

Tröhler, Daniel [Hrsg.]

Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 251 S. - (Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799)



Quellenangabe/ Reference:

Tröhler, Daniel [Hrsg.]: Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 251 S. - (Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123674 - DOI: 10.25656/01:12367

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123674>

<https://doi.org/10.25656/01:12367>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799

**Stapfer-
Enquête
1799**



**Stapfer-
Enquête
1799**



**Stapfer-
Enquête
1799**



Daniel Tröhler
(Hrsg.)

Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800

Neue Studien im Umfeld der
Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799

Tröhler

**Schule, Lehrerschaft und
Bildungspolitik um 1800**

Studien zur Stapfer-Schulenquête von 1799

herausgegeben von

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

In dieser Reihe sind erschienen

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

Tröhler, Daniel (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn 2014.

Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn 2015.

weitere Bände in Vorbereitung

Daniel Tröhler
(Hrsg.)

Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800

Neue Studien im Umfeld der
Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

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

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

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

2016.I. © 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: www.stapferenquete.ch.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2110-0

Inhalt

<i>Daniel Tröhler</i> Die bildungsgeschichtliche Relevanz der Stapfer-Enquête	7
<i>Rebekka Horlacher</i> Der helvetische Lehrer als ausgemusterter Leutnant? Historiographische Mythen und empirische Daten über den Lehrer der Helvetik	15
<i>Marcel Rothen</i> Die Lehrer an niederen Schulen in der Helvetischen Republik. Erkenntnisgewinn einer kollektivbiographischen Untersuchung der Stapfer-Enquête von 1799	29
<i>Michael Ruloff</i> Konkurrenz, Eifersucht und Schulbesuch um 1800	49
<i>Daniel Tröhler</i> Schulfächer und Lehrpläne der Schweizer Volksschule um 1800	61
<i>Nadine Pietzko</i> Lehrmittellandschaften um 1800	83
<i>Danièle Tosato-Rigo und Damien Savoy</i> Schulumfrageneifer in den Kantonen Freiburg und Léman. Die Stapfer-Enquête aus der Peripherie neu entdeckt	103
<i>Marianne Helfenberger</i> Die Berner (Normal-)Lehrer zwischen 1807 und 1830 – eine verschwundene Profession	127
<i>Heinrich Richard Schmidt</i> Die Schulen im Kapitel Bern während des langen 18. Jahrhunderts	147
<i>Andrea De Vincenti</i> Schule als soziale Praxis. Curriculares Wissen und Unterricht an den Zürcher Volksschulen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert	165
<i>Norbert Grube</i> Schulwirklichkeit? Wissensproduktion über Volksschulen in Holstein und in der Helvetischen Republik um 1800	181

Ingrid Brühwiler

Schönschriften und Schönschreiben um 1800 in Appenzell Ausserrhoden 199

Marco Wagner

Schulbesuch in der Kurpfalz während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert 215

Lorenz Theilkäs

Die Idee der „respublica ethica“ als Grundlage für Stappers
helvetische Bildungspolitik 231

Autorinnen und Autoren 249

Daniel Tröhler

Die bildungsgeschichtliche Relevanz der Stapfer-Enquête

Die Schweizer Schulgeschichtsschreibung zum 19. Jahrhundert folgt seit ihren Anfängen einigen wenigen Eckpfeilern, die selber kaum je kritisch hinterfragt werden. Zu diesen Eckpfeilern gehört eine starke Epochenorientierung, die in der Regel an politische Machtverhältnisse geknüpft ist, sowie eine ideologische Dualisierung, wonach die ideellen Anliegen der historischen Akteure entweder einem liberalen oder einem konservativen Lager zugewiesen werden. Dabei werden diese dual konstruierten Begriffe, liberal und konservativ, nie definiert, wobei ungeachtet dessen das eine Lager, die Liberalen, unverkennbar die Sympathie der Forschung genießen.

Die Kombination dieser beiden Eckpfeiler, die Epochenorientierung und die ideologische Dualisierung, legt einen klar identifizierbaren Beginn der modernen Schweizer Schule nahe. Dieser wird mit der Machtübernahme der „liberalen Kräfte“ im Anschluss an die Pariser Juli-Revolution von 1830 und der damit ausgelösten Regeneration in Verbindung gebracht, da diese neuen Machthaber in den einzelnen Kantonen nach und nach neue Verfassungen und in der Folge auch neue umfassende Schulgesetze verabschiedeten.¹ Varianten zu diesem Narrativ scheint es ebenso wenig zu geben wie Vorläufer, es sei denn die Helvetischen Schulreformer um den Bildungsminister Philipp Albert Stapfer (Bütikofer 2006), die ihrerseits Anleihen an den Diskussionen der französischen Aufklärung gemacht hätten (Osterwalder 1999), wobei diese wirkungsgeschichtliche Importthese jüngst wieder, quellengestützt, in Frage gestellt worden ist (Osterwalder 2014).

Dass nämlich ausgerechnet die von der traditionellen Schulgeschichtsschreibung hervorgehobenen Liberalen die *Staatsschule* errichtet und massiv ausgebaut haben – und nicht etwa Privatschulen – und dass sie im Kanton Zürich 1851 einen *staatlichen* Lehrmittelverlag gegründet haben (Tröhler/Oelkers 2001), hat ebenso wenig zu Reflexionen über das Liberale im Schweizer Liberalismus geführt wie der Umstand, dass, wiederum im Kanton Zürich, die Lehrerschaft nach 1830 exakt nach dem jahrhundertealten Vorbild der Kirchensynode organisiert wurde und dass den Pfarrern *ex officio* die Leitung der lokalen Schulpflegen übertragen wurde. Die These, dass es umfassende, im Sinne der *cultural history* zu untersuchende Kontinuitäten gibt (vgl. Tosato-Rigo 2014; vgl. auch den Beitrag von Heinrich Richard Schmidt in diesem Band), Pfadabhängigkeiten also, die beispielsweise den Liberalismus auf die liberale Variante des klassischen Republikanismus und die Schulorganisation zumindest teilweise auf die säkularisierte Organisation

¹ Der Umstand, dass auf neue Verfassungen jeweils innerhalb weniger Jahre neue Schulgesetze folgten, ist ein Phänomen, das im ganzen Europa des langen 19. Jahrhunderts festgestellt werden kann, jedoch wenig mit der Frage des wie auch immer definierten Liberalismus zu tun hat, sondern in einem engem Zusammenhang mit der Konstitution der verfassungsmäßigen Nationalstaaten steht (Tröhler 2016a).

der Kirche zurückführen (Tröhler 2011a), ist in der Schulgeschichtsschreibung der Schweiz zwar randständig, aber alternativlos, will sie international Anschluss finden. Zu diesem Ansatz der *cultural history* gehört, nicht nur die Ideengeschichte aus dem Korsett einer ideologischen Dualisierung von liberal und konservativ zu befreien, sondern dadurch auch dem moralischen Gestus zu entkommen, der mit diesem Dualismus verbunden ist, wonach die Schule derjenigen, die nicht dem Liberalismus zugerechnet werden, als schlecht, unterentwickelt, hinterwäldlerisch und unprofessionell bezeichnet wird. Die nunmehr digital edierte Stapfer-Enquête bietet eine der großen Chancen, das traditionelle Bild der historischen Schule kritisch zu prüfen und zwar ohne dass man sich mit der alten Kurrentschrift vertraut machen muss. Die Daten auf den rund 2400 überlieferten und transkribierten sowie mit wenigen Metadaten versehenen Antwortbögen der 1799 erfolgten Schulumfrage erlauben eine solche Revision mit unterschiedlichen Zugängen, sei es – um ein paar wenige zu nennen – hinsichtlich der Lehrerbildung, der ökonomischen Verhältnisse der Schule, des Schulbesuchs, der konfessionellen Prägung, der verwendeten Lehrmittel bzw. der gelehrten Schulfächer bzw. des Lehrplans, oder etwa auch der sozioökonomischen Herkunft der Lehrkräfte.

1 Die Stapfer-Enquête, ihre digitale Edition und die damit verbundenen Qualifikationsarbeiten

Die digital edierte Stapfer-Enquête geht auf einen Fragebogen zurück, den der erste und für über 200 Jahren einzige Bildungsminister der Schweiz, Philipp Albert Stapfer, im Februar 1799 an alle Lehrkräfte der Helvetischen Republik mit der Aufforderung verschickt hatte, diesen so schnell wie möglich in zweifacher Ausführung auszufüllen und die eine Kopie dem lokalen Agenten² und die andere Kopie dem Inspektor des Schuldistrikts³ auszuhändigen. Von den damals rund 2900 zu erwartenden Antwortbögen sind etwas mehr als 2400 überliefert und online recherchierbar (www.stapferenquete.ch). Der Fragebogen der Stapfer-Enquête umfasst 16 Hauptfragen, die, in unterschiedlich viele Unterfragen aufgeteilt und in vier größere Cluster zusammengefasst, folgende Themenbereiche betreffen:

- I. Verwaltung und Organisation⁴
- II. Curriculum⁵
- III. Akteure (Lehrer und Schüler)⁶
- IV. Ökonomie⁷

Selbstredend spiegeln diese Cluster und all die Fragen, die sie umfassen, das Erkenntnisinteresse derjenigen, welche den Fragebogen entworfen haben, wobei dessen eigentliche Autorenschaft insofern nicht vollständig geklärt ist, als sich Stapfer auf eine kantonsspe-

² Agenten waren in der Helvetischen Republik nach französischem Vorbild die Vertreter der Exekutivgewalt auf kommunaler Ebene und dienten der Aufrechterhaltung der helvetischen Staatsordnung.

³ Stapfer hatte bereits 1798 die kantonalen Erziehungsräte eingeführt, welche Aufsicht über die Schule in den jeweiligen Kantonen halten sollten. Die Erziehungsräte ernannten dann für jeden Schuldistrikt einen Inspektoren und einen Suppleanten (Stellvertreter), welche die unmittelbare Aufsicht über die Schulen wahrnahmen.

⁴ „Lokalverhältnisse“

⁵ „Unterricht“

⁶ „Personalverhältnisse“

⁷ „Oekonomische Verhältnisse“

zifische Umfrage im ehemaligen Untertanengebiet Aargau stützte und diese für seinen Fragebogen anpasste (Büttner 2015, S. 27-39). Fragebogen waren damals zudem *en vogue* (Holenstein 2014) und sollten ein bestimmtes Wissen generieren, mit welchem die Regierung handeln bzw. ihrer Handlung Legitimität verschaffen wollte (vgl. auch den Beitrag von Lorenz Theilkäs in diesem Band). Insofern kann das Wissen, das diese Fragebogen generieren, auch Herrschaftswissen genannt werden, selbst wenn es im vorliegenden Fall die Lehrer waren, die sie ausgefüllt haben und die natürlich auch im Verdacht stehen können, opportunistisch ihre Antworten eher an den angenommenen Erwartungen des lokalen Agenten oder des Inspektors oder sogar der Zentralregierung anzupassen als an der Schulrealität, die sie in den Antworten zu den Fragen hätten abbilden sollen (vgl. den Beitrag von Norbert Grube in diesem Band). Die antwortenden Lehrkräfte waren selbstverständlich keine naturwissenschaftlich ausgebildete Sozialwissenschaftler, die objektives Wissen oder „kristallklare Fakten“ generierten – die es auch heute ungeachtet des *cult of facts* (Carr 1961; Skinner 2002) nicht gibt –, sondern soziale Akteure, welche die in der Enquête enthaltenen Fragen in ihren eigenen kulturellen Werthorizont „übersetzten“ und entsprechend antworteten. In den ausgefüllten Fragebogen vermengen sich also verschiedene Wissensformen, so wie die lokale Schule immer als Ort der Begegnung oder gar des Konflikts unterschiedlicher Wissen verstanden werden kann (vgl. den Beitrag von Andrea De Vincenti in diesem Band), die es auszuhandeln gilt.

Die 16 zentralen Fragen der Enquête sind so auf diese vier Cluster verteilt, dass Verwaltung, Organisation und Ökonomie jeweils vier der Hauptfragen umfassen, das Curriculum sechs, und die Akteure deren zwei. Sie betreffen die folgenden Themenbereiche:

- I. Verwaltung und Organisation
 1. Name der Gemeinde der Schule
 2. Schulweg⁸
 3. Schulbezirk⁹
 4. Benachbarte Schulen¹⁰
- II. Curriculum
 5. Lehrplan
 6. Ganzjahres- oder Winterschule
 7. Lehrmittel¹¹
 8. Textvorlagen (zum Abschreiben)¹²
 9. Tägliche Schuldauer¹³
 10. Klassenorganisation¹⁴
- III. Akteure (Lehrer und Schüler)
 11. Angaben zum Schullehrer
 12. Angaben zu den Schulkindern

⁸ „Entfernung der zum Schulbezirk gehörigen Häuser“

⁹ „Namen der zum Schulbezirke gehörigen Dörfer, Weiler, Höfe“

¹⁰ „Entfernung der benachbarten Schulen auf eine Stunde im Umkreise“

¹¹ „Schulbücher, welche sind eingeführt?“

¹² „Vorschriften, wie wird es mit diesen gehalten?“

¹³ „Wie lange dauert täglich die Schule?“

¹⁴ „Sind die Kinder in Klassen getheilt?“

IV. Ökonomie

13. Öffentliche Gelder¹⁵
14. Schulgelder
15. Existenz und Zustand eines Schulhauses
16. Lehrerlohn

Die meisten dieser 16 Hauptfragen sind ihrerseits in Unterfragen aufgeteilt, insgesamt in 37, so dass die Lehrer rund 50 Fragen zu beantworten hatten. Zudem erhielten sie am Schluss des Fragebogens die Gelegenheit „nach Belieben noch allerley Anmerkungen und Nachrichten“ beizufügen. Diese Möglichkeit zum nicht-standardisierten Feedback nutzten immerhin rund 430 Lehrer, das heißt annähernd 18%, die jenseits der standardisierten Fragen Aufschluss über die Schule um 1800 geben (Fuchs 2015).

Im Rahmen des sechsjährigen Editionsprojektes (2009-2015) sind – neben der eigentlichen digitalen Edition – verschiedene Qualifikationsarbeiten und ein erster Sammelband mit Forschungsergebnissen rund um die Stapfer-Enquête bzw. um das niedere Schulwesen um 1800 entstanden (Tröhler 2014), dem hier nun ein zweiter folgt, die alle, von der Stapfer-Enquête als Quelle ausgehend, Beiträge zur Erforschung der Schule um 1800 enthalten.¹⁶

2 Schule um 1800

Die mit der Edition verbundenen Qualifikationsarbeiten sowie die beiden Sammelbände sind als Versuche zu lesen, die Stapfer-Enquête als einzigartige Quelle zu nutzen und dabei überlieferte Annahmen zur Schule um 1800 zu verifizieren, zu vertiefen, zu differenzieren oder eben auch – und das war besonders häufig der Fall – zu dekonstruieren. Der Grad der Beschulung war in den durch die Stapfer-Enquête abgedeckten Regionen – im europäischen Vergleich – sicher überdurchschnittlich und er kannte insbesondere keine Diskriminierung weder der katholischen noch der ländlichen Gegenden, und auch nicht der Mädchen; auch das „katholische Mädchen auf dem Land ging zur Schule“ (vgl. den Beitrag von Michael Ruloff in diesem Band). Gleichzeitig waren die Lehrer ganz offensichtlich auch ohne spezifische Ausbildungs-Institutionen relativ gut gebildet und in den Dorfgemeinschaften integriert (vgl. die Beiträge von Rebekka Horlacher und von Marcel Rothen in diesem Band), und nur die Lehrer mit vergleichsweise hohen Löhnen klagten darüber, zu wenig zu verdienen (Brühwiler 2014).

Der Lehrplan der niederen Schule war formal noch nicht so weit ausdifferenziert wie in den mittleren und höheren Schulen, aber abgegrenzte Lehrbereiche gab es, die man allerdings nur mit Vorsicht „Schulfächer“ nennen kann. Von Fachdidaktiken aber, welche

¹⁵ „Schulfond, (Schulstiftung)“

¹⁶ Folgende Dissertationen wurden bisher erfolgreich abgeschlossen und sind teilweise schon publiziert: Ingrid Brühwiler: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014; Markus Fuchs: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2105; Peter O. Büttner: Schreiben lehren um 1800. Hannover: Wehrhan 2015; Michael Ruloff: Der Schulbesuch in der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck). Drei weitere Dissertationen werden zurzeit abgeschlossen. Die eine wird sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern sich konfessionelle Unterschiede auf die Schule niederschlugen (Jens Montandon), eine zweite befasst sich mit sozialgeschichtlichen Aspekten des Lehrerstandes um 1800 (Marcel Rothen) und eine dritte wird sich mit den Unterrichtsmedien und dem Wandel des Leseunterrichts jener Zeit befassen (Nadine Pietzko).

die Logik des Faches verteidigt hätten, kann noch nicht gesprochen werden: Unterricht im niederen Schulwesen war auf die Entwicklung der (stets religiös gedachten) Seele fokussiert, was indes Nützlichkeit nicht ausschloss. Schulung zielte stets auf beides zugleich, Bewältigung sozialer Herausforderungen unter gleichzeitiger Bewahrung oder Sicherung der religiösen Moralität, wobei letztere Vorrang hatte. Diese Vorstellung hörte auch nach 1830 nicht auf (vgl. den Beitrag von Daniel Tröhler in diesem Band), als eine „Verfachlichung“ des Unterrichts auch im Elementarschulbereich einsetzte, der indes nie vorsah, einfach ein heranwachsenden Individuum mit Wissen und Können auszustatten, sondern das Individuum zu einer/m sich mit der kommunalen bzw. kantonalen (später auch nationalen) Gesellschaft identifizierenden Bürger/in zu formen, der/die die übergeordneten Wertvorstellungen teilte und soziale Distinktionen akzeptierte.¹⁷ In diesem Prozess spielten die äußerst vielfältigen Lehrmittel eine wichtige Rolle, die indes und nicht überraschend mehrheitlich als religiös zu kennzeichnen sind und die sowohl im „Fach“ Religion als auch in anderen „Fächern“, etwa dem Lesen oder dem Singen, Verwendung fanden (vgl. den Beitrag von Nadine Pietzko in diesem Band).

Die „Schweizer Schule“ um 1800 war in organisatorischer Sicht noch wenig standardisiert, so dass ein erster genauerer Blick auf die Situation eine hohe lokale Disparität vermuten lässt. Der Schluss indes, dass es jenseits der lokalen Verschiedenheiten keine Grundmuster gäbe, wäre verfehlt. Schule scheint flächendeckend wenn auch nicht formal standardisiert so doch gut institutionalisiert gewesen zu sein, das heißt im breiten Masse sozial akzeptiert. Und auch wenn die lange Zeit vermutete Inferiorität des katholischen Landschulwesens offensichtlich unhaltbar ist, so gibt es dennoch Differenzen zum protestantischen Landschulwesen, da die Lehrer in katholischen Gebieten Kapläne waren, das heißt Kandidaten für ein Pfarramt und deswegen in der Regel sehr gut ausgebildet (vgl. den Beitrag von Marcel Rothen in diesem Band). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass in katholischen Landschulen viel öfter Latein unterrichtet wurde als in protestantischen, die indes sehr viel mehr sangen (vgl. den Beitrag von Daniel Tröhler in diesem Band).

Aber auch in konfessionell irrelevanter Hinsicht lassen sich spezifische Muster erkennen etwa in Bezug auf die Schulwege bzw. die Erreichbarkeit der Schule sowie in Hinsicht auf das modernisierungstheoretisch interessante Fach Mathematik, das ganz offensichtlich dort angeboten wurde, wo Rechnen für die Bewältigung des Alltagslebens wichtig war, das heißt vor allem in der Nähe von Verkehrswegen, die Handel und Zölle mit sich brachten. Dass umgekehrt Schulen, die Mathematik anboten, auch höhere Schulbewerbswerte aufwiesen als andere (Ruloff 2016), zeigt nicht nur, dass Schule auf den wirtschaftlichen Kontext reagierte, sondern auch, dass Schule eine höhere Anerkennung bzw. eine höhere soziale Institutionalisierung genoss, wo sie auf den spezifischen Kontext reagierte. Das wiederum lässt sich auch entlang den konfessionellen Grenzgebieten zeigen, wo die religiöse Konkurrenzsituation eine gesteigerte Investition in die jeweils

¹⁷ Es gibt gute Gründe, davon auszugehen, dass dieses übergeordnete Ziel bis heute Bestand hat. Insofern ist es auch kein Zufall, dass im Anschluss an Sputnik und der von Jérôme Bruner geleiteten *Woods Hole*-Konferenz 1959, als die Idee des Spiralcurriculums populär wurde und mit ihr die Vorstellung fachlicher Logiken, die dem Kind in Spiralstufen nahegebracht werden sollten (Bruner 1960), im deutschen Sprachraum die Allgemeine Didaktik einen enormen Aufschwung erlebte, weil sie versprach, alle fachlichen Gehalte durch das Ideal der Bildung noch einmal zu überformen.

eigenen Schulen auslöste (Ehrenpreis 2003; Montandon 2014; vgl. den Beitrag von Michael Ruloff in diesem Band).

Schule und (zunächst) kommunale Öffentlichkeit waren offensichtlich eng verflochten und die allgemeinen Zukunftsperspektiven wurden (auch) in schulpädagogischen Kategorien gedacht; und das schon vor 1798. Das Phänomen, das in der Forschung als „educationalization of social problems“ (Smeyers/Depaepe 2008) bezeichnet wird, war eigentlich eine „educationalization of the world“ (Tröhler 2016b) und nicht nur von wahrgenommenen Problemen. Die Welt begann sich am Ende des 18. Jahrhundert umfassend zu pädagogisieren, ein Prozess, dessen unangefochtener Star Pestalozzi war (Tröhler 2013), der diese kulturelle Transformation nicht auslöste, sondern nach 1800 massiv verstärkte und der deswegen um 1800 (noch) nicht Teil der Lehrerwirklichkeit war (Horlacher 2014).

Vor diesem Hintergrund gibt es nicht nur überkommunale oder überregionale Muster, auf die hin Schule um 1800 untersucht werden kann, sondern auch inter„nationale“ Muster. Denn auch wenn es deutliche Hinweise dafür gibt, dass die Schweiz um 1800 verhältnismäßig gut beschult war, insbesondere im Vergleich zu dem Gebiet, das heute Italien umfasst oder zu Frankreich, war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ganz Westeuropa diesem Prozess der Pädagogisierung unterworfen, der sich in dem eingangs erwähnten Duett von Verfassung und Schulgesetz ausdrückte. Während die Verfassungen das (dominante) Ideal sozialer Ordnung und Bürgerschaft (*citizenship*) definierten, war es an der Schule und ihrer curricularer Organisation, dieses Ideal auch umzusetzen. Vergleichbare Studien außerhalb des helvetischen Territoriums (vgl. den Beitrag von Marco Wagner in diesem Band; vgl. auch Töpfer 2012) dienen in diesem Sinne nicht nur lokaler oder territorialer Forschung sondern auch der übergeordneteren Frage, wie Schule im gesamtgesellschaftlichen Gefüge moderner Staaten eine derart wichtige Rolle einnehmen konnte, die sie heute innehat.

3 Forschungsperspektiven

Die Stapfer-Enquête aus dem Jahr 1799 ist eine einmalige kultur- und bildungsgeschichtliche Quelle, die Dank der namhaften Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds jetzt digital ediert ist und online recherchiert werden kann. Ungeachtet ihres beachtlichen Umfangs ist sie, wie alle überlieferten Quellen, limitiert. Die meisten Untersuchungen, die mit ihr möglich sind, bedürfen nicht nur einschlägiger Fragestellungen, die den aktuellen Forschungsstand berücksichtigen, sondern in der Regel auch weitere Archivarbeiten, die zeitaufwändig sind, wobei das Archiv insofern seine Tücken hat, als es stets Vorstellungen über das Archivierungswerte und Ordnungsprinzipien der Archivierung verkörpert und in dieser Hinsicht traditionsstiftend ist (vgl. Popkewitz 2015).

Die Stapfer-Enquête ist in dem Sinne auch limitiert, als sie der helvetischen Logik der neu errichteten Kantone folgt, die historisch zum Teil wenig gemein haben: Einen Kanton Waldstätten, einen Kanton Linth, einen Kanton Oberland oder einen Kanton Säntis gab es erst seit 1798, was für die Erforschung der Pfadabhängigkeiten lokaler bzw. regionaler Besonderheiten erschwerend wirkt. Statistische Daten aus diesen Kantonen sind deshalb mit Vorsicht zu interpretieren, auch wenn die Stapfer-Enquête zu statistischen

Untersuchungen anregt und Erkenntnisgewinn verspricht (Hadjar/Ruloff/Boser/Hofmann 2016).

Die Edition der Stapfer-Enquête wurde von Vertretern aus drei Disziplinen verantwortet, der Geschichtswissenschaft (Heinrich Richard Schmidt), der Volkskunde [heute: empirische Kulturwissenschaft] (Alfred Messerli) und der Erziehungswissenschaft bzw. historischen Bildungsforschung (Fritz Osterwalder und Daniel Tröhler). Die Kooperation war nicht nur hilfreich, sondern entscheidend, gerade im Hinblick auf die im Projekt angesiedelten Qualifikationsarbeiten. Die externen Begleiter des Projektes, welche an den Tagungen die Fortschritte der Doktorierenden kritisch kommentierten (Holger Böning, Stefan Ehrenpreis, André Holenstein, Rebekka Horlacher, Jon Mathieu, Moritz Rosenmund, Reinhard Siegert, Thomas Töpfer, Danièle Tosato-Rigo) vertreten verschiedene akademische Disziplinen und halfen, die beträchtlichen Herausforderungen, die sich bei der Arbeit mit dieser Quelle stellten, zu bewältigen. Das belegt eindrücklich, dass die in Europa und vor allem im deutschen Sprachraum so sorgfältig gepflegte disziplinäre Abgrenzung zum Beispiel zwischen Geschichtswissenschaft und historischer Bildungsforschung qualitätsmindernd ist und dass es nach dem Vorbild der angelsächsischen Forschung um die Bearbeitung der (bildungshistorischen) Frage gehen sollte und nicht um die Reproduktion universitärer Ordnung und ihrer disziplinären Identitäten.

Das Potenzial der Stapfer-Enquête muss sich nach Abschluss des Editionsprojektes im Rahmen dieses interdisziplinären und internationalen Forschungsdesigns weiter erweisen. Ein Resultat davon wäre, die forschungslähmenden Eckpfeiler der traditionellen Schulgeschichte, die starke Epochenorientierung, die in der Regel an politische Machtverhältnisse geknüpft ist, sowie die ideologische Dualisierung, wonach die ideellen Anliegen der historischen Akteure entweder einem liberalen oder einem konservativen Lager zugewiesen werden, *ad acta* zu legen und kulturelle Pfadabhängigkeiten genau so zu erkennen wie transkulturelle Bewegungen, ohne dabei einem anachronistischen Präsentismus zu verfallen. Die in diesem Band versammelten Beiträge sind vor diesem Hintergrund als Anregungen zu lesen, wie eine solche Bildungsgeschichte quellengestützt als *cultural history* konzipiert werden könnte, ohne dass sie unter sich eine einheitliche Doktrin bilden. Dass der Band in weniger als einem Jahr nach Abschluss des sechsjährigen Projektes vorliegt, ist der Disziplin der Beitragenden zu verdanken, dann vor allem auch Rebekka Horlacher, die effizient das Layout und die Korrekturen bewältigt hat und *last but not least* unseren Partnern im Klinkhardt Verlag, der das Stapfer-Projekt von Anfang an mit einer eigenen Reihe unterstützt hat, die in Form der Dissertationen bald noch weitere Bände umfassen wird.

Literatur

- Bruner, Jérôme S.: *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press 1960
- Bütikofer, Anna: *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt 2006
- Büttner, Peter O.: *Schreiben lehren um 1800*. Hannover: Wehrhan 2015
- Brühwiler, Ingrid: *Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Carr, Edward Hallett: *What Is History?* London: Macmillan 1961
- Ehrenpreis, Stefan: *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovation*. In: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hrsg.): *Erziehung*

- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2003, S. 19-33
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Hadjar, Andreas/Ruloff, Michael/Boser, Lukas/Hofmann, Michèle: How Quantitative Methods of Data Analysis Can Contribute to Historical Analysis: The Example of the Stapfer Inquiry. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 6(2016), Heft 1, S. 11-26
- Holenstein, André: Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 13-32
- Horlacher, Rebekka: Pestalozzi und die Lehrer um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 135-148
- Montandon, Jens: Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive – Eine Bestandsaufnahme über das Schweizer Schulwesen anhand der Stapfer-Enquête von 1799. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 89-102
- Osterwalder, Fritz: L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 20(1999), Heft 3, S. 320-331
- Osterwalder, Fritz: Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 231-247
- Popkewitz, Thomas S. (Hrsg.): *The „Reason“ of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York: Routledge 2015
- Rothen, Marcel/Ruloff, Michael: Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 33-54
- Ruloff, Michael: *Der Schulbesuch in der Schweiz um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck)
- Skinner, Quentin: The practice of history and the cult of the facts. In: Quentin Skinner: *Visions of Politics. Volume 1. Regarding methods*. Cambridge: Cambridge University Press 2002, S. 8-26
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer 2008
- Tosato-Rigo, Danièle: Das Bild des Lehrers in der Helvetik: Neue Erwartungen, herkömmliche Praktiken und Vorstellungen. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 55-73
- Töpfer, Thomas: *Die „Freyheit“ der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vor-modernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600-1815*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2012
- Tröhler, Daniel: Classical Republicanism, Local Democracy, and Education – The Emergence of the Public School of the Republic of Zurich, 1770-1870. In: Daniel Tröhler/Thomas S. Popkewitz/David F. Labaree (Hrsg.): *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. New York: Routledge 2011, S. 153-176
- Tröhler, Daniel: *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Pivot 2013
- Tröhler, Daniel (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Tröhler, Daniel (2016a): Curriculum History, or the Educational Construction of Europe in the Long 19th Century. In: *European Educational Research Journal* 15(2016), S. 279-297
- Tröhler, Daniel (2016b): Educationalization of the Modern World. In: Michael A. Peters (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. doi: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1

Der helvetische Lehrer als ausgemusterter Leutnant? Historiographische Mythen und empirische Daten über den Lehrer der Helvetik

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein herrschte – vereinfacht formuliert – in der pädagogischen Historiographie die Überzeugung vor, dass der Lehrer des 18. Jahrhunderts schlecht ausgebildet, mager bezahlt und mit seinem Beruf mehr oder weniger überfordert gewesen sei.¹ Der Unterricht habe hauptsächlich im sinnlosen Auswendiglernen und „Herabschnappeln“ des Katechismus bestanden, nicht zuletzt deshalb, weil die Lehrer oft selber kaum des Lesens und Schreibens mächtig gewesen seien. Diese Einschätzung findet sich beispielsweise in einer 1907 erschienenen Dissertation zum Volksschulwesen des Kantons Zürich. Willibald Klinke, Zürcher Lehrer und später Privatdozent für Pädagogik an der Universität Zürich, konstatiert in dieser Publikation, dass „der durchschnittliche oder sogar weitaus vorwiegende Bildungsgrad der Lehrer kein hoher gewesen sein“ könne, da „die Anforderungen, die damals an einen Jugenderzieher gestellt wurden ... entsprechend der Einschätzung der Schule, sehr geringe“ gewesen seien (Klinke 1907, S. 113). Ähnliches ist auch in anderen Studien zu lesen (Hunziker 1881, S. 27; Zingg 1898; Schneider 1905), wobei diese Einschätzungen nicht auf den Schweizer Lehrer beschränkt sind und auch nicht nur aus der Retrospektive so formuliert wurden. Der Schleswig-Holsteinische Pfarrer Georg Peter Petersen etwa kam 1800 zum Schluss, dass die geringe Bezahlung der Lehrpersonen dazu führe, „daß sich selten geschickte Subjekte zur Annahme dieser Stellen finden“ (Petersen 1800, S. 285) und auch die von der Moralischen Gesellschaft 1771 formulierten Fragen zur Zürcher Landschule weisen auf ein vergleichbares Bild der Schule hin (Moralische Gesellschaft 1771, S. 8; vgl. Tröhler/Schwab 2006).

Auch die neuere Forschungsliteratur kommt immer noch zu ähnlichen Einschätzungen. „Kaum ein Schweinehirt war geringer geachtet als derjenige, der neben dem Pfarrer die größte Verantwortung für Wissen und Bildung der Jugend trug. Seine Situation entsprach exakt der Aufmerksamkeit, die man dem Volksbildungswesen insgesamt zu schenken bereit war“ ist etwa 1985 in einer Publikation zur Revolution in der Schweiz lesen (Böning 1985, S. 148). Die Lehrer seien schlecht ausgebildet gewesen, weil es kein spezifisches Ausbildungsangebot gegeben habe und sie zudem aus den untersten Berufsgruppen rekrutiert worden seien, konkret aus den Berufen „Schneider, Knechte, Schweinehirte, Weber, Wagner, Schuhmacher, Korbmacher, Zimmerleute und ehemalige Soldaten“, wobei ein handwerklicher Beruf von Vorteil gewesen sei. Dieser habe neben dem

¹ Vgl. die Beiträge von Marianne Helfenberger, Marcel Rothen und Michael Ruloff in diesem Band.

Unterrichten weiter ausgeübt werden können, was angesichts der schlechten Bezahlung auch notwendig gewesen sei. „Das häufigste Motiv, sich um das Amt des Schulmeisters zu bewerben, war der Zwang, einen kleinen Nebenverdienst zu erlangen, mit dem die Familie auf ehrliche Weise ernährt werden konnte. Gern wählte man den Bewerber aus, der den geringsten Anspruch auf Lohn geltend machte“ (ebd., S. 149). Die bescheidene Qualifikation der Lehrpersonen wird demnach nicht nur mit der fehlenden Ausbildung begründet, sondern auch eng mit der schlechten Bezahlung verbunden, wobei sich der Lehrberuf als eigentliches Zubrot erweist und nicht als Hauptberuf gilt.²

Daneben wird auch immer wieder das Bild des Lehrers als ehemaliger Leutnant oder Soldat angesprochen; eine Berufskarriere, die schon von Zeitgenossen und auch von höchster Stelle propagiert worden war, ließ doch der preußische König Friedrich II. (1712-1786) am 31. Juli 1779 eine Weisung an das Geistliche Departement versenden, in der zu lesen war, „dass, wenn unter den Invaliden“ das heißt den ehemaligen Soldaten, die wegen ihrer Verwundungen nicht mehr im Militär gebraucht werden konnten, „sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonst gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarirte, employirt werden sollten“ (Friedrich II., zit. in: Schmid 1867, S. 170). Der ausgemusterte Militärangehörige wurde damit explizit als staatlich finanzierter Lehrer für Landschulen vorgeschlagen.

Diese Bilder entbehren nicht einer gewissen empirischen Evidenz, sie sind aber überzeichnet und vor allem in ihrer Pauschalisierung einseitig, wie in den letzten Jahren verschiedene Publikationen aufgezeigt haben (z.B. O'Day 1982, S. 25ff.; Cressy 1987; Tröhler 2014; De Vincenti 2015; Fuchs 2015). Diese Studien, von denen einige auch aus dem Umfeld der Stapfer-Enquête stammen, bzw. die mit den Daten gearbeitet haben, welche die Edition der Stapfer-Enquête verfügbar gemacht hat, kommen zu einem wesentlich differenzierteren Bild, was die Person des Lehrers des ausgehenden 18. Jahrhunderts angeht. Eine nicht flächendeckende Auswertung der Antwortschriften der Stapfer-Enquête zeigt, dass etwa ein Viertel der Lehrpersonen bisher ausschließlich als Lehrer an einer (Volks-)schule tätig waren, 10% als Privatlehrer oder ähnliches gearbeitet hatten sowie je 20% in der Landwirtschaft tätig gewesen, studiert oder einen handwerklichen Beruf ausgeübt hatten (Brühwiler 2014, S. 224ff.). Von den restlichen 5% sind keine Angaben über ihre berufliche Karriere überliefert und von den Pfarrern als Lehrer ist hier keine Rede; möglicherweise verbergen sich diese allerdings in den 5%, die keine Angaben zu ihrer früheren Tätigkeit gemacht haben oder die nicht auf die Umfrage geantwortet haben.³

² Die im Kontext der Stapfer-Enquête entstandene Dissertation von Ingrid Brühwiler hat allerdings gezeigt, dass die Bezahlung der Lehrpersonen nicht pauschal als schlecht bezeichnet werden kann und dass sich vor allem diejenigen Lehrpersonen besonders lautstark über ungenügende Bezahlung beschwerten, die im Vergleich zu den gutbezahlten Lehrern gehörten (Brühwiler 2014, S. 161).

³ In katholischen Gegenden der Schweiz sieht die Situation etwas anders aus. Hier waren die Lehrer durchaus Geistliche, dies sowohl auf der Volksschulstufe als auch in weiterführenden Schulen. In ländlichen Gegenden waren Pfarrer bzw. Priester tatsächlich oft in Personalunion auch als Lehrer tätig, in städtischen bzw. höheren Schulen übernahmen geistliche Lehrer teilweise noch kirchliche Funktionen. Diese Lehrer waren allerdings sowohl in ländlichen als auch in städtischen Gegenden überdurchschnittlich gut ausgebildet, hatten sie doch nicht nur Theologie studiert sondern ihre Studien oft noch durch Auslandsaufenthalte vertieft (vgl. Kap. 3 und 4).

Dass die Lehrer des Ancien Régime mit so großer Persistenz als schlecht ausgebildete Quereinsteiger beschrieben werden, die kaum über das zum Unterrichten notwendige Wissen verfügt hätten, wird in der Regel mit der liberalen Geschichtsschreibung des 19. und 20. Jahrhunderts begründet. Diese habe ein großes Interesse daran gehabt, das „vorher“ in möglichst düsteren Farben zu malen, damit die eigenen bildungspolitischen Reformen und Neuerungen wie die gesetzliche Absicherung der obligatorischen und unentgeltlichen Volksschule für alle sowie eine institutionalisierte Form der Lehrerbildung erfolgreich durchgesetzt und später weiter ausgebaut werden konnten (vgl. De Vincenti 2015, S. 20).

Die Geschichtsschreibung folgt darüber hinaus auch einer bestimmten Vorstellung davon, was bzw. wie der Lehrer um 1800 zu sein hatte; eine Vorstellung, die von einem bestimmten Professionsverständnis⁴ des 19. und 20. Jahrhunderts geprägt ist und damit die Berufsgeschichte des Lehrers in einer teleologischen Perspektive schreibt (vgl. Leemann/Rosenmund/Scherrer/Streckeisen/Zumsteg 2015, S. 52ff.). Der Lehrer um 1800 wird als defizitär beschrieben, da er Eigenschaften, die im Laufe des 19. Jahrhunderts Teil der „normalen“ Lehrerbiographie werden, noch nicht hatte, gewisse Dinge noch nicht konnte oder noch nicht machte. Damit tendiert die pädagogische Historiographie dazu, nicht primär zum Thema zu machen, was Lehrer sein um 1800 heißt oder wie das damals gültige Berufsverständnis kontextualisiert werden kann, sondern fragt danach, welche Vorstellungen oder Eigenschaften des Lehrers, die aus einer „professionellen“ Perspektive wichtig geworden sind, um 1800 schon vorhanden waren.

Das „traditionelle“ Bild des Lehrers um 1800 wird aber auch durch literarische Verarbeitungen bestimmt, die mit wirkmächtigen Bildern die Vorstellung davon prägten, was „Lehrer sein“ am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts bedeutete (Grunder 1999, S. 165), wobei diese literarischen Darstellungen des Lehrers sowohl von Zeitgenossen als auch von Autoren des 19. oder 20. Jahrhunderts stammen können.⁵ Hier ist vor allem auch Johann Heinrich Pestalozzi zu nennen, der mit der Figur des Leutnants Glüphi in seinem zeitgenössisch erfolgreichen Roman *Lienhard und Gertrud* nicht nur das literarisch interessierte Publikum erreicht hat, sondern in seiner späteren Funktion als „Klassiker“ der Pädagogik und vor allem der Lehrerbildung diese literarische Ausformulierung des Lehrers auch für die pädagogische Historiographie „salonfähig“ gemacht hat. Glüphi, ein ehemaliger Leutnant, wurde von Pestalozzi als strenger und fordernder Lehrer eingeführt, der Schule nicht nur als Ausbildung in Lesen, Rechnen und Schreiben

⁴ Ich verwende hier den Begriff Profession in einem an die angelsächsische Forschungstradition angelehnten Verständnis. Diese verortet den Begriff nicht nur im Kontext der „Professionalisierung“ von Berufen im 19. Jahrhundert, wobei mit „Professionalisierung“ bestimmte Gütekriterien bezeichnet werden, die zu erreichen sind, wenn eine Beschäftigung „professionell“ ausgeführt werden soll (Hawkins 1989, S. 241f.). In diesem Verständnis bezeichnen Professionen sowohl die drei klassischen Berufe Pfarrer, Richter und Ärzte, sind aber auch die Bezeichnung für „calling, occupation or vocation“ (Oxford Dictionary; vgl. Prest 1987, S. 12; O’Day 2000, S. 13). In der englischen Sozialgeschichte wurde eine auf das Professionsverständnis des 19. Jahrhunderts bezogene „Whig-History“, einer Geschichte, die vom Ist-Zustand ausgeht und dessen „Vorgeschichte“ erforscht, anfangs der 1980er-Jahre in Geoffrey Holmes Studie *Augustan England: professions, state and society, 1680-1730* wirkmächtig in Frage gestellt, wobei sich da auch zeigte, dass „the qualitative differences distinguishing professions before and after 1750 or 1800 seem far less clear-cut and straightforward than has hitherto been assumed“ (Holmes 1982, S. 8; vgl. O’Day 2000).

⁵ Wilhelm Wohlrahe hat 1905 eine Übersicht mit Quellenauszügen zu literarischen Verarbeitungen des Lehrers publiziert. Dabei kommen nicht nur autobiographische Texte zum Abdruck, sondern auch romanhafte und dramatische Beschreibungen des Lehrers (Wohlrahe 1905).

versteht, sondern als breite „Lebensbefähigung“, was für Pestalozzi 1785, als der dritte Teil des Romans *Lienhard und Gertrud* erschien, in welchem Glüphi erstmals auftritt, auch bedeutete, die Kinder bzw. Schüler auf landwirtschaftliche oder protoindustrielle Tätigkeiten vorzubereiten (vgl. Horlacher 2007, S. 119ff.). Glüphi wird dabei wie folgt beschrieben:

Er hielt selbst viel auf dem Schweiß der Tagesarbeit, und dem Müde werden, daß er behauptete, alles was man immer dem Menschen beybringen könne, mache ihn nur insoweit brauchbar, oder zu einem Mann auf den und auf dessen Kunst man bauen könne, insofern sein Wissen und seine Kunst auf diesen Schweiß seiner Lehrzeit gebaut seye; und wo dieser fehle, seyen die Künste und Wissenschaften der Menschen wie ein Schaum im Meer, der oft von weitem wie ein Fels scheine, der aus dem Abgrund emporsteige, aber verschwinde, so bald Wind und Wellen an ihn anstoßen.

Daher sagte er, müsse bey der Erziehung des Menschen die ernste und strenge Berufsbildung allem Wortunterricht nothwendig vorhergehen. (Pestalozzi 1928, S. 168)

Schule wird damit auch zu einem sozialreformerischen Projekt, da Schule bzw. Glüphi als Lehrer und als Personifizierung der Schule zusammen mit dem Vogt Arner, einem weiteren großen „Wohltäter“ im Roman, die Bevölkerung, personifiziert im Dorf Bonnal, für die veränderten sozioökonomischen Bedingungen vorbereitet und „fit für die Zukunft“ machen soll.

In dieser Zuschreibung verkörpert Glüphi das Bild eines Lehrers, welches in verschiedener Hinsicht für die Ambitionen der bildungspolitischen Schulreformer des 19. und frühen 20. Jahrhunderts anschlussfähig war. Als Quereinsteiger ist er einerseits nicht für seinen neuen Beruf ausgebildet, er ist aber auch nicht dem alten „Schlendrian“ verfallen, den die „normalen“ Volksschullehrer auch gemäß Pestalozzi pflegten (Pestalozzi 1785/1928, S. 14f.).

Der Tropf weis minder als ein Kind in der Wiegen, was ein Mensch wissen muß, um mit Gott und Ehren durch die Welt zu kommen – er kan ja nicht einmal lesen ... und in der Schul hat er eine Ordnung, daß einen der Gestank zurückschlägt, wenn man eine Thüre aufthut. – Auch ist sicher kein Stall im Dorf, darinn man nicht für Kälber und Füllen, die man erziehen will, weit besser sorget, daß aus ihnen werde, was aus ihnen werden muß – als in unsrer Schul dafür gesorget wird, daß das aus unseren Kinderen werde, was aus ihnen werden sollte. (ebd., S. 15)

Glüphi hatte zudem wegen seiner militärischen Vergangenheit und seiner Erziehung, die er „mit Edelleuten“ erhalten hatte, obwohl er selber keiner war (ebd., S. 163), viel von der Welt gesehen, was zu einer bestimmten Offenheit gegenüber den ökonomischen Veränderungen geführt und ihn die Notwendigkeit habe erkennen lassen, diese Veränderungen als Chance und nicht als Gefahr wahrzunehmen. Er personifiziert damit den gebildeten, aber nicht *verbildeten* Typus des Lehrers, der sich auf breiter Ebene um das Wohl seiner Schüler und seiner Gemeinde kümmert, der in dieser Funktion auch in die Fußstapfen des Pfarrers tritt, Teile dessen Rolle übernimmt und auf die neuen sozioökonomischen und politischen Verhältnisse adaptiert. In dieser Funktionsbeschreibung konnte Glüphi dann sehr einfach zum Prototypen bzw. Idealbild des Lehrers bzw. der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts werden.

Diese historiographischen Zuschreibungen bzw. die damit verbundenen Vorstellungen des Lehrers um 1800 sollen hier auf ihre empirische Stichhaltigkeit überprüft werden. Dabei kann es im Rahmen dieses Artikels nicht darum gehen, auf quantitativ solider

Basis Aussagen über die berufliche Herkunft und Ausbildung sowie über die Berufskarrieren der Lehrer zu machen, die in der Stapfer-Enquête erfasst worden sind (vgl. Rothen 2016). Vielmehr möchte ich anhand einiger Beispiele die Bandbreite der beruflichen Tätigkeiten und beruflichen Sozialisierungen aufzeigen, ohne damit beanspruchen zu wollen, Aussagen darüber zu machen, wie eine „typische“ Berufsbiographie eines Lehrers am Ende des 18. Jahrhunderts in der Schweiz ausgesehen hat, was der Lehrer um 1798 in der Schweiz in beruflicher Hinsicht „war“ bzw. über welches Wissen er verfügte, sei dies durch eine spezifische Ausbildung für seinen Lehrberuf oder durch eine andere Berufstätigkeit erworben (vgl. auch Horlacher 2016). Die hier aufgeführten Beispiele sind deshalb als einzelne, eher zufällig ausgewählte Fallbeispiele zu verstehen, die Einblick in verschiedene Berufsbiographien geben. Ganz zufällig sind die Beispiele allerdings trotzdem nicht. Sie nehmen alle die Fragen III.11.g und III.11.h der Stapfer-Enquête zum Ausgangspunkt, das heißt die Fragen nach dem vorherigen Ort der beruflichen Tätigkeit und nach dem vorherigen Beruf sowie die Frage, ob der Lehrer aktuell noch einen Nebenberuf ausübe.⁶ Die ausgewählten Antworten stammen aus den Kantonen Sântis, Basel, Waldstätten, Oberland, Wallis und Tessin und damit aus allen drei Sprachregionen der Stapfer-Enquête und sowohl aus kleinen und ländlichen Gemeinden, als auch aus eher städtischen Gemeinden wie Basel, St. Gallen oder Zürich. Die Darstellung der Beispiele folgt einer räumlichen Logik, wobei die ausgewählten Kantone als geographische und nicht als politische Einheiten mit konkreter Bedeutung für die Organisation von Schule oder die Ausbildung von Lehrpersonen zu verstehen sind. Falls im Ancien Régime eine solche Bedeutung überhaupt vorhanden gewesen ist, wäre diese mit der Neuordnung der politischen Strukturen nach der Helvetischen Revolution ohnehin obsolet geworden bzw. wäre in der kantonalen Aufteilung der Stapfer-Enquête nicht abgebildet.

1 Kanton Sântis

Aus dem Kanton Sântis haben rund 138 Lehrer bzw. Schulgemeinden auf die Frage nach dem Ort der vorherigen Tätigkeit bzw. nach der vorherigen Berufstätigkeit geantwortet. In den Antworten werden zahlreiche Berufe oder Beschäftigungen genannt, wobei es eine deutliche Häufung der Antworten aus dem Umfeld der Stoffproduktion gibt (22)⁷. Damit bildet sich auch bei den Lehrern die große Bedeutung der Textilindustrie in dieser Region ab. Die allermeisten Personen, nämlich 20 waren oder sind immer noch als Weber tätig, einer ist Spinner und einer hat als Schneider gearbeitet. Zahlenmäßig noch mehr Lehrer waren in der Landwirtschaft tätig (39), sei dies als „Bauer“, in der „Feld Arbeit“ oder im „Rebbau“, wobei diese beiden Tätigkeiten relativ oft auch kombiniert genannt wurden. Eine große Gruppe bildeten diejenigen Personen, die angeben, dass sie bisher ausschließlich als Lehrer gearbeitet hätten (25). Der Lehrer von Altstätten etwa hatte sich „von Jugend auf diesem Beruf gewidmet, und stand als Schullehrer 3 Jahr zu

⁶ „Wo ist er vorher gewesen? Was hatte er vorher für einen Beruf? Hat er jetzt noch neben dem Lehramte andere Verrichtungen? Welche?“

⁷ Die Zahlen sind nicht als absolute Zahlen zu lesen, da bei Doppel- oder Mehrfachnennungen von beruflichen Tätigkeiten diese hier auch doppelt bzw. mehrfach gezählt wurden: Eine Lehrperson kann zu verschiedenen Berufsgruppen zugeteilt worden sein. Die Zahlen dienen nur als Näherung, um Häufigkeiten sichtbar machen zu können.

Schwalbrunn, 4 Jahr in der Waldstadt, 10 Jahr in Herrisau und seit 6 Jahr auf hiesigen Posten“ (Stapfer-Enquête, Nr. 1204). Häufig wurde auch darauf verwiesen, dass sie schon bei ihrem Vater oder einem anderen Lehrer als Assistent (mit-)geholfen hätten, bevor sie selber eine Klasse übernahmen. „Vorhero habe ich 6. Jahre an statt meinem Vatter denselben versehen“ schrieb etwa der Lehrer aus Andwil. Und weiter: „Mein Bruf, hat mein Vatter durch seine Väterliche Pflicht, mir den Nöthigen Unterricht gezeigt; Damit ich eines Rechtens Schul-Dienstes Fähig werde“ (ebd., Nr. 1158). Der Lehrer aus Bernhardzell „war vorher bey seinem Vater, verlegte sich auf die Musik und Normal“ (ebd., Nr. 1159), praktizierte also mit seinem Vater eine Art Jobsharing.

Mit elf Nennungen ist auch die Anzahl derjenigen Lehrer beachtlich, die so etwas wie eine formalisierte Ausbildung durchlaufen und / oder Theologie studiert haben. Die meisten aus dieser Gruppe können zudem Erfahrungen als Privatlehrer vorweisen und sind großmehrheitlich an Schulen der Stadt St. Gallen angestellt. Konkret heißt es dann etwa: „Nach dem Austritt aus dem Gymnasio, hab ich die gewöhnlichen academischen u. theolog. Studien 6. Jahr lang bey dem *Professorat* in St. Gallen getrieben, u. bin allda Anno 87. in's *Ministerium* aufgenommen worden. Hernach setzte ich meine Studien 3 Jahr lang in Genf fort u. bildete mich auch f. die franz. Kanzel“ (ebd., Nr. 405) oder „da mein sel. Vater auch Lehrer in der Töchterschul. war so bin ich von Jugend auf Zum Schuldienst gezogen worden und hab in dem selben bereits 53 Jahr lang zugebracht: 15. Jahr als Helfer und 38. Jahr als wirklicher Lehrer“, wobei dieser Lehrer sich zudem noch als besonders „berufen“ darstellte.

Immer war dieser Unterricht mein LieblingsGeschäfte, und das innere Bewußt seyn meiner Seele, daß ich nicht ganz ohne Erfolg gearbeitet, sondern hie und da, zur Bildung mancher rechtschafenen Mutter und Tochter, auch das Meinige beygetragen habe, gewährt mir einen ruhigen Blick auf meine durchgelegten Tage, und entlokt mir imr Zähre, des Danks und der Freude, die ich der Vorsehung, für ihren geleisteten Beystand zollt (ebd., Nr. 457).

Nur bei zwei Personen ist ein Hinweis auf eine militärische Vergangenheit zu finden, wobei der eine, Lehrer in Hueb, Sergeant in holländischen Diensten war, und der andere, Lehrer in Widnau, „auch in Französchchen Diensten Gestanden“ hatte (ebd., Nr. 1272). Acht Personen sind dem kirchlichen Umfeld zuzuordnen, hälftig als Pfarrer oder als Mesner, bzw. Sigrist und elf Personen sind zusätzlich in einem der vielen handwerklichen Berufe tätig, darunter finden sich vier Zimmermänner und zwei Bäcker, fünf Personen sind dem Verkauf, Handel oder der Verwaltung zuzuordnen, einer bezeichnet sich als Privatmann, zwei benennen ihre verschiedenen Berufstätigkeiten nicht explizit und zehn Personen schweigen sich über ihren beruflichen Hintergrund komplett aus.

2 Städtische Schulen in St. Gallen, Basel und Zürich

Nimmt man nun nur die Schulen der Stadt St. Gallen in den Blick, dann ergibt sich folgendes Bild: Die insgesamt siebzehn überlieferten Transkriptionen decken sowohl den Bereich des niederen Schulwesens als auch der höheren Schule ab, zwei davon sind Mädchenschulen, eine Schule wird als Armen-, bzw. Waisenhaussschule bezeichnet. Sowohl die niederen als auch die höheren Schulen sind mehrheitlich „vermengte Schulen“, das heißt Schulen, die einen weiterführenden Bildungskanon wie Latein, Griechisch, Literatur und Geschichte anbieten, die aber auch ein reduziertes Curriculum für

diejenigen Schüler führen, deren Eltern nicht in eine weiterführende Ausbildung investieren wollten. Diese wurden dann in der Regel „nur“ in Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion unterrichtet. Im Bereich der niederen Schule wurden zudem getrennt noch eine Rechenschule, eine Zeichnungsschule und eine Singschule geführt. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Mehrheit der St. Galler Schulen um vermengte Schulen oder um Lateinschulen handelt, ist es denn auch nicht erstaunlich, dass die meisten der antwortenden Lehrpersonen über mehr oder wenig umfangreiche akademische Studien verfügten und teilweise sogar im Ausland an einer Universität studiert hatten. „Nach dem ich Anno 1790. pro *Ministerio* examiniert wurde gieng ich nach Halle im Preußen und studiere dort 2 Jahre“ (ebd., Nr. 453). Kürzer fallen die Informationen derjenigen Lehrer aus, die nicht an einer vermengten Schule unterrichteten. Der Lehrer der Rechen- und Zeichnungsschule etwa gab nur an, wie lange er schon Lehrer sei (seit 1787; ebd., Nr. 1047), der Waisenhauslehrer teilt mit, dass er vorher als Privatlehrer gearbeitet habe (ebd., Nr. 428) und der Mädchenschullehrer betonte seine Hingabe zum Beruf bzw. zu dessen moralisch-normativer Funktion (ebd., Nr. 457).

Ein ähnliches Bild wie in St. Gallen zeigt sich auch in Basel. Hier sind neunzehn Transkriptionen überliefert, die sich ebenfalls auf die höheren und niederen Schulen verteilen, auch Mädchen- und Waisenhausschulen umfassen sowie eigenständige Knabenschulen. Nicht aufgeführt werden in Basel spezielle Schulen für Singen, Rechnen oder Zeichnen und auch nur eine Schule bezeichnet sich als „vermengte“ Schule. Die Schule in Basel war damit von der Struktur und der Organisationsform her sehr viel mehr gemäß der Schule strukturiert, wie sie sich dann im 19. Jahrhundert mit der obligatorischen Volksschule durchsetzen sollte. Eine Schule war entweder eine Elementarschule und damit für die grundständige Bildung zuständig oder eine weiterführende Schule mit einem inhaltlich gesehen breiteren und anforderungsreicheren Curriculum. Auch in Basel hatte allerdings die überwiegende Mehrheit der Lehrer Theologie studiert oder zumindest die Universität besucht, einige konnten zudem auf Erfahrungen als Privatlehrer zurückgreifen. Kein Lehrer war in dem Sinne „fachfremd“, sondern alle hatten sich explizit für diesen Beruf vorbereitet oder zumindest aus dem Pfarrberuf an die Schule gewechselt, können also als „gebildet“ bezeichnet werden.

Mit nur acht Antworten ist die Datenlage für die Stadt Zürich relativ bescheiden. Geantwortet haben hier ausschließlich Lehrer von niederen Schulen, davon eine Waisenhauschule, eine Knabenschule sowie eine Privatschule. Der Lehrer dieser Schule, Präzeptor und Pfarrer Tobler, hatte den Fragebogen allerdings nicht beantwortet sondern nur mitgeteilt, dass sich seine Schule in vielem von den „gewöhnlichen Einrichtungen“ unterscheide, weshalb er sich mit seinen Antworten direkt an den zuständigen Minister Stapfer wenden werde (ebd., Nr. 252). Bis auf einen Lehrer haben auch in Zürich sämtliche antwortenden Lehrpersonen eine höhere Schule abgeschlossen und sind mit einer Ausnahme, die längere Zeit in St. Gallen in einem Gewürzladen gearbeitet hatte (ebd., Nr. 264), alle seit jeher als Lehrer tätig, teilweise auch in Kombination mit einer Tätigkeit als Privat- oder Hauslehrer.

Vergleicht man die Lehrer dieser drei Städte, dann zeigen sich bei allen Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede: Zürich war mit seinen rund 10 000 Einwohnern die mittlere dieser drei Städte, Basel hatte rund 15 000 Einwohner, St. Gallen rund 8000. Dieses Größenverhältnis spiegelt sich aber nicht in der Anzahl der Antworten auf die Stapfer-Enquête, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass sich aus Zürich keine höhere Schule an

der Umfrage beteiligt hatte oder dass diese Antworten zumindest nicht überliefert sind. Unterschiede zeigen sich auch in der Art und Weise, wie die verschiedenen Lehrpersonen auf die Frage nach ihrem beruflichen Werdegang und ihrer Vergangenheit geantwortet haben. Die St. Galler Lehrer, die über eine akademische Ausbildung verfügten, berichten ausführlich bei wem und was sie in St. Gallen studiert hatten. Verhältnismäßig oft fallen dabei die Namen des Theologen Daniel Wegelin, des Philosophieprofessors B. C. Schobinger sowie von Professor Zollinger. Auch gibt es zumindest bei einigen Antworten Hinweise darauf, wo konkret die Ausbildung – neben St. Gallen – absolviert worden ist, nämlich Genf, Halle und Tübingen. Sowohl in Basel als auch in Zürich wird dagegen bei keiner Antwort auf eine Person oder einen Lehrer verwiesen und auch was die Ausbildungsinstitutionen angeht sind die Basler und die Zürcher sehr viel zurückhaltender. In Zürich ist bei einigen Antworten zu vermuten, dass die Ausbildung am Zürcher Collegium Carolinum stattgefunden haben könnte, in Basel haben einige an der dortigen Universität studiert oder sind durch Privatlehrer ausgebildet worden. Und ein Basler Lehrer weist als Einziger explizit auf seine verschiedenen Freizeitbeschäftigungen hin. „Neben dem Schulamte wende ich meine Zeit an philosophische Untersuchungen, oder zur Erholung an meine Lieblingsbeschäftigung in electricischen Versuchen, wie auch zum Besuch der öffentlichen Lesegesellschaft, bey welchen ich seit ihrem Ursprung zum Bibliothekar angenommen worden“ (ebd., Nr. 1470).

Die Lehrer in diesen drei städtischen Kontexten erweisen sich damit als einigermaßen gut im Sinne von akademisch ausgebildet und bezeichnen auch die Lehrtätigkeit als ihren einzigen Beruf, den sie großmehrheitlich „seit immer“ ausüben. Damit wird hier ein anderes Bild als bei der beruflichen Situation der Lehrer im gesamten Kanton Sätis deutlich, zu dem ja auch die Stadt St. Gallen gehörte, da für den ganzen Kanton Sätis gesprochen die Landwirtschaft oder eine Tätigkeit im Textilsektor einen großen Teil der Lehrpersonen zumindest teilweise mitbeschäftigte oder aus deren Bestand Personen für den Lehrberuf rekrutiert wurden. Die berufliche Herkunft der Lehrpersonen war damit auch von der konkreten ökonomischen Situation vor Ort abhängig.

3 Ländliche Schulen in den Kantonen Waldstätten und Oberland

Aus dem ländlichen Kanton Waldstätten sind 58 Antworten überliefert. Von Einsiedeln, Wallfahrtsort und eine der wenigen Gemeinden im Kanton, von der mehr als ein Antwortbogen erhalten geblieben ist, sind die Antworten von drei Schulen überliefert, je eine niedere Mädchen- und Knabenschule sowie eine höhere Schule. Der Mädchenschullehrer ist seit über dreißig Jahren als Lehrer tätig, über seine Ausbildung oder allfällige Nebentätigkeiten gibt er keine Auskunft (ebd., Nr. 1975). Der Lehrer der Knabenschule ist seit vier Jahren im Amt und gibt als Nebenbeschäftigung Handschuhmacher an (ebd., Nr. 2057). Der Lehrer der höheren Schule ist noch nicht ganz ein Jahr im Amt und war vorher Sekretär bei der provisorischen Regierung (ebd., Nr. 2058). Der Lehrer an der niederen Schule im abgelegenen Isenthal dagegen ist auch als Pfarrer tätig und seit vier Jahren im Amt. Der Lehrer in Göschenen, an der Gotthardroute gelegen, hat seine theologische Ausbildung in Luzern und Rom absolviert und ist erst seit wenigen Wochen als Lehrer und Pfarrer der Gemeinde tätig. Und auch der Lehrer in Muotathal, ebenfalls eine abgelegene Talschaft des Kantons Waldstätten, versieht neben seiner Lehrtätigkeit den

„kirchen Dienst“ (ebd., Nr. 2020). In dieser Region scheint die Doppelfunktion Pfarrer-Lehrer also durchaus üblich zu sein.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Kanton Oberland, von wo 126 Antworten überliefert sind. In Kandersteg ist der Lehrer seit drei Jahren im Amt, „wartete sein häuslichen geschäften ab“ und ist am Sonntag für das Gebet in der Kirche und die Kinderlehre zuständig (ebd., Nr. 1369). Die Lehrer in Grindelwald, von wo drei Antwortbogen überliefert sind, einer von der Hauptschule und zwei von den Nebenschulen, sind neben ihrem Lehrberuf vielfältig aktiv. Der Lehrer der Hauptschule, der schon seit über dreißig Jahren unterrichtet, ist chirurgisch begabt. Er hat „eine Glückliche Hand und Fertigkeit Bein brüche und andre auserliche Verletzungen des Leibs Zu Heilen“, was nützlich ist, da es „deren ... in diesem großen volk reichen Tahl imer gibt“ (ebd., Nr. 1536). Daneben betreibt er auch Landwirtschaft, was allerdings angesichts seiner großen Verdienste auf dem chirurgischen Gebiet für die Talschaft nicht mehr stark ins Gewicht fällt. Einer der Nebenlehrer ist erst seit einem Jahr im Amt, pflegt eine eigenwillige Orthographie und war vorher Schneider. Der andere Nebenlehrer ist schon seit zehn Jahren Lehrer und war vorher Feldarbeiter.

In Thun und damit in einer kleinstädtisch geprägten Umgebung gibt es wie in Einsiedeln im Kanton Waldstätten ebenfalls drei Schulen, eine Lateinschule, eine Knaben- und eine Mädchenschule. Bei der Lehrperson an der Mädchenschule handelt es sich um eine Lehrerin, die dieses Amt seit zehn Jahren versieht und von ihrer Tochter beim Unterrichten unterstützt wird, aber keine weitere oder frühere Berufstätigkeit aufführt. Der Lehrer an der Knabenschule ist eine interessante Figur, auch weil er relativ auskunftsfreudig ist. Der 66-Jährige hat zwei erwachsene Söhne, „die aber keine Lust zum Schulwesen, sondern einer sich der Schreib- der anderer{der} Zeichnung und Mahlerkunst gewidmet haben“. In Thun ist er seit dreizehn Jahren tätig, vorher hat er während längerer Zeit in Aigle und dann in Vevey unterrichtet, von wo er nach Thun auf die Lehrerstelle am Waisenhaus abgeworben wurde. Da nach einem Jahr sein Vorgänger wieder Anspruch auf seine alte Stelle erhoben habe, habe er an die „französische und obere deutsche Schule“ gewechselt. Sowohl in Aigle als auch in Vevey habe er sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch unterrichtet sowie Privatunterricht erteilt. Dieser sei aber – entgegen den Versprechungen der Thuner Schulbehörden, die ihn offenbar unter anderem mit der Aussicht auf bessere Verdienstmöglichkeiten in die Deutschschweiz gelockt hatten – in der Romandie lukrativer gewesen (ebd., Nr. 1434). Der Lehrer an der Thuner Lateinschule verweist in seiner Antwort zu den Personal-Verhältnissen nur auf die „Fragen an die Religionslehrer“, womit eine andere der zahlreichen helvetischen Umfragen gemeint war, Stappers Umfrage bei den Pfarrern. Mit dem 60-jährigen Lehrer in Habkern wird endlich auch ein ehemaliger Leutnant greifbar. Er ist zwar auch schon seit dreizehn Jahren Lehrer, war vorher aber „Granadier-Lieutenant“, das heißt Vorgesetzter in einer Elite-Einheit der Infanterie, bearbeitet daneben sein „Mattland“ und steht seinem Hauswesen vor (ebd., Nr. 1543).

4 Wallis und Tessin als nicht-deutschsprachige Beispiele

Zum Abschluss soll der Blick noch auf nicht deutschsprachige Regionen geworfen werden, zuerst auf den Kanton Wallis, von dem immerhin 54 Antwortschreiben überliefert sind. Aus der Kirchgemeinde Nendaz etwa, die sechs Schulen umfasste, sind die Ant-

worten kurz und eher summarisch abgefasst. Die Lehrer unterrichten alle in derjenigen Gemeinde, aus der sie auch stammen und sind alle zwischen einem und sechs Jahren im Amt. Sie sind mit einer Ausnahme, die neben dem Unterrichten auch noch als Unteragent arbeitet, ausschließlich mit Schule halten beschäftigt. Aus Sion, seit dem 6. Jahrhundert Bischofssitz, ist nur eine einzige Antwort überliefert, wobei diese Antwort sowohl die höhere Schule als auch die Knabenschule umfasst. Die an dieser Schule beschäftigten Lehrer, insgesamt neun Personen, stammen alle aus dem Kanton Wallis mit Ausnahme des Philosophielehrers, der aus dem Kanton Waldstätten zugewandert ist. Die Lehrer sind zudem alle katholische Geistliche, weshalb die meisten von ihnen auch in irgendeiner Form in kirchliche Aufgaben eingebunden sind. Die Schule dürfte zudem keine „typische“ Knabenschule gewesen zu sein, macht sie doch eher den Anschein einer Internatsschule. „Les ecoliers viennent ici de plusieurs endroits du Canton“ und es habe darunter auch „bien souvent des étrangers“, was zudem die Anzahl Schüler schwanken lasse. Leider verfüge Sion auch über keine eigentliche Mädchenschule „et l'on ne pourroit, sans inconvenient pas les mêler avec les garçons“, weshalb für die Ausbildung der Mädchen andere Lösungen hätten gesucht werden müssen. Konkret würden diese zurzeit für „un petit salaire“ unterrichtet (ebd., Nr. 2234).

Auch aus der Gemeinde Commeire, an der Passstraße zum Großen St. Bernhard gelegen, ist ein Antwortbogen überliefert, ebenso aus Praz de Fort, beide Ortschaften sind heute Teil der Gemeinde Orsières. Der Lehrer aus Commeire ist erst seit kurzem Lehrer und hat vorher als Pflüger gearbeitet. Der Lehrer in Praz de Fort, Jean Jacques Farinet, ist etwas auskunftsfreudiger und arbeitet schon seit drei Jahren als Lehrer. Er ist aus dem italienischen Aostatal zugewandert, war als „mestiers du charpentier, munisier, et tourneur“ tätig und hat schon während acht Jahren im Kanton gelebt, bevor er Lehrer wurde (ebd., Nr. 2247).

Aus dem Kanton Bellinzona, als einzigem italienischsprachigem Kanton bzw. Region, sind drei Antworten überliefert, konkret aus Isonne, Preonzo und Sant'Antonino. Die Antworten aus diesen Gemeinden fallen allerdings sehr kurz aus, da sowohl in Sant'Antonino als auch in Preonzo keine Schule gehalten wird. „in questa comune non vie nisuna scola“ (ebd., Nr. 2525) hieß es etwa knapp aus Sant'Antonino. Etwas besser sieht es im Fall Isonne aus, hier findet immerhin Schule statt, über die Lehrer oder gar ihre berufliche Herkunft gibt der Antwortbogen, der auf die vier Rubriken nur sehr summarisch geantwortet hat, aber ebenfalls keine Auskunft (ebd., Nr. 2526).

5 Der Lehrer um 1800: ungebildet, Vorbild oder beides?

Welche Schlüsse lassen sich aufgrund dieses kurzen und zufälligen *Tour d'Horizon* durch die Stapfer-Enquête ziehen? Als erstes sicher der wenig überraschende und auch schon anderswo festgestellte Befund, dass Schule in der Schweiz um 1800 eine sehr vielfältige und vor allem auch lokal bestimmte Angelegenheit war, was auch für die Ausbildung und Rekrutierung der Lehrpersonen zutrifft. Falls überhaupt aus der hier präsentierten beschränkten Fallzahl ein Schluss gezogen werden kann, dann wohl am ehesten der, dass die Konfession nur beschränkten Einfluss auf die Art bzw. berufliche Herkunft der Lehrperson hatte und dass wenn überhaupt von einem Zusammenhang von Konfession und Ausbildung der Lehrpersonen gesprochen werden kann, dann die katholische Konfession eher als „ausbildungsunterstützend“ anzusehen ist. Viel eher waren es

ökonomische Rahmenbedingungen in einem breiten Sinne, welche die Gestaltung des Lehramts bestimmten und damit auch Auswirkung darauf hatten, wer mit welcher Ausbildung und welcher Berufsbiographie wo Lehrer wurde. Sowohl der Fall des Thuner Lehrers als auch der Lehrer aus Orsières weisen zudem darauf hin, dass eine gewisse räumliche Mobilität auch für den Lehrer des Ancien Régime kein Fremdwort gewesen ist. Ob das allerdings für die gesamte Schweiz Geltung beanspruchen darf, oder ob die geographische Mobilität in diesen beiden Fällen damit zusammenhängt, dass der Lehrer aus Orsières einfach „nur“ über den Großen St. Bernhard wandern musste und der Thuner Lehrer während des Ancien Régime in Aigle und Vevey zwar in einer anderen Sprachregion aber im gleichen Kanton unterrichten konnte, muss offenbleiben. Denkbar ist aber durchaus, dass diese Wanderungsbewegungen nicht besonders außerordentlich waren.

Auffällig sind sicherlich auch die unterschiedliche Qualität und Ausführlichkeit der verschiedenen Antwortbogen, auch wenn die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen wie bei den Beispielen Basel, Zürich und St. Gallen einigermaßen vergleichbar sind. Möglicherweise kann deshalb von so etwas wie einer „Kultur“ des Antwortens gesprochen werden, das über die konkrete Schulsituation bzw. die Person, die Ausbildung oder den beruflichen Hintergrund des Lehrers hinausweist und möglicherweise mit den lokalen Traditionen der Schulorganisation zusammenhängt. Vorausgesetzt, diejenigen Antwortschriften, die überliefert sind, entsprechen inhaltlich gesehen auch denjenigen, die verfasst worden sind, dann fällt auf, dass die verschiedenen Schulen nicht unbedingt das gleiche darunter verstanden haben, wer bzw. welche Schule durch diese Umfrage angesprochen war. In St. Gallen etwa ist der Anteil der höheren Schulen bei den Antwortbogen deutlich höher als in der Stadt Zürich, was auch zur Folge hat, dass das inhaltliche Profil der Lehrpersonen anders ausfällt. Ob dieses unterschiedliche Antwortverhalten Absicht oder einer unklaren Fragestellung zuzuschreiben ist, muss hier offenbleiben, ebenso ist denkbar, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen in St. Gallen und Zürich so unterschiedlich waren, dass auch andere Schulformen oder Schultypen durch die Stapfer-Enquête angesprochen wurden und dass damit die Bedeutung von „Schule“ an beiden Orten eine andere war.

Zumindest auf den ersten Blick tritt aus den Antworten aber nicht zwingend das Bild des unfähigen, ungebildeten Lehrers hervor, allerdings auch nicht dasjenige des sozialreformerischen Übervaters wie Pestalozzi das mit seinem Leutnant Glüphi gezeichnet hatte. Der Regelfall dürfte sich wohl irgendwo zwischen diesen beiden Polen bewegt haben. Gerade in der Häufigkeit, wie frühere oder nebenbei ausgeübte Berufe erwähnt werden, ist zudem eine große Übereinstimmung zu den lokalen ökonomischen Begebenheiten zu erkennen. Wenn die Textilindustrie in einer Region stark war, dann ist wenig erstaunlich auch der Anteil derjenigen Personen groß, die aus diesem Beruf in den Lehrerberuf gewechselt haben. Lokale Traditionen – und das ist vielleicht eine der Erkenntnis, die zur Karriere und zur Berufsbiographie von Lehrern in der Schweiz am Ende des 18. Jahrhunderts formuliert werden kann – waren entscheidend für die Art und Weise, wie, weshalb und unter welchen Bedingungen jemand „Lehrer“ wurde. Ob sich dann dieses „Lehrer werden“ stark von anderen Berufsbiographien unterscheidet, ob es neben allen Unterschieden auch Parallelen oder Typen des Lehrers gibt oder ob sich eine gewisse Konformität erst mit der Institutionalisierung der Lehrerbildung abzuzeichnen beginnt,

kann hier nicht weiterverfolgt werden. Ein soziologisch orientiertes Konzept der Professionalisierung wird „dem Lehrer“ um 1800 aber sicherlich nicht gerecht. Offenbleiben muss bei diesen Ausführungen auch, was die Lehrpersonen um 1800 eigentlich gewusst haben. Auch wenn nur eine Minderheit der hier porträtierten Lehrpersonen von einer spezifischen Berufsausbildung berichtet, haben diese Lehrpersonen bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem bisherigen Berufsleben erworben, die sie möglicherweise relativ problemlos auch für ihren Beruf als Lehrer einsetzen konnten. Ein Zimmermann beispielsweise dürfte relativ fit im Rechnen und in Geometrie gewesen sein, vom Mitarbeiter im Gewürzladen kann vermutet werden, dass er fließend Rechnen, Schreiben und Lesen konnte und auch der Sekretär der provisorischen Regierung passt nur schlecht ins Bild des ungebildeten Lehrers. Viel eher können diese Lehrpersonen auch als kompetente Berufspersonen gesehen werden, um eine psychologische Terminologie zu verwenden, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion gerade sehr en vogue ist, die nicht über „träges“ Wissen, also „nur“ theoretisch vorhandenes Wissen verfügt haben, sondern über selbst konstruiertes und angeeignetes Wissen, das praktisch anwendbar war und in verschiedenen Lebenssituationen eingesetzt werden konnte.

Auch die Auswertung der Bemerkungen, welche die Lehrpersonen am Ende der Umfrage anfügen konnten, eine Option, die von fast einem Fünftel der Antwortenden genutzt wurde (Fuchs 2015, S. 223), zeigt, dass nicht unbedingt die großen schulreformerischen, professionstheoretischen oder normativen Ansprüche an Schule dominantes Thema der Lehrpersonen um 1800 gewesen sind. Vielmehr ging es darum, die Arbeitsbedingungen zu verbessern, Strukturen und Verlässlichkeiten einzuführen und damit ganz allgemein die Lebenssituation der Lehrer zu verbessern, womit ein Anliegen verfolgt wurde, das nicht nur die Lehrer um 1800 beschäftigt haben dürfte (vgl. Cressy 1987, S. 129). Lehrer sein scheint um 1800 eine Tätigkeit gewesen zu sein, die erst in Ansätzen von einer pädagogisierten Sprache mit ihren hohen normativen Anforderungen durchdrungen war. Diese konnte sich wohl erst im Kontext der sich institutionalisierenden Ausbildungsangebote durchsetzen, bzw. ins Selbstbild der Lehrpersonen übergehen, als es neben den Kenntnissen in Methodik oder Fachdidaktik auch wesentlich darum ging, den Lehrberuf zu einer Profession zu formen und die dafür notwendige „Gesinnung“ bzw. „Berufsethik“ zu vermitteln. In dieser Ausformulierung des Berufs konnte der Lehrer dann auch vermehrt in die Fußstapfen des Pfarrers treten, dessen Rolle in und für die Schule durch die Säkularisierung zur Disposition gestellt worden war und neu besetzt werden musste, wobei auch hier auf bestehende Traditionen zurückgegriffen wurde (O’Day 2000, S. 5; Tröhler 2011). Der Lehrer um 1800 war also entgegen den historiographischen Mythen weder der ausgemusterte Leutnant noch der Retter des Dorfes, sondern vor allem eine Person, die mit Unterrichten ihren Lebensunterhalt verdiente und – falls die Bezahlung nicht ausreichend war – weiteren Erwerbsmöglichkeiten nachging und seine Talente gewinnbringend einzusetzen wusste.

Quellen

- [Moralische Gesellschaft]: Fragen über den Schul-Unterricht. Zürich: [s.n.] 1771
 Pestalozzi, Johann Heinrich: Lienhard und Gertrud, Teil 3 (1785). Kritische Ausgabe, Band 3. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter & Co. 1928

Stapfer-Enquête: Die Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch

Literatur

- Böning, Holger: Revolution in der Schweiz. Das Ende der alten Eidgenossenschaft: die Helvetische Republik 1798-1803. Frankfurt am Main: Lang 1985
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Cressy, David: A Drudgery of Schoolmasters: the Teaching Profession in Elizabethan and Stuart England. In: Wilfrid Prest (Hrsg.): *The Professions in Early Modern England*. London: Croom Helm 1987, S. 129-153
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos 2015
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Grunder, Hans-Ulrich: Der Lehrer als Hungerleider und andere Lehrerbilder. In: Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.): „Der Kerl ist verrückt!“ Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich: Pestalozzianum 1999, S. 160-167
- Hawkins, Michael: Ambiguity and Contradiction in „the Rise of Professionalism“. *The English Clergy, 1570-1730*. In: Augustus Leon Beier/David Cannadine/James M. Rosenheim (Hrsg.): *The First Modern Society. Essays in English History in Honour of Lawrence Stone*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, S. 241-269
- Horlacher, Rebekka: Volksbildung als Berufsbildung bei Pestalozzi. In: Hanno Schmitt/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler (Hrsg.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*. Bern: Haupt 2007, S. 112-124
- Horlacher, Rebekka: Lehrerbildung als moralisches Unternehmen. Das Seminar Muttenz. In: Rebekka Horlacher/Andreas Hoffmann-Ocon (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen [Arbeitstitel]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016 (Druck in Vorbereitung)
- Hunziker, Otto: Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart, Band 2. Zürich: [s.n.] 1881
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Leemann & Co. 1907
- Leemann, Regula J./Rosenmund, Moritz/Scherrer, Regina/Streckeisen, Ursula/Zumsteg, Beatrix (Hrsg.): *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung*. Bern: hep 2015
- O’Day, Rosemary: *Education and Society, 1500-1800. The Social Foundations of Education in Early Modern Britain*. London: Longman 1982
- O’Day, Rosemary: *The Professions in Early Modern England, 1450-1800*. Harlow: Longman 2000
- Petersen, Georg Peter: Kirchen- und Schulverfassung im Amte Reinfeld. In: *Schleswig-Holsteinische Blätter für Polizei und Kultur* 14(1800), Heft 2, 8. Stück, S. 277-298
- Prest, Wilfried: Introduction: *The Professions and Society in Early Modern England*. In: Wilfried Prest (Hrsg.): *The Professions in Early Modern England*. London: Croom Helm 1987, S. 1-24
- Rothen, Marcel: Die Lehrer an niederen Schulen in der Helvetischen Republik. Erkenntnisgewinn einer kollektivbiografischen Untersuchung der Stapfer-Enquête von 1799. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): *Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 29-47
- Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Band 6. Gotha: Rudolf Besser 1867
- Schneider, Ernst: *Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts*. Bern: Gustav Grunau 1905
- Tröhler, Daniel: *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge 2011
- Tröhler, Daniel (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hrsg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006
- Wohlrabe, Wilhelm: *Der Lehrer in der Literatur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes*. Osterwieck: Zickfeldt 1905

Zingg, Eduard: Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungs-Comité vom März 1798. Liestal: Lüdlin 1898

Marcel Rothen

Die Lehrer an niederen Schulen in der Helvetischen Republik. Erkenntnisgewinn einer kollektivbiografischen Untersuchung der Stapfer-Enquête von 1799

Vergleicht man die Erkenntnisse der älteren Forschungsliteratur im Umfeld der schweizerischen Schulgeschichte zu den Lehrerinnen und Lehrern des Elementarschulwesens am Ende des Ancien Régimes mit den Resultaten neuerer Untersuchungen, stößt man auf starke Ambivalenzen, Lücken und Widersprüche unter anderem in Bezug auf den sozialen Status, die Lebensumstände und die Fähigkeiten der Lehrer.

Kaum ein Schweinehirt war geringer geachtet als derjenige, der neben dem Pfarrer die grösste Verantwortung für Wissen und Bildung der Jugend trug. Sie [die Lehrer] rekrutierten sich aus den untersten Berufsgruppen und übernahmen ihr Amt, weil sie auf einen Nebenverdienst angewiesen waren. Gern wählte man den Bewerber, der den geringsten Anspruch auf Lohn geltend machte, ein Glück, wenn ein solcher Kandidat dann wenigstens hinreichend lesen und schreiben konnte

resümierte etwa Holger Böning 1998 (S. 224) – nicht zu Unrecht, vermittelt doch eine Vielzahl von zeitgenössischen Quellenberichten aus der Hand von Volksaufklärern, Pfarrern und Schulinspektoren jenes Bild des armutsgeplagten, pädagogisch-fachlich unfähigen und allseits verspotteten Schulmeisters, das sich in der liberalen Geschichtsschreibung des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts nur zu gut als düstere Vorzeit vor dem modernen Bundesstaat instrumentalisieren ließ und Eingang in zahlreiche kantonale Schulgeschichten fand (vgl. u.a. Boucard 1938; Dévaud 1905; Klinke 1908; Schneider 1905; Zingg 1898). Neueste Forschungen haben hingegen fallspezifisch auf große Disparitäten und langlebige Stereotype hingewiesen, beispielsweise Ingrid Brühwiler (2014) bei den Einkommensverhältnissen, die große lokale Differenzen aufwiesen, oder Esther Berner (2010, S. 103) und Alexandra Bloch Pfister (2007) beim sozialen Status der Lehrer, der vielerorts irgendwo zwischen Handwerkern und Bauern in der dörflichen Mittelschicht lag. Ebenso beurteilen neuere Lokalstudien die Leistungen des vormodernen Schulwesens – zum Beispiel hinsichtlich eines weitaus größeren Alphabetisierungserfolgs – deutlich positiver, was unweigerlich den Lehrer als Hauptakteur dieser Erfolgsgeschichte ins Zentrum rückt (vgl. Schmidt 2014). Dieses ambivalente Bild des Volksschullehrers vor 1800 gilt es daher mittels neuer methodischer Ansätze kritisch und revisionistisch zu hinterfragen, zumal der Schweizer Schulgeschichte eine umfassende Sozialgeschichte des Lehrers, wie sie für Deutschland besteht, fehlt (vgl. Enzelberger 2001; Trinks 1980; Walz 1988). Ebenso sind bislang gesamtschweizerisch vergleichende Studien zum Lehrerstand weitgehend ausstehend (vgl. Brändli 2011, S. 302; Criblez/Jenzer 1995, S. 231), insbesondere auf der Basis serieller Quellenbestände – obwohl die

Quellenlage mit der Stapfer-Enquête von 1799 und weiteren, noch kaum beachteten Schulumfragen aus der Zeit vor- und während der Helvetischen Republik außerordentlich günstig ist (vgl. Rothen/Ruloff 2014).

Die vollständig edierte Stapfer-Enquête vom Frühjahr 1799 bietet Angaben zu den Personalverhältnissen von insgesamt rund 2300 namentlich bekannten Lehrerinnen und Lehrern an niederen Schulen aus den meisten Regionen der Helvetischen Republik.¹ Aus den acht Teilfragen des Fragebogens (III.11.a-h) lässt sich eine beeindruckende Menge an sozialhistorisch und biografisch relevanten Informationen zur Herkunft, Berufstätigkeit, Laufbahn und den Familienverhältnissen extrahieren und seriell auswerten, wenngleich die mehreren Doppelfragestellungen – zum Beispiel die Frage III.11.g: „Wo ist er vorher gewesen? Was hatte er vorher für einen Beruf?“ – eine stringente Verarbeitung der Daten erschweren. Dennoch hat man mit der Stapfer-Enquête die einmalige Chance, einen flächendeckenden „fotografischen Blick“ auf die ansonsten weitgehend stimmlosen Hauptakteure an der Basis des Erziehungswesens der Helvetischen Republik zu werfen. Besonders durch eine konfessionsübergreifende und altersstratifizierte Betrachtung lassen sich vielfältige neue Erkenntnisse zur Sozialgeschichte der Lehrer gewinnen, was in einer kantonal oder regional fokussierten, räumlich eingeschränkten Untersuchung nur bedingt möglich ist.

Diese teilbiografischen Angaben der Lehrer² werden im Folgenden durch den aus der historischen Sozialforschung stammenden methodischen Ansatz der Kollektivbiografie nach Wilhelm Heinz Schröder (1985; 2011) untersucht. Man versteht unter einer Kollektivbiografie „die theoretisch und methodisch reflektierte, empirische, besonders auch quantitativ gestützte Erforschung eines historischen Personenkollektivs in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext anhand einer vergleichenden Analyse der individuellen Lebensläufe der Kollektivmitglieder“ (Schröder 2011, S. 131), wobei der doppelte Erkenntnisgewinn „Rückschlüsse auf das Typische, das Allgemeine“ und den „Rekurs auf das Untypische, Individuelle“ den Vorteil des Ansatzes umschreiben (ebd.). Es bleiben beim Quellenbestand der Stapfer-Enquête jedoch zwei grundsätzliche Problemfelder zu berücksichtigen, die bei jeder Untersuchung von kollektiven Biografien ihre Gültigkeit haben: erstens bleiben biografische Lücken durch die Freiwilligkeit der Angaben bestehen und zweitens muss das bewusste Auswählen von Lebensdaten zur Harmonisierung der eigenen Biografie respektive zur stringenten „Sinnggebung“ von eigenen Entscheidungen in der Retrospektive mitberücksichtigt werden.

¹ Großflächige Lücken bestehen einzig in den Kantonen Fribourg, Luzern, Wallis und Tessin.

² Abgesehen von städtischen Mädchenschulen und wenigen Ausnahmen an Landschulen wurde der Lehrerberuf durchwegs von Männern ausgeübt, die Umfrage erfasste bloß 65 namentlich bekannte Lehrerinnen. Schulmeister-Ehefrauen oder -Töchter wirkten jedoch vielerorts als Gehilfinnen im Rahmen der Familienwirtschaft im Unterricht mit, freilich ohne in den Quellen umfassendere Spuren zu hinterlassen, so dass ihre Mitwirkung nur vermutet werden kann (vgl. Crotti 2005, S. 69f.). Eines der wenigen Zeugnisse aus der Stapfer-Enquête, das die Mitarbeit von Schulmeister-Ehefrauen bestätigt, entstammt nicht zufälligerweise aus einer städtischen Schule: „Obiger Schullehrer fleht animitus, daß man seine I. Frau, die ihm schon 15. Jahre in allen Treuen, und mit unnachlässlichem Fleiß, oft kränkelnd, in der Schule merkbar geholfen, auch wenn er nicht mehr leben sollte, lebenslänglich bedenken, und ein Gehalt machen wolle, weiln Sie sich in diesen Jahren nur mit der Schule abgegeben, und die andern weiblichen Geschäfte hintansetzen müßen“ (Stapfer-Enquête, Nr. 257: Zürich). Auf eine gesonderte Betrachtung der Lehrerinnen wird in diesem Aufsatz verzichtet, weshalb im Folgenden einzig der maskuline Terminus für beide Geschlechter verwendet wird.

Als konkrete Operatoren sollen im Folgenden fünf ausgewählte Indikatoren herangezogen werden, die bereits mit den Fragen zu den Personalverhältnissen in der Stapfer-Enquête erhoben wurden. Es sind dies die Vortätigkeiten, das Berufseinstiegsalter, das Einkommen, der Amtsfleiß und die Familienverhältnisse. Damit soll im Sinne einer kleinen „Tour d’horizon“ das Potenzial einer quantitativ-vergleichenden, kollektivbiografischen Auswertung der Personaldaten aus der Stapfer-Enquête aufgezeigt werden, allerdings ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

1 Vortätigkeiten

Die Frage III.11.g der Stapfer-Enquête zu den Vortätigkeiten liefert eine Fülle von empirischen Informationen zu über 100 Einzelberufen (vgl. Montandon 2014, S. 96), aus denen indirekte Rückschlüsse auf die soziale Herkunft der Schullehrer gezogen werden können. Um diese Vielfalt sinnvoll zu bündeln ohne zu stark zu vereinfachen, wurde eine Grobkategorisierung in acht Tätigkeitsgruppen gewählt. Unterschieden werden agrarische Tätigkeiten, handwerkliche Tätigkeiten, protoindustriell-textilgewerbliche Tätigkeiten, geistliche Tätigkeiten, militärische Tätigkeiten, Handlanger / Taglohn-Tätigkeiten, übrige Tätigkeiten, keine Vortätigkeiten. Die Kategorisierung beinhaltet somit sowohl sektorale, als auch sozio-hierarchische Merkmale.³

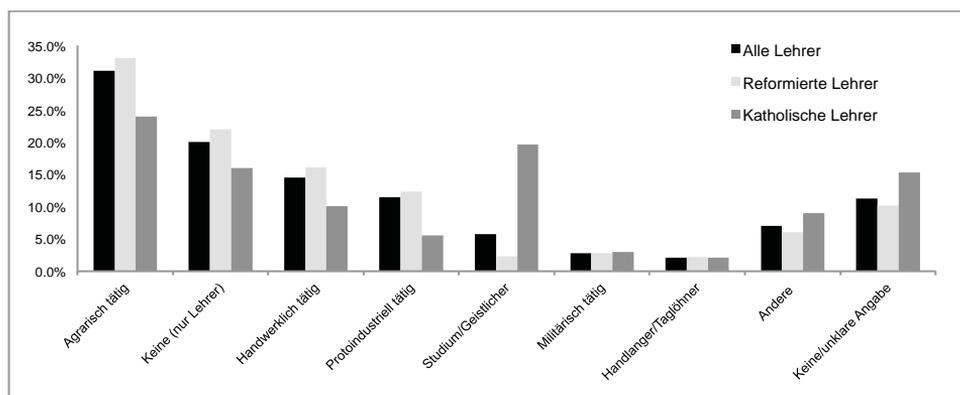


Abb. 1: Vortätigkeiten aller Lehrer 1799

Mindestens jeder dritte Lehrer nannte agrarwirtschaftliche Tätigkeiten als explizite Beschäftigung vor dem Erlangen des Lehramts. Es kann jedoch angenommen werden, dass die meisten Landschulmeister in irgendeiner Form einen landwirtschaftlichen Tätigkeitshintergrund hatten, zumal diese subsistenzsichernden Beschäftigungen nicht immer als eigenständige Erwerbsarbeit wahrgenommen und schriftlich ausgewiesen wurden (Bloch Pfister 2007, S. 85). Sozialhierarchisch dürften die meisten dieser erstberuflich

³ Personen mit mehreren Vortätigkeiten wurden mehrfach verzeichnet, der Anteil an Doppelzählungen beträgt jedoch nur rund 6%, wovon drei Viertel auf agrarische Tätigkeiten entfallen. Weitere rund 11% aller Lehrer machten keine oder aufgrund der Doppelfragestellung keine statistisch klar verwertbaren Angaben. Untersucht wurden jeweils 2304 Lehrer.

„agrarisches tätigen“ Personen zu den Halbbauern, Taunern und – in den voralpinen Zonen – zu den Viehhirten gezählt haben, deren Grundbesitz allein für die Subsistenz kaum ausreichte. Mikrohistorisch-ökonomische Fallstudien zum Grundbesitz verorteten den Lehrer denn auch ins dörfliche „Mittelfeld“ der Grundbesitzenden, also auf die ökonomische Ebene der Tauner und polyprofessionalen Handwerker (vgl. Stöcklin 1997, S. 21-58; Berner 2010, S. 103). Vollbauernsöhne suchten dagegen nur in seltenen Fällen das Schulmeisteramt, wenngleich eine exakte hierarchische Einordnung der agrarischen Tätigkeiten aufgrund der zeitgenössischen Begriffsvielfalt semantisch nicht möglich ist. Rund 20% der helvetischen Lehrer hatten in der Stapfer-Enquête explizit keine vorangehende Erwerbsarbeit ausgewiesen, sondern waren direkt Schulmeister geworden, sei es als Sohn eines Lehrers, als guter Schüler oder durch eine gewollte Spezialisierung auf die Lehrer-Tätigkeit mittels einer praktischen Anlehre bei einem etablierten Schulmeister, selten in einer der wenigen formalisierten Ausbildungsstätten für Landschullehrer, so dem Waisenhaus Zürich (Crespo 2001, S. 85) oder der *École de Charité* in Lausanne (Modoux 2008, S. 269). Nur in sehr seltenen Fällen wurden Personen aufgrund von körperlichen Behinderungen oder Verletzungen, die eine andere Arbeitstätigkeit verunmöglichten, zur sozialen Versorgung durch die Gemeinde zum Schulmeister ernannt (vgl. Panchaud 1952, S. 256f.).⁴ Der hohe Anteil an „Direkteinsteigenden“ ohne vorgängige Erwerbsarbeit weist darauf hin, dass der Lehrberuf in mindestens jedem fünften Fall nicht zwingend als ökonomische Ergänzungs- oder Notlösung, sondern als ein bewusst angestrebtes Berufsziel angesehen wurde. Wie groß der Anteil an Lehrersöhnen war, die quasi „dynastisch“ das Lehramt von Familienmitgliedern übernommen hatten, kann aufgrund der fehlenden konkreten Angaben nur abgeschätzt werden und dürfte sich auf zwischen 10% bis 20% aller Lehrer belaufen haben. Von einer allgemeinen „Dynastisierung“ des Lehrberufs kann folglich nicht gesprochen werden, da verschiedene unsystematische, aber auch formalisierte Zugänge zum Lehramt parallel existierten, die es einer Vielzahl an Personen ermöglichten, Lehrer zu werden.

Die dritthäufigste Vortätigkeitskategorie umfasste mit 14.5% Gesamtanteil (341 Lehrer) die handwerklichen Tätigkeiten, worunter sich über 40 Einzelhandwerke aus Textil-, Holz-, Metall- und Kunsthandwerk subsumierten. Die innerhalb dieser Berufsgruppe am häufigsten aufgetretenen Einzel-Handwerke waren Schuhmacher (22%), Schneider (17%), Zimmermänner und Küfer (je 10%). Damit zeigt sich, dass einzelne Handwerksbranchen eine gewisse Präferenz für die Übernahme des Lehramts aufwiesen, insbesondere die genannten Kleinhandwerke der „*professio sedentaria*“ (Sauer 1987, S. 11), die auf lokaler Ebene einer teilweise großen Konkurrenz ausgesetzt waren und dadurch unter einem verstärkten Spezialisierungszwang standen. Allerdings fällt diese Präferenz weniger deutlich aus, als in älteren Forschungen für den deutschen Raum betont wurde (Walz 1988, S. 39ff.; Trinks 1980, S. 20). Besonders in den helvetischen Kantonen Aargau, Bern und Schaffhausen suchten Handwerker deutlich öfter das Schulmeisteramt als Zusatzverdienst als in der übrigen Schweiz.

Etwas mehr als jeder zehnte Lehrer (11.5%) arbeitete vor der Annahme des Lehramts in protoindustriell-textilgewerblichen Berufen der Heimindustrie: als Weber, Strümpfer, Indienne-Drucker oder Seidenbandweber, die allermeisten als Leinenweber in den tradi-

⁴ „Er hat sonst kein Beruff weil er schon jn der Jugend mit einem Schlagfluß ist berührt worden auff der Linken seitten kan er sonsten nicht anders Gewerben“ (Stapfer-Enquête, Nr. 1600: Itingen).

tionellen Leinwandproduktionsgebieten der Ostschweiz, Berns und Zürichs. Der Baumwollweberei entstammten vor allem viele Lehrer des Aargaus, während sich die in der Basler Landschaft weit verbreitete Seidenbandweberei („Posamenterei“) auch in den Lehrerbiografien der Basler Lehrerschaft deutlich akzentuierte. Mindestens ein Fünftel aller ehemals protoindustriell tätigen Lehrer unterhielt daneben noch einen kleinen Landwirtschaftsbetrieb, was einerseits den prekären Stand der Heimindustrie als Einkommensquelle und andererseits die verbreitete Polyprofessionalität auf dem Land widerspiegelt. Die Absetzbewegung von der Heimarbeit zum Lehramt dürfte ferner ein Ausdruck des langsamen Strukturwandels in der textilen Protoindustrie gewesen sein, deren sukzessiver Niedergang die Ausübenden der mittleren und unteren Gesellschaftsschichten zwang, neue Einkommensquellen zu besetzen. Mancherorts – etwa in der Basler Landschaft – wurden protoindustriell Tätige aufgrund ihres Besitzes von großen Stuben mitunter favorisiert in das Lehramt gewählt, da die Gemeinden dadurch das Schulhaus als wichtigen Kostenfaktor externalisieren konnten (Zingg 1898, S. 48).

Andere Vortätigkeiten traten deutlich seltener auf. Kirchliche Hilfsämter, kommunale Ämter, Hauslehrerdienste, Tagelohnarbeiten, Kopisten, Gärtner, Landvermesser und Handelstätigkeiten bewegten sich im tiefen einstelligen Prozentbereich, betrafen somit nur jeweils wenige Dutzend Personen. Das gilt insbesondere auch für die militärischen Solddienste im Ausland, deren Anteil bloß rund 3% oder etwas über 60 Personen ausmachte, was den hartnäckigen Mythos des ehemaligen Soldaten als Lehrer für die gesamte alte Eidgenossenschaft endgültig dekonstruiert (vgl. den Aufsatz von Rebekka Horlacher in diesem Band). Spezifische regionale Tätigkeiten traten im Spiegel der Enquête ebenfalls auf, beispielsweise die je ein Dutzend Uhrmacher und Edelsteinschleifer („*Lapidaires*“) in der Waadt oder einige ehemalige Handelskaufmänner aus dem Glarnerland mit Beziehungen zu den internationalen Kaufmannshäusern der Reichsstadt Augsburg (z.B. Stapfer-Enquête, Nr. 416: Mitlödi). Inwieweit diese „Spezialisten“, aber auch die vielen Heimarbeitenden und ehemaligen Handwerker im Lehrberuf, ein Ausdruck von persönlichem ökonomischen Misserfolg, eine unmittelbare Folge der Krisenjahre um 1800, oder aber „Opfer“ eines langfristigen wirtschaftlichen Strukturwandels waren (vgl. Panchaud 1952, S. 257), lässt sich nicht sagen. Bemerkenswert ist dagegen das weitgehende Fehlen von typischen dörflichen „Oberschichtsberufen“ wie Metzger, Bäcker, Wirte oder Müller. Diese Berufsgruppen schienen das Lehramt weder ökonomisch noch aus Sozialprestige Gründen benötigt zu haben. Aber auch typische „Unterschichtsberufe“ wie Knechte, Tagelöhner oder Handlanger tauchten mit rund 2% nur marginal in den Vortätigkeiten der Lehrer auf. Die geringe Anzahl an Letzteren dient als weiteres Indiz, dass die Kommunen ihre Schulmeister zwar bewusst nach sozioökonomischen Gesichtspunkten wählten, dabei aber nicht die karitative Versorgung der Ärmsten, sondern vielmehr die optimale Befriedigung des Lokalbedürfnisses nach Grundbildung im Vordergrund stand und sich die Schulmeister tatsächlich vornehmlich aus der dörflichen „Mittelschicht“ der polyprofessionalen Handwerker und Tauner rekrutierten.

Geistliche als Landschullehrer mit einem höheren Bildungshintergrund waren hingegen ein fast ausschließliches Phänomen der katholischen Konfession, da das Lehramt in der Zentralschweiz, in Fribourg und im Wallis vielerorts direkt mit dem Kaplaneidienst verbunden war – eine Kombination, die im Wallis gar bis ins frühe 20. Jahrhundert überdauern sollte (vgl. Gruntz-Stoll/Steiner 2008, S. 49ff.). Das Schulamt war somit eine Nebenpflicht des Kaplaneidienstes. Letzterer hatte die Funktion eines zeitlichen Karrie-

remoratoriums für die Geistlichen während ihres Wartens auf eine frei werdende Pries-terpfründe. Diese duale Situation von Kaplänen und unsystematisch gebildeten Schulmeistern führte zu einer methodisch-fachlichen Verbesserung des allgemeinen Bildungsniveaus im katholischen Raum, da Schulmeister ohne vertiefte geistliche Ausbildung einer besser gebildeten Lokalkonkurrenz gegenüberstanden und unter Druck gerieten, ihre fachlichen Qualitäten zu verbessern, wenn sie aufgrund der freien Schulwahl der Eltern keine Einbuße beim Schulbesuch riskieren wollten. Insbesondere die rasche und flächendeckende Verbreitung der Normalschulmethode nach Felbiger in Solothurn und weiten Teilen der katholischen Zentral- und Ostschweiz dürfte neben der erfolgreichen Institutionalisierung der Fortbildungskurse in St. Urban und später im Waisenhaus Solothurn maßgeblich auf initiative Kapläne und die Konkurrenzsituation vor Ort zurückzuführen sein. Diese Entwicklung steht denn auch als ein einzigartiges Beispiel für die erfolgreiche Diffusion einer Bildungsreform „von oben“ im ansonsten stark basislegiti-mierten, lokalistisch geprägten Schulsystem der alten Eidgenossenschaft. An reformier-ten Landschulen waren ausgebildete Geistliche hingegen äußerst selten und traten nicht als Konkurrenz zu nicht studierten Schulmeistern in Erscheinung. Vielmehr konzentrier-ten sich reformierte Geistliche als Fachlehrer auf Schulen im städtischen Umfeld. Eine einzige territoriale Ausnahme stellten die aus einem speziellen städtischen Fonds finan-zierten Deputaten-Landschulen der Basler Landschaft dar, welche mehrheitlich durch studierte Pfarramtsaspiranten aus der Stadt Basel besetzt wurden, die das Lehramt eben-falls als Moratorium ausübten (vgl. Zingg 1898). Die übrigen aktiv unterrichtenden re-formierten Pfarrer übernahmen das Schulmeisteramt entweder aus Eigeninitiative oder betätigten sich als lokale Schulmeister-Ausbildner, wie zum Beispiel der Pfarrer und Schulinspektor Johannes Büel in Hemishofen SH (Stapfer-Enquête, Nr. 1014: Hemishofen; Noll 1930).

2 Berufseinstiegsalter

Eine beständige These der alten kantonalen Schulgeschichtsforschung postuliert, das Lehramt sei wegen seiner schlechten Besoldung und aufgrund des geringen Ansehens für junge Menschen besonders unattraktiv gewesen, da in der Stapfer-Enquête kaum junge Lehrer zu finden waren (Klinke 1907, S. 116f.; Schneider 1905, S. 89). Die These kann anhand zweier Datensätze aus der Stapfer-Enquête überprüft werden: erstens mit der Altersverteilung aller Lehrer zum Zeitpunkt der Enquête im Frühjahr 1799 (Frage III.11.d) und zweitens mit dem Berufseinstiegsalter der Lehrer, das sich aus der Subtrak-tion der Dienstjahre (Frage III.11.f) vom Alter der Lehrer herleiten lässt.

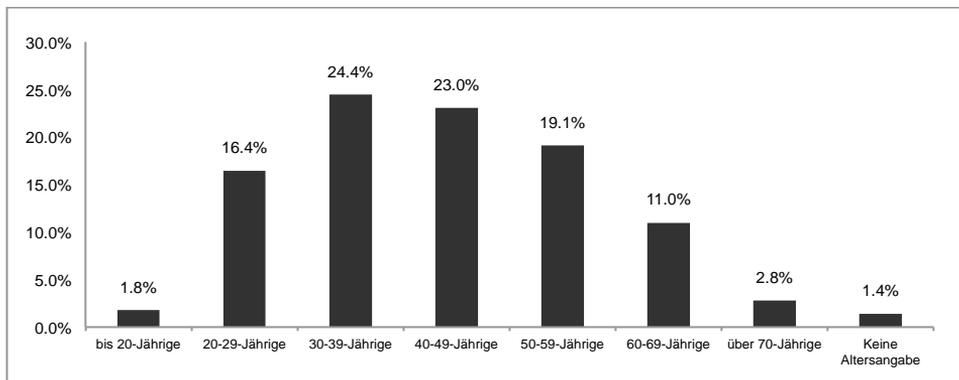


Abb. 2: Altersverteilung aller Lehrer in 10-Jahres-Kohorten 1799

Tatsächlich lag das mittlere Alter der Lehrer 1799 bei rund 43 Jahren, der Medianwert bei rund 42 Jahren. Nur knapp 20% der Lehrkräfte waren unter 30 Jahre alt, vier von fünf Lehrern standen somit bereits im „gesetzteren Alter“ von über 30 Jahren. Aus der geringen Anzahl jüngerer Lehrer zu folgern, der Lehrberuf sei für junge Leute um 1800 per se unattraktiv gewesen, wäre jedoch falsch, denn das Berufseinstiegsalter zeigt ein differenzierteres Bild: Das mittlere Berufseinstiegsalter lag deutlich tiefer bei 28.8 Jahren, der Median bei rund 27 Jahren.⁵ Gruppirt man die Lehrer aus den Angaben zum Berufseinstieg in 5-Jahres-Alterskohorten, wird ein eindeutiger Schwerpunkt des Berufseinstiegs zwischen dem 15. und 34. Lebensjahr sichtbar, mit einer Kulmination zwischen dem 20. bis 29. Lebensjahr. Nominell begannen somit mehr als 73% der Lehrer vor dem 35. Lebensjahr mit der Unterrichtstätigkeit, über 58% der Lehrer vor dem 30. Lebensjahr und immerhin schon knapp 38% vor dem 25. Lebensjahr mit dem Lehrberuf. Es konnten zudem keine markanten konfessionellen Differenzen festgestellt werden.

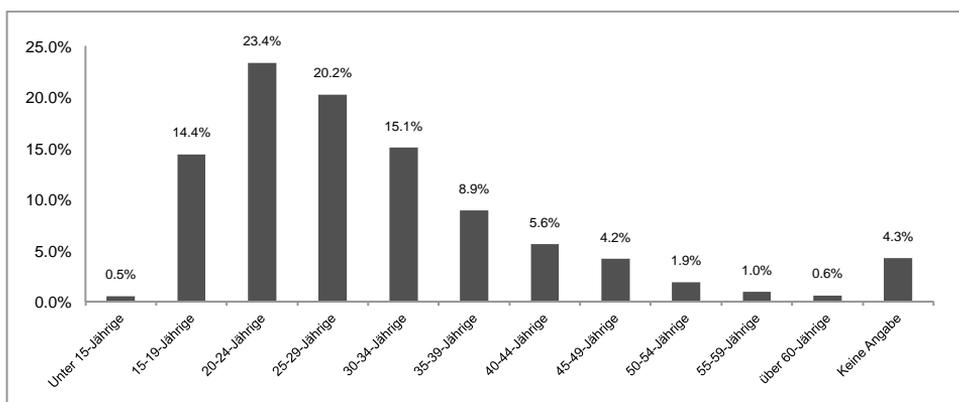


Abb. 3: Berufseinstiegsalter aller Lehrer in 5-Jahres-Kohorten

⁵ Da etliche Lehrer unter der Frage III.11.f nur die Dienstdauer ihrer aktuellen Anstellung nannten, sind die Berufseinstiegsdaten bloß als Annäherungswerte zu verstehen, die tatsächlichen Berufseinstiegsalter dürften in der Regel allesamt noch tiefer gelegen haben.

Die Lehrertätigkeit war somit ein Amt, das bei beiden Konfessionsgruppen vorwiegend von jungen und jüngeren Leuten übernommen und anschließend lange – im Mittel 14 Jahre – ausgeübt wurde. Die rapide Abnahme des Berufseinstiegs nach dem 29. Lebensjahr sowie die Tatsache, dass weniger als 14% aller Lehrer das Amt nach ihrem 39. Lebensjahr übernahmen, zeigt, dass ältere, zufällige Quereinsteiger – „pédagogues d’occasion“, wie sie Georges Panchaud (1952, S. 254) für die Waadt nannte – eine deutliche Ausnahme bildeten. Bei vielen Lehrern scheint hinter der favorisierten Einstiegszeit in die Lehrertätigkeit zwischen dem 20. und dem 35. Lebensjahr zuerst eine bewusste ökonomische Absicherung stattgefunden zu haben, das heißt das Erlernen eines Handwerks, eines Gewerbes oder die Sicherung des elterlichen Heimwesens, bevor sie sich für das Lehramt entschieden. Zudem absolvierten viele Lehramtsaspiranten während ihrer praktischen „Schulmeisterlehre“ eine Vikariats-Phase als „Gehilfe“ bei einem etablierten Schullehrer von unbestimmter, oft mehrjähriger Dauer. Selbst wer bereits „von Jugend auf“ zum Schuldienst angelehrt wurde, übernahm das Amt in der Regel erst im dritten Lebensjahrzehnt. Man findet zwar auch Ausreißer in der Altersskala nach unten, etwa einen erst 14-jährigen Lehrer in Happerswil, der erst noch ausgebildet werden musste:

Jst 14. 1/2. Jahr Alt [...] Die Gemeinde forderte meinen Vater auf, den Johannes Foster, daß er mich beßer lernen laße [...] Und auf — Weinfeld in die Schulle thun, Damit ich beßer Gelehrt werde Dan bekomen, die Gemeinde auch wider einen eignen Schullmeister Die Gemeinde ist darzu wohlzufrieden. (Stapfer-Enquête, Nr. 812: Happerswil)

Doch waren gerade eben schulentlassene Kinder als Lehrer eine ebensolche Seltenheit wie Greise von über 60 Jahren als Neueinsteiger. In beiden Extrempositionen widerspiegeln sich vielmehr lokale Ausnahmesituationen, in denen das Lehramt aus Mangel an einem geeigneteren Kandidaten übertragen wurde. An geeigneten Kandidaten für das Lehramt mangelte es in der Regel jedoch selten. Das zeigen flächendeckende Auswertungen aus dem Kanton Luzern, wo sich in einem Drittel aller Schulgemeinden, bei 26 von 78 Schulen, mühelos ein williger Ersatzkandidat vor Ort gefunden hätte (Schultabellen des Kantons Luzern 1799). Für die Waadt hielt Georges Panchaud ferner fest: „les examinateurs avaient presque toujours la possibilité de choisir entre plusieurs postulants“ (Panchaud 1952, S. 248), und auch die Examinatoren von Zürich hatten oft genügend Kandidaten zur Auswahl, wie das Beispiel aus Oberhof zeigt: „Zum Schulmeister Bin ich erwählt worden, von meinen Hochgeehrten Herren Examinatoren. in Zürich. Nebst. 6. Prettendenten aus unseren Gemeind“ (Stapfer-Enquête, Nr. 17: Oberhof).

