass die

³³³ Vgl. Rufer, 177.

³³⁴ Wernle, 199.

³³⁵ Vgl. Wernle, 203, 210 und 221.

³³⁶ Vgl. Wernle, 210.

³³⁷ Wernle, 194.

Geistlichen nicht aus der Schule verdrängt werden dürfen: „*Alle guten Geister stehen in diesem Kampf für das Gutachten und die Schulaufsicht der Pfarrer ein.*“³³⁸ Die Kirche muss ein wichtiger Teil des Erziehungswesens bleiben, das ist das einzig Vernünftige. Doch die Reformversuche treiben die Kirche in die Defensive. Man hat sichtlich Angst vor den Reformen: „*Wie hier bei den Berner Pfarrern, so verbreitete sich auch in andern Kantonen angesichts der Stapfer'schen Projekte unter vielen Geistlichen eine Stimmung der Verdrossenheit und einer unheimlichen Angst.*“³³⁹ Die Pfarrer befürchteten laut Wernle, dass die Religion zunehmend aus dem Mittelpunkt verdrängt wird, in welchem sie bis anhin stand. Der Kirchenhistoriker kann sich mit den Ängsten der Kleriker identifizieren, denn auch er ist ob des schwindenden Einflusses der Kirche besorgt: „*Es war ein Glück, dass die Idee des helvetischen Nationalinstituts in den Lüften blieb und damit auch die Nötigung zu vorschnellen, gewalttätigen Reduktionen und Eingriffen in die Kirchengüter nicht eintrat.*“³⁴⁰

Die Verdrängung der Kirche aus dem Schulwesen macht auch Boucard zu schaffen: „*Le projet était magnifique! Mais il avait deux graves défauts: [...l'école] passait de la juridiction de l'Evêque sous celle de l'Etat; de moyen de formation religieuse, elle devenait moyen de formation civique; de confessionnelle, elle tendait à devenir neutre.*“³⁴¹ Die Schule wird auf eine abrupte Weise konfessionsneutral und in die Obhut des Staates übergeben, das ist nach Boucard ein Fehler. Der Bildungshistoriker ist in diesem Zusammenhang davon überzeugt, dass der federführende Stapfer, der ja selbst der Geistlichkeit entstammte, nicht immer hinter den antiklerikalen Entscheiden gestanden habe: „*Il fut victime de ses fonctions. [...] il était obligé de communiquer et de faire appliquer des lois qui n'avaient pas toujours eu son assentiment.*“³⁴² Stapfer sei gar nicht gegen die Kirche gewesen, habe aber im Zuge der Bildungsreformen den antireligiösen Kurs der helvetischen Regierung vertreten müssen. Trotz diesem Zugeständnis lässt es sich der Bildungshistoriker zum Abschluss nicht nehmen, den protestantischen Minister als Katholikenskeptiker zu bezeichnen: „*Du reste, le Ministre avait gardé de son éducation première certains préjugés qui le rendirent suspect aux catholiques;*“³⁴³ Diese Ansicht wird von

³³⁸ Wernle, 222.

³³⁹ Wernle, 215.

³⁴⁰ Wernle, 234.

³⁴¹ Boucard, 199.

³⁴² Boucard, 171.

³⁴³ Boucard, 172.

Placidius Sialm, dem zweiten Freiburger Doktoranden, geteilt. Sialm sieht in Stapfer vor allem den Protestanten und folglich einen Mann, der den Katholizismus nicht versteht und deshalb nur ungenügend zu respektieren weiss: *„Gerade als Feind der Religion darf man Stapfer nicht betrachten, verkehrte er ja in aufrichtiger Freundschaft mit aufgeklärten Geistlichen katholischer Konfession, z.B. mit P. Girard, dem bekannten Pädagogen. Das Verständnis für katholische Eigenart ging ihm aber vollständig ab.“*³⁴⁴ In den Augen Sialms ist Stapfer ein mächtiger Mann und er ist im Gegensatz zu Boucard davon überzeugt, dass Stapfer dafür verantwortlich gemacht werden muss, dass die Kirche aus dem Bildungswesen vertrieben werden sollte: *„Die Bemühungen um Ablösung der Schule von der Kirche schimmerten nur allzu deutlich durch. [...] Macht und Zeitgeist standen aber noch auf der Seite Stapfers.“*³⁴⁵ Dabei kann das Bildungswesen auf die Dauer gar nicht auf die Geistlichen verzichten. Diesen Interpretationsansatz findet man, wie bereits dargelegt, auch bei Wernle und Boucard vor. Im Gegensatz zu seinen Kollegen schlägt bei Sialm jedoch die tiefe Besorgnis über die Verdrängung der Kirche in Angriffigkeit um: *„Nicht bloss die offizielle Kleidung: blauer Rock, gelbe Hosen und Knöpfe, weisse Weste, in Gold gestickte Bordüren, die dreifarbigte Schärpe um den Leib bekundet gallische Art, sondern auch seine weltanschauliche Einstellung verrät den Einfluss der westlichen Republik. So strebte Stapfer die vollständige Befreiung des Lehrers von kirchlichen Bindungen an und natürlich auch die Ablösung der Schule von der Kirche. Der Einfluss der Religionsdiener auf die Schule war ihm unerwünscht.“*³⁴⁶ Der Minister wird hier klar als Vasall Frankreichs dargestellt. Stapfer ist ganz der Franzose und will die Kirche degradieren. Er ist fest dazu entschlossen, den Staat auch in der Bildung, die tragischerweise ursprünglich vom geistlichen Stand begründet wurde, über die Kirche zu stellen. Dies ist unerhört, denn Religion ist Bildung. Es ist an dieser Stelle schwierig zu ermitteln, inwiefern die Haltung von Sialm, Boucard und Wernle mit dem Alltag der Autoren in Verbindung steht. Fest steht einzig, dass die drei Autoren durch den Statusverlust der Kirche zur Zeit der Helvetik sichtlich traumatisiert sind.

³⁴⁴ Sialm, 41.

³⁴⁵ Sialm, 40.

³⁴⁶ Sialm, 40.

7.6 Wertung konkreter Reformbemühungen

Die Mehrzahl der Autoren der Zwischenkriegszeit deutet die Einsetzung der Erziehungsräte vor allem vor dem Hintergrund des Bildungskampfes zwischen Staat und Kirche. Sialm sieht die neue Einrichtung als Instanz, die sich an die Ideen und Vorgaben des – vorgängig als kirchenfeindlich bezeichneten – Ministers hält und versucht, diese in die Praxis umzusetzen.³⁴⁷ Rufer hält fest, dass bei der Einsetzung der Erziehungsräte gewisse Schwierigkeiten auftraten, ohne dabei genauer auf diese Schwierigkeiten einzugehen. Es handelt sich in diesem Zusammenhang um den kirchlichen Widerstand, der sich in einzelnen Regionen ausbreitete. Vergleicht man die Handhabung dieser Passage mit den allgemeinen Positionen, die der Revolutionsbefürworter Rufer vertritt, so ist dieser Widerstand im Sinne Rufers wahrscheinlich vernachlässigbar und als kurzes Intermezzo auf dem Weg der fortschrittlichen Veränderung zu deuten. Das Stichwort der Veränderung fällt auch bei Boucard und Wernle. Boucard sieht die Einsetzung der Erziehungsräte als eine Revolution an: „*L'arrêté helvétique constituait en effet une vraie révolution:*“³⁴⁸ Die Installierung des neuen Gremiums ist eine eindeutige Verschiebung der Kompetenzen von der Kirche zum Staat, was Boucard natürlich bedauert. Auch Wernle sieht darin die definitive Transformation der Schule: „*Damit leitete Stapfer eine Epoche der Staats- und Laienschule ein unter Aufhebung ihres frühern kirchlichen Charakters.*“³⁴⁹ Der Kirchenhistoriker bewertet die neuen Institutionen zwar als „*tauglichere Werkzeuge*“³⁵⁰ als die alten Schul- und Kirchenräte. Als Befürworter des kirchlichen Einflusses in der Schulbildung glaubt er jedoch darin die Absicht des Staates zu erkennen, ein Instrument zu schaffen, das die Macht der Kirche im Bildungswesen definitiv brechen soll.³⁵¹

Versöhnlichere Töne werden punkto staatlicher Bemühungen um eine Aufwertung des Lehrerberufes angeschlagen. Rufer bejaht die Wichtigkeit einer adäquaten Lehrerbildung, wie sie Stapfer vorantrieb: „*Von grösster Wichtigkeit war naturgemäss die Frage der Lehrerbildung.*“³⁵² Sogar der ansonsten äusserst kritische

³⁴⁷ Vgl. Sialm, 39.

³⁴⁸ Boucard, 176.

³⁴⁹ Wernle, 204.

³⁵⁰ Wernle, 205.

³⁵¹ Vgl. Wernle, 210.

³⁵² Rufer, 177.

Sialm deutet die unternommenen Anstrengungen des Bildungsministers für eine bessere Besoldung der Lehrkräfte als „bemerkenswert.“ *„Die Bemühungen um Ermittlung von Hilfsquellen, die Weisung an die Verwaltungskammern, den Lehrern den Anteil an Holz, Getreide und Torf zu erhalten, sie bei Einquartierungen zu schonen, bei Teilung von Gemeindegütern Lehrer und Pfarrer als Anteilhaber zu betrachten, Fonds ohne Besitzer dem Erziehungswesen zuzuführen, der Beschluss, an die Lehrerbesoldungen soviel beizutragen wie die frühern Regierungen, die Erklärung der Zehnt- und Kornhäuser als Schulhäuser, die Festsetzung eines Gehaltminimums beweisen den guten Willen des Ministeriums.“*³⁵³ Dass es trotz gutem Willen nicht gereicht habe, gesteht auch Rufer ein und macht für das Ausbleiben einer Besserung, wie dies bereits mehrere Autoren vor ihm getan haben, die finanzielle Situation verantwortlich.³⁵⁴ Diesem Ansatz würde Wernle jedoch nur bedingt zustimmen. Die akute Finanznot sei absehbar gewesen und der Zeitpunkt zur beabsichtigten Gründung eines helvetischen Lehrerseminars daher denkbar schlecht gewählt. Wernle klatscht Beifall für Stapfers Plan, kritisiert jedoch dessen konkrete Umsetzung.³⁵⁵

Bei der Deutung des Stapferschen Gesetzesentwurfes sind gemischte Gefühle auszumachen. Guggenbühl sieht im Entwurf den *„grosszügigste[n] und kühnste[n] Plan dieser Art, der je in der Schweiz ans Licht getreten ist.“*³⁵⁶ Ob der Historiker den Plan als zu umfassend oder zu gewagt deutet, oder einfach nur positiv von dessen Inhalt überrascht ist, ist schwierig zu erkennen. Klarer ist in dieser Hinsicht Boucard. Der Plan trägt nach Boucard zwar erfrischend moderne Züge, ist aber zugleich auch zu einheitlich und verschmäh die Schweizer Tradition im Bezug auf Moral und Religion.³⁵⁷ Dies erkennt auch Wernle und er zeigt sich enttäuscht: *„Eine konstante Eigentümlichkeit tritt in allen Stadien dieses Gesetzesentwurfes zu Tage: die Übergehung der christlichen Religion. Es bildet eine Ausnahme, wenn der Stapfer'sche Entwurf den Stifter der christlichen Religion gelegentlich einmal erwähnt; im ganzen schweigt auch er vom Christentum.“*³⁵⁸ Der Reformentwurf ist

³⁵³ Sialm, 44.

³⁵⁴ Vgl. Rufer, 177.

³⁵⁵ Vgl. Wernle, 236.

³⁵⁶ Guggenbühl, 409.

³⁵⁷ Vgl. Boucard, 195 und 198.

³⁵⁸ Wernle, 220.

für Wernle eine allgemeine Wertablösung: Aus der Verehrung Christi wird die Verehrung des Vaterlandes, aus demütiger Gläubigkeit wird Patriotismus.

Die historiographische Berichterstattung über die institutionelle Unterstützung Pestalozzis ist nach der ergiebigen Epoche des jungen Bundesstaates in den Zwanziger- und Dreissigerjahren des 20. Jahrhunderts wieder stark rückläufig. Man scheint sich nicht mehr gross für die Verbindung des avantgardistischen Pädagogen zur Helvetik zu erwärmen. Rufer nimmt sie kommentarlos zur Kenntnis³⁵⁹ und einzig Bonjour und Wernle sehen sich zu wertenden Aussagen veranlasst. Bonjour glaubt zu erkennen, dass Pestalozzi ohne die Hilfe der Helvetiker³⁶⁰ wohl kaum je internationales Renommée erreicht hätte und Wernle zieht vor Stapfer den Hut, denn er habe stets an Pestalozzi geglaubt und sich nicht durch Negativpropaganda blenden lassen: *„Es war ein wirkliches Verdienst Stapfers um Pestalozzi, dass der Minister diese Klagen in sachliche Prüfung zog und am 18. November 1799 dem Direktorium ein glänzendes Zeugnis vorlegen konnte.“*³⁶¹ Stapfer macht Pestalozzi zu seinem Protegé, was Ersterem das Lob des Autors einbringt. Dem Kirchenhistoriker ist es jedoch ein Anliegen, dass Leistung und Wirkung Pestalozzis nicht Stapfer zugeschrieben werden, wie die folgende Aussage bestätigt: *„Die Hauptsache taten freilich weder Regierung und Minister, noch Stapfers Erziehungsgesellschaft, noch die Gehilfen in Burgdorf, sondern Pestalozzi selber.“*³⁶² Wernles Begeisterung für den Pädagogen ist hier jedoch als Einzelfall zu werten. Dies erstaunt, denn eine beachtliche Anzahl der Autoren war einst selbst als Lehrer tätig, wodurch die Basis für eine intensivere Auseinandersetzung mit Pestalozzi durchaus gegeben wäre. Einen möglichen Erklärungsansatz für die historiographische Ausklammerung der Beziehung zwischen Stapfer und Pestalozzi liefern allgemeine Entwicklungen auf dem Gebiet der Geschichtsschreibung: Die neue Generation von Historikern machte mit der Geschichte der grossen Männer, wie sie noch um die Jahrhundertwende praktiziert wurde, zunehmend Schluss und widmete sich vermehrt der umfassenderen Gesellschaftsgeschichte.³⁶³ Ein Gegenargument hierzu bietet Rufer, der sich im Rahmen seiner Forschungsarbeit durchaus mit Stapfer oder Pestalozzi

³⁵⁹ Vgl. Rufer, 177.

³⁶⁰ Aus der Literatur: Exponenten der Helvetischen Republik.

³⁶¹ Wernle, 242.

³⁶² Wernle, 244.

³⁶³ Vgl. Simon, 2000, 246 und Bonjour / Feller, 753-54.

auseinandersetzte. Er liess dies aber nicht in signifikantem Ausmass in seinen Bericht über die helvetischen Bildungsanstrengungen einfließen.

