

Fuchs

**Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven
in der Helvetischen Republik**

Studien zur Stapfer-Schulenquôte von 1799

herausgegeben von

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

In dieser Reihe sind erschienen

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

Tröhler, Daniel; Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquôte 1799.
Bad Heilbrunn 2014.

weitere Bände in Vorbereitung

Markus Fuchs

Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

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

Die vorliegende Arbeit wurde 2013 unter dem Titel „Über Schule schreiben. Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1799 in der Helvetischen Republik“ als Dissertation zur Erlangung des Titels Doctor Philosophiae (Dr. phil.) von der Philosophisch-Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern angenommen.

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

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

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

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

Bildnachweis Umschlag: Das Bild zeigt einen Auszug aus der Antwortschrift des Lehrers Jean Daniel Détraz aus
St. Saphorin. Bundesarchiv (BAR) B0 1000/1482, Nr. 1442, fol. 22v.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.
Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2032-5

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Vorwort..... | 8 |
| 1 Einleitung..... | 9 |
| 1.1 Stapfers Schul-Enquête..... | 10 |
| 1.2 Forschungsfeld Schul-Enquête..... | 11 |
| 1.3 Lehrerinnen- und Lehrermeinungen im Fokus..... | 13 |
| 1.4 Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der bildungshistorischen Forschung ... | 14 |
| 1.5 Fragestellung..... | 16 |
| 1.6 Vorgehen..... | 18 |
| 2 Säkularisierung der Erziehung im 18. Jahrhundert..... | 21 |
| 2.1 Empirisches Erziehungskonzept im 17. Jahrhundert..... | 21 |
| 2.2 Die französische Aufklärung als Katalysator für die Empirie..... | 25 |
| 2.3 Rezeption der Enzyklopädie in der Schweiz..... | 28 |
| 2.4 Kirchlich geprägte Schulen in der Eidgenossenschaft..... | 30 |
| 2.5 Staatspolitische Dimension der Erziehung..... | 32 |
| 2.5.1 Der Staat als Förderer allgemeiner Glückseligkeit..... | 32 |
| 2.5.2 Von der Ständeordnung zur repräsentativen Demokratie..... | 34 |
| 3 Vorhelvetische Erziehungsdiskurse..... | 37 |
| 3.1 Philanthropen – Menschenfreundlichkeit und Kindersinn..... | 37 |
| 3.1.1 Philanthropismus in der Praxis – Philanthropin Marschlin..... | 41 |
| 3.1.2 Bahrds philanthropinischer Erziehungsplan..... | 44 |
| 3.1.3 Frühes Ende des Philanthropins Marschlin..... | 46 |
| 3.2 Erziehung zu bauernständischem Wohlstand – Kleinjoggs Ökonomie..... | 47 |
| 3.2.1 Agrarische Innovationen ohne Gelehrsamkeit..... | 48 |
| 3.2.2 Bauer und Prinz – Standestreue und gegenseitiger Respekt..... | 49 |
| 3.2.3 Kleinjoggs moralische Schulkritik..... | 50 |
| 3.2.4 Hans Caspar Hirzels Vorstellung einer erspriesslichen Ständeordnung...52 | |
| 3.3 Patriotismus..... | 53 |
| 3.3.1 Kosmopolitanismus – Iselins Patriotismus..... | 54 |
| 3.3.2 Fortschritt der Nation..... | 56 |
| 4 Erziehungskonzepte in der Schweiz um 1800..... | 59 |
| 4.1 Schulreformpläne am Ende des Ancien Régimes..... | 59 |
| 4.1.1 Von Bonstetten..... | 60 |
| 4.1.2 Tanner..... | 65 |
| 4.1.3 Condorcet..... | 68 |
| 4.2 Helvetische Schulreformpläne..... | 71 |
| 4.2.1 Beispiel eines publizierten Reformplans..... | 74 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5 | Staat und Schule in der Helvetischen Republik..... | 77 |
| 5.1 | Entstehung der Helvetischen Republik..... | 77 |
| 5.2 | Politische Strukturen und Verhältnisse in der Helvetischen Republik..... | 80 |
| 5.2.1 | Territoriale Grenzen..... | 80 |
| 5.2.2 | Akteure der helvetischen Verwaltung..... | 82 |
| 5.2.3 | Der Umgang mit der alten Elite..... | 86 |
| 5.2.4 | Das Verhältnis zwischen Staat und Kirche..... | 87 |
| 5.3 | Gesetzliche Grundlage der helvetischen Bildungspolitik..... | 94 |
| 5.3.1 | Lehrerinnen und Lehrer in der helvetischen Verfassung..... | 96 |
| 5.3.2 | Verfassungskatechismus der Helvetischen Republik..... | 97 |
| 5.3.3 | Das provisorische Schulgesetz vom 24. Juli 1798..... | 100 |
| 5.3.4 | Gesetzesvorschlag für die niederen Schulen..... | 103 |
| 5.4 | Umsetzung der politischen Vorgaben..... | 106 |
| 5.4.1 | Neue Akteure für das helvetische Schulwesen..... | 106 |
| 5.4.2 | Ernennung und Eröffnung der Erziehungsräte..... | 107 |
| 5.4.3 | Instruktionen für Erziehungsräte und Inspektoren..... | 112 |
| 6 | Das helvetische Erziehungswesen im Pressediskurs..... | 119 |
| 6.1 | Helvetisches Volksblatt..... | 120 |
| 6.1.1 | Erziehungsdiskurs..... | 122 |
| 6.1.2 | Schulreform zum richtigen Zeitpunkt..... | 124 |
| 6.2 | Verbreitung der Zeitungen – Zschokkes Schweizerbote..... | 125 |
| 6.3 | Annalen..... | 128 |
| 7 | Quellenkritik zur Schul-Enquête..... | 131 |
| 7.1 | Rücklauf der Antworten..... | 132 |
| 7.2 | Unvollständige Quellenlage in katholischen Kantonen..... | 133 |
| 7.2.1 | Luzern..... | 133 |
| 7.2.2 | Freiburg..... | 134 |
| 7.2.3 | Lugano und Bellinzona..... | 135 |
| 7.2.4 | Wallis..... | 135 |
| 7.3 | Authentizität der Quellen..... | 137 |
| 7.4 | Ausschliessliche Berücksichtigung der Antworten von Lehrpersonen..... | 138 |
| 8 | Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven..... | 141 |
| 8.1 | Institutionelle Organisation..... | 143 |
| 8.1.1 | Unterrichtsbesuch..... | 143 |
| 8.1.2 | Raumnot, Schulhäuser, Schulwohnungen, Schulstuben..... | 155 |
| 8.2 | Unterrichtsspezifisch-didaktische Themen..... | 162 |
| 8.2.1 | Einführung eigener Methoden..... | 162 |
| 8.2.2 | Disziplin und Strafen..... | 165 |
| 8.2.3 | Schulfächer..... | 169 |
| 8.2.4 | Lernerfolg und Schülermotivation..... | 181 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 8.3 | Lehrperson | 185 |
| 8.3.1 | Lehrerinnenperspektiven?..... | 185 |
| 8.3.2 | Professionalisierung..... | 187 |
| 8.3.3 | Unbefriedigende Lohnsituation | 196 |
| 8.3.4 | Fehlende Anerkennung..... | 201 |
| 8.3.5 | Arbeitsbelastung und Gesundheitsprobleme | 205 |
| 8.4 | Politische Ansichten..... | 207 |
| 8.4.1 | Befürworter der neuen Regierung | 209 |
| 8.4.2 | Gleichheitsgedanke..... | 214 |
| 8.4.3 | Lokale Auseinandersetzungen..... | 217 |
| 8.4.4 | Tagespolitische Themen | 220 |
| 9 | Fazit..... | 223 |
| 10 | Anhang..... | 231 |
| 10.1 | Deutschsprachiger Fragebogen der Schul-Enquête von 1799 | 231 |
| 10.2 | Französischsprachiger Fragebogen der Schul-Enquête von 1799 | 235 |
| 10.3 | Beispiel einer Antwortschrift auf die Schul-Enquête aus Erstfeld | 239 |
| 10.4 | Provisorisches Schulgesetz vom 24. Juli 1798 | 247 |
| 10.5 | Publikationsorgane in der Helvetischen Republik | 249 |
| 10.6 | Ausgewählte Lehrerantworten | 251 |
| 10.6.1 | Erstfeld – Johann Joseph Mutter | 251 |
| 10.6.2 | Lützelflüh – Christen Siegenthaler..... | 252 |
| 10.6.3 | Langenbruck – M. Schneider..... | 253 |
| 10.6.4 | Signau – Christen Leemann..... | 254 |
| 10.6.5 | Kappelen – Bendicht Arn | 255 |
| 10.6.6 | St. Saphorin – Jean Daniel Détraz | 255 |
| 10.6.7 | Glarus reformiert – Jacob Steinmüller..... | 256 |
| 11 | Literaturverzeichnis | 259 |
| 11.1 | Ungedruckte Quellen | 259 |
| 11.1.1 | Bundesarchiv Bern – BAR | 259 |
| 11.1.2 | Staatsarchiv Aargau – StAAG..... | 259 |
| 11.1.3 | Staatsarchiv Freiburg – StAFR..... | 259 |
| 11.1.4 | Staatsarchiv Luzern – StaLU | 260 |
| 11.2 | Gedruckte Quellen | 260 |
| 11.3 | Darstellungen/Sekundärliteratur | 262 |
| 11.4 | Lexika und Enzyklopädien..... | 267 |
| 11.5 | Internetquellen | 267 |
| 12 | Abbildungen..... | 269 |
| 13 | Ortsregister..... | 270 |

Vorwort

Der vorliegende Text ist im Rahmen des SNF-Editionsprojekts „*Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertungen der Stapfer-Enquête von 1799*“ als Dissertation entstanden. Bereits vor dem eigentlichen Start des Projekts im Spätsommer 2009 befasste ich mich mit der lokalen Schulwirklichkeit der Helvetischen Republik. Professor Fritz Osterwalder motivierte mich nach Erlangung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen eine Dissertation über die Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven um 1800 zu verfassen. In zahlreichen Gesprächen über das Bildungswesen der Helvetischen Republik konnte ich von seinem reichhaltigen Wissen sehr profitieren und schätzte die wertvollen Ratschläge. Für diese wichtige Unterstützung danke ich Fritz Osterwalder herzlich.