Ausführliche und detailreiche Einzelakten zu Lehramtskandidatenprüfungen vor Ort, so genannte *Verbal Procresse* (1800), zeugen zudem von der Ernsthaftigkeit der prüfenden Instanzen und von den erfolgreichen Bemühungen zur Etablierung des Leistungsprinzips in den Selektionsverfahren (vgl. Büttner 2015, S. 96ff.; Brühwiler 2014, S. 185ff.). Für die Lehramtsaspiranten bedeutete das Bewerben um den Schuldienst somit ein leistungsorientiertes Messen mit der lokalen Konkurrenz, in dem höchstens Lehrersöhne gewisse Vorteile, keineswegs aber sichere Garantien für dessen Erhalt hatten.

Eine wichtige Rolle spielt ferner die Frage nach der Anzahl Dienstjahre (Frage III.11.f) in Abhängigkeit zum Alter der Lehrer, das heißt die durchschnittliche Verweildauer im Beruf. Bei der altersstratifizierten Betrachtung der über-50-jährigen Schulmeister zeigte sich, dass diese im Durchschnitt bereits seit über 20 Jahren im Dienst standen, die über-

65-jährigen Lehrer gar seit mehr als 30 Jahren.⁶ Aus der zunehmenden Anzahl der Dienstjahre mit fortschreitendem Alter kann somit nicht nur die Bestätigung des Berufseinstiegsalters, sondern auch eine erstaunlich lange „Diensttreue“ abgeleitet werden. Wer einmal Lehrer wurde, blieb dem Amt in der Regel bis ins hohe Alter treu. Nichtlignere Lebensverläufe mit Unterbrüchen in der Lehrtätigkeit waren entsprechend selten.

4 Einkommen

Dass die Lehrerbesoldung in der Regel relativ gering war und viele Lehrer tatsächlich von existenzieller Armut betroffen waren, ist unbestritten, ebenso der hohe Grad an Unzufriedenheit mit dem unzureichenden Gehalt (vgl. Fuchs 2015, S. 197). Allerdings gehen im Widerhall der vielen Einkommensklagen vier grundsätzliche Dinge unter, die bislang noch kaum von der Forschung berücksichtigt worden sind: erstens die Tatsache, dass die Lehrerbesoldung in der Regel kein Jahreseinkommen darstellte, von dem die Familie des Lehrers während eines ganzen Jahres leben konnte, sondern nur auf die tatsächliche Unterrichtszeit der Winterschule und eventuell zusätzlich einiger Tage im Sommer bemessen war. Die Entschädigung des Lehrers schloss somit ein, dass er in der übrigen Zeit andere Einkommensquellen generierte – sei es durch Zusatzämter, ein Handwerk oder durch Subsistenzlandwirtschaft. Zweitens erlaubte die prekäre Finanzlage der Gemeinden aufgrund der politischen Krise, der Kriegsreparationen, der grassierenden Armut sowie aufgrund der wegfallenden Zehnteinnahmen vielerorts keine Lohnverbesserung. Die Zusammensetzung der Lehrereinkommen aus fixen Geldbeträgen, dem Schulgeldertrag aus dem schwankenden Schulbesuch, unbestimmbaren Geschenken der Dorfbürger und aus zehntabhängigen Naturalabgaben machten die effektive Höhe der Einkommen generell stark volatil und krisenanfällig. Drittens – wie Ingrid Brühwiler und Markus Fuchs in ihren vorangehenden Arbeiten im Rahmen des Stäpfer-Projekts aufzeigten – klagten vor allem die eher wohlhabenderen Lehrer besonders lautstark über ihre Einkommenssituation (Brühwiler 2014, S. 160ff.; Fuchs 2015, S. 198). Viertens weiß man bislang noch kaum, wie groß die Gruppe jener Lehrer war, welche tatsächlich von ihrem Einkommen leben konnte.

Als Fallstudie zur Klärung der vierten Frage dienen die Lehrerlöhne aus dem Kanton Bern. Gemäß Nachrechnungen der akribisch zusammen getragenen Lehrerlohnanangaben bei Ernst Schneider (1905, S. 207ff.) und unter Miteinbezug von quantifizierbaren Naturalien und Grundbesitzangaben⁷, verdienten mehr als 35% der Berner Lehrer im Jahr 1799 mindestens 1000 Berner Batzen pro Jahr, womit sie alleinig mit der Schularbeit ein Einkommen erzielten, das unter Zeitgenossen als „ausreichend“ für den ganzjährigen Erhalt einer Familie angesehen wurde (Meyer 1933, S. 45). Nur 25% dieser ausreichend besoldeten Lehrer waren jedoch an städtischen niederen oder vermengten Schulen tätig, über 75% waren Lehrkräfte von Landschulen, besonders gehäuft vorkommend in den Oberaargauer Ämtern, im Seeland entlang des Bielersees und im Umland der Stadt Bern

⁶ 50-54-Jährige: 19.5 Dienstjahre (N=251); 55-59-Jährige: 23.5 Dienstjahre (N=189); 60-64-Jährige: 27 Dienstjahre (N=155); 65-69-Jährige: 31 Dienstjahre (N=98), über 70-Jährige: 36 Dienstjahre (N=65).

⁷ Insbesondere Getreide und Wein wurden zum Wert der aktuellen Marktpreise von 1799 zum monetären Schullohn hinzuaddiert (Durchschnitts-Berechnung 1783-1823). Schneider berücksichtigte in seinen Berechnungen die Naturalwerte nur lückenhaft und auf der Basis von zehnjährigen Mittelpreisen 1789-1799, was aufgrund der gestiegenen Preise der Krisenjahre 1798/99 zu einer Verzerrung des realen Werts führte.

(vgl. Abb. 5). Diese Ämter zeichneten sich entweder durch eine günstige Verkehrslage entlang von Transitachsen, durch Zentrumsnähe oder durch die Verbreitung der Heimindustrie aus (vgl. Montandon 2011, S. 241-281). Es offenbarten sich jedoch auch geografische Regionen an der Peripherie ohne existenzsichernde Löhne: im voralpinen Raum, im Emmental, im Gürbetal und entlang des rechten Bielerseeufers.

Weitere 56 Lehrer (oder 19%) verfügten über ein Schuleinkommen von mindestens 750 Batzen, wobei etliche über Trinkgelder und zusätzliche, nicht berechenbare Naturalleistungen in Form von Geschenken, Holz, Getreide, Wein, kleinen Krautgärten, Magerwiesen oder Ackerbauflächen, Reben oder gar Obstbaumkulturen verfügten und daher vermutlich einkommensstärker waren, als es die Berechnungen zeigen. Zur Verdeutlichung der Wichtigkeit der Naturalabgaben kann die Besoldung der Schule von Müntschemier BE dienen: Das Schuleinkommen in Geld umfasste bloß 12 Kronen (300 Batzen), doch

giebt jeder Haus Vater, der einen Allmentheil besitzt, ein halb mäss mischelkorn solche die Land, – aber keinen Allmentheil besitzen, ein Viertelmäss; komt im durchschnitt ungefähr auf Mäss 36. Darzu hat er die Nuzniessung eines Gartens, und ungefähr zwey Maad schlechtes Mattland auf dem Moos. Der Werth der ganzen Besoldung kan im durchschnitt ungefähr jährlich auf kr. 44. oder 45. [1'100-1'125 Batzen] geschätzt werden. (Stapfer-Enquête, Nr. 816: Müntschemier)

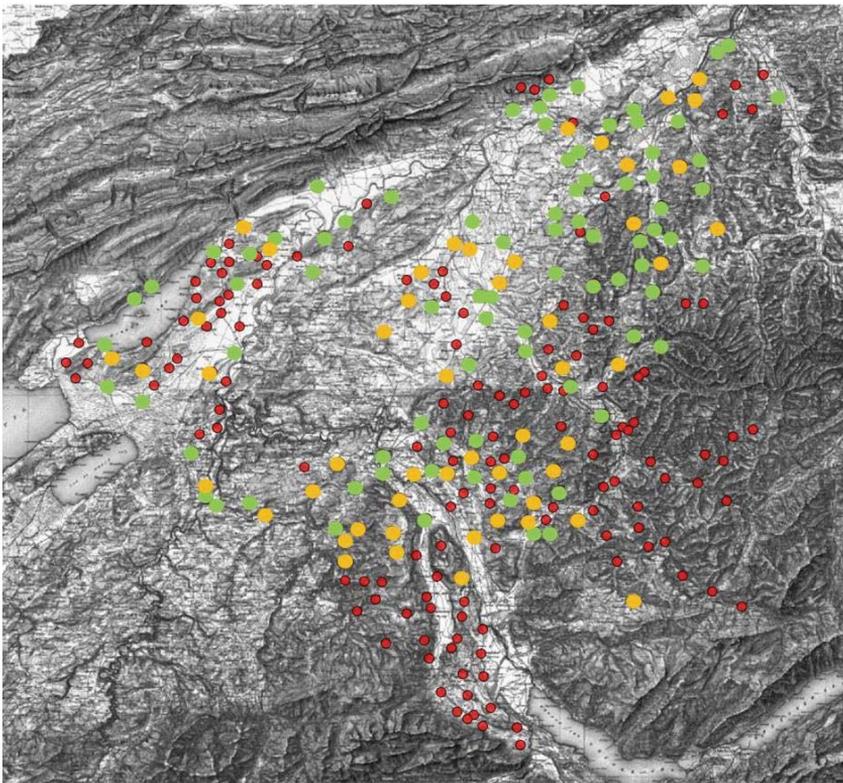


Abb. 5: Einkommen der Berner Lehrer 1799 (Grün = über 1000 Berner Batzen, Orange = 750-999 Batzen, Rot = unter 750 Batzen)

Die Besoldung in Geld umfasste somit bloß einen Viertel des Gesamteinkommens, der Rest entstammte aus Naturalien. Fasst man beide Einkommensgruppen zusammen, so konnten 54% der Berner Lehrer im Jahr 1799 als ausreichend oder potenziell ausreichend besoldet betrachtet werden, um unabhängig von der tatsächlichen Schuldauer allein vom Schulverdienst leben zu können. Zum Vergleich: in der Zürcher Schulenquôte von 1771/72 wurden bereits rund 29% aller Schul-Einkommen von den vorgesetzten Pfarrern als ausreichend taxiert, meist in Kombination mit Güterbesitz zur Subsistenzsicherung, wegen genügendem Vermögen oder dank der Ausübung eines kirchlichen Nebenamts (Tröhler/Schwab 2007; vgl. auch Berner 2010, S. 97). Das durchschnittliche Einkommen eines Zürcher Landschulmeisters während der Winterzeit lag zwar unter demjenigen eines Handwerkers, jedoch deutlich über demjenigen eines Tagelöhners oder eines Heimindustriellen (ebd., S. 93). Dass diese ökonomische Grobeinstufung durchaus allgemeinen Charakter hat, zeigt beispielhaft die Lehrerantwort aus dem glarnerischen Netstal auf die Fragen III.11.g/h (Vor-/Nebenbeschäftigungen):

bey Haus und seinem Handwärcck oder seiner Proväßion von wullenen Strümpfen Welche er fabriciert abgewarttet. sehr schlächte und geringe verdienst des Tags. etwan 8. Kreutzter. (Stapfer-Enquôte, Nr. 575: Netstal)

Aufs Jahr gerechnet, verdiente er mit dem Wollweben rund 730 Batzen, während der Schullohn von 55 Gulden umgerechnet 825 Batzen für eine ganzjährige Schule betrug.⁸ Das Schulhalten war für diesen Lehrer also die rentablere Tätigkeit als das Wollweben, zusammen kombiniert ermöglichten beide Tätigkeiten eine gesicherte Versorgung des eigenen Haushaltes. Die pauschale Armutsbehauptung für Schulmeister ist daher entschieden zurückzuweisen und muss in Verbindung mit verkehrstechnischen und ökonomischen Gunst- bzw. Ungunstlagen räumlich differenzierter betrachtet werden.

Individueller Einsatz durch besondere pädagogische Tätigkeiten oder Talente äußerte sich dagegen nur in Einzelfällen als lohnrelevant. Gratifikationen oder Lohnaufbesserungen waren primär von der lokalen Vermögenslage abhängig und nicht kausal durch den Amtsfleiß, die Fertigkeiten oder die Amtstreue der Lehrkraft bestimmt (vgl. ebd., Nr. 1089: Muri bei Bern). Junge Lehrer erben zudem in der Regel das bisherige Einkommen des Vorgängers, manchmal abzüglich einer Pensionszahlung, wenn der Vorgänger Anspruch auf eine Pension hatte. Selbst prekär finanzierte Schulstellen wurden bisweilen jahrzehntelang von derselben Person ausgeübt und wiesen kaum Fluktuationen auf, zumal gerade in der Krisensituation der Jahre 1798/99 auch gut verdienende Schulmeister markante Lohninbußen in Kauf nahmen, um eine neue Stelle zu erhalten:

am leztern Orte [Nidau] war ich [...] von den Franken bis aufs lezte Hemd geplündert, von den Anhängern an die alte Staatsverfaßung, wegen meiner Anhänglichkeit an die neue, bitter gehaßet worden; darum wählte ich mir um die Hälfte der Besoldung Erlenbach, wo ich jzt meine Strümpfweber-*Proffess.* daneben treiben muß. (Stapfer-Enquôte, Nr. 1389: Erlenbach im Simmental)

⁸ Umrechnung: 1 Batzen = 4 Kreuzer; 1 Gulden = 15 Batzen. 1 Krone = 25 Batzen

5 Fähigkeiten

Wie gut übten die Lehrer ihr Amt aus und wie war ihr Ansehen in der Gemeinde beschaffen? Da die Stapfer-Enquête nur in seltenen Fällen eine Außensicht auf die Lehrkräfte präsentiert, muss zur Klärung dieser Fragen auf Sekundärquellen zurückgegriffen werden, wobei sich die zahlreichen regionalen Schulumfragen, die vor- und während der Helvetischen Republik entstanden, dazu bestens anbieten. Diese Umfragen aus Zürich (1771/72), der Fürstabtei St. Gallen (1796/97), der Basler Landschaft (1798/1803), dem Aargau (1799), Luzern (1798/99) und dem Berner Oberland (1800/01) wandten sich im Gegensatz zur Stapfer-Enquête nicht an die Schulmeister, sondern an die vorgesetzten Pfarrer und interessierten sich unter anderem für den Fleiß, die Amtsausübung und für das Ansehen der Lehrer in ihrer Gemeinde.

Tab. 1: St. Galler Kirchen- und Schulumfrage 1796/97 (Bischöfliches Archiv St. Gallen, III D 94)

Frage 50: Unterrichtet er gut und fleissig?	Anzahl Lehrer	Prozentanteile
Sehr gut	9	11%
Gut	35	42%
Mittelmässig	30	36%
Mangelhaft	4	5%
Keine Angabe	5	6%
Total	83	100%

Tab. 2: Luzerner Umfrage von 1798/99 (BAR B0 1000/1483, Nr. 1454)

Frage 5: Wie steht der Lehrer seinem Amte vor?	Anzahl Lehrer	Prozentanteile
Sehr gut / mit grösstem Lobe	5	6%
Gut / fleissig	43	55%
Mittelmässig	13	17%
Schlecht / nach altem Schlendrian	4	5%
Keine Angabe	13	17%
Total	78	100%

Tab. 3: Oberländer Umfrage von 1800/01 (StABE Helv OL Nr. 41)

Frage 7: Ob die bestellten Schulmeister solche Kenntnisse besitzen?	Anzahl Lehrer	Prozentanteile
Sehr gut	6	4%
Gut	29	19%
Mittelmässig	67	44%
Mangelhaft	49	33%
Total	151	100%

Tab. 4: Basler Umfragen von 1798 und 1803 (StABL AA 1012, Lade 200)

Frage 6: Ob er zu seinem Amte tüchtig sey? (1798) Frage 8: Ob er sich seine Amtsverrichtungen fleissig angelegen seyn lasse? (1803)	1798	Prozentanteile	1803	Prozentanteile
Tüchtig	48	91%	43	92%
Untüchtig	5	9%	4	8%
Total	53	100%	47	100%

Mit den vier flächendeckenden, quantitativ etwa gleich großen Untersuchungen bei beiden Konfessionsgruppen erhalten wir ein repräsentatives Bild, das sich überraschend stark gleicht: Die Mehrheit der Schulmeister bewies einen mindestens mittelmäßig-genügenden bis guten Amtsfleiß und wurde von ihren Vorgesetzten für tüchtig befunden. Mit Ausnahme des strukturschwachen Berner Oberlands, wo ein Drittel der Lehrer als „mangelhaft“ bezeichnet wurden, waren im Durchschnitt weniger als 10% der Lehrer als „schlecht“ bewertet worden, was als Beweis für ein grundsätzlich gut funktionierendes Schulwesen in der Landschaft dient, dessen Hauptakteure ihren Aufgaben in der Regel genügend bis gut nachkamen. Fiel eine Bewertung negativ aus, wurden zumeist moralisch-charakterliche Defizite als Argumente ins Feld geführt, so etwa beim Lehrer Hans Jakob Weber von Ormalingen aus der Basler Landschaft: „Um seinen moralischen Karakter steht leider nicht gut, besonders ist er sehr dem Trunke ergeben. Könnte fleissiger seyn“ (Bericht 21. September 1803). Quellenkritisch muss zwar ein gewisses Eigeninteresse der vorgesetzten Pfarrer/Priester an positiven Beurteilungen angenommen werden, da ihnen ansonsten der Vorwurf der ungenügenden Betreuung der untergebenen Lehrer hätte gemacht werden können (vgl. Berner 2010, S. 106), dennoch steht der hohe Grad an Zufriedenheit mit der allgemeinen Amtsführung in eklatantem Widerspruch zum negativen Bild des ungebildeten, unfähigen Schulmeisters, das ebensolche Pfarrer bisweilen in Einzelberichten malten. Eine Analyse der Zürcher Schulenquôte von 1771/72 (Tröhler/Schwab 2007; vgl. auch Berner 2010, S. 107) sowie der Antworten der Aargauer Umfrage von 1799 aus dem Distrikt Kulm (Beantwortung 1799) zeigt zudem beispielhaft, dass eine deutliche Mehrheit der Lehrer ihre Aufgabe nicht nur zur Zufriedenheit ihrer Vorgesetzten, sondern auch zur Zufriedenheit der Gemeinde ausübte.

Tab. 5: Zürcher Umfrage von 1771/1772 (Tröhler/Schwab 2006)

Frage B.a.5. Achtung in der Gemeinde und bei den Kindern?	Anzahl Lehrer	Bewertung
Vollumfänglich oder mehrheitliches Vertrauen	244	68%
Unterschiedliches Vertrauen	58	16%
Gemeinde hat kein Vertrauen	25	7%
Keine Angabe	27	8%
Unklare Beantwortung	4	1%
Total	358	100%

Tab. 6: Aargauer Umfrage von 1799 (Distrikt Kulm) (Beantwortung 1799)

Frage IX.4: Ist die Gemeinde mit dem Lehrer und seinen Verrichtungen zufrieden?	31	100% der Lehrer genossen das Vertrauen der Gemeinde
---	----	--

Der fast durchwegs hohe Grad an Vertrauen der Gemeindebürger in die Schulmeister war einerseits eine Folge der lokalen Rekrutierung, da in beiden oben genannten Fall-Regionen die Schullehrer fast ausnahmslos aus der eigenen Dorfbevölkerung stammten und damit Teil der Lokalbevölkerung waren.⁹ Insbesondere die Zürcher Landschulordnung von 1778 stärkte das Lokalrekrutierungsprinzip durch die Vorgabe, freie Schulmeisterstellen zuerst lokal zu verkünden und nur bei Ablehnung aller lokalen Kandidaten auf „Fremde“ zurückzugreifen (Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung 1778, S. 6). Andererseits war das festgehaltene Vertrauen ein reziprokes Produkt aus der kommunalen Lehrerwahlmacht und der finanziellen Abhängigkeit der Lehrer vom guten Willen der Gemeinde. Die vielerorts ausgeprägte Dorfautonomie bei der Lehrerbestellung, die regelmäßige Bestätigungspflicht sowie die freie Schulwahl der Eltern banden die Schulmeister stärker an die Wahrnehmung durch die Gemeinde als an das Ansehen beim vorgesetzten Pfarrer, das heißt die Schullehrer waren selbst stark bestrebt, von der Gemeinde positiv wahrgenommen zu werden, um ihre Stelle langfristig zu sichern. Gleichzeitig machte die Dorfautonomie die Lehrer abhängig vom Lokalbedürfnis und -verständnis von Bildung, was mitunter die Einführung neuer Fächer, Methoden oder pädagogischer Konzepte verhindern konnte. Nicht zu unterschätzen bleibt zuletzt die Tatsache, dass für die Lehrer aus einer breiten Zufriedenheit vonseiten der Gemeinde und der Vorgesetzten ein erhöhtes soziales Ansehen im Sinne eines „moralischen Kapitals“ resultierte, das nicht zwingend in einem „direkt proportionalen Verhältnis zum ökonomischen Kapital“ stehen musste (Schnyder 1992, S. 160).

6 Familienverhältnisse

Mit der Frage III.11.e: „Hat er Familie? Wie viele Kinder?“ können die Zivilstands- und Familienverhältnisse der gesamten Lehrerschaft verglichen werden. Die Auswertung des Zivilstands aller Lehrer der helvetischen Republik – unter Ausklammerung der zwangsgelassenen katholischen Geistlichen aufgrund ihres Zölibats – ergab eine sehr hohe mittlere Mindest-Heiratsquote von über 70% im gesamtschweizerischen Vergleich, ungeachtet des Alters der Lehrer (N=2216 Lehrer). Ausgehend von einem allgemeinen mittleren Heiratsalter von 27 bis 29 Jahren im späten 18. Jahrhundert (Höpflinger 1986, S. 21), muss das Heiratsverhalten nach Altersgruppen abgestuft betrachtet werden, da die jüngeren, noch unverheirateten Lehrer, insbesondere die unter-30-Jährigen, ansonsten die Erkenntnisse verzerren würden. Im Folgenden wurden 10-Jahres-Alterskohorten gebildet, wobei die Kohorte der 20-29-Jährigen zusätzlich in 2-Jahres-Gruppen unterteilt wurde, um einen detaillierteren Blick auf das Heiratsverhalten zu erhalten. Dabei zeigte sich, dass der oben genannte Durchschnittswert bereits ab dem 32. Lebensjahr markant überschritten wurde und fortan bis ins hohe Alter konstant bei über 80% lag. Es traten dabei weder markante regionale, noch konfessionelle Differenzen in der abgebildeten Entwicklung des Heiratsverhaltens auf.

⁹ Nur knapp 5% aller Zürcher Landschullehrer entstammten nicht aus derselben Gemeinde, wie sie unterrichteten (vgl. auch Klinke 1907, S. 109).

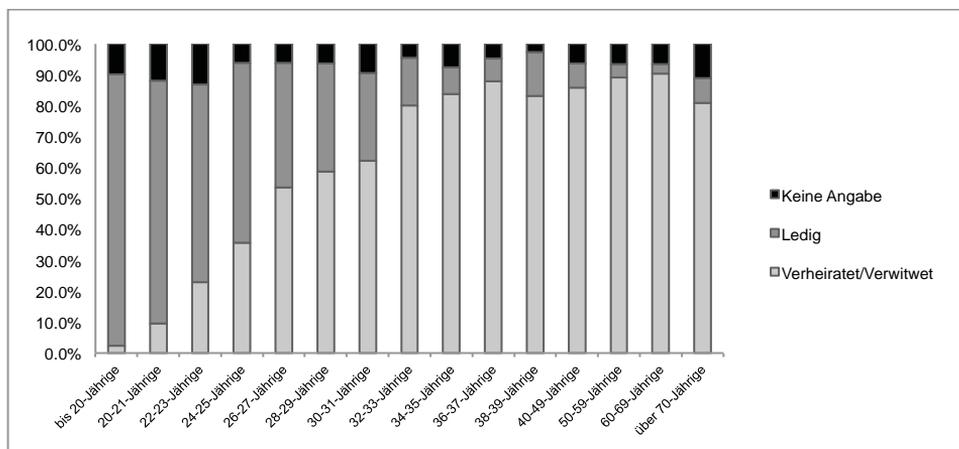


Abb. 7: Zivilstand aller Lehrer 1799

Betrachtet man die unter-40-Jährigen Lehrer im Detail, fallen zwei Dinge besonders auf: Erstens eine kontinuierliche, fast lineare Zunahme der Verheiratung mit zunehmendem Alter, die zweitens ab dem 32. Lebensjahr weitgehend abgeschlossen war. Sehr frühe Heiraten vor dem 24. Lebensjahr waren dagegen atypisch, das Heiratsalter korrespondierte stark mit dem mittleren Berufseinstiegsalter. Ferner sank die Ledigen-Quote bei den über-50-jährigen Lehrern auf deutlich unter 10%, was gegenüber bisherigen demographischen Resultaten, die eine armutsbedingte dauerhafte Ledigenquote von rund 20% postulierten (Höpflinger 1986, S. 21), als äußerst tief erscheint. Die materielle Armut schien die Lehrer somit nicht vom Heiraten und dem Gründen einer Familie abzuhalten, obwohl Armut oder potenzielle Armut eines der stärksten Ehehindernisse sozialer Unterschichten war. Mindestens acht bis neun von zehn Lehrern waren somit ab dem 32. Lebensjahr verheiratet, wobei sich etliche Lehrer beim Tod des Ehepartners mitunter mehrfach wiederverheirateten, beispielsweise der Lehrer von Kappelen: „Drey erwachsne Kinder in der Ehe, das zweyte Weib mit vier erwachsenen Stiefkindern“ (Stapfer-Enquête, Nr. 829: Kappelen). Dass das (Wieder-)Verheiraten weniger aus der Notwendigkeit zur Sicherung der prekären Hausökonomie durch die zusätzliche Arbeitskraft eines Ehepartners entstand, sondern stärker ein Ausdruck des gesteigerten sozialen Prestiges war, zeigt sich an Indizien, etwa an einem raschen Aufeinanderfolgen von Lehr- amtsübernahme und Heirat, was oft beobachtet werden konnte: „Jch heiße Konrad Riby, bin hießiger Gemeinds-Bürger 26. Jahre alt 4 Jahr verheyrathet, habe keine Kinder, bin 5 Jahr Schulmeister“ (Stapfer-Enquête, Nr. 957: Wangen an der Aare).

Heiraten und das Gründen einer eigenen Familie waren somit fester Bestandteil einer „typischen“ Lehrerbiografie. Den Eheschließungen entsprangen in der Regel auch Kinder, was als wichtiger Indikator in der Armutsdiskussion gilt, da ein armutsbedingter Verzicht auf Kinder nicht nachweisbar ist. Nur rund 10% aller verheirateten Lehrer hatten zum Zeitpunkt der Enquête keine Kinder, insbesondere die noch jung Verheirateten. Sinnbildlich die Worte des 30-jährigen, erst seit einem halben Jahr angestellten Lehrers Caspar Schärer von Schönenberg ZH, der zu seinem Familienstand meldete: „Eine Frau. Jetzt noch keine Kinder. aber schöne Außichten deren zu bekommen: in Zeit von 4. bis

6. Jahren wenn ich das Leben habe kann ich vielleicht etwas anders melden“ (Stapfer-Enquête, Nr. 36: Schönenberg).

Unter den Verheirateten der Altersgruppe der über-50-Jährigen traten dagegen kaum mehr kinderlose Ehepaare auf, die Kinderlosigkeit betrug bloß noch knapp 5%. Die durchschnittliche Kinderzahl der über-50-jährigen Lehrer, wo eine mittlere Ehedauer von rund 20 Jahren angenommen werden kann, belief sich auf 4.01 Kinder (total 654 Lehrer), womit die durchschnittliche Haushaltsgröße eines Lehrerhaushalts um 1800 – unter Berücksichtigung der hohen Kinder- und Müttersterblichkeit – auf fünf bis sechs Personen geschätzt werden kann. Etwas mehr als ein Viertel der über-50-jährigen Lehrer (28.6%) hatte zwar bloß 1 bis 2 Kinder, fast die Hälfte (45.6%) zeugte jedoch zwischen drei und fünf Kinder, während weniger als jeder Vierte der über-50-jährigen Lehrer (23%) mehr als fünf Kinder zeugte. Regional hatten Schulmeister im Durchschnitt sogar mehr Kinder als die ungleich besser verdienenden Pfarrer, etwa im reformierten Teil des Kantons Linth, wo die Schulmeister trotz ihrer „kärghlichen Besoldung“ (Landolt 1973, S. 154) durchschnittlich 5.27 Kinder (23 Lehrer), die wohlhabenderen Pfarrer hingegen bloß 4.75 Kinder (12 Pfarrer) aufwiesen (Pfarr- und Klosterenquôte 1799).

Das insgesamt gleichförmige Kollektiv-Verhalten der helvetischen Lehrer in punkto Heirat und Familiengründung, ungeachtet ihrer Einkommensverhältnisse, Herkunft oder ihres sozialen Standes, überholt bisherige ökonomische Erklärungsansätze und verlangt nach neuen Antworten, denn offensichtlich waren die Lehrer kaum von wirtschaftlichen und gesetzlichen Ehebeschränkungen betroffen. Eine starke Treibkraft dieser Entwicklung dürfte neben dem gesicherten Zusatzeinkommen des Lehramts das vielerorts verbreitete Vorhandensein einer Wohnung im Schulhaus gewesen sein, was die rasche Gründung eines eigenen Hausstandes erlaubte. Nicht zuletzt dürfte ferner das gesteigerte soziale Prestige des Lehrers als Teil der dörflichen Funktionselite eine nicht unwesentliche Attraktivität auf dem lokalen Heiratsmarkt bewirkt haben.

7 Fazit

Auf den ersten Blick fällt es schwer, hinter der immensen sozio-ökonomischen Heterogenität der über 2300 bekannten helvetischen Lehrer überhaupt kollektive Muster und Verhaltensweisen zu erkennen. Doch wo qualitative oder räumlich limitierte Einzelbetrachtungen an ihre Grenzen stoßen, können quantitativ orientierte, überregionale Untersuchungen verborgene Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Konjunkturen akzentuieren und neue Erkenntnisse mit hoher Allgemeingültigkeit liefern. So kann man beispielsweise aus den untersuchten Indikatoren das stereotype Bild des verspotteten, von der Lokalgemeinde und seinen Vorgesetzten kaum geachteten Dorfschulmeisters klar widerlegen. Die Schulmeister erfüllten in der Regel die von der Lokalgesellschaft geforderten Bedürfnisse und waren in ihrer Gemeinde sowie von ihren Vorgesetzten in ihrer Amtsausführung geachtet und akzeptiert.

Zudem ist an der Pauschaleinschätzung, dass der Lehrberuf eine Tätigkeit war, die vornehmlich von armutsgeplagten Unterschichten aus Not ausgeübt wurde, erhebliche Zweifel anzumelden. Erstens zeigten flächendeckende Einkommensvergleiche unter Mitberücksichtigung von Naturalien sowie polyprofessionaler Zusatzeinkommen einen markant hohen Anteil an ausreichend besoldeten Lehrern, um eine eigene Familie ernähren zu können. Zweitens sind die fast völlige Abwesenheit von eindeutigen Unter-

schichts- und Oberschichts-Tätigkeiten in den Vortätigkeiten, die Resultate mikrohistorischer Fallstudien zum Grundbesitz sowie die Begehrtheit von Naturallohnbestandteilen weitere deutliche Indizien, dass nicht die ärmsten Leute der Gemeinden, sondern Personen aus der polyprofessionalen dörflichen „Mittelschicht“ versuchten, ihre ökonomisch vulnerable Position durch eine bewusste Spezialisierung zu sichern. Dies bedeutet, dass das Lehramt favorisiert von jenen Gruppen übernommen wurde, die bereits über ein gesichertes ökonomisches Standbein, zum Beispiel ein eigenes Heimwesen zur Subsistenz, ein Handwerk oder über protoindustrielle Einrichtungen, verfügten, aber Interesse an einer zusätzlichen Einkommensquelle hatten. Das deutlich festgesetzte Berufseinstiegsalter zwischen dem 20. und 35. Lebensjahr sowie die Tatsache, dass rund ein Fünftel aller Lehrer keine vorangegangene Berufstätigkeit ausübten, beweisen weiter, dass das Lehramt in den meisten Fällen keine „Notoption“ oder „das faktische Eingeständnis einer gescheiterten Laufbahn“ (Tuggener 1962, S. 52) war, sondern ein bewusst gesuchtes Zusatzeinkommen, in dem die Lehrer ein Potenzial für die Sicherung und Aufwertung ihres sozialen Status sahen (vgl. Bloch Pfister 2007, S. 109f.). Entgegen der Annahme von Georges Panchaud zur Waadt waren die meisten helvetischen Schulmeister somit keine zufälligen „*pédagogues d'occasion*“, sondern müssen als „*pédagogues de profession*“ (Panchaud 1952, S. 254) eingeschätzt werden, die den Lehrberuf als beabsichtigte berufsbiografische Option wählten. Drittens konnten nirgendwo Hinweise gefunden werden, dass tatsächlich verbreitet der ärmste oder billigste Kandidat systematisch zum Lehrer ernannt wurde. Die Gemeinden wählten im Gegenteil ganz bewusst Dorfbürger zum Schulmeister, denen das Lehramt einen entsprechenden sozialen und ökonomischen Profit gab, die gleichzeitig noch „finanzierbar“ waren und aufgrund ihrer Fähigkeiten als „passend“ für die Befriedigung des lokalen Bedürfnisses an Bildung angesehen wurden. Viertens zeugen leistungsorientierte Selektionsverfahren, die Konkurrenz durch zahlreiche Mitbewerber bei freien Stellen sowie eine niedrige Fluktuationsquote von einem hohen Attraktivitätsgrad des Schulamtes für Angehörige der dörflichen Mittelschichten. Fünftens ermöglichte das Lehramt mit seinem gesicherten Einkommen und der vielerorts dazugehörenden Schulwohnung als „Katalysator“ eine rasche Heirat und die Familiengründung mit einem eigenen Hausstand, was wiederum die soziale Position des Lehrers als Hausvater innerhalb der dörflichen Gesellschaft stärkte. Eine kollektivbiografische Auswertung der vorliegenden seriellen Quellenbestände erlaubt somit, die helvetischen Volksschullehrer um 1800 in einer differenzierteren Art und Weise wahrzunehmen. Alte negative Klischees zum Ansehen, zur sozialen Position und zu konfessionellen Differenzen können durch quantitativ-vergleichende Erhebungen einer kritischen Revision unterzogen werden, zudem lassen sich gänzlich neue Erkenntnisse zu überregionalen und überkonfessionellen Gemeinsamkeiten – etwa im Bereich der sozialen Herkunft, der Berufsverläufe oder der Familiengründung – gewinnen. Ferner lassen sich altersspezifische, aber auch intergenerationelle Entwicklungen durch eine altersstratifizierte Betrachtung festhalten. Zuletzt ermöglicht der kollektivbiografische Ansatz die Schaffung eines Analyserasters von biografischen und sozialen „Norm“- und „Extrem“-Positionen, was eine genauere Bewertung und Verortung von biografischen Einzelbefunden, zum Beispiel aus Biografien oder Selbstzeugnissen, erlaubt.

Ungedruckte Quellen

- Antworten der Pfarrherren auf die Aufforderung der Verwaltungskammer vom 9. Dezember 1800 über den Zustand der Schulen zu berichten. Staatsarchiv Bern Helv OL 41
- Beantwortung der Fragen über den Zustand der Schulen im Distrikt Kulm Canton Aargäu [30. Mai 1799]. Schweizerisches Bundesarchiv B0 1000/1483, Nr. 1423, fol. 220-226
- Bericht über den moralischen Zustand aller Pfarreyen in Territorio St. Galli de Anno 1797. Bischöfliches Archiv St. Gallen, III D 94
- Bericht über den Zustand der Landschulen [1798]. Staatsarchiv Basel-Landschaft AA 1012, Lade 200
- Bericht über den Zustand und die Besoldungsverhältnisse der Landschulen im Jahre 1803. Staatsarchiv Basel-Landschaft AA 1012, Lade 200, 07.01.01-07.03.01
- Durchschnitts-Berechnung der Getreidepreise auf dem Markt von Bern 1783-1823. Staatsarchiv Bern B VI 213
- Pfarr- und Klosterenquôte des Kantons Linth 1799. Schweizerisches Bundesarchiv B0 1000/1483, Nr. 1374, fol. 4-115v
- Schultabellen des Kantons Luzern [1799]. Schweizerisches Bundesarchiv B0 1000/1483, Nr. 1454, fol. 1-23v
- Verbal Prozeß über die Einsichten und Fähigkeiten der Petenten der Oberlehrer-Stelle in der Schule zu Bubendorf 1800. Staatsarchiv Basel-Landschaft AA 1012, Lade 201, Mappe E

Gedruckte Quellen

- Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert, Zürich 1778
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72 (2006). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007

Literatur

- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau 2010
- Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos 2007
- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798-1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie. Zürich: Orell Füssli 1998
- Boucard, Louis: L'école primaire Valaisanne à la fin du XVIII^e siècle et son Histoire de 1798 à 1830. St. Maurice: Imprimerie St-Augustin 1938
- Brändli, Sebastian: Skylla und Charybdis in der Bildungsgeschichte. Methodische und perspektivische Bemerkungen zur disziplinären Entwicklung in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 61(2011), Heft 3, S. 290-314
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Büttner, Peter: Schreiben lehren um 1800. Hannover: Wehrhahn Verlag 2015
- Crespo, Maria: Verwalten und Erziehen. Die Entwicklung des Zürcher Waisenhauses 1637-1837. Zürich: Chronos 2001
- Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo: Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 17(1995), S. 210-240
- Crotti, Claudia: Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Peter Lang 2005
- Dévaud, Eugène: L'école primaire fribourgeoise sous la République Helvétique 1798-1803. Fribourg: Imprimerie de Saint Paul 1905
- Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa Verlag 2001
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015

- Gruntz-Stoll, Johannes/Steiner, Edmund: Tafeln klappern, Griffel kreischen. Lötschentaler Schulgeschichte(n). Bern: Haupt 2008
- Höpflinger, Francois: Bevölkerungswandel in der Schweiz. Zur Entwicklung von Heiraten, Geburten, Wanderungen und Sterblichkeit. Gräsch: Verlag Rüeegger 1986
- Klinke, Wilibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Verlag Gebr. Leemann&Co. 1907
- Landolt, Hermann: Die Schule der Helvetik im Kanton Linth 1798-1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert. Zürich: Juris Druck 1973
- Meyer, Reinhard: Hundert Jahre Sekundarschule Langenthal. Langenthal: Buchdruckerei Merkur 1933
- Modoux, Valérie: Les Ecoles de Charité de Lausanne. In: André Holenstein (Hrsg.): Berns goldene Zeit. Das 18. Jahrhundert neu entdeckt. Bern: Stämpfli 2008, S. 269-271
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz 2011
- Montandon, Jens: Die Organisation von Schule aus konfessioneller Perspektive. Eine Bestandsaufnahme über das Schweizer Schulwesen anhand der Stapfer-Enquête von 1799. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 89-102
- Noll, Hans: Hofrat Johannes Büel von Stein am Rhein 1761-1830. Ein Freund großer Zeitgenossen. Frauenfeld: Verlag Huber&Co. 1930
- Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois. Lausanne: Librairie de l'Université F. Rouge 1952
- Rothen, Marcel/Ruloff, Michael: Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 33-54
- Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln: Böhlau 1987
- Schmidt, Heinrich Richard: Neue Ergebnisse der Alphabetisierungsforschung für die Schweiz und Südwestdeutschland um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 149-172
- Schneider, Ernst: Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Bern: Buchdruckerei Gustav Grunau 1905
- Schnyder, Albert: „Feine Unterschiede auf dem Dorf“. Zur Analyse der Sozialstruktur der ländlichen Gesellschaft im schweizerischen Kornland des Ancien régime. In: Albert Tanner/Anne-Lise Head-König, (Hgg.): Die Bauern in der Geschichte der Schweiz. Zürich: Chronos 1992, S. 159-167
- Schröder, Wilhelm Heinz (Hrsg.): Lebenslauf und Gesellschaft. Zum Einsatz von kollektiven Biographien in der historischen Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta 1985
- Schröder, Wilhelm Heinz: Kollektivbiographie als interdisziplinäre Methode in der Historischen Sozialforschung: Eine persönliche Retrospektive. Köln: Zentrum für historische Sozialforschung 2011
- Stöcklin, Peter: Zur sozialen Schichtung in der Baselbieter Gemeinde Diegten um 1800. Verwendung und Auswertung verschiedener Akten aus der Zeit der Helvetik. In: Christian Simon (Hrsg.): Dossier Helvetik – Sozioökonomische Strukturen – Frauengeschichte / Geschlechtergeschichte, Band 2. Basel: Helbing&Lichtenhahn 1997, S. 21-58
- Trinks, Karl: Die Sozialgestalt des Volksschullehrers. Stuttgart: Klett-Cotta 1980
- Tuggener, Heinrich: Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich: EVZ-Verlag 1962
- Walz, Ursula: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt: Athenäum 1988
- Zingg, Eduard: Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungs-Comité vom März 1798. Liestal: Druck und Verlag Lüdin 1898

Konkurrenz, Eifersucht und Schulbesuch um 1800

Die Schule hat in der öffentlichen Wahrnehmung in der Schweiz eine hohe Bedeutung. Ein zentrales Argument lautet: Abgesehen von der Bildung habe das kleine Alpenland in der Mitte Europas keine Rohstoffe. In dieser Sache herrscht überparteilicher Konsens. Die Neue Zürcher Zeitung bemerkt im September 2012 in Bezug auf eine nationale Parlamentsdebatte zur Bildungspolitik: „Die Bildung wird gemeinhin als einziger Rohstoff der Schweiz bezeichnet. Entsprechend hoben Vertreter aller Fraktionen [...] im Nationalrat in seltener Einmütigkeit hervor, wie wichtig die ‚Investitionen‘ des Bundes in diesem Bereich seien“ (Schoenenberger 2012). Von allen großen politischen Parteien der Schweiz sind Bekenntnisse zur Bildung – als „Rohstoff des Landes“ – zu hören. Seit über 200 Jahren befasst sich die Schweizer Öffentlichkeit mit ihrer Schule: Während heute die nationale Harmonisierung der Schule, Lehrplan 21, Lehrermangel oder internationale Schulvergleiche den Diskurs bestimmen, wurden in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Bildung der Lehrer sowie die Schulpflicht bzw. – unter dem Schlagwort „Absentismus“ – der Schulbesuch debattiert (Ruloff 2012; 2014).¹

1 Schule und Schulbesuch um 1800

Trotz des öffentlichen Interesses: Über Entstehung und frühe Entwicklung dieser Institution in der Schweiz ist erstaunlicherweise relativ wenig bekannt. Das dominierende Bild der bisherigen historischen Bildungsforschung zur Schule lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Die Schweizer Schule vor 1830, insbesondere vor 1800 sei „schlecht“ und „unorganisiert“ gewesen (Tröhler 2014, S. 104). In dieser Einschätzung unterscheidet sich die Forschungsliteratur des 19. nicht wesentlich von derjenigen des 20. Jahrhunderts. In der bildungshistorischen Literatur des 19. Jahrhunderts ist etwa zu lesen, dass „das Schulwesen in der Schweiz“ sich um 1800 „noch im primitivsten Zustande“ befunden habe. Die „Lehrergehalte“ seien „durchweg ungenügend“, der „Schulbesuch schlecht“ gewesen (Schlegel 1879, S. 44; Hunziker 1881, S. 17ff.).² Dasselbe Bild zur Schule um und vor 1800 wurde ebenso im 20. Jahrhundert vermittelt³ und auch in der neueren Literatur besteht das Bild der schlechten Volksschule im ausgehenden 18. Jahrhundert fort: „Da gab es Kantone wie Luzern, in denen man bis zur [Helvetischen] Re-

¹ Die Diskussion um eine gute Lehrerbildung hält sich bis heute. Die Auseinandersetzung um die Schulpflicht beschäftigte die Schweiz bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde bzw. wird heftig über den obligatorischen Besuch des Kindergartens diskutiert.

² Kritisiert wurde insbesondere auch der Zustand der Schulzimmer bzw. Schulhäuser (vgl. Zingg 1898, S. 18).

³ Zum schlechten Gehalt und den primitiven Inhalten vgl. Wernle (1923, S. 62); zum schlechten Schulbesuch und ungenügenden Schulleistungen vgl. Klinke (1907, S. 62) sowie Landolt (1973, S. 163).

volution [1798] kaum allgemeine Schulen fand.“ Selbst wenn „Schulen vorhanden waren, kann deren Zustand nur als katastrophal bezeichnet werden“ (Böning 1985, S. 146; 1998, S. 224). Adolf Rohr (2005) spricht in seiner Biographie von Philipp Albert Stapfer, dem Schweizer Bildungsminister während der Helvetischen Republik über die „fehlende Ausbildung des gering geachteten und schlecht entlohnten Lehrerstandes sowie die entsprechend primitiven Unterrichtsmethoden im bloßen Auswendiglernen biblischer und kirchlicher Lehrstoffe“ (Rohr 2005, S. 56).

Dieses hier beschriebene Bild der Schule folgt „inhaltlich der zeitgenössischen Polemik und übersieht [...], welche historische Rolle eine weit ausgedehnte Publizistik bereits um 1800 – gerade im Bereich der Schule – spielte und wie diese das negative Bild des Alten und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft massiv verstärkte“ (Tröhler 2014, S. 104). Die Schulgeschichtsschreibung bildet die Rhetorik derjenigen Personen – Schulpolitiker, Reformen oder Schriftsteller – ab, die Neuerungen im Schulwesen einführen oder propagieren.

2 Untersuchung zum Schulbesuch

Es empfiehlt sich, die Schweizer Volksschule um und vor 1800 differenziert zu betrachten. Mehrere Schulumfragen⁴ aus dem ausgehenden 18. Jahrhundert bestätigen, dass in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine institutionalisierte Schule in der Stadt und auf dem Land existierte. Die Kinder besuchten diese Schulen – je nach Lehrer wurde nicht nur gelesen, sondern auch geschrieben und gerechnet. Fast jedes Dorf verfügte über eine Schule mit mindestens einem Lehrer. Dieser Lehrer war kaum in jedem Fall der verachtete und unterbezahlte „Schweinehirt“ (Böning 1998, S. 224) – viele Lehrer verfügten damals über eine beeindruckende Bildung und in einigen Gemeinden hatten sie neben dem Schulamt wichtige Positionen inne.

Die größte Schulumfrage ist die 1799 durchgeführte nationale „Enquête“ von Philipp Albert Stapfer. Die Erhebung stellt aufgrund der vielfältigen Fragen zur Schule sowie der um die 2400 Antwortschriften aus den allermeisten Regionen der damaligen Schweiz ein immenses Quellenmaterial für die bildungshistorische Forschung dar. Gerade weil diese Umfrage – größtenteils – von den Lehrerinnen und Lehrern in den einzelnen Gemeinden selbst beantwortet wurde (und nicht von lokalen Eliten oder kantonalen Autoritäten), ermöglicht sie eine völlig neue Perspektive auf einen sehr großen Teil der Schweizer Schule vor 1800. Die Antworten auf die rund 60 Fragen in der Erhebung, etwa zur Unterrichtsdauer, den Fächern oder der Bildung des Lehrers, sind so vielfältig und differenziert, dass mit ihrer Hilfe die existierenden Narrative zur Schweizer Schule im ausgehenden 18. Jahrhundert bestätigt, erweitert oder widerlegt werden können.⁵

⁴ Die bekanntesten Umfragen sind die Zürcher Schulumfrage von 1771 (vgl. Tröhler/Schwab 2006) sowie die nationale „Enquête“ des helvetischen Bildungsministers Philipp Albert Stapfer aus dem Jahr 1799 (vgl. Brühwiler 2014). Aus dem Baselbiet, dem Aargau sowie der Ostschweiz liegen für den Zeitraum zwischen 1798 und 1799 weitere noch nicht transkribierte und editierte Schulumfragen in verschiedenen Archiven vor (vgl. Ruloff/Rothen 2014).

⁵ Ingrid Brühwiler (2014) konnte durch eine quantitative und qualitative Auswertung der Daten dieser Umfrage zeigen, dass das Bild des durchwegs armen und schlecht bezahlten Lehrers im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht korrekt ist.

Ein bislang wenig erforschtes Feld ist der Schulbesuch. Genaue Zahlen existieren praktisch nicht. Dies ist erstaunlich, denn der relative Schulbesuch ist damals wie heute Gegenstand der politischen Diskussion und damit als wichtiger Bildungsindikator von öffentlichem Interesse. Er kann klare Rückschlüsse auf verschiedene Aspekte im Umfeld der Schule vermitteln. Doch welche Faktoren führen zu einem hohen oder niedrigen Schulbesuch? Obschon wenig erforscht, existieren in der traditionellen historischen Bildungsforschung zum „schlechten“ Schulbesuch um 1800 in der Schweiz ziemlich eindeutige Vorstellungen: Auf dem Land und in katholischen Regionen sei es besonders schlimm gewesen, Mädchen hätten den Unterricht seltener besucht als Jungen.⁶

Diese Vorstellungen sind anhand der Daten der Stapfer-Enquête aber nicht zu bestätigen (vgl. Ruloff 2016). Mit anderen Worten: Das katholische Mädchen vom Land ging zur Schule. Das führt zur These, dass der Besuch der Schule um 1800 tendenziell abhängig vom Ausmaß der Identifikation und Unterstützung in der kommunalen Gesellschaft (insbesondere von Seiten der lokalen Autoritäten), von der (geografischen) Erreichbarkeit sowie von den ländlichen bzw. kleinstädtischen finanziellen Mitteln für die Bildung war – in wohlhabenden, eher städtischen Gebieten wurden vermehrt private Unterrichtsmöglichkeiten genutzt. Die drei genannten Faktoren – Identifikation, Finanzen und Erreichbarkeit – haben wiederum einen Einfluss auf die Wahl des Lehrers und dessen Engagement für die Schule sowie auf den Lehrplan, das heißt etwa auf die Frage, ob Mathematik in der Schule unterrichtet wurde oder nicht. Mit anderen Worten: Diese drei Faktoren haben einen Einfluss auf die Qualität der Schule.

Gerade an Konfessionsgrenzen, in Regionen, wo Katholiken und Protestanten schon um 1800 zusammenlebten, hatte die Schule eine besondere Bedeutung: An mehreren Orten wurde eine Konkurrenzsituation um die Schule festgestellt. Das Resultat waren hohe bis sehr hohe Schulbesuchswerte. Auf diese Konkurrenz bzw. Eifersucht in Bezug auf die Schule wird – nach einer Übersicht über Methode und ausgewählte Ergebnisse – genauer eingegangen.

2.1 Methode

Unter Schulbesuch wird hier die regelmäßige Anwesenheit oder Präsenz in der Schule verstanden. Eine Untersuchung, die sich an einem bestimmten Ergebnis orientiert und danach fragt, was die Kinder um 1800 im Unterricht gelernt haben, ist aufgrund der Quellenlage nicht möglich. Zudem steht hier hauptsächlich die Winterschule im Fokus – in vielen Dörfern fand um 1800 kein oder lediglich ein eingeschränkter Unterricht im Sommer statt. Ein Blick auf die Daten der Schulumfrage von Philipp Albert Stapfer verdeutlicht dies: Stapfer wollte 1799 in seiner Umfrage von den Lehrerinnen und Lehrern wissen, wie viele Kinder bei ihnen zur Schule gingen. Die Antwort sollte aufgeteilt nach Geschlecht und Jahreszeit erfolgen. So antwortete der Lehrer aus Steinen im Kanton Schwyz etwa: „jm Winter in circa Knaben 40 Magdlein 30. jm sommer in circa Knaben 6 Mägdlein 9“ (Stapfer-Enquête, Nr. 1465). Nicht wenige Lehrer machten zum Schulbesuch im Sommer keine oder nur ungenaue Angaben. In einigen Antworten findet

⁶ Zum Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land in Bezug auf die Ostschweiz vgl. Schlegel (1879, S. 45); zur geringen Schulichte in der katholischen Innerschweiz im 18. Jahrhundert vgl. Luginbühl (1902, S. 68); zum schlechteren Schulbesuch bzw. zu den schlechteren Bildungschancen der Mädchen (im Vergleich zu den Jungen) vgl. Kellerhals (2010, S. 45); Hunziker (1881, S. 16). Auf diese drei großen und bekannten historisch feststellbaren Erklärungen zur „schlechten“ Schule vgl. Ruloff (2016).

sich bei der betreffenden Frage ein Verweis auf ein ungenügendes oder nicht existentes Unterrichtsangebot im Sommer. Die beiden Lehrer aus Grenchen (Solothurn) schreiben auf die Frage nach dem Schulbesuch im Sommer: „Im Sommer wird auser den Sontägen keine Schule gehalten, und die Zahl der an diesen Tägten dahin kommenden Können nicht richtig an gegeben werden“ (Stapfer-Enquête, Nr. 1461).

„Schulbesuch“ wird in der Untersuchung prinzipiell so verstanden, wie die Lehrperson die Sache definiert. Ihre Antwort in der Umfrage ist relevant. Dies soll an dieser Stelle betont werden, da bei der täglichen, wöchentlichen und jährlichen Unterrichtszeit um 1800 in der Schweiz große Differenzen bestanden: In vielen Gemeinden in der Westschweiz wurde der Unterricht im ausgehenden 18. Jahrhundert schon ganzjährig geführt, in Wolhusen und Romoos im Luzerner Entlebuch dauerte die Schule lediglich vier bis acht Wochen (ebd., Nr. 1454). Es gibt zudem keine Garantie, dass alle Antworten der Lehrer vollständig korrekt sind. Da jedoch zur gesamten Schule der Schweiz im Jahr 1799 grundsätzlich keine anderen Quellen vorhanden sind, wurde den Angaben vertraut. In Glarus und im Baselbiet können die Angaben mit Daten zur Anzahl Schüler aus kantonalen Schulumfragen verglichen werden. Im Kanton Glarus wurden die Lehrerantworten in der Enquête von Stapfer teilweise von Geistlichen geprüft und korrigiert, in Fribourg liegen zeitgleiche Schülerangaben von Schulinspektoren vor – die Zahlen stimmen meist sehr gut überein.

2.2 Berechnung des Schulbesuchs

Zur Berechnung des Schulbesuchs waren einerseits die Daten der Umfrage von Stapfer relevant, denn dank der Angaben der Lehrpersonen ist klar, wie viele Kinder im Jahr 1799 in der jeweiligen Gemeinde zur Schule gingen. Andererseits sollte bekannt sein, wie viele Kinder zu dieser Zeit in dieser Gemeinde lebten. Die Kinder wurden mit Hilfe von Tauf- und Sterbeverzeichnissen – verfügbar in den jeweiligen Archiven – gezählt. Diese vermitteln einen ziemlich präzisen Eindruck darüber, wie viele Kinder um 1799 in einem bestimmten Dorf lebten – selbst ungetaufte und uneheliche Kinder sind verzeichnet. Für die Berechnung der Anzahl Kinder in den Gemeinden sind in der Untersuchung die vier Jahrgänge 1789, 1790, 1791 und 1792 relevant. Es handelt sich also um Kinder, die zum Zeitpunkt der Umfrage im Jahr 1799 zwischen sechs und zehn Jahre alt waren. Die erhobenen vier Jahrgänge (1789-1792) stellen einen Querschnitt dar. Selbstverständlich besuchten viele Kinder die Schule nicht genau vier Jahre lang und nicht genau im Alter zwischen sechs und neun oder zehn Jahren – gewisse Kinder gingen kürzer oder später, andere früher und länger zur Schule. Es ist grundsätzlich unklar, wie lange die Kinder um 1800 und ab welchem Alter sie tatsächlich zur Schule gingen.⁷ Um Verzerrungen der Werte aufgrund von Effekten von geburtenstarken und geburtenschwachen Jahrgängen oder außergewöhnlichen Sterberaten zu erkennen, wurden – als Kontrollgruppe – die Kinder von vier weiteren Jahrgängen, namentlich den Geburtsjahren 1785 bis 1788, verzeichnet. Der Schulbesuch wurde mit Hilfe der folgenden Formel berechnet:

⁷ In vielen Regionen der Schweiz war eine Schulzeit von acht oder neun Jahren völlig unrealistisch; gewisse Eltern schickten ihre Kinder im ausgehenden 18. Jahrhundert vielleicht zwei oder drei Jahre zur Schule und dies oft nur im Winter (zur Schuldauer und Schulzeit vgl. Ruloff 2016).

$$\frac{\text{Anzahl Schüler/innen 1799 gemäß Aussage der Lehrperson}}{\text{Anzahl Kinder in der Gemeinde (Jahrgänge 1789-1792)}}$$

Diese Rechnung ergibt einen Wert, den Schulbesuchs-Koeffizienten. Zur Veranschaulichung die Zahlen der Winterschule in Zollikon am Zürichsee: Der Lehrer bemerkte in der Umfrage von Stapfer, dass rund 60 Kinder – 30 Mädchen und 30 Jungen – seinen Unterricht im Winter besuchen (Stapfer-Enquête, Nr. 1421). Für das Jahr 1799 wurden in der Gemeinde rund 70 Kinder – 34 Mädchen und 36 Jungen – im Alter zwischen sechs und zehn Jahren gezählt.

$$\frac{60 \text{ Schüler/innen; } 30 \text{ Mädchen, } 30 \text{ Jungen (Winter 1799)}}{70 \text{ Kinder; } 34 \text{ Mädchen, } 36 \text{ Jungen (1789-1792)}}$$

Der Schulbesuchs-Koeffizient beträgt für die Winterschule des Jahres 1799 in Zollikon 0.86 (Mädchen: 0.88; Knaben: 0.83). Ein Koeffizient von 1 würde bedeuten, dass alle Kinder, welche im Frühjahr 1799 zum Zeitpunkt der Erhebung von Stapfer sechs bis zehn Jahre alt waren, die Schule besuchten.

Der Koeffizient soll anhand eines Werts mit zwei Dezimalstellen Auskunft darüber geben, wie hoch der Schulbesuch in den einzelnen Gemeinden im Jahr 1799 war. Auf Prozentzahlen wurde in der Untersuchung bewusst verzichtet: Der Schulbesuch in Zollikon (Zürich) wird durch den Wert *0.86* ausgedrückt und nicht mit *86 Prozent*, denn so lassen sich die erhobenen Schulbesuchswerte besser vergleichen: Zumikon, eine Nachbargemeinde Zollikons, hatte im selben Untersuchungszeitraum (im Winter 1799) einen Wert von *1.32*. Es macht Sinn, die beiden Werte – 0.86 und 1.32 – zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Die Gegenüberstellung von 86 und 132 Prozent allerdings verwirrt.

2.3 Stichprobe

Die Schulumfrage von Stapfer umfasst Daten zu mehr als 2400 Schulen. Eine Vollerhebung war unmöglich, da für die Berechnung des Schulbesuchs neben den einzelnen Antworten aus den Fragebögen auch die Anzahl Kinder und Jugendlicher in jeder der zu untersuchenden Gemeinden erhoben werden musste.

Die Frage nach dem Schulbesuch in der Schweiz um 1800 wurde mit Hilfe einer Stichprobe beantwortet. Diese besteht aus 126 Schulen in mehr als 100 Städten, Dörfern oder Weilern mit mindestens je einer eigenen Schule. Die Gemeinden sind auf acht verschiedene Kantone der damaligen Schweiz verteilt. Aus den untersuchten 126 Schulen konnten rund 114 Schulbesuchswerte errechnet werden.⁸ Die Stichprobe vermittelt ein repräsentatives Bild der damaligen Schule in der Schweiz – die ausgewählten Gemeinden der Stichprobe sind über die ganze Schweiz verteilt und stellen so ein Abbild des Landes dar. Allerdings mussten zwei Abstriche gemacht werden: Erstens ist die italienische Schweiz nicht vertreten. Die Ursache dafür liegt im Umstand, dass aus dem heutigen Kanton Tessin lediglich drei – ganz knappe – Antworten auf die Umfrage von Stapfer überliefert sind. Angaben zur Anzahl Schülerinnen und Schüler sind lediglich bei einer

⁸ Nicht jede Schule liefert einen Schulbesuchswert, da gewisse Gemeinden in der Stichprobe über zwei oder mehrere Schulen verfügen. Die Daten konnten aufgrund der Quellenlage nicht für jede Schule separat berechnet werden (vgl. Ruloff 2016).

Antwort – zur Gemeinde Isonne – zu finden (vgl. ASTI). Zweitens sind große Städte wie Zürich, Basel, Bern oder Lausanne nicht vertreten. Aufgrund der Quellenlage ist es relativ schwierig, alle Kinder einer Großstadt zu zählen, außerdem fehlen in Großstädten (zu) oft die Lehrerangaben über den Schulbesuch der Kinder, oder sie sind sehr ungenau. In der Stichprobe enthalten sind katholische und reformierte, städtische und ländliche, gut erschlossene und abgelegene Schulen im Flachland sowie in bergigen Gebieten. Die untersuchten Schulen befinden sich in den von der Protoindustrialisierung geprägten, eher städtischen protestantischen Region Liestal (Basel-Landschaft), am Zürichsee sowie in der gemischtkonfessionellen Region in und um die Stadt Frauenfeld (Thurgau). Weiter wurde die katholische Stadt Solothurn sowie die ländliche Region um Solothurn und Grenchen mit verschiedenen Produktionsformen in die Stichprobe integriert. Ebenfalls vertreten sind ländliche und voralpine bzw. alpine Gemeinden im katholischen Kanton Luzern sowie dem gemischtkonfessionellen Kanton Glarus sowie die Stadt Glarus. Auch die Westschweiz wurde berücksichtigt: Mehrere ländliche Regionen des katholischen Kantons Fribourg sowie des protestantischen Kantons Waadt wurden in die Stichprobe aufgenommen. Mit Ausnahme der Mädchenschule in Solothurn unterrichteten im Jahr 1799 an den Schulen der Stichprobe ausschließlich männliche Lehrpersonen.

3 Ergebnisse

Der Mittelwert des Schulbesuchs der Stichprobe liegt bei 1.39. Der Referenzwert 1 bedeutet, dass 100 Prozent der Kinder der Jahrgänge 1789-1792 zur Schule gingen. Der Schulbesuch um 1799 war in den untersuchten Gemeinden deutlich höher. Das heißt, im Vergleich zu den 6-10 Jahre alten Mädchen und Jungen gingen im Jahr 1799 im Schnitt fast eineinhalbmals so viele Kinder zur Schule.

Tab. 1: Die Schulbesuchswerte in der Schweiz im Winter 1799

Schulbesuch Winter 1799	Anzahl Werte	Mittelwert	Median	Niedrigster Wert	Höchster Wert	Standardabweichung
Total	114	1.39	1.29	0.13	3.2	0.71
Jungen	67	1.46	1.29	0.34	4.5	0.70
Mädchen	67	1.29	1.24	0.27	3.67	0.66

Der Median beträgt 1.29. Mittelwert und Median wären bei einer Normalverteilung identisch. Bei den hier errechneten Werten liegen Median und Mittelwert nahe zusammen, was bedeutet, dass die Schulbesuchswerte relativ gleichmäßig um den Mittelwert verteilt sind. Auf beiden Seiten ist allerdings eine nicht zu unterschätzende Streuung vorhanden: Die Standardabweichung – die durchschnittliche Abweichung der Werte vom Mittelwert – beträgt 0.71, was knapp der Hälfte des Mittelwerts entspricht. Mit anderen Worten: Viele Schulen haben einen weit höheren Schulbesuchswert als 1.39, mindestens ebenso viele Schulen liegen jedoch genauso weit darunter. Die Extremwerte liegen bei 0.13 (Minimum) und 3.2 (Maximum). In der analysierten Gemeinde mit dem tiefsten Schulbesuch gingen demnach gerade einmal 13 Prozent aller Kinder zwischen sechs und zehn Jahren zur Schule, in dem Dorf mit dem besten Wert waren es – in Bezug auf die Grundgesamtheit aller sechs bis zehnjährigen Mädchen und Jungen – mehr

als dreimal so viele Kinder. Auf Gemeinden mit sehr hohen und sehr tiefen Werten wird im nächsten Kapitel kurz eingegangen.

Jungen haben im Schnitt einen höheren Schulbesuchswert als Mädchen. In Bezug zu allen gezählten Kindern zwischen sechs und zehn Jahren gehen im Winter 1799 mehr Jungen als Mädchen zur Schule. Der Unterschied beträgt gut zehn Prozent. Er ist – mit 1.46 zu 1.29 – nicht sehr groß. Da viele Lehrpersonen keine Angaben zum Geschlecht der Schülerinnen und Schüler machten, basieren diese Zahlen nicht auf 114, sondern lediglich auf 67 Werten. Im Sommer war der Schulbesuch deutlich schlechter. Die Werte für den Sommer sind jedoch mit Vorsicht zu genießen, da weniger als die Hälfte der Lehrpersonen in der Stichprobe genaue Angaben zum Schulbesuch im Sommer machte.

3.1 Analyse

Der Schulbesuch war in der Schweiz um 1799 sehr unterschiedlich. Eine kurze und simple Erklärung dafür ist unmöglich. Die große Streuung der Werte ist in erster Linie auf kantonale Unterschiede zurückzuführen. Dies wird durch einen Blick auf die folgende Tabelle verdeutlicht.

Tab. 2: Die Schulbesuchswerte im Winter 1799, dargestellt nach Kanton für beide Geschlechter

Schulbesuch je Kanton	Anzahl Werte	Mittelwert	Median	Niedrigster Wert	Höchster Wert	Standardabweichung
Basel-Landschaft	12	1.31	1.28	0.56	2	0.41
Fribourg	18	1.51	1.33	0.58	2.33	0.52
Glarus	15	0.98	0.82	0.32	2.5	0.56
Luzern	10	0.48	0.44	0.13	1.04	0.32
Solothurn	14	1.10	1.03	0.63	1.57	0.34
Thurgau	10	1.83	1.81	1.47	2.27	0.26
Waadt	18	2.39	2.45	1.05	3.2	0.6
Zürich	17	1.15	1.02	0.48	2.24	0.47
Stichprobe total	114	1.39	1.29	0.13	3.2	0.71

In sechs von acht untersuchten Kantonen bzw. in allen Kantonen außer in Glarus und Luzern ist der Mittelwert der jeweiligen Unterstichprobe höher als 1. Das bedeutet, dass in diesen Kantonen mehr als die gezählten Kinder der Jahrgänge 1789-1792 zur Schule gingen. Luzern, Glarus, Solothurn und Zürich liegen unter dem Mittelwert der gesamten Stichprobe (1.39). Fribourg hat höhere Werte, Thurgau und vor allem die Waadt liegen weit darüber. Die Werte von Basel-Landschaft entsprechen in ungefähr dem Mittel der gesamten Stichprobe. Mit Ausnahme der Schulen aus der Waadt liegt der Median bei allen Kantonen unter dem Mittelwert. Das heißt, dass der Schulbesuch bei der Mehrheit der untersuchten Schulen in den genannten Kantonen unter dem Mittelwert liegt (welcher von ein paar wenigen Gemeinden mit sehr hohem Schulbesuch nach oben gedrückt wird).

Zwischen den Kantonen bestehen große Unterschiede. Während in den untersuchten Schulen in Luzern im Winter 1799 im Schnitt gerade mal die Hälfte der Kinder der untersuchten Jahrgänge zur Schule gingen, waren es in der Unterstichprobe im Kanton Waadt beinahe 2.4 mal so viele Kinder: Das heißt, dass in der Waadt im Vergleich zur

Referenzgruppe der sechs bis zehnjährigen Kinder wohl etliche Mädchen und Jungen unter sechs oder über zehn Jahren den Unterricht besuchten. Bemerkenswert ist, dass in der Waadt sowie im Thurgau selbst die Schule mit dem tiefsten Wert besser dasteht als die beste Luzerner Schule.

Nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der untersuchten Kantone bestehen in Bezug auf den Schulbesuch große Unterschiede. Neben der Waadt haben die untersuchten Schulen der Kantone Fribourg, Glarus und Zürich eine hohe Standardabweichung: In diesen Kantonen besteht eine starke Streuung der Schulbesuchswerte.

Wie lassen sich die Schulbesuchswerte – unter Berücksichtigung der kantonalen Unterschiede – erklären? Prinzipiell ist festzuhalten, dass einige bekannte, in der historischen Bildungsforschung aufgeführte Faktoren – gemäß den Zahlen dieser Untersuchung – keinen positiven oder negativen Effekt auf den Schulbesuch um 1800 haben: Weder das Geschlecht, noch die Konfession beeinflussen den Besuch der Schule, dasselbe gilt für das Schulgeld oder den Zustand des Schulraums. Schließlich konnte in Bezug auf den Schulbesuch auch kein Gefälle zwischen Stadt und Land festgestellt werden.⁹

Ausschlaggebend sind – nach einer quantitativen und qualitativen Analyse der Werte der Untersuchung – drei Faktoren: Identifikation, Finanzen und Erreichbarkeit. Mit anderen Worten: Die Unterschiede beim Schulbesuch können durch die Erreichbarkeit der Schule, finanzielle Bedingungen in der Gemeinde sowie die Identifikation der Gemeinde mit ihrer Schule erklärt werden. Der Schulweg korreliert signifikant negativ mit dem Schulbesuch – mit der Länge des Schulwegs (der Distanz zwischen Wohnhaus der Kinder und dem Schulgebäude) nimmt der Schulbesuch ab. Die untersuchten Gemeinden aus dem Luzerner Entlebuch weisen in Bezug auf die Stichprobe die mit Abstand tiefsten Schulbesuchswerte (die Koeffizienten liegen zwischen 0.13 und 0.2) auf. Gleichzeitig nehmen sie bei den Schulwegen die Spitzenplätze ein: Bis zu eineinhalb Stunden sei die Schulstube in Wolhusen vom Wohnort einzelner Kinder entfernt, so der dortige Lehrer. In Romoos hatten die Schülerinnen und Schüler „böse wege“ zurückzulegen, die Entfernung zur Schule betrage „bey einigen 3 Stunden“ (Stapfer-Enquête, Nr. 1454). Auch bei anderen Schulen, etwa im Kanton Glarus, sind Zusammenhänge zwischen den Schulwegen und dem Schulbesuch zu erkennen. Der Schulweg wurde stark von der Qualität des Wegs sowie von allfälligen Höhenunterschieden zwischen Wohn- und Schulhaus geprägt.

Auf der anderen Seite haben etwa die untersuchten Schulen im Kanton Waadt fast ausnahmslos einen sehr hohen Schulbesuch. Dieser Umstand kann durch ein dichtes Schulnetz und dementsprechend kurzen Schulwegen erklärt werden. Eine wichtige Voraussetzung für die vergleichsweise sehr gut ausgebaute Infrastruktur war die günstige finanzielle Situation des Kantons – die Waadt entwickelte sich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zu einer wohlhabenden Region mit einem ausgeprägten Binnenhandel und einem dichten Straßennetz. Wegen der guten Lage an einer wichtigen internationalen Handelsroute profitierte man von Zöllen und handelte mit internationalen Partnern. Mehrere Familien betätigten sich im Finanzsektor (Tosato-Rigo 2015). Außerdem wurde die Entwicklung der Schule unter der Herrschaft Berns gefördert. So wurde etwa die Schule in Lucens Mitte des 16. Jahrhunderts durch den damaligen bernischen Vogt gegründet (Delaporte 1965, S. 11). 1628 forderte Bern von jeder Pfarrgemeinde in der Waadt die

⁹ Zu den genauen Berechnungen in Bezug auf die erwähnten Faktoren vgl. Ruloff (2016).

Gründung einer eigenen Schule (Grin 1990, S. 45). Die Pfarrgemeinde Palézieux sorgte nicht nur für die eigene Schule, sondern leistete darüber hinaus über 100 Jahre lang – bis 1801 – eine finanzielle Unterstützung an die Schulen in den beiden Nachbargemeinden Ecoteaux und Maracon (Lacher 1955, S. 81f.). Die betroffenen Schulen gehören in Bezug auf den Schulbesuch zur Spitzengruppe der Stichprobe (die Koeffizienten betragen 3 bzw. 3.2).

3.2 Konkurrenz und Eifersucht um die Schule

Weite Schulwege hielten nicht alle Kinder vom Unterrichtsbesuch ab. Die Kinder aus den katholischen Glarner Kirchengemeinden Netstal und Mitlödi legten 1799 einen Schulweg von 30 bzw. 45 Minuten zurück, um die katholische Schule in Glarus zu besuchen. Der Schulbesuch in beiden Gemeinden war sehr gut (Stapfer-Enquête, Nr. 1449; vgl. Ruloff 2016). Die Identifikation mit der eigenen Schule spielte eine wichtige Rolle.¹⁰ In verschiedenen Dörfern wurden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch private Initiativen eigene Schulen gegründet, damit den Kindern der lange Schulweg in die Nachbargemeinde erspart blieb.¹¹

In einigen Gemeinden der untersuchten paritätischen Kantone Thurgau und Glarus wurde zwischen Katholiken und Protestanten eine Art Konkurrenz oder gar Eifersucht um die Schule festgestellt. Da gemischtkonfessionelle Schulen nur in Ausnahmefällen geführt wurden, wünschte sich jede – noch so kleine – Kirchengemeinde eine eigene Schule für die Kinder. In der Glarner Gemeinde Mitlödi hatten die wenigen katholischen Kinder wie eingangs erwähnt einen weiten Weg zur katholischen Schule in Glarus zurückzulegen. In Mitlödi hatten lediglich die Protestanten eine Schule für ihre Kinder. Im Jahr 1800 richteten die Katholiken ebenfalls – offenbar für sieben Kinder – eine eigene Schule im Dorf ein. Der außerordentlich hohe Schulbesuch wurde vom Lehrer sowie vom Schulinspektor bestätigt (Schulrapport 1801; Der Schul-Inspektor 1802).

Auch im paritätischen Kanton Thurgau wurden die Schulen in etlichen Gemeinden um 1800 doppelt geführt, so dass die Angehörigen beider Konfessionen im Ort eine eigene Schule hatten. In der Stadt Frauenfeld entstand im 17. Jahrhundert eine Art Wettbewerb zwischen den Konfessionen um die Qualität der eigenen Schule. Der Schulbesuch in Frauenfeld war – bei den Kirchengemeinden beider Konfessionen – sehr hoch. Trotz oder gerade wegen der konfessionellen Trennung nach der Reformation entwickelten sich die Frauenfelder Schulen sehr gut. Eine wichtige Ursache dafür war die Konkurrenzsituation zwischen den Konfessionen. Die Protestanten beneideten etwa die Katholiken wegen den guten Lateinkenntnissen ihrer Söhne. Um das „Ansehen der Evangelischen“ zu verbessern, wurde die Anstellung eines gebildeten reformierten Lehrers gefordert (Hux 2002, S. 25). Die evangelische Lateinschule wurde 1694 nach finanzieller

¹⁰ Die „Identifikation“ als Kategorie ist mit Hilfe von quantitativen Methoden schwer messbar, da es hier um eine Haltung geht (und somit keine Zahlen vorhanden sind, die einfach zu erheben wären). Aussagen zur Identifikation in einer Gemeinde mit der eigenen Schule lassen sich nach einer qualitativen Analyse machen.

¹¹ So wurde etwa in Nidfurn bei Schwanden im Kanton Glarus im Jahr 1779 „Ein eigene Schul Gestiftet“. Dies gelang, nachdem jeder „Hauß vatter nach vermögen daß seinige“ beigetragen hatte (Stapfer-Enquête, Nr. 1449). Schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts kämpfte Biberist im Kanton Solothurn darum, die Schule allein – ohne das Nachbardorf Lohn – führen zu dürfen. Das Ziel war, dass der Unterricht ohne Unterbruch in der eigenen Gemeinde (und nicht anderswo) geführt werden konnte, so dass niemandem aufgrund eines langen Schulwegs der Schulbesuch verwehrt blieb (Mösch 1913, S. 98f.).

Unterstützung eines Gerichtsschreibers und Mitglieds der städtischen Regierung gegründet (Pupikofer 1889, S. 722).

Im nahegelegenen Dorf Stettfurt waren die allermeisten Einwohner Protestanten – die wenigen Katholiken in der Gemeinde schickten die Kinder im Jahr 1799 in die benachbarte katholische Schule in Kalthäusern (Stapfer-Enquête, Nr. 1463). Die Schulwege für die Kinder der protestantischen Familien waren kurz, der unentgeltliche Unterricht im Dorf wurde sehr gut besucht. Schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts war ein Pfarrer aus dem nahen Aadorf voll des Lobes für „die Schulverhältnisse in Stettfurt“ (Stutz 1946, S. 104). Die guten Bedingungen für die (protestantische) Dorfschule sind wohl auch durch die Tatsache begründet, dass die Konfessionsgrenze mitten durch das Dorf verlief und man sich – ähnlich wie in Frauenfeld – in einer Konkurrenzsituation befand: Die protestantische Bevölkerung sollte durch eine gute Schule von der eigenen Konfession überzeugt werden. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts befanden sich einige Pfarrer in der Gemeinde, welche sich sehr für die Bildung der Jugend einsetzten und sich dafür „Unterstützung von Zürich her verschafften“. Das Schulangebot in der „Landgemeinde“ war außergewöhnlich (Pupikofer 1844, S. 44). Die protestantische Kirchgemeinde beteiligte sich offenbar finanziell an der eigenen Schule. Jahr für Jahr wählte die „Bürgerschaft“ ihren Lehrer. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts wurde ein neues Schulhaus bezogen, ein Jahr später wurde das Schulkapital dank freiwilligen Spenden einzelner Ortsbürger, inklusive dem Pfarrer, aufgestockt (Stutz 1946, S. 105).

4 Schlussfolgerungen

Der Schulbesuch in der Schweiz war im Jahr 1799 insgesamt gut bis sehr gut. Allerdings sind die errechneten Werte sehr unterschiedlich: In den Stichproben der Kantone Waadt, Thurgau und Fribourg ist der Schulbesuch vielerorts weit über dem Durchschnitt. Auf der anderen Seite weisen gewisse Gemeinden in den Kantonen Glarus und Luzern einen ungenügenden oder gar schlechten Schulbesuch auf. Auch innerhalb der Kantone sind große Unterschiede zu sehen.

Untersucht wurden in acht Kantonen gut 100 Gemeinden mit rund 128 Schulen. Die Jugend in den untersuchten Gemeinden besuchte diese Schule mehr oder weniger regelmäßig. Die unterschiedlichen, jedoch oft überdurchschnittlichen Werte sind ein klares Indiz dafür, dass die gängigen Vorstellungen zum angeblich schlechten Unterrichtsbesuch nicht bestätigt werden können. Für die hohen Schulbesuchswerte gibt es keine einfachen Erklärungen. Fest steht, dass zwischen den Konfessionen um 1799 keine signifikanten Unterschiede beim Schulbesuch bestanden. Entgegen aller Erwartungen sind auch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern und kein Gefälle zwischen Stadt und Land vorzufinden. Die Schulbesuchswerte lassen sich jedoch durch kantonale bzw. regionale Faktoren wie den Schulweg oder die ökonomische Lage erklären: Kurze Distanzen zwischen dem Schulgebäude und dem Elternhaus sowie günstige finanzielle Verhältnisse wirkten sich positiv auf den Unterrichtsbesuch aus.

Einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulbesuch hatte die Identifikation vor Ort mit bzw. über die Schule. Wenn Autoritäten wie der Pfarrer, ein angesehener Lehrer, aber auch ein wohlhabender Bauer sich für die Schule einsetzten, wirkte sich dies positiv auf den Schulbesuch aus. Die Identifikation mit der Schule wurde insbesondere durch die Konkurrenz-Situation entlang konfessioneller Grenzen ausgelöst. In etlichen paritätischen

schen Gemeinden wurde die Schule um 1800 doppelt geführt, so dass sowohl die Protestanten, als auch die Katholiken – und war die Anzahl der betroffenen Kinder noch so gering – eine eigene Schule hatten. Der Schulbesuch in diesen angesprochenen Gemeinden war hoch. In seltenen Fällen, wie in Gachnang im Kanton Thurgau, besuchten die Kinder aus katholischen und protestantischen Familien dieselbe Schule – dies wurde den kantonalen Behörden gegenüber offenbar verschwiegen (vgl. Ruloff 2016; Burkhard 1800).

Für den Kanton Thurgau wurden die vielen kleinen Klassen in den gemischtkonfessionellen Gemeinden längerfristig zum finanziellen Problem. 1832 beklagte sich der Erziehungsrat des Kantons über diese „Zwergschulen“ mit „12 bis 24 Alltagsschülern“: Der Nachteil einer sehr geringen Schülerzahl sei, dass eine „anständige Besoldung des Lehrers“ verunmöglicht werde, was darauf hindeutet, dass ein Teil des Salärs der Lehrpersonen 1832 offenbar noch aus Schulgeld bestand. Ebenso sei die Leistung der Schulen schwach. Der Erziehungsrat machte explizit die konfessionelle Trennung des Kantons verantwortlich: Noch 1832 bestanden laut dem Bericht „in 17 Ortschaften Primarschulen beider Confessionen“ (Bericht 1832, S. 5f.). Die konfessionelle Trennung der Schulen im Kanton wurde im Zuge der kantonalen Verfassungsrevision 1869 abgeschafft (Salathé 2015).

Eventuell besteht das Phänomen der Konkurrenzsituation um die Schule zwischen Katholiken und Protestanten auch in der Westschweiz. Bern setzte sich für die Bildung im damaligen Untertanengebiet Waadtland ein, möglicherweise explizit im Grenzgebiet zum katholischen Kanton Fribourg. Georges Panchaud (1952) betont, dass es Bern bei der Förderung der Schulen im Waadtland darum ging, den Aberglauben, die Armut sowie (im 16. Jahrhundert) den Papismus zu bekämpfen (Panchaud 1952, S. 367). Schule war damit also mehr als nur ein Ort, um Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen.

Ungedruckte Quellen

- ASTI: Archivio di Stato del Cantone Ticino, fondo Sacchi, sc. 10, camicia 1, Isona
 Bericht über den Zustand des öffentlichen Schulwesens im Kanton Thurgau, 1832. Staatsarchiv Thurgau, Rechenschaftsberichte Schulrat 1806-1816 / Erziehungsrat 1833-1843 (1806-1843), Sign. 2'34'1
 Burkhard, Pfr. und Schul-Inspektor An den Erziehungs-Rath des Cantons Thurgäu, 11. Februar 1800. Staatsarchiv Thurgau, Erziehungs- und Kirchenrat, Sanitätskommission: Erziehungsrat, Akten Inspektorate 1798-1803. Distrikt Frauenfeld Inspektorat 1799/1800, Sign. 1'51'3
 Der Schul-Inspektor des Distrikts Schwanden an die Bürger Erziehungsräthe des Kanton Linth, 16. Januar 1802. Landesarchiv Glarus, Helvetisches Archiv 27Db, Tabellen und Schriften aus dem Dt. Schwanden
 Schulrapport an den Erziehungs Rath im Canton Linth, 27. April 1801. Landesarchiv Glarus, Helvetisches Archiv 27Da, Tabellen und Schriften aus dem Dt. Schwanden

Gedruckte Quellen

- Stapfer-Enquête: Die Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch

Literatur

- Böning, Holger: Revolution in der Schweiz. Das Ende der Alten Eidgenossenschaft. Die Helvetische Republik 1798-1803. Bern: Peter Lang 1985

- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit: helvetische Revolution und Republik (1798-1803). Die Schweizer auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie. Zürich: Orell Füssli 1998
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt, Entwicklungen. Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Delaporte, Jules: Lucens. Trésors de mon pays. Neuchâtel: Griffon 1965
- Grin, Micha: Histoire imagée de l'école vaudoise. Yens/Morges: Editions Cabédita 1990
- Hunziker, Otto: Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner, Band 2. Zürich: Schulthess 1881
- Hux, Angelus: Von der Lateinschule zur Oberstufe. Geschichte der Sekundarschule Frauenfeld im Rahmen des Frauenfelder Schulwesens. Frauenfeld: Huber 2002
- Kellerhals, Katharina: Der gute Schüler war auch früher ein Mädchen. Schulgesetzgebung, Fächerkanon und Geschlecht in der Volksschule des Kantons Bern 1835-1897. Bern: Haupt 2010
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Academia 1907
- Lacher, Walter: La chronique de Palézieux. Lausanne: Concorde 1955
- Landolt, Hermann: Die Schule der Helvetik im Kanton Linth 1798-1803 und ihre Grundlagen im 18. Jahrhundert. Zürich: Juris 1973
- Luginbühl, Rudolf: Phil. Alb. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften. (1766-1840). Basel: Reich 1902
- Mösch, Johann: Die solothurnische Volksschule vor 1830, Band 2. Solothurn: Gassmann 1913
- Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois. Lausanne: Librairie de l'Université F. Rouge 1952
- Pupikofer, Johann Adam: Geschichte der Kirchgemeinde Wängi. Mit besonderer Rücksicht auf die Tochterkirchen Matzingen und Stettfurt und die Nachbargemeinde Adorf. Eine Weihnachtsgabe. Frauenfeld: Pleyel 1844
- Pupikofer, Johann Adam: Geschichte des Thurgaus, Band 2. Frauenfeld: Huber 1889
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Baden: Verlag für Kultur und Geschichte 2005
- Ruloff, Michael: Öffentlichkeit durch Bildung, Bildung durch Öffentlichkeit? Zur Rolle des Berner Hinkenden Boten und der Neuen Zürcher Zeitung in der Frage der Lehrerbildung zwischen 1800 und 1830. In: Tamara Deluigi et al. (Hrsg.): Sakralität, Demokratie und Erziehung. Auseinandersetzungen mit der historischen Pädagogik Fritz Osterwalders. Berlin: Lit Verlag 2012, S. 57-67
- Ruloff, Michael: Lehrerinnen und Lehrer in der Schweizer Presse (1800-1830). Bern: Bibliothek am Guisanplatz 2014
- Ruloff, Michael: Der Schulbesuch in der Schweiz um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016 (im Druck)
- Ruloff, Michel/Rothen, Marcel: Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 33-54
- Salathé, André: Thurgau. Staat und Politik im 19. und 20. Jahrhundert. Anfänge im jungen Bundesstaat 1849-1869. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS) <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7393.php> [6. Mai 2015]
- Schlegel, Johann Jacob: Drei Schulmänner in der Ostschweiz: Lebensbild von J. Rudolf Steinmüller und biographische Skizzen über H. Krüsi und J. J. Wehrli, Seminardirektoren. Zugleich ein Beitrag zur schweizerischen Schulgeschichte. Zürich: Schulthess 1879
- Schoenenberger, Michael: Bildungspolitik: Bildung darf kosten. In: Neue Zürcher Zeitung 2012 <http://www.nzz.ch/schweiz/nationalrat-stockt-forschungs--und-innovations-kredit-auf-1.17591899> [11. September 2012]
- Stutz, Jakob: Stettfurter Chronik. Frauenfeld: Huber 1946
- Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea: Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006
- Tröhler Daniel: Die helvetischen Schulmeister und die Schulkritik um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 103-117
- Tosato-Rigo, Danièle: Waadt. Unter Berner Herrschaft (1536-1798). Wirtschaft und Gesellschaft. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS) <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7395.php> [17. Juni 2015]
- Zingg, Eduard: Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungs-Comité. Liestal: Lüdin 1898

Daniel Tröhler

Schulfächer und Lehrpläne der Schweizer Volksschule um 1800¹

Im Verständnis der angelsächsischen Tradition sind Schulfächer und Lehrpläne Aspekte dessen, was unter dem Label „Curriculumforschung“ untersucht wird. Weitere Aspekte dieser Forschung sind die Schulstufen, die Schulzweige innerhalb der Stufen, die Übergangsbestimmungen zwischen den Stufen und Zweigen sowie die Lehrmittel. Zudem wird die Frage erörtert, inwiefern die Curricula sozial dominierende Wertvorstellungen spiegeln und diese verstärken. Der Lehrplan ist also nur ein, wenn auch wichtiger Teil der Schule, wobei unterschieden wird zwischen dem jeweils vorgeschriebenen Lehrplan (*intended curriculum*) und dem tatsächlich unterrichteten Lehrplan (*taught curriculum*). Weitere Perspektiven fokussieren auf den erfahrenen Lehrplan (*experienced curriculum*), den getesteten Lehrplan (*tested curriculum*) oder auch den versteckten Lehrplan (*hidden curriculum*), mit welchem Schülerinnen und Schüler nicht-explizite Einstellungs- und Verhaltensmuster erwerben.

Nicht alle diese Aspekte der Curriculumforschung lassen sich beliebig auf die Geschichte anwenden und im Falle der Stapfer-Enquête steht aufgrund der Quellenlage – die Aussagen der Lehrkräfte – vor allem der unterrichtete Lehrplan (*taught curriculum*) im Mittelpunkt, der sich indes wegen den engen lokalen Kontrollverhältnissen nicht allzu stark von dem *intended curriculum* unterschieden haben dürfte. Im Sinne der Curriculumforschung ist das *intended curriculum* so konzipiert, dass die für die Schüler organisierten Lernerfahrungen (*educational opportunities*) auf ein bestimmtes Ziel hin organisiert sind. Dieses Ziel wird im englischsprachigen Kontext allgemein als *citizenship* bezeichnet. Während damit im amerikanischen Kontext stets die eigene Vorstellung demokratischer Bürgerschaft gemeint ist (Tanner/Tanner 1999), geht es im internationalen Kontext eher um die jeweils konkreten, unter sich aber sehr unterschiedlichen Vorstellungen von *citizenship*, auf welche hin das Curriculum gereichtet ist (Tröhler 2016a). Wie die Organisation von Schule und Unterricht auf die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger zielt, ist der englischsprachigen Schulforschung schon seit langem bewusst und kommt insbesondere auch in komparativen Forschungen zum Ausdruck.²

Lehrpläne unterrichten also nicht einfach nur Schulfächer und deren Wissensbestände, sondern materialisieren oft implizite, aber sozial und politisch relevante Zielsetzungen von Schule, was besonders dann deutlich wird, wenn auch die formalen Schulstrukturen,

¹ Ich danke Moritz Rosenmund für ein umfassendes und hilfreiches Feedback.

² Dies schon etwa bei Robert Edwards Hughes vor über hundert Jahren in *The Making of Citizens: A Study in Comparative Education* (Hughes 1902) oder auch, viel rezenter, bei William Cummings in seinem 2003 erschienenen Buch *The Institutions of Education: A Comparative Study of Educational Development in the Six Core Nations* (Cummings 2003).

für welche die konkreten Lehrpläne jeweils definiert sind, berücksichtigt werden. Wenn zum Beispiel im Deutschland des 19. Jahrhunderts zwar die Elementarschulen flächendeckend und *kostenfrei* eingeführt waren, deren Lehrplan aber kein Latein vorsah, und wenn dagegen Latein in den *kostenpflichtigen* „Vorschulen“ angeboten wurde, die anstelle der Elementarschulen besucht werden konnten, und wenn Lateinkenntnisse für den Übertritt von den Primarstufe in die Gymnasien entscheidend waren, Latein dort das wichtigste Fach war und das Abitur die Voraussetzung für den Übertritt an die Universität und ein Universitätsabschluss Voraussetzung für eine höhere Beamtenkarriere, dann wird der Zusammenhang zwischen Schulstruktur, Lehrplan und Fächer auf der einen und der jeweils dominanten Vorstellung politischer und sozialer Ordnung auf der anderen Seite besonders deutlich. Für die Kinder im niederen Schulwesen waren, in ganz Europa, solche Karrieren nicht vorgesehen, auch wenn sie im Einzelfall durch besondere Umstände möglich gewesen sein mögen. Für die große Masse des Volkes war Schule, auch wo sie wie in der Schweiz weit etabliert war, auf elementare, koedukative Beschulung und nicht auf karrierewirksame Bildungsverläufe ausgerichtet. „Schule“ war zudem meist eine Winterschule und fand nur in Ausnahmefällen im Sommer statt; sie begann in der Regel am Martinstag, das heißt am 11. November, und dauerte in vielen Fällen bis Ostern, wobei die Schulzeit innerhalb einer Woche einige wenige bis vielleicht gegen 30 Lektionen umfassen konnte.

Im Folgenden geht es darum, die 1799 in der Schweiz unterrichteten Lehrpläne zu identifizieren und sie in ihrem Kontext zu analysieren. Die Analyse folgt insofern den übergeordneten historiographischen Leitlinien des Stapfer-Projektes, als sie sich von der traditionellen Schulgeschichtsschreibung distanziert, die zu gerne zwischen gut und schlecht kategorisiert und die zu oft Insuffizienzen aller Art feststellt, vor allem wenn es um die Schule am Ende der Frühen Neuzeit geht (siehe Einleitung zu diesem Band). Allerdings ist auch Vorsicht geboten, gewissermaßen ins Gegenteil zu verfallen und zu vermuten, die Schule um 1800 sei derart lokal variant, dass generalisierendere Aussagen kaum zu machen seien. Die in diesem Beitrag vertretene These lautet deshalb, dass die Schweizer Schullandschaft zwar weit weg von den immer wieder gemachten Aussagen ist, die Schule sei generell schlecht, in ländlichen Gegenden und in katholischen Kantonen aber besonders schlecht gewesen. Es kann aber auch nicht angenommen werden, dass keine bestimmten kulturellen Muster erkennbar sind, welche sich nicht nur voneinander unterscheiden, sondern die auffallend kontinuiertsstiftend waren und den Aufbau der Schule nach 1830 erst ermöglichten, auf die sich die traditionelle Schweizer Schulgeschichtsschreibung so gerne beschränkt.

Den umfassenden Nachweis dieser These müsste mindestens auch die Lehrmittel (vgl. den Beitrag von Nadine Pietzko in diesem Band) und, falls vorhanden, Visitationsberichte miteinschließen, weshalb es sich hier eher um eine Art „Vorstudie“ handelt, die in vier Schritten entwickelt wird, bevor am Ende ein Fazit gezogen wird. Konkret wird in einem ersten Schritt gezeigt, wie aus der Perspektive einer *curriculum history* Entwicklungen von Lehrplänen und Schulfächern im 18. Jahrhundert sichtbar werden (1). In einem zweiten Schritt wird auf der Grundlage der Stapfer-Enquête eine Übersicht über die „Fächer“ und „Lehrpläne“ der Schweiz 1799 gegeben (2). Im dritten Schritt werden diese Lehrpläne unter verschiedenen Aspekten auf Modelle bezogen (3), die auf übergeordnete Wertvorstellungen zurückgeführt werden (4), die, so der kurze Ausblick, auch

nach 1830, dem vermeintlichen Beginn der modernen Schule der Schweiz, wirksam blieben (5).

1 Schulfächer und Lehrpläne aus Sicht einer *curriculum history*

Am Ende des 18. Jahrhunderts hatten sich im Feld der Erziehung und Bildung zwei unterschiedliche Theorien herausgebildet, die in protestantischen Milieus entwickelt worden waren. Die eine Theorie bezog sich auf die Vorstellung von *Bildung*, die andere Theorie auf die des tugendhaften Bürgers. Während die erste Theorie aus dem Luthertum und dessen ambivalenter politischer Philosophie hervorging, resultierte die zweite Theorie aus der schweizerischen Reformation mit ihrer politischen Präferenz für den Bürgerhumanismus bzw. klassischen Republikanismus (Tröhler 2011a). Beide waren Elitetheorien, die sich aus der geteilten protestantischen Sorge entwickelt hatten, wie sich die Menschen zu den sich verändernden, sprich kommerzialisierenden Verhältnissen der Welt verhalten sollten. Während die Bildungstheorie einen Rückzug in die ästhetisch überhöhte Innerlichkeit vorschlug (Horlacher 2016), glaubte die Vorstellung des tugendhaften Bürgers innere Standhaftigkeit (Tugend) erzeugen zu müssen, damit der Mensch, welcher der kapitalistischen Welt ausgesetzt sei, nicht korrumpiere, das heißt das Eigeninteresse vor das Allgemeingut stelle (Tröhler 2006). Beide Theorien waren um 1800 Ausdruck einer sich pädagogisierenden Welt, in welcher nicht nur alles, was als Problem identifiziert wurde, der Erziehung bzw. der Schule übertragen wurde, sondern in der gleich die Zukunft, etwa die Nationenbildung, in pädagogischen Kategorien gedacht wurde (Tröhler 2016b).³

Die geteilte protestantische Sorge um das Schicksal der Menschen in einer sich verändernden Welt war allerdings nicht nur auf die Elite bezogen, sondern auch auf das „einfache“ Volk. Es galt, das Volk mit den sich verändernden Lebensbedingungen vertraut zu machen und gleichzeitig zu garantieren, dass die moralische Würde der Einzelnen, die sich in deren Lebenswandel ausdrückte, gewährleistet bleibe. Vor diesem Hintergrund ist die quasi Gleichzeitigkeit des Aufkommens der Geldwirtschaft und der sich kapitalisierenden Gesellschaft auf der einen und der vor allem im Protestantismus sich massiv steigernden pädagogischen Reflexion und Intervention kein Zufall. Dabei galt es zum Beispiel im lutherischen Schweden bis tief ins 19. Jahrhundert hinein als selbstverständlich, dass organisierte Schulung ausschließlich auf bedürftige Kinder beschränkt sein müsse, während Familien mit genügend finanziellen Mitteln ihre Kinder zu Hause bilden (lassen) sollten (Boli 1989; Larsson 2012). Kein Zufall ist es auch, dass die massive Zunahme pädagogischer Reflexion und Intervention um 1700 in England begann, das wirtschaftlich am stärksten fortgeschritten war. Ein Ausdruck dieser Reaktionen war die im protestantischen Milieu kurz vor 1700 entstandene *charity school*-Bewegung (Jones 1938), die sich alsbald musterhaft im protestantischen Europa verbreitete,⁴ so etwa auch in Lausanne (Tosato-Rigo 2014), und die gleichzeitig auf die Befähigung zur Arbeitsamkeit sowie auf christliche Moralität zielte.

³ Der „Star“ dieses kulturellen Wandlungsprozesses war ohne Zweifel Pestalozzi (Tröhler 2013).

⁴ Zum Beispiel mit der konkreten Anleitung *Methods used for erecting Charity Schools, with the Rules and Orders by which they are governed* (1717).

Dieses doppelte Muster von Befähigung und Moralität spielte auch beim Ausbau des niederen Schulwesens eine zentrale Rolle. Dabei galt die Moralität unbestritten als das wichtigere Element, so dass die Organisation von Unterricht letztlich darauf ausgerichtet war, wie er die Seele des Kindes stärken könne. Während der eine und gewissermaßen erste Zweck von Schulung auf Befähigung gerichtet war, zielte der letzte und höchste Zweck auf die „Entwicklung der inneren Seelenkräfte“, wie es der deutsche Theologe und Pädagoge August Hermann Niemeyer 1797 formulierte (Niemeyer 1797, S. 2). Dabei war mindestens das Lesen ein „Scharnier“-Fach, weil es zwar auf „Befähigung“ zielte, aber auch dezidiert religiöse Inhalte enthielt. Die Organisation des Unterrichts sollte sich letztlich – und das galt als wegleitend für die Entwicklung des Lehrplans – an der „angemessenen harmonischen Ausbildung“ der „Seelenkräfte“ (ebd., S. 16) orientieren, die ihrerseits religiös gedeutet wurden. Ausgehend von dieser Prämisse erhielten die damaligen „Schulfächer“ ihren jeweiligen Stellenwert.

Schulfächer können in Anlehnung an Stefan Hopmann und Kurt Riquarts als „Handlungsrahmen“ verstanden werden (Hopmann/Riquarts 1999, S. 7), in denen Inhalte definierter Fächer auf spezifische Weise vermittelt werden. Im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert ist indes, auf der Ebene der Elementarschulstufe, eine entwickelte, sich aus der Logik des Faches selbst bestimmende Didaktik nicht zu erkennen. Dazu brauchte es zuerst eine überregionale, dann staatliche bzw. staatlich abgesicherte zentrale Lehrplanarbeit (Hopmann 1988), mit welcher die Schule stärker in Fächer aufgeteilt wurde. Zudem setzte es Lehrpersonen voraus, die zuerst durch spezifische Ausbildung in die Lage versetzt werden mussten, diese Vorgaben fachweise – „fachdidaktisch“ – umzusetzen (Hopmann/Riquarts 1999, S. 10f.). Ob indes die „Alchemie“ der Umwandlung wissenschaftlichen Wissens in Schulwissen stets wissenschaftlicher Logik folgt oder ob sie nicht doch eher darauf ausgerichtet ist, erwünschte Personen zu formen, hat Thomas S. Popkewitz am Beispiel des Mathematikunterrichts diskutiert (Popkewitz 2004).

In jedem Fall kann im Bereich des niederen Schulwesens um 1800 von „Fachdidaktik“ im heutigen Sinne noch nicht die Rede sein, wiewohl Jacob Decker schon um 1820 eine systematische *Methodik für Volksschullehrer* veröffentlicht hatte, in welcher die schulische Vermittlung der Schulfächer einzeln beschrieben wurde. Das gilt auch für die weit verbreiteten Vorläufer, etwa Ernst Christian Trapps *Versuch einer Pädagogik* (1779), August Hermann Niemeyers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1797) oder Gustav Friedrich Dinters *Vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit* (1806). Erst deutlich nach 1800 setzte ein Prozess der „Verfachlichung“ des Elementarunterrichts ein, der schon viel früher zunächst die Universitäten, dann im 17. Jahrhundert die Fürsten- und höheren Bürgerschulen, im Verlauf des 18. Jahrhunderts auch die Realschulen, die auf das „mittlere“ Bürgertum gerichtet waren, betroffen hatte. Erst nach 1800 griff dieser Prozess langsam auch auf das niedere Schulwesen über.

2 Die Organisation von Unterricht im niederen Schulwesens im langen 18. Jahrhundert

Als Philipp Albert Stapfer 1799 als helvetischer Bildungsminister die in diesem Band diskutierte Schulumfrage initiierte, war demnach das Thema der Organisation und Reform (auch) des niederen Schulwesens schon im Gang und wurde „international“ vor

allem im Rahmen der protestantischen Intelligenzija diskutiert, zu der Stapfer zweifellos gehörte (Osterwalder 2014). Erste Spuren dieser reformorientierten Diskussion lassen sich schon gegen Ende des 17. Jahrhunderts finden, 100 Jahre vor der Helvetischen Revolution aber zeitgleich zur englischen *charity school*-Bewegung, als der vom Sachsen-Gothaer Herzog Ernst dem Frommen eingesetzte Schulorganisator, der lutherische Theologe Andreas Reyher, einen verbindlichen Lehrplan entwarf, der die Zeit der Kinder in der Volksschule zeitlich und thematisch organisierte.

Reyher nannte seinen Lehrplan „Methode“, in Übereinstimmung mit dem ursprünglichen Sinn des griechischen Wortes *méthodos* (Gang einer Untersuchung; Weg zu einem Ziel hin). Sein Ziel war eine christliche, lebensstüchtige Jugend und das Mittel die Schule mit drei curricularen Schwerpunkten. Der erste Schwerpunkt beschäftigt sich mit Religion, das heißt zunächst mit dem „Catechismo und dessen Verstande“, sodann mit den „auserlesenen Biblischen Sprüchen“ sowie den „Psalmen und Gebetlein“. Im zweiten Schwerpunkt steht „Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen“ im Zentrum, gegebenenfalls auch die Wissenschaft „nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge“ und im dritten Schwerpunkt sind „darneben ... Christliche Zucht und gute Sitten“ anzuführen (Reyher 1698, Vorrede). Der Titel dieses Lehrplans macht die Doppelung des Zwecks einsichtig. Es geht, primär, um Religion als Wissen und Maßstab des Verhaltens, aber auch um Nützlichkeit, und dieser doppelte Zweck kommt schon im Titel – *Methodus Oder Bericht/ Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschafften/ und in den Städten/ die üntere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen* – des Lehrplans zum Ausdruck.

Reyer stellte auf einer Übersichtsliste einen Plan auf, in dem er ein Jahr auf der Horizontalen in elf Spalten teilte, welche die Monate September bis Juli repräsentierten. Auf der Vertikalen wurden drei Klassen unterschieden, wobei die erste Klasse noch in „Superiores“ und „Inferiores“ geteilt war. Die Lehrinhalte waren (noch) nicht als Fächer erkennbar, sondern als Inhalte, wie die „Zehn Gebote“, der „3. Psalm“, das „VaterUnser“, „Multiplizieren“ oder „Dividieren“. Reyhers Lehrplan war demnach weder ein Stundenplan noch ein Fachplan, sondern eine grobe zeitliche Anordnung schulischen Unterrichts, in welchem die Religion stark dominierte.

Abb. 1: Monatliche Schul-Tabelle (Reyher 1698, s.p.)

Von Fachdidaktik im Bereich der Elementarschule zu sprechen ist im Falle Reyhers also unpassend, wenngleich durchaus differenzierte Hinweise zur Vermittlung von Buchstaben oder Rechnen (ebd., S. 22ff.) zu finden sind. Reyher blieb durchaus kein Einzelfall, ähnliche Bestrebungen wurden kurz darauf auch vom Pietisten August Herrmann Francke in seinen in Halle domizilierten Stiftungen verfolgt, wobei er davon profitiert haben dürfte, dass er zuvor in Gotha Reyhers Gymnasium besucht hatte.

Die curriculare Verfeinerung von Jahr und Monat auf Woche, Tag und sogar Stunde ging im 18. Jahrhundert stetig weiter und die „Verfachlichung“ der Organisation begann



um 1750 die auf das mittlere Bürgertum gerichtete Realschulen zu erfassen. 1754 veröffentlichte der Berliner Lutherische Theologe und Schulmann Johann Friedrich Hähn ein Büchlein, das den Namen *Curriculum* im Titel trug, nämlich *Curriculi Scholastici*, in welchem schon auf dem Titelblatt explizit darauf hingewiesen wurde, dass es – für die Realschulen – darum gehe, „in fest bestimmter Zeit, gewisse Lectionen anzufangen, durchzugehen und zu endigen“ (Hähn 1754).

Die Lektionen waren hier schon nach klaren Zeiteinheiten und Inhalten unterschieden und betrafen die Religion, die Mathematik, die Naturkunde, die Geschichte und etwas Latein. Auffallend ist, aber für eine Realschule vielleicht typisch, dass die Fächer Lesen und Schreiben als Sprachfächer vor-

Abb. 2: Johann Friedrich Hähn: Die Möglichkeit und Nutzbarkeit eines *Curriculi Scholastici* (1754)

166			167		
Lections- für die Obere			Plan für die Obere		
Montag.	Dienstag.	Mittwoch	Donnerstag.	Freitag.	Sonntabend.
Hilberstein bei Bretz. f. 17.	Religionstun- den f. 18.	Geometrie, zum ersten mal f. 19.	Wörterbuch f. 20.	Religionstun- den f. 21.	Arithmetik f. 22.
Aufgaben in der Arithmetik f. 23.	Orthographische Tafeln f. 24.	Wörterbuch f. 25.	Lesen in der Bibel f. 26.	Lesen in der Bibel f. 27.	Lesen in der Bibel f. 28.
Lesen in der Bibel f. 29.	Lesen in der Bibel f. 30.	Lesen in der Bibel f. 31.	Schreiben f. 32.	Schreiben f. 33.	Schreiben f. 34.
Schreiben f. 35.	Schreiben f. 36.	Schreiben f. 37.	Rechnen f. 38.	Rechnen f. 39.	Rechnen f. 40.
Rechnen f. 41.	Rechnen f. 42.	Rechnen f. 43.			

Abb. 4: Lections=Plan für die Obere Classe in Reckahn (Riemann 1781, S. 166f.)

In diesem Kontext der Ausdifferenzierung der Schulzeit der Kinder begann sich eine fachliche Didaktik des Unterrichts der niederen Schule zu entwickeln. „Sofern man den Unterricht von der Erziehung unterscheidet, versteht man darunter die absichtliche und planmäßige Mittheilung gewisser Kenntnisse an den Lehrling“, bestimmte Niemeyer dieses Verhältnis (Niemeyer 1797, S. 1). Dabei formulierte er in diesem Zusammenhang das Desiderat einer Didaktik, die den Unterricht kennzeichnet:

Der Inbegriff dieser Regeln, oder die Theorie des Unterrichts, nennt man die Lehr- oder Unterrichtswissenschaft (Didaktik), so wie den Inbegriff der Fertigkeiten, welche zur Ausübung dieser Theorie erfordert werden, die Lehrkunst (Lehrgeschicklichkeit. *Donum didacticum*) (ebd., S. 3).

Als die Helvetische Revolution 1798 ausbrach, gab es also eine rege Diskussion um die Organisation und Gestaltung der Volksschule sowie auch Reformbewegungen, welche das niedere Schulwesen als Institution hinsichtlich zukünftiger „Bürgerschaft“ eines politischen Territoriums verstand, das zu diesem Zweck sinnvoll organisiert werden musste. Die normativen Leitvorstellungen waren nicht sonderlich explizit formuliert und beschränkten sich durchaus auf Kategorien des Religiös-Sittlichen und des Nützlichen.

3 Fächer und Lehrpläne der Schweiz 1799

Die mit der Beantwortung der Stapfer-Enquête beauftragten Lehrkräfte der schweizerischen Elementarschule 1799 stehen noch ganz an der Schwelle zur Verfachlichung des niederen Schulwesens. Auf die Frage II.1. der Stapfer-Enquête, „Was wird in der Schule gelehrt?“, antworteten nicht wenige in aller Kürze, wie etwa der Freiburger Wanderlehrer Louis Liard, der gleichzeitig in Estavayer-le-Gibloux, Rueyres-St-Laurent, Villarlod und Villarsel-le-Gibloux unterrichtete: „Lire, Ecrire, le Catéchisme. Et à Lire Lécriture“

(Stapfer-Enquête, Nr. 219). Ähnlich kurz hielt sich der Aarburger Lehrer Jacob Niggly, der antwortete: „Buchstabieren, Syllabieren, Lesen“ (ebd., Nr. 2097). Noch kürzer äusserte sich der Lehrer Josef Joder Imholz aus Unterschächen: „schreiben und lessen“ (ebd., Nr. 1876).

Dass die Lehrkräfte ein Bewusstsein der normativen Vorgaben haben konnten, zeigt sich an den 40 Antworten, die sich explizit auf die sogenannte Normalmethode beriefen. Diese war von Johann Ignaz von Felbiger nach dem Vorbild des oben erwähnten Berliner Schulreformers Johann Friedrich Hahn entwickelt und in Österreich flächendeckend eingeführt worden und hatte sich von dort aus in den katholischen Gebieten Europas ausgebreitet. Der Lehrer der katholischen Schule in Krummenau Johann Georg Koller antwortete etwa: „Lesen, schreiben, Rechnen nach dem Fuß der Normal Schul; dann wird auch der Religions unterrichtet gegeben“ (ebd., Nr. 489). Die Antwort des Zuchwiler Lehrers Martin Andres auf die Frage, was er unterrichte, war noch kürzer: „Die Normal Lehr“ (ebd., Nr. 2421). Diese Mischung von Methode und Lehrplan bzw. „Fächer“, die sich hinter dem Begriff der Normalmethode versteckte, wurde ausschließlich in katholischen Schulen verwendet, was ein Hinweis darauf ist, wie stark normative Leitvorstellungen Schule und Unterricht prägen können. Vergleichbares findet sich in reformierten Schulen, wo der Lehrer in Aarwangen, Jakob Egger, fachähnliche Lektionen nennt, aber auch gängige Lehrmittel wie den Heidelberger Katechismus oder Hübners extrem populäre und immer wieder, auch in der reformierten Schweiz neu aufgelegte *Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset* (Hübner 1714; vgl. Naas 2012). Die Antwort lautete so: „Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen, auswendig wird gelehrt, der Heidelbergische Catechismus und Psalmen Davids, Hübners Historien und Singen“ (Stapfer-Enquête, Nr. 637).

