

Dammer, Karl-Heinz
Condorcet. Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit

Pädagogische Korrespondenz (1996) 17, S. 36-51



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Condorcet. Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1996) 17, S. 36-51 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-89898 - DOI: 10.25656/01:89898

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-89898>

<https://doi.org/10.25656/01:89898>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

ESSAY

- 5 *Rainer Bremer*
»Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus« – die bürgerliche Ökonomie auf neuen Abwegen

NACHLESE

- 27 *Michael Tischer*
Bitte recht freundlich
Albert O. Hirschmans Verteidigung des Kapitalismus und der Demokratie

DOKUMENTATION

- 35 *Max Horkheimer*
Wir sind pleite!

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 36 *Karl-Heinz Dammer*
Condorcet
Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit

DIDAKTIKUM

- 52 *Michael Franke/Andreas Gruschka*
Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik

AUS DEN MEDIEN I

- 63 *Oskar Klemmert*
Liebe als Markt
Wie Partnerschaftsträume vermittelt werden

AUS DEN MEDIEN II

- 77 *Peter Moritz*
Mißlungene Aufklärung
Die doppelte Umkehr eines Konzerns

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

- 86 *Rainer Bremer*
Landesspartage

- 90 **VERMISCHTES**

Karl-Heinz Dammer

Condorcet

ÜBER EINEN KLASSIKER DER PÄDAGOGIK
UND DIE GRÜNDE FÜR SEINE UNVERGÄNGLICHKEIT

Vielleicht mehr noch als in der programmatischen Formel »Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit« kristallisiert sich das Selbstverständnis der Französischen Revolution in der Wortschöpfung »Ancien régime«, die wie die berühmte Begriffstria »zu den ersten Leistungen der neuen Rhetorik« (Hunt 1989, S. 67) zählte. Die Etikettierung der vergangenen Epoche als »Ancien régime« ist Ausdruck des Bewußtseins, an einem Neuanfang zu stehen und kann zugleich verstanden werden als Selbstverpflichtung, die Zukunft so zu gestalten, daß ein Rückfall in den vorherigen Zustand unmöglich ist. Die Vorstellung einer Gesellschaft, in der vernünftige und freie Menschen in Wohlstand gleichberechtigt und harmonisch miteinander leben, sollte nicht mehr länger Utopie bleiben, sondern wurde als konkrete historische Aufgabe verstanden, deren Lösung so schnell und durchgreifend wie möglich angegangen werden mußte. Dabei kam der Pädagogik eine Schlüsselrolle zu, nämlich die, theoretisch begründet und planvoll einen neuen, zur vernünftigen Gestaltung der Geschichte fähigen Menschen hervorzubringen. Sie trat damit unvermittelt aus ihrem vorherigen Schattendasein heraus und wurde der Politik gleichberechtigt zur Seite gestellt. Dieser Funktionswandel der Pädagogik zur »säkularisierten Eschatologie« (Harten 1989, S. 120) brachte eine ungeheure publizistische Aktivität mit sich: Für die Jahre 1789 bis 1799 sind 1367 Texte belegt, die sich mit Fragen der Pädagogik, der Erziehung oder des Unterrichts befassen (vgl. a. a. O., S. 121), unter ihnen auch zahlreiche Bildungspläne, von denen allerdings die meisten längst vergessen sind. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, daß die Pläne sich vielfach nur in Nuancen voneinander unterschieden, häufig auf die Elementarbildung und -erziehung beschränkt blieben und für gewöhnlich eher den Akzent auf die politische Zielsetzung als auf die institutionelle und curriculare Gestaltung des angestrebten Bildungsprozesses legten. Bis heute immer wieder rezipiert und damit kanonisch wurde letztlich nur ein Plan, der von Condorcet verfaßte *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*¹, den der Autor im April 1792 der Nationalversammlung vortrug, der dort allerdings nur ansatzweise diskutiert und danach von den radikaleren und autoritären Konzepten der Jakobiner verdrängt wurde.

Der Nachruhm, den Condorcets Plan trotz seines relativ geringen Einflusses auf die Bildungsplanung der Revolution hatte, gründet in zweierlei. Einmal handelt es sich um den pädagogisch, didaktisch und curricular, aber auch geschichtsphilosophisch mit Abstand am besten durchdachten Plan der Französischen Revolution, der alle Stufen der Bildung umfaßt und deswegen zu einem Vorbild für moderne Bil-

dungspläne schlechthin wurde. Darüber hinaus dürfte der bisweilen in emphatischer Weise vorgetragene pädagogische Optimismus dazu beigetragen haben, daß Condorcets Plan im 19. und 20. Jahrhundert immer wieder – und meist affirmativ – rezipiert worden ist, wenn grundlegende bildungsreformerische Probleme anstanden.² Bei denjenigen, die sich explizit und positiv auf Condorcet berufen, tritt eine traditions- und identitätsstiftende Argumentationsfigur zutage, die charakteristisch für die Exegese (nicht nur) von pädagogischen Klassikern ist, nämlich die Feststellung der ungebrochenen Aktualität des Textes und seines daraus sich ergebenden Aufforderungscharakters für das jeweils zeitgenössische pädagogische Handeln. Wesentlich seltener wird die naheliegende Frage gestellt, warum der Rezipient sich genötigt sieht, trotz der zwischen Publikation und Rezeption des Textes vergangenen Zeit unverändert die gleichen Postulate aufzustellen wie dessen Urheber, oder, konkreter auf Condorcet bezogen, warum der von ihm antizipierte Fortschritt hin zu einer durch umfassende pädagogische Planung hervorgebrachten aufgeklärten Gesellschaft in den letzten zweihundert Jahren augenscheinlich ausgeblieben und somit der Exeget genötigt ist, Condorcets Forderungen ungebrochene Geltung zuzuschreiben. Die Antwort auf diese Frage läßt sich in den Widersprüchen des Bildungsplanes selbst finden. Sie sind ebenso grundlegend für das pädagogische Denken der Moderne wie der kontinuierlich in Erinnerung gerufene positive Gehalt des Textes.

I

Der 1743 in einer picardischen Kleinstadt geborene Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet dürfte unter den aufgeklärten Adligen seiner Zeit derjenige gewesen sein, der sich philosophisch und politisch am konsequentesten von den Beschränkungen seiner Klasse losgesagt hat. Schon früh machte sich der sehr vielseitig interessierte Mathematiker und Physiker als Mitarbeiter der *Encyclopédie* einen Namen und wurde 1770 vergleichsweise jung in die Académie des Sciences, gut ein Jahrzehnt später dann auch in die Académie Française aufgenommen. Ungeachtet seines hohen Funktionärspostens als Generalinspekteur der Münze setzte er sich ab 1789 zunächst im Pariser Gemeinderat, ab 1791 dann als Abgeordneter der Legislative und schließlich als Vizepräsident des Nationalkonvents für die Ziele der Revolution ein. Trotz seines Engagements vor allem für die Formulierung und Durchsetzung der Verfassung und – als Sprecher der Unterrichtskommission – für die Entwicklung eines neuen Bildungswesens wurde der Girondist Condorcet nach dem Sturz seiner Partei Mitte 1793 von den Jakobinern angeklagt und verfolgt. Er entzog sich der Verhaftung zunächst dadurch, daß er sich bei Freunden versteckte, wurde dann aber im Frühjahr 1794 entdeckt und ins Gefängnis geworfen, wo er unmittelbar darauf aus bis heute ungeklärten Gründen starb.

