

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 14 (2008)
Heft: 1

Artikel: Helvetische Bildungsreformen (1798-1803) : Innovationsabsichten und Implementation am Beispiel des schulischen Behördenaufbaus
Autor: Aubry, Carla
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901785>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.05.2025

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

Helvetische Bildungsreformen (1798–1803)

Innovationsabsichten und Implementation am Beispiel des schulischen Behördenaufbaus

(Red.) Gegenüber der traditionellen «Geschichte der Pädagogik» ist der historischen Bildungsforschung zunehmend bewusst geworden, dass sich eine Geschichtsschreibung nicht auf die normativen Quellen beschränken darf, die beschreiben, wie pädagogische Realität sein sollte, nicht aber, wie sie tatsächlich war. Wie das Verhältnis von Reformvorschlag und Umsetzung mit Ansätzen der Implementationsforschung in der Bildungsgeschichte fruchtbar erforscht werden kann, zeigt der nachfolgende Beitrag am Beispiel des Schweizer Kantons Thurgau in der Zeit der Helvetik.

■ Carla Aubry

Unter französischem Einfluss entstand 1798 in der Schweiz ein Einheitsstaat, die *Helvetische Republik*. Die traditionellen Herrschaftsbeziehungen der *Alten Eidgenossenschaft* wurden aufgelöst. Ebenso radikal, wie der junge Staat mit den politischen Traditionen brach, wollte er dem Schulwesen ein völlig anderes Aussehen verleihen. Von nun an sollte es Sache des Staates sein, die Schulaufsicht wahrzunehmen, das Personal zu wählen und die Entscheidungen in Fragen der Lehr- und Lerninhalte zu treffen. Mit dieser organisatorischen Einbindung forderte der Staat die kirchlichen Institutionen heraus. Die helvetischen bildungspolitischen Reformen waren ein Versuch, die heterogene Schullandschaft zu vereinheitlichen und von einem zentralen Bildungsministerium aus zu steuern. Die Schule sollte zu einem Teil der Staatsverwaltung und damit auch zu einem Autoritätsmerkmal der neuen politischen Ordnung werden. Ziel war, die Präsenz vor Ort in den Kantonen mit Hilfe einer schulischen Behördenstruktur auszubauen, um damit Einfluss zu gewinnen. Soweit zumindest die bildungspolitischen Sollensforderungen, die Innovationsabsichten.

Grossangelegte Reformprogramme sind ambitiös und die Möglichkeit des Scheiterns ist damit gross. Das staatliche Bildungsministerium wurde bereits am 22. November 1801, also nach nur dreieinhalb Jahren Helvetik, aufgelöst (ASHR 16, S. 2). Das helvetische Bildungsprojekt wird in der Litera-

tur als gescheitertes Experiment dargestellt und darauf verwiesen, dass die grossen und umfassenden Reformen erst mit den liberalen Umbrüchen in den 1830er-Jahren begannen (vgl. Criblez et al. 1999). Damit könnte die helvetische Reformgeschichte bereits zu Ende sein und es stellt sich die Frage, was noch weiter zu erforschen ist.

Das Urteil eines Scheiterns oder eines Erfolges resultiert aus dem Vergleich zwischen Absicht und erreichtem Resultat. Das Geschehen dazwischen bleibt häufig unterbelichtet. Ob die beabsichtigten Reformen in Teilen überhaupt greifen konnten, wie Reformmassnahmen sich im Durchlauf der Instanzen veränderten und wie sie lokal wirkten, ist bislang nur marginal untersucht worden. Werden die bildungspolitischen Reformbemühungen in ihren räumlichen und sozialen Dimensionen und Reichweiten beschrieben, dann lässt sich im Detail zeigen, was scheiterte, was erfolgreich implementiert wurde und vor allem *wie* sich einzelne Reformelemente durchsetzten. Mit dieser Analyse lässt sich die Pausalthese des Scheiterns ergänzen durch den Verweis auf Teilerfolge.

Die vorliegende Untersuchung fragt damit *nicht nur* nach den politischen Intentionen und Reformprogrammen, sondern thematisiert zum einen die Einbettung der bildungspolitischen Debatten in den europäischen Kontext am Beispiel der Beziehungen zu Frankreich und der Übernahme von bildungspolitischen Ideen und Konzepten. Zum anderen sollen diese grenzüberschreitenden Debatten und Programmformulierungen – und das ist der Hauptteil der Untersuchung – auf die Umsetzungsversuche der Reformen vor Ort bezogen werden. Am Beispiel des Kantons Thurgau werden die bildungspolitischen Bemühungen rekonstruiert und es wird aufgezeigt, wie sich diese in einem bereits bestehenden und konfessionell geprägten Umfeld etablieren, auf welche Widerstände sie stossen und welche Anpassungen sie erfahren.