Fächer, Fertigkeitfelder, Methoden und Lehrmittel sind im Bereich der niederen Schulen um 1800 noch wenig voneinander abgegrenzt. Dies im Gegensatz zu den in den meisten größeren Städten vorhandenen „oberen Schulen“, in denen sie schon deutlich ausdifferenziert und von einander abgegrenzt sind, wie etwa in Johan Joseph Lochmans Lateinschule in Sarnen zu sehen ist: „In der Schule wird Latein, Religion, Geschichte, Geographie, Rechnen und Redekunst gelehrt“ (ebd., Nr. 2004). Ähnliches lässt sich in der Lateinschule von Sitten feststellen, wo „L'Arithmétique, l'Histoire, et la Géographie. Les principes de la langue allemande, françoise et latine a lire et a écrire dans chacune de ces trois langues, les rudiments, grammaire, syntaxe, Humanité, Rhétorique Philosophie et Théologie“ unterrichtet werden (ebd., Nr. 2234).

Erlaubt man sich gewisse Unpräzisionen und die etwas vorausgreifende Definition von Unterrichtsgegenständen als Schulfächer, so lässt sich – für die gesamte Schweiz – ein Bild der Schule zeichnen, das relativ stark von fünf „Fächern“ dominiert wird und das vier weitere Schul„fächer“ kennt, die weit weniger verbreitet sind. Nichts ausgesagt wird dabei über den wöchentlichen Anteil dieser „Fächer“ noch über die zeitliche Ansetzung im Tagesablauf; die Aussage beschränkt sich lediglich darauf, welche „Fächer“ überhaupt und in wie vielen Schulen angeboten wurden. Unschärfen ergeben sich vor allem im Bereich der Religion, wo für diese Untersuchung die Lektüre zum Beispiel von Hübners *Biblischen Historien* zum Leseunterricht gezählt wurde, während der Katechismus dem Religionsunterricht zugeschlagen wurde. Darauf wird zurückzukommen sein.

All diese Unschärfen und Ungenauigkeiten in Kauf genommen, führt der Leseunterricht die Rangliste der Fächer an, gefolgt vom Schreibunterricht, während die „Fächer“ Sin-

gen, Rechnen und Religion an zwischen 50% und 60% aller Schulen der damaligen Schweiz unterrichtet wurden – Geschichte, Latein, Geographie und Inhalte im Zusammenhang mit der Natur fallen vergleichsweise deutlich ab.

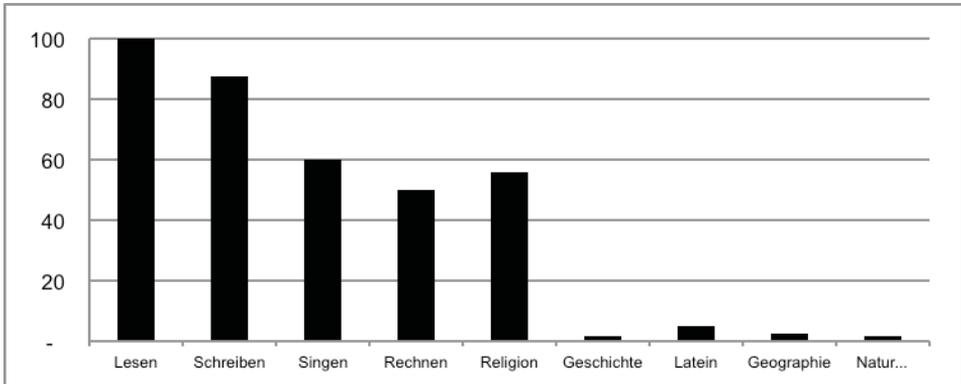


Abb. 5: Die gelehrteten „Fächer“, Gesamtschweiz

Diese kollektiv beschreibende Statistik sagt etwas über das Gesamtschulwesen der Schweiz aus, das es so aber gar nicht gab. Angesichts der „kantonalen“ Hoheiten der Schulen drängt es sich auf, von der schweizerischen Gesamtebene auf die Ebene der einzelnen „Kantone“ zu wechseln, wobei sich eine starke Differenzierung zeigt, die aber nicht an der Dominanz der fünf wichtigsten Fächer rüttelt. Die Abb. 6 zeigt, dass nicht alle Schulfächer dieselben Differenzen zwischen den Kantonen aufweisen; Lesen zeigt ein relativ homogenes Bild wie etwa Geschichte, Geographie oder naturkundliche Inhalte, während Singen, Rechnen, Religion und Latein starke, zum Teil sehr starke Unterschiede aufweisen. Die Frage stellt sich, ob hinter diesen Ähnlichkeiten und Ungleichheiten bestimmte kulturelle Muster zu erkennen sind (Kapitel 4) und inwiefern sie auf unterschiedliche kulturelle Präferenzen hinweisen, welche sich im Lehrplan wiederfinden und welches diese Präferenzen sind (Kapitel 5).

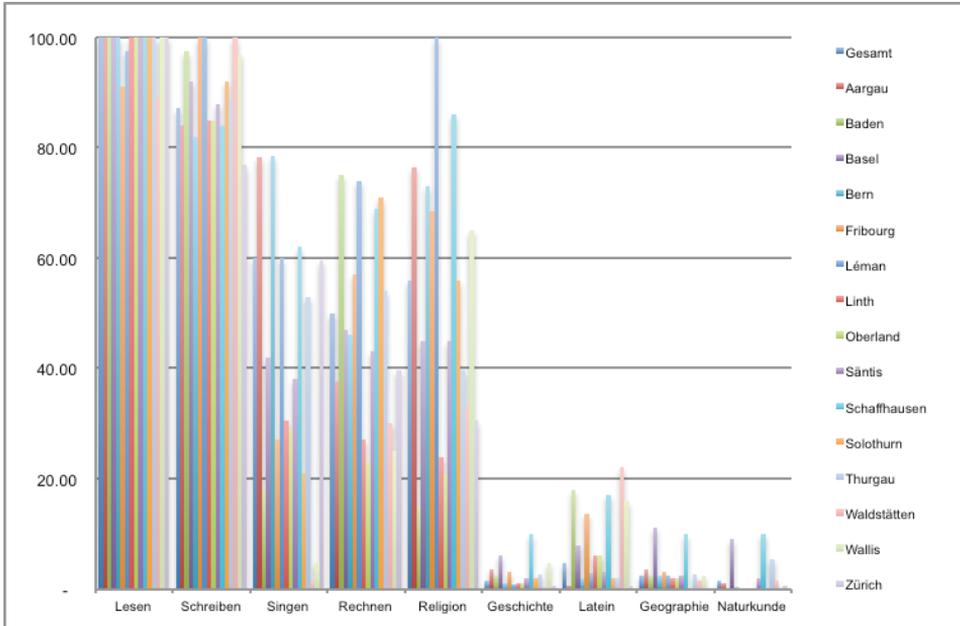


Abb. 6: Die gelehrt „Fächer“, Gesamtschweiz und einzelne Kantone

4 Kulturelle Muster der helvetischen Lehrpläne

Obwohl jeder Kanton seine Eigenheit hat, mit welcher wiederum kommunale Besonderheiten statistisch eingegeben werden können, soll hier nach überkantonalen Charakteristiken gefragt werden. Dabei werden drei der immer wieder untersuchten Variablen berücksichtigt, von denen angenommen wird, dass sie sich auf die Gestaltung der Schule bzw. der Lehrpläne auswirken und die entsprechend für kulturelle Musterbildungen verantwortlich sind: die Sprachregion, die Konfession und die Nähe der Gemeinden zu Verkehrswegen bzw. die relative Abgelegenheit in (vor-)alpinen Regionen der Schweiz. Der vergleichende Blick auf die Sprachregionen ergibt folgendes Bild: Während Lesen noch immer überall hoch repräsentiert ist, gibt es deutlich unterschiedliche Werte beim Schreiben; in der Westschweiz sind es um die 100% und in der Deutschschweiz fast 20% weniger, das heißt 81.5%. Im Singen gibt es keinen Unterschied, dafür im Rechnen, das in den Schulen der Westschweiz um die Hälfte mehr unterrichtet wird als in der Deutschschweiz. Besonders unterschiedlich ist das Bild im Bereich der Religion, die in der Westschweiz quasi an allen Schulen gelehrt wird, während dies in der Deutschschweiz nur an 43.5% der Schulen der Fall ist. Die anderen Fächer werden alle etwa im selben Umfang unterrichtet.

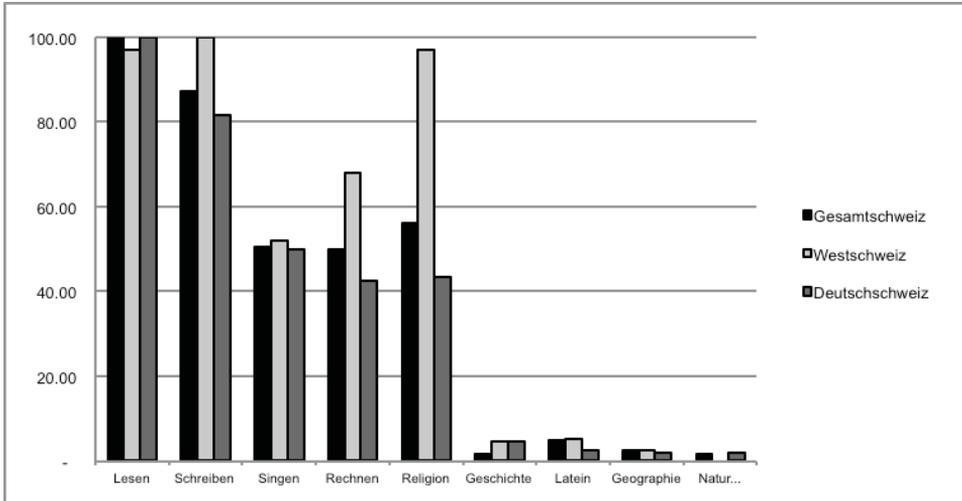


Abb. 7: Die gelehrtten „Fächer“ nach Sprachregionen unterschieden

Freilich überzeugt das Konstrukt der Sprachgrenze nur bedingt und die Aussagekraft ist beschränkt, was besonders deutlich wird, wenn die drei französischsprachigen Kantone betrachtet werden. Während es beim Schreiben tatsächlich eine ähnlich hohe Verbreitung gibt, existieren schon beim Lesen Unterschiede, beim Singen sehr ausgeprägte, bei der Religion, beim Rechnen und beim Latein deutliche.

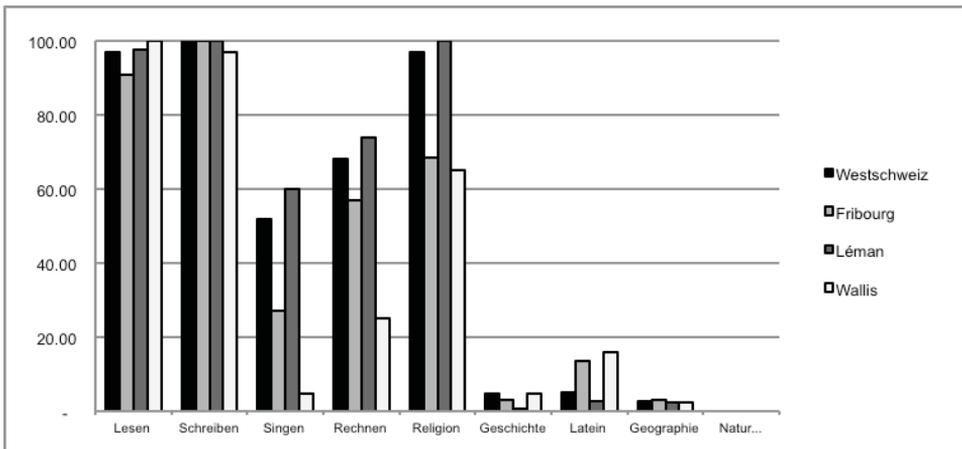


Abb. 8: Die gelehrtten „Fächer“ nach den Westschweizer Kantonen unterschieden

Der Blick auf die Westschweiz zeigt, dass in Sachen Lehrplan von *einer* Westschweiz nicht die Rede sein kann, nicht einmal zwischen den beiden katholischen Kantonen Fribourg und Wallis, die indes immerhin beim Schreiben, der Religion und im Latein ähnli-

che Resultate, dafür aber beim Lesen, Singen und Rechnen große Unterschiede aufweisen.

Die beiden unterschiedlichen Kantone Wallis und Fribourg geben einen Vorgeschmack darauf, dass die von der traditionellen Geschichtsschreibung so prominent vertretene These einer umfassenden Schwäche des katholischen Schulwesens (im Vergleich zum reformierten Schulwesen) kaum haltbar ist, was ja auch von der neuesten Schulgeschichtsforschung im Umfeld der Stapfer-Enquête bestätigt wird (Brühwiler 2014; Ruloff 2016; vgl. Tröhler 2014). Es gibt zwar Differenzen, die sich aber weder durchgängig noch stets zu Lasten katholischer Kantone, auch nicht bei sogenannten Kernfächern wie dem Schreiben, ausbilden.

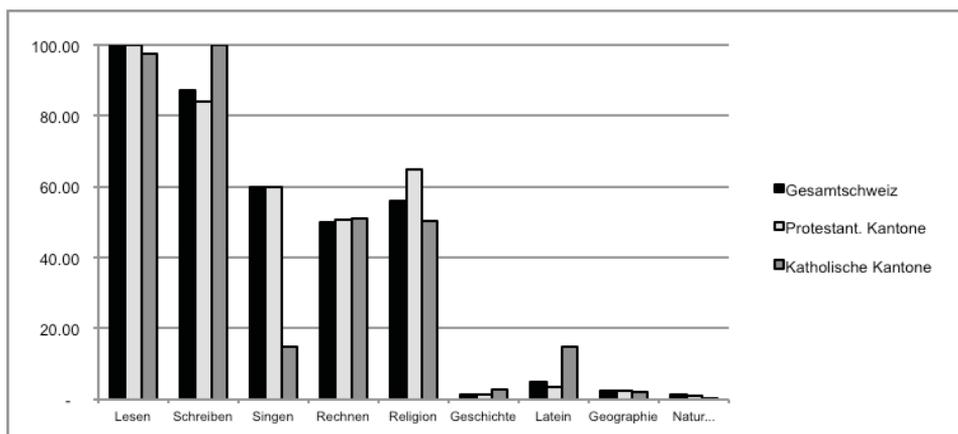


Abb. 9: Die gelehrteten „Fächer“ nach Konfession unterschieden

Im Schreiben gibt es relativ deutliche Unterschiede, die zu Gunsten der katholischen Kantone ausfallen, dafür gibt es nur kleine „Vorteile“ in reformierten Kantonen beim Lesen. Der markant größte Unterschied besteht beim Singen, während das Rechnen quasi identisch ist. Die Religion ist an mehreren Schulen in reformierten Kantonen präsenter als in katholischen, die indes deutlich mehr Latein anbieten, auch im Bereich der niederen Schulen, wo immerhin 37 katholische Schulen Lateinunterricht anbieten, was gut 7% aller niederen katholischen Schulen ausmacht, aber nur 11 reformierte, was nicht einmal einem Prozent aller reformierten Schulen entspricht.

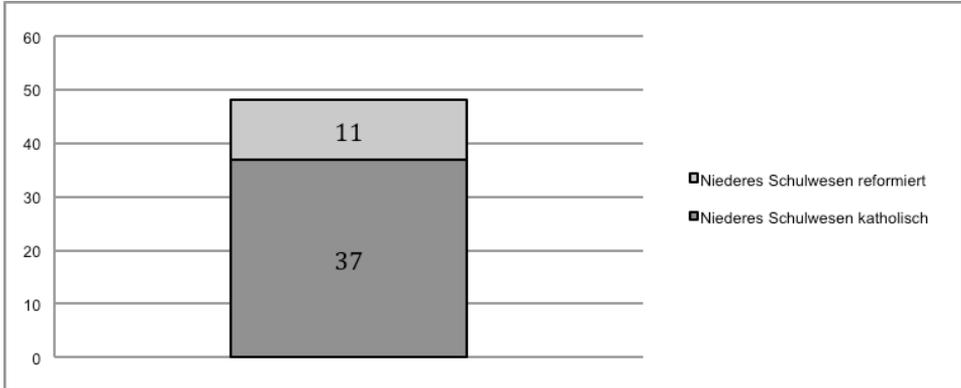


Abb. 10: Anzahl niedere Schulen, die Latein unterrichten (nach Konfessionen unterschieden)

Neben der immer wieder untersuchten Variablen der Sprach- und Konfessionsgrenze gibt es in der Schweiz aber noch eine dritte Grenze, die zwischen den eher abgelegenen Bergregionen und dem verkehrsmäßig günstig gelegenen Mittelland liegt. Aufgrund der heute für die landwirtschaftlich genutzte Fläche geltenden Zonengrenzen wurden die Gemeinden des Flachlandes von jenen der Bergzonen 2 bis 4 isoliert, wobei die Bergzone 1 aus Gründen der größeren Eindeutigkeit weggelassen wurde (vgl. Abb. 11).⁵

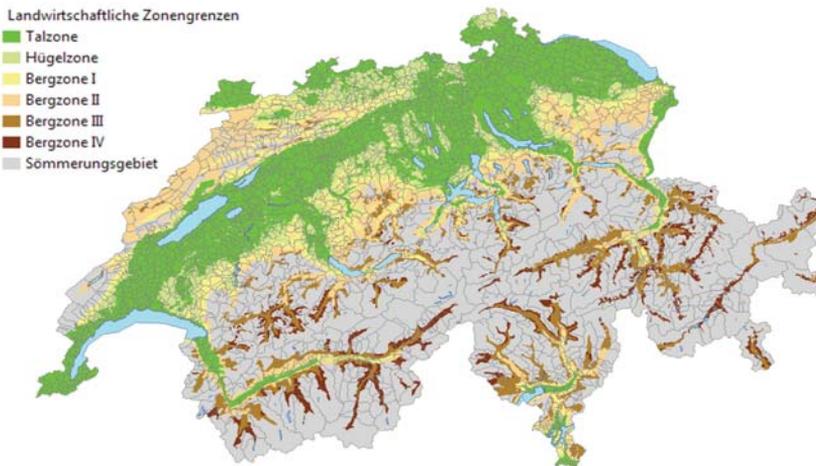


Abb. 11: Landwirtschaftliche Zonengrenzen der Schweiz

⁵ Für die Talzone konnten 1054 Gemeinden identifiziert werden, für die Bergzonen 2 bis 4 120. Weggefallen sind die Schulen, die ausschließlich oder teilweise in der Bergzone 1 liegen, sowie die Kleinstschulen, die mit den heutigen Gemeindegrenzen nur noch unter allergrößter Mühe zu identifizieren wären. Ich danke meinem Luxemburger Kollegen Malte Helfer vom Institute of Geography and Spatial Planning für seine Hilfe bei der Visualisierung der verschiedenen Landwirtschaftszonen.

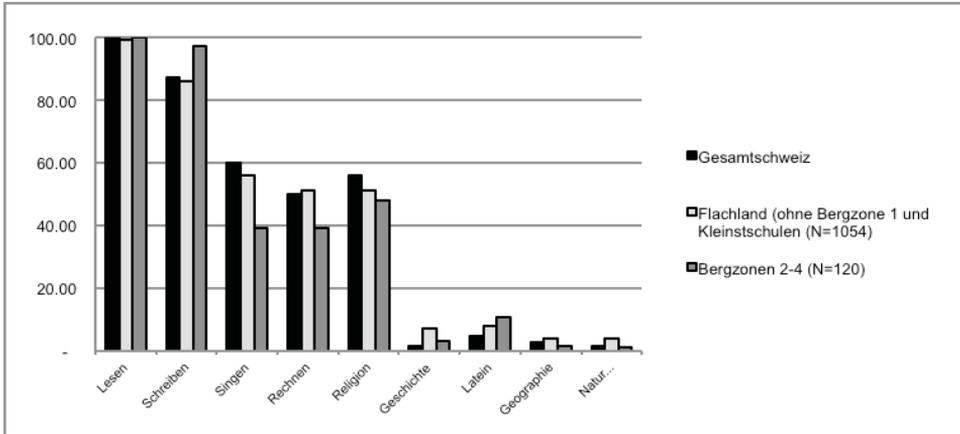


Abb. 12: Die gelehrtten „Fächer“ verteilt nach Flachland und Bergzonen

Die Unterteilung zwischen Tal- und Bergzonen 2 bis 4 zeigt Unterschiede. Beim Lesen sind die Unterschiede vernachlässigbar, beim Schreiben und Latein gibt es einen relativ deutlichen „Vorteil“ für die Berggebiete, während im Flachland deutlich mehr gesungen wird. Dass der schweizerische *Durchschnitt* eine höhere Sing- und Religionsquote aufweist als die beiden hier isolierten Zonen lässt vermuten, dass an den hier nicht aufgenommenen Kleinstschulen öfter gesungen und mehr Religionsunterricht angeboten wurde als im Durchschnitt der Schweiz, wobei die Kleinstschulen auch dafür „verantwortlich“ sein dürften, dass der schweizerische Durchschnitt in Geschichte tiefer liegt als hier in den beiden isolierten Zonen. Markant und aussagekräftig ist indes der Unterschied im Rechnen: In der Talzone wurde in knapp mehr als der Hälfte der Schulen gerechnet (51%), während es im Berggebiet nicht einmal in 40% der Schulen gelehrt wurde. Die Unterteilung in Berg- und Talzone zeigt also Differenzen vor allem beim Schreiben, Singen, Rechnen, Religion und Latein, wobei der Umstand, dass höher gelegene Kantone eher katholisch und Talkantone eher reformiert waren, den Einfluss der Höhenlage zumindest beim Schreiben und Latein (katholisch) und beim Singen (reformiert) relativieren könnte. Nicht relativieren lässt sich aber der Unterschied beim Rechnen.

Diese Lehrplan-Muster, die sich durch die drei Aspekte Sprache, Konfession und Zone ergeben oder eben auch nicht ergeben haben, sollen im Folgenden thesenartig auf übergeordnete kulturelle Präferenzen hin untersucht werden.

5 Lehrpläne und die Konstruktionen der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger

Wenn die These stimmt, dass Lehrpläne hinsichtlich künftiger Bürgerinnen und Bürger konzipiert sind, dann müssen hinter den gelehrtten Lehrplänen bestimmte kulturelle Muster erkennbar werden. Im Sinne von Arbeitshypothesen spiegeln sich, aufgrund der vorangegangenen Analysen, im vorliegenden Lehrplan drei bzw. vier relevante Muster des religiösen bzw. konfessionellen Bürgers, des ökonomischen Bürgers und des politischen Bürgers, die im Folgenden kurz erläutert werden. Dabei spielen nicht alle Fächer eine Rolle, sondern nur eine Auswahl. Interessanterweise gehört die Religion nicht dazu,

obgleich der interkonfessionelle Vergleich die reformierten Kantone mit fast 65% ausweist, während es bei den katholischen Kantonen bloß um die 50% ist. Indes muss berücksichtigt werden, dass der zahlenstarke Léman mit 100% Religion den reformierten Durchschnitt massiv nach oben drückt, und dass Religion, wie oben erwähnt, schwierig als Fach zu isolieren ist, bestimmten doch religiöse Texte sowohl das Lesen, Singen und wohl auch den Lateinunterricht. Es empfiehlt sich also, das *Fach* Religion, das eben gar kein Fach war, hinsichtlich einer statistisch gestützten Interpretation als nicht relevant zu bezeichnen, im Gegensatz zu den Fächern Singen, Latein, Rechnen, Lesen und Schreiben.

Der statistisch markanteste Unterschied aller Analysen betrifft das Singen, das ganz offensichtlich am meisten den Unterricht in reformierten Schulen in Abgrenzung zu den katholischen Schulen (60% : 15%) charakterisiert. Die 15% aller katholischen Schulen, die Singen anbieten, spielen bei der Durchschnittsberechnung der Schweiz kaum eine Rolle, so groß ist die Dominanz der zahlenmäßig ohnehin dominierenden reformierten Schulen. Diese Differenz hat konfessionelle Gründe, die der unterschiedlichen Vorstellungen der religiösen Gemeinden und des Gottesdienstes der Gemeindemitglieder geschuldet sind.

Im Unterschied zur katholischen Konfession spielt der Gesang in den protestantischen Kirchen eine zentrale Rolle gelebter Frömmigkeit und das kirchliche Gesangbuch war, neben der Bibel und dem Katechismus, „zu einem erstrangigen Medium der Frömmigkeit“ geworden. Es beinhaltet – in der Verkehrssprache der Gläubigen – die Erinnerung an vergangene Glaubenszeugnisse und den Hinweis auf „das noch ausstehende, künftige Lob des dreieinigen Gottes durch das ‚neue Lied‘ der Erlösten (Apk 5,9)“ (Völker 1984, S. 561). Vor diesem Hintergrund dient das Singen im Gottesdienst „als Aus- und Einüben des Glaubens“ in mehrfacher Hinsicht: „Das Gesangbuch soll zum Lobe Gottes in seiner Vielfalt einladen. Wer das Gesangbuch in die Hand nimmt, soll darin das Leben der Gemeinde Jesu Christi und ihrer Glieder entdecken können und dabei zum Mittun, Mitfeiern und zur Mitfreude ermuntert werden“ (Drömann 1980, S. 167).

Es ist offensichtlich, dass Singen in den reformierten Schulen dieser Frömmigkeit der zukünftigen Gemeindemitglieder dienen wollte. Umgekehrt blieb das Singen in den katholischen Schulen marginal, weil es auch in der Heiligen Messe relativ unwichtig war, die erst noch, wie die wenigen Gesänge, in Latein gehalten war. Das wiederum war vermutlich ein Grund dafür, dass die Kinder der katholischen niederen Schulen sehr viel öfter Latein angeboten bekamen als die Kinder reformierter Schulen.

Singen und Latein (in den niederen Schulen) verweisen damit relativ eindeutig auf die künftigen Kirchgemeindemitglieder, sorgfältig nach Konfession getrennt, und damit ist der konfessionelle Unterschied – aus Sicht des gelehrten Lehrplans und seiner kulturellen Verortung – schon im Wesentlichen identifiziert. Einen weiteren Unterschied ergibt sich aus der jeweiligen Vorstellung dessen, in welchen beruflichen Verhältnissen die künftigen Erwachsenen leben würden (vgl. Abb. 9). Nur so ist es zu erklären, dass sehr abgelegene Regionen wie jene in den Bergzonen 2 bis 4 deutlich weniger Rechnen in den Lehrplänen haben als Schulen im Flachland, wo Manufakturen und Handel viel eher an der Tagesordnung waren. Bedenkt man die unübersichtliche Vielfalt von Gewichts- und Längenmaßen sowie von Währungseinheiten jener Zeit (Boser 2015) sowie die Rolle, die Geld im kommunalen und regionalen Leben dieser Gebiete einnahm, dann erscheint das Anbieten von Rechnen als Unterrichts„fach“ eine notwendige Konsequenz

jener übergeordneten Bestrebungen, durch Schule „nützliche“ Bürgerinnen und Bürger zu schaffen, die mit den einschlägigen Lebensbedingungen umgehen können. Dass vor diesem Hintergrund Rechnen in entlegeneren Schulen – aber auch in Winkelschulen – weniger gelehrt wurde, dafür mehr Zeit in Singen und Religion investiert wurde, erstaunt wenig.

Während der religiöse bzw. konfessionelle Aspekt aus den Daten schnell evident wird und der berufliche Aspekt sich nach der Einteilung der Gemeinden in Tal- bzw. Berggemeinden aufdrängt, ist der politische Aspekt weniger schnell fassbar. Der Schlüssel dazu liegt im Fach Schreiben, bzw. im Verhältnis des Schreibens zum Lesen.

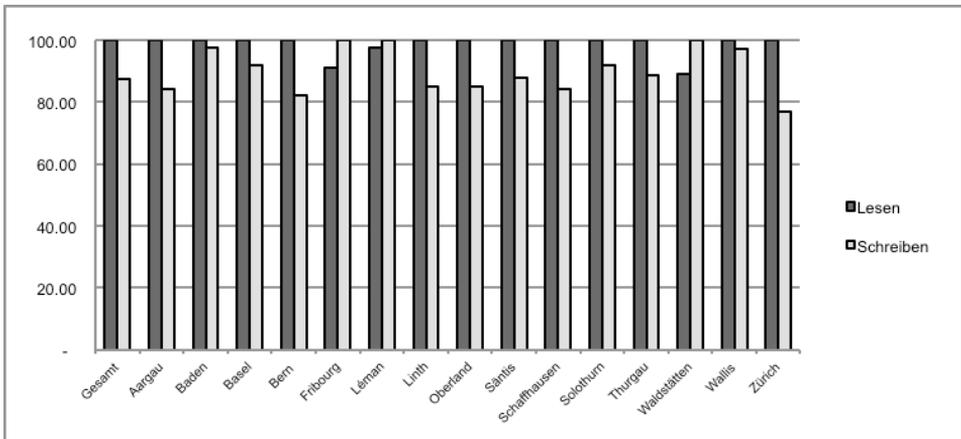


Abb. 13: Lesen und Schreiben nach Kantonen unterschieden

Die Schreib- und Leseforschung im Rahmen der *Curriculum Studies* hat darauf aufmerksam gemacht, dass Schreiben und Lesen jeweils andere Eigenschaften des Schülers fördere. Lesen betreffe, so Jennifer Monaghan und Wendy Saul, die immateriellen und unfassbaren, oft auch tonlosen Aspekte des Lernens, während das Schreiben ein physisches Produkt erzeuge, das greifbar sei und Spuren hinterlasse (Monaghan/Saul 1987, S. 87f.). Während das Lesen eine rezeptive (aber nicht: passive) Fähigkeit und Tätigkeit sei, ähnlich wie zuhören, so sei das Schreiben eine produktive Fähigkeit und Tätigkeit (ebd., S. 88). Es ist zwar auszuschließen, dass mit Schreiben um 1799 so etwas wie kreatives Schreiben gemeint war, wie es dann 100 Jahre später im Aufsatzschreiben in der Volksschule schon etabliert war (Ludwig 1988, S. 265ff.). Schreiben sei indes nicht überall gleich stark favorisiert gewesen, weil die dominanten gesellschaftlichen Kräfte sich schon seit je dafür interessiert hätten, die Kinder eher als Rezeptoren denn als Produzenten von Sinn zu fördern (Monaghan/Saul 1987, S. 91). Diese Überlegungen stimmen mit Forschungen über das bäuerliche Schreiben im 17. Jahrhundert überein. Diese besagen, dass schreibende Bauern in dem Sinne privilegiert waren, als sie „mit großer Wahrscheinlichkeit auch Gesprächspartner zumindest von Dorfgeistlichen und städtischen Bildungsbürgern“ waren, sich „verarbeitend mit deren Gedankengut“ auseinandersetzten, was auf Produktivität hinweist, und ihrerseits „ihren gebildeten Partnern Wissen und Ideen“ geliefert hätten (Peters 2000, S. 91), was auf Partizipation schließen lässt.

Umgekehrt war insbesondere das Lesen immer mit dem Anspruch verbunden gewesen, die Kinder nicht nur zu befähigen, einfach lesen zu können, sondern eben präferierte Werte zu vermitteln. Das Lesen um 1800 meinte nicht zufälligerweise in der Regel die Lektüre religiösen Inhalts, insbesondere im Protestantismus mit der ihm eigenen Betonung des Wertes der Schrift. Es ist deswegen vermutlich kein Zufall, dass nach Angaben der Lehrer in den katholischen Kantonen nicht ganz alle Schulen Lesen anboten, dass aber 100% Schreiben lehrten, während nur 84% der reformierten Schulen Schreiben und gleichzeitig 100% Lesen im Angebot hatten (vgl. Abb. 9).

Dieser Hintergrund wird deutlich, wenn es Übereinstimmungen gibt, wo sie *nicht zu erwarten* sind, und wo es Differenzen gibt, wo Übereinstimmungen *hätten erwartet* werden können. Zu diesem Zweck sollen die Kantone Zürich, Waldstätten und Léman verglichen werden, wobei eine hohe Übereinstimmung zwischen Léman und Zürich anzunehmen ist, weil beide reformiert sind und (zumindest teilweise) an guten Verkehrswegen liegen, und hohe Unterschiede zwischen den beiden zu den katholisch geprägten Waldstätten, die – meist – fern der Verkehrswege liegen. Dem ist aber nicht so. Zürich hat eine Lesequote von 100%, Léman von 97.5% und Waldstätten von 89%. So weit kann von einem erwarteten Resultat gesprochen werden. Überraschend ist dann aber, dass Léman und Waldstätten beide 100% Schreiben anbieten, während Zürich mit 77% relativ deutlich abfällt.

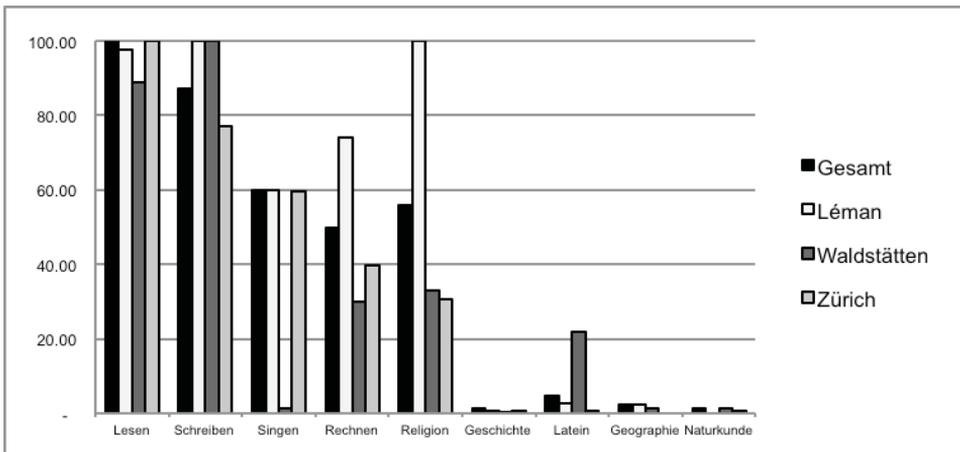


Abb. 14: Die gelehrtten „Fächer“ nach ausgewählten Kantonen unterschieden

Die kleine Skepsis der Waldstätten hinsichtlich des Lesens kann vermutlich konfessionell erklärt werden, ihre 100% Schreiben hingegen nur mit dem Umstand, dass die katholische Innerschweiz – zumindest nach damaligen Verhältnissen – politisch als „populäre Staaten“ verstanden wurde, im Gegensatz zu den „halb populären“, den aristokratischen Stadtstaaten wie Zürich (vgl. Bodmer 1755, f.o. 88). Dabei war die Landsgemeinde die Institution, in welcher sich diese Form von genossenschaftlicher Demokratie materialisierte. Diese Institution konnte allerdings dem schweizerischen Trend zur Oligarchisierung bzw. Aristokratisierung wenig entgegensetzen, da die Inner-

schweizer Kantone mehr und mehr als „Familienbetrieb“ betrachtet wurden, aus dem wenige einflussreiche Familien Profit ziehen konnten und damit die Landgemeinde „korrumpierte“ (Michel 2012, S. 10). Ungeachtet dessen sah zumindest das Prinzip und die Tradition der Tagsatzung vor, sich gepflegt und verständlich ausdrücken zu können, was sich insofern auf das Angebot Schreibunterricht hätte auswirken können, als Beredsamkeit oder Rhetorik im niederen Schulwesen nirgends angeboten wurde.

Damit stellt sich allerdings die Frage, weshalb sich Zürich und Léman so unterscheiden, die beide reformiert waren und, aus unterschiedlicher Perspektive, bis 1798 durch Untertanenverhältnisse geprägt waren: in Zürich war die gesamte Landschaft der Stadt untertänig, in der Waadt gleich der gesamte Kanton der Stadt Bern. Zur Erklärung der Unterschiede zwischen Léman und Zürich liegt die These nahe, dass die Stadtrepublik Zürich ein anderes Verhältnis zur untertänigen Landschaft pflegte als die Waadtländer unter sich, deren Herren ja „Fremde“ waren. So gesehen kann die reaktionäre und brutale Reaktion der Stadtzürcher Obrigkeit auf eine Petition – also auf eine *geschriebene* Eingabe – im Rahmen des Stäfner Handels 1794/95 als Spiegelbild ihres vergleichsweise geringen Interesses an Bewohnern der Landschaft gedeutet werden, die sich *schriftlich ausdrücken* konnten, gerade im Bereich des Politischen. Dabei wurden die Exponenten des Stäfner Handels verdächtigt, Jakobiner zu sein, das heißt die radikale Version des französischen *citoyen* im Stile von Robespierre zu favorisieren. Dagegen war in der Waadt – vielleicht gerade auch in Opposition zu den Berner Besetzern – zumindest nach der Französischen Revolution eine artikulierkräftige Bevölkerung offenbar eher erwünscht. Dafür würde jedenfalls sprechen, dass sich die Waadt am 10. Februar 1798 anlässlich einer von den städtischen Eliten und Repräsentanten der Landbevölkerung gemeinsam getragenen *Assemblée provisoire* von Bern unabhängig erklärte (Tosato-Rigo 1998, S. 367). Dazu passt, dass das am 24. Januar 1834 verabschiedete Volksschulgesetz „des notions sur les droits et devoirs du citoyen“ im Lehrplan der Volksschule vorsahen (Loi du 24 janvier 1834, S. 6); etwas in der Schweiz bis dato Ungesehenes.

Für den tendenziell revolutionären, sicher aber politischen Charakter der Schriftlichkeit zeugt nicht zuletzt die Stapfer-Enquête selber, die sich nicht traditionell an Vorgesetzte, also die Pfarrer, richtete, sondern an die Lehrer. Diese hatten nicht nur die vorgegebenen Fragen zu beantworten, sondern waren am Schluss des Fragebogens auch noch eingeladen, freie Bemerkungen zur Schule allgemein und zu ihrer Lage im Besonderen zu machen (vgl. Fuchs 2015). Die Einladung Stapfers an die Lehrer, sich im Fragebogen und am Schluss desselben ausdrücken zu können, verweist eindrücklich auf die tendenziell politisch-partizipative Kraft des schreiben können und damit indirekt auf den Schreibunterricht.

6 Ausblick

Das Beispiel aus Léman zeigt, dass sich jenseits von Berg und Tal und von Konfession in der Schweiz des 18. Jahrhunderts unterschiedliche politische Kulturen herausgebildet hatten, die in den gelehrten Lehrplänen sichtbar werden, die auch nach der sogenannten liberalen Wende im Sog der Regeneration weiterwirkten und in dieser Form eine kontinuierliche Entwicklung mitermöglichten.

Wenn im Kanton Zürich 1832 der erste Paragraph des neu verabschiedeten Schulgesetzes postulierte, dass die „Volksschule ... die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen“ bilden sollte, dann war das nur eine explizite Formulierung der curricula- ren Aspekte, die sich schon im 18. Jahrhundert ausgebildet hatten. Unter „geistig tätig“ waren die Fächer der sogenannten „Elementarbildung“ gemeint, Sprache, Grundrechnungsarten, einfache Geometrie, und Musik, während mit „bürgerlich brauchbar“ die Fächer der „Realbildung“ und „Kunstabildung“ gemeint waren, das heißt der „Aufsatz“, die Grammatik, das „Rechnen auf’s Geschäftsleben angewandt“, Geschichte, Geographie, „Natur- und Erdkunde mit Beziehung auf Landwirtschaft und Gewerbe“, dann auch Singen, Zeichnen und Kaligraphie. Und der dritte Aspekt, der „sittlich religiöse“, war Gegenstand der „Religionsbildung“ (Gesetz über die Organisation 1832, S. 3ff.).

1830, als im Anschluss an die Juli-Revolution die Restauration nach und nach zu Ende ging, war der Prozess der Schulentwicklung gegenüber 1800 schon weit fortgeschritten; die Restauration hatte dem Prozess letztlich wenig entgegenzusetzen (für Zürich vgl. Tröhler 2011b). Die von „oben“, das heißt von den Gymnasien und Realschulen auf die Lehrerbildung und damit auf das niedere Schulwesen voranschreitende Entwicklung des Lehrplans und der damit verbundenen Verfächlichung des Unterrichts zog, auch im Kanton Zürich, eine Zentralisierung der Lehrpläne nach sich, die umgekehrt nach einer besser ausgebildeten Lehrkraft verlangte, welche im Interpretationsraum des Schulzimmers bzw. des Schulfachs als Handlungsrahmen die Vorgaben umzusetzen hatte. Die kulturellen Muster hinter den Lehrplänen verschwanden dadurch nicht, ganz im Gegenteil – ein Fach „politische Bildung“ gab es im Unterschied zur Waadt in Zürich nicht und sollte, wenn überhaupt, nur auf die Schüler in den Repetierschulen bezogen sein (Horlacher 2017), offensichtlich weniger auf Ermächtigung als auf Loyalität zielend.

So sehr die neuen Schulgesetze ab 1830 zur Entwicklung der Schule beitrugen, sie emanzipierten sich nicht so stark von den übergeordneten kulturellen Vorstellungen von sozialer Ordnung und *citizenship*. Vor allem erfanden sie Schule nicht neu und übernahmen nicht einfach Ideen, die man heute der Aufklärung zuweist. Diese Kontinuität im Sinne der *cultural history* gilt es weiter zu erforschen, natürlich unter Einbezug der Lehrmittel, der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, aber auch der Kontrolle des Schulwesens und den effektiven Schulkarrieren einzelner Alterskohorten. Die curricula- re Identifikation von kulturell relevanten Mustern ist dafür mit Sicherheit ungenügend, aber immerhin ein Anfang.

Quellen

- Bodmer, Johann J.: Brief an Laurenz Zellweger, 16. Februar 1755. Kantonsarchiv Appenzell, Ms 75, Band 3: Korrespondenz Laurenz Zellweger 1750-1761, f.o 88
- Decker, Jakob: Methodik für Volksschullehrer, hauptsächlich in Herzogthümern Schleswig und Holstein. Tondern: Forchhammer 1820
- Dinter, Gustav F.: Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit, als Leitfa- den beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen bestimmt. Neustadt an der Orla: Johann Karl Gottfried Wagner 1806
- Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens des Kantons Zürich. Zürich: [s.n.] 1832
- Hähn, Johann F.: Die Möglichkeit und Nutzbarkeit eines Curriculum Scholastici, oder, in fest bestimmter Zeit, gewisse Lectionen anzufangen, durchzugehen und zu endigen, zeigt. Berlin: Christian Friedrich Henning 1754

- Loi du 24 janvier 1834 sur les écoles publiques primaires. Lausanne: Imprimerie de Marc Ducloux 1834
- Niemeyer, August H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Ältern, Hauslehrer und Erzieher, Zweyter Band. Wien: B. Ph. Bauer 1797
- Reyher, Andreas: Methodus Oder Bericht/ Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschafften/ und in den Städten/ die üntere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürzt- und nützlich unterrichtet werden können und sollen. Gotha: Christoph Reyher 1698
- Riemann, Carl Friedrich: Carl Riemanns Versuch einer Beschreibung der Reckanschen Schuleinrichtung. Berlin: Friedrich Nicolai 1781
- Stapfer-Enquête: Die Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch
- Trapp, Ernst C.: Versuch einer Pädagogik. Halle: Johann Christian Hendel 1779

Literatur

- Boli, John: New Citizens for a New Society: the Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden. Oxford: Pergamon Press 1989
- Boser, Lukas: Taking the Right Measures – The French Political and Cultural Revolution and the Introduction of New Systems of Measurement in Swiss Schools in the 19th Century. In: Daniel Tröhler/Thomas Lenz (Hrsg.): Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global. New York: Routledge 2015, S. 73-84
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Cummings, William K.: The InstitutionS of Education: A Comparative Study of Educational Development in the Six Core Nations. Oxford: Symposium Book 2003
- Drömann, Hans Christian: Grundsätze für die Arbeit an einem neuen Gesangbuch. In: Musik und Kirche 50(1980), S. 166-175
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Hopmann, Stefan: Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Kiel: IPN 1988
- Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt: Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Ivor G. Goodson/Stefan Hopmann/Kurt Riquart (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau 1999, S. 7-28
- Horlacher, Rebekka: The Educated Subject and the German Concept of *Bildung*. A Comparative Cultural History. New York: Routledge 2016
- Horlacher, Rebekka: Politische Bildung als Ausdruck kultureller Überzeugungen? Die Kantone Zürich und Waadt im 19. Jahrhundert im Vergleich. In: Traverse 2017, Heft 1 (in Vorbereitung)
- Hughes Robert E.: The Making of Citizens: A Study in Comparative Education. London: Walter Scott Publishing 1902
- Jones, Mary G.: The Charity-School Movement: A Study of Eighteenth Century Puritanism in Action. London: Cambridge University Press 1938
- Larsson, Esbjörn: On the Use and Abuse of History of Education: Different uses of educational history in Sweden. In: Jesper E. Larsen (Hrsg.): Knowledge, Politics and the History of Education. Münster: Lit 2012, S. 105-119
- Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin/New York: De Gruyter 1988
- Michel, Kaspar: Regieren und Verwalten. In: Historischer Verein des Kantons Schwyz (Hrsg.): Herren und Bauern. Geschichte des Kantons Schwyz, Band 3. Zürich: Chronos 2012, S. 9-67
- Monaghan, E. Jennifer/Saul, E. Wendy: A Critical Look at Reading and Writing Instruction. In: Thomas S. Popkewitz (Hrsg.): The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution. London: The Falmer Press 1987, S. 1-24
- Naas, Marcel: Die didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln: Zürich, Bern, Luzern (1800-1850). Göttingen: v&r unipress 2012
- Peters, Jan: Bäuerliches Schreiben und schriftkulturelles Umfeld. Austauschverhältnisse im 17. Jahrhundert. In: Alfred Messerli/Roger Chartier (Hrsg.): Lesen und Schreiben in Europa 1500-1900. Basel: Schwabe 2000, S. 87-106
- Osterwalder, Fritz: Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800 Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 231-247

- Popkewitz, Thomas S.: The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. In: *American Educational Research Journal* 41(2004), Heft 1, S. 3-34
- Ruloff, Michael: *Der Schulbesuch in der Schweiz um 1800*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016
- Tanner, Daniel/Tanner, Laurel: *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan 1990
- Tosato-Rigo, Danièle: Février 1798, le premier „vote“ des Vaudois. In: François Flouck/Patrick-R. Monbaron/Marianne Stubenvoll/Danièle Tosato-Rigo (Hrsg.): *De l'Ours à la Cocarde. Régime bernois et révolution en Pays de Vaud (1536-1798)*. Payot: Lausanne 1998, S. 367-380
- Tosato-Rigo, Danièle: Paroles de témoins: Vers une pluralisation du récit historique. In: *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation* 15(2014), Heft 4, S. 137-159
- Tröhler, Daniel: *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006
- Tröhler, Daniel (2011a): Classical Republicanism, Local Democracy, and Education – The Emergence of the Public School of the Republic of Zurich, 1770-1870. In: Daniel Tröhler/Thomas S. Popkewitz/David F. Labaree (Hrsg.): *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. New York: Routledge 2011, S. 153-176
- Tröhler, Daniel (2011b): Erfolgreiche Schulentwicklung: Die Geschichte der Schule. In: Rebekka Horlacher (Hrsg.): *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse*. Zürich: Pestalozzianum 2011, S. 35-67
- Tröhler, Daniel: *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Pivot 2013
- Tröhler, Daniel (Hrsg.): *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Tröhler, Daniel (2016a): Curriculum History, or the Educational Construction of Europe in the Long 19th Century. In: *European Educational Research Journal* 15(2016), S. 279-297
- Tröhler, Daniel (2016b): Educationalization of the Modern World. In: Michael A. Peters (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1
- Völker, Alexander: *Gesangbuch*. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Band 12: Gabler – Gesellschaft/Gesellschaft und Christentum V. Berlin: Walter de Gruyter 1984, S. 457-565

Nadine Pietzko

Lehrmittellandschaften um 1800

Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Das nennt man Tradition. (Kästner 1979, S. 16)

Die erfrischende Äußerung von Erich Kästner erfasst mit wenigen Worten eine bis heute diskutierte Wirklichkeit im Unterrichtsalltag, die einen zentralen Parameter besitzt, der einen beeinflussenden sowie beeinflussbaren Charakter aufweist – nämlich das Lehrmedium.

Als Träger eines sozial-institutionell approbierten Wissens ist das Schulbuch gleichermaßen Produkt als auch Produzent von Einstellungen sowie Verhaltensweisen. Deshalb sind zu jeder Zeit die Fragen entscheidend: Welche Lehrmittel wurden im Unterricht verwendet bzw. welche Medien wurden in den Status eines Lehrmittels erhoben? Welches Wissen wurde durch die Lehrmittel in den Unterricht transportiert?

Generell kann man in der Schulbuchforschung inzwischen auf eine große Auswahl nationaler sowie internationaler Forschungsliteratur zu verschiedenen Sachgebieten zurückgreifen, allerdings ist Schulbuchforschung nicht in jedem Bereich tätig. Die Konferenz über Methodenfragen in der Schulbuchforschung in Brno (27.- 29. September 2013), an der rund 30 Wissenschaftler aus elf Ländern teilgenommen haben, mahnte in ihrem Schlussplädoyer, dass trotz der allgemeinen Kenntnis über die Dringlichkeit der historischen Kontextforschung noch immer kaum wissenschaftliche Auseinandersetzungen darüber existierten. Auch die Nutzungs- und Wirkungsforschung stecke noch in ihren Kinderschuhen, obwohl sie eine der wichtigsten Segmente für die Ermittlung von Bildungsstandards, Kompetenzen und Unterrichtsqualität darstellen. Auffällig sei zudem, dass sich die Untersuchungszeiträume vorrangig *nach* 1800 bewegen (vgl. Knecht/Matthes/Schütze 2015).

Innerhalb dieser problematischen Forschungslage tritt das Forschungsprojekt *Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit* in den Vordergrund, das den Ausgangspunkt des vorliegenden Dissertationsauszuges markiert. Die Stapfer-Enquête präsentiert nicht nur ein anschauliches Schulalltagspanorama, sondern erlaubt auch geografisch breite Erhebungen über Lehrmittel, die „vermeintlich“ im Unterricht Verwendung fanden. Das Stichwort vermeintlich soll dazu sensibilisieren, die Aussagekraft der Schulumfrage kritisch zu beleuchten und sich bewusst zu machen, was sie als Quelle sagt bzw. nicht sagt, davon ausgehend, dass in den Antwortbögen möglicherweise In-

formationen gezielt hinzugefügt oder weggelassen wurden. Außerdem dokumentiert die Schulumfrage nur eine einmalige und somit auf einen Zeitpunkt beschränkte Erhebung, in der jeder einzelne Antwortbogen individuelle Rahmenbedingungen besitzt, das heißt hier wird nur *eine* von vielen Schulbuchwirklichkeiten gezeigt. Wird diese Sensibilisierung berücksichtigt, kann die Quelle als Ist-Zustand einer lokalen Schulbuchsituation betrachtet werden, die eine Lücke in der desideraten Schulbuchforschung der Frühen Neuzeit schließt.

Ein Pretest auf Basis der Stapfer-Enquête ergab, dass gravierende kantonale, regionale und konfessionelle Unterschiede bei der Lehrmittelauswahl vorliegen. Wissenschaftliche Untersuchungen mit dem Fokus *Welche Lehrmittel wurden wo verwendet?* dürfen sich daher nicht nur auf die Darstellung der verschiedenen Lehrmitteltypen beschränken, sondern sie müssen ebenso Vergleichsparameter (Region, Kanton, Konfession, Schultyp) heranziehen, um diese verschiedenartigen regionalen Charaktere zu belegen. Aufgrund dessen fiel die Entscheidung, einen großen Untersuchungskorpus auszuwählen, der in der Lage ist, diese Heterogenität zu dokumentieren und zu veranschaulichen. Dementsprechend muss auch von *Lehrmittellandschaften* gesprochen werden.

Für die Datenerhebung wurden alle Schulen der deutschsprachigen Kantone involviert, um eine einheitliche Grundsprache und somit ein vergleichbares Quellenmaterial zu gewährleisten, was den 12 helvetischen Kantonen Bern, Oberland, Zürich, Baden, Thurgau, Aargau, Waldstätten, Basel, Sämtis, Schaffhausen, Solothurn und Linth entspricht. Luzern musste aus der Untersuchung ausgeklammert werden, weil bisher kaum Antwortbögen aufgefunden wurden (vgl. Abb. 1).

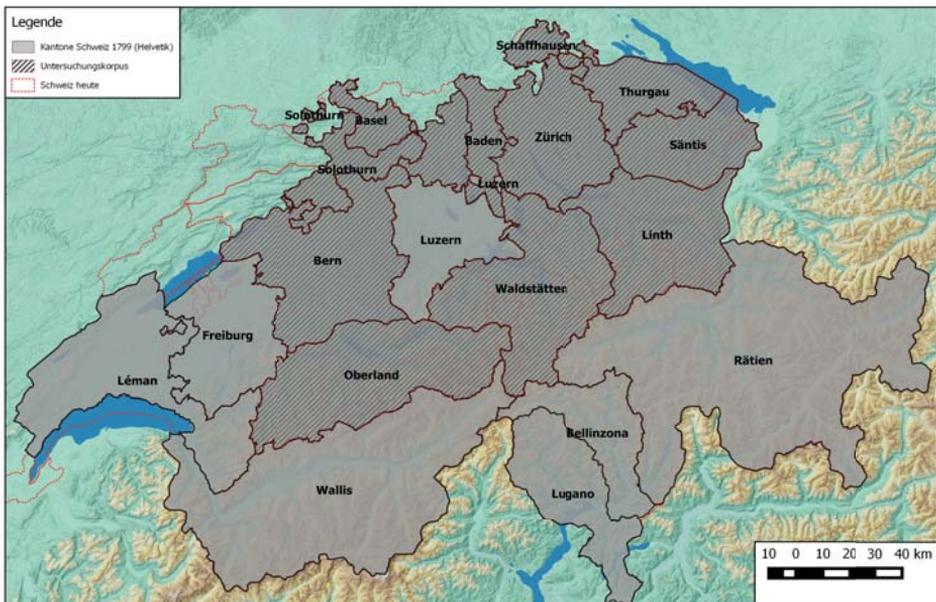


Abb. 1: Helvetische Republik mit Untersuchungskorpus (schraffiert)

Der nachfolgende Beitrag präsentiert einige Auszüge und Resultate aus dem Dissertationsprojekt und diskutiert das Leitthema, warum man bei der Schulbuchfrage nicht von „Bestsellern“ sprechen darf, sondern von „(regionalen) Präferenzen“. Als Diskussionsgrundlage und Argumentationsfaden dienen die Ergebnisse der Lehrmittelnennungen im Untersuchungsbereich Themenvielfalt, geografische Verteilung und Autorenavielfalt.

2 Rahmenbedingungen

2.1 Untersuchungskorpus

Der Untersuchungskorpus umfasste insgesamt 1783 Schulen, von denen ein Antwortbogen vorlag. Innerhalb der deutschsprachigen Kantone bilden Schulen mit reformierter Konfession eine deutliche Mehrheit. 1394 protestantische Schulen stehen 381 katholischen Schulen gegenüber. Bei 8 Schulorten konnte die Konfessionszugehörigkeit nicht ermittelt werden. Diese befinden sich in den gemischt konfessionellen Kantonen Baden und Säntis. Den größten Schulanteil besaßen die Kantone Zürich und Bern. Die Kantone Zürich, Oberland, Bern und Basel sind komplett protestantisch. Lediglich der Kanton Waldstätten gehört als einziger Kanton gänzlich der katholischen Konfession an. Die restlichen Kantone sind gemischt konfessionell. In den Kantonen Baden und Solothurn bilden katholische Schulen die Mehrheit, in den Kantonen Säntis, Thurgau und Schaffhausen sind hingegen die reformierten Schulen dominanter. Der Kanton Linth ist in seiner konfessionellen Verteilung sehr ausgewogen. Hinsichtlich der Schultypen waren die niederen Schulen am stärksten vertreten, was der primären Zielgruppe der Schulbuchfrage entspricht. Zusammengerechnet standen 1732 niedere bzw. vermengte/niedere Schulen dem kleinen Anteil von 51 höheren bzw. vermengten/höheren Schulen gegenüber, wobei anzumerken ist, dass die Fragebögen der höheren Schuleinrichtungen oft das Ergebnis von Antwortbögen einzelner Schulklassen waren. Das rührt daher, dass besonders an den höheren Schulen Lehrer als „Fachlehrer“ für spezifische Fächer eingesetzt wurden. Hier existierten Lateinlehrer oder Rechenmeister, wohingegen in den niederen Schulen ein Lehrer in der Regel als „Universallehrer“ der primären Kulturtechniken fungierte.

2.2 Erhebungswerte

Nur 87 Antworten von den insgesamt 1783 Schulen enthielten keine Angaben und zählen als „nicht auswertbar“. Im Kanton Waldstätten beträgt der Wert nicht auswertbaren Datenmaterials 6%, bei den anderen Kantonen hingegen nur 0-2%. Abzüglich der nicht ausgefüllten Fragebogen ließen sich insgesamt 10 450 Lehrmittelnennungen herausfiltern. Der Mittelwert des Untersuchungskorpus liegt bei 5,5 Schulbuchnennungen pro Ort. Die Resultate zeigte deutlich, dass die Kantone Zürich, Thurgau, Bern und Schaffhausen *über* dem Durchschnitt liegen und die Kantone Baden, Waldstätten, Linth, Solothurn und Säntis *darunter*. Die Begründung liefert die Konfession der Schulen, denn die katholischen Schulen waren im Durchschnitt mit weniger Lehrmittelnennungen pro Ort vertreten als protestantische Schulen. Der Mittelwert für katholische Schulorte ergibt 3,5 Lehrmittel pro Schulort, wohingegen der Mittelwert bei protestantischen Schulen bei 6,3 liegt, also fast doppelt so viel. In den Kantonen Baden, Waldstätten, Linth, Solothurn und Säntis ist der Anteil katholischer Schulen sehr hoch, so dass diese den Wert der durchschnittlichen Lehrmittelnennungen entsprechend nach unten drücken.

Abb. 2 veranschaulicht anhand einer Farbskala die Verteilung der Schulbuchnennungen pro Schulort. Je dunkler die Farbverteilung ist, umso höher ist die Dichte an Schulbuchnennungen.

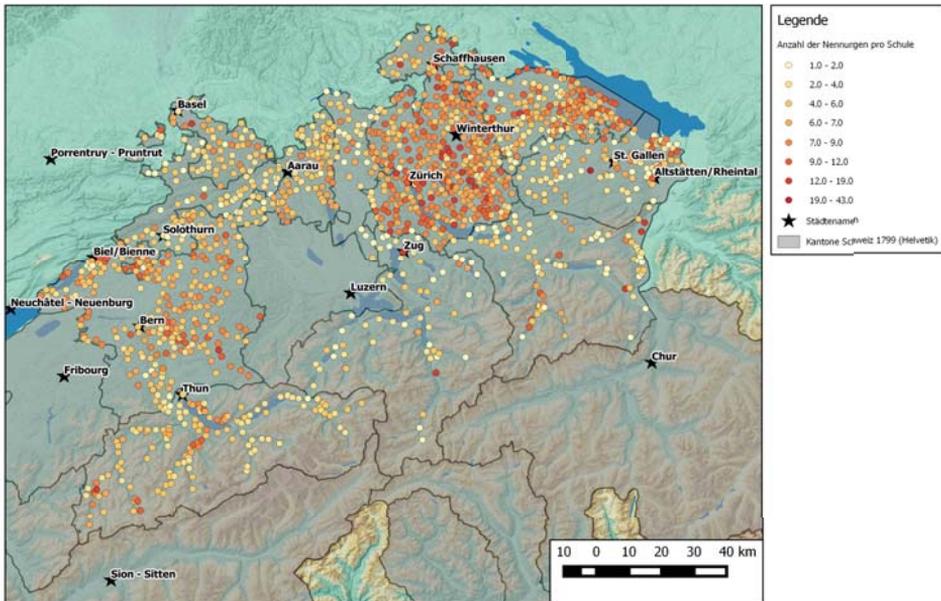


Abb. 2: Geografische Verteilung der Lehrmittelnennungen pro Schulort

Hierbei stechen die Gebiete in den Kantonen Zürich, Thurgau und Bern besonders hervor. Die Ursache dafür ist, dass in jedem Kanton einerseits eine hohe Anzahl an Schulen existiert und andererseits, dass es sich größtenteils um protestantische Kantone handelt bzw. im Kanton Thurgau bilden protestantische Schulen den Mehranteil. Da die protestantischen Schulen die meisten Lehrmittelnennungen aufweisen, erklären sich letztlich auch diese hohen Werte.

Grundsätzlich traten Schulbuchnennungen in der Höhe von 1 bis 19 Lehrmitteln pro Schulort in Erscheinung. Die entsprechende Staffelung präsentiert Abb. 3. Erkennbar ist der starke Anteil von Schulorten mit 2 bis 9 Schulbuchnennungen. Ab 12 Lehrmitteln fällt der Wert rapide ab. Eine Privatschule im Kanton Säntis schlägt mit ungefähr 40 Nennungen komplett aus der Reihe. Das rührt daher, dass der universaltätige Privatlehrer nicht nur im Bereich der Sachkunde ein vielfältiges Spektrum unterrichtete, sondern auch in der Fremdsprachenlehre. Der Rückgriff auf Grammatiken, Lektüren und Lesebücher in Latein, Französisch, Griechisch und Italienisch macht über die Hälfte seiner Lehrmittel aus.

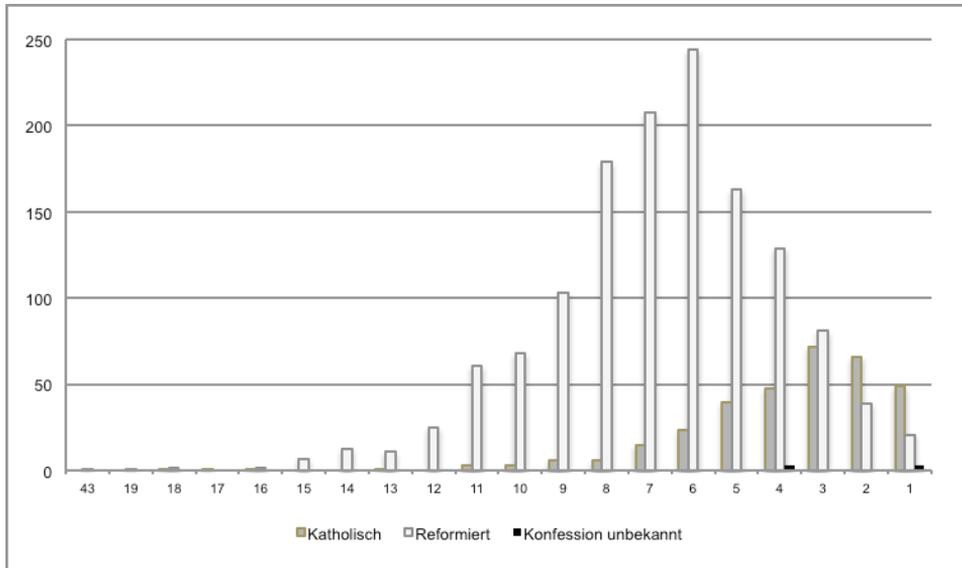


Abb. 3: Verteilung der Lehrmittelnennungen

Die Suche nach Erklärungen für Schulen mit hohen Lehrmittelnennungen überrascht mit dem Ergebnis, dass sie keineswegs nur das Resultat von höheren Schuleinrichtungen sind. In der Stapfer-Enquête entspricht das beispielsweise den Orten Schaffhausen, St. Gallen, Basel, Zug, Stein am Rhein, Thun, Diessenhofen, Brugg, Solothurn oder Erlach. Auch bei den niederen Schulen fanden sich einige Schulorte, deren Schulbuchnennungen eine Anzahl von 10 Lehrmitteln überstieg. Konkret besaßen 157 niedere Schulen 10 bis 12 Lehrmittel. Nur 33 niedere Schulen wiesen darüber hinaus noch 13 bis 19 Lehrmittel auf. Bis auf sieben Ausnahmen handelt es sich ausschließlich um reformierte Schuleinrichtungen. Über die Hälfte der Schulorte mit den sehr hohen Werten (13 bis 19) lagen im Kanton Zürich. Genauer gesagt gehörten die meisten dieser Orte zu den Kirchgemeinden der Stadt Zürich und dem Grossmünsterstift.

Verständlicherweise liegt die Vermutung nun nahe, dass hinter diesen Indizien besondere Aussagen versteckt sein könnten, etwa eine entsprechend hohe Diversifikation an Lehrmitteltypen. Dem ist aber nicht so. Im Gegenteil, hier zeigt sich, dass Quantität nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal darstellt. Die nächsten Kapitel werden verdeutlichen, wie notwendig es ist, sich von dem in der Fachliteratur häufig verwendeten Begriff „Bestseller“ zu lösen, um stattdessen von „Präferenzen“ zu sprechen: Kantonale Präferenzen, regionale/lokale Präferenzen, konfessionelle Präferenzen, Autorenpräferenzen und Präferenzen hinsichtlich der Lehrmittelzusammensetzung. Erst in Anbetracht dieser verschiedenen Ebenen werden die heterogenen, parallelen, lokalspezifischen und gemeinsamen Besonderheiten der Lehrmittellandschaft zur Zeit der Helvetik sichtbar.

3 Ausführungen zu unterrichtsrelevanten Lehrmitteln

3.1 Themenvielfalt und Multifunktionalität

Sämtliche auswertbaren Daten wurden in ein induktiv gestaltetes Kategoriensystem eingeordnet. Unter Berücksichtigung der Heterogenität der Medienarten (Form und Inhalt) entwickelte sich eine breite Einordnungsspannweite, die auf zwei Ebenen operiert. Die erste Ebene bezieht sich auf die formalen Unterschiede der Lehrmittel und ist entsprechend gegliedert in gedruckte Lehrmittel, geschriebene Lehrmittel und nicht klassifizierbare Lehrmittel. Die nächste Ebene erfasst die Lehrmittel entlang ihrer inhaltlichen Ausrichtung bzw. dem fachlichen Schwerpunkt, wonach fünf große Themenbereiche unterscheidbar sind: Christliche Glaubenslehre, Moral- und Sittenlehre, Musiklehre, Sprachkunde und Sachkunde. Je nachdem wie detailliert die Angaben waren, umso mehr Abteilungen konnten innerhalb der Themenbereiche konstruiert werden. Auf diese Weise ergaben sich bis zu sechs Kategorienebenen, um sowohl einfache Nennungen, wie „Mathematikbuch“ (Gedruckte Lehrmittel, Sachkunde, Mathematik/Rechenbuch) oder „geschriebenes Predigtbuch“ (Geschriebene Lehrmittel, Christliche Glaubenslehre, Bibelauszüge/Bibelteile, Predigt(buch)) und präzisere Nennungen, wie „französisches Lesebuch von Gedike“ (Gedruckte Lehrmittel, Sprachlehre, Medien in der Fremdsprache, Lesebuch/Lektüre, Französisch) integrieren zu können. In der Stapfer-Enquête konnten auf diese Weise etwas mehr als 50 verschiedene Lehrmitteltypen identifiziert werden.

Optimale Nennungen, die Autor, Titel und Druckjahr preisgeben, gab es nur vier Mal. Demgegenüber stehen allerdings zwei Konstellationen, die letztlich 91,8% des auswertbaren Datenmaterials ausmachen und mit denen sehr gut gearbeitet werden kann. Es handelt sich um die zahlreichen Kombinationsmöglichkeiten, aus denen zum einen entweder ein *Autor* oder zumindest ein *eindeutiges Werk* bestimmt werden konnte und zum anderen umfasst es die stärkste aller Gruppierungen, bestehend aus Nennungen, die einer eindeutigen *thematischen Fachebene* zugeordnet werden können, beispielsweise ABC Buch, Geschichtsbuch oder Gebetbuch. Die lexikalische Annäherung der verschiedenen Lehrmitteltypen und der Versuch, sie zu strukturieren, birgt aus drei Gründen ein gewisses Gefahrenpotenzial in sich, weshalb das Kategoriensystem als ein flexibles Werkzeug betrachtet werden muss. Formale Stolpersteine (Interpunktion, Orthographie) erschweren das Erkennen von Trennungsmerkmalen zwischen Nennungen. Ein häufiges Problem stellten beispielsweise die Psalmenbücher dar, bei denen oftmals die Frage im Raum stand, ob es sich um den Titel *Psalmen- und Festlieder* von Johann Stapfer (1719-1801) (vgl. Stapfer 1787) handelte oder ob das Psalmenbuch und das Festliederbuch separat aufgeführt wurden. Ein anderes Hindernis lag in der Abgrenzungsproblematik von Lehrmitteltypen und zwar in zweierlei Hinsicht. Grundsätzlich muss man sich bewusst sein, dass fachspezifische Lehrfächer, wie wir sie heute kennen, am Ende des 18. Jahrhunderts noch nicht etabliert waren. Die Religionsunterweisung bzw. religiöse Deutung von Wissensbeständen war im 18. Jahrhundert allgegenwärtig und somit thematischer Bestandteil der meisten Literatur im Unterrichtsalltag.¹ Der Kontakt zur christlichen Theologie war folglich nicht nur mit Lehrmitteln möglich, die aus dem Bereich der christlichen Glaubenslehre stammten (Testament, Bibel, Katechismus), sondern auch im

¹ Für die kontextuellen Informationen vgl. der Beitrag von Daniel Tröhler in diesem Band.

Bereich der Sprachlehre oder Sachkunde, etwa in Form von biblischen Sprüchen, Erzählungen, in der biblischen Erdgeschichtsschreibung oder in der Schöpfungsgeschichte, wie sie sich in der Naturlehre wiederfindet. Religion war Erziehungsziel, Daseinsberechtigung und Erklärungsmodell für die Welt. Dieser Blick sollte aber nicht allzu unbeugsam sein, denn er blendet die neuen Denkmuster aus, die sich unter den Eindrücken der Aufklärung bzw. naturwissenschaftlicher Errungenschaften vermehrt in der Literatur niederschlugen. Das Kategoriensystem trägt dieser Entwicklung insoweit Rechnung, dass es die erwähnten Lehrmittel gemäß ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung kategorisiert. Auf diese Weise wurden beispielsweise die Lehrmittel *Naturgeschichte für Kinder* von Georg Christian Raff (1748-1788) (vgl. Raff 1780) oder das mehrbändige *Handbuch der allgemeinen Geschichte* von Julius August Remer (1738-1824) (vgl. Remer 1794) in den Bereich der Sachkunde integriert, obwohl die Inhalte auf einer Weltsicht basieren, die nach Gottes Plan gestaltet wurde. Theologie und Sachkunde schließen sich hier thematisch nicht aus, allerdings besitzt die Kenntnisvermittlung in den Lehrmitteln der Sachkunde eine andere fachliche Gewichtung als bei denen der christlichen Glaubenslehre. Nach diesem Prinzip arbeitet das Kategoriensystem in der Dissertation, um die verschiedenen Lehrmitteltypen erfassen und darstellen zu können.

Ein anderes Beispiel in Bezug auf die Abgrenzungsproblematik führt die sogenannte Kinderbibel sehr eindrücklich vor Augen. In der Stapfer-Enquête tauchen hierfür verschiedene Synonyme auf: Biblische Historien, Kinderbibel, Biblische Erzählungen oder Biblische Geschichten. Die Geschichte dieser Texte wurde bereits Studienobjekt einiger fundierter wissenschaftlicher Bearbeitungen, die gleichsam die Schwierigkeiten oder gar die Unmöglichkeit dokumentieren, diesen Bezeichnungen bis zur Neuzeit einen festen Definitionsrahmen zu verleihen, da sich im zeitgeschichtlichen Kontext zu viele formale und inhaltliche Veränderungen und Überschneidungen ergeben haben. Das zeigt sich besonders an terminologischen Verschiebungen grundlegender Bezeichnungen (kindgemäß), Auflösungen religiöser Verankerungen (vom Glauben zum Wissen, Orthodoxie gegen Moral und Vernunft), methodisch-didaktischen Konzeptionen (Wort- und Chronologietreue zum Bibeltext oder freierer Erzählung, verkürzte Versionen, Bild-Textverhältnis, Fragestruktur, divergierende Ausgestaltung je nach intendierter Gebrauchssituation) bis hin zum unterschiedlichen Umgang mit dem Buch durch neu entwickelte Lehrmethoden (vom Memorierkult hin zur philanthropischen Praxis) (vgl. Naas 2012; Reents 2011; Huber 2013). Die Folge dieser heterogenen Dimensionen waren verschiedene, synonyme Variationen von Drucken mit Biblischen Geschichten. Eine vernünftige Handhabung dieser Komplexität kann nur dann gewährleistet werden, wenn man sich von der Fixiertheit formaler Aspekte löst, sie als variabel annimmt und stattdessen in den Fokus stellt, *welcher* Bibelteil entlehnt wird. Im Fall der Kinderbibel bzw. Biblischen Historien lag es deshalb nahe, einen pragmatischen Weg einzuschlagen, wie ihn jüngst auch Marcel Nass für seine themenspezifische Untersuchung zu Kinderbibeln ausgewählt hat und eine „offene“ Kinderbibel-Definition vorzulegen, die – notwendigerweise – alle Eventualitäten integriert (vgl. Naas 2012, S. 76).

Die größte und grundsätzlichste Schwierigkeit ist in dem Stichwort Multifunktionalität anzutreffen und zwar sowohl auf funktionaler als auch auf inhaltlicher Ebene. Funktional betrachtet wurden Lehrmittel oft für verschiedene Zwecke im Unterricht eingesetzt, was mitunter dem grundsätzlichen Mangel an Lehrmitteln geschuldet war. Das Lesenlernen wurde deshalb gerne bei theologischen Lehrmitteln mit geübt, denn diese waren ein

obligatorischer Bestandteil im Unterrichtsalltag. Ob sie dafür hinsichtlich ihres sprachlichen Niveaus oder der oft beklagten orthographischen Fehlerlastigkeit geeignet waren, ist eine andere Frage. In den Untersuchungen von Andrea de Vincenti fand sich in der Zürcher Schulumfrage von 1771 dazu eine Äußerung, in der betont wurde, dem Neuen Testament mit Osterwalds Anmerkungen (vgl. Osterwald 1766) sei für das Lesenlernen der Vorzug zu geben, da es am besten den zeitgenössischen Regeln der Rechtschreibung entspreche (vgl. De Vincenti 2015, S. 109). Wie sehr die religiösen Texte in das Erlernen der ersten Kulturtechniken eingebunden wurden, wird bei dem kleinsten Katechismus von Petrus Canisius (1521-1597) besonders deutlich, denn Canisius machte sich diese Polyfunktionalität zu Nutze, um sein Werk für den Unterrichtseinsatz attraktiver zu gestalten (vgl. Canisius 1757). Obwohl sein Katechismus in erster Linie ein theologisches Unterweisungsmedium zur Vermittlung der katholischen Glaubenslehre war, besitzt seine Druckausgabe im vorderen Teil das Alphabet in Frakturschrift und im hinteren Teil das kleine Einmaleins.

Neben einer solchen Multifunktionalität existierten zeitgleich Lehrmittel, die ihren Inhalt direkt für verschiedene Lehrinhalte ausrichteten. Das war besonders bei den Lesebüchern der Fall und zwar unabhängig davon, ob es sich um muttersprachliche oder fremdsprachliche Lesebücher handelte. Ein solches Fallbeispiel ist das lateinische Lesebuch *Liber latinus* von Anton Friedrich Büsching (1724-1793) (vgl. Büsching 1774). Büsching greift für das Erlernen lateinischer Wörter und Redensarten zwar auf klassische lateinische Schriftsteller zurück, allerdings sind die Texte eines Cicero, Seneca oder Plinius so ausgewählt, dass sie drei unterschiedliche Wissensgebiete abdecken: Naturhistorie, Erkenntnisse über die Wirklichkeit Gottes sowie über die Regierung der Welt und Ackerbau und Ökonomie. Dort, wo die klassischen Autoren thematisch nicht ausreichten, bediente sich Büsching zeitgenössischer Autoren, zum Beispiel lateinische Werke von Johann Matthias Gesner (1691-1761). Für sein fachübergreifendes Vorgehen beruft sich der Autor auf die pädagogischen Grundgedanken von Johann Amos Comenius (1592-1670). Bei der Verarbeitung solcher Lehrmittel ergeben sich dahingehend Probleme, weil sie vordergründig im Kategoriensystem als lateinisches Lesebuch aufgenommen werden, bei der Auswertung bzw. Interpretation aber gleichzeitig berücksichtigt werden muss, dass sie inhaltlich auch andere Fachbereiche berührten.

Zusammengefasst dienten die aufgeführten Aspekte dazu, eine gewisse Sensibilität gegenüber den Auswertungen walten zu lassen, um die Datenerhebungen interpretativ nicht zu überfrachten. Damit ginge ein großer Qualitätsverlust einher, der den Charakter der Lehrmittellandschaft vollkommen einseitig widerspiegeln würde. Aussagen, die den *Zürcher Katechismus* und das *Schul- und Hausbüchlein* von Felix Waser (1722-1799) (vgl. Waser 1787) als beliebte Lehrmittel stilisieren, wären beispielsweise sowohl richtig als auch falsch. Es ist richtig, dass sie populäre Lehrmittel darstellen. Es ist aber falsch, dieses Resultat auf die deutschsprachige Helvetik zu pauschalisieren, weil diese Lehrmittel nicht in jedem Kanton vorhanden waren. Dort fanden andere „beliebte“ Lehrmittel Verwendung. Außerdem ist die Zusammenstellung der Lehrmittel ein wichtiges Merkmal der Lehrmittellandschaft. Es kommt nicht auf den „Bestseller“ allein an, sondern auch auf die verschiedenen Konstellationen. Die Datenauswertung dokumentiert hier bedeutende regionale und konfessionelle Unterschiede. Damit die Gefahr einer Pauschalisierung bereits im Vorfeld abgewendet wird, ist es deshalb angebracht, von Präferenzen zu sprechen, weil diese Bezeichnung das Phänomen der Heterogenität inkludiert. Um

diesen Sachverhalt visuell zu belegen, werden in den nächsten Kapiteln aus verschiedenen Perspektiven einige Beispiele aufgeführt, die auf die Pauschalisierungsproblematik und das Präferenz-Prinzip aufmerksam machen.

3.2 Geografische Verteilung

Zunächst werden zwei Abbildungen gegenübergestellt und diskutiert, die die kategoriale Zusammenstellung der Lehrmitteltypen aus sechs Kantonen repräsentieren.² Zur besseren Vergleichbarkeit sind die Werte in Prozent umgerechnet. Abb. 4 zeigt die Auswertungsergebnisse der Kantone Zürich (374 Schulen), Linth (111 Schulen) und Bern (290 Schulen) und Abb. 5 präsentiert die Kantone Waldstätten (91 Schulen), Schaffhausen (69 Schulen) und Solothurn (94 Schulen). Die kantonale Auswahl wurde aufgrund der verwandten Lehrmittelmuster getroffen, um auf diese Weise räumliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lehrmittelkonstellation darzulegen.

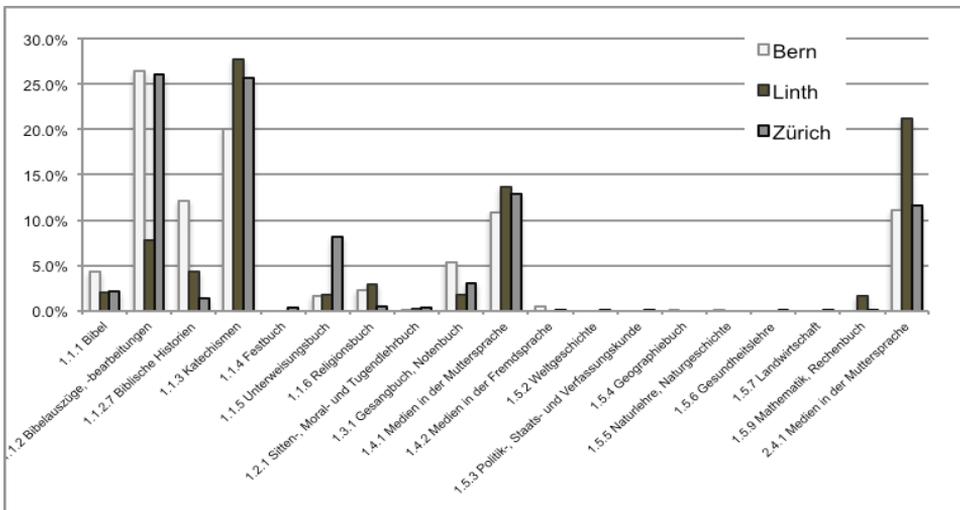


Abb. 4: Lehrmittelverteilung Kantone Zürich, Linth und Bern

Die Kantone Zürich und Bern haben ihren Schwerpunkt beinahe ausschließlich im Bereich christliche Glaubenslehre. Von den 2998 Gesamtnennungen in Zürich entspricht das 1925 Nennungen, also rund 64,2%. Das Testament (355 Nennungen) und das Psalmenbuch (351 Nennungen) bilden hier zusammen mit dem Katechismus (769 Nennungen) ein wichtiges Trio. 93 Nennungen gehören in die Musiklehre und 735 Angaben (24,5%) entsprechen Medien in der Muttersprache und zwar zu beinahe gleichen Teilen entweder als gedrucktes ABC-Buch oder als geschriebene Vorschrift vom Lehrer. Ähnlich verhält es sich im Kanton Bern. Von den 1798 Gesamtnennungen fallen 1204 (66,9%) auf die christliche Glaubenslehre. Testament (204 Nennungen), Psalmenbuch

² Entgegen dem Kategoriensystem in der Dissertation wurden in diesem Beitrag die Biblischen Historien zur besseren Veranschaulichung separat aufgeführt (Bibelbearbeitungen).

(268 Nennungen) und Katechismus (360 Nennungen) spielen zwar erneut eine wichtige Rolle, allerdings fallen zusätzlich die Biblischen Historien ins Gewicht (219 Nennungen), was in Zürich mit 40 Nennungen nicht der Fall ist. 97 Nennungen betreffen die Musiklehre (5,4%) und 395 Nennungen (22,0%) verteilen sich erneut hälftig auf geschriebene und gedruckte Medien (vorrangig ABC-Buch) der muttersprachlichen Sprachlehre.

Kanton Linth ist mit 440 Gesamtnennungen zwar deutlich geringer vertreten, allerdings zeigt sich dasselbe Bild wie in den Kantonen Zürich und Bern. Mit 205 Nennungen (46,6%) stammen gut die Hälfte der Lehrmittel aus der christlichen Glaubenslehre, wobei dieses Gewicht hauptsächlich von den Katechismen beider Konfessionen getragen wird (96 protestantisch, 27 katholisch). Medien der Musiklehre sind dieses Mal kaum vertreten. Die Zweiteilung bei den Lehrmitteln der Sprachlehre von insgesamt 153 Nennungen (34,8%) bleibt aber erhalten, wobei die geschriebenen Anleitungen mit 93 Nennungen unverkennbar den Löwenanteil ausmachen. Entgegen der anderen beiden Kantone sind das Lesebuch und das ABC-Buch gleichwertig vorhanden.

Obwohl die Kantone Bern und Zürich den größten Schulanteil besitzen und die durchschnittlich zahlreichsten Lehrmittelnennungen, offerieren sie ein verhältnismäßig einseitiges Bild in der Lehrmitteltypenauslese: Ein großes Aufkommen von Lehrmitteln aus dem Bereich der christlichen Glaubensunterweisung, mit dem begehrten Trio Testament, Psalmenbuch und Katechismus, kombiniert mit hohen Werten bei ABC-Büchern sowie selbst geschriebenen Vorschriften. Der Bereich Sachkunde ist kaum abgedeckt – auch nicht über Lesebücher (Sprachlehre), die verhältnismäßig wenig vorhanden sind und als Elementarbuch oftmals solche Themenstränge in sich vereinten.

Bei den Kantonen Waldstätten, Solothurn und Schaffhausen ist die Lehrmittelverteilung hingegen vielfältiger und anders gewichtet, was die Ausschläge in Abb. 5 verdeutlichen.

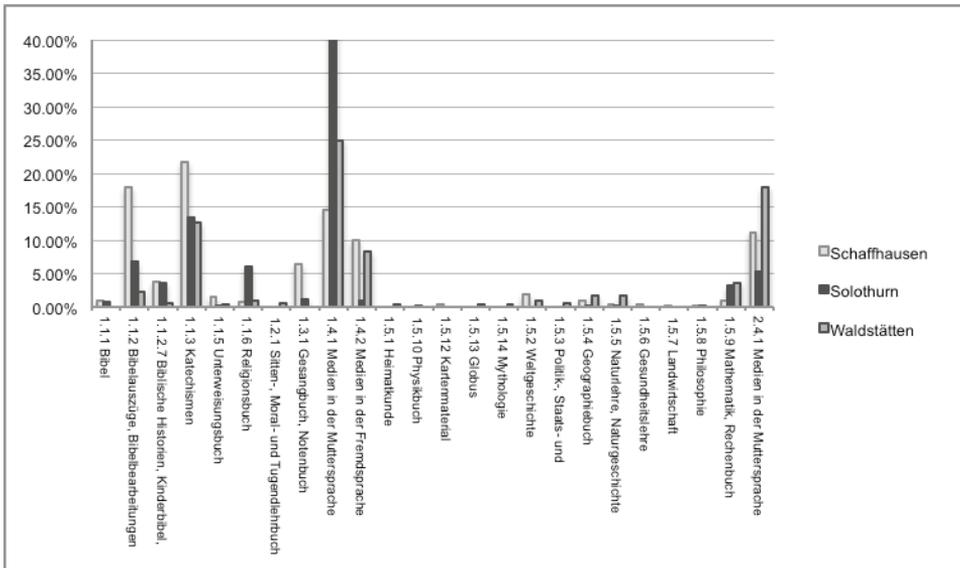


Abb. 5: Lehrmittelverteilung Kantone Schaffhausen, Waldstätten und Solothurn

Auffallend ist der höhere Wert von Medien aus dem Bereich Sprachlehre (muttersprachlich) gegenüber dem der christlichen Glaubenslehre. Diese Differenz tritt im Kanton Solothurn und Waldstätten besonders stark auf. Im Kanton Solothurn stammen 30,5% der Lehrmittel aus den Kategorien der christlichen Glaubenslehre und 47,5% aus der muttersprachlichen Sprachlehre. Im Kanton Waldstätten sind die Abstände noch größer, denn 17,7% aus dem Bereich der christlichen Glaubenslehre treten 43,0% der muttersprachlichen Sprachlehre gegenüber. Kanton Schaffhausen ist zwar mit dem Duo von Testament (11,4%) und Katechismus (21,7%) noch recht bedeutend in der christlichen Glaubenslehre vertreten, aber nicht mit der Dominanz, wie in Bern, Zürich, Linth. Der Blick in die Details gibt preis, dass sich die Lehrmittel der Sprachlehre nicht nur auf das ABC-Buch stützen, wie es bei den Kantonen in Abb. 4 der Fall war, sondern auch auf Lesebücher oder gedruckte Anleitungen. Im Kanton Schaffhausen sind mit 10,0%, Solothurn 1,0% und Waldstätten mit 8,3% darüber hinaus auch fremdsprachliche Medien präsent. Diese sind allerdings ein Produkt von höheren Schulen.

Sehr interessant ist das Auftreten von Lehrmitteln aus dem Bereich Sachkunde, insbesondere von Lehrmitteln der Weltgeschichte, Naturlehre und Mathematik. Ihrer Erscheinung nach sind die Nennungen zwar geringfügig vorhanden, allerdings treten sie wesentlich bedeutender in den Vordergrund als in den Kantonen Bern, Linth und Zürich, wo sie sogar weitestgehend fehlen. Die Erklärung basiert vermutlich auf der Tatsache, dass sich sowohl Waldstätten als auch Solothurn stark an das didaktische Gesamtkonzept der St. Urbaner Normalmethode anlehnten, inklusive dem daran gekoppelten Lehrmittelsatz für den Klassenunterricht, in dem auch Medien der Sprachlehre und Sachkunde fest verankert waren.

Obwohl die vergleichende Betrachtung kantonaler Verhältnisse noch keine Aussagen über die Qualität der Lehrmittel selbst offenbart, ist es doch bemerkenswert, dass sich bereits aus dieser Perspektive erste lokale Unterschiede zum Lehrmittelalltag herauskristallisiert haben, die ein offensichtliches Ungleichgewicht in der Verwendung von Medien aus dem Bereich der Sachkunde oder Sprachlehre dokumentieren. Sicherlich oblag das Unterrichtsgeschehen in allen seinen Facetten direkt oder indirekt der religiösen Unterweisung, denn ein Geschichtsbuch bedeutete beispielsweise keineswegs einen thematischen Ausschluss über die Wirklichkeit Gottes. Macht man sich allerdings die Tatsache bewusst, dass Lehrmittel außerhalb einer „primären“ christlichen Glaubensunterweisung etwas Neues etablieren, wird das Profil der „modernen“ Initiativen deutlich (vgl. De Vincenti 2015, S. 69).

Einher geht mit dieser Erkenntnis, dass die Medien außerhalb der christlichen Glaubenslehre nicht nur das Ergebnis von höheren Schulen darstellten. Während in den niederen Schulen ebenfalls verhältnismäßig viele Mathematik- und Naturlehrbücher genannt wurden und vereinzelt auch aus der Politik-, Staats- und Verfassungskunde, Gesundheitslehre und Landwirtschaft, ergänzte sich die Auslese an den höheren Schulen noch mit Medien der Geografie und Weltgeschichte, der Philosophie, Mythologie, Heimatkunde oder Physik.

Wendet man nun den Blick weg von einengenden Grenzlinien in Form von kantonalen Untersuchungen und wird der Fokus stattdessen auf die Verteilung der verschiedenen Lehrmittel selbst gelegt, ergeben sich vollkommen neue Perspektiven. Die Vogelperspektive veranschaulicht nicht nur potenzielle lokale Ballungszentren oder großflächige Verteilungsmuster, sondern sie zeigt gleichfalls, ob konfessionelle Präferenzen hinsicht-

lich der Lehrmitteltypen existieren. Dass der Katechismus einen dominanten Part in der Lehrmittellandschaft einnimmt, war zu erwarten. Es gab tatsächlich kein anderes Lehrmittel, das ein ebensolches hohes Aufkommen verzeichnen konnte. Die prozentuale Umrechnung belegt jedoch, dass der Katechismus dennoch keine Monopolstellung besaß. Der tatsächliche Anteil am Lehrmittelalltag reicht von 13,4% im Kanton Solothurn bis hin zu 28,0% im Kanton Linth. Ohne Zweifel sind diese Zahlen in Anbetracht der anderen Lehrmittelberechnungen immer noch recht hoch, sie demonstrieren aber, dass nicht Katechismen alleine den Schulalltag bestimmten. Außerdem ist auch hier die Quantität nicht das ausschlaggebende Argument. Im Hinblick auf die protestantischen Katechismen ist der *Zürcher Katechismus* zwar der am häufigsten verwendete Katechismus gewesen, aber eben nicht in allen deutschsprachigen Kantonen.

Die Schwerpunkte liegen in den Kantonen Zürich und Thurgau, gefolgt von den Kantonen Säntis, Linth und Schaffhausen. Im Kanton Säntis verteilte er sich auf verschiedene Distrikte, wohingegen im Kanton Linth die Distrikte Werdenberg und Schwanden Zentren des Zürcher Katechismus bilden und im Kanton Schaffhausen vorwiegend die Distrikte Diessenhofen und Stein am Rhein.

Der fremde *Heidelberger Katechismus* rangiert in der statistischen Auswertung direkt hinter dem Zürcher Katechismus, allerdings ist er genau dort gestreut, wo sich der Zürcher Katechismus nicht findet (vgl. Abb. 6). Sein Verbreitungsgebiet umfasst hauptsächlich die westlich gelegenen Kantone Bern, Oberland, Aargau und vereinzelt auch die Kantone Solothurn (Distrikt Biberist), Baden (Distrikt Baden), Schaffhausen und Säntis (Distrikt St. Gallen).

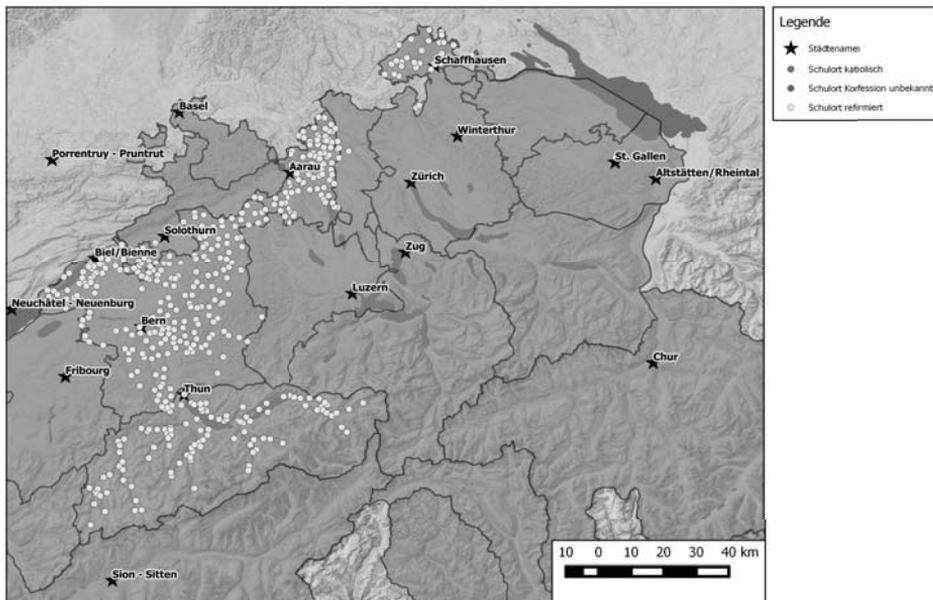


Abb. 6: Kantonale Verteilung Heidelberger Katechismus

Der regionale Schwerpunkt in Zusammenhang mit der Berner Kirche überrascht nicht, denn die Berner Kirche ging eine Symbiose mit dem ausländischen Katechismus ein: In den Berner Gemeinden besaß zwar der (Kleine) Berner Katechismus ein Exklusivrecht, dennoch konnte der Heidelberger sehr heimisch werden. Die Einführung wurde zunächst dadurch begünstigt, dass Heidelberg während der Reformationsphasen (1559-1577 und 1583-1618) neben Basel als ein sehr beliebter Studienort für Berner Pfarrer fungierte. Ab 1616 wurde die Nutzung des Heidelberger in der Schulordnung fest verankert und sollte vor allem größeren Kindern zur Unterweisung dienen, wohingegen der Kleine Berner Katechismus für die unteren Klassen (2. und 3. Klasse) genutzt werden sollte. Während der Berner Katechismus für den gewöhnlichen Unterricht im Gebrauch blieb, ging der Heidelberger vielmehr im akademischen Lehrbetrieb auf, wo er sich als theologischer Referenztext etablierte. Bedingt durch die Nachrichten über den schlechten religiösen Bildungsstand der Bevölkerung erließ die Obrigkeit am 16. April 1673 ein Mandat, das die vier Hauptstücke als Basis zur Glaubensvermittlung verpflichtete, mit einer Orientierung auf den Berner und Heidelberger Katechismus. Diese Autorisierung als Lehr- und Lernplattform festigte den Stand des Heidelberger Katechismus auch von offizieller Seite und bestätigte, was inoffiziell bis dahin schon längst gängige Praxis geworden war. Der wohl wichtigste Schritt für den „fremden“ Katechismus erfolgte im Jahr 1730, als er erstmals von der hochobrigkeitlichen Druckerei verlegt wurde. Ihm folgten mehrere Auflagen und zudem war er oft Bestandteil von Sammeldrucken, beispielsweise zusammen mit den Berner Katechismen oder in Berner Gesang- und Erbauungsbüchern. Damit konsolidierte er sich am kirchlichen Unterricht innerhalb der Berner Kirchenhoheiten.

Legt man nun die Geokarten des Heidelberger und des Zürcher Katechismus übereinander, ist deutlich die Teilung der Schweiz in entsprechende Kirchenhoheitsgebiete zu erkennen. Die Zürcher Kirche, die ausschließlich ihren eigenen Katechismus akzeptierte, grenzte sich sichtbar von denjenigen Gebieten ab, die eine Toleranz gegenüber „fremden“ Medien walten ließen.

Dass die Konfession ein selektives Moment besitzt, wird auch exemplarisch am Psalmenbuch deutlich. Obwohl das Psalmenbuch statistisch betrachtet ein populäres Lehrmittel darstellt, muss berücksichtigt werden, dass es ausschließlich an protestantischen Schulen erwähnt wurde. Folglich erstaunt es nicht, dass das Psalmenbuch bis auf eine Ausnahme nicht im katholischen Kanton Waldstätten erwähnt wurde.

Das Psalmenbuch war aber nicht das einzige Lehrmittel, welches nur oder vorwiegend an protestantischen Schulen in Gebrauch war. Hierzu kamen noch das Testament, das Gesangbuch, das Predigtbuch usw. Diese konfessionelle Gebundenheit existierte auch an katholischen Schulen. Geschriebene ABC-Bücher traten beispielsweise ausschließlich an katholischen Schulen auf und bei den insgesamt 52 Mathematikbuchnennungen bildeten die 33 katholischen Schulen den Löwenanteil.

Neben dem Präferenz-Prinzip der Konfession kommen in der Stapfer-Enquête auch andere Besonderheiten zum Ausdruck. Das Beispiel vom Zürcher und Heidelberger Katechismus dokumentierte bereits, wie großflächig Lehrmittel einen geografischen Raum einnehmen können. Diese Verhältnisse gab es auch in kleineren Dimensionen. Zeitungen wurden beispielsweise nicht nur an protestantischen Schulen verwendet, sondern sie waren auch beinahe ausschließlich im Kanton Thurgau vorhanden. Der Einsiedler Katechismus trat sogar nur im Distrikt Einsiedeln (Kanton Waldstätten) auf. Das Präferenz-Prinzip der Lokalität greift folglich auf verschiedenen Ebenen.

3.3 Autorenviefalt

Das wohl interessanteste Detail bei den Lehrmittelnennungen sind die erwähnten Autoren. Obwohl der Großteil des Datenmaterials (73%) aus Anonyma besteht, das heißt den Angaben können keine Autoren zugeordnet werden, verbleiben rund 26% der Gesamtnennungen, denen Namen zugeordnet sind. Von den insgesamt 199 herausgefilterten Personenangaben, konnten neun nicht näher bestimmt werden. In zwei Fällen wurde der Autor zwar identifiziert, es war aber nicht eindeutig zu bestimmen, welches Lehrmittel gemeint war und da auch die Hinweise bzgl. einer eindeutigen Kategorie unklar blieben, müssen diese Namen ebenfalls als nicht kategorisierbar eingestuft werden. Weitere 13 Autoren blieben zwar anonym, allerdings erlaubte zumindest der Kontext eine fachliche Zuordnung der Lehrmittel, mit denen sie in der Stapfer-Enquête in Verbindung gebracht wurden. So heißt es beispielsweise in Berneck (Kanton Säntis) „des grosen Christenlehr Büchleins Schenke“ (Stapfer-Enquête, Nr. 1478) oder in Eschi (Kanton Oberland) „Vorschriften haben wir hinlängliche Exemplar von dem bekanten Schreibmeister Frobard welche denen Kindern vorgelegt werden“ (ebd., Nr. 1590).

Innerhalb der restlichen 175 verbliebenen Autoren nehmen die Lehrpersonen eine besondere Position ein. In der Stapfer-Enquête gaben 1071 Lehrer an, selbst gestaltete Lehrmittel im Sinne von Vorschriften oder geschriebenen Namenbüchern verfasst zu haben, das heißt sie fungieren weitestgehend als „Autor“. Selbst gestaltete Vorschriften bildeten hierbei die größte Menge selbst angefertigter Lehrmittel, so dass nicht erstaunt, dass die Schulmeister, die in der Stapfer-Enquête als Autoren hervortraten, beinahe ausschließlich an niedereren Schulen anzutreffen waren. Bei den 175 Autorenpositionen fallen sie unter die Bezeichnung Lehrer. Es ist damit zu rechnen, dass dieser Wert noch anzuheben ist, weil die Frage nach den Vorschriften oft missverstanden wurde und/oder nicht jeder Lehrer sie vollständig ausgefüllt hat. Zudem zwang der oft beklagte Mangel geeigneter fachspezifischer Lehrmittel die Lehrer dazu, eigene Produkte herzustellen.

Von den übrig gebliebenen 174 verschiedenen Autoren interessieren nun die aus der Biografie abgeleiteten Herkunft³ und die Verteilung auf die Themenbereiche der Lehrmittel, damit ersichtlich wird, ob, wo und in welcher Tragweite ein Autorenimport aus dem Ausland stattfand bzw. inwieweit auf lokale Autoren zurückgegriffen wurde. Knapp die Hälfte der Autoren stammt aus Deutschland (47%), wohingegen lediglich 26% Schweizer Autoren sind. Fünf Prozent entsprechen französischen Autoren und 13% basieren auf klassischen antiken Autoren, etwa Cicero oder Vergil.

Kreuzt man nun diese Verteilung mit den verschiedenen Fachgebieten, muss vorab berücksichtigt werden, dass neun Autoren gleichzeitig in mehr als einer Kategorie vertreten sind. Dazu zählen sechs deutsche sowie drei Schweizer Autoren, zum Beispiel Johann Friedrich Prenninger (1746-1814) (Religionslehre, Sprachlehre) oder Johann Georg Schulthess (1758-1802) (Religionslehre, Sprachlehre). Inklusive dieser neun Dopplungen sieht die Verteilung der Autorennationalitäten wie folgt aus:

³ Zur Problematik der Bezeichnung Herkunft, Nationalität vgl. Jansen/Borggräfe 2007, S.10-16.

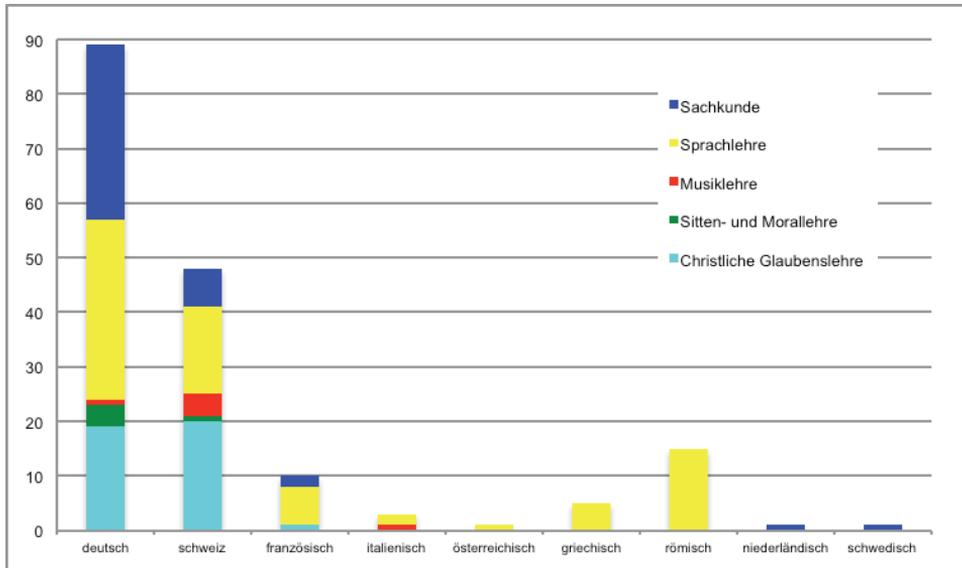


Abb. 7: Verteilung der Autorennationalitäten nach Fachbereichen

Die größte Varianz liegt im Bereich Sprachlehre, die hier sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache umfasst. Von den 79 verschiedenen Autoren – darunter 21 Autoren aus der Antike – sind die 33 Importe aus Deutschland am stärksten vertreten. Nur 16 Autoren kommen aus der Schweiz. Ähnlich sieht es bei dem nächstgroßen Bereich aus, der Sachkunde. Die 43 Autoren verteilen sich auf fünf verschiedene Herkunftsländer, wobei Deutschland einen Anteil von 74% besitzt und 16% die Schweiz. Umgekehrt ist das deutsch-schweizerische Verhältnis in der Musiklehre. Bei den insgesamt 6 verschiedenen Autoren stammen vier aus der Schweiz. Relativ ausgeglichen ist der Bereich der christlichen Glaubenslehre, bei der sowohl Deutschland als auch die Schweiz jeweils die Hälfte der Autoren ausmachen. Die Balance, die sich hier offenbar niederschlägt, ist allerdings keine, wenn man nicht nur die Diversifikation der Nationalitäten je Themenbereich betrachtet, sondern auch die Häufigkeit der Autorenverteilung. Zahlreiche Autoren traten nur einmal in den Fragebögen in Erscheinung. Das war besonders im Bereich Sachkunde der Fall. Die Ursache dafür liegt darin, dass diese fachliche Ausrichtung des Unterrichts eher an höheren Schulen praktiziert wurde und deren Schultypen in der Schulumfrage nicht besonders stark präsent waren. Auf der anderen Seite lässt sich anhand der Stapfer-Enquête sehr gut erkennen, wie sich die Impulse der Aufklärungsbewegung in Form weltlicher Schulmedien sukzessiv an niederen Schulen zu integrieren begannen. Diese Einzelnennungen strahlen wie Leuchtfeuer in der Schulumfrage und bezeugen die Motivationen sowie individuellen Bemühungen, Schulbildung im weltlichen Sinn zu verändern.

Andere Einzelercheinungen basierten auf der Tatsache, dass sie eher eine „Lokalgröße“ waren und folglich einen regional begrenzten Bekanntheitsgrad besaßen. Ein solches

Beispiel stellt Isidor Moser (1739-1773) und sein Einsiedler Katechismus dar, dessen Verbreitung sich entlang der Stapfer-Enquête nur in Einsiedeln niederschlug.

Neben diesen einzelnen Nennungen existierten aber auch populäre Autoren, die mehrfach genannt wurden oder die besonders in einer spezifischen Region heimisch waren. Der Schweizer Johann Rudolf Steinmüller (1773-1835) wirkte beispielsweise vornehmlich im Osten des Landes. Insgesamt waren 25 solcher populären Autoren vertreten, die mehr als zehn Mal genannt wurden. Thematisch sind sie im Bereich der christlichen Glaubenslehre angesiedelt, dicht gefolgt von der Sprachlehre. Hier wird nun eines besonders sichtbar: Obwohl oben bereits erläutert wurde, dass die Anzahl der deutschen Autoren in ihrer Vielfalt in der Stapfer-Enquête überwiegen, ist es umso spannender zu beobachten, dass die Schweizer Autoren wiederum viel eher die Plätze der größten Beliebtheit bzw. Streuung vertreten. Innerhalb der Gruppe mit den häufigsten Nennungen sind 16 Schweizer Autoren und 9 deutsche Autoren vertreten.

In aller Deutlichkeit präsentiert sich hier der Rückgriff zu Altbewährtem, denn einige Schweizer Autoren sind schon länger auf dem heimischen Buchmarkt etabliert, etwa Felix Waser (1722-1799), Johann Hübner (1668-1731) oder Ambrosius Lobwasser (1515-1585). Waser dominiert mit seinem Universalbüchlein *Schul- und Hausbüchlein* (vgl. Waser 1787) den Osten mit einer starken Konzentration auf die Kantone Zürich und Thurgau (vgl. Abb. 8). Hübner genießt insgesamt eine breitere Streuung, überwiegt mit seinen *Zweimal zwei und fünfzig auserlesene Biblische Historien* (vgl. Hübner 1786) jedoch vielmehr im Westen der Schweiz, also Kanton Bern, Oberland, Aargau, Basel (vgl. Abb. 9). Sowohl Waser als auch Hübner waren ausschließlich an protestantischen Schulen im Gebrauch.

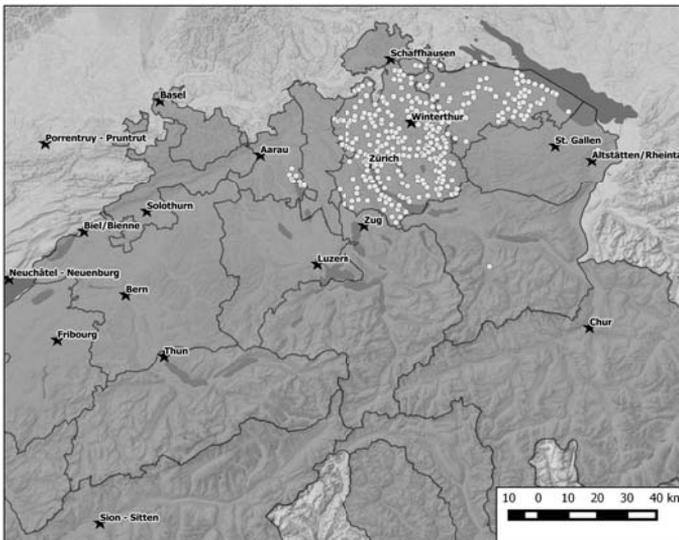


Abb. 8: Kantone Verteilung Felix Waser (1722-1799)

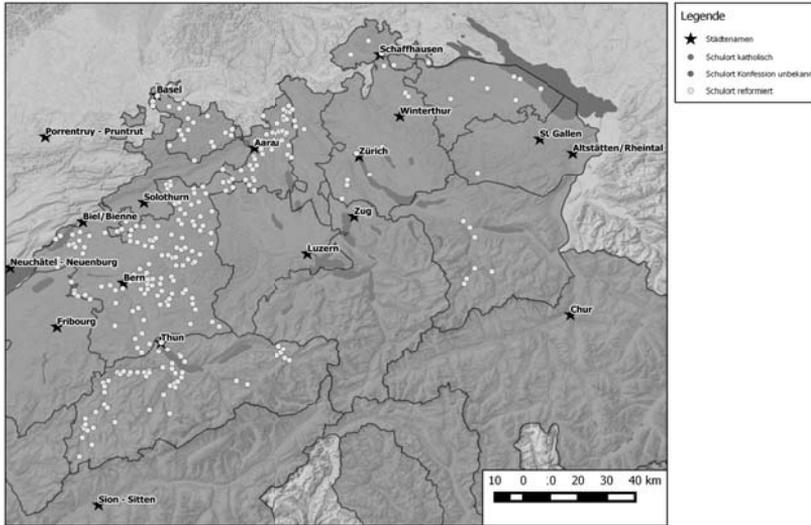


Abb. 9: Kantone Verteilung Johann Hübner (1668-1731)

Nach diesen beiden beliebten Autoren folgen erst in sehr großem Abstand die nächsten Autoren, angeführt von dem deutschen Schriftsteller Christian Fürchtegott Gellert (1715-1769) und seinem Gesangbuch *Geistlichen Oden und Liedern* (vgl. Gellert 1767). Gellert ist ein anschauliches Beispiel dafür, dass auch ein nicht schweizerischer bzw. lokaler Autor eine sehr breite Akzeptanz in den Schweizer Kantonen erlangen konnte. Er genoss entgegen vieler anderer Autoren eine sehr breitflächige Anerkennung (vgl. Abb. 10).

