

**Zeitschrift:** Beiträge zur Aargauergeschichte  
**Herausgeber:** Historische Gesellschaft des Kantons Aargau  
**Band:** 13 (2005)

**Artikel:** Philipp Albert Stapfer : Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803  
**Autor:** Rohr, Adolf  
**Kapitel:** 1.3: Stapfer als Erziehungsminister 1798-1800  
**Autor:** [s.n.]  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-111028>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 24.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## 1.3 Stapfer als Erziehungsminister 1798–1800

*Von der alten zur neuen Schule. Einleitung der helvetischen Schulreform: Die Einsetzung von Erziehungsräten. Appell an die Religionslehrer. Der Gang der Schulgesetzgebung 1798/99. Erziehungsplanerische Schlüsseldokumente. Stapfers Luzerner Rede vom 20. Januar 1799. Volkserziehung, höhere Bildung und das Projekt einer Nationaluniversität. Die Frage der Lehrerbildung. Stapfer und Pestalozzi. Der gehemmte Fortschritt im Kriegsjahr 1799.*

I Keine historische Darstellung der helvetischen Periode kann das Wirken des Erziehungsministers Philipp Albert Stapfer unbeachtet lassen. Die Schul- und Bildungsgeschichte der modernen Schweiz zählt ihn zu ihren Gründervätern.<sup>1</sup> Was er anstrebte, persönlich ins Werk setzte, und wo sein Tun an Grenzen stiess, soll hier, auf die wichtigsten Aspekte konzentriert, zur Sprache kommen, ohne dass das in der älteren Biografie gehäufte Material nochmals ausgebreitet wird. Das von Rudolf Luginbühl aufgrund umfassender Quellenforschung gezeichnete Bild lässt sich indessen mittels seither gewonnener Erkenntnisse noch ergänzen. Insbesondere bot das Gedenkjahr 1998 Anlass, die Helvetik als Übergangsepoke nach verschiedenen Aspekten zu beleuchten. Doch in der Rückblende ist zunächst einmal der Frage nachzugehen, was Zeitgenossen damals vom Vorsteher des neu geschaffenen zentralstaatlichen Amtes erwarteten und erhofften. Zwei gewichtige Stimmen seien hier zu Gehör gebracht, der führende Kopf im Berner Schul- und Kirchenwesen Johann Samuel Ith und Heinrich Pestalozzi. Stapfers ehemaliger philosophischer Lehrer und Mentor der Studienjahre, Ith, begleitete diesen mit einer eifrigen Korrespondenz – Stapfers Antworten sind leider verloren – durch die erste Phase seiner Planungen. «Durch eine gute Einrichtung des öffentlichen Erziehungswesens wird das Gute, das man uns von unserer Revolution verspricht möglich und wahrscheinlich.» Zugleich postulierte er als Erstes unermüdlich die Schaffung eines «National-Instituts» und liess dabei sein Interesse an dessen Leitung durchblicken. Von diesem Mittelpunkt aus, meinte er, sei das gesamte öffentliche Erziehungswesen am geschwindesten und sichersten zu bewerkstelligen. Mit einer ausführlichen Erziehungsschrift gedachte er evident zu machen, «dass die Umschaffung des Erziehungswesens unmöglich gelingen kann, wenn die Organisation eine andere Richtung als *von oben abwärts* nimmt.»<sup>2</sup> Vermutlich vermisste er diese Ausrichtung in Stapfers Organisationsplänen. Der Erziehungsminister blieb nämlich keineswegs in den akademischen Sphären ver-

haftet, auch wenn er sich noch vor kurzem über die prestigeträchtigen kulturellen Institutionen der französischen Metropole ins Bild gesetzt hatte, sondern setzte von Anfang an den Akzent auf die Volksbildung im Rahmen eines umfassenden Bildungs- und Erziehungssystems. Damit stand er näher bei Pestalozzi, der den Sinn der grossen Umwälzung namentlich in ihrer weit tragenden Bedeutung für die erzieherische Hebung der Unterschichten erblickte. Dessen erster in den helvetischen Akten verzeichneter Vorschlag an das Erziehungsministerium ging denn auch auf einen sofortigen praktischen pädagogischen Versuch mit einer Schule für das niederste Volk:<sup>3</sup>

«Überzeugt, dass das Vaterland eine wesentliche Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niederste Volk dringend bedarf – und gewiss dass durch 3 bis 4 Monath Versuche hierin die wichtigsten Resultate erheitert und bewiesen werden können, wende ich mich in Abwesenheit Minister Stampfer [sic] an den Bürger Minister Meyer, um durch ihn dem Vaterland meine dissfälligen Dienste zu anerbieten und ihn zu bitten bey dem Directorio diejenigen Schritte zu thun, welche zu Erziehung meiner vaterländischen Endzwecke nothwendig seyn mögen.»<sup>4</sup>

Pestalozzi wusste, wovon er sprach, wenn er anderswo den Zustand der alten Schule als «Schulerbärmlichkeit» charakterisierte. Was dieser Begriff treffend meint, das steht verzeichnet in einer Fülle von Tatsachenberichten aus dem 18. Jahrhundert über unzulängliche Volksschulen mangels Interesse der Regierenden, über die fehlende Ausbildung des gering geachteten und schlecht entlohnten Lehrerstandes sowie die entsprechend primitiven Unterrichtsmethoden im blossen Auswendiglernen biblischer und kirchlicher Lehrstoffe. Statistisch erfasst, trat all dies dann in der berühmten Schul-Enquête Stapfers ans Licht. Pestalozzis bildkräftige Charakterisierung des vorrevolutionären Bildungsaufbaus steht als Kontrapunkt da zu Iths akademischem Projekt, der zwar die Notwendigkeit der Volksbildung keineswegs übersah, aber als Bildungsaristokrat eben doch der höheren Bildung den Vortritt geben wollte. Pestalozzi schrieb 1801 rückblickend:

«Ich konnte mir nicht verbergen, der Schulunterricht, wie ich ihn wirklich ausgeübt sah, tauge für das grosse Allgemeine und für die unterste Volksklasse, wenigstens so wie ich ihn ausgeübt sah, so viel als gar nichts. So weit als ich ihn kannte, kam er mir wie ein grosses Haus vor, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendet Kunstrahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in ihrem Notzustand etwas tierisch in dieses obere Stockwerk hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hie und da wohl gar einen Arm oder ein Bein, das sie bei diesem Hinaufklettern anstrengten, entzwei; im dritten unten wohnt dann endlich eine zahllose Menschenher-

de, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den obern das gleiche Recht hat; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihr durch Binden und Blendwerke die Augen sogar zum Hinaufgucken in dieses obere Stockwerk untauglich.»<sup>5</sup>

Ganz in diesem Sinne argumentierte Stapfer in seiner Botschaft zum Entwurf eines Volksschulgesetzes im November 1798, indem er die Förderung des Volksunterrichts dem Ausbau der höheren Bildungsanstalten voranstellte, «weil unser kraftvolles, aber bisher vernachlässigtes Volk leicht in Verwilderung übergehen könnte, und weil wir nicht, wie Frankreich, der Dorfschulen entbehren wollten, während in der Hauptstadt glänzende Institute den Beobachter blenden, aber nicht hinlänglich die Masse der Nation erwärmen und veredeln».<sup>6</sup> Damit eröffnet sich der Ausblick auf sein Wirken als helvetischer Erziehungsminister. Gleich von Anfang an markierte er den Vorrang des bitter notwendigen Elementarunterrichts. Der Umfang der gesamten Bildungsplanung hingegen, im Rahmen auch der höheren und der akademischen Studien, ergab sich hernach aus seinem weit gespannten allgemeinen Kulturprogramm, galt es doch, die gesamte heranwachsende Jugend zur Erkenntnis der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten hinzuführen und sie für die neue Staatsordnung zu gewinnen.

II Der bei Stapfer schon in den jüngeren Lebensjahren bemerkbare Wesenszug der Offenheit zum Dialog und Gedankenaustausch prägte nun auch seine Amtsführung als Minister der Künste und Wissenschaften. Zu seinen ersten Massnahmen gehörte ein landesweiter Appell zur Mitarbeit am pädagogischen Reformwerk. Dass die meisten der zahlreich einlaufenden Anregungen und Projekte, «eine wahre Musterkarte von Erziehungsidealen schweizerischer Pädagogen und Schulfreunde»,<sup>7</sup> zu spät eintrafen, um in den von ihm und seinen Mitarbeitern ausgearbeiteten Gesetzesvorlagen noch berücksichtigt zu werden, tat nichts zur Sache. Das Interesse an der Sache war geweckt. Der angehobene Dialog ging weiter und ermutigte manchenorts pädagogische Reformen. Nicht ohne Grund machte der Minister in seinen Organisationsplänen immer wieder geltend, sein Departement müsse so dotiert sein, dass er selber nicht von der Alltagsfron erdrückt, sich mehr mit Grundsatzfragen befassen und auf Anregungen von aussen angemessen eingehen könne. Zu der wichtigen von ihm ins Leben gerufenen Institution der kantonalen Erziehungsräte kamen ihm auch Vorschläge zu von Seiten des Schaffhauser Humanisten Professor Johann Georg Müller. Gleich dem Berner Ith postulierte er eine nationale Akademie oder «Centraluniversität». Reformgesinnte Geistliche wiederum beleuchteten mit ihren Eingaben den Tiefstand der Landschulen und die Gebrechen im gesamten Bildungswesen. Freilich konnte Stapfer nicht auf alles eingehen, denn die akute Lage des durch die politische Umwälzung aufgewühlten Landes erforderte rasche, gezielte Massnahmen. Nicht ohne Grund bezeichnete er gleich im ersten Organisationsplan für

sein Büro vom 8. August 1798 das Erziehungswesen als «partie essentielle de mes fonctions ministérielles». Wie ein Leitmotiv zieht sich durch diese Rapporte an das vorgesetzte Direktorium der Hinweis, in der Nation sei durch die Entwicklung aller Fähigkeiten und die sittliche Erziehung der fehlende «esprit public», Gemeingeist und Bürgergesinnung, zu wecken. So ist verständlich, dass sich seine Schaffenskraft zunächst auf diesen Bereich, das heisst auf das Fundament zur wahren Volksbefreiung, richtete. Am 7. Juli 1798, einen Monat nach Amtsantritt, veranlasste er das Direktorium, die gesetzgebenden Räte mit einer Botschaft um die Vollmacht zu ersuchen, auf dem Verordnungsweg provisorisch Schulen zu organisieren.<sup>8</sup> Der Gang der Gesetzgebung wäre in dem überlasteten Parlament unabsehbar gewesen. Stapfer schrieb einleitend: «Die Revolution ist geschehen, um das Volk zum Gefühl seiner Würde zu erheben, und um es zum Genuss der Rechte zu rüsten, welche ihm die Usurpation einiger Familien, seine eigene Sorglosigkeit und der Schlummer eines langen Friedens entrissen hatten.» Dies lautete wie eine Umschreibung des Verfassungsartikels über die Dringlichkeit der Aufklärung. «Dieser Zweck ist verfehlt», fuhr er fort, «wenn der Unterricht nicht unverzüglich dasselbe aus dem Zustand von Unwissenheit reisst, und es von den Vorurtheilen befreit, bey welchen man es sorgfältig zu erhalten suchte.» Das liest sich wie eine Paraphrase zu Kants Forderung nach Befreiung zum Selbsturteil.

Vermutlich waren in Staphers Büro bereits entsprechende Massnahmen geplant unter der Annahme, ein Konsens der politischen Führungsgremien hierüber verstehe sich von selbst. Der unbefangene Idealist erfuhr hier jedoch zum ersten Mal, dass die politischen Spielregeln der Helvetischen Republik sich nach anderen Gesichtspunkten richteten. Die Legislative sträubte sich nämlich, der Exekutive eine, wenn auch nur provisorische Verordnungskompetenz zur Überbrückung eines offensichtlichen Notstands einzuräumen. Sie beharrte auf dem Grundsatz der Gewaltentrennung und billigte dem Direktorium bloss das Antragsrecht für Gesetze und Verordnungen zu.<sup>9</sup> Doch dieses überging den Einspruch und setzte Staphers Entwurf als Verordnung in Kraft. Der Direktorialbeschluss vom 24. Juli 1798 zur *Einsetzung von Erziehungsräten* ist der erste Pfeiler von Staphers Schulreformwerk, eine Institution, die übrigens die Helvetik lange überdauerte.<sup>10</sup> Er umfasste Bestimmungen über die Bildung von Erziehungsräten am Hauptort eines jeden Kantons, regelte ihre Wahl und umschrieb ihre Aufgaben, desgleichen hinsichtlich der ihnen untergeordneten Schulinspektoren oder Schulkommissäre. Sodann regelte er die Wahl der Lehrer. Dies ausdrücklich mit provisorischer Geltung, «bis von den gesetzgebenden Räten ein alle wissenschaftlichen und religiösen Anstalten umfassendes Gesetz gegeben sein wird». Die achtgliedrigen kantonalen Erziehungsräte wünschte Stapfer zusammengesetzt aus zwei vom Minister im Hauptort ernannte Professoren oder Lehrer, aus fünf vom Minister aus einem Zehnervorschlag der Verwaltungskammer ausgewählten, am Hauptort wohnenden, einsichtsvollen und rechtschaffenen Bürgern, welche Hausväter sind, aus allen Professionen, besonders aus Männern, die theoretische

