

Rhyn, Heinz

Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 11-28. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Rhyn, Heinz: Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 11-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94791 - DOI: 10.25656/01:9479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94791>

<https://doi.org/10.25656/01:9479>

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

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhy

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

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

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

Bestell-Nr. 41139

Inhaltsverzeichnis

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

Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen

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

Öffentliche Bildung und Demokratie

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

Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland

Una por una discurrir las cosas.
SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Zusammenfassung

Das der Antike entstammende Konzept der artes liberales ist besonders im angelsächsischen Raum während dem 17. und 18. Jahrhundert zu einem Bildungskonzept umgeformt worden, das einer pädagogisch, politisch und gesellschaftlich neu interpretierten Allgemeinbildung ähnlich ist. In diesem Prozeß kommen den Fortschritten in den Erfahrungswissenschaften und der Entstehung einer frühbürgerlichen Öffentlichkeit eine zentrale Bedeutung zu. Im Laufe dieser Transformationen wird die absolute Macht von Kirche und Staat in Frage gestellt, daraus ergeben sich Bildungskonzepte, die als modern zu bezeichnen sind. Diese Erneuerung eines antiken Konzepts ist weder linear noch in England und Schottland gleich verlaufen. Liberal education ist aber eine Form von Allgemeinbildung, die in der Geschichte der Pädagogik kaum wahrgenommen wird, obschon oder vielleicht gerade weil sie die antiaufklärerische Wendung nicht mitvollzog.

Liberal education ist ein Bildungskonzept, das antiker Tradition entstammt, später in ein humanistisches und danach in ein aufklärerisches Bildungsverständnis transformiert worden ist. Der antike Ursprung liegt in den antiken „artes liberales“, die bis ins lateinische Mittelalter aus dem Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und dem Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik) bestanden. Das Gegenstück dazu bildeten die „artes mechanicae“, die weniger klar festgelegt waren, zu deren Kerngebieten aber Architektur und Medizin gehörten. *Liberal education* war dieser antiken Version während der historischen Aufklärung teilweise noch verpflichtet. Während des 18. Jahrhunderts wurde jedoch die *liberal education* zunehmend ein modernes Bildungskonzept, das konstruktiv auf den gesellschaftlichen Wandel reagierte und eine Art Gegenpol zu JEAN-JACQUES ROUSSEAU darstellte:

„To gain time by losing it; to bring up a child to the age of twelve, without forcing his understanding, either by circumstances or lessons, that he may not distinguish his right hand from his left; and to find his understanding miraculously opened to reason at the first lesson – these are pantomimical prettinesses, which may suit poets or dramatic managers; but they degrade the lessons of philosophers, on a subject so important as Education“ (WILLIAMS 1789, Vol. I, S. 106f.).

So schreibt 1789 DAVID WILLIAMS, einer der vehementen Kritiker von ROUSSEAUS „Emile“ (vgl. Stewart 1972, S. 23f.) in seinen „Lectures on Education“. Er liest den „Emile“ eher als Romanze denn als wissenschaftliches Werk über Erziehung und Bildung.¹ Die Kinder sich selber bzw. einer natürlichen Ent-

1 Dies gilt selbst für den „Robinson Crusoe“. Pädagogisch hält WILLIAMS das Buch für völlig absurd: „I perceived two circumstances, which rendered Robinson Crusoe of no further use to

wicklung zu überlassen, sei so absurd wie der Versuch, die Gewohnheiten von Wilden in einer zivilisierten Gesellschaft einzuführen. WILLIAMS und die *liberal education* thematisieren Erziehung und Bildung in modernen, zivilen Gesellschaften.

Was das Konzept der *liberal education* im einzelnen beinhaltet und warum es auch gegen die „*éducation négative*“ gerichtet war, soll im folgenden dargestellt werden. Ich werde zunächst einige gesellschaftliche Veränderungen und Kontexte skizzieren, die für traditionelle Bildungskonzepte eine Herausforderung waren (1). Anschließend werde ich darstellen, wie in England (2) und in Schottland (3) auf diese Herausforderungen reagiert und das Konzept der *liberal education* modernisiert wurde. Mit einer zusammenfassenden These und einer Frage werde ich schließen (4). Meine These geht dahin, daß *liberal education* die adäquate pädagogische Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen, vornehmlich des 18. Jahrhunderts, war. Offen wird aber bleiben, warum der Erfolg, zumindest in der pädagogischen Historiographie, weitgehend ausgeblieben ist und anderen Konzepten vorbehalten war.

1. Gesellschaftliche Veränderungen und Kontext

Im 17. Jahrhundert vollzogen sich europaweit Veränderungen, deren Folgen fast alle Formen und Traditionen des menschlichen Lebens veränderten und die Auseinandersetzungen im 18. Jahrhundert wesentlich prägten. Grundlegend für diesen Wandel war die allmähliche Durchsetzung des Prinzips, daß Wissen und Erkenntnis auf Erfahrung basieren. Dieser Empirismus wurde nicht nur auf die Wissenschaften angewendet, sondern auch auf die Legitimation politischer Macht, die assoziationspsychologische Begründung des Individuums, die Organisation der Gesellschaft und nicht zuletzt auf die Pädagogik als Wissenschaft.

Die experimentellen, empirischen Wissenschaften erreichten ihre „soziale Institutionalisierung“ (BÖHME u. a. 1977, S. 7) durch die königliche Anerkennung der *Royal Society of London for the Promotion of Natural Knowledge* im Jahre 1660. Die Etablierung der neuen Wissenschaften in der Sphäre staatlich sanktionierter Öffentlichkeit garantierte Sichtbarkeit, soziales Prestige und politische Deckung, was ihnen zur Durchsetzung gegenüber anderen Ansprüchen verhalf (vgl. VAN DEN DAELE 1977, S. 138). Mit der Gründung dieser Institution war eine Abgrenzung der Wissenschaft von Politik, Religion und Sozialreform verbunden, um Konflikte mit Staat und Kirche zu vermeiden.

Allerdings generierte empirische Forschung neues, unvorhersehbares und deshalb kaum kontrollierbares Wissen. Die Wissensproduktion auf der Basis empirischer Forschung geriet, aufgrund dieser prinzipiellen Unvorhersehbarkeit der Ergebnisse und der Möglichkeit unterschiedlicher Interpretationen, trotzdem in Konflikt mit dem kirchlichen und staatlichen Kontrollanspruch. Dieser Prozeß verlief zum Teil kontraintentional zu den Absichten der Forscher,

children than any other amusing tale. That he was out of society, on a desert island; and he was furnished with considerable knowledge of the arts of civilized life“ (WILLIAMS 1789, vol. II, S. 39).

was zu großen Anstrengungen führte, das neue Wissen mit der geltenden Theologie in Einklang zu bringen.²

Um die Anerkennung dieser empirischen Wissensformen hat sich der große Streit zwischen Traditionalisten und Modernisten ereignet, der in Frankreich in der Auseinandersetzung zwischen PERRAULT und FONTENELLE seinen Ursprung nahm³, in England aber mit nicht geringerer Heftigkeit geführt wurde und auch im deutschsprachigen Europa seine Spuren hinterließ (vgl. PAGO 1989). Diese als „querelle des anciens et des modernes“ bezeichnete Auseinandersetzung hat in England durch Swifts „The battle of the books“ eine satirische Form gefunden. Im englischen Streit zwischen Traditionalisten und Modernisten, etwa zwischen WILLIAM TEMPLE und WILLIAM WOTTON (vgl. RHYN 1997, S. 43 ff.), war ein fruchtbares Gespräch vor allem deshalb erschwert, weil beide Parteien auf unterschiedlichen Ebenen argumentierten, beziehungsweise unterschiedliche Inhalte fokussierten. Die Modernisten bezogen sich in ihrer Beweisführung für die Überlegenheit der Gegenwart nur peripher auf Literatur oder auf die artes liberales. Aus dem unbestrittenen Fortschritt in den empirischen Wissenschaften schlossen sie analog auf eine gleiche Entwicklung in den freien Künsten. Die Traditionalisten ihrerseits ignorierten die Fortschritte in den Naturwissenschaften keineswegs, bewerteten diese Erfolge aber anders als die Modernisten, nämlich als Differenzierung bereits seit der Antike bekannter Wahrheiten.⁴

Mit der Durchsetzung des empirischen Prinzips wurde jedoch ein neuer Begriff von Wahrheit und von Vollkommenheit eingeführt. Ein Rückgriff auf die Antike, die Religion oder die Vorstellung von Utopia waren nicht mehr zwingend, weil Wahrheit und Vollkommenheit als gesteigerte Erfahrung interpretiert, also in die Zukunft verlegt werden konnten. Fortschritt, als eines der zentralen Themen des 18. Jahrhunderts, ist nur denkbar, wenn von einem empirischen Wissensbegriff ausgegangen wird. Der Fortschrittsgedanke löste die räumlich gebundene Utopie als statisches Konzept von Vollkommenheit, aber auch von Wahrheit, ab. Nur Entwicklung und Fortschritt können – in der Zukunft – zur Wahrheit führen, womit die antiken Philosophen für die Erfahrungswissenschaften ihre Relevanz weitgehend verloren (KOYRÉ 1957).