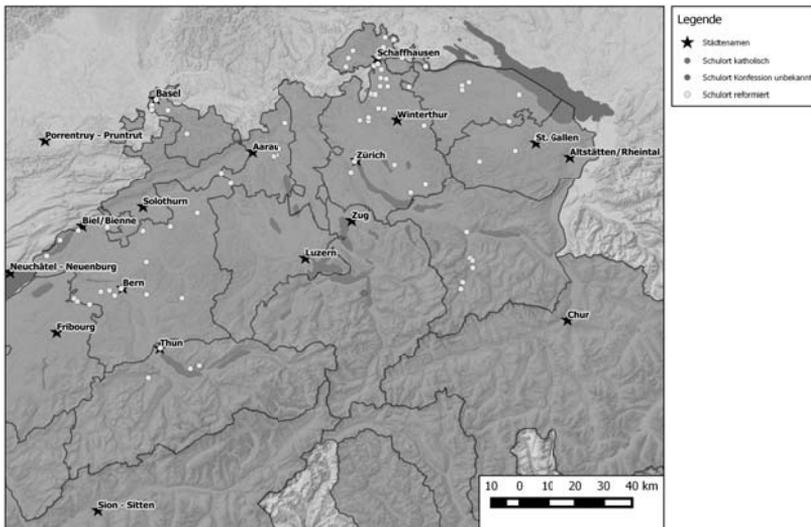


Abb. 10: Kantonale Verbreitung Christian Fürchtegott Gellert (1715-1769)

Begibt man sich nun auf die Suche nach Regionen mit einer besonders hohen Dichte an Autorenviefalt, stechen die Kantone SÄntis und Kanton Schaffhausen besonders heraus. Im Kanton Schaffhausen sind das die Schulorte Schaffhausen und Diessenhofen und im Kanton SÄntis der Schulort St. Gallen sowie die Privatschule in Herisau, die mit ihren über 40 Lehrmittelnennungen eine Ausnahmeerscheinung in der Stapfer-Enquôte darstellt.

Die relativ hohe Autorendiversifikation im Kanton Schaffhausen und Kanton SÄntis ergibt sich aus dem Wirken der höheren Schultypen und der dortigen stärkeren Auswahl an Autoren für den Sprachunterricht oder Sachkunde. In dieses Erklärungsmodell fügen sich ebenfalls die Kantone Basel und Waldstätten ein. Im Kanton Basel ist es vor allem der Schulort Basel, der für die größte Varianz in der Autorenviefalt verantwortlich ist. Im Kanton Waldstätten ließen sich die verschiedenen Autorennennungen beinahe vollständig auf die Schulorte Zug, Schwyz und Einsiedeln reduzieren, also Orte mit höheren Schultypen, wobei im Gegensatz zu Basel der Fachbereich Sachkunde etwas mehr Raum einnahm.

Wer nach der Eruierung der regionalen Autorenviefalt behauptet, dies sei ein Produkt städtischer Ballungsgebiete oder sie orientiere sich hauptsächlich an höheren Schulen, dem muss jedoch widersprochen werden. Tatsächlich stehen sich 111 verschiedene Autorenpositionen an höheren bzw. vermengten/höheren Schulen 119 Autorenpositionen an niederen bzw. vermengten/niederen Schulen gegenüber. Diese scheinbar gleichwertige Varietät an Lehrmittelautoren muss aber unter Vorbehalt bewertet werden, da weitaus mehr niedere als höhere Schulen in der Stapfer-Enquôte zur Auswertung zur Verfügung standen. Unter Berücksichtigung dieses Tatbestandes lassen sich zumindest tendenziell interessante Details hinsichtlich der fachlichen Verteilung der Lehrmittel dokumentieren: Die größere Anzahl an Autoren, die den höheren Schulen im Bereich der Sprachlehre zu eigen ist, besser gesagt der Fremdsprachen (beispielsweise die Lektüreautoren der Antike im Lateinunterricht), gleicht die niedere Schulen durch eine höhere Diversifikation im Bereich der christlichen Glaubenslehre, Musiklehre und Sitten- und Morallehre aus.

Überraschend ist die (unter Vorbehalt) parallellaufende Vielfalt im Bereich der Sachkundeautoren und zwar vornehmlich bei den Lehrmitteln der Mathematik, Naturlehre und Geschichte. Während die höheren Schulen zusätzlich exotischere Fachbücher aufweisen, beispielsweise Georg Adolph Suckows (1751-1813) *Anfangsgründe der Mineralogie* (vgl. Suckow 1804) oder die Publikation über die *Götterlehre oder mythologische Dichtungen der Alten* von Karl Moritz Philipp (1756-1793) (vgl. Moritz 1795), bezeugen die Titel niederer Schulen eine eher praktischere Orientierung des Unterrichtalltags, beispielsweise in Johann Michael Ortliebs (1730-1807) Werk *Auf Erfahrung gegründete Anweisungen und Plane zur Verbesserung der Landwirthschaft* (vgl. Ortlieb 1789) oder der *Gesundheits-Katechismus* von Bernhard Christoph Faust (1755-1842) (vgl. Faust 1795).

Die Auswertung hinsichtlich konfessioneller Differenzen fällt unmissverständlich zugunsten der reformierten Konfession aus. Sowohl auf fachlicher Ebene als auch innerhalb der Themenbereiche verfügten protestantische Schulen über eine weitaus größere Diversifikation an Autoren als katholische Schulen.

4 Schlussbemerkungen

Das breite Ausmaß der deutschsprachigen Materialbasis erlaubt verlässliche Aussagen über die thematische Konstellation und Verbreitung (angeblich) verwendeter Lehrmittel. In Kopplung mit den Geokarten visualisieren die statistischen Auswertungen nicht nur eine Makroebene, sondern sie geben auch den Blick frei auf kleinräumige Besonderheiten. Auf diese Weise konnten die Ergebnisse eine große Diversität in der Lehrmittelauslese dokumentieren, die sich regional, kantonal und konfessionell hinsichtlich der Lehrmittelkonstellationen stark unterschied. Für eine angemessene Analyse der Lehrmittellandschaft gibt die Frage „Welcher Autor bzw. welches Lehrmittel fand in den Schulen Verwendung?“ nur unzureichende Antworten, denn wie die großflächigen Untersuchungsergebnisse nachgewiesen haben, gehören zweifelsohne zusätzliche Erkundigungen nach dem „Wo wurde der Autor/das Lehrmittel verwendet?“ und „In welcher Häufigkeit?“ mit in die Betrachtung. Sowohl das Präferenz-Prinzip, als auch die Pauschalierungsproblematik haben darauf verwiesen, dass eine Charakterbeschreibung der Lehrmittellandschaft nur aus der Summe verschiedener Aspekte zu gewährleisten ist. Erst dadurch wird die regionale Heterogenität deutlich, ebenso wie die große Bandbreite der Lehrmitteltypen und wo beliebte oder „außergewöhnliche“ Lehrmittel bzw. Autoren ihre räumliche Verbreitung genossen.

Diese Bestandsaufnahme klammert die Frage nach Akteuren und Distributionsprozessen zunächst noch aus. Allerdings werden erst in Zusammenhang mit Erklärungsansätzen die Facetten der Lehrmittellandschaft ein adäquates Format gewinnen. Obwohl dieser ganzheitliche Konzeptansatz von Produkt, Prozess und Nutzung aufgrund seiner Komplexität nur in Auszügen behandelt werden kann, bildet es meines Erachtens ein unumgängliches Unterfangen, um von einem Fenster in den historischen Lehrmittelalltag sprechen zu können. Oder, wie Peter Menck konkludiert: „Aber *Schulbuchforschung*, die nur die Schulbücher selbst im Blick hat – ist keine *Schulbuchforschung*“ (Menck 2015, S. 342).

Quellen

- Büsching, Anton Friedrich: Liber latinus in vum puerorum latinam linguam discentium editus ab Antinio Frider. Büsching. Editio tertiam et legitima. Bambergae et Wirceburgi: apud Tobiam Goebhardt 1774
- Canisius, Petrus: Kleiner Catechismus In Frag und Antwort für gemeine Leuth und Kinder sehr dienlich, fürgestellt. Einsiedeln: Johan Eberhard Kälin 1757
- Faust, Bernhard Christoph: Gesundheits-Katechismus zum Gebrauche in den Schulen und beym häuslichen Unterrichte. Mit 4 Holzschnitten. Vierte und verbesserte Auflage. Leipzig: Paul Gotthelf Kummer 1795
- Gellert, Christian Fürchtegott: Geistliche Oden und Lieder. Mit allergnädigsten Freyheiten. Leipzig, bey M. G. Weidmanns Erben und Reich 1767
- Hübner, Johann: Zweimal zwei und fünfzig auserlesene Biblische Historien, aus dem Alten und Neuen Testamente, der Jugend zum Besten abgefasset von Johann Hübner, Weiland Rector des Johannei zu Hamburg. Neue und vermehrte Auflage. Mit einem Anhang von acht neuen, noch in keinem Abdruck erschienenen Bibl. Historien. Chur: bei Bernhard Otto 1786
- Moritz, Karl Philipp: Götterlehre oder mythologische Dichtungen der Alten. Mit fünf und sechzig in Kuper gestochenen Abbildungen, nach antiken geschnittenen Steinen und andern Denkmälern des Alterthums. Zweite unveränderte aber wohlfeilere Ausgabe. Berlin: bei Johann Friedrich Unger 1795
- Ortlieb, Johann Michael: Auf Erfahrung gegründete Anweisungen und Plane zur Verbesserung der Landwirthschaft vorzüglich des Rebbau's. Aus patriotischer Absicht, die menschliche Wohlfahrt zu befördern gewidmet dem Könige von Frankreich von Johann Michael Ortlieb Bauer in Reichenweyer. Strasburg: bei J. G. Treuttel 1789

- Osterwald, Johann Friedrich: Das Neue Testament unsers Herren und Heilandes Jesu Christi. Mit Osterwalds Summarien, Betrachtungen und Anmerkungen. Aus dem Französischen übersetzt, 2 Bände. Zürich: Ziegler 1766
- Raff, Georg Christian: Naturgeschichte für Kinder, von M. Georg Christian Raff, ausserordentlichem Lehrer der Geschichte und Geographie auf dem Lyceum zu Göttingen. Mit Eilf Kupffer-Tafeln. Zwote vermehrte und verbesserte Auflage. Frankfurt/Leipzig: [s.n.] 1780
- Remer, Julius August: Handbuch der ältern Geschichte. Von Schöpfung der Welt bis auf die große Völkerwanderung. Dritte, durchaus umgearbeitete Auflage. Braunschweig: Schulbuchhandlung 1794
- Stapfer-Enquête: Die Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch
- Stapfer, Johann: Die Psalmen und Festlieder für den öffentlichen Gottesdienst der Stadt und Landschaft Bern. Mit Hochobrigkeitlichem Privilegio. Bern: in hochobrigkeitlicher Buchdruckerey 1787
- Suckow, Georg Adolph: Anfangsgründe der Mineralogie nach neuesten Entdeckungen. Zweyter Theil. Leipzig: Weidmannschen Buchhandlung 1804
- Waser, Felix: Schul- und Haus-Büchlein Enthaltend I. Gebethe. II. Geistliche Lieder. III. Psalmen. IV. Lehrreiche Sprüche der Heiligen Schrift, samt einem Anhang von Festliedern: Der lieben Jugend in den Schulen der Stadt, und Gemeind Bischofzell zu Gutem, Achte Auflage. Bischofszell: Andreas Wehrli 1787

Literatur

- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnung von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos 2015
- Huber, Stefan Mario: Für die Jugend lehrreicher. Der religionspädagogische Wandel des Bildes vom Kind in Schweizer Kinderbibeln in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Göttingen: V&R unipress 2013
- Jansen, Christian/Borggräfe, Hennung: Nation – Nationalität – Nationalismus. Frankfurt/New York: Campus 2007
- Kästner, Erich: Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa 1949–1952. Zürich: Droemer 1979
- Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Menck, Peter: Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik. In: Petr Knecht/Eva Matthes/Sylvia Schütze/Bente Aamosbakken (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, S.333-344
- Naas, Marcel: Didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln. Zürich Bern Luzern (1800-1850). Göttingen: V&R unipress 2012
- Reents, Christine; Melchior, Christoph: Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch-katholisch-jüdisch. Göttingen: V&R unipress 2011

Danièle Tosato-Rigo und Damien Savoy

Schulumfrageneifer in den Kantonen Freiburg und Léman. Die Stapfer-Enquête aus der Peripherie neu entdeckt

Im August 1799 notierte der Erziehungsrat von Freiburg, besorgt über die geringe Anzahl der seit dem Anfang seiner Tätigkeit zusammengetragenen Inspektorenberichte: „il importe non seulement au Ministre, mais surtout au Conseil de connaître l'état des écoles du canton” (Erziehungsrat Freiburg 1799). Diese Bemerkung zeigt eindrücklich, dass der neue Minister der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer, die Erziehungsräte zwar als „sichere und unermüdete Executoren” (vgl. Landolt 1998) qualifiziert hatte, die lokalen Verwalter ihrerseits aber eine klar andere Sicht der Dinge hatten. Die internationale Forschung über das revolutionäre Jahrzehnt hat gezeigt, dass die Provinzen deutlich mehr waren als bloße Anwendungsgebiete für die vom Zentrum ausgehenden Direktiven oder gegen diese gerichteten Widerstandskräfte (Vovelle/Rao 1995; Agulhon 1997; Duprat/Jollet 2002; Jourdan 2002). Für die Schweiz ist der Handlungsspielraum der lokalen Behörden in einigen Studien betont worden (Manz 1993; Bernet 1993; Stark 1993; Fankhauser 1999). Diese historiographische Erneuerung, die berechtigterweise den „Mythos Zentralismus” (Manz 1993, 77) angriff, hat bisher die Geschichte der Schule und genereller des Bildungswesens noch kaum berührt. Die Stapfer-Enquête erweist sich als idealer Forschungsgegenstand um diese Lücke zu schließen. Als von der Zentralregierung ausgehendes und in der Provinz umgesetztes Informationssammlungsvorhaben befand sie sich mitten im „Kräfteparallelogramm föderalistischer und zentralistischer Tendenzen” (Grunder 1998, 358).

Diese Kräfteverhältnisse und ihre kommunikative Dimension stehen im Fokus dieses Artikels. Die gewählte Perspektive stellt die Akteure auf den unterschiedlichen Machtebenen in den Mittelpunkt. Wann fingen der Minister der Künste und Wissenschaften, die Verwaltungskammern und die kantonalen Erziehungsräte, die Distriktstatthalter, Agenten, Pfarrer und Schulinspektoren damit an, Informationen über die Schulen zu sammeln? Was blieb davon in den Archiven übrig? Welche Machtspiele prägten diese Informationssammlung? Auf diese Fragen soll der vorliegende Artikel Antworten liefern, wobei er von der These ausgeht, dass der an die Lehrer gerichtete Fragenbogen von 1799 – von der Peripherie, in diesem Fall von den Kantonen Freiburg und Léman aus gesehen – nur ein Teil einer Stapfer-Enquête war, die der Minister der Künste und Wissenschaften seit seinem Amtsantritt lanciert hatte und deren aktivste Protagonisten und wichtigste Nutznießer die kantonalen Verwaltungen waren. Eine solche Feststellung führt nicht nur dazu, die bis heute übliche Darstellung des Ereignisses zu korrigieren. Vielmehr wird es auch darum gehen, einmal mehr Fragen zum Wendepunkt zu stellen, den die kurze Erfahrung der Helvetik bedeutete.

1 Das Waadtländer Vorbild

Kehren wir – als Einstieg, weil es sich dabei um den Ausgangspunkt unserer Untersuchung handelt – zurück in den Februar 1799 und auf die Reaktionen auf den von Minister Stapfer an die Lehrer verschickten Fragebogen in der Provinz. Waadt und Freiburg stehen dabei für deutlich verschiedene Szenarien. Die – dank der bemerkenswerten Edition *stapferenquête.ch* leicht zugänglichen – Zahlen liefern dafür ein erstes Indiz. Von freiburgischer Seite kommt man auf 52, von waadtländischer auf 423 Antworten. Diesen Unterschied kann die jeweilige Zahl der Schulen in den beiden Kantonen nicht ausreichend erklären. Sollte es im Fall Freiburgs etwa mehr oder weniger explizite Anweisungen des Bischofs Jean-Baptiste d’Odet – der später in einem offenen Konflikt mit dem Erziehungsrat stand (Devaud 1905; Savoy 2014) – gegeben haben, eine Umfrage zu boykottieren, die durchgeführt wurde, ohne dass er ein Wort dazu zu sagen hatte? Oder muss man eher die politische Situation im Kanton in Betracht ziehen, die von Aufständen geprägt war, die ein Klima von sehr großer Instabilität schufen (Michaud 1978)? Was soll man umgekehrt von der sehr hohen waadtländischen Beteiligung denken? Muss man darin eine Loyalitätsbekundung für das neue Regime seitens der Behörden eines Kantons sehen, dem die Revolution seine Souveränität gab und die schließlich der flüchtigen helvetischen Regierung mitten im Bürgerkrieg im Herbst 1802 Asyl bieten sollten? Beginnen wir mit dem Kanton Léman. Zuerst setzten dessen Behörden der Zentralregierung unerwartet Widerstand entgegen. Anfangs Februar 1799 schickte Minister Stapfer seinen Fragebogen dem obersten Magistraten des Kantons, dem Regierungsstatthalter Henri Polier (Stapfer 1799a). Statt diesen, wie es sich gehörte, auf dem neuen Dienstweg über die Distriktstatthalter zu befördern, übermittelte Polier ihn der Verwaltungskammer des Léman. Wie andere Statthalter in unterschiedlichen Geschäften agierte er „eher als Interessenvertreter seines Kantons denn als verlängerter Arm der Zentralregierung“ (Fankhauser 1999, 90). Die kantonalen Behörden bildeten eine gemeinsame Front. Denn auch die Verwaltungskammer schickte die Fragen zuhanden der Lehrer nicht an die Distriktstatthalter oder die Nationalagenten: sie ließ sie dem Erziehungsrat zukommen. Dieser befand, dass die von Stapfer vorgesehene Prozedur ihn nicht nur umging, sondern auch ernstlich seine Glaubwürdigkeit bedrohte. Der Erziehungsrat beschwerte sich umgehend beim Minister darüber, wobei er sich überdies darüber beklagte, dass ihm die Initiative der Regierung den Wind aus den Segeln nehme: der Rat war gerade daran, seine eigenen Fragen an die Schulen des Kantons zu formulieren. Er beabsichtigte im Übrigen, diese den Inspektoren zu unterbreiten, deren Antworten „exactes, complètes et fidèles“ seien im Vergleich zu denjenigen der Lehrer, angesichts „l’ignorance et l’incapacité de plusieurs d’entre eux“. Er hatte auch vorgesehen diese Fragenreihe in einem Heft zu drucken und so „grands développements“ zu den Fragen zu erlauben; die Tabelle von Stapfer wurde als „trop circonscrit“ beurteilt (Erziehungsrat Léman 1799a). Der Waadtländer Protest fand seine hauptsächliche Legitimation in einem vom Minister der Künste und Wissenschaften selbst stammenden *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräte* (1799). Gemäß diesen Instruktionen – aus denen das *Bulletin officiel* anfangs Januar umfangreiche Auszüge publizierte (Extraits 1799) – oblag die Zusammenstellung von zusammenfassenden Berichten über den Zustand der Schulen ihres Kantons tatsächlich den Erziehungsräten. Sie sollten sich dabei auf die Berichte der Inspektoren stützen, welche ihre bevorzugten Gesprächspartner aber auch –

da die Räte sie ernannten – ihre Untergebenen waren. Schicke man die Fragen an die Lehrer und verzichte dabei auf die Unterstützung durch die Erziehungsräte (und somit auch diejenige der Inspektoren), wie das Stapfer tun wollte, mache man ihn überflüssig, auch könne er gleich sein Amt niederlegen, wenn das Stapfers Wunsch wäre: eine kaum verhüllte kollektive Rücktrittsdrohung.

Angesichts dieser unerwarteten Opposition – der einzigen auf die er in dieser Angelegenheit gestoßen sei, wie Stapfer den Waadtländern versicherte – versuchte er die Wogen in einem langen Schreiben zu glätten. Darin betonte Stapfer unter anderem, dass es ihm gerade darum gehe, den Weg für die Berichte der Inspektoren zu ebnen. Mit den Antworten der Lehrer für jede Schule in ihrem Distrikt ausgestattet, wären die Inspektoren von Anfang an im Besitz eines Grundgerüsts, das sie selbst nur noch mit den die Lehrer betreffenden Angaben ergänzen müssten. Und danach müssten sie nur noch jedes Quartal die eingetretenen Veränderungen nachführen (Stapfer 1799b).

Der Erziehungsrat des Léman ließ sich nicht völlig überzeugen. Er trat auf den ersten Punkt ein: Nicht seine eigenen Fragen, sondern diejenigen des Ministers sollten den Lehrern zukommen, dies, obwohl Stapfer die Möglichkeit offengelassen hatte, die vom Rat formulierten Fragen nach einem Vergleich mit den seinen zu übernehmen. Dagegen gab der Erziehungsrat in den beiden anderen Streitpunkten nicht nach: Er sollte die Fragereihe schließlich den Inspektoren anvertrauen, die sie den Lehrer übermittelten. Auch das Format eines Hefts, das er sich ausgedacht hatte, behielt er bei.¹ In derselben Sitzung beschloss der Rat, dass die Gehilfen der Inspektoren – wie deren überwiegende Mehrheit – Kirchenmänner sein sollten. Und dies aus den folgenden Gründen:

1° Qu'après avoir examiné attentivement les instructions du Ministre des Arts et Sciences, plusieurs de ses expressions et surtout l'esprit qui y règne ne peut être entendu dans un autre sens que de laisser aux pasteurs l'inspection des écoles de leur paroisse; 2° Que si on consulte le bien des écoles et l'utilité de l'instruction elle ne peut être confiée en de meilleurs mains que celles des pasteurs qui sont connus pour avoir rendu les meilleurs services à la Patrie à cet égard; 3° Que les pasteurs sont déjà chargés de l'instruction religieuse et morale fondement de toute bonne éducation, les autres parties de l'instruction ne pouvant pas être séparées ou du moins très difficilement, tout ce qui concerne l'éducation doit être remis entre les mêmes mains; 4° Que le vœu des communes tend généralement pour ne pas dire universellement à ce que l'instruction de leurs enfants soit toujours sous surveillance des pasteurs dont ils ont eu tant de sujets de se louer à cet égard; 5° Qu'enfin le Conseil a appris que dans les autres cantons le choix des aides est généralement tombé sur les pasteurs de chaque paroisse (Erziehungsrat Léman 1799b).

Somit war es im Kanton Léman die Geistlichkeit, die darüber wachte, dass Stapfers Fragebogen von den Lehrern ausgefüllt wurde. Die Pfarrer, die sich der Revolution, abgesehen von einigen Ausnahmenscheinungen wie Daniel-Alexandre Chavannes, eher spät angeschlossen hatten, waren von der provisorischen Waadtländer Regierung bereits Mitte Februar 1798 erfolgreich für die Annahme der neuen helvetischen Verfassung in Anspruch genommen worden, für die sie in den Gemeindekirchen die Abstimmung organisierten. Ohne die Pfarrer wäre die Verfassung nicht angenommen worden (Tosato-Rigo 2011). In einem Moment, als die lokale Verwaltung ziemlich erschüttert war und die neuen Nationalagenten überlastet, ohne aber je bezahlt worden zu sein (vgl.

¹ Deshalb waren die auf Anordnung des Erziehungsrats für die drei französischsprachigen Kantone gedruckten Fragebogen großformatiger als die in den deutschsprachigen Kantonen verteilten.

Réclamation 1799/2005), war die durch die Geistlichkeit garantierte Erschließung des Territoriums entscheidend. Sie genossen eine gewisse Autorität bei den Lehrern und übten sogar eine gewisse Macht über diese aus, weil sie weiterhin eine Schlüsselstellung bei ihrer Nomination einnahmen. Davon abgesehen, dass sie die Schule gut kannten, stellten die Pfarrer die Verteilung der Stapfer-Fragebögen sicher und trugen erheblich zur reichlichen Ernte im Léman bei – nämlich insgesamt 438 Angaben über Schullehrer und -lehrerinnen sowie den 465 Schulen, welche diese leiteten. Nur eine Handvoll Gemeinden fehlten (Panchaud 1952, 10).

2 Verwirrung in Freiburg

Spielte der Léman die Rolle des Musterschülers, so sah es in Freiburg ganz anders aus. Dabei hatte dort mit dem auf den 8. März 1799 datierten Versand der Fragen Stapfers an die Distriktstatthalter durch den Regierungsstatthalter Jean-François Déglise alles gut angefangen und der neue Dienstweg war größtmöglich respektiert worden. Dabei forderte Déglise die Unterstatthalter auf, die Fragebogen an alle Schulmeister in ihrem Distrikt weiterzuleiten und sie ihm in den nächsten 15 Tage zurückzuschicken (Regierungsstatthalter Freiburg 1799). Was geschah danach? Nur mit Recherchen in den Gemeinearchiven wäre es – vielleicht – möglich, dies festzustellen. Alles scheint aber darauf hinzudeuten, dass die Dinge stecken blieben. Jedenfalls gab der Regierungsstatthalter über ein Jahr später gegenüber dem Minister der Künste und Wissenschaften zu, dass er sowohl die an die Kirchenbehörden geschickten Fragen („Pfarr-Enquête“) als auch diejenigen, auf welche die Lehrer antworten sollten, aus den Augen verloren hatte.

Au sujet des questions à faire aux curés et maîtres d'écoles. Citoyen Ministre! J'avais en effet reçu dans le courant de février de l'année dernière des questions imprimées aux curés et maîtres d'école et je les avais de suite fait passer à leur destination par la voie des sous-préfets. Plusieurs d'entre eux n'y répondirent pas. Les réponses qui me parvinrent des curés furent envoyées à la Chambre administrative, et celles des maîtres d'école au Conseil d'éducation, pour que ces deux corps vous les fassent parvenir accompagnées de leurs réflexions. Je vais leur rappeler cet objet et les inviter à vous envoyer cette collection, que je pense très incomplète (Regierungsstatthalter Freiburg 1800).

Auf Drängen des Regierungsstatthalters reichte der offensichtlich über eine gewisse Anzahl Antworten von Lehrern verfügende Erziehungsrat Mitte Oktober 1800 einen von seinem Vizepräsidenten, dem Chorherrn Fontaine, redigierten, zusammenfassenden Bericht ein. Es handelt sich dabei um eine sehr allgemein gehaltene Skizze des Zustands der Schulen, die in vier Kategorien eingeteilt wurden, je nachdem ob sie sich in den Städten, den früher bernischen oder als Gemeine Herrschaften mit Bern verwalteten Vogteien (Payerne, Avenches, Murten), im welschen oder im deutschen Teil des Kantons befanden. Einleitend erklärte der Chorherr die Verspätung seiner Sendung. Antworten der Lehrer seien demnach auf drei verschiedene Amtsstellen verteilt worden – diejenigen der Verwaltungskammer, des Regierungsstatthalters und des Erziehungsrats – bevor sie „oubliées ou même mises de côté“. Die „préparatifs de la guerre“, die „insurrections“ des Jahres 1799 und schließlich die von den verschiedenen „malheurs“, denen die Republik zum Opfer gefallen sei, habe Mutlosigkeit verursacht und dazu beigetragen, diese Verspätung zu erklären. Offensichtlich in der Hoffnung, dass die Zusammenstellung, die er ihm schickte, den Minister zufriedenstellen würde, ließ der Chorherr kein

Argument aus, um ihn davon zu überzeugen, dass es für die helvetische Regierung nutzlos sei, in den Besitz der Originale zu gelangen.

Il vous importerait au reste très peu de les avoir à présent dans tous leurs détails, vu que 1° une bonne partie des régents ne sont plus les mêmes, 2° puisque tous les salaires des régents de notre canton proviennent non de quelques fondations, mais de la bonne volonté et de la cotisation arbitraire des communes qui les augmentent ou les diminuent à bon plaisir (Résumé 1800).

Das Plädoyer war vergeblich. Stapfers Nachfolger, Melchior Mohr, wiederholte offensichtlich dem Regierungsstatthalter gegenüber seinen Wunsch, die Originale der Antworten der Lehrer zu erhalten, denn im Januar 1801 bemühte sich der Regierungsstatthalter erneut, das Problem zu erklären. Ein Teil der Antworten der Lehrer über den Zustand der Schulen sei direkt an ihn adressiert worden, ein anderer dagegen an die Verwaltungskammer, was von vorneherein eine gewisse Verwirrung geschaffen habe. Ohne Angst davor, sich selbst zu widersprechen, präzisierte der Regierungsstatthalter, er habe darauf die Antworten, die er erhalten habe, der Verwaltungskammer übermittelt – in seinem vorangegangenen Schreiben hatte er den Erziehungsrat erwähnt – damit diese sie mit ihren Überlegungen ergänze: Die Kammer habe sie schließlich verlegt (Regierungsstatthalter Freiburg 1801). Als letzten Ausweg schlug der Statthalter dem Minister vor, alles von Grund auf neu zu beginnen und die Ausführung der Operation dem Erziehungsrat anzuvertrauen. Wir haben bis jetzt keinen Hinweis darauf gefunden, dass dieses Schreiben Folgen hatte.

Die Schwierigkeiten, auf die der Regierungsstatthalter besonders beim Verteilen und Sammeln der an die Lehrer gerichteten Fragereihe gestoßen war, können mit dem damaligen politischen Klima in Verbindung gebracht werden. Das Milizorganisationsgesetz vom 13. Dezember 1798 drängte viele Gemeinden im deutschsprachigen Teil des Kantons dazu, Widerstand zu leisten, der im März 1799 die Form regelrechter Aufstände annahm (Michaud 1978, 265ff.). Zwar beschränkten sich die bewaffneten Revolten auf den Sensebezirk und die Region Murten, doch im Lauf des Sommers 1799, während des Vormarschs der österreichischen Truppen in der Schweiz, erfassten die Proteste auch die französischsprachige Landschaft. In mehreren Gemeinden fiel die Periode der Lancierung des Stapfer-Fragebogens somit mit einer Reduktion und bisweilen sogar einer Einstellung der Tätigkeit der helvetischen Regierung zusammen. Die Vertreter der Republik, namentlich die Nationalagenten, wurden häufig von den Aufständischen, an deren Spitze bisweilen Lehrer standen, gezwungen, ihre Dörfer zu verlassen (ebd., 280).

3 Im Schatten geblieben: Die Freiburger Umfrage über die Schulen von 1798

Im Staatsarchiv Freiburg sind allerdings zahlreiche Antworten über den Stand der Schulen aus dem Jahr 1798 überliefert. Diese der Forschung meist entweder unbekannt (vgl. Scherwey 1943; Portmann-Tinguely 1998, 166) oder als Zusammenfassung der von den Lehrern 1799 gegebenen Antworten präsentierten (Foerster 1998, 63; Brühwiler 2014, 123f.) Berichte über den „états des écoles“ sind teils in der Korrespondenz des Erziehungsrats, teils mit den 1799 eingegangenen Antworten der Lehrer abgelegt (vgl. Tab. 1), was die Verwechslungen erklärt.

Tab. 1 Berichte zum Zustand der Schulen, Freiburg 1798 (Staatsarchiv Freiburg)

	24. Juli 1798	Jean Gross (Pfarrer von Giffers)	H 437.3
		Jacques Brühlart (Pfarrer von Marly)	H 437.3
	25. Juli 1798	Joseph Zurkinden (Pfarrer von Plaffeien)	H 437.3
Etat précis autant que possible de l'école du Pasquier au district de Gruyère			H 437.7
Réponse de la commune d'Enney aux questions, qui viennent de lui être proposées, concernant les écoles, par le citoyen Castella sous-préfet de Gruyère	22. Juli 1798	Desroches (Nationalagent von Enney)	H 437.7
	2. August 1798	Bailly (Nationalagent von Montbovon)	H 437.7
	3. August 1798	François Ecoffey (Nationalagent von Villars-sous-Mont)	H 437.7
Tableau général des écoles publiques Rière le district de Bulle	17. August 1798	Ardieu (Distriktstatthalter)	H 437.9
	[6. August 1798]	Georges Endrion (Distriktstatthalter von Estavayer)	H 437.13
	[24. August 1798]	Wicky (Distriktstatthalter von Romont)	H 437.15
Mémoire en réponse à la lettre de la Chambre administrative du 13 juillet 1798. Concernant les régents	28. Juli 1798	Comte (Distriktstatthalter von Payerne)	H 437.18
Réponses du citoyen curé et doyen de Villarepos à l'adresse de la Chambre administrative de Fribourg au citoyen Bonjour sous[-]préfet d'Avanche		Rodolphe-Joseph Egger (Pfarrer und Dekan)	H 437.20
Réponses du pasteur de Domdidier aux questions faites par le sous-préfet du district d'Avenches	20. Juli 1798	Eustache Gilliard (Pfarrer von Domdidier)	H 437.20
Réponse du citoyen Besançon pasteur de la paroisse de Montet et Cudrefin, sur les questions qui lui ont été faites par le citoyen Bonjour sous-préfet d'Avenches, d'ordre de la chambre administrative de Fribourg, relativement aux écoles de dite paroisse	29. Juli 1798	Besançon (Pfarrer von Montet und Cudrefin)	H 437.20
	18. Juli 1798	Tavel (Pfarrer von Cotterd-Salavaux)	H 437.20
	19. Juli 1798	Pierre-Joseph Schueler (Pfarrer von St-Aubin)	H 437.20
Réponses aux questions adressées par la Chambre administrative de Fribourg au sujet des écoles	20. Juli 1798	Miéville (Pfarrer von Villars-le-Grand)	H 437.20
	20. Juli 1798	Henri-Joseph Cantin (Pfarrer von Carignan)	H 437.20
Réponse aux questions qui me sont adressées		Pfarrer von Merlach	H 437.23

Es weist allerdings alles darauf hin, dass sie ein kohärentes Ganzes bilden, das 1798 entstand. Auf unterschiedliche Weise beziehen sie sich nämlich auf sieben Fragen, die

Mitte Juli 1798 von der Verwaltungskammer den Distriktstatthaltern des Kantons übermittelt wurden:

1° Combien existe-t-il de régents dans votre district? 2° Dans quel rapport sont-ils avec la population, c'est-à-dire sont-ils chargés de peu ou de beaucoup d'écoliers? 3° Quelles sont leurs fonctions soit l'objet des instructions qu'ils donnent? 4° Tiennent-ils l'école pendant toute l'année, ou seulement une partie de l'année? et au dernier cas, quels mois? 5° Qui est-ce qui les surveille? 6° Par qui sont-ils salariés? 7° En quoi consiste leur salaire? (Verwaltungskammer Freiburg 1798).

Fern davon, eine spontane Initiative, eine Art „Vor-Stapfer“ zu sein, beantwortete der Fragebogen der Verwaltungskammer eine vom 9. Juli 1798 datierte Anfrage Stapfers, die sie und auch die Verwaltungskammer des Léman bat, ihm „aussitôt que possible, les rapports imprimés ou des renseignements manuscrits“ über den Zustand ihrer „institutions élémentaires littéraires et religieuses, telles qu'elle existaient au commencement de notre révolution“ zu übermitteln (Minister 1798).

Die im Staatsarchiv des Kantons Freiburg wiederentdeckten Dokumente erlauben es, die Teilnahme von mindestens neun von zwölf Distrikten an dieser ersten Umfrage zu belegen. Nur Rue, Schmitten und La Roche fehlen. Für den letzteren Distrikt weist das Register des Unterstatthalters Louis Paradis darauf hin, dass dieser zwar anscheinend der kantonalen Exekutive nichts übermitteln konnte, dies aber nicht darauf zurückzuführen war, dass er es nicht versucht hätte. Paradis versuchte sogar, sich der Mitarbeit der Nationalagenten zu versichern, indem er auf Vorbilder und auf horizontale Kommunikationswege setzte: Nach einer Ermahnung des Regierungsstatthalters im August 1798 beauftragte Paradis drei Agenten – die von Hauteville, Treyvaux und Praroman –, die Verordnungen der Verwaltungskammer zuerst in ihrer eigenen Gemeinde publizieren zu lassen und sie danach den Agenten der benachbarten Gemeinden zu übergeben (Register Distrikt La Roche 1798) – offensichtlich ohne Erfolg.

Die Ergebnisse der Sammlung im Sommer 1798 stellen kein einheitliches Gesamtbild dar, wobei unklar ist, ob einige Antworten von Anfang an fehlten oder später nicht aufbewahrt wurden. Es ist bisher unmöglich, dies klar zu entscheiden. Immerhin fällt auf, dass unter den eingegangenen Antworten nur drei von deutschsprachigen Schulen stammen (Giffers, St. Silvester, Plaffeien). Johann Scherwey, der für seine Dissertation mehrere Pfarreiarchive ausgewertet hat, fand nicht mehr davon (Scherwey 1943, 34f.). Könnte die Verwaltung wirklich so wichtige Pfarreien wie Düdingen, Tavel, Plasselb, Übersdorf oder Jaun vergessen haben? Verweigerten diese die Teilnahme oder gingen ihre Antworten verloren? Es ist unmöglich, eine Liste der fehlenden Antworten – zu denen auch diejenigen der Stadt Freiburg gehören – zusammenzustellen. Grund dafür ist nicht nur, dass die Dokumente über verschiedene Archivbestände verstreut sind, sondern auch, dass sie im Register der Verwaltungskammer (StAF, H 50) nicht systematisch erfasst wurden. Auf alle Fälle enthalten die 19 Antworten aus dem Jahr 1798 Auskünfte über 128 Gemeinden und 114 Schulmeister (vgl. Tab. 2).

Tab. 2 In den Berichten erwähnte Orte, Freiburg 1798 (Staatsarchiv Freiburg)

Distrikt	Gemeinde/Kirchgemeinde	Signatur Bericht	Signatur Registereintrag
Avenches	Champmartin, Cudrefin, Cotterd-Salavaux, Delley, Domdidier, Gletterens, Les Friques, Montet, Mur, Portalban ² , St-Aubin, Vallamand-dessus, Villarepos, Villars-le-Grand	H 437.20	H 50
Bulle	Avry-devant-Pont, Bulle, Echarlens, La Tour-de-Trême, Marsens, Morlon, Riaz, Sales, Sorens, Vaulruz, Vuadens, Vuippens	H 437.9	in den Registern der Verwaltungskammer nicht erwähnt
Châtel-St-Denis	[Keine gemeindespezifischen Angaben] ³	nicht gefunden	H 50
Estavayer	Aumont & Granges-de-Vesin, Bussy, Chatillon, Cheyres, Cugy, Estavayer-le-Lac, Fétigny, Font, Forel et Autavaux, Ménonières, Montbrelloz, Montet, Murist, Nuvilly, Rueyres-les-Prés, Sassel, Surpierre, Vesin, Vuissens	H 437.17	H 50
Freiburg	Giffers, Marly, Plaffeien, St. Silvester ⁴	H 437.3	in den Registern der Verwaltungskammer nicht erwähnt
Greyerz	Enney, Le Paquier, Montbovon, Villars-sous-Mont	H 437.7	H 50
Murten	[Courlevon ⁵], Gurwolf, Merlach, [keine Angaben zu den übrigen Gemeinden ⁶]	H 437.23	H 50 H 30.1, 31
Payerne	Chevroul, Corcelles, Grandcour, Léchelles & Chandon, Lentigny, Mannens, Middles & Torny-Pittet, Missy, Montagny, Payerne, Ponthaux, Préz & Noréaz & Corserey, Torny-le-Grand, Trey & Granges-sous-Trey, Vallon, Villages d'en haut	H 437.18	H 50
Romont	Autigny & Chénens & Cottens, Berlens, Billens & Arruffens & Hennens, Châtonnaye, Chavannes-les-Forts, Estavayer-le-Gibloux & Ruyeres-St-Laurent & Villarlod, Villarsel, Farvagny-le-Grand & Farvagny-le-Petit & Rossens & Posat & Grenilles, Grangettes, Le Châtelard, Massonnens & Ferlens, Mézières, Orsonnens & Villarsviriaux & Villargiroud & Chavannes-sous-Orsonnens, Romont, Siviriez & Villaranon & Le Saulgy, Villaraboud, Villarimboud & Macconnens, Villaz-St-Pierre & Fuyens & Lussy, Vuisternens-devant-Pont, Vuisternens-devant-Romont & Villariaz & Neirigue & Estévenens & La Magne	H 437.15	H 50

² Die Schule der Gemeinde Portalban wird in zwei verschiedenen Berichten erwähnt (Carignan, St-Aubin).

³ Das Register der bei der Verwaltungskammer eingehenden Korrespondenz erwähnt den Empfang eines Dokuments *Au sujet de l'instruction publique et l'état des écoles*, das vom Distriktstatthalter von Châtel-St-Denis mit Datum vom 3. August 1798 weitergeleitet worden sei (vgl. StAF, H 50). In den Dossiers zum Distrikt Châtel-St-Denis im Archiv des Erziehungsrats findet sich allerdings keine derartige Antwort (vgl. StAF, H 437.10-11).

⁴ Die Berichte der Pfarrer Groos (Giffers, St. Silvester) und Zurkinden (Plaffeien) sind die einzigen auf Deutsch verfassten Antworten, die wir gefunden haben (vgl. StAF, H 437.3).

⁵ Die Schule von Courlevon wird nur in der Antwort des Pfarrers von Merlach erwähnt, wir verfügen jedoch über keine Informationen über sie, ausser dass sie unter der Aufsicht des deutschsprachigen Pfarrers von Murten stand (vgl. StAF, H 437.23).

⁶ Am 31. Juli 1798 schickte der Distriktstatthalter von Murten der Verwaltungskammer mehrere von den Pfarrern verfasste Berichte über die Dorfschulen. Im Rahmen unserer Recherchen konnten wir nur denjenigen des Pfarrers von Merlach (Courlevon, Merlach, Gurwolf) finden (vgl. StAF, H 30.1, 31).

Um die verlangten Informationen zusammenzustellen, stützten sich die Distriktstatthalter bisweilen auf die neue Verwaltung, indem sie die Nationalagenten einsetzten, aber weit häufiger auf die Pfarrer. Während einige von ihnen Angaben in der Form weiterleiteten, in der sie diese erhalten hatten, erstellten andere einen eigenen Bericht oder auch eine Zusammenfassung ohne dabei systematisch die Herkunft ihrer Informationen anzugeben. Es gilt zudem festzuhalten, dass kein einziger Lehrer direkt an der Umfrage teilnahm und dass sie nur in wenigen Schulberichten erwähnt werden.

Zwar entfernte sich keiner der Autoren von den sieben von der Verwaltungskammer vorgeschriebenen Fragen, doch die Form ihrer Antworten variierte stark. Jeder steuerte seine persönliche Note dazu bei. So war, um nur einige Beispiele zu nennen, die Antwort des Pfarrers Brülhart von Marly ein Muster an Prägnanz (für die Signaturen vgl. Tab. 1). Dies gilt genauso für diejenige des Pfarrers Gilliard aus Domdidier, der allerdings seinem Bericht Informationen über die Anzahl Häuser in jedem Weiler seiner Pfarrei beifügte. Andere ergänzten ihre Antwort mit Verbesserungsvorschlägen, so etwa der Pfarrer von Montet, Besançon, der den Rat gab, „faire repasser en été les tâches apprises l’hiver précédent“. Wieder andere versuchten die Verwaltung für die Frage der Lehrerlöhne zu sensibilisieren, etwa der Pfarrer Kantin aus Carignan, der bemerkte, dass die Schulmeister der Gemeinde ihre Aufgabe „très mal“ erledigten, da sie „n’étant pas assez payés“.

Auch in den zusammenfassenden Berichten herrschte eine große Vielfalt. Derjenige des Distriktstatthalters von Payerne, Comte, hatte die Form eines zusammenhängenden Textes, in dem er auf die sieben Fragen antwortete und dabei alle Schulen seines Distrikts berücksichtigte. Er ging weit ausführlicher auf die finanziellen Fragen und die Beschreibung der Schulen in der Stadt ein, als auf die kleinen Gemeindeschulen. Der Distriktstatthalter von Estavayer, Endrion, antwortete seinerseits für seinen Distrikt mit einer nur wenig detaillierten Tabelle. Der Distriktstatthalter von Romont, Wicky, ging umgekehrt so weit, seine Angaben in Unterkategorien zu gliedern, die es beispielsweise im Kapitel zur Entlohnung der Lehrer ermöglichen, festzustellen, was davon jeweils in Bargeld, Getreide oder in anderer Form ausbezahlt wurde. Seine zusammenfassende Tabelle, die rund 24 Schulmeister und Lehrerinnen erfasst, ist heute einer der vollständigsten für diese Zeit über den Kanton Freiburg verfügbaren Überblicke. Allerdings sollte der Distriktstatthalter sechs Wochen brauchen, bis er seine anspruchsvolle Arbeit der Verwaltungskammer schicken konnte. Im Endeffekt schließen die Antworten von 1798, indem sie eine höhere Anzahl Lehrer und Schulen im Kanton dokumentieren als die Antworten auf den Fragebogen von 1799, zweifellos eine Lücke (vgl. Abb. 1). Für die hier verfolgte Fragestellung besonders wichtig ist, dass sie von einer systematischen Informationskampagne über die Schulen zeugen, die auf kantonaler Ebene auf Anweisung des Zentrums umgesetzt wurde.

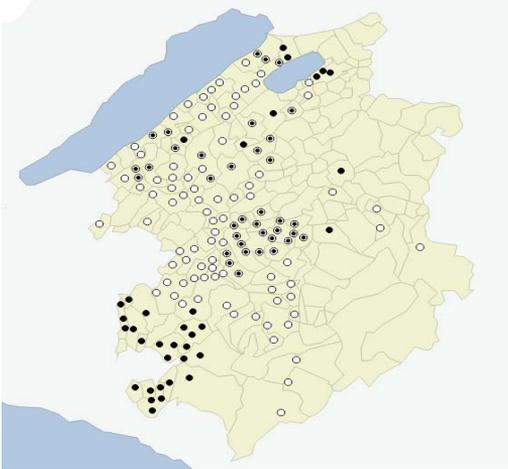


Abb. 1: In den Berichten über den Zustand der Schulen erwähnte Orte, Freiburg 1798 (weiß) und 1799 (schwarz)

4 Verschwunden: die Umfrage von 1798 im Kanton Léman

Das Bestehen der Umfrage von 1798 in Freiburg wirft Fragen auf: Handelte es sich um eine isolierte Reaktion auf den ersten Aufruf Stapfers zur Information über die Schulen? Die Antwort liefert ein Vergleich mit dem Kanton Léman. Sie ist klar negativ. Tatsächlich finden sich auch im Kanton Léman Spuren einer parallelen Informationsammlung, die auf dieselbe Anfrage Stapfers Bezug nahm. Ihre Ergebnisse sind noch schwieriger auszuwerten als im Fall von Freiburg, da die Originaldokumente verschwunden sind.

Die Freiburger Verwaltungskammer hatte nach dem Aufruf Stapfers sieben Fragen über die Schulen an die Distriktstatthalter des Kantons gerichtet. Diejenige des Léman publizierte ihrerseits im *Bulletin officiel* einen Aufruf an „toutes les villes et communes“, um gemäß dem Wunsch des Ministers Auskünfte über die Schulen zu erhalten (Journal 1798). Indem die Verwaltungskammer darauf verzichtete, präzise Fragen zu stellen, behielt sich die kantonale Verwaltung die Auswahl und die Gestaltung der gesammelten Informationen vor. Nachdem ihr drei Monate später nur rund vierzig Antworten zugekommen waren, änderte sie die Methode und beschritt nun den Weg über die Distriktstatthalter. Am 15. Oktober 1798 richtete sie an diese ein Kreisschreiben, das erklärte:

Vous êtes invités à nous procurer par le moyen de vos agents l'état exact et détaillé des établissements d'instruction publique et surtout des finances qui les alimentent dans toutes les communes de votre district. Vous ordonnerez qu'on distingue avec soin les fonds accordés par le cidevant gouvernement d'avec ceux fournis par les communes, autres sociétés, ou individus (Verwaltungskammer Léman 1798a).

Dieses Vorgehen brachte der Verwaltungskammer neue Antworten (vgl. Tab. 3), sie zu quantifizieren ist allerdings wegen fehlender Register mancher Distriktstatthalter unmöglich.

Tab. 3 (Kirch-)Gemeinden und Bezirke, die der Volkskammer des Kantons Léman 1798 Berichte über die Schulen zustellten (Archives cantonales vaudoises)

Aigle	Aigle, Bex ⁷ , Noville, Rennaz, Villeneuve	H 122, Band 3, 30 (Bex wird in der Korrespondenz der Verwaltungskammer nicht erwähnt)
Aubonne	Aubonne, Aubonne (Distrikt) [keine gemeindefestzifischen Angaben ⁸], Bussy & Chardonney, Montherod & Pizy	H 122, Band 3, 30 (Gemeinde Aubonne) und ACV, H 113, Nr. 7, 31. Oktober 1798, 12 (Rest des Distrikts)
Cossonay	Cossonay, Lussery	H 122, Band 3, 30
Echallens	Assens (katholische Schule), Bottens (reformierte Schule), Cheseaux-sur-Lausanne, Goumoens-la-Ville, Malapalud, St-Barthélémy & Brétigny	H 122, Band 3, 30
Lausanne	Belmont-sur-Lausanne, Lausanne (Distrikt) [keine gemeindefestzifischen Angaben ⁹]	H 122, Band 3, 30 (Belmont) und H 96, 363 (Rest des Distrikts)
Morges	Bussigny-près-Lausanne, Crissier, Morges, Villars-Ste-Croix	H 122, Band 3, 30
Moudon	Corrençon, Hermenches, Moudon, Prévonnoloup, Rossens & Sédeilles, Villarzel	H 122, Band 3, 30
Nyon	Gingins, Gland, Nyon	H 122, Band 3, 30
Orbe	Vallorbe	H 122, Band 3, 30
Rolle	Perroy, Rolle	H 122, Band 3, 30
Vevey	Blonay, Chardonne & Jogny, Châtelard, Corsier-sur-Vevey & Corseaux, La Tour de Peilz, Les Planches, St-Légier & La Chiésaz, Vevey ¹⁰ , Veytaux	H 122, Band 3, 30 (La Tour de Peilz) und H 104, 30. Oktober 1798 (Rest des Distrikts)
Yverdon	Arrissoules & Rovray, Correvon, Montagny-près-Yverdon, Yverdon	H 122, Band 3, 30

Von den Antworten, die 1798 bei der Verwaltungskammer des Léman eingingen, haben wir bisher nur ein Exemplar gefunden, bei dem es sich zudem um eine Kopie handelt, den *Etat des établissements d'instruction de la commune de Bex* (ACV, P Veillon, C 2/10). Aus dieser, auf den 30. Oktober 1798 datierten Antwort, die sich explizit auf eine Ermahnung des Distriktstatthalters von Aigle von Mitte Oktober bezieht und die von der

⁷ Eine Kopie der Antwort der Gemeinde Bex befindet sich im ACV (P Veillon, C 2/10).

⁸ Am 30. Oktober 1798 schickte der Distriktstatthalter von Aubonne der Verwaltung „un état détaillé des établissements d'instruction publique des communes de son district“, bei dem es allerdings unmöglich ist, mit Sicherheit die Namen der erfassten Gemeinden festzustellen. Dennoch erwähnt er die zwei Schulen seines Distrikts, in denen Kinder aus mehreren Gemeinden unterrichtet wurden, nämlich diejenigen von Montherod und Pizy und von Bussy und Chardonney (ACV, H 113, Nr. 7, 31. Oktober 1798, 12).

⁹ Zwölf Berichte wurden der Verwaltung am 6. November 1798 vom Distriktstatthalter von Lausanne geschickt. Das Buch des Distriktstatthalters ermöglicht es nicht, die Gemeinden zu identifizieren, die effektiv auf seine Frage antworteten; allerdings weiss man, dass der Diakon Bugnion den Auftrag erhalten hatte, einen solchen Bericht über die Schulen der Gemeinde Lausanne zu verfassen (24. Oktober 1798) und dass die Nationalagenten von Jouxten und Mézery (24. Oktober 1798), sowie von Pully (31. Oktober 1798) ermahnt wurden, ihren entsprechenden Verpflichtungen nachzukommen (ACV, H 96, 332-334, 348-350).

¹⁰ Gemäss dem Distriktstatthalter hatte die Gemeinde Vevey einen durch den Pfarrer Morin verfassten, sehr ausführlichen Bericht über ihre Schule an die Verwaltung geschickt (ACV, H 104, 30. Oktober 1798).

Verwaltungskammer verlangen Antworten liefert, ist zu entnehmen, dass es im Hauptort der Gemeinde zwei Schulen gab – je eine für Knaben und für Mädchen – nebst den vier gemischten Schulen in den angrenzenden Weilern. Sie gibt zudem Auskunft über die für die Schulen bestimmten Gemeindemittel, die finanzielle Beteiligung des ehemaligen Souveräns, sowie auch die einzelnen Besoldungen jedes Lehrers. Diese Informationen sind auch darum so interessant, weil für die sechs Gemeindeschulen von Bex keine einzige Antwort auf die Umfrage von 1799 vorliegt. Dazu kommt der intrinsische Wert des Dokuments, das im Archivbestand des Nationalagenten Veillon erhalten blieb: Es handelt sich um das einzige Zeugnis eines verschwundenen Quellenkorpus.

Was also ist mit den Originalen der Umfrage von 1798 zu den Schulen im Léman geschehen? Mitte Dezember 1798 übergab die Verwaltungskammer ganz einfach „au citoyens notaire et commissaire Bourillon¹¹ le paquet composé des réponses qu’ont données les communautés du canton concernant les établissements d’instruction publique“ (Verwaltungskammer Léman 1798b). Der Notar erhielt den Auftrag, auf Grundlage dieses Materials einen Bericht über die finanzielle Situation der Schulen des Kantons per Distrikt zu erarbeiten. Hat Bourillon nach Abschluss seiner Arbeit der Verwaltungskammer die Antworten der Umfrage von 1798 zurückgegeben, wie er es hätte tun sollen? Man weiß es nicht, aber bisher verliert sich die Spur dieser Dokumente bei ihm. Dies ist umso bedauerlicher, da einige Distriktstatthalter sich auf die finanzielle Frage beschränkten oder wie derjenige von Vevey (Circulaire Vevey 1798) sich damit begnügten, den Wunsch der Verwaltungskammer in allgemeiner Form weiterzuleiten, während andere eine große Auswahl von Fragen aufgeführt hatten. So hatte beispielsweise der Distriktstatthalter von Lausanne eine Serie von acht Fragen betreffend die Anzahl der bestehenden Schulen, die Dauer des Unterrichts (in Tagen und Stunden), die Anzahl der Schüler oder die unterrichteten Inhalte ausgearbeitet. Auch hier gingen die Fragen zur Finanzierung der Schule über die Fragen der Verwaltungskammer hinaus, indem sie sich namentlich für die finanzielle Beteiligung der Eltern interessierten (Circulaire Lausanne 1798).

5 Information, Wissen und Macht

Dank dem Wechsel des Blickwinkels weg vom Zentrum hin zur Peripherie drängt sich folgende Feststellung auf: In der Peripherie fand sich eine sehr hohe Bereitschaft, auf den Aufruf des Ministers zu reagieren. Zudem kann ihr nicht ein gewisser Initiativegeist abgesprochen werden. Hinter der Fassade einer fruchtbaren Zusammenarbeit standen Zentrum und Peripherie in Konkurrenz über den Informationszugang. Wer „Information“ sagt, spricht, wie neue Forschungen im Anschluss an die informationswissenschaftliche Literatur gezeigt haben (Holenstein 2014; Brendecke 2008), von einfachen Angaben, von einem Rohmaterial, das man vom Begriff „Wissen“, der eine Verarbeitung der Information impliziert, klar unterscheiden muss. Gerade diese Wissensproduktion war es, die sich sowohl der Minister Stapfer als auch die freiburgischen und waadtländischen Kantonsregierungen selbst vorbehalten wollten. Faktisch übermittelten die Verwaltungskammern von Freiburg und des Kantons Léman dem Minister für Künste und Wissenschaften so gut wie nie Informationen im obigen Sinn, sondern nur bearbeitete, trans-

¹¹ Es handelt sich wahrscheinlich um Isaac-Louis-Gabriel Bourillon, Notar in Lausanne (ACV, Registre du notaire Bourillon, 1. Januar 1788-31. Dezember 1803, Dg 39/1).

formierte Daten. Die einzigen Originaldokumente, die 1798 massenhaft in Aarau eintrafen, waren Reformprojekte für das Schulwesen, mit anderen Worten, direkt an den Gesetzgeber gerichtete Botschaften. Und noch da fand es die Verwaltungskammer des Léman, als sie die bei ihr als Reaktion auf den Aufruf Stapfers vom Juli eingegangenen Projekte am 11. August 1798 weiterleitete, notwendig, diesen eine von Professor Pichard erarbeitete Zusammenfassung beizulegen. Dagegen behielt die Waadtländer Exekutive die – später dem Notar Bourillon anvertrauten – Antworten der Gemeinden in ihrem Besitz. Dies geschah in der erklärten Absicht, dem Minister, „aussitôt qu’il sera terminé un tableau des établissements d’éducation dans nos principales communes, des études qui s’y font et des ressources financières qui alimentent ces instituts” (Verwaltungskammer Léman 1798c) zu übermitteln und somit ein Wissen über die Schule, dessen Produzent und Träger sie selbst war. Dieser Konkurrenzkampf um die Verarbeitung der Information wurde noch sichtbarer, als die Verwaltungskammer des Léman Mitte Mai 1799 Stapfer die von Notar Bourillon für den Distrikt Orbe zusammengestellte Tabelle zustellte. Obschon er der Verwaltungskammer für die Sendung dankte, stellte der Minister auch folgendes klar:

A l’avenir, vous voudrez bien m’envoyer simplement les réponses que vous recevrez à ce sujet et les autres éléments indispensables. Les travaux seront rédigés dans mon bureau, de cette manière l’ensemble sera plus uniforme et du temps et des frais seront épargnés (Stapfer 1799c).¹²

Die Tatsache, dass die Antworten der Lehrer des Jahres 1799 in den Freiburger Archiven aufbewahrt wurden, stellt ein weiteres Zeugnis dieses Machtkampfs dar. Der Chorherr Fontaine hatte dem Minister der Künste und Wissenschaften in der Zusammenfassung seines *Résumé général sur les écoles de Fribourg* erklärt, dass ein Teil der Antworten sich in seinem Büro befände, er könne ihm diese, falls nötig, schicken. Wenn er dies nicht tat, so war dies zweifellos nicht nur auf ihre beschränkte Zahl, sondern auch darauf zurückzuführen, dass solche Informationen für den Erziehungsrat unentbehrlich waren, um in Kenntnis der Sachlage in die Angelegenheiten der kommunalen Schulen intervenieren zu können.

Die weiter oben erwähnte Kraftprobe zwischen Stapfer und dem Erziehungsrat des Léman vom Februar 1799 war ähnlich gelagert. Angesichts des Widerstands, den ihm die Waadtländer entgegensetzten, ging der Minister soweit, zu akzeptieren, dass der Erziehungsrat seine eigenen, an die Lehrer gerichteten Fragen beibehalten konnte. Dagegen gab er bei den Originalen nicht nach: „On m’a représenté”, erklärte Stapfer den Waadtländern, „qu’afin de rassembler des notions de détail plus précises et qu’il importe souvent de consulter dans ces temps fertiles en difficultés de tout genre, il serait avantageux que les originaux soient consignés dans les archives ministérielles” (Stapfer 1799d). Der Minister ordnete an, dass die Fragen „soient imprimées le plus tôt possible et envoyés aux instituteurs par le canal des agents” (Stapfer 1799e).

Der Waadtländer Erziehungsrat seinerseits war schließlich bereit, auf seinen Fragebogen zu verzichten, nicht aber auf seine Rolle in der Aktion. Seine entsprechende Entscheidung machte er zum Gegenstand eines regierungsmäßig abgefassten „arrêté”, der in ordnungsgemäßer Form in sein Register eingetragen wurde: „Ce cahier de questions

¹² Die Tabelle wird unter der Signatur BAR, BO 1000/1483, Nr. 1440, 62 aufbewahrt. Panchaud (1962, 302), der sie untersucht hat, unterstreicht die Genauigkeit der Tabelle, wobei er sich fragt, woher ihr Autor seine Informationen beziehen konnte.

adressées aux instituteurs des écoles leur sera envoyé par le canal des inspecteurs de l'instruction publique, lesquels les avertiront de s'aider du secours des pasteurs dans les réponses qu'ils seront appelés à faire" (Erziehungsrat Léman 1799b). Der Erziehungsrat zog auch einen Vorteil aus den durch Stapfer in seinen *Instruktionen* gegebenen Anweisungen. Der Minister hatte vorgesehen, dass die Lehrer seinen Fragebogen doppelt ausfüllen sollten. Ein Exemplar war für ihn bestimmt – es sollte ihm via die Agenten, Distriktstatthalter und Regierungsstatthalter zukommen –, während das zweite Exemplar an die Schulinspektoren ging. Der Erziehungsrat des Kantons Léman verlangte von den Inspektoren, die Lehrer darüber zu orientieren, dass das zweite Exemplar des Fragebogens dem Schulinspektor des Distrikts zu übergeben sei, „pour être retourné au Conseil d'éducation" (vgl. Gleyre 1799).¹³

Die Legitimität, die der regelmäßig zur Zielscheibe von Protesten der Gemeinden werdende Erziehungsrat seit seinem Amtsantritt drei Monate zuvor suchte und die er durch eine öffentliche Untersuchung, an der er seit Wochen arbeitete, erhalten wollte, wurde von einer direkt zwischen dem Minister Stapfer und den Lehrern ohne jede Beteiligung von seiner Seite etablierten Verbindung untergraben. Indem er sich den Inspektoren als Übermittlungsstelle für die Enquête aufdrängte, beabsichtigte der Erziehungsrat vor allem, sich diese Legitimität auf Kosten der Nationalagenten zu sichern. Unter dem Strich waren dem Erziehungsrat des Kantons Léman und Minister Stapfer gleichermaßen der eigentliche Inhalt der Informationssammlung offenbar weniger wichtig als die Wege, die sie einschlug sowie der Zugang zu Information und zu einer symbolischen Macht, den sie garantierte.

Es muss unterstrichen werden, dass eine solche Konkurrenz einen „alten" Kanton (Freiburg) ebenso betraf, wie einen „neuen" (Léman), von dem man hätte annehmen können, dass er besonders bereit gewesen wäre, seine Souveränität zu verteidigen. Nur eine auf andere Kantone ausgedehnte Recherche könnte bestätigen, dass analoge Spannungen den Prozess der Erhebung von Informationen zum Schulwesen auch weit über die hier analysierten Kantone hinaus prägten. Einige Indizien erlauben allerdings die begründete Vermutung, dass dem so war. So verweigerte beispielsweise in Zürich die Verwaltungskammer, welche die Antworten der Lehrer bei sich zentralisiert hatte, deren Übergabe an Stapfer, „weil die Zürcher Regierung eine tabellarische Verarbeitung des gewonnenen Materials vorzunehmen gedachte" (Klinke 1907, 3). Schließlich beugte sie sich der Unnachgiebigkeit des Ministers, der hier ein ganz anderes Argument als gegenüber den Waadtländern gebrauchend erklärte, er wolle „aus der Eigenart der einzelnen Beantwortungen das Bildungsniveau der Lehrerschaft erkennen".

6 Die Stapfer-Enquête: einige Retuschen an der klassischen Darstellung

Die Entdeckung, dass zwei wichtige, von den Verwaltungskammern der Kantone Freiburg und Léman auf Grundlage von Stapfers Appell gelenkte Informationssammlungen über die Schulen bereits 1798 erfolgten, lädt dazu ein, die dem Konsens der heutigen Geschichtsschreibung entsprechende Erzählung über die Stapfer-Enquête zu überden-

¹³ Die Serie der den Inspektoren gegebenen Antworten wurde vom Erziehungsrat wie aus seiner Korrespondenz hervorgeht, tatsächlich archiviert. Genau wie Panchaud konnten wir die Spur davon noch nicht finden.

ken. Diese Erzählung geht auf Alfred Rufer zurück, den Urheber des XVI. Bandes der *Actensammlung aus der Zeit der helvetischen Republik*, auf den sich alle Studien bis heute beziehen (vgl. stapferenquete.ch). Es ist angebracht, daran zu erinnern, dass Rufer einer der ersten Historiker war, der eine Gegenposition zum negativen Bild der Helvetischen Republik einnahm. Bei der Auswahl und der Kommentierung der Dokumente übernahm er klar die Perspektive des Zentrums. Der Band beabsichtigte, den Wert der Reformarbeiten des revolutionären Regimes über die großen „Enquêtes“, die es veranlasste, zu betonen. Die rund dreißig Seiten, die Rufer der „Schul-Enquête“ widmet, enthalten (sehr kurz) ihre „Vorbereitung“ (Rufer 1966, 260-261), den „Text der Lehrer-Umfrage“ (ebd., 262-266) und darauf die „Antworten (Alphabetisch nach Kanton, Distrikt, Ort)“ (ebd., 267-290), wo die Namen der antwortenden Gemeinden aufgeführt werden. Wie man sieht, läuft alles bei den an die Lehrer gestellten Fragen zusammen, sie sind es, welche die Stapfer-Enquête bilden. Abgesehen von dem, was zum Zentrum zurückfloss, gab es laut Rufer keine Umfrage zu den Schulen.

Gemäß dieser klassisch gewordenen Erzählung ermächtigte das helvetische Parlament Minister Stapfer im Juni 1798 Informationen über „den aktuellen Stand des öffentlichen Schulwesens in verschiedenen Teilen Helvetiens“ zu sammeln (ebd., 260). Einen Monat später richtete Stapfer eine Anfrage an die Verwaltungskammer von Luzern, ihm derartige Informationen zukommen zu lassen. „Der d[eu][t[sche] Text ging vermutlich an alle V[erwaltungs]K[ammern]“, nimmt Rufer an und ergänzt, dass eine französische Version dieser Anfrage an die Verwaltungskammern des Léman und Freiburgs geschickt wurde (ebd., 261). Indem ihm diese Hypothese als Beweisführung dient, schließt Rufer die Lancierung der Schulumfrage von Februar 1799 daran an.

Dank den in den Freiburger und Waadtländer Staatsarchiven zu Tage geförderten Dokumenten füllt sich die Lücke zwischen dem ersten Aufruf des Ministers und den sieben Monaten später an die Lehrer versandten Fragen. Der Anfrage Stapfers vom 9. Juli 1798, aus der Rufers Quellenwerk einen fernen Auftakt zu einer Umfrage machte, die 1799 begonnen habe, hatte in Wirklichkeit unmittelbare Auswirkungen. Die Akteure dieser prompten Reaktion waren – wie gesehen – die Mitglieder der Verwaltungskammern: Instanzen, deren Mitwirkung am Aufbau des Bildungswesens bisher von der schulgeschichtlichen Forschung unterschätzt wurde. Diese konzentrierte sich (allzu) stark auf die Erziehungsräte, als hätte die politische Aktivität im Bildungsbereich in den Kantonen erst mit deren Einsetzung ab Ende 1798 begonnen. Auch diese Perspektive ist offensichtlich von Rufer, der die Verwaltungskammern nicht in seiner Liste der neuen, für den Bereich des öffentlichen Unterrichts zuständigen Behörden aufführte, beeinflusst (ebd., VII). Lange vor den Erziehungsräten und bei Bedarf sogar in Vertretung ihrer Tätigkeit waren es aber gerade die Verwaltungskammern, die vom souveränen Volk gewählt waren und in denen erfahrene Magistraten saßen (Bourgeois-Altermath 2005; Michaud 1978, 486-509), welche die Schulen ihres Kantons beaufsichtigten, die dafür sorgten, dass alle Kinder sie regelmäßig besuchten, die Lehrer einstellten und absetzten und die selbstverständlich direkt mit dem Minister der Künste und Wissenschaften korrespondierten. Fern davon einen Kompetenzbereich, der im Folgenden den Erziehungsräten übergeben werden sollte, zu vernachlässigen, erweisen sie sich als ganz etwas anderes als bloße Ausführungsorgane der Zentralgewalt. Beispielsweise hatte die Verwaltungskammer des Léman unter anderem schon Anfangs Mai 1798 die Initiative für eine Reform der Akademie von Lausanne ergriffen „um dem öffentlichen Unterricht in

dieser Einrichtung einen breiteren Nutzen zu verleihen“, trotz des Widerstands ihrer Professoren (Kern 1942, 181).

Stapfers Aufruf vom Juli 1798 fand ein breites Echo und dies wahrscheinlich auch anderswo als in den Kantonen Freiburg und Léman. Dieses nahm notwendigerweise sehr unterschiedliche Formen an, da der Minister selbst keine präzisen Fragen formuliert hatte, sondern dies den kantonalen Instanzen überließ. Die von Marcel Rothen und Michael Ruloff, die darin einen „Vor-Stapfer“ sehen, wiederentdeckten, von den Verwaltungskammern der Kantone Linth und Säntis im September 1798 aufgestellten Fragereihen zum Zustand der Schulen liegen jedenfalls zeitlich merkwürdig nahe bei den Freiburger und Waadtländer Beispielen (Rothen/Ruloff 2014). In Luzern lancierte der Erziehungsrat ebenfalls einen Fragebogen über die Schulen, der an die Pfarrer und Distriktstatthalter adressiert war und dessen in Tabellenform präsentierten Ergebnisse später vom Direktorium diskutiert werden sollten.¹⁴ Dieser Fragereihe folgte einen Monat später jene der Verwaltungskammer des Kantons an die Distriktstatthalter, welche die wirtschaftlichen und finanziellen Fragen detailliert thematisierte (Bernet 1993; Fuchs 2010). Im Übrigen war die Frage der Originale der Antworten in Luzern ebenfalls Stoff für die Korrespondenz zwischen dem Minister und den kantonalen Behörden, ohne dass das Zentrum sich durchsetzen konnte.

Man kann somit festhalten, dass es sich beim von Stapfer im Februar 1799 an die Lehrer gerichteten Fragebogen um einen Teil einer vielgestaltigen Untersuchung handelt, die der Minister seit Anfang seines Mandats begonnen hatte. Die hauptsächliche Rechtfertigung seiner Suche nach Informationen über die Schulen der ganzen Schweiz kommt in den Nachrichten des Ministers an die Verwaltungskammern von Luzern, Freiburg und Léman vom 9. und 11. Juli 1798 ans Licht: Es geht darum, ein nationales Erziehungsarchiv zu schaffen und vor allem darum, dass der Staat im Hinblick auf den kommenden Gesetzesentwurf über das öffentliche Unterrichtswesen über ein Inventar der Ressourcen verfügen sollte, das die wirtschaftlichen Grundlagen, aber auch das Erziehungspersonal, die Lehrmittel und die gesetzlichen Vorschriften umfassen sollte.¹⁵ Nicht erwähnt ist dabei ein weiteres zu regelndes und ebenso dringliches Problem. Am 9. Juli 1798 wurden nämlich auch mehrere Artikel des Gesetzesentwurfs über die Aufhebung der Feudal-lasten angenommen. Dieser sah nun vor, dass der Staat im Hinblick auf die Einführung eines einheitlichen Besteuerungssystems eine detaillierte Übersicht über seinen Bedarf, seine Einnahme und Ressourcen vorlegen sollte. Er sah auch vor, dass das Kirchenpersonal, das seine Einkünfte teilweise oder ganz verlieren würde, zukünftig vom Staat bezahlt werden solle. Diese Ende November 1798 beschlossene Maßnahme (Strickler 1889, Nr. 246, 952) wurde durch ein Dekret des Direktoriums vom 19. Januar 1799 auf die Lehrer ausgedehnt. Das ist der Grund, warum Stapfer die Verwaltungskammern beider Kantone am 7. Februar 1799, parallel zur Übermittlung des Fragebogens zuhan-

¹⁴ Gemäß dieser Tabelle, die das Mitglied des helvetischen Direktoriums La Harpe als „en circulation“ erklärte, gab es 42 Schulen im Kanton Luzern „il en faudrait environ 30 de plus. Il [le Conseil d'éducation] propose l'établissement d'une école normale à St-Urbain“ (vgl. Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne, IS 1918 (Fonds La Harpe), Ed 2, Procès-verbaux du Directoire helvétique; Anmerkungen von Frédéric-César de La Harpe zur Sitzung vom 15. Januar 1799).

¹⁵ „Damit ich in Stand gesetzt werde, meinen allgemeinen Verbesserungswesen an die vorhandenen Einrichtungen und Hilfsmittel anzuschließen und nach unsern Bedürfnissen zu berechnen“ (Stapfer 1798; vgl. Rufer 1966, 261).

den ihrer Lehrer an die Regierungsstatthalter von Freiburg und Léman, daran erinnerte, dass sie ihm ebenfalls Auskünfte über ihre Schulen erteilen sollten:

Le second article de l'arrêté du Directoire que je vous transmets ci-inclus¹⁶ requiert que vous dressiez l'état des écoles soumises à votre ressort quant à leurs revenus. Je dois vous prier de satisfaire incessamment à l'objet de cet article. Cependant voulant obtenir des notions encore plus précises, et vous épargner une trop longue série de questions, la rédaction des réponses et le travail qui s'en serait suivi, j'ai chargé le Préfet national de distribuer dans toute l'étendue du canton une circulaire adressée aux instituteurs des écoles. Vous concevrez donc aisément que vos réponses doivent esquisser l'aperçu général, plutôt que fournir des détails fort précis. Néanmoins toutes les données relatives à ce même objet que vous pourrez me faire parvenir me seront précieuses, et en les accélérant autant que possible, vous en doublerez l'intérêt (Stapfer 1799f).¹⁷

Im Moment, als der an die Lehrer gerichtete Fragebogen in Umlauf gebracht wurde, war die Informationssammlung in der Provinz im vollen Gange. Im Kanton Aargau ließ der Regierungsrat am 6. Januar 1799 an die Schulinspektoren gerichtete *Fragen über den Zustand der Schulen im Canton Aargau* in Druck geben.¹⁸ Der Erziehungsrat von Baden ersuchte die Inspektoren am 7. Januar, sich über den Zustand der Schulen, Maßnahmen zur Verbesserung und erkundigte sich nach verfügbaren Ressourcen um die Mittel nutzbringend zu verwenden (Gegenwärtiger Zustand 1799). Wie im Fall des Pioniers in diesem Bereich, des Kantons Basel, wo eine Umfrage über die Schule bereits durchgeführt worden war und dies – selbstverständlich nicht per Zufall – kurz nach der Gewährung der Gleichberechtigung der Landbevölkerung durch die städtische Regierung im Februar 1798 (Zingg 1898), kümmerten sich diese Fragebogen, im Gegensatz zu demjenigen von Stapfer, um die Qualität der Erziehung und der verwendeten Methoden, wobei sie allerdings die im Formular des Ministers zum Ausdruck kommenden materiellen und wirtschaftlichen Sorgen bis zu einem gewissen Grad teilten. Provinz und Zentrum hatten unbestreitbare gemeinsame Interessen. Es fragt sich, wer letzten Endes von der Informationssammlung über die Schule profitierte – und wie.

7 Die Enquête über die Schulen: wem nützt die Information?

Die in diesem Artikel gewählte Perspektive aus der Provinz führt zur Feststellung, dass der wesentliche Teil des im Verlauf der von Stapfer im Juli 1798 lancierten Kampagne zur Sammlung von Angaben über die Schule angehäuften Schatzes an Informationen in den Kantonen blieb. Sie haben daraus, wie wir noch zeigen werden, einen großen Nutzen gezogen. Während der an die Lehrer adressierte Fragebogen, scheinbar für die Zentralregierung nur von sehr beschränktem Nutzen war (Tröhler 2014, 10; Fuchs 2015, 11; Grunder 1998, 359), zeitigten die von den Verwaltungskammern und den Erziehungsrä-

¹⁶ *Directorialbeschluss betreffend Ausrichtung der Gehalte von Professoren und Schullehrern, und Einforderung bezüglich Tabellen*, 19. Januar 1799, Art. 2: „Der Minister des öffentlichen Unterrichts soll unverweilt von den besagten Verwaltungskammern einen Etat der Schulen und Erziehungs-Institute ihres Cantons nebst einer Uebersicht dessen sowohl, was die besagten Vorsteher von Erziehungs-Anstalten und Schullehrer für ihre Bemühungen (bisher) bezogen, als auch insbesondere der Besoldung, so sie von der Regierung zu beziehen hatten, abfordern“ (Strickler 1889, Nr. 246, 951).

¹⁷ Die Verwaltungskammer von Freiburg erhielt dasselbe Schreiben (StAF, H 32, 57, Sitzung vom 9. Februar 1799).

¹⁸ Wir danken Michael Ruloff für den Hinweis auf dieses Dokument.

ten archivierte Informationen seit 1798 konkrete Wirkungen. So wurde im Léman als Antwort auf die ministerielle Weisung und auf Anordnung der Verwaltungskammer – durch die Domänenverwaltung – eine Übersicht über die Gehälter der Lehrer des Kantons erstellt. Auf Grundlage dieses Dokuments antwortete die kantonale Exekutive mit Regierungsartigen Beschlüssen auf die zahlreichen Entschädigungsforderungen der von der Abschaffung der Feudallasten betroffenen Lehrer. Angesichts des Mangels an Zahlungsmitteln zögerte sie nicht, die Lehrer mit Getreide zum Tageskurs zu entlohnen. Darüber orientierte sie den Minister der Künste und Wissenschaften erst nachträglich und mit der gleichzeitigen Mitteilung, dass es ihr auf diesem Wege gelungen sei, sämtliche Lehrer des Kantons für die Jahre 1798 und 1799 zu entschädigen (Verwaltungskammer Léman 1799).

In den zwei untersuchten Kantonen institutionalisierte sich nach den Erfahrungen von 1798 und 1799 der Prozess des Sammelns von Informationen über die Schulen, wobei die kurze Zeit erschütterte Stellung der Pfarrer wieder gefestigt wurde. Der Erziehungsrat von Freiburg verlangte von den Inspektoren einen jährlichen Bericht darüber, was in den Schulen gelernt wurde, die Anzahl der Kinder, die sie besuchten, allfällige Klagen der Lehrer oder der Eltern und mit – in der nach wie vor bestehenden Erwartung, dass bald ein Gesetz über den öffentlichen Unterricht vorliegen werde – als „provisoire“ bezeichneten Verbesserungsvorschlägen (vgl. Rapport 1799). Diese regelmäßigen und bisweilen detaillierten Auskünfte, die denjenigen der Lehrer beigelegt wurden, dienten der Herstellung eines ersten *Etat général des écoles du canton*, der in Freiburg bis 1838 Verwendung fand.¹⁹ Um zu vermeiden, dass sich die Pfarrer der betroffenen Gemeinden übergangen fühlten – wie das in anderen Kantonen wie etwa im Aargau der Fall gewesen war (Landolt 1998, 27) –, war vorgesehen, dass diese die Inspektoren bei jedem Schulbesuch begleiten sollten (Registre 1800). Dabei sollte das Inspektorat selbst auch das Ziel verfolgen, „d’y faire toujours plus respecter leur [celle des pasteurs] autorité, et de seconder leurs efforts par l’appui de l’autorité civile dont [ils sont] ici les organes“ (Circulaire 1801).

Im Kanton Léman delegierte der Erziehungsrat die Schulbesuche ganz den Gemeindepfarrern. Deren Feststellungen dienten den Inspektoren – welche die Schulen selber nur dann zu besuchen hatten, wenn sie dies als „nécessaire“ befanden – als Grundlage für ihre halbjährlich verfassten Berichte (Circulaire 1800). Dieser gut kontrollierte Mechanismus der Informationssammlung erlaubte es dem Rat trotz der stürmischen politischen Lage zwischen 1800 und 1802, 31 Inspektorenberichte zu erhalten, die in seinen Registern vorschriftsmäßig zusammengefasst wurden. Sie weisen einen wesentlichen Unterschied zu den im Ancien Régime üblichen Berichten auf. Dort wo die Pfarrer im Verlauf des 18. Jahrhunderts nach ihren Schulbesuchen den Fortschritt der Schüler in den unterrichteten Fächern (Lesen, Katechismus usw.)²⁰ schriftlich festhielten, berücksichtigten die neuen Schulinspektoren – deren erdrückende Mehrheit ebenfalls Pfarrer waren – die ganze Schulorganisation: genauso wie über die Leistungen der Schüler, legten sie Bericht ab über die Qualität und den Besuch der Schule, falls nötig über den Zustand der

¹⁹ Neben gewissen Angaben in der unsignierten Tabelle finden sich die mit unterschiedlicher Handschrift eingetragenen Jahreszahlen 1798 und 1838.

²⁰ Vgl. z.B. die Berichte zum Besuch der Knaben- und Mädchenschule von Rolle Mitte des 18. Jahrhunderts (Archives communales de Rolle, 415 B. KJF 419, 1746-1892). Wir danken Jasmine Menamkat für den Hinweis auf diese Dokumente.

Gebäude und das Gehalt des Lehrers wie auch über Möglichkeiten, die Institution zu verbessern.

Der Bericht über die Schulen, den der Erziehungsrat des Kantons Léman im September 1801 publizierte, belegt für sich allein bereits die Entwicklung einer kantonalen Schulverwaltung. Diese 34-seitige Broschüre war mit einer zusammenfassenden Übersicht über die Größe und die Unterrichtszeiten der Schulen und die Löhne der Lehrer für die 17 Waadtländer Distrikte versehen. Wiederholte Schulabsenzen wurden darin als strafbare Gehorsamsverweigerung gegen einen sein Amt ausübenden Beamten eingestuft.

Il faudrait qu'il fut enjoint publiquement aux régents de tenir une note exacte des absences, et de la remettre chaque quinzaine au pasteur ; et dans le cas où celui-ci, après avoir pris des informations, verrait des absences multipliées, sans raison valable, il adressât, de bouche ou par écrit, des avertissements à ceux qui seraient en faute, et que si ces avertissements étaient sans effet il pût, après en avoir conféré avec l'inspecteur du district, dénoncer le fait à un tribunal désigné par la loi, lequel devrait, non discuter la question et juger de la gravité des torts du réfractaire, mais le punir comme coupable d'insubordination envers un fonctionnaire agissant en son office (Rapport 1801, 27).²¹

Der Verfasser des Berichts, der Vizepräsident des Rats Jean-Alexandre-Guillaume Leresche, hatte schon 1799 in einem Stapfer überreichten Projekt zur Reform des öffentlichen Unterrichtswesens dafür plädiert, in jedem Kanton eine sich mit dem öffentlichen Schulwesen befassende „pouvoir secondaire“ zu etablieren, welche die Kompetenz haben sollte, alle wünschbaren Änderungen „dans cette partie de l'administration“ einzuführen (Leresche 1799/2006).²² Mit einer Auflage von 1500 Exemplaren wurde die Broschüre des Erziehungsrats an die Munizipalitäten, die Pfarrer, die Inspektoren und die Lehrer des Kantons, die Armenschulen (12 Expl.) und die Akademie von Lausanne (16 Expl.) verteilt. Die Helvetische Tagsatzung erhielt 30, Stapfer aber nur 10 Exemplare. Der Rat setzte sich zudem das Ziel, „de préparer incessamment un tableau plus détaillé et complet qui puisse être présenté aux autorités compétentes aussitôt qu'elles seront constituées, ce qui saura suffisamment faire connaître la nécessité de maintenir les Conseils d'éducation ou d'établir un corps semblable spécialement chargé de surveiller l'instruction publique“ (Erziehungsrat Léman 1801).

Dies führt uns dazu, allgemeiner das Wesen des „Wendepunkts“, der zwischen der Helvetik und der Mediation lag, und seine in der Historiographie übliche Darstellung zu überdenken. „Die vormals beabsichtigte straffe zentralistische National-Erziehung (1798) ist einem ausgeprägten Regionalismus gewichen (1803)“, schrieb Hans-Ulrich Grunder, der diese dominante Interpretation zusammenfasste (1998, 359). Demnach stand die „Kantonalisierung“ des Schulwesens für eine Art „Zurückschlagen des Pendels“ von einem zentralisierenden System, das den Anstoß dazu gab, „die Schule von einem kirchlichen in ein staatliches Institut umzuwandeln“ (Böning 1998, 153). Derartige Thesen werden regelmäßig von der Feststellung begleitet, dass das Überleben der Erziehungsräte nach dem Sturz der Helvetik eine „Anomalie“ bedeutet habe (Brändli 1991), wobei andere Forscher umgekehrt den „kompensatorischen“ Charakter der Erzie-

²¹ Hier ist zu erwähnen, dass dieser Vorschlag den ehemaligen helvetischen Direktor Frédéric-César de La Harpe empörte, der dazu in seinen Notizen über den Bericht des Erziehungsrats schrieb: „Toujours l'Inquisition!“ (Bibliothèque cantonale et universitaire, Lausanne, IS 1918, Ee 11 [1801]).

²² Leresches Text, der Stapfer im April 1799 durch die Verwaltungskammer des Léman übermittelt worden war, wurde im *Schweizer Republikaner* von Mitte Mai 1799 publiziert.

hungsräte betonen, deren Zweck es gerade gewesen sei, die beabsichtigte Zentralisation zu mildern (Hofstetter 2012).

Mit Matthias Manz (1993) schlagen wir vor, den „Mythos Zentralismus“ aufzugeben. Sicher lässt sich nicht bestreiten, dass die helvetische Verfassung von 1798 die Grundlagen für einen zentralisierten Staat legte und sich die Mediationsakte von 1803 davon entfernte. Doch welche Wirkung hatte das neue, von Frankreich aufgezwungene politische Organigramm in der Praxis? Wie wir gezeigt haben, nutzten die in diesem Artikel untersuchten Akteure – von Stapfer zu den Verwaltungskammern über die Regierungstatthalter und die Erziehungsräte – ihre Handlungsspielräume. Sie gingen sogar noch weiter und setzten ganz einfach das Organigramm neu zusammen. Obschon sie sich *de iure* unter der Kontrolle des Repräsentanten der Zentralgewalt, des Regierungstatthalters, befanden, der seinerseits mittels der ihm unterstellten Distriktstatthalter und Nationalagenten ein Aufsichtsrecht bis hinunter zu den Lokalangelegenheiten haben sollte, erteilten die Verwaltungskammern in der Realität selbst direkte Befehle an die Distriktstatthalter. Die Tatsache, dass eines ihrer Mitglieder den Erziehungsrat präsidierte, zeigt zudem, dass dieser weit mehr einer kantonalen Verwaltungskommission als einem „politischen“, die „Zivilgesellschaft“ vertretenden Organ glich (Brändli 1991).

Auch eine andere Gesetzesnorm konnte nicht nur im Kanton Léman umgangen werden (vgl. Aubry 2008 für den Thurgau): der berühmte Artikel 26 der helvetischen Verfassung, der die Geistlichen von allen politischen und Verwaltungsämtern ausschloss. Die Verfassung mochte die Kirchenmänner zwar aus dem Staatsdienst verbannen, im Schulbereich waren sie allgegenwärtig. Die neue Republik unterschied sich in mancher Hinsicht vom französischen Vorbild, nicht nur durch ihr „Staatskirchentum“ (Fankhauser 2007), sondern auch durch die Tatsache, dass die Regierungstatthalter lokal verankert waren sowie den faktisch schwachen Grad der administrativen Zentralisierung: im Unterschied zu Frankreich kannte sie kein zentrales Komitee für das öffentliche Unterrichtswesen. Es waren die Kantone, auf die sich der neue Erziehungsstaat stützte.

Wie Matthias Manz (1993) für den Fall Basel gezeigt hat, wurde die lokale Initiative durch das Provisorische gestärkt, das die Errichtung der Republik, die von Staatsstreichen, der Konterrevolution und der militärischen Besetzung heimgesucht wurde, kennzeichnete. Es gilt hier daran zu erinnern, dass Stapfer – über ein Dekret des Direktoriums, das es ihm erlaubte, eine Parlamentsdebatte zu vermeiden – die provisorische Einführung der Erziehungsräte im Juli 1798 im Hinblick auf die laufende Abschaffung der Feudallasten und der Sittengerichte durchsetzte, um einer Desorganisation des öffentlichen Schulwesens vorzubeugen. Dies auch in Erwartung eines Gesetzes über das öffentliche Schulwesen, die sich verlängern sollte. Nach den Verwaltungskammern gegründet und später von diesen unterstützt, waren die Erziehungsräte in diesem Kontext deutlich mehr als eine „Stellvertretung“: sie machten sich unentbehrlich. „Le système de l’enseignement public“, schrieb Stapfer Ende April 1799 an Jean-Alexandre-Guillaume Leresche „sera bientôt déterminé par les législateurs, et déjà l’institution des Conseils d’éducation secondés par les Chambres administratives en fraie la route“ (Stapfer 1799g). Der Minister wusste selbstverständlich nicht, dass das Gesetz über das öffentliche Schulwesen einen Monat später auf Grund laufen sollte. Dennoch gilt es festzuhalten, dass er die treibende Kraft der kantonalen Instanzen im Schulbereich bestens erfasste – und dass er sie sich herbeiwünschte. Indem er ihnen im Juli 1798 – gewiss vorerst

provisorisch – das letzte Wort bei der Nominierung der Lehrer gab, hatte Stapfer die Erziehungsräte mit einem echten Machtmittel ausgestattet.

Oft als zentralisierender Wendepunkt im Erziehungsbereich eingestuft, war die Helvetik gleichzeitig und vielleicht noch stärker ein Wendepunkt in der Behauptung der Kantonsregierungen, denen das Erziehungswesen eine gute Begründung und ein dauerhaftes administratives Grundgerüst gab, um sich auf ihrem ganzen Territorium durchzusetzen. Dies im Namen von Weisungen der Zentralgewalt tun zu können, hatte ihnen zweifellos die Aufgabe erleichtert, vor allem gegenüber den Gemeinden, die nach wie vor die Schulangelegenheiten als Teil ihres Zuständigkeitsbereichs betrachteten. Zwar gelang es Stapfer nicht, ein nationales Archiv des Erziehungswesens zu schaffen – trotz seiner kontinuierlichen Bemühung, einheitliche Daten zu erhalten und zu produzieren. Umgekehrt konnten sich dank seiner Initiative die beiden in diesem Beitrag untersuchten Kantone – und andere zweifellos ebenfalls – ihrerseits zugleich mit einem Schulgedächtnis und einer Schulverwaltung ausstatten.

Übersetzung aus dem Französischen: Adrian Zimmermann

Ungedruckte Quellen

ACV = Archives cantonales vaudoises

BAR = Schweizerisches Bundesarchiv

StAF = Staatsarchiv Freiburg

Circulaire du Conseil d'éducation du canton de Léman aux inspecteurs d'éducation, 3. April 1800. ACV, K XIII 2/1, 345-347

Circulaire du Conseil d'éducation du canton de Fribourg aux inspecteurs d'éducation, 22. Januar 1801. StAF, H 434, 1-3

Circulaire du sous-préfet de Lausanne aux agents de son district, 17. Oktober 1798. ACV, H 96, S. 321

Circulaire du sous-préfet de Vevey aux agents de son district, 18. Oktober 1798. ACV, H 104

Erziehungsrat Freiburg: Sitzung vom 22. August 1799. StAF, H 433, 23

Erziehungsrat Freiburg: Sitzung vom 14. Januar 1800. StAF, H 433, 37-38

Erziehungsrat Léman (1799a): Brief an den Minister der Künste und Wissenschaften (Kopie), 13. Februar 1799. ACV, K XIII 2/1, 67-72

Erziehungsrat Léman (1799b): Sitzung vom 20. Februar 1799. ACV K XIII 1/1, 105, 96-98

Erziehungsrat Léman: Sitzung vom 23. Juli 1801. ACV K XIII 2/2, 291-293

Etat général des écoles du canton (1798-1838). StAF, DIP VI 1

Gleyre, Pfarrer und Inspektor: Brief an seinen Gehilfen Pfarrer Marguerat, 3. März 1799. ACV, SB 82/32

Minister der Künste und Wissenschaften: Brief an die Verwaltungskammern der Kantone Léman und Freiburg (Kopie), 9. Juli 1798. BAR, B0 1000/1483, Nr. 1368, 39

Rapport de l'inspecteur Chassot (Chanoine) pour les écoles des filles de la ville de Fribourg, 14. Mai 1799. StAF, H 437.1

Regierungsstatthalter Freiburg: Kreisschreiben an die Distriktstatthalter (Kopie), 8. März 1799. StAF, H 6, 110-111

Regierungsstatthalter Freiburg: Brief an den Minister der Künste und Wissenschaften (Kopie), 27. Juli 1800. StAF, H 12, 89

Regierungsstatthalter Freiburg: Brief an den Minister der Künste und Wissenschaften, 15. Februar 1801. StAF, H 12, 20

Register des Unterstatthalters des Distrikts La Roche, 9. August 1798. StAF, H 20.1, N°30, 5; vgl. auch N°25, 4

Résumé général su les écoles primaires du canton de Fribourg, Oktober 1800. StAF, H 437.25, H 433, 60

Stapfer, Philipp Albert: Brief an die Verwaltungskammer von Luzern, 11. Juli 1798. BAR, B0 1000/1483, Nr. 1451, 60-61

Stapfer, Philipp Albert (1799a): Brief an Regierungsstatthalter Henri Polier, Anfang Februar 1799. ACV H 368, 511

- Stapfer, Philipp Albert (1799b): Brief an den Erziehungsrat des Léman (Kopie), 17. Februar 1799. BAR, BO 1000/1483, Nr. 1440, 107
- Stapfer, Philipp Albert (1799c): Brief an die Verwaltungskammer des Léman, 21. Mai 1799. ACV, H 362, 304
- Stapfer, Philipp Albert (1799d): Brief an den Erziehungsrat des Léman (Kopie), 16. Februar 1799. BAR, BO 1000/1483, Nr. 1440, 107
- Stapfer, Philipp Albert (1799e): Brief an den Erziehungsrat Léman (Entwurf), 1799. BAR, BO 1000/1483, Nr. 1422, 219c
- Stapfer, Philipp Albert (1799f): Brief an die Verwaltungskammer des Kantons Léman, 7. Februar 1799. ACV, H 368, 509
- Stapfer, Philipp Albert (1799g): Brief an Leresche, 27. April 1799. ACV, P Leresche/5
- Verwaltungskammer des Kantons Freiburg: Kreisschreiben an die Distriktstatthalter, 13. Juli 1798. StAF, H 37, 135-136
- Verwaltungskammer des Kantons Léman (1798a): Kreisschreiben an die Distriktstatthalter, 15. Oktober 1798. ACV, H 122, N°3, 29-30
- Verwaltungskammer des Kantons Léman (1798b): Sitzung vom 15. Dezember 1798. ACV, H 111, N°9, 14
- Verwaltungskammer des Kantons Léman (1798c): Brief an den Minister der Künste und Wissenschaften, 11. August 1798. BAR, BO 1000/1483, Nr. 1440, 138
- Verwaltungskammer des Kantons Léman: Sitzung vom 18. Dezember 1799. ACV, H 113, N°12, 30

Gedruckte Quellen

- Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräte. Luzern: Gruner & Gessner 1799
- Extraits des instructions données par le Ministre des Arts et Sciences aux conseils d'éducation. In: Bulletin officiel 6. Januar 1799, 34-36
- Fragen über den Zustand der Schulen im Canton Aargau, 1799. Staatsarchiv Thurgau, 1'51'0: Akten des Erziehungsrats (1798-1801)
- Gegenwärtiger Zustand des Schulwesens / Mittel zur Verbesserung des Schulwesens [Kanton Baden], 1799. BAR, BO 1000/1483, Nr. 1424, 2, 10
- Journal du Corps législatif et Bulletin officiel, Nr. 1-75 (1. Mai-27. Juli 1798). später: Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du Canton du Léman [Red. Gabriel-Antoine Miéville], 10 Bände (28. Juli 1798-31. Dezember 1799)
- Leresche, Jean-Alexandre-Guillaume: Projet sur l'organisation des écoles (1799). In: Anna Bütikofer: Staat und Wissen. Bern: Haupt 2006, CD-ROM, 183-191
- Rapport du Conseil d'éducation du canton du Léman, sur l'état des Ecoles dans ce Canton, sur ses travaux, et sur les vues qui l'ont dirigé. Lausanne: Hignou 1801
- Réclamation des agents de Lausanne, 15. Februar 1799 / Proklamation des Regierungsstatthalters an die Agenten des Léman und ihre Gehilfen, 22. Februar 1799. In: Christelle Stocco: Des acteurs méconnus de la République helvétique (1798-1803): les agents nationaux du canton du Léman, Band 2. Mémoire de licence, Université de Lausanne 2005, 85-88

Literatur

- Agulhon, Maurice: Le centre et la périphérie. In: Pierre Nora (Hrsg.): Les lieux de mémoire, Band 2. Paris: Gallimard 1997, 2889-2906
- Aubry, Carla: Helvetische Bildungsreformen (1798-1803): Innovationsabsichten und Implementation am Beispiel des schulischen Behördenaufbaus. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14(2008), Heft 1, 13-18
- Bernet Paul: Der Kanton Luzern zur Zeit der Helvetik. Aspekte der Beamtenschaft und der Kirchenpolitik. Luzern: SUVA-Verlag 1993
- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Zürich: Orell Füssli 1998
- Bourgeois-Altérath, Marie-Noëlle: Un exemple de recherche prosopographique: la Chambre administrative vaudoise (1798-1803). In: Revue historique vaudoise 113(2005), 109-121
- Brändli, Sebastian: Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule liberaler Prägung. In: Lucien Criblez/Carlo Jenzer/Rita Hofstetter/Charles Magnin

- (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang 1999, 39-71
- Brendecke, Arnst/Friedrich, Markus/Friedrich, Susanne (Hrsg.): Information in der Frühen Neuzeit. Status, Bestände, Strategien. Münster: LIT-Verlag 2008
- Brühwiler, Ingrid: Schwache Schulen und arme Lehrer? Sozioökonomische Aspekte des Bildungswesens um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 119-134
- Devaud, Eugène: L'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique: 1798-1803. Fribourg: Imprimerie de l'œuvre de St-Paul 1905
- Duprat, Annie/Jollet, Anne (Hrsg.): Provinces-Paris. In: Annales historiques de la Révolution française 330(2002), Heft 4, 1-8
- Fankhauser, Andreas: Die Bedeutung der Helvetik für die Ausbildung moderner kantonaler Verwaltungsstrukturen. In: Itinera 21(1999), 79-91
- Fankhauser, Andreas: Helvetische Republik. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Band 6. Basel: Schwabe 2007, 258-267
- Foerster, Hubert: Die helvetische Umfrage. In: Raoul Blanchard/Hubert Foerster (Hrsg.): Fribourg 1798: une révolution culturelle? Freiburg 1798: eine Kulturrevolution? Freiburg: Museum für Kunst und Geschichte Freiburg 1998, 57-67
- 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 16(2010), Heft 2, 122-128
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Grunder, Hans-Ulrich: Stapfers Enquête und das helvetische Schulprogramm. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 20(1998), 348-364
- Hofstetter, Rita: La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une „fédération d'Etats enseignants"? In: Histoire de l'éducation 134(2012), 59-80
- Holenstein, André: Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 13-32
- Jourdan, Annie: Les révolutions républicaines d'Occident (1770-1789/1800). Propositions d'analyse en termes de configurations. In: Robert Chagny (Hrsg.): La Révolution française. Idéaux, singularités, influences. Actes des journées d'études en hommage à Albert Soboul, Jacques Godechot et Jean René Suratteau. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble 2002, 219-235
- Kern, Hélène: L'Académie de Lausanne sous la République helvétique. In: Revue historique vaudoise 50(1942), 176-197
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Verlag der Academia 1907
- Landolt, Pius: „Sichere und unermüdete Executoren". Erziehungsräte in der Helvetik (1798-1803). In: Argovia: Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau 110(1998), 8-33
- Manz, Matthias: Zentralismus und lokale Freiräume: Die Ebene der Kantone und der Gemeinden. In: Itinera 15(1993), 68-78
- Michaud, Marius: La contre-révolution dans le Canton de Fribourg: 1789-1815: doctrine, propagande et action. Fribourg: Ed. universitaires 1978
- Panchaud, Georges: Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois. Lausanne: Imprimerie centrale 1952
- Portmann-Tinguely, Albert: Die freiburgische Schule zur Zeit der Helvetik. In: Raoul Blanchard/Hubert Foerster (Hrsg.): Fribourg 1798: une révolution culturelle? Freiburg 1798: eine Kulturrevolution? Freiburg: Museum für Kunst und Geschichte Freiburg 1998, 161-179
- Rothen, Marcel/Ruloff, Michael: Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 33-54
- Rufer, Alfred: Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803), Band 16. Freiburg: Fragnières 1966
- Savoy, Damien: Du soutien à l'opposition. Prises de position de l'évêque de Lausanne Jean-Baptiste Odet sous la République helvétique (1798-1803). In: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 108(2014), 423-438

- Scherwey, Johann: Die Schule im alten deutsche Bezirk des Kantons Freiburg von den Anfängen bis zum Jahre 1848. Freiburg: Paulusdr. 1943
- Stark, Jakob: Zehnten statt Steuern: das Scheitern der Ablösung von Zehnten und Grundzinsen in der Helvetik: eine Analyse des Vollzugs der Grundlasten- und Steuergesetze am Beispiel des Kantons Thurgau. Zürich: Chronos 1993
- Strickler, Johannes: Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803), Band 3. Bern: Stämpfli 1889
- Tosato-Rigo Danièle: „Constitution parisienne“ et Suisse républicaine: attraction, rejet et malentendus à l'ère des révolutions. In: Guillaume Poisson/Marie-Jeanne Heger-Etienvre (Hrsg.): Entre attraction et rejet: deux siècles de contacts franco-suisses (XVIII^e-XIX^e siècles). Paris: Michel Oudiard 2011, 15-40
- Tröhler, Daniel: Die helvetischen Schulmeister und die Schulkritik um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 103-117
- Vovelle Michel/Rao, Anna Maria: La scoperta della politica. Geopolitica della rivoluzione francese. Bari: Edipuglia 1995
- Zingg, Eduard: Das Schulwesen auf der Landschaft Basel nach den amtlichen Berichten an das Erziehungscomité vom März 1798. Liestal: Lüdlin 1898

Marianne Helfenberger

Die Berner (Normal-)Lehrer zwischen 1807 und 1830 – eine verschwundene Profession

So entstanden die Normalanstalten, die Zöglinge wurden in den fünf Sommermonaten unterrichtet, und im November und Dezember dem Kirchenrathe zur Prüfung vorgestellt, der ihnen nach Verhältniss der an den Tag gelegten Kenntnisse Prämien ertheilte, und dem Lehrer eine Gratifikation zusprach, je nach der Zahl der Zöglinge und den Fortschritten derselben. Auf diesem Wege fuhr das gegenwärtige Schuldepartement fort; es wurden in den Jahren 1814 bis 1830 642 Zöglinge geprüft und mit Examenzeugnissen entlassen, so dass gegenwärtig nur noch einige wenige betagte Schulmeister im Kanton sich angestellt befinden, die keinen Normalkurs mitgemacht haben (BSV 1832, S. 15).

Dass die Zahl ausgebildeter Lehrpersonen beziffert werden konnte, ist eine der Folgen der vom Kirchenrat des Kantons Bern 1807 erlassenen *Instruktion für die neuen Normal-Anstalten zur Bildung tüchtiger Landschullehrer*. Die Instruktion war Teil einer Schulreform, nach der die Absolventen der Normalanstalten nach einer erfolgreich abgelegten Abschlussprüfung „das Recht erhalten, zu allen erledigten Landschulstellen zu konkurrieren“ (BVL 17. Juni 1807, §5). Die Instruktion von 1807 stellte in zweierlei Hinsicht eine Art Scharnier in der Entwicklung der Lehrerbildung im Kanton Bern dar. Zum einen definierte sie einen veränderten juristischen Status der Ausbildung zum Lehrberuf und der seit der damals geltenden Landschulordnung von 1720 geregelten Anstellungspraxis von Lehrern. Zum anderen war sie eine Antwort auf und zugleich eine Alternative zur im 18. Jahrhundert begonnenen und im Vorschlag Phillip Albert Stapfers als Minister der Künste und Wissenschaften der Helvetischen Republik mündenden Diskussion um die Lehrerbildung, diese in das zu gründende „Nationalinstitut“ (Universität) zu integrieren (Botschaft des Direktoriums, S. 77f., vgl. Helfenberger 2002).

Die in der Instruktion von 1807 vorgesehene Form der Lehrerbildung wurde insbesondere von der 1810 gegründeten *Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*¹ (SGG) in Frage gestellt, die über unterschiedliche Modelle von Lehrerbildungsanstalten und -maßnahmen diskutierte. Der Berner Kantonalverein der SGG stellte 1829 die Frage an die

¹ 1825 bildete die SGG aus ihrer Mitte eine Kommission für Lehrerbildungsfragen, deren Aufgabe es war, Recherchen über den Stand der Lehrerbildung durchzuführen, Öffentlichkeitsarbeit zu leisten und die Gemeinden im Bereich der Lehrerbildung und -Anstellung zu beraten. Kommissionsmitglieder waren Pater Gregoire Girard (1765-1850), Professor und Rektor am Pädagogium in Basel Rudolf Hanhart (1780-1856), und der pädagogisch und insbesondere in der Lehrerbildung tätige Pfarrer August Heinrich Wirz (1787-1834) (SGG 1827, S. 183f.).

ganze Gesellschaft, ob Seminare oder Normalanstalten als Modell der Lehrerbildung gewählt werden sollten² (SGG 1830, S. 219). Die Folge war eine polarisierte Diskussion, die die Frage der Lehrerbildung auf das Theorie-Praxis-Problem reduzierte, die Gemeinsamkeiten der beiden Modelle ausblendete, qualitative Unterschiede normativ konnotierte und ihre Zuordnung zur politischen Einstellung der Mitglieder ermöglichte³ (Helfenberger 2002, S. 68ff.). Der politische Sieg des Seminarmodells wurde anschließend im Sinne der Modernisierungstheorien als beste Wahl für die Lehrerbildung interpretiert und von der lokalen Lehrerbildungspraxis im Kanton Bern losgelöst.⁴ Die historiographische Einschätzung der Niederlage der Normalkurse gegen die langfristig wirksamen Seminare perpetuierte die liberale Kritik an den Normalanstalten, die ihnen unter anderem geringe Systematisierung, zu kurze Dauer, Einseitigkeit, Oberflächlichkeit und wissenschaftliche Unzulänglichkeit vorwarf und sie damit als bildungshistorisch wenig bedeutsam beurteilte, allenfalls als „Vorformen“ einer als reformbedürftig erachteten Lehrerbildung bezeichnete. Verbesserung der Schule wurde mit Systematisierung und politischer Institutionalisierung der Lehrerbildung in einen kausalen Zusammenhang gebracht (Criblez 2002, S. 79ff.). Was für die Institutionen gelten mag, kann nicht für die *Profession* von Lehrberufen in gleichem Masse gesagt werden. Im Anschluss an Andrew Abbott werden Professionen hier als „somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases“ verstanden (Abbott 1988, S. 318). Eine solche Definition ist offen genug, um die naturalistischen und typologisierenden Erklärungen der klassischen Professionstheorien zu vermeiden, nach denen Professionen das Endstadium – bestehend aus einer Liste von wesentlichen Merkmalen – einer nach einheitlichem Muster verlaufenden Entwicklung sind. Professionen müssen vielmehr als Teil eines Systems von verschiedenen Berufen gesehen werden, innerhalb dessen die Berufe um die Kompetenz- und Zuständigkeitszuschreibung („jurisdictional competition“) für die Lösung gesellschaftlicher Aufgaben gegeneinander konkurrieren („interprofessional relations“). Auf diese Weise können Genese und Verschwinden von Professionen analytisch erfasst werden: Professionen entstehen kraft der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben durch eine soziale Gruppe, die das Wissen und die Abstraktionsfähigkeit besitzt, alte Probleme neu zu definieren; verschwindende Berufe – wie derjenige des Normallehrers – sind daher als Teil des Systems zu betrachten (Abbott 1988). Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie der Schuldienst und die Lehrerbildung zu einer beruflichen Option für Lehrer in einer Zeit wurden, in der die Lehrerbildung weder stan-

² Zwar richtete sich die Berner Lehrerbildungsfrage an die ganze Schweiz, deren Diskussion ist aber von entscheidender Bedeutung und folgenreich für den Kanton Bern, der sich 1832 mit dem Dekret über die Errichtung von Normalanstalten für das Seminarmodell entschied und 1833 das staatliche Seminar in Munchenbuchsee eröffnete.

³ Der Frage gingen zwei Vorträge von Girard und Hanhart aus dem Jahre 1826 voraus, die je eine Form der Lehrerbildungsanstalten erörterten. Auf die Frage gingen 19 Antworten von SGG-Mitgliedern anderer Kantone ein, die August Heinrich Wirz in einem Bericht zusammenfasste (Wirz 1826; vgl. Helfenberger 2002, S. 63ff.). Die Diskussion der beiden Konzepte in der SGG sollte von Carl Baggesen, Helfer in Bern, im Sinne einer Synthese protokolliert werden (Baggesen 1929). Stattdessen verfertigte er einen scheinbar systematischen Vergleich, der die liberale Perspektive mit dem Seminarmodell verband und es so vorteilhafter erscheinen ließ (vgl. Helfenberger 2002, S. 68ff.).

⁴ Girards Modell der Normalanstalten entstand in keinem direkten Zusammenhang mit der Ausbildungspraxis im Kanton Bern und der Instruktion für Normalanstalten von 1807; vielmehr war er Teil des allgemeinen Diskurses um Schule, Staat und Gesellschaft (vgl. Bütikofer 2006). Für eine Einschätzung im Sinne einer pädagogischen Rehabilitation vgl. Bertschy 2011.

dardisiert noch flächendeckend institutionalisiert war. Die Frage wird von der strukturellen Organisation der Lehrerbildung, den Anstellungsbedingungen und -verfahren von Lehrern und der Lehrerbildungspraxis, verstanden als sich entwickelnder Berufszweig, bei dem den Lehrern eine wichtige Funktion als Akteure und Gestalter des eigenen Berufs zukommt, vor und nach der Instruktion für Normalanstalten von 1807 beantwortet. In einem ersten Schritt werden Anstellungsverfahren- und Anstellungsbedingungen von Lehrern des Kantons Bern im ausgehenden 18. Jahrhundert auf der Grundlage der von Stapfer durchgeführten Enquête von 1799 ermittelt um die daraus gewonnenen Ergebnisse mit den Forderungen der Instruktion von 1807 in Verbindung zu bringen. Zweitens werden die zwischen 1807 und 1830 in Bern von Schulmeistern erteilten Normalkurse diskutiert und anhand einer „Normallehrerkarriere“ exemplarisch dargestellt, wie der (Normal-)Lehrerberuf zur beruflichen Option und von den Lehrern selbst in relativer Unabhängigkeit von der Obrigkeit gestaltet werden konnte. In einem abschließenden Fazit werden die Bedeutung der Berner Normalanstalten und der Normallehrer als historische und professionelle Akteure eingeschätzt.

1 Die (Normal-)Lehrer Profession im Kanton Bern um 1800

Das liberale Narrativ einer unter der Führung der liberalen Elite quasi revolutionär eingeführten Schule, gemäß dem dem niederen Schulwesen des Ancien Régime der Durchbruch in die Moderne gelang, ist zunehmend überzeugend infrage gestellt worden. Die neuen Forschungsergebnisse zeigen, dass die niedere Schule im Ancien Régime keineswegs zwingend und flächendeckend als leistungsschwach eingeschätzt werden kann.⁵ Die Stilisierung der Helvetik als großer Umbruch und der darauf folgenden Mediation und Restauration als Phasen der Stagnation oder gar des Rückschritts hält genaueren Analysen, wie im folgenden anhand der Anstellungsbedingungen im Lehrberuf gezeigt wird, nicht stand;⁶ nicht nur Reformdiskussionen setzten sich zwischen 1803 und 1830 fort,⁷ es entwickelten sich auch die Schul- und die Lehrerbildungspraxis auf der Basis der Initiative der Profession weiter.

