

Hofer, Ursula

## "Instruction publique" im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. La leçon de Condorcet

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 29-44. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Hofer, Ursula: "Instruction publique" im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. La leçon de Condorcet - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 29-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94808 - DOI: 10.25656/01:9480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94808>

<https://doi.org/10.25656/01:9480>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

# Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet . . . . .	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert . . . . .	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie . . . .	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s . . . . .	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs . . . . .	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective . . . .	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung . . . . .	165

*Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen*

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation . . . . .	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus . . . . .	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan . . . . .	225

*Öffentliche Bildung und Demokratie*

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education . . . . .	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung . . . . .	251

# „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts

## *La leçon de Condorcet*

### *Zusammenfassung*

Die eben errungenen Rechte des Menschen im neuen Dasein als freier Bürger gilt es Ende 18. Jahrhundert in Frankreich zu sichern. Hier soll aufgezeigt werden, mit welchen Prinzipien CONDORCET dies auf institutioneller Ebene zu verwirklichen gedenkt. Deutlich werden soll dabei, wie CONDORCET den Fortschrittsgedanken der Aufklärungszeit nicht primär staatsbezogen betrachtet. Vielmehr fokussiert er die Rechte des Individuums, dessen Anspruch auf Verwirklichung eigener Potentiale und verbindet diese Sichtweise mit der unbedingten Forderung auf Wahrung der Rechte aller Menschen, insbesondere auch auf klaren Verzicht auf jede geschlechtsspezifische Ausdeutung dieses Grundgedankens. Belegen läßt sich dies anhand CONDORCETS Schriften zur „Instruction Publique“. Im Gegensatz zu anderen Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit verweisen sie auf eine differenzierte Auffassung von „Freiheit“ und „Gleichheit“ und ein Erkennen der zahlreichen Gefährdungen einer selbstbestimmten menschlichen Existenz.

Das 18. Jahrhundert markiert für Frankreich den Übergang von der Monarchie zur Republik und somit die Verschiebung menschlicher Existenz aus Untertanenverhältnissen hin zu einem selbstbestimmten, bürgerlichen Dasein.

Es kann nicht mehr, wie DESTUTT DE TRACY dies für das Bestreben eines Souveräns der Erbmonarchie definiert, darum gehen, die Menschen „... doux et gais, légers et superficiels...“ zu machen (DE TRACY 1819, S.36).

Vielmehr muß nun aus dem „Subjekt“ des Ancien Régime der freie Bürger mit Möglichkeiten des Zuganges zu Ämtern und Positionen, welche bislang den durch Erbfolge Bestimmten zugewiesen waren, entstehen.

Diese Verschiebung generiert ein besonderes Erziehungs- und Bildungsproblem: der gefragte neue Mensch entsteht nicht einfach, sondern muß durch geeignete Maßnahmen geschaffen werden.

*Instruction publique*, Schule als öffentliche Institution wird erst möglich in einer bürgerlichen Gesellschaft, ist aber gleichzeitig Bedingung derselben. Eine Staatsordnung, basierend auf demokratischen Grundsätzen ist angewiesen auf unterrichtete Bürger und muß demzufolge jedes Interesse daran haben, Bildungsgehalte breit und faßbar aufbereitet für alle anzubieten.

Eine Sichtung der dazu gefragten Entwürfe pädagogischer, politischer und gesellschaftlicher Neuerungen konzentriert sich hier insbesondere auf den herausragenden Vertreter dieser Epoche, auf CONDORCET.

*La leçon de Condorcet*: diese Bezeichnung, entlehnt aus dem Titel eines der verschiedenen Kolloquien, die in Paris zu Person und Wirken von CONDORCET rund um seinen zweihundertsten Todestag, 1994, stattgefunden haben, gestatte ich mir hier, als Untertitel zu wählen, sollen doch in der Folge die wichtigsten bildungspolitischen Forderungen CONDORCETS vorgestellt werden, welche von

besonderer Bedeutung für die angestrebte Umstrukturierung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Frankreich des ausgehenden 18. Jahrhunderts waren – oder hätten sein können.

CONDORCET, dem Fortschritt des menschlichen Geistes und der Sicherung von Recht und Würde eines jeden einzelnen Menschen in gleicher Weise verpflichtet, analysiert gesellschaftliche Verhältnisse mit der Absicht, Bedingungen für demokratisches Zusammenleben freier und autonomer Individuen festzulegen, welches er als Grundvoraussetzung allgemeinmenschlichen Fortschrittes erfaßt.

Insbesondere geht es ihm um das Vermindern und möglichst weitgehende Ausschalten von Gefahrenquellen der gesellschaftlichen Einvernahme, Funktionalisierung oder Bevormundung des Menschen, sei dies durch Unterordnung unter staatliche und kirchliche Machtinstanzen, oder durch unreflektierte Übernahme der Meinungen populistischer Führerpersonen.

Aus diesem Grunde wage ich die folgende, Hypothese:

Versuchte man, für die Zeit seit dem Tode CONDORCETS, im Jahre 1794, die erfolgten gesellschaftlichen Entwicklungen anhand der grundsätzlichen bildungs- und gesellschaftspolitischen Forderungen desselben zu beurteilen, so ließe sich wohl ausmachen, daß eine Vielzahl an menschenrechtsverletzenden Vergehen, Autonomiebestrebungen und Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums verachtenden Vorkommnissen, aber auch engbegrenztes nationales Selbstbewußtsein, zumeist als ungenügende Berücksichtigung oder weitgehendes Ignorieren der Prinzipien CONDORCETS darstellbar sind.

Und ohne unserem aktuellen schweizerischen „Nationalhelden“ CHRISTOPH BLOCHER zu nahe treten zu wollen, läßt sich vermerken, daß er offensichtlich die Lektion von CONDORCET verpaßt hat, wenn er Aussagen macht wie die folgende:

„Ich richte mich nicht danach, was gewisse Kreise immer wieder über mich sagen. Ich halte es da mit CARL SPITTELER, der einmal schrieb. „Tu, was du sollst, und kümmere dich nicht um die Folgen“ (in: Der Bund 148. Nr 176, 1997, S.1). Urteile und Einwände anderer sind somit bedeutungslos für ihn.

Gemessen an dieser Aussage reiht BLOCHER sich nicht ein in die Gefolgschaft CONDORCETS, sondern erweist sich eher als Befolger der Devise ROUSSEAUS: „Si j'étois prince ou législateur, je ne perdrais pas mon temps à dire ce qu'il faut faire; je le ferois ou je me tairois“ (ROUSSEAU 1975, S.235).