Das Forschungsprojekt, welches sich zum Ziel setzt, die gesamten Antworten der Schul-Enquête von 1799 zu edieren, wird von den Professoren Fritz Osterwalder, Heinrich-Richard Schmidt, Daniel Tröhler und Alfred Messerli geleitet. Zusammen mit den Doktorierenden Jens Montandon, Ingrid Brühwiler und Peter Büttner erarbeiteten wir die nötigen forschungsrelevanten Grundlagen und legten die Editionsrichtlinien fest. Für die Transkriptionen konnten wir auf die Mithilfe von zahlreichen studentischen Hilfskräften zählen. Da das Editionsprojekt nach Kantonen gestaffelt vorangebracht wird, konnte leider nur ein kleiner Teil der im Rahmen des Projekts entstandenen Transkriptionen für die Dissertation verwendet werden. Daher war es notwendig, die rund 2500 Antwortschriften minutiös nach Lehrerzitaten zu durchforsten und eigene Transkriptionen zu erstellen. Diese Arbeiten waren sehr aufwändig, zahlten sich aber schliesslich aus, da danach auf einen gut geprüften und kritisch aufbereiteten Quellenkorpus zurückgegriffen werden konnte.

Meinen Dank möchte ich allen am Projekt beteiligten Personen aussprechen. Erste Forschungsergebnisse konnten alljährlich vor einem internationalen Fachpublikum präsentiert und diskutiert werden. Die lehrreichen und kritischen Rückmeldungen regten jeweils zum Überdenken des Textes an, wofür ich den Teilnehmenden danken möchte. Fachliche Diskussionen fanden aber auch zwischen Linsencurry, Feierabendier und Pizza Napoli statt, zwischen Muesmatt- und Zähringerstrasse. Diese munteren Stunden möchte ich ebenso wenig missen wie die nach ermüdendem Quellenstudium gefundenen Trouvaillen in den Tiefen der Schul-Enquête. Vielen Dank für die wichtigen Impulse, die ich auf ganz unterschiedliche Weise erhalten habe. Für das genaue Lektorat danke ich Martin Stohler.

Ganz besonders danken möchte ich an dieser Stelle meinen Eltern Käthi und Richard Fuchs-Zai. Schon lange wussten sie um meine Freude an der Forschung und haben mich jederzeit mit allen Mitteln unterstützt. Schliesslich möchte ich eine Person erwähnen, deren geduldiges und kritisches Mitdiskutieren unverzichtbar für diese Arbeit war. Mit meiner Frau Angela Mattli führte ich beim Kochen, Wandern, auf Reisen, am Telefon, beim Aareschwimm und bei unzähligen weiteren Gelegenheiten Gespräche über die Dissertation und möchte ihr dafür von ganzem Herzen danken! Der kleine Sonnenschein Emil musste frisch auf dieser Welt bereits Papas wildes Tastengeklapper mitanhören. Danke auch dir!

1 Einleitung

„BÜRGER MINISTER! Sehr willkommen mußte mir die Aufforderung jener Fragen, über den Zustand der Schulen seyn, als ich eben im Begriffe war, eine derartige Schrift zu verfertigen darinn die ganze Lage derselben zu schildern, und die freylich von Anfang an, eben nicht viel Angenehmes für mich gehabt: Als mir unerwartet vom B. Stadthalt. jene Aufforderung zugeschikt wurde. Um wie viel freudiger mußte es für mich nun seyn, selbst darzu aufgefordert zu werden, da ich sonst leicht nacher wieder muthlos geworden wäre, und solches unterlaßen habe, Dieser Aufforderung nur gemäs, will ich das Thema in seine Bestandtheile detailliren.“¹

Im Frühjahr 1799 gelangte der Diessenhofer Schullehrer Andreas Forster mit diesen Worten an Philipp Albert Stapfer. Lehrer Forster wollte dem helvetischen Minister der Künste und Wissenschaften über die schulische Situation vor Ort Bericht erstatten.² Seine Absicht kam nicht von ungefähr: Schliesslich bekräftigten die politischen Verantwortungsträger der seit einigen Monaten bestehenden Helvetischen Republik, dass dem öffentlichen Unterricht und somit den Lehrpersonen grosse Bedeutung für eine prosperierende Zukunft des revolutionären Staates beigemessen werde. Der seit zehn Jahren im Schulunterricht tätige Diessenhofer Lehrer war gewillt, aus eigenem Antrieb einen Schulbericht zu verfassen. Offenbar bereitete ihm das Verschriftlichen seiner Ideen allerdings Mühe und die Motivation für das Anliegen drohte zu schwinden. Forster war deshalb froh, von Stapfer offiziell zur Fortsetzung seiner Absicht aufgefordert worden zu sein. Die gemachten Beobachtungen konnten entlang eines strukturierten Fragebogens festgehalten werden. Besonders erfreut war Forster über den Umstand, dass er als Auskunftsperson zum Schulwesen überhaupt etwas mitteilen durfte.

Bereits in diesem kurzen Zitat ist eines der wesentlichen politischen Merkmale der Helvetischen Republik erkennbar: Der Einbezug von Personen, Gruppen und Ansichten des gesamten schweizerischen Territoriums sollte dem in der Verfassung verbrieften Prinzip der Gleichheit gerecht werden. Die Partizipation an politischen Prozessen bestand damit nicht lediglich in der aktiven Teilnahme an Urversammlungen, wo Wahlmänner gewählt wurden, sondern auch in der Berücksichtigung der Stimmen bislang ignorierte Bevölkerungsschichten. Den Lehrpersonen sollte der Zugang zu fachlichen Diskussionen geöffnet werden, die zuvor im abgeschlossenen Kreis einiger gebildeter Geistlicher stattgefunden hatten. Lehrer Forsters Absicht, den für das Schulwesen verantwortlichen Minister über die Diessenhofener Schulverhältnisse zu informieren, ist ein Indiz dafür,

¹ BAR B0 1000/1483, Nr. 1456, fol. 179–181v.

² Der Stapfer-Biograph Adolf Rohr verwendet den Begriff „*Minister des öffentlichen Unterrichts*“ (Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Eine Biographie. Im alten Bern vom Ancien régime zur Revolution (1766–1798), Bern 1998, S. 307), wie Stapfers Position im Protokoll des Direktoriums vom 2. Mai 1798 beschrieben wird. (Strickler, Johannes/Rufer, Alfred (Hg.): Aktensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik [ASHR] (1798–1803), 16 Bde., Bern 1886–1911/Freiburg i. Ue. 1940–1966, Bd. 1, S. 677.). In der Helvetischen Verfassung ist die Rede vom „*Minister der Wissenschaften, schönen Künste, der öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen*.“ (ASHR, Bd. 1, S. 581). Stapfer selbst teilte am 10. Mai 1798 aus Paris dem Direktorium mit, „*die Stelle eines Ministers der Künste und Wissenschaften, der öffentlichen Gebäude, Brücken und Strassen*“ anzunehmen (Luginbühl, Rudolf: Ph. Alb. Stapfer. Helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766–1840). Ein Lebens- und Kulturbild, Basel 1887.).

dass die Lehrpersonen der Helvetischen Republik sich ihrer beruflich-spezifischen Perspektiven bewusst waren und sich damit als Teil der öffentlichen Gesellschaft wahrnahmen und einbringen wollten. Für den Diessenhofener Lehrer bildete die Schul-Enquête des Ministeriums der Künste und Wissenschaften einen Katalysator, um seine Ansichten über die schulische Situation vor Ort kundzutun. Ziel dieser Arbeit ist es, diese Partizipationsmöglichkeit einer entstehenden Berufsgruppe zu untersuchen. Wie sich zeigen wird, nahmen die Adressaten der Umfrage diese Möglichkeit wahr und geben uns ein gedankliches Panorama über ihre beruflichen und persönlichen Perspektiven im Frühjahr 1799.

1.1 Stapfers Schul-Enquête

Das Erstaunen musste gross gewesen sein, als im Februar 1799 aus allen Bergtälern, Dörfern und Städten der Helvetischen Republik tausende Briefe beim Minister der Künste und Wissenschaften in der Hauptstadt Luzern eintrafen. Diese Briefe bildeten die Antworten auf den von Philipp Albert Stapfer versandten Fragebogen, der „über den Zustand der Schulen“ des jungen Staates Aufschluss geben sollte. Rund 60 Fragen waren an alle Lehrerinnen und Lehrer der deutsch- und französischsprachigen Schulen gerichtet.³ Schliesslich sammelten sich knapp 2500 Antwortschriften beim Ministerium des öffentlichen Unterrichts an. Die Antworten der Umfrage geben Einblick in die Stuben der dörflichen und städtischen Schulen am Ende des Ancien Régimes. Verschiedene Facetten des Unterrichts, wichtige Akteure des Schulwesens, pädagogische Reformbestrebungen und Strömungen, aber auch die Auseinandersetzung mit der neuen politischen Ordnung und den ökonomischen Veränderungen sind dabei inmitten eines revolutionären Kontexts erkennbar.

Für das Gebiet der heutigen Schweiz bedeutete diese Umfrage zwar kein Novum. Die Reichweite der Befragung umfasste jedoch eine bis zu diesem Zeitpunkt nie dagewesene Dimension.⁴ Auf der Basis der „einen und untheilbaren Helvetischen Republik“⁵ war es möglich, über die früheren kantonalen Grenzen hinaus Umfragen zu organisieren. Damit erhielt die Schul-Enquête den Status der frühesten gesamtschweizerischen sozialwissen-

³ Es sind nur deutsch- und französischsprachige Umfragebogen bekannt. Der Regierungsstatthalter des Kantons Lugano, Buonvicini, schrieb am 2. Dezember 1798 an Stapfer: „*J'attends avec impatience vos instructions pour les Conseillers, et Inspecteurs en langue Italienne ainsi que toutes les pieces, que vous aurez la bonté de nous adresser dorénavant sur des objets semblables.*“ (BAR 1448, fol. 146). Die Instruktionen an die Erziehungsräte beinhalteten am Schluss des Textes die Fragen der Schul-Enquête. Stapfer erhielt am 5. Januar 1799 von dem Direktorium die Druckerlaubnis für die Instruktionen (BAR 1423, fol. 52 [Hinweis von P. Büttner]). Am 6. Januar schreibt Buonvicini Stapfer erneut, dass ihm die Instruktionen doch zumindest in französischer Sprache zugestellt würden: „[...] *mais sera-t-il du moins possible de les [Instruktionen] avoir en François? Croyez moi, Citoyen Ministre; les traductions de l'Allemand me mettent toujours dans un fort embarras, et je le serois encore plus à l'égard de cet ouvrage, dont je voudrais bien connaître, et goûter le fond, et l'esprit, puisqu' étant nécessaire d'en faire une espèce de réfontes pour en tirer un extrait, et l'adapter à nos circonstances locales, à nos besoins, au génie, et au caractère du peuple, je désire être assuré, qu'on n'y fasse essentiellement aucune altération; alors les bons effets, que je m'en promets, ne pourront plus manquer.*“ (BAR 1448, fol. 134). Es ist nicht davon auszugehen, dass dies tatsächlich geschah. Von diesem Umstand war auch der Kanton Bellinzona betroffen. Dies könnte ein Grund für die Nichtexistenz der Tessiner Antwortbogen sein.

