

Osterwalder, Fritz

Condillacs Rose - Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 522-539



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Condillacs Rose - Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 522-539 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44719 - DOI: 10.25656/01:4471

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44719>

<https://doi.org/10.25656/01:4471>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Johannes Bellmann

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘ 487

Thementeil: Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen

Daniel Tröhler

Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen.
Einführung in den Thementeil 505

Rita Casale

Die italienische Erziehung des bourgeois gentilhomme 508

Fritz Osterwalder

Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen
radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit 522

Daniel Tröhler

Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie.
Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871 540

Allgemeiner Teil

Dominik Gyseler

Problemfall Neuropädagogik 555

Gunther Graßhoff/Davina Höblich/Bernhard Stelmaszyk/Heiner Ullrich

Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse.
Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und
Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen 571

<i>Stefan Weyers</i> Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe	591
--	-----

Besprechungen

<i>Wolfgang Beywl</i> Harm Kuper: Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung	611
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	614
-------------------------------------	-----

Fritz Osterwalder

Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit

Zusammenfassung: Im ausgehenden 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts erneuern sich im Kontext der empirischen Wissenschaften in England und Frankreich pädagogische Konzepte. Analog zum wissenschaftlichen Erkenntnisvorgang werden Lernen, Erziehung und Subjektivität als offene, multiple experimentelle Prozesse verstanden. Erziehung wird als ein technologisch bestimmtes Verfahren konzipiert, das angibt, wie die Lernvorgänge induziert werden können und sollen. In Frankreich steht diese Pädagogik in scharfer Konfrontation mit der Theologie und Pädagogik der Frömmigkeitsbewegung, die auf die göttlich gegebene Einheit des Subjekts setzen. Erst im ausgehenden 18. Jahrhundert beginnt in Deutschland in der Pädagogik des Philanthropismus eine breite Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Empirismus. Dabei wird das technologische Konzept übernommen und zugespitzt auf die pädagogische Disposition über Subjektivität, die nicht als offen und multipel, sondern im Anschluss an die evangelische Tradition als eine gegebene Totalität, absolute Innerlichkeit, gefasst wird.

„Beym Empfinden fühlet sich die Seele leidend, sie überlässt sich den Eindrücken ihrer Gegenstände und wird von ihnen unwillkührlich modificieret. [...] Die Gesichtsempfindung einer Rose bestimmt meine Seele ebenso unwillkührlich, als die Empfindung der Freude oder des Mitleidens. Beim Anschauen ist die Seele hingegen schon selbstthätig, sie wirkt gleichsam auf den Empfindungseindruck und bildet sich aus seinem Stoff den anschaulichen Begriff ihres Gegenstandes. [...] Das anschauliche Bild einer Rose ist nicht der blosse Empfindungseindruck dieses Objekts mehr; es ist vielmehr eine zusammengesetzte Wirkung aus der Gesichtsempfindung und der selbstthätigen Vorstellungskraft“ (Lieberkühn 1782, S. 14f.).

Schematisch stark verkürzt wird das Konzept der Erkenntnis, wie es im deutschen Umfeld von Leibniz über Wolf bis Kant in grundsätzlich gleich strukturierten, allerdings unterschiedlichen Varianten durchgeführt wird. Das Beispiel der Rose verweist hingegen auf einen ganz anderen Bezug. Die sinnliche Wahrnehmung einer Rose durch eine Statue, der für elementare Wahrnehmungsakte jeweils nur ein einziger Sinn zur Verfügung steht, ist das Experiment, mit dem Etienne Bonnot, bekannt unter dem Titel des Kleriker-Amtes, Abbé de Condillac, seinen 1754 erschienenen „Traité des Sensations“ eröffnet. Anhand dieses Experiments wird bei Condillac der radikale Sensualismus begründet. Der Empirismus oder Sensualismus wurde in seiner Entwicklung im Umfeld der modernen empirischen Wissenschaften, im Austausch zwischen Großbritannien und Frankreich zum entscheidenden Kontext, aus dem sich auch die Pädagogik radikal erneuerte.

In Philipp Julius Lieberkühns Text, der bahnbrechend im deutschsprachigen Raum die Steuerung der sinnlichen Erfahrung als pädagogische Technologie einführt, wird nun allerdings auf das Rosenexperiment von Condillac rekuriert in einem Kontext, der

historisch geradezu die Gegenposition zum Empirismus bestimmt. Dem naturwissenschaftlichen Kontext des Empirismus verdankt das Konzept der sinnlichen Erfahrung seine *pädagogische* Attraktivität und Karriere, wie ich im ersten Abschnitt zeigen möchte (1). In einem zweiten Abschnitt möchte ich auf die Radikalisierung und Pädagogisierung des Konzepts bei Condillac eingehen (2). Die scharfe Konfrontation mit der Seelenlehre, wie sie in den zeitgenössischen theologischen Erneuerungsbewegungen des ausgehenden 17. und 18. Jahrhunderts entwickelt wurde, werde ich an der theologischen Kritik an Condillac in Frankreich demonstrieren (3). Schließlich möchte ich zeigen, wie im Übergang des pädagogischen Erfahrungskonzepts von Frankreich nach Deutschland Lieberkühn und mit ihm die vorherrschende Tradition in der deutschen Pädagogik zum einen den Sensualismus pädagogisch-instrumentell noch zuspitzen. Gleichzeitig wird aber das technologische Konzept der Erziehung durch arrangierte Erfahrung erneut in den theologisch-metaphysischen Kontext von absoluter Innerlichkeit zurückversetzt, wozu es in der englischen und französischen Diskussion die Frontstellung bestimmte (4).

1. Die angelsächsisch-französische Debatte über den Experimentalismus und ihre Pädagogisierung

Das Konzept der sinnlichen Erfahrung, der Reizung der Sinne als Basis jeglicher Erkenntnis und Subjektivität, wie es John Locke in die Erkenntnistheorie einführte und selbst mit seiner Erziehungsschrift von 1693 pädagogisierte, stammte aus dem Kontext des Durchbruchs der modernen Naturwissenschaften und der Royal Society (Osterwalder 1999). Oder in Form von wissenschaftlichen Theoremen zu sprechen: Im Kontext von Robert Boyles Formulierung des Gasgesetzes und Isaac Newtons Formulierung des Gravitationsgesetzes oder noch enger im Umfeld von Thomas Sydenhams medizinischen Studien der kleinen Fieber, woran Locke persönlich beteiligt war, wurden Experimente, ihre methodische Ordnung, Wiederholung und Verarbeitung zum strategisch zentralen Konzept für die Erklärung jeglicher Erkenntnis und des Entstehens von Subjektivität.¹

Aus der theoretischen Bearbeitung des Durchbruchs der experimentellen Wissenschaften entwickelten sich in der angelsächsisch-französischen Auseinandersetzung Konzepte von Wahrheit, Seele und Subjektivität, die weitgehend ohne die zentralen christlichen Dogmen auskamen und die gleichzeitig als Grundlage für eine pädagogische

1 Nach 1666 beginnt Lockes Zusammenarbeit mit dem Mediziner Thomas Sydenham. In dieser Zusammenarbeit wird er in die empirischen Forschungsmethoden eingeführt, und er löst sich aus dem intellektuellen Klima der „Oxford virtuosi“ (Duchesneau 1973, S. 42-91). Im Rahmen dieser medizinischen Forschungstätigkeit werden auch die ersten Konzepte über die methodische Gewinnung von Erkenntnis, über wissenschaftliche Verfahren formuliert. Bezeichnenderweise finden sich auch in Lockes medizinischem Tagebuch von 1683 die ersten Hinweise auf die These über die Begründung der Person im Gedächtnis (Locke/Dewhurst 1963, S. 222).

sche Technologie verstanden wurden. Experimentelle, geordnete und darum wiederholbare, aber offene und fallible sinnliche Erfahrung als unhintergehbare Grenze von Erkenntnis und Subjektivität wird dabei konfrontiert mit den beiden großen Hypothesen über das Zustandekommen von Erkenntnis und Wahrheit bzw. das Verhältnis von Körper, sinnlicher Wahrnehmung und Seele, Geist.