und praktische Kenntnisse der Handlung und der Landwirtschaft besitzen. Endlich sollte derjenige Kirchendiener jedes Ortes beigezogen werden, welcher der Verwaltungskammer am tauglichsten erscheine, um über den moralischen und religiösen Unterricht zu wachen und selbigen zu vervollkommen. Bei dieser Zusammensetzung der massgebenden kantonalen Erziehungsbehörden ist die Hinwendung zum Erfahrungsbereich praktischer Berufe bemerkenswert, aber auch die Berücksichtigung der moralisch-religiösen Erziehung. Das Direktorium behielt sich die Genehmigung der Wahlen vor. Der Minister legte besonderes Gewicht auf die direkte Verbindung zu den Erziehungsräten, von denen alles abhing, «was die Disciplin der Akademie und der Schulen des Cantons, die Beförderung der Zöglinge, die Lehrart, die Elementarbücher, die zu behandelnden Wissenschaften, die Anordnung und Methode des Unterrichts anbetrifft». Dies bedeutete – theoretisch – die Schaffung einer genau geregelten Staatsschule für ganz Helvetien, die Loslösung aus der bisherigen Bindung an die Kirche. Allerdings standen den Geistlichen beispielsweise die Stellen von Kommissären des öffentlichen Unterrichts offen, also die Schulinspektion in den Distrikten. Ohne ihre Mitwirkung war das geplante Schulsystem überhaupt nicht denkbar. Gerade ihnen war zusammen mit fähigen Lehrkräften die Ausbildung von Landschulmeistern in so genannten Normalschulen zugedacht, ebenso die Mitwirkung bei deren Wahl. Die Direktorialverordnung liess hingegen die Strukturen der Akademien mit ihren vorrevolutionären Ordnungen unangetastet, sofern sie der helvetischen Verfassung nicht zuwider waren. Bei der Besetzung der Professuren sollten aber auch Erziehungsrat und Minister mitreden. Auch wenn ein Vierteljahr später das Direktorium im Schulgesetzentwurf vom 24. November 1798 an der ursprünglichen Verordnung über die Erziehungsräte noch einiges modifizierte und seinen eigenen Einfluss auf Kosten des Ministers verstärkte, blieb dieser Pfeiler von Stapfers Erziehungsreform bestehen.

III Vom Sommer 1798 bis in die ersten Monate des verhängnisvollen Kriegsjahres 1799 sind zukunftsweisende Initiativen Stapfers zum Aufbau des Erziehungswesens der Helvetischen Republik zu verzeichnen. Die auf seine Weisung je nach den regionalen Verhältnissen eingesetzten Erziehungsräte waren und blieben sein wichtigstes Instrumentarium. So rechtfertigt sich im Folgenden noch ein Blick auf die praktische Umsetzung dieser Institution und einiger damit im Zusammenhang stehender Fragen. Wie das Auswahlverfahren in den verschiedenen Kantonen verlief, wurde schon vielfach geschildert, reibungslos in den einen, wie im Kanton Léman, stockend und mitunter nicht ohne Widerstreben in den mit der neuen Ordnung noch nicht versöhnten Gegenden. Jedoch wurde Stapfers schon bei der Planung ins Auge gefasstes Ziel, möglichst viele Verfechter volkserzieherischer Ideen zu aktivieren, durchaus erreicht. Der Hinweis auf einige Namen möge genügen: Stadtpfarrer Thaddäus Müller am zweiten helvetischen Regierungssitz Luzern, Pfarrer und Professor Ith und Philipp Emanuel von Fellenberg

in Bern, Professor Johann Heinrich Rahn in Zürich, Professor Johann Georg Müller in Schaffhausen, sodann Stapfers ehemaliger Bürochef Fisch in Aarau, im Kanton Säntis der hervorragende Pädagoge Pfarrer Rudolf Steinmüller und schliesslich Pater Grégoire Girard in Freiburg, 1799 für kurze Zeit in Stapfers Büro tätig. Selbst wenn die Erziehungsräte als Laienbehörden galten und damit offensichtlich die Geltung der Kirche für das Schulwesen eingeschränkt wurde, muss doch auffallen, wie stark unter den Erziehungsräten, aber noch mehr unter den ihnen beigeordneten Schulinspektoren, wie ja auch unter den aktiven Schulreformern, die Theologen vertreten waren. Dem Erziehungsminister war von Anfang an klar, dass ohne tätigen Beitrag der Pfarrer die Bildungsreform gefährdet war. Schon als Teilnehmer jener diplomatischen Mission in Paris im Frühjahr 1798 hatte er sich mit einem Memorandum an das französische Direktorium gegen den in der helvetischen Verfassung verfügten Ausschluss der Geistlichen von den vollen bürgerlichen Rechten gewandt, unter Hinweis auf ihre unabdingbare Rolle als Bildungsträger: «Priver ses ministres (Pfarrer) des droits politiques est le comble de l'injustice et une insulte<sup>11</sup> faite à la sainte cause du perfectionnement intellectuel de l'homme.» Allerdings standen nun hinsichtlich Stellung, Pflicht und Aufgabe der helvetischen Pfarrer zwei Prinzipien im Widerstreit. Die Helvetische Republik diskriminierte zwar, dem antikirchlichen revolutionären Muster Frankreichs folgend, die Geistlichkeit und strebte die Trennung von Kirche und Staat an, war jedoch beim Aufbau ihres Erziehungswesens unbedingt auf die Mitwirkung der wichtigsten bisherigen Träger der Bildung angewiesen. Wenn manche Geistliche auch den politischen Umbruch begrüssten hatten, so waren sie doch nun verunsichert, hinsichtlich der Laisierung der Schule misstrauisch und zudem infolge der Aufhebung des Zehnten in ihrer materiellen Existenz gefährdet. Was in den katholischen Landesteilen bereits als Religionsfeindschaft gebrandmarkt wurde, das stimmte auch die Protestanten bedenklich. So versteht sich Stapfers wachsende Besorgnis auf die Eröffnung der Landschulen hin im Herbst 1798. Er musste die Pfarrer zur Mitarbeit gewinnen, wollte er nicht den wohlbedachten Einbezug der wichtigsten Bildungsträger in sein Erziehungsratskonzept gefährden. So erging aus seinem Ministerium am 30. Oktober 1798 ein *Kreisschreiben* «*An die Religionslehrer Helvetiens*».<sup>12</sup>

Das Sendschreiben atmet den heiligen Eifer des ganz von seiner Aufgabe erfüllten Erziehungsministers. Die Sorge um die durch die äusseren Umstände gefährdete Volkserziehung treibt ihn zur eindringlichen Fürsprache, das kantische Ethos zum Appell an das Pflichtgefühl, «aus reinen Beweggründen der Tugend, der Religion und des Patriotismus».

«Die Landschulen sollen wieder eröffnet werden, und ich besorge, dass sich Nachlässigkeit in diese Angelegenheit der Volkserziehung möchte eingeschlichen haben; sucht mit mir diesem Feinde entgegenzuarbeiten [...] Achtung gegen die Sittlichkeit und Religion muss frühe den Kindern beigebracht werden, und diese zu pflanzen, dazu seid ihr berufen.»

Nur dann konnten die schlimmen Folgen der Revolution abgewendet und deren Früchte geerntet werden, wenn allmählich die heranwachsenden Bürger einsichtsvoller und gesitteter und so der Freiheit würdiger würden. Stapfer sucht die Bedenken der Pfarrer zu zerstreuen, dass gewisse Veränderungen in Schul- und Kirchensachen verfügt wurden. Die neu geregelte Schulaufsicht will sie keineswegs ausschliessen. Es ist erwünscht, dass sie weiterhin Schulbesuche machen und Verbesserungen vorschlagen. Ihre Vorschläge seien den Erziehungsräten und dem Minister willkommen. Dass dies nicht als leere Floskel gemeint war, beweist dessen Aufforderung an sie zur Mitbeteiligung, indem sie aufgrund eigener pädagogischer Studien junge Leute zu Schulmeistern heranbildeten oder mit Privat-, Sonntags- und Abendschulen Nutzen stifteten. Ja, Stapfer schliesst die Geistlichen geradezu in die Mitverantwortung für die Dorfschulen ein und vermeidet den unvermittelten Bruch mit der Tradition. «Sanftmut und Milde», «Mässigung mit Neuerungen» sind seine Stichworte.

«Lasset die bisherigen Lehrbücher in den Schulen einstweilen gelten. Es sollen bald bessere an ihre Stelle kommen; man muss aber den Leuten doppelte Kosten ersparen. So ist es auch mit den bisherigen Methoden; die allgemeinen, bald erfolgenden Verbesserungen werden dieselben berichtigen; es ist zuträglicher, dass man dieselben abwarte und sich nicht mit den Schulmeistern und Gemeinden überwerfe.»

Auf den Haupteinwurf, offenbar von mancher Seite, die neue Schule verdränge die Religion:

«Ihr besorget vielleicht, dass man die christliche Religion verdrängen wolle, weil man weniger davon spricht als von den andern Theilen des Unterrichts. Ihr seid irrig in dieser Meinung; denn wenn man für beide Kirchenparteien unserer Republik sorgen will, so muss man die Religion wenig berühren, weil doch immer Verschiedenheiten sich darbieten, welche die Regierung unangetastet lassen will.»

Der Religionsunterricht aber soll einen höheren Stellenwert bekommen, wenn ihn künftig nur noch die Geistlichen besorgen und nicht mehr die Schulmeister, die unmöglich über deren religiöse Einsichten verfügen. Damit falle die ganze Verantwortung für das ehrwürdige Ansehen der Religion auf die Pfarrer allein. Den dogmatischen Eiferern unter ihnen hält er das Beispiel derjenigen vor Augen, «die nach Jesu Beispiel Gehorsam gegen die Gesetze, Vertrauen gegen die Vorsehung und allgemeine Bruderliebe predigen».

An diesem Punkt unterlässt er es nicht, veralteten kirchlichen Gebräuchen – man könnte es als die Volksreligion bezeichnen – in der Rolle des Kultusministers eine christlich getönte Morallehre gegenüberzustellen:

«Bedenket es, dass manch Überflüssiges und Zweckwidriges in unsren kirchlichen Gebräuchen ist, und warum wollt ihr denn nicht, dass es zu seiner Zeit verbessert werde? Tragt lieber das Eurige dazu bei, indem ihr solchen Verbesserungen nachdenkt und gelegentlich eure Gedanken da-

über bekannt macht [...] Noch einmal, meine Brüder, beweiset durch Thaten, dass ihr das Zutrauen der Regierung verdient. Wenn ihr ohne Bitterkeit und Widerstreben gegen die neue Ordnung der Dinge die Religion Jesu lehret, so werdet ihr es ungehindert thun können, und man wird euch in der Ausübung eures Berufes schützen; aber ihr könnet eure Worte noch mehr bewahren, wenn ihr eure Gemeindsangehörigen auf alle Weise belehret und besonders den Erziehungsräten und Schulcommissarien an die Hand gehet [...] Wir arbeiten alle daran, das Gute zu vervollkommen [...] Ich sehe zunächst diesem Winter mit Vergnügen entgegen, weil mancher Keim des Guten soll gepflanzt werden; helft ihn pflegen, und er wird selbst in den entlegensten Thälern gedeihen. In dem wir dem Volke die Vortheile der bessern Belehrung und Erziehung verschaffen, wird es nach und nach die vorübergehenden Übel der Revolution vergessen.»

Stapfers Aufruf an die Religionslehrer Helvetiens endet mit einem bildhaften Vergleich, aus dem hochgemute Zuversicht trotz allen Revolutionsübeln spricht:

«Wir müssen uns diese vorstellen als ein Gewitter; nur der Kurzsichtige zagt dabei und verhüllt oder versteckt sich ängstlich; der besser Belehrte erwartet dankbar, dass sich die Luft reinige; und er lässt sich nicht muthlos machen, wenn der Sturm in seiner Pflanzung etwas verderbt oder der Regen die gute Erde verschwemmt; er denkt vielmehr auf Mittel und hofft von der Zukunft Ersatz für die vermehrte Arbeit.»

Trotz den beschwichtigenden Versicherungen Stapfers lag das verhängnisvolle Wort «Religionsgefahr» in der Luft. Später wird noch zu zeigen sein, wie schwer die vielschichtige Problematik der helvetischen Religionspolitik dem Kultusminister zu schaffen machte. Auch wenn er in seinem Appell auf Anraten Iths den Begriff «Sittenlehrer» durch «Religionslehrer» ersetzte, vermochte er den Verdacht nicht zu entkräften, er und seine Mitarbeiter strebten danach, das Christentum, wie es das Volk verstand, durch eine philosophisch begründete Moral zu verdrängen.<sup>13</sup> Selbst in einem so helvetiktreuen Kanton wie Léman befürchteten Geistliche, man wolle sie zu einfachen Lehrern der Moralphilosophie machen, und mutmassen sogar, man gedenke den Gottesdienst zu ändern, das Gebet, den Gesang, die Sakramente abzuschaffen. Wenn sich dieser Verdacht insbesondere gegen das von Peter Ochs in die helvetische Verfassung geschriebene Ziel der *Veredlung* richtete, also gegen ein vages, viel gebrauchtes Losungswort des Revolutionszeitalters, so hatte dieser Begriff jedenfalls für Stapfer eine ganz bestimmte und lange vor dem politischen Umbruch in Anlehnung an Kant formulierte Bedeutung. Die Nation zu veredeln hiess jetzt für ihn, als Pflichtgebot den Versuch unternehmen, nicht bloss eine Elite, sondern ein ganzes Volk über Bildung und Erziehung auf die Bahn sittlicher Höherentwicklung zu leiten und mit diesem Fortschritt im Prozess der menschlichen Entwicklung eine Stufe emporzuheben.<sup>14</sup> Denn bereits als Lehrer am patrizischen Politischen Institut in Bern hatte er 1792

in einer bedeutsamen Rede im Geist des grossen deutschen Philosophen das Postulat der sittlichen Veredlung des Menschen in den Vordergrund gestellt. Er rückte dabei den Gang der Menschheit auf das Endziel der ethischen Ver vollkommnung in eine universalhistorische Perspektive und richtete seinen geschichtsphilosophischen Entwurf als Theologe auf Christus aus als den Vollender der Moralität.<sup>15</sup> Unter den veränderten äusseren Umständen konnte er also diesen Faden nochmals aufnehmen «in Prüfung der Mittel zur Beförderung der Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten im Menschen im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft als der Übungsstätte der Sittlichkeit». Aber im Gegensatz zu seinem Lehrer Ith gedachte er das Werk nicht von oben, von einem Nationalinstitut aus anzugehen, sondern unten bei der Elementarbildung zu beginnen, weil er in der geistigen und sittlichen Not der breiten Volksmassen das Gebot der Stunde erkannte.

IV Am 25. Oktober 1798 reichte Stapfer dem Direktorium seinen *Entwurf für ein Gesetz über die Volks- oder Elementarschule* ein.<sup>16</sup> In der Beratung wurde die Vorlage allerdings durch Peter Ochs wesentlich abgeändert und im November in dieser Form zusammen mit einer einleitenden Botschaft aus der Feder Staphers der Legislative unterbreitet. Um vorwegzunehmen, was damit in den gesetzgebenden Räten im Verlauf etwa eines Jahres geschah: Die Beratung der bereits beschnittenen Version des Erziehungsministers wurde im Grossen Rat nach der ersten Lesung vertagt und einer Kommission zugewiesen, hier umgegossen, im Sommer 1799 debattiert und schliesslich im November jenes Jahres an den Senat zur Beschlussfassung weitergeleitet, hier jedoch am 2. Januar 1800 verworfen. Man hat es hier mit einem der bedeutendsten helvetischen Planungsrelikte zu tun. Es fällt schwer, die parlamentarische Verschleppung und Verwässerung des ersten schweizerischen Schulgesetzes zu verstehen, zumal wenn man vernimmt, dass im Dezember 1798 bei der zweiten Lesung Staphers Begleitbotschaft mit der Darlegung seiner Ideen von den Repräsentanten mit Akklamation quittiert wurde. Dennoch war ein überlastetes, auch geistig überfordertes und sich beim Geschäft in geradezu absurde Details verirrendes Parlament schliesslich ausserstande, diesem zentralen Projekt gerecht zu werden. Zieht man die denkbar ungünstige Lage der Dinge in Betracht, so überrascht dieser Ausgang nicht: Die äusserst gespannte politische Atmosphäre in einem gespaltenen Land, das als Kriegsschauplatz der europäischen Mächte unsäglich litt; all dies verhinderte nicht nur Staphers Schulprojekt, sondern gefährdete sein ganzes Kulturprogramm. Es ist genugsam bekannt, wie sich schliesslich sein Wirken in dem in den finanziellen Ruin getriebenen Staat auf die Rettung und Bewahrung des nationalen Kulturerbes beschränken musste. Im Bildungswesen resultierte zwar nicht ein völliges Debakel, weil ja, wie oben gezeigt wurde, durch die Einsetzung von kantonalen Erziehungsräten bereits eine tragfähige Struktur geschaffen war und nun einzelne Elemente aus der Direktorialfassung des Schulgesetzes auf dem

Verordnungsweg in Funktion gesetzt wurden, Einzelmaßnahmen zur Lehrerbildung oder die Schaffung von Lehrmitteln.

Es rechtfertigt sich, an diesem Punkt auf einige Hauptgedanken von Staphers ursprünglichem Schulgesetzentwurf hinzuweisen und zu sehen, wie seine Pädagogik vor philosophischem Hintergrund auf den Menschen als Ganzes eingeht. Sodann ist zu zeigen, wie sein ungebrochener Gestaltungswille sich ausspricht im Text seiner Begleitbotschaft zur Direktorialversion des Gesetzes an die gesetzgebenden Räte. Schliesslich soll zur Sprache kommen, wie er im Januar 1799 mit einer glanzvollen Rede in Luzern und im gleichen Zug mit dem Druck einer Sammelpublikation seine Bildungsideen und seine Massnahmen als Erziehungsminister auch in die Öffentlichkeit trug. Stapher war seinem Wesen nach alles andere als ein Bürokrat. Wie Heinrich Pestalozzi beugt er sich in seinem «*Projet de loi sur les écoles élémentaires*» zunächst nieder zu den Einfachsten und bisher Benachteiligten und möchte sie aus dem Dunkel ihrer bisherigen Existenz holen und zu menschlicher Würde und Selbständigkeit erheben. Folgendermassen fasst er am Eingang den Zweck:

«Les écoles élémentaires ont en général pour objet de donner à tous les enfants de l'un et de l'autre sexe une instruction qui leur fasse connaître leurs droits et leurs devoirs, et qui leur donne le degré de capacité nécessaire pour se vouer à une vocation quelconque qui les rende utiles à leurs concitoyens.

En particulier, la destination de ces écoles est de venir au secours des classes les plus nombreuses, des classes réservées aux travaux journaliers de la culture et de l'industrie, de les former aux vertus qui rendent l'homme digne et susceptible du vrai bonheur, de leur fournir les moyens de concilier, dans l'obscurité de leur vie, la dignité de l'homme libre avec la dépendance inévitable où se trouve celui qui vit de son travail, de porter dans les ouvrages les plus communs une intelligence et une activité qui en adoucissent le poids et en augment le prix.»

Betont hielt der Erziehungsminister fest, dass die Ausbildung und die Existenzsicherung der Lehrkräfte das Schulsystem fundamentieren, dass deren Rekrutierung aus besonders Begabten allenfalls auf Staatskosten erfolgen solle. Über den Umfang und die methodische Entwicklung der Lehrgegenstände für Kinder zwischen dem siebten und fünfzehnten Altersjahr, also den so genannten curricularen Teil dieses Schulsektors auf drei Klassenstufen, mögen die fachlich-pädagogischen Urteile geteilt sein. Unverkennbar bestimmen nämlich streckenweise kantianische Kriterien vom psychologischen Entwicklungsgang des Menschen die Methodik für den Fächerkanon: Sprechen, Lesen, Schreiben, deutsche und französische Sprachlehre, Rechnen, Naturgeschichte, Geschichte, Geografie, Menschenkunde, Geometrie, Verfassungs- und Staatskunde, Zeichnen, Musik, Werkunterricht, Hauswirtschaft, Hygienelehre, Turnen, Schwimmen, religiöse und moralische Unterweisung.

Die Mädchenbildung ist differenziert mit einbezogen. Am Anfang ist die Rede von der Schule «à tous les enfants de l'un et de l'autre sexe»; hierauf von einer Aufteilung in zwei Sektionen mit einer Lehrerin für die Mädchen in separatem Schulraum. Im Zusammenhang der Curricula am Übergang der Knaben in die dritte Klassenstufe setzt Artikel 9 fest:

«Pour les filles de 10 à 15 ans, il y aura une école particulière, où l'on apprendra l'économie domestique avec plus d'étendue, les éléments de la musique vocale, les travaux propres aux femmes, et où on leur expliquera un livre particulier de leurs devoirs, leurs fonctions, leurs qualités.

Elles ne seront distribuées que dans deux classes.»

Dass die von Stapfer in seinem Entwurf intendierte Religionspädagogik bei den Pfarrern, die zu einer rein auf die Sittenlehre ausgerichteten Unterweisung verpflichtet gewesen wären, vielfach auf Protest stiess, wurde oben ausgeführt, auch wie der Minister solche Widerstände zu besänftigen suchte. Mit Handarbeit, Anschauungsunterricht, mit der Methode der gegenseitigen Förderung der Schüler, durch Anregung, Dorfbibliotheken zu gründen, schliesslich mit auflockernden Schulfesten mit Auszeichnung besonderer Leistungen visierte der Plan moderne pädagogische Formen an. Als eine Vorstufe zu einem künftigen Schulobligatorium kann man nehmen, dass Stapfer einen Leistungsausweis über den Schulbesuch, einen so genannten Studienbrief plante, von dem in Zukunft auch die Ausübung der politischen Rechte abhängen sollte. Die umfassende Ausbildung der körperlichen, geistigen und moralischen Kräfte des jungen Menschenbettete er, ohne aber den Staat zu verabsolutieren, immer auch in die Gemeinschaft, in die Polis ein: «Elle [sc. l'éducation] embrasse en un mot l'homme entier, et le livre à la société tel que celle-ci ose lui confier dans l'exercice des droits politiques ses plus chers intérêts.»

Wir wissen nicht, was es den Erziehungsminister kostete, mit seiner Botschaft an die Gesetzgeber nicht das eigene Projekt, sondern nur das durch den Direktor Ochs reduzierte Produkt in die parlamentarische Beratung zu begleiten. Diese *Botschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber und Gesetzesvorschlag*, Luzern, den 18. November 1798, stellte aber gewissmassen den persönlichen Appell Staphers an die helvetischen Volksvertreter dar.<sup>17</sup> Interessant ist, dass er darin nicht nur das eigentliche Thema, die Volksbildung, umriss, sondern zugleich die Perspektive auf das Ganze einer zukünftigen Bildungshierarchie eröffnete. Die Verwirklichung des Verfassungsgrundsatzes der Rechtsgleichheit, betonte er, fordere unbedingt öffentlichen Unterricht und Volksbildung. Wo grundsätzlich jeder Bürger zur Staatsleitung aufsteigen könne, wäre Unwissenheit oder Eigen-nutz das Verderben des gemeinen Wesens. In ein Bild gefasst:

«Wenn das Steuerruder jedem Schiffsmann nach der Reihe, oder irgend einem ohne Ausschliessung eines einzigen in die Hände gegeben werden kann: so ist es ja der ganzen Mannschaft daran gelegen, dass keiner ins Schiff trete, welchem es an Kenntnissen und Tüchtigkeit zur Führung des Steuerns gebreicht.»

Allein auch zum Wählen braucht es Einsicht und Rechtschaffenheit:

«[...] und wenn es wahr ist, dass die Besorgung der öffentlichen Angelegenheiten eines Volkes durch Stellvertretung, diejenige Staatsform ist, welche die Entwicklung aller Menschenkräfte und ihre Vervollkommnung ins Unendliche am wirksamsten befördert; so ist es nicht weniger auffallend, dass die Aufregung aller Leidenschaften und der Wettstreit aller Talente, welche jene Regierungsart veranlasst, nur durch allgemeine, gleichförmige und der Sittlichkeit günstige Volksbildung fürs gemeine Beste wohlthätig gemacht werden kann.»

Das Volksschulwesen ruft also in erster Linie nach Vorsorge. Stapfer nimmt im Folgenden Gedanken auf, die er bereits im ersten Organisationsplan so eindringlich formuliert hatte, der politische Sinn und staatsbürgerliche Zweck der Volksbildung sei die Emporbildung der Mitbürger zu geistiger Selbständigkeit, «zum Selbstdenken, Selbsturtheilen, Selbsthandeln und zur Selbstachtung, kurz zu dem Genuss eben der Vorzüge [...]», welche den Gebildetsten unter uns wahre Unabhängigkeit und mit frohem Selbstgefühl ächte Freiheit verschaffen». Darin liege für sie Sinn und Gewinn der Revolution begründet. Der so genannte *bürgerliche Unterricht* solle alle Volksklassen erfassen, dem Bürger einerseits Einsicht in seine Rechte und Pflichten vermitteln, anderseits die Voraussetzung für eine nützliche Berufsbildung schaffen. Der bestehenden regionalen Unterschiede wegen, namentlich bezüglich der Hilfsquellen und der Geschicklichkeit der Lehrer, werde zwar dieser Unterricht noch differieren zwischen Elementar- oder Landschulen und vollkommenen Realschulen in den Kantonshauptorten. Der Schulbesuch, wohlfeil und für Arme unentgeltlich, könnte sogar zur Voraussetzung für die Ausübung der politischen Rechte gemacht werden.

An diesem Punkt entwickelt der Minister mit einem Exkurs den Repräsentanten aber auch seine Vorstellung vom gesamten zukünftigen Aufbau des Bildungswesens in Helvetien. Notwendig ist auch eine *gelehrte Bildung* auf Gymnasien «zur Erhaltung und Vervollkommnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, Anstalten zum gelehrteten Unterricht oder zur *politischen* Bildung, durch welche die ausgezeichneten Köpfe ausgebildet und in den Stand gesetzt werden können, dem Staate in irgend einem Zweige öffentlicher Arbeiten, als Ärzte, Rechtsgelehrte, Sittenlehrer, Beamte, Künstler, Ingenieurs u. s. w. zu dienen». Die schon in den Bürgerschulen behandelten Lehrgegenstände würden hier jedoch wissenschaftlich behandelt, aus ihren Gründen hergeleitet und mit mehr Sorgfalt erläutert. Die oberste Stufe wäre aber die mit besonderer Wärme zum Postulat erhobene *Centralschule* oder *National-Universität*:

«Diese Schule wäre ein allumfassendes Institut, worinn alle nützlichen Wissenschaften und Künste in möglichster Ausdehnung und Vollständigkeit gelehrt und durch die vereinten Nationalkräfte von den reichsten Hülfsmitteln umringt würden. Aus dieser Anstalt ginge ein Ausschuss der fähigsten und verdientesten Männer hervor, welche ganz den hö-

hern Wissenschaften und der Erweiterung des Gebiets menschlicher Einsicht und Kunstfähigkeit lebten [...] Die Grundlagen unserer Verfassung, besonders das Bedürfniss der Einheit in Grundsätzen und Gesinnungen, deuten alle auf eine solche einzige Universität oder Centralanstalt hin.»