⁴ Weitere Schulumfragen sind aus dem Kurfürstentum Hannover (ab 1730er Jahre) und Münster (1788) bekannt. Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2010, S. 314f.

⁵ ASHR, Bd. 1, S. 630.

schaftlichen Untersuchung. In Zürich wurde 1770/71 von der Moralischen Gesellschaft eine grosse Schulumfrage initiiert. Dort erhielten die Landgeistlichen des Kantons die Fragebogen zugesandt.⁶ In der Republik Bern waren bei der 1764 erhobenen sogenannten Armenenenquête vereinzelt erzieherische Themen gefragt. Auch die 1780 im Berner Kapitel durchgeführte Pfarrer-Enquête über den Religionszustand beinhaltete schulische Themen.⁷

Gegenüber dieser früheren Umfragen unterschied sich die sogenannte Stapfer-Enquête in einem Punkt massgeblich: Die Umfrage war an die Lehrerinnen und Lehrer gerichtet. Üblicherweise wurden in den anderen Befragungen die Pfarrer um ihre Auskünfte gebeten. Zwar meldeten sich bereits in der Zürcher Schulerhebung von 1715 vereinzelt Schulmeister zu Wort. Die Fragen waren aber nicht explizit an die Lehrpersonen gerichtet.⁸ Stapfer hingegen verlangte ausdrücklich eine Beantwortung des Fragebogens durch die Lehrpersonen.⁹ Diese Besonderheit wurde in der Forschung bislang zu wenig berücksichtigt. Die Lücke soll mit der vorliegenden Arbeit geschlossen und damit auch ein veränderter Fokus auf die Schul-Enquête gerichtet werden.

1.2 Forschungsfeld Schul-Enquête

Es sind einige Spuren vorhanden, die aufzeigen, dass die Schul-Enquête bereits einer zeitgenössischen Bearbeitung unterzogen worden ist. Eindeutige Hinweise, die eine systematische Auswertung nahelegen, fehlen allerdings.¹⁰ Es ist darum wohl kaum verfehlt zu behaupten, dass die grossräumig erhobenen Daten von 1799 mittlerweile häufiger durch die Hände von Historikerinnen und Historikern gegangen sind, als dies im relativ kleinen Ministerium Stapfers überhaupt möglich war.¹¹ Für eine grössere Zahl bildungshistorischer Untersuchungen – mehrheitlich mit einer kantonal umgrenzten Fragestellung – diente die Umfrage als Ausgangspunkt und Steinbruch.¹² Eine der frühesten histori-

⁶ Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*, Heilbrunn 2006.

⁷ Wyss, Beat: *Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Regime bis zur Regeneration*, Bern 1978, S. 105.

⁸ Berner, S. 314.

⁹ Fuchs, Markus: *Der rationale Staat und seine bürokratischen Grenzen. Philipp Albert Stapfer auf der Suche nach den Antworten der Luzerner Schul-Enquête*, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Jg. 16, Nr. 2, Zürich 2010, S. 126f.

¹⁰ Steinmüller, Johann Rudolf (Hg.): *Helvetische Schulmeister-Bibliothek*, Bd. 1, St. Gallen 1801, S. 19–60; S. 314–335; S. 351; BAR 1460, fol. 84–85.

¹¹ Abt, Siegfried: *Johann Rudolf Fischer von Bern. Eine historisch-pädagogische Studie*, Frauenfeld 1882, S. 35–46.

¹² Schmidt, Heinrich Richard: *Volksbildung in Mitteleuropa im Spiegel der Stapferschen Enquête von 1799*, in: Hanno Schmitt et al. (Hg.), *Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung*, Bremen 2011, S. 19–42. Siehe zum Forschungsstand der Schul-Enquête auch: Grunder, Hans-Ulrich: *Stapfers Enquête und das helvetische Schulprogramm*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20. Jg., Bd. 3, Freiburg 1998, S. 348–365. Schmidt und Grunder listen die wichtigsten Untersuchungen auf, die hier noch teilweise ergänzt wurden: Schmidt, Heinrich Richard (Hg.): *Worber Geschichte*, Bern 2005; Eigenmann, Ines: *Brachland für Bildung? Das Schulwesen in den Distrikten Frauenfeld und Tobel zur Zeit der Helvetik*, in: Beat Gnädinger (Hg.), *Abbruch – Umbruch – Aufbruch. Zur Helvetik im Thurgau*, Frauenfeld 1999, S. 113–128; Weissleder, Martin: *Der relative Schulbesuch im Jahre 1799 in den Schulen der Kirchgemeinde Reichenbach*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für*

schen Arbeiten über das Schulwesen der Helvetischen Republik ist die von André Gindroz 1853 herausgegebene Schulgeschichte des Kantons Waadt.¹³ Obwohl Gindroz darin eine sehr ausführliche Analyse von Stapfers Schulgesetz, der Einsetzung der Erziehungsräte und der verwendeten Lehrmittel vornahm, besteht kein direkter Bezug zur Schul-Enquête. Es scheint, dass er die in Bern liegenden Quellen für seinen Text nicht konsultiert hatte.

Der Fokus früherer historischer Untersuchungen zur Schul-Enquête lag normalerweise auf den vier thematisch gruppierten Fragesträngen der Umfrage: Lokalverhältnisse, Unterricht, Personalverhältnisse und ökonomische Verhältnisse. Die Forschenden nutzten meistens die bereits von Stapfer vorgegebenen thematischen Kategorien für lokal oder kantonal begrenzte Gesamtschau des helvetischen Schulwesens. Diese integrale thematische Herangehensweise lieferte für sozialhistorische Untersuchungen wichtiges Datenmaterial. Das Augenmerk dieser Untersuchungen lag mehrheitlich auf vergleichbaren

Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Bd. 3, Freiburg 1994, S. 368–386; Wicki, Hans: Staat, Kirche, Religiosität. Der Kanton Luzern zwischen barocker Tradition und Aufklärung, Luzern/Stuttgart 1990; Bossard, Carl: Bildungs- und Schulgeschichte von Stadt und Land Zug. Eine kulturgeschichtliche Darstellung der zugerischen Schulverhältnisse im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne, Zug 1984; Böning, Holger: Heinrich Zschokke und sein „*Aufrichtiger und wohlerehrender Schweizerbote*“. Die Volksaufklärung in der Schweiz, Bern 1983; Vonlanthen, Hugo: Geschichtlicher Abriss der deutschsprachigen Lehrerbildung im Kanton Freiburg, in: Beitrag zur Heimatkunde des Sensebezirks, Jg. 51, Freiburg 1981, S. 157–174; Landolt, Hermann: Die Schule der Helvetik im Kanton Linth, 1798–1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert, Zürich 1973; Grosser, Hermann: Die Appenzell-innerrhodischen Antworten über das Schul- und Kirchenwesen auf die Rundfragen von 1799, in: Innerrhoder Geschichtsfreund 18 (1973), S. 48–85; Haas, Leonhard: Die Innerschweiz in den Enquêtes der Helvetik, in: Der Geschichtsfreund 124 (1971), S. 508–530; Grosser, Hermann: Das Schulwesen von Appenzell Innerrhoden, in: Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen, Jg. 48, Glarus 1962, S. 7–65; Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois, Lausanne 1952; Grosser, Hermann: Der Zustand der Schulen und deren Verbesserungen in Appenzell Innerrhoden zur Zeit der Helvetik (1798–1803), Appenzell 1944; Leuthold, Rolf: Der Kanton Baden 1798–1803, Aarau 1934; Jörin, Ernst: Der Aargau 1798–1803. Vom bernischen Untertanenland zum souveränen Grosskanton, Aarau 1929; Merz, Rudolf: Die Landschulen des alten Murtenbiets, Freiburg 1928; Weber, Leo: Die Schulzustände zur Zeit der Helvetik. Mit besonderer Berücksichtigung des Kantons Solothurn, Solothurn 1921; Abegg, Gottfried: Gedenkblätter zur Fünfzigjahr-Feier der zugerischen Kantonsschule. Geschichte der Kantonsschule nebst Beiträgen zur Statistik der Schule von 1861–1911, Zug 1911, Beilage Nr. 1–4; Kreis, Hans: Die Grafschaft Baden im 18. Jahrhundert, Zürich 1909; Ochsner, Martin: Die schwyzerischen Schulberichte an Minister Stapfer, in: Mitteilungen des Historischen Vereins des Kantons Schwyz 20 (1909), S. 205–310; Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798–1803), Zürich 1907; Schneider, Ernst: Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts, Bern 1905; Boucard, Louis: L'école primaire valaisanne à la fin du 18e siècle et son histoire de 1798 à 1830, Freiburg 1905; Meyer, Paul: Die Staldenschule. Ein Beitrag zur Geschichte der stadtbernischen Primarschulen, Bern 1904; Gimmi, Walther: Das Volksschulwesen in den Jura-Kantonen am Ende des 18. Jahrhunderts, in: Franz August Stocker (Hg.), Vom Jura zum Schwarzwald, Bd. 9, 1892, S. 44–56, 89–100, 161–185; Widmer, Johann Jakob: Das thurgauische Volksschulwesen während der Helvetik 1798–1803, Frauenfeld 1890; Heer, Gottfried: Geschichte des glarnerischen Volksschulwesens, in: Jahrbuch des historischen Vereins des Kantons Glarus 18 (1881), S. 11–167 und 19 (1882), S. 169–338; Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschulen in gedrängter Darstellung mit Lebensrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart, Zürich 1881; Durrer, Josef: Die Schulen in den Urkantonen im Jahre 1799, Bern 1879; Heuer, Albert: Schulgeschichte von Burgdorf. Ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Schulwesens, Burgdorf 1874; Morf, Heinrich: Zur Biographie Pestalozzi's, Bd. 1, Winterthur 1868.

¹³ Gindroz, André: Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vaud, Lausanne 1853.

Aspekten des Lehrplans, der Schulorganisation, der Beschulung oder der Lehrmittel. Dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Umfrage selber zu Wort kommen und ihre persönlichen Sichtweisen zum Schulwesen implizit und explizit äusserten, fand keine spezielle Erwähnung.

1.3 Lehrerinnen- und Lehrermeinungen im Fokus

Die Schul-Enquête stellt aus mehreren Gründen eine besondere Quelle für die Bildungsgeschichte dar. In ihrer Fülle, Regelmässigkeit, aber auch durch ihr frühes Auftreten bildet sie eine einzigartige Sammlung von Lehrerzitaten. Die Zitate bieten einen direkten Zugang zu einem der wichtigsten Akteure des Schulwesens. Am Ende von Stapfers Fragebogen wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert ihre individuellen Anliegen anzufügen. Sie wurden ermutigt, eigene, frei entwickelte Überlegungen einzusenden: „*Den Beantwortungen dieser Fragen können nach Belieben noch allerley Anmerkungen und Nachrichten beygefügt werden.*“¹⁴ Diese Anmerkungen legen offen, welches Themen und Probleme der Lehrerinnen und Lehrer um 1800 waren. Die Lehrpersonen konnten unabhängig von den vorausgehenden Fragen ihre eigenen Sichtweisen auf die Schule und ihren Beruf mitteilen. Tatsächlich nutzten die Lehrerinnen und Lehrer diese Möglichkeit der Meinungsäusserung: Rund 18.6% (424) der Antwortbogen sind mit zusätzlichen Bemerkungen von Lehrpersonen versehen. Diese persönlichen Kommentare geben Einblick in die berufsspezifischen Themenfelder, welche von den Lehrerinnen und Lehrern der Helvetischen Republik als erwähnenswert empfunden wurden. Sie präzisieren und relativieren die vorher gemachten Antworten und eröffnen die Sicht auf Positionierungen gegenüber Regierung, Reformen oder Religion. Damit erhielt die Schul-Enquête nebst ihrem grossen quantitativen Korpus eine zusätzliche qualitative Dimension, der hier die hauptsächliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Die Erforschung dieser frei artikulierten Äusserungen bildet das Kernstück und ist Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Es gilt hier die Annahme, dass eine einzelne Lehrperson in der vormodern organisierten Schule von grosser Bedeutung für die Entwicklung schulpädagogischer Prozesse ist. Natürlich fand das Engagement von Schülern, Aufsichtspersonen, Schulreformern und nicht zuletzt dasjenige der Eltern – diese konnten ihre Kinder nach Gutdünken in die Schule senden oder zu Hause auf den Feldern und in der Protoindustrie arbeiten lassen – im Rahmen eines pädagogischen Verbunds statt, der ausschlaggebend für die schulische Qualität vor Ort war.¹⁵ Dennoch blieb die Lehrperson dafür verantwortlich, bestenfalls tagtäglich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern die als relevant betrachteten Lerninhalte einzuüben und für die Organisation der Schule zu sorgen. Welche pädagogischen Ideen und Praktiken beschäftigten nun die Lehrpersonen der Helvetischen Republik? Äusserten sich die Befragten zu Politik und Beruf? Wie stand es um die materielle Zufriedenheit und die lokale Akzeptanz?

¹⁴ Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe, Luzern 1799, S. 99; ders., Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués, Lausanne 1799, S. 111.

¹⁵ Diese Überlegung basiert auf Elias, Norbert: Was ist Soziologie?, Weinheim/München 1986, S. 9–13.; Siehe dazu aber auch Berner, S. 122f.

1.4 Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der bildungshistorischen Forschung

Üblicherweise werden in der bildungshistorischen Forschung die normativen Bedingungen, Strukturen oder Institutionen der schulischen Wirklichkeit beschrieben. Ebenso interessieren die Lehrinhalte, die Handlungsmuster der Akteure als auch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse.¹⁶ Gegenüber dem Ansatz der klassischen Geschichte der Pädagogik stehen nicht mehr überbeleuchtete Einzelfiguren wie Rousseau, Basedow, Pestalozzi im Vordergrund, sondern weiter gefasste schulische und nichtschulische Aspekte. Seit einiger Zeit ist in der historischen Pädagogik eine thematische Partikularisierung und räumliche Spezialisierung festzustellen. Geschichtswissenschaftliche Zugänge nehmen mehr Platz ein, worin Wolfgang Neugebauer die Korrektur einer „*unangemessen, praktizistische[n]‘ Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Arbeit*“ sieht.¹⁷ Mit dem Aufkommen der Alltagsgeschichte¹⁸ und der Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten der einfachen Leute bekam die Lehrerforschung neue Impulse.¹⁹ Das Interesse an Bevölkerungsgruppen, die bislang von den Geschichtswissenschaften meist unbeachtet belassen wurden, nahm zu. Auch die Biographien der Lehrerinnen und Lehrer der niederen Schulen standen dadurch im Fokus der Forschung. Meistens decken diese Untersuchungen den Zeitraum zwischen Mitte des 19. Jahrhunderts bis Ende des 20. Jahrhunderts ab – also den Zeitraum der Entstehung nationaler Volksschulen – und integrierten nach Möglichkeit den Ansatz der oral history.²⁰ Eine in jüngerer Zeit entstandene Selbstzeugnisse-Datenbank zu deutschschweizerischen Autobiographien erfasste auch Autorinnen und Autoren bis zurück ins Mittelalter.²¹ Es sind darin vereinzelt Lehrpersonen zu finden. Die Mehrzahl der dort aufgeführten Lehrer und Schulmeister – es sind ausschliesslich Männer – lebten im 16. Jahrhundert und unterrichteten an höheren Schulen. Aus der Zeit der Schul-Enquête sind lediglich drei Autoren aufzufinden.

¹⁶ Glaser, Edith/Schmid, Pia: Biographieforschung in der Historischen Pädagogik, in: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1999, S. 348.

¹⁷ Neugebauer, Wolfgang: Bildungsgeschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 56, Heft 10, 2005, S. 584–593.

¹⁸ Lütke, Alf (Hg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, Frankfurt/New York 1989; Ehalt, Hubert (Hg.): Geschichte von unten, Wien/Köln/Graz 1984.

¹⁹ Glaser/Schmid, S. 354.

²⁰ Schmeitzner, Kerstin: Deutungsmuster von Lehrern, Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrerautobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert, Hamburg 2010; Kleinau, Elke: Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich, Weinheim 1997; Kraul, Margret: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit. Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 3, Weinheim 1996, S. 243–266; Schonig, Bruno: Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914–1961, Frankfurt am Main 1994; Jansen, H. (Hg.): Freundschaft über sieben Jahrzehnte. Rundbriefe deutscher Lehrerinnen 1899–1968, Frankfurt am Main 1992; Danz, Gisela: Berufsbiographien zwischen gestern und heute. Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertwende berichten, Weinheim 1990; Van Dick, Lutz: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933–1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern, München 1988; Klewitz, Marion: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis, Weinheim/München 1987; Du Bois-Reymond, Manuel/Schonig, Bruno: Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen, Weinheim 1982.

²¹ Historisches Seminar Universität Basel: Selbstzeugnisse Datenbank, <<http://selbstzeugnisse.histsem.unibas.ch>>, 8. August 2012.

Die meisten sozialhistorischen Untersuchungen über Lehrerinnen und Lehrer begnügen sich mit Aussagen von Schulaufsichtspersonen, also Texten *über* Lehrpersonen und nicht *von* Lehrpersonen.²² Eine Ausnahme stellt dabei Alfred Messerlis umfangreiche Untersuchung über Lesen und Schreiben von 1700 bis 1900 dar. Es wurden darin eine Vielzahl an Zitaten und Quellen verwendet, die teilweise auch von den Lehrpersonen selber stammen.²³ Diese Äusserungen von Lehrpersonen geben Aufschluss über deren berufliches Selbstverständnis. Es stellt sich dabei die Frage, ob dieses Selbstverständnis vor allem durch pädagogische Literatur geprägt war oder ob es sich auf pragmatische Weise durch den alltäglichen Unterricht entwickelte. Erst nach 1800 ist in der Publizistik eine zunehmend aktive Partizipation der Lehrpersonen an pädagogischen Fachorganen auszumachen. Texte in pädagogischen Lexika und Enzyklopädien, die vormalig von Theologen, Philosophen, Populärschriftstellern oder Laien verfasst und herausgegeben worden sind, wurden nach und nach von Lehrpersonen und Seminardirektoren veröffentlicht.²⁴ Jens Brachmann stellte fest, dass diese Fachtexte – einhergehend mit einer Institutionalisierung des Lehrberufs – sehr direkt auf die Verbesserung der Berufspraxis abzielten: „*Erziehungswissenschaftliches Wissen und erziehungswissenschaftliche Fachkultur existierten nach 1800 mithin nur als didaktisch-unterrichtswissenschaftliche Erkenntnissuche von einschlägig Professionellen.*“²⁵ In der Herausbildung der unter-

²² Bloch Pfister, Alexandra: *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*, Zürich 2007; Crotti, Claudia: *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*, Bern 2005; Enzelberger, Sabina: *Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und München 2001; Wende, Sonia: *Briefe an Lehrer. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main 1994; Scandola, Pietro: *Lehrerschaft und Lehrerverein bis zum Zweiten Weltkrieg*, in: Pietro Scandola et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*, Bern 1992, S. 1–337; Gerber, Jürg: *Les enseignants et enseignants entre école, profession et Etat*, in: Pietro Scandola et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*, Bern 1992, S. 659–723; Scandola, Pietro: *Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750–1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich*, in: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*, Bochum 1991, S. 581–625; Blochmann, Maria: *„Lass dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung“*. *Frauenbildung als Emanzipationsgelüste (1800–1918)*, Pfaffenweiler 1990; Hauzenberger, Franz: *Kaspar Buchner. Ein niederbayerischer Lehrer des 19. Jahrhunderts*, in: Johann Georg Prinz von Hohenzollern/Max Liedtke (Hg.), *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes*, Bad Heilbrunn 1989, S. 214–227; Thien, Hans-Günter: *Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918)*, Frankfurt am Main/New York 1984; Bölling, Rainer: *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen 1983; Trinks, Karl: *Die Sozialgestalt des Volksschullehrers*, Stuttgart 1980 (1933); Heinemann, Manfred (Hg.): *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977; Rosenbaum, Margret: *Untersuchungen zur Veränderung der Lage und des Selbstverständnisses des Lehrers während der Aufklärung in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerberufs*, Köln 1970.