Bis zur Helvetik war das Gebiet des Kantons Thurgau eine «Gemeine Herrschaft» (Schoop 1987). Die Landeshoheit lag bei den eidgenössischen Orten, die Klöster Fischingen und St. Gallen verfügten ebenso wie der Fürstbischof von Konstanz über eigene Obervogteien und auch die protestantische Kirche der Stadt Zürich besass beträchtliche Ländereien. Seit 1712 herrschten offiziell paritätische Verhältnisse.¹

Mit der Proklamation der Helvetik wurde der

Kanton Thurgau verwaltungstechnisch eine Einheit, und damit fielen auch die ausserhalb des Kantonsgebietes liegenden schulischen Aufsichtsstellen weg – für die protestantischen Schulen der «Examinatorenkonvent» der Zürcher Kirche und für die katholischen Schulen der Generalvikar von Konstanz. Das neue Verwaltungsgebilde stand sowohl politisch als auch schulpolitisch vor der Aufgabe, eigene zentrale Institutionen aufbauen zu müssen, ohne dabei auf eine grosse und eigene Tradition in diesem Bereich zurückgreifen zu können. Wie und in welcher Form die thurgauischen Verhältnisse bei der Umsetzung der helvetischen Schulreformen eine Rolle spielten, wird zu zeigen sein.

1. Die Differenz zwischen Absicht und Umsetzung greifbar machen

Methodisch besteht die Schwierigkeit darin, konkrete mikrohistorische Handlungen bei gleichzeitiger Problematisierung makrohistorischer Wandlungsprozesse zu analysieren. Mit dem Ansatz der historischen *Implementationsforschung* (vgl. Landwehr 2000)² soll der Verlauf des bildungspolitischen Reformprozesses nachgezeichnet und dieser gleichzeitig in eine pädagogische Debatte eingebettet werden, die europäische Dimensionen hatte. Um den Prozess selbst darstellen zu können, müssen meines Erachtens drei Phasen untersucht und in ihren kreativen Wirkungen analysiert werden.³

Die Phase der *Entstehung und Formulierung der Reformprogramme* ist von Bedeutung, da sie bereits einiges über die Machtverhältnisse aussagt und entscheidende Hinweise gibt, mit welcher Legitimität die Programme als Normenvorgabe verordnet werden können resp. welche Berechtigung diesen in der Wahrnehmung der Akteure vor Ort zugeschrieben werden und wo sich unter Umständen Schwierigkeiten abzeichnen könnten. Weiter ist es möglich, in dieser Phase zu zeigen, dass die bildungspolitischen Bemühungen und Absichten keinen lokalen Charakter hatten und sich einfügten in den historischen Kontext und eine bildungspolitische Debatte, die keine Landesgrenzen kannte.

Die Phase der *Vorgabe der Reformprogramme als Normen* erfordert sowohl die inhaltliche Analyse der ausformulierten Reformprogramme in Form von normativen Quellen wie Gesetze, Dekrete, Curricula und Anweisungen, das heisst die schriftlich formulierten Absichten, als auch die Darstellung des Verordnungsweges, der daran beteiligten Akteursgruppen und der Implementationsstrategien. Ich gehe davon aus, dass strategisches Handeln Teil von Reformen ist, denn neue Ideen setzen sich nicht einfach durch, weil das gute Argument für sie spricht. Das Durchführungsverfahren wird mitgeplant. Es wird überlegt, in welcher Form und wie die Programme von «oben nach unten» gelangen und wie deren Umsetzung unterstützt und eingefordert werden kann. Im Laufe des Reformprozesses

werden nach neuen Einschätzungen und Informationen auch Anpassungen vorgenommen und andere Strategien ausprobiert. Entscheidend ist hier die Frage, wer mit der Umsetzung betraut wird, welche Befugnisse zugesprochen werden und welche Position Reformträger im Feld innehaben.