In den Monaten, in denen er untergetaucht war, verfaßte Condorcet das für sein eigenes Denken wie für die Aufklärung insgesamt programmatische Hauptwerk *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*³, in dem er, ausgehend von der Prämisse, daß die Vernunft in der Natur des Menschen angelegt sei, die Entfaltung des menschlichen Geistes als die einer sich schrittweise vervollkommnenden Vernunft nachzeichnet und dabei in der Geschichte nach den Gesetzen sucht, die

es erlauben, ihren weiteren Verlauf vorzusehen und im Sinne einer weiteren Entfaltung der Vernunft zu steuern.

Für seine Gegenwart stellt Condorcet eine eklatante Ungleichheit hinsichtlich der Verteilung des Reichtums, der sozialen Lage der Menschen und hinsichtlich der Bildung fest und damit einen Zustand, der wider die Natur sei, da »die Glücksgüter von Natur zur Gleichheit hinneigen« und da »die Natur Wahrheit, Glück und Tugend unauflöslich miteinander verkettet« (199; 212 f.). Diese Ungleichheit abzubauen, sei die wesentliche Aufgabe des Fortschritts, der in seiner Entfaltung nur eine Grenze kennt, nämlich wiederum die der Natur, die der vollkommenen Aufhebung der Ungleichheit entgegensteht; sie zu beseitigen wäre »unsinnig und gefährlich«, weil so »noch ergiebiger Quellen der Ungleichheit« (199) eröffnet würden. Die ambivalente Rolle der Natur, in der sowohl Gleichheit als auch ein nicht näher bestimmtes Maß an Ungleichheit angelegt sein sollen, wird von Condorcet nicht näher erläutert. Aus seinen weiteren Ausführungen geht aber hervor, daß er sich implizit auf den bürgerlichen Begriff des Naturrechts als des Rechts der freien Verfügung über Privateigentum zum Zweck der (natürlichen) Subsistenzsicherung beruft, denn er fordert die Befreiung »des Handels und der Industrie« von »Prohibitivsystem und ... fiskalische[r] Gesetzgebung«. Auf diese Weise würden die beklagten Mißverhältnisse abgebaut, da der gleichzeitige sittliche Fortschritt der Menschheit und politisch »weise Einrichtungen« die Menschen daran hindern würden, »den Reichtum zur Befriedigung der Eitelkeit und Ehrsucht zu gebrauchen« (199 f.).

Das in der Natur angelegte Potential an ökonomischer und politischer Vernunft wird nach Condorcets Vorstellung historisch konkret zum einen durch Wissenschaft, zum anderen durch Unterricht entfaltet. Wissenschaft ist für Condorcet identisch mit Naturwissenschaft, denn er vermag sich keinen Grund vorzustellen, warum »die Gesetze, welche die Erscheinungen im Universum bestimmen ... für die Entwicklung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten des Menschen weniger Gültigkeit haben als für die anderen Vorgänge in der Natur« (193). Diese Gesetze – deren Beständigkeit zugleich ein Garant für die Möglichkeit des Fortschritts ist – zu erkennen und danach zu handeln, werde einer zunehmenden Zahl an Menschen möglich sein, da der Erkenntnisfortschritt dazu führen werde, die Phänomene auf immer »umfassendere Zusammenhänge zurückzuführen und in einfachere Ausdrücke zu fassen«. Gleiches gelte für die aus der Wissenschaft entwickelten technischen Verfahrensweisen, die sich mit ihrer Vervollkommnung zugleich vereinfachen und damit nicht nur für immer mehr Menschen verständlich würden, sondern zugleich die für die Herstellung von Produkten notwendige Arbeitsleistung reduzieren könnten, was wiederum dem Menschen mehr Zeit zur individuellen Entfaltung ließe (205; 207). Der Unterricht hat die Aufgabe, dem Bürger das beizubringen, was er »zur Verwaltung seiner Angelegenheiten, seiner häuslichen Wirtschaft und zur freien Entfaltung seines Fleißes und seiner Anlagen wissen muß; was er wissen muß, um seine Rechte zu kennen, zu verteidigen und auszuüben; um über seine Pflichten im klaren zu sein und sie in rechter Weise erfüllen zu können« (202). Wissenschaft und Unterricht schließlich würden sich insofern wechselseitig befruchten, als die wissenschaftlichen Fortschritte die Technik des Unterrichts voranbringen und diese wiederum die »Wissenschaften beschleunigen« (215) würde. Dieses dynamische Wechselverhältnis von

Politik, Wirtschaft, Sitten, Wissenschaft und Unterricht soll schließlich zu einer »wirklichen Gleichheit« führen, die »keine andere Ungleichheit mehr bestehen läßt als die, welche im Interesse aller liegt, weil sie nämlich die Fortschritte der Zivilisation, des Unterrichts und der Industrie befördert, ohne zugleich Abhängigkeit, Demütigung und Verarmung mit sich zu bringen«. Die Geschichte erfülle sich dort, wo die Menschen in der Lage seien, frei von Vorurteilen ihr Leben vernunftgemäß zu gestalten (194).

Am Schluß seiner Esquisse beschwört Condorcet gegen seine eigene Bedrängnis und gegen die aufkommende Schreckensherrschaft des jakobinischen Tugendstaates, die seinen Optimismus bereits Lügen zu strafen begonnen hatte, das utopische Bild einer Gesellschaft, in der Herrschaft durch Aufklärung überwunden, der Mensch »in seine Rechte wie in die Würde der Natur wieder eingesetzt ist« und in der der Mensch vergessen ist, »den Habgier, Furcht und Mißgunst quälen oder verderben« (221).

Der noch nicht erschütterte Optimismus einer positiven Anthropologie und die daraus gespeiste Emphase, mit der Condorcet sich der Sache der Humanität annimmt, sind auch in seinem Bildungsplan zu spüren, den er in den Dienst der »stufenweise fortschreitenden Vervollkommnung des Menschengeschlechts« (21)⁴ stellt und der am Schluß noch vor ihrer eigentlichen Entfaltung bereits das goldene Zeitalter einer verwirklichten Pädagogik beschwört, in dem »sogar jede öffentliche Unterrichtsanstalt nutzlos werden wird: das wird jene Zeit sein, wo kein allgemeiner Irrtum mehr zu fürchten ist, ... wo sich die Aufklärung gleichmäßig auf alle Orte desselben Gebietes wie auf alle Klassen derselben Gesellschaft ausgebreitet hat« (82f.).

