

Harten, Hans-Christian

Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 583-602



Quellenangabe/ Reference:

Harten, Hans-Christian: Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 583-602 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112326 - DOI: 10.25656/01:11232

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112326>

<https://doi.org/10.25656/01:11232>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 4 – Juli 1993

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Geschlechtsrollen – zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters

Thema: Abschied vom Erziehungsstaat?

- 563 ULRICH HERRMANN
Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 567 ULRICH HERRMANN
Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus
- 631 JÜRGEN OELKERS
Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

Diskussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung

- 673 KLAUS MOLLENHAUER
„Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine
Marginalie zur ästhetischen Bildung
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Profession, System, Region. Neuere bildungshistorische Veröffent-
lichungen

Besprechungen

- 699 HANS SCHEUERL
Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des
politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers
Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule
- 704 STEPHANIE HELLEKAMPS
Hartmut Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks
Anthropologie und Bildungstheorie
- 707 WOLFGANG KLAFKI
F. Hartmut Paffrath (Hrsg.): Die Wendung aufs Subjekt.
Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos

Dokumentation

- 713 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Sex Roles – On the impending fall of an interpretative pattern

Topic: Farewell to the Educational State?

- 563 ULRICH HERRMANN
Farewell to the Educational State? – An introduction
- 567 ULRICH HERRMANN
Educational State – State Education – National Education. National and social functions and achievements of education and schooling in the transition from the state as an association of subordinates to modern citizenship
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
The Educational State and the Liberalist Utopia of Its Disintegration – The theoretical debate on education at the time of the French Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Farewell to the Educational State? – The pedagogical claims of nineteenthcentury imperial Germany
- 631 JÜRGEN OELKERS
The Educational State and Pedagogical Space: The function of the ideal locus in educational theory

Discussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ecology – An Educational Topic? On the social Vacuum of environmental education
- 673 KLAUS MOLLENHAUER
The “claim to difference” versus the “claim to universalism” – a marginalia on aesthetic education
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Professions, schoolsystem, regional politics. Recent publications on the history of education

Reviews

699

Documentation

- 713 Recent Pedagogical Publications

Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung

Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution

Zusammenfassung

Die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Staat und Erziehung steht im Zeitalter der bürgerlichen Revolution im Spannungsfeld zwischen den Extremen des revolutionären Erziehungsstaates und der radikal-liberalistischen Utopie der Auflösung staatlich organisierter Erziehung. Die liberalistische Utopie wird aus der Opposition zum Absolutismus verständlich; die revolutionäre Idee des Erziehungsstaates unterscheidet sich vom absolutistischen Erziehungsstaat wiederum darin, daß sie interimistisch, also auf seine eigene Aufhebung angelegt war. Eine Vermittlung bildet das Modell CONDORCETS, das in mancher Hinsicht bereits Elemente der Idee des demokratischen Sozialstaats antizipierte. Die unterschiedlichen Varianten und Modelle dieser Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Staat und Erziehung werden an Beispielen des bildungstheoretischen Diskurses in Frankreich und Deutschland vorgestellt.

1. Die Utopie vom Ende des Erziehungsstaates

Der Begriff des „Erziehungsstaates“ weckt eine ganze Reihe von Assoziationen; so unter anderem: die totalitäre Bemächtigung der Erziehung und ihre paternalistische Verwaltung durch den Staat; die Mikrowelt eines autarken, sich selbst verwaltenden pädagogischen Gemeinwesens; die Idee eines Instruments zur Transformation der Gesellschaft.

Für alle diese Assoziationen gibt es Beispiele historischer Realisierungen: Die totalitäre Bemächtigung der Erziehung durch den Staat kennt man hinlänglich aus der Geschichte des modernen Staatssozialismus und des Nationalsozialismus; für den paternalistischen Erziehungsstaat liefert der aufgeklärte Absolutismus Anschauungsmaterial; die Idee des „transformationellen“ Erziehungsstaates begleitet die Moderne seit dem späten 18. Jahrhundert (ein Paradigma liefern hier die preußischen Reformen); als pädagogische Mikrowelt realisierte sich der Erziehungsstaat vor allem in Internatsschulmodellen, die sich als Keimformen einer künftigen, besseren Gesellschaft verstanden.

Im folgenden soll die Idee des Erziehungsstaates im Zusammenhang mit der liberalistischen Utopie von der Auflösung des Staates diskutiert werden. Diese Utopie hat heute, nach den Erfahrungen mit den totalitären Systemen und Ideologien des 20. Jahrhunderts und insbesondere nach dem Zusammenbruch des „real existierenden Sozialismus“, wieder an Aktualität und Attraktivität gewonnen. Es ist deshalb wichtig, sich ihres praktischen und rationalen Gehalts für die Pädagogik theoretisch und historisch zu vergewissern. Als Ausgangspunkt für eine historische Reflexion bietet sich die Zeit der Französischen Revolution an, weil in ihr die liberalistische Utopie – als Gegenentwurf zum

absolutistischen Etatismus, aber auch zum rationalistischen Erziehungsstaat der Aufklärung – zuerst zur Exposition gelangte, in die pädagogische Theoriebildung Eingang fand und eine bildungspolitische Handlungsrelevanz erhielt.

Die Idee dieser Utopie war eine Gesellschaft autonomer Bürger, die fähig sind, ihre Angelegenheiten – und damit auch ihre „Erziehungsverhältnisse“ – selbst zu verwalten und daher letztlich – in der Perspektive der utopischen Idealisierung – keines Staates mehr bedürfen. Der Staat reduzierte sich, wie bei KANT oder beim frühen HUMBOLDT, auf rechtsstaatliche und subsidiäre Funktionen, aus denen sich aber keine positiv gestaltende Staatstätigkeit mehr ableiten ließ (MÜLLER 1991, S. 96ff.). Er löste sich ganz in der Gesellschaft und ihren „Lebensgemeinschaften“ auf – wie bei HERDER (BARNARD 1964) und SCHLEIERMACHER (SPIEGEL 1968) –, oder er machte sich überflüssig, weil die Individuen über die selbstregulativen Kräfte einer inneren Moral verfügten, die sie von der Autorität der äußeren Gesetze unabhängig machten – so in einigen französischen Utopien. Dem lagen jeweils unterschiedliche anthropologische Prämissen zugrunde. KANT etwa hielt das Nebeneinander von „Gutem“ und „Bösem“ im Menschen noch für unaufhebbar; deshalb blieb für ihn gesetzlicher Zwang notwendig, um den zerstörerischen Wirkungen des Egoismus und der sozialen Antagonismen entgegenzuwirken. HUMBOLDT dachte darüber schon optimistischer und meinte, daß sich im „freien Spiel der Kräfte“ auch selbstregulative Fähigkeiten im Individuum entfalten. Noch mehr betonten HERDER und SCHLEIERMACHER in ihrer Individuierungstheorie – die Romantik knüpfte zum Teil daran an – den Aspekt wechselseitiger Ergänzung anstelle der Konkurrenz und des Egoismus der Partikularinteressen.

Mit diesen anthropologischen Grundannahmen korrespondierten unterschiedliche Erziehungskonzeptionen. Deren gemeinsamer Nenner war die Idee einer „negativen Erziehung“: die Beschränkung aller eingreifenden Tätigkeit auf die Beseitigung der Hindernisse, die der freien Entfaltung der Individualität und ihrer Kräfte im Wege stehen, wobei KANT noch von einer Dialektik von „negativer“ und „positiver“ Erziehung ausging (KANT 1974, S. 241), während SCHLEIERMACHER bereits die fortschreitende Aufhebung der „gegenwirkenden“ in der bloß „unterstützenden“ Erziehung und damit die Utopie vom Ende der Erziehung als Zwang und Bevormundung dachte (SÜNKEL 1964). In Frankreich wiederum finden wir Konzeptionen, die Erziehung als einen Selbsterziehungsprozeß entwerfen und das Kind wie ein auto-regulatives System betrachten, dessen Kräfte sich in dem Maß entwickeln, wie ihre äußeren Beschränkungen wegfallen: So wie man nur den Staat als Herrschaftsinstrument beseitigen müsse, damit die Individuen sich frei entfalten können, so müsse man in der Erziehung nur die „maîtres“ abschaffen, und das Kind wird zum Schüler der Natur.

In all diesen Utopien zeigt sich ein politischer und pädagogischer Reduktionismus, der vor dem Hintergrund des Absolutismus verständlich wird. Der Anspruch des absolutistischen Staates auf eine umfassende Steuerung, Regelung und Hierarchisierung der Gesellschaft (MUCHEMBLED 1990) erschien als ein totalitärer Anspruch, von dem es sich zu befreien galt. Noch das Modell des aufgeklärt-absolutistischen Wohlfahrtsstaates etwa, der sich um die „materiale Glückseligkeit“ seiner Untertanen sorgt, wurde von KANT als paternalistisch

verworfen, weil er nur in einer Despotie enden könne. Die liberalistische Utopie konstituierte sich als Gegenutopie zum absolutistischen Erziehungsstaat: „Eine Regierung, die auf dem Prinzip des Wohlwollens gegen das Volk als eines Vaters gegen seine Kinder gerichtet wäre, d. i. eine väterliche Regierung (*imperium paternale*), wo also die Unterthanen als unmündige Kinder, die nicht unterscheiden können, was ihnen wahrhaft nützlich oder schädlich ist, sich bloß passiv zu verhalten genöthigt sind, und wie sie glücklich sein sollen, bloß von dem Urtheile des Staatsoberhauptes und, daß dieser es auch wolle, bloß von seiner Gütigkeit zu erwarten: ist der denkbar größte Despotismus (Verfassung, die alle Freiheit der Unterthanen, die alsdann gar keine Rechte haben, aufhebt)“ (KANT 1968, Bd. VIII, S. 290f.).