Die Phase der *Realisierungsversuche von Reformprogrammen* erfordert den mikroanalytischen Blick. Reformprogramme sind Texte, die vor Ort erst einmal bei jeder Anwendung und Umsetzung verstanden und gedeutet werden müssen. Diese Deutungen sind geprägt von lokalen Verhältnissen und von Personen mit spezifischen Handlungsmöglichkeiten. Das Neue muss sich in einem bereits strukturierten Feld bewähren (vgl. Hark 2005).⁴ Das Ergebnis einer Reform entspricht in den wenigsten Fällen genau den Intentionen und Reformabsichten der Programmgeber.⁵ Es gibt eine «Praktik des Umfunktionierens» oder «einen Spielraum des Gebrauchs» (vgl. Certeau 1988), der nicht zu unterschätzen ist und vor Ort zu Wirklichkeiten führt, die in der Phase der Programmformulierung nicht vorhergesehen werden können.

Meine Untersuchung ist ein Versuch, die Perspektive auf wechselseitiges Handeln von Akteuren und ihren Bezug zu Kontextbedingungen für die historische Bildungsforschung fruchtbar zu machen.

2. Brüche, Ungleichzeitigkeiten und kreative Anwendungen im Reformprozess – einige Streiflichter

Der Grundsatz, dass Bildung zum einen als Bedingung einer politischen Teilhabe vorausgesetzt werden muss, zum anderen dem ökonomischen Fortschritt dient und darum Reformen im Schulwesen notwendig waren, wurde in der Schweiz Ende des 18. Jahrhunderts kaum wirklich bestritten (vgl. Osterwalder 1990). Der «retten- de Arm des Vaterlandes» sollte sich nach den «hülfs- losen Zöglingen der Natur» ausstrecken (ASHR 3, S. 606). Die Notwendigkeit einer Schule für die Öffentlichkeit war ein zentrales politisches Argument (vgl. Condorcet 1792/1966). Dabei sollte der Schule eine doppelte Funktion zukommen: Die als politisch mündig verstandenen Bürger sollten intellektuell zur Ausübung ihrer Wahlrechte befähigt werden; zugleich hatte die Vermittlung einer allgemein verbindlichen bürgerlichen Sittlichkeit den Bestand der neuen politischen Ordnung zu gewährleisten. Gemessen an der eingeschätzten Bedeutung der Bildungsreformen erstaunt es, dass sich die helvetische Verfassung gerade darüber ausschweigt (ASHR 1, S. 567ff.).⁶

Bildungspolitisch von Bedeutung war die Gründung eines Ministeriums für «Wissenschaften und Künste» (ASHR 16, S. 2). Mit der Leitung wurde Philipp Albert Stapfer betraut (ASHR 1, S. 675), der mit der personellen Besetzung seines Büros gebildete und mit dem Schulwesen vertraute Personen einband, die insbesondere aus geistlichen Kreisen rek-

rutiert wurden (ASHR 16, S.2).⁷ Konkrete Programm-vorschläge für schulische Reformen erfolgten aus diesem Bildungsministerium, dessen Aufgaben – im Gegensatz zu den politischen Ämtern – kaum klar festgehalten wurden. Das vage formulierte Pflichtenheft liess den Reformträgern einen relativ grossen Handlungsspielraum, zumindest was die inhaltliche Formulierung von Schulreformen betraf. Eine Anlehnung an französische Modelle lässt sich nachweisen sowohl was den Aufbau einer schulischen Behördenstruktur als auch curriculare Inhalte betrifft und kann unter anderem mit persönlichen Kontakten über die Landesgrenzen hinaus erklärt werden.⁸

Mit dem Aufruf, Schulreformvorschläge einzuschicken, sollte die helvetische Bevölkerung eingebunden und eine breite öffentliche Debatte über die Verbesserung der Schule lanciert werden (BA HZA Bd. 1422; vgl. Bütikofer 2006). Die Strategie der Einbindung reformfreundlicher Kräfte wurde ergänzt durch den Versuch, weitere Geistliche gezielt mit einzubeziehen und an den Schulreformen zu beteiligen, da diese traditionellerweise mit dem Schulwesen vertraut waren. Nach dem Willen der Reformer im Bildungsministerium sollten die Pfarrer trotz politischer Diskriminierung die Garanten einer Brücke zwischen der Schule des Ancien Régime und der neu zu entwerfenden Staatsschule sein.⁹