²³ Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben. 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*, Tübingen 2002.

²⁴ Brachmann, Jens: *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*, Bad Heilbrunn 2008, S. 377.

²⁵ ebd., S. 378.

richtsspezifischen Literatur liegt für Brachmann die Grundlage der ‚wissenschaftlichen‘ Pädagogik. Er schliesst daraus, dass es

„nicht die grossen Transzendentalphilosophen und Systematiker waren, denen die Überwindung der fast ein Säkulum andauernden Latenzzeit fachwissenschaftlicher Ausdifferenzierung des Pädagogischen zu danken ist, sondern den Schulpädagogen und publizierenden Unterrichtspraktikern, die die Verantwortung für die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände in einer Zeit übernommen hatten, als die Vertreter der traditionellen Erziehungsphilosophie, die enzyklopädisch Gelehrten, die Anthropologen, die Erfahrungsseelenkundler oder die Pastoraltheologen publizistisch wenig beitrugen.“²⁶

Die Aussagen der Lehrpersonen in der Schul-Enquête entstanden demnach zur Zeit eines beginnenden Professionalisierungsprozesses im Lehrberuf, der mitunter ausschlaggebend für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft ist. Grund genug, die frühen Äusserungen aus den Federn der Lehrpersonen von 1799 genauer unter die Lupe zu nehmen.

1.5 Fragestellung

Die Schul-Enquête bedeutete für die Lehrpersonen der Helvetischen Republik einen Wendepunkt. Von nun an war die Stimme der Lehrerinnen und Lehrer für fachliche Diskussionen und bildungspolitische Entscheide gefragt. Die folgenden Fragen sollen nun Aufschluss darüber geben, wie diese Stimme in ihrer Zeit eingesetzt wurde:

- 1) Nahmen die Lehrerinnen und Lehrer Bezug auf die in gebildeten Kreisen diskutierten Erziehungskonzepte?
- 2) Wie artikulierten sich die Lehrpersonen gegenüber den anstehenden schulischen Reformen? Welche Haltung zeigten sie gegenüber organisatorischen Veränderungen? Mit welchen alltäglichen Problemen kämpften sie? Brachten die Lehrerinnen und Lehrer dazu eigene Ideen ein, die im Sinne eines Schulkonzepts umgesetzt werden sollten?
- 3) Wie interpretierten die Lehrpersonen ihre eigene Position im sich neu formierenden Volksschulwesen?

Durch die Beantwortung dieser drei Hauptfragen sollte es möglich sein, die konzeptuell-pädagogischen, politischen und professionsspezifischen Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer um 1800 darzustellen.

Die Begriffe „Konzept“ und „Organisation“ werden im Sinne Daniel Tröhlers verwendet. Konzipieren bezeichnet er als „*die Formulierung des ideellen Designs, d.h. von Lernzielen und -strategien*“; Organisieren hingegen sei ein „realer Prozess“, es handelt sich um „*das Veranstellen von Schulung*“. ²⁷ Für die beiden Dimensionen gelten unterschiedliche Kontexte. Beim Konzipieren sind gemäss Tröhler „*Idiome, idiomatische Ausdrücke, Rhetoriken, ein spezifisches Vokabular und Grammatiken, d.h. Typen politischer Diskurse, die zu bestimmten Zeiten dominieren können*“, ausschlaggebend und dienen als Orientierungshilfen für die Interpretation des ideellen Designs. ²⁸ Der Kontext

²⁶ ebd., S. 379.

²⁷ Tröhler, Daniel: Konzipieren und Organisieren von Bildung: Die kurze Geschichte der Moralisch-politischen und Historischen Gesellschaft in Zürich (1762–1764) in: Michael Göhlich et. al., Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext, Wiesbaden 2008, S.84.

²⁸ ebd., S. 85.

des Konzipierens entsteht im Vergleich zu demjenigen des Organisierens eher aus kurzfristig etablierten Motiven; beispielsweise einer Debatte oder öffentlicher, in schriftlicher oder mündlicher Form verbreiteter Ansichten.²⁹ Das Organisieren beruht demgegenüber auf mentalen Konzepten, die sich über eine längere Dauer hinweg institutionalisierten und handlungsprägend wurden.³⁰ Es kann sich dabei um unbewusste, *taken-for-granted*-Vorstellungen handeln, die nur dann zum Vorschein kommen, wenn eine explizite Auseinandersetzung damit stattgefunden hat. Aber auch bewusst beschriebene Handlungsabläufe charakterisieren den Kontext des Organisierens.

Die Lehrpersonen des niederen Schulwesens beteiligten sich noch unmittelbar vor der Durchführung der Schul-Enquête nur minimal an den landesweiten pädagogisch-konzeptionellen Diskussionen.³¹ Es bestanden indes zwischen den verschiedenen Schweizer Kantonen einige organisatorische Unterschiede. So war in einigen Kantonen wie Basel die Sommerschule bereits etabliert, während an anderen Orten nur im Winter unterrichtet wurde. Doch selbst dort, wo die Schulordnung eine Sommerschule verlangte, bestanden Diskrepanzen zwischen dem ideellen Konzept und der tatsächlichen Veranstaltung von Schule.

Mit der Staatswerdung der Helvetischen Republik erhielten zentralisierende Konzepte für die schulische Organisation eine grössere Bedeutung. Auch der Gleichheitsgedanke fand durch die naturrechtliche Ausrichtung der helvetischen Verfassung unbedingten Eingang in die neueren pädagogischen Konzepte, oft eng begleitet von patriotischen Absichten. Der Schritt, der vom Konzipieren zum Organisieren getan werden musste, kam einer grösseren Herausforderung gleich. Tröhler schreibt, dass ein „*ideelles Konzept, das gegen die dominante Mentalität gerichtet ist, nur wenig Chancen auf Erfolg hat.*“³² Die vermutlich dominanteste Mentalität überhaupt ist die Gewohnheit. Minister Stappers Schul-Enquête schuf in dieser Hinsicht zumindest eine gute Ausgangslage dafür, dass eine auf Gleichheit und Öffentlichkeit beruhende Bildungspolitik umgesetzt werden konnte. Die Gewohnheiten wurden mit der weiträumigen Umfrage dort analysiert, wo in Zukunft konzeptuelle Veränderungen umgesetzt werden sollten. Alle Lehrerinnen und Lehrer waren in die Diskussionen miteinbezogen und somit zu aktiven Teilnehmenden des neuen Systems geworden. Angesichts der beschränkten finanziellen und politischen Möglichkeiten wurde dieses System vor allem durch seine individuellen Akteure vor Ort aufrechterhalten. Wo die lokalen Voraussetzungen für die Schule nicht gewährleistet waren, blieben pädagogische Konzepte ungehört oder präsentierten sich dem Minister der Künste und Wissenschaften als dunkler Fleck auf der Karte der helvetischen Bildungslandschaft. Insofern ist es umso wichtiger, dass die in der Schul-Enquête enthaltenen Lehrerzitate als Ergänzung zu den bereits von Anna Bütikofer erforschten helvetischen Schulreformplänen untersucht werden.

²⁹ ebd., S. 96.

³⁰ ebd., S. 85f.

³¹ Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik, Bern 2006.

³² Tröhler, Konzipieren und Organisieren, S. 95.

1.6 Vorgehen

Analog zur Fragestellung werden drei Bereiche untersucht, die es ermöglichen, die Lehrperspektiven in ihrem grösseren Kontext zu verstehen: 1) Erstens werden die in der Helvetischen Republik diskutierten Konzepte, die für die Schule bedeutsam waren, aufgegriffen. Diese Konzepte stammen nicht unbedingt aus einer explizit schulischen Tradition, sondern können auch politische und philosophische respektive religiöse Argumente beinhalten.³³ Erzieherische Konzepte, die über eine längere Zeit gültig blieben, können pädagogische Organisationen massgeblich prägen. Dieser Prozess, also der Weg von einem Konzept zu einer Organisation, erwies sich im Falle des entstehenden Volksschulwesens als zähe Angelegenheit. Stapfer selber brachte seinen Gesetzesvorschlag für die helvetischen Schulen im März 1799, also kurze Zeit nach Eingang der Enquête-Antworten, nicht durch die gesetzgebenden Räte. Es blieb lediglich eine Rumpfvorlage seiner ambitionierteren Pläne übrig. Da pädagogische Konzepte in einem spezifischen Kontext entstehen, orientieren sie sich an bereits bestehenden Konzepten oder Organisationsformen. Oft ist eine scharfe Trennung zwischen Konzept und Organisation nicht möglich, da eine interdependente Beziehung zwischen diesen beiden Handlungsgründen besteht. Zum besseren Verständnis der helvetischen Diskussionen sollen einige für das Schulwesen relevante geistige Strömungen und wegweisende Entwicklungen dargestellt werden. Die Darstellung beginnt im frühen 18. Jahrhundert und führt thematisch und mehr oder weniger chronologisch von der aufkommenden Empirie über die sogenannte Aufklärung zu philanthropischen Projekten, um schliesslich eine Ausdifferenzierung zwischen Physiokratie, *education nationale* und Volksaufklärung anzuschneiden. Einzelne Aspekte dieser geistigen Strömungen werden vertieft und auf ihre pädagogischen Essenzen hin untersucht.

Gleichheit, Meritokratie, Säkularisierung, Philanthropie oder Patriotismus sind gängige Themen, die in den helvetischen Erziehungsdiskursen aufgeführt werden. Bislang musste davon ausgegangen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der niederen Schulen sich wenig an solchen Diskussionen beteiligten. Anna Bütikofer's Analyse von helvetischen Schulreformplänen zeigt auf, dass nur zwei Lehrer des niederen Schulwesens bei der von Stapfer ausgeschriebenen Schulreformplansammlung mitmachten.³⁴ Ein explizites Mitdiskutieren der Lehrpersonen fand auf oberster nationaler Ebene nicht statt. Die ebenfalls in diesem Kapitel angesiedelten Analysen zeitgenössischer Presseerzeugnisse und der erwähnten Schulreformpläne lassen darauf schliessen, welche pädagogischen Themen in der Helvetischen Republik zum Zeitpunkt der Durchführung der Schul-Enquête aktuell waren. Diese Analysen ergänzen die vorgängige Betrachtung der grösseren konzeptuellen Linien und bieten sich als Überleitung an, den zeitlich eng gehaltenen Rahmen von den Anfängen der Helvetischen Republik bis zum Einsammeln der Schul-Enquête zu betreten.