Gemäß CONDORCET gehören solche Aussagen in den Bereich der Gefahrenquellen für menschliche Freiheit und Rechte, suggerieren sie doch, daß eine möglichst weitgehende Annäherung an „das Richtige tun“ durch einen einzelnen Menschen zu vollbringen sei. Es scheint in ihnen die Überzeugung verankert zu sein, daß die vernunftmäßigen Strategien und das Wissen eines Einzelnen, eines BLOCHER oder sonst einer sich viel Gefolge erringenden Persönlichkeit, so umfassend wären, daß sie den Meinungs austausch, die Kommunikation der immer als verschieden vorauszusetzenden Ideen des Richtigen und Wahren, gleichsam ersetzen könnten, durch ein eigenständiges Erfassen des für das Allgemeinwohl Förderlichen.

Es findet sich darin die implizite Vorstellung, daß die Gesellschaft ihr Funktionieren dem segensreichen Wirken weitsichtiger – und selbstverständlich tugendvoller – patriarchaler Führerpersönlichkeiten verdankt.

Unsicher macht zusätzlich die Wahl des Verbs, dieses BLOCHER'sche „Tu, was

du sollst ...“. Gefragt sind also die persönliche Intuition oder das Gewissen, und somit läßt sich auch hier die Parallele zu ROUSSEAU aufzeigen, welcher im vierten Buch des *Emile*, im Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars den Nutzen der Intuition über den der vernünftig reflektierten Entscheidungen stellt: „Zu oft trägt uns die Vernunft, wir sind nur allzu berechtigt, sie abzuweisen; aber das Gewissen täuscht nie; es ist der wahre Führer des Menschen: es ist für die Seele, was der Instinkt für den Leib ist; wer ihm folgt, gehorcht der Natur und fürchtet nicht, in die Irre zu gehen“ (ROUSSEAU 1963, S. 585). Das Gewissen, als göttlicher Instinkt, steht über der Vernunft; letztere bedarf einer Aufrüstung, weshalb ROUSSEAU denn auch fordert: „Lasset die Sprache der Vernunft durch das Herz gehen ...“ (ebd., S. 657).

CONDORCET ist nun gerade wesentlich als Antipode einer solchen Position, des „intuitiv faßbaren Wahren und Richtigen“ zu betrachten.

Vertreter des aufklärerischen 18. Jahrhunderts in Frankreich, erkennend, daß Glauben, Gewissen, Instinkt und andere sicherheitsversprechende Begriffe eine Gefährdung der angestrebten neuen Gesellschaftsordnung darstellen, wollen das öffentliche Wohl nicht mehr an Religion und deren klerikale Vertreter oder an die Fürsorge eines fürstlichen Souveräns binden. Sie versuchen, es von der kritischen Vernunft jedes einzelnen Menschen her zu denken. Und gerade CONDORCET will Moral ausschließlich auf den Prinzipien der Vernunft begründet sehen (CONDORCET 1792, S. 150); wohlwissend allerdings, daß vernunftmäßige Erkenntnisse nie endgültig und abgeschlossen als wahr zu betrachten sind. Fortschritt, Wahrheit, Humanität, Glück ... nebst Vernunft einige der Schlüsselwörter der *Lumières*: Für CONDORCET widerspiegeln sie keine abgeschlossenen Errungenschaften, bezeichnen vielmehr äußerst fragile und stets aufs Neue zu sichernde Gebilde.

In den nun folgenden Ausführungen ist zuerst auf die besondere Gewichtung von Vernunft, Wissen und Bildung bei CONDORCET hinzuweisen.

Im weiteren sollen diese grundlegenden Gehalte der *instruction publique* in Bezug zu den politischen Idealen CONDORCETS gebracht und die Bedeutung von Freiheit und Gleichheit für alle – mit Betonung dieses „alle“ – in CONDORCETS Theorien ausgeführt werden. Verbunden mit dem Verweis auf das problematische Nebeneinander der Aufklärungsschlagwörter „Freiheit“ und „Gleichheit“ ist gleichzeitig auch eine kurze Betrachtung der Gegensätze von *instruction publique* und *éducation nationale* angesagt.

Und abschließend wird kurz hingedeutet auf die offensichtliche Schwierigkeit, das Erbe CONDORCETS anzutreten.

### 1. Die zentrale Bedeutung der freien Vernunftentfaltung

Vernunft wird von CONDORCET nicht als primär innerlich angelegte Fähigkeit betrachtet, sondern als etwas sich aufbauendes in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie entsteht durch Wissen um die Dinge ebenso, wie durch das Wissen um eigene Werkzeuge und Methoden zur Erfassung und Analyse derselben. Somit steht sie stets im bezug auf Objekte, auf Erkenntnisgewinn, nimmt ihren Ausgang in der allen Menschen eigenen Sensibilität

und ist damit gebunden an Inhalte und Fähigkeiten und bestimmt durch Verschiedenheit.

CONDORCET ist in diesen Belangen eindeutiger Sensualist, wenngleich auch Kritiker eines reduktionistischen Sensualismus im Sinne CONDILLACS.

Seine Referenzperson ist vielmehr LOCKE, gemäß welchem Erkenntnis sich aufbaut aus Elementen der Wahrnehmung, weshalb sie zu keiner letztbegründbaren Wahrheit führen kann. Gebunden an sinnliche Organisation bleibt Wahrnehmung einerseits beschränkt, andererseits aber auch stets in weiterer Ausdehnung denkbar.

Wenn Wissen also unabschließbar ist, so erweisen sich die vernunftmäßigen Strategien des Menschen zum Umgang mit Wissensgehalten von elementarer Bedeutung.

### *1.1 Die Aufbereitung des Wissens*

Dieser Aufbereitung, der logischen Strukturierung und Elementarisierung, kurz, dem sinnvoll angepaßten didaktischen Arrangement des Wissens, muß dann, will man seine allgemeine Zugänglichkeit anstreben, besonderes Gewicht zukommen. Gemäß dem Ideal einer *ordre raisonnée* wird der Fortschritt des menschlichen Geistes im 18. Jahrhundert gerade auch in der Fähigkeit gesehen, die Wissensbestände vermittels der Vernunft in optimaler Weise fassen und strukturieren zu können. So verweist CONDORCET am Schlusse seines „Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes“ auf Mittel zur Vervollkommnung des Unterrichts, welche sich herausstellen, als die uns geläufigen Forderungen nach geeigneter Visualisierung, nach graphischen Darstellungen als Möglichkeit der Informationsverdichtung, nach gut strukturierten Ordnungen, nach Oberbegriffen, Übersichten, ... nach Medien also, welche den Zugang zu Informationen erleichtern, welche helfen, die anfallenden Informationsmengen zu analysieren (CONDORCET 1976, S. 216ff).

Unterrichtung in diesem Sinne geschieht ausgehend vom Objekt, vom Gegenstand des Lernens, durch dessen gute Strukturierung und Vereinfachung, dann umfassendes Verstehen angebahnt werden kann; Didaktik bei CONDORCET ist also in erster Linie Fachdidaktik. Sie muß insbesondere für den Bereich des Elementarunterrichts Bücher schaffen, welche angenehm zu lesen sind. „*Instruction*“ soll nicht abschrecken; soll, ohne an Gehalt einzubüßen, stets bestrebt sein, Neugier zu wecken und die Lernenden, insbesondere diejenigen, welche sich den Stoff nicht mit Leichtigkeit aneignen, bei Laune halten (CONDORCET 1792, S. 136.)