Die Ergebnisse der neuen, empirischen Wissenschaft sind überprüfbar und lassen sich kumulieren. Die Wissenschaftler praktizierten und forderten deshalb die Diskussion ihrer Forschungsergebnisse. Empirische Wissenschaftler mißbilligten geheime Wahrheits- und Machtansprüche und bildeten damit ein zur herrschenden Kultur abweichendes System. Das empirische Prinzip veränderte deshalb auch die Legitimation politischer Macht und trug zur Widerlegung der traditionellen Begründungen der absoluten Monarchie bei. Der königliche Hof berief sich auf Schriften von Sir ROBERT FILMER⁵ (ca. 1588–1653), von dem ein

2 Vgl. dazu etwa DAVID HARTLEYS „Observations on Man ...“ von (1749). Im zweiten Band versucht HARTLEY seine Assoziationspsychologie mit der kirchlichen Dogmatik in Einklang zu bringen.

3 Eine Geschichte der „querelle“ in verschiedenen Ländern hat RIGAULT (1859, Repr. 1965) vorgelegt.

4 Darüber hinaus spielten parteipolitische und religiöse Erwägungen ebenfalls eine Rolle. Die Seite der Modernisten wurde eher von Whigs vertreten, die religiös liberaler und politisch republikanischer ausgerichtet waren als die monarchietreuen Tories (vgl. JACOB 1976).

5 Zu FILMER und seinem Umfeld vgl. LASLETT 1948.

bereits 1642⁶ verfaßtes Manuskript kursierte, das aber erst 1680 gedruckt wurde: „Patriarcha. A Defence of the natural Power of Kings against the Unnatural Liberty of the People“. Die Schrift ist im wesentlichen ein Essay über den Ursprung politischer Gewalt.

FILMER argumentiert in zweifacher Weise: Erstens sei Adam, wie FILMER der Bibel entnimmt, aufgrund einer göttlichen Schenkung Herr über die ganze Schöpfung. Zweitens, ebenfalls gemäß Bibel, habe Adam absolute Gewalt über Eva und über seine Nachkommen. Diese absolute monarchische Herrschaftsgewalt habe Adam auf seinen ältesten Sohn und von hier aus immer weiter übertragen. In jeder Menge Menschen gebe es sodann einen Adam am nächsten stehenden männlichen Erben, der von Natur aus ein Recht habe, König aller anderen zu sein und über absolute Macht von Gottes Gnaden verfüge⁷. Die Legitimation absoluter politischer und pädagogischer, d.h. väterlicher Macht geschieht mit Bezug auf die Bibel. FILMER lehnt, in Anlehnung an die Aristotelische Typologie politischer Machtverteilung, nicht nur die Demokratie als die Regierung vieler, sondern auch die Aristokratie als die Regierung weniger, ab.

Diese Argumente FILMERS werden von JOHN LOCKE in „The False Principles and Foundation of Sir Robert Filmer and His Followers“, der ersten Abhandlung über die Regierung, widerlegt, wobei er die Funktion Adams grundlegend uminterpretiert.⁸ Selbst wenn Adam die Erde von Gott zur Regierung erhalten hätte, wäre gemäß LOCKE zu bezweifeln, daß sich diese Souveränität vererbt, und selbst wenn dieses Machterbe stattfinden würde, führte dies dennoch zwingend zur Auflösung der Monarchie:

-
- 6 Diese Datierung geben FENSKE u.a. (1987, S. 323) an; PETER LASLETT, der Filmers Schriften neu ediert und eingeleitet hat, geht davon aus, daß die Schrift bereits in den 1630er Jahren verfaßt wurde (LASLETT 1949, S. 3). Die Diskussion um FILMER hat aber erst nach dem Druck von „Patriarcha“ 1680 – ein halbes Jahrhundert später also – eingesetzt.
- 7 FILMERS Formulierungen lassen es nicht an Deutlichkeit fehlen: „As long as the first Fathers of families lived, the name of Patriarchs did aptly belong unto them. But after a few descents, when the true fatherhood itself was extinct, and only the right of the Father descended to the true heir, then the title of Prince or King was more significant to express the power of him who succeeds only to the right of that fatherhood which his ancestors did *naturally* enjoy. By this means it comes to pass, that many a child, by succeeding a King, hath the right of a Father over many a grey-headed multitude, and hath the title of Pater Patriae“ (FILMER 1680/1949, S. 61, Hervorhebung im Original).
- 8 Der frühe Liberalismus im Umfeld von LOCKE und SHAFTESBURY ist detailreich aufgearbeitet worden, wobei LOCKES politische Ambivalenzen deutlich hervortreten (vgl. HUGELMANN 1992). LOCKE war nicht der einzige, der gegen den absoluten monarchischen Machtanspruch, wie er von FILMER propagiert worden war, anschrrieb. Gleichzeitig arbeiteten auch ALGERNON SIDNEY und JAMES TYRELL an Entgegnungen. Wegen seiner „Discourses Concerning Government“, die 1698 posthum veröffentlicht wurden, war SIDNEY bereits 1683 als Liberaler überführt, zum Tode verurteilt und enthauptet worden. Auch TYRELLS Schrift „Patriarcha Non Monarcha or The Patriarch Unmonarch'd“ wurde vor LOCKES Abhandlungen, 1681, veröffentlicht. LOCKE selber verliert zwar aufgrund seiner politischen Ansichten 1684 seine Oxforder Hochschullehrerposition, ihm gelingt aber zusammen mit Lord SHAFTESBURY, dessen Sekretär LOCKE seit 1672 war, die Flucht ins Exil nach Holland. Zuvor gelang es LOCKE, seine Manuskripte so zu verstecken, daß sie nicht gefunden wurden. Die Schrift „Patriarcha non Monarcha“ von JAMES TYRELL angenommen, war es einzig LOCKE möglich – 1689, nach der „Glorious Revolution“ –, seine Traktate zu publizieren (vgl. LASLETT 1960).

„For either this lordship of Adam over the whole world, by right descends only to the eldest son, and then there can be but one heir, (...) or else it by right descend to all the sons equally, and then every father of a family will have it, as well as the three sons of Noah: take which you will, it destroys the present governments and kingdoms, that are now in the world“ (LOCKE, Works, vol. 5, S. 319).⁹

In der zweiten Abhandlung über die Regierung, dem „Essay concerning the True Original, Extent, and End of Civil Government“, legt LOCKE sein eigene politische Theorie dar.¹⁰ Die politische Gewalt ist zwar parlamentarisch kontrolliert, aber weil die Abgeordneten nicht wirklich demokratisch gewählt werden und das aufstrebende Bürgertum nicht übergangen werden soll, legitimiert LOCKE einen weiteren Agenten der Machtkontrolle und der politisch-gesellschaftlichen Einflußnahme: die öffentliche Meinung.¹¹ Ausformuliert hat LOCKE seine Legitimation bürgerlicher Öffentlichkeit im zweiten Buch des „Essay Concerning Human Understanding“.

Die Bürger als Träger der öffentlichen Meinung haben zwar keine Exekutivgewalt, aber sie besitzen oder konstruieren sich die geistige Macht des moralischen Urteils. Träger der Moral ist weder die Kirche noch das Individuum, sondern die Gesellschaft. Mit zunehmender Konsolidierung der Öffentlichkeit wird dieses zunächst moralische Gesetz politisch aufgeladen. Die Bürger ordnen sich nicht mehr nur der Staatsgewalt unter, sondern sie bilden zusammen eine Gesellschaft, die ihre eigenen moralischen Gesetze entwickelt, die neben die Gesetze des Staates und der Kirche treten (vgl. KOSELLECK 1959/1989, S. 46). Das „Law of Opinion“, wie LOCKE die öffentliche Meinung nennt, ist jedenfalls nicht mit staatlichen oder auch kirchlichen Zwangsmitteln ausgestattet und kann sich nicht auf Naturrecht berufen. Es ist deshalb aber nicht ohne Autorität, wirkt zwar nur durch Anerkennung und Mißbilligung, ist aber in den Auswirkungen um so stärker, weil diesem Urteilsspruch niemand entrinnen kann.¹²

9 In deutscher Übersetzung lautet diese Stelle: „Denn entweder geht die Herrschaft, die Adam über die ganze Welt besaß, nur auf den ältesten Sohn über, dann kann es auch nur einen einzigen Erben geben, (...) oder sie geht rechtlich auf alle Söhne gleichmäßig über, dann hat sie jeder Familienvater genausogut wie die drei Söhne Noahs. Man kann es halten, wie man will, es vernichtet die Regierungen und Königreiche, die es gegenwärtig auf der Welt gibt“ (LOCKE 1989, S. 179).