Dazu gehört der Erlass der Instruktion für Normalanstalten von 1807, der der bestehenden Schul- und Lehrerbildungspraxis besondere Legitimation verlieh. Wenn auch die Helvetik und die aufgeklärten Bildungsprogramme der Zeit in der Praxis keinen Bruch bewirkten, so hat die Erneuerungsrhetorik doch die politische Führung in Bern während Mediation und Restauration motiviert, die Initiative zu ergreifen. In diesem Sinne waren die Enquête des Kirchenrats von 1806 (Schultabellen), der Beschluss zur Verbesserung des Landschulwesens und die Instruktion von 1807 Teil einer Legitimationsstrategie (Helfenberger 2002, 2004).

⁵ Vgl. unter anderem die Untersuchungen, die im Rahmen der Edition der Stapfer-Enquête erfolgten, namentlich Brühwiler 2014, Ruloff 2014, Tosato-Rigo 2014, Tröhler 2014 sowie Rothen und Horlacher in diesem Band.

⁶ In dieser Hinsicht sind Ergebnisse der eigenen Forschung teilweise zu revidieren, auf jeden Fall zu präzisieren, nach denen der Bruchcharakter der Helvetik ungenügend differenziert wurde (Helfenberger 2002).

⁷ Defizitannahmen zu postulieren und hervorzuheben ist bekanntlich notwendiger Bestandteil von Reformanliegen, wenn sie politisch durchgesetzt werden wollen. Diverse Exponenten vor und nach der Helvetischen Revolution, nicht nur Stapfer selbst, der die Enquête bekanntlich nie auswertete, prangerten Missstände im niederen Schulwesen an und forderten Reformen. Das gilt auch für die Organisation der Lehrerbildung (z.B. Büel 1809; Gruner 1801).

Die im eingangs zitierten Staatsverwaltungsbericht von 1832 erwähnten Normalkurse wurden entweder von Schulmeistern oder von Pfarrern erteilt und von der Berner Regierung entsprechend honoriert und unterstützt. Aus den Rechnungen der Landschulcassa ist ersichtlich, dass zwischen 1807 und 1831 die Ausgaben des Kirchenrats für die Normalanstalten stetig stiegen und 11,6% der Gesamtausgaben für die Schulen betrug. In dieser Zeit führten 18 Schulmeister, 14 Pfarrer und ein Pädagoge (Philipp Emanuel Fellenberg) Normalanstalten. Schulmeister und Pfarrer wurden im Verhältnis zur Anzahl ausgebildeter Lehrer ungleich honoriert: Die 14 Pfarrer erhielten 45%, die 18 Schulmeister 52% und Fellenberg 3% des Gesamtbetrags der Ausgaben für die Lehrerbildung, wobei die Pfarrer rund 35% und die Schulmeister 64% der Lehramtskandidaten ausbildeten. Außerdem sank die anfänglich höhere Anzahl an der Lehrerbildung beteiligter Pfarrer, während sich zunehmend mehr Schulmeister beteiligten (vgl. Helfenberger 2004; Kirchen- und Schulratsakten; Rechnungen der Landschulcassen 1807-1817, 1818-1831).

Die Stilisierung des Modells der Normalanstalt als Gegenmodell zum Seminar entsprach der liberalen Logik der scheinbar rationalen und auf Wissen beruhenden Auseinandersetzung, die in einer demokratischen Wahl münden sollte. Dieses Vorgehen ließ aber die Tatsache in den Hintergrund treten, dass die mit der Instruktion von 1807 institutionalisierten Normalanstalten und die ihr vorangehende Praxis der „Lehrerlehre“ historisch gewachsen waren. Damit könnte die kurze Dauer der Normalkurse – einer der wesentlichen Kritikpunkte der Liberalen und der Befürworter der Seminare gegen die Normalanstalt als Lehrerbildungsinstitution – auch anders als aus der wertenden Perspektive von Vor- und Nachteilen und des systematischen Vergleichs erklärt werden. Die in den Normalanstalten patentierten Lehrer mussten über ein mehr als minimales Wissen und praktisches Können und mindestens teilweise über Lehrerfahrung verfügt haben, wenn sie die Ausbildung erfolgreich absolvieren konnten. Die Frage ist, wie sich Lehramtskandidaten vor 1807, das heißt in einer Zeit ohne standardisierte institutionalisierte Lehrerbildung auf den Lehrberuf vorbereitet haben und wer aus welchen Gründen diesen Beruf annahm.

1.1 Die (Aus-)Bildung zum Schulmeister im Übergang zum 19. Jahrhundert

Relevante Zeugnisse der Ausbildung von Lehrkräften im 18. Jahrhundert wurden nicht nach der Archivsystematik des 19. Jahrhunderts abgelegt, sondern nach den Regeln des 18. Jahrhunderts. Dieser erschwerte Zugang zu den Zeugnissen bedeutet nicht, dass die Lehramtskandidaten nicht auf den Lehrberuf vorbereitet worden oder dass sie nicht dazu fähig gewesen wären. Das hat heuristische Konsequenzen für die Ermittlung des Ausbildungshintergrunds der Lehrer vor 1807. Es ist bezeichnend, dass die scheinbar sachliche und neutrale, auf die Sammlung von Fakten ausgerichtete Stapfer-Enquête keine eindeutige Frage zum Werdegang des Lehrers stellt. Schon diese Auslassung impliziert die Vorannahme und die liberale Kritik, dass die Lehrer über keinerlei Vorbereitung auf den Lehrberuf verfügten und dass sie dem Lehrberuf in ihrem Leben einen niedrigen Stellenwert zuweisen würden. Die tradierte Erkenntnis über den Stand der Lehrerbildung vor den liberalen Reformen beruht unter anderem auf dieser nicht gestellten Frage.

Die Antworten auf die Fragen der Stapfer-Enquête zu den Personalien, der quantitativen Lehrerfahrung, dem angestammten Beruf der Lehrer, den Autoritäten und den Verfahren bei den Lehrerwahlen, dem Unterrichtsstoff und den Lehrmitteln sowie dem erteilten

Unterricht geben indirekt Auskunft über die berufliche Biographie von Lehrern und die strukturellen Bedingungen von Lehreranstellungen und Lehrerkarrieren.⁸

In den Kantonen Bern und Oberland wurden demnach die meisten Lehrer von den lokalen Autoritäten der Gemeinde vorgeschlagen und nach der Landschulordnung von 1720 geprüft.⁹ Von Ausschreibungen bzw. Konkurrenzen sind vergleichsweise wenige Fälle dokumentiert.¹⁰ Die Prüfungsmodalitäten sind in den Antworten nicht erläutert. Diese müssen aus den Antworten auf die Frage, was im Unterricht gelehrt wird und nach den Lehrmitteln interpretiert werden. Die Antworten sind auf den ersten Blick wenig überraschend: Buchstabieren, lesen, schreiben, singen, rechnen, auswendig lernen, Religion. Doch die Antworten auf die Frage nach den eingeführten Vorschriften (II.8) geben Auskunft über Wissen und Können der Schulmeister. Etlichen Lehrern war nicht klar, ob die Frage auf die Schreibvorschriften oder die Schulordnung zielte, und differenzierten ihre Antwort entsprechend. Doch die meisten bezogen sich selbstverständlich auf die Schreibvorschriften.

Was für das Oberemmental galt, nämlich dass der Schreibunterricht auch dazu diene, in die bürgerlichen Pflichten einzuführen und dass die Schreibfähigkeit Bedingung für die Ausübung des Lehrberufs war (Büttner 2014), scheint auch für die Kantone Bern und Oberland zu gelten. Aus der Stapfer-Enquête geht hervor, dass in 182 von 360 Schulen die Schreibvorschriften von den Schulmeistern selbst erstellt wurden. In 17 Schulen wurden gedruckte Vorschriften verwendet, in zehn stellte sie der Pfarrer her. Nur in elf Schulen wurden keine verwendet, wobei ein Lehrer angab, aufgrund der zu geringen Besoldung keinen Schreibunterricht zu erteilen. In den übrigen Fällen ist es nicht eindeutig feststellbar, oder die Frage wurde nicht beantwortet (Stapfer-Enquête, Kantone Bern und Oberland).

Während die Lehrer keine weiteren Angaben darüber machten, wie sie die anderen Elementartechniken oder die vorgeschriebenen (religiösen) Inhalte vermittelten, äusserten sich 133 Lehrer detaillierter über den Schreibunterricht. Sie berichteten über ihr methodisch-didaktisches Vorgehen, die verwendeten Materialien und die Verbindlichkeit des Schreibunterrichts. In 25 Fällen ist explizit davon die Rede, dass der Schreibunterricht freiwillig gewesen sei oder auf Nachfrage, bei Lust und Fähigkeit, entsprechender Gabe und Talente erteilt würde. Den Schreibunterricht selbst beschrieben die Lehrer auf zwei unterschiedliche Arten. Zum einen erklärten sie das Verfahren des Unterrichts, in dem der Lehrer den Kindern zuerst vorschreibt, um sie anschließend gedruckte und geschriebene Texte abschreiben, auswendig, nach Diktat oder nach Vorgabe eines Themas ohne Schreibvorschrift selbst schreiben zu lassen. Zum anderen beschrieben sie ihn fortschrei-

⁸ Es sind dies insbesondere die Fragen III.11.a, d, f, g und h.

⁹ Die Landschulordnung von 1720 legte in den Abschnitten IV und V Anstellungsverfahren und Voraussetzungen für das Lehramt fest. Zuständig für die Wahl der Lehrer waren demnach die Vorgesetzten, das heißt die Amtsleute und Pfarrer; die Gemeinden sind explizit davon ausgeschlossen. Personen, die sich dem Schuldienst widmeten, sollten gottesfürchtig sein, die Jugend lieben, eine natürliche Neigung für die Unterweisung haben und tüchtig dafür sein. Eine Anstellung erfolgte im Anschluss an einer Prüfung, in der die Kandidaten Zeugnis „ihrer Erkenntnis, Tüchtigkeit, ohnanstössigen Handel und Wandels“ ablegen mussten. Sofern als tüchtig eingestuft, sollten Einheimische bevorzugt angestellt werden (Erneuerte Schulordnung 1720).

¹⁰ Bewerbungen sind explizit in Krauchtal, Rüti bei Büren, Muri bei Bern, Hintereggen, Oberwil im Simmental, Richenbach, und Saxeten bekannt (Stapfer-Enquête, Nr. 750, Nr. 769, Nr. 1077, Nr. 1089, Nr. 1401, Nr. 1410, Nr. 1523).

tend nach den Fertigkeiten und dem Alter der Schulkinder: Zuerst lernten die Kinder die kleinen Buchstaben schreiben, dann die großen Buchstaben, Zahlen, Linien, Silben, Wörter, Zeilen, Sprüche, Reime.

Die Tatsache, dass die Schulmeister vorwiegend selbst Vorschriften herstellten oder den Kindern vor ihren Augen vorschrieben, deutet darauf hin, dass Schön-Schreiben nicht das primäre Ziel des Schreibunterrichts war. Lediglich sieben Antworten auf die Vorschriften-Frage weisen darauf hin. Ansonsten erscheint wie erwartet der religiöse und moralische Inhalt an erster Stelle, gefolgt von Sprüchen, „Klugheitsregeln“, Lebensregeln und erbaulichen Lehren. Andere, als Lehrmittel im Schreibunterricht benutzte Texte weisen auf weltliches Wissen hin: Briefe, Quittungen, Rechnungen, Schuldscheine, Sendschreiben, Anekdoten aus der Geografie und Naturgeschichte, Kauf- und Tauschbriefe. Gelegentlich wurde ausdrücklich auf Grammatik, Orthographie und Korrekturen hingewiesen.

Die ausführlichen und differenzierten Antworten über den Schreibunterricht sind nicht nur das Resultat der nicht eindeutigen Frage, sondern auch Indizien für die Bedeutung des Schreibens im Allgemeinen, für den Schreibunterricht und für die Stellung der Lehrer im Besonderen. Oder wie Johann Jakob Brunner der Ältere von Basel in seiner auch in Bern benutzten Vorschrift schrieb, „Vita sine litteris, Mors est“ (Brunner 1766).

In Umlauf waren nach Angaben der Instruktion von 1807 verschiedene Schreibvorschriften; belegt ist in der Stapfer-Enquête für Bern vor allem diejenige von Johann Jakob Roschi, Schreibmeister an der Kunstschule in Bern (Roschi 1789). Der Kirchenrat war jedoch diesen Vorschriften gegenüber eher ablehnend eingestellt, möglicherweise deshalb, weil sie ursprünglich für Stadtschulen konzipiert worden waren und auf eine Gelehrsamkeit verwiesen, die für Landschulen nicht gedacht war: Das Titelbild in Abb. 1 zeigt im Vordergrund einen schreibenden, Culottes tragenden Knaben an einem Tisch. Eine Blumengirlande dekoriert das hinter ihm stehende Bücherregal, dessen Inhalt von einem repräsentativen Vorhang, ein Herrscher-Attribut in Repräsentationsportraits, teilweise verhüllt wird. Das Wissen wird prominent inszeniert. Die antike Vase und der Globus stehen für Geschichte und Welt, wobei die zwischen Regal und Tisch liegende Papierrolle, die Vorschrift Roschis, die Bedeutung der Schrift für die Erschließung des Wissens hervorhebt.



Abb. 1: Titelblatt von Roschis *Vorschrift zum Nutzen der Bernerischen Jugend* (1789)

Männer, die schreiben konnten, wurden von den unterschiedlichen Autoritäten in den Gemeinden für den Lehrberuf *angefragt*. Wer wurde aber zum Schuldienst ausgewählt? Die Stapfer-Enquête gibt Auskunft über Alter und Dienstjahre der Lehrer. So kann das Einstiegsalter in den Lehrberuf ermittelt werden (vgl. auch Rothen in diesem Band). Die Rechnung ergibt nicht nur eine gleichmäßige Altersverteilung der angestellten Lehrer, sondern auch eine kontinuierliche Zunahme der Neuanstellungen nach den 1770er-Jahren, wobei die Zahl von jüngeren Neueinsteigern zunimmt (vgl. Abb. 2). Das ist ein Indiz für eine wachsende Nachfrage, aber auch dafür, dass das entsprechende Angebot vorhanden war (vgl. Montandon 2011).

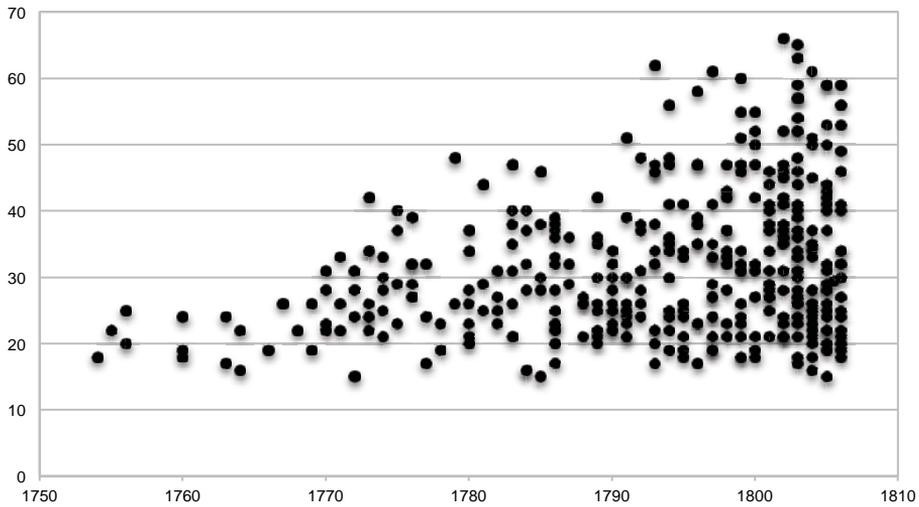


Abb. 2: Die Abbildung zeigt die steigende Anzahl individueller Neuanstellungen zwischen 1750 und 1810, das unterschiedliche Einstellungsalter (15 bis 70), wobei gegen 1810 eine Zunahme der Neueinstellungen jüngerer Jahrgänge sichtbar ist. Erarbeitet mit Daten der Stapfer-Enquête und der Enquête des Kirchenrats von 1806 (Schultabellen aller Amtsbezirke des Kantons Bern 1806).

Diese Altersverteilung und das unterschiedliche Einstiegsalter in den Lehrberuf wirft die Frage auf, was Männer unterschiedlichen Alters und beruflichen Hintergrund motivierte, die Stelle als Lehrer anzunehmen. Welche Perspektiven waren mit dem Lehrberuf verbunden, und welchen Stellenwert hatte er im Verhältnis zum angestammten Beruf? Die Antworten auf die Fragen der Stapfer-Enquête ermöglichen ein differenzierteres Urteil über die Praxis, Lehrstellen zu besetzen und den Lehrberuf zu wählen (vgl. die Beiträge von Horlacher und Rothen in diesem Band).

Der angesehene 55-jährige Landmann Hans Jungen aus Achsete im Oberland erklärte sich bereit, dem Ruf des Pfarrers und eines Vorgesetzten mit Genehmigung der Hausväter den Schuldienst während dreier Jahren zu versehen, obwohl er selbst angab, dies sei „ohne sein Begehren“ erfolgt (Stapfer-Enquête, Nr. 1368). Als Tätigkeit neben der Schule gab er die Landarbeit an. Ob er damit ein Gewerbe betrieb oder lediglich sich selbst versorgte, ist unbekannt. In der Tat gab es Lehrer wie den zwanzigjährigen Johannes Kohli aus Abländschen, die angaben, sie müssten sich ihrem erlernten Beruf, in diesem Fall Landarbeit, widmen, um ein „Auskommen zu finden“ (ebd., Nr. 1452). Das gilt auch für J. Rudolf Wältli, vierzigjährig, aus Büren an der Aare, der sein Schuleinkommen als ungenügend bezeichnete und deshalb „in der Zwischenzeit“ seinen Beruf als Schuhmacher ausübte¹¹ (ebd., Nr. 759). Andere von niedrigem Einkommen betroffene Lehrer lassen sich durch Familie und Gesellen in der Landwirtschaft oder dem Beruf unterstützen (ebd., Nr. 637; Nr. 838). Ein weiterer Grund um ganz oder teilweise vom ange-

¹¹ Nicht selten bewirtschafteten Schulmeister eigenes Land. „Männer ohne Vermögen“, die deswegen einem anderen Verdienst nachgehen müssen, werden selten explizit als solche bezeichnet (Stapfer-Enquête, Nr. 1401).

stammten Beruf zum Lehrberuf zu wechseln war der gesundheitliche Zustand. Dies war der Fall beim 39-jährigen Knopfhersteller und Kopist David Karlen aus Diemtigen (ebd., Nr. 1411) sowie beim Landmann und Blattmacher Hans Schärtz aus Aeschi bei Spiez, der „seines Presthaften Leibes wegen aber zu schwerer Land und Handarbeit untüchtig“ war (ebd., Nr. 1386). Für viele war der Beruf jedoch zur zweiten Priorität, gar zur Muße geworden. Sie arbeiteten ausdrücklich nach den Schulstunden auf dem Handwerk (ebd., Nr. 644; Nr. 947; Nr. 1464). Für die 53-jährige Berner Lehrerin Maria Sprüngli beanspruchte der Schuldienst gar ihre ganze Aufmerksamkeit: „die pflichtgemäße Besorgung der Schule lassen ihr keine Zeit zu andern Beschäftigungen übrig“ (ebd., Nr. 1078). Der Lehrer in Bode, Stephan Hager, fand den Schuldienst offensichtlich nicht so zeitintensiv und war weiterhin als Bauer tätig, „weil er nicht zum faulenzen geneigt ist“ (ebd., Nr. 1380). Und in Bumbach schneiderte der Lehrer „in müssiger zeit“ (ebd., Nr. 709). Nicht zuletzt stellt sich angesichts dieser Berichte die Frage, ob mancher nicht den Lehrberuf annahm, weil er in seinem angestammten Beruf nicht genug verdiente – und nicht umgekehrt. Johannes Vögeli, Barbier in Grafenried, trat seinen ersten Schuldienst 52-jährig an und hatte sechs Kinder, wovon zwei bereits anderswo als Lehrer tätig waren (ebd., Nr. 1393). Auch für die Kantone Bern und Oberland gilt, was Ingrid Brühwiler für den Kanton Freiburg festgestellt hat. Die Lehrpersonen stammten aus einer Vielfalt von sozialen Positionen, waren lokal aktiv und gut verankert und schätzten den Lehrberuf durchaus als attraktiv ein (Brühwiler 2014).

Es scheint also, dass nicht nur politische Gründe den Berner Kirchenrat motiviert hatten, die Lehrerbildung zu regeln (Helfenberger 2002). Auch Angebot und Nachfrage erforderten womöglich von Seiten des Kirchenrats einen rationelleren Umgang mit der Prüfung von möglichen Kandidaten für die Schulstellen. Aber auch von Seiten der Profession scheint der Wunsch nach einem Patent groß gewesen zu sein. Ein Patent dürfte auch die Attraktivität des Lehrberufs gesteigert haben.

1.2 Die Anerkennung der Praxis mittels Schulmeisterpatente ab 1807

Der Kirchenrat führte im Jahre 1806 eine Enquête durch. Diese Enquête fragte ebenfalls nicht nach der Vorbildung der Schulmeister, sondern nach deren Lehrmethode und Schulzucht sowie der Sittlichkeit und „religiösen Denkart“. Ferner fragte sie nach dem Einfluss der Schule auf Sittlichkeit und Religiosität, wobei in den Antworten oft ein Zusammenhang zwischen diesem Einfluss und der Person und Professionalität des Lehrers hergestellt wurde.¹² Der Kirchenrat beschloss im Anschluss an die Enquête und die Umfrage an Schulkommissare und Oberamtleute von 1806 eine Reform der Landschulen (BVL 17. Juni 1807). Unter anderem sah er zu diesem Zweck die Gründung von Lehrerbildungsanstalten vor. Eine genaue Vorstellung solcher Anstalten hatte der Kirchenrat zunächst nicht und befragte daher die Schulkommissare, die unterschiedliche, auf privater Initiative basierenden Varianten vorschlugen. Die meisten sahen die Pfarrer als Lehrerbildner vor (Berichte der Schulkommissäre; vgl. Helfenberger 2002). Schliesslich setzte sich der Vorschlag durch, dass jeder, „der will, Zeit und Fähigkeit hat und dabei seinen Vorteil zu finden glaubt, nach seinem Gutdünken eine solche [Normalanstalt] errichten soll“ (Berichte der Schulkommissäre, 16. April 1806). In einer diesbezüglichen

¹² Zu dieser Enquête vgl. Montandon 2011; zu den Enquêtes des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts vgl. Ruloff/Rothen 2014.

Stellungnahme ging der Kirchenrat auf die Finanzierungsfrage ein und berücksichtigte die Vorschläge der Schulkommissare, dass die Regierung solche Lehrerbildungsanstalten, die er auch Seminare oder „Pflanzschulen“, nannte unterstützen sollte, und zwar entweder als Anstalten der Regierung oder von Privatpersonen (Kanzleiarchiv). Der Kirchenrat bevorzugte nach Abwägung der Vor- und Nachteile die zweite Variante. Die Einwände des Kirchenrats gegen die staatlichen Normalanstalten waren nicht primär inhaltlicher Natur, denn der Unterricht war in der Instruktion verbindlich definiert; sie waren auch in den professionellen Interessen begründet: Der Unterschied zwischen den beiden Varianten lag darin, „dass die zweite die unmittelbare Aufsicht durch die Pfarrer ermöglicht, während bei der ersten die Normallehrer vom Staat angestellt werden“ (Kirchen- und Schulratsakten; vgl. Helfenberger 2002). Der Entscheid des Kleinen Rats ist bekannt.

Die Normalkurse wurden nun mit einer Prüfung abgeschlossen, die anders als diejenige der Schulordnung von 1720 nicht direkt zu einer Anstellung führte, sondern erst dazu berechtigte, sich für vakante Lehrstellen zu bewerben. Der Inhalt der Prüfungen wurde präzisiert (IKRN 30. Oktober 1807, §38). Der Schulmeister musste sich in den vorgeschriebenen Fächern, die er selbst zu unterrichten hatte, prüfen lassen. Die Fächer waren seit der Enquête von 1799 unverändert. Geprüft wurden Wissen und erteilter Unterricht. Die deutsche Sprache musste der Lehrer „selbst verständlich richtig und fertig lesen“, die Basis der Sprachlehre kennen, um das Gelesene zu analysieren und nach der verlangten Methode, nämlich der als Vorzeigen und Nachahmen beschriebenen Methode Pestalozzis, mit der eine große Anzahl Kinder gleichzeitig beschäftigt und deren Verstand geübt würde, so dass die Entstehung von Silben und Wörtern nachvollzogen werden könnte (ebd., S. 44). Vom Schulmeister wurde erwartet, dass er „eine gute und nette Hand“ zum Schreiben habe, die Schreibvorschrift beherrsche, oder mindestens die Kinder darin anleiten könne. Ferner musste er Orthographie und Interpunktion meistern, Geschriebenes, Gedrucktes und Diktirtes abschreiben und eigene „gewöhnliche Aufsätze“ verfassen (ebd., S. 44).

Der Schulmeister sollte nach der Instruktion von 1807 „im Kopfrechnen nicht ganz ungeübt seyn“, die vier Grundrechenarten in ganzen und gebrochenen Zahlen, den Dreisatz, Quadrat- und Kubikrechnung und deren Anwendung im „gemeinen Landleben“ beherrschen (ebd., S. 44f.). Der Unterricht im Rechnen sollte immer theoretisch und praktisch sein, wobei dem „gegenwärtigen und künftigen Wirkungskreise“ der Kinder Rechnung getragen werden sollte (ebd., S. 29). Für den Musikunterricht sollte der Schulmeister die Musiktheorie so weit kennen, dass er von den „wesentlichsten Principien des richtigen Gesanges“ Kenntnis besitze: Noten, Tonarten, Modulation und Rhythmus (ebd., S. 33). Bei fehlendem Talent zum Singen wurde aber für Nachsicht gegenüber der Lehrperson plädiert (ebd., S. 32ff.).

Inhaltlich wurden vom Schulmeister Bibelkenntnisse und Zusammenhänge des Katechismus sowie die Zergliederung der Fragen im Religionsunterricht erwartet. Diese sollten dazu dienen, das Gedächtnis durch Auswendiglernen und den Verstand durch Lektüre und Gesinnung zu trainieren sowie die Überzeugungen mündlich so zu vermitteln, dass die Kinder die Geschichten in eigene Worte fassen könnten (ebd., S. 35; S. 45f.). Mit den Geschichten sollte der Lehrer immer Katechismusübungen verbinden, um das Denken zu fördern. Von theologischen Diskussionen sollte er aber absehen (ebd., S.

39). Genau das wurde jedoch in einer der Berner Normalanstalten versucht, nämlich dem Schulmeister den Religionsunterricht anzuvertrauen.

Die Berichte über die Normalanstalten und über die Abschlussprüfungen der Normalabsolventen unterscheiden sich von den Antworten der Pfarrer auf die Fragen zu den Lehrern in der Enquête des Kirchenrats von 1806 (Schultabellen) unter anderem darin, dass die Leistungen der geprüften Schulmeister nach den präziseren Beurteilungskriterien der Instruktion von 1807 durchaus differenzierter dargestellt werden.

2 Die im Kanton Bern erteilten Normalkurse zwischen 1807 und 1830

Die erste dokumentierte Normalanstalt war diejenige von Philipp Emanuel Fellenberg in Hofwil (1809), gefolgt von denjenigen von Normallehrer Samuel Boschung in Bätterkinden, der zwischen 1810 und 1818 neun Normalkurse erteilte, und Schulmeister Karlen in Boltigen, der 1816 bis 1831 zehn solche leitete. Schullehrer Balmer führte Normalkurse 1823 und 1831 in Laupen durch. Die ersten also, die nach dem *Beschluss zur Verbesserung der Landschulen* „Lust und Geschicklichkeit zu diesem Berufe fühl[t]en“ (BVL 17. Juni 1807, §3), waren Schulmeister. 1822 und 1823 bildete auch Pfarrer Ziegler in Gsteig Schulmeister aus. Danach unterstützte der Kirchenrat zwei Normalanstalten, die im Vergleich zu den anderen besonders ausführlich dargestellt werden: Die Normalschule von Pfarrer Friedrich Langhans und Schullehrer Christian Kammer 1824 in Wimmis und die Normalschule von Schulmeister Mühlheim 1828 bis 1831 in Dotzigen und Oberwil bei Büren.

Parallel zur Finanzierung von Normalanstalten durch den Kirchenrat wurde 1817 auf Initiative einiger Mitglieder der 1796 gegründeten *Prediger Gesellschaft* als Unterabteilung der *Prediger-Commun-Bibliothek* eine *Schulmeisterbibliothek* eröffnet, die nach Aussage der Prediger-Bibliothekskommission einem Bedürfnis der Schulmeister nach Weiterbildung entgegenkommen sollte.¹³ Zum Bestand der Schulmeisterbibliothek gehörten auch zwei Methodenbücher, die von den Schulmeistern Samuel Aebi und Johann Knöri aus Bern für die Anwendung in Normalanstalten verfasst worden waren (Knöri 1813; Aebi 1827). Die Abschlussprüfungen ihrer Absolventen sind nicht im Detail beschrieben (Berichte der Schulkommissäre S. 9; Rechnungen der Landschulcassa 1284, S. 4; 1285, S. 4; 1287, S. 5; 1288, S. 5; 1289, S. 6; 1290, S. 5f; 1291, S. 8; 1293, S. 10; 1295, S. 10; 1297, S. 14; 1296, S. 14).

Die Gründung der Schulmeisterbibliothek war nicht nur Ausdruck von Philanthropie und Aufklärung, sondern auch der Auseinandersetzung um Kompetenzen und Zuständigkeiten im Bereich der Lehrerbildung. Dass die Schulmeister dem Ruf des Beschlusses und der Instruktion von 1807 zahlreich folgten und Normalanstalten erfolgreich führten, wurde zur Konkurrenz für die Gründer der Schulmeisterbibliothek, Schulkommissare und Pfarrer, die vor 1807 als Normallehrer tätig gewesen waren. Um es mit Abbott zu formulieren: es ging hier auch um „jurisdictional competition“. Dass die Beziehung zwischen Pfarrern und Schulmeistern nicht nur auf die Auseinandersetzungen zwischen

¹³ Der Bestand der Schulmeisterbibliothek umfasste 1817 rund 133 Bücher vorwiegend zum Thema Erziehung und Schulunterricht. Die zweitgrößte Büchergruppe hatte Religion und Moral zum Inhalt. Schließlich standen auch sechzehn Bücher zu allgemeinen Themen wie Geschichte, Himmelskörper, Natur oder Gesundheit zur Verfügung (Helffenberger 2004, S. 31ff.). Die Bücher wurden in den Normalanstalten benutzt und standen allen Lehrkräften zur Verfügung (Gemeinschaftliche Prediger-Bibliothek (Bern) 1842-1855).

Kirche und Staat um die Hoheit über die Schule verweist, sondern auch Ausdruck interprofessioneller Beziehungen und Konkurrenz ist, wird auch in den Berichten des Kirchenrats über die Abschlussprüfungen der Normalkurse sichtbar.

2.1 Normallehrer: ein Berufsfeld zwischen zwei Professionen

Ausführlichkeit, Systematik und inhaltliche Schwerpunkte der Berichterstattung über die einzelnen Normalschulen sind unterschiedlich; daher ist ein Vergleich der Normalschulen untereinander nur bedingt möglich. Die Schulmeisterkandidaten wurden in den gleichen Fächern, also auf ihre Sprach- und Rechenkenntnisse, in Gesang, Schreibkunst und Katechisieren geprüft. Dabei beurteilte der Kirchenrat Rechtschreibung und Kalligraphie, das Erklären und Analysieren von Gelesenem, Verstandesübungen und Grammatikkenntnisse. Bei Schulmeister Mühlheim wurde speziell auf „Theorie der Natur“ hingewiesen. Die beim Unterricht angewandten Methoden und Lehrübungen wurden ebenfalls beurteilt. Nur bei Langhans waren Bibelkenntnis und Bibelerklärung ein Prüfungsthema.

Bei der Beurteilung der Prüfungsleistungen fällt insgesamt auf, dass die als Normallehrer tätigen Schulmeister und deren Lehramtskandidaten im Allgemeinen besser beurteilt wurden als Langhans und sein „Oberlehrer“ Kammer. Schullehrer Balmer soll innert kurzer Zeit „unbegreiflich viel“ geleistet haben, die Prüfung seiner Lehramtskandidaten am 18. und 19. Dezember 1827 sei in allen Fächern und im Vergleich zu allen anderen Prüfungen „ganz ausgezeichnet“ und „vorzüglich“ gewesen (Kirchen- und Schulratsakten o. Nr.; BSV 1832, S. 117). Bei Schulmeister Johannes Karlen, Schuhmacher von Beruf, der insgesamt 87 Schulmeister ausbildete, betonte der Kirchenrat seinen ehrenhaften Umgang mit den Schulkindern und seine „rechtschaffene, stille und religiöse Auffassung“ (Schultabellen, Nr. 24). Insgesamt wurde seine Leistung als befriedigend eingestuft. Mit dem Hinweis, dass seine Lehramtskandidaten zu Beginn der Normalkurse keine Vorkenntnisse gehabt hätten, so dass auch „die schwächeren“ Fortschritte gemacht hätten, wurde er 1828 angehalten, weitere Normalkurse anzubieten (Kirchen- und Schulratsakten, o. Nr.). Auch die drei Normalkurse, die Christian Kammer zwischen 1827 und 1831 unabhängig von Langhans hielt, beurteilte der Kirchenrat als befriedigend. Die Sprachkenntnisse, die Lehrübungen der Schulmeister, das Katechisieren, das Schreiben und Rechnen seien gut und gründlich; im Erklären von Gelesenem und in den Verstandesübungen hätten sie weniger geleistet (ebd.).

Langhans beantragte beim Kirchenrat am 5. Juli 1824 die Erlaubnis zur Gründung einer kantonalen Normalanstalt unter seiner Aufsicht und Leitung, für die er keinen Anspruch auf Entgelt erhob. Stattdessen beantragte er eine Stelle für den Schulmeister Christian Kammer in der Funktion eines Oberlehrers zu seiner Unterstützung. Der Kirchenrat übermittelte den Antrag an den Kleinen Rat und wies darauf hin, dass die Normalschule keine „Centralanstalt“ sein und nicht in der von Langhans gewünschten „Ausdehnung“ durchgeführt werden sollte. Der Kleine Rat legte daraufhin die Anzahl darin auszubildender Schulmeister fest (Kanzleiarchiv) und unterstützte 1825 die Anstalt mit Fr. 1600.- aus dem ordentlichen Budget (Rechnungen der Landschul- und Bureaucassa 1298, S. 13; 1300, S. 6; BSV 1832, S. 116).

Der Prüfungsbericht des Kirchenrats vom 8. Februar 1827 zuhanden des Kleinen Rats über die Normalschule von Langhans und Kammer fasste eine von Langhans gehaltene Rede und das Programm seiner Normalanstalt zusammen, das auf allgemeines Interesse

gestoßen sei (Kanzleiarchiv 8. Februar 1827; 2. März 1827). Langhans sah vor, das Landvolk in Religionsfragen durch die in Bibelkenntnissen gebildeten Schulmeister aufklären zu lassen und durch Geschichte des Vaterlandes und Besuche der Urkantone, der „klassischen Orte (...), wo der Väter grosse Thaten ausgeführt wurden“, Liebe zu Vaterland und Gesetz sowie „Gehorsam und Wille zum Gemeinwohl zu wecken und Sachkenntnis zu erwerben“. So habe sein Oberlehrer Christian Kammer in Hofwil Feltenberg kennengelernt und in Wangen die „vorzüglichste“ Singschule des Kantons gehört (Kanzleiarchiv Juni 1826). Die Freizeit sollte nach Langhans immer beaufsichtigt sein: er ging in der Mittagspause mit den Lehramtskandidaten spazieren und beschäftigte sie abends „ununterbrochen, um sie vor Nachtschwärmereyen zu bewahren, und ihnen solche Angewöhnungen beyzubringen, die auch späterhin sie dagegen sichere, und auf die Wichtigkeit führen könnten, bey ihren künftigen Schülern hierauf ebenfalls hinzuarbeiten“ (Kanzleiarchiv 8. Februar 1827; 2. März 1827).

Mit diesem letzten Punkt war der Kirchenrat sehr zufrieden, nicht aber mit Langhans' Vorschlag, den Religionsunterricht durch Schulmeister erteilen zu lassen. Er begründete sein Missfallen damit, dass die Schulmeister nur ungenügendes Wissen über die Genese der Bibel hätten: Entstehung, Verfasser, Zeit, Sprachen oder Abschreibfehler seien Themen, die vielseitige Gelehrsamkeit erforderten, die dem Landmann nichts nütze, – und der Schulmeister nicht haben sollte – sondern seinen Glauben an und sein Vertrauen in die Bibel erschüttere (Kanzleiarchiv). Langhans' Schulmeisterkandidaten erhielten die Aufgabe, die zehn Plagen Ägyptens, deren Verbindungen und Kontinuität zu erklären und sie mit „entkräftenden Bemerkungen“ zu konfrontieren, um daraus zu schließen, „was man nicht verstehe, solle man glauben“ (ebd.).

Langhans und Kammers Anstalt, die aufgrund der Kenntnisse und des Eifers des Leiters, der Tüchtigkeit seines Oberlehrers und der längeren Dauer der Kurse hohe Erwartungen geweckt hatte, löste im Kirchenrat eine Diskussion über Stolz und Dünkel der Schulmeister aus, die mit unzureichenden Erklärungen Zweifel statt Glaube förderten. Mitglieder des Kirchenrats wünschten ausdrücklich, dass der Lehrer zwar nicht zu viel, aber auf jeden Fall mehr als seine Schüler wissen müsse (ebd.). Doch die Prüfungsergebnisse im Jahre 1824 hätten die Erwartungen enttäuscht. Zwar sollen Langhans' und Kammers Schulmeister in der „Vaterländischen Geschichte“, im Rechnen, in Kalligraphie sowie im theoretischen und praktischen Gesang durchaus lobenswerte Leistungen erbracht haben, nicht aber im Katechisieren und in den Aufsätzen: Die Aufgabe zu den Fragen 27 und 28 des Heidelberger Katechismus „von der Versuchung“ sei von den Kandidaten vernünftig, geschickt und im richtigen Zusammenhang gestellt worden, aber nicht besser als andere geprüfte Schulmeister. Den Aufsatz zum Thema „Wie wird der Landschulmeister den Religionsunterricht auf's Fruchtbare betreiben?“ hätten die Schulmeister trotz grammatikalischer Kenntnisse nicht befriedigend schreiben können. Denn die Terminologie allein führe nicht zu Verstand und Darstellungsgabe, was der Kirchenrat auf die mangelnde Bildung der Schulmeister zurückführte: „der Geist, der in dieser Hinsicht unter dem ungebildeten Landschulmeister Stande herrscht, auch hier sich deutlich offenbarte, indem nämlich die höchste Gelehrsamkeit in die deutsche Sprachlehre gesetzt wird, neben welcher alles andere nun in einem untergeordneten Range erscheint“ (ebd.). Aufgrund dieser Beurteilung war sich der Kirchenrat nicht über die weitere Unterstützung der Anstalt einig. Befürworter von Langhans argumentierten mit seiner Erfahrung und seinem Engagement. Die Gegner warfen ihm schlechte Prüfungsergebnisse und feh-

lendes „Donum Docendi“ vor. Nur sechs Jahre später berichtete die Staatsverwaltung über den Normalkurs und kam zu einem anderen Urteil: „der in Wimmis erteilte Unterricht entsprach den gehegten Hoffnungen, und bestätigte die Ansichten des Schulrathes“ (BSV 1832, S. 116f.). Langhans wurde denn auch 1832 zum Direktor des ersten Schullehrerseminars des Kantons Bern in Münchenbuchsee gewählt.

Die Normalanstalt von Schulmeister Mühlheim erschien in verschiedener Hinsicht als bevorzugte Alternative des Kirchenrats gegen Langhans' Modell. Mühlheim und zwei weiteren Schulmeistern finanzierte der Kirchenrat den Besuch eines anderthalbjährigen Normalkurses am Seminar Beuggen bei Basel (Rechnungen der Landschul- und Bureauccassa 1297, S. 19; 1298, S. 11; 1303, S. 8f.; 1301, S. 9ff.; BSV 1832, S. 117). In dieser Anstalt sah der Kirchenrat sowohl Verstandes- als auch sittliche Bildung verwirklicht, so dass die Lehramtskandidaten „von der Wichtigkeit ihres Berufs durchdrungen, durch einen Geist der Freundschaft und des gemeinsamen Strebens sich unter einander verbinden“. Konkret soll dies dadurch erreicht worden sein, dass sie beim Lehrer selbst wohnten, der sie so Tag und Nacht beaufsichtigen konnte (BSV 1832, S. 116). Auch Mühlheim beherbergte die angehenden Schulmeister in seinem Haus und beschäftigte einen weiteren Lehrer in seiner Normalanstalt (Kanzleiarchiv 16. Oktober 1828). Der Kirchenrat sprach Mühlheim zusätzliche Fr. 100.- für eine Dachreparatur zu, die seine finanziellen Möglichkeiten „besonders seit dem Verlust seiner Kuh“ überstieg. Denn die Schulmeister, deren Gesundheit nicht gefährdet werden sollte, übernachteten in jenem „der Witterung ausgesetzten“ Raum. Insgesamt erhielt Mühlheim Fr. 780.-, was offenbar mehr als das Übliche war, und daher vom Kirchenrat besonders begründet werden musste: Pfarrer Tribolet in Thun und Pfarrer Frickhardt in Rohrbach hätten auch mehr als das Übliche erhalten (Kanzleiarchiv 16. Oktober 1828; Rechnungen der Landschulcassa 1281, S. 6; 1282, S. 3; 1283, S. 9; 1284, S. 4).

Die Abschlussprüfungen der Normalanstalt von Schullehrer Mühlheim fielen gemäß Bericht immer zur „gänzlichen Zufriedenheit“ des Kirchenrats aus (Rechnungen der Landschul- und Bureauccassa 1297, S. 19; 1298, S. 11; 1303, S. 8f.; 1304, S. 9; 1301; S. 9ff.) so dass die Resultate alle vorangegangenen Normalanstalten übertroffen hätten. Elf seiner zwölf 1828 geprüften angehenden Lehrer seien bereits angestellte Schulmeister gewesen, doch hätten sie bei Mühlheim dasjenige gelernt, was sie für die Ausübung des Berufs nötig gehabt hätten (Kanzleiarchiv 16. Oktober 1828). Sein Unterlehrer Schlosser lehrte den Schulmeistern auch Orgel spielen, was für „jeden Landschulmeister eine sehr nützliche Kenntniss ist und, bey vorkommenden Fällen auch für die Gemeinden, in oeconomicischer Rücksicht sehr vortheilhaft seyn kann“ (ebd.).

Die Auseinandersetzung um Ausmaß an und Art von Kenntnissen, über die ein Schulmeister und die Landbevölkerung verfügen sollten oder nicht, ist als Interessenkonflikt im politischen und gesellschaftlichen Feld nicht zu leugnen. Dennoch fallen zwei Aspekte in der Berichterstattung über die Normalprüfungen und -anstalten auf, die auf professionelle Beziehungen hinweisen. Zum einen wurde nur bei Langhans und nicht bei den Schulmeistern die mögliche Anzahl auszubildender Schulmeister ausdrücklich eingeschränkt. Zum anderen störte sich der Kirchenrat vor allem daran, dass die Schulmeister und nicht Pfarrer den Religionsunterricht erteilen sollten, weil sie dazu nicht das nötige Wissen hätten bzw. weil der Religionsunterricht zum professionellen Selbstverständnis der Pfarrer gehörte. Gegen Vaterlandskunde und allgemeine Sachkenntnis in Langhans' Normalanstalt hatte der Kirchenrat wenig einzuwenden. Und im Übrigen deckten sich

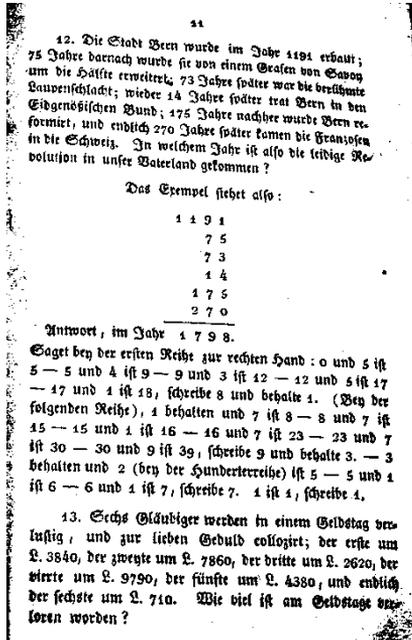
die Intentionen von Langhans und Mühlheim hinsichtlich der sittlichen Überwachung der Lehramtskandidaten. In Kombination mit der Ablehnung einer „Centralanstalt“ zugunsten der lokalen Vielfalt wurde der (Normal-) Lehrerberuf für Schulmeister eine reale Karriereoption, wie im Folgenden an einem Fall, wie er nur selten lückenlos rekonstruiert werden kann, exemplarisch dargestellt wird.

2.2 Johann Samuel Boschung – eine Normallehrerkarriere

Johann Samuel Boschung aus Abländschen war Schulmeister, Kirchgemeinde- und Gemeindeschreiber in Bätterkinden (Schultabellen 1030, Nr. 15). Seine Lehrtätigkeit begann er zwanzigjährig im Jahr 1790 in Wyler (Uzistorf). In Bätterkinden war er seit 1798 angestellt. Dort wurde er neben anderen Kandidaten geprüft, vom Pfarrer gewählt und vom Amtmann bestätigt. Boschung scheint also ziemlich bald nach dem Schulabschluss Lehrer geworden zu sein. Von finanziellen Engpässen ist bei ihm nicht die Rede, und ein anderer Beruf ist nicht bekannt. Als weitere Tätigkeiten gab er in der Stapfer-Enquête die Kinderlehre und Leichenreden bei Begräbnissen an (Stapfer-Enquête, Nr. 1395; Schultabellen 1030, Bätterkinden f. 15). Zwischen 1810 und 1818 war er als Normallehrer tätig. Der Kirchenrat bekundete seine völlige Zufriedenheit und erwähnte Boschungs „wohlverfasste Anleitung zum Feldmessen“ (Rechnungen der Landerschulcassa 1283, S. 9; 1284, S. 4; 1285, S. 4; 1286, S. 5; 1287, S. 5; 1288, S. 5; 1289, S. 6; 1290, S. 5; 1291, S. 8). Die 1818 erschienene Anleitung mit dem Titel *Anweisung zum Rechnen und Messen* war ein Lehrmittel für die Aus- und Weiterbildung der Schulmeister. Boschung wollte damit zur Vereinheitlichung der Methode des Rechnens beitragen, denn die vorhandenen Bücher seien zu unterschiedlich und auf dem Land oft nicht brauchbar. Die Aufgaben seien „anschaulich“, „aus dem gemeinen Landleben“, in denen es beispielsweise darum ging, Währungen und bekannte Zusammenhänge zu berechnen. Inhaltlich beschränkte er sich nach eigener Aussage „bloss auf das Leichteste, Nothwendigste und Nützlichste“ (Boschung 1818, S. VII): eine Erklärung der Zahlen überhaupt, die vier Grundrechenarten, Bruchrechnung, Dreisatz, Gesellschafts- und Dezimalrechnung, Quadrat-, Kubik- und Wurzelrechnung, praktische Geometrie, die Ausmessung, Berechnung, Teilung und Zeichnung der Liegenschaften und Formen sowie der Gebrauch des Messtisches.

Das Buch eignete sich offenbar auch für Autodidakten, die „aus demselben die nöthigen Kenntnisse und Uebung in der Rechnungs- und Messkunst erwerben“ könnten, um sich gegebenenfalls in der Gemeinde nützlich zu machen und sich selber eine bessere Existenz zu ermöglichen (ebd.). Das erste Kapitel über das „Nummerieren“ setzte keine Kenntnisse im Rechnen voraus. Rechenkunst sei

eine Wissenschaft, die sich mit Vergleichung verschiedener Zahlen und den daraus herkommenden Verhältnissen beschäftigt, und die uns Regeln giebt, unbekannte Zahlen, die man sucht, aus bekannten zu finden. Nimmt man alle Theile eines Ganzen zusammen, so hat man eine Einheit. Mithin ist die Sammlung mehrerer Einheiten von gleicher Art oder Namen eine ganze Zahl, und ein oder mehrere gleiche Theile der Einheit ein Bruch, weil die vorhandenen Theile kein Ganzes ausmachen [...] Die Zeichen von den Zahlen, mit denen man alle möglichen, noch so grossen Summen anschreiben kann, heissen Ziffern, und steigen von eins bis zehn [...]. Eine jede von diesen Ziffern zeigt so viel Einheiten an, als ihr Name mit sich bringt (ebd., S. 1f.)



Das Buch ist konsequent so geschrieben, dass sämtliche mathematischen Phänomene und sämtliche Rechenbeispiele in Zahlen und in Worten beschrieben werden. Schritt für Schritt vollzog Boshung sozusagen den Denkprozess bei der Lösung einer mathematischen Aufgabe im Kopf nach. Abb. 3 zeigt ein Beispiel einer Textaufgabe, aus der der Lernende die vorkommenden Zahlen in eine Summe aufschreiben und ausrechnen musste; die Rechnung ist anschließend Wort für Wort aufgeschlüsselt. Das Buch ist im engsten Sinne des Wortes eine Anleitung.

Abb. 3: Die Abbildung zeigt eine Rechenaufgabe und ihre Auflösung (Boshung 1818, S. 11)

Wie aus dem abgebildeten Beispiel ersichtlich wird, gibt das Buch nicht nur über den Inhalt der Rechenaufgaben und der Stellung des Autors zur gesellschaftlich-politischen Lage Auskunft, da die Summe der historischen Ereignisse in der „leidigen Revolution“ gemündet hätten. Das Buch ist auch Ausdruck des professionellen Bewusstseins des Normallehrers Boshung, der den angehenden Lehrkräften das in der Praxis der Normalkurse generierte methodisch-didaktische Wissen vermittelte. Das gilt auch für die erwähnten allgemein methodisch-didaktischen Bücher von Samuel Aebi und Johann Knöri, auf die hier nicht mehr eingegangen werden kann.

Boshungs Rechenbuch, ursprünglich für die Anwendung in Normalschulen konzipiert, wurde später zum Lehrmittel für den Unterricht in der Volksschule. In den vierziger Jahren gehörte es noch zu den sechs häufigsten Rechenbüchern, wenn es auch unterdessen von anderen bei weitem übertroffen wurde (Pfäffli Ruggli 2007).

3 Der Normallehrer – eine Profession, die zugunsten der (geistlichen) Seminarleiter verschwand

Vor 1807 waren die Normalkurse und Prüfungen, wie sie die Instruktion festlegte, noch nicht institutionalisiert. Von wenigen Schulmeistern in den Kantonen Bern und Oberland ist aus der Stapfer-Enquête bekannt, dass sie entweder zuvor Hilfslehrer oder deren Väter selbst Lehrer waren. Die Nachfrage nach Lehrern war gestiegen. Auch wenn durchaus auch ältere Männer in den Lehrberuf neu einstiegen, wurden zunehmend auch jüngere angestellt. Aus der Sicht der jungen Lehrer konnten die Späteinsteiger dem sich entwickelnden Beruf Ansehen verleihen, waren es doch im lokalen Leben gut verankerte Persönlichkeiten.

Die Präzisierung der „Tüchtigkeit“ in Form einer detaillierten Regelung der Abschlussprüfungen für Normalanstalten hatte einerseits die Funktion, die erschütterten Machtverhältnisse nach der Revolution zu stabilisieren. Das in den Schulen zu vermittelnde Wissen sollte sich aus dieser Sicht nicht ändern. Dennoch haben Langhans und Mühlheim das Themenspektrum durch die Einführung von Geschichte des Vaterlands bzw. „Theorie der Natur“ erweitert. In Bern wurden die helvetischen Erziehungsräte abgeschafft, die unter anderem für die Prüfung und Anstellung der Schulmeister vorgesehen waren (Stapfer 1799, Abschnitt 3, §1). Stattdessen erhielt der Kirchenrat die entsprechenden Kompetenzen: er erließ die Instruktion von 1807. Der Kirchenrat und nicht die lokalen Pfarrer und Amtsleute waren für die Prüfung der Lehramtskandidaten zuständig, patentierte die Lehrer und war bereit, die Normalanstalten zu finanzieren. Davon haben Schulmeister wie Boschung, Aebi und Knöri profitiert.

Auf den ersten Blick scheint dies eine zentralistische, obrigkeitliche Anordnung zulasten der Gemeinden gewesen zu sein. Die Instruktion war aber auch ein Versuch, dem wachsenden Druck der Nachfrage nach tüchtigen Lehrern zu entsprechen. Die Prüfung des Kirchenrats sorgte für die Sicherstellung des Handwerks. Aber die Instruktion stellte weitere Forderungen an einen Schulmeister, die nicht mit einem Examen geprüft und bewertet werden konnten. Die Enquête des Kirchenrats von 1806 fragte nicht nach der Lehrerfahrung, sie fragte nach Sittlichkeit und Religiosität der Lehrer, nach der verwendeten Methode und der Schulzucht. Für eine gewisse Klärung dieser Werturteile hatte die Instruktion von 1807 gesorgt, indem sie Verhaltensnormen des Schullehrers in Bezug auf seine Bildung und seine Lebensweise festlegte. Der Normallehrer sollte darauf achten, dass die Schulmeister sich durch Beratung, eigenes Nachdenken, Übung und Lektüre zweckmäßiger Schriften weiterbildeten. Die Vorbildfunktion des Lehrers betraf alle Bereiche des täglichen Lebens und reichte von „Anständigkeit des Betragens und der Kleidung“ (IKRN 1807, S. 49) bis zur Ehrung Gottes und der Vorgesetzten. Um die „Zufriedenheit und das Wohlwollen aller Achtungswürdigen in der Gemeinde“ (ebd., S. 50) zu seinen Gunsten zu gewinnen, sollte der Schullehrer gerecht, väterlich und freundlich sein und körperliche Strafen so weit als möglich vermeiden. Ferner musste er zwischen Fehlern und bösem Willen der Kinder unterscheiden können und bei Bedarf den Kontakt mit den Eltern aufnehmen, um sie zu beraten (ebd., S. 49ff.). Mit diesem weiteren Qualifikationsmerkmal, für das die Gemeinde und der lokale Pfarrer zu bürgen hatten, haben die Gemeinde und die lokalen Autoritäten weiterhin ein Mittel in der Hand gehabt, ihre Lehrer zu wählen – und das ohne Erziehungsräte.

Die Normalschulen waren auch quantitativ und qualitativ von Bedeutung, denn die Schulmeister bildeten zwischen 1807 und 1832 doppelt so viel Lehrer aus als die als Normallehrer tätigen Pfarrer und sie verfassten thematische und methodisch-didaktische Lehrmittel für deren Anwendung in den eigenen und anderen Normalanstalten. Die Normallehrer folgten den vorgesehenen Unterrichtsinhalten, entwickelten aber auch ihre eigenen Initiativen. Zwar wiesen die Normalanstalten eine gewisse Uneinheitlichkeit auf, aber sie bereiteten den Boden für eine qualitative Entwicklung der Lehrerbildung vor, indem die Lehrer selbst eine relativ hohe Qualifikation aufweisen und bereits an der Entwicklung der beruflichen Lehrerbildung in der Übergangszeit mitarbeiteten und bedeutsam wurden. Der Beruf des Normallehrers wurde zu einer beruflichen Option für Schulmeister, gerade weil er nicht geregelt war. Nur so konnten die Schulmeister eine professionelle Konkurrenz für die Pfarrer werden, bis das erste Seminar gegründet wurde

und fortan während des ganzen 19. Jahrhunderts die Seminarleiter im Kanton Bern aus dem Stand der Geistlichen rekrutiert wurden.

Ungedruckte Quellen

- Berichte der Schulkommissäre als Antworten auf die Fragen des Kirchen- und Schulrats betreffend Einführung einer gleichförmigen Landschulordnung, 17. März 1804-28. Mai 1806. Staatsarchiv Bern B III 1026
Kanzleiarchiv, Protokolle und Akten der Räte. Kirchenrat, verschiedene Gegenstände, 1803-1831, Landschulen. Staatsarchiv Bern A II 3039
Kirchen- und Schulratsakten 1803-1831. Allgemeines und Landschulordnung und Verbesserung. Schulmeisterkasse und Schulmeisterbibliothek. Staatsarchiv Bern B III 353
Rechnungen der Landschulcassa (Rechnung über die dem Kirchenrath zur Verbesserung des Landschulwesens angewiesenen Gelder), 1807-1817. Staatsarchiv Bern B III 1280-1290
Rechnungen der Landschul- und Bureaucassa, 1818-1831. Staatsarchiv Bern B III 1291-1304
Schultabellen aller Amtsbezirke des Kantons Bern, 1806. Staatsarchiv Bern B III 1028-1032

Gedruckte Quellen

- Aebi, Samuel: Der treue Schulfreund oder kurzgefasste Anweisung für Landschullehrer, wie sie sich in ihrem Schulberufe verhalten und die Kinder unterrichten sollen. Zum Besten christlicher Schulen gesammelt. Bern: [s.n.] 1827
Bagesen, Carl: Bericht über die eingegangenen Arbeiten zur Beantwortung der Frage: Über die Nützlichkeit und Wünschbarkeit der Anwendung von Seminarien, der Normalanstalten, oder der Lehrer in Musterschulen bey der Bildung gewöhnlicher Landschullehrer. In: Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft 19(1929), S. 219-302
BLV=Beschluss zur Verbesserung des Landschulwesens, 17. Juni 1807. [s.l.]: [s.n.] 1807
Boschung, Johann Samuel: Anweisung zum Rechnen und Messen, in welcher die Rechnungskunst nach Reesischer Rechnung, und die Messkunst nach praktischen Regeln und Grundsätzen abgehandelt und vorgetragen wird. Bern: Chr. Albr. Jenni 1818
Botschaft des Directoriums an die Räte betreffend einen Plan zur Neugestaltung des Erziehungswesens, mit Vorlage eines Gesetzesentwurfs über Volksschulen. Lucern, 18. November 1798. In: Johannes Strickler (Hrsg.): Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik, Band 3. Bern: Stämpfli 1889, S. 602-611
Brunner, Johann Jakob: Vorschrift zu nützlicher Nachahmung und einer fleissigen Uebung zu Gutem. Bern: Karl Gottlieb Guttenberger aus Nürnberg 1766
BSV=Bericht an den Grossen Rat der Stadt und Republik Bern über die Staatsverwaltung in den letzten 17 Jahren von 1814 bis 1830. Bern: C. Rätzer 1832
Buel, Johannes: Was soll in den Landschulen der Schweiz gelehrt und nicht gelehrt werden? Winterthur: Steiner 1801
Erneuerte Schulordnung der Stadt Bern Teutsche Landschaft. Bern: Hochobrigkeitliche Buchdruckerey 1720
Gemeinschaftliche Prediger-Bibliothek (Bern): Bücher-Verzeichniss der Prediger-Bibliothek in Bern nebst den erneuerten Statuten. Bern: [s.n.] 1842-1855
Gruner, Gottlieb S.: Bemerkungen über den Zustand der Schulen des ehemaligen deutschen Bernergebiets, mit Ausnahme der Städten. Niedergeschrieben Anno 1790. Helvetische Schulmeister-Bibliothek, Band I und II. St. Gallen: Huber und Compagnie 1801
IKRN=Instruktion des Kirchen-Raths in Bern für die neuen Normal-Anstalten zur Bildung tüchtiger Landschul-Lehrer, 31. Oktober 1807. Bern: Hochobrigkeitliche Buchdruckerey 1807
Knöri, Johann: Schulmethode oder Anleitung für Landschulmeister und christliche Aeltern um ihre Kinder in den nöthigsten und nützlichsten Kenntnissen auf die leichtmöglichste Art zu unterrichten. Durch vieljährige Erfahrung geprüft, zusammen getragen und herausgegeben von Johann Knöri, Schullehrer in Bern. Bern: Jenni 1813
Roschi, Johann Jakob: Vorschrift zum Nutzen der Bernerischen Jugend. Bern: [Jenni] 1789
Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch
SGG=Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Zürich: Gessner 1810-1830

- Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Wirz, August Heinrich: Versuch einer Beantwortung der zweyten der für 1825 ausgeschriebenen Fragen, die Bildung der Schullehrer in der Schweiz betreffend. In: Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft 15(1826), S. 179-254

Literatur

- Abbott, Andrew: The System of the Professions. Chicago: University Press 1988
- Bertschy, Beat: Unbekannt, unverstanden, unterschätzt – Gregor Girards facettenreiche Schulpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 57(2011), Heft 4, S. 572-588
- Brühwiler, Ingrid: Schwache Schulen und arme Lehrer? Sozioökonomische Aspekte des Bildungswesens um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 119-134
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006
- Büttner, Peter: Schreibunterricht in der Schweiz um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 191-206
- Criblez, Lucien: Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830-2000. In: Claudia Crotti/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der Bernischen Lehrkräfte von 1798-2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2002, S. 75-118
- Helfenberger, Marianne: Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798-1830. In: Claudia Crotti/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der Bernischen Lehrkräfte von 1798-2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2002, S. 27-73
- Helfenberger, Marianne: Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798-1830. Lizentiatsarbeit Universität Bern 2004
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806. Nordhausen: T. Bautz 2011
- Pfäffli Ruggli, Yvonne: Der Zweck von Unterrichtsfächern und Schulbüchern. Eine Analyse der deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern vom Ende des Ancien Régimes bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts. Lizentiatsarbeit Universität Bern 2007
- Ruloff, Michael: Lehrerinnen und Lehrer in der Schweizer Presse (1800 bis 1830). Bern: Bibliothek am Guisanplatz 2014
- Ruloff, Michael/Rothen, Marcel: Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 33-54
- Tosato-Rigo, Danièle: Das Bild des Lehrers in der Helvetik: Neue Erwartungen, herkömmliche Praktiken und Vorstellungen. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 55-73
- Tröhler, Daniel: Die helvetischen Schulmeister und die Schulkritik um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 103-117

Heinrich Richard Schmidt

Die Schulen im Kapitel Bern während des langen 18. Jahrhunderts

Ich werde im Folgenden einen Überblick über einen curricularen Raum geben, der geografisch klar umgrenzt ist, nämlich das Kapitel Bern, das im Kanton Bern den Raum zwischen Bern und Thun umfasst. Zeitlich sind die Grenzen, innerhalb derer ich argumentiere, offener: die frühesten Quellen stammen aus dem ersten Drittel des 18. Jahrhunderts, die spätesten aus der Mitte des 19. Jahrhunderts. Total wird also etwa ein Jahrhundert der „Sattelzeit“ im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert erfasst. Der Schwerpunkt der Argumentation liegt dabei auf Quellen aus drei Umfragen von 1780, 1799 und 1806. Diese ermöglichen – sekundiert von früheren und späteren Informationen – eine vorsichtige Interpretation von Veränderungsprozessen, sind aber doch so dicht, dass sie es auch gestatten, die konstanten Strukturen der Schullandschaft des Kapitels Bern schärfer zu zeichnen als es etwa allein anhand der Stapfer-Enquête von 1799 möglich wäre. Insgesamt zeigt sich im Blick auf die niederen deutschen Schulen ein dynamisches Ancien Régime, das bis weit ins 19. Jahrhundert reicht. Das rechtfertigt den Titel *Schulen im Kapitel Bern während des langen 18. Jahrhunderts*.

Das Kapitel Bern wurde deshalb gewählt, weil die Umfrage von 1780 nur hier auf Initiative des Dekans durchgeführt wurde, also für den Kanton Bern ein Unikum darstellt. Es stellt einen Verwaltungsbezirk der reformierten Berner Landeskirche dar, der in katholischen Gebieten „Dekanat“ genannt würde, in reformierten Gebieten wie Bern „Klasse“ oder „Kapitel“ heißt. Politisch deckt sich das Kapitel mit den weltlichen Regierungsbezirken bzw. „Ämtern“ Schwarzenburg, Seftigen, Konolfingen, dem Amt Bern ohne die Stadt und Wohlen, dem ganzen Amt Laupen und einem Teil der Ämter Fraubrunnen, Signau und Thun. Topographisch und damit auch wirtschaftsgeschichtlich unterscheiden sich die einzelnen Ämter deutlich: Das Amt Seftigen ist im Norden vom Einfluss der Stadt geprägt und nahe zum Verkehrsweg Bern-Laupen-Waad. Der Süden dieses Amtes ist in einem voralpinen Raum gelegen, ähnlich wie das Emmental mit dem Amt Signau und die wenigen Gemeinden des Amtes Thun um Blumenstein und Thierachern. Neben diesen eher peripheren und armen Gegenden gibt es Gebiete nahe der Hauptstadt und wichtigen Verkehrswegen – das Worblental, das Aaretal, das Gürbetal und der Weg von Bern Richtung Laupen: neben dem nördlichen Teil des Amtes Seftigen die Ämter Bern, Laupen und Konolfingen.

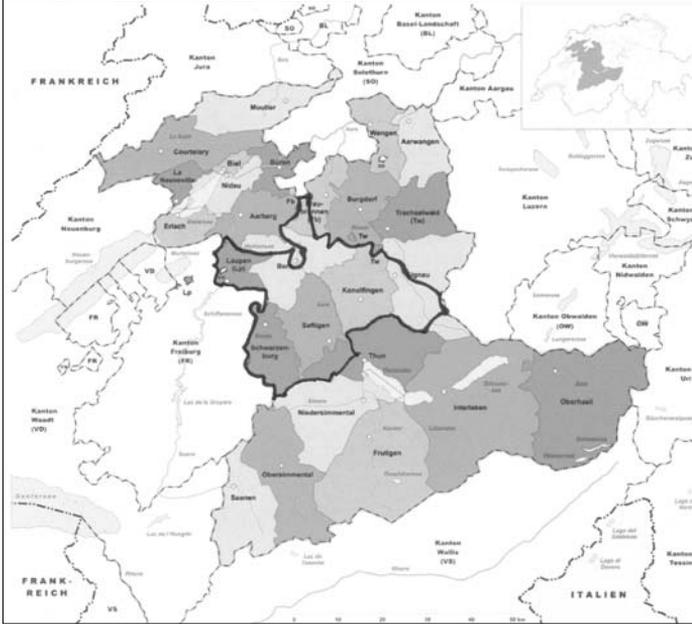


Abb. 1: Gebiet des Kapitels Bern (schwarz umrandet)

In diesem Raum existieren 1780 total 117 Schulen. In der Stapfer-Enquête gibt es gegenüber der Umfrage aus dem Jahre 1780 deutliche Lücken: Es fehlen das Amt Schwarzenburg und das Amt Fraubrunnen sowie fünf Gemeinden des Amtes Konolfingen, die 1799 zum nicht dokumentierten Amt Steffisburg geschlagen wurden. Um Vergleiche durchführen zu können, habe ich mich deshalb auf die 94 Schulen konzentriert, die in allen drei Enquêtes vorkommen.

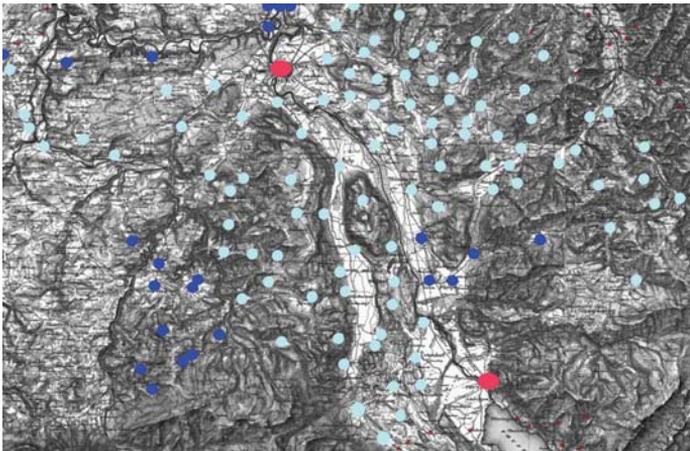


Abb. 2: Die 1799 im Kapitel Bern vorhandenen Schulen (hellblau) und die Schulen 1780 (hell- und dunkelblau). Rote Punkte: Bern (oben) und Thun (unten auf der Karte).

1 Themen und Quellen

Aus den genannten Enquêtes und weiteren begleitenden Quellen können wichtige Informationen zu den Schülern, ihrer Altersstruktur, zur Beschuldungsdichte, zu den Lehrern, das heißt zur Besoldungsentwicklung und der Einschätzung ihrer Fähigkeiten ermittelt werden. Besonders die Lehrerbeurteilungen aus dem Jahr 1780 sind sehr ausführlich und können zeigen, wie die Lehrer von den Pfarrern, die diese Enquête ausgefüllt haben, eingeschätzt wurden. Es lässt sich auch etwas zum Unterrichtsverfahren, zu Motivation und Strafe sowie zu den Schulbüchern sagen. Schließlich liefert die Umfrage von 1806 Informationen zu den *Learning Outcomes*, also zur Frage: „Was können die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit?“

Die hier verwendeten Quellen stammen aus dem Gemeinde- und dem Pfarreiarchiv der Gemeinde Worb im Worblental (Amt Konolfingen); alle übrigen aus dem Staatsarchiv Bern und aus der Stapfer-Edition. Einige dieser Quellen wurden schon von Studierenden des Historischen Instituts der Universität Bern in Seminar-, Bachelor- oder Masterarbeiten bearbeitet. Sie sind alle auf der Webseite des Stapfer-Projekts als studentische Arbeiten zu finden (www.stapferenquete.ch/publikationen). Schließlich stütze ich mich auf die Online-Datenbank Bernhist (www.bernhist.ch) – eine große Datenbank von Christian Pfister zur Bevölkerungsgeschichte des Kantons Bern, die ich für bevölkerungsstatistische Überlegungen im Kontext von Schülerzahlen – Schülerbesuchszahlen usw. verwende.

2 Schüler und Schülerinnen im Kapitel Bern – Schulbesuchsquoten und Präsenzwerte

Ausgangspunkt für die Frage, welcher Anteil der Kinder die Schule besucht, muss meines Erachtens zunächst sein, wie viele Jahrgänge sich überhaupt in der Schule aufhielten. Dann lässt sich prüfen, wie hoch der Schulbesuch aller Kinder eines Jahrganges war (vgl. in diesem Band Michael Ruloff). Eine Basis für die Beantwortung dieser Frage hat Marcel Rothen mit seiner Studie zur Schulumfrage in Basel 1798 gelegt, von deren Ergebnisse die Daten aus dem Kanton Basel-Land überliefert sind (Rothen 2012). Insgesamt wurden 4612 Kinder registriert, zu denen Angaben zum Alter und Leistungsdaten aus den Prüfungen vorliegen. Über die genauen Altersangaben hat Rothen die in der Schule präsenten Jahrgänge quantifiziert. Bereits sehr kleine Kinder wurden registriert, ein Zweijähriger ist dabei und sechs Vierjährige. Das sind aber natürlich Einzelfälle, ebenso wie die Präsenz von relativ alten Schülern.

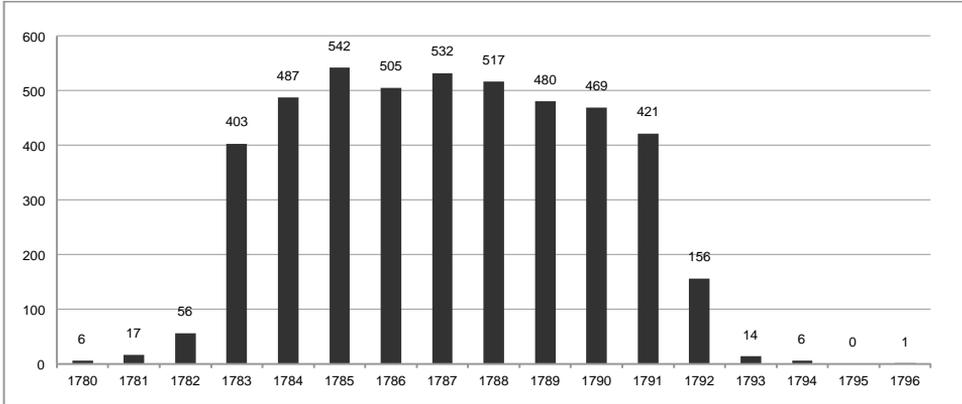


Abb. 3: Anzahl Schülerinnen und Schüler in Baselland 1798 pro Jahrgang (Rothen 2012, S. 134, Abb. 11)

Stark vertreten sind in Baselland 1798 rund neun Schuljahrgänge mit im Schnitt 500 Kindern pro Jahrgang (die relativ zahlreichen Schülerinnen und Schüler der Geburtsjahrgänge 1792 und 1783 zusammengefasst).

Aus den gleichen Jahren 1798/99 sind aus der Gemeinde Reichenbach im Berner Oberland vier Schulen auch mit solchen Examenstabellen überliefert. Bei 196 Schülern aus drei Schulen lässt sich das Alter feststellen. In den Gemeinden erkennt man grob acht Jahrgänge als in der Schule präsent.

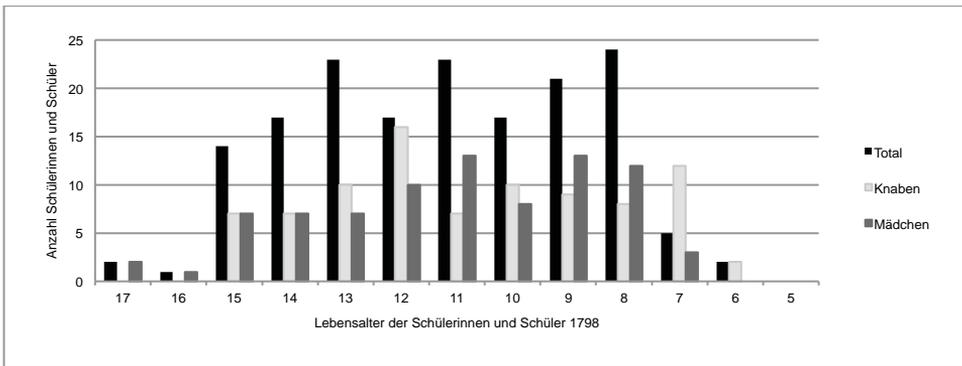


Abb. 4: Altersgruppen und Schulbesuch in den Oberländer Gemeinden Reichenbach, Rüdlen und Falt-schen 1798 und 1799 (Examensrödel Reichenbach 1798; eigene Berechnung)

Um einen Schulbesuchsquotienten errechnen zu können, muss man die Zahl der Schulkinder eines Jahrgangs mit der Zahl aller Kinder dieses Jahrgangs vergleichen. Das ist für den Fall Bern über die bevölkerungsstatistische Datenbank Bernhist möglich. Aus ihr lässt sich der Bevölkerungsanteil einer bestimmten Menge von Altersjahrgängen ablesen.

Als Hypothese gilt: *Alle Kinder gehen komplett neun Jahre in die Schule*, im Alter von 6 bis 15 Jahre, dem Jahr der Admission/Konfirmation. Um diese Hypothese zu prüfen, wurden die Quoten der Schüler, die in den Umfragen verzeichnet sind, mit der möglichst zeitgleichen Höhe der Gesamtbevölkerung korreliert. So ergibt sich eine Schülerquote an der Bevölkerung. Aus der Enquête von 1780 sind sowohl die Schülerzahlen wie auch die Bevölkerungszahlen der jeweiligen Schulgemeinden bekannt. Für 1798 existiert eine Bevölkerungsaufnahme der Helvetischen Republik auch auf der Ebene der Kirchgemeinden und Schulen, fast zeitgleich 1799 die Stapfer-Enquête, woraus sich dann auch wieder die Schülerquoten errechnen lassen. Die gleiche Berechnung eines Schüleranteils ist für 1806, 1817 und 1830/1837 möglich.

Die Ergebnisse können mit dem Anteil verglichen werden, den 9 Jahrgänge nach den Bevölkerungszählungen von 1764, 1818 und 1856 auf der Ebene des Mittellandes, wozu das Kapitel Bern gehört, erreichen.

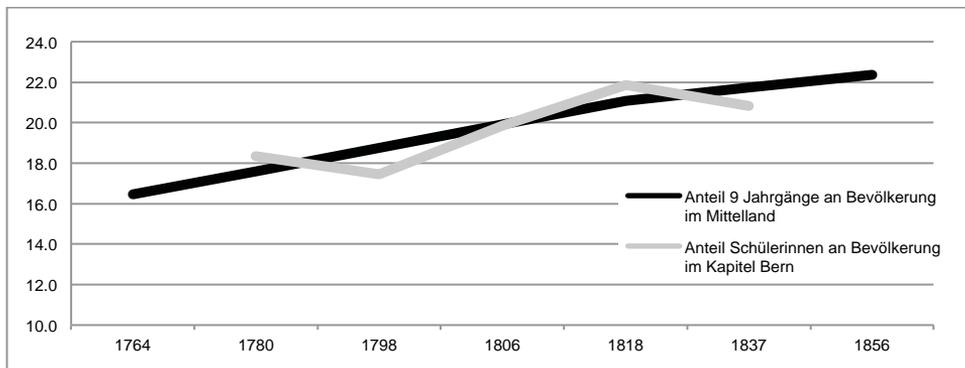


Abb. 5: Schülerquoten (Hebeisen 2013; Montandon 2011; Blum 2012 (und seine Rohdaten, die er mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat); Fetscherin 1834, S. 3ff.; eigene Berechnungen).

Man erkennt folgendes: 1780 sind rund 18% der Gesamtbevölkerung der Gemeinden Schüler oder Schülerinnen (graue Linie). Die Quote steigt dann nach einem kurzen Rückgang im Jahr der Stapfer-Enquête bis 1806 und weiter im Lauf 19. Jahrhunderts deutlich an bis auf 22%.

Wie hoch ist demgegenüber der Anteil von 9 Jahrgängen (6-15 Jahre – schwarze Kurve)? Wäre die Hypothese falsch, würden also viele Kinder nicht in die Schule gehen, dann müsste die graue Kurve, die den Schüleranteil angibt, deutlich unter der schwarzen Vergleichskurve liegen. Dem ist aber nicht so: Es werden in etwa so viele Kinder gemeldet, wie es effektiv in diesen Jahrgängen gegeben hat.

Der steigende Anteil von Kindern und Jugendlichen kann als Folge der Bevölkerungsexplosion interpretiert werden, welche die Schweiz, auch der Kanton Bern, im 18. und 19. Jahrhundert erlebt hat. Wenn man die vor allem interessierende Quote der Schüler und Schülerinnen (9 Jahrgänge) zum Ausgangspunkt nimmt, kann man nämlich folgern, dass Anfang des 19. Jahrhunderts 44% der Bevölkerung Berns unter 18 Jahren waren, ein sehr junger Kanton.

Die für das Kapitel Bern gewonnenen Erkenntnisse können über weitere Daten für den ganzen Kanton Bern geprüft werden (Generaltabelle 1826; Blum 2012, Rohdaten; Bernhist). 1818 und 1826 – hier sind keine Statistiken nur für das Kapitel Bern vorhanden – sind etwa 20% der Bevölkerung Schüler und Schülerinnen – und ungefähr gleich viele zwischen 6 und 15 Jahren alt (effektiv 1818: 20.8% Schulkinder vs. 20% Anteil der 6-15-Jährigen; 1826: 22.5% Schüleranteil vs. 20.23% Anteil der 6-15-Jährigen). Das verifiziert die These: Praktisch alle, die vom Alter her in Frage kommen, gehen im Kapitel Bern in die Schule, und zwar neun Jahre lang.

Ja, alle kommen – aber sie kommen natürlich nicht immer! Der Pfarrer von Schlosswil sagt 1806 von den Schülerinnen und Schülern: „sie erscheinen aber selten alle auff einmahl, besonders die welche von ihren Eltern oder Meisterleüthen bey hause können gebraucht werden, werden der Schule sehr oft entzogen“ (Schultabellen: Schlosswil und Oberhünigen 1806). Der Pfarrer von Vechigen berichtet über Vechigen-Dorf: Der Schulbesuch ist „eigentlich den winter hindurch wie in andern schulen von geringem anfang, graduierte zunahme. Dass eine oder mehrere ganz ausbleiben ist bey der wachsamkeit des chorgerichts äusserst selten“ (Schultabellen: Vechigen 1806). Zur Teilgemeinde Utzigen meint er: „anfangs kaum $\frac{1}{4}$, im December algemach $\frac{1}{3}$ und drüber, dann steigt die zahl – je nach den umständen über $\frac{3}{4}$ – ganz bleibt nicht eins aus“ (Schultabellen: Utzigen 1806). Zu Littewil: „ganzes fehlen ist äusserst selten, fleiss verschieden. Bis im December wenige, nach dem arbeiten mehren, sie sind dann fleissig wohl $\frac{2}{3}$, an repetiertagen fast alle da, die kommen sollen“ (Schultabellen: Littewil 1806).

In diesen Aussagen steckt ein wichtiger Hinweis: Das Chorgericht, die reformierte lokale Sittenzuchtinstanz, wachte über den Schulbesuch. Diese Instanz wurde in den reformierten Gebieten unter verschiedenen Namen wie „Stillstand“, „Bann“, in Bern „Chorgericht“ geführt. Ihr Zweck war, die Zehn Gebote durchzusetzen oder Nachbarschaftsstreitigkeiten zu schlichten (Schmidt 1995a, S. 96ff.). Das Chorgericht strafte auch Eltern, die ihre Kinder nicht in die Sonntagsschule bzw. Kinderlehre oder Schule schickten. Die Gemeinden waren durch diese lokalen, gemeindeeigenen Gremien sichtbar selbst daran beteiligt, eine Art „Schulpflicht“ durchzusetzen. Ganzes Fehlen war also äußerst selten, es kann allerdings vorgekommen sein.

Wenn sie nicht immer kamen – wie regelmäßig erschienen sie denn überhaupt? Genau das fragte die Enquête von 1806 die Pfarrer. Die allermeisten Pfarrer geben ganz exakte Zahlen an, beziffern also eine konkrete Durchschnitts-Anwesenheit. Im Schnitt ergibt sich, dass im Raum des Kapitels Bern rund zwei Drittel der Schüler und Schülerinnen anwesend waren. Die Schule war hier also immer mit zwei Dritteln der Kinder gefüllt, die überhaupt hätten kommen sollen.

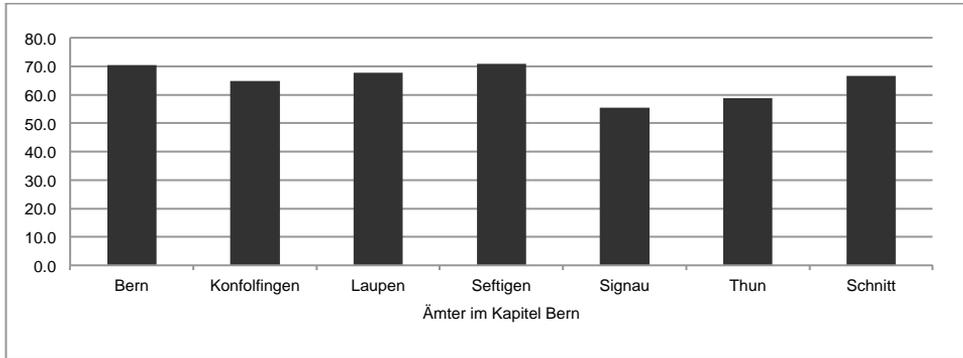


Abb. 6: Durchschnittliche Anwesenheitsquoten (in %) im Kapitel Bern 1806

Man könnte das eine geringe Zahl nennen, aber es ist doch eine relativ gute Schulbesuchsquote (vgl. Wyttenbach 1980; Gränicher 2006). Und das selbst in einem teilweise sehr armen Amt wie Seftigen. Deutlich schlechter als der Schnitt rangieren allerdings die ebenfalls armen Ämter Signau und Thun.

Die These der Schulgeschichtsschreibung Westeuropas, der Abschluss der flächendeckenden und die ganze heranwachsende Bevölkerung erfassenden Beschulung für die fortschrittlichsten Länder sei in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anzusiedeln (Neugebauer 2005, S. 213ff.; vgl. Furet/Ozouf 1977; François 1989) ist für den untersuchten Raum damit eindeutig zurückzuweisen (vgl. Weissleder 1994).

3 Lehrer¹

Es gibt relativ wenige Arbeiten zum Lehrer vor 1800 (von den älteren Arbeiten Bölling 1983, S. 7f.). Selbst in neuesten Darstellungen kommt er praktisch nicht vor (Tenorth 2010; Konrad 2007; Fend 2006). Und die Arbeiten, die den Lehrer vor 1800 thematisieren, beschreiben ihn als einen „armen und inkompetenten“ Lehrer, der „Eselsarbeit für Zeisigfutter“ (Walz 1988) verrichtet und – aus niederem sozialem Stand kommend – ein Leben führt „von jedermann verachtet, gedemütigt und verspottet“ (Enzelberger 2001, S. 25; vgl. Stratmann 2006, S. 12ff.).

Es existieren allerdings auch neuere Arbeiten wie die von Alexandra Bloch-Pfister, die aus der Enquête in Zürich 1771/72 zeigen kann (Tröhler/Schwab 2006), dass da ein selbstbewusster, schulstolzer Lehrer, ein Schul-Meister, auftritt, der auch angesehen ist, und der zum Teil auch recht ordentlich verdient. So viel etwa wie Sigristen/Küster, mehr als ein Tagelöhner. Allerdings habe nur etwa ein Viertel sich tatsächlich von einem Lehrerlohn alleine ernähren können, also ein Auskommen gefunden (Bloch Pfister 2007, S. 66ff.; vgl. auch Berner 2010).

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf zwei Bereiche:

1. Wie ist der ökonomische Status, das heißt der Verdienst der Lehrer?
2. Wie ist ihr sozialer Status bzw. ihre Wertschätzung? Hier konkret: Wie werden Lehrer von den kompetenten Beobachtern in der Gemeinde, den Pfarrern, beurteilt?

¹ Lehrerinnen kamen im Kapitel Bern in der untersuchten Zeit nicht vor.

Bei der Berechnung der Lehrerlöhne besteht seit alters das Problem, die häufig anteilmäßig gewichtigen Naturalangaben (Getreide, Holz, Wein, Behausung, Garten, Land) neben den Geldangaben ihrem Wert nach zu berechnen (vgl. Brühwiler 2014, S. 60). Dieses Problem hatten aber schon die helvetischen Behörden und die kantonalen Instanzen, die versuchten, im Zuge der Abschaffung der Feudallasten die Grundzinsen ablösbar zu machen (Wert der jährlichen Abgabe mal 20 = Ablösesumme). Dazu entstanden Mittelpreistabellen, welche die höchsten und niedrigsten Preise der einzelnen Jahre weglassen und dann pro Jahr einen solchen Durchschnittspreis errechnen für Dinkel, Hafer oder Korn und am Schluss über die gesamte Zeit einen Mittelpreis angeben. Für Bern liegen die Mittelpreistabellen in mehreren, zeitlich verschiedenen gestaffelten Tabellen vor. Verwendet wurde für die folgenden Rechnungen die Tabelle der Mittelpreise am Markt Bern von 1783-1817 (Etat der Durchschnittspreise auf dem Markt von Bern 1783-1817).

Für nicht erfasste Naturalwerte konnte auf Angaben in den Enquêtes von 1780 und 1806 und eigene Arbeiten zur Armenversorgung (Schmidt 1995b; 2010) zurückgegriffen werden (Holz: Klafter = 60 Batzen, Wohnung = 10 Kronen = 250 Batzen, Land: 1 Jucharte = 250 Batzen).

Um einen Orientierungspunkt für die errechneten Beträge zu finden, war das Ergebnis von Untersuchungen zur Armenfürsorge wesentlich, aus denen sich ergibt, dass eine vierköpfige Familie Ende des 18. Jahrhunderts etwa 1000 Batzen / 100 Franken als Existenzminimum erreichen musste. Das wird bestätigt durch Vorgaben des Schulrates von 1804, 100 Franken seien als Mindestlohn anzustreben (Kirchen- und Schulratsmanual 1804; Ackermann 2012, S. 16ff.). 1831/32 meldet Rudolf Fetscherin dann einen ebensolchen nun erreichten Durchschnittslohn: Lohn 75 Franken plus 25 Franken für die Wohnung gerechnet (Fetscherin 1834, S. 10).

Für alle 94 Lehrer wurden die Einkommen mit allen Lohnbestandteilen auf dieser Basis für die Stichjahre 1780, 1799 und 1806 errechnet. Übersichtlichkeit erreicht man angesichts der doch großen Schwankungen, wenn man die Durchschnittswerte in den einzelnen Ämtern, die dem Kapitel Bern angehörten, angibt.

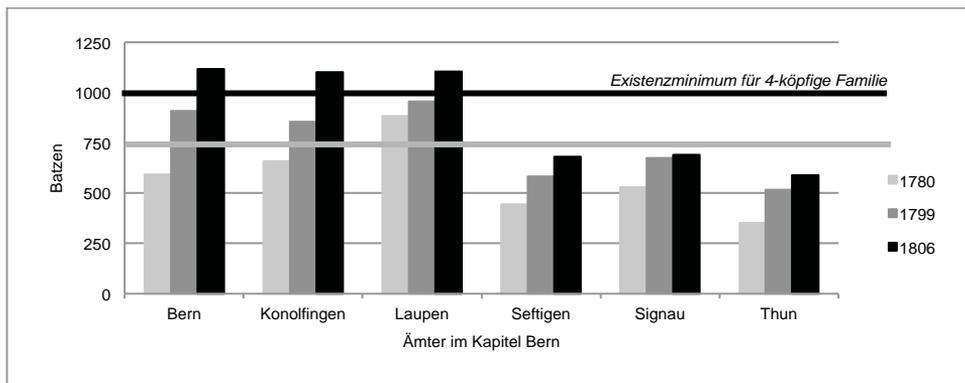


Abb. 7: Durchschnitte der Lehrerlöhne in den zum Kapitel Bern gehörenden Ämtern 1780, 1799 und 1806

In den Ämtern Bern, Konolfingen, Laupen erreichte der Durchschnittswert der Lehrerlöhne schon relativ früh eine Quote von über 750 Batzen, was für einen unverheirateten oder noch kinderlosen Lehrer allein als Existenzminimum wohl ausgereicht hat, während er in den peripheren Gegenden – Seftigen, Signau und den Dörfern des Amtes Thun wie Blumenstein, Thierachern – sehr, sehr tief blieb. 1806 lag der Lohn in den Ämtern Bern, Konolfingen und Laupen hingegen im Schnitt deutlich über 1000 Batzen.

Dieser Betrag bezeichnet natürlich nur das Existenzminimum. Es ist aber zu bedenken, dass die allermeisten nur Halbjahreslehrer waren, das heisst noch eine Arbeit neben dem Lehrersein verrichteten, mit der sie etwas dazuverdienten. Wenn man den Lohn als Lehrer deswegen verdoppelt, um die Arbeit im Sommer einzubeziehen, erreichten die Lehrer durchaus ansehnliche Beträge, wenn sie zentrumsnah tätig waren, also in den Ämtern Bern, Konolfingen oder Laupen. Seftigen, Signau, die Orte des Amtes Thun, eher voralpine Gebiete, waren dagegen Räume sehr prekärer Existenzbedingungen für Lehrer. Bemerkenswert ist trotzdem, wie relativ hoch die Lehrerlöhne im Zentrum dieses Kapitels Bern waren.

Was man auch nicht vergessen sollte, ist, dass das Haus oder die Wohnung inklusive Heizung in der Regel zur Verfügung gestellt wurde. Das heisst, dass damit die Basis für eine Familiengründung gegeben war. Wenn ein Berufsanfänger eine Familie gründen wollte, brauchte er ein Haus. Für diesen Personenkreis trug der Lehrerberuf also zur Ermöglichung der Gründung eines Hausstands wesentlich bei.

Wie sich die Entwicklung in den einzelnen Schulen, darstellt, kann unter Verwendung der Grundkarte dargestellt werden. So kann auch die Entwicklung in der Zeit veranschaulicht werden, wobei rote Punkte ungenügende, gelbe genügende und grüne Punkte gute Einkommen darstellen.

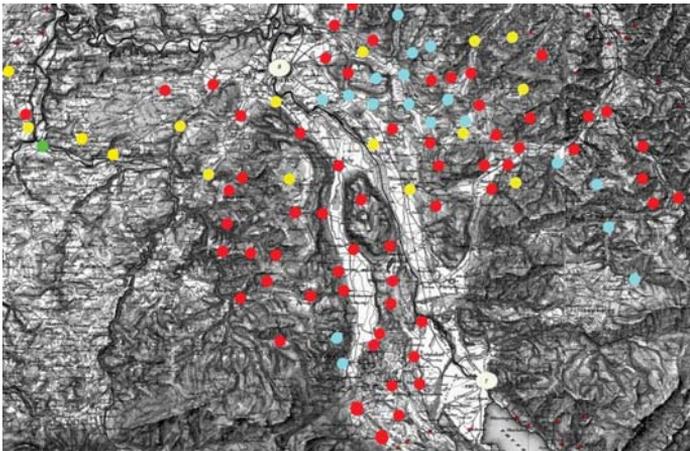


Abb. 8: Löhne 1780. Rot: unter 750 Batzen; gelb: zwischen 750 und 1249 Batzen; grün: von 1250 Batzen und mehr; blau: keine klaren Angaben.

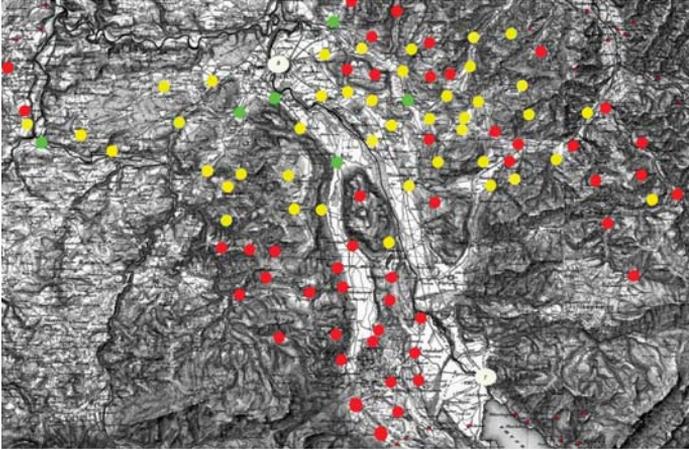


Abb. 9: Löhne 1799. Rot: unter 750 Batzen; gelb: zwischen 750 und 1249 Batzen; grün: von 1250 Batzen und mehr; blau: keine klaren Angaben

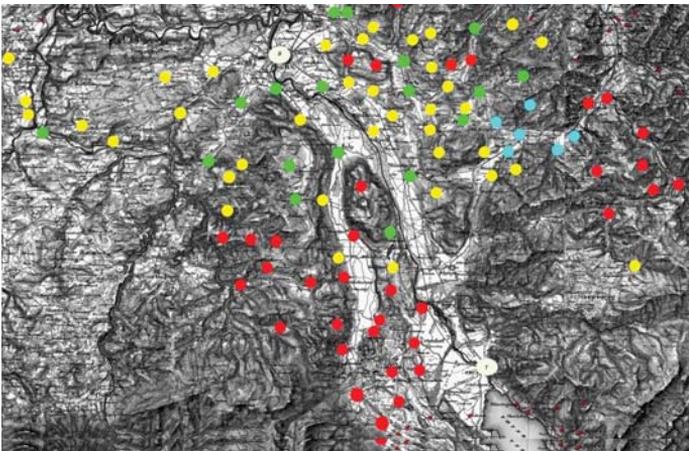


Abb. 10: Löhne 1806. Rot: unter 750 Batzen; gelb: zwischen 750 und 1249 Batzen; grün: von 1250 Batzen und mehr; blau: keine klaren Angaben

Es ändert sich nichts im südlichen Teil des Amtes Seftigen und in den Ämter Thun Signau, den schon von der Geografie her benachteiligten peripheren Gebieten, die auch in den Pfarrberichten von 1804 und 1832 als eher arme Gegenden beschrieben werden (Berichte der Schulratskommissare 1804; Etat der Primarschulen 1832; Fetscherin 1834). Veränderungen fanden in den von der Verkehrslage her begünstigten Gebieten zwischen Bern und Laupen und im oberen Teil des Amtes Seftigen statt, sowie dem Amt Konolfingen, die Handel, Wandel und Verkehr kannten oder selbst zentralörtliche Funktionen wahrnehmen konnten: Orte wie Köniz, Belp, Bolligen und Worb als relativ bedeutende und größere Siedlungen. Lag der Lohnzuwachs am Anstieg der Schülerzahlen

oder drückt er eine Art „ökonomische Wertschätzung“ aus? In Worb liegen sehr gute Daten bis weit zurück ins 18. Jahrhundert vor.

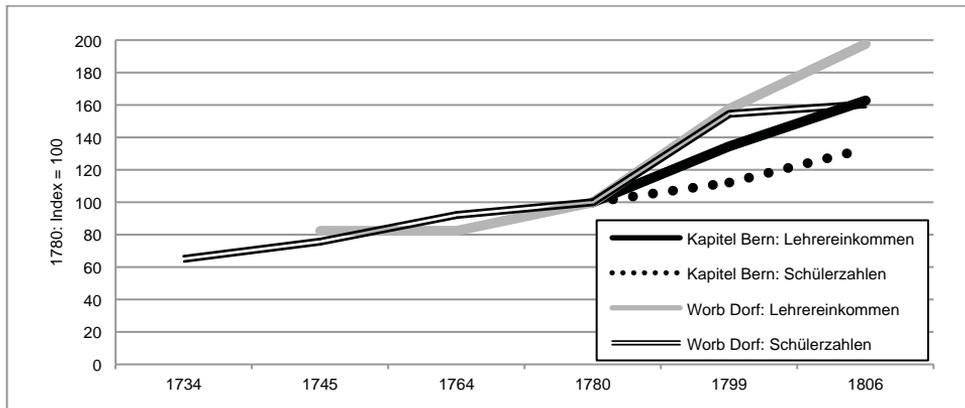


Abb. 11: Die auf 1780 indizierte Entwicklung der Schülerzahlen und der Lehrerlöhne im Dorf Worb 1735-1806 und die entsprechenden Entwicklungen im Kapitel Bern 1780-1806

Lange entwickelten sich die Zahl der Schulkinder und die Höhe des Lohnes in etwa parallel. Seit 1780 stiegen die Löhne im Kapitel Bern und auch im Dorf Worb stärker als die Schülerzahl, was sich möglicherweise durch eine gestiegene Wertschätzung der Arbeit und der Kompetenzen des Lehrers erklären lässt.

1780 werden zu allen Lehrern in allen Gemeinden der 94 Schulen Beurteilungen abgegeben. Es heißt darin unter anderem: „Der Schulmeister ist zu seinen Verrichtungen fähig, in seinem Beruf, fleißig und von stillem Wandel“ (Blumenstein). Die Lehrer seien „brafe tüchtige Männer, die fähigkeit und fleiß haben“ (Bolligen). In Eggwil sagt der Pfarrer: „Mit den Schulmeistern bin ich wohl zufrieden. Sie sind tüchtige Leüthe. Ordentlich und fleißig dazu.“ Der Pfarrer von Ferenbalm hat „nichts wieder Sie zu klagen.“ Genauer hören wir aus Gerzensee: „Der Schulmeister liest und prüffet das erlernte wohl, schreibt einen guten Buchstaben, singet für das Land nicht übel, ist herablaßend gegen die Jugend, fleißig genug in seinem Beruff und ehrbahr im Wandel.“ Der Lehrer von Grosshöchstetten erhält das Prädikat „gar gut und tüchtig; der von Zäziwil mittel-mäßig, der von Gmeis schwach.“ In Köniz: „Überhaupt sind die hiesigen Schulmeister von sittsamem und ehrbarem Wandel, ehrlicher Denckungsart; zeigen alle gedult und Liebe gegen ihre Kinder. Fähigkeit besitzen sie freilich nicht alle erforderliche; doch ist sie (so wie ihr fleis) noch weit über Ihre Besoldung.“ In Münsingen wird ebenfalls die trotz guten Leistungen geringe Besoldung beklagt: „Den Schulmeistern gebührt in Absicht auf ihre Fähigkeiten und ihren Fleiß das Zeugnis, daß ich mich oft verwundert habe und allzeit verwundere, wie man für die geringe Besoldung ... solche gefunden hat“ (Pfarrberichte Bern 1780). Der Lehrer wird in der Regel als tüchtig und fleißig eingeschätzt, als kompetent und engagiert (87%). Nur wenige negative Urteile sind dabei (13%). 1806 sind die Aussagen ebenfalls sehr positiv (Schultabellen 1806). Die Lehrerbeurteilungen sprechen demnach dafür, dass es im Kapitel Bern eine hohe Wertschätzung der Lehrer gab und dass sie in der Regel als kompetent galten.

4 Unterricht und Bücher

Aus der Praxis lässt sich auch ein Curriculum bzw. Lehrprogramm erschließen. Der Pfarrer aus Schlosswil berichtet 1806 ausführlich, was sich in den wenigen Umfragebögen wiederfindet, die sich dazu äußern:

Die Schulmethode ist, daß man die Kinder zuerst die Buchstaben kennen, dann Sylbinnen buchstabieren, und dann Lesen lehrt, und wann sie in diesen gegründet und geübt sind, so laß man sie vorerst den Catechismus und nach diesem, je nach Maasgab ihres Alters und ihrer Fertigkeit im Auswendig lernen, auch einige Psalmen, die Festgesänge u.a.m. lehren: in dem neuen Testament werden den Kindern von dem Schulmeister nach Anweisung des Pfarrers solche Stellen zum Auswendig lernen bezeichnet, welche ihnen nachher bey der Unterweisung zum heyl. Abendmahl vorzüglich als Beweissprüche dienlich sind; die Historien in Hübners Kinderbibel werden nicht auswendig gelehret, sondern theils zur Übung im Lesen theils aber und vorzüglich um den Kindern die vornehmsten Biblischen Geschichten bekannt zu machen mit ihnen gelesen und nachher Catechetice kürzlich wiederholet. (Schultabellen 1806: Schlosswil)

Der Unterricht geht also übers bloße Memorieren und Auswendiglernen hinaus, *Hübners Kinderbibel*, das heißt seine *Biblischen Historien*, dienen nach dem Lernen mechanischen Lesens und dem Auswendiglernen dem Leseüben und Leseverstehen. An sie knüpft sich auch eine Erläuterung und ein Zwiegespräch über das Gelesene an. Dennoch dominiert klar das mechanische Lesen. Schreiben oder gar Rechnen werden hier nicht erwähnt. Dennoch wurde Schreiben nach den oben genannten Lehr-Lernschritten auch unterrichtet, seltener Rechnen. Doch dazu später aus dieser Umfrage von 1806 mehr, die auch danach fragt, wie viele Kinder gut lesen, singen, schreiben, rechnen und Katechismusfragen beantworten können.

Häufiger als zum Curriculum finden sich Informationen zur Schulzucht: Zucht wird durch Ermahnen, Warnen, Strafen und Schlagen herbeigeführt. Wieder sei der Schlosswiler Pfarrer der Berichterstatte:

Die Schulzucht besteht im Ermahnen, warnen und bestrafen, die fleissigsten werden gelobt und in ihrem Rang beförderet, die trägen und unfleißigen aber werden beschämnet, welches entweder durch Heruntersetzung oder durch Zurückbehaltung nach geendeter Schule um ihr versäumtes Pensum zu Lehren besteht ... Die Laster aber als Lügen, Zanken, Schlagen, stählen etc. werden entweder durch eine Schmachbank, wo sie von den übrigen Kindern abgesondert werden, oder körperlich mit der Ruthe bestraft (Schultabellen 1806: Schlosswil).

Womit wird unterrichtet? Nach den benutzten Schulbüchern wird 1780, 1799 und 1806 ausdrücklich gefragt.

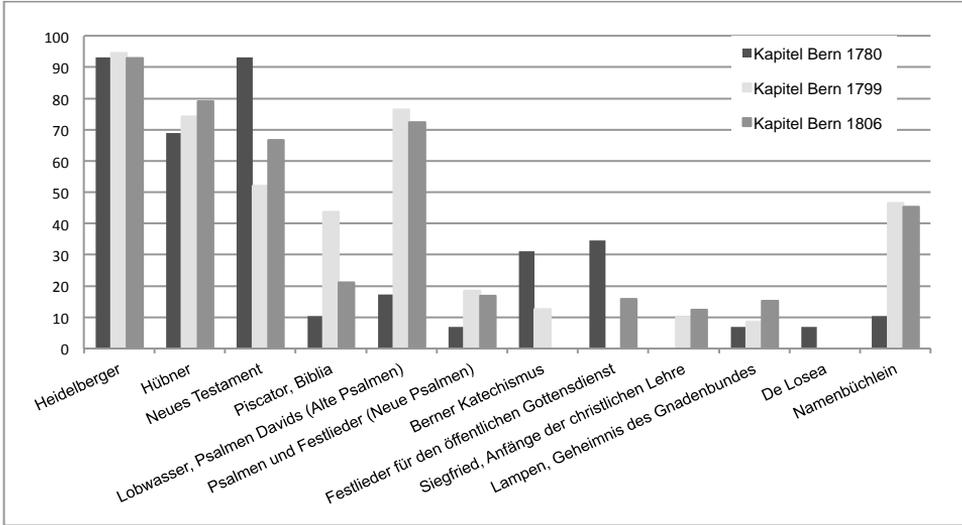


Abb. 12: Die häufigsten Schulbücher in den Schulen des Kapitels bzw. des Kantons Bern 1780-1806

Es gibt einen Kern von religiösen Büchern: den Heidelberger Katechismus, das Neue Testament, die Bibel, den Psalter und als ein Basiswerk, das zwar religiöse Inhalte hat, das aber eigentlich dem Lesen- und Schreibenlernen dient: das *Namenbüchlein* (ABC-Buch). Hübner wird allmählich etwas wichtiger, ansonsten bleibt in der ganzen Zeitspanne bis 1806 dieser religiöse Kern beim Schulbuchbestand erhalten.

Wenn wir den Blick weiten und die Umfrage von 1843/44 einbeziehen, sehen wir, was sich in der liberalen Ära seit 1830 verändert hat – oder auch nicht.

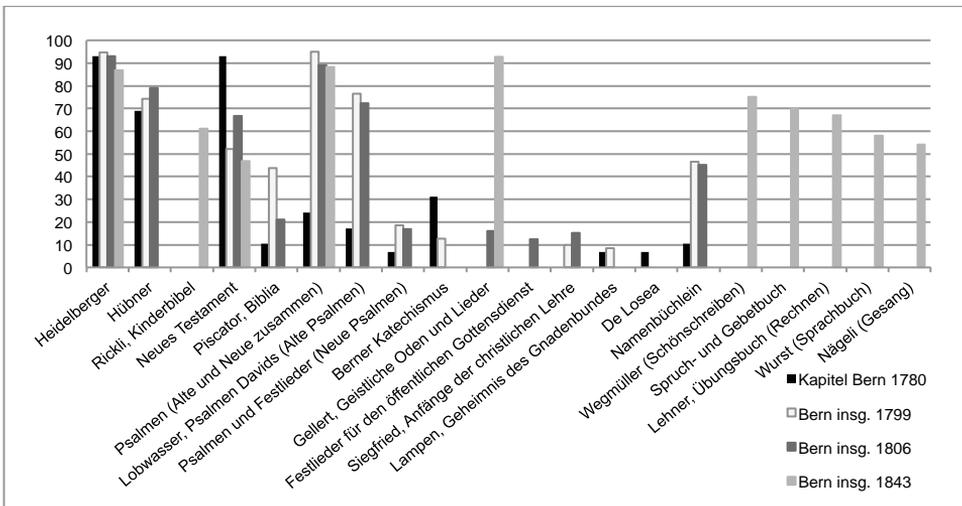


Abb. 13: Die häufigsten Schulbücher in den Schulen des Kapitels bzw. des Kantons Bern 1780-1844 (vgl. auch Päfli 2007, S. 69, Tabelle 4: 1843/44)

Gellert ist zum dem großen „Hitdichter“ geworden, und die alten Psalmen haben an Bedeutung verloren; Hübner ist nicht mehr präsent. An seiner Stelle steht nun Ricklins Kinderbibel. Es ist also zu internen Umschichtungen innerhalb des Buchbestandes gekommen; dennoch kann man nicht sagen, dass die Religion keine Rolle mehr spiele. Stattdessen ist der Buchbestand um den immer noch religiösen Kern herum breiter geworden: Lehrbücher zum Lernen der Sprache oder des Rechnens sind hinzugekommen. Der alte Bestand wurde also nur ein wenig umgebaut.

5 *Learning-Outcomes* – Fähigkeiten der Schulkinder am Ende der Schulzeit

Die Kinder lernten in der Schule normalerweise bis 1806 noch nicht rechnen. Es gibt einige Schulen, die das anbieten, aber noch ist Rechnen kein normales „Fach“. Der Pfarrer von Schlosswil, einer der wichtigsten Gewährsleute, sagt dazu: Rechnen wird in der Schule zwar in der Regel nicht gelehrt,

gleichwohl aber gibt der Schulmeister einem jeden kind, so dazu Lust zeigt, privat stunden; auch finden sich in dieser gemeinde verschiedene Haus Väter die, wiewohl freylich meistens aus dem kopf, ziemlich guet rechnen, und ihre kinder auch zu dem was sie zu ihrem zukönftigen Hausbedarf vonnöthen zu haben glauben, anführen und da die meisten kinder erst wann sie aus der Schule gekommen, Lust zum rechnen zeigen, so erlernen sie dieses insgemein am liebsten bey ihren freüden und solchen die in dieser kunst unter ihnen berühmt sind, derere hier auch verschiedene gefunden werden, die nach den Regeln und besser als die Schulmeister rechnen. (Schultabellen 1806: Schlosswil)

Um einen Überblick über die Fähigkeiten der Schulkinder zu gewinnen, eignet sich – zumindest auf den ersten Blick – die schon erwähnte Enquête von 1806, die unter anderem danach fragt, wie viele Kinder gut lesen und schreiben können.² Es sind jedoch methodische Probleme bei der Auswertung der Quelle zu berücksichtigen, da nur angegeben wird, wie viele Kinder es „gut“ können, und nicht auch die, die es „einigermaßen“ können; zudem gibt der Pfarrer immer an, wie viele von allen diese Fähigkeit besitzen, unabhängig vom Alter.

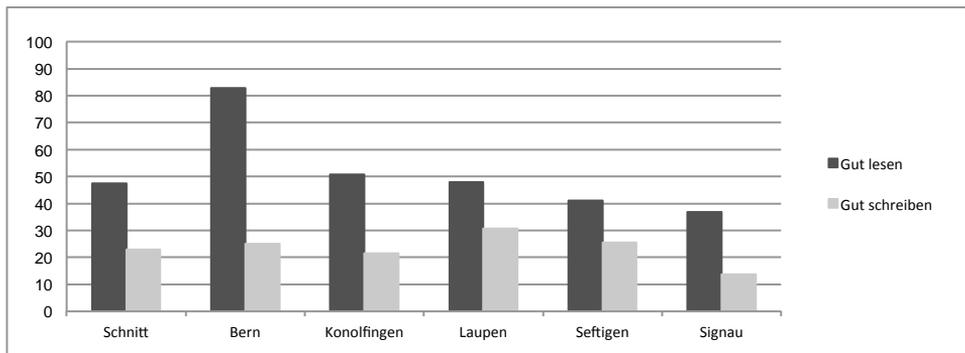


Abb. 14: Wie viele Kinder von allen Schülern können 1806 im Kapitel gut lesen bzw. schreiben?

² Die Rohdaten für die Berechnungen stammen von Jens Montandon (vgl. Montandon 2011).