Nicht zuletzt soll geeignete didaktische Aufbereitung des Wissens zu eigengesteuertem Lernen verhelfen, soll lebenslange Bildung insbesondere in Fällen begünstigen, wo erstmalige Bildung sich auf den Elementarunterricht beschränken muß.

Mit den geforderten Modellen und Strukturen des Wissens belegt CONDORCET – im Gegensatz zu ROUSSEAU – daß es absurd wäre, müßte jeder einzelne den menschheitlichen Weg des Wissenserwerbs wiederholen.

## 1.2 Schutz der Wissensvermehrung und -verbreitung

CONDORCET, im System der *instruction publique* das hervorragende Instrument zur Beschleunigung der menschlichen Befreiung aus althergebrachter Abhängigkeit ausmachend, will die Inhalte dieses wichtigen Instrumentes geschützt wissen vor politischen Strömungen und Schwankungen, vor staatlicher Willkür, weshalb er sie unter die direkte Kontrolle des Wissens, dieses dauernd sich neu und erweitert darstellenden Gebildes aus Fortschritten von Wissenschaften und Technik, zu stellen gedenkt.

Den letzten Grad der *instruction* bildet deshalb eine *Société nationale des sciences et des arts*, deren Aufgabe die Überwachung und Garantie des ganzen Bildungssystems sowie die Beförderung aller Forschung darstellt (CONDORCET 1792, S. 157 ff).

Gemäß seiner liberalen Staatsvorstellung ist CONDORCET besorgt darum, die öffentliche Bildung gegen jede Funktionalisierung für Ziele und Zwecke der amtierenden Staatsmacht zu verteidigen.

Diese besondere Vorsicht, diese „*vigilance épistémologique*“ (COUTEL 1996, S. 253), wachend darüber, daß keine staatliche, noch anders gestaltete Macht die Organisation des Wissens für sich pachten und darauf ein Monopol errichten kann, ist für ihn einerseits Voraussetzung der gesetzlich zu verankernden Unabhängigkeit der *instruction*; einer Unabhängigkeit, welche bei CONDORCET angesichts der Gefahren einer totalitären Erziehung in der Hand des Staates von solcher Bedeutung ist, daß er sie als Teil der Menschenrechte betrachtet (CONDORCET 1792, S. 169). Andererseits stellt diese Unabhängigkeit die unhintergehbare Bedingung des Fortschritts der Wissenschaften dar.

## 1.3 Wissen und Vernunft als öffentlicher Prozeß oder die Notwendigkeit ihrer Kommunikation

Aus oben angeführten Gründen ist Wissen notwendig auf Kommunikation, auf ungehinderte Verbreitung angewiesen. In seinen *Cinq mémoires sur l'instruction publique* betont CONDORCET, daß Wissen nur als geteiltes Wissen seine volle Wirksamkeit entfalten kann. Deshalb haben sich die Inhalte desselben der öffentlichen Evaluation zu stellen, haben individuelle Errungenschaften in kollektives Wissensgut einzufließen, um dieses als stets aktuelle Ausgangsbasis weiterer Erfahrungsgewinne zu befestigen (CONDORCET 1994, S. 69).

Während, gemäß OSTERWALDER (1992), eine öffentliche Verwaltung und Verbreitung des Wissens, Teilhabe aller anstrebt, dadurch Verteilung von Macht und Abbau von Hierarchien im Gefolge haben muß, ist jede Wissenskonzentration gleichzeitig auch Machtkonzentration auf einige Wenige, ist Voraussetzung für Monopole und für Unfreiheit derjenigen, welche als Nichtwissende automatisch in die Abhängigkeit der Wissenden geraten (CONDORCET 1976, S. 62). Eine aufgeklärte Gesellschaft kann also gerade nicht auf ein Gelehrtenideal setzen, kann keine Formierung einer Elite erfolgreicher und isolierter Einzelkämpfer anstreben. Der Stand der Aufklärung darf sich nicht an der Vernunft einzelner bemessen, sondern an deren Verbreitung (CONDORCET 1994, S. 91 und 203 f).

*Instruction publique* muß demzufolge für größtmögliche Verbreitung und

Wirksamkeit von Wissen und Bildung, im Dienste eines allgemeinen und möglichst umfassenden Gebrauchs der Vernunft besorgt sein. Wissenschaftliche Erkenntnis hat einzumünden in die umfassende und methodisch durchdachte Arbeit ihrer Erklärung und Verbreitung.

#### 1.4 Zur Frage der Nützlichkeit von unbeschränkter Vernunftentfaltung

Die, durch angepaßte Aufbereitung und weite Verbreitung des Wissens allgemein geförderte Bildung muß ihren Nutzen erbringen für gesellschaftliche Wohlfahrt.

Allerdings ist die Vorstellung der Allgemeinheit, der Gesellschaft, bei CONDORCET zu keinem Zeitpunkt das umfassende Konzept, wozu es dann insbesondere im 19. Jahrhundert wird, wenn Gesellschaft als vor dem Individuum bestehend gedacht wird.

Die Bedeutung und Nützlichkeit intellektueller Bildung hebt sich bei CONDORCET sehr stark ab von eng erzieherisch gedachten Modellen. Wenn LE PELETIER DE SAINT-FARGEAU von der Vorstellung einer integrativen und kooperativen Gesellschaft ausgeht, in welcher der Staat Gehirn derselben darstellt und die einzelnen Mitglieder in arbeitsteiliger Manier, aus Solidarität mit dem Ganzen, die ihnen zugedachte Funktion auszuüben haben, zu der sie qua Erziehung befähigt werden (LE PELETIER 1793, S.348ff), so stellt die *instruction publique* bei CONDORCET gerade das Instrument zu individueller Emanzipation dar.

Für seine Vorstellung eines gleichberechtigten, freien Zusammenlebens reicht es nicht aus, die einzelnen Individuen in eine besondere Funktion oder Rolle einzuschleusen. Vielmehr muß Bildung gerade darum bemüht sein, die nachteiligen Folgen moderner Arbeitsteilung auszugleichen, beinhaltet diese doch die Gefahr, durch die anfallenden beschränkten und eintönigen Abläufe, die Menschen in Enge und Stupidität zu fangen, wenn ihr nicht mit weiterreichenden, ausgleichenden Bildungsangeboten begegnet wird (CONDORCET, 1792, S. 139 und 1994, S. 78).

Solches Bestreben ist vorerst einmal von Nutzen für den einzelnen Menschen – dessen Glück darf nicht dem allgemeinen und effizienten Funktionieren des Ganzen zum Opfer fallen. So kann CONDORCET denn auch die Überzeugung vertreten, daß Bildung nicht nur nützlich zu sein hat, daß sie überdies einen Wert in sich für jedes Individuum besitzt, daß sie durchaus auch Vergnügen bereiten soll (CONDORCET 1994, S. 179).