10 Inzwischen ist in einer ausgezeichneten Studie nachgewiesen worden, daß die politische Theorie von LOCKE weit enger mit den radikalen Ideen der „Levellers“ verbunden ist, als bislang angenommen wurde. Die „Levellers“ waren eine radikale Reformpartei, die während des englischen Bürgerkrieges in London agierte und für eine geschriebene Verfassung, die Garantie unantastbarer Grundrechte und ein demokratisches Wahl- und Widerstandsrecht eintraten (vgl. BROCKER 1995).

11 Dieser Prozeß zunehmender gesellschaftlicher und politischer Bedeutung der Öffentlichkeit und der öffentlichen Meinung hat KOSELLECK so beschrieben: „Die Aufklärung nimmt ihren Siegeszug im gleichen Maße als sie den privaten Innenraum zu Öffentlichkeit ausweitet. Ohne sich ihres privaten Charakters zu begeben, wird die Öffentlichkeit zum Forum der Gesellschaft, die den gesamten Staat durchsetzt“ (Koselleck 1989, S. 41). Eine historische Analyse des Zusammenhangs von freier Presse und öffentlicher Meinung in England zwischen Restauration und Revolution hat SCHWOERER (1992) vorgelegt.

12 Das Prinzip der öffentlichen Mißbilligung ist von Lord SHAFESBURY im „Letter Concerning Enthusiasm“ angewendet worden. Anlaß für die Schrift bildete die Immigration flüchtender französischer Protestanten, die durch ihren religiösen Enthusiasmus und durch ihren „Geist des Märtyrertums“ (SHAFESBURY 1980, S. 17) das öffentliche Leben störten. Um die Ordnung wieder herzustellen, schlägt SHAFESBURY keine obrigkeitlichen Maßnahmen vor, sondern die religiösen Enthusiasten der Lächerlichkeit preiszugeben. Es sei gerade nicht Aufgabe der Regie-

In den englischen Kaffeehäusern¹³ formierte sich zwischen 1680 und 1730 eine zunächst literarische, später auch politische Öffentlichkeit, die von der Kategorie der Gebildeten getragen wurde und zwischen Aristokratie und Bürgertum öffentliche Kontrollfunktionen übernahm.¹⁴ Drei Kriterien waren für die öffentlichen Diskussionen der damaligen Zeit konstitutiv: (1) Prinzipielle, wenn auch nicht faktische, Parität der Teilnehmenden, ungeachtet ihres sozialen Status, ihrer wirtschaftlichen und politischen Hintergründe. (2) Thematisierung allgemeiner Interessen, was bis anhin kirchlicher und staatlicher Autorität vorbehalten war. (3) Prinzipielle Offenheit oder Unabgeschlossenheit des Publikums. Dennoch gab es faktische Einschränkungen: Besitz war das eine, Bildung das andere Zulassungskriterium zum öffentlichen Diskurs, und beide Bedingungen wurden weitgehend vom gleichen Personenkreis abgedeckt (vgl. HABERMAS 1990, S. 118). In England gilt eine weitere Einschränkung: Zu den englischen Kaffeehäusern hatten, im Gegensatz zu den französischen Salons, nur Männer Zugang.

Die Entstehung einer Öffentlichkeit war außerdem wesentlich mit der Verbreitung von Büchern und Zeitungen verbunden.¹⁵ Dieser Prozeß war wiederum abhängig vom Bildungsniveau und den finanziellen Möglichkeiten potentieller Kunden. Eine öffentliche Presse begann sich erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts – vorerst in England, dann aber europaweit – zu etablieren, konstituierte ein gebildetes Publikum und setzte es zugleich voraus. Die in den zwanziger und dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts beginnende Praxis der Publikation von Fortsetzungsromanen weist darauf hin, daß es ein Publikum gab, das an längeren literarischen Texten interessiert war, sich aber keine teuren Bücher leisten konnte.¹⁶

Die Erweiterung des Lesepublikums ist aber nicht mit der Anhebung des Bildungsniveaus der Gesamtbevölkerung gleichzusetzen. Gesteigerte Bildungsmöglichkeiten und Bildungsinteressen beschränkten sich weitgehend auf das Bürgertum. Von der arbeitenden Klasse waren in der Mitte des 18. Jahrhunderts ein Drittel der Männer und zwei Drittel der Frauen unfähig, ihren eigenen Namen zu schreiben.¹⁷ Volksbildung wird erst gegen Ende des Jahrhunderts Programm, wobei sich das kritische Potential allgemeiner Bildung für monopolistische Regierungsformen zeigen sollte.

Der Prozeß des Zerfalls von feudalen Gewalten setzte unter öffentlichem Druck ein (WILLIAMS, R. 1966). Mit der institutionalisierten Öffentlichkeit wur-

rung, sich um religiöse Enthusiasten zu kümmern. Wenn die Obrigkeit in gleicher Weise auf Wissenschaften einen so großen Einfluß ausübte, so fürchtet SHAFESBURY, wären eine schlechte Logik und Mathematik und eine schlechte Philosophie die Folge, wie es zumeist für die Gottesgelehrsamkeit in den Ländern zutrefte, wo eine genaue Rechtgläubigkeit durch das Gesetz geregelt ist. Wenn die Intellektuellen sich nicht selber zur Wehr setzen können, nütze ihnen kein staatlicher Schutz etwas, und zudem könne sich auch der Staat irren.

- 13 In einer Übersicht über Londoner „Coffee-Houses“ werden 2034 genannt (LILLYWHITE 1963).
 14 Dieses Phänomen blieb keineswegs auf England beschränkt und war auf dem Kontinent bis weit ins 19. Jahrhundert zu beobachten (vgl. FRANÇOIS 1986, und hier insbesondere BÖDEKER 1986).
 15 Für eine Übersicht über die Literalität zwischen 1500 und 1900, die auch Schottland einschließt, vgl. W.B. STEPHENS (1990).
 16 Beispielsweise erschien SWIFTS „Gulliver’s Travels“ zuerst als Fortsetzungsroman in einer Zeitung (vgl. ENKEMANN 1983).
 17 Allerdings variieren diese Zahlen lokal recht stark (LANGFORD 1989, S. 91).

de die repräsentative, an Attribute der Person gebundene Öffentlichkeit abgelöst. Die bürgerliche Gesellschaft, die sich aufgrund öffentlicher Kommunikation und der Möglichkeit des freien Warenaustauschs konsolidierte, ist jedoch nicht deckungsgleich mit den öffentlich-demokratischen Staatsinstitutionen. Für die Entstehung beider sind aber die Öffnung und der Ausbau kommunikativer Kanäle sowie ein Minimum allgemeiner Bildung der Partizipanten notwendige Bedingungen, ohne daß damit ein kausales Verhältnis angenommen werden soll.¹⁸

Die hier skizzierten Prozesse und Veränderungen – also die Etablierung der empirischen Wissenschaften, der Bruch mit der absoluten politischen Macht und die Konstituierung der Öffentlichkeit – werden ergänzt durch die Aufweichung der kirchlichen Dogmatik und durch den massiven Aufschwung internationalen Handels. Später kamen Frühformen der Industrialisierung und die assoziationspsychologische Interpretation des Individuums hinzu. In dieser Welt wurden traditionelle und kirchliche Bildungskonzepte zunehmend fremd und es entstand ein Bedarf nach anderer, den neuen Verhältnissen entsprechender Bildung. Umgekehrt wurde zugleich Bildung und ihre Neufassung als Instrument zur gesellschaftlichen und politischen Modernisierung verwendet. Beide Prozesse sind ineinander verschränkt, was sich am Beispiel Englands zeigen läßt.

2. Liberal education in England

Autoren zur *liberal education* waren nebst dem eingangs zitierten DAVID WILLIAMS: VICESIMUS KNOX, THOMAS SHERIDAN und allen voran JOSEPH PRIESTLEY. Sie alle gehörten nicht der anglikanischen Kirche an, sondern waren religiöse Nonkonformisten. Zu diesen auch als „*dissenters*“ bezeichneten religiösen Gruppen gehörten Quäker, Unitarier, Sozinianer, Latitudinärer, Kongregationalisten, Presbyterianer, Baptisten, Methodisten aber auch Katholiken und Juden. Die Dissenters waren durch den sogenannten „Clarendon-Code“ (vgl. etwa GREYERZ 1994, S. 206 f.) bei Geburt, Heirat und Tod aber besonders in Erziehung und Bildung eingeschränkt und benachteiligt.