7.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen

Die Werke der Zwischenkriegszeit stehen für die Fortsetzung eines Trends, der sich bereits nach der Bundesstaatsgründung abgezeichnet hatte: Die Historiker heben die absolute Notwendigkeit der Bildungsreformen nicht mehr hervor. Das allgemeine Urteil über die Bemühungen und ihre langfristigen Folgen fällt im Vergleich zum vorangehenden Jahrhundert merklich relativierter aus. Bei Paul Wernle beispielsweise, ist das neue Schulkonzept von einer gewissen Zwiespältigkeit geprägt. Einerseits ist die von den Helvetikern angestrebte Schule ein staatliches Propagandainstrument: *„Es galt, die heranwachsende Jugend in die Erkenntnis ihrer staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten einzuführen und sie für die neue Staatsordnung zu begeistern.“*³⁶⁴ Trotz diesem negativen Beigeschmack ist Wernle aber von den Bemühungen im Bildungswesen angetan. *„Trotzdem möchten wir sagen: Das Licht überwiegt diesmal die Schatten weit. Es war eine wundervolle pädagogische Ära, die wir damals in der Schweiz erlebten. [...] Es ist unser Stolz, dass der grosse Führer und Organisator des ganzen Erziehungswesens gerade der Pfarrer und Theologieprofessor und jetzige Unterrichtsminister Philipp Albert Stapfer gewesen ist, der Organisator der Volksschule, der Freund Pestalozzis und der Helfer und Tröster jedes armen und bedrängten Schulmeisterleins.“*³⁶⁵ Wernle gibt sich schlussendlich trotz offensichtlichen Propagandazielen und angestrebter Verdrängung der Kirche aus dem Unterrichtswesen mit der Reformära versöhnlich. Er unterlässt es dabei aber nicht in stark parteiischer Manier vor allem den protestantischen Kräften, angeführt von Stapfer, eine grosse Wirkung zuzuweisen.³⁶⁶

Bei Gottfried Guggenbühl steht die von Wernle angesprochene pädagogische Ära vor allem im Zeichen einer detaillierten kulturellen Auslegeordnung. Den Reformbemühungen liegt ein umfassender Kulturplan zu Grunde, der am mentalen gesellschaftlichen Widerstand scheitert. Nicht die Finanznot habe die unmittelbare Umsetzung des Meisterplans zum Erliegen gebracht, sondern eine tief verwurzelte

³⁶⁴ Wernle, 189.

³⁶⁵ Wernle, 256.

³⁶⁶ Vgl. Wernle, 256.

anti-unitaristische Einstellung.³⁶⁷ Die geistigen Errungenschaften dieser Zeit, die Stapfer massgeblich geprägt hatte, sind demnach vielmehr für die Zukunft bestimmt und hallen tatsächlich noch lange nach: *„Dennoch bleibt der Name Stapfers unzertrennlich mit der Geschichte idealer Bestrebungen auf nationaler Grundlage verbunden. Es gibt insbesondere kaum eine bedeutende geistige Schöpfung des Bundes seit 1848, die nicht die Erinnerung auch an ihn zu erwecken vermöchte.“*³⁶⁸ Im Sinne Alfred Rufers hätte es die Bildungsreformen jedoch schon damals gebraucht. Er ist der einzige Autor, der die Notwendigkeit der Reformen hervorhebt. In diesem Kontext wartet der Sozialist Rufer mit einem Klassenansatz auf: *„Die Bildung war das Monopol oder Privileg der Städte und der Reichen.“*³⁶⁹ Eine bessere Bildung für alle wäre aber unbedingt notwendig, denn die Revolution ist nur dann nachhaltig, wenn das Volk gebildet ist und es sich den neuen Ideen anpassen kann: *„Die Helvetiker erkannten sehr wohl, dass es ohne Volksbildung keine Volksherrschaft geben kann. Sie wussten sehr gut, dass die Verheissungen und Errungenschaften der Revolution sich nur dann recht verwirklichen und auf die Dauer behaupten liessen, wenn Geist und Herz des Volks dafür gewonnen wären.“*³⁷⁰ Die von Wernle kritisierte Propagandafunktion im Dienste des Staates wird von Rufer also positiv gedeutet. Negativ sieht dies freilich Louis Boucard. Der Wechsel von der Verantwortung der Kirche zur Bildungsherrschaft des Staates vollzieht sich zu radikal. Deshalb ist den pädagogischen Bestrebungen auch kein Erfolg beschieden.³⁷¹ Man habe aber aus den Fehlern dieser Zeit gelernt und habe in der Folge auf dem Gebiet der Bildung statt mit ungestümen Totalrevisionen vor allem mit Teilrevisionen Erfolge erzielen können.³⁷²

In den Augen Edgar Bonjours wurde in der Helvetik auf dem Gebiet des Schulwesens vieles erstrebt, davon aber wenig verwirklicht. Der Staat tritt dabei als eine sich rasch ausbreitende Macht auf, verhält sich überwachend und eingreifend.³⁷³ Die Bemühungen im Bildungswesen bewiesen aber laut Bonjour auch, dass es die Helvetiker mit ihrem neuen Staatskonzept ernst meinten und hätten wegweisende

³⁶⁷ Vgl. Guggenbühl, 411.

³⁶⁸ Guggenbühl, 411.

³⁶⁹ Rufer, 177.

³⁷⁰ Rufer, 177.

³⁷¹ Vgl. Boucard, 199.

³⁷² Vgl. Boucard, 201.

³⁷³ Vgl. Bonjour, 346.

Bildungskonzeptionen hervorgebracht: *„Was die Helvetik im öffentlichen Bildungswesen erstrebte und zu einem kleinen Teil verwirklichte, gehört zu den schönsten Zeugnissen ihres Staatswillens und hat der Schulpolitik der modernen Demokratie bis ins 20. Jahrhundert hinein den Weg gewiesen.“*³⁷⁴ Wegweisend sind die Reformanstrengungen auch bei Placidius Sialm. Der Unterrichtsminister stellt eine Handlungsnorm auf, eine Art *„Richtschnur“*³⁷⁵, welche die Marschrichtung im Schulwesen klar vorgibt. Trotzdem ist das, was die Helvetik im Bereich der Erziehung hervorbringt letzten Endes nur eine Randepisode in der Geschichte der Bildung und höchstens eine einfache Imitation: *„Den Grund zur allgemeinen Volksbildung legte als erster Christus. Seine Lehre schuf durch die Anerkennung der Menschenrechte, der freien Persönlichkeit die Voraussetzung, wies auch den Weg und gab die Mittel dazu.“*³⁷⁶ Glaube wird hier in dogmatischer Manier mit Bildung gleichgesetzt. Christus ist der wahre Bildungsvater. Er zeigte den Menschen nicht nur was Bildung ist und wie sie funktioniert, sondern schuf auch gleich die Mittel dazu. Menschenrechte und freie Persönlichkeit sind Prinzipien, die auch die Helvetik verbreiten möchte. Sie tritt dabei zwangsläufig das Erbe Christi an, der auf diesem Gebiet das Wesentliche bereits vollbracht hat.

7.8 Zwischenbilanz

Die Historiographie der Zwischenkriegszeit eröffnet neue Perspektiven auf die Bildungsbemühungen zur Zeit der Helvetik. So erhält beispielsweise die Deutung des Hauptakteurs der Reformen durch Paul Wernle, der sich von den traditionellen pro-stapferschen oder pro-gouvernementalen Sichtweisen distanziert und Stapfer als institutionalisierten Teil einer breiten Bildungsöffentlichkeit darstellt, eine neue Dimension. Allgemein wird vom Reformakteur Stapfer ein relativiertes Bild gezeichnet: Er leistet einen grossen Einsatz, es machen sich aber auch Defizite bemerkbar. Parallel zu dieser Entwicklung erscheint auch seine Persönlichkeit in einem anderen Licht und verschwindet zunehmend aus dem historiographischen Fokus.

³⁷⁴ Bonjour, 346.

³⁷⁵ Sialm, 39.

³⁷⁶ Sialm, 16.

Die Epoche der Zwischenkriegszeit ist trotz allgemeinen Interpretationslinien doch auch von einer gewissen Gegensätzlichkeit geprägt. Der Revolutionsbefürworter Alfred Rufer hebt sich in diesem Kontext von vielen seiner Kollegen ab. Seine Sichtweise findet ihren krassen Gegenpart in den religiös beeinflussten Autoren, welche sich mit grosser Leidenschaft für die Kirche einsetzen. Diese Haltungen prägen nicht nur die Bewertung konkreter Reformbemühungen, sondern auch das allgemeine Urteil über die Vorgänge im Bildungswesen. Gemeinsame Linien sind jedoch auch in diesem Bereich zu verzeichnen: Die absolute Notwendigkeit der Reformen wird nicht mehr hervorgehoben und man spricht im Zusammenhang des Reformerfolges vor allem von den Langzeitfolgen. Die Reformen erscheinen in einem relativierten Licht, das dem Leser eine Vielzahl neuartiger Erklärungsansätze offeriert.

8. Die Nachkriegszeit (1945 – 1970er Jahre)

Die Schweizer Geschichtswissenschaft der Nachkriegsjahrzehnte stand im Zeichen einer Weiterführung der Entwicklungen, die in der Zwischenkriegszeit eingesetzt hatten. Aussenpolitische Bedrohungen wie der 2. Weltkrieg oder der Kalte Krieg trugen dazu bei, dass die Fortschrittsskepsis weiter anhielt. Im Zuge dieser allgemeinen Gesinnungslage erfuhr das Ancien Régime bis in die 70er Jahre hinein eine Rehabilitation.³⁷⁷ Was sich in der Historiographie der Zwischenkriegszeit bereits angedeutet hatte, war nun eindeutig zu erkennen: Die geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Helvetik entsprach nicht mehr einem Bedürfnis der Zeit. Die heutige Historiographieforschung tut sich schwer, Erklärungen für diese ausbleibende Auseinandersetzung zu finden: Die Helvetik wurde als Fremdkörper in der Nationalgeschichte angesehen und das Interesse am Thema Revolution sank in dieser Zeit quasi auf ein Nullniveau, so der wenig überzeugende Grundtenor.³⁷⁸ Es ist an dieser Stelle denkbar, dass die Ereignisse in den totalitären Staaten Deutschland und Russland die Historiker ausserdem davor abschreckten, sich mit dem Thema Einheitsstaat auseinanderzusetzen. Dies bleibt jedoch eine reine Spekulation. Genau

³⁷⁷ Vgl. Luminati, 167.

³⁷⁸ Vgl. Simon, 2000, 249 und Römer, 32.

so gut hätten die genannten Entwicklungen eine anziehende Wirkung ausüben können.

Die ausbleibende geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Helvetik in der Nachkriegszeit führt dazu, dass auch die historiographische Behandlung der Entwicklungen im Schulwesen jener Zeit massiv eingeschränkt wird. Zudem sucht man auch in der Pädagogikgeschichte vergeblich nach Darstellungen zu Stapfer und dem Einheitsstaat. Die Bestrebungen der Helvetischen Republik auf dem Gebiet des Schulwesens versinken in historiographischer Bedeutungslosigkeit. Abgesehen von einer Ausnahme sind einzig aus Überblicksdarstellungen zur Schweizer Geschichte einige wenige Ausführungen umfangsärmerer Natur zu den Schulreformbemühungen zu entnehmen. Dementsprechend knapp und lückenhaft fällt an dieser Stelle die Betrachtung der Deutungsweise der Reformversuche aus.

8.1 Der Reformhauptakteur

Philipp Albert Stapfer wird vom grössten Teil der Autoren der Nachkriegszeit als aktive Instanz der Reformbemühungen wahrgenommen. Peter Dürrenmatt³⁷⁹ sieht im Minister den „*Urheber*“³⁸⁰ der Bestrebungen und bei Emil Spiess³⁸¹ werden die Reformversuche gar mit der Person Stapfers gleichgesetzt.³⁸² Bei Ernst Bohnenblust³⁸³ darf der Minister auf die Unterstützung Pestalozzis und Girards zählen und er sorgt dafür, dass das Direktorium auf dem Gebiet der Schulbildung aktiv wird. Neben den beiden genannten Pädagogen hat Stapfer hier jedoch noch einen weiteren Mitstreiter: „*Stapfer wurde von Albrecht Rengger, dem Minister des Innern, tatkräftig unterstützt. Auf das Wohl der Gesamtheit bedacht, nahm sich*

³⁷⁹ Peter Dürrenmatt (1904-1989) studierte in Bern und Genf Geschichte und war anschliessend als Lehrer tätig. Dürrenmatt war politisch aktiv und wurde für die Liberalen erst in den Basler Grossrat, dann in den Nationalrat gewählt. Neben seinem politischen Engagement arbeite er als Journalist und Honorarprofessor für Zeitungskunde an der Universität Bern. Vgl. Paul Fink, „Dürrenmatt, Peter“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Basel, 2005, 35.

³⁸⁰ Dürrenmatt, 400.

³⁸¹ Zu Emil Spiess (1899-1985) liegen ausser Geburts- und Todesdatum keine biographischen Daten vor. Laut Marco Jorio, Chefredaktor des Historischen Lexikons der Schweiz, ist eine Biographie über Emil Spiess geplant, jedoch noch nicht verfasst worden. Nach Absprache mit Prof. Volker Reinhardt können diese Angaben weggelassen werden.

³⁸² Vgl. Spiess, 35.

³⁸³ Ernst Bohnenblust (1900-1996) studierte in Zürich, Genf und Berlin Geschichte. Nach Erlangen der Doktorwürde war er bis ans Ende seiner Laufbahn hauptsächlich als Gymnasiallehrer tätig. Vgl. Bruno Schmid, „Bohnenblust, Ernst“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27019.php>. Konsultiert am 28. März 2008.

*Rengger aller Landesteile an. Überall war seine ordnende Hand spürbar.*³⁸⁴
Renggers Präsenz in Stapfers Amtsbereich ist neu. Stapfer und Rengger bilden eine Art Zweierticket, wobei in Bohnenblusts Interpretation Aufmerksamkeit und Ruhm vor allem Letzterem zuteil werden.

Andreas Stähelin³⁸⁵ spricht in seinem Beitrag zur Helvetik aus dem Handbuch der Schweizer Geschichte zwar der Helvetischen Republik als solches intensive Bemühungen im Schulwesen zu, präzisiert jedoch im Sinne vorangehender Autoren, dass Stapfer eine tragende Rolle spielte: *„Fast alles hing von seiner persönlichen Initiative ab.*“³⁸⁶ Der einzige Autor, der Stapfer nicht als direkten Träger der Schulreformbestrebungen ansieht, ist Daniel Frei.³⁸⁷ In seinem Werk untersucht er die Schulreformen im Hinblick auf eine bewusste Förderung des Nationalbewusstseins und nimmt den Staat auf dem Gebiet des Schulwesens als Handlungseinheit wahr. Diese Art der Berichterstattung suggeriert, dass die Reformpläne im Schulwesen innerhalb der führenden Kreise der Republik breit abgestützt waren. Dies ist eine Haltung, die viele Autoren angesichts des harzigen Vorankommens der Reformbemühungen und der damit verbundenen Zwistigkeiten innerhalb des Staatsapparates klar ablehnen würden.