Condorcet hat seinem Bildungsplan zwei Prinzipien zugrunde gelegt, nach denen er das Unterrichtswesen von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe konsequent durchstrukturiert. Politisch wird der individuellen Freiheit Priorität vor dem Allgemeinwillen gegeben, da der liberale Girondist davon ausgeht, daß die Gleichheit aller Staatsbürger nur dann zu sichern ist, wenn dem Einzelnen die Möglichkeit eingeräumt wird, seine Fähigkeiten optimal zu entwickeln. Inhaltlich wird die Bildung als Hauptziel des Unterrichts der Erziehung vorgeordnet, da das im Bildungsprozeß zunehmend selbständig angeeignete Wissen und daraus abgeleitet individuelle Urteilskraft und individuelles Einsichtsvermögen den Aufbau und die Stabilität einer vernünftigen Gesellschaft eher gewährleisten können als die – ebenfalls als notwendig angesehene – Erziehung, die die Gefahr einer bloßen Gewöhnung an bestimmte Verhaltensdispositionen bzw. eines blinden Gehorsams gegenüber Vorschriften berge, wenn sie zum primären Zweck des Unterrichts erklärt würde. Mit Bezug auf die politischen Implikationen seines Bildungsplans begründet Condorcet seine Präferenz der Individualbildung vor der auf erwünschtes kollektives Verhalten zielenden Erziehung mit dem Satz: »Während man die Gesetze liebt, muß man sie doch zu beurteilen wissen« (42). Basierend auf diesen beiden Prinzipien der individuellen Freiheit und der Bildung ist das Bildungswesen in Condorcets Konzept durch fünf Merkmale gekennzeichnet:

1. Bildung hat, wie bereits bei Comenius, den Charakter einer triadischen Allgemeinheit: sie steht als von der Verfassung verbrieftes Recht allen Menschen gleichermaßen zu; sie bezieht sich auf alle Fähigkeiten des Menschen und sie umfaßt grundsätzlich die Gesamtheit des Wissens.

2. Bildung muß sich streng an den Wissenschaften orientieren, damit die Wahrheit und durch sie die Vernunft den Sieg über den Aberglauben erringen kann, und sie muß nützlich sein, im beruflich-technischen wie im politisch-moralischen Sinne. Da die Nützlichkeit des Wissenserwerbs dem von Natur her vernunftbegabten Menschen notwendig einleuchtet, bedarf es keiner Schulpflicht.
3. Bildung ist in einer dem Fortschritt verpflichteten Gesellschaft ein niemals abgeschlossener Prozeß, weswegen sie sich nicht auf die Schulzeit beschränken kann, sondern auch für den Erwachsenen die Verpflichtung mit sich bringt, seine Kenntnisse den Wissensfortschritten entsprechend zu erweitern.
4. Die Auswahl derjenigen, die in weiterführenden Bildungsinstitutionen zugelassen werden, darf nur nach Leistung und Begabung erfolgen. Condorcet gesteht zwar die Notwendigkeit funktionaler Arbeitsteilung und damit auch unterschiedlicher Bildungsgrade zu, der Zugang zu verantwortlichen Positionen darf aber nicht mehr von sozialer Herkunft oder finanziellen Möglichkeiten abhängen. Aus diesem Grunde soll das Unterrichtswesen von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe durchlässig und kostenfrei sein. Begabtere Kinder unterer Schichten, deren Eltern den Besuch weiterführender Bildungsinstitute nicht bezahlen können, sollen vom Staat unterstützt werden.
5. Das Unterrichtswesen darf keinerlei partikularen Interessen und Dogmen, seien sie religiöser oder politischer Natur, unterworfen sein. Der Staat hat allein die Aufgabe, die Chancengleichheit und Funktionstüchtigkeit des Systems zu sichern. Inhaltlich kontrolliert wird das Unterrichtswesen von einer »Nationalen Akademie der Wissenschaften und Künste«, die als gleichsam institutionalisierte Aufklärung über dessen Vernunftorientierung wacht. Die geforderte Unabhängigkeit des Unterrichtswesens führt den radikalen Liberalen Condorcet schließlich auch zu der Konsequenz, daß es jedem Bürger offen stehen muß, eine Schule einzurichten.

Institutionell soll nach Condorcet das Bildungssystem in fünf Stufen gegliedert sein, die Primärschulen, die Sekundärschulen, die Institute, die Lyzeen und die Nationale Akademie der Wissenschaften und Künste, die allerdings nur noch insofern ein Bildungsinstitut ist, als sie durch ihre öffentlichen Sitzungen dem Publikum die Möglichkeit zur Weiterbildung gibt; ansonsten dient die Akademie allein der Forschung und der Kontrolle der Bildungsanstalten.

Die Primärschulen (23–28) sollen allen Kindern im Alter von 6 bis 9 Jahren ohne Rücksicht auf ihre Fähigkeiten und Begabungen offen stehen und so über das Land verteilt werden, daß auf 400 Einwohner eine Schule kommt. In vier Jahrgangsklassen werden die Schüler von einem Lehrer in die elementaren Kulturtechniken sowie die »ersten moralischen Ideen [und] Prinzipien der gesellschaftlichen Ordnung« (24) eingewiesen und sie lernen die Grundlagen handwerklicher und agrarischer Produktionsweisen kennen. Das Gelingen des Unterrichts soll durch Lehrbücher, die auf die Auffassungsgabe der Kinder zugeschnitten sind, sowie durch Handbücher für den Lehrer gewährleistet werden, die Hinweise zur schülergerechten Vermittlung des Lehrstoffs geben. Auf diese Weise werden die Grundlagen sowohl für eine (staats)bürgerliche Lebensführung als auch für die Aufnahme einer »regelrechten Lehre« (24) oder für die Übernahme »einfachste[r] öffentliche[r] Funktionen« (23) gelegt. Neben diesem täglichen Unterricht für Kinder sollen jeden Sonntag »öffent-

liche Konferenzen« für »die Bürger aller Altersstufen« (24) stattfinden, in denen diese sich ihr Leben lang »über neue Gesetze, über Erfahrungen im Ackerbau [und] über ökonomische Arbeitsmethoden« (25) informieren können, in denen sie aber vor allem in die Kunst eingeführt werden sollen, »sich selbst zu unterrichten« (25) und damit eigenverantwortlich die Entfaltung ihrer Vernunft voranzutreiben. Wer also in seiner Kindheit aus ökonomischen Gründen nicht mehr als eine Primärschule besuchen konnte, soll mit dieser methodischen Schulung die Mittel an die Hand bekommen, sich über das elementare Bildungsniveau hinaus zu entwickeln.

Die Sekundärschulen (28–32) umfassen einen Zeitraum von weiteren vier Jahren und kommen – statistisch betrachtet – 10% der Schüler zugute, da Condorcet eine Schule für 4000 Einwohner vorsieht. Neben weiterführendem politischem Wissen werden hier erstmals direkt an Wissenschaften (Mathematik, Naturgeschichte, Chemie) orientierte Kenntnisse »für die handwerklichen und gewerblichen Künste« (28) vermittelt und »elementare Lektionen über den Handel« gegeben. Von ihrer beruflichen Nützlichkeitsorientierung her wenden sich die Sekundärschulen somit nicht mehr an die Bauern – die deswegen natürlich nicht prinzipiell vom Unterricht ausgeschlossen sind –, dafür aber zum ersten Mal an eine bürgerliche Schülerklientel, nämlich die künftigen Kaufleute. Der anspruchsvollere Unterricht kann nicht mehr von einem Lehrer allein gewährleistet werden, weswegen die Schüler von dieser Stufe an von Fachlehrern unterrichtet werden. Auch in den Sekundärschulen sind wöchentliche öffentliche Konferenzen für alle Bürger vorgesehen, die hier nicht mehr nur vom Unterricht selbst, sondern auch von der gegenüber den Primärschulen deutlich besseren Ausstattung mit Lehrmitteln profitieren können: »Jede Schule wird eine kleine Bibliothek haben und ein kleines Kabinett, in dem man einige meteorologische Instrumente, einige Modelle von Maschinen und Werkstühlen und einige

Gegenstände aus der Naturgeschichte aufstellt« (29). Auf diese Weise sollen »die Freude an der Beobachtung und die Lust am Studium«, also Fähigkeiten zur gründlicheren Aneignung und Verarbeitung von Wissen geweckt und damit wiederum die Selbsttätigkeit des sich perfektionierenden Vernunftwesens angeregt werden. Auch hier wird so den Bürgern die Möglichkeit eingeräumt, den Stand ihrer Schulbildung zu überschreiten.