In pädagogischer Hinsicht war die Auswirkung der restriktiven Gesetzgebungen gravierend, weil der Ausschluß von Nonkonformisten sich auf Familienerziehung und das ganze Schulwesen bis zu den Universitäten¹⁹ erstreckte. Der

18 Eine der frühen und für die Historiographie der Öffentlichkeit wegweisende Studie von JÜRGEN HABERMAS (1990) hat nach heutigem Kenntnisstand die Verhältnisse im späten 17. Jahrhundert in England idealisiert und gleichzeitig die Entwicklung der Öffentlichkeit bis in die Gegenwart in manchen Teilen zu Unrecht als Verfallsgeschichte geschrieben (kritisch dazu und zum Konzept der Öffentlichkeit an sich vgl. HOFMANN 1988).

19 Während für die Zulassung zum Studium an der Universität Oxford die religiöse Konformität eine Bedingung war, die mittels der Unterzeichnung der 39 Glaubensartikel der anglikanischen Kirche vor dem Studienbeginn erfüllt werden mußte, war die Immatrikulation in Cambridge ohne religiöse Prüfungen möglich. Allerdings mußten hier die Studenten das Glaubensbekenntnis ablegen, bevor sie ihren akademischen Grad erhielten – der ordentliche Studienabschluß war ansonsten nicht möglich.

„Clarendon Code“, die „Conformity Legislation“ und die „Act of Uniformity“²⁰ schrieben vor, daß jeder Lehrer, der in irgendeiner Schule, einem Haus oder einer privaten Familie unterrichtete, eine Erklärung unterschreiben mußte, die bestätigte, daß er sich an die gesetzlich vorgeschriebene Liturgie hielt, und er mußte sein Glaubensbekenntnis mit der Unterzeichnung der 39 anglikanischen Artikel abgeben, um eine Lehrerlaubnis vom Bischof zu erhalten. Nicht nur ein Großteil der nonkonformen akademischen Lehrer wurde aufgrund dieser Gesetze entlassen, sondern auch ihre Kinder durften die Universitäten und Mittelschulen nicht besuchen. Die Folge davon war, daß die *dissenters* private Akademien²¹ gründeten oder ihren Nachwuchs an schottische Universitäten schickten. Die von den *dissenters* gegründeten Schulen boten in England die modernste und fortschrittlichste Bildung der damaligen Zeit an.

JOSEPH PRIESTLEY, um einen der wichtigsten Autoren herauszugreifen, stammte aus einem frühindustriellen Millieu, war Unitarier, als Entdecker des Sauerstoffs erfolgreicher Chemiker, und er hatte selber *dissenting academies* besucht, an welchen er später als Lehrer tätig war (vgl. WATTS, R. 1983, RÖSSNER 1986). Als Lehrer an der Warrington Academy hatte PRIESTLEY dargelegt, was unter *liberal education* zu verstehen ist. Im „Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life“ (1765; 1778) faßte PRIESTLEY die *liberal education* erstmals konzeptionell. Der Lehrplan, die Unterrichtsgegenstände, waren ihm zu scholastisch, allzustark auf Theologie und auf metaphysische Philosophie ausgerichtet und ohne direkten Bezug zum bürgerlichen (civile) und tätigen Leben. Er drängte in seiner Bildungskonzeption den Unterricht in Griechisch, Latein und aristotelischer Logik zurück, integrierte die Ergebnisse und die Methoden empirischer und experimenteller Wissenschaften unter gleichzeitiger Ablehnung einer kritikunfähigen Gesinnungsbildung. In einer Vorlesung über Chemie macht er deutlich, daß nur Forschung, d.h. Experiment und Beobachtung, verlässliches Wissen erzeugen können, und daß dieses Wissen notwendiger Bestandteil einer *liberal education* ist (PRIESTLEY 1794, S. 1).

Zu einer *liberal education* gehören sowohl literarische als auch wissenschaftliche Bildung, die mit positiven Charaktereigenschaften gekoppelt werden. PRIESTLEYS *liberal education* orientiert sich also nicht ausschliesslich an den empirisch-experimentellen Wissenschaften. Nebst Literatur und Sprachen kommen Naturgeschichte, insbesondere die zivile und politische Geschichte, aber auch englische Staats- und Gesetzeskunde hinzu, die er als besonders wichtig hervorhebt. In seiner Einleitung zur Vorlesung über die englischen Gesetze fordert er das Studium der allgemeinen Gesetzgebung als unverzichtbaren Teil einer *liberal education*, um damit die Beschäftigung mit den Gesetzen aus dem Ghetto der juristischen Profession in die Gesellschaft zurückholen, wo sie auch hingehöre. Er will die Schüler und Studenten nicht zu Juristen ausbilden:

„I do not propose to instruct you in the arts of profession, but to discourse with you upon our laws and government, as an important subject of science, and a branch of real and useful knowledge, without which I cannot hope looking upon a *liberal education* as defective in a most essential part“ (PRIESTLEY 1778, S. 296).

20 Diese Gesetze sind in einer Sammlung pädagogischer Texte auszugsweise wiederabgedruckt (vgl. SYLVESTER 1970, S. 163 ff.).

21 Zur Geschichte der „*dissenting academies*“ vgl. PARKER 1914.

Die dadurch bewirkte Steigerung des politischen Bewußtseins in den unteren und mittleren Bevölkerungsschichten, das einige seiner Kritiker bereits als zu weitgehend erachteten, ist für PRIESTLEY eine Notwendigkeit, weil gerade für diese Bevölkerungsteile solches Wissen nützlich sei. Nur Tyrannen und Freunde willkürlicher Macht hätten Vorbehalte gegenüber dem politischen Diskurs und der Verbreitung von Wissen.

PRIESTLEY legitimiert eine *liberal education*, die ein breites wissenschaftliches Wissen einschließt und für alle zugänglich sein soll, mit sozialen und politischen Argumenten, insbesondere mit den Menschenrechten und der bürgerlichen Regierungsform, die gerade keine absoluten Herrschaftsformen anerkennt. Er formuliert unzweideutig:

„Another and most important circumstance which calls us to attend to the proper education of our youth, is the new light which is now almost every where bursting out in favour of the civil *rights of men*, and the great objects and uses of *civil government*“ (PRIESTLEY 1771, S. 29f.; Hervorhebungen im Original).

Deshalb soll die Jugend in alle Wissensgebiete eingeführt werden, insbesondere in die im Fortschritt begriffenen Wissenschaften,²² Künste und in die Funktionsweise der Manufakturen sowie des Handels. PRIESTLEY fordert die öffentliche Diskussion von wissenschaftlichen und politischen Themen, weil nur so Fortschritt garantiert und politische Willkür vermieden werden könne. Er entwickelte auch eine politische Philosophie, die den starren nachrevolutionären Liberalismus²³ in einen permanent fortschreitenden Liberalismus weiterentwickelte und wissenschaftlich betrieben werden sollte. Wissensgenerierung und Wissenserwerb werden dank Forschung fortschreiten, nicht nur in den neuen Wissenschaften, sondern auch in politischen und moralischen Bereichen. Der Versuch, diesen Fortschritt zu schützen, kann als Leitmotiv von PRIESTLEYS pädagogischem und politisch radikalem²⁴ Engagement verstanden werden.

In seiner zentralen politischen Schrift „An Essay on the First Principles of Government“ unterscheidet er politische und bürgerliche (civil) Freiheit (vgl. PRIESTLEY 21771, S. 9)²⁵. Religion und Bildung rechnet PRIESTLEY der zivilen Freiheit zu, die nicht politisch geregelt werden soll. Bildung war aber an den Universitäten, in Cambridge und in Oxford sowie in den Schulen von der Staatskirche

22 Zum Fortschrittsdenken in der Pädagogik von PRIESTLEY vgl. HOECKER 1987.

23 Nachrevolutionär meint an dieser Stelle, nach der Englischen Revolution. In bezug auf die Französische und vor allem auf die Amerikanische Revolution war PRIESTLEYS politisches Denken ausgeprägt revolutionsfreundlich (vgl. GRAHAM 1989, 1990).

24 PRIESTLEY wird üblicherweise dem politischen Radikalismus zugerechnet (vgl. etwa MONEY 1988, 1989).

25 Unter politischer Freiheit versteht er die Macht, welche die Mitglieder eines Staates für sich beanspruchen, um in einem öffentlichen Amt zu wirken, oder mindestens die Stimmberechtigung für die Nomination derer, die diese Ämter bekleiden (PRIESTLEY 21771, S. 9). Zivile Freiheit besteht demgegenüber in der Macht über die einzelnen Tätigkeiten und Handlungen, welche die Mitglieder eines Staates für sich beanspruchen, und die von den Beamten nicht beeinträchtigt werden dürfen (ebd.). Politische Freiheit ist dem Recht, Regierungsfunktionen zu übernehmen, äquivalent. Private Meinungen und Urteile werden hier öffentlich wirksam und beeinflussen die Handlungen von anderen Menschen, während die zivile Freiheit sich nur auf das eigene Verhalten beschränkt und dem Recht, von staatlicher Kontrolle ausgenommen zu sein, entspricht.

kontrolliert. Eine Erneuerung und Verbesserung von Erziehung und Bildung ist für PRIESTLEY deshalb nur möglich, wenn Kirche und Staat getrennt werden und wenn beide keinen vorherrschenden Einfluß auf die Bildung haben. Bildung sollte deshalb nicht staatlich geregelt werden, weil dadurch neues Wissen, das die Wissenschaften generieren, nicht aufgenommen werden könnte und Bildung inhaltlich innovationsresistent würde.