2) Zweitens sollen die Äusserungen der Lehrpersonen im Licht der Helvetischen Republik kontextualisiert werden. Die im ersten Teil herausgearbeiteten konzeptionellen Anleihen müssen unter dem Aspekt der Staatsveränderung betrachtet werden. Trotz der

³³ Osterwalder, Fritz: Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis, in: Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder, *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim und Basel 1995, S. 52.

³⁴ Bütikofer, S. 108ff.

offensichtlichen programmatischen Umbrüche stand die staatliche Organisation in der Tradition des Ancien Régimes. Auch im Schulwesen blieben viele Zustände und Vorgänge unverändert. Die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit diesen Veränderungen respektive mit den Kontinuitäten kann nur dann gebührend analysiert werden, wenn die organisatorischen Elemente und Entwicklungen der Helvetischen Republik beschrieben werden. Dazu gehören die lokalen politischen Voraussetzungen, die von den konstitutionellen Absichten divergieren konnten. Dazu gehört aber auch die Neuschaffung von schulpolitischen Institutionen, wie beispielsweise der kantonalen Erziehungsräte. Es wird bei dieser Beschreibung zwar nicht möglich sein, auf jede einzelne lokale Besonderheit einzugehen, doch können die wichtigsten Tendenzen helvetischer Governance und deren schulpolitischen Implikationen festgehalten werden. Darunter sind die helvetische Verfassung, die Verwaltungsstruktur, das Schulgesetz und die Einsetzung der Erziehungsräte zu zählen. Wie dieses Instrumentarium von den Lehrerinnen und Lehrern aufgenommen wurde, ist unter anderem Bestandteil der darauf folgenden Quelleninterpretation.

3) Drittens wird aufgrund der im ersten und zweiten Teil dargestellten Kontexte und der Zusammenschau der Quellen eine Kategorisierung für die Lehrerinnen- und Lehrerzitate hergeleitet. Anhand dieser Kategorisierung werden die Anmerkungen der Lehrpersonen interpretiert. Im Vorfeld dieser Interpretation werden quellenkritische Besonderheiten berücksichtigt und der nähere Kontext des Befragungsprozesses ausgeleuchtet. Schliesslich werden thematisch ähnlich gelagerte Äusserungen miteinander verglichen und wo möglich mit den ersten beiden Teilen in Zusammenhang gebracht. Nicht zuletzt ist es ein Ziel, den Lesenden die Ansichten der Lehrpersonen möglichst unverfälscht näherzubringen. Die in diesem Kapitel zahlreich eingefügten Originalzitate der Lehrerinnen und Lehrer sollen es ermöglichen, einen Eindruck der von ihnen verwendeten Formulierungen zu geben. Abschliessend erfolgt ein Fazit, das die wichtigsten Befunde über die Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven am Ende des 18. Jahrhunderts aufführt und schliesslich einen zusammenhängenden Blick über das erstellte Panorama bieten möchte.

2 Säkularisierung der Erziehung im 18. Jahrhundert

Das folgende Kapitel gibt einen elementaren Überblick über zwei geistige Entwicklungen, die für die pädagogischen Diskussionen des 18. Jahrhunderts wichtig sind. Insgesamt können sie als emanzipatorischer Prozess gegenüber der kirchlich-theologischen Deutungshoheit des Erziehens aufgefasst werden. Der Einzug der Empirie in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen veränderte die Erklärungsmuster für natürliche Gegebenheiten. Wo vormals in Zweifelsfällen theologische Argumente zum Verständnis der Welt beigezogen wurden, eröffnete das permanente experimentelle Beobachten von Phänomenen die Möglichkeit, zu neuen, zum Teil dem scholastischen Kanon diametral gegenüberstehenden Befunden zu gelangen. Das wissenschaftliche Denken erlebte eine grundlegende Neuausrichtung, die auch gesellschaftliche Unverrückbarkeiten in Frage stellen konnten. Naturrechtliche Überlegungen erhielten durch das veränderte Naturverständnis eine andere Dimension. Die *Aufklärung* war schliesslich ein Katalysator für diese wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Neuausrichtung. In Frankreich entstand unter diesem Namen in der Mitte des 18. Jahrhunderts eine Bewegung, die medienwirksam für die Verbreitung dieser neueren Erkenntnisse sorgte.

Die folgende Übersicht erhebt nicht den Anspruch einer vollständigen Darstellung geistiger Entwicklungen im vormodernen Europa. Es handelt sich lediglich um eine Auswahl, die zum Verständnis der darauf folgenden pädagogischen Strömungen in der Schweiz dient. Es wird dabei kein direkter Strang zu den einzelnen Strömungen gezogen, da für ein derartiges Unterfangen die Aufstellung zu lückenhaft ist oder möglicherweise eine zu starke Kontinuität suggeriert wird. Am Schluss der beiden Texte zu Empirie und Aufklärung wird dennoch versucht, einen schweizspezifischen Einblick zu geben.

2.1 Empirisches Erziehungskonzept im 17. Jahrhundert

Fritz Osterwalder verortet im 17. Jahrhundert zwei wesentliche Argumentationen, welche für pädagogische Prozesse prägend waren. Zum einen bestand eine enge Verbindung zwischen Theologie und Pädagogik. „*Der Weg des Menschen zum Heil und sein Leben in kirchlicher Zucht sind der Bezugspunkt für erzieherische Konzepte.*“³⁵ Das Heil wurde im christlichen Sinne als Rückkehr ins Paradies verstanden, was der obersten Stufe des Himmels entsprach.³⁶ Die Erbsünde, die Vertreibung aus dem Paradies und damit der Gedanke der moralischen Unvollkommenheit des Kindes von Geburt an, sollte nach einem guten Leben gesühnt sein. Der Weg zum Heil, zurück ins Paradies, würde dadurch offen stehen. Die zweite Argumentation benennt Osterwalder „*fachspezifisch, didaktisch*“. Nicht der Weg zum Heil, sondern die Entwicklung des Individuums zu einem

³⁵ Osterwalder, Fritz: Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaft im 17. Jahrhundert, in: Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler (Hg.), *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*, Weinheim/Basel 1999, S. 37.

³⁶ Oelkers, Jürgen: Die Rationalisierung der Erziehung in der europäischen Aufklärung, in: Ilse Bürmann et al. (Hg.), *Zeitalter der Aufklärung – Zeitalter der Pädagogik. Zu den Ambivalenzen einer Epoche*, Münster 2000, S. 89.

vorbildlichen, tugendhaften Staatsbürger wurde von dieser Argumentation betont. Damit waren die pädagogischen Konzepte des Republikanismus einer ausschliesslich religiösen Erziehungsabsicht gegenübergestellt.

„Diese beiden Formen repräsentieren gewissermassen auch zwei zunehmend konfliktuell miteinander verbundene institutionelle Kräfte, die Kirchen, die nach der Spaltung in der Reformation um neue Orientierungen kämpfen, und den Staat, der mit dem aufkommenden Handel immer mehr zum eigenständigen Verwaltungsstaat wird.“³⁷

Während auf kirchlicher Ebene im 16. Jahrhundert durch die Reformation ein Bruch vollzogen worden ist, der von Seiten der Protestanten die gottlegitimierte Position des Papstes in Frage gestellt hatte, bestanden für weltliche Monarchen bis zur englischen Revolution keinerlei legitimatorischen Präzedenzfälle, die das enge Verhältnis von Gott und König ernsthaft in Frage gestellt hätten. Nachdem dieser republikanisch geprägte Bruch auch die weltlichen Herrscher erfasst hatte – Jürgen Oelkers verortet die philosophische Grundlagen dazu in Miltons und Hobbes' politischen Schriften³⁸ – löste das Konzept einer repräsentativen Regierung in England die vormalige monarchische Hierarchie ab.³⁹ Da die Mitglieder einer repräsentativen Regierung einerseits austauschbar waren und zugleich unter der systembedingten Selbstkontrolle eines Gesellschaftsvertrages lagen, musste die politische Herrschaft verstärkt auf das öffentliche Wohl ausgerichtet sein. Die Repräsentanten waren dazu verpflichtet, sich dafür einzusetzen. Widerhandlungen gegen dieses Prinzip machten einen Herrscher illegitim. Im Gegensatz zu einer auf Gnadentum aufgebauten Monarchie sollte in einer zivilen Republik der Souverän öffentlich agieren und von der Öffentlichkeit kontrolliert werden. Diese veränderte politische Sichtweise forderte auch eine veränderte Argumentation für die Erziehung. Der bürgerlichen Tugend kam damit eine zentrale Bedeutung zu.

Thomas Sprat (1635–1713), ein Exponent der englischen *experimental philosophy*, bewegte sich auf dem Grat von beiden Argumentationen und ergriff weder für die theologische noch für die didaktisch-republikanische Argumentation Partei. Sprat verfolgte indes einen dritten Weg, der auf der grundlegenden Kritik an dem scholastischen Wissensgefüge basierte. Die Scholastik würde sich lediglich mit der Vermittlung von Abbildern vergangener Zeiten regenerieren. Erkenntnisse aus dem Munde von Autoritäten behielten darin grundsätzlich ihre Legitimation und Anerkennung. Um diese nicht selten bereits aus der Antike tradierten Befunde wurden deduktive Gedankenfolgerungen angelegt.⁴⁰ Damit bewegte sich die Wissenschaft seit dem Mittelalter in Europa weitgehend auf vorgespurten Bahnen. Durch den Einbezug von Experimenten war es allerdings möglich, die Natur mit neuen Augen zu sehen und die Wissenschaft weiterzuentwickeln. Francis Bacon (1561–1626) legte für die experimentelle Wissenschaft eine philosophische Grundlage.

„Nicht der Beweis von bekannten Sätzen mit einzelnen Beispielen, sondern die neue Entdeckung bislang unbekannter Realitäten ist das Ziel von Wissen und Wahrheit. Wahrheit ist in-

³⁷ Osterwalder, Naturwissenschaft, S. 38.

³⁸ Milton, John: *Pro Populo Anglicano Defensio Contra Claudii Anonymi, aliàs Salmasii Defensionem Regiam*, London 1651, korrigierte Ausgabe 1658; Hobbes, Thomas: *Leviathan, or the Matter, Forme and Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill*, London 1651.