Doch nicht nur als Kaderschmiede der künftigen Eliten wäre sie gedacht, sondern geradezu als kultureller Brennpunkt der mehrsprachigen Nation:

«Dieses Institut wird der Brennpunkt der intellektuellen Kräfte unserer Nation, das Verschmelzungsmittel ihrer noch immer fort bestehenden einzelnen Völkerschaften, und der Stappelort der Kultur der drey gebildeten Völker seyn, deren Mittelpunkt Helvetien ausmacht. Es ist vielleicht bestimmt, deutschen Tiefsinn mit fränkischer Gewandtheit und italienischem Geschmack zu vermählen und den Grundsätzen der Revolution durch ihre Vereinigung mit den Lehren einer ehrfurchtgebietenden Rechtschaffenheit unwiderstehbaren Eingang in die Herzen der Menschen zu verschaffen. – Denn mit allen diesen Anstalten zur *technischen* Bildung unserer Mitbürger muss der moralische Unterricht gleichen Schritt halten. Kräfte wecken, entwickeln, üben, Fähigkeiten nähren, Fertigkeiten erzeugen – reicht zur Ausbildung des Menschen nicht hin. Es muss auch für den guten Gebrauch dieser geschärften Werkzeuge, für die wohlthätige Richtung jener Kräfte gesorgt werden. *Bildung ohne Veredlung ist nur die Hälfte der Erziehung.* [kursiv vom Verf.] Neben Unterrichts- und Bildungsmitteln sind Anstalten zur Entwicklung und Schärfung des sittlichen Gefühls nicht weniger nothwendig.»

Zweifellos wollte der federführende Minister mit diesem Exkurs den Volksvertretern den Gesamtzusammenhang des Bildungssystems vor Augen führen. Unverkennbar spricht allerdings daraus auch seine innerste Neigung für ein, wenn auch in weiter Ferne liegendes, Wunschprojekt: die schweizerische Nationaluniversität. Lebenslang wird er auch nach der Helvetik auf diesen Lieblingsplan zurückkommen.<sup>18</sup> Es war ein persönlicher Wesenszug Staphers, dieses wissenschaftliche Streben, eine früh entwickelte Neigung des Hochbegabten, der er denn auch folgte bis zu dem Punkt, wo er, zum Staatsmann berufen, eine patriotische Pflicht auf sich nahm und bei ihrer Erfüllung die darniederliegende Volksbildung als vordringlichste Aufgabe erkannte. Der an Kant geschulte Philosoph folgte dem ethischen Gebot und liess seine Neigung hinter die Pflicht zurücktreten.

Die Botschaft leitet am Schluss mit einigen Hinweisen zum Gesetzestext über, das heisst zu dem auf Staphers «Projet» beruhenden, vom Direktorium zum «*Vorschlag eines Gesetzes für die untern Bürgerschulen*» gekürzten Vorlage.<sup>19</sup> Dem Curriculum komme besondere Bedeutung zu in der Zielsetzung, zumindest die Erlangung der Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten zu fördern. Es stehe aber auch einer substanziellen Erweiterung des Fächerkanons offen, je nach den örtlichen Verhältnissen.<sup>20</sup> Was zurzeit an den Schulen noch mangelhaft und dürftig

sei, solle wie ein pflegebedürftiger Keim behandelt werden. «Denn jeder Mensch soll ja zur *Humanität*, d. i. zum leichten und sittlichen Gebrauch seiner Kräfte in allen seinen Verhältnissen ausgebildet werden.» Der idealistische Appell aus Staphers Feder wurde vom Präsidenten des Direktoriums Laharpe und vom Generalsekretär Mousson unterzeichnet. Es war von Bedeutung, dass die Gesetzesvorlage des Direktoriums im Unterschied zum nachher verkümmerten Relikt der Legislative – vom Zweitrat Anfang 1800 verworfen – ganz im Sinne Staphers starkes Gewicht auf die ja bereits funktionierenden kantonalen Erziehungsräte legte. Das hiess, dem begonnenen pädagogischen Aufbauwerk des Erziehungsministers mangelte beim Fortgang der Dinge zwar die solide gesetzliche Basis, nicht aber der für seine Initiative offene, praktische Spielraum.

V Als am 30. November 1798 der helvetische Grosse Rat beschloss, die Beratung des Volksschulgesetzes zu vertagen, «weil dringendere Gegenstände vorliegen», und es einer Kommission zuwies, resignierte Stapfer nicht. Er betrachtete die Erziehung als Kernbereich seines Amtes und nutzte dafür die bereits geschaffenen organisatorischen Strukturen. Zugleich trug er, vom Direktorium ermächtigt, im Januar 1799 seine Ideen und Pläne mit einer wichtigen Publikation in die Öffentlichkeit. Damit setzte die Exekutive die gesetzgebenden Räte moralisch unter Druck. Der schlichte Titel der Druckschrift verrät auf den ersten Blick keineswegs, dass es sich um eine eigentliche Sammlung von erziehungsplanerischen Schlüsseldokumenten handelt: «*Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*».<sup>21</sup> Stapfer und seine Mitarbeiter – man wird in erster Linie an seinen Kabinettschef Johann Rudolf Fischer denken – fassen darin die bisher aus den Organisationsplänen, Memoranden und Aufrufen bekannten Stichworte zum Erziehungswesen zusammen und umschreiben den Rahmen eines nationalen Bildungssystems.

Der Vorrede zu den Erziehungsrats-Instruktionen mit den nachfolgenden Ausführungen über Bestimmung und Organisation lässt er die Instruktion für die Schulinspektoren in den Distrikten folgen. Ein erster Anhang setzt Bestimmungen zur Prüfung und Erwählung der Schulmeister fest. Ein zweiter begründet mit eindringlichen Wendungen, weshalb nachfolgend die oben von uns bereits besprochene Botschaft des Direktoriums an die Gesetzgeber samt dem Gesetzesvorschlag für die untern Bürgerschulen öffentlich bekannt gemacht wird. Am Schluss steht die «Nachricht über die beygedruckten Fragen an die Schullehrer» und «Fragen über den Zustand der Schulen an jedem Ort», das heisst Staphers wohlbekannte Enquête.

In der *Vorrede* deutet der Kulturminister einmal mehr hochgemut den Sinn der grossen politischen Wende:

«Jedermann wünscht die Früchte der helvetischen Revolution in der Veredlung unserer Nation zu entdecken, wünscht eine Vereinigung ihrer geistigen Kräfte erzielt zu sehen, und hofft, dass durch Gleichförmigkeit

in der Bildung junger Bürger das Band unsrer Einheit eng und unauflöslich werde geknüpft werden.»

Dennoch lässt er auch einfließen, wie hindernisreich sich das erzieherische Aufbauwerk gestalte, das mühsame Geschäft im Kampf mit Vorurteil, Irrtum und bequemer Anhänglichkeit an alte Missbräuche. Offen legt er dar, dass die Revolution den Menschen mit der Verfassung Rechte und Pflichten übertrage, für welche sie noch nicht befähigt seien.

«Unsere Revolution hat die einzelnen Kantone Helvetiens auf sehr verschiedenen Stufen der Kultur *übereilt*: denn in der That kann wohl keiner derselben sich rühmen, dass die Masse seiner Einwohner denjenigen Grad von intellektueller und moralischer Bildung erreicht habe, welcher mit den Grundsätzen unsrer Staatsverfassung in gehörigem Verhältniss stünde.»

Die ersten provisorischen Massnahmen mit Erziehungsräten und Schulinspektoren seien darauf berechnet, der nach dem Umschwung drohenden sittlichen und intellektuellen Verwilderung des Volkes zu begegnen, und erstrebten die gesetzliche Regelung der Elementarbildung. Denn: «Freye Völker sollen vorzüglich durch Einheit des Sinnes und durch feste, allen Bürgern tief eingeprägte Grundsätze des Rechts, der Wahrheit und der Sittlichkeit stark seyn.» Der Minister tritt solcherart nicht als Propagandist von Regierungsmassnahmen vor die Öffentlichkeit, sondern als geistiger Therapeut:

«Endlich erinnere ich noch, dass nichts den Fortgang der Kultur so sehr belebt, als Publizität. Diese soll sich von prahlendem Schein gleich weit entfernt halten, als sie andrerseits die Trägheit oder die Einseitigkeit verschrecken soll, welche sich so gerne verhüllen, so gerne der Aufmerksamkeit des Beobachters sich entziehen. Wir wollen durch Wort und That belehren; diese geht oft jenem vorher, und wohl uns, dass ein solcher Gang, insonderheit im Charakter unsers Volks zu liegen scheint! Die Frucht einer besser organisierten öffentlichen Erziehung soll endlich vielen geniessbar, die Aufmunterung allgemein, das Zusammenwirken durchgängig werden; und dieses wird der Erfolg seyn unsrer aufrichtigen Bestrebungen; unsre Mitbürger werden sie sehen, warmen Antheil daran nehmen, und die Aufgaben des öffentlichen Unterrichts zu einem der wichtigsten Gegenstände eines wohlgeleiteten Gemeingeistes erheben.»

So leitete Stapfer die erziehungsplanerische Sammelbroschüre ein.

In den *Instruktionen für die Erziehungsräte* beruft er sich auf jenen Direktorialbeschluss vom 24. Juli 1798 und auf bisherige praktische Erfahrungen mit den von ihm getroffenen Massnahmen.<sup>22</sup> Auch die Instruktionen für die ihnen untergeordneten Schulinspektoren sind nicht einfach in trockene Paragraphen gefasst, sondern streckenweise in gewinnendem Ton dialogisch erörtert. Es ging ja vor allem auch darum, diese bewusst aus verschiedenen Bevölkerungsklassen berufe-

nen und nach Milizsystem amtierenden Mitarbeiter für ihre Aufgabe zu motivieren: «Durch Euch erhält die Organisation des Erziehungswesens Leben und Zusammenhang.» Steht dem Gesetzgeber Beförderung der Gleichförmigkeit in der öffentlichen Erziehung vor Augen, so haben doch die Erziehungsräte die Befugnis, höhere Verordnungen den Umständen der Zeit und des Orts anzupassen. Ihr wichtiger Auftrag ist, der Oberbehörde dauernd eine umfassende Orientierung zu sichern, «das innere Leben im Gang der öffentlichen Erziehung [zu] befördern». Alles, was eine nähere Lokalkenntnis voraussetzt, fällt in ihre Kompetenz, etwa die Anstellung der Schulkommissarien oder Inspektoren und der Schulmeister, ebenso die Festlegung der Schultermine und der Lehrbücher. Zusammen mit den Schulinspektoren besichtigen sie die Schuleinrichtungen und redigieren die Schultabellen zur Information des Ministers. Schliesslich legt ein besonderer Abschnitt die innere Organisation der Erziehungsräte und das Verhältnis zu den Kantonsbehörden fest. So schlägt denn doch die Tendenz des Akten produzierenden helvetischen Regierungssystems durch. Fleissige Korrespondenz mit dem Minister ist angemahnt und Publizität in allen Verfügungen, um den Gemeingeist auf die öffentliche Erziehung hinzulenken. Dasselbe gilt für die *Schulinspektoren* auf der Distriktstufe. Sie vermitteln die Verbindung zu den Lehrern und Religionsdienern und sollen im Besondern durch häufige Visitationen der Schulen aktiv werden. Dabei geht es auch ins praktische Detail, beispielsweise, ob die Tische, auf denen geschrieben wird, im gehörigen Licht stehen. Einrichtung und Ausstattung der Schulen, Unterrichtsmethoden und fachliche Förderung der Schulmeister, Prüfungen und Promotionen sowie Schulfeste sind unter der Ägide des Erziehungsrates in ihrer Kompetenz. Dass die Inspektoren Notizen über den Zustand der Schulen ihres Distrikts zu einer «Schulkunde» zusammenfassen, geht bereits in die Richtung der bekannten Schul-Enquête Stappers mit der Absicht einer umfassenden Statistik:

«Eine genaue Kenntniss der Schulen als Institute – das sogenannte Personale der Schulbeamten ist ebenso ausführlich zu rubrizieren – d. h. ihrer Beschaffenheit, ihres jedesmaligen Zustandes, ihrer Vorzüge und Mängel ist erforderlich, theils um zweckmässigen Verbesserungen den Weg zu bahnen, theils um die Verdienste der Schullehrer richtiger bestimmen zu können.»

In den Kindern sei durch gefällige Einrichtungen der «Reiz des Schulgehens» zu wecken:

«Die Eindrücke, welche die Jugend daselbst holt, die Bestimmung solcher Gebäude zu Schul- und Bürgerfesten, und die Achtung, welche alles finden soll, das auf öffentlichen Unterricht Bezug hat, machen es wichtig, dass so viel wie möglich auf eine reinliche, geräumige, heitere Localität gesehen werde.»