Jeder Mensch soll das Recht haben, seine Existenzbedingungen gemäß seiner Bedürfnisse zu modifizieren. Die Möglichkeiten, welche sich dazu aus der *instruction* ergeben, will CONDORCET als verfassungsmäßige Rechte verankert sehen. Damit soll die freie Entfaltungsmöglichkeit des einzelnen gewährleistet, eine einengende Rollenzuschreibung durch den Staat verhindert werden.

Als gesellschaftliche, arbeitsteilige Funktionalisierung müssen hier auch die ungleichen Bildungschancen für Frauen, ihr Ausschluß aus bürgerlichen Rechten aufgeführt werden. Denn in utilitaristischer Verkürzung wird durch solche Ausschlässe die Individualität der Frau hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verpflichtungen als Ehegattin und Mutter dem Sozialkörper geopfert, was mit dem beliebten Verweis auf weibliche Besonderheit und daraus ableitbarem besonde-

rem Betätigungsfeld als ausreichend begründet erscheint (s. unten). Durch diese funktionelle Betrachtung wird allerdings individuelle weibliche Freiheit zu Gunsten reibungsloser und kostengünstiger gesellschaftlicher Reproduktion mißachtet.

## 2. *Bildung – Demokratie und deren gegenseitige Bedingtheit*

Weil es für CONDORCET kein Teilen der Macht ohne Teilen des Wissens gibt, ist es eines seiner grundsätzlichen Anliegen, Wissen und Erkenntnis zu demokratisieren und für alle zugänglich zu machen. Sein politisches Ideal einer Republik ist gekoppelt mit der Vorstellung der politischen Existenz aller Menschen, welche aber nicht denkbar ist ohne zumindest elementare Bildung.

Allen Bürgern der Aufklärung muß das notwendige Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, damit sie mit den neuen Rechten umgehen können und gleichzeitig dazu befähigt sind, diese durch dauernde Anpassung und Optimierung der gesetzlichen Grundlagen sichern zu können.

Wie auch NIESER bemerkt, stellen Wissenschaft und Bildung für CONDORCET eine alternative Quelle von Autorität dar.

Bildung wird einerseits zur kritischen individuellen Instanz gegenüber Staatsmacht (NIESER 1992, S.53). Durch sie sollen alle Bürger befähigt werden, dafür zu sorgen, daß der Staat für den Menschen da ist und sich nicht – im Sinne einer Einvernahme – gegen ihn richten kann. Und andererseits ist Bildung Voraussetzung, um Ämter und Positionen im bürgerlichen Staatsgefüge einnehmen zu können.

### 2.1 *Gesetzgebung und Verfassung*

Verfechter einer *éducation nationale* befürchten, daß der gebildete und eigenständig denkende Mensch das sorgfältig installierte staatliche Gefüge in Frage stellen könnte, weshalb vorbeugend versucht werden muß, ihn zu Verehrung und Bewunderung desselben zu erziehen.

Diesem Bestreben diametral entgegengesetzt, will das *Journal d’instruction sociale* von CONDORCET, SIEYES und DUHAMEL (1981) gerade nicht Meinungsbildung betreiben, sondern Voraussetzungen dazu schaffen.

Für die Herausgeber dieser Zeitschrift ist das Funktionieren der Republik nicht abhängig von enthusiastischen Nationalitätsgefühlen und Vaterlandsliebe, sondern vielmehr von der Verbreitung von Kenntnissen über Gesetzgebung und Rechte. Menschen nicht zur Bewunderung von Gesetz und Verfassung erziehen, sondern sie befähigen, diese kritisch beurteilen und allenfalls korrigieren zu können – dies ist die Absicht (CONDORCETS 1792, S.146).

Gegenstand der *instruction publique* dürfen deshalb zu keiner Zeit Gesinnungen, Meinungen oder Glaubenssätze sein, sondern Kenntnisse, Wissen und Methoden zur optimalen Aneignung und kritischen Überprüfung derselben (CONDORCET 1994, S.82ff). Diese müssen Grundlage dafür abgeben, daß Gesetze das Ergebnis eines rationalen Prozesses, eingebettet in umfassenden öffentlichen Austausch, darstellen. Und weil menschliches Wissen niemals abschließbar ist,

ist die Annahme ewig gültiger Gesetze äußerst müßig. Die Achtung der Gesetze muß gleichzeitig auch ihre Kritik beinhalten.

Wenn dagegen ROBESPIERRE, nicht zuletzt gestützt auf ROUSSEAU, das staatliche Funktionieren von ewigen und einheitlichkeitsgarantierenden Gesetzen im Sinne Spartas ausdenken möchte, so sieht CONDORCET in solchen Sichtweisen keinerlei Hilfestellung für den Prozeß notwendigen gesellschaftlichen und politischen Wandels: Das Vorgehen beim Entstehen und Befestigen einer Republik entbehrt so der Transparenz; ihre Installation kann lediglich wahrgenommen werden als wunderbarer, tugendhafter Akt weitsichtiger Gesetzgeber, einmündend in allgemeine Harmonie (COUTEL 1996, S.87 ff). Und dabei scheint vorausgesetzt zu werden, daß Menschen sich spontan auf das allgemeine und allen gemeinsame Interesse einigen könnten, wogegen für CONDORCET Einstimmigkeit stets nur eine scheinbare ist, wenn sie nicht auf vorausgehender Debatte und Konsenssuche – einem unabschließbaren Prozeß – beruht.

Angesichts des unablässigen Überholtseins einmal erreichter Wissensbestände darf dann allerdings gesellschaftliches Lernen nicht auf zyklische Reproduktion des Wissens beschränkt sein, verpaßt es doch so die Möglichkeit, Gestaltung und Anpassung des Staates an aktuelle Gegebenheiten und von den damit verknüpften, individuellen und sozialen Bedürfnissen her zu unternehmen (CONDORCET 1994, S.93 ff). Keine Transmission der Kenntnisse der alten auf die neue Generation im Sinne DURKHEIMS also, keine gehorsame Übernahme ist gefragt, sondern, aufgrund eines dynamischen Bildungskonzeptes, eine stete kritische Evaluation des Bestehenden.

### 3. Die Gewichtung von Freiheit und Gleichheit

Werden Erziehungs- und Bildungskonzepte in Bezug gesetzt zu gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten, so muß sich für das ausgehende 18. Jahrhundert in Frankreich gerade auch die Frage stellen nach Gewichtung und Verständnis der grundlegenden revolutionären Forderungen nach *Freiheit* und *Gleichheit* (JOLIBERT 1990, S.14 ff). Dabei wird sogleich ersichtlich, daß diese zwei Prinzipien sich eine widerspruchslöse Koexistenz nicht so ohne weiteres gefallen lassen. Vielmehr ruht in den beiden, die bürgerliche Gesellschaft maßgeblich bestimmenden Begriffen eine eigentliche und kaum auflösbare Antinomie. – Ist die Gleichheit an erste Stelle gesetzt, so scheint der Forderung nach Einpassung und Anpassung, nach Sozialisierung Priorität zuzukommen, während, bei stärkerer Gewichtung der Freiheit, die Verwirklichung individueller Kapazitäten zu selbstbestimmter Lebensgestaltung mit Hilfe von weitreichender Bildung im Vordergrund steht.