Der dritten Stufe des Unterrichts, den Instituten, gilt Condorcets Hauptaugenmerk, wie bereits aus der Länge der von ihm dazu gemachten Ausführungen geschlossen werden kann (33–48), die vor allem der Legitimation des vorgeschlagenen Fächerkanons gegenüber dem der *collèges des Ancien régime* dienen, zu denen die Institute in etwa ein Äquivalent sind. Insgesamt soll es in Frankreich 110 Institute geben, also, wiederum statistisch, bei einer Gesamteinwohnerzahl von 28 Millionen (Muchembled 1990, S. 31) eines für ca. 25 500 Einwohner. In ihnen werden »alle Elemente des menschlichen Wissens ... absolut vollständig« (33) vermittelt und zwar sowohl im Sinne der Allgemeinbildung, als auch im Hinblick auf das, »was für jeden Berufszweig ... von Nutzen ist« (33). Es geht hier nicht mehr so sehr um in bestimmten Berufen instrumentell handhabbares Wissen, sondern vielmehr um eher generalistisch angelegte Fähigkeiten zur »Erfüllung jener öffentlichen Funktionen, die ein Höchstmaß an Einsicht erfordern« (33), also um das, was leitende Funktionäre in Wirtschaft, Politik, Verwaltung und im Bildungswesen beherrschen müssen. In diesem Zusammenhang wird auch Condorcets Präferenz für das naturwissenschaftliche Methodenideal – dessen Anwendung auf die Gesellschaft er vorbereitet hat – an der bevorzugten Stellung deutlich, die er der Mathematik und den Naturwissenschaften einräumt. Den zweiten Schwerpunkt bilden hier die »moralischen und politischen Wissenschaften« (40f.), deren Studium die Schüler zu einer »exakte[n] und strenge[n] Analyse der moralischen Gefühle« (41) befähigen soll, da ihnen künftig u. a. die Aufgabe zukommt, »die Moral des Volkes zu heben« (41) und sie daher vernünftig begründen können müssen, was sie den weniger Gebildeten vermitteln. Die Schüler können hier nach Maßgabe ihrer Interessen, Fähigkeiten und Aspirationen die Kurse frei wählen, d. h. sich nach Belieben spezialisieren; insgesamt soll aber der Stoff so organisiert sein, daß er in seiner Gesamtheit innerhalb von fünf Jahren bewältigt werden kann. Auch auf diesem fortgeschrittenen Niveau gibt es regelmäßige Weiterbildungsangebote für Erwachsene, allerdings nur noch einmal im Monat. Darüber hinaus erhalten die Eltern die Gelegenheit, dem Unterricht ihrer Kinder zuzuschauen, um sich so ein eigenes Bild von dessen Qualität zu machen.

Die auf den Unterricht in den Instituten aufbauenden Lyzeen (48–58), von denen in ganz Frankreich 9 eingerichtet werden sollen, sind der Lehre »alle[r] Wissenschaften in ihrem ganzen Umfang« (48) gewidmet und dienen der Heranbildung von Gelehrten und Professoren. Zu ihnen wird einer von 1600 Einwohnern zugelassen (50); daneben sollen die Lyzeen für junge Ausländer offen sein, die, vom Geist der Aufklärung nach Frankreich gelockt, diesen nach ihrer Ausbildung in ihrer Heimat weiter verbreiten könnten. Auf dieser Ebene des Unterrichtswesens wird kein Unterschied mehr zwischen jungen Menschen und Erwachsenen gemacht, d. h. die Kurse der Lyzeen stehen allen Altersstufen offen.

Die Nationale Akademie der Wissenschaften und Künste (58–83) schließlich dient dazu, »den gesamten Bestand des Wissens um neue Wahrheiten zu bereichern und den menschlichen Geist mit neuen Mitteln zu versehen, damit er den Fortschritt beschleunigen und seine Entdeckungen vervielfachen kann« (58). Sie steht damit allein im Dienste der »Vervollkommnung der menschlichen Vernunft« (58) und scheint von Condorcet zugleich als Modell für eine demokratische Öffentlichkeit konzipiert worden zu sein, betont er doch, daß in ihr alle (Lehr)meinungen die Gelegenheit bekommen sollen, in einen freien Wettstreit miteinander zu treten (77 f.).

Bereits in dieser sehr knappen Darstellung des Bildungsplans wird das hohe Maß an Kohärenz deutlich, mit dem Condorcet den Bildungsprozeß institutionell, curricular und didaktisch so entwirft, daß dessen inhaltliche und soziale Einheit – zumindest konzeptionell – gewahrt bleibt. Diese Einheit ist der Garant für die universelle Entfaltung einer gleichfalls als einheitlich gedachten Vernunft, an der alle Menschen in gleicher Weise partizipieren können sollen, womit schulischer Unterricht zum Königsweg für die Einrichtung vernünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse wird, denn in ihm ist für Condorcet die Möglichkeit angelegt, die beiden widersprüchlichen Grundlagen einer vernünftigen Gesellschaft, nämlich Freiheit und Gleichheit so weit wie möglich miteinander in Einklang zu bringen.

Die Möglichkeit der Versöhnung dieser beiden Konfliktpole ergibt sich aus einer Prämisse, nämlich der, daß der »Geist«, also die Vernunft »frei sein [will]« (34). Da – so die zweite, bereits genannte Prämisse – die Vernunft in der Natur des Menschen angelegt ist, entfaltet dieser mit ihr zugleich seine Freiheit. Es handelt sich also um einen von jedem Individuum selbst zu vollziehenden Prozeß, für dessen Gestaltung es Werkzeuge braucht, die es durch Unterricht erwerben kann. Die, pädagogisch gesehen, wohl größte Stärke von Condorcets Entwurf ist, daß er Bildung nicht verdinglicht als ein Konglomerat nützlichen Wissens bestimmt, sondern dynamisch als eine Eigentätigkeit des Subjekts. Das Wissen ist nur das Material, an dem sich die Vernunft des Individuums gleichsam entzünden soll und naturgemäß auch entzünden wird. Seine curriculare Gestalt findet dieser dynamische Bildungsbegriff sowohl in der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung als auch in der didaktischen Struktur des Bildungsplans: Wird in den Primärschulen noch allein anhand von Lehrbüchern unterrichtet, da die noch nicht geübten Köpfe der Kinder einer äußeren Anleitung bedürfen, so wird der Einsatz solcher Hilfsmittel auf den folgenden Stufen des Unterrichts schrittweise zurückgenommen zugunsten von Materialien, an denen die Schüler ihre eigenen Erfahrungen machen und selbständig ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit entwickeln können.

Werden auf diese Weise jedem Individuum die Mittel an die Hand gegeben, seine Freiheit zu verwirklichen, so bedeutet das jedoch nicht, daß alle dies konkret in gleichem Umfange tun könnten. Zwar dürfe »keinem Teil der Bürger der höhere Unterricht verweigert werden«, es sei jedoch unmöglich, ihn »der großen Masse der Individuen zuteil werden zu lassen« (21 f.), weswegen sich auch alle den Primärschulen folgenden Schultypen nur noch an eine kleine, nach oben hin immer geringer werdende Schülerklientel wenden. Condorcet ist sich dieser Ungleichheit sehr wohl bewußt, sieht sie aber als eine unausbleibliche Folge der gesellschaftlich notwendigen funktionalen Arbeitsteilung an. So heißt es über die Absolventen der Institute:

»Die dritte Stufe des Unterrichts gibt denen, die sie durchlaufen, eine wirkliche Überlegenheit, die die Verteilung der gesellschaftlichen Funktionen unvermeidlich macht« (43). Diese funktional bedingte Ungleichheit steht indes für Condorcet nicht im Widerspruch zu seinem Gleichheitspostulat, denn es soll sich nur um unterschiedliche Grade der Teilhabe an einer allen Menschen gleichen Vernunft handeln. Im Sinne Condorcets zu Ende gedacht bedeutet das: Ihr höheres Maß an Einsicht macht die führenden Funktionäre zu Katalysatoren des Vernunftprozesses, denn würden sie ihre Überlegenheit nicht zu diesem Zweck einsetzen, handelten sie gegen ihre natürliche Bestimmung als Vernunftwesen, die wiederum allen Menschen ohne Unterschied zukommt. So führt also die – aus welchen Gründen auch immer – unterschiedlich intensiv genutzte Freiheit zu Ungleichheit, die jedoch im Dienste einer Herbeiführung von Gleichheit stehen soll. So kommt Condorcet zu dem Schluß, daß der höhere Unterricht letztlich »sogar denen nützt, die ihn nicht erhalten« (22).

Unbestreitbar ist Condorcets Konstruktion, in der aus wissenschaftlich fundierter Bildung notwendig politisch und ökonomisch rationales Handeln resultieren soll, sehr gewagt, denn wer oder was bürgt dafür, daß der von seiner Freiheit Gebrauch machende Privateigentümer dies auch im Sinne seiner durch Unterricht entfalteten Sittlichkeit tut, oder daß der politische Funktionär seine intellektuelle Überlegenheit wirklich nur in den Dienst der allgemeinen Vernunftentfaltung stellt? Daß Condorcet sich seiner Sache nicht vollkommen sicher war, lassen relativierende Formulierungen vermuten wie die, daß Unterricht die Folgen der Ungleichheit des Wissens und des Reichtums »mildern« könne (53) oder die, es sei »zu wünschen, daß diese Überlegenheit [der Instituts-Absolventen] eine solche der Vernunft und der wahrhaften Einsicht sei; daß man versuchen soll, gebildete und nicht auf ihren Vorteil bedachte Menschen zu erziehen« (43). Diese latente Skepsis wird jedoch stets von Optimismus überlagert, der sich aus der quasi-metaphysischen Prämisse speist, daß das Potential zur Entfaltung wie zur sinnvollen Beschränkung der Vernunft bereits in der Natur angelegt sei und daß dieses Potential durch das Auffinden und Anwenden der Naturgesetze mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden historisch entbunden werden könne.

Es liegt nahe, aus einer historischen Distanz von 200 Jahren heraus, in denen die Aufklärung ihre Dialektik voll entfaltet hat, Condorcet seinen »unreflektierten, begriffslosen Fortschrittsoptimismus« (Markert 1970, S.33) anzukreiden oder mit etwas weniger scharfer, historisierender Kritik festzustellen: »Die im Begriff der raison liegenden Ambivalenzen lagen seinem Denken ebenso fern wie die Spannungen, die im Begriff der Demokratie enthalten sind« (Schepp 1979, S.169). Diese retrospektive Kritik trifft Condorcet jedoch erst dann, wenn entweder nachgewiesen wird, daß seine Hoffnung schon damals angesichts der objektiven historischen Lage nicht mehr gedeckt war, oder wenn sein Plan selbst Brüche aufweist, die die immanent zunächst widerspruchsfreie, idealistische Konstruktion zum Einsturz bringen.

II

Was Condorcets Unterrichtsplan von den anderen bildungsplanerischen Bemühungen der Revolutionsjahre abhebt und ihn ausgesprochen plausibel erscheinen läßt, ist das exakte Kalkül, das sich am deutlichsten in den Zahlenangaben über die Menge bzw. Verteilung der einzelnen Schultypen niederschlägt. Darin spiegelt sich nicht nur die Denkweise des Mathematikers Condorcet, sondern die Tendenz der gesamten Epoche, die dahin ging, die Wirklichkeit über angewandte Wissenschaft technisch verfügbar zu machen. Dieses zunächst auf die Beherrschung der Natur konzentrierte Streben dehnte Condorcet als erster konsequent auf den gesellschaftlichen Bereich aus: Der in der Natur angelegten, aber von ihr nicht realisierbaren Vernunft sollte durch ein mathematisch kalkuliertes Netz von Bildungsinstitutionen und einen rational geplanten Unterricht zur Entfaltung verholfen werden. Diese rationale Struktur ist in Condorcets Konstruktion die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß die Menschen sich in der von der Aufklärung angestrebten Weise zu vernünftigen Individuen bilden können. Die Schule und organisierter Unterricht werden damit konstitutiv für den Aufbau und Erhalt der Gesellschaft; eine vernünftige Gesellschaft erscheint ohne Schule nicht mehr denkbar, und rational geplanter Unterricht wiederum birgt das Versprechen, daß dieses höchste Ziel der Geschichte auch erreicht werden kann.

Gegen diese Argumentation läßt sich systematisch einwenden, daß »die Schule als gesellschaftliche Institution keine autonome Einrichtung bzw. kein gesellschaftlicher Freiraum ist und deshalb auch nicht vernünftiger sein kann als die Gesellschaft, der sie als Institution dient« (Kemper 1990, S. 51), damit bleibt aber die Frage unbeantwortet, auf welchem Wege dann die damals für Condorcet und andere Aufklärer sich auftuende Diskrepanz zwischen einerseits der objektiven Tendenz zur wissenschaftlich-technischen Weltbeherrschung und der damit gegebenen Möglichkeit einer »glückverheißende[n] Revolution in den Gewerben« (36) und andererseits dem noch unvernünftigen Zustand der Gesellschaft und der einzelnen Subjekte hätte behoben werden sollen. Ohne Zweifel hat die Schule im weiteren Verlauf ihrer historischen Entwicklung die ihr von Condorcet zuge dachte Aufgabe nur teilweise und bestenfalls im Einklang mit dem Stand der jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Vernunftentwicklung (nicht aber über sie hinaus) erfüllen können. Dieser erst aus historischer Erfahrung resultierende Einwand widerlegt aber noch nicht den Ansatz eines Bildungsplaners der Französischen Revolution, dessen Konzept die Voraussetzung dafür war, daß diese ernüchternde Erfahrung überhaupt gemacht werden konnte. Condorcets emphatische Funktionszuschreibung an die Schule als Denkfehler zu qualifizieren, wie Kemper es hier tut, führt insofern in die Irre, als die Kriterien der Kritik nachträglich von außen an den Bildungsplan herangetragen, aber nicht immanent entwickelt werden. Zu einer solch immanenten Kritik gibt Condorcets Bildungsplan bei genauerem Hinsehen indes sehr wohl Anlaß. Sie läßt sich aus zwei Passagen heraus entfalten, die offenbaren, daß bereits das Konzept – und nicht erst die spätere schulische Praxis in einer immer noch unvernünftigen Gesellschaft – die Vernunft unterläuft, die es zu befördern behauptet und damit seine eigene Verheißung der Unwahrheit überführt.

Es ist bereits auf die frappierende und widersprüchlich erscheinende Absicht Condorcets hingewiesen worden, eine »tatsächliche Gleichheit« (20) unter den Bürgern

durch ein hierarchisch klar gegliedertes Schulsystem herstellen zu wollen. Der Widerspruch ließ sich jedoch zunächst dadurch auflösen, daß Condorcet jedem Bürger prinzipiell gleiche Chancen des Zugangs zu höherer Bildung ermöglichen wollte und zudem an die durch diese höhere Bildung gesteigerte Einsicht derjenigen glaubte, die das Privileg eines langen Schulbesuchs genießen konnten. Er begnügt sich jedoch nicht mit der Vorgabe der hierarchischen Struktur, sondern legt zudem aus dem Bedürfnis nach einer wissenschaftlich-rationalen Planung der Gesellschaft heraus auch die Menge der für die jeweiligen Bildungsstufen vorzusehenden Schüler fest. Von den Primärschülern sollen nur 10% in die Sekundärschulen wechseln, von diesen wiederum gut 15% in die Institute, die schließlich noch einmal weitere 8% ihrer Schüler an die Lyzeen weitergeben. Die von Condorcet auf Fortschritt festgelegte Gesellschaft wird damit in ein statisches Modell gegossen. Es bleibt zwar dank der Durchlässigkeit formal offen, wer Zugang zu den höheren Bildungsstufen hat, die Anzahl der Auserwählten wird aber zum Zweck einer stabilen funktionalen und damit auch sozialen Hierarchie von vornherein festgelegt. Entscheidend ist nun, daß Condorcet nicht angibt und in der Logik seines Konzepts auch nicht angeben kann, wie die Selektion beim Übergang in die nächst höhere Bildungsinstitution erfolgen soll, denn weder sieht er Prüfungen vor, noch gibt er Kriterien an, anhand derer die Entscheidung über den Aufstieg eines Schülers gefällt werden soll; er fordert allein, daß »Kinder, deren Befähigung auf einer Unterrichtsstufe am meisten hervorgetreten ist, aufgefordert werden [sollen], die nächste Stufe zu durchlaufen« (54). Ausschlaggebend sind somit allein die »Talente« (20) der Individuen, die sich aber unmöglich in vorherbestimmte Mengenangaben pressen lassen.

Die rationale Planungsphantasie gerät an dieser Stelle in einen nicht mehr aufgelösten Widerspruch zu der ebenso rationalen Forderung nach uneingeschränkter Entfaltung des Individuums. Condorcets konsequente Orientierung an der Wissenschaft hätte hier erfordert, daß er vernünftig legitimierbare Kriterien dafür angibt, warum Schüler X der Übergang in die jeweils höhere Schulform gewährt wird, Schüler Y aber nicht oder zugespitzt: Der radikal individualistisch und liberal denkende Condorcet dekretiert hier indirekt, daß grundsätzlich 90% der Bevölkerung das »Talent« fehlt, sich über das elementare Bildungsniveau zu erheben und damit ihre Freiheit konkret gesellschaftlich zu entfalten. Vielleicht hat er geahnt, daß an dieser Nahtstelle, wo der Individualitätsanspruch des Individuums mit der »[unvermeidlichen] Verteilung der gesellschaftlichen Funktionen« (43) schulisch vermittelt werden muß, sein Konzept brüchig wird. Ansonsten wäre es schwer zu erklären, warum der zum Teil bis ins Detail rational durchstrukturierte Unterrichtsplan gerade diese entscheidende Frage offen läßt. Pragmatisch beantwortet wurde sie gut ein Jahrzehnt später durch das bonapartistische Schulverwaltungssystem mit der Einführung des concours, der spezifisch französischen Form der Aufnahmeprüfung, mit der nach der Primarstufe der Zugang zu allen weiteren Bildungsinstitutionen geregelt wurde und die es den neuen bürgerlichen Eliten ermöglichte, streng selektiv ihre soziale Reproduktion zu sichern. Die bei Condorcet der Wissenschaft, verkörpert durch die Nationale Akademie, vorbehalten und für Vernunft bürgende Kontrolle des Bildungssystems ging in die Hände des zentralistischen Staates über, der in erster Linie die Interessen der Elite verwaltete. Gegen seine erklärten politischen Absichten hat Condorcet mit seinem rigiden Planungs-

modell dem zentralistischen Staat und der von ihm wahrgenommenen Aufgabe der Durchsetzung von Partikularinteressen im Bildungsbereich Vorschub geleistet.

Neben diesem Widerspruch in der institutionellen Konzeption des Schulsystems taucht ein weiterer in Condorcets Bildungsbegriff auf. Er ist markanter als der erstgenannte, weil er vom Autor selbst offengelegt – wenn auch nicht als solcher benannt – wird und weil an ihm die für Condorcets Utopie entscheidende Einheit von Bildung und Vernunft zerbricht. Der Widerspruch erwächst aus einer Erkenntnis, die in dem von Wissenschaftsgläubigkeit und Fortschrittsoptimismus durchzogenen Text zunächst irritiert: »... in dem Maße, wie die Manufakturen sich vervollkommen, teilen sich ihre Arbeitsvorgänge immer weiter auf und tendieren unaufhörlich darauf hin, jedem Individuum nur eine rein mechanische und auf wenige einfache Bewegungen beschränkte Arbeit zuzuweisen; der Mensch führt diese Arbeit zwar besser und schneller aus, aber allein aus Gewohnheit, während sein Geist fast völlig aufhört, tätig zu sein«. Hellsichtig erkennt Condorcet bereits die verheerenden Folgen des in Frankreich noch an seinem Anfang stehenden Industrialisierungsprozesses für die, die diesem Prozeß als Maschinenanhängsel unterworfen sind. Auch ist er sich bewußt, daß damit der technisch sich konkretisierende Fortschritt den humanen Fortschritt für einen Teil der Menschheit verhindert: »So würde die Vervollkommnung der mechanischen Künste für einen Teil des Menschengeschlechts zu einer Ursache des Stumpfsinns werden, sie würde in jeder Nation eine Menschenklasse entstehen lassen, die nicht imstande wäre, sich über die größten Interessen zu erheben«. Es gibt jedoch für Condorcet einen Weg, diese moralisch unhaltbaren und politisch gefährlichen Folgen der gleichwohl von ihm als notwendig hingenommenen Entwicklung zu verhindern: »... sie [die Vervollkommnung der mechanischen Künste] würde sowohl eine erniedrigende Ungleichheit einführen, als auch zu einer Quelle gefährlicher Unruhen werden, wenn nicht ein umfassender Unterricht den Individuen dieser Klasse ein Hilfsmittel gegen die unausbleibliche Folge der Monotonie ihrer alltäglichen Beschäftigung anböte« (30 f.).

Bis zu einem gewissen Grad nimmt Condorcet in dieser Passage mit seiner Analyse der Industrialisierung und seiner zumindest vagen Ahnung der Klassenkämpfe des 19. Jahrhunderts Marx vorweg, unterscheidet sich aber von diesem insofern, als die inkriminierten Folgen der Mechanisierung ihm »unausweichlich« erscheinen, denn sie steht für die »glückverheißende Revolution in den Gewerben« (36) und ist damit der materielle Garant für den allgemeinen Wohlstand der angestrebten Vernunftgesellschaft. Daß die Mechanisierung weniger das Instrument einer sich notwendig entfaltenden Vernunft, sondern mehr – in der Form von Privateigentum – dasjenige partikularer Profitinteressen war, hat Condorcet entweder nicht erkannt oder zumindest ausgeblendet.

Einer der wenigen Texte, die sich eingehender kritisch mit Condorcet auseinandersetzen, kommt mit Bezug auf die zitierte Passage zu dem Verdikt: »Erziehung als Prinzip massenhafter Aufklärung regrediert somit zum liberalen Kompensationsphänomen« (Markert 1970, S.33). Abgesehen davon, daß es Condorcet, wie eingangs dargestellt, weit eher um Bildung (instruction) als um Erziehung (éducation) ging – was im pädagogischen Diskurs der Revolution einen erheblichen Unterschied ausmachte –, trifft dieses Urteil zu, denn abweichend von seinen ansonsten empha-

tischen Ausführungen zum Unterricht und dessen Bedeutung für die Entfaltung der Vernunft spricht Condorcet hier nur noch von einem »Hilfsmittel« gegen die objektive Misere der abstumpfenden Arbeitsbedingungen, womit Bildung und ihre Institutionen auf eine quasi-therapeutische Funktion für die notwendig beschädigten Individuen reduziert werden.

Es bleibt aber nicht bei dieser kompensatorischen Zweckbestimmung; die durch allwöchentliche Erwachsenenbildung geförderte »Wißbegierde« sei darüber hinaus, gewissermaßen als heilsamer Gegenpol zum verdummenden Broterwerb, auch ein Weg, die »Freude an der Arbeit wach[zu]halten« (31f.). An dieser Stelle zerbricht die Einheit von Condorcets Bildungs- und damit auch Vernunftbegriff, denn entweder treibt die Bildung gleichsam als Agentin einer natürlichen Vernunft diese voran und so die Individuen über die als erniedrigend und damit unvernünftig qualifizierten Verhältnisse hinaus oder aber sie dient der Einpassung in diese unvernünftigen Verhältnisse und damit deren Fortbestand. Gilt der von Condorcet beispielhaft formulierte praktisch-emanzipatorische Gehalt der Bildung nur für eine Minderheit, während er die Mehrheit an ihrer Emanzipation hindern soll, dient er nur noch der Entfaltung einer instrumentell halbierten Vernunft, aber nicht mehr der Humanisierung, die von Condorcet als höchstes Ziel der Bildung angegeben worden war. Entscheidend ist, daß Condorcet hier nicht einfach Bildung idealistisch überhöht und in unvermittelten Widerspruch zur Praxis bringt, sondern daß er den von ihm selbst entfalteteten emanzipatorischen Bildungsbegriff an dieser Stelle ausdrücklich zurücknimmt und ihn als eine Art bloßes Sedativ für den Fortbestand einer unvernünftigen Praxis instrumentalisiert. Damit aber wird die Möglichkeit einer durch Unterricht herbeigeführten vernünftigen Gesellschaft ad absurdum geführt, denn die Bildung kann nicht der Aufhebung von Herrschaft und zugleich der Aufrechterhaltung ihrer krudesten Formen dienen.

Vollends in Ideologie geht der Bildungsbegriff schließlich dort über, wo sein befreiender Charakter noch gegen die objektive Unfreiheit postuliert wird: »... die angebliche Trägheit des Geistes, die nur aus der Unterjochung und Erniedrigung hervorgegangen ist, wird bald verschwinden, wenn freie Menschen bei sich selbst die Mittel finden werden, die letzte und schändlichste ihrer Ketten zu zerbrechen« (32). Daß mit der »schändlichsten Kette« nicht etwa die inhumanen und bildungsfeindlichen Arbeitsbedingungen gemeint sind, sondern die »Trägheit des Geistes«, geht aus einer Anmerkung hervor, in der Condorcet die »grobe Gewohnheit« geißelt, »in Zeiten der Ruhe der Langeweile entfliehen zu wollen, es aber nur durch Sinnesreize, nicht durch Gedanken zu können«, was zu einem »unmäßige[n] Verbrauch von Getränken oder berausenden Drogen« führe (32). Damit wird die von Condorcet als universell gemeinte Freiheit zu einer nur noch subjektiven und auf die geistige Sphäre reduzierten. Zugleich bietet dieser verkürzte Bildungsbegriff die Möglichkeit, Unfreiheit als vom Individuum allein zu verantwortendes, gleichsam sittliches Stigma auszugeben, hinter dem die objektiven Ursachen der Unfreiheit unangreifbar fortbestehen können.

III

Ungeachtet der hier aufgezeigten Widersprüche »bildet das von Condorcet entworfene ›aufgeklärte‹ Grundmodell für ein öffentliches Unterrichtswesen nicht nur für die Zeit der Französischen Revolution, sondern bis auf den heutigen Tag den ursprünglichen Bezugsrahmen für die Schulsysteme der modernen Industrienationen« (Schepp 1979, S. 160). Für diese herausragende Stellung lassen sich zahlreiche Gründe angeben. Zunächst ist Condorcets Plan von der untersten bis zur obersten Stufe des Bildungssystems didaktisch und inhaltlich kohärent durchstrukturiert, sowohl bezogen auf die intellektuelle Entwicklung des Lernenden als auch auf die unterschiedlichen Anforderungen der arbeitsteiligen Gesellschaft. Die für die Gestaltung heutiger Oberstufencurricula maßgebliche Formel »Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung« hat hier ihren Ursprung. Weiterhin kann Condorcets Plan wegen seiner Durchlässigkeit und Kostenfreiheit und der damit ermöglichten Chancengleichheit im Bildungssektor als Vorbild zumindest für die demokratisch motivierten Schulpläne späterer Epochen angesehen werden. In mancher Hinsicht weist Condorcet sogar immer noch über viele der heute gültigen Lehrpläne hinaus, wie z.B. darin, daß er konsequent alle Lerninhalte an der Wissenschaft und am Erwerb dessen orientiert, was heute »Methodenkompetenz« genannt wird. Erwähnt sei schließlich auch das sehr offene und demokratische System der Selbstkontrolle, das sich allein an den Kriterien der Wissenschaft zu orientieren hat und ansonsten keinerlei politischen oder administrativen Vorgaben unterworfen ist.

Seinen Modellcharakter für spätere Pläne und seine meist positive Rezeption dürfte Condorcets Plan jedoch vor allem der Tatsache verdanken, daß es ihm gelang, sein rational kalkuliertes Schulsystem mit einem geschichtsphilosophisch begründeten Fortschrittsoptimismus zu verknüpfen und damit den Anspruch der Pädagogik auf gesellschaftliche Durchsetzung des bürgerlichen Vernunftbegriffs zu legitimieren. Daß dieser Anspruch bis heute unter Berufung auf Condorcet fortbesteht, geht exemplarisch aus folgender Quintessenz hervor: »Condorcet und Lepeletier ... suchten nach einer Schulstruktur, die ihrem für ihre Zeit neuen, demokratischen Gesellschaftsverständnis gerecht wurde und die einzelnen in den Stand setzen sollte, ihre individuellen, rechtlich begründeten Ansprüche auf Freiheit und Gleichheit auszuschnöpfen, um des Bestands und der Fortentwicklung der Gesellschaft und um der Realisierung des individuellen Glücks willen. Diese Anliegen sind nicht obsolet geworden. Und es fragt sich, ob diese Autoren uns nicht auch für unsere gegenwärtigen Aufgaben von ›Humanisierung und Demokratisierung‹ (*Klafki* [Kursivsetzung im Original]) der Schule im Zuge der notwendigen inneren Schulreform Anregung geben können« (Stübiger 1989, S. 113). Offen bleibt bei dieser Rezeption allerdings die Frage, warum die Pädagogik ihre Verwirklichung versäumt hat, also warum sie bisher nicht in der Lage war, Condorcets Forderungen obsolet zu machen. Die Antwort darauf läßt sich zum Teil bei Condorcet selbst finden, der insofern – malgré lui – aufklärender ist als manche, die ihn als Klassiker feiern, um den ihre Praxis charakterisierenden Widerspruch zwischen Norm und Funktion durch das Wiederholen der seit 200 Jahren bestehenden Postulate zu verdecken und die Praxis damit zu idealisieren.

Dieser Widerspruch zwischen gesellschaftlich gesetzter und von der Pädagogik zueigen gemachter Norm und der objektiven Funktion der Pädagogik für das System

der sozialen und ökonomischen Reproduktion tritt in Condorcets Unterrichtsplan bei aller Emphase noch ebenso unverblümt zum Vorschein wie die Tatsache, daß unter diesen Bedingungen eine reale Versöhnung zwischen den Ansprüchen aller Individuen auf freie Entfaltung einerseits und den Integrationsforderungen der Gesellschaft andererseits durch Unterricht letztlich nicht möglich ist. Darin in erster Linie liegt seine Bedeutung für alle spätere Bildungsplanung. In gewisser Weise aufgeklärter als sein aufklärerischer Optimismus es vermuten ließe, führt Condorcet argumentativ überzeugend dreierlei vor Augen. Zunächst, daß das pädagogische Ideal eines über Bildung zu sich selbst als Vernunftwesen kommenden Subjekts und damit die Utopie einer Gesellschaft der Freien und Gleichen sich an einer Praxis brechen muß, in der die Unfreiheit der Mehrheit Bedingung für die Freiheit der Minderheit ist. Weiterhin macht sein Unterrichtsplan deutlich, daß Bildung die Funktion hat, die Praxis, die der pädagogischen Norm einer über vernünftige Individuen zur Vernunft kommenden Gesellschaft widerspricht, auf Dauer zu stellen. Drittens schließlich zeigt er, daß dieser Widerspruch für die zu jener Zeit in Frankreich zur ökonomischen Herrschaft gelangende bürgerliche Gesellschaft konstitutiv ist. Dem relativen historischen Recht, mit dem die technische Rationalität sich wirtschaftlich gegen das Ancien régime durchzusetzen begann, konnte praktisch nur dadurch Geltung verschafft werden, daß das politische Vernunftideal preisgegeben wurde, mit dem die Bourgeoisie als selbsternannte Vertreterin der Menschheit ihre moralische Überlegenheit über den Absolutismus begründete.

Condorcets Bildungsplan ermöglichte es, das politische Aufbrechen dieses Widerspruchs zu verhindern und damit sowohl die politische Legitimation des Staates als Wächter des Bildungswesens und damit der (formalen) Gleichheit, als auch die moralische Legitimation des Bürgertums als des gesellschaftlichen Statthalters der Vernunft zu sichern. Insofern erweist sich Condorcet als dialektischer Klassiker, der eine ungeheure pädagogische Phantasie freisetzte und diese zugleich gegen seine expliziten Absichten als Ideologie entlarvte. Er war einerseits dem später als naiv qualifizierten Fortschrittsoptimismus verpflichtet, wies aber andererseits in der Konsequenz seiner Argumentation über diesen hinaus.

Anmerkungen

- 1 Dt.: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp, Weinheim 1966.
- 2 Jules Ferry, der Begründer des republikanischen Primar- und Sekundarschulwesens in Frankreich, lehnt sich, zumindest was Organisation und Struktur seines Bildungsplanes angeht, stark an Condorcet an, und auch in Deutschland setzt zur Zeit der Bildungsreform eine verstärkte Rezeption der revolutionären Bildungspläne, v.a. desjenigen von Condorcet ein, der in der Gesamtschuldebatte als historisches Vorbild herangezogen wurde (vgl. dazu Drechsel 1969, Langer 1976 und Stübiger 1989).
- 3 Dt.: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, herausgegeben von Wilhelm Alff, Frankfurt 1976. Die im folgenden in Klammern angeführten Seitenzahlen beziehen sich auf die deutsche Ausgabe.
- 4 Die im folgenden in Klammern angeführten Seitenzahlen beziehen sich auf die in Anm. 1 zitierte deutsche Ausgabe des Bildungsplans.

Literatur

- Condorcet: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp, Weinheim 1966.
- Condorcet: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, herausgegeben von Wilhelm Alff, Frankfurt 1976.
- Drechsel, Wiltrud Ulrike: Erziehung und Schule in der Französischen Revolution, Frankfurt 1969.
- Harten, Hans-Christian: Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne*. Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft, Weinheim und Basel 1989, S.117–132.
- Hunt, Lynn: *Symbole der Macht – Macht der Symbole*. Die Französische Revolution und der Entwurf einer politischen Kultur, Frankfurt 1989.
- Kemper, Herwart: *Schule und bürgerliche Gesellschaft*. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Teil I, Weinheim 1990.
- Markert, Werner: *Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffes*. In: Johannes Beck u.a.: *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München 1970, S.17–51.
- Muchembled, Robert: *Société, cultures et mentalités dans la France moderne*, Paris 1990.
- Schepp, Heinz-Hermann: *Antoine de Condorcet (1743–1794)*. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, München 1979, S.159–169.
- Stübiger, Frauke: *Condorcet und Lepeletier – Der Beitrag der Französischen Revolutionspädagogik zur Schulreform heute*. In: *Die Deutsche Schule* 81 (1989), S.103–116.