Der Vorschlag für ein Schulgesetz scheiterte nach langen Debatten, obwohl von Seiten des Direktoriums, der Exekutive in der Helvetischen Republik, und des Bildungsministeriums ein dringlicher Appell an die gesetzgebenden Räte erfolgte, sich unvermittelt den Schulreformen anzunehmen und sie per Gesetz zu legitimieren (ASHR 3, S. 602ff.; S. 615). Einer der Hauptstreitpunkte war, wer die Aufsicht über die Schulen wahrzunehmen habe (Der Schweizerische Republikaner, 23. März und 10. April 1799). Die traditionelle Aufsicht durch die Dorfpfarrer wurde mit dem Argument verteidigt, es gehe um Verantwortung und diese werde am besten in die Hände *einer* Person gelegt. Gegen die Aufsicht durch die Pfarrer meldete sich jedoch auch heftiger Widerstand, «weil die Pfarrer die Unwissenheit des Volkes zu befördern statt zu klären suchen» und die «nöthige Einheit in der Erziehung auf dies Art und Weise niemals beendzweckt würde», da die Schweiz in zwei unterschiedliche Religionen geteilt sei (ebd., 16. April 1799). Ungeachtet des sich endlos hinziehenden Gesetzgebungsprozesses wurden die Reformen im Schulwesen unter dem Label «provisorisch» fortgesetzt. Weder die schulischen Behörden noch die verfükten Reformen wurden während der Helvetik per Gesetz legitimiert. Die Verordnungen erfolgten nur provisorisch per Dekret.

Diese sollten nach den Vorstellungen der Reformer im Bildungsministerium so allgemein gehalten sein, dass eine Anpassung an die lokalen Verhältnisse in den Kantonen möglich blieb (ASHR 3, S. 617). Welche Verbindlichkeit aber Anweisungen haben,

die so allgemein gehalten sind und einen grossen Spielraum bei der Umsetzung zulassen, sei erst einmal dahingestellt. Ein solcher Anpassungsprozess vor Ort setzt Reformträger voraus, die über lokales Wissen verfügen.

Mit dem Reformelement «kantonale Erziehungsräte» sollte ein solches Gremium geschaffen werden, das in den Kantonen Ansprechpartner für das Bildungsministerium war und die Verantwortung für die Umsetzung der schulischen Reformen vor Ort an die Hand nehmen sollte (BA HZA Bd. 1422, f. 280; ASHR 2, S. 506). Im Dekret vom 24. Juli 1798 wurden die gewünschte Zusammensetzung der kantonalen Schulbehörde «Erziehungsrat» und das Wahlprozedere detailliert festgelegt (ASHR 2, S. 607ff.).¹⁰ Die Mitglieder des zu wählenden Erziehungsrates sollten aus verschiedenen Berufszweigen stammen. Die kantonale politische Verwaltungsbehörde hatte nur das Vorschlagsrecht. Das definitive Wahlrecht behielt sich das Bildungsministerium vor. Doch daran hielten sich die Thurgauer nicht. Bereits am 7. August 1798 setzten sie einen paritätisch zusammengesetzten «Kirchen- und Schulrath» ein, der in keiner Weise der im Dekret geforderten Zusammensetzung entsprach, denn die Mitglieder waren alles Geistliche.¹¹ Die Frage der paritätischen Besetzung der Behörde erwies sich im Thurgau als zentral, da mit dem neu geschaffenen kantonalen Gremium die Aufsicht sowohl der protestantischen als auch der katholischen Schulen wahrgenommen werden musste. Die paritätische Zusammensetzung des «Kirchen- und Schulrathes» wurde von vielen Thurgauern begrüsst. Zweifel über eine funktionierende Zusammenarbeit der Konfessionen wurden mit dem Hinweis vertrieben, das praktische Geschäft der Erziehung bewege sich jenseits dogmatischer Überzeugungen.¹²

Es dauerte einige Monate, bis ein thurgauischer Erziehungsrat mehr oder weniger im Sinne der Normvorgabe eingesetzt war.¹³ Das helvetische Bildungsministerium änderte dazu seine Strategie, indem es nicht nur über den offiziellen politischen Instanzenweg mit den Thurgauern kommunizierte, sondern parallel mit Hilfe eines direkten und persönlichen Briefwechsels, insbesondere mit Pfarrer Melchior Sulzberger aus Frauenfeld versuchte, Einfluss zu gewinnen.¹⁴ Zudem lassen sich Ausschluss-taktiken vor Ort zeigen, bei denen trotz rhetorischer Bekenntnisse zur Parität konfessionelle Überlegungen eine Rolle spielten.¹⁵ So verzögerte der thurgauische Regierungstatthalter Hans Jakob Gonzenbach – ein Katholik – die Übermittlung des Ernennungsschreibens von zwei protestantischen Erziehungsräten, einer davon bezeichnenderweise der oben genannte Sulzberger. Er forderte zudem nachdrücklich die zusätzliche Ernennung eines katholischen Mitgliedes. Resultat dieser Auseinandersetzungen waren schliesslich *zwei* Räte: der Kirchenrat und der Erziehungsrat, wovon letzterer explizit für die Reformierung des Schulwesens zuständig war. Nun führten mehrere Doppelbesetzungen

– als prominentestes Beispiel Sulzberger, der in beiden Räten als Aktuar vertreten war – zur Möglichkeit, bei der Wahl der Schulinspektoren im Kirchenrat Vorschlagslisten mit Namen aufzustellen und im Erziehungsrat die selbst vorgeschlagenen Personen zu wählen.¹⁶ Das Beispiel zeigt die starke Position kirchlicher Reformträger. Mit der Umsetzung der schulischen Reformen wurden auf allen Ebenen mehrheitlich geistliche Kräfte betraut.

Die «provisorischen Instruktionen», verfügt durch eine Direktorialverordnung, stellten die konkreten Normvorgaben für die Schulreformen auf lokaler Ebene dar (vgl. Stapfer 1799; BA HZA Bd. 1462, f. 61f.). Die kantonalen Erziehungsräte erhielten darin die ausdrückliche Befugnis, «höhere Verordnungen den Umständen der Zeit und des Ortes anzupassen» (BA HZA Bd. 1462, f. 61f.).¹⁷ Davon machte der thurgauische Erziehungsrat Gebrauch. Er verschärfte insbesondere den Wahlmodus bei vakanten Lehrerstellen, das heisst er schrieb sich selbst das Recht zu, die Lehrer wählen zu können, und forderte eine Aufsicht bei Prüfungen der Lehrkräfte (vgl. Sulzberger 1799, S. 42). Diese erziehungsrätlichen Verordnungen sorgten in einigen Gemeinden für Unmut. Man sah nicht ein, warum die zusätzlichen Inspektoren von Nutzen sein sollten, denn «haben unsere Bürger Pfarrer nicht ebenso viel Biedersinne, dass von Seite der Regierung ihnen könnte mit Zuzug der Municipalität und anderer biedern Bürgern der Schulplan anvertraut werden».¹⁸ Der Streit über die schulische Aufsicht entzündete sich damit auch auf lokaler Ebene.

Der Widerstand einzelner Gemeinden verweist darauf, dass die Autorität des kantonalen Erziehungsrates nicht überall anerkannt wurde. So pochten die Bürgergemeinden oder «Hausväter» auf ihr traditionelles, allerdings kaum schriftlich verbrieftes Recht, bei den Lehrerwahlen selbstständig entscheiden zu können.¹⁹ Diesem demokratischen Wahlrecht der Öffentlichkeit stand die Absicht des Erziehungsrates entgegen, durch Einfluss bei den Lehrerwahlen für eine gewisse Qualität in den Schulen zu sorgen und die staatlich verfügte Behördenstruktur durchzusetzen. Die angestellten Inspektoren waren selber Pfarrer und hatten die delicate Aufgabe zu bewältigen, einen Kompromiss zwischen einer «Zusammenarbeit mit» ihren Berufskollegen und einer «Aufsicht über» deren Arbeit zu finden. An den meisten Orten scheint diese Zusammenarbeit problemlos funktioniert zu haben.²⁰

3. Erfolgreiche Reformstrategien und Paradoxien

Für die Teilerfolge der Reformen war weniger deren legitimierte Verordnung entscheidend, als vielmehr die Strategie, engagierte Reformträger vor Ort einbinden zu können. Gerade dieses Provisorium bot eine geeignete Möglichkeit, den schulischen Behördenaufbau voranzutreiben, denn nichts wurde definitiv entschieden und alles konnte

theoretisch rückgängig gemacht werden. Lang andauernde Provisorien aber haben die Tendenz, einen Status quo zu schaffen, der im Nachhinein kaum mehr anders als legitimiert werden kann. So war der kantonale Erziehungsrat als Aufsichtsbehörde im Thurgau trotz Widerstand einzelner Gemeinden schnell so weit institutionalisiert, dass selbst das Versiegen der Reformbestrebungen auf der Ebene des Einheitsstaates und die Auflösung des Unterrichtsministeriums auf dessen Tätigkeit kaum mehr einen Einfluss hatten. Der thurgauische Erziehungsrat und die Inspektoren überdauerten die Helvetik – nicht nur in ihrer organisatorischen Form, sondern auch in Bezug auf die personelle Besetzung.