PRIESTLEY argumentierte deshalb in seiner Hauptschrift zur *liberal education* (PRIESTLEY 1765)²⁶ gegen den von JOHN BROWN vorgeschlagenen „Code of Education“. BROWN²⁷ hatte gefordert, daß der Staat mittels Gesetzen die Erziehungs-, Bildungs- und Forschungsangelegenheiten regeln sollte. PRIESTLEY kritisierte BROWNS Vorschlag eines Erziehungsgesetzes außerdem in „An Essay on the First Principles of Government“ von 1768. Er prüft darin, inwieweit eine autoritative, staatliche Bildungskonzeption, wie sie von BROWN vorgeschlagen wurde, die politischen Freiheiten beschneidet. Die Frage ist für ihn deshalb von entscheidender Bedeutung, weil das Recht auf freie Bildung und das Recht auf freie Religion zwei Hauptbereiche der zivilen Freiheit darstellen.

BROWN hatte eine gesetzliche Regelung von Erziehung und Bildung gefordert, weil er darin die einzige verlässliche Methode sah, um Konflikte und die Entstehung von sich rivalisierenden Interessengruppen im Staate zu vermeiden und damit den Fortbestand der politischen Konstitution des englischen Staates zu sichern. PRIESTLEY kann dem soweit zustimmen, aber er stellt sich dagegen, daß mittels Gesetzen bestimmt wird, was Erziehung oder Bildung, was deren Gegenstand sei und welches ihre Zwecke seien. Er will vermeiden, daß die großen Ziele und Zwecke der zivilen Gesellschaft gesetzlich definiert werden, denn genau dies würde den politischen Prinzipien des englischen Regierungssystems widersprechen.

Die Erziehung und Bildung der Kinder darf deshalb nicht dem Staat überlassen werden. Würde beispielsweise ein Staat aus Katholiken und Protestanten bestehen, und die Katholiken hätten alleine die Macht über die Erziehung, würde der Protestantismus mit dieser Generation verschwinden. Andernfalls: Wenn die Angehörigen beider Konfessionen ihre eigenen Kinder erziehen und bilden würden, dann blieben die Proportionen zwischen ihnen sowie die Machtbalance erhalten. Alle Freunde der bürgerlichen und alle Freunde der religiösen Freiheit sollten gemäß PRIESTLEY aufschrecken, wenn jemand das ganze Bildungswesen der Politik, dem Staat und damit der königlichen Partei – oder der Religion und damit der etablierten Kirche – überantworten möchte. Soziales Gleichgewicht

26 Diesen Text fügte er drei Jahre später auch in seinen politischen Essay ein (PRIESTLEY 1768).

27 JOHN BROWN wurde in Rothbury, Northumberland, am 5. November 1715 geboren. Er ging in die „Wighton grammar school“ und immatrikulierte sich am 18. Juni 1732 im St. John's College, Cambridge. Von DUMARESQ erhielt er den Auftrag, das Schulsystem in Rußland zu reformieren. Er war offenbar derart enttäuscht und verletzt über die Ablehnung seines Vorschlages, daß er, gesundheitlich angeschlagen, am 23. September 1766 Suizid beging. BROWN war bekannt als Autor der gewöhnlich mit dem Kürzel „Estimate“ bezeichneten Schrift „An Estimate of the Manners and Principles of the Times“, die 1757 erstmals erschien und 1758 bereits in siebter Auflage vorlag. Zuvor hatte sich BROWN einen Namen als Autor erarbeitet mit seinem 1751 erschienenen Essay über Shaftesbury's „Characteristics“. Ein weiteres, sehr erfolgreiches Werk, war die „Thoughts on Civil Liberty, Licentiousness, and Fashion“ von 1765, das PRIESTLEY schließlich Anlaß bot, gegen BROWN's Vorschlag eines Bildungsgesetzes zu schreiben.

entsteht für ihn durch gleiche politische und zivile Rechte für alle Interessensparteien.

PRIESTLEY will den Zweck von Erziehung und Bildung nicht in der Erhaltung der Ruhe im Staate sehen, wie er dies BROWN teilweise unterstellt, sondern die Bildung von wissenden und gelehrten Menschen als primäres Ziel anvisieren. Eine gebildete Bevölkerung würde einem guten Staate am ehesten als Bollwerk gegen äussere und innere Bedrohungen dienen. In einem schlecht regierten Staat, der sich nicht am öffentlichen Wohl orientiert, würden die Gebildeten die notwendigen Reformen einleiten und partiell auch durchführen. Im weiteren ist für PRIESTLEY Erziehung und Bildung Kunst und Wissenschaft, die sich auf Erfahrung und Beobachtung stützen. Verfahren und Methoden verändern sich jedoch, deshalb wäre die pädagogische Wissenschaft erst im perfekten Zustand gesetzlich zu regeln, weil ansonsten Fehler fixiert würden. Im perfekten Zustand habe aber keine Kunst und keine Wissenschaft eine gesetzliche Verankerung mehr nötig, weil sie sich selber etablieren und erhalten werden.

Hauptsächlich aus politischen Gründen entwickelte PRIESTLEY ein modernes Konzept von *liberal education*. Die ursprüngliche Form, die sich an den antiken „artes liberales“ orientierte und im humanistischen Bildungsideal noch eine wichtige Rolle spielte, wurde von ihm in ein aufklärerisches Bildungsverständnis transformiert. Moderne Wissenschaften, gesellschaftliche Nützlichkeit und eine liberale politische Theorie waren seine Grundpfeiler. Wissen, welches notwendig ist, um in einer Gesellschaft leben zu können, wurde zum Kern der *liberal education*. Damit wurde sowohl die Partizipation am kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben ermöglicht als auch Kritik befördert.

Diese Elemente gelten im wesentlichen auch für die eher der griechischen Antike verpflichtete *liberal education*, die noch im 18. Jahrhundert, etwa von VICESIMUS KNOX vertreten wurde. Die *liberal education* in England versuchte, sich generell von staatlicher und kirchlicher Kontrolle zu befreien und setzte ihre Hoffnungen auf die Wissenschaften, den politischen Radikalismus und die Öffentlichkeit. Ein ähnliches Anliegen wurde, unter anderen Vorzeichen, in Schottland verfolgt.

3. *Liberal education in Schottland*

Nach dem Anschluß Schottlands an England von 1707 verlor Schottland zwar sein eigenes Parlament, behielt jedoch die Autonomie über Kirche, Universitäten und die Gesetzgebung. Schottland war nicht anglikanisch und hatte ein ausgebauten Schulsystem, welches es dem Reformator JOHN KNOX (1505–1572) verdankte. In seinem „Book of Discipline“ hatte KNOX drei folgenschwere Forderungen aufgestellt:²⁸ 1. Jede Pfarrei sollte eine Schule, jede Stadt eine Universität bekommen. 2. Die Kosten der Schulen sollten von den reichen Grundbesitzern der Gemeinde getragen werden. 3. Der Pfarrer, der auch einen großen Einfluß auf den Schulunterricht hatte, sollte nicht nur von den reichen, die Schule finanzierenden Personen, sondern von allen Mitgliedern der Gemeinde ge-

28 Der Text von KNOX ist wiederabgedruckt in einer Geschichte der Reformation in Schottland von LENNOX (1905).

wählt werden. Zweck der KNOXSchen Vorschläge war der typisch reformatorische Anspruch, daß alle Menschen die Bibel selber lesen können.

Seine Forderungen hatten zur Folge, daß das schottische Bildungssystem in Europa für lange Zeit zu den besten gehörte. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts, war Schottland eines der wenigen Länder Europas, das eine allgemeine Schulpflicht kannte (vgl. L. A. WILLIAMS 1991, S. 106 ff.). Während sich England mit zwei Universitäten begnügte, unterhielten die Schotten, mit einer viermal kleineren Bevölkerung als England, deren vier²⁹ (St. Andrews, Aberdeen, Glasgow und Edinburgh).