Im Schnitt können im Kapitel Bern 50% gut lesen, 20% können auch gut schreiben. Um daraus die (auch mittleren) Fähigkeiten von Schulabgängern zumindest grob einzuschätzen, wurde eine Hochrechnung versucht. Methodisch beruht sie auf folgenden Überlegungen: Aus der Oberländer Gemeinde Reichenbach existieren mit den Examenstabellen von 1798 ganz exakte Daten. Mit der Altersangabe lassen sich die 13- bis 15-jährigen als „Schulabgänger“ sowie ihre Fähigkeiten („gut“, „mittelmäßig“) ermitteln (Examenstabellen Kirchgemeinde Reichenbach 1798). Die Relation von „allen“, die in Reichenbach 1806 als gute Leser und Schreiber gemeldet wurden, zu den Schulabgängern 1798, die zumindest „mittelmäßige“ Fähigkeiten hatten, beträgt nun 2,68 beim Lesen und 2,14 beim Schreiben. Wenn man diese Faktoren auf die Werte aus den Angaben von 1806 übertrüge, käme man für das Kapitel Bern beim Lesen auf rund 100% und beim Schreiben auf 50%.³

Wir müssen es leider dabei belassen, die Schulen der Gemeinde Reichenbach, die nicht zum Kapitel Bern gehören, aber in einem direkt angrenzenden Gebiet liegen und die sicher nicht zu den Spitzenschulen gehört haben, für sich zu nehmen: Hier können von den 13-15-jährigen alle Mädchen und alle Jungen lesen. Und schreiben können 60% der Jungen und 20% der Mädchen (zum Thema Alphabetisierung allgemein: Schmidt 2014).

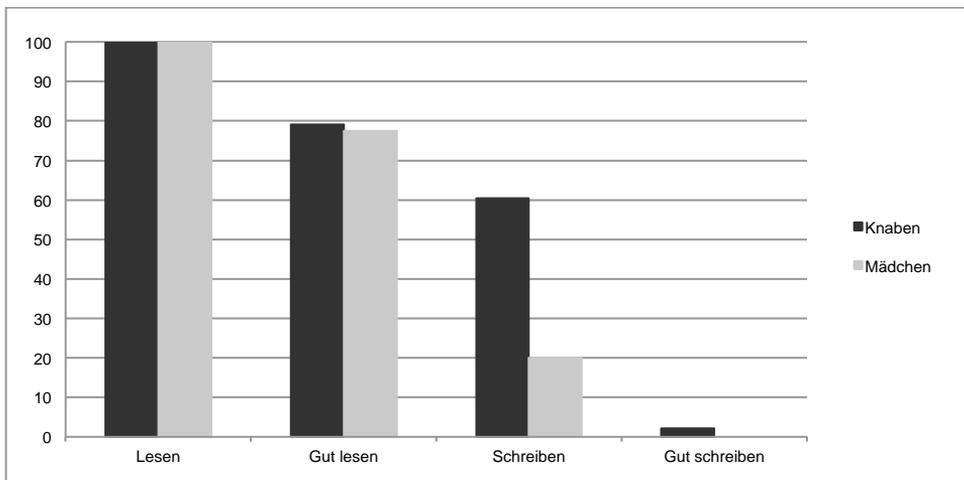


Abb. 15: Fähigkeiten (in %) der Schulabgänger in Reichenbach 1798 (13-15-jährige)

Der Wert von etwa 100% für das Lesenkönnen ist sicher für das gesamte Gebiet auch des Kapitels Bern zu verallgemeinern. Dass es sich in Reichenbach beim Schreiben – die Kinder gingen wie eingangs angegeben nur 8 Jahre zur Schule – vermutlich um Mindestwerte gehandelt hat, wird als Argument gestärkt durch die Ergebnisse der Schulenquôte in Basel 1798. Hier gibt es viel stabilere und umfangreichere Daten (Rothen 2012, S. 64-84). Von den Schulabgängern konnten fast 100% der Jungen und Mädchen lesen. 80% der Jungen und 50% der Mädchen konnten auch schreiben.

³ Mädchen und Knaben – die Angaben 1806 sind geschlechtsunspezifisch.

6 Fazit

Die Studie zum Kapitel Bern um 1800 bringt überraschende und die Forschung stimulierende Ergebnisse, die als Thesen formuliert werden können:

- 1) Praktisch ist die Schulpflicht verwirklicht. Die Kinder gehen neun Jahre in die Schule, und zwar alle. Es gibt jedoch ein Absenzenproblem: Nur zwei Drittel sind regelmäßig präsent.
- 2) Die Lehrer sind auf dem Weg in den Mittelstand. Sie sind äußerst „tüchtig“, um einen Begriff aus dem Handwerkerstand zu nehmen, der die Quellen dominiert, trotz zum Teil noch schlechter Bezahlung, und die Lohnentwicklung vollzieht sich vor allem da, wo Ressourcen und Nachfrage vorhanden sind – im Zentrum, nicht in der Peripherie.
- 3) Der Unterricht zielt auf Basisfähigkeiten im Lesen und in der Religion, schon weniger im Schreiben, nicht im Rechnen.
- 4) Bei den Schulbüchern bleibt das traditionelle Fächerangebot sehr lange bestehen. Bis 1806 stehen ABC-Bücher und religiös konnotierte Werke ganz allein im Zentrum. Aber selbst 1843/44 dominieren diese Bücher immer noch, werden aber um Titel aus dem Bereich Sprachlehre, Lesebücher und Rechenbücher erweitert. Das 18. Jahrhundert reicht also weit ins 19. Jahrhundert hinein.
- 5) Es gibt auch Ansätze zu kindgerechterer Schule. Hübner wird wichtiger.
- 6) Es ist praktisch eine vollständige Alphabetisierung erreicht, wenn man den Indikator „Lesen“ dafür heranzieht (Messerli 2012, S. 18). Schreiben bleibt defizitär. Mindestens 60% der Jungen und 20% der weiblichen Schulabgänger können vermutlich im Kapitel Bern auch schreiben.
- 7) Wir sehen also auf ein sehr langes 18. Jahrhundert, auf dessen Fundament die liberalen Schulreformen seit 1835 aufbauen. Sie erweitern dieses Fundament auch, aber sie erschaffen es nicht. Dieses ist schon um und sogar vor 1800 existent.

Quellen

- Berichte der Schulratskommissare 1804. Staatsarchiv Bern, B III 1026
 Bernhist: Historisch-statistische Datenbank des Kantons Bern. www.bernhist.ch
 Etat der Durchschnittspreise auf dem Markt von Bern 1783-1817. Staatsarchiv Bern, VI 212
 Etat der Primarschulen 1832. Staatsarchiv Bern, BB IIIb 2008
 Examensrödel Reichenbach 1798. Staatsarchiv Bern, B0 1455, fol. 154v, 155f., 160f., 169vf.
 Fetscherin, Rudolf: Allgemeine Übersicht der dem Erziehungs-Departemente der Republik Bern am Ende des Jahres 1831 und im Anfange des Jahres 1832 eingesendeten Berichte und Wünsche über das Primar-Schulwesen im Canton Bern. Bern: Stämpfli 1834
 Gemeinderechnungen 1746-1759, 1791-1802, 1806. Historisches Archiv Worb, B 12,6 Nr. 1-25
 Gemeinderechnungen 1761-1771. Historisches Archiv Worb, B 12,7, Nr. 1-14
 General-Tabelle der in den 24 reformierten Oberämtern des Kantons Bern 1817/26 admittirten Kinder und General-Tabelle über den Bestand der reformierten Landschulen 1806 und 1826. Staatsarchiv Bern, BXIII 633
 Kirchen- und Schulratsmanual, Fragen an die Schulkommissare 11. Februar 1804. Staatsarchiv Bern, B III 293
 Kirchensäckelmeisterrechnungen 1733-1799. Pfarreiarchiv Worb, 142-125f.
 Pfarramtliche Schultabellen 1830/31. Staatsarchiv Bern, B III 1033
 Pfarrberichte: Landgerichte und vier Kirchspiele 1764. Staatsarchiv Bern, B III 204
 Pfarrberichte des Bernkapitels 1780. Staatsarchiv Bern, B III 209
 Schultabellen 1806. Staatsarchiv Bern, B III 1028, 1031
 Tabellarische Berichte über die Schulen der Gemeinden Aarberg etc. 1843/44. Staatsarchiv Bern, BB IIIb 2431-2583

Literatur

- Ackermann, Nadja: „Fragen zum Behufe einer so viel möglichen Landschulordnung“. Eine Auswertung der Berner Schulkommissar-Enquête von 1804. Bachelorarbeit Universität Bern 2012
- Berner, Esther: Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau 2010
- Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos 2007
- Blum, Fabian: Quantitative Veränderungen der Schülerschaft im Kanton Bern von 1799 bis 1832. Bachelorarbeit Universität Bern 2012
- Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1983
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Beltz Juventa 2001
- Fend, Helmut: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
- François, Etienne: Alphabetisierung und Lesefähigkeit in Frankreich und Deutschland um 1800. In: Helmut Berding/Etienne François/Hans-P. Ullmann (Hrsg.): Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt: Suhrkamp 1989, S. 407-425
- Furet, François/Ozouf, Jacques (Hrsg.): Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry, 2 Bände. Paris: Le sens commun 1977
- Gränicher, Marius: Liberale Bildungsideale und ihre Implementierung in den Berner Landschulen im 19. Jahrhundert. Der Weg der Reformideen vom Kopf in die Schulstube am Beispiel der Schulen der Kirchgemeinde Worb. Lizentiatsarbeit Universität Bern 2006
- Hebeisen, Samuel: Zwischen Schulrealität und religiösem Anspruch. Untersuchung zu den Landschulen des Bernkapitels im Jahr 1780. Bachelorarbeit Universität Bern 2013
- Keiner, Edwin/Tenorth, Heinz-E.: Schulmänner, Volkslehrer, Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6(1981), Heft 6, S. 198-222
- Konrad, Franz-M.: Geschichte der Schule. Von der Antike zur Gegenwart. München: C.H. Beck 2007
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer 2002
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Schulumfrage von 1806. Nordhausen: Traugott Bautz 2011
- Neugebauer, Wolfgang: Niedere Schulen und Realschulen. In: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 2. München: C.H. Beck 2005, S. 213-261
- Pfäffli, Yvonne: Der Zweck von Unterrichtsfächern und Schulbüchern. Eine Analyse der deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern vom Ende des Ancien Régimes bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts. Lizentiatsarbeit Universität Bern 2007
- Rothen, Marcel: Lesen- Schreiben, Rechnen. Aspekte von Schulwirklichkeit und der schulische Alphabetisierungserfolg in der Basler Landschaft am Ende des Ancien Régime. Masterarbeit Universität Bern 2012
- Schmidt, Heinrich R. (1995a): Dorf und Religion. Reformierte Sittenzucht in Berner Landgemeinden der Frühen Neuzeit. Stuttgart/Jena/New York: Gustav Fischer 1995
- Schmidt, Heinrich R. (1995b): Armut in der Frühen Neuzeit. Bürger, Hintersassen und die Armenfürsorge in Vechigen. In: Gemeindeverwaltung Vechigen (Hrsg.): Geschichte der Gemeinde Vechigen. Vechigen: Stämpfli 1995, S. 251-268
- Schmidt, Heinrich R.: „Teutsche Schulen“ in Worb. In: Heinrich R. Schmidt (Hrsg.): Worber Geschichte. Bern: Stämpfli 2005, S. 450-468
- Schmidt, Heinrich R.: Handlungsfelder und Problembereiche der Armenfürsorge im Alten Bern. In: André Holenstein/Béla Kapossy/Danièle Tosato-Rigo/Simone Zurbuchen (Hrsg.): Reichtum und Armut in den schweizerischen Republiken des 18. Jahrhunderts. Genf: Slatkine 2010, S. 239-251
- Schmidt, Heinrich R.: Neue Ergebnisse der Alphabetisierungsforschung für die Schweiz und Südwestdeutschland um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2014, S. 149-172

- Stratmann, Hildegard: Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870-1914). Münster: Waxmann 2006
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung (1988). Weinheim/München: Beltz Juventa 2010
- Walz, Ursula: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt am Main: Athenäum 1988
- Weissleder, Martin: Der relative Schulbesuch im Jahr 1789 in den Schulen der Gemeinde Reichenbach. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 16(1994), S. 368-388
- Wyss, Beat: Die Ablösung des Katechismus. Eine Untersuchung zu den Bildungsmedien der Berner Elementarschulen vom Ancien Régime bis zur Regeneration. Diss. phil. Universität Bern 1978
- Wytttenbach, Markus: Die Absenzen und ihre Ursachen in den bernischen Landschulen 1764 bis 1806. Seminararbeit Universität Bern 1980

Andrea De Vincenti

Schule als soziale Praxis

Curriculares Wissen und Unterricht an den Zürcher Volksschulen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert

Ausgehend von der inzwischen zum Gemeinplatz gewordenen Diskrepanz zwischen Norm und Praxis (Landwehr 2000a; Schlumbohm 1997) können für den Bereich Schule sowohl obrigkeitlich-staatliche Normen, die für den hier fokussierten Untersuchungsraum Geltung beanspruchten, als auch fachdiskursive pädagogische Normen im selben Masse als Teil einer Wissenszirkulation beschrieben werden wie lokale Normen und Praktiken. Die Begegnungen dieser heterogenen Schulwissen vor Ort waren teilweise konfliktuell und führten zu je eigenen lokalen und regionalen Wissensordnungen.¹

Um diese Begegnungen verschiedener Wissen in den Blick zu nehmen, sei der vorliegende Text in fünf Kapitel gegliedert. Zunächst wird in groben Strichen die theoretische Perspektive skizziert, die der Quellenarbeit zugrunde liegt. Sie ist gekennzeichnet von der Konturierung des Forschungsgegenstandes durch den Begriff des Curriculums sowie von dem auch dadurch plausibilisierten Fokus auf Praktiken als Ausdruck zirkulierenden Schulwissens (1). Anschließend beschreibe ich anhand von drei Beispielen curricularer Praktiken verschiedenartige Begegnungen von teilweise konfliktierenden Wissen: Im ersten Beispiel geht es um Praktiken des Lesens oder eben des auswendig Aufsagens, welche im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gerade in einem aufklärerisch-reformorientierten Diskurs stark kritisiert wurden, doch vor Ort als schulisches Lesen fest etabliert blieben (2). Das zweite Beispiel behandelt das Lesen von Handschriften als Beispiel eines lokalen Anschubes der Wissenszirkulation und zeigt damit, dass nicht zwingend Gesetzgebung und pädagogischer Fachdiskurs Ausgangspunkte von Verschiebungen in den lokalen Praktiken sein müssen (3). Das dritte Beispiel kontextualisiert schließlich die Rede über angeblich überfüllte Schullokale im pädagogischen Fachdiskurs der Zeit und versteht diesen mindestens teilweise als Ursache der Überfüllungsdebatte (4). Im Fazit (5) plädiere ich für eine Schulgeschichte, die weder die moderne noch die von reformorientierten Kräften der Zeit entworfene Schule zum Bezugspunkt hat, sondern die curricularen Praktiken in ihren gesellschaftlichen Verflechtungen darstellt. Als Quellenbasis dienen mir hauptsächlich die Antworten auf zwei Schulumfragen: Es sind dies zum einen die Zürcher Schul-Umfrage 1771 (Tröhler/Schwab 2006) sowie die

¹ Wenn sich Wissen nicht gleichmäßig im Raum ausbreitet, dennoch aber zirkuliert und so die vermeintlichen Pole von obrigkeitlicher Norm und lokaler Praxis vielfältig in Beziehung setzt, erscheint es als unabdingbar, auch über Reichweiten oder Entfaltungsräume der so entstandenen Wissensamalgame nachzudenken. Für diese hier ausgesparte Frage nach der räumlichen Ausdehnung von Wissensordnungen sowie auch für eine vertiefte Auseinandersetzung mit alltäglichen Unterrichtspraktiken im Kanton Zürich zwischen 1771 und 1834 vgl. De Vincenti (2015).

Zürcher Antworten auf die Stapferenquôte aus dem Jahr 1799 (BAR B0 1421; 1470; 1471). Darüber hinaus wurden Jahresberichte der 1831 neu eingerichteten Bezirksschulbehörden ausgewertet (StAZH U 30a 1).²

1 Theoretische Perspektiven: Curriculum und Praktiken als Ausdruck von Wissenszirkulation

Nähert man sich dem Gegenstand Schule in historischer, aber nicht teleologischer Perspektive, stellt sich unmittelbar das Problem der Konturierung des Gegenstandes und den damit verbundenen theoretischen Implikationen. Eine Möglichkeit einer solchen, sowohl inhaltlichen als auch theoretischen Konturierung bietet der – zugegebenermaßen auch nicht unproblematische – Begriff des Curriculums, der wie gleich zu zeigen sein wird, eine gewisse Handlungsorientierung und die Verflochtenheit von Schule mit anderen gesellschaftlichen Feldern hervorheben kann.

Curriculum wird im deutschsprachigen Raum gerne mit Lehrplan übersetzt³ und verweist somit auf einen anderen, viel enger gefassten, normativ-präskriptiven Gegenstand als dies in der angelsächsischen Forschungstradition der Fall ist, wobei auch in letzterer natürlich verschiedene Lesarten des Begriffs existieren (Jackson 1992; Pinar et. al. 2004). Ich will hier in Anlehnung an die englischsprachige Tradition und an Konzepte bei William F. Pinar oder Rudolf Künzli Schulcurricula als Gesamtheit sowohl des für die Schule als relevant erachteten, gegliederten Wissens als auch der schulischen Organisationsformen in ihren praktischen Umsetzungen verstehen (Pinar et. al. 2004, S. 26f.; Künzli 2009, S. 139f.). In den Blick geraten also die Gesamtheit der Fächer und die Ordnung oder Rahmenbedingung, in welcher die Fächer vermittelt werden, ein Ensemble, das in etwa mit dem Begriff *schooling* bei David Tyack und William Tobin (1994, S. 454) korrespondiert. Curricula sind dabei immer als Ergebnisse sozialer Aushandlungsprozesse (Goodson 1999, S. 35), und als Resultate gesellschaftlichen Ringens um einen „kulturellen Kanon“ (Künzli 2009, S. 137) zu denken. Sie sind deshalb Repräsentationen verschiedener Wissen, die darin vermengt sind und in den alltäglichen Praktiken des Schulehaltens stets neu realisiert und dabei auch modifiziert werden. Der Begriff der alltäglichen Unterrichtspraktiken verweist demnach nicht auf die unendlich vielen Facetten des vergangenen Schulalltages, sondern auf sich wiederholende Handlungen, die sich dadurch einschleifen und dann als Routinen kaum mehr der Legitimation bedürfen und somit als selbstverständlich gelten (Berger/Luckmann 2007, S. 58).

Der Curriculumbegriff dient hier also einerseits dazu, Schule in einem breiten Verständnis zu untersuchen, welches die historiographisch oftmals in je unterschiedlichen Forschungssträngen untersuchten Lerninhalte und Rahmenbedingungen, in welchen diese unterrichtet wurden, gleichsam als konstitutive und auf einander bezogene Aspekte von

² In der Regel wurde das Berichtsjahr 1833/34 ausgewertet. Dies liegt darin begründet, dass die Schulberichtserstattungen 1834 erstmals vollständig und in einer einigermaßen gleichförmigen Gestalt vorlagen. Bei fehlenden oder sehr rudimentär geratenen Berichtsteilen wurde zudem auf unmittelbar vorangehende oder nachfolgende Berichtsjahre zurückgegriffen.

³ Die Übersetzung des Curriculumbegriffs mit dem deutschen Lehrplan greift allerdings insofern zu kurz, als der Lehrplan ein Dokument der Verwaltung ist, in der Schweiz meist mit dem Charakter einer Verordnung, und damit gerade nicht die alltäglichen Praktiken des Unterrichtens sondern normative Vorgaben den Unterricht betreffend bezeichnet (Hopmann 1988; Horlacher/De Vincenti 2014, S. 476).

Schule begreift. Zudem ermöglichen es die mit dem Curriculumbegriff verbundenen, oben skizzierten theoretischen Implikationen, ausgehend von den alltäglichen Unterrichtspraktiken die Verflechtungen zwischen Schule und anderen gesellschaftlichen Feldern in den Blick zu nehmen.

Die untersuchten curricularen Praktiken werden dabei weniger als Gegenpol zu gesetzlichen oder fachdiskursiven Normen aufgefasst, die ja selbst wieder als möglicherweise auf anderen Wissen gründende Praxis begriffen werden müssten, sondern vielmehr als Ausdruck von heterogenen Amalgamen lokaler Schulwissen, die wiederum in größere Wissensflüsse oder -zirkulationen eingebunden und Ergebnisse von „Wissenskämpfen“ zwischen unterworfenem und etabliertem Wissen sind (Foucault 2014, S. 21f.; Sarasin 2011, S. 164ff.).

Den Fokus auf die lokalen Schulpraktiken zu richten, ist demnach eine forschungspraktische Entscheidung und beinhaltet nicht das Postulat, nur daran könne Schulwissen untersucht werden. Die Entscheidung ist aber mit der Annahme verbunden, dass sich in diesen Praktiken ein wie auch immer gearteter Umgang mit über das Lokale in weitere gesellschaftliche Bereiche hinausweisenden Normen manifestiere. Ähnlich konstatierte jüngst auch Sita Steckel, nach einem kulturwissenschaftlichen Verständnis konstituierten sich in Praktiken des Lehrens, Lernens und Forschens historische Wissenskulturen, die wiederum nicht die Summe abstrakter Kenntnisse, sondern sozial verankerte, kulturell reproduzierte Konfigurationen sind (Steckel 2015a, S. 2; 2015b, S. 10). Vor Ort amalgamierten sich tradiertes oder auch neues lokales Schulwissen sowie in der Zeit virulente fachdiskursive aber auch für das gesamte Gebiet gültige legislative Normen in einem Prozess der Wissenszirkulation zu je lokal oder regional unterschiedlichen Wissensordnungen, die wiederum Ausdruck der vor Ort unterschiedlich gearteten Schichtungen der etablierten und unterworfenen Wissen sind (De Vincenti 2015, S. 17f.). Dabei bestimmen letztlich die etablierten Wissen als Institutionen und Diskurse die curricularen Praktiken, während daneben aber weitere zeitweilig unterworfenen und durch das etablierte Wissen verborgene Wissen weiterexistieren und sich die Hierarchie auch stets umdrehen oder durch neue Wissen neu formieren kann. Dieses unterworfenen Wissen ist das „nicht-begriffliche“ Wissen, das am „unteren Ende der Hierarchie“ angesiedelt ist, „unterhalb des verlangten Kenntnisstandes und des erforderlichen Wissenschaftsniveaus.“ Es ist „nicht-qualifiziertes“ aber auch „disqualifiziertes“ Wissen und es ist das „Wissen der Leute“. Als solches ist es ein „lokales, regionales, differentielles Wissen“, das sich nicht in Einstimmigkeit und ich möchte hinzufügen in rationale Verhandlungspositionen überführen lässt (Foucault 2014, S. 21f.). Mit etabliertem und unterworfenem Wissen meine ich daher explizit nicht siegreiche und unterlegene Verhandlungspositionen etwa innerhalb der Schulgenossenschaften oder zwischen Schulgenossenschaften und Obrigkeit, denn es geht mir nicht in erster Linie um explizit-strategische Aushandlung der mit Schulpolitik betrauten Akteure, sondern vielmehr um implizites Wissen, um das scheinbar Selbstverständliche, um die alltäglichen Praktiken anleitendes, unterschwelliges, teilweise auch „unsagbares“ Wissen (Lipphardt/Patel 2008, S. 428), das in den Praktiken seinen Ausdruck findet. Dieser Wissensbegriff erschöpft sich demnach nicht im Bewusstsein der intentional sprechenden und handelnden Subjekte, welche, wie es Sarasin vielleicht wiederum etwas einseitig formulierte, „das explanandum, nicht das explanans“ sind (Sarasin 2011, S. 164). Ein, in erster Linie auf Rationalität gegründetes Menschenbild wurde in letzter Zeit gerade auch von der Kulturgeschichte grundlegend in Frage

gestellt (Landwehr 2013). Sinn- und Deutungshorizonten von Akteuren ist demnach zwar unbedingt Raum zu geben, ohne aber auf die historistisch anmutende Entfaltung des freien Willens, wenn auch nicht mehr der großen Männer so doch lokaler Akteure, oder auf ein vor allem an Rationalität und Ökonomie orientiertes souveränes Subjekt zu rekurreren.

Mit der hier gewählten Perspektive ist also die Hoffnung verbunden, eine Erweiterung der Schulgeschichte zu erreichen, indem der Versuch unternommen wird, ausgehend von Unterrichtspraktiken ihre vielfältigen Verflechtungen mit anderen gesellschaftlichen Feldern etwa der lokalen Wirtschaft mit ihren spezifischen Arbeitseinsätzen der Kinder oder den Deutungs- und Erfahrungshorizonten der Eltern mit ihren eigenen Vorstellungen von Schule aufzuzeigen und das Ringen verschiedener Wissen im Bereich der Volksschulcurricula zur Darstellung zu bringen.

2 Aufsagen – „Herabschnappeln“ oder Schulisches Lesen?

Reformorientierte Pfarrer kritisierten 1771/72 das sogenannte memorierende Lesen, das sie pejorativ „Herabschnappeln“ nannten und meinten damit das Hersagen auswendig gelernter Texte ohne den Inhalt verstanden zu haben. Mit Vehemenz wurde das „verständige Lesen“ gefordert, zu dem insbesondere auch die dem Verständnis des semantischen Gehaltes angeblich zuträglichere Lautiermethode führen sollte. So fragte der Pfarrer in Erlenbach sich auf den zeitgenössischen deutschen Philanthropen Johann Bernhard Basedow beziehend rhetorisch, wer wohl je „ein Elizehate“ gesehen habe, um daran aufzuzeigen, dass das Wort „Licht“ für die Kinder kaum verständlich werde, wenn sie es buchstabieren müssten (Schulumfrage 1771, Erlenbach B.b.3). Insbesondere von philanthropisch gesinnten Kreisen wurde die Verbesserung des Erstleseunterrichts durch den Wechsel von der tradierten Buchstabiermethode zu der als moderner und zielführender empfundenen Lautiermethode vehement gefordert (Berner 2010, S. 146). Diese Position wurde von den reformorientierten Zürcher Pfarrern weitgehend geteilt. Doch trotz der Einhelligkeit, mit der das Anliegen im schulreformerischen Diskurs der Zeit vorgebracht wurde, versuchte 1771 kein einziger Schulmeister, seine Schulkinder anhand der Lautiermethode zu unterrichten. Entsprechend finden sich Klagen über ein vom Denken und Verstehen losgelöstes Lesen auch in den 1830er-Jahren weiterhin. So seien gemäß dem damaligen Seminardirektor und Erziehungsrat Ignaz Thomas Scherr vielerorts von hundert Zöglingen der Volksschule „kaum fünf im Stande, tonrichtig und wohl lautend zu lesen“ (Scherr 1833, S. 3). Auch normativ wurde der Anspruch in der 1778 neu in Kraft gesetzten Schul- und Lehrordnung für die Zürcher Landschaft nicht fixiert. Vielmehr hält die Ordnung an der tradierten Buchstabiermethode fest und schreibt in deren Logik vor, die Kinder hätten zunächst die Buchstaben kennenzulernen, daran anschließend sollten sie die Silben aussprechen lernen und erst dann Wörter und Texte aufsagen (Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 5-7). Es fragt sich daher, wie die Praxis des Aufsagens vor Ort zu der Zeit gedeutet wurde.

Viele Pfarrer forderten in ihren Antworten auf die Schulumfrage von 1771 das so genannte „verständige“ Lesen oder eben Aufsagen ein (Schul-Umfrage 1771, Henggart, Schöfflisdorf und Stammheim B.b.9; Töss B.b.8-9). Der Pfarrer der Kirchgemeinde Kreuz berichtete zudem von seinen Versuchen, die Kinder vom „Herabschnappeln“ wegzuführen und sie zum „verständigen“ Aufsagen zu bringen. Dazu habe er etwa ver-

sucht, als die Kinder das Morgengebet völlig unverständlich vor sich hersagten, ihnen zu erklären, dass sie beim Beten mit Gott sprächen und daher „wohl überlegen [sollten] was sie sagen u[nd] nicht bloss so erlehrnte Worte ohne Gedanken hersingen“ (Schul-Umfrage 1771, Kreuz B.b.2). Er stellte jedoch fest, dass die Kinder, zwang man sie, langsamer aufzusagen, ihre Pensen auf einmal nicht mehr beherrschten. Ähnliche Erfahrungen veranlassten den Andelfinger Pfarrer zur Kritik, das Gedächtnis werde in der Schule weit mehr strapaziert als der Verstand (Schul-Umfrage 1771, Andelfingen B.b.9). Folie dieser Kritik war die Vorstellung einer umfassenden Lesefähigkeit, welche zur Aneignung fremder Texte befähigte. Demgegenüber sah die traditionelle Buchstabiermethode genau wie dies in der erwähnten Landschulordnung von 1778 vorgeschrieben worden war, vor, dass die Kinder zunächst die einzelnen Buchstaben benennen lernten, dann Silben und schließlich Wörter und Sätze aussprachen, so dass dieses Lesen kaum scharf vom Auswendiglernen abzugrenzen ist und mit dem Begriff der restringierten Literalität gefasst wird (Klinke 1907, S. 149ff.; Messerli 2002, S. 264; Bloch Pfister 2007, S. 142).

Gründe dafür, dass sich das „Herabschnappeln“ hartnäckig halte, sahen die Pfarrer nicht nur in der Unterrichtsorganisation und in den Lehrmitteln, sondern auch in Lesepraktiken, welche die Kinder zu Hause erlernten: Die Kinder hörten, so die Kritik, in der Schule kaum, was sie selbst sagten, da alle laut durcheinander sprächen. Auch könnten die Kinder die Lerninhalte kaum fassen, die Lehrbücher seien so schwer verständlich, dass man derzeit nicht einmal von allen Pfarrern verlangen könne, dass sie diese verstünden. Auch die Heterogenität der Lehrmittel, welche eine kollektive Unterweisung verhindere, wurde moniert. Der Pfarrer in Küsnacht beklagte zudem das Festhalten an einer wortgetreuen Wiedergabe beim Abhören der Kinder. Wenn es gleich als „Verbrechen“ geahndet werde, wenn die Kinder beim Aufsagen willentlich oder aus Versehen ein anderes als in der gedruckten Vorlage stehendes Wort benutzten, müsse dies als Zeichen dafür gewertet werden, dass die Kinder beim Aufsagen ihren Verstand benutzten, und dürfe nicht als „gefährliche Neuerung“ diskreditiert werden (Schul-Umfrage 1771, Küsnacht B.b.9/B.b.10).

Der Pfarrer in Bassersdorf sieht diese angeblich mechanische Art des Aufsagens bereits vor Schulbeginn etabliert. Mädchen und Jungen lernten sie bevor sie überhaupt mit der Schule in Berührung kämen, nämlich von ihren Eltern (Schul-Umfrage 1771, Bassersdorf B.b.9). Es war auch die Art des Lesens, die ihren Kindern gemäß vieler Eltern in der Schule vermittelt werden sollte: Die Schule habe nie die Aufgabe gehabt, die Kinder das Sprechen zu lehren, wurde etwa in Ossingen Versuchen entgegengehalten, die Kinder nicht „herabschnappeln“, sondern im Duktus der gesprochenen Sprache aufsagen zu lassen (Schul-Umfrage 1771, Ossingen B.b.4). Die kritisierte Form des Lesens, das „Herabschnappeln“ tritt uns also in der hier eingenommenen Perspektive als breit etablierte Form des schulischen Lesens entgegen, während die an der gesprochenen Sprache orientierte Art, eben das „verständige“ Lesen als Übergriff der Schule auf das zuvor von ihr nicht berührte Gebiet des Sprechenlernens gedeutet wurde (Schul-Umfrage, Bassersdorf B.b.9). Sogar Schulmeister weigerten sich zuweilen, in der Kadenz der gesprochenen Sprache vorzusprechen: Es zieme sich für einen Schulmeister nicht, im „Thon eines Predigers“ zu lesen (Schul-Umfrage 1771, Erlenbach B.b.4).

Die weit verbreiteten Klagen der reformorientierten Pfarrer über die schulische Lesepraxis sowie ihre offensichtlich breite Verankerung auch außerhalb der Schulen, in den

Familien, deuten also darauf hin, dass am Ende des 18. Jahrhunderts hinsichtlich des Leseunterrichts unterschiedliche Wissen aufeinanderprallten. Das neu um Legitimation ringende Reformwissen hatte sich zwar in der Pfarrerschaft breit zu verankern vermocht, die vor Ort etablierten Praktiken sowohl in den Schulen als auch in den Familien waren dadurch jedoch kaum delegitimiert worden. In einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive erscheint das von den reformorientierten Pfarrern als defizitär beschriebene „Herabschnappeln“ also als etablierte – man könnte auch sagen ganz normale – Form des schulischen Lesens, während die von denselben propagierte Art des „verständigen“ Lesens für irrelevant oder mindestens nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schule fallendes Wissen gehalten wurde, dessen Aufnahme in die Curricula deshalb als unangebracht erschien. Das viel kritisierte „Herabschnappeln“ muss demnach nicht als schieres Unvermögen von Schule und Lehrpersonen gedeutet, sondern kann auch als in der Gesellschaft breit verankerte Lesepraxis beschrieben werden und somit einen der vielen Gründe beleuchten, weshalb das propagierte „verständige“ Lesen kaum praktiziert wurde.

3 Handschriftenlesen – lokaler Anshub der Wissenszirkulation

Das Lesen von Handschriften stellte zur Zeit der beiden hier ausgewerteten Schulumfragen einen eigenen, vielerorts gut etablierten Lernbereich dar, der von Schulordnungen und Schulaufsicht nicht bloß als solcher nicht vorgesehen war, sondern auch – nicht zuletzt wegen der dazu verwendeten Lehrmittel – stark kritisiert wurde. Beim Lesen von Handschriften handelte es sich um eine curriculare Praxis, welche sich vor Ort herausgebildet, oder seit der Etablierung der Druckschrift wieder neu herausgebildet, hatte. Explizit formulierte dies etwa eine Antwort aus Volketswil: „Neuerdings lernen alle Kinder, Geschriebenes zu lesen, dies war vorher nicht so“ (Schul-Umfrage 1771, Volketswil B.b.6). Die obrigkeitliche Schulaufsicht stand im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts folglich vor der Herausforderung, einen Umgang mit dieser ihr unliebsamen Praxis zu finden.

Insbesondere die reformorientierten Pfarrer hielten den Lerninhalt für unnütz oder gar schädlich. So klagte der Pfarrer in Erlenbach, in den Städten komme niemand auf die Idee, die Kinder das Lesen von Handschriften zu lehren, vielmehr beherrschten sie es von selbst, sobald sie schreiben könnten (Schul-Umfrage 1771, Erlenbach B.b.18). Auch in der bereits oben erwähnten Schul- und Lehrordnung für die Zürcher Landschaft aus dem Jahr 1778 wurde das Lesen von Handschriften als letzter Schritt des Schreibunterrichts und keineswegs als eigenständiger Lernbereich geführt: „die Fertigesten im Schreiben nach der Vorschrift müssen endlich dazu gewöhnt werden, aus dem Kopf ihnen vorgespochene Wörter und Sprüche zu schreiben, damit sie mit der Zeit das nöthige aufzeichnen können: Endlich soll den Kindern auch Anleitung gegeben werden, mancherley Handschriften lesen zu lernen“ (Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Lehrordnung, S. 12).

Ähnlich argumentierend sah der Pfarrer in Dielsdorf Schreiben und Lesen von Handschriften in einer engen Verbindung und hielt es für unmöglich, des Schreibens mächtig zu sein, aber keine Handschriften lesen zu können: „Wer aus sich selbs schreiben kan, der kan auch leicht das geschriebene lesen“ (Schul-Umfrage 1771, Dielsdorf B.b.6). Handschriften zu lesen werde, so auch der Pfarrer in Küsnacht, am einfachsten erlernt,

wenn man gleichzeitig auch schreiben lerne (Schul-Umfrage 1771, Küsnacht B.b.24). Es fragt sich also, wie die Herausbildung des eigenständigen Lernbereiches zu deuten ist. Vorausgesetzt die Fähigkeit, Handschriften zu lesen werde nachgefragt, erscheint die Etablierung eines neuen Bereiches dann als notwendig, wenn die übrigen Lernbereiche dieses Bedürfnis nicht abdeckten. Dies war etwa dann der Fall, wenn der Schreibunterricht vor allem auf das Auszieren von Buchstaben oder auf die Lektüre der gedruckten Frakturschrift fokussiert blieb und der Begriff „Lesen“ auf die oben umrissene Praxis der Reproduktion bestimmter Texte verwies, die nicht in erster Linie die selbstständige Aneignung beliebiger Texte beinhaltete und zudem ebenfalls stark an der gedruckten Schrift orientiert war. In diesem Fall wird die Fähigkeit, Handschriften zu lesen, weder im einen noch im andern Lernbereich erworben. Somit erscheint die Einführung eines eigenen Lernbereiches dafür im Deutungs- und Erfahrungshorizont etlicher Zeitgenossen als durchaus sinnvolle Ergänzung des Curriculums, während sie den Pfarrern, die von anderen Praktiken im Rahmen des Schreibunterrichts ausgingen, als Absurdität erscheinen musste. Die Einführung des Lernbereichs „Handschriften Lesen“ kann also als Versuch gedeutet werden, eine vor Ort initiierte Erweiterung des Curriculums zu erwirken, um das offenbar erwünschte Lesen von Handschriften als Teil des Schulstoffes zu positionieren.

Das schulische Lesen von Handschriftenleser wurde indes nicht überall gleichermaßen gepflegt. Vielmehr variierte sein Stellenwert zwischen den einzelnen Schulorten erheblich. Während er in etlichen Curricula einen belegbar hohen Stellenwert genoss und von beinahe allen Schulkindern erlernt wurde,⁴ gab es an anderen Schulorten kaum ein Schulkind, das sich im Handschriftenlesen übte.⁵ In Langnau etwa wollten die Kinder nach Angaben des Ortspfarrers gar lieber zuerst Geschriebenes als Gedrucktes lesen (Schul-Umfrage 1771, Langnau B.b.6), während beispielsweise aus Russikon berichtet wurde, „es lernen aber nur die wenigsten Kinder auch geschriebnes lesen“ (ebd., Russikon B.b.6).

Oftmals wurden also nicht alle Schulkinder mit dem Lesen von Handschriften konfrontiert. Vielmehr lernten es vor allem diejenigen Kinder, welche lange in der Schule verblieben. Dies lag daran, dass der Lerninhalt in der Regel erst erlernt wurde, wenn ein Kind bereits lesen konnte. Auch andere Lerninhalte wie das Rechnen oder das Schreiben wurden kaum von allen Kindern, sondern je nach Ort und soziokulturellen Verhältnissen von einem größeren oder kleineren Teil der Schulkinder in Angriff genommen. Die Armut der Eltern und damit verbunden auch der kindliche Arbeitseinsatz konnten die Unterrichtszeit eines Kindes empfindlich verkürzen (ebd., Pfungen B.b.6). In Wallisellen etwa waren die meisten Kinder in die Seidenproduktion involviert, so dass sie zu früh aus der Schule genommen wurden, um noch Geschriebenes lesen zu lernen (ebd., Walli-

⁴ Die Berichte aus Regensberg, Kyburg und Volketswil geben an, alle Kinder lernten Geschriebenes zu lesen, aus Marthalen wird berichtet, „ziemlich alle“, aus Benken und Hettlingen „fast alle“, in Albisrieden die „allermeisten“ lernten Geschriebenes zu lesen. In Dübendorf würden soweit möglich alle, in Zollikon alle dazu angehalten, Geschriebenes zu lesen (Schul-Umfrage 1771, Regensberg, Marthalen, Benken, Hettlingen, Kyburg, Dübendorf, Volketswil, Albisrieden, Zollikon B.b.6).

⁵ So lernten in den Kirchgemeinden Pfungen, Russikon und Maur „die wenigsten“, in den Nebenschulen der Kirchgemeinden Turbenthal und Pfäffikon „sehr wenige“ Kinder Geschriebenes zu lesen, in Hittnau und Hottingen ebenfalls „wenige“ (Schul-Umfrage 1771, Pfungen, Turbenthal, Pfäffikon, Hittnau, Russikon, Maur, Hottingen B.b.6).

sellen B.b.6).⁶ Viele Berichte verwiesen auf diesen Zusammenhang von protoindustrieller Kinderarbeit und eher kurzer Verweildauer der Kinder in der Schule. Insbesondere die Kinder armer Eltern mussten oftmals zum Broterwerb beitragen und besuchten die Schule sporadisch und teilweise bloß für ein paar Jahre. Auch wurde der ausgedehnte Schulbesuch von gewissen Eltern als für ihre Kinder kaum nützlich eingeschätzt. Sie hätten im Diesseits zu arbeiten und im Jenseits selig zu werden, letzteres gelänge auch, ohne schreiben zu können (ebd., Bassersdorf B.b.14). Der Schulbesuch galt also, anders als heute, weniger als Investition in die Zukunft des Kindes, als vielmehr als „Verzichtsleistung“ der häuslichen und familialen Ökonomie (Rosenmund 2006). Insbesondere die Lerninhalte Schreiben, Rechnen und eben auch das Handschriftenlesen, welche erst nach dem Lesen erlernt wurden und daher eine lange Verweildauer in der Schule voraussetzten, machen deshalb deutlich, wie eng die curricularen Praktiken etwa mit dem gesellschaftlichen Feld der Ökonomie verflochten waren.

Das Beispiel zeigt damit einerseits die Vielfalt curricularer Praktiken innerhalb des untersuchten Gebietes und andererseits die komplexe Gemengelage von lokalem, legislativem und fachdiskursivem Schulwissen. Zu diesem Schulwissen gehörte auch die breit etablierte Praxis, Kinder einen Beitrag zur Hausökonomie leisten zu lassen und diesen Arbeitseinsätzen der Kinder Vorrang vor dem Schulbesuch zu geben. Andererseits greift die Deutung dieses Sachverhaltes als Desinteresse der Landbevölkerung an schulischer Bildung möglicherweise zu kurz. Vielmehr verdeutlicht der teilweise sehr stark nachgefragte Unterricht im Handschriftenlesen, dass die Erweiterung des curricularen Wissens auch von lokal oder regional verankerten Praktiken ausgehen konnte, die teilweise im Widerspruch zu den geltenden Ordnungen standen, und es nicht immer obrigkeitliche oder fachdiskursive Normsetzungen waren, welche die angeblich trägen Praktiken vor Ort herausforderten.

4 Schullokal: überfüllte Schule – Zahlen und Problemwahrnehmungen

Nach 1800 wurde in der Zürcher Bildungspolitik vermehrt über angeblich überfüllte Schulen debattiert. Argumentativ bezog man sich vor allem auf das in gewissen Regionen massive Bevölkerungswachstum. So befasste sich etwa der Erziehungsrat bereits 1804 mit der Frage, wie überfüllte Klassenzimmer angesichts des Bevölkerungswachstums vermieden werden könnten (Einladung 1804). Untersucht man gestützt auf die Angaben in den Schulumfragen und -berichten das Betreuungsverhältnis, also die Anzahl Schulkinder pro Lehrperson, und nimmt dieses, da an den allermeisten Schulen bloß ein Schulmeister oder Lehrer tätig war, als Indikator für die Überfüllung, zeigt sich jedoch eine erstaunliche Konstanz: 1771 kamen auf eine Lehrperson durchschnittlich 50, 1799 62 und 1834 60 Schulkinder.⁷ Diese Werte stehen zunächst in scharfem Kontrast

⁶ Ähnlich auch in Pfungen (Schul-Umfrage 1771, Pfungen).

⁷ Während die Werte für 1771 und 1799 auf Angaben zu den Winterschulen basieren, wurde für 1834 mit den Angaben zu der dann bereits relativ gut etablierten Ganzjahresschule gerechnet. Die Konstanz des Betreuungsverhältnisses ist zudem zumindest teilweise auf die Anstellung neuer Lehrer sowie der Errichtung neuer Schulhäuser zurückzuführen, zumal nicht davon auszugehen ist, dass die Debatten der politischen Eliten in der Stadt Zürich den teilweise auch lokalen Lösungsversuchen zeitlich immer vorangingen. Waren es 1771 326 Schulen, stieg die Zahl 1799 auf 376 und 1834 auf 402. Dennoch bleibt die Frage nach einer Deutung des Überfüllungsdiskurses virulent, zumal die durchschnittlichen Werte sich nicht aus extrem sondern nor-

zur seit 1800 an Fahrt gewinnenden Überfüllungsdebatte. Auch wenn an einzelnen Orten tatsächlich prekäre Platzverhältnisse geherrscht haben dürften, kann kaum angenommen werden, diese hätten sich zwischen 1771 und 1834 flächendeckend massiv verschlechtert, zumal die Bevölkerungszunahme im Zürich des ausgehenden 18. Jahrhunderts ein sehr regionales und ab 1800 stark auf die Stadt Zürich konzentriertes Phänomen war und in dieser Zeit auch die Anzahl Schulen leicht zunahm. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stieg die Zahl der Menschen im zürcherischen Hoheitsgebiet von etwa 165 000 (1762) auf 177 000 (1792). Dabei wuchs die Bevölkerung insbesondere dort überdurchschnittlich stark, wo neben einer auf den städtischen Markt ausgerichteten Landwirtschaft auch die textile Heimindustrie im Aufschwung begriffen war, so etwa im heutigen Bezirk Hinwil, in den Gebieten um den Zürichsee und um Winterthur. Im Unterland sowie im Knonauer Amt nahm sie hingegen deutlich langsamer zu (Irniger 1996, S. 87). Zwischen 1800 und 1910 verdreifachte sich die Kantonsbevölkerung, wobei die Wachstumsrate für die ersten drei Jahrzehnte jährlich ungefähr 7 Promille betrug und zwischen den Bezirken erheblich schwankte. Während Pfäffikon 1910 kaum mehr Einwohner zählte als 1800 wuchs Zürich mit dem Faktor 8,8, Winterthur und Horgen hingegen mit 2,7. Trotz dieses Wachstums blieben auch in Zürich die meisten Regionen noch über das gesamte 19. Jahrhundert hinweg Auswanderungsgebiete (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 18f.).

Der wahrgenommene Platzmangel dürfte daher nicht nur einer tatsächlich angestiegenen Schülerzahl in den Lokalen geschuldet gewesen sein. Vielmehr gab auch neu etabliertes Wissen bezüglich der Unterrichtsorganisation sowie der Schullokalen eine Folie ab, vor deren Hintergrund die tradierten Verhältnisse kritisiert wurden. Es lohnt sich deshalb, die Transformationen des Wissens in diesen beiden Bereichen kurz zu skizzieren.

Im ausgehenden 18. Jahrhundert wurde an den allermeisten Zürcher Schulen der so genannte kollektive Einzelunterricht⁸ praktiziert, das heißt, alle Schülerinnen und Schüler lernten in einem Raum ihre individuellen Pensen in ihren Tempi und wurden in der Regel zweimal täglich vom Schulmeister abgehört. Das Abhören der Kinder durch den Schulmeister stellte insbesondere an großen, kinderreichen Schulen eine Herausforderung dar, weil der Schulmeister kaum die Zeit fand, alle Kinder zweimal täglich aufzusagen zu lassen. Nur gerade sechs von 173 Antworten auf die Schulumfrage berichteten 1771/72 von kollektivem Unterricht, in dem der Schulmeister Gruppen oder eben Klassen gemeinsam abhörte oder auch gemeinsam lernen ließ und so nicht bloß seine Zeit effizienter nutzte, sondern auch mehr Schüler und Schülerinnen gleichzeitig unter seiner direkten Anleitung lernen ließ. Es waren dies die Schulen in Dielsdorf, Dübendorf, Küsnacht, Neerach, Obersteinmaur, Turbenthal (Schul-Umfrage 1771). Ein knappes Drittel der Schulen war 1771/72 ohnehin so klein, dass das zweimalige Abhören aller Schulkinder problemlos klappte.⁹ Über mehr als doppelt so viele Schulen wurde hingegen berich-

mal verteilten Einzelwerten ergeben haben, extreme Betreuungsverhältnisse also selten waren, obwohl das Bevölkerungswachstum sehr regional auftrat.

⁸ Der Begriff verweist auf das Prinzip des Einzelunterrichts, nach dem sich ein Lehrer stets bloß mit einem Schüler oder einer Schülerin beschäftigte. Während ein Schulkind dem Schulmeister sein Pensum vorsagte, warteten die anderen oder lernten unterdessen ihre Pensen. Kollektiv war der Unterricht insofern als eine Gruppe von Schulkindern je individuell lernte (Jenzer 1991, S. 29).

⁹ Knapp 30% der Antworten auf die Frage nach der Arbeitsorganisation des Schulmeisters geben an, kleine Schulen zu haben und somit das Problem nicht zu kennen, dass der Schulmeister nicht alle Kinder abhören könne. Die Auswertung basiert hauptsächlich auf den unter C.7. gemachten Angaben in den Antwortschrei-

tet, der Schulmeister lasse sich beim Abfragen entweder von älteren Schulkindern oder von seinen Familienmitgliedern – Söhnen, Töchtern, Brüdern oder Schwestern, nicht selten auch von der Ehefrau – helfen.¹⁰ Die große Anzahl der Schulkinder wurde also vor Ort im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nicht unbedingt als Problem gesehen, sondern wurde in der etablierten Organisation des Lernens und Lehrens über den wechselseitigen Unterricht oder über familiäre Unterstützung des Schulmeisters aufgefangen. In Wetzikon etwa habe man, so die Antwort auf die 1771er-Umfrage, Elemente des wechselseitigen Unterrichts von Schulkindern eingebaut und eine Klasseneinteilung mit Rücksicht auf die Fähigkeiten der einzelnen Kinder bislang nicht vorgenommen, sondern gerne ein „größeres, fähigeres“ Kind zwischen zwei „minder fähigere“ gesetzt, so dass dieses ihnen helfen könne (ebd., Wetzikon, B.b.2., B.b.8.). Mit dieser Position stellten sich die dortigen Pfarrer gegen die fachdiskursive Norm, welche zu allen untersuchten Zeitpunkten klar eine jeweils etwas anders verstandene Klasseneinteilung forderte. Einer, der diese Norm der Schulklasse in den 1770er-Jahren vehement vertrat, war etwa der Pfarrer in Dielsdorf, Salomon Thoman. Der kollektive Unterricht mit der etablierten Abfragepraxis, nach der die Schulkinder zum Lehrer vorträten und dort von ihm befragt würden, verursache bloß Tumult und Unordnung in der Schule und verschwende die Zeit des Schulmeisters. Vielmehr solle ein Schulmeister seine Schüler in Klassen einteilen, die dann gemeinsam am selben Gegenstand lernten. Nur ein Kind solle jeweils sprechen, die andern zuhören, so entstehe Stille und die anderen Kinder würden nicht am Lernen gehindert (ebd., Dielsdorf, C.7.).

Die weitaus etablierteste Unterrichtsform blieb aber bis zum Ende des 18. Jahrhunderts allen Forderungen zum Trotz und allermeistens der kollektive Einzelunterricht, wenn auch Kinder, die am selben Gegenstand lernten zuweilen am selben Tisch zu „Klassen“ zusammengesetzt wurden. Sobald ein Kind jedoch zu einem anderen Lerngegenstand fortschritt trat es auch individuell zu der entsprechenden Gruppe über, so dass nicht von einem gemeinsamen Lernen und Fortschreiten gesprochen werden kann. Ältere oder erfahrenere Schulkinder und auch der Schulmeister unterrichteten zudem weiterhin jüngere oder weniger erfahrene individuell. Vielerorts war es gerade der Verlust dieser Individualität, welche als Argument gegen die Einführung des Klassenunterrichts ins Feld geführt wurde. Der Unterricht in Klassen sei „nur ein Zeitgewinn“, der die Schwachen überfordere und die Fähigeren träg und unwillig mache. Zudem sei es „ganz natürlich“, dass den Fähigeren größere Pensen aufgegeben würden, und die Fleißigen weiterkämen als die „unfleißigen“ (ebd., Marthalen, B.b.). Die Einteilung der Schulkinder in Klassen und die damit verbundene Forderung des kollektiven Lernens, wurde deshalb zwar von reformorientierten Pfarrern als Lösung für das viel kritisierte mechanisch-monotone Auswendiglernen gesehen, das angeblich den Kindern die Freude am Lernen

ben auf die Schul-Umfrage (1771) (vgl. detaillierter zur Unterrichtsorganisation De Vincenti 2015, S. 208-222).

¹⁰ Söhne halfen (zuweilen gemeinsam mit anderen Schulkindern) in Embrach, Oberembrach, Mühleberg, Weisslingen, Fällanden, Mönchaltorf, Hegnau, Niederweningen, Meilen; in Volketswil wurde der Schulmeister von seiner 15-jährigen Tochter unterstützt, ebenso in Opfikon, in Kloten halfen der einzige erwachsene Sohn sowie die „Schulmeisterin“ aus. Auch in Weiningen und Wipkingen unterwiesen die Frauen des Schulmeisters die kleinen Kinder, in der Kirchgemeinde Uster halfen Frauen und Kinder des Schulmeisters sowie die größten und besten Schüler dem Schulmeister. Brüder der Schulmeister boten in Ütikon und Niderillnau Unterstützung, während sich der Hönegger sowie der Horgener Schulmeister je von ihren beiden Schwestern haben helfen ließen (Schul-Umfrage 1771, Antworten auf die Frage C.7.).

verdorben habe, allerdings gegenüber gut etablierten individuellen Pensenzuteilungen teilweise auch als Rückschritt empfunden.

Auch 1834 wurde kaum kollektiv in Klassenverbänden gelernt, obwohl an vielen Schulen die gesetzlich geforderte Einteilung der Schulkinder in sechs Klassen zumindest formal vorgenommen worden war. So berichtete etwa die Bezirksschulpflege Pfäffikon, an den meisten Orten seien die Schulkinder in Klassen eingeteilt, die gleichzeitige Beschäftigung aller Klassen fehle allerdings noch weitgehend (Jahresbericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832). Die Klasseneinteilung verwies demnach ähnlich wie bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert vielerorts auf eine physische Gruppierung der am selben Gegenstand individuell lernenden Schulkinder um einen Tisch. Diese Klasseneinteilungen verunmöglichten, wie etwa in Regensburg beklagt wurde, zuweilen die Weiterführung des vorher gut etablierten wechselseitigen Unterrichts. Durch die Bildung der sechs Klassen seien die oberen zu klein geworden, um noch Gehilfen für die gleichzeitige Beschäftigung der unteren Klassen entbehren zu können (Jahresbericht der Bezirksschulpflege Regensburg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834). In Niederuster hatte man die Alltagsschulen 1832 zwar durchwegs in fünf Klassen eingeteilt doch gestattete das viel zu kleine Schullokal „keine Kreisübungen, darum seien die Elementarschüler zu oft unterbeschäftigt und deshalb auch unruhig (Jahresbericht der Bezirksschulpflege Uster an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1832). In ersterem Fall hat also die Anordnung der Schulkinder in Klassen die von kollektivem Einzelunterricht und wechselseitigem Unterricht geprägte Lernpraxis verunmöglicht, während in letzterem Fall das begrenzte Schullokal den kollektiven Unterricht nicht erlaubte. Räumliche Gegebenheiten und die Organisation des Unterrichts beeinflussten sich gegenseitig. Zudem bekräftigten sich die neuen Normen in einer gewissen Eigendynamik gegenseitig, wenn etwa die geforderte Klasseneinteilung zugleich den nicht mehr als legitim erachteten wechselseitigen Unterricht verunmöglichte. Die Frage der Klasseneinteilung blieb entsprechend umstritten, zumal sie eng verschränkt war mit räumlichen Platzverhältnissen in den Schullokalen und mit der meist nicht erfolgten Anstellung von mehr Lehrkräften.

Es erstaunt daher wenig, dass zwischen 1771 und 1834 neben der Klasseneinteilung auch die Forderung eines ausschließlich zu Unterrichtszwecken zur Verfügung stehenden Schullokals an Virulenz gewann. Bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts waren die Gemeinden per Schulordnung dazu angehalten, „wo es immer geschehen kann“, dem Schulmeister ein eigenes Schulhaus oder mindestens eine Schulstube zur Verfügung zu stellen (Erneuerte Schul- und Lehrordnung 1778, Schulordnung, S. 21). Damit einher ging auch die Vorstellung, dass sich außer Lehrpersonen und Schülern niemand darin aufhalten solle, weil dies den Unterricht stören würde.¹¹ Gerade die in curriculare Praktiken involvierten Hausgenossen wurden 1771 jedoch – wie oben deutlich wurde – vielerorts weniger als Störung, als vielmehr als Stützen des Unterrichts wahrgenommen, indem sie etwa Fehler anzeigten oder gar selbst unterrichteten und den kleinsten Kindern wie in Kloten oder Küsnacht beim Buchstabieren halfen (Schul-Umfrage 1771, Kloten A.c.5; Küsnacht A.c.5). Etablierte Praktiken wurden durch zwar

¹¹ So ging etwa der Fragebogen der 1771er-Schulumfrage selbstverständlich davon aus, dass anwesende Hausgenossen den Unterricht störten und fragte suggestiv: „5. Ist ein Schul-Haus? oder hält der Schulmeister in seinem eignen Hause Schule? In letzterm Fall, verhindert ihn seine Haushaltung nicht an den Schul-Geschäften?“ (Tröhler/Schwab 2006, S. 11-25 (Faksimile); S. 99-103 (Transkription)).

nicht neues, aber doch mit neuer Virulenz auftretendes Wissen im Bereich der Klasseneinteilung und des Schullokales also delegitimiert, so dass die Anwesenheit der Hausgenossen oder auch die gleichzeitige Anwesenheit vieler Schulkinder erst problematisiert wurden. Der Einsatz von Schulkindern und Hausgenossen zur Unterstützung des Schulmeisters erschien in den Berichten nun begleitet von erklärenden Zusätzen oder wurde wie in Regensburg trotz des explizit bedauerten Verzichts auf wechselseitigen Unterricht nicht mehr zugelassen, da die Klasseneinteilung nun als wichtiger Bestandteil curricularer Praxis gedeutet wurde (Jahresbericht der Bezirksschulpflege Regensburg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1834).

Solche Diskrepanzen zwischen neu etabliertem Wissen und älteren Praktiken dürften, wenn nicht zu einer Anpassung der Schulpraxis, so doch zu einer akzentuierten Wahrnehmung eines Betreuungsdefizits und somit auch Platzmangels beigetragen haben. Das Beispiel zeigt, dass die Kritik an angeblich schlechten und engen Platzverhältnissen in den Schullokalen kaum ohne die sich verändernden Vorstellungen der Zeitgenossen bezüglich eines guten Schullokales und Unterrichts gedeutet werden können. In diesem Fall konkurrierten gar verschiedene neue Wissen: während die Forderung nach einer effizienten Beschulung aller die Klasseneinteilung als sinnvoll erscheinen ließ, stand die ebenfalls als neue Errungenschaft gefeierte Individualisierung der Pensenzuteilung in scharfem Kontrast zur Idee, Schüler und Schülerinnen klassenweise zusammenzufassen und sie stets dasselbe in demselben Tempo lernen zu lassen. Der Zusammenhang zwischen den Überfüllungsdebatten und neuen Wissensbeständen die Unterrichtsorganisation betreffend erschließt sich außerdem erst, wenn oftmals forschungspraktisch auseinanderdividierte Teilaspekte der Curricula – hier also Schulhäuser, Unterrichtsorganisation, Methoden und Schülerzahlen – zusammengedacht und mit weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen – etwa der Bevölkerung – verflochten diskutiert werden.

5 Fazit: Schulgeschichte als Teil einer Gesellschaftsgeschichte

Ich komme also zurück zu meinem Ausgangspunkt, der Frage nach Begegnungen und Umlagerungen von curricularen Wissen und Praktiken und damit verbundenen nicht-teleologischen Perspektiven auf die Schulgeschichte in ihren gesellschaftlichen Verflechtungen. Das erste Beispiel über das schulische Aufsagen oder Lesen hat diese Praxis von der bekannten aufklärerisch-reformerischen Kritik des „Herabschnappelns“ gelöst und ihre breite gesellschaftliche Verankerung aufgezeigt. Macht man sich die Kritik der reformorientierten Pfarrer nicht zu eigen, sondern wertet sie vielmehr als einen damals unterlegenen Wissensbestand, erscheint das sogenannte „Herabschnappeln“ nicht länger als Unvermögen von Schule und Lehrpersonen oder starrköpfiges Beharren von angeblich schuldesinteressierten Bauern und Heimarbeitern, sondern zunächst einmal als damals etablierte Lesepraxis an den Volksschulen. Was für die Genese des frühneuzeitlichen Staates bereits seit den 1990er-Jahren gefordert wurde, könnte so auch für die Schulgeschichte realisiert werden, indem man versucht zu verstehen, was Unterricht zu einer gegebenen Zeit ausmachte. Jürgen Schlumbohm, Achim Landwehr und andere haben damals die auf die nicht gelungene „Normdurchsetzung“ fixierte Forschung zum frühneuzeitlichen Staat kritisiert und dafür plädiert, endlich davon abzusehen, ständig vom Scheitern zu sprechen. Vielmehr müsse man sich zeitgenössische Kategorien zunutze machen und „das analysieren, was frühneuzeitliche Herrschaft ausmachte“

(Landwehr 2000a, S. 151; Schlumbohm 1997, S. 651). Angelehnt daran könnte man so auch für eine Schulgeschichte des ausgehenden 18. und anbrechenden 19. Jahrhunderts plädieren, welche weder die sogenannte moderne noch die von reformorientierten Pfarrern der Zeit entworfene Schule zum Bezugspunkt hat, sondern die curricularen Praktiken und das Ringen der Zeitgenossen um die Deutungshoheit darüber als Teil einer zeitgenössischen Wissenszirkulation versteht und ins Zentrum stellt. Auch diese Forderung nach einer Kategorienbildung nicht nach Universalien wie etwa dem Prozess der Modernisierung, sondern eher anhand einer innerzeitlichen Verhältnisbestimmung der Gegenstände ist keineswegs neu, sondern wurde etwa von Martin Dinges bereits in den 1990er-Jahren erhoben (Dinges 1997, S. 208).

Dass diese Wissenszirkulation an vielfältigen gesellschaftlichen Orten und keineswegs nur von neuen fachdiskursiven oder legislativen Normen der Obrigkeit angeschoben werden konnte, hat das Beispiel des Lesens von Handschriften gezeigt, das sich unter teilweise heftiger Kritik der Schulaufsicht in den Curricula etabliert hatte. Auch die Feststellung, dass historischer Wandel demnach nicht Top-down, sondern durch zirkuläres Hochspülen neuer und gleichzeitiges Verschwinden und Adaptieren älterer Wissen erfolgt, ist keineswegs neu (Landwehr 2000b).

Das dritte Beispiel zur Rede über die überfüllten Schullokale, die einem relativ konstanten Betreuungsverhältnis gegenüberstand, hat gezeigt, dass die von Zeitgenossen als solche wahrgenommenen Probleme eng mit Wissenskonjunkturen verknüpft waren: Eine gut etablierte Praxis, der durch ältere Schulkinder oder Verwandte des Schulmeisters unterstützte kollektive Einzelunterricht, wurde durch neue Deutungen – in vorliegendem Beispiel die Etablierung des klassenweisen kollektiven, von einer Lehrperson angeleiteten, in einem eigens dazu zur Verfügung gestellten Schullokal stattfindenden Unterrichts – delegitimiert und folglich durch neue, als legitim erachtete Praktiken verdrängt.

Eine Schulgeschichte, welche über die Deutungshorizonte der Akteure hinweg Erklärungen sucht, greift demnach genauso zu kurz wie eine, welche explizite bildungspolitische Positionen verabsolutiert ohne auf implizite Wissen und eingeschliffene Praktiken zu achten, welche oftmals erst dann diskursiv behandelt werden, wenn ihre Legitimität zur Disposition steht. Das letzte Beispiel zeigt zudem, dass die Verbindung forschungspraktisch oftmals getrennt behandelter Teilbereiche der Curricula bei allen Problemen, die sie mit sich bringt, einen Erkenntnisgewinn bringen kann.

Die curricularen Praktiken wurden nun also in drei Beispielen als Ergebnis von Wissenszirkulation, von damit einhergehenden kulturellen Rezeptions- und Adaptionsprozessen (Burke 2009, S. 70) und somit auch als Ausdruck von zwar vor Ort politisch-administrativ organisiertem, allerdings stets soziokulturell codiertem Wissen gedeutet, welches in vielerlei Hinsicht mit anderen gesellschaftlichen Feldern verflochten ist. Schulgeschichte ist in diesem Sinn immer auch Gesellschaftsgeschichte.

Quellen

- Einladung des Erziehungsrats an die Herren Schul-Inspektoren und Adjunkten zur Teilnahme an der vierten Konferenz des Erziehungs-Rates betr. das Schulwesen, 11. Herbstm. 1804. Kreisschreiben des Erziehungs-Raths an die Hrn. Schul-Inspectoren, Adjuncten und Pfarrer. dat. den 17. April 1804, StAZH U 4.1
- Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich. Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert. [Zürich] 1778

- Jahresberichte der Bezirksschulpflegen an den Erziehungsrat des Kantons Zürich 1831/32-1835. Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZH) U 30a 1
- Scherr, Ignaz Thomas: Gebrauchsanleitung zum ersten Lesebuch für Elementarschüler. Zürich: Orell Füssli 1833
- Schullehrerantworten aus dem Kanton Zürich, 1799. Bundesarchiv (BAR) B0 1421, 1470, 1471
- Schul-Umfrage 1771 und Antwortschreiben, CD-ROM. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006

Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (1969). Frankfurt am Main: S. Fischer 2007
- Berner, Esther: Zwischen Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln: Böhlau 2010
- Bloch Pfister, Alexandra: Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770-1914. Zürich: Chronos 2007
- Burke, Peter: Translating Knowledge, Translating Culture. In: Michael North (Hrsg.): Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung. Köln: Böhlau 2009, S. 69-77
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos 2015
- Dinges, Martin: „Historische Anthropologie“ und „Gesellschaftsgeschichte“. Mit dem Lebensstilkonzept zu einer „Alltagskulturgeschichte“ der frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für Historische Forschung 24(1997), Heft 2, S. 179-214
- Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-1976) (1999). Frankfurt am Main: Suhrkamp 2014
- Fritzsche, Bruno/Lemmenmeier, Max: Das Jahrhundert der Revolutionen. In: Geschichte des Kantons Zürich. Band 3: 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Werdverlag 1994, S. 16-19
- Goodson, Ivor F.: Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung im angelsächsischen Raum. In: Ivor F. Goodson/Stefan Hopmann/Kurt Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1999, S. 29-46
- Hopmann, Stefan: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel: IPN 1988
- Horlacher, Rebekka/De Vincenti, Andrea: From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism. A History of Curriculum in Switzerland. In: William F. Pinar (Hrsg.): International Handbook of Curriculum Research. New York/London: Routledge 2014, S. 476-492
- Iniger, Margrit: Landwirtschaft in der frühen Neuzeit. In: Geschichte des Kantons Zürich. Band 2: Frühe Neuzeit – 16. bis 18. Jahrhundert. Zürich: Werdverlag 1996, S. 66-125
- Jackson, Philip W.: Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In: Philip W. Jackson: Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan Pub. Co. 1992, S. 3-40
- Jenzer, Carlo: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang 1991
- Klinke, Willibald: Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich: Leemann 1907
- Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel. In: Sabine Andresen et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz 2009, S. 134-148
- Landwehr, Achim (2000a): „Normdurchsetzung“ in der Frühen Neuzeit? Kritik eines Begriffs. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 48(2000), S. 146-162
- Landwehr, Achim (2000b): Policy im Alltag. Die Implementation frühneuzeitlicher Policyordnungen in Leonberg. Frankfurt am Main: Klostermann 2000
- Landwehr, Achim: Kulturgeschichte, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 14. Mai 2013 <http://docupedia.de/zg/Kulturgeschichte?oldid=86934> [22. September 2015]
- Lipphardt, Veronika/Patel, Klaus Kiran: Neuerzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: Geschichte und Gesellschaft 34(2008), S. 425-454
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer 2002

- Pinar, William F. et. al. (Hrsg.): *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Lang 2004
- Rosenmund, Moritz: *Volksbildung als Verzichtleistung: Annäherung an die politische Ökonomie des Zürcher Landschulwesens im 18. Jahrhundert*. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 51-63
- Sarasin, Philipp: *Was ist Wissensgeschichte?* In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(2011), Heft 1, S. 159-172
- Schlumbohm, Jürgen: *Gesetze, die nicht durchgesetzt werden – ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates?* In: *Geschichte und Gesellschaft* 23(1997), S. 647-663
- Steckel, Sita (2015a): *Einleitung: Akademische Wissenskulturen zwischen Mittelalter und Moderne*. In: Martin Kintzinger/Sita Steckel (Hrsg.): *Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne*. Basel: Schwabe 2015, S. 1-5
- Steckel, Sita (2015b): *Wissensgeschichten. Zugänge, Probleme und Potentiale in der Erforschung mittelalterlicher Wissenskulturen*. In: Martin Kintzinger/Sita Steckel (Hrsg.): *Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne*. Basel: Schwabe 2015, S. 9-58
- Tyack, David/Tobin, William: *The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* In: *American Educational Research Journal* 31(1994), S. 453-479

Norbert Grube

Schulwirklichkeit? Wissensproduktion über Volksschulen in Holstein und in der Helvetischen Republik um 1800

Schulwirklichkeit und auch Schulalltag waren vor etwa dreißig Jahren die Schlagwörter, mit denen sich eine sozial-, kultur- und vor allem lokal- bzw. regionalgeschichtlich verestehende historische Bildungsforschung von einer jahrhundertelangen Ideen- und Politikgeschichte der Pädagogik abgrenzte (Neugebauer 1985). In der Tat revidierte der mikrohistorische und quellengesättigte Blick auf einzelne Schullandschaften zahlreiche tradierte Annahmen: die zentralstaatliche Unterrichtsverwaltung war schwächer als lange Zeit angenommen und brach sich an lokalen Gewalten, seien dies Stadt- oder Gutsherrenregime. So gerieten mit diesem Ansatz lokale Reformschübe in den Blick und damit Innovationen in Gegenden, die in Schulsachen eher als rückständig galten, etwa gutsherrliche Bezirke oder katholische Territorien (Albrecht/Hinrichs 1995; Holzem 1996; Grube 1999). Auch die mit der Methode der historischen Statistik arbeitende Alphabetisierungs- und Schulbesuchsforschung zeigte mit regionalgeschichtlichen Impulsen erkenntnisreiche und zugleich paradoxe Konjunkturen der Schreib- und Lesefähigkeit auf (Hinrichs 1995). Ebenso deuten Veröffentlichungen aus dem Umfeld des Projekts zur Edition der 1799 durchgeführten helvetischen Schulenquôte des Ministers der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer (1766-1840), diese Quelle als aussagekräftig zur Erhellung von Schulwirklichkeit (etwa Rothen/Ruloff 2014, S. 41; Fuchs 2015, S. 9, S. 14; Brühwiler 2014, S. 325). Die schulstatistisch auswertbare Befragung von Schweizer Lehrern in der Stapfer-Enquôte wird als Quelle eingestuft, die in vielfacher Hinsicht die „Schönwetterrhetorik“ oder alarmistische Diagnosen der traditionellen pädagogischen Historiographie zu korrigieren vermag, „weil sie Daten liefert, die mit der Schweizer Realität von damals zu tun haben“ (Tröhler 2014, S. 8). Das klingt, ebenso wie die Taxierung der quantitativ auswertbaren Stapfer-Enquôte als „Momentaufnahme“ (Schmidt 2009, S. 98), ein wenig vorsichtiger als Darstellungen, die davon ausgehen, dass um 1800 zusammengetragene statistische Daten die Schulrealität abbildeten.

Es steht außer Frage, dass die Edition der Enquôte und die darauf basierenden schulhistorischen Studien einen beträchtlichen Beitrag zur geschichtswissenschaftlichen Untersuchung lokaler und regionaler Schulverhältnisse in der Schweiz geleistet haben. Andrea De Vincenti (2015, S. 53f.) hat allerdings jüngst angeregt, auf den Begriff der Schulwirklichkeit zu verzichten, da eine wie auch immer geartete Realität durch Diskursmacht, interessegeleitete Beobachtungen und Wahrnehmungen oder gar taktische oder strategische Erwägungen der kirchlichen und weltlichen Amtsinhaber bei der Bewertung und Beschreibung von Schulen gefiltert sei – und, so mag man hinzufügen, nicht nur durch Schuldarstellungen der Kirchen- und Staatsbediensteten, sondern auch der Lehrer

selber. Allerdings können gerade gesellschaftliche Diskursdominanz und taktisch-strategische Anpassungen an eine angenommene Sagbarkeit gegenüber institutionalisierten Sachverhalten und Beziehungen selbst auf Wirklichkeit verweisen, wie zugleich zu ihrer Konstruktion beitragen bzw. dieselbe stabilisieren (Berger/Luckmann 2004).

In diesem Beitrag geht es darum, die statistisch und quantitativ angelegte Quelle kritisch zu befragen, und zu prüfen, ob und inwieweit sie Näherungen zur Schulrealität bietet oder aber auf der schulhistorisch ebenfalls sich lohnenden, jedoch andersartigen Ebene des obrigkeitlichen Wissensmanagements über Schule, Schulbesuch, Lehre und Unterricht auswertbar scheint. Dazu wird die Stapfer-Enquête mit der teilweise quantifizierbaren und zugleich unterschiedlichen Erhebungsform der Visitation holsteinischer Landschulen, vorzugsweise am Beispiel der holsteinischen lutherischen Schulaufsicht von Generalsuperintendent Jakob Georg Christian Adler (1756-1834) um 1800, verglichen.

Zur Erfassung von Wirklichkeit wurde im 18. Jahrhundert das Instrument der Statistik in den bevölkerungspolitischen Diskurs eingeführt und mit präventiven und planbaren Lösungen verbunden, wie Forderungen von Jean-Jacques Rousseau (Rothen/Ruloff 2014, S. 34f.) und Johann Heinrich Pestalozzi (Grube 2010, S. 65) nach statistischer Erfassung der Bevölkerung als Mittel der kontrollierten Ressourcenaus-schöpfung zeigen. Es gilt mittlerweile fast als historiographischer Allgemeinplatz, dass statistisch erhobenes Wissen zur staatlichen Konstituierung bzw. Konsolidierung sowie zur Konstruktion von Nation und Nationalstaat insbesondere seit dem Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert beigetragen haben (Behrisch 2006; Osterhammel 2009, S. 60ff.; Holenstein 2014, S. 24). Eine solche, zumal konstruktivistische Sicht hat viel zur Funktion und zu Machtzusammenhängen von Statistik, politischer Herrschaft und Nation(alstaat) beigetragen. Trotz aller Quellenkritik und Reflexion der Vermachtung von Wissenschaft, Wissensgenerierung und Wissenskommunikation tendiert sie gleichwohl dazu, dem in der Statistik selbst angelegten Ordnungsblick zu folgen und die auf das Wendejahr 1800 zugeschnittenen National- oder auch Lokalgeschichten sekundärstatistisch zu repetieren. Auf diese Weise kann mitunter die Zahl eine starke normative Kraft erhalten, wenn sie durch die Ermöglichung und Erleichterung von Vergleichen gleichsam als selbstevidenter Beleg für vermeintliche (Schul-)Wirklichkeit gilt. So kann der potenziell quantitativ und komparatistisch angelegte Blick statistischer Quellenproduzenten leicht zur Analysekategorie der Forscher werden, ohne sich dieser Ineinswerdung mit der Perspektive der Quellenproduzenten bewusst zu werden. Geht man diesen Weg, werden *Daten*, die entsprechend der statistischen Untersuchungsanlage erfragte, zusammengetragene – also *gegebene* Zahl des empirischen Quellenmaterials zu einem diskursisolierten, vermeintlich Momente von Wirklichkeit abbildenden, Präzision simulierendem *Faktum* (Manhart 2008, S. 206; Welskopp 2015, S. 69f.).

Um sich dem Wert und den Grenzen beider Quellenformate, der Stapfer-Enquête und der holsteinischen Visitationsakten, analytisch-distanzierend zu versichern, ist in diesem Zusammenhang das jeweilige Verständnis von Diskurs und Wissen zentral. Denn Fragen und Antworten stehen in diskursmächtigen und zugleich zirkulierenden Wissenszusammenhängen. Die offenkundige Vagheit und Unklarheit des historiographisch seit einiger Zeit aufgekommenen Wissensbegriffs hat im Rahmen einer früheren Stapfer-Tagung André Holenstein (2014, S. 14) kritisiert. Mit Rückgriff auf Peter Burke bestimmt er Wissen als das Gekochte, als „das Ergebnis einer Aneignung, einer Verarbeitung, einer Inkorporierung. Es ist – in anderen Worten – Information, die durch Erfahrung hin-

durchgegangen ist“ (Holenstein 2014, S. 15). Diese Sichtweise relativiert den unbestimmten Zirkulationsbegriff der Wissensgeschichte jedoch möglicherweise zu sehr: Denn mehrere Wissensumgebungen konkurrierten trotz politischer und diskursiver Macht miteinander. In dieser gerade von Stefan Ehrenpreis (2003, S. 31) betonten Konkurrenz mehrerer Wissen, die sich etwa konfessionell, schultypenspezifisch sowie zwischen Schule und Familie zeigen konnte, kann das von Michel Foucault (2001, S. 23) als unterworfen bezeichnete „lokale, unzusammenhängende, disqualifizierte, nicht legitimierte Wissen“ bürokratischem, politischem und wissenschaftlichem Wissen unterliegen. Es kann sich aber auch in vielschichtigen reziproken, selektiven, entwindenden Übernahmeprozessen in modifizierten Gewohnheiten, umgeformten, veränderten Tradierungen neuem (Experten-)Wissen anpassen, ohne gänzlich zu verschwinden. In dieser Hinsicht kann man auch die Warnung vor einer zu polaren Gegenüberstellung zwischen „Volk‘ als Adressat und ‚Elite‘ als Träger der Aufklärung“ (Conrad 1998, S. 4) verstehen, vielmehr sei von einem vielschichtigen Wechselverhältnis und „gegenseitigen Abhängigkeiten“ (ebd., S. 4f.) auszugehen. Eine solche Wissenszirkulation zwischen „verschiedenen gesellschaftlichen Sphären“ wird unter anderem durch örtliche Manifestierungen, Akteure und Medien des Wissens geprägt (Sarasin 2011, S. 166ff.; vgl. Lipphardt/Patel 2008, S. 430; Vogel 2004, S. 650f.). Demnach ist dann jedoch das vielfältige Bezüge durchlaufende Wissen weniger gekocht, sondern nie gar und Kommunikation „nicht [hierarchisch-linear, NG] einfach als Übertragung von Informationen“ (Schlögl 2008, S. 159) zu verstehen. Gerade in der frühneuzeitlichen Kommunikation unter Anwesenden fungieren Körper und Sinne als präsentistische und performative Medien, in denen Kommunikation als „Augenblickphänomen“ trotz aller Rituale und Symbole erst entstehe (Schlögl 2000, S. 241; 2008, S. 171f.). Diese raum- und zeitgebundene unmittelbare Reflexivität mündlicher Kommunikation werde durch Verschriftlichung zwar abgelöst, doch kann man gerade die Visitation (Schlögl 2000, S. 253) durchaus auch noch als Mischform einer *face-to-face*- und einer *paper-and-pencil*-Kommunikation verstehen.

In diesem Sinn wäre etwa die Stapfer-Enquête als eine Art schriftliches Wissensmanagement im „pädagogischen Diskurs der Sattelzeit“ (Brachmann 2008) um 1800 zu betrachten, das durch Entkoppelung von Sinnbildung und Interaktion die „Kommunikation unter Anwesenden transzendiert“ und noch stärker als die Visitation entdramatisiert und entemotionalisiert (Schlögl 2000, S. 258; 2008, S. 177). Die Stapfer-Enquête hebt die Wissenszirkulation nicht auf, trägt aber womöglich zur Stärkung des Diskurses bei, da die schriftliche Befragung eine für den Einzelnen unübersichtliche Komplexität entfernter bürokratischer Kommunikations- und Handlungsketten bedeutet, wenn die befragten Lehrer sich in dieser für sie unübersichtlichen schriftkommunikativen Responsivität womöglich auf das diskursiv Schreibbare zurückziehen. Dabei kennzeichnen den Diskurs „regelmäßige, strukturierte und sich in einem systematischen Zusammenhang bewegende Praktiken und Redeweisen, die einen gewissen Grad der Institutionalisierung erreicht haben und benennbaren Formationsregeln unterliegen“ (Landwehr 2003, S. 103ff.; Sarasin 1996).

Um diesen hier skizzierten Überlegungen zu Schulzuständen im Spannungsfeld von Wissenszirkulation, Wissensmanagement und Diskurs nachzugehen, werden kurz Kontexte des herrschaftlichen und gelehrten Wissens besonders in Holstein um 1800 gestreift (1), bevor untersucht wird, *wie* die schleswig-holsteinische Generalsuperintendentanz

im Vergleich zu Stapfer im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert Wissen über die Volksschulzustände erhob (2). In der Folge werden Möglichkeiten angedeutet, wie die befragten Lehrer mit Umfragen und die Pfarrer mit Visitationen, also den Instrumenten des obrigkeitlichen Wissensmanagements, umgingen bzw. ob und wie Kollisionen oder auch Verflechtungen von herrschaftlichem Wissen und Diskurs mit lokalem Wissen erkennbar sind (3-5). Dabei stehen Antwort- und Darstellungsstrategien von Lehrern und uneinheitliche Bewertungen von Schulzuständen durch zentrale und lokale kirchliche Aufsichtsinstanzen im Fokus sowie Versuche von Lehrern, selbst ein in der Stapfer-Enquête vernachlässigtes Wissen zu thematisieren: das Verhältnis zu den Eltern. Im Fazit wird der Wert von statistisch auswertbaren Quellen für die Analyse von Wissensproduktion reflektiert (6).

1 Kontexte herrschaftlichen und gelehrten Wissens

Der im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sich konstituierende dänische Gesamtstaat war im Gegensatz zur föderalen Schweiz zu dieser Zeit eine Art staatlicher Überbau und umfasste auch die in den administrativen Zuständigkeitsbereich der Deutschen Kanzlei in Kopenhagen fallenden Herzogtümer Schleswig und Holstein. Verschiedene Anteile der Herzogtümer wurden zunächst von anderen Dynastien regiert, jedoch bald auf diplomatischem Wege eingegliedert, etwa 1761 das Herzogtum Plön und nach dem Gebiets-tausch von 1773 Anteile der herzoglichen Linie Holstein-Gottorf. Trotz unterschiedlicher politischer Wellenbewegungen gilt der dänische Gesamtstaat im europäischen Vergleich als besonderer Hort aufklärerisch-absolutistischer Reformen. So erfolgte die Aufhebung der Leibeigenschaft 1788 (in den Herzogtümern jedoch verzögert erst 1805) und das Sklavenhandelsverbot 1792. Auch die bis 1799 relativ liberalen Zensurbestimmungen zogen Gelehrte, wie 1793 Peter Villaume, nach Dänemark an (Kopitzsch 1996; Krüger 1989).

In der Kirchenverwaltung erfolgte ab 1792 unter Generalsuperintendent Johann Leonhard Callisen (1738-1806) eine Vereinheitlichung der holsteinischen Kirchen- und Schulaufsicht, die in der Amtszeit des ab 1792 zunächst für Schleswig amtierenden Generalsuperintendenten Adler ab 1806 gesamtstaatlich zusammengeführt wurde (Goebell 1958, S. 270). Jacob Georg Christian Adler, an den Universitäten Kiel und Rostock studierter und promovierter Theologe, avancierte über Studienaufenthalte unter anderem in Rom zum Gelehrten in Orientalistik und Altarabisch und wurde 1783 Professor für Syrische Sprache an der Universität Kopenhagen (ebd., S. 269f.). Adler weist somit einen ähnlichen wissenschaftlichen Werdegang auf wie Stapfer, der in Bern und Göttingen Philosophie und Theologie studierte und in Bern 1792 zum Professor der Philologie und Philosophie am Politischen Institut ernannt wurde (Rohr 2005). Beide gelangten als wissenschaftliche Gelehrte in höchste Ebenen des Kirchen- bzw. Staatsdienstes – Stapfer hingegen positionierte sich trotz diplomatischer Tätigkeit deutlicher als Anhänger der Französischen Revolution als der gemäßigte, spätaufklärerisch-pragmatische Adler. Beide wiederum traten in ihren politisch-administrativen Funktionen als entschiedene Verfechter für zentralstaatliche Bildungsreformen auf. Nicht zuletzt deshalb gelten beide in akteursgeschichtlicher Perspektive als namensgebende Väter der jeweiligen schulpolitischen Neuerungen – Adler etwa als Vater der *Allgemeinen Schleswig-Holsteinischen Schulordnung* von 1814 (Kopitzsch 1996, S. 316).

Adler und Stapfer setzten zur Umsetzung ihrer Reforminitiativen auf ein zentralstaatliches Wissensmanagement. Erhebungen zu Schulverhältnissen sollten gesamtstaatlich gültigen Schulgesetzen vorangehen. Daran scheiterte Stapfer mehr als der zum Pragmatismus tendierende Adler, doch trotz der Schulordnung von 1814 bedurfte es je eigener regionaler holsteinischer Schulregulative entlang der traditionellen Kirchengrenzen der Propsteien, um die Schulverbesserungen, wenn auch mühevoll, umzusetzen. Eine weitere Parallele im Kontext der Diffundierungsversuche gelehrten und politisch-administrativen Wissens war die – sicherlich kontroverse – Begleitung und Befuerung des sich verfestigenden Diskurses um Schulverbesserung und Beschulung der Gesellschaft durch Medien. Die ab 1787 unter wechselnden Titeln erscheinenden *Schleswig-Holsteinischen Provinzialberichte* (Sievers 1970) waren das Pendant zu vielerlei Zeitschriften und Wochenblättern zur Zeit der Helvetik. Vielleicht verkündeten sie nicht so offiziös Regierungs-Essentials wie das *Helvetische Volksblatt*. Doch trotz Unterschieden zu Journalen, wie etwa dem ab 1798 von Heinrich Zschokke herausgegebenen Blatt *Der aufrichtige und wohlerefahrere Schweizer-Bote*, platzierten die *Schleswig-Holsteinischen Provinzialberichte* wie viele ähnliche Zeitungen im benachbarten Hamburg, so etwa die *Hamburgischen Anzeigen von gelehrten Sachen*, diskursmächtig Forderungen von Schulverbesserungen. Gerade im Umfeld Hamburgs waren zahlreiche Akteure von Bildungsreform und -diskurs sowohl philanthropische Pädagogen, als auch Verleger und Publizisten sowie zugleich als politische Funktionsträger im Staatsdienst tätig (Kopitzsch 1990). In den Schleswig-Holsteinischen Provinzialblättern publizierten vor allem ambitionierte Theologen, Pfarrer, Amtmänner, Beamte, Intellektuelle und Lehrer eine Flut von Dorf- und Gutsbeschreibungen. Sie enthielten zumeist eine Defizitdiagnose über die sozio-kulturelle und auch ökonomische Verfasstheit der ländlichen Gesellschaften und begründeten auf dieser Negativfolie eine doppelte Zukunftsforderung: einerseits sollten strukturelle Agrar- und Gesellschaftsreformen, wie die Aufhebung der Leibeigenschaft, einen tiefgreifenden Einstellungs- und Mentalitätswandel der Landbevölkerung hinsichtlich Leistung, Arbeit und Zeitausschöpfung herbeiführen (Landwirtschaftliche Bemerkungen 1799, S. 51). In diesem so forcierten neuen Meinungsklima sollte die Schule als Ausbildungsort für derlei Einstellungen neue Akzeptanz erfahren, wie wiederum umgekehrt Schulverbesserungen, etwa höhere und verlässliche Lehrerqualifikation und -löhne, mit einer Besserung der Gesellschaft verbunden wurden (Fortgesetzte Gedanken 1793, S. 164). Damit wurde eine diskursmächtige Pädagogisierung sozialer Probleme (Smeyers/Depaeppe 2008) verstärkt, in deren Verlauf lokales Erfahrungswissen, entweder aus dem Bereich des Feldanbaus, Gartenbaus und der Obstbaumkunde, aufgegriffen und dabei zugleich von dem lokalen Kontext isoliert wurde, um es dann als neues vermeintlich gelehrtes Wissensarrangement und als so relegitimierte Aufklärung für den Landmann sowie als Reformimpuls in den Schulunterricht und über die Schule zurück an die Eltern zu transferieren (Sollte nicht jede Schule 1795a, S. 11; 1795b, S. 157, S. 168). Das Volk geriet ins „Visier der Aufklärung“ (Conrad 1998), und dieses patriarchalische Visier der „Volksaufklärung“ auf das so wahrgenommene unmündige Volk wird mitunter in der Geschichtswissenschaft aus den Quellen übernommen (Siegert 2007, S. 45), sodass sich der analytische Blick auf Paradoxien und Vielfalt der Wissenskonkurrenz sowie des kirchen- und schulpolitischen Wissensmanagements in verschiedenen Regionen verstellt.

2 Ähnliche Inhalte und Ziele – unterschiedliche Methoden des Wissensmanagements: Adlers Bewertungsmaßstäbe und Stappers Fragebogen um 1800

In diesem transnationalen diskursiven, politischen Umfeld führte nicht nur Stapper seine Enquête, sondern auch Generalsuperintendent Adler seine Schulerhebungen durch. Im Hinblick auf Pfarrer- und Schulumfragen im Kanton Zürich (Schmidt 2009, S. 99; Schwab 2006) und in Schleswig-Holstein seit dem frühen 18. Jahrhundert beschriften Stapper und Adler ausgelegte Gleise. Befragungen von geistlichen Visitatoren zur Kirchenzucht und zu Schulverhältnissen enthielten bereits seit dem frühen 18. Jahrhundert Ansätze, die Anzahl von Schulen und Schülern, den Zustand der Schulhäuser, das Verhältnis von Haupt- und Nebenschulen sowie Angaben über Wahl, Bestallung und Lebensführung der jeweiligen Lehrer zu ermitteln. Den Umfang von Stappers Erhebung deutlich übertreffend versandte der schleswig-holsteinische Generalsuperintendent Georg Johannes Conradi (1670-1747) bis zu 200 zumeist standardisierte Visitationsfragen auf mitunter gedruckten Bögen an die Pfarrer im zeitlichen Umfeld der 1747 erlassenen Schulordnung für die königlich-dänischen und gemeinschaftlich-gutsherrlichen Anteile (Conradi 1737; Visitationsprotokolle 1739, 1741, 1743).¹ Allein elf Fragen richteten sich nach der Art und Weise des abgehaltenen Katechisationsunterrichts und die übrigen „Informationen“ in den Schulen. Diese umfangreiche standardisierte Erhebung evozierte jedoch häufig stereotype Antworten, wie „so so“ oder „affirmat“. An diese Erhebungspraxis, allerdings im Umfang deutlich reduziert, schloss in Holstein 1786 zur Amtszeit des als reform-unfreundlich geltenden pietistischen Generalsuperintendenten Adam Struensee (1708-1791) (Goebell 1958, S. 270) eine schriftliche Befragung von Pfarrern an. Sie sollte Befunde ergeben zur Verwendung der Lese- und Rechenbücher, zu Schulanfängern und -abgängern, Arbeitstätigkeiten der schulentlassenen Kinder, Schulbesuch und -ferien, Nebenschulen und Hauslehrer (Oberkonsistorium Glückstadt 1786; vgl. Berichte 1786).² Diese Erhebungen erbrachten im Vergleich zur Stapper-Enquête im Kanton Zürich hinsichtlich der Schulbesuchszeiten, materiellen Schulausstattung und Lehrertätigkeiten eher geringe transregionale Unterschiede. Auffällige Differenzen werden jedoch bei der regional jeweils spezifischen Schulbuchverwendung sichtbar. So wurden – wenngleich selten – im östlichen Holstein die jahrzehntelang neu aufgelegten Rechenbücher der Hamburger Rechenmeister Valentin Heins (1637-1704) und Heino Lambeck (1586-1661) genutzt, während die je nach ihren regionalen Druckorten benannten Hamburger, Eutiner oder Plöner Fibeln den ostholsteinischen Lese- und Schreibunterricht des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts dominierten (Grube 1999, S. 136ff.). In Schulen des Kantons Zürich war hingegen nahezu flächendeckend das sogenannte Waser-Büchlein in Gebrauch, benannt nach seinem Autoren, dem Pfarrer Felix Waser (1722-1799). Ähnlich wie im Kanton Zürich kann man auch in Ostholstein „eine sanfte, als didaktisierend-kindgerecht wahrgenommene Neuausrichtung der Lehrmittel“ (De Vincenti 2015, S. 94) erkennen, als etwa ab 1800 langsam das Lesebuchfor-

¹ Die Korrespondenz, Circulare mit den Visitationsfragen und die Visitationsprotokolle befinden sich im Landesarchiv Schleswig (LAS), Abt. 19 (Holsteinische Generalsuperintendentur), Nr. 70/I und Nr. 707.

² Die entsprechenden Dokumente zur schriftlichen Erhebung von 1786 befinden sich ebenfalls im Landesarchiv Schleswig, Abt. 19, Nr. 707. Die Berichte der Amtmänner sind im Landesarchiv Schleswig, Abt. 65.2 (Deutsche Kanzlei zu Kopenhagen), Nr. 449/II zu finden.

mat der *Kinderfreunde* Einzug hielt – jedoch wiederum mit regionalen Unterschieden. Während etwa die *Kinderfreund*-Ausgaben des brandenburgischen Gutsherrn Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805), des sächsischen Pfarrers Karl Traugott Thieme (1745-1802) und besonders des Berliner Pfarrers Friedrich Philipp Wilmsen (1770-1831) in ostholsteinischen Schulen verwendet wurden (Grube 1999, S. 273, S. 348), waren es im Kanton Zürich neben Rochow etwa Johann Rudolf Steinmüllers 1794 veröffentlichtes Lesebuch (De Vincenti 2015, S. 93).

Nicht nur in schulstatistischen Befunden, auch in der Erhebungsmethode gab es um 1800 holsteinisch-helvetische Parallelen und Unterschiede gleichermaßen. Stapfers Fragebogen waren vor allem durch Fragen gekennzeichnet, die man in der gegenwärtigen empirischen Sozialforschung als sogenannte Faktfragen bezeichnet, weil sie sich vorgeblich „nach einem Tatbestand“ (Noelle-Neumann/Petersen 2005, S. 132) erkundigen. In der Stapfer-Enquête waren dies Angaben vor allem zu Schulverhältnissen, die mit einer scheinbar kurzen Antwort oder einem „Ja“ bzw. „Nein“ beantwortbar waren und somit Eindeutigkeit nahelegen, etwa sozialstatistische Angaben zum Dienstalter, Einkommen und zur Ausbildung des Lehrers, bzw. zur Existenz eines Schulfonds, von Schulklassen und des Schulhauses überhaupt (Tröhler 2014, S. 9). Offene „Wie“-Fragen liegen in der Stapfer-Enquête kaum vor, lediglich etwa, wie die Schulvorschriften im Unterricht umgesetzt sind. Auch zwei Fragen, was und mit welchen Lehrmitteln gelehrt wird, können noch Hinweise darauf geben, wie Unterricht realisiert wurde, doch auch da sind kurze stereotype Antworten möglich. Daneben existierte die Möglichkeit für Lehrer, ohne Frageformulierung einen Schlusskommentar zu den Schulzuständen zu verfassen, doch machten die wenigsten davon Gebrauch. Inwieweit jedoch mit diesen Fragen tatsächlich Tatbestände im sozialempririschen Sinne ermittelt werden, hängt von der Einstufung der Antwort ab; ob man ihnen also den Rang der Abbildbarkeit sozialer Realität zukommen lässt. Die nächsten Kapitel werden auf Beispiele verweisen, die zeigen, wie komplex und uneindeutig Antworten und Ausführungen der Befragten und Geprüften sein können.

Stapfers Fragekatalog selbst – abgesehen von den abschließenden Kommentaren der Lehrer – lässt indes kaum Hinweise zu, wie Schule im kommunalen Spannungsfeld von Eltern, Dorfhonoratioren, Patronat und kirchlicher Schulaufsicht praktiziert wurde. Richtet sich der Untersuchungsfokus auf Unterrichtspraktiken, die nicht mit Schulwirklichkeit zu verwechseln sind, ersetzt die Analyse von Enquêtes nicht aufwendige Studien von seriellen Visitationsakten und ergänzenden Quellen lokaler Provenienz, wie zahlreiche Arbeiten aus dem Kontext der Stapfer-Enquête belegen (De Vincenti 2015; Brühwiler 2014; Rothen/Ruloff 2014; Fuchs 2015). Dabei kann dieser ergänzende Quellenumfang mit Voten von Eltern, Lehrern, Pfarrern, mittleren und oberen kirchlichen und welt-administrativen Behörden reichhaltig ausfallen.

Ähnlich wie bei der Erhebung Stapfers versuchte auch Generalsuperintendent Adler quantitativ verwertbare tabellarisch angeordnete Übersichten aufzustellen, mit Angaben zu Schulzuständen, zu Organisation, zum Zustand der Schule und zu verwendeten Lehrmitteln, die er bei seinen Visitationen gesammelt hatte (Extract 1810/11; Protocoll 1810/11; 1811; Tabellarische Übersichten 1810; 1811).³ Im Gegensatz zur Stapfer-Enquête nahm Generalsuperintendent Adler zusätzlich Angaben zur Gestaltung des

³ Diese tabellarischen Visitationsübersichten und -protokolle für die Propsteien Stormarn, Segeberg und Plön befinden sich im Landesarchiv Schleswig, Abt. 19, Nr. 492, Nr. 495 und Nr. 712.

Katechismus-, Lese-, Schreib- und zum Teil auch Rechenunterrichts in seinen Visitationsevaluierungen auf. Seine Visitationsprotokolle entstanden für ganz Schleswig-Holstein in einem langen Zeitraum von 1795, ausgehend vom nordschleswigschen Bredstedt und von Fehmarn bis hin für Südost-Holstein um 1811. Diese zeitliche Differenz resultierte aus kirchenadministrativen und politischen Gründen: Adlers holsteinischer Vorgänger Callisen starb 1806; zudem beeinträchtigten napoleonische Feldzüge im Visitationsgebiet das Regierungshandeln. Nicht nur dieser Kontext setzte Generalsuperintendent Adler unter Zeitdruck: er besuchte teilweise bis zu 16 Schulen an zwei Tagen, was ihm kaum mehr als eine Stunde pro Schule ließ. Quellenkritisch ist daher anzumerken, dass er in dieser von ihm selbst vorgenommenen Wissensgenerierung anhand semi-einheitlicher Kategorien teilweise nur (vorgefertigte) Pauschalurteile niederschrieb, etwa dass in einem Kirchspiel alle Schulen schlecht seien (Grube 1999, S. 277f.). Beurteilungskriterien über die Art und Weise des Katechisierungsunterrichts hielt Adler nicht einheitlich durch; nur in seltenen Fällen wurde notiert, ob der Unterricht zum selbstständigen Denken anregte, stupide und mechanisch sei, zu verstandesmäßig oder eben auch mit emotionaler Überzeugungskraft gehalten wurde. Auch vermerkte Adler nur selten etwas über den Rechenunterricht, so dass nicht zu klären ist, ob die Nichtnennung zugleich auf den Ausfall des Rechnens verweist. Ein gelungener Unterricht nach Adlers Maßstäben führte die Schüler zum eigenständigen Denken, zum munteren, auch dreisten Antworten auf Fragen, zum flüssigen Lesen und effizienten Schreiben. Diese Idealbewertung betonten auch Beiträge in den *Schleswig-Holsteinischen Provinzialberichten* als Maßstab (Petersen 1800, S. 297; Ueber das Armen- und Schulwesen 1797, S. 293; Hudtwalcker 1794; 1795, S. 291f.) und erhoben sie durch diese publizistische Verbreitung zur zumindest medial verbreiteten Norm. Bei der Visitation Adlers erfüllten für den hoch gelehrten Generalsuperintendenten jedoch die wenigsten holsteinischen Landschulen dieses Ideal. Vielmehr sei durch schlecht qualifizierte und überalterte Lehrer das Gegenteil im Unterricht verbreitet, und zwar Blödigkeit, unverständenes, mechanische Antworten und geplappertes Singen und Lesen, was ebenso im Kanton Zürich unter dem Begriff des „Herabschnappeln“ kritisiert wurde (De Vincenti 2015, S. 71ff.; Grube 1999, S. 279ff., S. 285f.).

Statt standardisierter Fragen und damit einer Quantifizierungsmöglichkeit entsprechender Antworten wie bei der Stapfer-Enquête legte Adler ein abweichendes Untersuchungsmodell vor: Die Einheit des beobachtenden Blicks eines Einzelnen auf alle Schulen des Landes und eine damit Vergleichbarkeit intendierende Totalerfassung durch den persönlich anwesenden forschenden Wissensmanager selbst, der mit der anschließenden schriftlichen Berichterstattung eine Mischform der eingangs skizzierten Kommunikation unter Anwesenden und Schriftlichkeit praktizierte. Doch nicht zuletzt durch die zeitliche Hast enthielt auch diese verschriftlichte Beobachtung eher Stereotype, Vorurteile, Zuschreibungen und Wünsche des gelehrten Wissens als ein vermeintliches Abbild, eine präzise Beschreibung der vermeintlichen Schulwirklichkeit. Auch die Antworten auf die Stapfer-Enquête konnten unter Eilbedürftigkeit leiden: Der Fragebogen war schnellstmöglich und in zweifacher Kopie (Tröhler 2014, S. 7) auszufüllen. „Diese vorgelegte Fragen, habe ich so gut als möglich, und es mir meine Einfalt zugelaßen Kürzlich beantwortet“, schrieb der Lehrer in Mühlberg nahezu folgsam (Stapfer-Enquête, Nr. 168: Mühlberg) und ähnlich äußerte sich der Lehrer in Oberhof: „Alle diese fragen sind nur

Kürzlich Beantwortet Wo mir sind fürgetragen worden, so Gut als es Möglich geweßen ist“ (ebd., Nr. 17: Oberhof).

Hinter diesen Routinebemerkungen können sich durchaus Exkulpationen für Auslassungen, Schematisierungen und Verschweigen verbergen. Denn die rasche zweifache Ausfertigung konnte auch Zwang zur Antwortkohärenz bedeuten und die Unbehaglichkeit beinhalten, sowohl lokalen wie zentralen Inspektoren und Behörden Kontrollwissen auszuliefern über potenziell ehrabschneidende Zusammenhänge, zumal Ehre auch um 1800 noch eine zentrale Kategorie für dörfliche Hierarchien und Anerkennung war (Schlögl 2000, S. 244; 2004, S. 42). Zumindest Fragen nach dem beruflichen Lebenslauf der Lehrer, wo sie vor dem Schuldienst waren oder was sie neben dem Schuldienst an Erwerbstätigkeit treiben, können womöglich als Peinlichkeit und Reputationsbedrohung aufgefasst werden, sei es, dass man sich so als lediglich wenig genügend für den Lehrberuf ausweise, oder sei es, weil man wiederum als Lehrer signalisiere, der körperlichen Arbeit nicht zu genügen (Grube 1999, S. 139). Zumindest Adlers Visitationen konnten Rügen, Denunziation verwerflicher Lebensführungen und Ver- oder Absetzungsempfehlungen für Lehrer nach sich ziehen (ebd., S. 280f., S. 304f., S. 357).

3 Antwortstrategien der Lehrer: Beschweigen und Bekennen

In Anlehnung an die einleitend skizzierten wissens- und kommunikationsgeschichtlichen Konzepte bietet sich die These an, dass die Antworten in der Stapfer-Erhebung für die Lehrer eine unübersichtliche Zirkulation innerhalb einer nicht beeinflussbaren zentral-administrativen Kommunikationskette darstellen konnten. Von daher nutzten manche Lehrer ihre Mitwirkung an der Enquête nicht nur als Beitrag zur Analyse von Schulzuständen, sondern zu einem politischen Bekenntnis – vermutlich um sich in ein wohlgefalliges Licht zu setzen. Bei der Möglichkeit, ausführliche individuelle Schlussbemerkungen zu platzieren, verfielen sie vielfach, zur vier Fünfteln (Fuchs 2015, S. 223), in Schweigen, manche aber gaben Bekenntnisse ab, die schwer von sozialer Erwünschtheit (Noelle-Neumann/Petersen 2005, S. 46) abgrenzbar sind und Affirmation gegenüber der angenommenen Diskursdominanz des neuen (Wissens-)Regimes signalisieren. Zwar können mit Abschlussbemerkungen und Grußformeln vielfältige, ineinander geschichtete Interessen- und Motivlagen der Lehrer verbunden sein. Doch deuten die Bekundung traditioneller Dienstbeflissenheit oder politische Positionierungen im Sinne der neuen Machthaber, die sich in manchen republikanisch garnierten Grußformeln ausdrücken konnten, devot klingende Ergebenheit gegenüber dem neuen helvetischen Staat an, wie etwa bei einer Mädchenschullehrerin aus Stein am Rhein:

Mögen die Väter des Vaterlandes, die von der Nothwendigkeit u. dem Nutzen eines zweckmäßigen Schulunterrichts so vollkommen überzeugt sind – und die würdigen vortreflichen Männer, die schon so viel an der Verbeßerung der öffentlichen Erziehungsanstalten arbeiteten, Jhren Zweck erreichen! Mögen Sie dafür den Dank unsers Vaterlandes, und den Segen des Gottes unsers Vaterlandes einernden! Es emphieht sich in Sehr Wohlwollen, nebst republicanischem Gruß und Hochachtung. (...) A. Elisabetha Büel Lehrerin der Mädchen-Schule (Stapfer-Enquête, Nr. 1018: Stein am Rhein).

Der Lehrer in Hinwil schloss sein politisches Bekenntnis ähnlich, nur kürzer und karger mit „Republicanischer GRUß, UND BRUDER LIEBE“, wohl weil er mit dieser Akkla-

mation auch Partizipation am Reformprozess verband, in Form seiner Klage über unzureichende Lehrereinkünfte (ebd., Nr. 29: Hinwil). Manche Lehrer verstiegen sich bei ihren eifrigen Bekenntnissen zur neuen helvetischen Regierung zu Angeboten der Bespitzelung und Denunziation von politisch abweichenden Einwohnern aus ihrem lokalen Umfeld:

Ich könnte noch vieles beweisen über (...) schlechte Gesetz-Verhaltung. (...) Ich könnte auch sehr vieles zu verschiedenen Zeiten an die Minister, Gesetzgeber, und Verfasser der Volksblätter (welche ich bis dahin nach möglichem Fleiß benutze) melden. Z.B. von unterschiedlichen Gesprächen, Klagen, oder Unwillen Jetziger Staatsverfassung etc. (ebd., Nr. 1954: Erstfeld)

Derlei willfährige Angebote gegenüber dem neuen Regime blieben die Ausnahme, zeigen aber anschaulich die Spannbreite von Taktiken, wie Lehrer den Kommentarraum im Stapfer-Fragebogen für politische Positionierungen nutzen konnten.

Politisches Bekenntnis schloss Hoffnungen nach individuellen Verbesserungen der Lehrer nicht aus. Vielmehr mischten sich auf diese Weise lokales Wissen und Wahrnehmungen vor Ort mit Bekundungen und Hoffnungen gegenüber den neuen Machthabern, wie dies beim Schaffhauser Stadtlehrer Johann Georg Müller sichtbar wird:

Endsunterschriebener hoft, daß, wenn ietzt das Helvetische Schulwesen reformirt wird, diese nützliche Anstalt nicht nur nicht unterdrückt, sondern erweitert u. verbessert werden werde, welches um so nöthiger seyn wird, da das Helvetische Lycaum wohl noch lange nicht zu Stande kommen wird (ebd., Nr. 1045: Schaffhausen).

Ob die schleswig-holsteinischen Lehrer gegenüber dem Visitatoren Adler ähnliche Bekenntnisse abgaben, ist aus den Visitationsprotokollen nicht überliefert. Sie bilden lediglich den schriftlichen Niederschlag einer mündlichen Kommunikationssituation aus Sicht des prüfenden Geistlichen. Allerdings enthalten Visitationsakten häufig schriftliche Bittstellungen von Lehrern an die geistlichen Schulaufseher um Einkommenserhöhungen, die nicht selten mit Bekenntnissen zu Treue, Gehorsam, Pflichtbewusstsein und Loyalität verbunden sind (Grube 1999, S. 334f., S. 340f.).

Zugleich konnte es durchaus sein, dass die mit der Adler'schen Schulvisitation verbundene „Prüfungsangst“ sich bei einem erfolgreichen Testat rasch verwandeln konnte in einen sehr extrovertierten Bekenntnisdrang des erfolgreich bestandenen Examins gegenüber der pädagogischen Prominenz. So schilderte der Lehrer Johann Matthäus Schlesinger aus Münsterdorff gegenüber Johann Heinrich Pestalozzi 1809 seine Selbstzweifel und Sorge, eine Klasse von 85 Schüler „ohne Stock und Ruhe (...) im Rechnen, Schreiben, Lesen, Naturlehre und in den Lehren der christlichen Religion so gut zu unterrichten (...) als mir möglich war“ (SBaP II, S. 734). Er meinte zwar bei sich und den Kindern erste Fortschritte von Lehr- und Lernerfolgen zu erkennen. „Doch jetzt trat der entscheidendste Tag für mich ein. Ich musste mich selbst einer Prüfung bey dem allhiesigen Generalsuperintendenten und Probsten unterwerfen, erhielt aber“, wie Schlesinger noch nachträglich erleichtert zu sein schien, „ein schriftliches sehr gutes Testimonium.“ Und was mindestens ebenso wichtig zu sein scheint: auch der weltliche Schulpatron Conrad Peter Graf zu Rantzau und der örtliche Pastor Johann Gerhard Feddersen Kall statteten Schlesinger mit einem einwandfreien Zeugnis aus. Sie „bezeugten mir öffentlich (...) größte Zufriedenheit“ und waren „sehr erfreut“ (ebd., S. 735). Die mit Angst erwartete Prüfung vor anwesenden Prüfinstanzen sowie der gleichfalls anwesenden und beurteilenden lokalen Öffentlichkeit wurde für Schlesinger oder auch für Lehrer Detlev

Spiel im ostholsteinischen Curau, den Adler zur Beförderung vorschlug (Grube 1999, S. 237), zu einem Akt charakterlicher und pädagogischer Wertschätzung durch die klerikal-weltliche Schulaufsicht und zugleich vor den Schulinteressenten, das sind die Eltern und die zur Schulunterhaltung beitragspflichtigen Einwohner, vor Ort. Die zentraladministrative Wissensproduktion über lokale Schulverhältnisse konnte also auch Gratifikationen jedweder Art nach sich ziehen – vor allem, wenn sie durch Konformität mit dem Wissen der lokalen Schulaufsicht eine Kongruenz von verschriftlicher Visitationsprüfung und mündlichen Kommunikations- und Bewertungsformen erzielte.