KANT begrüßte, wie man weiß, die Französische Revolution enthusiastisch als ein weltgeschichtliches Ereignis, das sich, wie immer es ausgehe, „nicht mehr vergißt“, „weil es eine Anlage und ein Vermögen in der menschlichen Natur zum Besseren aufgedeckt hat“ (ebd., Bd. VII, S. 88). Der Anspruch auf generalisierte Autonomie ist von nun an gleichsam unauslöschlich in den Annalen der Menschheit niedergelegt; er ist „öffentlich“ geworden und wird damit – als unhintergehbare kollektive Erinnerung – zu einem eigenen Faktor gesellschaftlichen Fortschritts (BURG 1976). Deshalb vermochte auch die „terreur“ KANTS „enthusiastische Zustimmung“ nicht zu mindern. Während man im allgemeinen in Deutschland die „terreur“ als Ausdruck einer fehlenden Reife zur Freiheit ansah und daraus den Schluß zog, daß das Volk zur Freiheit erst noch erzogen werden müsse und daher die Notwendigkeit eines „Bildungs- und Erziehungsstaates“ postulierte, erkannte KANT in dieser Argumentation noch das Erbe des Absolutismus; denn streng genommen könne man nie zur Freiheit „reifen“, solange man durch die Verhältnisse der Unmündigkeit und Bevormundung sozialisiert und geprägt ist. KANT band vielmehr die Voraussetzung für das „Reifen zur Freiheit“ an die geschichtliche Tat des Entschlusses zur Freiheit. Daraus folgte das Programm einer Selbsterziehung, das notgedrungen mit Schwierigkeiten und Rückschlägen verbunden ist: „Die ersten Versuche werden freilich roh, gemeiniglich auch mit einem beschwerlichen Zustande verbunden sein, als da man noch unter den Befehlen aber auch der Vorsorge anderer stand; allein man reift für die Vernunft nie anders als durch *eigene* Versuche (welche machen zu dürfen, man frei sein muß)“ (KANT 1968, Bd. VI, S. 188). Wenn man, so der kritische Einwand KANTS, argumentiert, das Volk sei zur Freiheit noch nicht reif, dann werde die Freiheit nie eintreten: „denn man kann zu dieser nicht reifen, wenn man nicht zuvor in Freiheit gesetzt worden ist (man muß frei sein, um sich seiner Kräfte in der Freiheit zweckmäßig bedienen zu können)“ (ebd.). Die Bedeutung der Französischen Revolution lag daher in der Bekundung des Willens und des Entschlusses zur Freiheit. Die „terreur“ machte dagegen nur die Schwierigkeiten ihrer empirischen Realisierung sichtbar, die sich nur in einem historischen, pragmatisch begriffenen Selbsterziehungsprozeß vermindern lassen, den KANT unter die Perspektive der Moralisierung und der Entwicklung des Rechtsstaats stellte.

Während KANT in den Konflikten der Revolution nur die Geburtswehen der bürgerlichen Gesellschaft sah, diagnostizierte HEGEL aus der Retrospektive die „terreur“ bereits als das Aufbrechen zentraler *sozialer Widersprüche* der bür-

gerlichen Gesellschaft. Für KANT handelte es sich nur um Nachwirkungen des Absolutismus, die mit der Zeit verschwinden würden, für HEGEL dagegen wurde schon in der Französischen Revolution eine prinzipielle Grenze der bürgerlichen Gesellschaft offenbar. Deshalb war ihm diese Revolution auch nicht die Verheißung eines beginnenden Prozesses der Reduktion und der Auflösung des Staates, sondern sie bewies vielmehr umgekehrt die Notwendigkeit des Staates als einer über der Gesellschaft stehenden Instanz ihrer Regelung und Versittlichung sowie die Notwendigkeit eines für diese Aufgaben zuständigen „sittlichen Standes“ – der gebildeten Staatsbeamtenschaft, die zugleich Träger eines „Bildungsstaates“ der bürgerlichen Gesellschaft wäre –, der das „Wissen“ für das Volk verwaltet; denn das Volk, schreibt HEGEL in der „Rechtsphilosophie“, bezeichnet jenen „Teil der Mitglieder eines Staats“, „der nicht weiß, was er will“ (HEGEL 1970, S. 469).

Die absolute, von allen tradierten Banden gelöste Freiheit gebiert, so HEGEL in der „Phänomenologie des Geistes“, den Schrecken. Für ihn lag das Grundübel in einem System demokratischer Gleichheit, das die Stände auflöst, ohne neue Vermittlungsformen des gesellschaftlichen Verkehrs zu schaffen, und das die Individuen atomisiert, so daß jeder nur noch den eigenen Vorteil sucht (HEGEL 1952, S. 416). Die Erhaltung korporativer Formen gesellschaftlicher Vermittlung wurde, wenn auch in modernisierten Versionen, zu einem Leitthema der nachrevolutionären Staatstheorie in Deutschland, in unterschiedlicher Weise ausformuliert beim späten HUMBOLDT und vor allem bei den Romantikern, etwa ADAM MÜLLER und JOSEF GÖRRES. In Frankreich hatte man dagegen zu Beginn der Revolution alle Zünfte und Korporationen einschließlich der pädagogischen Gesellschaften abgeschafft und damit einen Prozeß vollendet, der schon im Ancien Régime eingesetzt hatte: die Beseitigung der vermittelnden Instanzen zwischen Staat und Individuum; die Individuen wurden zu Freien und Gleichen, der Staat zum bloßen Ausdruck ihres Gesamtwillens deklariert. HEGEL (und mit ihm die spätrömantische Staatstheorie) erkannte, daß die bürgerliche Freiheit nicht zur Harmonie der individuellen Kräfte führt, sondern destruktive Tendenzen in sich birgt, die in soziale Krisen münden, die bei aller Entfaltung des gesellschaftlichen Reichtums auch die Armut und den „Pöbel“ erzeugen (HEGEL 1970, S. 389f.). Durch diese Dialektik werde sie über sich hinausgetrieben – zur korporativen Verfassung und zum sittlichen Staat.

Diese Dialektik tauchte in der deutschen liberalistischen Utopie des ausgehenden 18. Jahrhunderts noch nicht auf, von der Notwendigkeit sozialpolitischer Interventionen gab es noch kein Bewußtsein; das zentrale Thema war noch die Emanzipation vom Autoritarismus und von den Fesseln des absolutistischen Staates. Anders in Frankreich, wo CONDORCETS Theorie bereits einen Mittelweg bot. Während bei HEGEL die Dynamik der liberalistischen Utopie zum Stillstand gekommen ist – die bürgerliche Gesellschaft treibt über sich hinaus, aber zum Staat, nicht zur wachsenden Emanzipation vom Staat –, entwickelte CONDORCET die Konzeption eines Sozial- und Bildungsstaates, dessen Tätigkeit sich auf eine interimistische Funktion beschränkt: sie zielt darauf ab, sich selbst überflüssig zu machen. CONDORCET verband die Perspektive bürgerlich-kapitalistischer Entwicklung, von der er bereits erkannte, daß sie mit sozialer Entfremdung und dem Aufbrechen von Klassengegensätzen ein-

hergehen würde, mit der liberalistischen Utopie. Der Staat wird bei ihm zum Garanten und Medium dieser Verknüpfung; als demokratischer Staat soll er das allgemeine Interesse repräsentieren, die ökonomische Entwicklung auf das Ziel generalisierter Autonomie verpflichten und orientieren und ihre Folgekosten für die arbeitende Klasse auffangen. Ein Mittel von entscheidender Bedeutung war in diesem Zusammenhang die öffentliche Bildung: Sie sollte das Volk zur Partizipation am politischen System befähigen und damit der Gefahr vorbeugen, daß der Staat durch die herrschenden Klassen usurpiert würde und seine Aufgabe der Wahrung des allgemeinen Interesses verfehlte (CONDORCET 1949).

In CONDORCETS Konzeption ist freilich noch nicht das Volk selbst, sondern die Wissenschaft der eigentliche Träger des Allgemeinen: Das Volk wird erst durch einen Bildungsprozeß mündig und partizipationsfähig, der von der Gelehrtenrepublik der Wissenschaftler ausgeht und vom Staat materiell getragen wird. Darin liegt die Zirkularität, daß das Volk demokratiefähig werden soll, ohne selbst das Subjekt seines eigenen Bildungsprozesses zu sein, daß ein Subjekt seiner Emanzipation konstruiert wird, das letztlich nicht mehr hinterfragbar ist und keiner politischen und demokratischen Kontrolle unterliegt. CONDORCETS rationalistisch verfaßter Bildungsstaat war, anders als HEGELS sittlicher Staat, auf seine eigene Aufhebung hin angelegt – in dieser Hinsicht verknüpfte CONDORCET die rationalistische Version des Erziehungsstaates mit der liberalistischen Utopie seiner Auflösung: „Es wird – daran zweifle ich nicht – eine Zeit kommen, wo von der Obrigkeit eingesetzte gelehrte Gesellschaften überflüssig, ja darüber hinaus gefährlich sein werden, wo selbst jede öffentliche Unterrichtsanstalt unnütz werden wird. Das wird jene Zeit sein, wo man keinen allgemein verbreiteten Irrtum mehr wird befürchten müssen ... Aber diese Zeit ist noch fern; unsere Aufgabe sollte es sein, sie vorzubereiten, ihren Anbruch zu beschleunigen“ (CONDORCET 1949, S. 117).