Diese Gegensätzlichkeit findet denn auch ihren Niederschlag in der Differenz von *éducation nationale* und *instruction publique*, diesen beiden, meist notwendigerweise in Konkurrenz stehenden Begriffen französischer Erziehungs- und Bildungspolitik.

Erstere sucht eine soziale Integration zu erzielen, bei der das Kind sich die moralischen und intellektuellen Haltungen anzueignen hat, welche als nützlich und demzufolge wünschenswert für die Nation angesehen werden. Mit LE PELE-

TIER DE SAINT-FARGEAU, einem vehementen Vertreter der *éducation nationale*, sichert erst die so zu erzielende Gleichheit die Bürgerlichkeit (LE PELETIER 1793, S. 349 ff). Diese Bürgerlichkeit ist natürlich ebenso Ziel der *instruction publique*, mit dem grundlegenden Unterschiede allerdings, daß diese sich auf die individuelle Freiheit stützt, also keine menschliche Vereinigung als a priori existierend anerkennt.

Daß Abbau von Privilegien und Festlegung gleicher Rechte, insbesondere des Rechts auf Bildung, nicht notgedrungen zu mehr Gleichheit unter den Menschen führen, besteht dabei als Tatsache, welche auch die Befürworter der *instruction publique* nicht umgehen können.

Die beiden Begriffe *Freiheit* und *Gleichheit* sind nicht gleichberechtigt zu behandeln; eine Bezugnahme auf beide ist stets nur mit der Bevorzugung des einen vor dem andern zu lösen. Gebührt bei CONDORCET der Freiheit und Unabhängigkeit, ohne die es gar keine Bestrebungen zur Verwirklichung von Gleichheit geben kann, der erste Platz, so kann LE PELETIERS Entwurf einer *éducation nationale* als radikal-egalitäre Schulpolitik verstanden werden.

Mit einer obligatorischen, absolut staatlich gelenkten, für alle gemeinsame Erziehung, soll der Differenz generierende Einfluß der Familie auf die Erziehung der Kinder ausgeschaltet werden. Diese, am Vorbilde Spartas und den Erziehungsidealen ROUSSEAUS orientierte *éducation nationale*, welche Erziehung über *Unterricht* stellt, Tugend und körperliche Stärke gegenüber reiner Wissensvermittlung bevorzugt, soll den Fortbestand der Republik sichern (LE PELETIER 1793, S. 355 ff).

Auch RABAUT SAINT-ETIENNES Projekt einer *éducation nationale* befindet sich in eindeutiger Opposition zu der Bildungspolitik CONDORCETS, sucht durch erzieherische Maßnahmen insbesondere Moralität und Zugehörigkeit zur staatlichen Gemeinschaft zu befördern (RABAUT SAINT-ETIENNE 1792, S. 296 ff).

Die unterschiedlichen Mittel welcher sich *instruction publique* und *éducation nationale* zur Erreichung ihrer Zielsetzungen bedienen, faßt RABAUT SAINT-ETIENNE wie folgt zusammen: „L’instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres, des instruments des calculs, des méthodes, elle s’enferme dans des murs; l’éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales ...“ (ebd. S. 297).

RABAUT SAINT-ETIENNE operiert hier mit der Metapher *geschlossen – offen*, welche sich doch eigentlich in ihr Gegenteil verkehren muß. Denn nur das mediale Aufbereiten und Übermitteln des Fernen und Unbekannten ermöglicht ein Verlassen des engen angestammten Lebenskreises, kann über das unmittelbar Lebensnahe hinausführen und somit die Chance beinhalten, den tradierten Rahmen eigener Herkunft unter Umständen zu sprengen.

So denkt denn CONDORCET auch bei der Elementarbildung das Ziel stets in Richtung Ausdehnung und Überwindung von Begrenzung.

Die *éducation nationale*, mit ihrer demonstrierten Lebensfreude und Stärke, wirkt zwar unter weitem, freiem Himmel hat aber keinerlei Ausweitung und Offenheit als Ziel von Erziehung gesetzt, sondern vielmehr Einschleusung in Bestehendes.

Während in eng gedachter *éducation nationale* der sofort via Erziehung zu erreichenden Gleichheit alle Sorgfalt zukommt, ist bei CONDORCET Gleichheit nicht Ziel, sondern Ausgangsposition bildungspolitischer Anliegen. Es besteht

bezüglich Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe keine „Pflicht zu“, wohl aber ein bedingungslos gefordertes „Recht auf“ und zwar für alle.

Es gilt somit zu unterscheiden zwischen Gleichheit an Wissen und Kenntnissen und politischer Gleichheit. Letztere ist satzungsgemäß und entspricht einem Rechtszustand, der das Zusammenleben freier Menschen als Voraussetzung hat. Unabdingbar zu ihr gehört das Recht aller auf Bildung, welche kostenlos zu sein hat; dies sicher zustellen ist Pflicht des Staates. Mit dieser Forderung leitet CONDORCET seine „Mémoires sur l'instruction publique“ ein (CONDORCET 1994, S. 61 ff).

Voraussetzung und Grundlage der von CONDORCET bevorzugt behandelten Freiheit und Unabhängigkeit ist Bildung, Aneignung von intellektuellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Wenn es allerdings weder Bildungsziel sein kann, noch darf, individuelle Unterschiede aufzuheben, so ist es wünschbares Minimalziel, alle soweit zu bilden, daß sie nicht in der Abhängigkeit von anderen Menschen verharren müssen.

Ungleichheit läßt sich nicht aufheben, weil Menschsein Differenz beinhaltet; sie ist aber überall dort zu verhindern zu suchen, wo sie Abhängigkeit verursacht.

Und wenn CONDORCET in der zu erlangenden *Literalität* ein hervorragendes Mittel zur Sicherung von Unabhängigkeit erblickt, betont er damit die Wichtigkeit des freien und selbstbestimmten Zuganges zu allen Wissensbeständen. So besteht er darauf, daß das Lesen als Sinnerfassung, das Analysieren vorliegender Informationen erfahren und geübt werden muß (CONDORCET 1994, S. 198). Es kann also in keiner Weise ausreichend sein, sich einzig der Lektüre des „Robinson Crusoe“ zu widmen, wie dies der Autor des *Emile* befürwortet (ROUSSEAU 1963, S. 389 ff).