8.2 Stapfer als reformerischer Akteur

Obwohl Stapfer als treibende Kraft der Reformen angesehen wird, sind konkrete Äusserungen zu seiner Tätigkeit als Bildungsminister in den kurz gehaltenen Ausschnitten über die Schulreformen relativ selten und nur wenig aufschlussreich. Bohnenblust sieht den Minister als vortreffliche Besetzung für den Ministerposten: *„Philipp Albrecht Stapfer von Brugg, der an der Berner Akademie Philosophie und Philologie lehrte, leitete das neugeschaffene Ministerium ebenso sachkundig wie*

³⁸⁴ Bohnenblust, 373.

³⁸⁵ Andreas Stähelin (1926-2002) studierte in London, München und Paris Geschichte und war nach seinem Studium als Adjunkt am Staatsarchiv Basel tätig. Darauf folgten Habilitation und Beförderung zum Staatarchivar des Kantons Basel-Stadt. Vgl. Franz Egger, „Stähelin, Andreas“, in: Historisches Lexikon der Schweiz. Dieser Beitrag wurde noch nicht veröffentlicht und wurde vorab freundlicherweise vom Chefredaktor des Historischen Lexikons der Schweiz, Marco Jorio, zur Verfügung gestellt.

³⁸⁶ Stähelin, 830.

³⁸⁷ Daniel Frei (1940-1988) studierte in Zürich Geschichte. Nach seiner Promotion absolvierte er in Genf und London weitere Studien, bevor er an der Universität Zürich den Lehrstuhl für Politikwissenschaft besetzen konnte. Vgl. Dieter Ruloff, „Frei, Daniel“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Basel, 2005, 709.

*initiativ und weitblickend.*³⁸⁸ Stapfer erkennt, dass man die Menschen zu Bürgern erziehen muss, wenn die Republik eine Chance haben will.³⁸⁹ Der Minister geht in diesem Zusammenhang nach Frei von Anfang an davon aus, dass die Reformpläne nicht in einer unmittelbaren Verwirklichung resultieren können. Es sei ihm vor allem darum gegangen, eine Norm aufzustellen, nach welcher man sich auf dem Gebiet der Schulbildung richten sollte.³⁹⁰

Wie bei Bohnenblust ist bei Sigmund Widmer³⁹¹ Stapfers Einsatz ein Glücksfall für die Helvetische Republik: *„Albrecht Stapfer wirkte hier mit grosser Energie und ebenso grossem Geschick.*³⁹² Diese Aussage würde Spiess, der zusammen mit Widmer die Illustrierte Geschichte der Schweiz herausgab, jedoch nur bedingt unterschreiben. Vorerst ist auch er vom Fleiss des Ministers überzeugt: *„Unter seinen Kollegen war er mit dem grössten Schwung des Geistes und gewaltiger Arbeitskraft begabt.*³⁹³ In Bezug auf Stapfers Geschick, die Schulbildung entscheidend weiterzubringen, sieht sich Spiess jedoch zu einem negativen Urteil veranlasst: *„Es fehlte ihm der Blick für das Mögliche und die eingehende Kenntnis des Volkes.*³⁹⁴ Spiess widerspricht hier nicht nur Widmer, sondern auch Frei, der darauf hinwies, dass Stapfer von Anfang an gewusst habe, dass eine Verwirklichung der Pläne in weiter Ferne lag. Bei Spiess verschätzt sich der Minister. Er lebt in einer Welt der Theorien und vermag in der Praxis nicht zu überzeugen.

8.3 Die Persönlichkeit Stapfers

Noch resultatärmer als die Suche nach Angaben über Stapfer als Akteur der Reformen fällt die Suche nach Äusserungen zur Persönlichkeit des Ministers aus. Einzig Stähelin sieht sich zu Erklärungen zum Menschen Philipp Albert Stapfer veranlasst und lässt diesen dabei auf eine Art und Weise hochleben, die stark an Rudolf Luginbühl erinnert. Stapfer ist mit seinem Pflichtgefühl und seinem Elan ein

³⁸⁸ Bohnenblust, 372.

³⁸⁹ Vgl. Bohnenblust, 372.

³⁹⁰ Vgl. Frei, 130-31.

³⁹¹ Sigmund Widmer (1919-2003) sass in den Achtzigerjahren für den Kanton Zürich im Nationalrat. Zu Widmers Werdegang liegen keine Angaben vor. Laut Marco Jorio, Chefredaktor des Historischen Lexikons der Schweiz, ist eine Biographie über Sigmund Widmer geplant, jedoch noch nicht verfasst worden. Nach Absprache mit Prof. Volker Reinhardt können diese Angaben weggelassen werden.

³⁹² Widmer, 310.

³⁹³ Spiess, 35.

³⁹⁴ Spiess, 35.

äusserst tugendhafter Mensch und wird geradezu unantastbar.³⁹⁵ Er ist ein Mann von felsenfester Überzeugung, der seinen Idealen treu bleibt: *„Der Umsturz von 1798, an dem Stapfer nicht aktiv beteiligt war, konnte seine geistige, innere Welt nicht erschüttern; der Zusammenbruch der alten eidgenössischen Ordnung bedeutete für ihn einen blossen Übergang im Entwicklungsprozess der Geschichte, einen weiteren Schritt zum Goldenen Zeitalter der vollendeten Vernunft und reinen Moral; der Verbindung Kantianischer Philosophie und christlicher Heilslehre entsprang sein unerschütterlicher, optimistischer Glaube an eine durch Erziehung und Bildung erreichbare ethische Vervollkommnung des Menschen.“*³⁹⁶ Es geht Stapfer nicht um die konkreten Reformen, diese sind bloss Episoden. Der Minister hat nur das Endziel vor Augen, nämlich Menschen mit Moral in die Welt hinaus zu entlassen. Stapfer ist bei Stähelin ein Mann, der in grossen Kategorien denkt und entsprechend handelt.

8.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates –

Die Reformen und die Kirche

Die politischen Grabenkämpfe und Kompetenzstreitigkeiten, die auf dem Rücken der Schulreformbestrebungen ausgetragen wurden, werden von den Autoren der Nachkriegszeit ignoriert. Ein entscheidender Grund dafür ist sicherlich, dass sich die kurz gehaltenen Beiträge auf das Wesentliche beschränken und sich in ihrem Urteil in simplifizierender Manier auf den Minister und auf die Reformbemühungen als Ganzes konzentrieren. Dasselbe gilt für die Beziehung zwischen dem reformbestrebten Staat und der Geistlichkeit. Das Schicksal der Kirche interessiert nicht mehr. Sinnbildlich für dieses fehlende Mitgefühl ist die folgende Aussage Stähelins: *„Der alten Blutaristokratie setzte er ein bildungsaristokratisches Ideal entgegen;“*³⁹⁷ Der Basler Historiker deutet die Reformhandlungen von Stapfers Ministerium im Bereich der Schulbildung nicht, wie dies viele Autoren vor ihm getan haben, als Affront gegen die Kirche, sondern vielmehr als Angriff auf die alte Aristokratie, die durch eine neue Elite verdrängt werden soll.

³⁹⁵ Vgl. Stähelin, 830.

³⁹⁶ Stähelin, 830.

³⁹⁷ Stähelin, 830.

8.5 Wertung konkreter Reformbemühungen

Lediglich zwei Autoren nehmen zu konkreten Reformansätzen Stellung. Ernst Bohnenblust nennt den Gesetzesentwurf ein „*vortreffliches Schulgesetz*“³⁹⁸ und bedauert die Ablehnung dieses fortschrittlichen Manifests durch die Räte.³⁹⁹ Ganz anders sieht dies Stähelin: „*Der Gesetzesentwurf für die Volksschulen regelte die Materie bis in Einzelheiten [...] kurz, er steckte die Ziele sehr weit, zu weit, wie sein Schicksal zeigt.*“⁴⁰⁰ Der Gesetzesentwurf ist in den Augen des Basler Historikers zu ambitiös, zu detailliert und zu umfangreich, was zwangsläufig sein Ende bedeutet. Lobende Worte findet Stähelin hingegen für die Erziehungsräte: „*Die Zusammensetzung der Erziehungsräte verband auf kluge Weise das zentralistische und das föderalistische Prinzip wie auch die Berufspädagogen mit der Kirche und der Bürgerschaft; deshalb war dieser Institution eine weit über die Helvetik hinauswirkende Dauer beschieden.*“⁴⁰¹ Das Konzept der Institution Erziehungsrat ist hier ein integrierender Entwurf, der alle Fachkräfte und Interessengruppen vereint. Man setzt ausserdem nicht stur auf den Zentralismus, sondern gibt der Regionalität eine Chance, was sich nachhaltig auf das Bildungswesen auswirkt.

Die Geschichtsschreibung der Nachkriegszeit fördert im Bezug auf Pestalozzis Verbindung mit der Helvetischen Republik wenig Neues zutage. Stähelin anerkennt die Helvetik als jene Zeit, die Pestalozzi gross werden liess und Widmer präzisiert, dass der Pädagoge insbesondere vom Unterrichtsminister nachhaltig gefördert wurde.⁴⁰² Neu ist einzig die Interpretationsart von Frei, der fernab von allen bisherigen Lobpreisungen den wahren Grund zu erkennen glaubt, weshalb Pestalozzi gezielt gefördert wurde: „*Diejenigen, die im Schulwesen ein Mittel zur Bildung und Stärkung des nationalen Bewusstseins erblickten, setzten eine von der Regierung vorgeschriebene Einheitsmethode als selbstverständlich voraus. Freilich gesellte sich hier zum nationalen Motiv noch eine weitere der rationalistischen Denkweise entspringende Überlegung: Wie man im Grundsatz der Einheit die schlechterdings richtige und vernünftige Staatsform erkannt hatte, so musste sich, dachte man, auch*

³⁹⁸ Bohnenblust, 372.

³⁹⁹ Vgl. Bohnenblust, 373.

⁴⁰⁰ Stähelin, 831.

⁴⁰¹ Stähelin, 830-31.

⁴⁰² Vgl. Stähelin, 832 und Widmer, 311.

auf dem Gebiet der Pädagogik ,die' Methode finden lassen. [...] Diesen vernünftigen Leitsatz glaubten die Führer der Helvetik in der Methode Pestalozzis entdeckt zu haben; sie wurde in der Folge häufig als ,Basis aller Nationalerziehung' empfohlen. Das war mit ein Grund für die grosszügige Unterstützung Pestalozzis durch die helvetische Regierung.⁴⁰³ Die Regierung erstrebt bei Frei einen direkten Einfluss auf das Gewissen des Volkes und will diesem Ziel mit einer standardisierten Methode näher kommen. Der Einheitsgedanke führt geradezu in eine obsessive Suche nach einer Patentlösung, die man in den Theorien Pestalozzis zu erkennen glaubt und fortan als verbindlich erklärt.

8.6 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen

Ein Urteil über die Reformbemühungen würde nach Emil Spiess wenig Sinn machen. Für ihn sind Stapfers Werke nicht relevant. Nennenswert ist im Sinne von Spiess lediglich die christlich-nationale Gesinnung des Ministers, die ihn zu einem grossen Patrioten machte: *„Darin liegt seine Bedeutung, nicht in der Fülle der Projekte und Pläne, die nie zur Ausführung kamen.“*⁴⁰⁴ Anders sieht dies Spiess Historikerkollege Widmer, der sieben Jahre nach der Äusserung von Spiess dessen Urteil in der zweiten Auflage der Illustrierten Geschichte der Schweiz revidiert und die Bildungsreformer der Helvetik rehabilitiert: *„Gewaltig waren die Veränderungen auf dem Gebiet der Erziehung. [...] Auf dem Gebiet des Unterrichtswesens hat sich die Schweiz bis heute im Rahmen des Programmes der Helvetik bewegt.“*⁴⁰⁵ Ernst Bohnenblust ist wie Widmer von den Bestrebungen der Helvetik im Bereich der Bildung beeindruckt: *„Die Forderung, der Staat müsse ein Kulturstaat sein, bleibt ein Ruhmestitel der Helvetik.“*⁴⁰⁶ Die vorbildlichen Bemühungen, um diesen Forderungen nachzukommen, zeigten künftigen Generationen den Weg, denn diese hätten die Verantwortung, die Forderungen der Helvetik auf dem Gebiet des Schulwesens zur Realität werden zu lassen.⁴⁰⁷ Für Dürrenmatt sind diese Forderungen die logische Konsequenz aus der aufklärerischen Haltung der Helvetiker gepaart mit der neuartigen Ausdehnung der Volksrechte. Die Bemühungen sind in den Augen des

⁴⁰³ Frei, 128-29.

⁴⁰⁴ Spiess, 35.

⁴⁰⁵ Widmer, 310-11.

⁴⁰⁶ Bohnenblust, 373.

⁴⁰⁷ Vgl. Bohnenblust, 373.

föderalistischen Historikern⁴⁰⁸ jedoch zum Scheitern verurteilt. Zu eng und zu doktrinär seien die Ideen auf den Einheitsgedanken zugeschnitten worden.⁴⁰⁹ Neben Dürrenmatt sieht auch Stähelin in den von Bohnenblust gepriesenen Forderungen mehr als nur eine Ursache: *„Ihre intensiven Bemühungen [jene der Helvetik] hatten zwei Wurzeln: einmal die philosophisch-pädagogische Bewegung der Aufklärung, die in der Schweiz eine Reihe von Schulreformen und Bildungsinstituten hervorgebracht hatte, sodann das vitale Interesse des neuen Staates an einer seinen Zielen dienenden Jugenderziehung.“*⁴¹⁰ Die Bestrebungen stehen nicht isoliert da, sondern sind Teil einer gesellschaftlichen Entwicklung; noch konkreter ein Ausdruck einer Staatskonzeption, die das Volk bewusst für Staatszwecke instrumentalisieren will.