4 Uneinheitlichkeit der Bewertungen: Konkurrenz unterschiedlicher Wissen

Schlesingers Fall war nicht ungewöhnlich, aber auch nicht per se üblich: die einheitliche Positivbeurteilung durch Generalsuperintendent, weltliches Schulpatronat, Ortspfarrer und dörflicher Öffentlichkeit. Denn in der Lehrerbeurteilung gab es zum Teil erhebliche Abweichungen zwischen gelehrten und lokalen Wissensinstanzen, die letztlich auf die eingangs genannten Wissenskonkurrenzen verweisen. Deutlich wurden sie etwa in den Kirchspielen Siek und Eichede (Propstei Stormarn): den sieben Lehrern im Kirchspiel Siek attestierte Adler allenfalls gute Anlagen, Absichten und katechetische Ansätze, doch ihre Schreibschwächen und besonders die mechanische, stupide Katechesation trübten nach Ansicht des Generalsuperintendenten den Unterricht. Ganz anders äußerte sich der Sieker Pastor Johnsen: seine Bewertungsmaßstäbe gegenüber den Lehrern waren Singen, guter Willen, moralischer Lebenswandel und Berufstreue (Tüchtigkeit) – und in all diesen Kategorien zeichneten sich seiner Wahrnehmung nach die Lehrer seines Kirchspiels aus (Grube 1999, S. 276f.). Nun könnte man die Positivbewertungen durch den Pfarrer dahingehend deuten, dass er Verständnis für die ihm nahestehenden Lehrpersonen entwickelt habe und sich dem lokalen Meinungsbild im Kirchspiel und den direkt in persönlichen Aushandlungen kommunizierten Erwartungen bzw. Bedürfnissen der Schulinteressenten nicht entziehen konnte. Diese aufgrund der Kommunikation vor Ort entstandene Konzessionshaltung prägte häufig das Verhältnis der Pfarrer zur Gemeinde (Schlögl 2000, S. 247f.) und war auch für die ab 1832 eingeführte Laienaufsicht der Schulpflegen in der Schweiz ab 1832 kennzeichnend (De Vincenti/Grube 2011). Man kann aber auch sagen, dass der Ortspfarrer ein tieferes Bild von den Schulverhältnissen vor Ort haben konnte als der aus der Distanz anhand eines semi-einheitlich durchgeführten Kriterienkatalogs urteilende Generalsuperintendent, der allerdings über vielfache Vergleiche verfügte. Der Ortspfarrer könnte somit ein Stück weit Zirkulationspfade lokaler Wissen über Schule und Lehrer manifestieren, während der Generalsuperintendent eher das kirchlich-staatlich administrative Wissensmanagement über Schule widerspiegelt. Doch dieses Beispiel zeigt einmal mehr, dass Evaluationswissen der kirchlichen Schulaufsicht nicht zwangsläufig in Handlungswissen mündete: die von Adler gerügten Lehrer blieben nicht zuletzt durch fehlende Pensionierungsleistungen und auch durch die Festigkeit und Geltendmachung lokalen Wissens im Amt. Unterschiedliche Schulbewertungen weisen auf unterschiedliche Schulwirklichkeiten, mehr aber noch auf unterschiedliche, möglicherweise auch situativ bedingte Wissenszusammenhänge hin, und das heißt auf umstrittene, umkämpfte Deutungen, was Schule eigentlich und in der Zukunft leisten sollte.

Wissens- und Deutungskonkurrenz hinsichtlich einer „guten“ Schule mag das folgende Beispiel veranschaulichen. Der Lehrer und Organist Claus Untiedt in Woldenhorn, wenige Kilometer nordöstlich von Hamburg gelegen, wurde 1810 von Generalsuperintendent Adler sehr positiv beurteilt: trotz widriger Bedingungen von zu vielen Schulkindern in einem zu kleinen Schulhaus übe Untiedt als einer der wenigen Lehrer in der Propstei Stormarn die Kinder im selbstständigen Erfassen und Beurteilen von Zusammenhängen (Grube 1999, S. 237). Korrespondierend dazu stand Untiedt für den von Adler gewünschten und medial sich in aufklärerisch verstehenden Zeitschriften verbreiteten Lehrertypus, der sich durch Lust, Lebhaftigkeit und Munterkeit im Schuldienst auszeichne. Diese Eigenschaften waren jedoch mit Maß und Balance zu versehen: zu viel Feuer, Affektiertheit, Ungeduld, Arroganz – Eigenschaften, die besonders bei Absolventen der 1781 und 1787 gegründeten Lehrerseminare Kiel und Tondern notiert wurden (ebd., S. 236) – waren als Überengagement ebenso verworfen wie Bequemlichkeit, Unlust, Nachlässigkeit im Beruf.

Nur neun Jahre später galt Untiedt als völlige Fehlbesetzung im Schuldienst: nicht seine Lehrmethode und schulischen Leistungen hatten nachgelassen, jedoch verstieß nun seine Lebensführung gegen die Vorgaben von Disziplin und Kirchenzucht. Er hatte zu Beginn seines Schuldienstes im Gutsbezirk des dänischen Staatsmannes, Globalunternehmers und Schulpatrons Heinrich Graf von Schimmelmann (Degn 1974) die Witwe des verstorbenen Ortspastors Hoffmann geheiratet, möglicherweise eine strategische Heirat, um so eine sichere Anstellung zu gewährleisten. Untiedt, zum Zeitpunkt der Heirat mit 21 Jahren halb so alt wie Witwe Hoffmann, verliebte sich in deren aus erster Ehe stammende Tochter Johanna Henriette: „ein von Mutter und Ehefrau geduldetes Liebesverhältnis begann“ (Amburger 1986, S. 265f.; Grube 1999, S. 338), aus dem 1818 die Tochter Therese hervorging. Die lokale Schulaufsicht tobte, der Adlerschen Positivbewertung setzte der Woldenhorner Ortspfarrer Busch eine teils polemisch-diskreditierende Negativbewertung entgegen, zumal dieser sich mit dem empörten, sich kirchenzünftig und konform mit der traditionellen kirchlichen Wissensnorm gebenden Publikum einig wählte und insbesondere die charakterliche Untauglichkeit des Lehrers für den Schuldienst betonte. Zwei Schulwirklichkeiten? Oder zwei Seiten derselben?

Wie sehr administrativ-gelehrtes Wissen und lokales Erfahrungswissen divergieren konnten, wird zumindest phasenweise auch durch freimütige Antworten der wenigen Lehrer in der Stapfer-Enquête deutlich, die nicht nur devote Ergebnisebekundungen gegenüber dem neuen helvetischen Regime oder Klagen über ihre sozio-ökonomische Lage äußerten. So kritisiert Lehrer Schneider aus Langenbruck das im helvetischen Volksblatt publizierte Vorhaben, wonach die Verwaltungskammer in Bern jedem „Schulmeister zwey Juchart ungebauten Land zutheilen solle“ (Stapfer-Enquête, Nr. 2228: Langenbruck), um dort eine kleine Baumschule anzulegen. Diesem helvetischen Reformvorschlag hielt Lehrer Schneider jahrelanges Erfahrungswissen aus der lokalen Berufspraxis entgegen: „allein ich weiß aus Erfahrung, daß es den Schullehrer an seiner so wichtigen Schularbeit hindert, wenn er Land zu besorgen hat“ (ebd.). Man kann in dieser Antwort den responsiven Charakter von Befragungen erkennen, die einen Wissensaustausch mit den Fragenden aus der Zentraladministration ermöglichen, wenn gleich die Responsivität anders ausfiel als die Reflexivität der mündlichen Kommunikation unter Anwesenden (Schlögl 2000, S. 256; 2004, S. 22ff.). Man kann dieses Beispiel aber auch als einen durch unterschiedliche und konfliktreiche Wissen entstandenen Wi-

derspruch deuten, der zwar im Kommentar am Schluss des semi-standardisierten Fragebogens möglich war, aber eben nicht prospektiv in den vorangehenden Fragen aufgefangen wurde, in denen die Perspektive des zentraladministrativen Wissensbereichs auf die Schulverhältnisse dominierte.

5 Eltern aus Lehrersicht: Wissensdissens und Stereotype

Aufgrund dieser dominanten gouvernementalen Perspektive bleiben auch das Publikum, die Eltern und die Schulinteressenten in der Stapfer-Enquête und eben mitunter ebenso in der historischen Bildungsforschung stumm. Die Perspektive und Einstellung der Eltern wie auch der lokalen Schulaufsicht gegenüber Schule und Lehrer fehlt häufig, oder kommt lediglich erst bei Konflikten mit den Lehrern und der Schulaufsicht zum Vorschein, so dass häufig das Bild von elterlicher Opposition gegenüber dem ausgreifenden Schulwesen entsteht. Schon Johann Samuel Ith beklagte die Vogelperspektive administrativen Wissensmanagements, als er 1800 die helvetischen Beamten aufforderte, ihren Elfenbeinturm zu verlassen und Erfahrungswissen durch Besuche vor Ort zu erwerben (Bütikofer 2006, S. 113).

Es sind die Lehrer, die diese Leerstelle des standardisierten Fragebogens hin und wieder mit ihren Kommentaren und Schlussbemerkungen ergänzen. Sie bringen also ihr zumeist lokal erworbenes und damit auch begrenztes Erfahrungswissen über den Umgang mit Eltern ein. Es stellt jedoch durch die subjektive Grundierung nicht eine objektiv verifizierbare Wirklichkeit dar, sondern ist verwoben mit appellativen, ergebenen und exkulperierenden Legitimationen. Bekannt und verbreitet sind Klagen von Lehrern, die Eltern senden ihre Kinder unregelmäßig nach eigenem Gutdünken zur Schule und entrichteten nur unzuverlässig oder mit großem Unwillen den Lehrern die zustehenden Einkünfte. So klagte der Lehrer in Oberembrach, dass

ich also von etwelchen Haußväterren, schlecht oder gar Saumsällig mein wohl verdientes Löndlein erhalte, Es giebt so schlechte Elteren, daß wann sie das Schullöndlein schon des jahrs auch etwann einmahl geben könnten, es doch von einer zeit zur anderen aufschieben. Jch wolte mein Dienst gern mit allem fleiß, und mit möglichstem Ernst u. Eifer wie bis Hin verrichten, wann mir Gott darzu gesundheit u. Leben schenket, Allein aber wegen gar schlächter Entrichtung von Etwelchen Bürgeren unser gemeine, macht es mich so vertrieblich, daß ich lieber wil mich meines diensts bedanken (Stapfer-Enquête, Nr. 165: Oberembrach).

Ähnlich lauteten in der Stapfer-Befragung Kommentare von Lehrern aus Oberrüti und Ebertswil:

Was das Rechnen und anders nach Mehr gelehrt könt werden Häte ich vielmahl gewünscht den anlas darzu zu Haben und were meine freüd gewesen aber für eins Häte es das Salarium nicht zugelassen fürs ander Hat es Bey den Elteren geheissen es Sey nicht Nöhtig die Kinder viell zu Lehren Sie könen ihre Sachen gleich Verrichten. NB. Es sind vielle die ihre Kinder nur nicht mehr Schreiben und Lesen Lehren und Was das Einziehen des Löhndlis der Haushaltungen und den Kinderen Betrifft So ist es eine arme Bäteley man Bringt es mit grossem Verdrus von einem Jahr zum anderem kaum zusammen“ (ebd., Nr. 71: Ebertswil; vgl. ebd., Nr. 1331: Oberrüti).

Hier unterscheiden sich lokale helvetische und holsteinische Schulwahrnehmungen und -beschreibungen von Lehrern kaum voneinander. Aus Lehrersicht erscheint also ein in

der historischen Bildungsforschung bislang eher wenig hinterfragtes Stereotyp von den Eltern als eigensinnige, geizige Schulverweigerer und Bildungsfeinde. Um hier ergänzende Perspektiven zu gewinnen, muss die Quellendominanz aus der Feder von Lehrern und Pfarrern aufwendig dekonstruiert werden. So klagt etwa der Lehrer in Knonau:

Ausgelaßenheit u. Ungehorsamme nimmt jimmer zu, Lauheit u. Eigensinn viler Elteren sind die Haupt ursach, jeder wil befehlen, aber wenig thun, die aus gelaßenheit u. Trägheit hat diß jahr sehr zugenommen, aber der Schullehrer wurde Schwach Unterstützt, es hieße unter Achsellupfen, gedult! die alten geseze will mann nicht mehr befolgen, u. Neüe sind hier über nach keine da; u.s.w. Und doch wären vile froh wen sie mehreres könten (ebd., Nr. 1318: Knonau).

Zwischen den Zeilen deuten die Lehrer in Knonau und auch in Ebertswil durch die Klage über die elterliche Schulfreundlichkeit einen Wissenskonflikt zwischen Schule und Familie an: „jeder will befehlen“, heißt es. In der Konkurrenz um die Ressource Kind in zunehmenden wirtschaftlichen Mangellagen konnten Ausdehnungen schulischen Wissens auf die Kinder als Zugriffe auf familiäre Monopole der Wissensweitergabe und der Einführung der Kinder in Subsistenzstrategien abgelehnt werden.

Doch diese thesenhaften Skizzen lassen sich anhand der Erhebungen von Adler und Stapfer nicht grundlegend überprüfen. In beiden Quellen wird über die Eltern aus Lehrer- und Pfarrersicht geurteilt und diese durch Konflikt geprägte Sicht simuliert womöglich lediglich Kausalität zwischen willkürlichem Schulbesuch, Schulgeldzahlung und lokal ausgeprägten Einstellungen zum Schulunterricht. Denn mitunter moralisierende Appelle an den helvetischen Staat, den Schulbesuch gemäß der Landschulordnung von 1778 und damit die Schulaufsicht und Sanktionierung von „saumseligen Elteren“ durchzusetzen, so dass sie „ihre Kinder, zur bestimmten Zeit. Winter. und Sommer. fleisiger zur Schule schiken“ (ebd., Nr. 168: Mühlberg; Nr. 1331: Oberrüti), konnten manche Lehrer auch als Ausrede für ihre Nachlässigkeit und Mängel benutzen.

Zahlreiche Fallbeispiele zeigen, dass Eltern durchaus schulbewusst sein konnten – trotz Armut und Kinderarbeit in verschiedenen Gemeinden. In Aussersihl etwa wurden die Kinder

wenn sie denn zur Arbeit etwas Fähigkeit gehabt. (...) von der Schule weg genommen um ihr Brodt zuverdienen, und sind oft kaum halb ausgelehrt gewesen: Es sind aber auch solche die fleißig gekommen sind, die bis zum rechnen u. singen zimmlich gelernt gewesen da ihre Eltern mir Liebe, u. Dankbarkeit erzeigt haben. Jch habe auch rechnen und singen können, aber darzu gehören neben stunden. Und so empfehle mich Ihrer Liebe und Andenken! (ebd., Nr. 251: Aussersihl).

Gerade bei Kontroversen an Schulen vor Ort, die etwa durch schwere Prügelstrafen von Lehrern gegenüber Kindern mit Verletzungs- und Todesfolgen entstehen konnten, zeigen sich bestehende Erwartungen von Eltern an eine gute Schule (Grube 1999, S. 125ff.). Die elterliche Ablehnung von affektreichen, willkürlichen und unverhältnismäßigen Schlägen und Erwartungen an charakterliche Integrität, Fleiß und Tüchtigkeit der Lehrer konnten sich hier durchaus mit klerikal-administrativem Verordnungswissen decken – bzw. Eltern vermochten, diese im 18. Jahrhundert etablierten Normen aufzurufen. Entsprechend zeigen Bekenntnisse von Lehrern in der Stapfer-Erhebung eher, dass sie sich des Diskurses zur Vermeidung affektreicher Prügelstrafe bewusst waren, als dass sie eine besondere Modernität von Schule belegen (Rothen/Ruloff 2014, S. 45f.).

6 Fazit

Mit den verschiedenen Beispielen sollte gezeigt werden, welche Deutungsbandbreite vermeintlich einfache Antworten der Lehrer in der Stapfer-Enquête, die etwa zwischen Faktmitteilung, Bittstellung und politischem Bekenntnis vielfältige Motiv- und Darstellungsverflechtungen aufweisen, für die Untersuchung von Schulverhältnissen haben kann. Diese Deutungsvielfalt belegt den reichhaltigen Wert als auch die Grenzen dieser Quelle, denn sie zeigt eben nicht „die“ Schulwirklichkeit. Wie unterschiedlich Informationserfassungen und Beurteilungen hinsichtlich des Schulwesens um 1800 sein können, verdeutlicht der Vergleich der Stapfer-Enquête mit dem Wissensmanagement in Holstein unter Generalsuperintendent Adler. Inmitten eines zunehmend diskursiven Umfeldes, das die Notwendigkeit eines intensivierten Schulbesuchs und vermehrten Unterrichts durch besser qualifizierte Lehrer herausstrich, konkurrierte unterschiedliche, teils lokale, teils zentraladministrative Wissen darüber, was eine gute Schule ausmache. Die Daten der Stapfer-Erhebung bieten sicher eine Näherungsoption zur vertieften und vergleichenden Analyse von Schulzuständen in der Schweiz. Sie sind jedoch trotz aller sekundärstatistischen Auswertungsoptionen keine Fakten, allein wegen der vielfältigen Sicht auf sehr heterogene Schulzustände.

Der vermeintlich objektive, semistandardisierte Fragebogen simuliert womöglich nur Wirklichkeit, denn im Fragen und Antworten stoßen potenziell zwei unterschiedliche, sicher auch ineinander verschränkte Wissen aufeinander. Die Produzenten der Fragen und Erhebungen verbanden mit dem Generieren von Wissen Legitimation von Regierungshandeln, Kontrolle und Übersichtswissen sowie Ermöglichung effizienter Verbesserungen und Interventionspolitik. Die antwortenden Lehrer hingegen konnten mit ihren Darstellungen potenziell nicht nur Verbergen nachteiligen Wissens, sondern partizipative Elemente bzw. Versuche verbinden, Aufmerksamkeit für ihre Lage zu gewinnen. Obwohl Zählen, Messen und Werten im 18. Jahrhundert Gegenstand eines dominanten Diskurses wird, besteht die jahrhundertealte Kommunikation unter Anwesenden (Schlögl) gerade im Bereich der lokal grundierten Schulaufsicht fort, sodass sich auf dieser stark situativ und performativ geprägten kommunikativen Ebene eine modifizierte Schulwirklichkeit entfalten kann, wie die Beispiele der Lehrer Untiedt und Schlesinger zeigen sollten. So sollte statt einer wie auch immer vordergründig belegbaren historischen Wirklichkeit das „gesellschaftliche Ringen um ‚historische Wahrheit‘, das diskursiv angelegt ist, den Gegenstandsbereich einer Geschichtswissenschaft“ umreißen (Welskopp 2015, S. 78). In diesem Sinne ist das Schulwesen um 1800 weder in der Perspektive „des noch nicht“ (Schlögl 2008, S. 156), aber eben auch nicht im Format des „schon damals“ beschreibbar, sondern nur in seinen Paradoxien und Verflechtungen.

Ungedruckte Quellen

Berichte der Amtmänner und Pastoren aus Tremsbüttel, 4. Dezember 1786 sowie Sarau und Bargteheide, 16. und 29. Oktober 1786. In: Deutsche Kanzlei zu Kopenhagen. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 65.2, Nr. 449/II

Conradi, Georg Johannes an den holstein-gottorfischen Generalsuperintendenten Anton Caspar Engel, 25. May 1737 mit dem Circular der Visitationsfragen für die Prediger. In: Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 707

- Extract aus den Angaben der Schullehrer unter der Probstei Segeberg über die jetzige Verbesserung der Schulen 1810-1811. In: Schulvisitation Segeberg 1810/11. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 495
- Oberkonsistorium Glückstadt an Generalsuperintendent Struensee, 1. Mai 1786. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 707
- Protocoll über die gehaltene Schulvisitationen in der Probstei Plön 1811. In: Schulvisitation Plön 1810/11. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 492
- Protocoll über die gehaltene Schulvisitationen in der Probstei Segeberg 1810-1811. In: Schulvisitation Segeberg 1810/11. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 495
- Tabellarische Übersicht der Verbesserung der Landschulen in den Ämtern Trittau, Reinbek und Tremsbüttel 1810. In: Schulvisitation Stormarn 1810. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 712
- Tabellarische Übersichten zur Abfindung der Lehrer 1811 und der Verbesserung der Landschulen in der Probstei Plön: In: Schulvisitation Plön 1810/11. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 492
- Visitationsprotokolle von den gemeinschaftlichen Kirchen in Holstein 1739, 1741, 1743. Landesarchiv Schleswig, Abteilung 19: Holsteinische Generalsuperintendentur, Nr. 70/i

Gedruckte Quellen

- Fortgesetzte Gedanken über einige Mittel, die zur bessern Besoldung der Dorfschullehrer anwendbar sein mögten. In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte 7(1793), Band 1, 2. Heft, S. 162-168
- Hudtwalcker, C[hristian] M[artin]: Ueber die Landschulen in den adelichen Gütern und die Mittel ihnen abzuhelfen. In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte 8(1794), Band 1, 1. Heft, S. 39-56
- Hudtwalcker, C[hristian] M[artin]: Auszug eines Schreibens an den Herausgeber die Ranzauer Schule betreffend. In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte 9(1795), Band 1, 2. Heft, S. 290-294
- Landwirtschaftliche Bemerkungen in der Gegend um Oldesloe gesammelt. In: Schleswig-Holsteinische Blätter für Polizei und Kultur 13(1799), Band 1, 1. Stük, S. 37-52
- Petersen, G[eorg] P[eter]: Kirchen- und Schulverfassung im Amte Reinfeld. In: Schleswig-Holsteinische Blätter für Polizei und Kultur 2(1800), 8. Stük, S. 277-298
- SBaP II=Horlacher, Rebekka/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi, Kritische Ausgabe. Band 2: 1805-1809. Zürich: Verlag NZZ 2010
- Sollte nicht jede Schule eine praktische Schule der Landwirtschaft, und jeder Dorfschullehrer Lehrer der Landwirtschaft sein? In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte 9(1795), Band 1, 1. Heft, S. 1-19
- Sollte nicht jede Schule eine praktische Schule der Landwirtschaft, und jeder Dorfschullehrer Lehrer der Landwirtschaft sein? Fortsetzung. In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte 9(1795), Band 1, 2. Heft, S. 148-169
- Stapfer-Enquête: Die Stapfer-Enquête. Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch
- Ueber das Armen- und Schulwesen in Hadersleben. In: Schleswig-Holsteinische Provinzialberichte 11(1797), Band 2, 8. Heft, S. 287-294

Literatur

- Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer 1995
- Brachmann, Jens: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008
- Amburger, Erik: Deutsche in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Rußlands. Die Familie Amburger in St. Petersburg 1770-1920. Wiesbaden: Harrassowitz 1986
- Behrisch, Lars: Vermessen, Zählen, Berechnen des Raums im 18. Jahrhundert. In: Lars Behrisch (Hrsg.): Vermessen, Zählen, Berechnen. Die politische Ordnung des Raumes im 18. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus 2006, S. 7-25
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer 2004

- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt 2006
- Conrad, Anne: Aufgeklärte Eliten und aufzuklärendes Volk? Das Volk im Visier der Aufklärung. Einleitung. In: Anne Conrad/Arno Herzig/Franklin Kopitzsch (Hrsg.): Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert. Hamburg: Lit 1998, S. 1-15
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Rosenmund, Moritz: Öffentliche Schulaufsicht zwischen pastoraler Verantwortung, Laienmitwirkung und rationalisierter Expertise. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 17(2011), S. 110-125
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos 2015
- Degn, Christian: Die Schimmelmans im atlantischen Dreieckshandel. Gewinn und Gewissen. Neumünster: Wachholtz 1974
- Ehrenpreis, Stefan: Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen. In: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hrsg.): Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel. Münster/New York: Waxmann 2003, S. 19-33
- Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-1976). Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001
- Fuchs, Markus: Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Grube, Norbert: Das niedere und mittlere Schulwesen in den Propsteien Stormarn, Segeberg und Plön 1733-1830. Realisierung von Sozialdisziplin? Frankfurt am Main: Peter Lang 1999
- Grube, Norbert: Die Fürsten beraten? Die Attraktivität des aufgeklärten Absolutismus für den republikanischen Publizisten. In: Daniel Tröhler/Rebeka Horlacher (Hrsg.): Die Lebenswelten Pestalozzis im Spiegel seiner Korrespondenz (1760-1810). Basel: Schwabe 2010, S. 45-70
- Hinrichs, Ernst: „Ja, das Schreiben und das Lesen ...“. Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert. In: Peter Albrecht/Ernst Hinrichs (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer 1995, S. 371-391
- Holenstein, André: Reform und Rationalität. Die Enquêtes in der Wissens- und Verwaltungsgeschichte der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 13-32
- Holzem, Andreas: „... quod non miserit prolem ad scholam“. Religiöse Bildung, Schulalltag und Kinderwelten im Spiegel von Sendgerichtsprotokollen des Fürstbistums Münster. In: Archiv für Kulturgeschichte 78(1996), S. 325-362
- Kopitzsch, Franklin: Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona (1982). Hamburg: Verein für Hamburgische Geschichte 1990
- Kopitzsch, Franklin: Schleswig-Holstein im Gesamtstaat 1721-1830. Absolutismus, Aufklärung und Reform. In: Ulrich Lange (Hrsg.): Geschichte Schleswig-Holsteins. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Neumünster: Wachholtz 1996, S. 281-332
- Krüger, Kersten: Der Aufgeklärte Absolutismus in Dänemark zur Zeit der Französischen Revolution. In: Arno Herzig/Inge Stefan/Hans-Gerd Winter (Hrsg.): „Sie und nicht wir“. Die Französische Revolution und ihre Wirkung auf Norddeutschland und das Reich. Band 1: Norddeutschland. Hamburg: Dölling und Galitz 1989, S. 289-320
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus: Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: Geschichte und Gesellschaft 34(2008), S. 425-454
- Manhardt, Sebastian: Vermessene Moderne. Zur Bedeutung von Maß, Zahl und Begriff für die Entstehung der modernen Kultur. In: Dirk Baecker/Matthias Kettner/Dirk Rustemeyer (Hrsg.): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: Transcript 2008, S. 191-208
- Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin: Walter de Gruyter 1985
- Noelle-Neumann, Elisabeth/Petersen, Thomas: Alle, nicht jeder: Einführung in die Methoden der Demoskopie. Heidelberg: Springer 2005
- Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: Beck 2009

- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005
- Rothen, Marcel/Ruloff, Michael: Die vergessenen Schulumfragen der Helvetischen Republik. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 33-54
- Sarasin, Philipp: Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36(2011), Nr. 1, S. 159-172
- Schlögl, Rudolf: Bedingungen dörflicher Kommunikation: Gemeindliche Öffentlichkeit und Visitation im 16. Jahrhundert. In: Werner Rösener (Hrsg.): Kommunikation in der ländlichen Gesellschaft vom Mittelalter bis zur Moderne. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2000, S. 241-262
- Schlögl, Rudolf: Vergesellschaftung unter Anwesenden. Zur kommunikativen Form des Politischen in der vormodernen Stadt. In: Rudolf Schlögl (Hrsg.): Interaktion und Herrschaft. Die Politik der frühneuzeitlichen Stadt. Konstanz: Universitätsverlag 2004, S. 9-60
- Schlögl, Rudolf: Kommunikation und Vergesellschaftung unter Anwesenden. Formen des Sozialen und ihre Transformation in der Frühen Neuzeit. In: Geschichte und Gesellschaft 34(2008), S. 155-224
- Schwab, Andrea: Wissen, um zu handeln – Handeln, um zu wissen. Die Zürcher Schulumfrage 1771/1772 in ihren Kontexten. In: Daniel Tröhler/Andrea Schwab (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 31-50
- Schmidt, Heinrich: Die Stapfer-Enquête als Momentaufnahme der Schweizer Niederen Schulen vor 1800. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14(2009), Heft 2, S. 99-112
- Siegert, Reinhart: Der Volksbegriff in der deutschen Spätaufklärung. In: Hanno Schmitt/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2007, S. 32-56
- Sievers, Kai Detlev: Volkskultur und Aufklärung im Spiegel der Schleswig-Holsteinischen Provinzialberichte. Neumünster: Wachholtz 1970
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.): Educational Research: The Educationalization of Social Problems. Dordrecht: Springer 2008
- Tröhler, Daniel: Die Stapfer-Enquête 1799 als historischer Meilenstein und historiographische Chance. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 7-12
- Vogel, Jakob: Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. In: Geschichte und Gesellschaft 30(2004), S. 639-660
- Welskopp, Thomas: „Eternal sunshine on the Clueless Mind ...“ Das historische Bewusstsein und die „Wirklichkeit“. In: Stefan Haas/Clemens Wischermann (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Geschichte. Wissenschaftstheoretische, mediale und lebensweltliche Aspekte eines (post-)konstruktivistischen Wirklichkeitsbegriffes in den Kulturwissenschaften. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2015, S. 63-80

Schönschriften und Schönschreiben um 1800 in Appenzell Ausserrhoden¹

In der Stapfer-Enquête von 1799 wird mit der Frage „Was wird in der Schule gelehrt?“ nach dem Unterrichtsstoff gefragt. Dabei wird von fast neun Zehnteln der Schullehrer unter anderem angegeben, dass sie „Schreiben“ unterrichten. Regional sind allerdings Unterschiede festzustellen. So unterrichteten beispielsweise 73% im Distrikt Zug Schreiben und bis zu 94% in den Distrikten Fribourg und Stans. Hingegen wurde das Fach an den städtischen Lateinschulen weniger angeboten als an den Elementarschulen, da an Lateinschulen Lesen und Schreiben meist als Voraussetzung zur Aufnahme galt (Brühwiler 2014, S. 207). In den Antwortschriften werden zum Unterricht des Schreibens ab und zu ergänzende Bemerkungen gemacht. So schreibt etwa der Schulmeister Krüsi² von Gais, Appenzell Ausserrhoden:

Dasjenige was bisher in der Schule gelehrt wurde, bestand der alten Gewohnheit zufolge, hauptsächlich in Buchstabieren Lesen Schönschreiben und Auswendiglernen. Indeßen bemühe ich mich, sie auch zum Rechtschreiben zu gewöhnen, besonders aber ihren Verstand und ihr Herz zu bilden. Zu dem Ende diktiere ich ihnen zuweilen etwas in die Feder und mache sie mit den nöthigsten orthographischen Regeln bekannt (Stapfer-Enquête, Nr. 1591: Gais).

Krüsi führt weiter aus, dass bis dahin wenig gesorgt worden sei, dass die Kinder „allerley schriftliche Aufsätze verfertigen lernen“ (ebd.). Er erwähnt somit beim Schreiben das Schönschreiben, die Rechtschreibung, orthographische Regeln, Diktate und schriftliche Aufsätze. Andere Schulmeister machten weitere Ergänzungen wie kalligraphischer Unterricht oder wiesen darauf hin, dass Briefe geschrieben würden (vgl. etwa Stapfer-Enquête, Nr. 680: Frauenfeld).

In diesem Beitrag wird das sehr häufig in und außerhalb der Schule erwähnte „Schönschreiben“ oder „kalligraphische Schreiben“ – hier mit dem Sammelbegriff „Schönschreiben“ bezeichnet – genauer analysiert. Es scheint mit viel Prestige verbunden gewesen zu sein. Dabei muss bedacht werden, dass „Schönschreiben“ auch im 18. Jahrhundert Kritik erfuhr und dass sich beispielsweise reformorientierte Pfarrer im Kanton Zürich in den 1770er-Jahren bemühten, im Schreibunterricht Orthographie und Kurrentschreiben zu forcieren und damit den Schreibunterricht nach Nützlichkeit und Effizienz auszurichten und das traditionelle Auszieren von Buchstaben und Frakturschreiben zu

¹ Ich danke Renate Bieg, stellvertretende Staatsarchivarin des Kantons Appenzell Ausserrhoden, und Thomas Fuchs, Konservator des Museums Herisau, für ihre Hinweise und Informationen sowie die wertvolle Unterstützung.

² Vgl. zu Hermann Krüsi Rebekka Horlacher (2014).

verdrängen, wobei sich bei der Landbevölkerung und an einigen Schulen weiterhin die Zier- und Frakturschrift großer Beliebtheit erfreut habe (De Vincenti 2015, S. 104f.).

Während des langen 19. Jahrhunderts zeigen sich immer wieder Debatten ums Schönschreiben und um die Frage, welche Zwecke diese so produzierten Schriften erfüllen sollten. Daraus ergeben sich folgenden Fragestellungen: Welche Abgrenzungen zum allgemeinen Schreiben waren mit dem ästhetischen Schreiben gemacht worden? Welche Ziele wurden mit letzterem verfolgt?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Beispiele aus dem Halbkanton Appenzell Ausserrhoden und insbesondere dessen Distrikt Herisau analysiert. Dieser Distrikt umfasste zur Zeit der Helvetischen Republik 15 Schulen, elf Ganzjahresschulen und vier Schulen, welche von Lichtmesse, das heißt anfangs Februar bis im Sommer oder Herbst dauerten (Zellweger 1867, S. 127) und die in den Gemeinden Herisau, Urnäsch, Schwellbrunn, Schönengrund und Waldstatt lagen (Witschi 1998, S. 79). Appenzell Ausserrhoden bzw. der Distrikt Herisau eignen sich deshalb besonders zur Analyse ästhetischen Schreibens, weil hier zur Stapfer-Enquête zusätzliche Quellen überliefert sind, die in der Forschung noch kaum Berücksichtigung gefunden haben. Der analysierte Quellenkorpus beinhaltet Gesetzesgrundlagen sowie die verschiedenen Umfragen zur Schule der Stapfer-Enquête sowie weitere Umfragen zur Schule aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden aus den Jahren 1804 und 1807. Ebenfalls berücksichtigt werden die überlieferten Aufsatzhefte von Elisabeth (1829) und Anton Alder (1832), sowie die sogenannten Osterschriften.

Osterschriften sind von Schülern angefertigte Examens- oder Probeschriften, die mit aufwändigen kalligraphischen Ausgestaltungen des Anfangsbuchstabens und der Titelzeilen in Kurrent oder Zierschrift durch Lehrer oder Künstler aufgewertet und rund eine Woche vor Ostern einer Kommission zur Beurteilung eingereicht wurden (Fuchs 2009, S. 20). Die Schulkinder schrieben Verse aus der Bibel, Lebens- und Klugheitsregeln oder patriotische Sprüche auf, oft ergänzt durch das Alphabet und eine Zahlenreihe (Fuchs 2010, S. 67; Büttner 2015, S. 152f.). Manche Schriften enthalten auch Zeilen mit lateinischen oder französischen Wörtern. Die älteste bekannte Osterschrift im Kanton Ausserrhoden stammt aus dem Jahr 1711 (Fuchs 2009, S. 20; vgl. Koller 1711; Zürcher 1791).

Die hier zahlreich überlieferten Osterschriften stammen aus der Zeit von 1710 bis 1858 und sind sehr zahlreich vorhanden, was darauf schließen lässt, dass ihnen eine bestimmte Wichtigkeit zugesprochen wurde. Sie lassen sich auch als „Stimmen der Öffentlichkeit“ – verstanden als Eltern, Schulvertreter und Gemeinde – lesen, aber auch als Äußerungen von Schüler und Schülerinnen sowie von Lehrpersonen. Ergänzt werden diese Perspektiven hier durch zwei Tagebücher des Schulmeisters Johann Jakob Signer (1790-1859), die ebenfalls über die Osterschriften und deren Bedeutung Auskunft geben. Signers erstes Tagebuch auf insgesamt 183 Seiten deckt die Zeit vom 1. Januar bis zum 30. Juni 1811 ab (Signer 1811), das zweite und umfangreichere Tagebuch (300 Seiten) verfasste er 1817. Darin beschrieb er rückblickend seine ersten 26 Lebensjahre (Signer 1817).

Im ersten Abschnitt werden die gesetzlichen Grundlagen und die Umfragen zur Schule in Bezug zum Schreiben dargestellt. Dieser Abschnitt dient dazu, den Sammelbegriff „Schönschreiben“ einzugrenzen und zu erläutern. Im zweiten Abschnitt werden die Osterschriften vorgestellt, deren Ziele, Zwecke, Auswirkungen und Kritiken erläutert und deren Beschreibungen in den Tagebüchern von Johann Jakob Signer dargestellt. Im

dritten Abschnitt werden die Ziele und Zwecke des ästhetischen Schreibens anhand weiterer Quellen analysiert, wobei der Ausgangspunkt auch hier die Tagebücher Signers sind. Der vierte Abschnitt schließt mit einem Fazit und einer kurzen Zusammenfassung der Fragestellung.

1 Gesetzliche Grundlagen und die Schulumfragen von 1804 und 1807

In der Schulordnung vom 7. Mai 1805 für Appenzell Ausserrhoden ist das Unterrichten von Schreiben verankert und zwar musste der Lehrer die Schulkinder nebst anderen Inhalten „ab und auswendig schreiben“ lassen (Schulordnung 1805). Abgeschrieben wurden vorwiegend religiöse Inhalte, wie zwei Aufsatzhefte aus dem Dorf Waldstatt vermuten lassen (Alder 1829; Alder 1832) und wie die inhaltliche Betrachtung der zahlreichen Osterschriften aus dem Zeitraum von 1710 bis 1858 nahelegen (Osterschriften; Eugster 1870, S. 294). Mit „auswendig schreiben“ ist sowohl die Niederschrift von auswendig Gelerntem als auch das Aufsatz schreiben gemeint (Messerli 2002, S. 538). Hinsichtlich des ästhetischen Schreibens wird somit in dieser Schulordnung von 1805 nichts präzisiert. Obwohl die Schulordnung von 1837 ausführlicher das Schreiben darstellt und darlegt, dass das Kind lernen soll, „seine Gedanken mündlich und schriftlich richtig auszudrücken“ (Schulordnung 1837, S. 4), werden zum ästhetischen Schreiben keine eigenen Angaben gemacht, und mit „richtig“ dürfte die Orthographie gemeint gewesen sein, nicht die ästhetische Qualität der Schrift.

In der Schulordnung von 1823 in Herisau ist bei den Anforderungen der Lehrpersonen vermerkt, dass das Schreiben zu den wichtigsten Fähigkeit der Lehrpersonen gehöre: „Die Lehrer sollen deutlich, gefällig und richtig schreiben; gut stilisierte Aufsätze machen“ (Eugster 1870, S. 290). Somit wird in der Schulordnung von 1823 bei den Bedingungen für die Lehrpersonen das ästhetische Schreiben genannt und zwar sind es bei vier Unterscheidungen zum Schreiben deren zwei, die dazu gezählt werden können, nämlich „deutlich“ und „gefällig“.

Im Jahr 1804 wurde im Kanton Appenzell Ausserrhoden eine Umfrage durchgeführt, die an die Pfarrer adressiert war. Die Gemeindepfarrer mussten sich beim Fragebogen, der 18 Fragen enthielt, zu den Schulen und ihren Lehrpersonen äußern (Umfrage 1804). Beim Urnäser Fragebogen bemerkte zum Beispiel der Berichterstatter Johannes Künzler, Pfarrer aus Urnäsch, hinsichtlich des Schreibens zu den drei Schulmeistern, dass Jacob Näf „schön schreibe“, Johannes Altherr „ein schlechter Schreiber“ sei, und zum Schullehrer Conrad Altherr, laut Künzler ein Zögling Steinmüllers und Schulmeister im Gemeindeteil Thal, vermerkt er: „kein guter Schreiber, zu nachgiebig gegen Kinder und deren Elteren. Besitzt als mehr die gunst der Elteren und Kinder als die meinige“ (Künzler 1804, S. 7f.). Schönschreiben scheint demnach eine wichtige Fähigkeit einer als tüchtig betrachteten Lehrperson gewesen zu sein.

In der folgenden Umfrage des Kantons zu den Schulen aus dem Jahr 1807 stehen wieder das Schreiben der Schüler und Schülerinnen im Fokus: von den 14 Fragen, welche die Alltagsschulen betreffen, sind deren drei dem Schreiben gewidmet: „8. Lehrt man die Schreibschüler auch Geschriebenes und Briefe lesen? 9. Wird nach gestochenen oder nach anderen wirklich guten Vorschriften geschrieben? 10. Werden diese Schriften auch fleissig korrigiert?“ Und bei den Repetierschulen wird gefragt: „Wird allemal auch geschrieben? Und nach welchen Vorschriften?“ (Schulumfrage 1807). Es scheint, dass es

wesentlich war, dass Schreibrhüler verschiedene Schriftstücker zu lesen bekamen und dass die Schönschrift wichtig war, weil nach guten Vorschriften gefragt wurde und dass die Schriftstücker auf ihre Rechtschreibung hin korrigiert wurden. Vorschriften zum Schreiben wurden auch von der Schulkommission verteilt (N.N. 1827, S. 151), das heißt die Behörde war interessiert, dass gute Vorschriften in den Schulen vorhanden waren und betonte somit das „schöne“ neben dem orthographisch richtigen Schreiben.

Insgesamt wird durch die Schulgesetze und die beiden Umfragen deutlich, dass Schreiben einen hohen Stellenwert einnahm und dabei das Schönschreiben neben dem orthographisch korrekten Schreiben als wichtige Fähigkeit von Schülern und Lehrpersonen betrachtet wurde. Schönschreiben gehörte zur Schule wie auch weitere Schreibfähigkeiten gefördert werden sollten. Welche Ziele damit verfolgt wurden und was genau damit gemeint war, wird mit den nachfolgenden beiden Kapiteln verdeutlicht.

2 Osterschriften

In diesem Abschnitt werden vorerst Allgemeines zu den Osterschriften und im Speziellen zu Herisau dargestellt (2.1) um den Bereich des Schönschreibens weiter einzugrenzen. Anschließend folgen Erläuterungen zu den Zwecken und Auswirkungen der Osterschriften sowie Kritiken daran (2.2). Das dritte Unterkapitel beschreibt die Bedeutung der Osterschriften aus Sicht des Kindes wie auch der Lehrperson mittels der Tagebücher von Johann Jakob Signer (2.3).

2.1 Allgemeines zu Osterschriften in Bezug zu Appenzell Ausserrhoden

Bis Anfang des 19. Jahrhunderts konnten im „deutschen“ Sprachgebiet über 250 gedruckte Lehrhilfen für das Schönschreiben gezählt werden. Verschiedene Schriften wurden praktiziert. Ihre Bezeichnung war uneinheitlich, aber mehrheitlich wurden als „Fraktur“ jene Schriften bezeichnet, welche eine (Auszeichnungs-)Buchschrift zeigten, mit „Kanzlei“ oder „Kurrent“ wurden vorwiegend Geschäftsschriften benannt (Gantner 1981, S. 62f.). Es lässt sich somit betreffend der Ästhetik von unterschiedlichen Schriften sprechen, die zwar nicht einheitliche Bezeichnungen hatten, aber in den Schulen gelehrt wurden und andere Funktionen, Zwecke und Ziele beinhalteten.

Probe-, Examens-, Oster- und Vorschriften wurden im Schreibunterricht vom 17. Jahrhundert bis ins 20. Jahrhundert verfasst. Nicht alle Gebiete der Schweiz erstellten Osterschriften. Sehr verbreitet waren sie in der Ostschweiz in den Kantonen Graubünden und St. Gallen sowie im Halbkanton Appenzell Ausserrhoden (ebd., S. 75), nicht aber im Halbkanton Appenzell Innerrhoden. Ob damit die beiden konfessionell geschiedenen Halbkantone unterschiedliche Prioritäten im Schreiben setzen wollten oder sich generell vom jeweiligen anderen Schulwesen absetzen wollten, bleibt unklar (Hugger 2010, S. 71).

Bei den Osterschriften aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden sind sehr viele Osterschriften mit religiösen Inhalten vorhanden, ebenso liegen Osterschriften mit Lebens- und Klugheitsregeln vor. Die vorhandenen Osterschriften aus Herisau sind im Unterschied zu anderen Gemeinden im Ausserrhodischen ohne farbige Ausschmückungen,

aber mit ebenso kalligraphisch aufwändigen Ergänzungen ausgeschmückt worden,³ andere Dörfer bevorzugten verschieden farbige Tinten von grün über rot, blau und gelb zu braun und schwarz. Gemeinsam ist allen diesen Osterschriften, dass sie entweder religiöse oder moralische Ideale beinhalten und damit den Menschen zum Guten erziehen möchten.

2.2 Zwecke, Auswirkungen und Kritiken

Der Schüler zeigt mit diesen Schriften, welche auf festliche Anlässe entstanden sind, seine anstrengenden Leistungen im Schreiben und ebenso wurde es als Leistungsausweis für den Lehrer betrachtet (Gantner 1981, S. 75; Messerli 2002, S. 537). Jedes Kind, welches eine Osterschrift schrieb, erhielt einen sogenannten Osterbatzen. Dieser wurde in manchen Gemeinden am Abgabetag, in anderen am Ostermontag ausbezahlt und hieß „Zahlmontag“. Die eingereichten Schriften sämtlicher Schüler und Schülerinnen wurden in die Ratsstube gebracht, nach Knaben- und Mädchenschriften getrennt und von fünf bis sieben Schulvertretern nummeriert. Die Beurteilung mit der Nummer Eins war die beste Schönschrift und je höher die Nummer ausfiel, desto schlechter war das Ansehen der Probeschrift und damit auch jenes des Lehrers. In manchen Gemeinden fanden Umzüge statt, an deren Spitze liefen die Schulkinder mit den bestbewerteten Osterschriften, zuhinterst mussten die „Sauen“ laufen, so wurden die Schüler und Schülerinnen genannt, welche die schlechtesten Probeschriften ablieferten. Für die Lehrer war es ebenfalls von großer Wichtigkeit, wie ihre Schüler und Schülerinnen abschnitten, denn je nach Ergebnis schickten Eltern ihre Kinder zu ihm in den Unterricht oder bevorzugten einen anderen Lehrer, ebenso hatte die Prämierung auch finanzielle Auswirkungen für den Lehrer (Fuchs 2009, S. 20f.; 2010, S. 67; Jäger 1996, S. 13). „Bessere und schlimmere Existenz eines Lehrers hing davon ab“ wie es der Pfarrer Eugster für die Gemeinde Herisau formulierte (Eugster 1870, S. 292f.). Eugster sieht diese Osterschriften als Förderung der Obrigkeit des Schulwesens in den einzelnen Gemeinden. Zudem betont er, dass das Volk auf diese Schriften einen ungeheuren Wert legte (ebd., S. 292ff.). Gewisse Lehrer richteten ihren Unterricht deshalb auf diese Schreibübungen aus und vernachlässigten andere Stoffe (Fuchs 2010, S. 70). Die Osterschriften wurden somit als Leistungsmessung für den Schulunterricht verstanden, da ein gutes Resultat Ansehen und Geld einbrachte, schlechte Resultate genau das Gegenteil. Alfred Messerli betont, dass Lehrer nicht nur abhängig vom Erfolg ihrer Schützlinge waren, sondern dass Lehrer ganz bewusst gewisse Schüler und Schülerinnen als Nummer Eins erkoren, um sich verschiedene Vorteile zu verschaffen (Messerli 2002, S. 537). Ob nun Lehrer eher abhängig von der Gunst der Eltern und Schüler waren, wie dies Eugster betont oder ob die Lehrer die Osterschriften nutzten, um eine bessere Position bei einigen Eltern zu erlangen, lässt sich wohl nicht abschließend klären und es ist möglich, dass beides – je nach Lehrer und Konstellation der Schüler und Eltern – vorkam. Deutlich aber geht bei beiden die enge Beziehung von Lehrer und Schüler sowie auch zu den Eltern hervor. Diese Verhältnisse waren scheinbar unterschiedlich ausgestaltet, aber gemeinsam war ihnen, dass Osterschriften als wichtig erachtet wurden.

³ Es gibt eine Ausnahme, aber diese Osterschrift dürfte die farbigen Ausschmückungen im Nachhinein erhalten haben. Zu diesem Schluss kommt Thomas Fuchs, Kurator des Museums Herisau.

Ob Osterschriften und andere aufwändig aus Schreibmeistervorlagen kopierte Einzelblätter tatsächlich „aus einem pädagogischen Unvermögen oder aus Missverständnissen der Lehrer und Eltern entstanden“ (Gantner 1981, S. 75) sind, wirkt angesichts der langen Zeitdauer und großen Verbreitung dieser Schriftstücke als eine eher unbeholfene und unglaubwürdige Erklärung, aber zeigt doch auf, dass es nicht so einfach ist, den Sinn und das Ziel von Schönschriften darzustellen. Aus den hier gemachten Analysen geht hervor, dass kalligraphische Schriftstücke dazu dienten, die Qualität von Unterricht zu beurteilen und dieses Ziel wurde von der Bevölkerung über weit mehr als hundert Jahre unterstützt. Wäre dieses Interesse nicht so groß gewesen, wären diese mit Sicherheit bereits vorher abgeschafft worden und hätten nicht einen so langen Zeitraum mit vielen politischen Umbrüchen überstanden. Sie waren für Lehrer, Schüler wie auch Eltern von großer Wichtigkeit. Inhaltlich wurden tugendhafte und / oder religiöse Ideale bemüht, denen die Kinder nacheifern sollten und der sittlich-moralischen Erziehung dienen sollten. Das Abschreiben oder Kopieren selbst kann als Übung sich am Schönen und Wahren zu orientieren, betrachtet werden sowie als Übung in Fleiß und Ausdauer.

2.3 Johann Jakob Signers Osterschriften

Schullehrer Johann Jakob Signer (1790-1859)⁴ aus Herisau verfasste im Jahr 1811 ein Tagebuch⁵ mit dem Titel *Tagebuch auf das Jahr 1811. Erstes Heftchen. Johann Jakob Signer. Herisau*, in welchem er „vielerley Alltagsdinge, Witterungsanzeigen Leichen und Geburten, Texte“ (Signer 1817, S. 199) und was er tagsüber verrichtete, notierte (ebd.). Im Jahr 1817 entstand der erste Teil seines Tagebuches *Hauptzüge meiner Lebensgeschichte enthält die ersten 26 Jahre meiner Jugend, nebst meiner Herkunft. Erster Theil. Joh. Jakob Signer Schlhr. in Herisau. 1817*. Im Jahr 1856 verfasste er den zweiten Teil mit dem Titel *Hauptzüge meiner Lebensgeschichte, enthaltend 34 Jahre meines Ehestandes, bis zum Einzug in das Schulhaus an der Bahn. Zweiter Theil. Johann Jakob*

⁴ Signer stammte aus bescheidenen Verhältnissen; seine Eltern verdienten ihr Geld mit Weben. Mit einer älteren (*1787) und einer jüngeren Schwester (*1793) sowie zwei Kindern seiner Tante, welche Waisen waren, wuchs er in Herisau im Rohren auf (Signer 1817, S. 10-21, S. 25, S. 30). 1795, im Alter von fünf Jahren, wurde Signer zur Schule geschickt (ebd., S. 33), die er bis 1798 besuchte (ebd., S. 48). Nach Abschluss der Alltagsschule wurde er im Jahr 1799 zuhause zu einem „Spuler“ befördert (ebd., S. 51), ein Jahr später „zum Spinnen verurteilt“ (ebd., S. 52), weil es nichts zu spulen gab und 1802 durfte er mit Weben beginnen (ebd., S. 67). In dieser Zeit schrieb er Verschiedenes, wurde von seinem Vater im Singen gefördert, gehörte einem privaten Gesangskreis an und erhielt im Jahr 1802 und dann wieder 1808 auch Rechenunterricht vom Schulmeister (ebd., S. 68-73, S. 164). Ab 1805 besuchte er die Repetierschule (ebd., S. 105). Ab 1807 erteilte er sonntags Sing- und unter der Woche Geigenunterricht, damit er neben der Arbeit als Weber etwas dazu verdienen konnte (ebd., S. 135). Signer unterrichtete vorerst als Gehilfe und ab 1809 als selbstständiger Lehrer. Im Jahr 1812 kaufte er sich ein eigenes Haus für seine Schule (ebd., S. 228) und heiratete 1816 Maria Magdalena Ramsauer. Zusammen hatten sie zwölf Kinder, wovon zwei Söhne in seinem Todesjahr 1859 noch lebten. Seine erste Frau starb 1836. Ein Jahr später heiratete er die Witwe Anna Magdalena Frehner von Urnäsch. Dieser Ehe entsprossen sechs weitere Kinder. Von diesen lebten an seinem Todestag noch ein Sohn und drei Töchter. Bis ins Jahr 1858 wirkte er als Lehrer an seiner Schule (N.N. [1859]). Er baute 1825 ein eigenes Schulhaus und begründete die Hinterländische Lehrerkonferenz (Blum 2007). Zudem erhielt er nach 50-jähriger Tätigkeit ein Ruhegehalt von 1000 Fr. pro Jahr, was damals eine Ausnahme darstellte (Zellweger 1867, S. 140f.).

⁵ Im 19. Jahrhundert habe die Berufsgruppe der Lehrer das Heer der Tagebuchschreiber vermehrt (Messerli 2002, S. 615). Allerdings werden bei Messerli dann anschließend nur Beispiele ab Mitte des 19. Jahrhunderts aufgeführt, so ist es sehr gut möglich, dass Signers Tagebücher, von welchen er zwei, die heute noch vorhanden sind, zu Beginn des 19. Jahrhunderts (1811 und 1817) schrieb, doch Ausnahmen sein dürften.

Signer, Schullehrer, in Herisau. 1856. In diesem Artikel wird vorwiegend das rund 300-seitige Tagebuch von 1817 analysiert, da er in diesem auf seine bisherigen 26 Lebensjahre zurückblickt, welche auch die Zeit der Helvetischen Republik umfassen, das heißt der Zeit, in der auch die Stapfer-Enquête durchgeführt worden ist. Im Tagebuch von 1811 beschreibt er die Osterschriften von jenem Jahr ebenfalls ausführlich. Darum wird der Eintrag vom 8. April, Palmmontag, in welchem er ausführlich die Leistungsmessung der Osterschriften beschreibt, ebenfalls konsultiert.

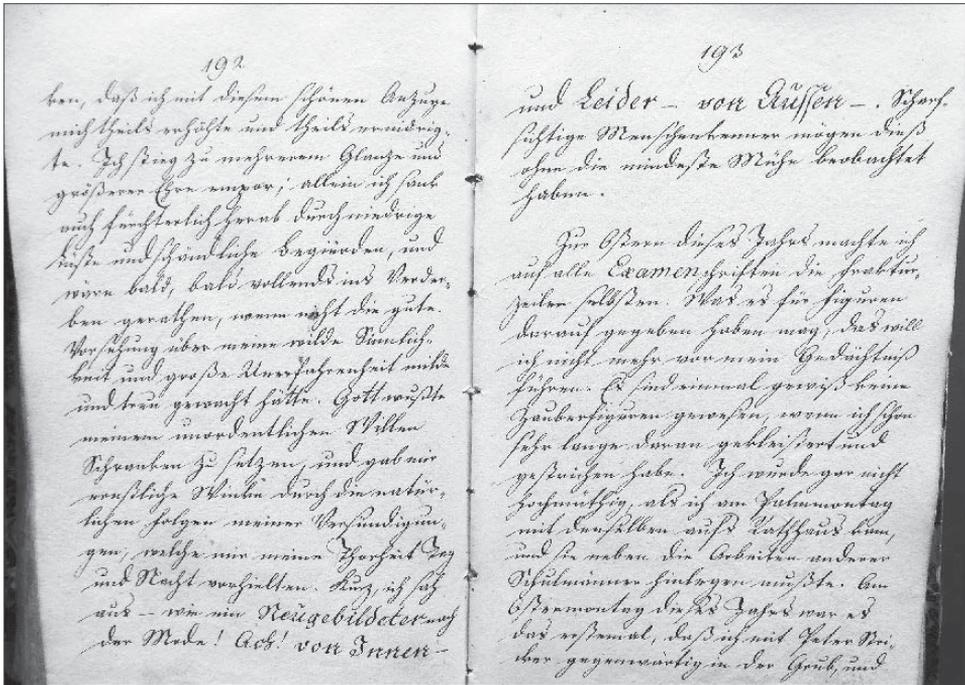


Abb. 1: Zwei Seiten aus dem Tagebuch von Johann Jakob Signer von 1817. Erwähnt werden die Osterschriften auf Seite 193 (Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden).

Johannes Jakob Signer hat im Jahr 1797, im Alter von 7 Jahren, seine erste Osterschrift verfasst, welche die Nummer 73 erhielt. Dazu erwähnt er zwanzig Jahre später: „Am Palmmontag war es mir etwas Ungewöhnliches, als ich mit meiner Schrift ein paar Gulden sammeln konnte, mit welchen ich freudig – aber fast trotzig – nach Hause gieng“ (Signer 1817, S. 42). Weil ihn seine Eltern mahnten, keine Leckereien mit dem Geld zu kaufen, er aber einer Torte beim Krämer nicht widerstehen konnte, legte er sie nach langem Abwägen – wegen seinem schlechten Gewissen – auf eine Treppenstufe und rannte davon (ebd., S. 44f.). Die zweite Osterschrift verfasste er im Revolutionsjahr 1798 und erhielt die Nummer 17. Dies brachte ihm etwas mehr Geld ein als die vorjährige (ebd., S. 45). In der Schule übte er weiter fleißig und im Vorfeld der dritten Osterschrift erwartete er „die Numer 2 zu erhalten“ (ebd., S. 47), wurde aber nur mit der Nummer drei ausgezeichnet. Da sei er wütend geworden, hätte die Nummer durchgestri-

chen, was bald darauf beim Lehrer angezeigt worden sei. Er musste auf Befehl des Schulmeisters die Schrift aus seinem Schülersack holen und wurde als Strafe an den Haaren gezogen (ebd., S. 47f.). Aus diesen Beschreibungen geht hervor, dass die Osterschriften während der Schulzeit erstellt wurden und dass Übungen dazu stattfanden, die höchstwahrscheinlich zeitintensiv waren, weil jeder Buchstabe sehr präzise geschrieben werden musste. Deutlich resultiert aus den Darstellungen, dass Osterschriften einen hohen Stellenwert hatten und zu vielen Emotionen führten. Neben Ausdauer, Ehrgeiz und Fleiß wurde insbesondere mit der letzten Darlegung deutlich, dass auch Tugenden wie Ehrlichkeit durch das Verfassen einer Schrift gefördert werden konnten.

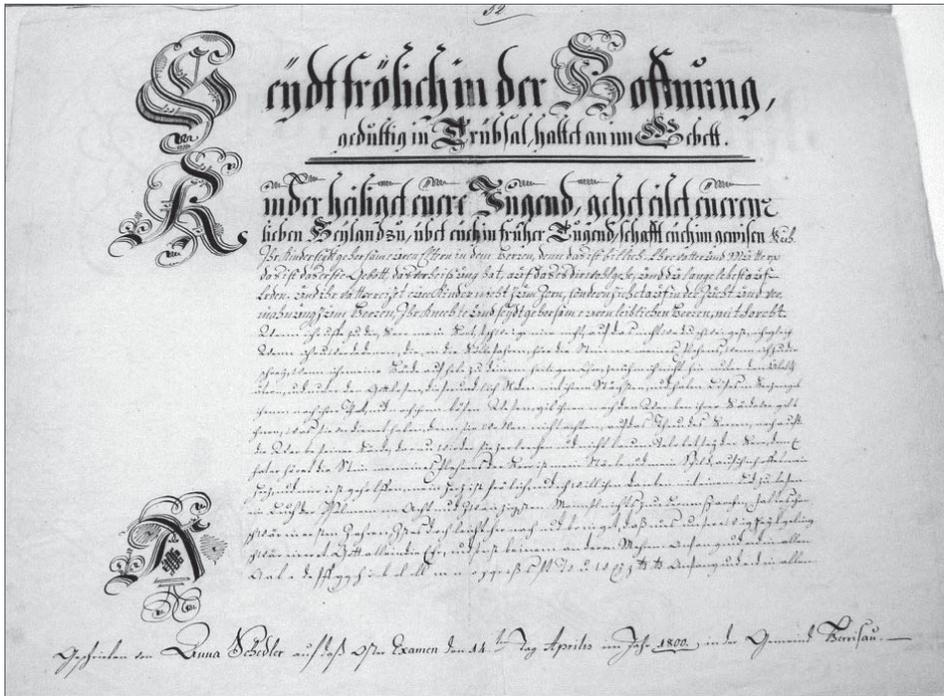


Abb. 2: Beispiel einer Osterschrift: „Geschrieben von Anna Schedler auf dass Oster Examen den 14.^{ten} Tag Aprilis im Jahr 1800 in der Gemeinde Herisau“ (Museum Herisau)

Später werden von Signer die Osterschriften wieder als Lehrer erwähnt. Auf Ostern 1809 – er war nach einer kurzen Gehilfenzeit nun selbstständiger Lehrer – habe er alle Hände voll zu tun gehabt. Die schönsten Osterschriften habe er sich durch Schullehrer Schläpfer im Ortsteil Spittel verschönern lassen, die weniger schönen musste ihm dieser Lehrer vorzeichnen und die schlechtesten zierte er selbst aus. So hatten sie über 90 Schriften (ebd., S. 186f.). Im Jahr 1810 habe er auf alle Osterschriften die Frakturzeilen selbst geschrieben. Obwohl er lange daran gearbeitet hätte, sei er „gar nicht hochmüthig“ geworden, als er „am Palmmontag mit denselben aufs Rathhaus kam, und sie neben die Arbeiten anderer Schulmänner hinlegen musste“ (ebd., S. 193). In dieser Beschreibung zeigt sich wiederum, dass bei den Osterschriften die Ästhetik wichtig war und dass das

Anfertigen für die Schulkinder und die Lehrpersonen zeitintensiv war. Auch zeigt sich deutlich, dass die Ausschmückungen – wie auch im vorhergehenden Unterkapitel erläutert – nicht von den Kindern stammten, sondern von Lehrern oder Künstlern.

Am 8. April 1811 beschreibt Signer die Leistungsmessung der Osterschriften ausführlich in seinem Tagebuch. Am frühen Morgen dieses Tages half er einem anderen Schullehrer, dessen Examensschriften fertigzustellen, anschließend habe er um 8 Uhr am Morgen seine 98 Schriften zum Rathaus gebracht. Am späteren Vormittag konnten sie die Schriften wieder abholen. Obwohl er fest darauf hoffte, die Nummer eins für eines seiner Schulkinder zu erhalten, war dieser Rang nicht dabei. Zufrieden aber stellte er fest:

Allein doch noch 5 einfache Zahlen konnte ich ansehen, nemlich der Knaben 3 und 9, und der Mädchen 2, 4 und 7 und bis auf No. 20 habe ich viele Schriften, der Knaben 13, 17, 18, 28 und der Mädchen 10, 12, 13, 17, 19, 20, so gieng es meinen Schriften ziemlich gut, dass ich darüber Zufriedenheit bezeugen konnte (Signer 1811, S. 106f.).

Signers Beschreibung zeigt diese Leistungsmessung als Gradmesser für Lehrer und Schulkinder sowie auch die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, aber auch von Lehrer und Schulkind. Darüber hinaus schreibt er von seiner Zufriedenheit, ebenso ist auch sein Wohlgefallen herauszulesen.

Diese Individualsicht – zuerst als Knabe und später als Lehrer – zeigt die Wichtigkeit des Schönschreibens an sich, als Leistungsmessung für Lehrpersonen und Schulkinder wie auch die zeitliche und emotionale Intensität. Mit den analysierten Quellen lässt sich zeigen, dass Osterschriften für die Leistungsmessung in der damaligen Schule im Halbkanton Appenzell Ausserrhoden wichtig waren. Zudem hatten die Osterschriften finanzielle und soziale Auswirkungen. Ebenso wird die enge Verknüpfung von Öffentlichkeit in Form von Eltern, Schulvertretern und der Nachbarschaft deutlich wie auch von Lehrern und Schülern. Durch die Osterschriften – welche als Übungen in Fleiß, Ausdauer und in weiteren Tugenden betrachtet werden können – wird der Bereich des Ästhetischen im Fach Schreiben der Schule sehr deutlich. Die Leistungsmessungen werden ebenfalls sehr konkret fassbar. Es lassen sich somit die bereits betonten Befunde der bisherigen Forschung bestätigen und durch die Individualsicht der Tagebucheinträge die Bedeutung der Osterschriften für Lehrpersonen und Schüler erweitern und verdeutlichen.

3 Schönschreiben inner- und außerhalb der Schule

Nicht nur die Osterschriften waren bedeutsam, wie im vorgängigen Kapitel dargestellt worden ist, in weiteren Schriftstücken lässt sich auch zeigen, dass das ästhetische Schreiben nicht immer klar von weiteren Schriftstücken abgegrenzt werden konnte, das heißt Schönschreiben kann durchaus auch als „nützlich“ betrachtet werden. Überdies zeigt sich, dass Schreiben inner- und außerhalb der Schule erlernt wurde, wobei die Institution Schule ohne die klaren Abgrenzungen gedacht werden muss, die heute mit dieser Institution in Verbindung gebracht werden. Verdeutlicht werden diese Sachverhalte am Beispiel des Schullehrers Johann Jakob Signer.

Mit fünf Jahren wurde Signer zur Schule auf den „Berg“ geschickt (Signer 1817, S. 33) und ein Jahr später, im Jahr 1796, ins Dorf. Er vermutet, dass der Wechsel vorgenommen wurde, weil er schreiben lernen sollte (ebd., S. 40). Im Jahr 1798 war er als 8-jähriger fertig mit der Alltagschule, da er zuhause Arbeiten erlernen musste, damit er

etwas verdienen konnte (ebd., S. 48). Weil er nicht gerne spann, fing er „zu lesen, zu schreiben, zu singen und zu lernen an, wobey ich gar gut merkte, dass bey diesen Beschäftigungen ich nicht sobald an die Kurbel erinnert wurde“ (ebd., S. 53). Er erwähnt, dass er sehr oft „eine Schrift“ (ebd., S. 54) schrieb, wobei wahrscheinlich Vorschriften gemeint sind und somit vorwiegend die Ästhetik wichtig war. Dies verdeutlicht er in seinem Tagebuch, wie weiter unten im Text noch ersichtlich werden wird. Zudem betont er, dass er von Orthographie noch keine Ahnung hatte (vgl. beispielsweise ebd., S. 60f.), was darauf schließen lässt, dass somit nicht „richtiges Schreiben“ im Zentrum stand, sondern ästhetische, religiöse und / oder moralische Aspekte zum Ausdruck gebracht werden sollten.

Ende 1800 – also während der Zeit der Helvetischen Republik, als Signer zehn Jahre alt war – fing er an „allerley kleine Sprüchlein aus meinem Kopfe der damals traurigen Zeit gemäß niederzuschreiben“ (ebd., S. 56). Den Eltern hätte dies sehr gefallen und sie hätten ihn ermuntert, diese zu vervollkommen. Nach und nach habe er begonnen diese Sprüchlein mit Tinte einzufassen, um sie als sogenannte „Zächete“ (wohl Lesezeichen) in die Bücher zu stecken. Er habe jeweils nicht gewusst, „welches mir wohl grössere Freude machte, neue Arten von Einfassung zu erdenken, oder wieder ein neues Sprüchlein aus dem Verstande hineinzuschreiben“ (ebd., S. 56f.). Diese Freude gab ihm Anlass, seine Gedanken zu sammeln „und sie wirklich auszudrücken“ (ebd., S. 57). Er wurde immer besser, auch weil ihm Verwandte ab und zu einige Kreuzer zur Belohnung gaben oder er sogar einige „Zächelein“ verkaufen konnte (ebd., S. 57f.). Die „Zächelein“ fertigte er mit verschieden farbiger Tinte und über mehrere Jahre (ebd., S. 86). Diese Art Schriftstück war für ihn somit wegen der Verzierungen wichtig – somit ästhetischer Natur – wie auch wegen den religiösen Inhalten, die er vertiefend zu verstehen suchte. Ein Jahr später, im Jahr 1801, verfasste er eine weitere Schriftart: er schrieb einen „selbst studirten aufrichtigen Neujahrswunsch in schönem kindlichen Tone“ (ebd., S. 59) für seine Eltern, die sich sehr darüber freuten. Er fand es einzig schade, dass er seine Schreibsachen von niemanden durchlesen und korrigieren lassen konnte (ebd., S. 60):

Von Orthographie wusste ich nichts, und habe kein Wort von derselben gehört. Mein Gebetbuch, „das himmlische Vergnügen“ genannt, war meine Lust und Freude. Dieses war das Original wornach ich das Meinige umformte. Dieses – nicht sogar unorthographische Buch – war also die nächste Entwicklung dessen Morgen- und Abendgebete ich wörtlich auswendig konnte, und alles im rechte Sinne verstand (ebd., S. 60f.).

Diese Neujahrschrift war somit ein weiteres ästhetisches Schreibstück, welches er zuhause verfasste. Er betonte, dass er die Rechtschreibung nicht korrigieren lassen konnte, so dass es auch bei diesem Schriftstück inhaltliche und ästhetische Belange von großer Wichtigkeit sein mussten und nicht das Üben der Orthographie.

Die bereits erwähnten Sprüchlein gestaltete er zu „Quartschriften“ um (ebd., S. 62). Er habe in jenem Jahr viele dieser religiösen Schriften verfasst und sein Vater habe diese dem Dekan gegeben, der Signer ebenfalls lobte und ihn mit Geld beschenkte (ebd.). Somit scheinen nebst den Osterschriften weitere Schriftstücke, die er nicht in der Schule schrieb und die in Schönschrift verfasst und mit religiösem Inhalt versehen waren, für ihn wie auch seine Umgebung von großer Wichtigkeit. Durch die Schönschriften wurde der Pfarrer auf den jungen Weber aufmerksam.

Am Herbstviehmarkt 1803 kaufte sich Johann Jakob Signer ein „eingebundenes Schreibbuch“, aus welchem er ein „Alltagsgebetsbuch“ mit dem Titel *Der rechte Himmelsweg* schrieb. Den Stoff nahm er aus einem bereits erwähnten Gebetsbuch und änderte nur den Stil ab und verbesserte den Sinn. Fertig wurde er mit dem Buch im Jahr 1804 (ebd., S. 100f.). Inwieweit das Gebetsbuch ästhetische Bereiche betonte, lässt sich nur vermuten, denn das Gebetsbuch ist nicht mehr vorhanden. Da aber in allen anderen Schriftstücken, die Schönschrift sehr bedeutsam war, dürfte dies auch im Gebetsbuch zumindest unter anderen Zielen von Bedeutung gewesen sein.

Im Jahr 1805 – er beschreibt sich als sehr fauler Weber – überraschte er seine Eltern mit einer neuen Art Schriftstück:

Ich kaufte mir wieder allerley dintefarben, mit welchen ich eine Menge der kernvollsten, schönsten und erhabensten biblischen Sprüche in Frakturschrift schrieb, und mit artigen Einfassungen erzierte. Diese Sprüche leisterte er puppte ich an Hölzer und Bretterlein, richtete sie genau nacheinander, und stellte sie um die Wände rings in der Stube (ebd., S. 104f.).

Es handelt sich somit wiederum um religiöse Schönschriften, aber diese sind nun auf kleinen hölzernen Tafeln befestigt. Nebst den bereits bekannten und mit Sicherheit für ihn auch wichtigen religiösen Inhalten wird der hohe Stellenwert der Schönschrift deutlich.

1808, als 18-jähriger, wollte der Pfarrer Frey ihn näher kennenlernen, weil auch ihn sein vor vier Jahren geschriebenes Gebetsbuch sehr beeindruckt hatte. Frey fragte ihn, ob er gerne webe und weil er so schüchtern war, antwortete sein Vater, dass er größere Lust zum Lernen und Schreiben gehabt habe und dies von klein auf. Pfarrer Frey fragte ihn dann, ob er nicht Schulmeister werden oder weiter Weber bleiben wolle. Er zögerte noch (ebd., S. 160f.). Obwohl er sich noch nicht entschieden hatte, nahm er doch wieder Rechenunterricht beim Schulmeister, denn auch sein Vater meinte, dass dies sowieso nützlich sei (ebd., S. 164). Er entschloss sich dann doch, den Schritt zu wagen und war im Jahr 1809 zuerst ein Gehilfe des Schulmeister Näfs und musste „linieren“ und Federn zuschneiden (ebd., S. 183). Rund einen Monat später führte er bereits eine Klasse selbstständig. Seine Kenntnisse betitelt er selbst als sehr gering: „Die Religion und das Lesen war mir am geläufigsten, aber im Schreiben war ich noch miserabel wie sich Hr. Pfr. Scheuss in Gegenwart aller Schüler ausdrückte“ (ebd., S. 185). Die besten Schüler hätten gemerkt, dass seine Kenntnisse zu wünschen übrigließen und hätten oft seine Vorschriften korrigiert. So wurde ihm nahegelegt, das kleine und große Alphabet gut zu lernen, zu verschönern und es durch den Pfarrer Frey korrigieren zu lassen. Dadurch wäre seine Schrift besser geworden und bereits im gleichen Jahr konnte er sich einen guten Nebenverdienst mit Schreiben einrichten (ebd., S. 185f.). Mit seinen Äußerungen lässt sich zeigen, dass er durch das ästhetische Schreiben von religiösen Inhalten zur Tätigkeit als Schullehrer ermuntert wurde. Sein Üben von Schönschriften ermöglichte ihm den Zugang zum Lehrberuf und wie sich deutlich im Tagebuch herausstellt, erfuhr er dadurch auch einen wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg, auch mit dem Nebenverdienst mit dem Schreiben. Seine Schrift wurde bemängelt, was aber – wie bereits in den Schulgesetzen und Umfragen im Kapitel 1 verdeutlicht worden ist – als eine wichtige Eigenschaft einer Lehrperson betrachtet wurde, und er somit sowohl in ästhetischer Hinsicht als auch hinsichtlich der Orthographie Fortschritte machen wollte um den Idealen einer guten Lehrperson besser zu entsprechen.

Um sich besser im Schreiben zu üben – denn er sei in seinem Innersten beschämt gewesen, aber auch durch die Aufforderung durch den Sohn des Lehrer Näfs – führte er im Jahr 1811 ein eigenes „Tagebüchlein“. Dadurch habe er viel „Fertigkeit, sowohl in der Gedankenerzeugung als auch in Styl und Sprache“ (ebd., S. 199) erhalten. Im Vor- und Nachwort dieses Tagebuches von 1811 schreibt er, dass jeder Mensch vom Schöpfer Vorzüge und Fähigkeiten erhalten habe, die er ausbilden sollte (Signer 1811, S. 4) und ergänzt im Nachwort: „Mein innigster Wunsch ist es, dass ich auch durch diese Übung [das Schreiben des Tagebuches, IB] immer gebildeter werde“ (ebd., S. 183). Er betont somit Schreiben an sich als das Ausbilden seiner Fähigkeiten, welche ihn letztlich näher zu Gott bringen sollte. Dabei zählen die Inhalte – er möchte durch das Aufschreiben weniger vergessen – sowie die Ästhetik und Orthographie der Schrift. Im selben Jahr erwähnt er die Osterschriften als Lehrperson, welche er und ein Kamerad namens Eugster unter großem Einsatz verschönerten (Signer 1817, S. 205), was ein weiterer, sehr deutlicher Hinweis zur Bedeutung der Schönschrift ist, wie in Kapitel 2 erläutert.

Im Jahr 1812 schreibt er von „Monatsblätter“, welche er jeden Monat zu einem gewählten Bibelspruch schrieb: Er beschrieb jeweils einen Bogen Papier pro Monat und fügte jeder dieser Betrachtungen ein Lied bei.

Diese zwölf religiöse Betrachtungen bildeten ein eigenes Bändchen, welches gegenwärtig in meiner kleinen Bibliothek zu finden ist. Auch mein Tagebüchgelgen setzte ich dieses Jahr wieder – jedoch viel kürzer, fort, in welchem aber mehr Religionsgeschmack zu finden ist, als in dem vorjährigen (ebd., S. 221f.).

Mit den Monatsblättern wollte er seinen frommen und religiösen Sinn pflegen und nähren (ebd., S. 221). Im Jahr 1814 schreibt er von einem „Wochenbuch“, das er führte. In diesen Schriften notierte er Predigten, welche „aus kürzern oder längern Predigtauszügen“ (ebd., S. 236) bestanden. Beide dieser Schriftarten dürften vor allem aus religiösen und moralischen Zielen geschrieben worden sein, inwiefern die Schönschrift von Bedeutung zur Erlangung dieser Ziele war, lässt sich bei diesen beiden Schriftstücken nicht eindeutig feststellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Signer Sprüchlein, Lesezeichen („Zächete“, „Zächelin“), eine aufwändige Neujahrsschrift, Quartschriften, ein Alltagsgebetsbuch, Osterschriften (als Knabe und als Lehrer), „Schriften auf Holz befestigt“, Tagebücher, Monatsblätter und Wochenbücher schrieb. Gemeinsam ist allen diesen Schriften, dass sie der Religion und den christlichen Tugenden sowie deren Verbesserung dienen sollten. Bei vielen dieser Schriftstücke wurde betont, dass in Schönschrift geschrieben wurde. Die Ästhetik wurde mit der Schrift an sich oder mit aufwändigen Verzierungen betont. Bei einigen Schriftstücken wie den Osterschriften oder Neujahrsschriften lässt sich die hohe Bedeutung des Ästhetischen deutlich ablesen, aber auch bei den Betonungen des Religiösen oder Moralischen war indirekt eine schöne Schrift von Bedeutung.

Nützlich war ihm das Schönschreiben bereits als Kind, denn er konnte etwas Geld damit verdienen und später war es ein zusätzlicher Verdienst neben dem Schullehrereinkommen. Er konnte höchstwahrscheinlich durch sein Schreiben und sicherlich auch weil er vorwiegend religiöse Inhalte schrieb, den Weg als Schulmeister gehen, weil er dadurch vom Pfarrer gefördert wurde. Ihm selbst diente das Schreiben dazu, sich zu vervollkommen, wie er dies deutlich in der Einleitung seines Tagebuchs von 1817 festhält. Auch führte er Tagebücher, damit er im (Schön)-Schreiben besser wurde.

Zudem gilt es zu beachten, dass der Wissenserwerb zwischen öffentlichen und gesellschaftlich autonom organisiertem Unterricht fließend war (Büttner 2015, S. 114). Dies konnte beispielsweise anhand des Schreiben lernen von Johann Jakob Signer sehr deutlich gezeigt werden, denn er lernte vorerst (Schön-)Schreiben in der Schule, dann eigenständig zuhause und später ließ er sich Vor- und Osterschriften wie auch Übungsschriften durch Drittpersonen korrigieren und verbesserte sich aber auch durch das Schreiben verschiedener Schriftstücke selbst. Ebenso deuten die Analysen darauf hin, dass das Klischee einer an Bildung desinteressierten Bevölkerung in keiner Weise stimmt: beispielsweise wurden Osterschriften als äußerst wichtig von der Bevölkerung betrachtet oder Johann Jakob Signer wurde trotz der bescheidenen Verhältnisse seiner Eltern in schulischen Belangen sehr gefördert.

Es zeigt sich eine Überschneidung von informellem und formellem Lernen, dargestellt hier am Schönschreiben. Viele Schreiber und Schreiberinnen von Hausbüchern, Chroniken Tagebüchern oder Briefen scheinen vor 1830 selber oder unter Anleitung von einem Elternteil schreiben gelernt zu haben (Messerli 2002, S. 503). In diesem Sinne dürfte Johann Jakob Signers Schreiben lernen ein sehr typisches Beispiel für jene Zeit sein.

4 Fazit

Schönschreiben kann als sakraler Akt, als Ausdruck von Ritualen und Festlichkeiten, als Widerstand gegen das Vergessen, als religiöser Ausdruck und auch als Selbstdisziplinierung von Geist und Körper betrachtet werden. Die Kalligraphie war ein wichtiger Begleiter in der rituellen Gestaltung des Lebens (Hugger 2010, S. 94). Nicht nur die Osterschriften bestätigen diese Befunde, sondern genauso Johann Jakob Signers aufwändig erstellte Neujahrskarten oder Lesezeichen. Schönschreiben konnte dadurch als Leistungsmessung anerkannt werden, weil sich religiös-moralische Erwartungen der Öffentlichkeit in diesen spiegelten: Fleiss, Ausdauer und weitere christlichen Tugenden des Schreibenden oder der Schreibenden wurden darin erkannt. Es kann als Streben nach dem Schönen und Wahren – und damit war Gott gemeint – betrachtet werden. Konkret lässt sich zur ersten Fragestellung, welche Abgrenzungen sich zum allgemeinen Schreiben mit dem Schönschreiben machen lassen, feststellen, dass einige Schriftstücke eindeutig die ästhetischen Bereiche betonen, andere hingegen, verschiedene Aspekte zum Schreiben beinhalten und eine Zuordnung nicht abschließend möglich ist, da das Ästhetische sich auch im Nützlichen indirekt spiegeln kann. Aber deutlich lässt sich feststellen, dass das Schönschreiben zum Schulunterricht gehörte, was sich auch in den Schulgesetzen und Umfragen zeigte oder in den dargestellten Osterschriften. Letztere genossen weit über die Schule hinaus eine hohe Bedeutung in der Öffentlichkeit.

Trotzdem wurde neben der Kalligraphie sehr oft auch die Orthographie betont. Wie in der Einleitung erwähnt, war das Schönschreiben immer auch umstritten und Reformen forcierten die Orthographie und wünschten die Schönschriften zu verdrängen. Diesen Wandel im Beurteilungsmaßstab von der Kalligraphie zur Orthographie, das heißt von der Beurteilung des Strichs und des Schwungs zum „korrekten“ Schriftbild, beinhalte im 19. Jahrhundert auf das Individuum bezogene Bedeutung, welche sich situativ zum Ausdruck der Seele und der Stimmung und situationsübergreifend zum Ausdruck des Charakters ableiten lasse (Linke 2008, S. 85). Es wurde eine direkte Korrelation von richtiger Haltung beim Schreiben und korrekter Lebenshaltung gesehen (Hugger 2010, S. 7),

was die hohe Bedeutung der Osterschriften erklären kann und ebenso, dass es lange dauerte bis diese als Leistungsmessung abgeschafft wurden. Dieser Wandel in der Beurteilung dürfte das lange 19. Jahrhundert in Anspruch genommen haben. Zudem zeigt es, dass die Leistungsmessung mit den Osterschriften geraume Zeit auf ästhetischen Fokus basierte und somit die Nützlichkeit im Ästhetischen und Sakralen lag und nicht in der direkten wirtschaftlichen Nützlichkeit gesehen werden kann. Aber sowohl schönes (Osterschriften) wie auch korrektes Schreiben (Orthographie) wird in enger Verbindung mit einem guten Charakter gesehen. Dieser Aspekt beinhaltet somit über die direkte und indirekte Nützlichkeit, die christlich-religiöse und politische Dimension hinaus vorwiegend eine moralische Komponente.

Schreiben lernte Johann Jakob Signer innerhalb und ausserhalb der Schule. Sein Beispiel dürfte somit sehr passend für die Zeit um 1800 gewesen sein, da sich die Institution Schule erst konstituierte. Dass er durch das Schreiben zu seiner Tätigkeit als Lehrer kam, kann in einem gewissen Sinne sogar als „normal“ bezeichnet werden, denn Lehrer wurden aus sehr vielen verschiedenen Tätigkeiten rekrutiert, aber es muss bedacht werden, dass der grösste Anteil in den Lehrerberuf hineingeboren wurde, das heisst den Beruf ererbte (Brühwiler 2014, S. 225f.). Wie in den verschiedenen Kapiteln dargelegt, dürfte bei ihm das ästhetische Schreiben mit religiösen Inhalten, welches er vorwiegend zuhause übte, mit ein Grund gewesen sein, dass er die Tätigkeit als Lehrer ergreifen konnte. Dieser Befund leitet zur zweiten Fragestellung über, welche Ziele mit dem Schönschreiben verfolgt wurden? Mit den konsultierten Quellen wurde deutlich, dass mit diesen Schriften vorwiegend christlich-religiöse Aspekte wichtig waren. Öffentlichen Anliegen und nützlichen Zielsetzungen wurde auch nachgegangen, aber diese können eher indirekt beobachtet werden, indem beispielsweise Johann Jakob Signer durch seine Schrift zusätzliches Geld verdiente. Aber das Hauptziel war vor allem durch das Schönschreiben innerhalb und ausserhalb der Schule den Menschen näher zu Gott und damit zu den christlichen Tugenden zu bringen, was letztlich auch wieder der Gesellschaft sowie auch dem Einzelnen in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht nützte. Dabei sollte vor allem Gott durch die Schulkinder mit dem möglichst Schönen und Wahren geehrt werden und durch dieses Ziel wurden die Kinder auch zu Fleiss und Ausdauer angespornt.

Ungedruckte Quellen

- Alder, Anton: Aufsatzheft 1832. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden Mf. 01-04-02
 Alder, Elisabeth: Aufsatzheft 1829. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden Mf.01-04-01
 Koller, Elisabeth: Osterschrift 1711. Museum Herisau
 Künzler, Johannes: Beantwortung der Fragen welche von dem Verehrungswürdigsten Präsidenten der Kommission für Schulen und Liturgie in betreff der hiesigen Schulen an mich ergangen sind; Schulumfrage 1804. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden CA.G-05-01
 N.N.: Personalien von Alt Schullehrer Signer in Herisau [vermutlich Grabrede, 1859]. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden Pa 102-7
 Osterschriften. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden Ms. 152/1
 Schulumfrage 1807. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden CA.G-05-02
 Signer, Johann Jakob: Tagebuch auf das Jahr 1811. Erstes Heftchen. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden, Pa.102
 Signer, Johann Jakob: Tagebuch 1817. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden, Pa.102
 Signer, Johann, Jakob: Tagebuch 1856. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden, Pa.102
 Zürcher, Barbara: Osterschrift 1791. Museum Herisau

Gedruckte Quellen

- Eugster, August: Die Gemeinde Herisau im Kanton Appenzell A. Rh. Herisau: Schläpfer'sche Buchdruckerei 1870
- N.N.: Ueber das Schulwesen in Appenzell A. Rh. In: Appenzellisches Monatsblatt 3(1827), S. 149-157
- Schulordnung 1805. Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden Q03-05/017
- Stapfer-Enquête: Die Edition der helvetischen Schulumfrage von 1799. Heinrich Richard Schmidt/Alfred Messerli/Fritz Osterwalder/Daniel Tröhler (Hrsg.). Bern 2015. www.stapferenquete.ch
- Zellweger, Johann Konrad: Der Kanton Appenzell: Land, Volk und dessen Geschichte bis auf die Gegenwart, dargestellt für das Volk. Trogen: Buchdr. Schläpfer 1867

Literatur

- Blum, Iris: Privataarchiv Johann Jakob Signer (1790-1859). Herisau: Staatsarchiv Appenzell Ausserrhoden 2007
- Brühwiler, Ingrid: Finanzierung des Bildungswesens in der Helvetischen Republik. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014
- Büttner, Peter O.: Schreiben lehren um 1800. Hannover: Wehrhahn 2015
- De Vincenti, Andrea: Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos 2015
- Fuchs, Thomas: Examens- oder Osterschriften aus Teufen. Ein österlicher Bilderbogen aus der Ortskundlichen Sammlung Teufen und aus dem Museum Herisau. In: Tüüfner Poscht (2009), Heft 3, S. 20-21
- Fuchs Thomas: Oster- oder Examensschriften – vergangenes Osterbrauchtum. Ästhetische Augenfreuden, aber zweifelhafter schulischer Leistungsausweis. In: Paul Hugger (Hrsg.): Schön schreiben! Blüte und Zerfall einer Kultur. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 2010, S. 66-71
- Gantner, Theo: Kalligraphie – von der Schreibkunst zur Schulschrift. In: Kunstgewerbemuseum der Stadt Zürich. Museum für Gestaltung. Schreibkunst. Schulkunst und Volkskunst in der deutschsprachigen Schweiz 1548 bis 1980. Basel: Graphische Betriebe Coop Schweiz 1981, S. 60-110
- Horlacher, Rebekka: Pestalozzi und die Lehrer um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 135-148
- Hugger, Paul (Hrsg.): Schön schreiben! Blüte und Zerfall einer Kultur. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 2010
- Linke, Angelika: Mit schöner Stimme – von schöner Hand: zur Sozialesemiotik von Sprechstimme und Handschrift im 18. und 19. Jahrhundert. In: Waltraud Wiethölter/Hans G. Pott/Alfred Messerli (Hrsg.): Stimme und Schrift: zur Geschichte und Systematik sekundärer Oralität. München: Fink 2008, S. 75-90
- Messerli, Alfred: Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer 2002
- Witschi, Peter: Vor 200 Jahren: Helvetik im Appenzellerland: Umsturz und Neubeginn. In: Appenzeller Kalender 277(1998), S. 77-80

Marco Wagner

Schulbesuch in der Kurpfalz während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

Beschäftigt man sich mit der Schweizer Schulgeschichte im zeitlichen Umfeld der Stapfer-Enquête am Ausgang des 18. Jahrhunderts, so scheint ein Blick in andere Schulregionen jener Zeit durchaus interessant und kann gerade auch für die Frage nach regionalen schulhistorischen Spezifika relevant sein. Nahe liegt demnach der Blick in die nächsten deutschsprachigen Territorien, so beispielsweise in die Kurpfalz.

Die Kurpfalz bestand im 18. Jahrhundert beidseits des Rheins aus einem zerstückelten, mit zahlreichen geistlichen und weltlichen Hoheitsgebieten durchsetzten Territorium, das sich nach zeitgenössischen Schätzungen auf einem Terrain von 4150 Quadratkilometern erstreckte (vgl. Traiteur 1789, S. 35) und somit im Vergleich zu anderen Staatsgebieten ähnlichen Ranges innerhalb des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation als Schlusslicht galt – so umfasste beispielsweise das Herrschaftsgebiet des Herzogtums Württemberg weit über 8000 Quadratkilometer (vgl. Matz 1997, S. 175). Zentrum des Landes, in dem sich um 1791 eine Bevölkerung von 328 296 Menschen auf 612 Dorfgemeinden und Städte verteilte (Sämtliche Oberämter des Kurfürstenstaates 1779-1781, f. 14), bildeten die im verkehrsgünstigen und wirtschaftskräftigen Rhein-Neckar-Dreieck gelegenen kurpfälzischen Hauptstädte Heidelberg und Mannheim. So war seit 1720 Mannheim Residenz des kurfürstlichen Landesherrn, das zwar mit dem erbbedingten Wegzug des Kurfürsten Karl Theodors 1777 nach München an politischer Herrschaftsbedeutung eingebüßt hatte, aber auch weiterhin als Hauptstadt und Verwaltungsspitze oberhalb der insgesamt 18 Oberämter fungierte. Diese stellten die mittlere Verwaltungsebene innerhalb der Landesherrschaft dar.

Geprägt war die frühneuzeitliche Kurpfalz von einer konfessionellen Vielfalt (Katholiken, Reformierte, Lutheraner) innerhalb der Bevölkerung, die sich nominell aus einer protestantischen Mehrheit zusammensetzte. Obwohl sich die katholischen Bevölkerungsanteile im Land, das seit 1685 unter der Herrschaft katholischer Kurfürsten stand, vergrößerten, blieben die Reformierten in einigen Gebieten der Pfalz demographisch dominant. Immer wieder kam es im Bereich des Schulwesens zu interkonfessionellen Konflikten und Spannungen, die insbesondere bei der Nutzung von gemeindlich erbauten Schulhäusern und dem Bezug von Lehrerbesoldungen eskalieren konnten. Vielerorts bestand seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert, als zusehends auch katholische Schulen entstanden, eine multikonfessionelle Gemengelage in der dörflichen und städtischen Schullandschaft. So unterhielten Katholiken, Reformierte und Lutheraner ihre Schulen parallel zueinander – jedoch allesamt, auch jene der Protestanten, nicht gänzlich unabhängig von der politischen Einflussnahme des Kurfürsten. Nach einer Zählung für das

Jahr 1790 standen insgesamt 1056 Lehrer in Diensten: Reformiert (461), Katholisch (434), Lutherisch (161). Zur selben Zeit verfügte das Land über 852 Schulhäuser – freilich konnte nicht jeder Schuldienst in einem eigenen Schulhaus abgehalten werden. Doch ist Schulversorgung des Landes mit Lehrern und Schulhäusern für die etwa 52 000 Schüler in der relativ dicht besiedelten Kurpfalz als insgesamt gut einzuschätzen.

Geprägt war das schulpolitische Geschehen in der Kurpfalz jener Zeit von schulreformersischen Tendenzen. Auch hier hatten volksaufklärerische Gedanken mit dem Ziel der Verbesserung des Elementarschulwesens Einzug gehalten. Rege wurde in den zeitgenössischen oberrheinisch-kurpfälzischen Aufklärungszeitschriften, dem *Mannheimer Intelligenzblatt*, den *Rheinischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit* oder dem *Rheinischen Zuschauer* über Konzepte des Bildungs- und Schulwesens diskutiert. Bildungs- und schulrelevante Diskussionen führte man auch im Kreise der Kurfürstlichen Deutschen Gesellschaft in Mannheim und sogar am Hofe des Kurfürsten Karl Theodor war man der Überzeugung, dass von der „guten oder schlechten Erziehung der Menschen die Wohlfahrt oder der Untergang des Staates abhängt“ (Das Schulwesen in der Kurpfalz, f. 24). Der Wille zur Verbesserung des Schulwesens schien in der aufgeklärten Kurpfalz vorhanden zu sein, denn es gab noch einige Missstände in den Schulnormen und Schulwirklichkeit – so insbesondere der Schulbesuch.

1 Klagen über den Schulbesuch – Unmut über konfessionelle Grenzen hinweg

Symptomatisch für die vorherrschenden Schulverhältnisse und von überkonfessioneller Problematik war der defizitäre und unregelmäßige Schulbesuch während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Allpräsent und notorisch waren die Klagen der Lehrer, Pfarrer und Inspektoren über die diskontinuierliche und nachlässige Frequentierung der kurpfälzischen Schulen. „Aus purer Kargheit“ würden die Eltern das Holz- und Schulgeld sparen wollen und damit ihren Kindern „der Seel und Leib einen ohnwidbringlichen Schaden anrichten. Die ohnehin zum Bösen geneigte Jugend [sei] so wohl in dem Christentum, als sonstiger guter Auferziehung verabsäumet, und vernachlässiget“ (Verordnungen der kurpfälzischen Regierung, f. 8f.). Rücksichtslos würden es die Eltern hinnehmen, dass „die Kinder den gantzen Tag auf der Straß herum laufen, und Muthwillen oder gar Boßheiten ausüben“ (Das Schulwesen in der Kurpfalz, f. 17). Vehement klagten die Lehrer, die freilich Einbußen bei ihren Einnahmen aus den Schulgeldern befürchteten, wodurch aufgrund einer nachlässigen Schulfrequentierung „Mangel und kümmerlich Subsistenz, als auch zwischen ihnen und den Gemeinden allerhand Verdruß, und Uneinigkeit“ (Verordnungen der kurpfälzischen Regierung, f. 14) zu entstehen drohte. Im Jahr 1782 wies ein Mannheimer Schulmeister den Kurfürsten schriftlich darauf hin, dass die Lehrer „auf den fleißigsten Besuch derer Schüler und Schülerrinnen“ warteten, aber „nicht vermögend [seien] jedem Hausvater oder Hausmutter bezubringen, wie nöthig es ist, ihren Kindern in der Zeit die obbeschriebene Lehren oder Wissenschaften, die man in denen öffentlichen Schulen ganz gern und willig nach Pflichten mittheilen will, beybringen zu lassen“ (Deutsches Schulwesen, o. Bl.). Auch der Reformierte Kirchenrat, das oberste reformierte Kirchen- und Schulaufsichtsgremium, befasste sich in verschiedenen Sitzungen mehrfach mit dem Problem, „in Ansehung derer Kinder, oder vielmehr der Eltern gemeinniglich es fast noch überall bleibe, daß letztere ihre Kinder nicht fleißig genug in die Schulen schicketen“ (Die Anhaltung der reformierten Kinder, f. 2). Klagen

über mangelhaften Schulbesuch kannten keine konfessionellen Grenzen. Katholiken und Protestanten in allen Ecken des Landes lamentierten das offenbar elterliche Desinteresse am Schulbesuch ihrer Kinder.

2 Maßnahmen zur Förderung des Schulbesuchs – Ansprüche und Normen

Der wiederkehrende und sich über die gesamte zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts erstreckende, schriftlich artikulierte Unmut über die Schulbesuchsverhältnisse schien von der kurfürstlichen Obrigkeit nicht ungehört geblieben zu sein. Regelungs- und Kontrollmaßnahmen zum Schulbesuch ergingen auch in der Kurpfalz. Erstmals erließ der Kurfürst im Dezember 1751 eine zunächst nur für die katholischen Schulen geltende Verordnung, die für weitere ergehende normative Schulbesuchsregelungen eine Basis darstellte:

Als ergeth hiemit der gemessene Befehl, allen Catholischen Elteren, welche Schuhl=mässige Kindere haben, so wenigst noch nicht zur heiligen Communion gegangen, ernstlich aufzugeben, das Schuhl=Geld und Winter=Holtz, sie mögen die Kinder in die Schuhl schicken, oder nicht, wann selbige Kranckheit halber nicht ohnfähig, ohnfehlbar zu bezahlen [...] wann sie ihre Kinder dessen ohnerachtet zu Winters=Zeiten ohne erhebliche Ursach aus der Schuhl lassen sollten, noch besonders mit einer Straff von 1. 2. bis 3. fl zu belegen [...] daß die arme Kinder so der Schulmeyster ohnentgeltlich zu lernen hat davon zu befreyen seyen (Verordnungen der kurpfälzischen Regierung, f. 8).

Im Rahmen dieser Anordnung an alle in der Pfalz lebenden katholischen Eltern zeichneten sich verschiedene Aspekte des Schulbesuchsverordnungskomplexes ab. Eine Altersgrenze, unter der die Kinder in die Schule zu schicken waren, findet sich in dem Hinweis zum Besuch der katholischen Kommunion. Offen lässt die Schulbesuchsverordnung das reguläre Eintrittsalter der Kinder in die Schule, doch lässt sich im Hinblick auf die Altersverteilung in den Schülerverzeichnissen aus den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts mutmaßen, dass die Obrigkeit Kinder ab 5 bzw. 6 Jahren im Fokus hatte. Präzisiert und erweitert wurde die Angabe des Schulbesuchsalters in einer nachgehenden Verordnung im Jahr 1776, wonach Kinder „biß in das 15te Jahr“ zur Schule gehen sollten (Die Erziehung und Unterweisung der Jugend, f. 2).

Inwieweit die Schulbesuchsanordnung nur den Winterschulbetrieb betraf, ging aus diesem Befehl von 1751 noch nicht hervor, wurde aber im Mai 1752 durch eine Anordnung ergänzt, nach der die Schule auch während des Sommers zu besuchen war. In der Schulwirklichkeit herrschte ein nahezu ausschließlicher Winterschulbetrieb vor, da in den späten Herbstmonaten, Wintermonaten sowie frühen Frühjahrsmonaten die Kinder dem bäuerlichen Haushalt am ehesten entbehrt werden konnten. Abgehalten wurde die Winterschule in der Kurpfalz in der Regel von Martini (11. November) bis Georgi (23. April) – mancherorts, so im linksrheinischen Daxweiler war ein Schulbeginn schon für Mitte Oktober angesetzt (vgl. Allgemeine Verordnungen, o. Bl.). Dies stellte eine zeitliche Umrahmung des Winterschuljahres dar, das allgemein in weiten Teilen Süddeutschlands während des 18. Jahrhunderts derart vorzufinden war. Doch war auch in jener halbjährlich dauernden Schulbetriebszeit aufgrund der zahlreichen kirchlichen Feiertage mit einem nicht unerheblichen Unterrichtsausfall zu rechnen. Auch die teilweise beschwerlichen Wege- und Witterungsverhältnisse waren für den Winterschulbetrieb oft hinderlich, sodass auch während dieser Zeit ein kontinuierlicher Schulbetrieb nicht

immer gewährleistet war. Gemäß den Anordnungen sollte zumindest ein kurzzeitiger täglicher Schulunterricht während der Sommerzeit abgehalten werden. Bereits im Jahr 1736 empfahl eine kurfürstliche Ordnung für katholische Schuldiener, dafür Sorge zu tragen, dass die Eltern „des Tags wenigstens zwey Stund ihre Kinder hindurch zur Schul und Lehre gehen lassen“ (Ohnvorgreifliches Project Instructionis 1736, S. 4). Überhaupt wurde versucht, die Sommerschule im Einklang mit den landwirtschaftlichen Arbeitszeiten der Kinder zu regeln – harsch forderte der Reformierte Kirchenrat seine Glaubensgenossen auf, ihre Kinder gar trotz der „vorfallenden Feldarbeit“ zur Schule zu schicken (Verordnungen der kurpfälzischen Regierung, f. 17). Das lutherische Konsistorium ordnete bezüglich der Sommerschule an, bei der Fixierung der Unterrichtszeiten „in denen kleinen Landstädten und denen Dörfern“ den Einsatz der Kinder auf dem Feld zu berücksichtigen. Unterricht sollte nur in den Zeitfenstern von 10 bis 12 Uhr oder von 12 bis 13 Uhr stattfinden – dies seien Zeiten „wo ohnehin alles zu hause ist“ (Schulvisitationen, f. 14). Ganz am agrarischen Anbau- und Erntezyklus orientierte sich auch die Einrichtung von Ferienzeiten, die 14 Tage für die Ernte, 8 Tage für das Mähen und Heumachen sowie weitere 14 Tage für die Weinlese vorsah (vgl. Die Erziehung und Unterweisung der Jugend, f. 15). Ein geregelter Schulbetrieb sollte demgemäß – zumindest war dies normativ intendiert – in den Sommermonaten sowie frühen Herbstmonaten stattfinden. Dennoch bezweckten diese an die landwirtschaftlichen Umstände angepassten Schul- und Unterrichtszeiten wohl nicht unbedingt eine stärkere Schulfrequentierung. In Oppenheim habe man noch 1781 sehr missfällig „erfahren müssen, daß ungeachtet deren vielfältig erlassenen churfürstlichen Verordnungen die Kindere wenig zur Schul kommen, und die Eltern hauptsächlich zur Sommerszeit statt solche in die Schul zu schicken, zu ihrer Arbeit gebrauchen“ (Schulvisitationen, f. 15). Problematisch verhielt sich ebenfalls, dass häufig die Lehrer nicht bereit waren, während des Sommers den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten, da sie wegen der stark verminderten Schülerzahl im Vergleich zur Winterzeit nur mit verringerten Schulgeldeinnahmen rechnen konnten. Dies geschah nicht selten zum Argwohn der jeweiligen Dorfgemeinden. Im Mai 1793 klagte der Dexheimer Schultheiß beim Oberamt Oppenheim, dass weder der katholische noch reformierte Schulmeister bereit seien, die Sommerschule abzuhalten und bat nun darum, die nachlässigen Lehrkräfte maßregelnd dazu anzuhalten (vgl. Schulvisitationen, Bericht vom 21. Mai 1793, o. Bl.). Tatsächlich waren auch Lehrer schon 1763 zu einer durchgängigen Schulabhaltung verpflichtet worden. Handelten sie dieser Vorgabe zuwider, hatten sie eine Dienstentlassung zu befürchten (vgl. Verordnungen wegen Haltung der Schule, f. 3).

Obwohl die bestimmten protestantischen Kirchenbehörden, so das lutherische Konsistorium für die kurpfälzischen Lutheraner und der Reformierte Kirchenrat für die Reformierten, in der Kurpfalz Schulbesuchsmaßgaben- und Verordnungen aufstellten, galten die von der katholisch-kurfürstlichen Obrigkeit zur Regelung des Schulbesuchs erlassenen Anordnungen ebenso für die protestantischen Untertanen. Explizit wurde den Oberämtern als weltliche Verwaltungsbehörden zwischen der kurfürstlichen Regierung und den einzelnen Gemeinden, angeordnet, bei den Schulbesuchsverordnungen die lutherischen und reformierten Gemeinden dazu anzuhalten, ihre schulfähigen Kinder gemäß den kurfürstlichen Verordnungen in die Schulen zu schicken (vgl. Das Schulwesen in der Kurpfalz, f. 16f.). Die Protestanten, die seit jeher Eingriffe der katholischen Herrschaft befürchteten und sich gegen jegliche kurfürstliche Vorgaben stets zur Wehr zu

setzen vermochten, sahen sich von den hierzu getroffenen schulpolitischen Maßnahmen des Kurfürsten nicht beeinträchtigt. Vielmehr regte der Reformierte Kirchenrat, der darüber klagte, dass zahlreichen Eltern den „heylsamen Regierungsverordnungen“ zuwider liefen, bei der kurfürstlichen Regierung an, „zur Fortpflanzung guter und erfahrener Unterthanen“ schärfere Zwangsmittel einzuführen (Die Anhaltung der reformierten Kinder, f. 3). Auch die Lutheraner standen den kurfürstlichen Schulbesuchsverordnungen positiv gegenüber, wünschten sich jedoch von der Regierung eine weitergehende Verordnung, die den jeweiligen Konfessionsangehörigen den Besuch der ihrer Konfession entsprechenden konfessionellen Elementarschule vorschreiben sollte – denn seitdem die Lutheraner wieder eigene öffentliche Schulen unterhalten durften; dies konnten sie seit den 1690er-Jahren wieder, während ihnen zuvor unter den reformierten Landesherren die Errichtung eigener lutherischer Schulen untersagt war – befürchteten sie, dass ihre Konfessionsangehörige „zu ihrem [den Lutheranern] offenen Nachtheil“ ihre Kinder präferiert in die im Gegensatz zu den lutherischen Schulen an den meisten kurpfälzischen Orten vorhandenen reformierten Schulen schickten (vgl. Das Schulwesen in der Kurpfalz, f. 32; Besuch der reformierten, f. 1-10). Doch fand das mehrfach artikulierte Anliegen der Lutheraner beim Kurfürsten wenig Anklang. Auf der anderen Seite jedoch versuchte die katholische Obrigkeit darauf zu achten, dass die katholischen Untertanen im Land ihre Kinder in katholische Schulen schickten. Im Zuge einer Erhebung des katholischen Schulwesens im Jahr 1771 erging dabei auch die Frage „Ob und wohin die Catholische Jugend entweder in protestantische oder ausländische schulen gehen“ (Der Zustand und Ertrag, f. 86). Eine gewisse Konkurrenzsituation wegen des Schulbesuches schien mancherorts durchaus bestanden zu haben, doch führte das nur in seltenen Fällen zu offenen Konflikten.

Trotz der bestehenden, mehrmalig wiederholten und teilweise verstärkten Schulbesuchsverordnungen stand der Schulbesuch in den Augen vieler tätiger Lehrer weiterhin im Argen. Noch im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts häuften sich vielerorts dezidierte Beschwerden über die nachlässige und geringfügige Schulfrequenzierung. Eltern würden ihre Kinder oft „in gar keine Schule schicken, und sie ganz verwildern lassen, die am Ende Menschen ohne Sitten= und Religionsbegriffe sind, und zu allem, was böse ist, fähig werden“ und hinzu würde kommen, „daß ein Theil der künftigen Bürger und Bürgerinnen gar nicht unterrichtet werden“ (Deutsches Schulwesen, o. Bl.), so schrieb ein über den Schulbesuch verzweifelter Mannheimer Schulmeister im Jahr 1795 an den Kurfürsten Karl Theodor. Ein reformierter Schulmeister in Heidelberg versuchte im September 1800 die Problematik des geringen Schulbesuches mit Blick auf die verschiedenen Befindlichkeiten der sozialen und beruflichen Gruppen in der Stadt zurückzuführen. So schrieb er über die Beamten, dass es für sie geradezu „entehrend seye“ (Besuch der reformierten, f. 87), ihre Kinder in öffentliche Schulanstalten zu schicken. Die Bürger und Handwerker dagegen hätten besonders unter finanzieller Not zu leiden und seien in der kläglichen Lage, „den nöthigen Unterricht für ihre Kinder nicht bezahlen zu vermögen“ (ebd., f. 88). Ganz anders gestaltete es sich bei den Reichen, die sich ebenso wenig eifrig anschickten, ihre Kinder in die Schule zu schicken, zu denen es laut des Schulmeisters Urteil hieß: „Was auch ein vernünftiger Lehrer an ihren Kindern thut, ist ihnen weder recht noch gut genug, wenn er dabey nicht vor ihnen kriecht und um ihren Beyfall schmeichelt und bittelt; und weil solche Eltern oft nichts mehr als ihren Reichtum besitzen, so ist der unbedeutendste Vorfall bey ihnen hinreichend, den öffentlichen

Schulen durch beständig abwechselnden Unterricht, den größten Schaden zuzufügen“ (ebd.). Auf die Bedeutung des Schulbesuchs von Kindern wohlhabender Eltern wies wenige Jahre zuvor in seiner *Anleitung zu fruchtbarer Lehrart in den niedern Schulen* (1778) der reformierte Heidelberger Lehrerausbilder Gottfried Christian Brünings (1727-1793) hin, indem er betonte, dass reiche Eltern ihre Kinder auch einer schulischen Gemeinschaft mit den Kindern der „Armen und Niedrigen“ zuführen sollten, um damit den „ändern ein aufmunterndes Beyspiel [zu] geben“ (Anleitung 1778, S. 4).

Zweifellos bedurfte es zur Durch- bzw. Umsetzung der Schulbesuchsnormen eines Kontrollapparats mit gegebenen Disziplinierungs- und Strafmaßnahmen. Als probates Mittel erwies sich die Androhung von Strafgeldern in einer Höhe von bis zu drei Gulden, was etwa dem damaligen Wocheneinkommen eines Handwerkers in der Kurpfalz entsprechen konnte (vgl. Pfaff 1970, S. 66ff.). Hinzu kam, dass laut Schulbesuchsverordnung von 1751 eben auch Eltern das Holz- und Schulgeld entrichten mussten, wenn sie ihre Kinder nicht zur Schule schickten – lediglich im Krankheitsfall wurde eine Freistellung von den Strafzahlungen eingeräumt. Die Höhe der Strafzahlungen konnte unterschiedlich ausfallen, so beispielsweise nur vier Kreuzer betragen, wie es um 1789 in Elshelm der Fall war (vgl. LA Speyer A 24, Nr. 1601, o. Bl.). Zur Ahndung mit Strafgeldern wurde nach einem hierarchischen Verfahren vorgegangen. Bei Ausbleiben der Kinder in der Schule, das sodann vom Schulmeister festgestellt und an den Pfarrer weitergegeben wurde, musste der aus dem Schultheiß und örtlichen Rat bestehende Ortsvorstand Meldung der Eltern beim zuständigen Oberamt einreichen, das die Strafzahlung offiziell verhing (vgl. Schulvisitationen, o. Bl.). Dass Strafzahlungen für saumselige Eltern regelmäßig verhängt wurden, geht aus zahlreichen Hinweisen in Ratsprotokollen und Eingaben von Schulmeistern und Pfarrern an übergeordnete Behörden hervor. Verwendet wurden die Straf gelder normalerweise gemäß einer kurfürstlichen Verordnung von 1764 für die Anschaffung von Büchern und Schreibmaterialien für arme Kinder, aber auch zur Bestreitung der im Zuge der Schulexamina ausgeschriebenen Leistungsprämien (vgl. Materialien 1793, S. 261). Überhaupt konnten die eingenommenen Geldmittel auch zur Erweiterung der Schulbibliotheken genutzt werden (vgl. Allgemeine Verordnungen, o. Bl.). Inwieweit die Strafandrohungen ihre Wirkung entfalteten, darüber machen die Quellen ganz unterschiedliche Aussagen. In Zaisenhausen im Oberamt Bretten lobte im Januar 1778 der hiesige Pfarrer den Schulbesuch, der sich dadurch gebessert habe, dass die saumseligen Kinder „aus ihren Häußern abgeholt, und wegen dem späth kommen abgestraft worden seind“ (Der Zustand des Schulwesens 1777-1779, f. 27). Anderer Meinung war der lutherische Inspektor von Bretten, der über den Schulbesuch in Eppingen lamentierte: „Gute und harte Verordnungen hätten bishero nichts gefruchtet“ (ebd., f. 2). Und weitergehend warnte er vor noch schärferen Maßnahmen: „Werde Gewalt gebraucht, so werde es noch schlimmer“ (ebd.).

Neben Disziplinierungsmaßnahmen waren Mittel zur Feststellung und Kontrolle des Schulbesuchs vorgesehen. Mithilfe von Schulvisitationen konnte ein Zugriff bis auf die Gemeindeebene ermöglicht werden. Visitationen zur allgemeinen Erhebung der Schulverhältnisse wurden von allen obersten Schulaufsichtsbehörden der verschiedenen Konfessionen vorgeschrieben, unterlagen jedoch nicht durchgängig einer regelmäßigen Durchführung. So mussten nach einem vierteljährlichen Rhythmus bei den Protestanten der Inspektor – dieser war bei den Reformierten und zudem eigens bei den Lutheranern eingerichtet – und bei den Katholiken der Landdechant die Schulen ihres Sprengels

visitieren, eventuelle Mängel aufzeigen und deren Behebung veranlassen. Zudem waren die zuständigen Ortspfarrer und Kirchenältesten für die Sicherstellung des lokalen Schulbetriebs verantwortlich und hatten ebenfalls ein wachsames Auge auf die Schule zu werfen. Den gemeindlichen Verantwortungsträgern wurde von der kurfürstlichen Obrigkeit geradezu eingeschärft, – so geht aus einem Generalschreiben an die Oberämter von 1777 hervor, „das nötige ohnverweilt zu verfügen, den schuhmeister anzuweisen pflichtschuldigt sich zu achten auch fleisig in denen schuhlen nachzusehen wie diese verordnung befolget werde“ (LA Speyer A 24 1492, f. 15). Neben der Erhebung der materiellen Umstände der Schulen standen auch Fragen des Schulbesuchs im Fokus der Visitationen (vgl. Der Zustand und Ertrag, f. 32ff.; Generale an die Oberämter, f. 1; Die von den Landdekanen, f. 2; Materialien 1793, S. 16). Auch die Lehrer selbst waren in die lokale Schulaufsicht eingebunden. So waren sie laut kurfürstlicher Regierungsverordnung vom 29. September 1761 verpflichtet, in halbjährlichen Berichten Stellung zum Verhalten ihrer Schüler, „mit Bemerkung des Saumsals der Eltern“ (Materialien 1793, S. 220) zu beziehen. Des Weiteren diente die seit 1764 vorgesehene Abhaltung eines alljährlichen, jeweils am dritten Osterfeiertag stattfindenden Schulexamens der Kontrolle des Schulbesuchs. In diesem Zuge wurden im Beisein des örtlichen Pfarrers und Kirchenältesten, für die gesamte Gemeinde öffentlich, die Schüler in den elementaren Fertigkeiten und Kenntnissen des Lesens, Schreibens, Rechnens und teilweise religiösen Lehrinhalte geprüft. Die besten Schüler, auserkoren wurde jeweils ein Junge und ein Mädchen, konnten Prämien in Form von Geldzahlungen mit 5 bis 10 Kreuzer oder Buch- und Schreibmaterialien erhoffen. Gespeist war der Prämienfonds in der Regel aus den Einnahmen der Strafgeelder der saumseligen Eltern, die in sträflicher Weise ihre Kinder nicht zur Schule geschickt hatten. Zudem war an die Ergebnisse des Schulexamens die Frage nach der weiteren Schullaufbahn gekoppelt, das heißt Kinder, welche die Prüfung gut bestanden, konnten die Schule schon mit 13 Jahren verlassen, während andere, die noch Lernbedarf hatten, weitere Jahre an den Schulbesuch gebunden waren. Freilich sollte dies neben dem Leistungsansporn für die Schüler auch eine Motivation für die Eltern sein, ihre Kinder noch eifriger in die Schule zu schicken (vgl. Die angeordnete alljährliche Abhaltung, f. 21f.).

3 Schulbesuchsquote in der Kurpfalz 1791

Waren auf normativer Ebene weitgehende Verordnungen und Kontrollmaßnahmen zum Schulbesuch getroffen worden, so stellt sich nun die Frage, inwieweit sich der Schulbesuch in der Schulwirklichkeit niederschlug. Eine Quelle, die Einblicke in die Frequentierung von kurpfälzischen Schulen im ausgehenden 18. Jahrhundert gewährt, sind die seit den 1770er-Jahren erstellten Generaltabellen, die im Zuge eines wachsenden Bedürfnisses der kurfürstlichen Regierung an der Erhebung der demographischen und ökonomischen Verhältnisse im Land entstanden waren. Ganz dem Herrschaftstrend der Landesherren während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entsprechend, ließ auch der pfälzische Kurfürst einer Generalverordnung vom 22. August 1770 gemäß einer Gesamtzählung des materiellen und personellen Bestands seines Landes vornehmen. Damit konnte die Kurpfalz zu anderen Ländern jener Zeit, die bereits früher angefangen hatten, derartige Zählungen durchzuführen – so die hessischen Landgrafschaften seit 1742 bzw. 1747 oder das Herzogtum Sachsen seit 1755 (vgl. Schaab 1967, S. 89) – aufschließen.

In der Kurpfalz wurde die Zählung landesweit, bis auf die Gemeindeebene herunter durchgeführt. Die Ortsvorsteher der Gemeinden gingen in der Regel von Haus zu Haus, ergänzend wurden vom Pfarrer die Angaben aus den Kirchen- bzw. Standesbücher herangezogen und sodann die protokollierte Erhebung dem jeweils zuständigen Oberamt zugeschiedt, das wiederum die Daten an den Landesoberrevisor in der kurfürstlichen Regierungsstadt Mannheim sandte. Hier wurden die Generaltabellen der einzelnen Oberämter sowie der drei kurpfälzischen Hauptstädte zusammengestellt und zu einer Gesamttabelle für die Kurpfalz zusammengefügt (vgl. Kurpfälzische Generaltabellen 1772-1791). Die regulären Angaben und Daten in den Generaltabellen, die seit dem Jahrgang 1772 bis zu den turbulenten Jahren der Koalitionskriege amtsweise gegliedert angefertigt wurden, betrafen primär den Bevölkerungsstand, die Gebäude – so unter anderem mit der Zahlenangabe von Kirchen und Schulen – die Landwirtschaft, so den Acker- und Viehbestand, und die sozioökonomischen Verhältnisse, wie den Umfang des vorhandenen Schatzungskapitals und den Bestand an Armen in der Bevölkerung.

Von Relevanz für die Ermittlung des Schulbesuchs sind die demographischen Informationen zur Bevölkerungskomposition und den Bevölkerungsbewegungen sowie die Angabe der absoluten Schülerzahl, die seit dem Jahrgang 1783 in den Generaltabellen erschienen. Zur Ermittlung einer Schulbesuchsquote, die auf Grundlage der absoluten Schülerzahl ermittelt werden kann, muss zunächst die Zahlenstärke der schulfähigen Jahrgänge – in Rückgriff auf kurpfälzische Schülerverzeichnisse aus den 1780er- und 1790er-Jahren kann von einem Schüleralter von 6 bis 15 Jahren ausgegangen werden – berechnet werden, ehe diese mit der Schülerzahl korreliert werden kann.

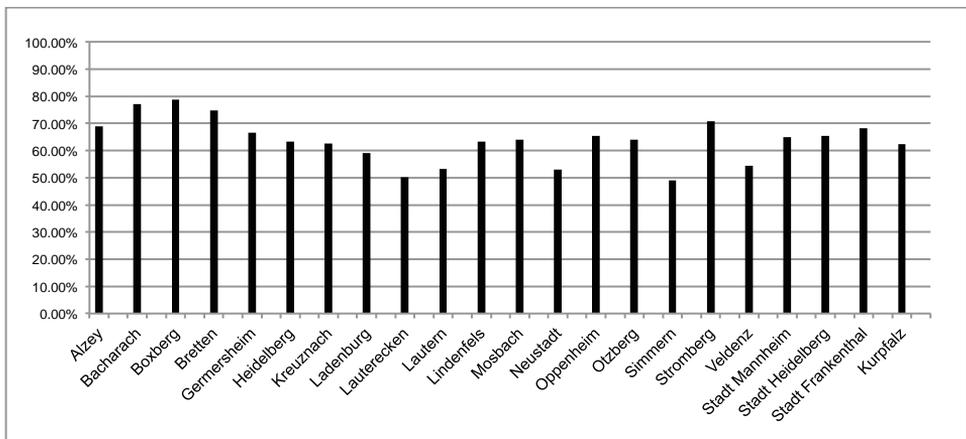


Abb. 1: Schulbesuchsquote in der Kurpfalz 1791¹

Wird demnach das Alter der potenziellen Schüler von 6 bis 15 Jahren angesetzt, das heißt zurückblickend vom Erhebungsjahr 1791, muss die demographische Entwicklung der Geburtenjahrgänge 1776 bis 1785 in den Fokus der Untersuchung treten. Als Aus-

¹ Zur Auswertung herangezogen wurden die Generaltabellen aus den Beständen GLA 77/6148, 6150, 6151, 6175 sowie LA Speyer A 2, Nr. 114/1.

gangsgrößen können aus den Generaltabellen für die betroffenen Jahrgänge zunächst die Zahlen der geborenen „Söhne“ und „Töchter“ aufgestellt werden. Doch müssen die allgemein auch in der Kurpfalz recht hohen Geburtenzahlen – zwischen 1776 und 1786 erreichte die Gebürtigkeit zwischen 4 und 4,5% Höchstwerte (vgl. Hippel 2000, S. 188) – durch die Kinder- und Säuglingssterblichkeit relativiert werden. Der Zeit fortschreitend müssen die Jahrgangsstärken in ihrer Ausgangsgröße bis zum Erhebungsjahr des Schulbesuches 1791 im Hinblick auf die demographische Entwicklung betrachtet werden. Demnach ist wegen der auch noch im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts relativ hohen Säuglingssterblichkeit bereits für das erste Jahr seines Bestehens ein nicht unerheblicher Abzug von der Geburtenzahl eines Jahrgangs zu berücksichtigen. Für den oberrheinischen Südwesten des Alten Reiches scheint ein annähernder Richtwert von 20% Säuglingssterblichkeit pro Jahrgang angemessen – so wurde etwa in der kurpfälzischen Oberamtsstadt Oppenheim für die letzten Dekaden des 18. Jahrhunderts eine Mortalitätsrate der Kinder unter einem Jahr von knapp über 20% gemessen (vgl. Zschunke 1984, S. 162f.), in Mainz verstarben 22% der Kinder im Säuglingsalter (vgl. Rödel 1985, S. 205). Weitergehend muss nach Abschluss des ersten Lebensjahres der Restbestand des Jahrgangs einem relativen Kindersterblichkeitsfaktor unterzogen werden, der für den jährlichen Abzug anzusetzen ist und sich wiederum aus der Angabe der verstorbenen „Söhne“ und „Töchter“ in Relation zu deren Gesamtbestand – isoliert wird hieraus die Säuglingssterblichkeit – errechnen lässt. Jahresspezifische demographische Entwicklungen und Einflüsse, so das Krisenjahr 1783, das bedingt durch gravierende äußere Umweltfaktoren zu Lebensmittelengpässen und Krankheit und damit einhergehend zu einer höheren Kindersterblichkeit führte, fließen in die Berechnung ein. Fortfolgend wird dieses Verfahren für jeden Geburtenjahrgang bis einschließlich des Jahres 1791 – der Messpunkt für den Schulbesuch ist der 1. Januar 1792 – angewandt.

So erreichte der Schulbesuch in der Kurpfalz – hierzu wurden 52 672 Schüler mit insgesamt 84 569 schulfähigen Söhnen und Töchtern nach dem oben skizzierten erfolgten Untersuchungsschema in Relation gesetzt – einen Gesamtwert von 62,3%. Zwischen den 18 kurpfälzischen Oberämtern (Alzey, Bacharach, Boxberg, Bretten, Germersheim, Heidelberg, Kreuznach, Ladenburg, Lauterecken, Lautern, Lindenfels, Mosbach, Neustadt, Oppenheim, Otzberg, Simmern, Stromberg, Veldenz) und den drei Hauptstädten (Mannheim, Heidelberg, Frankenthal), für die jeweils eigene Teilstudien hinsichtlich der Schulbesuchsverhältnisse erstellt wurden, zeigen sich teilweise Unterschiede in einer Spanne von bis zu 30%. Einen weit über dem Landesdurchschnitt liegenden Spitzenwert erreichte der Schulbesuch mit 78,8% im nahe dem Odenwald gelegenen Oberamt Boxberg. Auch im mittlrheinischen Oberamt Bacharach konnte ein hoher Schulbesuchswert von 77,0% festgestellt werden. Weitab im Süden des Landes, so im Kraichgauer Hügelland befindlichen Oberamt Bretten verzeichnet sich ein Schulbesuch von 74,7%. Betrachtet man diese Oberämter, so fällt auf, dass in diesen Regionen offenbar ein stärkerer interkonfessioneller Konkurrenzdruck vorherrschte. Aus der Zählung der dort eingerichteten Schuldienste geht hervor, dass in den drei Oberämtern katholische und protestantische Schuldienste etwa in gleicher Anzahl vorzufinden waren. Auch scheinen sich hier die konfessionellen Bevölkerungsverhältnisse gleichermaßen zu verteilen. Ähnliche Verhältnisse zeigen sich auch im rechtsrheinischen Oberamt Mosbach mit 64,0%. Hier erfuhr das katholische Schulwesen bereits seit den 1680er-Jahren eine dezidierte, sowohl wirtschaftliche als auch programmatische Förderung durch das benachbarte katholische

Bistum Würzburg, obwohl bzw. gerade da hier eine konfessionelle Gemengelage zwischen Katholiken und Protestanten anzutreffen war. Leicht überdurchschnittlich war auch die Schulbesuchsquote im gemischtkonfessionellen Oberamt Oppenheim. Doch auch in mehrheitlich katholischen Regionen, so in den linksrheinischen Oberämtern Alzey und Germersheim, die schon während der Fremdherrschaft zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges dezidierte Katholisierungsmaßnahmen erfuhren, erwiesen sich mit 68,8% (Alzey) und 66,% (Germersheim) überdurchschnittliche Schulbesuchswerte. Anzunehmen ist, dass in diesen Regionen die kurfürstlichen Verordnungsmaßnahmen, die auf die Anhebung des Besuches katholischer Schulen abzielten, in stärkerem Maße Anklang fanden. Durchschnittliche und leicht darunter liegende Werte traten in mehrheitlich reformierten Regionen auf, so etwa im Oberamt Heidelberg (63,2%) – ein Oberamt, das aber vielerorts ausgeglichene gemischtkonfessionelle Bevölkerungs- und Schuldienstverhältnisse aufwies, mancherorts gar über katholische Bevölkerungsmehrheiten verfügte. Auffallend geringe Werte lassen sich in mehrheitlich lutherischen Oberämtern konstatieren. Weit unter dem Durchschnitt lag mit 50,2% das im Glan-Alsenz-Hügelland gelegene Oberamt Lauterecken und auch das zwischen Moseltal und Hunsrück gelegene lutherische Veldenz verfügte mit nur 54,4% über unterdurchschnittlich besuchte Schulen. Allgemein litt das lutherische Schulwesen unter starkem wirtschaftlichem Mangel, wonach es nur an wenigen Orten eigene Schullehrer und Schulhäuser unterhalten konnte. Anders als das katholische und reformierte Schulwesen mussten die Lutheraner den Unterhalt ihrer Schulen komplett aus Gemeindemitteln bestreiten.

Eine deutliche Korrelation zwischen Bevölkerungsstärke bzw. Bevölkerungsdichte und der Schulfrequentierung kann nicht festgestellt werden, doch mag auch die landwirtschaftliche Prägung bestimmter Gebiete für die Entscheidung vieler Familien, ihre Kinder in die Schule zu schicken, nicht unwichtig gewesen zu sein – dies mag wohl auch im Oberamt Simmern, das mit 49,0% das Schlusslicht beim Schulbesuch bildete, relevant gewesen sein. Hinzu kam zu einer recht geringen Schuldienstversorgung, verbunden mit weiteren Schulwegen, eine stärkere Einbindung der Kinder in häusliche und landwirtschaftliche Arbeiten, was in urbaneren Gebieten der Kurpfalz eine geringere Rolle spielte. So lassen sich (obwohl in der Kurpfalz mit Blick auf den Schulbesuch kein deutliches Gefälle zwischen Stadt und Land nachgewiesen werden kann) überdurchschnittliche Werte in den drei kurpfälzischen Hauptstädten Mannheim (65,0%), Heidelberg (65,3%) und Frankenthal (68,1%) feststellen. Gerade die Regierungsfunktion von Mannheim brachte mit sich, dass hier viele kurfürstliche Beamte und Bedienstete ansässig waren, die ihre Kinder in der Regel, wenn sie keine privaten Bildungsangebote in Anspruch nahmen, auf eine Schule schickten. Auch in Heidelberg dürfte ein höheres Bildungsbewusstsein als andernorts vorherrschend gewesen sein. Gerade durch seine Standortfunktion für Universität und höhere Schulen, aber auch durch seine Sphäre als ehemalige Residenzstadt und überhaupt als administratives Zentrum der mehrheitlich im Land vertretenen Reformierten – so als Sitz des Reformierten Kirchenrats – war schon durch die personellen Bedürfnisse eine Bevölkerung mit einem tendenziell höheren Bildungsgrad vorzufinden, die wiederum auch ihren Kindern eine gute Bildung zuteilwerden lassen wollte. Noch höher als in den beiden Hauptstädten Mannheim und Heidelberg war der relative Schulbesuch im weiter nördlich gelegenen Frankenthal (68,1%). Auch hier herrschte durch seine Funktion als regionales Bildungszentrum, aber insbesondere als Standort von wichtigem Gewerbe und Manufakturen ein reges Bildungsbedürfnis.

3 Abwesenheit und Versäumnis an kurpfälzischen Schulen

Durchbrochen wurde der Schulbesuch durch auffallende Abwesenheits- und Versäumniszeiten der Schüler. Diskontinuität und Nachlässigkeit waren in vielen Fällen für die Frequentierung der kurpfälzischen Schulen kennzeichnend. Einblicke in derartige Verhältnisse gewähren Schülerverzeichnisse, die für sehr wenige Gemeinden zu manchen Jahren (1777, 1778, 1781, 1798) erhalten geblieben sind. Angefertigt wurden diese Schülerverzeichnisse normalerweise im Zuge von Schalexamina bzw. Inspektionen. Teilweise wurden diese auch in Berichtsform an die jeweils zuständige Kircheninspektionsbehörde gesandt. Neben Angaben zum Kenntnisstand und den Fähigkeiten, sowie dem Alter der Schüler finden sich teilweise auch Anmerkungen zum Schulbesuch, die allgemein den „Fleiß“ oder „Unfleiß“ des Schulbesuches oder die Anzahl der halben oder ganzen Fehltag dokumentierten.

Unter der Rubrik „Kommen“ gibt ein Verzeichnis der Schüler an der lutherischen Schule in Heidelberg von 1783 Auskunft über den Schulbesuch der Schützlinge (Der Zustand der evangelisch-lutherischen Schule, o. Bl.). So wurden hierin die Angaben zu 60 Knaben erfasst, von denen 28 „fleißig“ und acht „ziemlich fleißig“ bzw. „recht fleißig“ die Schule besuchten. Nahezu die Hälfte der Knaben kam eher nachlässig zur Schule, was sich laut Angaben im Schülerverzeichnis so zeigt, dass acht Schüler „unfleißig“ und „träg“ in die Schule kamen. Ein Schüler kam „nicht“, zwei Weitere nur „schlecht“, zwei Schüler „nicht zum besten“. Zudem waren fünf Schüler „kranck“ und wiesen demnach einen geringeren Schulbesuch auf. Auch saisonal war die Schulfrequentierung abhängig. Allein sechs Schüler kamen nur zur Winterszeit – wie es heißt „sommers nicht viel“, „den halben Sommer“ oder „Winters“. Ähnlich fiel auch der Schulbesuch der 35 Mädchen an derselben Schule aus. Lediglich 18 kamen fleißig oder recht fleißig in die Schule, während die übrigen Mädchen die Schule nachlässig oder unregelmäßig, so heißt es unter dem Hinweis „dann und wann“, zur Schule gingen. Insgesamt schien sich jedoch der Schulbesuch an der lutherischen Schule in Heidelberg innerhalb der nächsten Jahre gebessert zu haben. Eben zu dieser Schule liegt ein weiteres Schülerverzeichnis für das Jahr 1798 vor, aus dem hervorgeht, dass die Schule nun eifriger besucht wurde. Von 38 Knaben kamen allein 27 „fleißig“ oder „ziemlich fleißig“ in die Schule, nur noch zu 11 Schülern, aber dennoch fast einem Drittel entsprechend, war ein schlechter und unfleißiger Schulbesuch verzeichnet. Auch bei den Mädchen stellte sich an dieser Schule allmählich eine bessere Schulfrequentierung ein (vgl. ebd.).

Auch in anderen Orten des Landes zeichnete sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts noch das Bild einer diskontinuierlich besuchten Schule ab. Von den 47 Knaben an der Dorfschule in Bretten kam um 1778 nicht einmal ganz die Hälfte in die Schule (Der Zustand des Schulwesens 1775-1778, o. Bl.) und auch im unweit davon gelegenen Diedelsheim war das Ausbleiben der Schüler horrend. Hier wurden allein während des Winterschulbetriebs zwischen November 1777 und März 1778 verteilt auf 12 Knaben insgesamt 59 Fehltag verzeichnet, bei den 13 Mädchen waren es 60 (ebd.). Eine präzisere Kategorisierung des Schulfehlers gab ein Schülerverzeichnis an der Schule in Weingarten von 1781. Aufgeführt werden hier die Schulversäumnisse nach den Kriterien „Aus Vorsatz Täg“, „Aus mangel der Zeit Täg“ und „Aus Noth Täg“ (Der Zustand des Schulwesens 1778-1782, f. 236f.). Mehrheitlich wurde bei den fehlenden Schülern die Kategorie „Aus mangel der zeit Täg“ aufgeführt – 23 der 29 Knaben fielen

hierunter. Gemeint war hier offensichtlich die Verhinderung der Kinder am Schulbesuch durch ihre Arbeitsverpflichtungen in der Familie oder Landwirtschaft. Nur zwei Knaben fehlten aus „Vorsatz“ und vier aus Not, offenbar aufgrund von Krankheit. Teilweise finden sich explizite Erklärungen für den ausbleibenden oder fehlerhaften Schulbesuch: Im Jahr 1781 fehlte an der lutherischen Schule in Gölshausen der Schüler Johann Caspar Maag allein 18 Mal, zu dem die Bezeichnung „Hirten Knab“ notiert wurde, woraus der Hindernisgrund ersichtlich wird. Auch für Kinder anderer Konfession war eine Begründung für das Fehlen verständlich. So fehlte an derselben Schule Daniel Peter Bartolott 24 Mal, zu dem seine Zugehörigkeit zur reformierten Konfession angeführt wurde (ebd., f. 261). Insbesondere der Besuch der Sommerschule ließ sehr zu wünschen übrig. Wegen der erheblichen Sommerschulbesuchsproblematik in Bretten musste der hiesige Schulmeister monatlich die Namen der fehlenden Schüler nebst Nennung ihrer Fehltage aufzeichnen und dem zuständigen Inspektor zusenden. Für den Sommer 1777 lässt sich ein Höhepunkt der Fehltage insbesondere im August feststellen. Wurden innerhalb der Schülerschaft im Juli 1777 insgesamt 96 Fehltage verzeichnet, so waren es im August mit 214 mehr als doppelt so viele, im September waren es dann 154 Fehltage (Der Zustand des Schulwesens 1777-1779, f. 4-6). Den geringen Schulbesuch in den Sommermonaten erklärte der Diedelsheimer Pfarrer, wo sich eine ähnliche Schulfrequentierung offenbarte, damit, dass „im Monat Juli wegen Einerdung der Winter, im Monat August, wegen Einerdung der Sommerfrüchte“ die Kinder anderweitig gebraucht würden und sich im September „in Weingärten“ befinden (ebd., f. 15). Der Sommerschulbesuch schien durchgängig im Argen zu stehen. Allgemein zeichnete sich die Tendenz ab, dass die Schule zu immer wärmer werdender Jahreszeit zusehends schlechter besucht wurde. Selbst der Winterschulbetrieb, der von November bis April andauerte, war davon geprägt, dass sich die Fehltage im Vergleich zum März im April häuften – wurden im März 1778 an der Schule in Gölshausen noch 155 Fehltage, verteilt auf 32 Schüler festgestellt, so waren dies im Folgemonat schon 203 Fehltage (ebd., f. 35-38).

4 Schulbesuch in der Kurpfalz zwischen Norm und Wirklichkeit

So lässt sich abschließend in der Frage nach dem Schulbesuch in der Kurpfalz zwischen Norm und Wirklichkeit festhalten:

4.1 Schulbesuchsnormen

Mit zahlreichen Verordnungen versuchten sowohl die kurfürstliche Regierung als auch obersten Kirchenbehörden zur Behebung des unregelmäßigen Schulbesuches bis auf die Gemeindeebene hindurch einzuwirken und den Schulbesuch insgesamt anzuheben. Kirche und Staat gingen hierbei im Hinblick auf der einen Seite Sicherung des Fortbestands der eigenen Konfession und der Heranbildung sittlicher und treuer Bürger eine Interessensgemeinschaft ein. Parallel zu normativen Erlassen und Geboten wurde versucht, zur Durch- und Umsetzung des Schulbesuches ein Kontroll- und Disziplinierungsapparat zu etablieren, der mithilfe von Strafen und Belohnungen die Kurpfälzer zu einem tüchtigeren Schulbesuch anzuhalten.

4.2 Schulbesuchswirklichkeit

Die Schulwirklichkeit jedoch lässt darauf schließen, dass die obrigkeitlichen Reglungsmaßnahmen zum Schulbesuch nur eine geringe Wirkung entfalteten. Als administratives Problem erwies sich, dass es keine, alle Konfessionen und das gesamte Land umfassende schulpolitische Behörde gab, die ein wachsames Auge auf die Umsetzung der Schulbesuchsregelungen hätte werfen können. Vielmehr blieb die Aufsichtskompetenz über den Schulbesuch verschiedensten Akteuren, wie den obersten Kirchenbehörden, den Inspektoren, den Pfarrern oder gar den Schulmeistern selbst überlassen. Die auf Landesebene, sowohl von kirchlicher als auch staatlicher Seite ergangenen Verordnungen waren bei ihrer Umsetzung vielmehr auf das Engagement gemeindlich-lokaler Instanzen wie Schultheißen oder Kirchen- und Ortsvorstände angewiesen. Eine durchgreifende Überwachung und Durchsetzung des Schulbesuchs war unter den Bedingungen der kurpfälzischen Staatlichkeit nur schwer umsetzbar.

Erschwerend kam hinzu, dass eine Entkoppelung der Schüler bzw. der Kinder im schulfähigen Alter von ihren häuslichen und landwirtschaftlichen Aufgaben, die oftmals ein Hindernis für den Schulbesuch darstellten, nicht möglich war. Schulbesuch erfolgte in vielen Fällen nur diskontinuierlich, sporadisch oder saisonal. Die Angaben zu Absenzen und Versäumnissen vieler Schüler zeigen, dass oft mehr als die Hälfte einer Schule bzw. Schulklasse nur unzureichend und nicht durchgängig die Schule besuchte. In den späten Frühjahrsmonaten, Sommermonaten und frühen Herbstmonaten wurde die Schule, sofern diese abgehalten wurde, nur von wenigen Kindern besucht. Sommerschulbesuchsnormen- und -verordnungen hatten sich auch hier bis in das ausgehende 18. Jahrhundert hinein, obwohl sich in der letzten Jahrhundertdekade die Schulfrequentierung allmählich – aber nur in einem geringen Maße – verstärkte, sichtlich nicht durchsetzen können.

4.3 Kurpfälzischer Schulbesuch im Vergleich zur Schweiz: Ein regionales Spezifikum oder ein überregionales Typikum

Obwohl sich im Vergleich zur Schweiz für die Kurpfalz zur Ermittlung des Schulbesuches bisher nur eine eher bruchstückhafte Quellenbasis abzeichnet, können Vergleiche zur Schweiz in Ansätzen aufgezeigt werden. Problematisch erscheint jedoch überhaupt ein allgemeiner interterritorialer Vergleich bei den Schulbesuchsquoten, da hierbei nach regional diverser Quellenlage oftmals auf unterschiedliche Methoden zurückgegriffen werden muss und auch die herangezogenen Jahrgänge nicht immer übereinstimmen, sodass eine Vergleichbarkeit der Zahlenwerte per se schwer erscheint. Tendenziell zeichnet sich im Umkreis der erhobenen Schulbesuchswerte für die Helvetische Republik ein allgemein höherer Schulbesuch ab als sich dieser in der Kurpfalz um 1792 vorfand.

Doch lassen sich ansatzweise interterritoriale Vergleiche zu den unter anderem von Michael Ruloff (2016) erforschten Schulbesuchsaspekten anstoßen, die möglicherweise die Grundlage interterritorial vergleichend ausgerichtete schulhistorische Mikrostudien sein könnten:

Konkurrenz: Wie auch die Schweiz ein solches ist, handelte es sich bei der Kurpfalz um ein gemischtkonfessionelles Territorium – jedoch sind unterschiedliche lokale und regionale Ballungen bestimmter Konfessionsgemeinschaften zu berücksichtigen. Konkurrenz beim Schulbesuch ist nicht ausschließlich ein Schweizer Spezifikum (zur Konkur-

renzsituation vgl. Ruloff 2016, S. 55), sondern war gerade auch in der Kurpfalz für den Schulbesuch belebend, wie die für die Kurpfalz verhältnismäßig überdurchschnittlichen Schulbesuchsquoten in den stark gemischtkonfessionellen Oberämtern Bacharach, Boxberg, Bretten und Mosbach zeigen. Das Angebot verschiedenkonfessioneller Schulen an einem Ort führte in der Kurpfalz zu einer stärkeren Aufsicht über den Schulbesuch.

Besuch katholischer Schulen: Ein minderer Schulbesuch katholischer Schulen im Vergleich zu protestantischen Schulen kann auch in der Kurpfalz nicht festgestellt werden. Vielmehr fallen die Quoten in den mehrheitlich katholischen Gebieten Alzey und Germersheim überdurchschnittlich aus. Allgemein zeichnet sich in der Kurpfalz eine weitere Etablierung und Erweiterung des katholischen Schulwesens ab. Gerade die Konkurrenzsituation führte dazu, dass man von kurfürstlicher Seite dezidiert den Schulbesuch anzuheben suchte und mit Verordnungen den Sommerschulbesuch „gleich denen Uncatholischen“ (Verordnungen der kurpfälzischen Regierung, fol. 9), die offenbar noch um 1752 noch eifriger die Sommerschule als die Katholiken betrieben, anzuheben.

Lokale Einflüsse: Ähnlich wie dies in manchen Gebieten der Schweiz der Fall war, so konnten auch in der Kurpfalz lokale Einflüsse für den Schulbesuch bestimmend sein. Administrative und kirchliche Instanzen auf gemeindlicher Ebene, aber ebenso Faktoren wie die Länge des Schulweges, konnten auch in der Kurpfalz für die Intensität des Schulbesuches beeinflussend sein.

So wies Schulbesuch im 18. Jahrhundert durchaus allgemeine überregionale Typika bei verschiedenen Aspekten auf, so im Hinblick auf die Interkonfessionalität bzw. Konkurrenzsituation, Absenzen und den administrativen Umständen, wobei diese Aspekte wiederum im Detail weiter – auch innerregional – oftmals stark differierten und zu lokalen oder regionalen Spezifika gereichten. Schulbesuch blieb trotz übergreifender Gesamttendenzen ein lokal und regional individueller Akt – in der Kurpfalz als auch in der Schweiz.

Ungedruckte Quellen

- Allgemeine Verordnungen zum Elementarschulwesen 1732-1791. Landesarchiv Speyer, A 24 Nr. 1492
 Besuch der reformierten durch lutherische Kinder in Heidelberg 1781-1783. Generallandesarchiv Karlsruhe, 204/1714
 Das Schulwesen in der Kurpfalz, insbesondere Vorschläge zur Verbesserung desselben, Einführung einer Schulordnung 1744-1788. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6081
 Der Zustand der evangelisch-lutherischen Schule in Heidelberg mit Schüler- und Prüfungslisten 1776-1798. Generallandesarchiv Karlsruhe, 204/1770
 Der Zustand des Schulwesens in der Klasse Bretten 1775-1778. Generallandesarchiv Karlsruhe, 132/164
 Der Zustand des Schulwesens in der Klasse Bretten 1777-1779. Generallandesarchiv Karlsruhe, 132/277
 Der Zustand des Schulwesens in der Klasse Bretten 1778-1782. Generallandesarchiv Karlsruhe, 132/165
 Der Zustand und Ertrag sämtlicher katholischer Pfarreien, Kirchen und Schulen in der Kurpfalz 1771. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/3200
 Deutsches Schulwesen im Allgemeinen in der Stadt Mannheim 1782-1795. Generallandesarchiv Karlsruhe, 213/2568
 Die angeordnete alljährliche Abhaltung eines Schalexamens der katholischen Kinder in der Kirche 1763-1770. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6102
 Die Anhaltung der reformierten Kinder zum Schulbesuch bei Winter- und Sommerzeit 1765-1792. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6093
 Die Erziehung und Unterweisung der Jugend auf dem Land 1776-1781. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6089

- Die von den Landdekanen vorzunehmenden Schulvisitationen 1757-1782. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6086
- Generale an die Oberämter wegen Erhebung bezüglich der katholischen Schuldienste 1754. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6083
- Kurpfälzische Generaltabellen 1772-1791. Generallandesarchiv Karlsruhe 77/6148, 77/6150, 77/6151, 77/6175
- Sämtliche Oberämter des Kurfürstenstaates 1779-1781. Landesarchiv Speyer, A 2 Nr. 114/1
- Schulbesuch und Schulversäumnisse 1765-1794. Landesarchiv Speyer, A 24 Nr. 1601
- Schulvisitationen und darüber erstattete Berichte 1708-1789. Landesarchiv Speyer, A 24 Nr. 1493
- Verordnungen der kurpfälzischen Regierung und des Kirchenrats wegen des Besuchs der deutschen Schulen 1700-1766. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6092
- Verordnungen wegen Haltung der Schule zur Sommerzeit 1751-1799. Generallandesarchiv Karlsruhe, 77/6100

Gedruckte Quellen

- Anleitung zu fruchtbarer Lehrart in den niedern Schulen. Verfasset von Gottfried Christian Brünings. Predigern an der Stiftskirche zum Heiligen Geist in Heidelberg. Mannheim: C. F. Schwan, kurfürstlicher Hofbuchhändler 1778
- Materialien zu einem künftigen Gesezbuche für die Churpfälzische Lande, und zum Nachschlagen bei künftigen Vorlesungen über das Churpfälzische Privatrecht. Zweiter Theil von 1743-1768. Gesammelt von Franz Janson. Heidelberg: Wiesen 1793
- Traiteur, Karl Theodor von: Über die Gröse und Bevölkerung der Rheinischen Pfalz. Mannheim: Hof- und akademische Buchhandlung 1789
- Ohnvorgreifliches Project Instructionis Für die Catholische Schul=Diener In Churfürstlicher Pfaltz / Wornach sie sich in Unterweisung Der Catholischen Jugend künftigt zu achten haben. Heidelberg: Gedruckt in der Churfürstlichen Hoff= und Universitäts=Buchdruckerey Durch Johann Jacob Häner [1736]

Literatur

- Hippel, Wolfgang von: Die Kurpfalz zur Zeit Carl Theodors (1742-1799) – wirtschaftliche Lage und wirtschaftspolitische Bemühungen. In: Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins 148(2000), S. 177-243
- Matz, Klaus-Jürgen: Länderneugliederung. Zur Genese einer deutschen Obsession seit dem Ausgang des Alten Reiches. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag 1997
- Pfaff, Eugen: 1200 Jahre Entwicklung und Geschichte Plankstadt. Mannheim: Südwestdeutsche Verlagsanstalt 1970
- Rödel, Walter G.: Mainz und seine Bevölkerung im 17. und 18. Jahrhundert. Demographische Entwicklung, Lebensverhältnisse und soziale Strukturen in einer geistlichen Residenzstadt. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag 1985
- Ruloff, Michael: Konkurrenz, Eifersucht und Schulbesuch um 1800. In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Schule, Lehrerschaft und Bildungspolitik um 1800. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 49-60
- Schaab, Meinrad: Die Anfänge einer Landesstatistik im Herzogtum Württemberg, in den badischen Markgrafschaften und in der Kurpfalz. In: Zeitschrift für Württembergische Landesgeschichte 26(1967), S. 89-112
- Zschunke, Peter: Konfession und Alltag in Oppenheim. Beiträge zur Geschichte von Bevölkerung und Gesellschaft einer gemischtkonfessionellen Kleinstadt in der frühen Neuzeit. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag 1984

Die Idee der „respublica ethica“ als Grundlage für Stappers helvetische Bildungspolitik

Das helvetische Bildungsprogramm war in der Forschung schon etliche Male Gegenstand der Diskussion. Die jüngste und zugleich differenzierteste Analyse lieferte Fritz Osterwalder im Jahre 2014 mit seinem Beitrag *Der helvetische Bildungsplan*. Osterwalder interpretiert das von Philipp Albert Stapfer im November 1798 an die gesetzgebenden Räte überlieferte Bildungsprogramm überzeugend als einen pädagogischen Kompromiss eines kleinen Netzwerks republikanisch gesinnter Eliten¹ (Osterwalder 2014, S. 238). Notwendigkeit zum Kompromiss bestand gemäß Osterwalder primär deswegen, weil innerhalb dieses Netzwerks zwei weitgehend unterschiedliche politische Perspektiven vertreten wurden, auf welches Ziel die Bildungsreform und damit der Aufbau der neugegründeten Helvetischen Republik gerichtet sein sollte: „Eine religiös-idealistische, die sich wenig um die institutionelle Ausgestaltung der politischen Sphäre kümmerte und eine physiokratische, in welcher der institutionelle Ausbau der Republik um die Freiheits- und Gleichheitsrechte ebenso im Zentrum standen wie in Frankreich in den Reformen der Regierung von Turgot“ (ebd., S. 244). Einigkeit habe allerdings darin bestanden, dass beide Perspektiven auf Distanz zur liberalen, neu-republikanischen Demokratie nach französischem Modell gingen. Dies hatte zur Folge, dass das von Condorcet übernommene Bildungsprojekt entscheidende, vom französischen Modell abweichende, helvetische Akzentuierungen enthielt, die im Wesentlichen im Miteinbezug der vorrevolutionären Bildungsstrukturen und deren konstruktiven Weiterentwicklung bestanden (ebd., S. 236).

Der vorliegende Beitrag wendet sich einem dieser „Republikaner“ zu, dem ersten Minister der Künste und Wissenschaften der Helvetischen Republik, Philipp Albert Stapfer. Anstelle einer erneuten Diskussion und Interpretation des pädagogischen Programms, das in der Botschaft an die helvetischen Räte vom 18. November 1798 skizziert wird, also des eigentlichen Kerns des Bildungsprogramms, wird der Fokus geöffnet, indem Stappers Bildungsreformabsichten in dessen religionsphilosophische Überzeugungen eingebettet werden. Osterwalder sieht Stapfer als eigentlichen Vertreter der „religiös-idealistischen“ Perspektive, der im Wesentlichen einen Alt-Republikanismus, wie er in den Alten Orten der Eidgenossenschaft vorherrschend war, pädagogisch zu erneuern versucht habe. Entscheidendes Merkmal dieses Konzepts sei die sittlich-religiöse Einheit

¹ Zu den Mitgliedern dieses Netzwerks zählt Osterwalder nebst dem ersten Minister der Künste und Wissenschaften, Philipp Albert Stapfer (1766-1840), den Senator Paul Usteri (1768-1831), den Innenminister Albrecht Rengger (1764-1835), den Großrat Hans Conrad Escher (1767-1823) und den Direktor Frédéric César de la Harpe (1754-1838) (Osterwalder 2014, S. 238f.).

der an der Macht partizipierenden Bürger in der Tugend. In Bezug auf Stapfers Fokussierung seiner Bildungspolitik fasst Osterwalder zusammen: „So wichtig die wissenschaftliche Ausgestaltung der Bildung auch war, so ist sie in der Stapferschen Perspektive im Wesentlichen nur ein Substrat für die moralische Erziehung“ (ebd., S. 241). Diese Einschätzung wird auch hier geteilt. Im Folgenden werden Argumente erörtert, welche die These stützen, dass Stapfers Fokus auf der moralischen Erziehung lag. Anstelle des Konzepts des „Alt-Republikanismus“, das Stapfer erneuern wollte, wird jedoch hier ein neuer Aspekt diskutiert, eine Idee, die Stapfer kurz vor der helvetischen Revolution 1796 im Berner Münster darlegte: die Idee der „respublica ethica.“

1 Methodisches Vorgehen und Ausrichtung des Forschungsgegenstandes

Erläuterungen in ideengeschichtlicher Hinsicht, so schreibt der englische Ideengeschichtler Mark Bevir, würden immer mit dem Erklärungsversuch beginnen, bestimmte Ideen historischer Personen als konsistent darzustellen (Bevir 2000, S. 400). Dabei gelte es, danach zu fragen, warum spezifische Überzeugungen von Individuen geteilt wurden, und diese in Beziehung zu anderen Überzeugungen zu setzen, indem sie in das Denkgelände der historischen Person eingebettet werden. Überzeugungen und Handlungen historischer Personen sollen demnach so erschlossen werden, dass sie relational mit anderen relevanten Überzeugungen und Handlungen plausibel sind, denn: „It implies that the reasonableness of a belief depends on its relationship to other beliefs“ (ebd., S. 401). Meinungen, Überzeugungen und das Denken eines Menschen formen gemäß Bevir ein Netz (Bevir 1997, S. 177). Dieses „web of beliefs“² beinhaltet im Kern die Verknüpfung von Überzeugungen, die durch die Wahrnehmung des Individuums seiner eigenen Realität entstehen, zu einem grundsätzlich kohärenten System. Dabei werden nebst den einzelnen Einheiten, den Überzeugungen, auch deren Verknüpfung miteinander durch die spezifische Wahrnehmung der Außenwelt des Individuums bestimmt (Bevir 2000, S. 401). Eine Überzeugung definiert Bevir deshalb als die erkenntnistheoretische Haltung einer Person einem Sachverhalt gegenüber, der von ihr als wahr empfunden wird. Überzeugungen werden dadurch zur Grundlage, der zufolge ein Mensch die Welt strukturiert, selektiert und wahrnimmt. Sie bilden die eigentliche Basis jeder sprachlichen Reproduktion dieser Wahrnehmung. Menschliches Verhalten, so ist Bevir der Auffassung, bedinge als systematische Verknüpfung von einzelnen Handlungen einen zumindest minimalen Grad an Stabilität und Konsistenz, was auf ein kohärentes System an Überzeugungen rückschließen lasse (Bevir 1997, S. 181). Ihm gelingt es mit diesem Ansatz, eine Kohärenz im Verhalten und Denken von Personen plausibel zu begründen. Unter Kohärenz versteht Bevir aber keinesfalls eine in sich geschlossene und klar definierte Norm. Individuen können sehr wohl auch dem Gesamtsystem gegenüber inkonsistente Überzeugungen verfechten, doch ist er der Auffassung, dass die Untersuchungs- und Interpretationsprozesse von Historikerinnen und Historikern durch eine hinreichend begründete Kohärenz im Untersuchungsgegenstand geleitet werden sollen (ebd., S. 181f.). Kohärenz wird hier als graduelles Konzept verstanden, das als soweit gesichert erachtet werden kann, dass mit ihm historisches Arbeiten ermöglicht wird,

² Bevir greift mit diesem Terminus ein Konzept auf, das die Philosophen Willard Van Orman Quine und Joseph S. Ullian 1970 in ihrem Grundlagenwerk *The Web of Belief* erörtern.

ohne jedoch den Grad zu erreichen, dass das Denken und Handeln eines Individuums nach ihm determiniert wird (ebd., S. 183). Dieses Verständnis führt auch dazu, dass historisches Arbeiten in ideengeschichtlicher Hinsicht den Charakter des Erklärens erhält und kein eindeutiges Verstehen des Forschungsgegenstandes fördert. Aus dieser hinreichend begründeten Kohärenz im Denken und Handeln historischer Akteure formuliert Bevir drei Bedingungen, die ideengeschichtliches Arbeiten charakterisieren sollen. Primäre Relevanz für den vorliegenden Beitrag erhält die zweite Bedingung: „The conceptual priority of coherent beliefs implies we initially should presume consistency when we study a single text or two or more texts written at the same time by an author“ (ebd., S. 180).

Geleitet durch diese Bedingung wird im Folgenden aus Stapfers religionsphilosophischer Schrift von 1797 *De natura, conditore et incrementis reipublicae ethicae* (*Über die Natur, den Gründer und das Wachstum des ethischen Gemeinwesens*, 1797) die Idee der „respublica ethica“ skizziert, um dann im Anschluss danach zu fragen, ob sich Aspekte dieser Idee in Stapfers geplanter Bildungspolitik während der Helvetik finden lassen. Die verwendeten Quellen aus Stapfers Amtszeit als Minister der Künste und Wissenschaften sind die beiden Schriften, die er in der Retrospektive als seine bedeutendsten und ertragsreichsten helvetischen Schriften taxierte (Stapfer 1892, S. 82). Zum einen ist dies sein Schreiben an die Religionslehrer vom 15. Oktober 1798 (Stapfer 1798/1800) und zum andern seine Anrede vor den Erziehungsräten in Luzern am 20. Januar 1799 (Stapfer 1799). Zusätzlich wird auch seine Botschaft an die gesetzgebenden Räte vom November 1798 (Stapfer 1798/1887) beigezogen.

Um eine Überzeugung, im vorliegenden Fall die Idee der „respublica ethica“, einmal darzustellen zu können, muss der dafür relevante (Entstehungs-) Kontext als ein angemessen konsistentes Netz erschlossen werden (Bevir 2000, S. 401). Denn das Erschließen einer Idee birgt insofern Probleme, weil sie als „weiche Größe“ (*vague predicat*) keinen eigentlichen Entstehungszeitpunkt aufweist (ebd., S. 401). Ideen als Produkte des menschlichen Geistes entstehen wechselseitig aus den Einflüssen gesellschaftlicher Strukturen und Traditionen sowie der je individuellen Verarbeitung dieser Einflüsse durch das Individuum. Menschen, so schreibt Bevir, gelangen demnach immer unter dem Einfluss bereits etablierter Meinungen und Denksysteme zu ihren eigenen Überzeugungen. „We necessarily construe our personal experiences in terms of a prior bundle of theories. We cannot arrive at beliefs through experiences unless we already have a prior web of beliefs“ (ebd., S. 402). Weil Menschen ihre Überzeugungen vor dem Hintergrund einer überlieferten Tradition entfalten, müssen Historikerinnen und Historiker vorab die relevanten Traditionen beschreiben, um die geistige Entwicklung der historischen Person konsistent einfangen zu können. Beschriebene Traditionen sollen dabei aber keinen determinierenden Aspekt erhalten, denn sowohl in Bezug auf die überlieferte Tradition als auch in Bezug auf die weitere geistige Entwicklung agieren historische Personen immer autonom. Sie integrieren und verarbeiten Einflüsse stets zu einem für sie spezifisch kohärenten System (ebd., S. 404).

Diesem ideengeschichtlichen Ansatz Rechnung tragend wird nun vor der eigentlichen Diskussion der Idee der „respublica ethica“ der geistige Horizont Stapfers grob skizziert, um dann auf eine wesentliche Tradition zu fokussieren, mit der sich Stapfer intensiv auseinandergesetzt hat: der Moralphilosophie von Immanuel Kant. Dabei wird ausgehend von zentralen Begriffen aus Kants Moralphilosophie der Blick auf das für Stapfer

wichtige Gottespostulat gelenkt werden. Eingebettet in diese Ausführungen wird die Idee der „respublica ethica“ erörtert und vier Schritte beschrieben, die Stapfer in seiner helvetischen Schrift an die Religionslehrer formuliert. Die vier Schritte werden hier als ideelle Etablierungsmaßnahmen der ethischen Republik verstanden. Abschließend werden zwei funktionale Aspekte von Stapfers geplanter helvetischer Bildungspolitik definiert, die darauf abzielten, der Idee der „respublica ethica“ Wirklichkeit zu verschaffen.

2 Stapfers geistige Entwicklung im Kurzaufsatz

Stapfer entstammte einer eigentlichen Theologendynastie (Rohr 1998, S. 13) und durchlief während den 1780er-Jahren selber die Ausbildung zum Theologen an der Akademie in Bern. Auch nach dem abgeschlossenen Studium lagen seine Hauptinteressen in der Theologie, Philosophie und Philologie (Bondeli 2001, S. 155). Seine in den 1780er- und 1790er-Jahren verfassten Schriften sind an erster Stelle Auseinandersetzungen mit theologischen Dogmen. Genuin philosophische Schriften, in denen er sich eigenständig, systematisch und kritisch mit den menschlichen Fähigkeiten auseinandersetzt, sind bis zur Zeit der Helvetik von ihm nicht überliefert. Er näherte sich aber den theologischen Themen nicht in einer streng orthodoxen, dogmatischen Haltung, sondern suchte über das theologische Argumentarium hinaus gerade auch Argumente aus der zeitgenössischen Philosophie für die „Wahrhaftigkeit“ der christlichen Religion fruchtbar zu machen. Seine philosophischen Erörterungen erhalten in diesem Kontext stets einen begründenden und verifizierenden Charakter und zielen darauf ab, seinen theologischen Überzeugungen die nötige philosophische Legitimation zu verleihen. Beispielhaft kann hier ein Schreiben von Stapfer aus dem Jahr 1793 an einen seiner Förderer und Familienfreund, Johann Georg Zimmermann, beigezogen werden, wo er sich über seine Hauptmotivation seiner Schrift *Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen* äußert: „Aber der Hauptzweck der Schrift ist eigentlich, eine Rettung der geoffenbahrten Religion vermittelt der kritischen Philosophie an der Hand einer berichtigten Geschichte der Menschheit zu versuchen“ (Stapfer 1971, S. 237). Zielten Stapfers philosophische Erörterungen auf die vernünftige Beglaubigung des Protestantismus ab, bedeutet dies im Umkehrschluss aber auch, dass er sein Glaubensverständnis kritisch reflektierte. Martin Bondeli, der die bisher einzige systematische Analyse von Stapfers frühem Denken bis zur Zeit der Helvetik verfasste (Bondeli 2001, S. 157-255), korrigiert daher richtigerweise das vom ersten Stapfer-Biographen Luginbühl gezeichnete Bild, Stapfer habe in den frühen 1790er-Jahre mit „kindlich treuem Glauben am Evangelium“ (Luginbühl 1887, S. 12) festgehalten. Bondeli rückt den Berner Theologen viel eher in die Nähe progressiver theologischer und philosophischer Strömungen, die von Denkern wie Gotthold Ephraim Lessing, Johann Gottfried Herder, Moses Mendelssohn, Johann Salomo Semler und Heinrich Eberhard Gottlob Paulus geprägt waren (Bondeli 2001, S. 158). Luginbühls Formulierung indes erstaunt, zumal er an gleicher Stelle Stapfer selbst über dessen Gründe, an einer positiven Religion festzuhalten, zu Wort kommen lässt:

Das Lesen der neuesten deutschen Philosophen erweckte in mir kein anderes Gefühl als das der Dankbarkeit gegen die Vorsorge unsers Gottes, der nicht will, dass wir ohne sogenannte positive Religion leben. Ich gestehe, dass mir dieser Gedanke, welcher in mir zur innersten Überzeugung geworden, durch Kant zugekommen ist, welch' letzterer der Vernunft die Fähigkeit über die

Existenz der Dinge zu urteilen, bestreitet, und mit merkwürdiger Geistesschärfe die Haltlosigkeit der übrigen philosophischen Systeme nachweist (Stapfer, zit. in: Luginbühl 1887, S. 12f.).

Stapfers Festhalten an einer geoffenbarten Religion ist also keineswegs durch einen kindlich treuen Glauben zu erklären, sondern Resultat einer reflektierten Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Philosophie, allen voran jener Immanuel Kants. Bondeli erhellt den Gedankenschritt, den Stapfer in seinen Ausführungen sprunghaft wiedergibt, indem er darauf verweist, dass Stapfers Interessen an Kant weniger in dessen Begrenzung einer gesicherten Erkenntnis liege, sondern vielmehr in der daraus resultierenden Freilegung eines echten, moralischen Gottesglaubens (Bondeli 2001, S. 161). Seit den 1780er-Jahren ist auch in Bern, im Zuge einer allgemeinen Entwicklung im deutschen Sprachraum, die Leibniz-Wolff'sche Lehre Schritt für Schritt durch die Philosophie von Kant und Fichte abgelöst worden (ebd., S. 15). Stapfer kam deshalb schon während seines Studiums, vorab durch den Philosophieunterricht bei Samuel Ith, in Kontakt mit den Schriften des Königsberger Philosophen (Rohr 1998, S. 53). Kant war für Stapfers Philosophie- und Religionsverständnis aber keineswegs der einzige Bezugspunkt. Schon seine ersten Schriften, die er noch als Student an der Akademie in Bern verfasst hat, zeugen von einer breiten Vielfalt an Denkern, die der Berner Student rezipiert hat. So spricht Bondeli beispielsweise vom Erneuerungsg Geist Herders, dem Stapfer vor allem in Hinblick auf seine eigene Apologie für das Altertum nahe gestanden habe (Bondeli 2001, S. 159), oder dem von Carl Leonhard Reinhold tradierten religionsphilosophischen Kantianismus, der viele, für die kritische Religionsphilosophie wichtige Themen³ schon vor Kants eigentlicher Stellungnahme zu diesen Themen 1793 diskutierte (ebd., S. 162f.).

Wesentliche Impulse in Stapfers geistiger Entwicklung setzte auch sein einjähriger Aufenthalt an der Georg-August-Universität in Göttingen (Rohr 1998, S. 82). Stapfer kam hier unter anderem in Berührung mit der wissenschaftlich fundierten Bibelkritik und pflegte engen Kontakt mit namhaften Vertretern dieser Forschung, wie Johann David Michaelis und Johann Gottfried Eichhorn (ebd., S. 82f.). Stapfers Zeit in Göttingen wird in der Literatur oft auch mit dessen aufkommenden Zweifeln an der Notwendigkeit einer positiven Religion in Verbindung gebracht (Luginbühl 1887, S. 18). Der zweite Stapfer-Biograph Adolf Rohr schildert diesen inneren Überzeugungskampf des jungen Theologen anhand von dessen Briefen an die eigene Familie in Bern. Er schreibt, dass sich bei Stapfer „Gefährdung und Abwehr“ die Waage hielten und dieser seinen eigenen Zweifeln mit der wissenschaftlichen Widerlegung anderer theologischer Überzeugungen begegnet sei (Rohr 1998, S. 87). Wohl auch im Zuge dieses spannungsvollen geistigen Gefüges und den geführten Debatten mit verschiedenen Gelehrten unterschiedlichster Couleur festigte sich Stapfers Religionsauffassung aber während seiner Reise von Göttingen, über die Niederlande, England und Frankreich zurück nach Bern (Bondeli 2001, S. 164). Er sei, so Bondeli, dann zu Beginn seiner Lehrtätigkeit am Politischen Institut in Bern erstmals mit einem fundamentalen Aufklärungskonzept Kantischer Herkunft aufgetreten (ebd., S. 165). Stapfers Affinität zu Kants Philosophie erklärt sich primär aus dessen Moralphilosophie, die in einer rein moralischen Religion mündet und enge Ver-

³ Bondeli nennt hier Themen, die sich aus der Anwendung des Prinzips der freien Moralität auf die Religion ergeben, wie die Frage nach der Unsterblichkeit der Seele oder die Re-Legitimierung der positiven durch eine moralische Religion (Bondeli 2001, S. 163).

wandtschaft mit der christlichen Religion aufweist. Er wird in seinem Kant-Artikel, den er 1818 für die *Biographie Universelle* verfasste, gar davon sprechen, dass der Königsberger Philosoph aus seiner Analyse der praktischen Vernunft und seinen grundlegenden Bestimmungen der menschlichen Fähigkeiten das System einer reinen Religion deduziert habe, das im völligen Einklang mit der protestantischen Orthodoxie stehe (Stapfer 1818, S. 156). Stapfers Idee der „respublica ethica“ und die damit zusammenhängende Überzeugung, die sich zur Moralität erhebende christliche Religion sei die zentrale kulturelle Triebkraft seiner Zeit (Bondeli 2001, S. 214), lässt sich deshalb auch im Lichte kantischer Moralphilosophie deuten. Seine Schrift *Über die Natur, den Gründer und das Wachstum des ethischen Gemeinwesens* versteht sich als eigentliche Rezeption⁴ der kantischen Schrift *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* von 1793/94. Analog zum dritten Stück von Kants Religionschrift *Der Sieg des guten Prinzips über das böse und die Gründung eines Reichs Gottes auf Erden* (Kant 1794/2003, S. 121-161) formuliert Stapfer seine Vorstellung der Etablierung einer „respublica ethica“ oder eben eines „Reich Gottes auf Erden“. Diese Vorstellung bettet er, wie er selber einleitend schreibt, nebst Kants Religionschrift auch in die Kernaussagen der drei großen Kritiken des Königsbergers ein (Stapfer 1797, S. 1).

Der explizite Kantbezug Stapfers muss aber in wirkungsgeschichtlicher Hinsicht auch relativiert werden. Einerseits verdeutlicht Bondeli in seiner systematischen Analyse, dass Stapfer die kantische Moral- und Religionsphilosophie auf seine eigenen Überzeugungen angepasst und weiterentwickelt habe. So habe Stapfer beispielsweise die Idee des ethischen Staates pointierter an eine Christologie gebunden als Kant dies getan habe (Bondeli 2001, S. 228f.). Stapfer übernahm also nicht vorbehaltlos kantisches Denken. Andererseits, das zeigt auch die neuere Forschung zur Republikanismusdebatte in der Alten Eidgenossenschaft, reihte sich Stapfer mit seinem Konzept in einen längeren zeitgenössischen Diskurs ein. Die staatstheoretischen Auseinandersetzungen wurden in der Eidgenossenschaft im späten 18. Jahrhundert vor allem auch in Debatten über die Frage nach der moralischen Grundlage der Republik geführt. Forderungen nach Erneuerung von Tugend und die Patriotismuskussion erhielten dabei zentrale Bedeutung (Zurbuchen 2014, S. 1463). Mit seinem auf die Moralität abzielenden, religiös motivierten Konzept der „respublica ethica“ schuf Stapfer also kein Novum, sondern beteiligte sich, wenn auch in einer pointiert kantianischen Weise, an dieser zeitgenössischen Debatte. Der folgende Fokus auf Kant soll daher keinen ausschließenden Charakter für Stapfers Verständnis der ethischen Republik haben. Die Einflüsse auf sein Denken, das verdeutlicht sein geistiger Werdegang, waren vielfältig. Dennoch ist ein Fokus auf Kant deshalb fruchtbar, weil sich Stapfer in sprachlicher und damit auch systematisch intellektueller Art am Denken Kants orientierte. Gerade was die Frage nach der Moralität anbetrifft, bildete Kant für ihn einen wichtigen Bezugspunkt, denn der deutsche Philosoph, so schreibt Stapfer 1799, habe „das Moralische aus der Verworrenheit, worin es im sittlichen Bewusstsein lag herausgewickelt und in erhabenen Umrissen gezeichnet“ (Stapfer 1799, S. 14). Was Kant unter Moralität verstand, wird im folgenden Kapitel aus seinen

⁴ Aus dem Kantartikel von 1818: „C'est ainsi que Kant établit l'harmonie, et, pour ainsi dire, l'identité parfaite de la raison, la nécessité d'une rédemption qui réhabilite l'homme, et d'une communauté religieuse offrant sur la terre une représentation de plus en plus fidèle de la cité de Dieu. On trouvera le développement des idées de Kant sur cette matière, dans un écrit du rédacteur de cet article *De natura, conditore et incrementis reipublicae ethicae*“ (Stapfer 1818, S. 157f.).

zentralen praktisch philosophischen Schriften erörtert, um damit eine Basis zu schaffen, auf der Stäpfers Ausführungen deutlicher werden.

3 Die Moralphilosophie Kants als „überlieferte Tradition“

Die Vernunft definiert Kant im engeren Sinne als „die oberste Erkenntniskraft“. Allgemein versteht er unter dem Begriff Vernunft das Vermögen, den Bereich der Sinne zu übersteigen (Höffe 2014, S. 178). Die Vernunft ist also im Wesentlichen die von der Sinnlichkeit losgelöste Essenz des menschlichen Denkens. Als oberste Erkenntniskraft bearbeitet sie das ganze Feld philosophischen Denkens und bezieht sich somit sowohl auf deren theoretischen als auch auf deren praktischen Bereich. Kant folgt hier der seit der Antike gängigen Einteilung der Philosophie in ihre beiden Hauptbereiche: der theoretischen Philosophie als Naturphilosophie und der praktischen als Moralphilosophie (Kant 1790/2009, S. 8). Im theoretischen, also im erkenntnisphilosophischen Bereich verstricke sie sich aber in innere Widersprüche, da sie im Aufstieg nach der Suche zu immer höheren Bedingungen Antworten fördert, die sich selber widersprechen. Kant löst diese Widersprüche in den Antinomien der Kritik der reinen Vernunft zwar auf, um den Preis aber, dass vernünftige Erkenntnis eingeschränkt werden muss. Die Vernunft dient im Bereich der Naturphilosophie daher lediglich als Regulativ der Erkenntnisse, die der Verstand generiert, der seinerseits auf mögliche Erfahrung angewiesen ist, um überhaupt Erkenntnisse zu generieren. Alles, was über den Bereich dieser möglichen Erfahrung hinausgeht, was also übersinnlich ist, bleibt somit auch der Vernunft erkenntnistheoretisch verschlossen (Kant 1787/1998, S. 838).

Mit dem praktischen Gebrauch der Vernunft, schreibt Kant, verhalte es sich aber anders:

In diesem beschäftigt sich die Vernunft mit Bestimmungsgründen des Willens, welcher ein Vermögen ist, den Vorstellungen entsprechende Gegenstände entweder hervorzubringen, oder doch sich selbst zur Bewirkung derselben (das physische Vermögen mag nun hinreichend sein, oder nicht), d.i. seine Kausalität zu bestimmen. Denn da kann wenigstens die Vernunft zur Willensbestimmung zulangen, und hat so fern immer objektive Realität, als es nur auf das Wollen ankommt (Kant 1788/2003, S. 18).

Im Gegensatz zur theoretischen Vernunft, wo sie ihre Gegenstände untersucht und auf Grund der einschränkenden Erfahrung nur an deren Erscheinungen gelangt, wird sie in praktischer Hinsicht zu deren Grundlage. Sie erhält hier also einen konstitutiven Charakter (Kant 1790/2009, S. 4). Im Wesentlichen geht es Kant in seiner *Kritik der praktischen Vernunft* darum zu zeigen, dass reine Vernunft praktisch ist. Dass sie also aus eigener Kraft, ohne sinnliche, empirische Motivation, fähig sein kann, den menschlichen Willen zu bestimmen. Gelingt dieser Beweis, bedarf die reine Vernunft in ihrer praktischen Hinsicht keiner weiteren Kritik mehr, da allen ihren Begriffen, die sie hervorbringt, durch das menschliche Handeln nach ihr Realität verschafft werden kann (Kant 1788/2003, S. 3).

Verkürzt gesagt, reicht Kant die schlichte Bewusstwerdung des Menschen, dass er seinen Willen frei, gegen eigene, sinnliche Bedürfnisse richten könnte, als Faktum aus, dass reine Vernunft willensbestimmend sein kann und somit praktisch ist (ebd., S. 39f.). Er verdeutlicht diesen Umstand an einem Beispiel: Ein Fürst droht seinem Untertan die unverzügliche Todesstrafe an, wenn dieser nicht ein falsches Zeugnis gegen einen ehrli-

chen Mann ablegt. Das zentrale Interesse in diesem Beispiel besteht nach Kant nicht darin, ob der Untertan in dieser Situation lügen werde oder nicht, sondern dass er dank der Vernunft überhaupt die Denkmöglichkeit hat, sich gegen seinen eigenen, höchsten Trieb, die Selbsterhaltung, aussprechen zu können (ebd., S. 40). Das Beispiel soll verdeutlichen, dass die Vernunft einem jeden vernünftigen Wesen das vorschreibt, was gemeinhin als moralisch gut verstanden wird. Kant spricht deshalb auch vom Moral- oder Sittengesetz, das jedes vernünftige Wesen in sich trägt. Er formuliert dieses Gesetz in einem Wortlaut, der bewusst von aller Empirie abstrahiert, denn als Vernunftgesetz muss es unbedingt sein: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (ebd., S. 41).

Dieses moralische Gesetz ist nach Kant also a priori jedem Menschen als ein Faktum der reinen Vernunft bewusst (ebd., S. 64). Es sei gar so einfach einsehbar, präzisiert er an anderer Stelle, „dass nicht der gemeinste und ungeübteste Verstand selbst ohne Weltklugheit damit umzugehen wüsste“ (ebd., S. 50). Jedes rein vernünftige Wesen hält sich demnach auch automatisch an dieses rein vernünftige Gesetz, weil es als rein vernünftiges Wesen nur zu diesem „heiligen Willen“ fähig ist, so ist Gott beispielsweise im Besitz dessen. Der Mensch ist nach Kant aber sowohl ein vernünftiges als auch ein sinnliches Wesen. Das moralische Gesetz erhält darum für den Menschen die Form eines Imperativs, „weil man an jenem zwar, als vernünftigem Wesen, einen reinen, aber, als mit Bedürfnissen und sinnlichen Bewegursachen affiziertem Wesen, keinen heiligen Willen, d.i. einen, solchen, der keiner dem moralischen Gesetze widerstreitenden Maximen fähig wäre, voraussetzen kann“ (ebd., S. 43). Der Mensch ist also auch zu Maximen fähig, die nicht im Einklang mit dem moralischen Gesetz stehen. Neben dem kategorischen Imperativ definiert Kant daher auch hypothetische Imperative. Im Gegensatz zum kategorischen Imperativ, der unbedingt gilt, stellen die hypothetischen eine situative Mittel-Zweck-Relation auf. Es sind Gesetze, die die praktische Notwendigkeit einer möglichen Handlung in der Erlangung eines gewünschten Gegenstandes definieren (Kant 1785/1999, S. 36). Will beispielsweise ein Mensch reich werden, so muss er schauen, dass er mehr Geld einnimmt als er ausgibt. Die einfachste Form dieser hypothetischen Imperative sind nach Kant „Regeln der Geschicklichkeit“ (ebd., S. 37f.). Von diesen unterscheidet er die „Ratschläge der Klugheit“, unter denen er Handlungen versteht, die darauf abzielen, die Glückseligkeit eines Menschen zu befördern. Kant trennt diese beiden Aspekte voneinander, weil er der Auffassung ist, dass die Glückseligkeit ein Zweck ist, den jeder Mensch verfolgt (ebd., S. 38). Nebst dem Geltungsanspruch ist der wesentlichste Unterschied der hypothetischen Imperative zum kategorischen, dass der Wille aus einem sinnlichen Bedürfnis heraus auf die Realisierung eines konkreten Gegenstandes hinwirkt. Handlungen nach hypothetischen Imperativen können daher keinen sittlichen Wert generieren, weil es beim Wert einer sittlichen Handlung darauf ankommt,

dass das moralische Gesetz unmittelbar den Willen bestimme. Geschieht die Willensbestimmung zwar gemäß dem moralischen Gesetze, aber nur vermittelt eines Gefühls, welcher Art es auch sei, das vorausgesetzt werden muss, damit jenes ein hinreichender Bestimmungsgrund des Willens werde, mithin nicht um des Gesetzes willen, so wird die Handlung zwar Legalität, aber nicht Moralität enthalten (Kant 1788/2003, S. 91).

Handlungen sind demnach nur moralisch, wenn kein sinnliches Gefühl den Menschen dazu anleitet, das Gute zu befördern, sondern das Gute um seines selbst willen befördert

wird. Oder in der Form des Imperativs ausgedrückt, die Pflicht um der Pflichtwillen ausgeübt wird. Im Gegensatz zur überlieferten Moralphilosophie besteht nach ihm das schlechthin Gute, oder eben das Moralische, nicht mehr in einem höchsten Gegenstand des Willens, sondern im guten Willen selbst (Höffe 2014, S. 182).

4 Die Bedeutung von Kants Gottespostulat für Stapfers Religionsphilosophie

Die Moralität, die unbedingte Forderung der praktischen Vernunft, dass der Mensch seine Handlungen stets nach dem Sittengesetz auszurichten hat, kollidiert offensichtlich mit den „Ratschlägen der Klugheit“, dem legitimen sinnlichen Bedürfnis des Menschen, nach Glückseligkeit zu streben. Stapfer leitet sowohl seine Religionsschrift als auch sein Schreiben an die Religionslehrer in der Helvetik mit diesem Widerstreit der beiden menschlichen Naturen ein. Obwohl das persönliche Verlangen nach Glückseligkeit mit der Pflicht, sittlich zu handeln, im Widerspruch steht, müssen beide Ziele für ihn realisierbar bleiben. Denn höchste Glückseligkeit, gepaart mit vollendeter Sittlichkeit, schreibt er 1798 den Religionslehrern, sei der Endzweck der doppelten Natur des Menschen (Stapfer 1798/1800, S. 124). Diese scheinbar unüberwindbare Kluft kann nach Stapfer nur durch einen allmächtigen und gerechten Urheber der Natur, also Gott, überbrückt werden. Gott fungiert dabei als eine Art Entlastungsfaktor. Die beiden Ziele gilt es nämlich nicht mehr gleichzeitig zu realisieren, sondern nacheinander. Der Mensch hat sich zuerst seiner sittlichen Veredelung zu widmen. Eigentlich ist er nur für dieses Ziel zuständig, weil es ihm von seinem obersten Gesetz, dem Sittengesetz, vorgeschrieben wird. Wenn er dies schafft, erweist er sich als glückswürdig und kann hoffen, seine Glückseligkeit als gerechten Lohn von Gott zu erhalten. Diese Hoffnung ist sodann auch Grundlage, dass sich der Mensch überhaupt seiner sittlichen Veredelung widmen kann:

Ohne diese Hoffnung, aus fremder Hand einst zu empfangen, was wir uns selbst zu verschaffen nicht bemüht seyn können, als indem wir die bessere Hälfte unserer Natur vernachlässigen, wäre kein aufrichtiges, kein muthiges und kein unausgesetztes Streben nach Tugend möglich. Von dieser Aussicht auf künftige unfehlbar eintretende Befriedigung des Triebes nach Glückseligkeit, hängt die Möglichkeit ab, dass sich der sinnliche Mensch nur an die Stimme seines Gewissens halte, ohne sich durch die Lockungen des Vergnügens stören zu lassen (ebd., S. 125).

Stapfer formuliert hier, was Kant als „Idee des höchsten Guts“ definiert, die aus zwei Teilen besteht: der Glückswürdigkeit und der dazu proportional gespendeten Glückseligkeit (Kant 1788/2003, S. 149). Für Kant ist das höchste Gut eine praktisch notwendige Konsequenz des Sittengesetzes: Weil der Mensch nach dem Sittengesetz handeln soll, muss er auch die Möglichkeit haben, so zu handeln. Dafür wird die legitime Prämisse, dass der Mensch glücklich sein will, als indirektes Ziel an die Idee von Gott geknüpft. Denn für die proportional gespendete Glückseligkeit muss ein höchstes Wesen angenommen werden, das Einsicht in das Handeln aller hat und wahres moralisches Handeln zu erkennen vermag. Kant gelingt es mit diesem Kunstgriff, Gott und die Unsterblichkeit der Seele, also zwei wesentliche christliche Dogmen, als praktisch notwendig zu postulieren. Die Unsterblichkeit der Seele postuliert Kant, weil er überzeugt ist, dass der Zustand der Glückswürdigkeit nicht im irdischen Dasein erreicht werden kann.

Das Gottespostulat ist ein zentraler Grund von Stapfers großer Affinität zu Kants Moralphilosophie. Der Berner Theologe findet in der Moralphilosophie des Königsbergers

eine Beglaubigung für die Existenz Gottes. Es ist zwar kein Beweis, keine objektiv mitteilbare Erkenntnis, denn die bedürfte eines möglichen Erfahrungsgegenstandes; doch als praktische Notwendigkeit ist sie von jedem Menschen subjektiv einsehbar. Die Grundlage dieses Postulats bildet die konstitutive Kraft der praktischen Vernunft und das daraus resultierende Sittengesetz. Aus philosophischer Perspektive liegt hier wohl der Kern, dass Stapfer die moralische Erziehung priorisiert. Bondeli geht in seiner Analyse von Stapfers Verwendung des kantischen Gottespostulats gar über den schlichten Kantbezug hinaus. Für ihn gehören bei Stapfer das Sittengesetz und die daraus abgeleitete Idee der ethischen Republik unbedingt mit der Idee eines allwissenden und allmächtigen moralischen Gesetzgeberrgottes zusammengeschlossen: „Erst mit diesem Zusammenschluss kommt Stapfer zufolge der wahre Sinn des Gottespostulates zum Ausdruck. Wäre er nicht vorhanden, könnte das Sittengesetz für die Menschen nicht überzeugend wirken“ (Bondeli 2001, S. 226). Denn ohne die garantierte moralische Ordnung durch deren Schöpfer und Gesetzgeber könnte es nach Stapfers Ansicht kein Streben nach Tugend geben, welches die Pflicht aber verlangt (ebd., S. 227).

5 Die Idee der „*respublica ethica*“

Um den Endzweck, die sittliche Vollkommenheit zu erreichen, bedient sich der Mensch gemäß Stapfer zweier Hilfsmittel: dem Staat und der Kirche. 1798 schreibt er den Religionslehrern: „Wenn [...] die natürlichen so wie die gesellschaftlichen Schicksale des Menschen nur die Entwicklung und Erhöhung des sittlichen Gefühls zum obersten Zwecke und letzten Resultate habe: so folgt, dass auch der Staat und die Kirche zur Beförderung dieser Absicht hinarbeiten sollen“ (Stapfer 1798/1800, S. 130f.). Staatliche und kirchliche Einrichtungen haben also einen primären Auftrag: die Beförderung der Moralität. Folgen sie nicht dieser Aufgabe, so fügt er – die eben vergangene Revolution legitimierend – an, widersprechen sie dem natürlichen Gang der Geschichte und würden hinweggerafft (ebd.). Die Idee basiert grundsätzlich auf der Überzeugung, dass der Mensch seine sittliche Veredelung nicht als Individuum isoliert, sondern in der Gesellschaft mit anderen Menschen vollziehen soll. Diesem kollektiven moralischen Fortschritt stellen sich gemäß Stapfer aber zwei Hindernisse in den Weg, die er zum einen als den „bürgerlichen Naturzustand“ und zum andern als den „ethischen Naturzustand“ des Menschen definiert (Stapfer 1797, S. 8). Die beiden Zustände gilt es nacheinander als Gesellschaft zu überwinden.

In ihrem „bürgerlichen Naturzustand“ befinden sich die Menschen in einem Zustand ewiger Furcht. In Anlehnung an Thomas Hobbes berühmten Passus aus dem *Leviathan*, wo dieser von einem Krieg aller gegen alle spricht, zeichnet Stapfer ein düsteres Bild der Barbarei, in dem sich die Menschen vor dem Eintritt in die Zivilgesellschaft befinden. Ihrem rein instinktiven Selbsterhaltungstrieb, der „Tierheit“ im Menschen folgend verbrauchen sie ihre Kräfte, um Pläne für Unrecht zu schmieden und Schrecken zu verbreiten. In beständiger Furcht, Opfer des Unrechts anderer zu werden, denken sie nicht darüber nach, was ihnen nützt, sondern was den anderen schadet. In einem solchen Umfeld können die Menschen weder ihre Kräfte des Geistes pflegen noch die Annehmlichkeiten des Lebens genießen, weshalb sie die Reichtümer ihres Lebens vergeuden (ebd., S. 9f.). Dieser Zustand kann nur verlassen werden, wenn die Menschen untereinander einen Vertrag eingehen, „in dem alle und jeder einzelne erklärt, jene (für einen jeden gleich-

ermaßen verderblichen) Feindseligkeiten dauerhaft beizulegen und sich den für alle gemeinsam gegebenen Gesetzen, durch die die Rechte eines jeden festgelegt werden, und den Amtsträgern und den öffentlichen Richtern jener Gesetze zu unterwerfen“ (ebd., S. 11). Dies geschieht, indem sie sich in einem Staatswesen unter öffentlichen Gesetzen zusammenschließen und eine Zivilgesellschaft gründen. Die Menschen beschränken sich mit dieser Unterordnung unter öffentliche Gesetze zwar selber in ihrer absoluten Handlungsfreiheit, erhalten aber im Gegenzug Schutz und Sicherheit und damit die Grundlage, sich beständig weiter zu entwickeln. Mit diesem Zusammenschluss ist aber erst die „Tierheit“ des Menschen gebändigt. Getrübt wird diese bürgerliche Vereinigung der Menschen unter äußeren Gesetzen durch den „moralischen Naturzustand“ des Menschen. Durch das Zusammenleben der Menschen entfacht sich gemäß Stapfer nämlich ein „moralischer Krieg“: In der Gesellschaft würden sich Neid, Hass, Zorn und Habgier ausbreiten. Jeder Mensch würde nach der Macht im Staate streben, so ist Stapfer überzeugt (ebd., S. 12). Dem Menschen steht hier also seine sinnliche Willensbestimmung im Weg. Selbst wenn das menschliche Handeln nicht durch böswillige Motive geprägt ist, reicht das schlichte Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft aus, um sie von dem abzubringen, was eigentlich ihr Auftrag ist: durch moralisches Handeln das Gute zu fördern. Denn um im Ansehen ihrer Mitbürgerinnen und Mitbürger zu steigen, ihren sinnlichen Bedürfnissen nach Anerkennung folgend, fördern sie das Gute nicht um seines selbst willen, sondern zum Eigennutz (ebd., S. 13). Auch der „moralische Naturzustand“ muss nach Stapfer durch einen neuerlichen Zusammenschluss der Menschen überwunden werden. Es soll also dasselbe Mittel den Menschen zu Hilfe kommen, das ihm den Schaden gebracht hat, „gerade so wie die Lanze des Achill die Wunde, die sie geschlagen hatte, heilen sollte“ (ebd., S. 14). Diese neuerliche Verbindung unterscheidet sich aber in zwei wesentlichen Punkten von jener zur bürgerlichen Gesellschaft: es soll erstens ein geistiger Zusammenschluss zu einer „unsichtbaren Kirche“ sein, ein entinstitutionalisierter Zusammenschluss also, der zweitens von allen Menschen freiwillig vollzogen werden muss. Die Menschen ordnen sich in der unsichtbaren Kirche nicht mehr äußeren Gesetzen einer Institution unter, sondern gehen eine Verbindung untereinander ein, „in der jeder einzelne Mensch allen – jeder sich selbst und von sich aus den anderen – verspricht oder heilig gelobt, dass er nicht gleichsam moralische Kriege führen will, keine Sünde gegen sich selbst dulden oder gegen andere begehen will, durch die die Sache der Tugend Schaden davonträgt“ (ebd., S. 14). Diesen Schritt charakterisiert Stapfer als eigentlichen „Gesinnungswandel“ (Stapfer 1798/1800, S. 125) des Menschen, ein Vorgang, der nicht von außen erzwungen werden darf, sondern aus eigenem Antrieb geschehen muss. Es ist die menschliche Bewusstwerdung und Annahme des Sittengesetzes, das jeder und jede in sich trägt. Die Vereinigung zum geistigen, „ethischen Gemeinwesen“ erweitert oder erhöht die Kraft dieses Gesetz aber nicht:

Denn wie es kein geschriebenes, sondern ein natürliches Gesetz ist, das wir nicht gelernt, gehört, uns nicht angelesen haben, sondern uns von der Natur selbst angeeignet, aus ihr gesogen, ihr entrungen haben, in dem wir nicht gelehrt, sondern für das wir geschaffen, in dem wir nicht angeleitet, sondern in dem wir gefärbt sind, so ist unter allen ein Gesetz verbreitet, ein beständiges und ewiges, das zur Pflicht um der Pflicht willen ruft, das man weder aufheben noch überarbeiten darf, dessen Kraft (die immer eine und dieselbe bleibt) nicht durch Beschluss irgendeines Senates, eines Volkes oder einer Zusammenkunft gesteigert werden kann (Stapfer 1797, S. 15f.).

Als reines Vernunftgesetz entfaltet das Sittengesetz seine Wirksamkeit aber nur, wenn seine Existenz und Bedeutung vom Menschen vernünftigt eingesehen und anerkannt wird. Die Vernunft als oberstes menschliches Vermögen wirkt jedoch nicht instinktmäßig, sondern bedarf vieler Versuche, Übung und Unterricht, um in ihrer Einsicht voranzuschreiten (Kant 1784/1999, S. 5). Der Mensch muss daher zuerst einmal dazu erzogen werden, dass er sich seinem inneren Gesetz bewusst wird, die in ihm schlummernden Fähigkeiten müssen also geweckt werden, damit er den nötigen „Gesinnungswandel“ vollziehen und sich dem „ethischen Gemeinwesen“ anschließen kann. Durch diesen Gesinnungswandel ist aber erst der Grundstein gelegt für die sittliche Veredelung, der „moralische Naturzustand“ also erst im Geiste überwunden. Indem sich der Mensch dem Sittengesetz bewusst wird und sich dazu entschließt, nach ihm zu leben, streift er seine Sinnlichkeit nämlich nicht ab. Das neu entdeckte Vermögen der Vernunft gilt es daher zu fördern und stetig mehr zu verinnerlichen, sodass der Mensch seine Handlungen zunehmend nach einer sittlichen Maxime ausrichtet und seine sinnlichen Bedürfnisse seinem vernünftigen Vermögen unterordnet.

6 Vier ideelle Realisierungsschritte hin zur ethischen Republik

In seinem Schreiben an die Religionslehrer differenziert Stapfer das Konzept der doppelten Überwindung des „bürgerlichen“ und „ethischen Naturzustand“ weiter aus. Er formuliert hier vier Zwangsmechanismen, die helfen sollen, der „respublica ethica“ Wirklichkeit zu verschaffen, indem sie den Menschen beständig an seine Aufgabe, moralisch zu handeln, erinnern. Die drei ersten sind äußere Zwangsmechanismen, die an den Menschen herangetragen werden. Der erste Zwang ist jener zur „bürgerlichen Gerechtigkeit“, womit der „bürgerliche Naturzustand“ überwunden werden soll. Dieser Zwang ermöglicht die freie und vollständige Entwicklung der Menschenkräfte (Stapfer 1798/1800, S. 127f). Der zweite Zwang, ist der „Anständigkeitszwang zur gesellschaftlichen Sittsamkeit.“ Stapfer versteht unter diesem Zwang die „öffentliche Meynung und geheime Aufforderung [...], wodurch man sich selbst, um den andern nicht zu missfallen, das Gesetz der Sittsamkeit und Artigkeit im Umgange auflegte“ (ebd., S. 128). Das „Gesetz der Sittsamkeit und Artigkeit“ ist hier aber nicht mit dem moralischen Gesetz oder dem Sittengesetz zu verwechseln. Vielmehr bezieht sich Stapfer auf einen gesetzlich nicht festgeschriebenen, sozialen Kodex, dem zufolge sich die Menschen in der Gesellschaft mit „reiner Kleidung, Höflichkeit und Bescheidenheit“ zu begegnen haben (ebd., S. 128). Das Sittengesetz wird jedoch Gegenstand des dritten Zwangsmechanismus, den er als den „moralischen Zwang zur Beobachtung der Pflicht“ definiert. Im Gegensatz zu den beiden ersten Mechanismen der „Kultur durch äußere Nöthigung“ gilt es diesen dritten Zwang erst noch zu etablieren:

Wenn die Begriffe von Sittlichkeit mehr gereinigt, und Achtung gegen das moralische Gesetz einzuflößen, einmahl der Hauptzweck der Erziehung, und vorzügliches Geschäft der Lehrer seyn wird, so muss die Zeit kommen, wo uns das Urtheil anderer nöthigen wird, Handlungen der Rechtschaffenheit auszuüben, so wie itzt ein jeder sich nach der Meynung andrer in Anständigkeit der Kleidung, und Feinheit des Benehmens kehrt (ebd., S. 128).

Der Form nach funktioniert der dritte Zwang analog dem zweiten. In der Gesellschaft soll sich allmählich eine Kultur festsetzen, an der sich das Individuum auszurichten hat.

Die inhaltliche Bestimmung zielt nun aber nicht mehr auf das äußere Erscheinen und Benehmen der Menschen ab, sondern auf eine innere, ehrwürdige und rechtschaffene Handlungsmotivation. Der dritte Zwangsmechanismus zeigt dadurch schon deutliche Parallelen zum kantischen Sittengesetz an. Als äußerer Zwangsmechanismus fehlt ihm aber die entscheidende Komponente, dass die Pflicht um der Pflicht Willen getan werden soll. Denn es ist ja gerade Absicht dieses Zwangsmechanismus, dass der Mensch motiviert werden soll, Gutes zu fördern, weil er in der Gesellschaft akzeptiert sein will. Er handelt dadurch pflichtgemäß. Sein Handeln fördert aber somit erst Legalität, jedoch noch keine Moralität. Doch selbst diese Ebene gilt es nach Stapfer eben durch Vervollkommnung der Staatsform, durch Verbesserung des Erziehungsgeschäfts und besonders durch zweckmäßigere Einrichtung des religiösen Unterrichts erst noch herbeizuführen (ebd., S. 128). Die sittliche Kultur kann zwar nach ihm in der Gesellschaft auf vielseitige Art und Weise etabliert werden, doch werde die „Sache der Tugend“ durch nichts besser gefördert als durch die christliche Religion. Es gebe keine höhere Motivation für den Menschen, das Gute befördern zu wollen, als wenn er Mitbürger sehe, die in ihrem moralischen Handeln durch eine gegenwärtige göttliche Macht berührt werden (Stapfer 1797, S. 16). Zur Gründung, Belebung und Befestigung des Gesinnungswandels schreibt er daher den Religionslehrern, sei die öffentliche Lehranstalt, die man Kirche nenne, unumgänglich notwendig (Stapfer 1798/1800, S. 125). Stapfer spricht hier nicht mehr die „unsichtbare Kirche“ an, die als geistige Größe alle Menschen, die nach dem Sittengesetz leben wollen, vereinigt, sondern die real existierende, irdische Institution. Sie hat dem Menschen als Stütze, als Gehilfe auf dem Weg hin zur sittlichen Veredelung zu dienen. Mit rituellen Festen oder im gemeinschaftlichen Gebet (Stapfer 1797, S. 17) vor allem aber durch die religiöse Unterweisung der Religionsdiener soll sie dem Menschen die Idee der „respublica ethica“ beständig vor Augen halten und ihm den Weg hin zur Moralität aufzeigen (Stapfer 1798/1800, S. 132). Die positive Religion, in Stapfers Verständnis das protestantische Christentum, erhält dadurch eine zentrale Funktion bei der Realisierung der durch die Vernunft gewirkten Idee der „respublica ethica“. Sowohl die drei äußeren Zwänge als auch alle Unterweisung und Belehrung des Menschen, die die Grundlage der Zwangsmechanismen bilden, verfolgen letztlich den Zweck, den vierten, inneren Zwang im Menschen auszulösen. Dieser dreistufige Aufstieg über äußere Zwangsmechanismen, die den inneren vorbereiten, hat in seiner funktionalen Ausrichtung enge Verwandtschaft mit dem, was Kant in seiner Methodenlehre in der praktischen Vernunft als Erziehungsmaßnahmen vorschlägt: Eine Erziehung des Menschen mittels guter Vorbilder hin zur Legalität, die sich dann zur Moralität steigern soll (Höffe 2012, S. 79).

Der letzte Zwang, den Stapfer definiert, ist ein innerer. Es ist der „Zwang des Gewissens“, der jeden Menschen selbst nötigt, moralisch zu handeln, weil „er sich vor sich selbst eben so sehr schämen [wird], wenn er einen guten Entschluss nicht ausführt, wenn er seinem Gemüthe nicht Wort hält, als er sich vor der Welt schämt, wenn er sein, einem andern gegebenes, Wort gebrochen hat“ (Stapfer 1798/1800, S. 129). Dieser innere Zwang, der nun dem Sittengesetz entspricht, wird letztlich dann allen äußeren überflüssig machen. Und so verliert zuerst der Staat seine Funktion, weil niemand mehr Gesetze übertreten wird, und löst sich auf, „so wie bey vollkommen entwickeltem sittlichem Gefühle die Kirche nicht mehr nöthig seyn würde. Das ist das Reich Gottes auf Erden“ (ebd.). Stapfer zeigt hier mit der Verwendung des Konjunktivs an, dass die Realisierbar-

keit dieser absoluten Moralität in der Gesellschaft offenbleiben muss und falls sie praktisch möglich sein sollte, in weiter Zukunft liegt. Jede Norm, so schreibt er in seiner Anrede an die Erziehungsräte, müsse aber etwas „Idealisches“ enthalten, dem man sich stufenweise annähern könne. Und noch weit mehr „idealische Forderungen“ müsse eine Vorschrift für Erzieher enthalten:

Denn sie betrifft ja gerade die Perfektibilität des Menschen, die Möglichkeit seiner Veredlung in's Ungemessne, das heilige Dunkel, worin seine beschränkte sinnliche Natur sich mit dem Unendlichen auf eine ewig unerforschbare Weise gattet. In dieser heiligen geheimnisvollen Werkstatt, auf diesem Isthmus zweier Welten, der wirklichen und der nochzuschaffenden, steht der Erzieher und der, welcher für denselben Entwürfe macht (Stapfer 1799, S. 14).

Staat und Kirche haben Stapfers Ansicht nach aber durch die Helvetische Verfassung erst gerade die Grundlage erhalten, um diese „idealische Forderung“ auszuführen.

7 Zwei funktionale Aspekte von Stapfers helvetischer Bildungspolitik

Im letzten Teil werden in Bezug auf die drei äußeren Zwangsmechanismen, die Stapfer ja als eigentliche Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen verstand, zwei funktionale Aspekte seiner Erziehungsvorstellung während der Helvetik definiert, die auf die Realisierung der Idee der „*respublica ethica*“ abzielten.

Der erste Aspekt bezieht sich auf den ersten äußeren Zwang, jener zur bürgerlichen Gerechtigkeit, der hier im weitesten Sinn als Unterordnung unter äußere Gesetze und somit als Zusammenschluss zum Staat verstanden wird. Stapfer sieht diese erste Periode in seiner Zeit durch die helvetische Verfassung zwar als realisiert, doch gelte es, diesen Zustand zu konsolidieren. An die gesetzgebenden Räte schreibt er:

Ihr werdet also, Bürger Gesetzgeber, zuerst einen Unterricht veranstalten, der alle Volksklassen umfasse, und jeden Bürger des Staates bis auf denjenigen Grad der Einsicht und Fähigkeit fortbilde, auf welchem er einerseits seine Menschenrechte und Bürgerpflichten genau kenne und ausüben verstehe, andererseits in einem Beruf, der ihn seinen Mitbürgern notwendig macht und ihm eine sichere Unterhaltsquelle eröffnet, mit Lust zur Arbeit ohne Schwierigkeit fortkomme (Stapfer 1798/1887, S. 100).

Die Menschen sollen also in einem alle Volksklassen umfassenden bürgerlichen Unterricht zu fähigen Mitgliedern einer funktionierenden Gesellschaft erzogen werden. Der Zugang zum bürgerlichen Unterricht sollte durch staatliche Subventionierung jeder Person ermöglicht werden. Mittels einer passenden Berufsbildung für jeden einzelnen sollen alle miteinander in Beziehung gesetzt werden, damit das gewünschte Kollektiv gefördert wird. Zusätzlich sollte sich so jeder einzelne auch seine finanzielle Sicherheit sicherstellen, um den Fall ins Prekariat zu verhindern, das einen möglichen Sittenzerfall nach sich ziehen könnte. Neben diesen Aspekten zur Förderung des Kollektivs, war Stapfer auch daran gelegen, dass jedem Menschen seine Rechte und Pflichten innerhalb des Staates beigebracht wurden. Denn kein anderes Staatswesen müsse mehr Interesse an der „Einsicht und Rechtschaffenheit“ seiner Bürger haben als jenes, das die Besorgung der öffentlichen Angelegenheiten durch eine Volksvertretung bewerkstelligen lasse (ebd.). In einer Republik, wo die Volksgunst jeden ohne Ausnahme zu den ersten Stellen des Staates erheben könne, die Belehrung und Ausbildung des Volkes nicht zum Hauptgeschäfte zu machen, hieße nichts geringeres als das Heil des Vaterlandes auf unverantwortlichste

Weise auf Spiel zu setzen (ebd., S. 98f.). Mit einer ursprünglich angedachten Idee ging der Bildungsminister gar soweit, dass er das aktive und passive Wahlrecht der Bürger an die Absolvierung des bürgerlichen Unterrichts knüpfen wollte. Alle, die den bürgerlichen Unterricht nicht erfolgreich beendet hatten, wollte er von der Urversammlung und allen staatlichen Ämtern ausschließen (ebd., S. 101f.). Die Rechtsgleichheit ist aus dieser Perspektive nicht mehr ein Geburtsrecht. Zwar ist jeder Mensch von Geburt aus berechtigt, diese zu erlangen, doch muss er sie durch Ausbildung seiner Fähigkeiten und dem Erlernen der grundlegendsten Staatskenntnisse erwerben. Der bürgerliche Unterricht zielt somit primär darauf ab, was Stapfer in der Idee der „respublica ethica“ als Überwindung des „bürgerlichen Naturzustand“ verstand: Die Konsolidierung der Zivilgesellschaft. Der wesentliche Gegenstand der Überwindung des „bürgerlichen Naturzustands“ sieht Stapfer im gegenseitigen Vertragsschluss der Menschen untereinander. Mit der helvetischen Verfassung war diese Grundlage zwar gegeben, doch etablierte sich in der neu gegründeten Republik das Fest des Bürgereides, auf dem jeder Bürger dem Vaterland seine Treue zu schwören hatte. Dies war zwar keine genuin Stapfer'sche Idee, die Planung und Ausführung der Festivitäten fiel aber in den Zuständigkeitsbereich seines Ministeriums (Rohr 2005, S. 114ff.). Dieser ab Juli 1798 gesetzlich vorgeschriebene Eidesschwur war sicher im Sinne Stapfers und kann als einen wichtigen Teil unter den ersten Aspekt gefasst werden, weil er die ritualisierte Eingliederung jedes Bürgers in die Republik symbolisiert.

Dieser erste Aspekt verfolgt aber keinen eigentlichen Selbstzweck. Er ist vielmehr Mittel zum Zweck für den zweiten Aspekt, die Ausbildung des Menschen zur Selbstständigkeit im Umgang mit all seinen Fähigkeiten, besonders der sittlichen. Denn mit der Konsolidierung des bürgerlichen Gemeinwesens sollte die Grundlage aufrechterhalten werden, dass der Staat weiterhin seine Bürger und Bürgerinnen in einem für alle offenstehenden bürgerlichen Unterricht erziehen kann. Dieser zweite Aspekt bezieht sich somit auf den zweiten und dritten äußeren Zwangsmechanismus, die die Absicht haben, den vierten, inneren auszulösen, damit der Mensch an seinem Endzweck, der sittlichen Vollkommenheit arbeiten kann. Den gesetzgebenden Räten schreibt Stapfer:

Dann erst, wenn unsre ungebildeten Mitbürger sehen werden, dass ihre Veredlung und ihr Menschenwert uns am Herzen liegen, dass wir sie gerne in allen Kenntnissen und Wissenschaften unterrichten, die wir selbst als höchst wohlthätig und nützlich durch eigenes Studium kennen, wenn sie sehen, dass es uns nicht blos daran gelegen ist, sie zu gehorsamen und ruhigen Untergebenen und zu tauglichen Werkzeugen der Regierung zu machen, sondern dass wir sie zur Selbstständigkeit zu erziehen, sie zum Selbstdenken, Selbsturteilen, Selbsthandeln und zur Selbstachtung, kurz zum Genuss eben der Vorzüge emporzuheben suchen, welche den Gebildetsten unter uns wahre Unabhängigkeit und mit frohem Selbstgefühl ächte Freiheit verschafften (Stapfer 1798/1887, S. 100).

Stapfer nimmt hier die drei nach Kant grundlegenden geistigen Vermögen auf, in denen er seine Mitbürger zur Selbstständigkeit ausbilden will und zeigt mit der „ächtchen Freiheit“ an, worauf diese Erziehung abzielen soll. In stark komprimierter Form zeugt diese Passage vom kontinuierlichen Aufstieg jedes einzelnen Individuums hin zur Moralität. Ausgehend vom Selbstdenken – dem Verstand –, über das Selbsturteilen – der Urteilskraft – soll der Mensch zum richtigen Selbsthandeln – der Vernunft – geführt werden, das im Gefühl der Selbstachtung resultiert, die nach Kant als intellektuell gewirktes Gefühl einer moralischen Handlung entspringt (Kant 1788/2003, S. 100f.). In der „ächt-

ten Freiheit“ versteht er sodann auch das, was nach Kant Freiheit bedeutet: einen von sinnlicher Beeinflussung frei bestimmten, vernünftigen Willen, der nach dem moralischen Gesetz handelt. Würden alle Menschen ihr Handeln nach diesem Willen ausrichten, erhielte das „Reich Gottes auf Erden“ seine maximale Ausdehnung und wäre realisiert. Diese im Menschen durch Vernunft angezeigte Idee gilt es nach Stapfer aber erst empirisch zu beweisen, weshalb er 1799 den zukünftigen Erziehungsräten zurief:

Nur wenn der Mensch nach allen seinen physischen, geistigen und sittlichen Anlagen von seinen Erziehern behandelt worden, nur wenn der Versuch einmal mit einem ganzen Volke gemacht seyn wird, alle Kräfte des Menschen harmonisch und vollständig zu entwickeln: nur dann wird die große Frage entschieden werden können, ob das Menschengeschlecht wirklich zu unendlichen Fortschritten in Licht und Kraft, in Tugend und Genuss, oder ob es zu Sisyphus Loose, zum Herauf- und Herunterwälzen in ewigem Kriege bestimmt sey (Stapfer 1799, S. 6).

Der Versuch, das zeigt die kurze Dauer der helvetischen Republik, scheiterte. Dass Stapfer aber sein Verständnis der „respublica ethica“ bei der Planung seiner helvetischen Bildungspolitik stets vor dem geistigen Auge hatte, schreibt er gegen Ende seiner Amtszeit in seinem Rechtfertigungsschreiben auf die gegen ihn vorgebrachten Vorwürfe des bernischen Kirchenrates:

Ich war überzeugt, dass die Theorie, welche die kritische Philosophie von dem Begriff, der Organisation, den Rechten und den Pflichten einer Kirche aufstellt, das passendste Mittel abgeben könnte, die redlichen unter den französischen Philosophen und Staatsmännern mit der Idee einer Kirche und ihrer Verbindung mit dem Staate als Beschützer und Beförderer ihrer Anstalten, zum großen Vortheile beider auszusöhnen (Stapfer 1800, S. 6f.).

8 Fazit

Im Kern fußt die Idee der „respublica ethica“, wie Stapfer sie vertrat, auf der Überzeugung von der doppelten Natur des Menschen – der sinnlichen und der vernünftigen. Kant hat für Stapfer überzeugend gezeigt, dass der Mensch im Kern vernunftbegabt ist und daher die Anlage zum Guten, zum Moralischen, in sich trägt. Die Bewusstwerdung dieses inneren Sittengesetzes wiederum zeigt dem Menschen aber nicht nur die Möglichkeit zum Guten auf, sondern nimmt ihn in die Pflicht, sich auch sittlich zu vervollkommen. Diese sittliche Veredelung hat der Mensch jedoch nicht als Individuum isoliert zu vollziehen, sondern in der Gesellschaft. Stapfer verdeutlicht diesen kollektiven moralischen Aufstieg anhand der Idee der „respublica ethica“, die durch das praktische Gottespostulat ihre garantierte moralische Ordnung und damit Legitimation erhält. In dieser Idee wird mit dem „Reich Gottes“ das realisiert, was die praktische Vernunft dem Menschen anzeigt, seine sittliche Vervollkommnung. Um der Idee aber auch Wirklichkeit zu verschaffen, gilt es nach Stapfer den Menschen vorrangig in moralischer Hinsicht zu erziehen. Über drei äußere Zwangsmechanismen, eigentliche Erziehungsmaßnahmen, soll der Mensch soweit erzogen werden, dass er sich am Ende, seinem inneren Zwang des Gewissens folgend, ausschließlich moralisch verhalten will. Staat und Kirche sollen in ihrer institutionellen Ausgestaltung diesen Prozess stützen und leiten. Dass Stapfer seine kurz vor der Revolution erörterte Idee auch während seiner Amtszeit als helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften vor dem geistigen Auge hatte, zeigt er selber in seinem Rechtfertigungsschreiben von 1800 an. Zusätzlich lassen sich auch seinen frühen, pro-

grammatischen helvetischen Schriften Aspekte entnehmen, die auf die Realisierung der Idee der „respublica ethica“ abzielten.

Quellen

- Kant, Immanuel: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784). In: Immanuel Kant: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Horst D. Brandt (Hrsg.). Hamburg: Meiner 1999, S. 3-19
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). Bernd Kraft/Dieter Schönecker (Hrsg.). Hamburg: Meiner 1999
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (1787). Jens Timmermann (Hrsg.). Hamburg: Meiner 1998
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft (1788). Horst D. Brandt/Heiner F. Klemme (Hrsg.). Hamburg: Meiner 2003
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft (1790). Heiner F. Klemme (Hrsg.). Hamburg: Meiner 2009
- Kant, Immanuel: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1794). Bettina Stangneth (Hrsg.). Hamburg: Meiner 2003
- Stapfer, Philipp Albert: De natura, conditore et incrementis reipublicae ethicae. Bern: Officina Reipublicae 1797
- Stapfer, Philipp Albert: Der Minister der Künste und Wissenschaften der einen und untheilbaren helvetischen Republik an die Religionslehrer Helvetiens, über ihre Pflichten und Bestimmung 1798. In: Helvetische Monatschrift 1(1800), Heft 1, S. 124-133
- Stapfer, Philipp Albert: Botschaft an die gesetzgebenden Räte (1798). In: Rudolf Luginbühl: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840). Ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Dettloff 1887, S. 97-107
- Stapfer, Philipp Albert: Zwei Anreden, gehalten bei der feierlichen Einsetzung des Erziehungsrathes zu Luzern, den 20 Jenner 1799. Luzern: Gruner und Gessner 1799
- Stapfer, Philipp Albert: Einige Bemerkungen über den Zustand der Religion und ihrer Diener in Helvetien. Bern: Nationalbuchdruckerey 1800
- Stapfer, Philipp Albert: Notice sur Emmanuel Kant et revue des principaux points de sa doctrine (1818). In: Alexandre Vinet (Hrsg.): Mélanges philosophiques, littéraires, historiques et religieux par M. P.-A. Stapfer, Band 1. Paris: Paulin 1844, S. 101-190
- Stapfer, Philipp Albert: Aus Philipp Albert Stapfers Briefwechsel, Band 2. Rudolf Luginbühl (Hrsg.). Basel: Geering 1892
- Stapfer, Philipp Albert: Briefwechsel 1798-1791 und Reisetagebuch, kommentiert und herausgegeben von Adolf Rohr. Aarau: Sauerländer 1971

Literatur

- Bevir, Mark: Mind and Method in the History of Ideas. In: History and Theory 36(1997), Heft 2, S. 167-189
- Bevir, Mark: The Role of Contexts in Understanding and Explanation. In: Human Studies 23(2000), Heft 4, S. 395-411
- Bondeli, Martin: Kantianismus und Fichteanismus in Bern. Zur philosophischen Geistesgeschichte der Helvetik sowie zur Entstehung des nachkantischen Idealismus. Basel: Schwabe 2001
- Höffe, Otfried: Kants Kritik der praktischen Vernunft. Eine Philosophie der Freiheit. München: Beck 2012
- Höffe, Otfried: Immanuel Kant. München: C.H. Beck 2014
- Luginbühl, Rudolf: Ph. Alb. Stapfer helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften (1766-1840): ein Lebens- und Kulturbild. Basel: Detloff 1887
- Osterwalder, Fritz: Der Helvetische Bildungsplan – eine kühne Strategie oder ein schwieriger Kompromiss? In: Daniel Tröhler (Hrsg.): Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 231-247
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer – eine Biographie im alten Bern vom Ancien régime zur Revolution (1766-1798). Bern: Peter Lang 1998
- Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803. Baden: hier + jetzt 2005

Zurbuchen, Simone: Die Schweiz. In: Helmut Holzhey/Vilem Murdoch (Hrsg.): Grundriss der Geschichte der Philosophie. Die Philosophie des 18. Jahrhunderts, Band 5: Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation. Schweiz, Nord- und Osteuropa. Basel: Schwabe 2014, S. 1445-1485

Autorinnen und Autoren

Brühwiler, Ingrid, 1968, Dr. phil., Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: *Curriculum studies*, *Citizenship education*, historische Entwicklung von Bildungswesen, internationale Vergleiche von Schulsystemen, sozio-ökonomische Aspekte von Schulen, Lehrerbildung. Neueste Publikationen: *Fabricating National Unity in Torn Contexts: World War I in the Multilingual Countries of Switzerland and Luxembourg*. In: Gearóid Barry/Enrico Dal Lago/Róisín Healy (Hrsg.): *Small Nations and Colonial Peripheries in World War I*. Leiden: Brill Editions, S. 140-156 (zusammen mit Matias Gardin); *Citizenship education in Switzerland before, during and after the First World War*. In: *History of Education & Children's Literature* 10(2015), Heft 1, S. 99-120.
E-Mail: ingrid.bruehwiler@fhnw.ch

De Vincenti, Andrea, 1977, Dr. phil., Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Schulische Praktiken am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, Geschichte der Abstinenzbewegungen um 1900, Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich, Wissensgeschichte, Curriculum History, Raumtheorie. Neueste Publikation: *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos 2015.
E-Mail: andrea.devinenti@phzh.ch

Grube, Norbert, 1969, Dr. phil., Dozent am Zentrum für Schulgeschichte und Inhaber der Professur für Bildungs- und Schulgeschichte im Forschungscluster Bildung und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Kultur-, Kommunikations- und Politikgeschichte. Neueste Publikation: *Das Schweigen der Befragten. Literarische und historische Ausflüge zu Fragen, Geständnissen und Bekenntnissen*. In: Veronika Magyar-Haas/Michael Geiss (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht und Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück 2015, S. 49-74.
E-Mail: norbert.grube@phzh.ch

Horlacher, Rebekka, 1968, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Pestalozzi im Kontext, Schulgeschichte, Historische Methoden, *Curriculum Studies*. Neueste Publikation: *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*. New York: Routledge 2016.
E-Mail: rhorlach@ife.uzh.ch

Pietzko, Nadine, 1978, M.A., Doktorandin an der Universität Zürich im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“. Forschungsthema: Lehrmittellandschaften in der Schweiz im Jahr 1799.
E-Mail: n.pietzko@gmx.de

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

Ruloff, Michael, 1982, PhD, Promotion an der Universität Luxemburg im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Das niedere Schulwesen in der Schweiz am Ende der Frühen Neuzeit. Edition und Auswertung der Stapfer-Enquête von 1798/99“. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Forschungsschwerpunkte: Schweizer Schulgeschichte im 18. und 19. Jahrhundert, Professionalisierung von Schule und Lehrpersonen.
E-Mail: michael.ruloff@fhnw.ch

Savoy, Damien, 1985, M.A., Assistent und Doktorand an der Universität Lausanne für die Geschichte der frühen Neuzeit, 2013 Lehrpatent an der Universität Freiburg für die Gymnasialstufe (Geschichte/Mathematik). Forschungsthema: Die katholische Aufklärung in Freiburg im Üechtland (1780-1815).
E-Mail: damien.savoy@unil.ch

Schmidt, Heinrich Richard, 1952, Assoziierter Professor für Neuere und Neueste Geschichte am Historischen Institut der Universität Bern, Abteilung Schweizergeschichte. Forschungsschwerpunkte: Reformationsgeschichte, Konfessionalisierung, Säkularisation als kultur- und sozialgeschichtlicher Prozess, historische Bildungsforschung und Schulgeschichte in der Frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert. Neueste Publikationen: Religions- und Konfessionsräume. In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (www.ieg-ego.eu/schmidth-2013-de); Bildungsvorsprung des Schweizer Katholizismus um 1800? In: René Roca (Hrsg.): Katholizismus und moderne Schweiz, Basel: Schwabe (im Druck).
E-Mail: heinrich-richard.schmidt@hist.unibe.ch

Theilkäs, Lorenz, 1984, M.A., Doktorand an der Universität Bern im Rahmen des Schweizer Nationalfondsprojekts „Philipp Albert Stapfer (1766-1840). Seine Idee der ‚respublica ethica‘ zwischen Schweizer Aufklärung und französischem Pietismus.“
E-Mail: lorenz.theilkaes@hist.unibe.ch

Tosato-Rigo, Danièle, 1960, Professorin für Geschichte der Frühen Neuzeit an der Universität Lausanne. Forschungsschwerpunkte: Mentalitätsgeschichte, Selbstzeugnisse, Helvetik. Neueste Publikationen: *Paroles de témoins: Vers une pluralisation du récit historique*. In: *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* 15(2014), S. 137-159; *Appel à témoins. Ecrits personnels et pratiques socio-culturelles (XVI^e-XX^e siècle)*. In: *Etudes de lettres* (2016), Heft 1-2 (als Herausgeberin).
E-Mail: danielle.tosato-rigo@unil.ch

Tröhler, Daniel, 1959, Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor der Doctoral School in Educational Sciences an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachen, Argumente und Theorien der Pädagogik und der Bildungspolitik, Entwicklung pädagogischer Systeme und Organisationen in internationaler Perspektive, Steuerungselemente öffentlicher Bildung im internationalen Vergleich, Geschichte und Metatheorie der (pädagogischen) Historiographie. Neueste Publikationen: *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Pilot 2013 (span. 2014; frz. 2016); *Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global*. New York: Routledge 2015 (span. 2015; herausgegeben zusammen mit Thomas Lenz).
E-Mail: daniel.troehler@uni.lu

Wagner, Marco, 1986, Doktorand am Historischen Institut der Universität Mannheim mit einer Dissertation zum kurpfälzischen Elementarschulwesen in der Frühen Neuzeit. Zuvor Studium der Geschichte und Hispanistik an der Universität Heidelberg, das mit der wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien abgeschlossen wurde. Neueste Publikation: *Grenzüberschreitungen und Wendepunkte*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition 2016 (hrsg. zusammen mit Ladislaus Ludescher).
E-Mail: marco_wagner@gmx.de

Dieser zweite Sammelband im Rahmen der Reihe „Studien zur Stapfer-Schulenquôte von 1799“ beinhaltet vierzehn originäre Beiträge zu der 1799 durch den Helvetischen Bildungsminister Philipp Albert Stapfer initiierten großangelegten Schulumfrage. Gegenüber den Beiträgen im ersten Sammelband „Volksschule um 1800“ konnten diese hier versammelten Studien auf die komplette Edition der rund 2400 überlieferten Antwortbögen der Stapfer-Enquête zurückgreifen (www.stapferenquete.ch). Der nun vollständig mögliche Zugriff auf die Daten hat dementsprechend umfassendere Forschungsergebnisse zur Folge und erlaubt repräsentativere Tiefenbohrungen. Noch deutlicher als beim ersten Band vermögen diese Beiträge ein gegenüber der traditionellen Schulgeschichte wesentlich differenzierteres, in vielen Fällen auch korrigiertes Bild der Volksschule um 1800 zu zeichnen.

Studien zur Stapfer-Schulenquôte von 1799

*herausgegeben von Daniel Tröhler, Alfred Messerli,
Fritz Osterwalder und Heinrich Richard Schmid*



Der Herausgeber

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

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

978-3-7815-2110-0



9 783781 521100