Ist die Literalität erlangt, so sind die größten Gefahren der Abhängigkeit von anderen gebannt – darauf baut CONDORCET. Mit folgendem Beispiel begründet Kintzler diese Überzeugung CONDORCETS: „Ainsi le paysan qui ne sait pas ferrer un cheval est certes dépendant du maréchal-ferrant, mais il ne peut être asservi par celui-ci car il a le moyen de contrôler la bonne exécution du travail. Au contraire l'analphabète est totalement livré au caprice du lettré auquel il est obligé de faire une confiance aveugle et par lequel il peut être facilement abusé“ (KINTZLER 1984, S. 71).

#### 4. Die revolutionäre Forderung nach Freiheit und Gleichheit für alle

Daß in dieser Forderung das *alle* zuweilen arg begrenzt und verfälscht wird, belegt folgende Aussage: „l'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous; l'instruction publique est le partage de quelques-uns“ (RABAUT SAINT-ETIENNE 1792, S. 297 f).

Für CONDORCET dagegen sollen einmal alle Mitglieder aller Gesellschaftsklassen Zugang zu Funktionen der Bürgerschaft haben, was wiederum unbeschränkten Zugang zu Bildung zur Voraussetzung hat, womit *instruction* ein Recht aller Menschen darstellt. Bildung muß deshalb als breite Straße konzipiert sein, welche am Anfang von allen benutzt wird, ohne daß abgetrennte Fahrspuren zu frühzeitiger Aufteilung und Zuweisung führen.

Alle, die die schmaler werdende Straße nach ersten Wegstrecken verlassen, sollen durch das erhaltene Elementarwissen – der allgemeinen Basis für weiterführende Bildung – dazu befähigt sein, sich selber weiterzubilden oder sie sollen die Möglichkeit haben, von den dafür vorzusehenden staatlichen Angeboten freien Gebrauch machen zu können.

*Alle* bezieht sich aber bei CONDORCET insbesondere auch auf beide Geschlechter, was eine besondere Rarität dieser Zeit darstellt.

So reserviert MIRABEAU in seinem Erziehungsplane den Frauen gemäß ihrer wahren Bestimmung das Hauswesen als Betätigungsfeld (MIRABEAU 1791, S. 27). Ebenso erachtet der ehemalige Erzbischof TALLEYRAND häusliche Erziehung für Mädchen als das ihnen Angemessenste und gesteht ihnen deshalb nur die Teilnahme am koedukativen Unterricht der Primarschule, bis zum Ende ihrer Kindheit zu (TALLEYRAND 1791, S. 171). Analoge Standpunkte finden sich allerdings ebenso in der politischen Linken, wo zum Beispiel SAINT-JUST, enger Mitarbeiter ROBESPIERRES, ganz klar bestimmt, daß Mädchen und Frauen ins Haus gehören (SAINT-JUST 1793, S. 383).

Genährt werden diese Beschneidungen mit dem Verweis auf grundsätzliche Verschiedenheit biologischer und, daraus abgeleitet, sozialer Geschlechterrollen, was sich mit Rekurs auf ROUSSEAU ohne weiteres rechtfertigen läßt. So schreibt dieser im 5. Buch des *Emile*: „Und tatsächlich lernen fast alle kleinen Mädchen mit Widerwillen lesen und schreiben, aber sie lernen immer gern wie man die Nadel führt“ (ROUSSEAU 1963, S. 739). Oder: „Überdies liegt es in der Ordnung der Natur, daß die Frau dem Mann gehorcht“ (ebd., S. 816).

Der Ausschluß der Frauen aus Menschen- und Bürgerrechten erscheint damit eingeschrieben in die weibliche Natur.

Wenn nun gemäß FRICHEAU (1989, S. 356), CONDORCET der einzige ist, welcher in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts ganz klar und vehement eintritt für Bürgerrechte der Frauen und ihnen nicht nur ähnliche, sondern tatsächlich gleiche Bildungsmöglichkeiten wie den Männern zugestehen will, so zeigt dies nur umso deutlicher, wie verwässert das Pathos der *égalité* sich eigentlich darstellt. „Par exemple, tous n'ont ils pas violé le principe de l'égalité des droits en privant tranquillement la moitié du genre humain de celui de concourir à la formation des lois, en excluant les femmes du droit de cité?“ fragt (CONDORCET 1968, S. 121). Angestrebt wird von ihm aber durchaus keine Einebnung vorhandener Unterschiede. Solche existieren, aber sie existieren nicht in bezug auf vernunftmäßige Anlagen. Und wenn die intellektuelle Perfektibilität das allgemeine Kriterium des Menschen ausmacht, so muß die naturgegebene geschlechtliche Ungleichheit – in dieser Hinsicht – ihre Bedeutung verlieren. Auf den Einwand, Frauen seien nicht geleitet durch die Vernunft, erwidert CONDORCET: „... elles ne sont pas conduites, il est vrai, par la raison des hommes, mais elles le sont par la leur“ (ebd., S. 125).

In derselben Schrift, „Sur l'admission des femmes au droit de cité“, widerlegt CONDORCET ebenfalls sehr pointiert ein verbreitetes, biologisch sich abstützen wollendes Vorurteil: „Pourquoi des êtres exposés à des grossesses et à des indispositions passagères ne pourraient-ils exercer des droits dont on n'a jamais imaginé, de priver les gens qui ont la goutte tous les hivers et qui s'enrhumement aisément?“ (ebd., S. 122).

*Alle* zielt für CONDORCET letztlich ab auf die ganze Menschheit, über nationale Begrenzungen und verschiedenartige Kulturräume hinaus.

Aus diesem Grunde sind ihm übermäßige Vaterlandsliebe und Nationalitätsstolz suspekt; erkennt er in kriegerischen, wehrhaften Staaten die Neigung zur Abschottung nach außen. CONDORCET befürwortet dagegen einen Grad von Nationalität, in welchem universale und grenzüberschreitende Ideen von Menschheit integrierbar sind. Diese weite Idee des *Republikanismus* bei CONDORCET bezeichnet COUETL denn auch als politischen Humanismus, in dem die Idee der Republik, begründet auf Freiheit und Gleichheit, hinleiten muß zu Brüderlichkeit der Menschen und Völker (COUETL 1996, S. 233). Die Neustrukturierung der Gesellschaft mit politischen und unterrichtsorganisatorischen Mitteln soll nach dem Willen CONDORCETS letztendlich nicht haltmachen vor staatlichen Grenzen, sondern internationale Ausweitung erfahren. Konsequenterweise ist CONDORCET auch vehementer Verfechter der Abschaffung jeglicher Form von Sklaverei.

*Alle* meint bei CONDORCET, dem Initiator des Gedankens lebenslanger Bildung, aber auch alle Lebensalter. „Il faut que la porte du temple de la vérité soit ouverte à tous les âges“ (CONDORCET 1994, S. 75). So muß die universal zu verstehende *instruction* alle Menschen jeglichen Alters darin unterstützen, die einmal erworbenen Kenntnisse zu behalten, neue zu erwerben und außerdem die geistige Flexibilität bewahren zu können (CONDORCET 1792, S. 226 und 1994, S. 75).