Die von Stähelin an zweiter Stelle genannte Ursache steht im Zentrum des Ansatzes von Frei. Es ist gut möglich, dass Frei Stähelin mit seiner Konzeption beeinflusste. Der Staat kürt hier die Bildung des Volkes zu seinem obersten Ziel und macht sich mit grossem Eifer daran, dieses zu verwirklichen. Im Sinne Freis sind diese Bemühungen ein bipolares Phänomen. Einerseits sind die Helvetiker als Idealisten von der Notwendigkeit der Bildung für das Volk überzeugt, andererseits steht dahinter auch eine staatliche Überlebensstrategie: *„Allerdings verpflichtete sich der Staat nicht nur um idealer Gründe willen in solchem Masse für das Schulwesen, sondern er sah darin auch ein Mittel, um bestimmte seiner Interessen – und dazu gehörte die Förderung des nationalen Bewusstseins – zu verfolgen.“*⁴¹¹ Eine staatlich gesteuerte Schulbildung soll den mentalen Zusammenhalt und die Identifikation mit dem Staat fördern und wird so zum Lebenselixier der neuen Republik, dies ist die ausschlaggebende Idee. *„Der Staat erkannte den Wert, den das Schulwesen für die Verwirklichung seiner Ziele besass.“*⁴¹² Die Exponenten der Republik vermögen jedoch nicht, die Ideen in die Tat umzusetzen und scheitern: *„Über die wenigen verwirklichten Massnahmen auf dem Gebiet des Schulwesens braucht hier weiter nicht ausgeführt zu werden; der Misserfolg ist bekannt [...] Zum Geldmangel und zu der durch den Krieg heraufbeschworenen Not gesellte sich der hartnäckige Widerstand der grossen Masse gegen alle Anweisungen der Regierung.“*⁴¹³ Frei

⁴⁰⁸ Vgl. Fink, 35.

⁴⁰⁹ Vgl. Dürrenmatt, 400.

⁴¹⁰ Stähelin, 829.

⁴¹¹ Frei, 124.

⁴¹² Frei, 124.

⁴¹³ Frei, 132.

verneint dabei, dass es sich bei diesem Widerstand um föderalistisch geprägte, anti-nationale Sentiments handelte. Vielmehr können in den Augen des Polithistorikers die tiefe Religiosität und ein anti-aufklärerisches Denken für das Scheitern verantwortlich gemacht werden.⁴¹⁴ Freis Bilanz fällt ernüchternd aus: *„Im ganzen betrachtet, waren also die tatsächlichen Leistungen des helvetischen Schulwesens ohne jede Bedeutung. Mit den sich seit 1800 in zunehmend schnellerer Folge ablösenden Verfassungen und Verfassungsentwürfen zeigt sich ein allmähliches Wiedereindringen des Föderalismus im Bildungswesen. In der Mediationsverfassung war schliesslich vom Bildungswesen überhaupt nicht mehr die Rede; dieses blieb ganz den Kantonen überlassen.“*⁴¹⁵ Das reformfeindliche Klima führt dazu, dass für die Jahre nach der Helvetik nichts Verbindliches erreicht werden kann und die in der Praxis nicht umsetzbaren Ideen müssen vorübergehend ad acta gelegt werden.

8.7 Zwischenbilanz

Die Schulreformanstrengungen der Helvetik sind in der Historiographie der Nachkriegszeit nur begrenzt präsent. Dementsprechend schwer fällt es, die Deutung der Geschehnisse rund um die Reformbemühungen herauszuarbeiten. Typische Merkmale sind nur schwer auszumachen: Die Autoren anerkennen den Minister Stapfer allgemein als treibende Kraft der Reformen, äussern sich jedoch nur begrenzt zu dessen Handlungen. Wenn sie dies doch tun, dann vorwiegend positiv. Die Persönlichkeit des Ministers wird – mit einer Ausnahme – ausgeblendet. Die Passagen über die angepeilten Schulreformen fördern allgemein wenig Neues zutage. Eine Ausnahme bildet das Werk von Daniel Frei, der später in Stähelin einen Abnehmer seiner Ideen findet. Mit seiner Untersuchung zur Formierung eines Nationalgefühls durch die Schulbildung sorgt Frei für eine neue Perspektive. Es wird klar und deutlich von einer staatszweckorientierten Manipulation des Volkes durch die Bildung gesprochen.

⁴¹⁴ Vgl. Frei, 132.

⁴¹⁵ Frei, 135.

9. Die neueste Zeit (Ende 1970er Jahre bis heute)

Kurz vor der Jahrtausendwende stand in der Schweiz das 200-jährige Jubiläum der Helvetischen Republik an. Zu diesem Zeitpunkt wurde jedoch das Jahr 1848 zum relevanteren Datum der Schweizer Geschichte erkoren. Anna Bütikofer ist davon überzeugt, dass 1848 bewusst gewählt wurde, um die Schweiz nach Europa hin zu öffnen und die bevorstehende Verfassungsrevision voranzutreiben.⁴¹⁶ Die staatspolitische Konzentration auf 1848 änderte jedoch nichts daran, dass das Jubiläumsjahr der Helvetischen Republik ein neues historiographisches Interesse am damaligen Einheitsstaat zu entflammen vermochte. Seit den Nachkriegsjahren wurde weiterhin selten über die Helvetik geschrieben, denn die Geschichtswissenschaft konzentrierte sich in dieser Zeit vermehrt auf Themen einer *longue durée*, als auf kurzweilige Phänomene, wie die Helvetik eines war.⁴¹⁷ Ein Kreis um den Historiker Christian Simon machte sich daran, die Geschichte der Helvetik neu aufzurollen und die Republik zu entstigmatisieren.⁴¹⁸ Diese neueren Darstellungen, die in Holger Bönings Werk ihren Vorreiter finden, stellen die Helvetik als Geburtsstunde schweizerischer Demokratie dar und betrachten 1798 als Anfang einer Umbruchszeit, die 1848 in die Gründung des Bundesstaats mündete.⁴¹⁹

Im Zuge der genannten Entwicklungen entstanden vor allem Beiträge regionaler Art. Vereinzelt begann man sich jedoch auch wieder für die Exponenten der Helvetik – wie Stapfer einer war – zu interessieren und auch die pädagogischen Bestrebungen der Republik wurden wieder thematisiert. Diese Forschung, die sich durch verschiedenartige Zugänge mit den Schulreformbestrebungen auseinandersetzt, ist in quantitativer Hinsicht von geringer Signifikanz. Doch sie geht wieder vermehrt in die Tiefe und bedeutet im Vergleich zu den allgemeinen, kurz gehaltenen Überblicksdarstellungen der Nachkriegszeit eine markante Steigerung.

⁴¹⁶ Vgl. Bütikofer, 24 und Simon, 2000, 261.

⁴¹⁷ Vgl. Simon, 2000, 249.

⁴¹⁸ Vgl. Bütikofer, 23.

⁴¹⁹ Vgl. Bütikofer, 23 und Fankhauser, 267.

9.1 Der Reformhauptakteur

Die Ansicht, wonach die Reformbemühungen auf dem Gebiet des Bildungswesens eine Einzelleistung des dafür zuständigen Ministers war, erfährt in der modernen Forschung eine klare Absage. Die Regierung will, dass sich auf dem Gebiet des Schulwesens etwas bewegt und sie beauftragt Stapfer damit, diese Reformen in die Hand zu nehmen. Dazu verordnet das Direktorium, dass sich der zukünftige Minister vorgängig bei seinen französischen Kollegen informiert: *„Am Schluss steht die Anweisung, sich vor Amtsantritt vierzehn Tage in Paris über seinen Fachbereich zu orientieren [...]“*⁴²⁰ Stapfer wird danach als Leiter des Reformprojektes eingesetzt und macht sich mit Elan daran, die angestrebten Verbesserungen zu erreichen.⁴²¹ Der Minister tut dies jedoch nicht allein. Adolf Rohr⁴²² verweist darauf, dass Stapfer von Anfang an darauf bedacht war, sich einen Mitarbeiterstab aufzubauen. Dieser Mitarbeiterstab wird in der Folge zu einer Art Schaltzentrale der Reformbestrebungen. Der Minister kann auf seine Mitarbeiter zählen. So ist beispielsweise Stapfers Bürochef Johann Rudolf Fischer die treibende Kraft hinter den Bemühungen auf dem Gebiet der Lehrerbildung. Die Handlungen, die auf eine Verbesserung der Bildung abzielen, sind letzten Endes eine Teamarbeit.

Bei Holger Böning⁴²³ sind es weniger Stapfers Mitarbeiter, die als Reformakteure tätig werden, sondern vor allem die Lehrkräfte: *„Einige dieser sozial Deklassierten hatten sich ein bemerkenswert selbständiges Urteil erarbeitet und sich die aufklärerische Überzeugung von der grossen Bedeutung der Volksbildung zu eigen gemacht.“*⁴²⁴ Die Lehrer sind eine unterdrückte Volksgruppe und marschieren nun an die Bildungsfront, um die bestehende Ungerechtigkeit aus dem Weg zu räumen. Böning schreibt eine Geschichte von unten, die wohl durch seine positive Einstellung zu den spontaneistischen Bewegungen um 1980 beeinflusst wurde.⁴²⁵ Der gesamte

⁴²⁰ Rohr, 15.

⁴²¹ Vgl. Böning, 1985, 152.

⁴²² Adolf Rohr trägt mit seinen Publikationen zur Aargauer Geschichte dazu bei, dass die historiographische Sichtweise der Person Philipp Albert Stapfer neu aufgerollt wird. Seine Beiträge sind als Revision des Werkes von Rudolf Luginbühl zu verstehen. Weitere Angaben zur Person Rohrs liegen nicht vor.

⁴²³ Holger Böning studierte Germanistik, Geschichte und Pädagogik und ist heute Professor für Pressegeschichte an der Universität Bremen. Vgl. <http://www.fb10.uni-bremen.de/lehrpersonal/boening.aspx>. Konsultiert am 23. Juli 2008.

⁴²⁴ Böning, 1985, 152.

⁴²⁵ Vgl. Simon, 2000, 249.

Reformvorgang ist hier eine Art Revolution. Der Wille zur Veränderung der unzeitgemässen Zustände kommt von unten und erhält durch die Tätigkeit der Regierung eine verstärkende Wirkung. *„Nun aber, mit obrigkeitlicher Unterstützung, konnten Widerstände leichter aufgebrochen werden. Es bestand endlich die Möglichkeit, die während der Aufklärung gewachsenen Gedanken an eine Schulreform in die Tat umzusetzen.“*⁴²⁶ Die Schulmeister sind nach Böning aufgrund ihrer bescheidenen Bildung schlussendlich gar nicht tauglich, um die Reformen in die richtige Richtung zu lenken. Deshalb eilt der Staat zu Hilfe und mobilisiert auch etliche Geistliche, um an den Reformbestrebungen mitzuwirken.⁴²⁷

Böning geht in seiner Interpretation von einem bereits bestehenden, von der Aufklärung herstammenden Reformwillen in Bildungskreisen aus. Diese bestehenden Reformgedanken konstituieren bei Anna Bütikofer⁴²⁸ das Zentrum ihrer Theorie. Die neu für die Bildung zuständigen staatlichen Stellen sind über den Reformwillen unterrichtet und schalten sich unverzüglich ein. Stapfer ruft zur Einsendung von Reformprojekten auf und sorgt dafür, dass im Rahmen der staatlichen Bildungsoffensive auch die Öffentlichkeit ihren Beitrag zur Verbesserung der bestehenden Verhältnisse leistet.⁴²⁹ *„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.“*⁴³⁰ Die meisten dieser Männer sind den Ausführungen Bütikofers zufolge davon überzeugt, dass Vernunft zu Tugendhaftigkeit führt, was sie motiviert, am von Stapfer neu lancierten Bildungsdiskurs teilzunehmen.⁴³¹ Rohr ist an dieser Stelle davon überzeugt, dass durch die ministeriellen Aufrufe durchaus ein reformfreundliches Klima geschaffen wird: *„Das Interesse an der Sache war geweckt. Der angehobene Dialog ging weiter und ermutigte manchenorts pädagogische Reformen.“*⁴³² Die Aufforderung Stapfers richtet sich dabei nicht nur an ausgewählte Kreise sondern an das ganze Volk: *„Nicht nur politische Beamte, Schulpädagogen und Schulmeister wurden gezielt zur Reform des Schulwesens*

⁴²⁶ Böning, 1985, 152.

⁴²⁷ Vgl. Böning, 1985, 152-53.

⁴²⁸ Die promovierte Pädagogin Anna Bütikofer ist als Leiterin für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studien an der Pädagogischen Hochschule in Bern tätig.

⁴²⁹ Vgl. Bütikofer, 16 und 231.

⁴³⁰ Bütikofer, 98.

⁴³¹ Vgl. Bütikofer, 61 und 239-40.

⁴³² Rohr, 2005, 57.

aufgerufen; über die Presse wurde die gesamte Öffentlichkeit zum Mitdenken aufgefordert, wie das Antwortschreiben eines gewissen Favey aus dem Kanton Léman zeigt.⁴³³ Die Konzeption von Stapfer als allwissender Bildungsmessias wird hier klar verworfen. Seine Rolle ist es, dafür zu sorgen, dass sich breite Kreise mit der Verbesserung der Schulbildung auseinandersetzen und der Regierung wertvolle Anregungen liefern. Laut Anna Bütikofer sei das Vorhandensein dieser Bildungsöffentlichkeit schon seit längerem bekannt, die Geschichtsschreibung habe sich jedoch nie dafür interessiert.⁴³⁴ Dies stimmt so nicht ganz, wie das Beispiel von Paul Wernle, der ebenfalls vom Modell einer Bildungsöffentlichkeit ausgeht, zeigt.

9.2 Stapfer als reformerischer Akteur

Stapfer spielt bei Böning als Akteur der Reform keine Rolle. Anders bei Rohr und Bütikofer: Hier ist der Minister als ständiger Animator tätig: *„Auf eindruckliche Weise unternahm es Stapfer, durch Appelle und weit gespannte Korrespondenzverbindungen die geistigen Kräfte im Land zu mobilisieren und so die Öffentlichkeit an seinen Plänen Anteil nehmen zu lassen.“*⁴³⁵ Stapfer trägt die Thematik in den öffentlichen Raum, was nach Bütikofer jedoch mehr staatspolitische als bildungspolitische Gründe hat: *„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.“*⁴³⁶ Das Volk wird dazu eingeladen, an den Reformen teilzuhaben. Bildungspolitische Motive sind in diesem Zusammenhang jedoch sekundär, es geht vorderhand um die Festigung der Nation und dabei auch darum, die Schule als öffentlich konzipiertes und öffentlich kontrolliertes System im neuen Staat zu etablieren.⁴³⁷ Die von Stapfer eingeforderten Impulse aus der Öffentlichkeit werden dabei zu einem angenehmen Nebeneffekt.

⁴³³ Bütikofer, 66.

⁴³⁴ Vgl. Bütikofer, 63.

⁴³⁵ Rohr, 2005, 50.

⁴³⁶ Bütikofer, 235.

⁴³⁷ Vgl. Bütikofer, 236.