Mit der Besetzungspolitik im thurgauischen Erziehungsrat verschwammen die Grenzen von staatlichem Einfluss, kirchlichen Interessen und öffentlicher Vertretung. Die beabsichtigte Trennung von Kirche und Staat, die im Schulbereich vor allem auf die kirchliche Aufsichtstradition der Schulen zielte, muss vor dem Hintergrund der überwiegenden Besetzungen der staatlichen Schulverwaltung durch Geistliche relativiert werden. Die Strategie des Bildungsministeriums, Geistliche in die Reformen einzubinden, bot Gewähr, unter schwierigen politischen und finanziellen Bedingungen das Funktionieren des Schulwesens einigermassen aufrechtzuerhalten.

Die Strategie der Parallelsetzung von neuen und alten Institutionen, die sich in der geforderten Zusammenarbeit zwischen Dorfpfarrern und staatlichen Inspektoren zeigt, ist sowohl konzeptionell als auch politisch interessant, weil sie erlaubt, Kontinuität und Innovation zu verbinden. Eine von den Trägern der neuen Ordnung als veraltet erkannte und nicht mehr gewollte Einrichtung schafft man zur Wahrung der historischen Kontinuität und zur Vermeidung allzu starker politischer Widerstände nicht ab, sondern man stellt einfach eine neue daneben, die eine ähnliche Funktion wahrnimmt. Dem zu Grunde liegt vermutlich die Hoffnung auf eine allmähliche Emanzipation der neuen und auf ein Absterben der alten Institution, was – wie gezeigt – nicht reibungslos geschehen kann.²¹ Es zeigt sich, dass der thurgauische Erziehungsrat bei der Durchsetzung der neuen Behördenstrukturen viel energischer auftrat als die Reformer aus dem Bildungsministerium, die eine moderatere Haltung einnahmen und durchaus bereit waren, den widerspenstigen Gemeinden ihr demokratisches Lehrer-Wahlrecht zu belassen.

Die Strategie der Anpassung der Normen an Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort war eine der grossen Stärken des Reformprogramms. Die Verantwortung konnte damit nach unten delegiert und eine eigene lokale Steuerungsinstanz implementiert werden. Dies sicherte die lokale Autonomie ebenso wie die Einbindung von starken Reformträgern. Diese Strategie steht für eine Politik, die versuchte, politische Entscheidungen an soziokulturel-

le Wirklichkeiten anzupassen. Reformer kamen nicht darum herum, die gegenwärtigen Verhältnisse in ihrem Tun mit zu berücksichtigen. Sie mussten einerseits mit ihren Reformen an Bestehendes anschliessen, andererseits war es gerade ihr Ziel, dieses zu verändern. Das ist die paradoxe Situation jeder Reform. Das Neue ficht nicht nur das bereits Etablierte an und trachtet danach, dieses zu verändern; es muss sich in diesem Gefüge auch behaupten und wird durch dieses selbst transformiert. Zwischen Gelebtem und der Norm bleibt eine Abweichung, in der sich Reformulierungen, kreative Anwendungen und Umdeutungen zeigen. Es gibt kein einfaches «Oben – Unten». Schulinnovationen finden im Kreuzungspunkt oder im Wechselverhältnis von Absicht und Umsetzung statt. Erst die Analyse der jeweiligen Konstellation kann zeigen, was defizitär wirkte oder was kreativ in den Reformprozess eingriff. Der Prozess der Durchführung von Programmen ist eine eigenständige und wirkungsmächtige Phase.

Die Einbettung der Reformdebatte in den pädagogisch-politischen Diskurs mit europäischer Dimension zeigte, dass dieser auch im Kanton Thurgau eine Realität war. Ein Blick auf die semantischen Ausprägungen zeigt das Verbindende der Zeit, aber auch die Unterschiede, die auf lokale Eigenheiten verweisen. Dieser vergleichende Blick entlang eines Implementationsverlaufs von Reformprogrammen hat zwei Konsequenzen: Zum einen zerfällt die üblich gezogene Grenze zwischen einer Makro- und einer Mikroebene, Akteure sind in ihrem Denken und Tun Teil eines zeitgenössischen Diskurses. Zum anderen ermöglicht gerade dieser Blick das Erkennen der lokal bedingten Varianten.