Anders als in England waren in Schottland die Universitäten entscheidende Promotoren neuer Bildungskonzepte, auch der *liberal education*.³⁰ Praktisch bestand eine enge Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Schulen, und die niedrigen Studienkosten sorgten dafür, daß gute Schüler, weitgehend ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, die Universitäten besuchen konnten (vgl. CANT 1967, S. 1955).

Einer der herausragenden Autoren zur *liberal education* in Schottland ist DAVID FORDYCE, der ab 1742 als Professor für Moralphilosophie am Marischal College in Aberdeen lehrte. Zuvor hatte FORDYCE in Northampton eine *dissenting academy* besucht. Die Erfahrungen in dieser Akademie, wo zeitweise auch PRIESTLEY als Lehrer tätig war, haben FORDYCE sehr wahrscheinlich das Modell für seine viel gelesenen³¹ „Dialogues Concerning Education“ von 1745 geliefert. Die im Buch beschriebene Akademie gleicht von der Struktur und den Grundsätzen her jedenfalls dem, was über die Akademie in Northampton bekannt ist.³² FORDYCE beschreibt eine ideale Akademie, die sich eher als eine zivile Gesellschaft denn als eine pädagogische Gemeinschaft verstanden wissen will. Das Hauptziel der Akademie, an dem sich alle Aktivitäten zu orientieren haben, ist „to instruct and form the Youth for being good Citizens, Countrymen, and Members of society; ...“ (ebd., S. 34). Das heißt auch:

„Hence all come to have the Notion of a *Public*, or free Constitution, are sensible of their Relation to it, and of the Rights and Interests they share as Members of it“ (ebd., S. 32; Hervorh. im Original).

Das zweibändige Werk ist dem Titel entsprechend in Gesprächsform gehalten. In der Akademie werden kontradiktorische Dispute abgehalten, in denen versucht wird, die Gegner mit Argumenten zu überzeugen. Im wesentlichen gilt:

„No Regard is paid to Names, or mere Authority, however great, in Philosophy; we feel none of the Restraints or Bias of Systems. No Embargos are laid upon any Branch of Knowledge, all Monopolies are discouraged“ (FORDYCE ³1757, vol. I, S. 21 f.).

29 Zuweilen wird die Universität in Aberdeen als zwei Universitäten gezählt (etwa CANT 1967, S. 1956), weil in Old Aberdeen das Kings College und in New Aberdeen das Marischal College eigenständige Institutionen sind.

30 Die Schottische Auklärung war insbesondere in sozialwissenschaftlichen Belangen bedeutsam (vgl. BRÜHLMEIER et al. 1996).

31 BENJAMIN FRANKLIN meinte, die Schrift stamme von HUTCHESON (FRANKLIN 1949, S. 4).

32 Mit der Bezeichnung „N****“ (FORDYCE ³1757, S. 8, passim) könnte durchaus Northampton gemeint sein.

Aber auch naturwissenschaftliche Vorlesungen, begleitet von Experimenten, werden gehalten. Die Akademie intendiert, nicht auf einen bestimmten Beruf vorzubereiten, sondern für jede Situation, in die das Schicksal einen führen kann, gewappnet zu sein. Das kann aber nur gelingen, wenn nicht einfach Alltagserfahrungen verarbeitet werden, denn damit würde nur die natürliche Barbarei perpetuiert. Eine *liberal education* müsse das Interesse für Bildungs- und Kulturgüter erst generieren.

Der Beitrag von FORDYCE zur Konzeption einer *liberal education* besteht hauptsächlich darin, daß er einen deliberativen Umgang mit Wissen vorführt, der ohne katechetische Verfahren auskommt. Freier Meinungs austausch und Toleranz gegenüber anderen Meinungen stellt aber nur die eine Seite dieser Lehrgespräche dar, auf der anderen Seite vertreten alle Beteiligten prononcierte Ansichten und versuchen offensiv, die Gesprächspartner argumentativ zu überzeugen. FORDYCES Buch hat aber auch den impliziten Anspruch, pädagogisch in der Öffentlichkeit zu wirken. Zwar mögen sich Leserinnen und Leser der „Dialogues“ mit der einen oder anderen Position in den kontradiktorischen Gesprächen identifizieren, sie sind aber bei der Lektüre gezwungen, sich mit Gegenargumenten auseinanderzusetzen. Unreflektierte Urteile und festgefügte Dogmatik auch in pädagogischen Fragen werden dadurch aufgebrochen.

FORDYCE hat außerdem eine Ethik geschrieben, die der *liberal education* zuzurechnen ist: „The Elements of Moral Philosophy“ erschienen zunächst in einem Lehrbuch,³³ wurden 1754 als eigenständiges Werk in drei Büchern gedruckt und fanden später Aufnahme in die „Encyclopaedia Britannica“. Die Schrift ist in drei Abschnitte unterteilt, wovon der erste die Natur des Menschen behandelt, der zweite die moralischen Pflichten daraus ableitet und der dritte die Motive moralischen Handelns bearbeitet. Im Rückgriff auf BACON unterteilt FORDYCE das menschliche Wissen in die drei Kategorien Geschichte, Poesie und Philosophie, die den drei geistigen Fähigkeiten Gedächtnis, Phantasie und Verstand (reason) entsprechen. Während sich die Naturphilosophie mit den Operationen von Körper und Materie beschäftigt, untersucht die Moralphilosophie die menschliche Natur, die geistigen Fähigkeiten sowie deren Beziehungen und Verbindungen untereinander. Von einer Kunst kann insofern gesprochen werden, als die Lebensführung nach bestimmten Regeln ausgerichtet werden muß, um als moralischer Mensch wahrgenommen zu werden. Ethik ist aber dann eine Wissenschaft, wenn diese Regeln aus den Grundlagen und Verbindungen der menschlichen Natur abgeleitet werden und gleichzeitig geprüft wird, ob die Einhaltung dieser Regeln produktiv für das Glück der Menschen sei. Die Methode ist klar empirisch ausgerichtet:

„Moral Philosophy has this in common with natural Philosophy, that it appeals to nature or Fact; depends on Observation, and builds its Reasonings on plain uncontroverted Experiments, or upon the fullest Induction of Particulars of which the Subject will admit“ (FORDYCE 1754, S. 7).

33 FORDYCES Text war der Beitrag zum Thema Moralphilosophie im von ROBERT DODSLEY herausgegebenen Lehrbuch „The Preceptor“ von 1748. Das Buch faßt allgemeinbildendes Wissen auf der Grundlage der Wissenschaften zusammen und gilt als Grundlage einer *liberal education*.

Daß Moralphilosophie wissenschaftlich betrieben werden kann, hatte bereits DAVID HUME aufgezeigt. Die von HUME eingeführte Unterscheidung natürlicher und künstlicher Tugenden entspricht derjenigen zwischen den philosophischen Bereichen Ethik und Rechtstheorie. Beide Bereiche werden von HUME in seiner Moralphilosophie bereits 1739 strikt getrennt, zugleich aber aufeinander bezogen:

„There are different ways of examining the Mind as well as the Body. One may consider it either as an Anatomist or as a Painter; either to discover its most secret Springs & Principles or to describe the Grace & Beauty of its Actions. I imagine it impossible to conjoin these two views“ (HUME 1739, vol. I, S. 32).

Damit hatte HUME ein Zentrum der Problematik der Moralphilosophie im 18. Jahrhundert benannt. Ethik als Anatomie, als wissenschaftliche Analyse, ist selber keine Moral und hat keinen moralischen Anspruch, weil Ethik Moral als Gegenstand der Untersuchung definiert und nicht selber Moral konstruiert. Die andere Variante, der künstlerische Zugang zur Ethik, den SHAFESBURY gewählt hatte, hat demgegenüber einen konstruierenden und interpretierenden Aspekt, der in der Regel mit moralischen Ansprüchen verbunden ist, von HUME aber nicht als Wissenschaft verstanden wird.

HUMES Unterscheidung entsprechend untersucht FORDYCE in seiner Moralphilosophie nicht, wie der Mensch sein könnte, von welchen Prinzipien er ausgehen sollte, sondern wie er tatsächlich ist und welche Prinzipien seine Handlungen wirklich leiten, oder, wie er diesen Gedanken schließt: „...not what he may, by Education, habit, or foreign Influence, come to be, or do, but what by his nature, or original Constituent Principles he is formed to be and do“ (FORDYCE 1754, S. 8). In der wissenschaftlichen Ethik kommt somit der Erziehung und Bildung keine Bedeutung zu, im Gegenteil: ihre Effekte auszuschließen, ist Aufgabe der Ethik, wie sie von FORDYCE konzipiert wird. Die moralischen Regeln und Prinzipien, die von der Ethik als Wissenschaft bearbeitet werden, ruhen aber nicht auf statischen, unveränderlichen Grundlagen der menschlichen Natur, weil diese selber dynamisch ist, sowohl historisch als auch ontogenetisch.