Letztlich geht es allerdings auch um die Frage, ob *alles* vermittelt werden soll, oder ob dem Bildungsgute allenfalls quantitative Beschränkungen aufzuerlegen sind. Die Kritik gegen die Verbreitung von Wissen, gegen Vielwisserei, ist insbesondere diejenige von ROUSSEAU: Die Unwissenheit entspricht dem Naturzustand des Menschen, die *lumières* sind diesem aufgepfropft, aus dem Wissen entstehen die Laster ... die Argumentation ist bekannt: der Appell an Intuition, an Instinkt, ist immer gegen Kultur gerichtet.

So wird für ROUSSEAU die Frage „Wozu ist das gut?“ zum „geheiligten Wort“. Das Prinzip, „nur das Nützliche wissen zu wollen“ zur wichtigsten Lektion für seinen Zögling Emile (ROUSSEAU 1963, S. 378 ff).

Dessen Erziehung kann denn auch abgeschlossen werden mit der beruhigenden Feststellung: „Sein Geist ist klar und begrenzt.“ „Der Umkreis seiner Kenntnisse reicht nicht über das Nutzbare hinaus“ (ebd., S. 688).

Dem einschränkenden Prinzip des „A quoi cela est-il bon?“ widersetzt CONDORCET sich entschieden. Dies belegt BELHOSTE anhand einer frühen Schrift CONDORCETS, aus dem Jahre 1774: Es sei von besonderer Wichtigkeit in und durch Erziehung die Gewohnheit zu erwerben, Vernunft, Gedächtnis und die intellektuellen Fähigkeiten zu üben; wäre allerdings kein Leichtes, ein Kind von der Nützlichkeit solchen Tuns zu überzeugen. Weiter führt CONDORCET dort aus: Für Kinder der arbeitenden Klasse ist die Vorstellung, ein Handwerk zu erlernen natürlich und plausibel.

„Mais c'est le goût d'apprendre à lire qu'il est vraiment difficile d'inspirer. Avec l'histoire de Robinson vous inspirez le désir de quelques connaissances, mais avant que l'enfant ait appris ce qu'il faut qu'il apprenne, il sera dégoûté de son histoire“ ((CONDORCET in BELHOSTE S. 129).

Gleichheit aller Menschen kann weder durch Unterrichtung, genauso wenig allerdings durch Beschränkung von Wissen erreicht werden; Wissen läßt sich weder verhindern noch verbieten, noch als unnütz oder schädlich deklarieren. Ein annähernder Ausgleich für die naturgemäß ungleich verteilten menschlichen Kapazitäten kann für CONDORCET einzig auf dem Wege erfolgen, daß umfassende und verbreitete *instruction* ein Pflichtangebot von seiten des Staates an alle Bürger darstellen muß.

##### 5. CONDORCETS Prinzipien als Garanten gesellschaftlichen Fortschritts?

CONDORCET bezieht eindeutig Stellung in der Frage, ob das goldenene Zeitalter der Menschheit in der Zukunft oder der Vergangenheit liege: als überzeugter Vertreter der Aufklärung steht Zukunft für ihn als Möglichkeit einer besseren und gerechteren Welt (CONDORCET 1976). Geschichte darstellend als steten Kampf zwischen dem *esprit de progrès* und dem *esprit d'ignorance*, dabei die Bildung einer demokratisch geregelten Öffentlichkeit als Voraussetzung von Fortschritt festlegend, besitzt CONDORCET aber nicht den Ehrgeiz, Gesetze für diesen Fortschritt aufdecken zu wollen, da dieser für ihn nicht Effekt einer historischen Notwendigkeit ist.

Während für AUGUSTE COMTE das „Gesetz des Fortschritts“ in drei Stadien (theologisch; metaphysisch; wissenschaftlich) gemäß eines zwangsläufigen, weil naturgegebenen Planes den Lauf der Zivilisation bestimmt (COMTE 1995, S.41 ff), begnügt CONDORCET sich mit einer wahrscheinlichkeitstheoretischen Evaluation der Zukunft. Sein bildungs- und gesellschaftspolitisches Anliegen ist dadurch durchaus nicht beschränkt auf die Verheißung einer glorreichen Zukunft. Sein forschendes Suchen gilt besonders dem Aufzeigen möglicher Hindernisse menschlichen Fortschreitens, dem Warnen vor einseitigen Sichtweisen und darauf basierenden Menschenrechtsverletzungen. Wenn ein erreichter Wissensstand niemals etwas Abgeschlossenes darstellt, sondern einem kontinuierlichen Prozeß der Überprüfung unterliegen muß, sind Fehler nicht zu vermeiden. So gesehen ist es nicht schlimm, oder es ist zumindest aufgrund menschlicher Unvollkommenheit normal, Fehler zu machen. Doch wäre es äußerst fatal, die Möglichkeit des Fehlgehens zu verschleiern und sich der Fehler nicht in transparenter Weise kritisch reflektierend, als Ansätzen zu Veränderung, als Annäherung an die Wahrheit bedienen zu wollen. COUTEL bezeichnet diese Wahrheitsuche CONDORCETS als *genetisches* Vorgehen, bei dem es gilt, den Ursprung des falschen Weges zu rekonstruieren, um so dem richtigen näher zu kommen (COUTEL 1996, S.18).

Somit läßt sich zwar die Frage, welche gesellschaftlichen Fortschritte hinsichtlich Achtung der Rechte und der Würde eines jeden Menschen mit dem Befolgen der Lektion CONDORCETS erzielt worden wären, nicht schlüssig beantworten. Feststellen läßt sich aber, daß deren Berücksichtigung nur sehr zögerlich erfolgt ist, daß CONDORCETS Forderungen nach Verwirklichung der Menschenrechte lange Zeit Desiderat bleiben mußten und es zum Teil noch müßen.

## 6. *Instruction publique als gleiches Recht für alle: Von CONDORCET zu FERRY*

Ganz offensichtlich fallen die Meinungen darüber, wie JULES FERRY in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts das Erbe CONDORCETS angetreten hat, verschieden aus. Auf eine gewisse *unité de doctrine*, eine Vergleichbarkeit der Prinzipien von CONDORCET und FERRY, dem Schulmann der dritten Republik in Frankreich, läßt sich verweisen (OSTERWALDER 1992, S. 186).

Gleich AUGUSTE COMTE sieht auch FERRY in CONDORCET einen großen und wichtigen Vorgänger. Und FERRY bezieht sich tatsächlich – im Gegensatz zu Comte – auf Grundprinzipien CONDORCETS und verhilft der dritten Republik zum Rufe, Vollstreckerin der Ideen CONDORCETS zu sein.