Die gross angedachten Bildungsreformen der Helvetik liessen sich nicht unmittelbar umsetzen. Ende des 19. Jahrhunderts ist in der Schweiz aber eine Schule entstanden, die in weiten Teilen den umfassenden helvetischen Reformplänen entspricht. Es ist ein faszinierendes Phänomen: Undurchführbar taxierte und als wirklichkeitsfremd bezeichnete Forderungen werden mit der Zeit zu unangefochtenen und selbstverständlich hingenommenen Wirklichkeiten. Nicht alles kann im Moment realisiert werden, aber das Nichtrealisierte verschwindet auch nicht, denn vieles bleibt im Denkhorizont erhalten.

Anmerkungen

- 1 Konfessionelle Auseinandersetzungen mündeten in mehrere Bürgerkriege, wie z.B. 1656 den Ersten und 1712 den Zweiten Villmerger Krieg. In den Jahrzehnte andauernden Kämpfen behielten die protestantischen Kantone Zürich und Bern schliesslich die Oberhand. Im Thurgau standen 60'000 Protestanten 12'000 bis 15'000 Katholiken gegenüber (vgl. Schoop 1987, Band 1, S. 26).
- 2 Am Beispiel der Stadt und des Amts Leonberg stellt Landwehr dar, dass politische Herrschaft nicht auf einem dialektischen Verhältnis von Obrigkeit und Untertanen beruht, sondern sich aus einem Beziehungsnetz von Normgebern, Normvermittlern und Normadressaten entwickelt (vgl. Landwehr 2000).
- 3 Die vorgeschlagene Abgrenzung dieser verschiedenen Phasen im Reformprozess ermöglicht es, die komplexen Zusammenhänge analytisch zu strukturieren und metho-

- disch stringenter zu verfahren. In der historischen Realität folgen die Phasen nicht immer in einer zeitlichen Abfolge aufeinander, was es auch erzähltechnisch unmöglich macht, die einzelnen Phasen gesondert darzustellen. Rückwirkungen sind nachzuzeichnen und die Phasen fliessen ineinander.
- 4 Hark (2005) zeigt in ihrer Analyse des gegenwärtigen Feminismus, dass Teilhabe die prekäre Voraussetzung für Veränderungen ist.
 - 5 Haas (2005) stellt anhand der preussischen Verwaltungsreformen des 19. Jahrhunderts dar, wie sich Reformmassnahmen im Alltag ihrer Umsetzung verändern und wie die Entscheidungsprozesse des administrativen Teilsystems sich zumindest partiell von den Einflüssen der Gesellschaft abkoppeln.
 - 6 Im Gegensatz dazu wurden pädagogische Absichten in der französischen Verfassung von 1791 explizit formuliert und die zweite Erklärung der Menschenrechte von 1793 erhob die Bildungsfrage zu einem Grundrecht (vgl. dazu Julia 1990).
 - 7 Stapfer war protestantischer Theologe, Johan Georg Fisch ein reformerisch gesinnter Stadtpfarrer aus Aarau, Johann Rudolf Fischer ein junger Berner Theologe, Franz Xaver Bronner ein Ex-Benediktiner und Grégoire Girard Franziskanerpater aus Freiburg. Einzig Heinrich Zschokke war kein Geistlicher.
 - 8 Der helvetische Unterrichtsminister Philipp Albert Stapfer verbrachte einige Zeit in Paris. Stapfer kannte Charles Maurice Talleyrand-Périgord persönlich, dessen Vorschläge für eine Organisation des Schulwesens in der französischen Verfassung von 1791 verankert wurden (vgl. Talleyrand 1791/1990). Ebenso pflegte er Kontakt mit Abbé Emmanuel Joseph Sieyès, einem der Haupttheoretiker der Französischen Revolution, der mit seinem Pamphlet *Qu'est-ce que le tiers état* 1798 in Frankreich für Aufsehen sorgte und der dem französischen Konvent 1793 ein Erziehungsprogramm vorlegte (vgl. Rohr 1971).
 - 9 Dem geistlichen Stand wurden in der Helvetik politische Rechte wie das aktive Wahlrecht aberkannt, Klöster wurden aufgehoben, Prozessionen und Wallfahrten verboten, päpstliche Gesandte nicht anerkannt, die Geistlichen als Vorsteher der Kirchgemeinden den bürgerlichen Behörden unterstellt und die Abhaltung von Gottesdiensten sowie die Verbreitung von Schriften musste durch die staatliche Polizei überprüft werden. Mit der Aufhebung des Zehnten entzog man zudem dem geistlichen Stand die Einkommensbasis.
 - 10 Vgl. StA TG: Akten des Erziehungsrates 1'51'0: Brief 5. August 1798.
 - 11 StA TG: Akten des Erziehungsrates 1'51'0: Beschluss der Verwaltungskammer vom 7. August 1798.
 - 12 BiA SO: Dekanat Frauenfeld – Steckborn II, A 2317. Bericht von Dekan Harder an den Generalvikar vom 1. September 1798.
 - 13 StA TG: Akten des Erziehungsrates 1'51'0: Gedruckte Einladung an die Bürger des Kantons Thurgau, 16. Februar 1799.
 - 14 Sulzberger hatte bereits 1795 einen Schulplan für die höhere Bildung verfasst, der ihn vermutlich über die Kantongrenzen hinaus bekannt gemacht hat (BA HZA Bd. 1462, f. 221a).
 - 15 StA TG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0 und BA HZA Bd. 1462, f. 59.
 - 16 StA TG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0: Eintrag vom 18. Februar 1799.
 - 17 BA HZA Bd. 1462, f. 61f.
 - 18 StA TG: Akten des Erziehungsrates 1'15'0.
 - 19 So zum Beispiel Ellighausen StA TG: Protokoll des Erziehungsrates 1'50'0.
 - 20 Hier ist zu beachten, dass sich eher Probleme und Beschwerden in den Quellen niederschlagen. Was «reibungslos» funktioniert, hinterlässt oft weniger «Spuren».
 - 21 Diese Strategie der Parallelsetzung von alten und neuen Institutionen findet sich in der Helvetik auch auf der Ebene der politischen Gemeinden, wo die traditionellen Bürgergemeinden neben den helvetischen Munizipalgemeinden standen.