2. Liberalismus, Revolutionskritik und Bildungsutopie in Deutschland

WILHELM VON HUMBOLDT kritisierte 1791 die Politik der Constituante als den Versuch, „ein völlig neues Staatsgebäude, nach bloßen Grundsätzen der Vernunft, aufzuführen“ (HUMBOLDT 1960, S. 34). Dieser Versuch müsse scheitern, weil er nur aus der Idee konstruiert sei und von der Realität abstrahiere. Die Nationalversammlung, so erkannte FRIEDRICH VON GENTZ zwei Jahre später, versuche diesen Widerspruch durch ein Nationalerziehungsprojekt aufzulösen: „Man mußte entweder die Staatsverfassung den Menschen, oder die Menschen der Staatsverfassung anpassen. Das erste wollte sie nicht, mithin blieb ihr nichts übrig, als das letzte zu wählen. Die Sorge für eine National-Erziehung ward daher frühzeitig die wesentlichste und unerläßlichste Pflicht der französischen Gesetzgeber ... Ohne Nationalerziehung war die ganze Regeneration, in deren Vollendung sie ihren größten Stolz setzte, ein Hirngespinnst. Ohne National-Erziehung war ihre neue Constitution ... gleich bei ihrer Geburt dem Untergange gewidmet“ (GENTZ 1837, S. 179). GENTZ entwickelte aber sogleich eine ganze Reihe von Argumenten, die das notwendige Scheitern dieses Projektes, den Nationalcharakter durch Erziehung gänzlich umzuschaffen und dem Ver-

fassungsideal anzupassen, demonstrierten. HUMBOLDT und GENTZ stimmten darin überein, daß man eine Gesellschaft nicht nach einem idealen, aber bloß erdachten Plan umwandeln könne, solange sie dafür nicht selber schon „reif“ sei; daß politische Verbesserungen, sollen sie gelingen und Bestand haben, nicht im radikalen Bruch mit der Vergangenheit durchgesetzt, sondern nur in Anknüpfung an bestehende Kräfte und Traditionen realisiert werden können.

GENTZ' und HUMBOLDTS Argumente zielten jedoch in ganz entgegengesetzte Richtungen. Anknüpfen an die Tradition bedeutete für GENTZ vor allem die Wahrung der *religiösen* Tradition. In der Religion erblickte er das wichtigste Mittel sozialer Integration: „Sie ist recht eigentlich die Erziehung der niederen Volksklassen, die sie durch die Mäßigung der Leidenschaften und durch die Disciplin der Begierden, oft die Dürftigkeit vermeiden, und immer sie ertragen lernt“ (ebd., S. 186). HUMBOLDT entwickelte in seinen „Ideen“ von 1792 seine Kritik dagegen vor dem Hintergrund einer staats-theoretischen Konzeption, nach der der Staat sich selbst in dem Maß aus der Gesellschaft zurückziehen hat, wie die gesellschaftlichen Kräfte aus eigener Freiheit zu handeln vermögen. HUMBOLDTS eigenes Programm war eine Reformpolitik, die sich vor allem auf eine Art Informationstechnik stützt: Der Staat müsse sich ein zureichendes Wissen über den jeweiligen Zustand der Gesellschaft und die Fortschritte ihrer selbstbildenden Kräfte verschaffen, damit er erkenne, an welchen Stellen er sich zurückziehen und die gesellschaftlichen Kräfte sich ihrer eigenen Freiheit überlassen könne. Daraus folgte als wichtigstes Postulat politisch-gesellschaftlicher Emanzipation, wie schon bei KANT, das Prinzip unbeschränkter Publizität.

Solche Empfehlungen politischen Handelns waren nun allerdings kaum für eine revolutionäre Situation geeignet. Sowohl HUMBOLDTS als auch GENTZ' Kritik enthüllt ein für den deutschen Diskurs über die Französische Revolution charakteristisches Mißverständnis: Beide verkannten, daß die Revolution das Werk sozialer Bewegungen war und nicht das eines die Vernunft repräsentierenden oder beanspruchenden Staates oder selbst das einer „räsonnierenden Öffentlichkeit“. Wenn HUMBOLDT feststellte: „Die Vernunft hat wohl Fähigkeit, vorhandnen Stoff zu bilden, aber nicht Kraft, neuen zu erzeugen“ (HUMBOLDT 1960, S. 36), dann hob dies zwar bereits auf die Sphäre des Gesellschaftlichen ab, doch begriff HUMBOLDT die Französische Revolution noch nicht als eine gesellschaftliche. Es war aber gerade die Krise des (absolutistischen) Staates, die einen freien Raum geschaffen hatte, in dem die gesellschaftlichen Kräfte operieren und in dem auch eine schöpferische politische Einbildungskraft sich ungehindert entfalten konnte (FURET 1980). Die Revolution war eben nicht bloß eine Verfassungsrevolution, sondern ein Ereignis, in dem gerade die Kräfte der „Erzeugung neuer Stoffe“ frei wurden. Die Konstellation war daher auch eine ganz andere als später in Preußen: nicht der Staat machte die Revolution und erhob sich zum Träger einer Modernisierung „von oben“, sondern die Gesellschaft eroberte sich den Staat und machte ihn zum Medium ihrer Interessen und ihrer Selbstdarstellung. Die Revolutionstheorien, die in Deutschland entstanden, hatten Mühe, diesen Zusammenhang zu erkennen. HUMBOLDT gelangte allerdings später in seinen geschichtsphilosophischen Reflexionen dazu, Revolutionen als das schöpferische, erzeugende

Prinzip der Geschichte anzuerkennen, begriff es freilich als das Prinzip eines irrationalen Willens („Genie und Leidenschaft“), der mit allem bricht und in einem ursprünglichen Selbstzeugungsakt ein Neues hervorbringt, das von den bildenden Kräften der Geschichte wieder assimiliert werden muß (HUMBOLDT 1960, S. 573 ff.).

Als in Frankreich die „terreur“ ausbrach, schien dies jedoch zunächst die Richtigkeit der deutschen Kritik zu bestätigen. Die „terreur“ erschien als die Folge einer übereilten und verfrühten Demokratisierung, die die Gesellschaft überforderte und deshalb zum Scheitern verurteilt sei. JOSEF GÖRRES etwa, in den 1790er Jahren noch der Vertreter eines revolutionären Frühliberalismus, sprach der Masse des Volkes bald die politische Reife ab: „Eine Generation wie die gegenwärtige kann schlechterdings nicht in Masse gesetzgebend sein, ohne daß schreckliche Szenen, und die blutigsten Reibungen die Folgen eines so unsinnigen Unternehmens wären“ (GÖRRES 1985, S. 193). Er stellte sich in seinem „Glaubensbekenntnis“ (1798) auf die Seite der Thermidorianer und befürwortete einen „Intelligenz- und Eigentumszensus bezüglich der politischen Partizipationsfähigkeit“ (GARBER 1983, S. 185). Erst müsse sich „allgemeine Sittlichkeit und moralische Kultur“ verbreiten, bevor eine demokratische Verfassung eingeführt werden könne; der politischen Revolution müsse daher eine Bildungsreform vorangehen (GÖRRES 1985, S. 195 ff.; GARBER ebd.). In der „terreur“ wurden die Folgen des Scheiterns bzw. Ausbleibens einer solchen Bildungsreform sichtbar. Sie bewies die mangelnde sittliche Reife oder gar, wie es der FREIHERR VOM STEIN im Rückblick formulierte, seinen verdorbenen Nationalcharakter: „Das französische Volk ist meuterisch, auf-rührerisch, wie es seine Geschichte lehrt. Dieser Zug ist eine Folge seines Leichtsinns, seiner Beweglichkeit, seines Dünkels, seiner Habsucht; Laster, die durch Religiösität und Sittlichkeit nicht mehr gebändigt sind“ (zit. nach SALEWSKI 1984, S. 121).

Während diese Invektive bereits nationalistisch gefärbt war und mit der Annahme unterschiedlicher „Volksgeister“ und „-charaktere“ operierte, war die revolutionstheoretische Kritik der republikanischen Bildungselite der 1790er Jahre noch „universalistisch“ insofern, als sie von einer allgemeinen, nicht für die französischen Verhältnisse spezifischen „Unreife“ ausging; so zum Beispiel SCHILLER in seinen „Briefen über ästhetische Erziehung“ (1795). Ihn führte die „terreur“ zu der Einsicht, daß erst noch der Mensch selbst verändert werden müsse; denn der „freigeibige Augenblick“ habe ein „unempfängliches Geschlecht“ gefunden: „so muß man jeden Versuch einer solchen Staatsveränderung so lange für unzeitig und jede darauf gegründete Hoffnung so lange für schimärisch erklären, bis die Trennung in dem inneren Menschen wieder aufgehoben und seine Natur vollständig genug entwickelt ist, um selbst die Künstlerin zu sein, und der politischen Schöpfung der Vernunft ihre Realität zu verbürgen“ (SCHILLER 1966, S. 14, 23). SCHILLER meinte damit, zunächst müsse jene von KANT erkenntnistheoretisch begründete Aufspaltung des Menschen in ein sinnliches Wesen, das seinen Leidenschaften, egoistischen Motiven und partikularen Interessen folge, und ein Vernunftwesen, dem die Moralität nur als eine abstrakte Forderung gegeben sei, überwunden werden, bevor eine nach Gesetzen der Vernunft eingerichtete Gesellschaft möglich werde. Diese Überwindung – besser gesagt: Versöhnung, überwunden werden könne dieser

Dualismus letztlich nicht – erwartete SCHILLER von einem Programm „ästhetischer Erziehung“; denn „das Schöne“ mache „gesellig“, versittliche und harmonisiere den sozialen Verkehr.