Man ahnt das Bild des bildungsfreundlich-fortschrittlichen 19. Jahrhunderts, hier noch ein Wunsch- und Traumbild. Ob sich der Minister bewusst war, welche

Pflichtenlast er dem untern Grad seiner Miliz-Mitarbeiter, zumeist Geistlichen, auf die Schultern legte? Im Schlussabschmitt steht zu lesen:

«Es ist hier nicht von gesetzlichen Verfügungen die Rede, sondern von Anstalten und Massregeln, welche der Schulinspektor aus eigenem Ermessen ergreifen, anbringen und modifizieren kann. Die Klugheit desselben, seine Thätigkeit, Genauigkeit, Menschenkenntniss, Ernst, Sanftmuth, Beredsamkeit u. s. w. müssen sogar erst allen Amtsverrichtungen desselben Würde und Wirksamkeit verschaffen.»

In einem besondern Anhang wirbt Stapfer um die Mitarbeit dieser Inspektoren.

Man kann hier einflechten, dass der Minister und seine Mitarbeiter sich sehr wohl bewusst waren, der Erfolg dieser Schulplanung hänge nicht nur von Erziehungsräten und Inspektoren ab, sondern letztlich von einem zureichend ausgebildeten Lehrerstand. Suchte doch Staphers Bürochef Johann Rudolf Fischer persönlich, ein paar Monate später in geradezu missionarischem Drang durch die Gründung eines Lehrerseminars als Modellversuch das Übel an der Wurzel zu fassen. Er erwartete zuversichtlich hierzu geeignete Kandidaten. In der Instruktionsbroschüre war die Rede von der Motivierung besonders begabter Schüler, so genannter Selekteten, für den bisher so missachteten und unterbewerteten Stand der Schulmeister.

Der zweite Anhang trug die *Direktorialbotschaft* vom 18. November 1798 aus Staphers Feder samt dem *Volksschulgesetz*, beide oben besprochen, in die Öffentlichkeit.<sup>23</sup> In der Überleitung unterliess es der Minister nicht, auf die zögernde Legislative sanften Druck auszuüben:

«Man darf es kühn behaupten, dass es eine der wichtigsten Botschaften ist, welche bisher von der Regierung ist abgelassen worden, jene, welche sie einlud, die öffentliche Erziehung zum Gegenstand ihrer baldigen Berathschlagung zu machen.»

Sein ungebrochener Schaffensdrang suchte die zaudernden Räte mitzureissen:

«Das ganze Volk und alle unsere Zeitgenossen sehen mit Sehnsucht dem Tage entgegen, wo die Stellvertreter der helvetischen Nation der Welt beweisen werden, dass aus unsrer Revolution für Menschenveredlung ein reiner Gewinn erwachse.»

Der Schlussteil leitet zu praktischen Aspekten der Schule über, zu Staphers bekannter Enquête: «*Nachricht über die beygedruckten Fragen an die Schullehrer*» und «*Fragen über den Zustand der Schulen an jedem Orte*». Die Schaffung einer zuverlässigen Statistik sollte den Zustand des Schulwesens ermitteln helfen. Das Ergebnis der Umfrage ist bekannt. Von allen Seiten trafen die Antworten auf die Fragebogen ein und füllten Bände.<sup>24</sup> Dies war jedoch nur ein Teil des immensen Schriftverkehrs, der in Staphers Ministerium zu bewältigen war. Nur allzu verständlich ist, dass er auf klare gesetzliche Grundlagen für das geplante Erziehungswerk drängte. Darauf reagierte man in der Legislative unwirsch und liess sich auch durch Publikationen wie die obige nicht unter Druck setzen. Der Kom-

missionspräsident für das Schulgesetz rief aus: «Um das Wettrennen bei uns zu begehen, wüsste ich nichts vorzuschlagen, als gewisse Steckenpferde gewisser Minister, die sehr schnellfüssig sind und oft gewaltige Sprünge machen.» Doch der angesprochene Minister wusste sehr wohl, worum es bei alledem ging. Ein Deputierter konterte denn auch dem geäusserten Spott: «Es würde schwer sein, nicht nur in den Räten, sondern in der ganzen Schweiz einen Mann zu finden, der seinem Posten so gewachsen wäre, wie es der Minister der Künste und Wissenschaften ist.»

VI Wenn in der Flut von Akten und Korrespondenzen zum helvetischen Erziehungswesen einer Anzahl von Dokumenten ein besonderer Rang zukommt, dann bestimmt auch der Rede Stafpers vom 20. Januar 1799 am Regierungssitz Luzern zur feierlichen Eröffnungssitzung des Erziehungsrats.<sup>25</sup> Dass der Erziehungsminister hier in einer repräsentativen Versammlung als Schirmherr der Bildungsverwaltung persönlich das Wort ergriff, unterstrich die nationale Bedeutung dieses Anlasses, wurde doch seine glanzvolle Rede zu einem eigentlichen *Manifest der helvetischen Bildungspolitik*. Damit flankierte er das oben geschilderte Werben in der Öffentlichkeit um die gesetzgeberische Absicherung der seit einem halben Jahr getroffenen Massnahmen. In seiner Ansprache begegnen uns die schon mehrfach ins Feld geführten Argumente. Doch zunächst begründet er seinen persönlichen Auftritt folgendermassen:

«Ich glaube nicht, bei der heutigen Feierlichkeit ein blosser Zuschauer bleiben zu dürfen. Wenn auch der Theil, welchen ich als Organ der helvetischen Regierung an ihrer Veranstaltung habe, mir stille zu schweigen gestattete: so würde es doch mein Herz nicht erlauben.»

Mit dem Dank an die Männer, die gewillt sind, das schwierige Amt eines Erziehungsrats zu übernehmen, verbindet er die Zuversicht auf ihr künftiges Wirken. Feierlich redet er gar von den Ungeborenen, «die im Dunkel der Zukunft auf das Tageslicht harren, welches ihnen durch Eure und Eurer Mitarbeiter Bemühungen sanfter, heller und froher erscheinen wird». Vermutlich schwingt da ein ganz persönliches Gefühl mit. Er dachte an das eigene, noch ungeborene erste Kind, das seine junge Gattin in den nächsten Monaten erwartete. Mit der ihm eigenen gewinnenden Art umfasste er nochmals die versammelten Mitarbeiter:

«Es wird gewiss niemand aus dieser Versammlung befremden, und am wenigsten Euch, Bürger Erziehungsräte, deren weitherzige Gesinnung und gemeinnützige Denkart sich weit über die Grenze eines Kantons ausdehnt und das ganze Vaterland umfasst; Euch wird es nicht auffallen, dass ich im Geiste alle Eure Brüder und Gehülfen im Erziehungsfache in allen übrigen Teilen Helvetiens hier gegenwärtig denke.»

Einer Art nationaler pädagogischer Arbeitsgemeinschaft setzt er das Ziel, zu dessen Erreichung die bisherigen Schul- und Kirchenräte kaum taugen konnten:

«Gleichförmigkeit des Unterrichts, genauere Aufsicht, rascherer Gang,

Erforschung der Mängel und geheimen Wunden der Nation in diesem wichtigen Zweige der Staatsverwaltung und die Grundsätze unserer politischen Verfassung forderten gleich laut und gleich dringend die Errichtung besonderer Ausschüsse, denen die Sorge für das kostlichste Gut eines Volkes, für seinen intellektuellen und sittlichen Wert anvertraut werden durfte [...] Ihr seid Erziehungsräte, nicht akademische, nicht Schul- und Kirchenräte. Nein, Ihr seid Erziehungsräte. Nicht einzelne Teile, nicht einzelne Kräfte des Menschen, nein! den ganzen Menschen nach seinen sinnlichen und geistigen Vermögen sollet Ihr mit Eurer Sorge und mit Euren Anstalten umfassen. Die Zeiten der Einseitigkeit in dem Bildungsgeschäfte des Menschen sind vorüber. Nicht blos das Gedächtnis, nicht blos den Verstand, nicht die Einbildungskraft, auch nicht die spekulative Vernunft soll der Unterricht, wie es bisber geschah, zu seinem vorzüglichen Gegenstande machen. Vielseitige, ja allseitige Kultur soll nun an die Stelle jener partiellen Bildung treten, welche vielleicht mehr als irgendein anderes Hindernis, alle gemeinnützigen Pläne und alle Hoffnungen der denkender Menschen zertrümmert oder fruchtlos gemacht hat.

Nur wenn der Mensch nach allen seinen physischen, geistigen und sittlichen Anlagen von seinen Erziehern behandelt werden, nur wenn der Versuch einmal mit einem ganzen Volke gemacht sein 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 Kreise bestimmt sei.»

Mit diesem packenden Bild meldet sich doch noch ein leiser Zweifel am unerschütterlichen Fortschrittsglauben Condorcets an. Stapfers Argumentation zur stufenweisen Entfaltung der menschlichen Anlagen, individuell und gattungsmässig, leitet sich aus Kants geschichtsphilosophischen und anthropologischen Begriffen ab. Er beruft sich in seiner Rede ausdrücklich auf dessen bahnbrechende Leistung, «dass das moralische Bewusstsein nicht blos die Zufluchtsstätte der ermattenden Vernunft sondern wirklich der Schlussstein des ganzen Gebäudes menschlicher Wissenschaft sei».

Der Diskurs verliert sich nun keineswegs im Spekulativen, sondern geht auch auf das konkrete Geschäft der Erziehungsräte ein, gestützt auf die amtlichen Instruktionen:

«Also nicht Verfeinerung, nicht Aufklärung, nicht Schöpfung einer Denk- oder Sprach- oder Arbeitsmaschine, nicht Bildung, sondern Ausbildung des Menschen wird Euer Geschäft sein. Deswegen forderte der Beschluss des Vollziehungsdirektoriums, welcher den Erziehungsräten das Dasein gegeben hat, dass sich in diesen Versammlungen Repräsentan-

tanten aller Kunst und Wissenschaften, aller Kulturbedürfnisse befinden, um keines ausschliessend und mit nachteiliger Vorliebe für die andern zu befriedigen.»

Stapfer vertieft allerdings diesen Gedanken noch und malt das harmonische Bild einer Kulturelite:

«Die Erziehungsräte sind blos Keime künftiger Stellvertreter aller Wissenschaften und Fertigkeiten des gebildeten Menschen, welche nur dann sich zu schönen Blüten entfalten und zu reifen Früchten emporwachsen werden, wenn die Kultur unserer Nation so weit gediehen sein wird, dass sich Landwirte, Künstler, Handelsleute finden und in den Erziehungsrat sitzen, die mit der Kenntnis ihres besondern Erwerbszweiges oder Lieblingsfaches eine Übersicht des ganzen Feldes menschlicher Wissenschaft verbinden.»

Damit gedachte er dem Einwurf zu begegnen, wie denn Kollegien, aus so verschiedenenartigen Elementen zusammengesetzt, dem gelehrten akademischen und dem Schulunterricht vorzustehen vermöchten. Doch noch wichtiger schien ihm, auf die widersprüchliche Reaktion zu antworten, die Instruktionen für Erziehungsräte und Schulinspektoren griffen zu hoch und seien demnach undurchführbar. Einerseits warnte der Redner vor zu hohen Erwartungen, ermutigte jedoch andererseits auch die Niedergeschlagenen und verwies auf die Schwierigkeit, ange- sichts der Verschiedenheit des Landes in Kultur, Aufklärung, Bildungsmitteln so- wie der Stimmung des Volkes die Anweisungen so abzufassen, dass sie auf diesen oder jenen Kanton genau passten. Aus diesem Grund sei ein Ideal aufgestellt worden, dem sich die Verantwortlichen annähern könnten und sollten. An dieser Stelle steht sein idealistisches Bekenntnis:

«Jede Norm muss etwas Idealisches enthalten, dem man sich nur stufenweise annähern kann, so lange uns so viele Schranken umringen, aber auch annähern soll, sobald man sich ihrer Vortrefflichkeit und seines Menschenwertes bewusst ist. Noch weit mehr idealische Forderungen muss ihrer Natur nach eine Vorschrift für Erzieher und Pflegeväter der Erzieher enthalten. Denn sie betrifft ja gerade die Perfektibilität des Menschen, die Möglichkeit seiner Veredlung ins Ungemessene, das heilige Dunkel, worin seine beschränkte sinnliche Natur sich mit dem Unendlichen auf eine ewig unerforschliche Weise gattet. In dieser heiligen, geheimnisvollen Werkstätte, auf diesem Isthmus zweier Welten, der wirklichen und der noch zu schaffenden, steht der Erzieher und der, welcher für denselben Entwürfe macht. Wie könnten sie anders als ins Grosse sehen, ins Grosse malen?»

Damit sah sich Stapfer im Einklang mit wesentlichen geistigen Tendenzen seines Zeitalters und deutete dies auch an:

«Wenn unser Jahrhundert sich durch einen Vorzug vor andern auszeichnet, so ist es der, dass seine Weisen das idealische Gemälde der Mensch-

heit zu deutlichen Umrissen gebracht haben. Es verdient das Jahrhundert der Ideale genannt zu werden. Durch Winkelmann wurde das Ästhetische aus den Gräbern und Ruinen des Altertums wieder aufgeweckt. Kant hat das Moralische aus der Verworrenheit, worin es im sittlichen Bewusstsein lag, herausgewickelt und in erhabnen Umrissen gezeichnet. Condorcet, von der Perspektive, welche die Revolution ihm eröffnete, begeistert, das Historische entworfen und dem Menschenge schlecht seinen Horoskop gestellt.»

Von da aus lenkte Stapfer den Blick zurück auf den eigenen Staat und deutete seinen Zuhörern aus diesem geistigen Zusammenhang die ihn persönlich leitenden Ideen:

«Von solchen Ideen angefüllt, mit dieser Aussicht im Auge, die Hand auf eine Constitution gestützt, welche die moralische Veredlung zum Zweck des Staates macht und den geistigen Wert des Menschen höher schätzt als seine äussern Güter, vom Gefühl des unschätzbarsten Menschenwertes durchdrungen, Achtung für das, was tätige Männer auszuführen vermögen, in der Brust, das Vaterland im Herzen, im Angesicht des Urteils der Zukunft und aller Hülfsmittel der Gegenwart – mit so schönen Farben, auf einer solchen Tafel können Vorbilder, die man für den Gebrauch des gebildetsten und edelsten Teils einer Nation entwirft, unmöglich klein und schwach ausfallen!»

Solcherweise unterstrich der Erziehungsminister den idealischen Sinn seiner für die pädagogischen Mitarbeiter im ganzen Land erlassenen Normen. Damit rief er sie zur Pflicht auf. Nach ihm sollte sich die Revolution durch ihre Bildungsanstalten vor aller Welt rechtfertigen. Mehr noch: Am Schluss steht der originelle Einfall – auf eine Anregung des französischen Ministers Talleyrand hin schon in den Organisationsplan für sein Departement aufgenommen –, die Verwaltung des Erziehungswesens könnte künftig zu einer eigenen, selbständigen Gewalt im Staat erhoben werden:

«Ihr seid vielleicht der Kern einer künftigen besonderen Gewalt im Staate, welche die Nationalkultur, einen ins Unendliche wuchernden Teil des Staatsvermögens, ebenso unabhängig besorgen wird, als die Gesetzgeber, die richterliche und die vollziehende Gewalt die übrigen Teile des Volksinteresses verwalten.»

Und an die anwesenden Regierungsmitglieder und Parlamentarier gewendet:

«Aber in Folge eben dieser Betrachtungen lade ich dann auch die hier gegenwärtigen Vorsteher und Gesetzgeber der helvetischen Nation ein, die Dringlichkeit der gesetzlichen Organisation des Erziehungswesens zu beherzigen und die Forderungen der Nation, die Stimme aller Menschenfreunde und ihrer Pflicht recht bald zu erfüllen.»

Den Kritikern am begonnenen Werk hielt er schliesslich noch entgegen:

«Hingegen erinnere ich alle Unzufriedenen und Tadler daran, dass die-

ses Werk ungeheuer, dass die Folgen von jahrhundertlanger Nachlässigkeit nicht in Monaten gehoben werden können, und dass man in Revolutionszeiten so viele Klagen deswegen hört, weil man alle Übel aufdeckt und alle Gebrechen der Menschheit mit ihren Idealen vergleicht.»

So endet das rhetorische Glanzstück vor den Repräsentanten der jungen helvetischen Republik. Stapfers Rede steht in innerem Zusammenhang mit jener schon mehrfach erwähnten Ansprache von 1792 vor den patrizischen Honoratioren und Zöglingen Altberns, betrachtet man das ihm beide Mal vorschwebende Ziel.<sup>26</sup> Hatte es der junge Professor im bernischen Politischen Institut unternommen, die zur Menschenbildung wirkenden Gesetze «aus der Natur der menschlichen Seelenvermögen, mit beständiger Hinsicht auf die Erziehungsgeschichte des edlern Theils unserer Gattung im Grossen, abzuziehen» und seine Schlussfolgerungen in eine Apologie für das Studium der klassischen Antike einzukleiden, so weitete sich 1799 für den helvetischen Erziehungsminister die Perspektive auf die ganze Nation und die jedem ihrer Teile angemessenen Bildungsmittel aus. Hier wie dort aber stand sein Hauptgrundsatz fest, «den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüth, Einfluss auf die Maximen desselben und Alleinherrschaft bey allen Entschliessungen des Willens zu verschaffen». Dieser Ethiker im Geiste Kants fühlte sich berufen, nach der äusseren politischen Wende in einer Kraftanstrengung sondergleichen die Menschen auch innerlich zu wandeln. Man begreift, dass er angesichts dieses immensen Anspruchs den Grundsatz aufstellte, jede Norm müsse etwas Idealisches enthalten, dem man sich zwar nur stufenweise annähern könne, jedoch unbedingt annähern müsse, sobald man sich ihrer Vortrefflichkeit und seines Menschenwertes bewusst sei. Unzweifelhaft lebte Stapfer seinen philosophischen Glauben auf Schritt und Tritt. Das ist seine menschliche Grösse, bedingt jedoch auch die Tragik des Scheiterns. Blieb ihm auch das Schicksal Condorcets erspart, so sprach er später im Rückblick auf die Helvetik doch von seinem «but manqué». Damit ist aber etwas vorausgenommen, was dann aus dem Ablauf der äusseren Ereignisse resultierte.

VII Abseits vom Gedankenflug der Feierstunden, wie eben geschildert, häufte sich für Stapfer die mühsame Alltagsarbeit eines vielschichtigen Departements und trieb ihn zu rastloser Tätigkeit. Die Schule jedoch blieb im Mittelpunkt. Zum Schlussteil der im Januar 1799 publizierten pädagogischen Sammelbroschüre gehörte die «Nachricht über die beygedruckten Fragen an die Schullehrer» und «Fragen über den Zustand der Schulen an jedem Ort». Diese gingen im Februar als so genannte *Enquête* an alle Lehrer und Schulbehörden.<sup>27</sup> Der Minister erläuterte Ziel und Zweck wie folgt:

«Wenn alle jene Notizen werden vollständig gesammelt seyn: so lassen sich daraus wichtige Resultate herleiten, und dann sollen sie in gehörigen Übersichten zur Bekanntschaft des Publikums gelangen [...] Es ist übrigens klar, dass ein gehöriges Verhältnis der Schullehrer unter sich,

so wie eine wohlberechnete Vertheilung der Unterrichtsanstalten nur auf eine genaue Kenntniss des gegenwärtigen Schulbestandes können ge- gründet werden.»

Im Detail gehen die Fragen auf die Lokalverhältnisse jeder einzelnen Schule ein, auf den Unterricht, die Personalverhältnisse sowie die ökonomische Lage, mit dem Hinweis, die Angefragten dürften den Katalog beliebig erweitern. Die ganze Beamtenhierarchie war bei dem Prozedere eingeschaltet, vom munizipalen Agenten über die Schulinspektoren bis hinauf zu den Regierungstatthaltern.<sup>28</sup> Aufgrund der Flut von Antworten und Beschwerden erwies sich Pestalozzis Wort von der «Schulerbärmlichkeit» der alten Schweiz nur als allzu wahr. Begreiflicherweise setzte daraufhin der Minister alle Hebel in Bewegung, um zuallererst den Bildungsnotstand des Volkes zu beheben. Es ist nicht das geringste seiner Verdienste, die schwierigen ersten Schritte zur Reform der Pädagogik in der Schweiz eingeleitet zu haben. Dass im Frühjahr 1799 sein Erziehungsprogramm in den Köpfen wie in der Praxis Wirkung zu entfalten begann, zeigte sich, als das Direktorium den gesetzgebenden Räten im Hinblick auf die Gedenkfeier des ersten Jahrestages der Helvetischen Republik einen Lagebericht zu erstatten hatte und gedachte, «die Sprache der Wahrheit zu reden, ohne den Übelgesinnten Waffen in die Hände zu geben». Der Rapport verschwieg die düstere Finanzlage des Staates nicht, hob aber gleich zu Beginn als positive Leistung das Waisenhaus zu Stans hervor und unterstrich den Erfolg der vorläufigen Massnahmen im öffentlichen Erziehungswesen, etwa die Tätigkeit der Erziehungsräte. Zwar müssten Institute und Gymnasien noch hinter der Reform der Volksschule zurückstehen. Die Begründung dafür trägt zweifellos die Handschrift Stapfers oder seines Sekretärs Fischer:

«Es war der Würde einer Nation, die unter ihren Befreiern Landleute und Hirten zählt, angemessen, denjenigen Anstalten den Vorzug zu geben, welche den Unterricht der Gesamtheit des Volkes, der an allen andern Orten so sehr vernachlässigt wird, zum Zwecke haben. Die schönsten Collegien sieht man in den Ländern, wo die gröbste Unwissenheit das Erbtheil der untersten Volksclasse ist; wir werden uns hüten vor einem solchen Aufwande, und wenn dann reiche und mächtige Völker mit der erhabenen Pracht ihrer Anstalten prahlen, so möge der Helvetier ihnen bald antworten können: *In meinem Vaterlande gibt es niemand, der nicht lesen, schreiben und rechnen könne.*»

Keineswegs wurde aber damit der Volksunterricht demagogisch gegen die höhere Bildung ausgespielt, denn Stapfer hatte seit dem ersten Organisationsplan stets für den Aufbau einer umfassenden Nationalbildung plädiert und liess danach keine Gelegenheit aus, auch für seine Lieblingsidee, das universitäre Zentralinstitut, zu werben. Mussten demnach *Reform und Förderung der höheren Bildung* – der Bereich heutiger Mittel- und Hochschulen – vorerst hinter jenem Hauptanliegen zurückstehen, so stand sie doch auf seinem Programm. Nur ging er sie, von den

örtlich gegebenen unterschiedlichen Voraussetzungen, mit andern Mitteln und Methoden an. Im Organisationsplan von Ende Oktober 1798 schrieb er:

«L'Organisation de tant d'écoles d'industrie et des arts, de séminaires d'instituteurs et de Lycées littéraires exige des hommes instruits et infatigables.»<sup>29</sup>

Wo sich bei höheren Lehranstalten – Gymnasien, Akademien – keine sofortigen Massregeln aufdrängten, blieb also der Erziehungsminister zurückhaltend und liess die geltenden Ordnungen bestehen. Diesem Grundsatz folgte auch das Direktorium im Dekret über die Einsetzung der Erziehungsräte,

«[...] dass Schulordnungen und akademische Gesetzbücher, die an jedem Ort bis zu der Revolution in Kraft waren, sollen noch ferner in allem, was der Constitution und gegenwärtigem Beschluss nicht zuwider ist, zur Regel dienen.»<sup>30</sup>

In der Frage von Professorenwahlen kamen allerdings Erziehungsrat und als oberste Instanz der Erziehungsminister ins Spiel. Die hier schon mehrfach berührte Begleitbotschaft Stapfers zum Volksschulgesetz stützt die Annahme, er habe darin bewusst den Rahmen für das gesamte Bildungssystem abstecken wollen und die Bedeutung der höheren Bildung, wie folgt, deutlich unterstrichen: «Allein neben diesem allgemeinen bürgerlichen Unterricht, ist eine *gelehrte* Bildung zur Erhaltung und Vervollkommung der gesellschaftlichen Verhältnisse nothwendig.»<sup>31</sup> Eine zweite Klasse von Lehranstalten hätte der Gesetzgeber infolgedessen in Aussicht zu nehmen, «Anstalten zum gelehrteten Unterricht oder zur *politischen* Bildung» für zukünftige Ärzte, Rechtsglehrte, Sittenlehrer [sic!], Beamte, Künstler, Ingenieure. Stapfer bezeichnet sie als «Gymnasien», als «Vorbereitungsanstalten», in denen zum Teil die nämlichen Lehrgegenstände vorgetragen würden wie in den Bürgerschulen, «aber wissenschaftlich behandelt, aus ihren Gründen hergeleitet und mit mehr Sorgfalt erläutert». Von dieser Stufe aus richtet sich der Blick über die durch eine Reform von gewissen Aufgaben entlasteten bisherigen höheren Schulen hinaus auf die «*Centralschule*», die *Nationaluniversität*:

«Unglaublich viel an Zeit und Kraftaufwand wird dereinst gewonnen werden, wenn aus jenen Vorschulen oder Gymnasien alle Lehrbegriffe und Übungen verbannt seyn werden, die nicht bloss vorbereitend sind, und wenn alle angewandten Wissenschaften für den höheren Unterricht einer Centralschule aufbewahrt werden.»

Bekanntlich nahm Stapfer für die Idee einer nationalen Hochschule von verschiedenen Seiten her Anregungen auf, sei es in Paris, sei es von schweizerischen Bildungsreformern, wie beispielsweise von Johann Samuel Ith.<sup>32</sup> Jedoch eigenständig durchdacht und auf seine Zielsetzung hin ausgerichtet, kam sein Projekt in vorläufigen Umrissen in die Botschaft zum Schulgesetz hinein.<sup>33</sup> Da erscheint die kühne Vision von einem «allumfassenden Institut» der verschiedensten Forschungsrichtungen im enzyklopädischen Sinn des 18. Jahrhunderts, «das durch die vereinten Nationalkräfte von den reichsten Hülfsmitteln umringt würde».

«Aus dieser Anstalt ginge ein Ausschuss der fähigsten und verdientesten Männer hervor, welche ganz den höhern Wissenschaften und der Erweiterung des Gebiets menschlicher Einsicht und Kunstfähigkeit lebten.»