Ungedruckte Quellen

- Schweizerisches Bundesarchiv: B Zentralarchiv der Helvetischen Republik 1798–1803 (=BA HZA)
 Bd. 1422 Denkschriften über öffentliches Erziehungs- und Schulwesen
 Bd. 1462 Erziehungswesen Thurgau 1798–1803
 Staatsarchiv Kanton Thurgau (=StA TG)
 1'50'0 Protokoll des Erziehungsrates
 1'51'0 Akten des Erziehungsrates
 Bischöfliches Archiv Solothurn (=BiA SO)
 A 2317 Dekanat Frauenfeld – Steckborn II

Gedruckte Quellen

- ASHR – Aktensammlung aus der Zeit der helvetischen Republik (1798–1803)
 Band 1 bearbeitet von Johannes Strickler. Bern 1886
 Band 2 bearbeitet von Johannes Strickler. Bern 1887
 Band 3 bearbeitet von Johannes Strickler. Bern 1889
 Band 16 bearbeitet von Alfred Rufer. Freiburg 1966
 Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). Weinheim 1966
 Der Schweizerische Republikaner. Paul Escher/Conrad Usteri (Hrsg.). Zürich 1798/1799
 Rohr, Adolf: Philipp Albert Stapfer. Briefwechsel 1789–1791 und Reisetagebuch. Aarau 1971
 Stapfer, Philipp Albert: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräte. Luzern 1799
 Sulzberger, Melchior: Anrede bey der feyerlichen Einsetzung des Thurgauischen Erziehungsrathes und der zur Schulaufsicht Verordneten. Winterthur 1799
 Talleyrand-Périgord, Charles Maurice: Rapport sur l'instruction publique fait au nom du comité de constitution à l'assemblée nationale (1791). In: Célestin Hippeau (Hrsg.): L'instruction publique en France pendant la révolution. Paris 1990, S. 37–104

Literatur

- Böning, Holger: Der Traum von Freiheit und Gleichheit. Helvetische Revolution und Republik (1798–1803) – Die Schweiz auf dem Weg zur bürgerlichen Demokratie. Zürich 1998
 Certeau, Michel de: Kunst des Handelns. Berlin 1988
 Bütikofer, Anna: Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern 2006
 Criblez, Lucien et al.: Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern 1999
 Haas, Stefan: Die Kultur der Verwaltung. Die Umsetzung der preussischen Reformen 1800–1848. Frankfurt am Main 2005
 Hark, Sabine: Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt am Main 2005
 Julia, Dominique: L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795). In: Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim/Basel 1990, S. 63–103
 Landwehr, Achim: Policy im Alltag. Frankfurt am Main 2000
 Osterwalder, Fritz: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit. In: Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim/Basel 1990, S. 255–272
 Schoop, Albert: Geschichte des Kantons Thurgau. 3 Bände. Frauenfeld 1994