HUMBOLDT und SCHILLER prägten, beeinflusst von KANT und HERDER, entscheidend das liberalistische Paradigma der deutschen Bildungsutopie. Die Staatstheorie des frühen HUMBOLDT gehört zu den radikalsten Beiträgen des politischen Liberalismus in Deutschland; sie zielte, zu Ende gedacht, auf eine progressive Selbstaufhebung des Staates ab. Daher lehnte HUMBOLDT auch, inspiriert von MIRABEAU, Eingriffe des Staates in die Erziehung ab. Mit ähnlicher Eindeutigkeit wurde die Idee des Erziehungsstaates in dieser Zeit nur noch von HUMBOLDTS Lehrer CAMPE verworfen (CAMPE 1793). Der Staat als Regulier- und Erziehungsstaat, so HUMBOLDT in seinen „Ideen“ (1960, Bd. I, S. 64 ff.) mache die Menschen abhängig und unselbständig: sie würden sich daran gewöhnen, „mehr fremde Hilfe zu erwarten, als selbst auf Auswege zu denken“. Positive Staatstätigkeit bringe „Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise in der Nation hervor“, reduziere die „Mannigfaltigkeit“ und Vielseitigkeit, die nur aus dem freien Spiel der Kräfte erwachse, und schwäche so auch die Kraft der Nation insgesamt. Die Kräfte des Menschen würden dagegen, und dies gelte gerade auch für die geistigen Kräfte, „nur durch eigne Tätigkeit, eigne Erfindsamkeit oder eigne Benutzung fremder Erfindungen“ entwickelt und gebildet. Daher bilde sich der Mensch zur Freiheit am besten unter Bedingungen der Freiheit selbst, während die Staatstätigkeit die „geistigen Zeugungskräfte“ zerstöre. Dies war unter den Bedingungen des absolutistischen Staates geschrieben. HUMBOLDT wollte mit seiner Konzeption des „Informationsstaates“ einen Weg zur Transformation des Absolutismus in eine liberale Staatsbürgergesellschaft weisen. Er entwickelte aber noch keine Vorstellung von einem demokratischen und sozialen Staatswesen, sondern thematisierte den Staat, wie KANT, nur als eine negative, einschränkende Gewalt, von der es sich zu befreien gelte und die nur, so lange es die gesellschaftlichen Verhältnisse erforderten, in der Form des Rechtsstaats legitimen Bestand haben könne.

Erwartete HUMBOLDT allen Fortschritt von der Befreiung der gesellschaftlichen Kräfte, so lag seinem transformationellen Programm einer Selbstaufhebung des Staates die idealistische Annahme zugrunde, der absolutistische Staat würde dies selber wollen; wenn HUMBOLDT der französischen Nationalversammlung einen abstrakten Idealismus vorwarf, dann fällt diese Kritik auf ihn selbst zurück. Diese Unterstellung war auch noch in den preußischen Bildungsreformen wirksam: Der reale Staat wurde zum Träger eines allgemeinen Menschheitsinteresses erhoben, der Bildungsreformen nur ins Werk setzt, damit die Individuen mündig würden und er selbst sich überflüssig machen könne. Lehnte HUMBOLDT 1791/92 noch staatliche Eingriffe in die Erziehung ab, so erkannte er später die Notwendigkeit vorlaufender Modernisierungs- und Mobilisierungsleistungen des Staates in Gestalt eines Bildungs- und Kulturstaates. Die liberalistische Utopie einer Selbstaufhebung des Staates bestand aber fort. Noch 1814 erläuterte SCHLEIERMACHER diese Dialektik des Reformstaates. SCHLEIERMACHER begrenzte die Legitimität des Staates, „tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen“, auf eine historische Ausnahmesituation: „Dann nämlich und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz

der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften“ (SCHLEIERMACHER 1964, S. 28). Der Reformstaat habe daher nur eine „interimistische“ Funktion, die (mentalen) Voraussetzungen für die Konstitution einer bürgerlichen Gesellschaft zu schaffen. SCHLEIERMACHER fingierte dabei ein staatliches Handeln, das von Klassenbindungen losgelöst ist und nur dem allgemeinen Interesse der Menschheit folgt: „... daß die Regierung eines solchen Staates sich von ihrem ursprünglichen Verhältnis der Angehörigkeit an dessen oberen Stand losmacht und den Staat als wahre Einheit, was er eigentlich noch gar nicht war, ins Auge faßt“ (zit. nach SÜNKEL 1964, S. 53). Dies blieb eine Utopie; denn das Reforminteresse des preußischen Staates war primär ökonomisch motiviert – nämlich über die Einführung gewerblicher Freiheiten die finanziellen Kräfte des Staates zu stärken –, aber nicht durch das weitergehende Ziel, eine Gesellschaft freier Staatsbürger zu konstituieren. Weil dieses Ziel sich nicht realisierte, starb der absolutistische Staat auch nicht ab. Der Bildungsstaat, der sich inzwischen etabliert hatte, verlor die ihm ursprünglich zgedachte dynamische Funktion und verselbständigte und verfestigte sich zur Bildungsbürokratie.

SCHLEIERMACHERS Pädagogik zielte noch darauf ab, eine politische und soziale Revolution, wie sie sich in Frankreich ereignet hatte, überflüssig zu machen. Dies war schon im Diskurs der 90er Jahre das bestimmende Motiv. Bildung und Erziehung wurden zum Revolutionsersatz – sie standen in den Entwürfen des deutschen Idealismus noch nicht für ein konservatives, staats-erhaltendes Interesse, sondern für die Idee einer „besseren“, einer „Revolution im guten Sinn“, wie HARDENBERG in der „Rigaer Denkschrift“ formulierte. Eine solche Revolution mußte, da die gesellschaftlichen Kräfte in Deutschland fehlten, zunächst vom Staat getragen werden. Aber wie war es zu gewährleisten, daß dieser Staat auch wirklich Träger des allgemeinen Interesses wurde? Und wie war es möglich, ein Volk, das noch nicht selbst zur Freiheit reif und zu demokratischer Selbstverwaltung fähig schien, durch Maßnahmen „von oben“ zur Freiheit zu erziehen?

Zwar hätte man, wie es die Staatstheorie des jungen HUMBOLDT nahelegte, in Ruhe auf die Entwicklung der „gesellschaftlichen Kräfte“ warten können. Doch dem stand zum einen die Revolutionsfurcht entgegen, genauer gesagt die Furcht vor den destabilisierenden Gefahren, die sich in der „terreur“ gezeigt hatten, zum anderen die Krise, in die die deutschen Staaten, speziell Preußen, während der napoleonischen Ära gerieten. Beides machte eine beschleunigte Modernisierung durch vorlaufende Reformleistungen des Staates notwendig. Es war diese Konstellation, die zu einem vorübergehenden Bündnis des Staates mit der republikanischen Bildungselite führte. Weder beim frühen HUMBOLDT noch beim SCHILLER der „Ästhetischen Briefe“ zeichnete sich freilich ein solches Bündnis zunächst ab. Bei HUMBOLDT lag die politische Rolle der Gebildeten und Gelehrten allenfalls darin, dem Staat Informationshilfen für eine Politik des Rückzugs aus der Gesellschaft zu geben, aber nicht, ihm bei einer positiven Gestaltung des kulturellen und öffentlichen Lebens beratend und organisierend zur Seite zu stehen. Bei SCHILLER existierte der Kulturstaat nur jenseits des politischen Staates – seine Idee des „ästhetischen Staates“ war nicht auf eine institutionelle politische Wirklichkeit bezogen, sondern nur auf die Gemeinschaft der ästhetisch Gebildeten: „Existiert aber auch ein solcher Staat des schönen Scheins, und wo ist er zu finden? Dem Bedürfnis nach existiert er

in jeder feingestimmten Seele, der Tat nach möchte man ihn wohl nur, wie die reine Kirche und die reine Republik, in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden“ (SCHILLER 1966, S. 95). In diesen „auserlesenen Zirkeln“ bereitet sich aber die Form der künftigen Gesellschaft vor: eine Gesellschaft, die, wie bei HUMBOLDT, des Staates nicht mehr bedarf. Der ästhetische Staat ist der aufgehobene Staat, in ihm gibt es nur noch freie Bürger, die des äußeren Zwangs der Gesetze entbehren können, weil der Widerstreit von Natur und Vernunft durch ästhetische Bildung überwunden wäre.

SCHLEIERMACHER knüpfte in seiner „Theorie des geselligen Betragens“ an diese Utopie an und entwickelte sie zu einem religiösen Modell sozialer Vergemeinschaftung weiter, das bei ihm zum orientierenden Ideal auch der politischen Entwicklung wurde (SPIEGEL 1968). In seiner Idee des „Volksstaats“ vollendete sich die liberalistische Utopie vom aufgehobenen Staat: in ihm harmonisiert die freie Individuierung mit der Organisation des gesellschaftlichen Ganzen. Für SCHLEIERMACHER endet in diesem Zustand, der bei ihm eschatologisch begründet wird, auch Erziehung als eine Praxis der Bevormundung und „Gegenwirkung“. Erziehung erfolgt im natürlichen Lebensvollzug der „Lebensgemeinschaften“ (SÜNDEL 1964).