³⁹ Oelkers, Rationalisierung, S. 88–98.

⁴⁰ Osterwalder, Naturwissenschaft, S. 39f.

folgedessen das Ergebnis von Forschen, Lernen. Und dies kann nur erreicht werden durch die mechanischen Künste, durch das wiederholte, geordnete Experimentieren und das behutsame Verallgemeinern.“⁴¹

Bacons Konzept des experimentellen Lernens war nicht nur durch die induktive Herangehensweise für das Verstehen von Naturphänomenen neuartig, sondern damit verbunden, pulverisierte es den deduktiv gesetzten Rahmen der Wissenschaft. Lernen war nicht mehr auf ein zu erreichendes Ziel fixiert, sondern manifestierte sich durch Weiterentwicklung. Neue Erkenntnisse aus Experimenten unterstützten die Auffassung des theoretisch grenzenlosen Forschungsfeldes. Einhergehend mit diesem Paradigmenwechsel kam es zu einer Entzauberung der Wissenschaft, die dem Okkulten, das vormals den Rang einer Geheimwissenschaft trug, den Boden entzog.⁴²

Die Wahrnehmung der Umwelt veränderte sich in den Kreisen der Naturwissenschaftler und Philosophen durch das systematische Experimentieren. Thomas Hobbes plädierte in der Einleitung des am Ende des 18. Jahrhunderts immer noch umstrittenen⁴³ Buches *Leviathan*, für eine individualistische Erkenntnislehre. Nur wer sich am Grundsatz „*Lerne dich selbst kennen*“⁴⁴ orientiere, könne eine reflektierte Empathie gegenüber den Mitmenschen aufbauen. Der britische Denker machte dabei auf die Gefahr von Vorurteilen aufmerksam, die dann entstünden, wenn die Sprache oder Symbole des Gegenübers falsch gedeutet oder gar nicht interpretiert würden. Durch die Auseinandersetzung mit sich selber wäre zumindest ein Fixpunkt für die Betrachtung der Anderen gelegt. Da jedes Individuum unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringt, nach denen es sich selber versteht und dementsprechend andere zu verstehen versucht, kann gar keine absolute Übereinstimmung von scholastischen Wissenshoheiten bestehen, da auch deren Autoritäten der Relativität individueller Fixpunkte ausgesetzt sind.

⁴¹ ebd., S. 40.

⁴² Oelkers, Rationalisierung, S. 98–102.

⁴³ Die hier verwendete *Leviathan*-Ausgabe von 1794/95 beginnt mit einer „*Vorerinnerung*“, worin geschrieben steht: „*Darf man denn wol einen so verdächtigen Mann, wie Thomas Hobbes ist, in Deutschland auftreten lassen? – Freylich wär' es meine Schuldigkeit, ihn von dem allgemein auf ihm ruhenden Verdacht zu befreyn; aber das ist keine leichte Sache, und in mancher Hinsicht unmöglich.*“ Der Herausgeber bestand trotz vermuteter Feindseligkeiten darauf, dass sich die Lesenden selber einen kritischen Eindruck über den Text verschaffen sollten. Hobbes, Thomas: *Leviathan, oder der kirchliche und bürgerliche Staat*, Bd. 1, Halle 1794, S. III.

⁴⁴ „*Es giebt aber eine andre bewährtere Anweisung, die sie, wenn sie wollten, zu einer gründlicheren Kenntniss anderer Menschen führen könnte; und diese liegt in den Worten: Lerne dich selbst kennen. Die hierin enthaltene Lehre spricht dem übermüthigen Stolze Höherer gegen Geringere, oder der ungesitteten Frechheit Geringerer gegen Höhere, ganz und gar nicht, wie einige wähnen, das Wort; sondern sie will so viel sagen: die Gesinnungen und Leidenschaften der Menschen, so verschieden sie auch immer seyn mögen, haben dennoch eine so grosse Aehnlichkeit untereinander, dass, sobald Jeder über sich nachdenkt, und findet, wie, und aus welchen Gründen, er selbst handelt, wenn er denkt, urtheilet, schliesset, hofft, fürchtet u.s.w., er auch eben dadurch aller anderen Menschen Gesinnungen und Leidenschaften, die aus ähnlichen Quellen entstehen, deutlich kennen lernet; - ähnliche Leidenschaften also, nicht aber ähnliche Gegenstände der Leidenschaften; denn diese sind, wegen der innerlichen Beschaffenheit und der Erziehung einzelner Menschen, so mannichfaltig und so versteckt, dass der wahre Zustand ihres Herzens, welcher durch Verstellung und Irrthümer einem unleserlichen und verworrenen schriftlichen Aufsätze ähnlich geworden ist, nur dem Herzenskundiger allein verständlich bleibt. (...) Kann wol Jemand einen fremden Aufsatz in unbekanntem Chiffren lesen, wenn er den Schlüssel dazu nicht hat? Genau so werden wir auch entweder aus Leichtgläubigkeit, oder aus übertriebenem Misstrauen, je nachdem wir gut oder schlecht denkend sind, Andre falsch beurtheilen.*“ ebd., S. 6f.

Diese bedeutende Wende der Philosophie hin zur Empirie wurde von John Locke konsequent auf die Erziehung angewandt. In aller Kürze können Lockes epistemologischen Überlegungen mit dem folgenden Satz auf den Punkt gebracht werden: Die Erfahrungen, die ein Mensch im Verlaufe des Lebens macht, prägen ihn. Locke schloss eine intrinsische Moralität aus und war der Ansicht, dass sich das Kind über die regelmässige Wahrnehmung von Reizen zu einer eigenständigen Person entwickeln würde.⁴⁵ Osterwalder folgert daraus:

„Wenn über Erfahrung der Lernprozess des Menschen gesteuert werden kann, der ihn zu einer selbständigen Person macht, so ist damit kein Bereich des bewussten menschlichen Lebens aus der Gestaltung durch Erziehung ausgeschlossen, pädagogische Argumentation kann sich somit aus der theologischen Umfassung herauslösen und zum allgemeinen politischen und sozialen Reformkonzept werden.“⁴⁶

Durch die Komposition der Eindrücke, die der kindlichen Wahrnehmung unterbreitet werden, bestünde für die Erziehenden die Möglichkeit, einen steuernden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes zu nehmen.

Im Jahre 1692 veröffentlichte John Locke sein wegweisendes pädagogisches Werk *„Some Thoughts Concerning Education“*. Darin sammelte er zahlreiche Überlegungen und praktische Beispiele zur richtigen Erziehung. Seine Erziehungsratschläge waren für die Kinder der Gentry, also den Nachwuchs einer unmittelbar unter dem Adel positionierten, gebildeten und wohlhabenden Schicht Englands, verfasst worden. Am Anfang der *„Thoughts“* stand die Überzeugung, dass der Mensch ein lernfähiges Wesen ist. Locke war der Ansicht, *„dass von zehn Menschen, denen wir begegnen, neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung sind. Sie ist es, welche die grossen Unterschiede unter den Menschen schafft.“*⁴⁷ Für die Umsetzung des Potentials der Erziehung macht Locke die Eltern verantwortlich. Es liege an ihnen, damit der Nation einen Dienst zu erweisen.

„Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr eine Sorgspflicht der Eltern, Wohlfahrt und Gedeihen der Nation hängen so sehr davon ab, dass ich sie jedermann ernstlich ans Herz legen möchte. Möge ein jeder recht prüfen und sich klarmachen, was Neigung, Gewohnheit und Vernunft im Einzelfalle anraten; möge jeder seine helfende Hand leihen und überall eine Erziehung der Jugend fördern, welche die verschiedenen Stände berücksichtigt und den leichtesten, kürzesten und erfolgversprechendsten Weg aufzeigt, um sittliche Persönlichkeiten und tüchtige und befähigte Männer für die verschiedensten Berufe hervorzubringen; wobei die Haupt Sorge allerdings dem Stande des Gentleman gelten sollte. Denn wenn dieser Stand erst einmal durch Erziehung in Ordnung gebracht worden ist, wird er auch alle übrigen sehr schnell in Ordnung bringen.“⁴⁸

Die Vorstellung, dass eine auserwählte Gruppe, die in den Genuss der richtigen Erziehung gekommen ist, zur Verbesserung gesellschaftlicher Zustände führen würde, war eine Überlegung, die auch bei den Mitgliedern der Helvetischen Gesellschaft unter patriotischer Sichtweise eifrig diskutiert wurde. Der Grundstein für die Schweizer Diskussion lag in Franz Urs von Balthasars 1758 anonym erschienenem Text *„Patriotische Träume eines Eydgrossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgnossenschaft wieder zu verjüngen“*.

⁴⁵ Osterwalder, Naturwissenschaft, S. 46.

⁴⁶ ebd., S. 47f.

⁴⁷ Locke, John: Gedanken über Erziehung, Stuttgart 2007, S. 7.

⁴⁸ ebd., S. 5.

ren“.⁴⁹ Den eidgenössischen Debatten über patriotische Erziehungskonzepte ging bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts eine innerprotestantische Veränderung voraus, die eine religiöse Öffnung gegenüber vormaliger rigider Orthodoxie bewirkte. Ulrich Im Hof erkannte in den drei Theologen Jean-Alphonse Turretini, Jean-Frédéric Ostervald und Samuel Werenfels die führenden Kräfte, die dafür sorgten, dass sich innerkonfessionell auseinanderdividierte Positionen vermehrt vereinigten:

„Die drei grossen Theologen führten als ‚helvetisches Triumvirat‘ die Kirche zu einem humanistischen Christentum zurück, zu einem Christentum, das zwar der Form nach noch durchaus orthodox blieb, vernunftgemäsem Denken aber breiten Raum einräumte. (...) Diese vernünftige Theologie eroberte die Westschweiz im Flug und drang in den dreissiger Jahren mit den neuen Theologieprofessoren Johann Jakob Zimmermann und Johann Jakob Breitingen auch an der Zürcher Akademie durch, welche ihrerseits die junge Pfarrerschaft der ganzen Ostschweiz beeinflusste.“⁵⁰

Da die Geistlichkeit in weiten Belangen die wissenschaftlichen Entwicklungen und besonders deren gesellschaftliche Implikation dominierten, war die genannte theologische Öffnung nicht zu unterschätzen.