Meine trotzdem vorhanden Einwände zu dieser Festlegung beschränken sich hier allerdings auf Aspekte der Gleichstellung der Geschlechter. In der politischen, *positivistischen Philosophie* von AUGUSTE COMTE stellen die Frauen einen wichtigen Faktor dar, erkennt COMTE in ihnen doch Eigenschaften, welche sie vorzüglich dazu bestimmen, innerhalb der Familie eine positive erzieherische Wirkung zu entfalten. Da jede Arbeit außerhalb des Hauses die ihr aufgebene Mission einer moralischen Läuterung der menschlichen Gesellschaft aber schädigen könnte, muß solcher Gefährdung mit häuslicher Bindung der Frauen begegnet werden (COMTE 1855, S. 407 ff). Ebenso gibt FERRY, als guter Schüler COMTES, der Frau eine besondere Bedeutung: ihr obliegt die Aufgabe der Sicherung, der Einheit der Familie – und damit der Ordnung des Staates, in und durch die Familie (LELIÈVRE 1994, S. 54).

So betont FERRY denn im *Discours à la salle Molière* vom 10. April 1870: „L'égalité d'éducation, c'est l'unité reconstituée dans la famille.“ Und daraus folgert er, daß das Problem der Erziehung der Frau sich verknüpfe mit dem Problem der Existenz der Gesellschaft“ (FERRY 1870, S. 73 f).

Für COMTE – und offenbar auch für FERRY – muß die Erziehung der Frauen anders sein als die der Männer, damit sie der speziellen sozialen Rolle, welche ihnen, begründet durch ihre Natur, zukommt, erfüllen können. Ihnen gebührt zweifellos besondere Beachtung, denn „... celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari; non point peut-être le mari jeune, emporté par l'orage des passions, mais le mari fatigué ou déçu par la vie“ (ebd., S. 74).

FERRY sieht und thematisiert zwar die Bedeutung der Gleichberechtigung der Geschlechter. Dabei bezieht er sich aber auf getrennte, abgesondert stattfindende Unterrichtung bereits für den Primarbereich und will weibliches Lehrpersonal für Mädchen, was heißt, er will eigene „Ecoles Normales d'institutrices“ gründen (FERRY 1879, S. 72 ff). Damit soll die Qualität schulischer Ausbildung für Mädchen, ihre intellektuelle Förderung ebenso gesichert werden, wie die der Knaben: „Ces premières années doivent être consacrées au travail intellectuel qui, dans les écoles de filles prépare des mères de famille, dans les écoles de garçons, prépare des citoyens“ (ebd., S. 79). Diese Sichtweise scheint mir denn doch nicht so ohne weiteres mit derjenigen CONDORCETS übereinzustimmen; COMTE hat sich unüberhörbar dazwischengestellt. Die Absicht einer einordnenden Funktionalisierung schwingt hier eindeutig mit.

*Literatur*

- BELHOSTE, B.: Condorcet, les arts utiles et leur enseignement. In: CHUILLET, A.-M./CREPEL, P.: Condorcet. Homme des lumières et de la révolution. Paris 1994, S. 121–135.
- COMTE, A.: Appel aux conservateurs. Paris 1855. In: ARNAUD, P.: Du pouvoir spirituel. textes d'Auguste Comte. Paris 1978, S. 349–496.
- COMTE, A.: Discours sur l'esprit positif. Nouvelle édition avec chronologie, introduction et notes par Annie Petit. Paris 1995.
- CONDORCET, SIEYES et DUHAMEL: Journal d'instruction sociale. Paris 1981.
- CONDORCET, M.J.A.C.: Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris 1994.
- CONDORCET, M.J.A.C.: Sur l'admission des femmes au droit de cité. 3 juillet 1790. In: Oeuvres. Nouvelle impression en facsimilé de l'édition Paris 1847–1849. Tome X. Stuttgart-Bad Cannstatt 1968. S. 119–130.
- CONDORCET, M.J.A.C.: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes. Köln 1976.
- CONDORCET, M.A.J.C.: Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, Présentées à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique, par Condorcet les 20 et 21 Avril 1792. Réimprimés dans: DUMAZEDIER, J.; DONFU, E. (Hrsg.): La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une République. Paris 1994.
- COUET, Ch.: Politique de CONDORCET. Textes choisis et présentés. Paris 1996.
- DE TRACY, D.: Commentaire sur l'esprit des lois de Montesquieu. Paris 1819.
- DUMAZEDIER, J.; DONFU, E. (Hrsg.): La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république. Paris 1994.
- FERRY, J.: Salle Molière: Société pour l'éducation primaire. 1870. In: La République des citoyens. Présentation O. Rudelle. Tome 1. Imprimerie Nationale 1996, S. 60–75.
- FERRY, J.: Sénat: Ecoles Normales d'institutrices. 1879. In: La République des citoyens. Présentation O. Rudelle. Tome 2. Imprimerie Nationale 1996, S. 60–75.
- FRICHEAU, C.: Les femmes dans la cité de l'Atlantide. In: CREPEL, P./GILAIN, Ch. (Hrsg.): Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe, homme politique. Paris 1989, S. 355–369.
- JOLIBERT, B.: Introduction. In: HIPPEAU, C. (Hrsg.): L'Instruction Publique en France pendant la révolution. Discours et Rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lathenas, Romme, Le Peletier de Saint-Fargeau, Cales, Lakanal, Daunou et Fourcroy. Paris 1990, S. 1–36.
- KINTZLER, C.: Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen. Paris 1984.
- LELÈVRE, C.: De Condorcet à Ferry et de Ferry à Condorcet. In: DUMAZEDIER, J./DONFU, E. (Hrsg.): La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république. Paris 1994, S. 45–60.
- LEPELETIER, L.-M.: Plan d'éducation nationale présenté à la Convention Nationale par Maximilien Robespierre le 13 juillet 1793. In: BACZKO, B. (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982, S. 345–386.
- MIRABEAU: Discours. Publié par J.G. CABANIS. Paris 1791. In: HIPPEAU, C. (Hrsg.): L'Instruction Publique en France pendant la révolution. Discours et Rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lathenas, Romme, Le Peletier de Saint-Fargeau, Cales, Lakanal, Daunou et Fourcroy. Paris 1990, S. 21–36.
- NIESER, B.: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim 1992.
- OSTERWALDER, F.: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28. Beiheft 1992, S. 157–193.
- RABAUT SAINT-ETIENNE, J.-P.: Projet d'éducation nationale présenté à la Convention nationale le 21 décembre 1792. In: BACZKO, B. (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982, S. 296–301.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- ROUSSEAU, J.J.: Du Contrat Social ou principes du droit politique. In: Du Contrat Social et autres oeuvres politiques. Paris 1975, S. 235–336.
- SAINT-JUST: Fragments d'Institutions républicaines. 1793. Als Anhang in

TALLEYRAND, CH.-M.: Rapport sur l'Instruction publique, septembre 1791. In: BACZKO, B. (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982, S. 107–173.

*Anschrift der Autorin:*

Frau lic. phil. Ursula Hofer, Weihergasse 10, CH-3005 Bern