Das interimistische Projekt des Erziehungsstaates als Bildungs- und Kulturstaat sollte von jenen sozialen Gruppen getragen werden, in denen der künftige Zustand des aufgehobenen Staates in antizipatorischer Gestalt schon existierte. Daraus folgte der Anspruch vor allem des sittlich und ästhetisch gebildeten Bürger- und Staatsbeamtentums auf die führende Rolle im Prozeß der kulturellen Modernisierung und Mobilisierung. Es konstituierte gleichsam den höheren „ästhetischen Staat“ als Avantgarde des sittlichen und kulturellen Bildungsprozesses der Gesellschaft. Diese Avantgarde begriff ihr Handeln in einer Stellvertreterfunktion für das Volk, das sich selbst noch nicht zu verwalten vermochte; sie schrieb sich selbst eine prophetische Mission zu, indem sie enthüllte, was die Bestimmung des Menschen sei. In der Gegenwart konnte sie das Ideal des Menschen nicht entdecken, hier war alles, wie HÖLDERLIN im „Hyperion“ schrieb, „zerrissen und zerstückelt“. Das Ideal lag vielmehr in der Vergangenheit, in der griechischen Polis: in ihr war der politische Staat bereits als ästhetischer verwirklicht gewesen. Wie SCHILLER GOETHE einen griechischen Geist zuschrieb, der in eine unwirtliche „nordische Schöpfung“ geworfen worden sei und nun durch die Kraft des Denkens und der Imagination das wiederzufinden hätte, was „der Himmel und die Verfassung“ ihm verwehrte – „und so gleichsam von innen heraus und auf einem rationalen Weg ein Griechenland zu gebären“ (zit. nach SZONDI 1980, S. 153) –, so begriffen sich die Angehörigen der republikanischen Geisteselite als „Fremdlinge ihrer Zeit“, die das Ideal der Zukunft erst in „prophetischer Erinnerung“ wiederzuentdecken hatten, um es der Gegenwart zu enthüllen und sich so zur geschichtsphilosophischen Avantgarde zu erheben, der der Auftrag einer Erziehung und Bildung der Nation zur republikanischen Gesinnung und zur Freiheit zukam (WÖLFEL 1985, S. 210f.).

Der „Hellenismus“ füllte eine Leerstelle in der deutschen Bildungsutopie aus: Da man in der Gegenwart keine Hinweise auf ein kommendes „Reich der Freiheit“ finden konnte – das Fehlen der gesellschaftlichen Kräfte in Deutschland und die „terreur“ in Frankreich mußten jeden Glauben an einen Selbstlauf

der Vernunft entmutigen –, suchte man es aus dem Mythos der Polis als eines sozialen Gesamtkunstwerks zu begründen. Dieser Mythos ließ sich kaum zur gesellschaftlichen Realität vermitteln und in ein pragmatisches Konzept soziokultureller Transformation umformulieren; deshalb wurde HUMBOLDTS Konzeption formaler Bildung in dieser Hinsicht auch ein Fehlschlag (BENNER 1990, S. 197 ff.). Über den neuhumanistischen Griechenkult vollzog sich sehr bald der Wandel der liberalistischen Utopie in eine Ideologie zur Legitimation des kulturellen Hegemonieanspruchs der Geisteselite.

Noch ein anderer, anthropologischer Aspekt ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben. In all diesen Entwürfen wurde die Freisetzung der „individuellen Kräfte“ als ein Prozeß wechselseitiger, arbeitsteilig organisierter Ergänzung gedacht, der in das harmonische Ganze der Selbstdarstellung freier Individualitäten münden sollte. Im Prozeß der Individuierung, wie er seit HERDER verstanden wurde, taten sich nicht so sehr Gegensätze und Differenzen auf, vielmehr würde in ihm die wechselseitige Ergänzungsbedürftigkeit der einzelnen sichtbar. KANT hingegen hatte noch in der Konkurrenz der Egoisten das vorwärtstreibende Prinzip der Geschichte gesehen, die er im Idealstaat nur geregelt, aber nicht abgeschafft wissen wollte (MÄHL 1985, S. 299). Und während KANT die Konstitution bürgerlicher Öffentlichkeit noch als Medium eines staatskritischen Diskurses begriff, ging es bei SCHILLER schon nicht mehr primär um die Entfaltung diskursiver und praktischer, sondern ästhetischer Geselligkeit: Sie ist kein Medium, in dem unterschiedliche Meinungen und gegensätzliche Interessen zur Darstellung gebracht und geltend gemacht würden, sondern der Ort einer Versittlichung, die im Zeichen einer vorab harmonistisch gedachten Freiheit steht. Dies gilt ähnlich auch für SCHLEIERMACHERS Idee der „Geselligkeit“, bei der es sich eher um die Form eines sozialen Kunstwerks handelt statt um eine kommunikative Pragmatik zur Lösung sozialer und politischer Handlungskonflikte.

Während sich bei SCHILLER und SCHLEIERMACHER die Freiheit des Geistes vor allem in der ästhetischen und religiösen Gemeinschaft entfaltet, aber nicht in der bürgerlichen Welt, hob HUMBOLDTS Theorie der „freien Kräfte“ zwar auf diese Welt ab, doch zielte auch sein Bestreben, die gesellschaftliche Sphäre von staatlicher Bevormundung und Regelung zu befreien, weniger auf die Konstitution einer kritischen Öffentlichkeit und auf eine Gesellschaft freier Bürger, die den Willen der Nation konstituieren, als vielmehr auf eine außerstaatliche Sphäre privater Freiheit (HENNINGSEN 1968), die auch bei ihm ihr Modell letztlich an der Idee ästhetisch vermittelter Sittlichkeit hatte. Schon in seiner frühen Staatstheorie erwog HUMBOLDT, ob sich „vielleicht aus allen Bauern und Handwerkern *Künstler* bilden“ ließen (HUMBOLDT 1960, Werke, Bd. I, S. 76).

In ihrem Kern war die Bildungsutopie des deutschen Idealismus daher unpolitisch: Sie bot keinen Ansatz zu einer Konflikttheorie des Lernens; daher ging von ihr auch kaum die Gefahr einer Destabilisierung des politischen Systems aus – dies war die Voraussetzung dafür, daß sie, wie in den preußischen Reformen, politisch wirksam werden konnte.

3. Erziehungsstaat und liberalistische Utopie in der Französischen Revolution

In Deutschland erschien die liberalistische Utopie nur realisierbar auf dem Umweg über einen staatlich organisierten, aber von der Geisteselite getragenen Bildungsprozeß. Bildung wurde zum Substitut der fehlenden gesellschaftlichen Kräfte und zu einer Voraussetzung der Modernisierung. In Frankreich waren die Verhältnisse komplexer. In einer Hinsicht verlief der Prozeß hier eher umgekehrt: Die Idee des Bildungs- und Erziehungsstaates erlangte politische Handlungsrelevanz erst als ein Mittel, die gesellschaftlichen Kräfte zu steuern und zurückzudrängen, die auf dem Höhepunkt der Revolution in den Jahren 1793/94 zu einer Bedrohung des neuen Staates geworden waren. An der Politik der Thermidorianer und der „idéologues“ läßt sich das ablesen. Sie spaltete, der Tendenz nach, die öffentliche Erziehung auf: in eine pädagogische Ästhetik für das Volk (Ersatzkult, Feste, Zeremonien, öffentliche Darbietungen usw.), die aber nicht auf Autonomie, sondern auf soziale Integration ausgerichtet war und einen deutlich autoritären, sozialtechnologischen Charakter trug – gleichsam die Kehrseite der Utopie vom „ästhetischen Staat“; und eine wissenschaftlich-diskursive Bildung für die neuen republikanischen Eliten, die auf Autonomie abzielte, mit einem modernen Curriculum und freier Wahl der Kurse an den „Ecoles Centrales“. Hatte CONDORCET noch die Einheit von Volksbildung und höherer Bildung unter der Klammer der Wissenschaft gedacht, so zerbrach diese Einheit nach dem Thermidor, und wissenschaftliche Bildung wurde zu einem Vorrecht des Besitz- und Bildungsbürgertums.

Die Idee des Bildungs- und Erziehungsstaates entwickelte sich in Frankreich parallel und zum Teil – wie das Beispiel CONDORCETS zeigt – auch in Verbindung mit der liberalistischen Utopie der Auflösung des Staates. Die Idee des Erziehungsstaates erhielt hier von Anfang an eine andere Bedeutung als in Deutschland, weil sie nicht für die Ansprüche des Absolutismus stand, die Gesellschaft insgesamt mit den eigenen Normen und Wertvorstellungen zu durchdringen, sondern umgekehrt praktische Bedeutung für die Sicherung, Konsolidierung und endgültige Durchsetzung der neuen, bürgerlichen Ordnung bekam. Daher blieben viele Erziehungspläne, gerade weil sie im Dienst des Kampfes gegen das Ancien Régime standen, noch den Projekten des Absolutismus strukturell verhaftet. Da die Revolution auf die Zerstörung des Ancien Régime, des Absolutismus mit seinen Hierarchien und Zwängen zielte, führte sie auch nach und nach die Zerstörung des überkommenen Bildungs- und Erziehungssystems herbei. Diese Zerstörung kulminierte in der Auflösung der Akademien und Universitäten, die die Spitze der traditionellen Hierarchie des Geistes repräsentierten. Diesem Zerstörungswerk lief eine intensive und extensive öffentliche Diskussion über die Neuordnung des Bildungs- und Erziehungswesens parallel. Dabei konkurrierten zahlreiche Visionen miteinander, die sich idealtypisch drei Modellen zuordnen lassen (HARTEN 1990):

a) Ein *radikal-liberalistisches* Modell, das die Erziehung so weit wie möglich der Familie zurückgeben wollte und dem die Utopie einer Gesellschaft sich selbst verwaltender Kleinbürger und -bauern zugrunde lag, wie sie ROUSSEAU im „Contrat Social“ entworfen hatte; ergänzend sollte eine nationale Festkul-

tur aufgebaut werden, die die Sittlichkeit der neuen Gesellschaft symbolisieren und eine Erziehung zu Patriotismus und sozialer Eintracht bewirken sollte (bis zum Thermidor waren die Veranstaltungen der Festpädagogik eher kollektive Symbolisierungen als staatlich verordnete Inszenierungen).