Rohrs Worte sind weniger deutlich als jene von Bütikofer. Statt von staatspolitischer Willkür zu sprechen nennt der Biograph den Minister einen „*unbefangene[n] Idealist[en]*“.⁴³⁸ Trotzdem weisen seine Ausführungen Gemeinsamkeiten zu Bütikofer Konzeption auf. Der Minister erachtet die Schulreform als eminent wichtig und will nach seiner Amtseinsetzung unverzüglich zur Tat schreiten. „*Während er mit intensiver Planung die Übersicht über das Ganze anstrebte, häuften sich die Tagesgeschäfte und Korrespondenzen, und der Dringlichkeit wegen entstand schon im Juli der Entwurf zu einem Schulgesetz.*“⁴³⁹ Die eintreffenden Projektvorschläge haben auf den entstehenden Gesetzesentwurf praktisch keinen Einfluss. Die Öffentlichkeit wird dazu aufgefordert, bei den Reformen mitzumachen und trotzdem wird ihr vom Minister die Partizipation verwehrt. Stapfer geht es hier aber vor allem darum, langwierige Prozesse zu vermeiden und schnellstmöglich einen neuen Systementwurf zu präsentieren. „*Darum müsse er sich von der Gefahr der Routine eines mechanischen bürokratischen Geschäftsgangs sichern.*“⁴⁴⁰ Was Bütikofer mit dem Vorhandensein von staatspolitischen Interessen erklärt, hat für Rohr neben dem bereits genannten noch einen anderen Grund: Nach seinem Verständnis besteht der ministerielle Schulreformplan aus zwei Teilen. Er unterscheidet dabei zwischen der Reform der Elementarschule und einem umfassenden Kulturprogramm, aus welchem später ein übergeordneter Bildungsplan abgeleitet werden soll. Die Reform der Elementarschule erachtet Stapfer als derart dringend, dass er einen Entwurf kreiert, ohne die Reformvorschläge aus der Bildungsöffentlichkeit abzuwarten. „*Freilich konnte Stapfer nicht auf alles eingehen, denn die akute Lage des durch die politische Umwälzung aufgewählten Landes erforderte rasche, gezielte Massnahmen.*“⁴⁴¹ Rohr verteidigt Stapfer. Es ist dem Minister nicht möglich, alle Pläne zu analysieren, da er als Krisenmanager amtiert und mit kompromisslosen Entscheidungen für effiziente Lösungen sorgen muss. Die Tätigkeit als Krisenbewältiger und Animator fällt dem Minister dabei nicht leicht. „*Die Spannungen zehrten an seiner Energie, und irgendwo fällt der Ausdruck*

⁴³⁸ Rohr, 2005, 58.

⁴³⁹ Rohr, 2005, 35.

⁴⁴⁰ Rohr, 2005, 42.

⁴⁴¹ Rohr, 2005, 57.

„*Stagnation*‘ in seinem *Departement*.“⁴⁴² Der idealistische Stapfer wird hier von den allgemeinen Verhältnissen bis zum Erschöpfungszustand zermürbt.

9.3 Die Persönlichkeit Stapfers

Stapfers Persönlichkeitsmerkmale stehen mit den helvetischen Reformbestrebungen in keinem direkten Zusammenhang. Die Reformbemühungen werden nicht dem einzelnen Individuum zugeschrieben, sondern dem gesamten Staat, der dazu gewisse Individuen in seinen Dienst stellt. So ist denn bei Bütikofer und Böning auch nirgends vom Menschen Stapfer die Rede. Rohr setzt sich bedingt durch seine Perspektive als Biograph mit der Persönlichkeit Stapfers auseinander. Obwohl seine Ausführungen diesbezüglich nicht den allgemeinen Trend in der neueren Forschung widerspiegeln, sollen die von Rohr dargelegten Persönlichkeitszüge der Vollständigkeit halber kurz aufgeführt werden.

Der Minister übt auf Rohr eine faszinierende Wirkung aus. Er zeichnet ihn als einen Menschen, der sich zum Ziel setzt, andere Personen an das Gute heranzuführen. Er ist einer, der trotz seines Geschäftsdrangs den Menschen vor sich sieht.⁴⁴³ Der Biograph erkennt im Minister einen französisch inspirierten, nationalpatriotischen Akzent, doch Letzterer lässt sich vom neuen Glanz der Pariser Verhältnisse nicht blenden. „*Das Posieren im Federhut mit Kokarde und Schärpe lag ihm offenbar nicht.*“⁴⁴⁴ Stapfer trägt die Ministerzeichen nicht öffentlich zur Schau und steht auch sonst mit beiden Füßen fest auf dem Boden. Rohr legt grossen Wert darauf, Stapfer nicht als sturen Regierungsbeamten hinzustellen: „*Stapfer war seinem Wesen nach alles andere als ein Bürokrat.*“⁴⁴⁵ Der Minister beugt sich vielmehr „*nieder zu den Einfachsten und bisher Benachteiligten und möchte sie aus dem Dunkel ihrer bisherigen Existenz holen und zu menschlicher Würde und Selbständigkeit erheben.*“⁴⁴⁶ Er ist ein edler Wohltäter, hochbegabt und pflichtbewusst, mit seinem ungebrochenen Gestaltungswillen stets darauf bedacht, nur das Beste für die Mitmenschen anzustreben.⁴⁴⁷

⁴⁴² Rohr, 2005, 86.

⁴⁴³ Vgl. Rohr, 2005, 76 und 84.

⁴⁴⁴ Rohr, 2005, 27.

⁴⁴⁵ Rohr, 2005, 64.

⁴⁴⁶ Rohr, 2005, 64.

⁴⁴⁷ Vgl. Rohr, 2005, 62-67.

9.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates

Die drei Autoren sind im Bezug auf politische Episoden innerhalb des Staatsapparates geteilter Meinung. Auf der einen Seite steht Böning mit seiner Darstellung obrigkeitlicher Einheit, in welcher von internen Zwistigkeiten und schleppender Behandlung der Reformbegehren keine Rede ist: *„Erstmals hatte der aufklärerische Eifer für einen allgemeinen Unterricht, von dem auch die Armen nicht ausgenommen sein sollten, volle obrigkeitliche Unterstützung, die nur in der materiellen Misere der Republik ihre Grenzen fand.“*⁴⁴⁸ Einzig die direkte Demokratie auf Gemeindeebene ist den Helvetikern, die vorzugsweise alle Entwicklungen zentral steuern möchten, ein Dorn im Auge und entfaltet eine hemmende Wirkung.⁴⁴⁹

Die obrigkeitliche Einheit, wie sie von Böning zelebriert wird, wird von Bütikofer, vor allem aber von Rohr entschieden abgelehnt. Bütikofer geht davon aus, dass die *„Artikel um Artikel, langwierige und teilweise unstrukturierte Diskussion im Plenum des Grossen Rates und die schwierigen Mehrheitsverhältnisse in der Legislative [...] zum Scheitern beigetragen haben.“*⁴⁵⁰ Die Streitpunkte der Diskussionen im Grossen Rat seien dabei weniger inhaltlicher Natur gewesen, sondern es sei vielmehr um die formaljuristische Verteilung von Kompetenzen gegangen, was das ministerielle Reformprojekt schliesslich zum Erliegen gebracht habe. Klarere Worte hierzu findet Rohr: *„Es fällt schwer, die parlamentarische Verschleppung und Verwässerung des ersten schweizerischen Schulgesetzes zu verstehen, zumal wenn man vernimmt, dass im Dezember 1798 bei der zweiten Lesung Stapfers Begleitbotschaft mit der Darlegung seiner Ideen von den Repräsentanten mit Akklamation quittiert wurde. Dennoch war ein überlastetes, auch geistig überfordertes und sich beim Geschäft in geradezu absurde Details verirrendes Parlament schliesslich ausserstande, diesem zentralen Projekt gerecht zu werden.“*⁴⁵¹ Die Vorgehensweise der Legislative stösst bei Rohr auf bedauerndes Unverständnis. Den Parlamentariern fehlt der nötige Horizont, um die Sache der Bildung in die richtige Richtung zu lenken. Sie sind schlicht überfordert. Wie Bütikofer erkennt auch der Stapfer-Biograph, dass die Bildungsreformbemühungen einen Kompetenzstreit auszulösen vermögen: *„Die*

⁴⁴⁸ Böning, 1985, 157.

⁴⁴⁹ Vgl. Böning, 1985, 155.

⁴⁵⁰ Bütikofer, 54.

⁴⁵¹ Rohr, 2005, 63.

*Legislative sträubte sich nämlich, der Exekutive eine, wenn auch nur provisorische Verordnungskompetenz zur Überbrückung eines offensichtlichen Notstands einzuräumen.*⁴⁵² Nachdem sich die Exekutive dann aber doch über die Legislative hinwegsetzt, sieht die ausführende Gewalt der wenig effizienten Behandlung der Schulreform im Parlament tatenlos zu. *„Die Vermutung liegt nicht fern, das Direktorium habe die ganze Verschleppung nicht ungerne gesehen, weil es damit freie Hand für eigenmächtige Verordnungen bekam.*⁴⁵³ Der Leidtragende dieser Entwicklungen ist Stapfer, der mit seinen Plänen auf der Strecke bleibt. Im Gegensatz zu Bönings Interpretation ist der Minister bei Rohr vom Direktorium abhängig und liefert sich mit der Exekutive ein permanentes Seilziehen um nötige Ressourcen und Zugeständnisse.⁴⁵⁴

9.5 Die Reformen und die Kirche

Für Anna Bütikofer ist der Wechsel der Schulträgerschaft von der Kirche zum Staat der zentralste Ausdruck der gesamten Bildungsreformvorgänge.⁴⁵⁵ Sie geht davon aus, dass bereits vor der Helvetik ein Bildungsdiskurs stattfand, dies jedoch in einem kircheninternen Rahmen unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Reformvorstöße von aussen hatten dabei nie ernsthafte Chancen, tatsächlich auch umgesetzt zu werden. Dies ändert sich mit dem Jahr 1798. Der Staat hievt – in der Person von Stapfer – den Reformdiskurs bewusst in eine öffentliche Sphäre, um der Kirche als einzige sich bis anhin mit Bildungsfragen beschäftigende Institution die Legitimität zu entziehen: *„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.*⁴⁵⁶ Das Fachwissen, das die Kirche für den Staat derart wertvoll machen würde, wird zum Mainstream, die Bedeutung der Kirche für die Schulbildung

⁴⁵² Rohr, 2005, 58.

⁴⁵³ Rohr, 2005, 86.

⁴⁵⁴ Vgl. Rohr, 2005, 82.

⁴⁵⁵ Vgl. Bütikofer, 200.

⁴⁵⁶ Bütikofer, 236.

schwindet, und die Geistlichkeit verliert als Konsequenz davon ihre Trägerschaft an den Staat.

Bütikofers Aussagen würde Adolf Rohr wohl bestreiten. Ihm ist es wichtig zu zeigen, dass Stapfer die Geistlichkeit keinesfalls aus dem Bereich der Schulbildung verdrängen will: *„Stapfer war persönlich davon überzeugt, dass die Mitwirkung der Geistlichkeit im Schulwesen unabdingbar sei. Deshalb appellierte er auch wiederholt öffentlich an den geistlichen Stand, kam er doch selber von dorthier und fühlte sich mit ihm verbunden. Dies sei in diesem Zusammenhang vorausgenommen, und dass sich im Verlauf seines Praktischen Tuns zeigen wird, wie er den an und für sich revolutionären Schritt, die Schule von einem kirchlichen in ein staatliches Institut zu verwandeln, ohne krassen Bruch zu vollziehen trachtete.“*⁴⁵⁷ Die politische Elite ist hier zweigeteilt. Auf der einen Seite kämpfen die kirchenfreundlichen Kreise um Stapfer um die Integration der Kirche ins Bildungswesen, auf der anderen Seite versuchen antiklerikal-aufklärerische Kreise ebendies zu verhindern. Die versöhnlichen Bemühungen Stapfers werden schlussendlich von antiklerikalen Politikern sabotiert und so richtet sich der Zorn der Kirche gegen den Minister, der dies in den Augen Rohrs gar nicht verdient, dadurch aber in seiner Arbeit umso stärker behindert wird.⁴⁵⁸ Rohr erhält mit seiner Theorie Unterstützung von Böning. Dieser macht deutlich, dass die staatlichen Handlungen zweispurig verlaufen und er deckt einen immanenten Widerspruch auf, ohne diesem genauer auf den Grund zu gehen: Die Schulreform sei *„auf die Unterstützung der Geistlichen angewiesen, die durch Stapfer in mehreren Zirkularen um ihre Mitarbeit gebeten wurden. Trotzdem aber war es der erste Schritt des verantwortlichen Ministers, die Schule von einem kirchlichen in ein staatliches Institut umzuwandeln.“*⁴⁵⁹ Böning würde Bütikofers Ansatz wohl relativieren. Er ist davon überzeugt, dass man grundsätzlich nicht auf die Mitarbeit der Geistlichen verzichten will und dass der Einfluss der Kirche auf die Schule vor allem in ländlichen Gegenden in dieser Zeit ohnehin anhält.⁴⁶⁰ Im Unterschied zu Rohr sieht er den Widerstand der Kirche jedoch als weniger durchschlagend an und weist darauf hin, dass vor allem protestantische Kreise, die durch ihre Art der Bibellektüre bereits selbständig gewisse Neuerungen im

⁴⁵⁷ Rohr, 2005, 43.

⁴⁵⁸ Vgl. Rohr, 2005, 43.

⁴⁵⁹ Böning, 1985, 153.

⁴⁶⁰ Vgl. Böning, 1985, 153.

Unterrichtswesen vollzogen, durchaus gewillt sind, an einer Erneuerung der Schulbildung mitzuarbeiten.⁴⁶¹

9.6 Wertung konkreter Reformbemühungen

Es kann als allgemeingültig angesehen werden, dass sich die neueste Forschung vor allem für allgemeine Tendenzen interessiert und weniger für konkrete Reformansätze. Der Gesetzesentwurf aus Stapfers Ministerium wird beispielsweise nur von Bütikofer einer genaueren Prüfung unterzogen. Sie sieht darin die Begründung der Idee der Wissensschule, der Schule als Ort uneingeschränkter Wissensverbreitung mit uneingeschränkter Zugänglichkeit, unabhängig von sozialer Klasse und Reichtum. *„Das Neue an diesem System liegt in seiner Durchlässigkeit, denn das Kriterium für den Zugang zu höherer Bildung heisst Fähigkeit und nicht mehr Geburt und Standeszugehörigkeit. Keinem Talent soll in Zukunft aus irgendwelchen Gründen staatlicher Unterricht verwehrt bleiben.“*⁴⁶² Der Entwurf bietet ein demokratisches Modell, ist jedoch durch seine Säkularisierungstendenzen zum Scheitern verurteilt.⁴⁶³

Die Erziehungsräte erfahren im Gegensatz zum Gesetzesentwurf eine breitere Thematisierung. Böning sieht die Einsetzung der Räte vordergründig als revolutionären Bruch mit der Kirche als Aufsichtsorgan der Schule an. Der Akt hat jedoch nur eine symbolische Bedeutung, denn die Geistlichkeit bleibt auf der operativen Ebene weiterhin involviert.⁴⁶⁴ Rohr deutet die Institution als Gefäss, welche die Direktiven Stapfers effizient umsetzt: *„Die auf seine Weisung je nach den regionalen Verhältnissen eingesetzten Erziehungsräte waren und blieben sein wichtigstes Instrumentarium.“*⁴⁶⁵ Bütikofer wiederum sieht darin ein bewusst gewähltes bürgerliches Gegengewicht zur Staatsgewalt.⁴⁶⁶ Eines haben die Interpretationen dieser Autoren aber gemeinsam: Sie deuten den Erziehungsrat als äusserst wirksame und nachhaltige Institution. Das Ziel, möglichst viele Reformdenker in die Erziehungsräte zu wählen ist nach Rohr erreicht worden. Der Grundpfeiler von Stapfers Bildungsentwurf hat zudem die Modifikationen des

⁴⁶¹ Vgl. Böning, 1985, 157.