Weder Moral und noch weniger Ethik sind theologisch vorgegeben oder lassen sich an der Religion messen. Der letzte Maßstab der Moral, ist das gute Leben in einer zivilen Gesellschaft, deren Zweck in der Verfolgung allgemeiner Interessen und allgemeinen Wohlstands besteht. Die Interessen der allgemeinen Gesellschaft schließen die politische Durchsetzung von Sonderinteressen aus. FORDYCES Ethik endet nicht unspezifisch bei der gesellschaftlichen Ordnung, der Politik, sondern, bei der Demokratie als einziger ethisch vertretbarer Regierungsform:

„Therefore a Society, a Government, or real Public, truly worthy the Name, and not Confederacy of Banditti, a Clan of lawless Savages, or a Band of Slaves under the Ship of a Master, must be such a one as consists of Freemen, choosing or consenting to Laws themselves; or, since it often happens that they cannot assemble and act in a Collective Body, delegating a sufficient Number of Representatives, ...“ (FORDYCE 1754, S. 199f.).

Die gemeinsamen gesellschaftlichen Interessen können also auch durch Repräsentanten vertreten werden. Moral ist damit nicht einfach eine Angelegenheit individueller Einstellungen und Haltungen. FORDYCE und andere Vertreter der

schottischen Pädagogik, wie GEORGE TURNBULL und ALEXANDER GERARD, entwickelten eine Konzeption von *liberal education*, die sich methodisch an den Naturwissenschaften orientierte und als Maßstab das gesellschaftliche Leben setzte. Generell war die *liberal education* in Schottland weniger politisiert als in England, weil die englische Staatskirche in Schottland keinen Einfluß hatte.

4. Schluß

Die Modernisierung des antiken Konzepts von *liberal education* ist nicht so linear und widerspruchlos geschehen, wie meine Darstellungen vielleicht glauben machen. Aber trotz teilweise konkurrenzierenden und nebeneinander bestehenden Konzeptionen, kann in der Perspektive einer langgestreckten Entwicklung durchaus von einer Transformation der an den antiken artes liberales orientierten *liberal education* hin zu einer modernen Bildungskonzeption gesprochen werden. Die Scholastik als gemeinsame Gegnerin hat die politische, bibelkritische Variante der *liberal education*, die hier dargestellt wurde mit der antikisierenden, traditionalistischen Variante³⁴ im Laufe des 18. Jahrhunderts mehr und mehr versöhnt. Mit der Entscheidung für empirisch gesichertes und diskursiv-rationales Wissen war zugleich eine moralische Option verbunden, die jedem einzelnen Menschen das Recht und die Möglichkeit zu eigener Meinung und eigener Entscheidung einräumt.

Liberal education reagierte auf die veränderten Bedingungen einer frühindustriellen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts, als sich Wissenschaft, Öffentlichkeit und partizipative Regierungsformen durchsetzten, und löste kirchliche Bildungsvorstellungen ab. Damit war Bildung nicht mehr nur von individueller, sondern auch von gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Bedeutung. Wissen wurde zunehmend als ein öffentlich zugänglicher und kultureller sowie historischer Prozeß der Erfahrungsverwertung, -strukturierung und -formalisierung verstanden. Erst die Konzentration auf rationale, überprüfbare und wandelbare Wissensformen machten ein staatliches Engagement in der Bildung legitimierbar, wie es sich im 19. Jahrhundert in Europa durchsetzte. Aus der Ablehnung traditioneller und religiöser Unterrichtsmethoden und -inhalte folgte für die *liberal education* nicht der fast vollständige Verzicht auf Unterricht, wie bei ROUSSEAU, sondern die Suche nach Alternativen, die den gegebenen Verhältnissen eher entsprachen. Demokratische Staaten sind auf die Partizipation ihrer Bürger angewiesen und haben deshalb für eine ausreichende Bildung, möglichst für alle, zu sorgen. Insofern ist das moderne Schulsystem im 18. Jahrhundert durch die Theorie der *liberal education* vorbereitet worden.

Von diesem Einfluß abgesehen, war die *liberal education* wenig erfolgreich. Dies gilt für England und für die gesamte europäische, vielleicht auch für die US-amerikanische Pädagogik.³⁵ Selten, wenn überhaupt, ist die Tradition der *liberal education* in der Pädagogikgeschichte anzutreffen. Ungleich erfolgreicher als PRIESTLEY, WILLIAMS, KNOX, SHERIDAN, FORDYCE, TURNBULL und andere,

34 Diese Unterscheidung der liberal education in zwei unterschiedliche Varianten hat BRUCE A. KIMBALL vorgenommen (vgl. Kimball 1986).

35 Allerdings wird auch eine aktuelle Diskussion zur *liberal education* geführt (vgl. RHYN 1994).

waren und sind antimoderne Figuren wie JEAN-JACQUES ROUSSEAU oder JOHANN HEINRICH PESTALOZZI.

Literatur

- BÖDEKER, H. E.: Das Kaffeehaus als Institution aufklärerischer Geselligkeit. In: FRANÇOIS, ETIENNE (ed.): *Geselligkeit, Vereinswesen und bürgerliche Gesellschaft in Frankreich, Deutschland und der Schweiz, 1750–1850*. Paris: Editions Recherche sur les Civilisations 1986, S. 65–79.
- BÖHME, G./DAELE, W. VON DEN/KROHN, W.: *Experimentelle Philosophie. Ursprünge autonomer Wissenschaftsentwicklung*. Frankfurt/M. 1977.
- BROCKER, M.: *Die Grundlegung des liberalen Verfassungsstaates. Von den Levellern zu John Locke*. (Alber-Reihe: Rechts- und Sozialwissenschaft). Freiburg/München 1995.
- BROWN, J.: An Appendix, relative to a proposed Code of Education. In: *On the female Character and Education: A Sermon, preached on Thursday the 16th of May, 1765, at the anniversary meeting of the guardians of the asylum for deserted female orphans*. London: Davis 1765, S. 25–31. In einem Sammelband der British Library: „Magdalen Asylum Sermons“ 1761–74. (British Library Sign. 694.i.6. (2.)).
- BROWN, J.: *An Estimate of the Manners and Principles of the times*. 2 vol. (By the Author of *Essays on the Characteristics &c.*) London 1762/1763.
- BROWN, J.: *Thoughts on Civil Liberty, on Licentiousness, and Faction*. Newcastle upon Tyne: Whit & Saint 1765.
- BRÜHLMEIER, D./H. HOLZHEY/V. MUDROCH (Hrsg.): *Schottische Aufklärung „A Hotbed of Genius“*. Berlin 1996, S. 23–38.
- CANT, R.G.: *The Scottish Universities and Scottish Society in the Eighteenth Century*. In: *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*. Vol. LVIII. Ed. by THEODORE BESTERMAN. Genève 1967, S. 1953–1966.
- DAELE, W. VON DEN: *Die soziale Konstruktion der Wissenschaft. Institutionalisierung und Definition der positiven Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts*. In: BÖHME, GERNOT/WOLFGANG VAN DEN DAELE/ WOLFGANG KROHN: *Experimentelle Philosophie. Ursprünge autonomer Wissenschaftsentwicklung*. Frankfurt/M. 1977, S. 129–182.
- ENKEMANN, J.: *Journalismus und Literatur. Zum Verhältnis von Zeitungswesen, Literatur und Entwicklung bürgerlicher Öffentlichkeit in England im 17. und 18. Jahrhundert*. (Medien in Forschung und Unterricht. Serie A, Band 11.) Tübingen 1983.
- FENSKE, H./MERTENS, D./REINHARD, W./ROSEN, K.: *Geschichte der politischen Ideen*. Frankfurt am Main 1987.
- FILMER, R.: *Patriarcha and Other Political Works*. Ed. from the original sources and with an Introduction by PETER LASLETT. Oxford: Basil Blackwell 1949.
- FORDYCE, D.: *Dialogues Concerning Education*. 2 vols., 3rd ed. London 1757.
- FORDYCE, D.: *The Elements of Moral Philosophy*. In *Three Books*. London 1754. (Reprint: With an new Introduction by JOHN VLADIMIR PRICE. Bristol: Thoemmes Antiquarian Books 1990).
- FRANÇOIS, E. (Hrsg.): *Geselligkeit, Vereinswesen und bürgerliche Gesellschaft in Frankreich, Deutschland und der Schweiz, 1750–1850*. Paris: Editions Recherche sur les Civilisations 1986.
- FRANKLIN, B.: *Proposals Realting to the Education of Youth in Pennsylvania*. Philadelphia 1749. (Reprint with an Introduction by WILLIAM PEPPER. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1931).
- GRAHAM, J.: *Revolutionary Philosopher: the Political Ideas of Joseph Priestley (1733–1804): Part one*. In: *Enlightenment and Dissent* 8 (1989), S. 43–67.
- GRAHAM, J.: *Revolutionary Philosopher: the Political Ideas of Joseph Priestley (1733–1804): Part II*. In: *Enlightenment and Dissent* 9 (1990), S. 14–46.
- GREYERZ, K. VON: *England im Jahrhundert der Revolution 1603–1714*. Stuttgart 1994.
- HABERMAS, J.: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1990.
- HANS, N.: *New Trends in Education in the Eighteenth Century*. (International Library of Sociology and social Reconstruction, founded by KARL MANNHEIM, ed. W. J. H. SPROTT). London: Routledge & Kegan Paul 1951.