b) Ein *rationalistisches* Modell, in dem eine objektive Struktur des Wissens abgebildet und eine neue gesellschaftliche Differenzierung begründet wurde: eine Differenzierung nicht mehr nach Stand, Vermögen und Herkunft, sondern nach individueller Leistung, Wissen und Qualifikation. Während sich der Staat in der radikal-liberalistischen Utopie weitgehend aus Gesellschaft und Erziehung zurückziehen sollte, erforderte das zweite Modell umfangreiche staatliche Anstrengungen und Maßnahmen der Institutionalisierung. Der Staat übernahm hier – so bei CONDORCET – Vorlauffunktionen für den Prozeß der Modernisierung.

c) Schließlich das Modell der *republikanischen Internatserziehung*: die Trennung der Kinder von den Eltern, um sie ganz dem Staat zu unterwerfen und sie unter idealisierten Bedingungen zu einer neuen Generation zu formen, die, unbelastet von den Widersprüchen der alten Welt, die neue soziale Ordnung aufbauen würde.

Der Diskurs bewegte sich daher zwischen den Extremen einer liberalistischen und einer „etatistischen“ Utopie. Für die liberalistische Utopie war der neue, wahre Mensch schon da, er mußte nur von seinen Fesseln befreit werden; für die „etatistische“ Utopie mußte er dagegen erst noch durch Erziehung geschaffen werden, und dies konnte man nicht den Eltern überlassen, da diese ja selbst noch durch das Ancien Régime geprägt waren. Die Idee des republikanischen Internats, eine pädagogische Mikrowelt des intendierten Ganzen, ist vor allem mit dem Erziehungsplan LEPELETIERS verbunden, erfuhr ihre radikalste Ausformulierung aber im Umkreis der Babouvisten; „keine häusliche Erziehung, keine väterliche Gewalt mehr“, lautete ihre Proklamation. Der Babouvist LEFEBURE zum Beispiel läßt in seinem Entwurf der „natürlichen Republik“ (LEFEBURE 1798) die Verstaatlichung der Erziehung bereits mit der Geburt beginnen: Die Kinder bleiben bis zum 3. bzw. 4. Lebensjahr im „maison nourricière“, wo sie die ersten sechs Monate noch von der eigenen Mutter gesäugt werden; die Mutter ist in diesem System weitgehend auf ihre Gebärfunktion reduziert, die Familie als Erziehungsgemeinschaft aufgelöst. Vom „maison nourricière“ wechseln die Kinder ins „maison d'éducation“ über, anschließend beginnen sie eine berufliche Ausbildung. Gemeinschaftserziehung und demokratische Selbstregierung bilden die wichtigsten Prinzipien ihres Schullebens: „In den Erziehungshäusern bildet man im wesentlichen die Art der republikanischen Regierung ab: dies ist die beste Weise, um Menschen zu formen, die eines Tages an ihr teilhaben sollen“ (ebd., S. 243).

Das republikanische Internat, vorübergehend auch im Konvent anläßlich der Diskussion des LEPELETIER-Plans in Erwägung gezogen, ist eine Art pädagogischer Gegenentwurf zur bestehenden Gesellschaft, in dem Zukunftserwartungen unter idealisierten Bedingungen in pädagogisches Handeln umformuliert werden. Der Erziehungsstaat nimmt hier, so sehr seine innere Gestalt auch demokratischen Charakter zu tragen scheint, totalitäre Ausmaße an, indem er sich des Kindes vollständig bemächtigt. Diese Totalisierung ist

Ausdruck einer durch den Sensualismus vermittelten säkularisierten Variante der christlichen Lehre von der Erbsünde: Die Erbsünde steckt nicht mehr im Kind, sondern in der Umwelt, und deshalb muß die Umwelt vollständig unter Kontrolle gebracht, muß also ein künstliches Arrangement für die Erziehung getroffen werden. Die andere Seite dieser Totalisierung ist, daß das Kind noch nicht als ein Wesen mit eigenen und mit selbstregulativen Bildungskräften begriffen wird, sondern als ein Wesen, das, allein gelassen, ohne Widerstandskräfte den schlechten Einflüssen einer verdorbenen Umwelt ausgeliefert wäre. Die Idee der Internatserziehung als einer Maschinerie zur Beschleunigung der Zeit und der gesellschaftlichen Transformation durch die pädagogische Schaffung neuer Menschen ist seitdem immer wieder in gesellschaftlichen Umbruchsituationen aktuell geworden, sei es als Nationalerziehungsstätte wie bei FICHTE, sei es als „Führerschule“ wie später bei LEONARD NELSON, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Das andere Extrem ist die Utopie von der Auflösung des Staates: Der Staat stirbt ab, an seine Stelle tritt die Selbstverwaltung frei und mündig gewordener Individuen. Ein Modell dafür liefern die Schriften des provençalischen Grundbesitzers D'HUPAY (D'HUPAY 1792, 1795, 1799; HARTEN 1988). Politik reduziert sich bei ihm, ähnlich wie beim frühen HUMBOLDT, aber hier bereits zum Idealzustand konkretisiert, auf eine Art Informationstechnologie, die den Willen der lokalen Versammlungen mit dem der Nation verbindet. Das pädagogische Fundament dieser politischen Utopie ist die „natürliche Erziehung“, von D'HUPAY im wesentlichen als ein Selbstbildungsprozeß der Kinder verstanden: Man benötige nur ein Set von Lernspielen und Arrangements von miniaturisierten, auf die geistigen Fähigkeiten des jeweiligen Alters zugeschnittenen Geräten und Anlagen (von der mechanischen Wiege bis zu den kleinen Küchen, Gärten und Werkstätten, wie später bei FOURIER), dann können die Kinder ihren Lernprozeß selbst organisieren – eine frühe Antizipation moderner kybernetischer Modelle der Lernpsychologie. Unter Führung ihrer eigenen Natur, ihren „Augen und Händen“, werden die Kinder zu autonomen Individuen heranwachsen. Dazu braucht es keines aufwendigen und kostspieligen Schulwesens mehr; die Kinder brauchen keine Lehrer, also keine „Herren“ mehr, folglich wird sich auch Herrschaft nicht mehr reproduzieren. Sie können bei den Eltern aufwachsen, die sie aber weitgehend sich selbst überlassen können und von denen man nur erwarten muß, daß sie die Gebrauchsanweisungen der Lernspiele verstehen. In kürzester Frist – drei Monate bis ein Jahr – kann so eine radikale Erneuerung der Erziehung durchgeführt werden; alles, was man braucht, ist eine „Unterrichtsfabrik“ zur Herstellung der Spiele und Geräte in großem Maßstab.

D'HUPAY entwarf die Utopie einer herrschaftsfreien Gesellschaft, gegründet auf eine natürliche Moral der Selbstregulierung, die nur das Abbild oder der Ausdruck der natürlichen Gesetze und der Harmonie des Universums ist, und zu der die natürliche Erziehung wie von selbst führen wird. In dieser Gesellschaft besteht vollständige Transparenz; die soziale Harmonie regiert; für Konflikte, Entzweigungen und Gegensätze gibt es keinen Raum und keinen Anlaß mehr. Eine solche Sozialutopie setzt weitgehende Homogenität der Gesellschaft voraus: Es ist die Utopie einer Republik freier und gleicher Kleinbürger und -bauern, alle vereint durch das Band der natürlichen Moral und

Vernunft; eine Utopie, die noch an das mechanistische Vorbild des 18. Jahrhunderts gebunden ist, aber auch schon Ideen des Anarchismus antizipiert. D'HUPAY – man hätte auch andere Namen nennen können – wurde hier erwähnt, weil seine Schriften (die bald wieder in Vergessenheit gerieten) auf eine radikal-liberalistische Utopie verweisen, die in der Revolution mindestens ebenso wirksam war wie die totalitären Impulse. In seinem Projekt ist in gewisser Weise nur die Utopie der Revolution selbst auf die Spitze getrieben: Es verweist auf den Wunsch nach unvermittelter Verwirklichung der Zukunftserwartungen, genährt durch das Erleben der Revolution, in der alles möglich zu sein und der Beschluß eines Gesetzes die ganze Gesellschaft verändern zu können schien, weil das Gesetz jetzt der unmittelbare Ausdruck des frei gewordenen Volkswillens geworden war. In diesem Willen offenbart sich nur noch die natürliche Vernunft. Politik reduziert sich daher – bei D'HUPAY – auf eine medientechnologische Angelegenheit: Der Volkswille artikuliert sich bei ihm in den lokalen Versammlungen und teilt sich von unten nach oben der gesamten Gesellschaft über moderne Medien (Druck und Post) mit, er wird offenbar; zu einem Tableau zusammengefaßt, geht der „Gesamtwille“ an die einzelnen Versammlungen zurück, damit diese ihren Willen mit dem Ganzen koordinieren können.