Im Rahmen des theologisch erneuerten post-scholastischen augustinischen Dualismus standen sich diesbezüglich zwei Hypothesen gegenüber. Jene des Okkasionalismus besagte, dass in jedem einzelnen Erkenntnisakt – durch göttliche Gnade – sinnliche, körperliche Wahrnehmung und seelische, geistige Tätigkeit verknüpft werden. Die These der Harmonie geht hingegen davon aus, dass durch den einmaligen Schöpfungsakt eine Harmonie zwischen sinnlicher Wahrnehmung und geistiger Erkenntnis angelegt ist. Beide Thesen kamen in der Diskussion über die Natur der experimentellen Wissenschaften prominent zu Bedeutung. Während Descartes an den Okkasionalismus angeschlossen, griff Leibniz auf den Harmonismus zurück. Locke folgt mit seinen Konzepten einer dritten, historisch-theologisch allerdings risikoreichen Hypothese. Der Körper und die sinnliche Wahrnehmung wirken direkt auf die Abläufe der geistigen Erkenntnis. Die sinnliche Wahrnehmung erzeugt nach Locke erst die Gegenstände der geistigen Tätigkeit der Erkenntnis, die Ideen. Dementsprechend können auch Erkenntnis und Denken nie über die sinnliche Wahrnehmung hinausgehen, sondern bleiben vielmehr bezüglich Umfang und Kontinuität hinter dieser zurück, indem lange nicht alle Daten der sinnlichen Wahrnehmung durch den Denkprozess verarbeitet werden. Auch die Person, die Identität des Subjekts, basiert einzig und allein auf der Summe der *erinnerten* Ideen von Handlungen, welche die Person sich selbst oder andere ihr zuschreiben und wofür sie im rechtlichen Sinne zur Verantwortung gezogen werden kann. Gleich wie Wahrheit ist dementsprechend Person eingeschränkt auf ein Feld sinnlicher Erfahrungen und deren Verarbeitung in Bewusstsein und Denken und dementsprechend zeitlich offen und dem steten Wandel ausgesetzt. Person ist die bewusstseinsmäßige Aufsummierung der Verarbeitung von pluralen sinnlichen Erfahrungen. Person ist dementsprechend nichts anderes als eine bestimmte Verbindung von Ideen und wird nicht als eine fest gefügte, sondern als eine äußerst brüchige Einheit und schon gar nicht als Substanz verstanden.

Dass mit diesen Konzepten auch an die historisch wirksamen und im Rahmen der christlichen Theologie verrufenen Thesen des Materialismus angeknüpft wird, ist Locke bekannt und führt auch zu einer der ersten großen öffentlichen Debatten, in der moderne empirische Wissenschaft und Theologie sich offen konfrontieren.² Diese Konzep-

2 Die beiden Stellen im „Essay concerning human understanding“ (2.1.15 und 4.3.6) über „thinking matter“ und über die Person lösten eine breite publizistische Gegenbewegung von theologischer Seite aus (dazu Yolton 1983, Tennant 1982/1990, Young 1998), die wohl auch der Anlass dafür war, dass die aktive Rezeption Lockes im deutschen evangelischen Kontext weitgehend abgebrochen wurde (Rhyn 2002, S. 88). Es dürfte die theologische Polemik gegen Locke gewesen sein, die Francke veranlasste, seinen Plan, Lockes Erziehungsschrift übersetzen zu lassen, aufzugeben, und der Schrift des katholischen Bischofs Fénelon über die Zwangsbekehrung der Hugenotten-Mädchen, die dem neu-augustinischen Seelen- und Erziehungskonzept folgt, den Vorzug zu geben. Damit wurde die deutsche Pädagogik in der ersten Hälfte

te wurden aber auch unmittelbar in Konzepte pädagogischer Verfahren, in pädagogische Technologie umgesetzt. Wenn Wahrheit und die Person unabgeschlossen bleiben und durch jeden weiteren Prozess der Erfahrung, der Beobachtung und des Experiments aufgebaut und infrage gestellt, verbessert und ausgeweitet werden können, soll und kann Erziehung im gleichen Sinne sinnlich, instrumentell und zeitlich offen strukturiert werden, indem selektiv Erfahrung mit pädagogischen Zielsetzungen induziert wird. Ordnung und Regelung von sinnlicher Erfahrung wird gleichermaßen, wie sie empirische Wissenschaft methodisch strukturiert, zur *pädagogischen Technologie*. Sie beschreibt Verfahren, welche die sinnliche Tätigkeit des Kindes regeln, im Geist des Kindes Ideen, Wahrheit und die Person bilden können und sollen. Durch die pädagogische Bildung von Gewohnheiten wird die körperliche und sinnliche Tätigkeit des Kindes von außen geordnet und, darauf aufbauend, Ideen und Person gebildet. Diese Ideen werden zur Person, zum Bewusstsein und zur geistigen Tätigkeit, womit die eigene sinnliche Aktivität geregelt und dafür Verantwortung übernommen werden kann.

Lockes 1693 veröffentlichte Erziehungsschrift „Some Thoughts Concerning Education“ fand sehr schnell auf dem Kontinent, im französisch- wie auch im deutschsprachigen Raum eine weite Verbreitung durch Übersetzungen (Yolton 1989, S. 65-67). Im Zentrum der Rezeption steht dabei weitgehend das *technologische* Interesse, Erziehung mit einem psychologisch begründeten Verfahren zu untermauern. Weit über das Interesse am konsequenten Empirismus hinaus wurde der Technologie die Potenz des direkten pädagogischen Zugangs zur kindlichen Seele zugetraut und eklektisch genutzt (Rhy 2003, S. 89). Aber auch Lockes curriculare Präferenz für Experimente und empirische Wissenschaften wurden mit der Autorität Lockes übernommen, ungeachtet der theologischen Kontroverse, die über seine Erkenntnistheorie, die Rationalität des Christentums und vor allem um „thinking matter“ geführt wurde.³ Jedoch auch in der pädagogischen Rezeption lässt sich durchaus Interesse für die weiteren Dimensionen von Lockes Empirismus feststellen. Der junge Lausanner Akademieprofessor Jean Pierre de Crousaz bereitet in seinem großen pädagogischen Erstling, im „Traité de l'Education des Enfants“ von 1722 nicht nur seine grundlegende Opposition zu Leibniz – der im Rahmen des westschweizer Protestantismus fast als obligate Referenz galt –, sondern auch eine zunehmende Distanz zum angestammten Cartesianismus vor. Auch wenn hier die pädagogische Technologie, das Verfahren geordneter Erfahrung und deren Verarbeitung, durchaus im Zentrum des Interesses steht, so eröffnet de Crousaz darüber auch gezielt die Konfrontation mit der protestantischen Orthodoxie. Lakonisch zusammengefasst, heisst es dann, „pour ce qui est de mes enfans, je ne prétends pas en faire des hommes d'Eglise“ (Crousaz 1722, I., S. 325).⁴

des 18. Jahrhunderts vorerst einmal aus der Auseinandersetzung im Kontext der wissenschaftlichen Innovation herausgeschnitten (Osterwalder 2001).

- 3 So reiht 1740 der Erfurter Pastor und Professor Heinrich Wolfgang Fratzscher, der dem Pietismus zumindest nahestand, Lockes Erziehungsschrift in eine eigenständige christlich-pietistische Pädagogiktradition ein (Fratzscher 1740, s. p.).
- 4 Jean Pierre de Crousaz (1663-1750) aus Lausanne, der über seinen Landsmann Jean Le Clerc, einen der wichtigsten Gewährsleute Lockes in Holland und auf dem Kontinent, mit den em-

Gerade aus dieser breit angelegten Verarbeitung des empiristischen Erkenntnis- und Erziehungskonzepts, die sich nicht allein auf die Technologie beschränkt, ist auch eine grundlegende Kritik entstanden. Die konsequente Durchführung dieser Kritik verstärkt die technologische und damit pädagogische Ausformung noch zusätzlich. Verschiedene Autoren – zu denen auch Condillac zählt –, weisen auf eine bedeutende Inkonsistenz in Lockes Modell hin. Zwischen der sinnlichen Wahrnehmung und dem eigentlichen Denkprozess besteht in Lockes Konzept ein regelrechter Hiatus. Während nach Locke die sinnliche Wahrnehmung im bei der Geburt leeren menschlichen Geist Ideen erzeugt, die abgelagert, wieder erinnert und verbunden werden, tritt mit dem Denken wie ein *Deus ex machina* eine Kraft auf, die mit diesen Daten der Wahrnehmung höhere Operationen durchzuführen imstande ist.

Dieser Hiatus wird im Erziehungskonzept zu einem eigentlichen Paradox ausgestaltet. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Erziehung, indem sie die Erfahrung der Kinder und damit ihre Ideen gestaltet, im Wesentlichen über den Inhalt der Seele und damit über die Grundlage der künftigen „Person“ verfügt.⁵ Zum anderen wird aber gleichermaßen festgehalten, dass die Kinder von Natur aus vorgeformt sind, sodass sie kaum durch Erziehung grundlegend verändert werden können. Diese Formung wird einmal als „natural Genius and Constitution“, dann wieder als „original Tempers“ oder „Native Stock“ bezeichnet (Locke 1693/1989, S. 122), die durch und in Erziehung gewonnene Gewohnheiten und Ideen höchstens beeinflusst und damit potenziert werden können.⁶ Die Materie des Menschen ist also nicht nur ein sinnlicher Apparat, über den beliebig pädagogisch Gewohnheiten, Ideen und Person disponiert werden können, sondern mit ihr sind gleichfalls Optionen dieser Person gegeben, die der pädagogischen Verfügbarkeit enge Grenzen setzen.

2. Condillacs Rosenduft und die Pädagogik des radikalen Sensualismus

Condillac ist nicht der Einzige, der diesen Hiatus feststellt und zu schließen versucht, auch von medizinischer Seite wurden Anstrengungen gemacht, die physiologische Ge-

piristischen Konzepten in Kontakt kam, profilierte sich bereits sehr früh, als Professor der Lausanner Akademie, in Opposition zur kirchlichen Orthodoxie wie auch zur Frömmigkeitsbewegung. 1722, im Jahr als die große Erziehungsschrift publiziert wurde, ließ er es zum offenen Bruch mit der Kirche und damit auch der Obrigkeit kommen, worauf er sich wie sein Mentor Le Clerc nach Holland zurückzog (Wernle 1923, S. 512ff.).

- 5 Diese Grundthese, die in der Locke-Rezeption im deutschsprachigen Kontext im Zentrum steht, wird zweimal wiederholt. Gleich zu Beginn des Traktates wird festgehalten, „I think I may say, that of all the Men we meet with, Nine Parts of Ten are what they are, Good or Evil, useful or not, by their Education“ (Locke 1693/1989, S. 83). In der Folge wird dann die pädagogische Disposition auf „forming Children’s Mind“ (S. 103) eingeschränkt, was soviel bedeutet wie die Ausstattung mit Ideen.
- 6 „For in many cases, all that we can do, or should aim at, is to make the best of what Nature has given; to prevent the Vices and Faults to which such a Constitution is most inclined and give it all the Advantages it is capable of. Every one’s Natural Genius should be carried as far as it could, but to attempt the putting another upon him, will be but Labour in vain“ (S. 122).

nese des Denkprozesses bestimmen und damit beeinflussen zu können (Rhyn 2002, S. 95f.). Condillacs Versuch zeichnete sich aber einerseits dadurch aus, dass er radikal pädagogisch angelegt ist und zum andern dadurch auch für lange Zeit die Entwicklung der französischen Pädagogik in ihren Grundannahmen weitgehend zu bestimmen vermochte. Im ersten großen Werk von 1746, im „Essai sur l'origine des connoissances humaines“, steht ausschließlich die Überwindung dieses Hiatus im Zentrum. Locke gehe davon aus, so Condillac, dass die Seele, sobald ihr durch die Sinne genügend Ideen geliefert würden, mit allen ihr möglichen reflexiven Operationen beginne. „Mais il est constant que, dans l'enfance, nous avons éprouvé des sensations, long-temps avant d'en savoir tirer les idées. Ainsi, l'ame n'ayant pas, dès le premier instant, l'exercice de toutes ses opérations“ (Condillac 1746/1947, S. 5). Die Seele lernt experimentell nicht nur die Wahrheiten, sondern sie lernt auch die Operationen des Denkens selbst aus der Verarbeitung bzw. der Transformation sinnlicher Reize.

In der Analyse dieses Prozesses folgt Condillac in einem ersten Schritt genau Lockes Analyse des Erkenntnisprozesses, des Entstehens der einfachen Ideen und deren Verbindung zu Reihen im Gedächtnis. Die Frage von „thinking matter“ wird dabei auf elegante Weise übergangen, indem auf die Erbsünde verwiesen wird, welche die Seele derart eng mit dem Körper verbunden habe, dass sie ausschließlich aus körperlichen Reizungen Ideen erhalten könne (S. 7). Diese Eindrücke/Ideen bleiben je nach Stärke mehr oder weniger im Geiste haften, wirken nach und bilden so Gedächtnis. Die einzige Strukturierung, die sie seitens des Empfängers erfahren, bezieht sich auf ihre Wirkung bezüglich Wohlbefinden oder Unwohlbefinden. Beim Auftreten neuer Ideen werden im Gedächtnis erhaltene Ideen in der Vorstellung mobilisiert und die neuen ihnen zugeordnet. Stärke der Idee, Wiederaufnahme der Idee aus der Erinnerung in die Vorstellung und Zusammenfügen mit anderen nach diesen Kriterien erzeugt unterschiedliche Ideenreihen, „différentes chaines“ (S. 17).

An jenem Punkt, an dem Locke das Denken („reflection“) als vorgegebenes aktives Prinzip des menschlichen Geistes zur Steuerung der Vorstellungen und der Aufmerksamkeit zur Erzeugung einer Ordnung und Verknüpfung der Ideenreihen und damit seinen neuen Dualismus einführt, geht Condillac einen anderen Weg. An dieser Stelle setzt er das Konzept der Sprache, der Zeichensysteme, ein. Die Sprache schließt unmittelbar an den sinnlich induzierten Vorgang von Vorstellung und Aufmerksamkeit an, indem „signes accidentiels“, oder „signes naturels“, eine Aktionssprache von Schmerz und Freudenausrufen bei bestimmten Empfindungen erzeugt werden. Diese zufälligen Zeichen und ihre Funktion werden allerdings sozial zu einem arbiträren Zeichensystem transformiert (S. 19). Erst mit diesem arbiträren Zeichensystem sind die Vorgänge möglich, die Locke als gegebene aktive Denkopoperationen beschreibt, wie Unterscheiden, Abstrahieren, Vergleichen, Synthese und Analyse von Ideenreihen (S. 23).

Aus den einfachen Gefühlen von Wohlbefinden, Unwohlbefinden oder Wunsch und Abneigung kann sich damit auch erst ein differenzierter Wille formieren, der abwägt und zeitliche Entwicklungen vorwegzunehmen vermag. Der aktive Denkprozess des Menschen und die Formierung des Willens sind dementsprechend nichts anderes als eine Weiterentwicklung der Modifikation des Bewusstseins durch sinnliche Wahrneh-

mung *und* Zeichensysteme. Über Sprache entstehen dementsprechend die Denkopoperationen, die mit den Ergebnissen der sinnlichen Reizungen, den Ideen verfahren. Damit erscheint allerdings die Denkopoperation weitgehend als selbstbezüglich. Darauf wurde Condillac in Diderots Kritik in der „Lettre sur les aveugles“ hingewiesen. Mit der Aufhebung der scharfen Unterscheidung von Wahrnehmung und Denken falle auch jegliche Unterscheidung des Gegenstandes der Wahrnehmung und des Wahrnehmungs- und Denkprozesses selbst weg. Die klare Trennung hätte nahe gelegt, dass die Wahrnehmung an Gegenstände gebunden sei, die außerhalb des erkennenden Subjekts liegen. Wenn jetzt dieser Hiatus aufgehoben werde, erscheine es, wie wenn Wahrnehmung und Denken sich selbst zum Gegenstand haben. Diderot verweist dieses Konzept in den Rahmen eines *sterilen* Idealismus (Diderot 1969, II., S. 192f.). Wenn Denken sich allein auf Modifikationen der eigenen Sinne bezieht, so Diderot, fallen nicht nur die Unabschließbarkeit der Erkenntnis und der Person, sondern auch die Grundvoraussetzung für die moderne empirische Wissenschaft, der Ausgangspunkt von Lockes Theorie, wieder dahin.

Mit seinem „*Traité des sensations*“ von 1754 versucht Condillac auf diesen Einwand zu antworten und entwickelt hier seine radikale Form des Sensualismus in Form eines gedanklichen *pädagogischen* Experiments. Ausgangspunkt der Argumentation ist das Experiment mit einer Statue, deren Innenleben organisiert ist wie jenes der Menschen, deren Sinne aber vollständig verschlossen sind (Condillac 1754/1947, S. 222). Das pädagogische Experiment besteht nun darin, dass der Experimentator-Erzieher nach einem geordneten Verfahren die Sinne einzeln der Reihe nach öffnet und ihnen *elementare Reize* in *experimentell geordneten Reihen* verabreicht. Im Experiment interessiert weder das organische Innenleben der Statue noch die substantielle Basis des Erkenntnisprozesses, sondern dessen Verlauf und dessen faktische Ergebnisse. Dabei wird ohne jede Einschränkung auf eine pädagogische Technologie abgezielt bzw. davon ausgegangen. Der Experimentator-Pädagoge öffnet der Statue die Sinne und reizt diese mit ganz bestimmten Wirkungserwartungen oder -absichten. So wird pädagogisch gefragt, inwiefern es notwendig ist, ihr dabei auch Reizungen zu verpassen, die ihr unangenehme Ideen, Schmerz verursachen (S. 301), und zum Schluss wird ganz generell vom Experiment auf die pädagogisch induzierte Entwicklung der menschlichen Erkenntnis, Subjektivität und Person geschlossen.

Im Gegensatz zu Lockes Dualismus wird jetzt festgestellt, dass nicht nur die Summe der Ideen, sondern auch Wünsche, Abneigungen, Wahrnehmen, Urteil und Willen, Denken durch den sinnlich erzeugten Lernprozess und dementsprechend pädagogisch bestimmt sind. „En lui donnant successivement de nouvelles manières d’être et de nouveaux sens, nous l’avons vue former des desirs, apprendre de l’expérience à les régler ou à les satisfaire et passer de besoins en besoins, de connaissances en connaissances, de plaisirs en plaisirs. Elle n’est donc rien qu’autant qu’elle a acquis. Pourquoi n’en seroit-il pas de même de l’homme?“ (S. 314).

Im Experiment wird der Statue als erstes der Geruchsinn geöffnet und ihr eine Rose bzw. Rosenduft unterbreitet. In dieser Phase des Experiments ist Bewusstsein noch nicht geübt mit der Wahrnehmung von Reizen, es ist selbst vollständig unstrukturiert

und wird emergent erst gebildet durch die entstehenden Ideen in den Bewusstseinsakten. Im Moment des ersten Reizes ist das Bewusstsein nichts anderes als ein einziges Datum, eine einzige Wahrnehmung, die Seele selbst ist in diesem Moment die Idee von Rosenduft. „Si nous lui présentons une rose, elle sera par rapport à nous une statue qui sent une rose; mais par rapport à elle, elle ne sera que l'odeur même de cette fleur“ (S. 224). Wird die Rose wieder entfernt, ist das Bewusstsein Rosenduft und Nicht-mehr Rosenduft, d.h. eine zweigliedrige Reihe mit zeitlicher Struktur. Beide Bewusstseinszustände entwickeln auch Affekte, Wohlbefinden oder Abscheu. Je nach Stärke der Reizung entwickelt sich eine Nachwirkung, Erinnerung, die wieder aktiviert werden kann. Durch das Zufügen weiterer Düfte entstehen Reihen von Ideen, Bewusstseinsmodifikationen. Die neue Wahrnehmung wird mit einer Kette von nachwirkenden Wahrnehmungen, die aktiv mobilisiert werden, verknüpft.

Aus nur wenigen Modifikationen der Seele der Statue durch Daten des Geruchssinns entstehen aber schon die Operationen des Denkens und des Wollens, welche die Statue mittels dieser Ideenreihen durchführen kann. Jegliche Modifikation eines einzigen Sinnes ist durch einen bestimmten affektiven Grad bestimmt. Zustand Rosenduft ist angenehmer als Zustand Nelkenduft. Dadurch strukturiert sich Erinnerung, die Aufmerksamkeit, das Vergleichen, das Urteilen, das Verstehen und das Wünschen und der Wille, die Leidenschaft und auch die Freiheit entstehen. Je nachdem entwickelt die Statue durch das Erinnern aktiv die Wahrnehmung Rosenduft, die ihr angenehmer ist als Nelkenduft, sie verbindet die Vorstellung Rosenduft mit anderen angenehmen Empfindungen, die sich gegenseitig in der Abfolge potenzieren und dementsprechend immer gemeinsam erinnert werden, und so vollzieht sie immer kompliziertere Operationen. Zwischen den erinnerten Zuständen und den durch Reizung hervorgerufenen kann die Statue allerdings keinen Unterschied machen (S. 226), da im Moment, wo sie Nelkenduft verabscheut und Rosenduft wünscht, beide gleichermaßen im Bewusstsein vorhanden sein müssen.

Dementsprechend ist Denken vorerst nichts anderes und auch nichts mehr als eine Transformation von Bewusstseinsakten und -zuständen, die in langen Reihen angeordnet sind und durch Übung immer mehr Aktivität hervorbringen, deren gegenständliche Ursache die Statue selbst aber nicht kennen kann. Condillac folgt vorerst also ganz seiner eigenen, bereits erprobten Strategie, die Diderot als Idealismus abgetan hat. Die Statue entwickelt ausschließlich selbstreflexiv eine Idee von Möglichkeit, von Zeitdauer und auch von sich selbst, ihres eigenen Ichs. Während sie zu Beginn der Wahrnehmung der ersten Reizung und der Verfügung über die einzelnen Ideen über keine Unterscheidungsmerkmale verfügt, so wird sie mit Erinnerung und der Idee von Zeitdauer ein Ich, das über seine eigene Erinnerung und deren zeitlichen Umfang selbst verfügt:

„Ce qu'on entend par ce mot [moi, F. O.], ne me paroît convenir qu'à un être qui remarque que, dans le moment présent, il n'est plus ce qu'il a été. Tant qu'il ne change point, il existe sans aucun retour sur lui-même: mais aussitôt qu'il change, il juge qu'il est le même qui a été auparavant de telle manière, et il dit *moi*“ (S. 238).

Durch die Öffnung und die Reizung des Gehörs, des Geschmacks und des Sehens wird die Zahl der Ideen und die Möglichkeit ihrer Operationen immer mehr ausgewei-

tet. Dabei lernt die Statue auch zunehmend mit den Daten ihrer verschiedenen Sinne umzugehen und diese aufeinander zu beziehen, ohne allerdings dadurch eine Unterscheidung zwischen Wahrnehmung/Idee und Gegenstand einzuführen. Ursprünglich bedeutet auch die Berührung, das Datum des Tastsinnes nichts anderes als eine Modifikation des Bewusstseins. Durch die Verbindung dieser Wahrnehmungen mit Wahrnehmung des eigenen, immer disponiblen Körpers und fremder Körper und deren Widerstand/Nichtdisponibilität entwickelt die Statue die Vorstellung Gegenständen, auf die ihre Wahrnehmungen und deren Transformationen im Denken bezogen sind.

Die Ideen des Tastsinnes müssen nun mit den Operationen der anderen Sinne kombiniert werden, sodass ein Bewusstsein einer ursächlichen Welt, die außerhalb des eigenen Bewusstseins liegt, zustande kommt. Die Statue lernt zu unterscheiden zwischen Gegenständen, die Reize auslösen, und ihren eigenen Wahrnehmungen und ihren Ideen und misst diese an jenen. Die subjektiven Fähigkeiten der Statue sind nicht von Anfang an gegeben, sondern sie entstehen erst durch die Abfolge unterschiedlicher Bewusstseinszustände und deren Transformation; aus dem Bewusstseinszustand Rosenduft entsteht schließlich die Fähigkeit, bestimmte Gegenstände und Felder zu erforschen und selbst darin einen aktiven Platz einzunehmen.

Condillac hält gegen Locke fest, dass die Öffnung eines Sinnes die Statue noch lange nicht mit allen Ideen versieht, die aus der Wahrnehmung erzeugt werden können, vielmehr ist dieser Vorgang seinerseits Ergebnis eines fortschreitenden Lernprozesses, der *Analyse* von Sinneseindrücken. Die Statue muss nicht sehen lernen, wenn ihr der Sehsinn geöffnet wird, und berühren, wenn ihr der Tastsinn geöffnet wird, sondern sie muss lernen, die sinnlich entstandenen Ideen auseinanderzuhalten, zu ordnen und die sinnlich induzierten vielfältigen Prozesse zu analysieren und miteinander in Bezug zu setzen und Gegenständen zuzuordnen (S. 280). Erkenntnis, Wahrheit, Wille und Person, die aus diesem durch die methodische Öffnung der Sinne und der Verarbeitung der Daten durch die Statue entstehen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie gleich wie die Erkenntnis der experimentellen Wissenschaften nicht absoluter Natur sind. In der Verfolgung ihrer eigenen Bedürfnisse entwickelt die Statue Ideen von Gut und Böse, von Schön und Hässlich, aber diese Begriffe bleiben abhängig von ihrer eigenen subjektiven Situation (S. 304). Insofern, als die Statue solitär untersucht wird, bleiben diese Urteile auch einzig auf die eigene Existenz bezogen, ihren moralisch verbindlichen Charakter erhalten sie erst durch die Erfahrung des gesellschaftlichen Lebens.

Gleichfalls wird unter dieser Voraussetzung die Problematik der Freiheit bearbeitet. Ausgegangen wird von Widerständen, die der Statue bei der Erfüllung ihrer Wünsche entgegentreten (S. 315). Sie muss sich entscheiden, ob sie diesen oder jenen Wunsch zur Überwindung der Widerstände verfolgen will. Die Freiheit besteht auch hier nicht absolut als Gegensatz zu jeglicher Abhängigkeit oder Determination, sondern in Bezug auf bestimmte objektive Gegebenheiten, in deren Rahmen rational entschieden werden kann (S. 317). So sehr die Statue zu Beginn des Experiments passiv dem Willen des Pädagogen-Experimentators ausgeliefert ist, der ihre Sinne öffnet und ihren Umgang mit der objektiven Welt arrangierte, so bedeutsam ist das Ergebnis, ihre Subjektivität und ihre Freiheit, die Verfahren der Wahrnehmung, des Denkens und des Willens, die sie ge-

lernt hat, in einem je spezifischen Feld zur Anwendung zu bringen, das sie denkend dominiert und in dem sie sich dementsprechend mit offenen Alternativen orientiert. Weder Lockes autonome Denkkräfte noch die religiöse Annahme der Intervention der göttlichen Gnade sind in dieser Argumentation über das Entstehen von Freiheit notwendig. Das Ich ist nichts anderes als die juxtapositionelle Summe der Bewusstseinszustände, deren sich die Statue erinnern kann. „En un mot, c'est tout-à-la fois et la conscience de ce qu'elle est, et le souvenir de ce qu'elle a été“ (S. 239).

Die pädagogische Ausformung des radikalen Sensualismus durch Condillac wie auch durch seine Nachfolger gilt weniger der Anordnung der Reize als dem Aufbau der Fähigkeiten, die Daten der Wahrnehmung, die Ideenreihen zu *analysieren*. In den Präliminarien zu den Lehrbüchern, die er für den Prinzen von Parma verfasste, dem sechzehnbandigen „Cours d'Etudes pour l'Instruction du Prince de Parme“ von 1775, legt Condillac nur ganz summarisch eine Reihenfolge dar. Erziehung solle der historischen Entwicklung des Wissens folgen. Aus den einfachen Wahrnehmungen und deren Verarbeitung seien Methoden zur Befriedigung der einfachen Bedürfnisse entstanden, das handwerkliche Können und seine symbolische Ordnung. Daraus entwickeln sich durch höhere Denkopoperationen immer kompliziertere Verfahren und Wissenschaften bis zu jenen, die in hochgradig symbolischen Sprachen wie der Mathematik formuliert werden. Diese Entwicklung gebe auch die Ordnung der Erziehung ab (Condillac 1775/1947, S. 398). Insofern ist der Erziehungsvorgang nur sehr allgemein durch die elementarisierende Technologie des Rosen-Experiments bestimmt.

Ausgehend von der Frage, wie denn Erziehung in wenigen Jahren eine mehrtausendjährige Entwicklung nachholen könne, zielt er auf das Studium der Methode der Analyse von Zeichensystemen und der Wahrnehmung selbst ab, die als Ersatz für die metaphysischen Systeme der traditionellen Wissenschaften Gegenstand der Erziehung werden soll. „Pour faire usage, dans l'éducation, de l'unique méthode à laquelle nous devons tous ce que nous avons appris, il faut d'abord faire connoître à un enfant les facultés de son ame, et lui faire sentir le besoin de s'en servir“ (S. 398). Die technische Konsequenz ist die Eliminierung der Metaphysik aus dem Lehrplan (S. 398), die Bevorzugung der empirischen Wissenschaften, aufbauend auf Tätigkeiten und Experimenten, und vor allem die Konzentration auf die für seine Zeit fortgeschrittensten kulturellen Symbolsysteme, ihre Analyse und ihre Nutzung, um die zugrunde liegenden Operationen der Erfahrung zu verstehen und die Folgerungen daraus zu ziehen.

Ganz in dem Sinne entwickelte sich dann auch in der Folge der Mainstream der pädagogischen Forschung in Frankreich. Erwähnt seien nur die Konzepte des Abbé de l'Épée von 1776, für Gehörlose einen alternativen, nicht-oralen Zugang zum Symbolsystem der Sprache zu schaffen, und der analoge Versuch von Valentin Haüy von 1786 für die Blinden (Hofer-Sieber 2000) bis zu den großen pädagogischen Untersuchungen und realen Experimenten mit dem radikalen Sensualismus und dessen Kritik in der Schule der *Idéologues* in der Zeit des Direktoriums, Konsulats und des Empire (Moravia 1968).

3. Konfrontation und Alternative zur sensualistischen Pädagogik: die Ganzheit der Seele der neu-augustinischen Theologie

Welche Konzepte bestimmen nun den konfrontativen Kontext oder vielmehr die Alternative zu Condillacs sensualistischem pädagogischen Experiment und seiner Pädagogik? Obwohl Condillac die Frage nach der materiellen Natur der Seele und des Denkens, die Locke in die Auseinandersetzung mit der anglikanischen Theologie riss, von Anfang an ausschloss, wurde sein Konzept gleichermaßen wie die medizinischen Theorien, die von einem Konnex zwischen körperlichen und psychischen Entwicklungen ausgingen, Gegenstand schärfster theologischer Angriffe.⁷ Im Zentrum der Opposition zum Sensualismus und seiner Pädagogik steht bezeichnenderweise jene theologische Strömung der katholischen Kirche Frankreichs, die selbst seit dem 17. Jahrhundert aus der neu-augustinischen Theologie auch eine eigenständige Pädagogik generierte und die trotz ihrer weiten intellektuellen Verbreitung durch Kirche und Hof nach wie vor unter Häresieverdacht marginalisiert war. Zu dieser in der Mitte des 18. Jahrhunderts kaum mehr klar eingrenzbaeren intellektuell-religiösen Strömung, die aus der Frömmigkeitsbewegung des 17. Jahrhunderts hervorging, gehört eindeutig der 1755 erschienene zweibändige „*Traité de la nature de l'Âme et de l'origine de ses connoissances*“. Im Untertitel ist vermerkt: „*Contre le système de M. Locke et de ses Partisans*“. Der anonyme Autor ist der Priester Antoine-Martin Roche, der von 1705 bis 1755 lebte und zum Oratoire, einer der hervorragendsten neu-augustinischen Lehrkongregation, gehörte.⁸

Das Werk ist polemisch gegen Lockes „Versuch über den menschlichen Verstand“ angelegt, zielt aber im Wesentlichen gegen das pädagogisierte „système réformé“ des französischen Sensualismus um Condillac, gegen Arbeiten der Gruppe von Ärzten wie Le Camus und der Puériculture, die medizin-pädagogisch gleiche und ähnliche Probleme bearbeiten (Roche 1759, II., S. 455), und generell gegen die entstehende „Encyclopédie“ von Diderot und D'Alembert (I., S. 540). Ausgangspunkt der Opposition ist die Polemik gegen das Konzept der materiellen Seele. Da die Seele „la vive image de Dieu“ (I., S. 290) ist, kann sie weder materiell noch zusammengesetzt sein. Trotz der „distance infinie de la créature au Créateur“ (I., S. 293) ist diese Seele von Anfang an *die* Kraft des Menschen, aus der alle Aktivität und die absolute Einheit des Menschen kommen.

- 7 Die pädagogische Historiographie beachtet diesbezüglich weitgehend nur die skandalträchtigen Spitzen der Diskussion wie die Schriften La Mettries. Diese sind allerdings einem großen Kontext von medizinischer Forschung und Auseinandersetzung und dem Anfang der Pädiatrie, der „Puériculture“, zuzuordnen, die gleichfalls auf pädagogische Technologien abzielten. Auch diese Auseinandersetzung verläuft weitgehend in einem französisch-angelsächsischen Austausch.
- 8 Diese Zuordnung des Werks wird in der Sekundärliteratur zu Locke reproduziert (z.B. Yolton 1991, S. 66), sie geht auf den Catalogue Général des Livres Imprimés de la Bibliothèque Nationale, Tome CLIII, Paris: Imprimerie Nationale 1938, S. 832, zurück, wo aber jede präzise Angabe fehlt. Weder der dort verzeichnete Druckort noch der Verleger stimmen mit dem mir vorliegenden Druck überein.

Und gerade in Bezug auf diese Annahme verschärft die Korrektur Condillacs, das „nouveau Système“ (I., S. 464), die Problematik noch, obwohl es sich bezüglich der Materialität der Seele anscheinend von Locke distanziert. Nach Locke ist die Seele immerhin von Anfang an mit den Denk-Kräften ausgestattet. Diese Kräfte können zwar erst in Aktion treten, nachdem die Sinne die Daten, das Material dazu, die Ideen, hervorgerufen haben, aber ihnen kommt von Anfang an eine vereinheitlichende und harmonisierende Existenz schon vor diesem Empfindungs-Akt zu. Im neuen System hingegen ist die Seele des Menschen bei Geburt ohne jegliche Kraft, vielmehr entstehen ihre Aktivitäten und ihre Kräfte erst aus der Transformation der Sinnesleistung, was bedeutet, dass dieser Form von Seele bei der Geburt und im Kleinkind letztlich jegliche Essenz abgesprochen wird (I., S. 466). Dementsprechend müsste auch die Seele des kleinen Kindes weit hinter der des kleinen Tieres zurückbleiben (I., S. 483).

Die Seele, als gegebene personale Einheit des Menschen wie auch ihre Aktivität als Quelle der Erkenntnis, entwickelt ihre Kräfte nicht durch die sinnlichen Reize, sondern aus der Kraft ihrer Schöpfung, aus der Aktivität Gottes und seiner Gnade. Sinnliche Reizung allein würde in ihrer Vielzahl und Zufälligkeit die menschliche Seele in Unordnung bringen, während wirkliche Erkenntnis aus Gnade ihre Harmonie hervorbringt (I., S. 499). Die Taufe als Bund mit Gott macht keinen Sinn, wenn das Kind noch keine Person ist; eine Harmonie der Empfindungen und Ideen eine Ganzheit von Seele und Person können nie auftreten, wenn der Geist erst aus der offenen Vielzahl von sinnlichen Reizungen bestimmt wird. Die einzelnen Ideen wären in stetem Gegensatz, Kinder hätten kaum moralische Ideen. Entscheidend aber ist, dass der Erkenntnisvorgang, wie ihn Condillac ohne einen aktiven Ausgangspunkt beschreibt, die absolute Idee, d.h. Gott, einzig als Abstraktion selbst konstruieren, aber nie in seiner einzigen Existenz erkennen könnte (I., S. 500).

Den Gegensatz, den die theologische Argumentation von Roche zur sensualistischen pädagogischen Instrumentalität entwickelt, zielt auf pädagogischen Schutz dieser von Gott gegebenen Seele und ihrer harmonisierenden Kräfte im Kinde. Die „étincelle aspirée se trouve dans les enfants“ (II., S. 99) – so wird Augustinus zitiert – und muss vor den Einflüssen der verdorbenen Menschen durch Erziehung geschützt werden, damit sie sich selbst der Schwächen des eigenen Körpers annehmen kann. Diese Anpassung der Seele an die Sinne und deren Unvollkommenheit ist die eigentliche Aufgabe der Transformation und Entwicklung der Seele, der Erziehung und der Erkenntnis. Die wahre Quelle dafür sind allerdings nicht die Daten der Sinne, sondern die Gnade Gottes. Dementsprechend gipfelt dann auch die Entwicklung der Seele und der Erkenntnis in der Eucharistie und in der göttlichen Offenbarung (II., S. 158f.). Die Daten der Sinne, die im Denkprozess verarbeitet und in der Erziehung den kleinen Kindern vermittelt werden, sind einzig und allein das Substrat, auf dem sich diese Transformation der Seele vollziehen kann. Aber die Transformation selbst, die Einheit, ist das Ergebnis einer aktiven Kraft, eines göttlichen Ursprungs.

Diese Argumentation ist eingebaut in eine pädagogische Rahmendiskussion eines Lehrers mit seinem Schüler Theodore, die letztlich ein alternatives Lernmodell zu konstruieren versucht. Die Auseinandersetzung beginnt in Analogie zum Sensualismus mit

einem Blick auf die empirische Wahrnehmung des menschlichen Geistes. Sodann wird der Blick auf die Unvollständigkeit der eigenen Kenntnis gerichtet. Die Erkenntnis der Fallibilität und Fragmentarität der empirischen Erkenntnis konfrontiert den Lernenden mit dem absoluten Anspruch von Erkenntnis und der eigenen Person. Die Polemik verstärkt diesen Gegensatz von Erkenntnis und moralischem Anspruch – der schon bei Kindern auftritt. Schließlich wird die Einlösung dieses Anspruchs als das Mysterium der Erlösung beschrieben, das in Übereinstimmung mit der neu-augustinischen Theologie als ein Prozess in der absoluten, individuellen Innerlichkeit beschrieben wird (II., S. 159). Dementsprechend ist der Schluss des Lehrgesprächs eine Apologie des christlichen Glaubens. Während nach Locke und Condillac die Wahrheit faktischer Natur vom Menschen geschaffen ist, bleibt sie in der Alternative normativer Natur eine Ordnung Gottes, der jeder Mensch, auch das kleine Kind, und die Erziehung zu folgen haben (II., S. 558–590).

Entscheidend an der pädagogischen Rahmenerzählung von Roche ist, dass im Zentrum der Erziehung nicht fragmentierte, eingeschränkte Prozesse stehen, sondern ein innerliches (göttliches) Mysterium, das zunehmend alle fragmentierten Erfahrungen und Empfindungen in eine Einheit einzufügen fähig ist, bis dass diese letztlich zu der Totalität der Offenbarung überhaupt wird. Erziehung, so fragmentarisch sie auch selbst vorgeht, ordnet sich als personaler Bezug diesem inneren Prozess unter. – Roches Position ist keineswegs singulär; was sie vielmehr auszeichnet, ist ihre Zwischenstellung. Hervorgegangen aus der theologisch eindeutig positionierten jansenistischen und oratorianischen Apologetik und Pädagogik, leitet sie über zu den gleich strukturierten, aber kaum mehr theologisch positionierten anti-sensualistischen pädagogischen Konzepten, die vor allem auf Kultur- und Gesellschaftskritik abzielen.

4. Sensualistische pädagogische Instrumentalität und absolute Innerlichkeit

Als 1782 Philipp Julius Lieberkühn (1754-1788)⁹ und mit ihm die Philanthropen die stille Auseinandersetzung mit Condillacs pädagogischem Rosenduft-Experiment führten, war in Frankreich die brisante Auseinandersetzung um den radikalen Sensualismus weitgehend abgeschlossen. Die wissenschaftlich orientierte Forschung und Diskussion konsolidierte den empiristisch-sensualistischen Pfad, die Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert konnte sich gegen alle Anfeindungen und gegen Zensur und Verhaftungen behaupten, und der Siegeszug ihrer Nachdrucke war schon voll im Gang. In diesem Rahmen wurde die pädagogische Fragestellung nicht nur in empiristische oder sensualistische Modelle normativ eingepasst, sondern sie erlangte auch einen festen Platz im Rahmen der empirischen Forschung der „science de l'homme“ selbst, sei es in der Anthropologie, sei es in der Geschichte oder Medizin.

⁹ Lieberkühn studierte in Halle und wirkte als Schulreformer und Theologe in Neu-Ruppin und in Breslau. Er beherrschte die modernen Sprachen, Englisch und Französisch; in seinen Schriften zitiert er allerdings vor allem deutsche Autoren (Hirsching 1799/1986, S. 448-454; Nachricht 1777-1780/1986).

Die Medizin ist denn auch der erste Bezugspunkt für die Erneuerung der Pädagogik, worauf sich Lieberkühn in der Schrift beruft. Das Leitbild für ihre Umgestaltung in eine empirische Wissenschaft mit einer starken Technologie soll dabei die Medizin abgeben (S. IX). Das Buch soll ein „Beytrag zur Theorie des Unterrichts“ sein, die Pädagogik soll eine „praktische Wissenschaft“ (Lieberkühn 1782, S. XVII) werden. Das Vorhaben wird eingereiht in die Bestrebungen, die von 1785 an mit dem Revisionswerk der Gruppe öffentlich werden. „Basedow, Resewitz, Campe, Stuve und insonderheit neuerlich der Verfasser des Versuchs einer Pädagogik“ (S. VII), E.Ch. Trapp, die künftigen Revisions-Pädagogen haben dazu schon Vorarbeit geleistet. Nach dem Vorbild der angelsächsisch-französischen Entwicklung, die oben skizziert wurde, soll auch für Lieberkühn die Psychologie Kern dieser empirischen Pädagogik werden (S. IV). Dazu hätte „unter den Ausländern niemand seit Locken soviel Vortreffliches, insonderheit was die Beobachtung betrifft“ geleistet, aber auch neuere angelsächsische Entwicklungen des Empirismus, wie Adam Smiths „Theorie der moralischen Empfindungen“ (S. XIV), werden als Referenz angegeben.

Im Zentrum des Interesses steht dabei das Konzept der „Ideenverbindungen und ihrer Gesetze, die Herr Trapp mit Recht als eine Hauptquelle von Erziehungsregeln ansieht“ (ebd.). Es wird bemängelt, dass die „deutschen Weltweisen“ sich bislang noch wenig mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben. Dementsprechend wird auch hier erwartet, dass die pädagogische Wissenschaft und das empiristische Modell von Erfahrung, Erkenntnis und Ideenassoziation unmittelbar in eine pädagogische Technologie überführt werden können: „Wer die Kunst besäße, in jedem Fall, die dem Menschen angemessenste Art, und den gehörigen Grad von Empfindungen in ihm zu erwecken, der würde alle seine Triebe in seiner Gewalt haben, der würde ihn zur Liebe des Schönen, des Guten und des Wahren unwiderstehlich leiten können“ (S. XIV).

Insofern wird die technologische Erwartung eingeschränkt, als davon ausgegangen wird, dass nur im Unterricht die Regeln tatsächlich angewandt werden könnten, während die häusliche Erziehung „von tausend Umständen abhängt, die der Erzieher nicht in seiner Hand hat“ (S. XVII) und die der Technik und der technologischen Wirkungsannahme entgegenlaufen könnten. Für die Entwicklung dieser Technologie stützt sich Lieberkühn weitgehend auf die Anlage von Condillacs pädagogischem Experiment. Es wird erwartet, dass die Kenntnis des Verlaufs der Erkenntnis und der Entwicklung der Subjektivität unmittelbar in Regeln des Unterrichts transformiert werden könne. „Zusammenhängende Ideenreihen, d.h. bald Urtheile bald Schlüsse“ (S. XXIV) sollten durch die Anwendung dieses pädagogischen Verfahrens in der Seele des Zöglings erzeugt werden. – So eng sich diese Annahme an das Experiment von Condillac hält, so offensichtlich überbietet er ihn aber auch bezüglich der technologischen Erwartungen. In zweierlei Hinsicht wird das Experiment mit der Statue gesteigert: Zum einen geht Condillac davon aus, dass in der realen Durchführung die Reize kaum in der Art elementarisiert und in Reihen gebracht werden können wie im Statuen-Experiment. Vielmehr geht es darum, die alltägliche Erfahrung des Kindes für den intellektuell fortschreitenden Lernprozess zu nutzen. Der Zögling selbst soll zur Analyse, Elementarisierung seiner eigenen Ideenreihen, Urteilen, Schlüssen und Willensakten im Hinblick auf

den empirischen Sachverhalt angeleitet werden. Die Regeln des Verfahrens der Erkenntnis und der Subjektivität bilden im Kurs für den Prinzen von Parma einzig das Modell des Vorgehens, werden aber durch den Zögling gelernt, um sich selbst methodisch zu kontrollieren.

Im Gegensatz dazu soll nach Lieberkühn nicht nur der ganze Lerninhalt in Reihen elementarer Reize aufgelöst und operabel gemacht werden. Gleichmaßen soll durch diese Technik auch „das vollkommene Gute und Schöne [...] außer uns sowohl als in unserm Wesen“ wie die „Urteile und die Schlüsse“ der Erzogenen selbst hervorgerufen werden (S. 57). Erziehung nach diesen Regeln führt nicht nur zur „Vollkommenheit und Glückseligkeit unseres Geistes“, sondern gleichwohl zu seiner „thätigen Ausübung des Guten unter seinen Brüdern“ (S. 99). Die Reizreihen sollen dazu nicht allein in eine experimentelle psychologische, sondern gleichfalls in die einzig wahre und moralische richtige Ordnung gebracht werden. Aus einem offenen Lernprozess, einer falliblen Wahrheit, einer relativen Moral und einem unabgeschlossenen, sich stetig wandelnden Ich bei Condillac werden in der Technologie Lieberkühns „die Regeln, nach denen er [der Lerner] Ordnung und Harmonie in seinen Ideen erreicht“ (S. 57).

Zum anderen entspricht dieser gesteigerten technologischen Erwartung eine zweite Annahme, die geradezu in diametralem Gegensatz zum Ausgangspunkt von Condillacs Experiment steht. „Das anschauliche Bild einer Rose ist nicht der bloße Empfindungseindruck dieses Objekts mehr. Es ist vielmehr eine zusammengesetzte Wirkung aus der Gesichtsempfindung und der selbstthätigen Vorstellungskraft“ (S. 14), heißt es in klarer Abgrenzung zu Condillac. Im gleichen Sinne wie in der dargelegten theologischen Kritik des Sensualismus wird hier davon ausgegangen, dass die Einheit der Erkenntnis, die absolute Ordnung der Wahrheit und der Moral in einer spezifischen Kraft der Seele vorgängig und jenseits jeder sinnlichen Reizung gegeben ist. Die Anschauung oder die anschauende Erkenntnis wird verstanden als die Kraft der Seele, womit diese aktiv auf die unzähligen passiven Sinneswahrnehmungen reagiert und aus ihnen ihre einheitliche Äußerung, die Idee erschafft. Die brüchige und revidierbare Idee der Rose in Condillacs Experiment, die aus den vielen und infinit fortsetzbaren Reizen aller Sinne, durch deren gegenseitige Instruktion und Transformation in einem zeitlich offenen Prozess entsteht, wird hier ersetzt durch das finite und absolut gültige „anschauliche Bild einer Rose“. Es ist gerade „nicht der bloße Empfindungseindruck dieses Objekts mehr“ (S. 14), sondern das Bild der einen unwandelbaren Wahrheit der Idee Rose. Während die Sinneswahrnehmung und ihre Pluralität fragmentiert bleiben, „gewährt uns das Anschauen nun ganz eigentlich individuelle Totalvorstellungen“ (S. 27), sie erzeugt in und aus der absoluten Innerlichkeit „Ideenbilder“ (S. 185), deren Wahrheit jeder sinnlichen Wahrnehmung übergeordnet ist. Während der „unendliche Geist“ (S. 42), der Schöpfergott, diese Anschauung vollständig aus sich selbst heraus erzeugt, ist der menschliche individuelle Geist für diesen Schöpfungsakt auf die sinnliche Wahrnehmung angewiesen, die der Pädagoge technologisch dominiert.

Dieser Kraft ist in Form der „inneren Anschauung“ die eigene Seele als absolute Einheit gegeben, „so empfinden wir unser Ich ebenfalls unmittelbar“ (S. 30). Die Anschauung kann fragmentierte und zeitlich ungleiche „sukzessive und zertheilte“ Gegenstände

als ein „koexistentes Ganzes“ innerlich produzieren (S. 37). In der Anschauung – so ganz in der theologischen Tradition – als Schöpfungsakt eines Ganzen zeigt sich die Gottesebenbildlichkeit des Menschen. Anschauend hat Gott die vollkommene Welt geschaffen, zur „Ähnlichkeit [...] mehr in seinen sittlichen als intellektuellen Vollkommenheiten“ kann den Menschen die Anwendung der pädagogischen Regeln führen (S. 45). Die Totalität des menschlichen Ichs, seine absolute Innerlichkeit, der Ort und der Gegenstand der Erlösung der Subjektivität, den der neu-augustinische Theologe in Frankreich noch einmal den sensualistischen Wissenschaften und der Pädagogik entgegensetzt, wird hier unmittelbar und vollumfänglich dem regelhaften pädagogischen Verfahren unterstellt.

Während das Konzept der pädagogischen Verfahren uneingeschränkt aus dem französischen Sensualismus übernommen wurde, so brauchten Lieberkühn und die Philanthropen für das Konzept der gegebenen Einheit und Totalität der schöpferischen Seele allerdings nicht auf den der Häresie verdächtigten, in der wissenschaftlichen Diskussion schon marginalisierten französischen Neu-Augustinismus zurückgreifen.¹⁰ In der evangelisch-lutherischen und vor allem in der pietistisch beeinflussten intellektuellen Kultur des 18. Jahrhunderts sind diese Voraussetzungen und Konzepte bruchlos in die Theologie und auch in die Philosophie eingegangen, wofür Lieberkühn im Ausgang des 18. Jahrhunderts intellektuelle Zentralität beanspruchen kann. Die christliche wie auch die deutsche philosophische Kontinuität werden durch die kanonische Berufung auf große Namen, von Plato zu Christus selbst, von Leibniz bis zum durch die evangelische Orthodoxie verfemten Reimarus belegt. Was aber dieser Variante der absoluten Innerlichkeit des Philanthropismus eine konfrontative Spitze mit der evangelischen theologischen Tradition und gleichzeitig ihre pädagogische Attraktivität verleiht, ist ihre Verknüpfung mit der pädagogischen Technologie des Sensualismus, dem sie sich gleichwohl widersetzt. Für absolute Innerlichkeit und Moral wird damit pädagogische Verantwortung, Verfügbarkeit und Zuständigkeit reklamiert.

Für Pestalozzi, der das Buch Lieberkühns in einer ausführlichen Rezension aus der „Allgemeinen deutschen Bibliothek“ (Hz. 1784) kennen lernte, wird die zitierte Stelle aus dem Buch über die pädagogische Technologie des vollkommenen Menschen (Pestalozzi 1785/1930, S. 397) zum Ausgangspunkt für seine Anschauungsmethode, womit der Erzieher in einer zutiefst schlechten Gesellschaft über die innerliche Güte des Kin-

10 In Rousseaus Erziehungsschriften ist das noch durchaus der Fall. Er selbst schreibt seine heftige Opposition zum Sensualismus seiner christlich-religiösen Überzeugung zu, die allerdings auf individuelle Tradition und nicht auf Kirchlichkeit und Dogma setzt. Während in Rousseaus „Emile“ historische Offenbarung und göttliche Erlösung abgelehnt werden, setzt Erziehung immer noch auf absolute Innerlichkeit, persönliche Offenbarung und Bekenntnis. An diese in der Zeit in Frankreich unverkennbar christlich-augustinische Reminiszenz kann die Pädagogik in Deutschland mit der „Selbstthätigkeit“ und der „Anschauung“ bruchlos anschließen. Wenn die Philanthropen damit trotzdem in Gegensatz zur Lutherischen Orthodoxie und Tradition geraten, so ist das vor allem auf die pädagogischen Anmaßungen zurückzuführen, die für Erziehung jene Leistung beanspruchen, die theologisch ausschließlich der göttlichen Erlösung zustehen. Das war schon der Stein des Anstoßes von Rousseaus solitärer Christlichkeit bei seinen katholisch-augustinischen Zeitgenossen in Frankreich.

des verfügt und selbst disponiert über Erlösung (Osterwalder 1995). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Paradigmas des Sensualismus folgt nicht allein der sozialen Erklärungsmacht seines Textes, sondern gleichfalls dem kulturellen Kontext seines Gebrauchs. So wandert das sensualistische pädagogische Konzept, Condillacs Rosenluft, nicht nur aus dem kulturellen Kontext Frankreichs in jenen Deutschlands, sondern ebenso aus dem Kontext der modernen falliblen empirischen Wissenschaften zurück in jenen der Theologie des Herzens.

Literatur

Quellen

- Condillac, E. Bonnot Abbé de (1746/1947): Essai sur l'origine des connoissances humaines. In: Le Roy, G. (ed.): *Œuvres Philosophiques de Condillac*. Vol 1 (Corpus Général des Philosophes Français, Auteurs Modernes). Paris: PUF, S. 3-119.
- Condillac, E. Bonnot Abbé de (1754/1947): *Traité des Sensations*. In: Le Roy, G. (ed.): *Œuvres Philosophiques de Condillac*. Vol 1 (Corpus Général des Philosophes Français, Auteurs Modernes). Paris: PUF, S. 221-322.
- Condillac, E. Bonnot Abbé de (1775/1947): *Cours d'Etudes pour l'Instruction du Prince de Parme*. Introductions au Cours d'Etude. In: Le Roy, G. (ed.): *Œuvres Philosophiques de Condillac*. Vol 1 (Corpus Général des Philosophes Français, Auteurs Modernes). Paris: PUF, S. 397-426.
- Crousaz, J.P. de (1722): *Traité de l'Education des Enfants*. Vol. I. et II. La Haye: s.e.
- Diderot, D. (1749/1969): *Lettre sur les Aveugles à l'Usage de ceux qui voient*. In: *Œuvres Complètes*. Edition Chronologique. Ed. Lewinter R. Paris: Société Encyclopédique Française, S. 157-233.
- Fratzcher, H.W. (1740): *Vorrede*. In: Stolte, J. E. *Paedagogia Christiana*. Erfurth: C. F. Jungnicols sel. hinterln. Erbin, s.p.
- (Hz.) (1784): *Rezension von Lieberkühn 1782*. In: *Allgemeine deutsche Bibliothek*. 29.2. Berlin/Stettin: Friedrich Nicolai, S. 541-546.
- (Roche, A.-M.) (1759): *Traité de la Nature de l'Ame et de l'Origine de ses Connoissances*. Vol I. et II. Amsterdam: s.e.
- Lieberkühn, Ph.J. (1782): *Versuch über die anschauende Erkenntnis*. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau: Waisenhaus und Frommannische Buchhandlung.
- Locke, J. (1675–1679/1689–1698/1963): *The Medical Notes in his Journal*. In: Dewhurst, K.: *John Locke (1632-1704) Physician and Philosopher*. London: The Wellcome Historical Medical Library, S. 62-154, S. 290-294.
- Locke, J. (1693/1989): *Some Thoughts Concerning Education*. Ed. Yolton, J.W. and J.S. Oxford: Clarendon Press.
- Pestalozzi, J.H. (1785/1930): *Bemerkungen zu gelesenen Büchern 1785/86*. In: Buchenau, A. et al. (Hrsg.): *Sämtliche Werke*. 9. Bd. *Schriften aus der Zeit von 1782–1787*. Berlin-Leipzig, S. 297-437.

Darstellungen

- Dewhurst, K. (1963): *John Locke (1632-1704) Physician and Philosopher*. London: The Wellcome Historical Medical Library.
- Duchesneau, F. (1973): *L'Empirisme de Locke*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Hirsching, F.C.G. (1799/1986): *Historisch-literarisches Handbuch*. In: Grozny W. (Hrsg.): *Deutscher Biographischer Index*. Bd. 3. München: K. G. Saur, S. 448-451.

- Hofer-Sieber, U. (2000): Bildbar und Verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich. Würzburg: Edition Bentheim.
- Le Roy, G. (1937): La Psychologie de Condillac. Paris: PUF.
- Le Roy, G. (1947): Introduction à l'œuvre philosophique de Condillac. In: Le Roy, G. (ed.): Œuvres Philosophiques de Condillac. Vol 1 (Corpus Général des Philosophes Français, Auteurs Modernes). Paris: PUF, S. VII-XXXV.
- Moravia, S. (1968): Il Tramonto dell'Illuminismo. Bari: Laterza.
- Nachricht, von der veränderten Schuleinrichtung in Neuruppin (1777-1780/1986): In: Grozny, W. (Hrsg.): Deutscher Biographischer Index. Bd. 3. München: K.G. Saur, S. 453.
- Osterwalder, F. (1995): Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität. In: Oelkers, J./Osterwalder, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Weinheim: Beltz, S. 165-206.
- Osterwalder, F. (1999): Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaften. In: Oelkers, J./Tröhler, D. (Hrsg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim: Beltz, S. 31-52.
- Osterwalder, F. (2001): Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke. In: Neumann, J./Sträter, U. (Hrsg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung. Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max-Niemeyer-Verlag, S. 79-94.
- Osterwalder, F. (2002): Die absolute Psychologie der Pädagogik – das säkulare theologische Erbe. In: Oser, F./Reichenbach, R. (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 29-45.
- Rhyn, H. (2003): Rezeptionswege Lockes. In: Oelkers, J./Osterwalder F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Weinheim: Beltz, S. 87-106.
- Tennant, R.C. (1982/1990): The Anglican Response to Lockes Theory of Personal Identity. In: Yolton, J.W. (ed.): Philosophy, Religion and Science. Rochester: University of Rochester Press, S. 188-206.
- Wernle, P. (1923): Der schweizerische Protestantismus im XVIII. Jahrhundert. Bd. 1. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Yolton, J.W. (1983): Thinking Matter. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Yolton, J.W. (1991): Locke and French Materialism. Oxford: Clarendon.
- Young, B.W. (1998): Religion and Enlightenment in Eighteenth-Century England. Oxford: Clarendon Press.

Abstract: In both England and France, during the late 17th and the first half of the 18th century, pedagogical concepts are renewed within the context of empirical science. In analogy to the scientific process of enlightenment, learning, education, and subjectivity are regarded as open, multiple experimental processes. Education is conceived of as a technologically determined procedure which prescribes how learning processes may and should be induced. In France, this pedagogy sharply contrasts with the theology and pedagogics of the religious movement which relies on the god-given entity of the individual. It is only during the late 18th century that a broader discussion of pedagogical empiricism is initiated in Germany in the wake of philanthropism. There, the technological concept is adopted and redefined: subjectivity is no longer considered an open and multiple concept but, rather, a given totality, an absolute inwardness, in accordance with the Protestant tradition.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung für Allgemeine und Historische Pädagogik, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern,
E-Mail: osterwa@sis.unibe.ch.