Diesen Gedanken überlagert aber zugleich eine von patriotischem Pathos getragene staatspolitische Zielsetzung. So verschmelzen bei ihm ethisch geprägter philosophischer Weltbürgersinn und Nationalgefühl. Denn die bisherige unglückliche Trennung der Kantone, der Geist von Ausschliessung und Eigennutz fordern nach ihm eine öffentliche, allgemeine und gleichförmige vaterländische Erziehung. Unter den Augen der Nation werden die in die Zentralanstalt eintretenden jungen Helvetier – Unbemittelte auf Staatskosten – zu ihrer Bestimmung heranreifen, sollen mit Kommilitonen der verschiedensten Kantone und Kulturgrade freundschaftliche Gefühle pflegen und die neuen Grundsätze in die entlegensten Täler des Vaterlandes tragen. Allerdings wäre es irrig, hier von doktrinärer Staatserziehung zu sprechen. Stapfer müsste nicht ein Jahrzehnt zuvor die von Gedankenfreiheit geprägte Atmosphäre der Göttinger Universität und in London die Liberalität des englischen Lebensstils erlebt haben. Sein Sinn stand eh und je nach einer ethisch fundierten, offenen Bildung. Nicht umsonst auch seine kategorische Feststellung, die so genannte technische Bildung müsse moralischen Gesetzen unterstehen; «Bildung ohne Veredlung ist nur die Hälfte der Erziehung». Als Erziehungs- und Kulturminister betrachtete er das Nationalinstitut übergreifend als Brennpunkt der intellektuellen Kräfte des Landes, als Verschmelzungsmittel seiner noch immer fort bestehenden einzelnen Völkerschaften und zugleich als Stapelort der Kultur der drei gebildeten Völker, deren Mittelpunkt Helvetien ausmache. Stapfer liess durchblicken, wie viel schon gewonnen wäre, wenn die Legislative sich durch eine Absichtserklärung zur Gründung eines Nationalinstituts bekennen würde, wie sie das bereits für das in seinen Organisationsplänen vorgeschlagene Büro für Nationalkultur getan hatte.

Ausschliessend ist zu sagen, dass zwar das Direktorium sich im Februar 1799 zu einem Vorstoss zugunsten eines Zentralinstituts bewegen liess, jedoch von der Legislative aus finanziellen Bedenken abgewiesen wurde. Vergeblich die beschwörenden Worte des federführenden Erziehungsministers:

«Schon bestehen die Bestandtheile zur Gründung des Instituts; sie liegen aber zerstreut, abgesondert und unfruchtbar. Es ist wirklich weniger darum zu thun, [sie] zu erschaffen, als sie in ein einfaches System zu vereinigen und ihren Einfluss in Wirksamkeit zu setzen.»<sup>34</sup>

Der Grosse Rat verweigerte die Dringlichkeit zur Behandlung und beschritt den Schneckengang über die Unterrichtskommission. In den Aufschiebungsvoten spiegelt sich die düstere Lage des drohenden Kriegs: Es gäbe jetzt dringendere Mittel, die Revolution zu schützen: die Armeen ... «Die erste Stufe eines neuen Staates soll militärisch sein, um sich Respekt und Sicherheit von aussen zu verschaffen.» Stapfer hingegen hielt auch als Gesandter in Paris und während der nachhelvetischen Zeit an diesem bildungspolitischen Postulat fest. So mag zum

Schluss denn angemerkt werden, wie er sich gegen Ende seines Lebens in der Studie zur Geschichte Berns die Problematik einer schweizerischen Nationaluniversität nochmals in Erinnerung rief. Er schrieb im Jahr 1835:

«Où et comment établir en Suisse une véritable université, avec les moyens extrêmement bornés dont disposent les cantons isolés? Comment surtout espérer que des confédérés rivaux, jaloux même, l'un de l'autre, et divisés de religion comme de principes en matière de gouvernement, acceptassent l'université qui leur serait offerte par un co-état, fût-elle riche en hommes distingués et en trésors littéraires et scientifiques?»

Seiner Meinung nach wäre in der Helvetik die Nutzung der schon bestehenden Struktur einer Universität – er dachte an Basel – ein praktisch gangbarer Weg gewesen, und die Regierung habe dies auch erwogen. Die oben erwähnten Hinderisse und vor allem die ungünstigen äusseren Umstände hätten jedoch dagegen gestanden. «L'ouragan de la révolution et les fléaux de la guerre ne permirent pas au directoire unitaire de donner suite à son projet.»<sup>35</sup>

VIII Die Weigerung der Legislative verunmöglichte es zwar dem Erziehungsminister, ein Gesamtkonzept für die höhere Bildung anzugehen. Dennoch gestatteten ihm direktoriale Dekrete, einzelne wegweisende Reformen einzuleiten, so etwa bezüglich des Lateins als Unterrichtssprache. Am 20. Mai 1799 verfügte Stapfer, an den Gymnasien und Akademien das Latein in den philosophischen, theologischen, mathematischen und physikalischen Vorlesungen durch die Muttersprache zu ersetzen und diese damit zum wissenschaftlichen Werkzeug zu erheben.<sup>36</sup> Nur in den Fächern der alten Philologie sollte es beim Lateinischen verbleiben, und den mehr als 50-jährigen Lehrern sei der Sprachwechsel zu ersparen. Für Staphers Argumentation, die humanistische Bildungssprache auf ihr Kerngebiet einzuschränken, spielte es offenbar keine Rolle, dass er selber seit Studienzeiten Latein meisterhaft sprach und schrieb.<sup>37</sup> Er schöpfte aus eigener Erfahrung an der Berner Akademie und hernach aus der persönlichen Begegnung mit dem berühmten Humanisten Heyne in Göttingen, der modernsten deutschen Universität. Mit leiser Ironie hatte er damals im Herbst 1790 auf seiner Reise zu den Bildungszentren Hollands in sein Tagebuch notiert, dass prominente Theologen der älteren Generation «Entsetzen und Grausen» empfanden, als er ihnen aus Göttingen berichtete, der Altphilologe und Archäologe Heyne halte seine Collegia auf Deutsch. Seine Reformvorschläge für die schweizerischen Lehranstalten galten also der Loslösung des Unterrichts aus erstarrten Formen.<sup>38</sup> Er leitete seine Eingabe an das Direktorium ein wie folgt:

«Un grand abus existe encore dans les académies helvétiques, et c'est avec une opiniâtre singulière que les vieux professeurs s'obstinent à la maintenir: c'est l'usage du latin au lieu de la langue maternelle pour l'enseignement des sciences. Les inconvénients qui en sont la suite, sont

aussi nombreux qu'ils sont funestes aux lumières et aux progrès des élèves. D'abord l'écoller a double difficulté à vaincre dans l'étude des sciences, celle de l'idiome et celle de la chose [...].»<sup>39</sup>

Dann erklärte er, dem Fortschritt der Wissenschaften in Frankreich, Deutschland und England gegenüber seien die Akademien Schwedens, Spaniens, Hollands und Italiens und der Schweiz, Genf ausgenommen, im Rückstand. Sollte die Abschaffung des Lateins als Unterrichtssprache Befürchtungen eines gänzlichen Verschwindens aus den akademischen Studien wecken, so halte er dem entgegen, dass nun gerade in Deutschland das Studium der alten Sprachen aufblühe und gar ein dem Augusteischen Zeitalter würdiges Latein geschrieben werde. Den konkreten Anträgen für das Dekret schickte er noch eine sprachpolitische Überlegung voraus:

«Je crois que l'introduction de la langue maternelle dans nos collèges d'autant plus importante que notre jargon a besoin d'être épuré, enrichi et remplacé peu à peu par un langage régulier et digne d'un peuple civilisé et libre. Or cela n'arrivera qu'à l'aide de l'instruction publique.»

Hier bezog sich Stapfer auf seine eigenen Lehrerfahrungen am altbernischen Politischen Institut, wo er Stilübungen an zeitgenössischen deutschen Schriftstellern eingeführt hatte. Darum schlug er jetzt vor, dass man auf den Akademien, Gymnasien und in den Klosterschulen sich der Muttersprache, im deutsch redenden Teil Helvetiens der so genannten hochdeutschen Mundart oder der aus den klassischen Werken der deutschen Schriftsteller bekannten Schriftsprache bediene. Jedoch solle man, ohne in Ängstlichkeit und übertriebenen Reinigungseifer zu verfallen, so viel als möglich ursprünglich deutsche Ausdrücke gebrauchen. Diese und andere Verfügungen vermochten allerdings in der Praxis nur allmählich Fuss zu fassen.

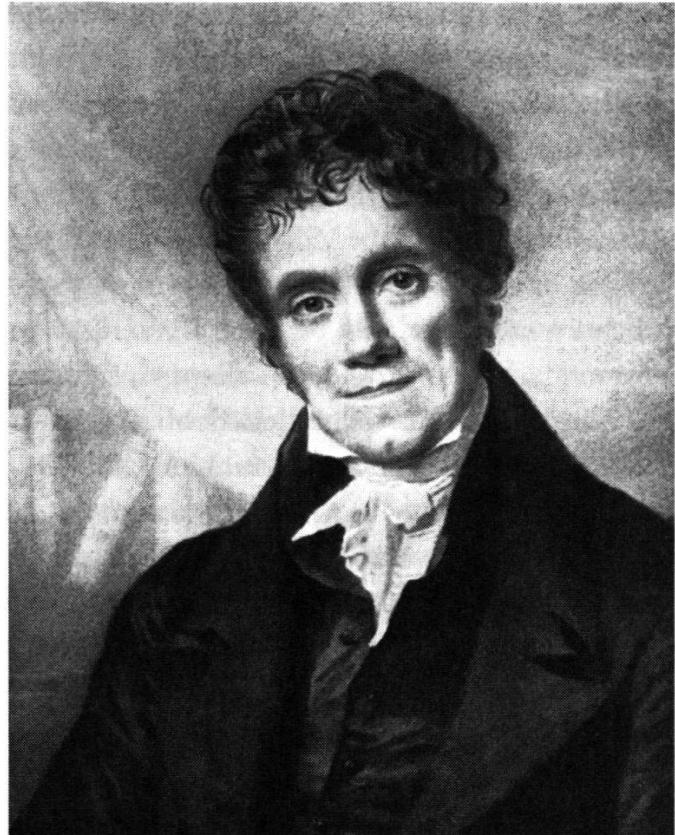
Zu solchen bildungsplanerischen Einzelschritten gehörte auch die mit der Volksschulförderung eng verbundene *Lehrerbildung*. Vom Regierungssitz Luzern aus spannten sich um die Jahreswende 1798/99 Fäden nach allen Richtungen. In den amtlichen Akten und Stapfers persönlicher Korrespondenz tauchen Pläne auf von Lehrerbildungsanstalten in den Klöstern Einsiedeln, St. Urban, Beromünster und Brig. Das umfassendste Programm, verbunden mit einem praktischen Versuch, ging jedoch von seinem Bürochef Johann Rudolf Fischer aus, der, ganz erfüllt von dieser Idee, sechs oder sieben Seminarien für ganz Helvetien plante. Er selber gedachte auf Schloss Burgdorf eine so genannte Normalschule als Pionieranstalt zu führen. Der Minister war sich der Bedeutung dieses Unternehmens für das ganze Volksschulwesen bewusst und setzte beim Direktorium und der Legislative alle Hebel in Bewegung, «dass man unser Volk nur durch Fakta, durch aufgestellte rerende Beispiele eines bessern Unterrichts für denselben interessiren könne». Bürger Fischer erhielt zwar den Beifall der Direktoren, jedoch des alles überschattenden Kriegselends wegen keine ausreichende finanzielle Unterstützung zur Ausbildung einer ersten Quote von acht Zöglingen. Das zermürbende Seilziehen

dauerte vom Sommer 1799 bis über den ersten Staatsstreich und den Sturz des Direktoriums im Januar 1800 hinaus. Doch alle Beredsamkeit Stapfers konnte nicht verhindern, dass der in den ökonomischen Ruin getriebene Pionier Fischer seinen Versuch in Burgdorf abbrechen musste. Für den gesundheitlich Gebrochenen holte er wenigstens eine bescheidene Entschädigung heraus und übertrug ihm vor seinem frühen Tod nochmals den ehemaligen Posten im Ministerium. Stapfers letzteres Schlusswort in dieser Sache sagt mehr aus über die Situation jener «eisernen Zeit» als noch so viele direktoriale Erlasse und parlamentarische Debatten:

«Quelque plaisir que j'eusse à voir rentrer le citoyen Fischer dans mon bureau, j'aurais encore plus de chagrin de voir s'évanouir l'espérance d'organiser par le moyen de son zèle et de ses talents un établissement dont la nécessité m'est démontrée. Vainement on fera les plus magnifiques projets d'éducation, vainement on concevra les plus séduisants projets d'amélioration des écoles et du sort des instituteurs, vainement le gouvernement fera rédiger par d'excellents maîtres les meilleurs livres élémentaires, les plus sages instructions pour les régents, s'il ne prend pas en même temps soin de les former par un bon enseignement normal et pratique. Je ne crains qu'une objection qui n'est, hélas, que trop forte par les circonstances. Pourquoi fonder de nouveaux établissements quand on n'a pas de quoi soutenir ceux qui existent?»

Wie hätte der helvetische Erziehungsminister auf der Suche nach Mitarbeitern für die fast übermenschliche Aufgabe der Volkserziehung nicht auch auf *Heinrich Pestalozzi* stossen müssen? Der früher geschilderte misslungene Versuch mit ihm als Redaktor des «Helvetischen Volksblatts» beirrte ihn nicht. Wer weiss, wie die Lebenslinie des grossen Erziehers verlaufen wäre, hätte Stapfer kraft seines Amtes nicht bewirkt, dass er zuerst in Stans und danach vom Sommer 1799 an in Burgdorf seine Erziehungsgrundsätze entwickeln und erproben konnte.<sup>40</sup>

Auf Schloss Burgdorf knüpfte er gewissermassen an das Werk Fischers an. Die Offenheit, mit der Stapfer auf die ihm eingereichten Pläne des von vielen verkannten Genies einging, das feine Sensorium für deren Bedeutung, auch zu Nutzen der eigenen Zielsetzungen, schufen zwischen den beiden Männern ein besonderes Verhältnis. Solange der Minister den Erzieher dank seiner Amtsstellung zu fördern oder, wo nötig, in Schutz zu nehmen vermochte, geschah dies ohne Einschränkung. Er half ihm über Krisen hinweg, vermittelte den Schutz seiner Autorenrechte sowie die Förderung durch die Magistratenfamilie Schnell in Burgdorf, voran durch seinen Schwager Professor Samuel Schnell. Eine besondere Geste für Pestalozzi war die auf Stapfers Initiative gegründete «Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens».<sup>41</sup> Am 18. Februar 1800 stellte der Minister der neuen Zentralbehörde die Bedeutsamkeit der von Pestalozzi in Burgdorf entwickelten Methode zur Alphabetisierung vor Augen und unterstrich damit, dass er nicht bloss als bürokratischer Verwalter seines Departements fungierte, sondern als sachkundiger Experte des Erziehungswesens urteilte. Er schrieb:<sup>42</sup>



*Philippe Albert Stapfer als Minister. Portrait von Amélie Munier-Romilly.*

«Pestalozzi a donné à sa méthode de lecture que d'écriture élémentaire des avantages qu'on chercherait vainement ailleurs. Je connais assez les essais d'amélioration de nos philosophes pédagogues, ceux de Locke, de Vallange, de Cherrier, de Diderot, de François de Neufchâteau, de Campe etc. Mais la manière de Pestalozzi me paraît être et plus économique de temps et plus féconde en résultats heureux pour le développement de l'intelligence des enfants auxquels il l'applique. L'expérience a d'ailleurs confirmé la théorie. Les écoliers de Berthoud avec lesquels il fait des essais psychologiques ou pédagogiques, depuis l'été passé jusqu'à ce jour, ont appris en beaucoup moins de temps et beaucoup mieux ce qui coûte ordinairement aux enfants un espace de temps du triple plus long et infinitement plus de peine.»

Zugleich beschwore er die Exekutive, Pestalozzi's grosses Talent richtig zu würdigen, sprach von «cet unique homme» und von den «Vertus d'un vieillard dont le sang glacé n'a pu éteindre l'ardeur pour l'amélioration du sort de ses semblables et dont le cœur, au sein de l'hiver de la vie, est dévoré du désir d'être utile et brûle du saint amour de l'humanité».

Die Hochschätzung Pestalozzi's kam bei Stapfer aus tiefer Überzeugung. Er blieb mit ihm auch als Gesandter in Paris nach 1800 verbunden, zog dessen Me-

thode bei der Erziehung seiner eigenen Söhne zu Rate und warb in Frankreich für Pestalozzis Werk. Dessen bildhaftes Dankeswort, Jahre danach, bleibt unvergessen: «Ich stand da wie ein verlohrner Stein in der Wüste. Sie berührten ihn mit Ihrem Ministerstab und eine Quelle Wasser floss aus meinem dürren Sand, die ich selber nicht in meiner Tiefe ahndete.»<sup>43</sup> Die schlichte Antwort des Ange- sprochenen lautete: «Möge unser Staat viele solche Männer besitzen; uns kommt es zu, sie zu berufen.» Wie ernst Stapfer diese und seine andern Amtspflichten nahm, erhellt aus dem Bisherigen und wäre noch vielfach zu belegen. Wie menschlich sein Herz in allem Geschäftsdrang schlug, beweist, dass er auch die Förderung der körperlich Behinderten in seinem Bildungsprogramm nicht vergass. Auf dieser Ebene mitmenschlichen Fühlens, ihres Ethos, begegneten sich die beiden nach Alter, Herkommen, Bildungsgang und persönlicher Erscheinung so verschiedenen Persönlichkeiten Stapfer und Pestalozzi. Doch wer hat den genialen Erzieher so früh und so richtig erfasst und gewürdigt wie der helvetische Erziehungsminister?

IX Es lässt sich nicht leicht festlegen, wie weit Stapfer das unternommene Erziehungswerk voranbrachte. Tatsache ist, dass viele in ihm den Garanten dafür sahen, dass nicht chaotische Zustände überhand nahmen. Planend aufbauen und rettend bewahren, das war der Inhalt rastloser Tätigkeit, die an weiteren kulturellen Zielsetzungen und namentlich im Kultuswesen noch zu zeigen sein wird. Wie der Historiker Anton von Tillier um 1840, also aus weit kürzerer Distanz zum Geschehen als die spätere Geschichtsschreibung, für das Jahr 1799 Zwischenbilanz zog und Stapfers Wirken würdigte, ist jedenfalls von Interesse:

«So suchte ein edler, geistig und sittlich hochstehender Mann dem von den Franzosen in rascher Gewalt zusammengetriebenen Körper eine Seele einzuhauen, die ihn zu einem schönern Dasein befähigen möchte, als es wohl im Augenblicke des Ausbruchs eines alle Leidenschaften und Vorurtheile von Neuem in Gährung bringenden Krieges erwartet werden konnte, der die ohnehin übel zusammengefügten und auf alle Weise unzusammenhängenden Theile des Ganzen noch mehr auseinanderreissen würde.»<sup>44</sup>

War es Absicht oder Zufall, dass das Direktorium in jenem in anderem Zusammenhang schon erwähnten, auf Verlangen der gesetzgebenden Räte am 16. Februar 1799 erstatteten Lagebericht die Fortschritte im öffentlichen Erziehungs- wesen zusammen mit der Hilfsaktion Pestalozzis für die Waisenkinder in Stans an die Spitze stellte?<sup>45</sup> Vielleicht lag der Exekutive daran zu zeigen, wo der junge Staat bereits vorangekommen war. Der Minister selber hatte bereits im Januar in der Vorrede zu den gedruckten Instruktionen für die Erziehungsräte, ohne Eigenlob, über das bisher von ihnen Geleistete grosse Zufriedenheit bezeugt:

«Ich muss es daher laut sagen, dass die Thätigkeit der Erziehungsräte und ihrer Gehülfen nicht erst von der Epoche sich herschreibt, wo sie

ihre Instruktionen in schriftlichen Copien erhielten [...] In den meisten Kantonen haben sie ihre Bestimmung genau ins Auge gefasst und sich vorläufig einen Weg abgesteckt, der mir einen Beweis gab: wie allgemein die Stimmung sey, die bisherige Vernachlässigung der National-Erziehung zu verbessern. Ich habe viele Belege erhalten, dass wirklich schon durch sie manche bessere Keime erhalten, andre entwickelt worden sind.»<sup>46</sup>

Man mag sich vorstellen, wie das grosse Werk der helvetischen Volkserziehung und die Entwicklung des von Stapfer so dringend angestrebten, ethisch ausgerichteten esprit public sich ungestört hätten entfalten können, wäre nicht zu diesem Zeitpunkt der zerstörerische europäische Machtkampf auf Schweizer Boden ausgetragen worden und hätte den machtlosen und ungefestigten Vasallenstaat der Franzosen in den Strudel hineingerissen. Das schon zitierte ominöse Votum in der helvetischen Legislative, die erste Stufe eines neuen Staates solle militärisch sein, bewahrheitete sich. In denkbar schrecklichen Formen überzog 1799 der Krieg unser Land und entzweite im Innern zugleich unheilvoll die Sympathisanten der beiden Kriegsparteien. Waren im Jahr zuvor die so genannten Befreier auch zu Bedrückern geworden, so verknoteten sich jetzt die Fäden zu einem unentwirrbaren Knäuel. Siegten die österreichisch-russischen Heere, so stürzte hier die politische Neuordnung mit unabsehbaren Folgen in sich zusammen. Behauptete sich hingegen das revolutionäre Frankreich, so behielt es die strategisch wichtige Schweiz in der Hand, zehrte weiterhin an deren Substanz und gefährdete damit ihren inneren Aufbau. Gerade die besten Köpfe unter den Helvetikern empfanden dieses Dilemma. Die Scharfmacher hingegen griffen in der von Misstrauen und Feindschaft vergifteten Atmosphäre zu drakonischen Massnahmen und Repressionen. Im Direktorium bestimmte Laharpe mit diktatorischen Allüren den Kurs. Als General Masséna Ende Mai angesichts der militärischen Lage die Sicherheit der auch von Volksaufständen bedrohten helvetischen Behörden in Luzern nicht mehr gewährleisten konnte, erfolgte am 31. des Monats panikartig deren Verlegung nach Bern. Wie war unter solchen Umständen noch an eine geordnete Regierungs- und Verwaltungstätigkeit zu denken? Wie Vertrauen zu schaffen beim helvetischen Volk, das nach einem Wort des Innenministers Rengger sich im Zustand eines Aufwachenden befand «und nicht weiss, was mit ihm vorgegangen ist, noch was man mit ihm vorhat»? Der an verschiedenen Orten in kommissarischen Funktionen tätige Heinrich Zschokke stellte zur Stimmungslage der Bevölkerung fest, dass die grosse Masse gleichgültig sei gegen die alte wie gegen die neue Staatsverfassung, «weil sie beider Zweck zu wenig kannte», und «weil in Helvetien kein Gemeingeist» – Stapfers esprit public! – «kein allgemeines Sehnen zur Rückkehr nach den untergegangenen Staatsverhältnissen, aber auch keine Liebe für die neue Verfassung herrschte». <sup>47</sup>

In der Kriegsnot und bei der inneren Entzweiung kam dem Erziehungsminister weniger die Rolle des planenden Reformers als vielmehr eines Retters und

Bewahrers zu. Die Spannungen zehrten an seiner Energie, und irgendwo fällt der Ausdruck «Stagnation» in seinem Departement. Im August 1799 veranlasste ihn die Erschöpfung aller Hilfsquellen zu einem Appell an die kantonalen Verwaltungskammern, den Lehrern und Geistlichen wenigstens das materielle Überleben zu sichern. Und zwei Monate später schrieb er dem Parlament im Klartext, die ungelöste Zehntenfrage blockiere die Besoldungen und lähme die Tätigkeit seiner Mitarbeiter:

«Le véritable intérêt de la République et celui du directoire exige que le dernier déclare une fois, en face de la nation, que par l'abolition des dixmes sans prix de rachat suffisant, on a mis le gouvernement dans l'impossibilité et de défendre la nation et de salarier ses employés civils et ecclésiastiques.»<sup>48</sup>

Am Schicksal des von Stapfer als Grundpfeiler des neuen Bildungssystems betrachteten Schulgesetzes kommt die Labilität der Helvetik symptomatisch zum Ausdruck.<sup>49</sup> Um es abschliessend nochmals kurz nachzuzeichnen: Gleich nach Amtsantritt im Frühsommer 1798 am Regierungssitz Aarau mit dem Enthusiasmus eines Neubeginns geplant, in Luzern im ursprünglichen Wortlaut verfasst und bereits durch flankierende Massnahmen unterbaut, wurde es schon im Vollziehungsdirektorium gekürzt und verändert, von dort der Legislative zugeleitet. Hier zollte man ihm grundsätzlich Beifall, wies es aber dennoch an eine Kommission, die es verschleppte und ganz wesentlich veränderte. Schliesslich stand es ein Vierteljahr auf der Traktandenliste des Grossen Rates, der sich insbesondere über die Schulaufsicht nicht zu einigen vermochte. Sogar des Ministers wirksamstes Instrument, die Erziehungsräte, wurden in Frage gestellt. All sein Drängen auf eine baldige Lösung blieb wirkungslos und wurde unwillig vermerkt. Im November 1799 kam die Vorlage nach dem erneuten Ortswechsel in Bern vor den Senat, fand aber in seiner verkümmerten Form beim Zweitrat keine Gnade und wurde am 2. Januar 1800 verworfen. Die Vermutung liegt nicht fern, das Direktorium habe die ganze Verschleppung nicht ungern gesehen, weil es damit freie Hand für eigenmächtige Verordnungen bekam. Den Minister hingegen beunruhigte das ewige Provisorium, denn er strebte nach klaren Regelungen, um sein Werk von einer soliden Grundlage aus weiterzuführen. Das Treten am Ort im Bildungswesen bedeutete ihm verhängnisvollen Rückschritt. Enttäuschung und Bitterkeit liest man in einem freimütigen Brief an den geistesverwandten Berner Patrizier Karl Viktor von Bonstetten im freiwilligen Exil in Kopenhagen.<sup>50</sup> Seine Lage umschreibt er mit: «Un pauvre Ministre d'une République gueuse, d'un Clergé aux abois, d'écoles désorganisées et de bâtimens ruinés.» Und was zu tun wäre:

«Vous avez bien raison de dire, Monsieur, que l'instruction publique, son amélioration et ses progrès seroient les seuls moyens de nous indemniser de nos immenses pertes. Mais pour opérer quelque chose de bon, il faut avoir de l'argent partout et particulièrement en Suisse.»

Er lässt durchblicken, was ihn vornehmlich belastet:

«Vous n'avez pas d'idée de l'ineptie et de la crasse ignorance de la grande majorité de nos deux Conseils.»

Dem unfähigen Bauernregiment stellte er die Forderung höherer Bildung für eine politische Elite gegenüber, wie sie der Gruppierung der so genannten Republikaner unter den Helvetikern entsprach:

«Mais c'est à quoi nos souliers ferrés dans les deux Conseils ne consentiront. Ce seroit une épouvantable Aristocratie de lumières qu'on abhorre beaucoup plus encore que les autres espèces d'Optimatisme.»

Damit umschrieb er nicht nur seine eigene Lage, sondern zugleich den im Grunde unüberbrückbaren Gegensatz zwischen den treibenden politischen Kräften in der Helvetischen Republik, zwischen den philosophisch bestimmten aufklärerischen Reformern, «Republikaner» genannt, und den ressentimentgeladenen, radikal gesinnten «Patrioten». Er selber war den freiheitlichen Idealzielen verpflichtet.