Der neue Mensch ist hier schon vorausgesetzt; er ist, als Träger einer natürlichen Vernunft, immer schon da, also kein geschichtliches Wesen, man muß ihn nur befreien: von der Herrschaft der Despoten, der Priester und ihrer Agenten, jenen falschen „maîtres“, die den Menschen erst durch eine falsche Erziehung unmündig und abhängig machten. Für die radikal-liberalistische Utopie scheint dies nur eine Frage des Willensentschlusses zu sein. Andere, wie CONDORCET, dessen „*mathématique sociale*“ dieser Gesellschaftsauffassung durchaus nahe stand, rechneten dagegen mit einer langen Transformationsphase. CONDORCET teilte das liberalistische Ideal, postulierte aber die Notwendigkeit eines neuen „Erziehungsstaates“, um dorthin zu gelangen. Doch würde es sich nur um das Durchstehen einer Durststrecke auf dem Weg zur Freiheit handeln; die Institutionen der Wissenschaft und Bildung nahmen bei ihm daher nur interimistisch das Menschheitsinteresse an allgemein werdender Freiheit wahr. Trotzdem stieß sein Plan, mit einigen Modifikationen noch einmal im Konvent von dem Mathematiker ROMME eingebracht, auf heftigen Widerspruch; man befürchtete eine neue „Aristokratie des Geistes“: „Man will eine pädagogische Regierung gründen, eine neue Art von Klerus, noch unheilvoller als die Priester des Aberglaubens“, erregte sich der Abgeordnete THIBAudeau (ders. 1793, S. 107). Dem Programm eines von oben durch die Wissenschaft gesteuerten und geleiteten Bildungsprozesses setzte man die Idee eines Selbsterziehungsprozesses des Volkes entgegen. Das Volk, so wurde argumentiert, habe sich durch die Revolution selbst von der Herrschaft des Adels und der Monarchie befreit. Hatte es damit nicht seine Reife bewiesen und mehr bewirkt als hundert Jahre gelehrter Aufklärung? Die wahren Schulen der Jugend seien daher die revolutionären Hervorbringungen des Volkes: die Institutionen der republikanischen Öffentlichkeit (politische Versammlungen, Theater, Feste usw.); einen schulischen Unterricht brauche man nur noch, damit jeder jene kulturellen Grundtechniken erwerbe, die die Voraussetzung für die Partizipa-

tion an der republikanischen Öffentlichkeit und die Mitwirkung an der Demokratie bilden.

Im Konvent wurde der erste „Entschulungsdiskurs“ geführt. THIBAUDEAU verband die Forderung nach einer Auflösung des Sekundarschulwesens in die Praxis der republikanischen Öffentlichkeit mit dem Rekurs auf ROUSSEAU Begriff der „negativen Erziehung“, der jetzt zum Leitbegriff der liberalistischen Emanzipationsutopie wird: „Der Unterricht soll zuallererst negativ sein; die Erziehung ist nur die freie Entwicklung der Natur, und es handelt sich weniger darum, sie zu unterstützen als sie davor zu bewahren, durch die tödlichen Vorurteile und die Laster unserer Institutionen behindert zu werden. In dieser Hinsicht richtet die Erziehung mehr Schaden als Nutzen an, sie stumpft die Kinder ab und deformiert ihren Körper“ (ebd., S. 105 f.). Zwar braucht man, im Unterschied zu den Collèges, noch Elementarschulen, aber ihre Aufgabe liegt in einer politischen Alphabetisierung des Volkes, und dieses Ziel setzt die Freiheit der Schule und des Unterrichts voraus. Das Unterrichtsgesetz, das der Konvent schließlich im Dezember 1793 verabschiedete, war eine Absage an alle Formen des Erziehungsstaates. „L’enseignement est libre“, begann der Gesetzestext programmatisch. Er entwarf die republikanische Elementarschule als eine pragmatische Gemeindeschule, die Lehrer und Eltern in weitgehender Freiheit untereinander aushandeln. Das Gesetz enthielt keine Ansätze zum Aufbau einer Bildungsverwaltung und forderte nicht einmal Qualifikationsnachweise der Lehrer. Die Aufgaben des Staates beschränkten sich zum einen auf die Finanzierung der Schulen (die Lehrer wurden, dem liberalistischen Leistungsprinzip folgend, nach der Zahl der Schüler bezahlt), zum anderen auf eine rudimentäre politische Kontrolle: die Lehrer wurden von den Eltern gewählt, mußten aber der kommunalen Verwaltung ein „certificat de civisme“ vorlegen, das ihre Republiktreue beurkundete. Die Gestaltung des Unterrichts blieb dem Lehrer überlassen, das Gesetz schrieb lediglich vor, die Verfassung und die Menschenrechtserklärung als Textgrundlage für den Lese- und Schreibunterricht zu verwenden (HARTEN 1990, S. 50 ff., 349 ff.).

Der erziehungs- und bildungspolitische Diskurs des Jahres II (1793/94) stand im Kontext einer radikal-liberalistischen Utopie der Ent-Institutionalisierung. So begann man die Einrichtungen der höheren Bildung – Collèges, Universitäten, Akademien – aufzulösen, um an ihre Stelle freie Kurse zu setzen, für die der Staat nur noch die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte. Man wollte die ganze Republik mit Bibliotheken, Museen, botanischen Gärten und landwirtschaftlichen Versuchsstationen als den neuen Volksbildungsstätten überziehen, in denen selbstorganisierte Bildungsprozesse auf der Grundlage praktischer Anschauung stattfinden sollten. Dies fand eine Entsprechung in der Gesundheits- und Sozialpolitik. Im Sommer 1794 begann man die Hospitäler zu schließen, weil diese Stätten des Elends freier Menschen unwürdig seien; die Mittel, die bisher für Kranken- und Armenhäuser ausgegeben wurden, sollten in Zukunft, verbunden mit einem mobilen Sanitätsdienst, direkt an die Familien verteilt werden; denn die Familie sei, wie schon die Physiokraten meinten, der natürliche Ort der Heilung für den Kranken und der Pflege für den gebrechlichen Alten.

Solche und ähnliche Maßnahmen der Ent-Institutionalisierung und „Entschulung“ erfolgten überstürzt, in der Erwartung, man müsse nur die Fesseln

beseitigen, die das Ancien Régime den freien Kräften der Menschen gelegt hatte, und schon würden sich diese Kräfte von selbst entfalten, würde eine neue, natürliche Ordnung wiedererstehen. Diese Erwartung, die ich als die *heimliche Eschatologie des radikalen Liberalismus* bezeichnen möchte, hatte die Annahme zur Voraussetzung, daß die neue Gesellschaft – die bürgerlich-demokratische Ordnung – im Grunde schon da ist und sich nur noch zu offenbaren braucht, daß also die Individuen schon autonom sind und es nur noch wollen müssen, sich ihrer Autonomie selbständig zu bedienen. Die Revolution wurde in der Tat vielfach wie ein Offenbarungsgeschehen der Freiheit und der Vernunft erlebt (OZOUF 1988). So deutete übrigens auch KANT die Französische Revolution: als ein Ereignis, das eine moralische Revolution auf der kollektiven Ebene bewirkt habe, als Offenbarung des inneren Willens zur Freiheit und zur Moralität (BURG 1976). Für die Bildungspolitik folgte daraus nur noch die Aufgabe, die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in die freie Selbstverwaltung der Gesellschaft zu überführen.

4. Die Grenzen der liberalistischen Utopie

Der revolutionären liberalistischen Utopie fehlte ein Bewußtsein von ihrer eigenen Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit. Daraus entsprang ihr illusionärer Charakter. Er ist dafür verantwortlich, daß die Utopie nicht nur eine progressive und konstruktive, sondern auch eine destruktive Dynamik im sozialen Handeln entfaltete (HARTEN 1992).

Zum einen erwiesen sich die Mächte der Vergangenheit, die die Sozialisationsgeschichte der realen Individuen geprägt hatten, bald als stärker; die Beharrungskräfte der Tradition, vor allem der Religion, waren unterschätzt worden. In dieser Hinsicht hatte die Kritik von HUMBOLDT und GENTZ, auch wenn sie die Dynamik der Revolution nur unzureichend erfaßte, ihr Recht. Die Bildungs- und Erziehungspolitik der Revolution trug erheblich dazu bei, daß sich die religiösen Gegensätze in der Gesellschaft (und mit ihnen der Bürgerkrieg) noch verschärften; über die Schulen wurden die religiösen Konflikte in die Familien hineingetragen. Die Unfähigkeit, diese Konflikte pragmatisch lösen zu können, war eine der Hauptursachen für das Scheitern der Revolution als eines Emanzipations- und Demokratisierungsprojektes. Zum anderen brachen, je größer der Freiheitsraum der Gesellschaft wurde, desto mehr die realen sozialen Interessengegensätze auf, die unter dem gemeinsamen Kampf gegen das Ancien Régime zunächst latent geblieben waren. Die Realität widerlegte die Utopie der sozialen Harmonie, die die großen Revolutionsfeste beschworen.

Nach dem Thermidor offenbarte sich der bürgerliche Staat schließlich als ein Instrument der Klassenherrschaft. Umso größer wurden die Anstrengungen sozialer Integration. Sie führten auf der einen Seite zur Ideologisierung der Politik und zu einer Art Sozialtechnologie, die mit den Mitteln einer politisch-pädagogischen Ästhetik operierte, in die zunehmend militaristische und nationalistische Bedeutungsgehalte einfließen. Darin werden bereits die Umriss eines Erziehungsstaates sichtbar, der sich erst in den totalitären Systemen des

20. Jahrhunderts verwirklichte. Auf der anderen Seite gab es schon bei CONDORCET und in der Politik der Jakobiner des Jahres II Ansätze zur Konzeptualisierung und zur Etablierung eines demokratischen Sozialstaates, der die desintegrativen Folgen der Liberalisierung des ökonomischen Handelns aufzufangen sollte. Die Umsetzung dieser Politik blieb jedoch halbherzig: für die Finanzierung sollten die Güter der „Feinde der Republik“ herangezogen werden – damit blieb der Sozialstaat von den Zwängen der Kriegsführung im Innern und Außen abhängig. Aber darüber hinaus trug gerade die beschleunigte und überstürzte Auflösung tradiertener „organischer“ Bande und Verpflichtungen in der Gesellschaft zur Verarmung und Verelendung weiter Teile der Bevölkerung bei. Die vermeintlich natürliche Sittlichkeit der neuen Ordnungsmächte in der Gesellschaft, vor allem der Familie und der Kommune, erwies sich als eine Illusion und nicht als jene sich selbst setzende Realität der Vernunft im frei gewordenen Spiel der Kräfte.

Die radikal-liberalistische Utopie setzte eine weitgehend egalitäre Gesellschaft kleiner Eigentümer voraus. Diese Gesellschaft war aber nur ein Ideal, und sie entstand nicht von selbst schon dadurch, daß man die Fesseln des Ancien Régime beseitigte, im Gegenteil: der Fall dieser Fesseln beförderte den sozialen Egoismus, die Entwicklung partikularer Interessen, sozialer Gegensätze und Trennungen. Deshalb richtete sich die nachrevolutionäre Kritik gerade auf das mechanistische und staatsfeindliche Denken des revolutionären Liberalismus, das der real sich vollziehenden Dynamik der gesellschaftlich-ökonomischen Prozesse offenkundig nicht gerecht wurde. Die konservativen, romantischen und frühsozialistischen Kritiken an der Französischen Revolution trafen sich in der gemeinsamen Ablehnung eines Individualismus, der ohne „organische“, in einer religiösen Sittlichkeit verankerte Bande nur den sozialen Egoismus entfesselte und zur Desintegration des sozialen Zusammenhangs führte. Selbst dort, wo, wie bei SCHLEIERMACHER und HEGEL oder im SAINT-SIMONISMUS, das Individuierungsprinzip als Prinzip der Moderne begriffen und anerkannt wurde, geschah dies nur in Verbindung mit einer politischen Organologie oder „Physiologie“ und auf der Grundlage einer Reaktivierung der christlichen Ethik. Die liberalistische Utopie von der „Assoziation freier Produzenten“, die der utopische Sozialismus zum Teil aufnahm, und die noch bei MARX fortwirkt, ging deshalb aber nicht im Neokorporativismus unter. Sie verband sich vielmehr mit der Suche nach einer Ethik der Solidarität, die man jetzt nicht mehr als auto-regulative Kraft im Individuum schon gegeben wähnte, sondern von einem vorangegangenen sozialen Bildungsprozeß abhängig machte.

Daraus entstand die Idee der religiösen und geselligen Bildung bei SCHLEIERMACHER, die Idee des sittlichen Standes bei HEGEL oder die der neuen, sozialen Priesterschaft bei den SAINT-SIMONISTEN. Erschienen Sittlichkeit und Moralität hier auch noch als höhere, außergesellschaftliche Kräfte, so kündigte sich in diesen Entwürfen doch die realistische Einsicht in die Notwendigkeit einer durch den Staat vermittelten Regelung der bürgerlichen Gesellschaft an. Sie entwickelte sich zur Idee eines sozial verantwortlichen Staates weiter, beinhaltete aber auch die Gefahr eines neuen, autoritären Erziehungsstaates, in dem eine sittlich-geistige Bildungselite die Interessen des Volkes verwaltet. Erst die Idee des demokratischen Sozialstaats (dessen Ursprünge in die Fran-

zösische Revolution zurückreichen) führte aus dem Zirkel von individualistischer Bildungsutopie und autoritärem Erziehungsstaat heraus.

Literatur

- BARNARD, F. M.: Zwischen Aufklärung und Romantik. Eine Studie über Herders soziologisch-politisches Denken. Berlin 1964.
- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim 1990.
- BURG, P.: Die Französische Revolution als Heilsgeschehen. In: BATSCHA, Z. (Hrsg.): Materialien zu Kants Rechtsphilosophie. Frankfurt a. M. 1976.
- CAMPE, J. H.: Grundsätze der Gesetzgebung die öffentliche Religion und die Nationalerziehung betreffend; dem französischen Nationalconvent gewidmet. In: Schleswigisches Journal, Bd. 2, Februar 1793.
- CONDORCET, J. M. A. N. DE CARITAT: Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. In: ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Berlin/Leipzig 1949.
- D'HUPAY, J. A. V.: Effet du règlement d'éducation nationale mis à la portée des mères. Généralif 1792.
- D'HUPAY, J. A. V.: Alcoran républicain ou Institutions fondamentales du Gouvernement populaire. Généralif An III (1795).
- D'HUPAY, J. A. V.: Règlement et maison de la journée heureuse, avec deux tableaux de la méthode mécanique d'éducation et du mariage complexe de cette maison. Aix 1799 (Archives Nationales F 17. 1215 doss. 4).
- FURET, F.: 1789 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1980.
- GARBER, J.: Geschichtsphilosophie und Revolution. Spätaufklärerische Geschichtstheorien im Einflußfeld der Französischen Revolution. In: Voss, J. (Hrsg.): Deutschland und die Französische Revolution. München 1983, S. 168–193.
- GENTZ, F. VON: Über die National-Erziehung in Frankreich. In: DERS.: Ausgewählte Schriften. Bd. 2, Stuttgart/Leipzig 1837, S. 179–188.
- GÖRRES, J.: Mein Glaubensbekenntnis. In: PETER, K.: Die politische Romantik in Deutschland. Eine Textsammlung. Stuttgart 1985, S. 191–292.
- HARTEN, H.-C.: Ecole et utopie socialiste: précurseurs du socialisme utopique dans la Révolution française. In: Les Droits de l'homme et la conquête des libertés. Des Lumières aux révolutions de 1848. Actes du colloque de Grenoble-Vizille. Grenoble 1988, S. 385–389.
- HARTEN, H.-C.: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München 1990.
- HARTEN, H.-C.: Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution. In: OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. (28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) Weinheim/Basel 1992, S. 135–156.
- HEGEL, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes. Hamburg 1952.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke Bd. 7, Frankfurt a. M. 1970.
- HENNINGSSEN, M.: Wilhelm von Humboldt. In: GEBHARDT, J. (Hrsg.): Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770–1830. München 1968, S. 131–153.
- HUMBOLDT, W. VON: Werke in 5 Bänden. Hrsg. von FLITNER, A. und GIEL, K., Stuttgart 1960ff.
- KANT, I.: Werke. Akademie-Ausgabe, Nachdruck Berlin 1968.
- KANT, I.: Schriften zur Geschichtsphilosophie. Stuttgart 1974.
- LEFEBURE, G.: République fondée sur la nature physique et morale de l'homme. O. O. 1798.
- MÄHL, H. J.: Der poetische Staat. Utopie und Utopiereflexion bei den Frühromantikern. In: VOSSKAMP, W. (Hrsg.): Utopieforschung. Bd. 3, Frankfurt a. M. 1985, S. 273–302.
- MÜLLER, V.: Staatstätigkeit in den Staatstheorien des 19. Jahrhunderts. Opladen 1991.
- MUCHEMBLED, R.: Die Erfindung des modernen Menschen. Gefühlsdifferenzierung und Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus. Reinbek 1990.

- OZOUF, M.: La Révolution française et l'idée de l'homme nouveau. In: LUCAS, C. (Hrsg.): The Political Culture of the French Revolution. Oxford 1988.
- SALEWSKI, M.: Der Freiherr vom Stein und die Französische Revolution. In: DERS. (Hrsg.): Die Deutschen und die Französische Revolution. Göttingen/Zürich 1984.
- SCHILLER, F. VON: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Gesamtausgabe, Bd. 19, München 1966.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1964.
- SPIEGEL, Y.: Theologie der bürgerlichen Gesellschaft. Sozialphilosophie und Glaubenslehre bei Friedrich Schleiermacher. München 1968.
- SÜNKEL, W.: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- SZONDI, P.: Poetik und Geschichtsphilosophie I. Frankfurt a.M. 1980.
- THIBAUDEAU, A. C.: Opinion sur l'instruction publique. (1793) In: GUILLAUME, J. (Hrsg.): Procès-verbaux du Comité de l'instruction publique. Bd. 3, Paris 1897, S. 105 ff.
- WÖLFEL, K.: Prophetische Erinnerung. In: VOSSKAMP, W. (Hrsg.): Utopieforschung. Bd. 3, Frankfurt a.M. 1985, S. 191–217.

Abstract

During the era of the bourgeois revolution, the conceptualization of the relation between the state and education moved between the two extremes of the revolutionary educational state, on the one hand, and the radical-liberalist utopia of the abolition of state-organized education, on the other. The liberalist utopia derived from the opposition to absolutism and the revolutionary concept of the educational state differed from the absolutist educational state in that it was designed as interim, i. e., in that it aimed at its own nullification. CONDORCET's model mediates between these extremes; in some respects it anticipates elements of the concept of the democratic welfare state. The different variants and models of this conceptualization of the relation between the state and education are illustrated by examples from the educational-theoretical discourse in both France and Germany.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans-Christian Harten, Offenbacher Str. 30, 14197 Berlin