⁴⁶² Bütikofer, 46.

⁴⁶³ Vgl. Bütikofer, 49.

⁴⁶⁴ Vgl. Böning, 1985, 153.

⁴⁶⁵ Rohr, 2005, 59.

⁴⁶⁶ Vgl. Bütikofer 42-43.

Direktoriums überstanden und seine Zeit überdauert.⁴⁶⁷ Dies sieht auch Bütikofer so: *„Nach dem Ende der Helvetischen Republik waren es denn auch die Erziehungsräte, welche eine langfristige Wirkung der helvetischen Bildungsideen garantierten.“*⁴⁶⁸ Die Erziehungsräte als Organe, welche die Ideen Stapfers auch noch nach dessen Wirkungszeit in die Praxis umsetzen, bedeuten schliesslich auch bei Böning die effektivste Neuerung.⁴⁶⁹ Bütikofer geht in ihrem Schlussurteil davon aus, dass diese allgemein anerkannte Nachhaltigkeit durch eine realitätsnahe Ausgewogenheit zustande kommt: *„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.“*⁴⁷⁰

Pestalozzi bleibt in den Werken von Böning und Bütikofer unerwähnt. Einzig Rohr sieht sich zu Äusserungen über die Förderung des viel versprechenden Pädagogen veranlasst. Er legt den Fokus dabei aber auf die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Stapfer und Pestalozzi. Die beiden Erziehungsakteure gehören zusammen, bilden eine Symbiose: *„Die Offenheit, mit der Stapfer auf die ihm eingereichten Pläne des von vielen verkannten Genies einging, das feine Sensorium für deren Bedeutung, auch zu Nutzen der eigenen Zielsetzungen, schufen zwischen den beiden Männern ein besonderes Verhältnis. Solange der Minister den Erzieher dank seiner Amtsstellung zu fördern oder, wo nötig, in Schutz zu nehmen vermochte, geschah dies ohne Einschränkung.“*⁴⁷¹ Die zwei Pädagogen sind aufeinander angewiesen: Stapfer ist froh um Pestalozzis Ideen und Fachwissen, Pestalozzi wiederum, erhofft sich durch Stapfers Ressourcen und Einfluss die Verwirklichung seiner Projekte. Beide stellen das Wohl der Mitmenschen ins Zentrum ihrer Bestrebungen: *„Auf dieser Ebene mitmenschlichen Fühlens, ihres Ethos, begegneten sich die beiden nach Alter, Herkommen, Bildungsgang und persönlicher Erscheinung so verschiedenen Persönlichkeiten Stapfer und Pestalozzi.“*⁴⁷² Die Werte, die sie vertreten, sind trotz unterschiedlicher Herkunft gleich und daher ist die Bildung einer Interessengemeinschaft zwischen den Beiden nichts als logisch.

⁴⁶⁷ Vgl. Rohr, 2005, 58-59.

⁴⁶⁸ Bütikofer, 54.

⁴⁶⁹ Vgl. Böning, 1985, 153.

⁴⁷⁰ Bütikofer, 238.

⁴⁷¹ Rohr, 2005, 82.

⁴⁷² Rohr, 2005, 84.

9.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen

Im allgemeinen Reformurteil von Böning ist die Notwendigkeit der Veränderung allgegenwärtig. Er ortet in der Schule des Ancien Régime unhaltbare Verhältnisse: *„Doch auch dort, wo Schulen vorhanden waren, kann deren Zustand nur als katastrophal bezeichnet werden.“*⁴⁷³ Den Grund für die Missstände sieht Böning eindeutig im ungerechten Klassensystem der Alten Eidgenossenschaft, welches die niedrigen sozialen Klassen in die Verwahrlosung treibt. Er erachtet es als eindeutig, *„dass Wissen und Bildung in der alten Schweiz ein Privileg der Reichen und der Städter waren.“*⁴⁷⁴ Bereits Rufer hatte sich über die Bildung als Privileg der Reichen beschwert und Böning reiht sich mit seinem Klassenansatz in diese linke Tradition ein.⁴⁷⁵ Anstössig findet er vor allem die niedrige soziale Stellung der Lehrkräfte: *„Kaum ein Schweinehirt war geringer geachtet als derjenige, der neben dem Pfarrer die grösste Verantwortung für Wissen und Bildung der Jugend trug.“*⁴⁷⁶ Anna Bütikofer würde einen nicht unerheblichen Teil dieser Aussagen wahrscheinlich als Polemik abtun. Sie entdeckt im Rahmen ihrer Analyse des öffentlichen Bildungsdiskurses mehrere Hinweise, die Bönings Ausführungen widersprechen: *„Erstaunlich sind weiter die zahlreich positiven Äusserungen zum Status quo des vorhelvetischen Bildungswesens.“*⁴⁷⁷ Bütikofer kommt zum Schluss, dass die Schule des Ancien Régime nicht so schlecht war, wie dies oft dargestellt wurde. *„Die Eidgenossenschaft verfügte in der Helvetik bereits über ein, nach Massgabe der damaligen Verhältnisse recht gut funktionierendes Volks- und Hochschulwesen.“*⁴⁷⁸

Mit der Gründung der Helvetischen Republik erkennt Böning im Bildungswesen einen Sinneswandel. Anstatt die kleinen Leute zu vernachlässigen, nimmt der Staat sich ihrer an und ist gewillt sie zu bilden. Böning sehnt den Wandel richtiggehend herbei: *„Es bestand endlich die Möglichkeit, die während der Aufklärung gewachsenen Gedanken an eine Schulreform in die Tat umzusetzen.“*⁴⁷⁹ Die wichtigste Voraussetzung für die Verbesserung der Schulbildung sieht er im

⁴⁷³ Böning, 1985, 147.

⁴⁷⁴ Böning, 1985, 152.

⁴⁷⁵ Vgl. Simon, 2000, 249.

⁴⁷⁶ Böning, 1985, 148.

⁴⁷⁷ Bütikofer, 139.

⁴⁷⁸ Bütikofer, 231.

⁴⁷⁹ Böning, 1985, 152.

übergeordneten Zusammenhang der Beseitigung von sozialer Ungerechtigkeit vorderhand in der gesellschaftlichen Besserstellung der Lehrkräfte: *„Jede Schulreform aber war nur soweit erfolgversprechend, wie man für die Hebung des Ansehens und der Ausbildung der Schulmeister Sorge trug. Solange dieser Stand in bettelhaften Zuständen lebte, war an eine Verbesserung der Volksbildung nicht ernsthaft zu denken.“*⁴⁸⁰ Es muss eine soziale Umverteilung stattfinden, doch dies ist nicht einfach. Die Helvetik tritt ein schwieriges Erbe an, muss alles auf einmal leisten. Umso begeisterter ist Böning ob den angestrebten Neuerungen: *„Bemerkenswert, dass nun auch den Armen ein Unterricht ermöglicht werden sollte, der über eine elementare Bildung hinausging: [...] Für uns bedeutet eine solche Regelung keine Sensation mehr, doch in einer Gesellschaft, in der es noch als aussergewöhnlich galt, dass man seinen Stand verliess, war sie eine unerhörte Neuerung.“*⁴⁸¹ Die Helvetiker leisten vorbildliche Anstrengungen. Obwohl nicht alle Bestimmungen durchsetzbar sind, werden Maximen aufgestellt, welche die Zukunft der Schweizer Schulbildung massgeblich prägen werden. Es ist eine intensive und bedeutende avantgardistische Vorarbeit auf dem Weg zu einer besseren Gesellschaft.⁴⁸²

Anna Bütikofer relativiert die Begeisterung des deutschen Historikers: Böning bezeichne die Helvetik als „Wende“ im Schweizerischen Volksschulwesen. *„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.“*⁴⁸³ Ein gemeinsames Merkmal dieser Ideen sei die Annahme, dass Vernunft automatisch zur Tugend führe und dass die Tugend der Menschen daher massgeblich von ihrem Bildungsstand abhängen. Diese neue Vorstellung der Erziehung ist wie auch ihr meritokratischer Charakter stark von demokratischen Vorstellungen abhängig. Sie bedeutet nach Bütikofer eine wichtige Etappe für die spätere Durchsetzung der Wissensschule. Doch bei der angepeilten kulturellen Revolution bleibt es nur bei einem ersten Versuch: *„Auch wenn die bildungspolitische Öffentlichkeit der Helvetik am Ende wie Vertreter der ‚modernen Schule‘ erscheinen und durchaus pädagogische Ideen mit Modernitätsbezügen*

⁴⁸⁰ Böning, 1985, 154.

⁴⁸¹ Böning, 1985, 154.

⁴⁸² Vgl. Böning, 1985, 154-57.

⁴⁸³ Bütikofer, 4.

*formulieren, so soll nicht der Eindruck entstehen, damit den Anfang des heute bestehenden und zur Selbstverständlichkeit gewordenen Bildungssystems in der Schweiz entdeckt zu haben.*⁴⁸⁴ Die Reform scheitert deutlich und auch die Reformideen an sich erscheinen hier anders als bei Böning nicht als bahnbrechend, sondern lediglich als ein weiterer Schritt in Richtung Moderne.

Auch Rohr stemmt sich gegen Bönings Begeisterung. Die Installierung von Erziehungsräten in den Kantonen sieht er als einziges positives Resultat der Reformbestrebungen: *Im Bildungswesen resultierte zwar nicht ein völliges Debakel, weil ja, wie oben gezeigt wurde, durch die Einsetzung von kantonalen Erziehungsräten bereits eine tragfähige Struktur geschaffen war[...]*⁴⁸⁵ Ansonsten aber sind die Reformbestrebungen ständigen Gefahren ausgesetzt, welche deren Weiterverfolgung verunmöglichen: *„Die äusserst gespannte politische Atmosphäre in einem gespaltenen Land, das als Kriegsschauplatz der europäischen Mächte unsäglich litt; all dies verhinderte nicht nur Stapfers Schulprojekt, sondern gefährdete sein ganzes Kulturprogramm.*⁴⁸⁶ Die äusseren Umstände und die damit verbundenen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen bewirken, dass die Bemühungen um eine Verbesserung des Schulwesens einer Sisyphusarbeit gleichkommen. Rohr spricht von einem *„Treten am Ort“*⁴⁸⁷ und ortet bereits zwei Jahre nach der Proklamation der Republik Enttäuschung und Bitterkeit. Der Autor selbst scheint an dieser Stelle wehmütig: *„Man mag sich vorstellen, wie das grosse Werk der helvetischen Volkserziehung und die Entwicklung des von Stapfer so dringend angestrebten, ethisch ausgerichteten esprit public sich ungestört hätten entfalten können, wäre nicht zu diesem Zeitpunkt der zerstörerische europäische Machtkampf auf Schweizer Boden ausgetragen worden und hätte den machtlosen und ungesicherten Vasallenstaat der Franzosen in den Strudel hineingerissen.*⁴⁸⁸ Böning vermag 1985 in den Schulreformversuchen der Helvetik noch die feierliche Geburtsstunde des heutigen Schulwesens zu erkennen. Mit Rohrs und Bütikofer's Ansätzen ist zwanzig Jahre später jedoch eine desillusionierte Wahrnehmung der helvetischen Bildungsreformbemühungen vorherrschend.

⁴⁸⁴ Bütikofer, 20.

⁴⁸⁵ Rohr, 2005, 63-64.

⁴⁸⁶ Rohr, 2005, 63,

⁴⁸⁷ Rohr, 2005, 86.

⁴⁸⁸ Rohr, 2005, 85.

9.8 Zwischenbilanz

Nach dem nachkriegszeitlichen historiographischen Desinteresse an den Schulreformbestrebungen bietet die neuere Forschung wieder vereinzelt Ansätze zu den Bildungsbemühungen des Einheitsstaates. Die angestrebten Verbesserungen werden dabei nicht als Einzelleistung angesehen; verschiedene Akteure bemühen sich darum. Die Fäden laufen sehr wohl beim dafür zuständigen Ministerium der Künste und Wissenschaften zusammen, doch die Persönlichkeit Philipp Albert Stapfers spielt im Rahmen dieser Reformbestrebungen keine allmächtige Rolle. Der Minister vertritt als Repräsentant des Staates dessen Anliegen und versucht die Entwicklung in die gewünschte Richtung zu lenken. Die staatlichen Handlungsmotive und Vorgehensweisen werden dabei widersprüchlich gedeutet. Die Wahrnehmung der institutionellen Bemühungen – gerade im Umgang mit der Kirche – reicht von Eindrücken idealistischen Strebens und obrigkeitlicher Einigkeit bis zu staatspolitischen Machtgelüsten und republikanischer Zerstrittenheit. Auch das allgemeine Reformurteil beinhaltet trotz zahlenmässig wenigen Beiträgen ein gewisses Spektrum an Sichtweisen: Nach sympathisierender Begeisterung in den Achtzigerjahren macht sich um die Jahrtausendwende Ernüchterung breit.

10. Schlussfolgerungen

10.1 Die verschiedenen Deutungsfelder im Wandel der Zeit

10.1.1 Der Reformhauptakteur

Die Meinungen über die aktive Instanz der Schulreformbemühungen der Helvetik sind von Anfang an geteilt. Die Historiographie der Regeneration entwirft ein Bild des Ministers, das diesen als Praktiker und unermüdlichen Animator darstellt. Bei Tillier stellt Stapfer alle übrigen Akteure in den Schatten und absolviert einen Einzelauftritt. Monnard zeigt sich ähnlich angetan von den Fähigkeiten des Ministers. In seinen Augen bildet dieser jedoch mit dem Direktorium, welches den wahren, sittlichen Wert der Bildung zu erkennen vermag, eine Handlungseinheit. Diese geteilte historiographische Wahrnehmung findet in der Geschichtsschreibung des jungen Bundesstaates eine gesteigerte Fortsetzung. Die Reformbemühungen werden

entweder als breit abgestützte, von einer Vielzahl staatlicher Organe getragene Bildungsoffensive gedeutet, oder aber sie werden vollständig dem Minister Stapfer zugeschrieben, der als tonangebender, kämpferischer Akteur auftritt und als kräftiger Steuermann des Bildungswesens massiv verherrlicht wird. Abseits dieser zwei Deutungsstränge wird jedoch erstmals Kritik am Minister erhoben. Die Historiographie der Zwischenkriegszeit offenbart ein ähnliches Bild. Neben den zwei konventionellen Ansätzen, die sich entweder allein auf den Minister, oder aber auf die gesamte Regierung als Reformkraft fokussieren, tritt auch hier ein neuer Ansatz hinzu: Stapfer ist ein institutionalisierter Teil einer Bildungsöffentlichkeit und waltet als deren Anführer und Administrator. Diese neue Konzeption vermag sich jedoch noch nicht durchzusetzen. Die Reformbemühungen werden bis weit in die 70er Jahre hinein als Einzelleistung des Ministers gewertet. Auch hier fehlt das Interpretationspendant nicht, welches den Staat im Rahmen der Reformbemühungen als Handlungseinheit darstellt. Die Motive verändern sich aber: Erstmals wird von einer bewussten, staatspolitischen Instrumentalisierung der Schulbildung gesprochen. Dieser Ansatz erfährt in der neuesten Forschung aber keine direkte Fortsetzung. Diese fokussiert sich nämlich darauf, die Konzeption des Einzelkämpfers Stapfer endgültig zu verwerfen und die Reformbemühungen im Schulwesen als Teamleistung von verschiedenen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren darzustellen.

10.1.2 Stapfer als reformerischer Akteur

Der Minister erfährt in der Schweizer Geschichtsschreibung als Akteur der Reform eine beträchtliche Wandlung. Die Historiographie der Regeneration zeichnet Stapfer vor allem als unermüdlichen Kämpfer. Man ist voll des Lobes für den umtriebigen Mann, der sein ungeheures Wissen einsetzt, es weitergibt, dabei stets den föderalen Charakter der Schweiz zu wahren weiss und auf Bestehendem aufbaut. Diese Konzeption wird von den Historikern zur Zeit des jungen Bundesstaates verteidigt und erweitert. Der unermüdliche Stapfer ist ein Pionier, der seinen eigenen Weg geht, dabei aber in tragischer Weise immer wieder Opfer von äusseren Einflüssen wird. Neben dieser verherrlichenden Deutung treten aber bereits Ansätze auf, die Stapfer als Akteur der Reform in Frage stellen oder gar ausklammern. Diese Interpretationslinie tritt mit der Zeit immer deutlicher in Erscheinung und entwickelt sich weiter. Die Historiographie der Zwischenkriegszeit lobt den Minister zwar

weiterhin als unermüdlichen und hartnäckigen Reformakteur, doch Stapfer ist in seiner Tätigkeit längst nicht mehr so makellos, wie dies zuvor dargestellt wurde. Die Ansicht, Stapfer sei Praktiker und Pionier, wird verworfen und erstmals werden ihm im Zusammenhang mit seinen Bildungsbemühungen auch politische Motive nachgesagt. Nach heterogenen und wenig aufschlussreichen Deutungen aus der Nachkriegszeit wird der Minister von der neuesten Forschung als Animator einer breiten Bildungsöffentlichkeit porträtiert, der in seiner Funktion als Krisenmanager trotzdem auf vorfabrizierte Lösungen setzt. Stapfer wird durch seine Tätigkeit als helvetischer Minister zermürbt und der Unermüdlichkeitsmythos, der sich ein Jahrhundert lang zu halten vermochte, wird entzaubert.

10.1.3 Die Persönlichkeit Stapfers

Dem Menschen Philipp Albert Stapfer wird im Zusammenhang mit den Bildungsbestrebungen der Helvetischen Republik über die Jahre hinweg eine unterschiedliche Signifikanz zugesprochen. Die Persönlichkeit des helvetischen Bildungsministers spielt in den Darstellungen der Regenerationszeit keine wirklich zentrale Rolle. Gemeinhin wird er jedoch als vorzüglicher Intellektueller, als Patriot, als Mensch mit Herz und edlem Charakter gelobt. Die Historiographie der Bundesstaatszeit ist in dieser Hinsicht zweigeteilt: Entweder wird Stapfers Persönlichkeit vollständig ausgeblendet, da er ohnehin kein zentraler Akteur der Reformen ist, oder aber man setzt ihm ein Denkmal. Dabei kommt es zu massiven Verherrlichungen, die den Minister geradezu als perfekten, moralisch tadellosen Menschen darstellen, als Patriot und edlen Wohltäter, der für das Volk kämpft und dabei den einzelnen Menschen trotzdem nicht vergisst. Diese Interpretationslinie vermag sich jedoch über Zeit nicht durchzusetzen: Die Persönlichkeit des Ministers gerät in den verbleibenden Epochen der Schweizer Geschichtsschreibung immer mehr an den Rand der historiographischen Betrachtung und verliert ihre Bedeutung.

10.1.4 Vorgänge innerhalb des Staatsapparates

Die innerrepublikanischen Entwicklungen, welche durch die staatlichen Bildungsbestrebungen ausgelöst wurden, vermögen allgemein nur ein schwaches historiographisches Interesse auszulösen. In der Regenerationszeit werden diese

Entwicklungen noch nicht thematisiert. Zur Zeit des jungen Bundesstaates wird die Widerwilligkeit der Legislative hervorgehoben und man erkennt gewisse Eigeninteressen, die von den verschiedenen Regierungsinstanzen verfolgt werden. Die Historiographie der Zwischenkriegszeit offenbart vereinzelt Empörung über die Haltung der gesetzgebenden Kraft in Bezug auf die Bildungsreformbestrebungen. Diese Emotionalität wird jedoch in der Historiographie der Nachkriegszeit durch die Nichtthematisierung der innerrepublikanischen Entwicklungen verdrängt. Erst die neueste Forschung fokussiert sich stärker auf die genannten Kontroversen, kommt aber nicht auf einen gemeinsamen Nenner: Die historiographische Deutung reicht von obrigkeitlicher Einigkeit bis zum Bild einer Republik, in welcher sich die verschiedenen Gremien und Gewalten, ihre Kompetenzen vehement verteidigend, mit Argwohn begegnen.

10.1.5 Die Reformen und die Kirche

Die historiographische Auseinandersetzung mit der Rolle, welche die Kirche im Zuge der Reformentwicklungen einnimmt, ist durch eine geteilte Wahrnehmung geprägt, die sich durch sämtliche Epochen der Schweizer Geschichtsschreibung zieht. Auf der einen Seite wird die Problematik ausser Acht gelassen; dies meist von pro-einheitsstaatlichen Verfassern oder von Historikern ohne religiöse Herkunft. Auf der anderen Seite stellen nicht wenige Autoren die Auseinandersetzung zwischen Kirche und Staat in das Zentrum ihrer Interpretation und werden dabei vielfach emotional. Monnard ist beispielsweise zwischen seinen liberalen und christlichen Überzeugungen hin und her gerissen und sieht die Kirche als Macht, die dem Volk die Emanzipation verwehrt, aber auch als Stütze der Sittlichkeit, die nicht beschnitten werden darf. In der Zeit des jungen Bundesstaates und in der Zwischenkriegszeit kommt es unter anderem zu konfessionellen Grabenkämpfen, in welchen protestantische Autoren Kritik am katholischen Widerstand üben und katholische Autoren eben diesen Widerstand durch eine leidenschaftliche Parteinahme hochleben lassen und nicht zuletzt weiterführen. Nachdem in der Zwischenkriegszeit das Schicksal der Kirche kein Interesse mehr zu erwecken vermag, ist die neueste Forschung wieder von heterogenen Sichtweisen geprägt.

10.1.6 Wertung konkreter Reformbemühungen

Eine Betrachtung der Wertung konkreter Reformbemühungen fördert die Erkenntnis zutage, dass die Einsetzung der Erziehungsräte in praktisch allen Epochen der Geschichtsschreibung, die diese thematisieren, positiv gedeutet wird. Einzig in der Historiographie der Zwischenkriegszeit häufen sich relativierende Stellungnahmen, welche bei der Einsetzung der Räte im übergeordneten Zusammenhang einer Verdrängung der Kirche aus dem Bildungswesen auf Komplikationen verweisen. Ansonsten werden die Erziehungsräte jedoch als gewinnbringende und nachhaltige Instanzen gedeutet. Heterogener und lückenhafter fallen die restlichen Bewertungen aus: Der Stapfersche Gesetzesentwurf wird nicht in allen Epochen bewertet. Die Geschichtsschreibung des jungen Bundesstaates erkennt darin ein Meisterwerk moderner Pädagogik, während die Historiographie der Zwischenkriegszeit darauf aufmerksam macht, dass der Entwurf im Zuge seiner Modernität Schweizer Eigenheit und religiöse Tradition missachte. Im Zusammenhang mit einer Besserstellung der Lehrkräfte zeichnet sich die Historiographie bis zur Zwischenkriegszeit durch ein starkes Mitgefühl mit den Lehrern aus und zeigt sich entsprechend erfreut über angestrebte Veränderungen in diesem Feld. Die Förderung Pestalozzis wird erst in der Zeit nach der Bundesstaatsgründung ein Thema. Die Historiker bewerten die Unterstützung des bekannten Schweizer Pädagogen als äusserst positiv. Nicht einig ist man sich jedoch, ob der Ruhm der helvetischen Regierung als Ganzes oder allein dem Minister Stapfer gutgeschrieben werden soll. In den darauf folgenden Epochen wird diesbezüglich keine klare Deutungslinie ersichtlich. Die Förderung Pestalozzis gerät zunehmend in den Hintergrund und wird in der neuesten Forschung nur noch vereinzelt – als Resultat helvetischer Einheitsobsession oder schlicht als zwischenmenschliche Beziehung zwischen Stapfer und Pestalozzi – thematisiert.

10.1.7 Allgemeines Urteil über die Reformbemühungen

Das allgemeine Reformurteil wandelt sich von der Regeneration bis zur neuesten Zeit erheblich. Die Autoren der Regenerationszeit glauben einen massiven Sittenzerfall in der helvetischen Gesellschaft zu erkennen und unterstreichen daher die absolute Notwendigkeit der Bildungsreformen. Sitte wird allein durch gute Bildung erreicht, deshalb sind geordnete Verhältnisse in letzterem Bereich von Nöten. Das Volk muss

zu einer neuen Freiheit erzogen werden, doch es sträubt sich in tragischer Art und Weise dagegen. Stapfer ragt mit seinen Bemühungen aus dieser Tristesse heraus und schafft doch wenigstens für die Zukunft ein für Bildungsreformen zuträglicheres Klima. Die durch den Sittenzerfall bedingte Notwendigkeit von Bildungsreformen kommt in der Geschichtsschreibung nach der Gründung des Bundesstaates weit weniger stark zum Tragen. Die Regierung ist hier voller Idealismus und hat aufrichtige Motive, das Volk zu bilden. Wiederum wird das Volk als hemmendes Glied im Reformprozess dargestellt. Unmittelbare markante Verbesserungen bleiben zwar aus, doch die Schulreformer hinterlassen kommenden Generationen mit ihren Vorstößen und Ideen ein Erbe. Diese Autoren blicken mit grosser Wehmut auf die Schulreformversuche zurück und erkennen, dass ihre Zeit die Ideen der Helvetik noch nicht verwirklicht hat.

In der Zwischenkriegszeit erfahren die Schulreformen im allgemeinen Sinn ein relativiertes Urteil. Der Staat meint es mit der Verbesserung der Bildung durchaus ernst, doch parallel zum idealistischen Streben geht es dabei unmissverständlich um die knallharte Verfolgung von Staatsinteressen. In diesem Zusammenhang wird vor allem der Bruch mit der Kirche von gewissen Autoren bedauert. Die Verfolgung von Staatsinteressen durch die Bildung spielt auch in den wenig ergiebigen Interpretationen der Nachkriegszeit eine Rolle und die Bestrebungen werden teilweise als staatspolitisch und aufklärerisch bedingte gesellschaftliche Entwicklung wahrgenommen. Die daraus resultierenden Ideen und Vorgänge werden in den neuesten Beiträgen zum Thema der Bildungsbemühungen in der Helvetik tendenziell als wenig durchschlagend wahrgenommen. Neben vereinzelter Begeisterung für die Maximen der Helvetik macht sich in der Forschung des neuen Jahrtausends betreffend die Wirkung der Reformbemühungen und ihre Bedeutung für die Zukunft doch eher Ernüchterung breit, was einen Kontrast zu den enthusiastischen Deutungen des langen 19. Jahrhunderts bedeutet.

10.2 Schlusswort

Im Hauptteil wurde ausführlich dargelegt, wie sich die Deutung der staatlichen Schulreformen der Helvetischen Republik rund um den Minister Philipp Albert Stapfer in den verschiedenen Epochen der Schweizer Geschichtsschreibung bis heute gestaltet. Es wurde dabei ersichtlich, dass innerhalb einer historiographischen Epoche in den jeweiligen Deutungsfeldern sowohl einheitliche Interpretationslinien als auch kontroverse Deutungen möglich sind, und es wurde gezeigt, wie diese im Detail ausfallen.

In einem abschliessenden Rundgang wurde umrissen, wie sich die einzelnen Deutungsfelder im Verlauf der verschiedenen historiographischen Epochen entwickeln. Dabei treten neben einigen Mischformen zwei Hauptmodelle zum Vorschein: Gewisse Deutungsbereiche – wie beispielsweise die Wahrnehmung der Rolle der Kirche oder die Frage nach der aktiven Instanz der Reformen – sind von Anfang an durch gegensätzliche Interpretationen geprägt. Diese Gegensätzlichkeit zieht sich anschliessend wie eine Konstante durch die verschiedenen Epochen hindurch. Andere Deutungsbereiche wiederum, offenbaren pro Epoche homogenere Ansätze. Diese Felder durchlaufen mit der Zeit einen kontinuierlichen Wandel, wie das Beispiel von Stapfer als reformerischer Akteur exemplarisch aufzeigt: Stapfer wird von einem glanzvollen, unermüdlichen Kämpfer über die Jahre hinweg schliesslich zu einem zermürbten Mann, der doch nicht so viel bewegen konnte, wie vormals angenommen wurde.

Zum jetzigen Zeitpunkt steht der letzte Teil der eingangs formulierten leitenden Fragestellung immer noch unbeantwortet im Raum: Welchen allgemeinen Wandel erfährt die Deutung der Schulreformbestrebungen der Helvetischen Republik rund um den Minister Stapfer durch die verschiedenen Epochen? Die Antwort auf diese Frage ist komplex und beginnt mit einer Gegenfrage: Wie lässt sich ein Wandel zwischen den Epochen ablesen, wenn eine historiographische Epoche – wie oben erklärt – nur begrenzt als einheitlich angesehen werden kann und es innerhalb einer Epoche zu kontroversen Meinungen kommt? Dazu kommt, dass Deutungsstränge existieren, die sich durch mehrere Epochen hindurch ziehen. So kann man beispielsweise von einer Tradition katholischer Autoren sprechen, die sich ungeachtet zeitgenössischer

Tendenzen im Zusammenhang mit der neuen Rolle der Kirche im Bildungswesen eher kritisch zu den Reformbemühungen des Einheitsstaates äussern. Weiter ist mit Hilty, Rufer und Böning über drei Epochen hinweg eine „linke“ Fraktion am Werk, welche die Reformenbemühungen im erweiterten Sinne als Akt sozialer Gerechtigkeit versteht, diese deshalb vehement befürwortet und dabei die Regierung der Helvetischen Republik als Promotorin dieses Aktes hochleben lässt. Ist es also in Anbetracht derartiger Traditionslinien überhaupt möglich, von einem Wandel zu sprechen?

Die angeführten Beispiele widerlegen scheinbar die Annahme, wonach jede Zeit ihre spezifischen Geschichtsbilder hat. Trotzdem aber hat jede Epoche der Geschichtsschreibung doch auch ihre eigenen Merkmale und offenbart ein Stück Zeitgeist. Dieser wird nicht an einzelnen Deutungsfeldern erkennbar, sondern er ergibt sich erst, wenn man die verschiedenen Deutungsfelder kombiniert und die historiographischen Epochen global betrachtet: So folgt nach der tabuisierenden Restaurationsphase in der Regenerationszeit eine obsessive Fixierung auf den Sittenzerfall, die Stapfer und seine angestrebte Verbesserung der Bildung in einem durchwegs positiven Licht erscheinen lässt. In der Historiographie des jungen Bundesstaates führt das zeitgenössische Bedürfnis nach einer Verbesserung des Schulwesens in grossen Teilen zu grenzenloser Begeisterung für Stapfer und die Reformbestrebungen. Die Geschichtsschreibung der Zwischenkriegszeit lässt – im Rahmen ihrer Rückkehr zu altbewährter Schweizer Tradition – die Bildungsexperimente der Helvetischen Republik grösstenteils in einem differenzierten, zuweilen gar kritischen Licht erscheinen, während die Schulreformbemühungen in der Nachkriegszeit schlichtweg an historiographischer Relevanz verlieren. Die neueste Forschung schliesslich, gibt sich wiederum stark relativierend und stellt, durch eine postmoderne Desillusion geprägt, traditionelle Sichtweisen in Frage. Weitere fundamentale Entwicklungen drängen sich auf: Die Einzelperson vermag über Zeit in der Geschichte immer weniger zu bewirken und ihre Stärke wird entzaubert. Anfänglicher Enthusiasmus wird durch zunehmende Kritik bedrängt und muss schliesslich der Ernüchterung weichen. Ein anfangs freundliches Bild verdüstert sich. In diese Richtung bewegt sich die Deutung der Schulreformbemühungen der Helvetik, dies ist die allgemeine Tendenz.

Trotz der Herauskristallisierung eines Gesamtbildes, bleiben am Ende dieser Untersuchung gewisse Fragezeichen bestehen. Nicht nur die soziale und die ideologische Herkunft eines Autors haben einen Einfluss auf dessen Interpretation, sondern auch die wissenschaftliche Herkunft. Können Werke von Bildungshistorikern und Werke von Staatshistorikern tatsächlich miteinander gleichgesetzt und bedenkenlos kombiniert werden? Wäre es nicht sinnvoller, die beiden Richtungen der Geschichtsschreibung getrennt zu behandeln und abschliessend zu vergleichen? Tatsächlich wäre es im Sinne einer weiterführenden Untersuchung interessant zu sehen, ob und wie sich das Urteil über die Schulreformbemühungen der Helvetischen Republik in diesen beiden Teilgebieten der Historiographie unterscheidet. Dies würde wiederum Erkenntnisse zu den Mechanismen der Geschichtsschreibung liefern, aber sicherlich auch weitere Fragen aufwerfen. Im Kontext einer möglichen Unterteilung zwischen Bildungs- und Staatsgeschichte könnten weiterführende Untersuchungen auf dem Gebiet der Staatsgeschichte ausserdem zutage fördern, in welchem Verhältnis das Urteil der Schulreformbemühungen zum allgemeinen Urteil über die Helvetische Republik steht.

Zum Schluss stellt sich auch die Frage nach der Qualität des in der Arbeit untersuchten Materials, denn die Untersuchung ist nur so gut wie ihr Quellenkorpus. Es wäre durchaus denkbar, dass ein substantielles Werk aufgrund fehlender Bekanntheit nicht in die Quellensammlung integriert wurde. Dies ist eine potentielle Schwäche der vorliegenden Arbeit. Wie würde sich die Absenz eines wichtigen Werkes auf die Untersuchung auswirken? Jedes untersuchte Werk trägt das Seinige zum Endresultat bei. Es ist jedoch als eher unwahrscheinlich anzusehen, dass das Fehlen von einzelnen Werken den Grundcharakter des Resultats der Untersuchung massgeblich beeinträchtigen würde.

Das Ziel, einen kleinen Beitrag zum besseren Verständnis der Mechanismen der Geschichtsschreibung zu leisten, wurde nach Ansicht des Schreibenden erreicht. Abschliessend kann nämlich die Frage, ob eine historiographische Konzeption aus einer früheren Epoche in einer späteren zwangsläufig überholt ist, allgemein bejaht werden. Wie am Beispiel der katholischen und linken Autoren dargelegt wurde, vermögen sich zwar gewisse Ansätze über Zeit zu halten. Vereinzelt Konzeptionen wiederholen sich auch, wie dies das Beispiel von Wernle und Bütikofer zeigt. Beide

Autoren gehen mit einem zeitlichen Unterschied von rund 70 Jahren von der Existenz einer Bildungsöffentlichkeit aus. Diese Beispiele deuten auf ein Nein hin. Doch trotz ähnlichen Resultaten sind bei genauerem Hinsehen Herleitung und abgeleitete Konsequenzen nie die Gleichen. Geschichtsschreibung wird von Individuen und Zeitgeist geprägt und wiederholt sich nie auf eine identische Art und Weise; so wie dies auch die Geschichte selbst nie tut.

11. Bibliographie

11.1 Quellen

11.1.1 Gedruckte Quellen

Bohnenblust, Ernst, Geschichte der Schweiz, Erlenbach, 1974.

Böning, Holger, Revolution in der Schweiz. Die Helvetische Republik 1798-1803, Frankfurt a.M., 1985.

Bonjour, Edgar / Feller, Richard / Nabholz, Hans / Muralt, Leonard von, Geschichte der Schweiz, Bd. 2, Zürich, 1938.

Boucard, Louis, L'école primaire valaisanne à la fin du 18ième siècle et son histoire de 1798 à 1830, St. Maurice, 1938.

Bütikofer, Anna, Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern, 2006.

Dévaud, Eugène, L'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique 1798-1803, Freiburg i. Ü., 1905.

Dierauer, Johannes, Geschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Bd. 5, Gotha², 1922.

Dürrenmatt, Peter, Schweizer Geschichte, Zürich, 1963.

Frei, Daniel, Die Förderung des schweizerischen Nationalbewusstseins nach dem Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft, Zürich, 1964.

Guggenbühl, Gottfried, „Philipp Albert Stapfer“, in: Hürlimann, Martin (Hg.), Grosse Schweizer. Hundertzehn Bildnisse zur eidgenössischen Geschichte und Kultur, Zürich, 1938.

Hilty, Carl, Öffentliche Vorlesungen über die Helvetik, Bern, 1878.

Hunziker, Otto, Geschichte der Schweizerischen Volksschule, Zürich, 1881.

Klinke, Willibald, Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik 1798-1803, Zürich, 1907.

Luginbühl, Rudolf, Philipp Albert Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften 1766-1840. Ein Lebens- und Kulturbild, Basel, 1887.

Luginbühl, Rudolf, Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel, Basel, 1891.

Monnard, Charles, Geschichte der Eidgenossen während des 18. und der ersten Decenien des 19. Jahrhunderts, Bd. 3, Geschichten Schweizerischer Eidgenossenschaft, Bd. 13, Zürich, 1849.

Morel, Gall / Tschopp, Athanas, Geschichte der Schweiz für Schule und Volk, Luzern, 1836.

Oechsli, Wilhelm, Geschichte der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bd. 1, Staatsgeschichte der neuesten Zeit, Bd. 29, Leipzig, 1903.

Rohr, Adolf, Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris, Beiträge zur Aargauer Geschichte, Bd. 13, Baden, 2005.

Rufer, Alfred, „Helvetische Republik“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Neuenburg, 1927.

Sialm, Placidius, Das Unterrichts- und Erziehungswesen in den schwyzerischen Teilen der Kantone Waldstätten und Linth zur Zeit der Helvetik 1798-1803, Einsiedeln, 1945.

Spiess, Emil, Illustrierte Geschichte der Schweiz, Bd. 3, Einsiedeln 1961.

Stähelin, Andreas, „Helvetik“, in: Handbuch der Schweizer Geschichte, Bd. 2, Zürich, 1977.

Tillier, Anton von, Geschichte der Helvetischen Republik. Von ihrer Gründung im Frühjahr 1798 bis zu ihrer Auflösung im Frühjahr 1803, Bd. 1-2, Bern, 1843.

Wernle, Paul, Der Schweizerische Protestantismus in der Zeit der Helvetik 1798-1803, Bd. 1, Zürich, 1938.

Widmer, Sigmund, Illustrierte Geschichte der Schweiz, Zürich², 1968.

Zehender, Ferdinand, „Philipp Albrecht Stapfer (1766-1840) und die Volksschule zur Zeit der Helvetik und Mediation“, in: Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, Bd.2, o.O.,1882.

Zschokke, Heinrich, Historische Denkwürdigkeiten der helvetischen Staatsumwälzung, Winterthur, 1803-1805.

11.1.2 Archivalien

Archiv des Dekanats der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i.Ü., Aktenstück Nr. 540, 1937.

Archiv des Dekanats der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i.Ü., Aktenstück Nr. 750, 1946.

11.2 Literatur

11.2.1 Monographien

Blanke, Horst Walter, Historiographiegeschichte als Historik, Stuttgart, 1991.

Böning, Holger, Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803) - Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie, Zürich, 1998.

Bonjour, Edgar / Feller, Richard, Geschichtsschreibung der Schweiz. Vom Spätmittelalter zur Neuzeit, Bd. 2, Basel², 1979.

Bütikofer, Anna, Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern, 2006.

Eggl, Liliane, „Am Wendepunkt unserer vaterländischen Geschichte. Das Jahr 1798 und die Helvetik an den Erinnerungsfeiern von 1898 und 1948“, in: Simon, Christian (Hg.), Blicke auf die Helvetik, Dossier Helvetik, Bd. 5-6, Basel, 2000.

Kurt, Ronald, Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung, Konstanz, 2004.

Luginbühl, Rudolf, Philipp Albert Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften 1766-1840. Ein Lebens- und Kulturbild, Basel, 1887.

Pastor, Ludwig, Geschichte der Päpste seit dem Ausgang des Mittelalters, Bd. 4, Freiburg, i.Br., 1906.

Raphael, Lutz, Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart, München, 2003.

Rohr, Adolf, Philipp Albert Stapfer - Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien Régime zur Revolution (1766-1798), Bern, 1998.

Römer, Jonas, Revolution und Tradition. Die Helvetische Revolution in der Schweizer Geschichte und Geschichtsschreibung, Genf, 2004.

Scheuerl, Hans, Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss, Stuttgart, 1985.

Simon, Christian, „Die Helvetik als Revolution in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft“, in: Tobler, Hans Werner (Hg.), Die Helvetik und ihre Folgen, Zürich, 1998.

Simon, Christian, „Die Helvetik in der nationalen Historiographie“, in: Simon, Christian (Hg.), Blicke auf die Helvetik, Dossier Helvetik, Bd. 5-6, Basel, 2000.

Simon, Christian, Historiographie. Eine Einführung, Stuttgart, 1996.

Strickler, Johannes / Rufer, Alfred, Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik, 16 Bde., Bern und Freiburg i.Ü., 1886-1966.

11.2.2 Zeitschriftenartikel

Luminati, Michele, „Die Helvetische Republik im Urteil der schweizerischen Geschichtsschreibung“, in: Zeitschrift für Neuere Rechtsgeschichte, Bd. 5, Wien, 1983.

11.2.3 Artikel aus Nachschlagewerken

Bonjour, Edgar, „Dierauer, Johannes“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 3, Basel, 2004.

Brunner, H., „Klinke, Willibald“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Neuenburg, 1927.

Egger, Franz, „Stähelin, Andreas“, in: Historisches Lexikon der Schweiz. Unveröffentlichter Beitrag.

Fankhauser, Andreas, „Helvetische Republik“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 6, Basel, 2007.

Feller, Richard, „Historiographie der Schweiz“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Neuenburg, 1927.

Fink, Paul, „Dürrenmatt, Peter“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Basel, 2005.

O.A. „Zehender, Ferdinand“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 7, Neuenburg, 1934.

Reymond, Maxime, „Monnard, Charles“, in: Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 5, Neuenburg, 1929.

Ruloff, Dieter, „Frei, Daniel“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 4, Basel, 2005.

Taddey, Gerhard, „Ultramontanismus“, in: Lexikon der Deutschen Geschichte, Stuttgart³ 1998.

Tribolet, Hans, „Zschokke, Heinrich“, Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. 7, Neuenburg, 1934.

Walter, François, „Geschichte“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 5, Basel, 2006.

Weber, Marie-Thérèse, „Dévaud, Eugène“, in: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 3, Basel, 2004.

11.2.4 Elektronische Ressourcen

<http://www.fb10.uni-bremen.de/lehrpersonal/boening.aspx>.

Konsultiert am 23. Juli 2008.

Kreis, Georg, „Bonjour, Edgar“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27020.php>. Konsultiert am 9. Juli 2008.

Rütte, Hans von, „Rufer, Alfred“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27098.php>. Konsultiert am 4. März 2008.

Schmid, Bruno, „Bohnenblust, Ernst“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27019.php>. Konsultiert am 28. März 2008.

Stadler, Peter, „Guggenbühl, Gottfried“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27063.php>. Konsultiert am 27. März 2008.

Summermatter, Stefanie, „Luginbühl, Rudolf“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D32164.php>. Konsultiert am 4. März 2008.

Walter, François, „Die Geschichtsschreibung seit 1950“, in: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8271-3-8.php>. Konsultiert am 15. Februar 2008.