2.2 Die französische Aufklärung als Katalysator für die Empirie

Das empirische Erziehungskonzept wurde unter dem Begriff *Aufklärung* im Laufe des 18. Jahrhunderts weiterverbreitet. Immer dann, wenn von kritischem Wissen, Vernunft⁵¹ und dem Kampf gegen Aberglauben die Rede war, gesellte sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts *Aufklärung* dazu. Die dem Begriff implizierte Lichtmetapher symbolisierte nach einem gängigen Muster den Anspruch auf geistige Erhellungen. Rationalistische Sichtweisen, die Phänomene logisch zu erschliessen suchten, waren indes bereits lange zuvor verbreitet, unterschieden sich aber durch ihren scholastischen Ansatz von der empirisch geprägten Aufklärung. Unmittelbar vor dem Erscheinen des Aufklärungsbegriffs ist in Zedlers Universallexikon eine Auseinandersetzung zwischen Empirie und Scholastik aufzufinden. Unter dem Lexikoneintrag Vernunft wurde ein Disput über die Relevanz der Empirie für die Medizin geführt. Am Schluss der Ausführungen über Gjuro Baglivis Ansichten zum Verhältnis von Erfahrung und Vernunft in der Medizin wird ersichtlich, dass die scholastischen Überlieferungen im „Zedler“ stärker betont wurden als das ergebnisoffene Streben anhand beobachtbarer Prozesse.

„Die Erkenntnis durch die Vernunft hat überhaupt diesen Vortheil vor der Erfahrung, dass man jene mehr in seiner Gewalt hat, und dazu gelangen kann, wenn es uns gefallet. Hingegen bey

⁴⁹ Osterwalder, Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis, S.65–68; Tröhler, Daniel: Republikanismus als Erziehungsprogramm, in: Michael Böhler et al. (Hg.), Republikanische Tugend, Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers, Genf 2000, S.401–421.

⁵⁰ Im Hof, Ulrich: Aufklärung in der Schweiz, Bern 1970, S. 15f.

⁵¹ Im 17. Jahrhundert sind zwei grundlegend verschiedene philosophische Ansätze des Vernunftbegriffs zu erkennen. René Descartes ging bei der Herleitung seines berühmten Schlusses „*cogito ergo sum*“ davon aus, dass der Geist des Menschen ein von Gott unabhängiges System darstellte. Es sei dem Individuum möglich, *durch* das eigene Denken seine Existenz zu beweisen. Descartes entwarf darauf eine systematische rationalistische Philosophie, die das Denken als Grundlage der menschlichen Erkenntnis betrachtete. Gegenüber diesem strengen Rationalismus stand John Lockes Theorie des Sensualismus. Nach Locke wurde der menschliche Geist erst dann aktiv, nachdem er durch die Sinne mit Impulsen von aussen versorgt worden war. Die subjektive Erfahrung entwickelte den Geist und nicht umgekehrt.

der Erfahrung erst warten muss, biss sie uns vorkommet. Man kan aber nicht gleich eine Gelegenheit haben, da sich dasjenige ereignet, was man zu erfahren verlangt.“⁵²

Demgemäss sei es einfacher, ein bestehendes Gedankengebäude weiterzuentwickeln als emergente Gegebenheiten zu überprüfen.

Rationalismus war nicht das einzige Unterscheidungsmerkmal, das die *Aufklärung* gegenüber anderen philosophischen Strömungen abgrenzte. Robert Darnton zitiert Ernst Cassirer, der im Denken zwischen dem 17. und 18. Jahrhunderts eine zeitspezifische Veränderung des Systematischen festgestellt hat:

„The pertinent distinction, as Ernst Cassirer explained, sets apart the esprit systématique of the eighteenth century from the esprit de système of the seventeenth. The later carried reason to extremes by using it to construct all-embracing theories.“⁵³

Grossräumige Theorien und umfassende Gedankengebäude wichen im 18. Jahrhundert vereinzelt Phänomenen, die in keinen grösseren Zusammenhang gestellt werden mussten. Oder noch allgemeiner gesagt: Das Partikuläre setzte sich in der geistigen Welt im Verlaufe des 18. Jahrhunderts gegenüber dem Universalen durch.

Aufklärung ist ein Begriff, der heutzutage sehr vielfältig verwendet wird. Robert Darnton kritisierte diesen inflationären Gebrauch: „*The Enlightenment is beginning to be everything and therefore nothing.*“⁵⁴ Auch Herwig Blankertz weist darauf hin, dass die Bezeichnung bereits für mehrere Epochen herhalten musste:

„Der Begriff ‚Aufklärung‘ ist mehrdeutig. Immer aber ist der selbständige Gebrauch des Intellekts, ein ‚Klären‘ der Dinge und Zustände, ein Aufweis der ‚nackten Wahrheit‘ gemeint. Eine Epoche, in der das Vertrauen zu der Kraft der menschlichen Vernunft grösser ist als das Bedürfnis nach Orientierung und Anleitung durch Traditionen und Autorität, nennt man darum ein Zeitalter der Aufklärung.“⁵⁵

Aus seiner Sicht macht es Sinn, den Begriff historisch zu verwenden:

„Gleichwohl darf die europäische Kulturbewegung des 17. und 18. Jahrhunderts als erste Aufklärung bezeichnet werden, weil hier die Freigabe der menschlichen Autonomie sowie der Möglichkeiten, sich systematisch und universal der eigenen Vernunft zu bedienen, so sehr in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens gerückt worden ist wie niemals zuvor.“⁵⁶

Als Zeichen dieses systematischen und universalen Anspruchs auf die individuelle Vernunft steht die französische Enzyklopädie,⁵⁷ welche in der zweiten Hälfte des 18. Jahr-

⁵² Zedler, Johann Heinrich (Hg.): Grosses vollständiges Universal-Lexikon, Bd. 47, Leipzig und Halle 1746, S. 1408.

⁵³ Darnton, Robert: *George Washington's false teeth: an unconventional guide to the eighteenth century*, New York/London 2003, S. 16. Die Unterscheidung zwischen *esprit systématique* und *esprit de système* wird von D'Alembert im Discours préliminaire der Encyclopédie aufgeführt. D'Alembert, Jean le Rond: *Discours préliminaire des éditeurs*, in: *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Bd. 1, Paris 1751, S. VI.

⁵⁴ Darnton, S. 4.

⁵⁵ Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, S. 21.

⁵⁶ ebd., S. 21.

⁵⁷ Die „*Encyclopédie*“ wurde von 1751–1780 in 35 Bänden herausgegeben. Sie hatte den Anspruch, eine systematische Darstellung allen zeitgenössischen Wissens zu sein. Im Vorwort der ersten Ausgabe schreibt D'Alembert dazu: „*L'Ouvrage dont nous donnons aujourd'hui le premier volume, a deux objets:*

hunderts unter der Leitung von Denis Diderot, D’Alembert und Louis de Jaucourt verfasst und kompiliert worden ist. Robert Darnton sieht in den Kreisen dieser für das Monumentalwerk verantwortlichen sogenannten *philosophes* die wahren Vertreter der Aufklärung. Er plädiert deshalb für eine deflationäre, enger gefasste Verwendung des Aufklärungsbegriffs, ausgehend von den ständig unter dem Damoklesschwert einer lebensbedrohlichen Zensur agierenden *philosophes* in Paris. Deren Verdienst war weniger durch neue philosophische Ideen begründet, wie es ihre Namensgebung suggeriert, sondern bestand in der journalistischen und wissenschaftlichen Verbreitung von bereits früher angedachten politischen, theologischen und sozialen Ideen.⁵⁸ Die Edition der Enzyklopädie war ursprünglich als Übersetzung von Edward Chambers „*Cyclopaedia*“ geplant.⁵⁹ Das Projekt vergrösserte sich jedoch ständig, besonders durch die minutiöse Erforschung des zeitgenössischen Handwerks. Was zuerst als zwar grosses, aber publizistisch überschaubares Werk begonnen hatte, weitete sich zu einem Megaprojekt des Pariser Buchhandels aus, woran während mehrerer Jahrzehnten gearbeitet wurde.⁶⁰ Nach dem Erscheinen des ersten Bandes reagierten die Jesuiten mit Bestürzung und konnten nach der Publikation des zweiten Bandes kurzfristig ein Druckverbot durchsetzen.⁶¹ Die Enzyklopädisten liessen sich aber davon nicht aufhalten und verfolgten ihr lukratives Unternehmen weiter.

Darnton erkennt in den daran beteiligten *philosophes* die Geburt eines neuen sozialen Typen, der sich Engagement auf die Brust geschrieben hat, sich zu einer geistigen Elite zählte und nicht davor zurückschreckte, ein exklusives „Wir-gegen-die-anderen-Gefühl“ heraufzubeschwören. Obwohl naturrechtliche Positionen und damit implizit die Gleichheit aller Menschen ein zentrales Thema im Programm der *philosophes* waren, wurde die Distanz gegenüber dem einfachen Volk gewahrt und die Wirksamkeit einer vernunftbetonten Veränderung von oben nach unten vorausgesetzt.⁶²

„He [The philosophe] meant to put his ideas to use, to persuade, propagandize, and change the world around him. To be sure, earlier thinkers had also hoped to modify the world. (...) But the philosophes represented a new force in history, men of letters acting in concert and with considerable autonomy to push through a program.“⁶³

Die hier beschriebene Autonomie eines wissenschaftlichen Autors verkörperte Denis Diderot auf besondere Weise. Er verzichtete darauf, *protégé* eines adeligen Gönners oder

comme Encyclopédie, il doit exposer autant qu'il est possible, l'ordre & l'enchaînement des connoissances humaines: comme Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts & des Métiers, il doit contenir sur chaque Science & sur chaque Art, soit libéral, soit mécanique, les principes généraux qui en sont la base, & les détails les plus essentiels, qui en font le corps & la substance.“ D’Alembert, Discours préliminaire, S. i. Siehe zur Geschichte der Enzyklopädie auch: Blom, Philipp: Das vernünftige Ungeheuer. Diderot, D’Alembert, De Jaucourt und die grosse Enzyklopädie, Frankfurt am Main 2005.

58 Darnton, S. 4f.

59 Blom, S. 25f.

60 ebd., S. 73–89; S. 123.

61 Bürchler, Felix: Die Bedeutung der „Methode“ zur Gewinnung und Vermittlung von Kenntnissen. „Methode“ in der ‚Encyclopédie‘ von Diderot und d’Alembert, in: Daniel Tröhler et al. (Hg.), Der historische Kontext von Pestalozzis ‚Methode‘. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert, Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 119.

62 Darnton, S. 5.

63 ebd., S. 5.