- HARTLEY, D.: *Observations on Man, his Frame, his Duty, and his Expectations*. London 1749. (Reprint: Hildesheim 1967).
- HOECKER, J.: *Joseph Priestley and the Idea of Progress*. New York/London: Garland Publishing 1987.
- HUGELMANN, F.: *Die Anfänge des englischen Liberalismus: John Locke und der first Earl of Shaftesbury*. Frankfurt am Main u.a. 1992.
- HUME, D.: *A Treatise of Human Nature: Being An Attempt to introduce the experimental method of Reasoning into Moral Subjects*. London 1739. (Reprint: Ed. with an analytical index, by L. A. SELBY-BIGGE. Oxford: Clarendon Press 1888).
- JACOB, M. C.: *The Newtonians and the English Revolution: 1689–1720*. Brighton: Harvester Press 1976.
- KIMBALL, B. A.: *Orators & Philosophers. A History of the Idea of Liberal Education*. With a Foreword by JOSEPH L. FEATHERSTONE. New York/London: Teachers Press 1986.
- KNOX, V.: *Liberal Education or, a Practical Treatise on the Methods of Acquiring Useful and Polite Learning*. 6th Edition. London: C. Dilly 1784.
- KOSELLECK, R.: *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Frankfurt/M. 1989. (1. Aufl. 1959).
- KOYRÉ, A.: *From the Closed World to the Infinite Universe*. Baltimore: John Jopkins Press 1957.
- LANGFORD, P.: *A Polite and Commercial People. England, 1727–1783*. Oxford: Clarendon Press 1989.
- LASLETT, P.: Introduction. In: JOHN LOCKE: *Two Treatises of Government. A Critical Edition with an Introduction and Apparatus Criticus* by PETER LASLETT. Cambridge: University Press 1960.
- LASLETT, P.: Sir Robert Filmer: The Man versus the Whig myth. In: *The William and Mary Quarterly* (1948), Vol. 5, S. 523–546.
- LENNOX, C.: *The History of the Reformation of Religion in Scotland*. With which are included Knox's Confession and The Book of Discipline. Ed. by C. LENNOX. London 1905.
- LILLYWHITE, B.: *London Coffee Houses. A Reference book of Coffee Houses of the Seventeenth Eighteenth and Nineteenth Centuries*. London 1963.
- LOCKE, J.: *The Works of John Locke. A New Edition, Corrected*. In Ten Volumes. London 1823. (Reprint: Darmstadt 1963).
- LOCKE, J.: *Zwei Abhandlungen über die Regierung*. Übersetzt von HANS JÖRN HOFFMANN. Hrsg. und eingel. von WALTER EUCHNER. 4. Aufl. Frankfurt am Main 1989.
- MONEY, J.: *Joseph Priestley in Cultural Context: Philosophic Spectacle, Popular Belief and Popular Politics in Eighteenth-Century Birmingham. Part One*. In: *Enlightenment and Dissent* 7 (1988), S. 57–81.
- MONEY, J.: *Joseph Priestley in Cultural Context: Philosophic Spectacle, Popular Belief and Popular Politics in Eighteenth-Century Birmingham. Part Two*. In: *Enlightenment and Dissent* 8 (1989), S. 69–89.
- PAGO, T.: *Gottsched und die Rezeption der Querelle des Anciens et des Modernes in Deutschland. Untersuchungen zur Bedeutung des Vorzugsstreits für die Dichtungstheorie der Aufklärung*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1989.
- PARKER, I.: *Dissenting Academies in England. their Rise and Progress and their Place among the Educational Systems of the Country*. Cambridge: University Press 1914.
- PRIESTLEY, J.: *An Essay on a course of Liberal Education for Civil and Active Life*. With Plans of Lectures on I. The Study of History and general Policy. II. The History of England. III. The Constitution and laws of England. To which are added, Remarks on a Code of Education, Proposed by Dr. Brown, in a late Treatise, intitled, Thoughts on civil Liberty, &c. By Joseph Priestley, LL.D. Tutor in the Languages and Belles Lettres in the Academy at Warrington. London 1765. (Reprint: London: Routledge/Thoemmes Press 1992).
- PRIESTLEY, J.: *An Essay on the First Principles of Government, and on the Nature of Political, Civil and Religious liberty, including Remarks on Dr. Brown's Code of Education, and on Dr. Balguy's Sermon on Church Authority*. 2nd Ed., corrected and enlarged. London 1771. (1st ed. London 1768). (Reprint in: JOSEPH PRIESTLEY: *Political Writings*. Ed. by PETER N. MILLER. (Cambridge Texts in the History of Political Thought). Cambridge: Cambridge University Press 1993).
- PRIESTLEY, J.: *Heads of Lectures on a course of experimental philosophy, particularly including chemistry, Delivered at the New College in Hackney*. London. Johnson 1794.
- PRIESTLEY, J.: *Memoirs of Dr. Joseph Priestley, with a Journal of his Travels*. In: JACK LINDSAY (Ed.): *Autobiography of Joseph Priestley*. Teaneck/Rutherford/Madison: Fairleigh Dickinson University Press 1970, S. 67–144.

- PRIESTLEY, J.: *Miscellaneous Observations Relating to Education. Most Especially, as it Respects the Conduct of the Mind. To Which is Added, an Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life.* Bath: R. Cruttwell 1778.
- PRIESTLEY, J.: *Political Writings.* Ed. by PETER N. MILLER. Cambridge: University Press 1993.
- PRIESTLEY, J.: *The Theological and Miscellaneous Works.* Ed. with notes by JOHN TOWILL RUTT. Vol. Part I. *Memoirs and Correspondence, 1733–1787.* (New York: Kraus Reprint 1972).
- RHYN, H.: *Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), Heft 4, S. 607–625.
- RHYN, H.: *Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung.* Bern u.a. 1997.
- RIGAULT, H.: *Histoire de la querelle des anciens et des modernes.* (1859). (Reprint: New York: Burt Franklin 1965).
- RÖSSNER, L.: *Die Pädagogik des englischen Experimentalphilosophen Joseph Priestley. Philosophische Studien zur Geschichte der empirischen Pädagogik III.* Frankfurt am Main u.a. 1986.
- ROTHBLATT, S.: *Tradition and Change in English Liberal Education. An Essay in History and Culture.* London: Faber and Faber 1976.
- SCHWOERER, L. G.: *Liberty of the Press and Public Opinion: 1660–1695.* In: JONES, J. R. (Ed.): *Liberty Secured? Britain Before and After 1688.* Stanford (California): Stanford University Press 1992, S. 199–230.
- SHAFESBURY, EARL OF: *Ein Brief über den Enthusiasmus / Die Moralisten.* Übers. von MAX FRISCHEISEN-KÖHLER und mit einer Einleitung von WOLFGANG H. SCHRADER. (Philosophische Bibliothek, Bd. 111). Hamburg 1980. (1. Aufl. 1909).
- STEPHENS, W. B.: *Literacy in England, Scotland and Wales, 1500–1900.* In: *History of Education Quarterly* 30 (1990), No. 4, S. 545–571.
- STEWART, W. A. C.: *Progressives and Radicals in English Education 1750–1970.* London: Macmillan Press 1972.
- SYLVESTER, D. W. (Ed.): *Educational Documents, 800–1816.* London: Methuen 1970.
- TURNBULL, G.: *Observations upon Liberal Education in all its Branches.* London 1742.
- TURNBULL, G.: *The Principles of Moral Philosophy. An enquiry into the wise and good government of the moral world, etc.* 2 vols. London 1740.
- WATTS, R.: *Joseph Priestley and Education.* In: *Enlightenment and Dissent* (1983), No. 2, S. 83–100.
- WILLIAMS, D.: *Lectures on Education Read to a Society for promoting reasonable and Humane Improvements in the Discipline and Instruction of Youth.* 3. vols. London: Bell 1789.
- WILLIAMS, L. A.: *Abstinenz des Staates. Das britische Schulwesen 1750–1825.* (England, Schottland, Irland). In: WOLFGANG SCHMALE/NAN L. DODDE (Hrsg.): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825).* Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991.
- WILLIAMS, R.: *The Long Revolution.* New York 1966.

Anschrift des Autors

Dr. Heinz Rhyn, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern