

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhy, Heinz [Hrsg.]
Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Weinheim u.a. : Beltz 1998, 266 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhy, Heinz [Hrsg.]: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim u.a. : Beltz 1998, 266 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-96219 - DOI: 10.25656/01:9621

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-96219>

<https://doi.org/10.25656/01:9621>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte 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

Vorwort

„Bildung“ ist das klassische Signalwort für organisierte Lernprozesse seit dem 18. Jahrhundert. Die humanistische Bildung vor der Aufklärung war *Standesbildung* und hatte einen vergleichsweise geringen Organisationsgrad, weil nur wenige Mitglieder der Gesellschaft betroffen waren. Die *allgemeine* Bildung des 18. Jahrhunderts setzte die staatliche Schulpflicht voraus, mit der sich im 19. Jahrhundert das heute noch maßgebende System der Staatsschulen entwickelte, das *Bildung* – education, éducation – in den Mittelpunkt stellte. Bildung wurde weitgehend gleichbedeutend mit *Schulbildung*, die sich über Lehrpläne, formale Abschlüsse und damit verbundene Berechtigungen zunächst europaweit und dann im globalen Zusammenhang durchsetzte.

Die Selbstverständlichkeit staatlicher Bildungsvorsorge scheint in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts nachhaltig erschüttert worden zu sein. Ein Teil der heutigen Diskussion über freie Bildungsunternehmer und so staatlich unabhängige Bildungsmärkte weist direkt zurück ins 18. Jahrhundert, ohne daß diese Ironie immer erkannt werden würde. Die Überwindung des Berufsstandes der Hauslehrer – also: freier Bildungsunternehmer – war die Bedingung dafür, daß sich die staatliche Verschulung durchsetzen konnte. Manche Diskussionen scheinen diese Entwicklung zurücknehmen zu wollen, nicht zuletzt, weil die Legitimation *staatlichen* Bildungsengagements offenbar schwindet und jedenfalls in ihren historischen Bezügen weitgehend unbekannt geworden zu sein scheint.

Der Zusammenhang von *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* entsteht im 18. Jahrhundert. Er hat zwei historische Voraussetzungen, eine *laisische* Begründung von „Bildung“ und eine *bürgerliche* Verwendung dieser Bildung. Dafür steht das Konzept der *Öffentlichkeit*: Seit LOCKE spätestens – mit Vorläufern in Holland und England – werden Tätigkeiten des Bürgers gebunden an öffentliche Geschäfte, die ihrerseits nur dann jedermann zugänglich sein können, wenn Bildungsvoraussetzungen erfüllt sind. Das erklärt, warum etwa die Begründer der modernen Nationalökonomie von öffentlicher und nicht von privater Bildung gesprochen haben. Der Staat, den die Bürger bilden sollen, ist dafür verantwortlich, daß möglichst alle Bürger an möglichst allen öffentlichen Geschäften teilhaben können. Sie sind aber nur dann imstande, Politik zu kontrollieren, ein Urteil über die wirtschaftlichen Verhältnisse abzugeben oder sozialen Wandel herbeizuführen, wenn sie hinreichend allgemein gebildet sind.

Man kann dies als „Pädagogik der Aufklärung“ bezeichnen, wenn unter „Aufklärung“ vor allem ein Wandel des politischen und sozialen *Lernmodus* verstanden wird. „Mündigkeit“ ist eine bildungsabhängige Größe, die möglichst gleich verteilt werden soll. Zu diesem Zweck wird die *Elementarbildung* dynamisiert,

vermutlich das wesentliche Ereignis in der neueren Schulgeschichte überhaupt. Sie erhält ihre Besonderheit in der immer größeren Distanz zu beruflichen oder lebenspraktischen Verwendungen, die letztlich nur noch eine Sloganexistenz erhalten haben („für das Leben“). Faktisch entwickelt sich eine autonome, selbstbezügliche Institution, die für allgemeine und möglichst gleiche Bildung sorgen soll. „Lebensbezüge“ sollen sich *aus* der Bildung ergeben, also nicht oder nicht primär aus direkten Transfers des Unterrichts. Insofern sind viele Diskussionen der Volksschullehrerschaft des 19. Jahrhunderts – von der Arbeitsschule bis zum Gemüt des Kindes – durchaus irreführend gewesen.

Die Beiträge dieses Bandes dokumentieren historische Zusammenhänge im Umkreis von *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Die Beiträge versuchen – je verschieden –, von den nationalpädagogischen Kodifikationen des 19. und 20. Jahrhunderts loszukommen und das Gesamtproblem als *europäisches* deutlich zu machen. Bestimmte Trends der Verschulung sind nur als globale Veränderungen anzusehen, aber viele Ideen oder Theoriekonzepte, die diesen Wandlungen vorausliegen, sind ebenso sehr Teil einer globalen Kommunikation, die sich nicht auf einzelne Nationalkulturen beschränken läßt und doch zugleich die Unterschiede befördert. Es gibt, anders gesagt, französische, englische, deutsche, italienische und amerikanische Diskurse, die sich in vielen Hinsichten unterscheiden, aber auf ähnliche und gar identische Probleme zu reagieren haben.

Die Ausgangslage im 18. Jahrhundert ist nicht so zu verstehen, daß überall in Europa demokratische Bildungstheorien vertreten worden sind. Die Entwicklung der Volksschule hatte einen starken obrigkeitstaatlichen Aspekt, der im 19. Jahrhundert verstärkt wurde und bis heute das Bild der Elementarbildung prägt. Die Beiträge zeigen aber, daß früh Legitimationen bürgerlicher Bildung vorlagen, die an verschiedenen Stellen, etwa in der Schweiz, auch realisiert wurden, und an die eine neue Diskussion der Legitimität öffentlicher Bildung anknüpfen kann oder muß, weil anders kaum zu rechtfertigen ist, warum alle Kinder einer Gesellschaft eine immer längere Zeit in staatlich unterhaltene Schulen gehen sollen, deren Effekte immer umstrittener werden.

Die vorliegenden Beiträge gehen auf eine Tagung zurück, die vom 21. bis zum 26. September 1997 im *Centro Stefano Franscini* auf dem Monte Verità in Ascona (Schweiz) stattgefunden hat. Die Tagung wurde großzügig unterstützt durch den Beirat des *Centro*. Für diese Unterstützung haben die Herausgeber zu danken. Ebenso haben sie zu danken den Teilnehmern des Symposions, die in einer sehr lebendigen, sehr dichten und sehr freundlichen Atmosphäre einige der zentralen Probleme der Rechtfertigung moderner, öffentlicher Bildung diskutiert haben. Die Beiträge werden im Original abgedruckt. Die Herausgeber haben die Redaktion und die Gliederung der Beiträge besorgt. Sie danken dem Herausgeberkreis der „Zeitschrift für Pädagogik“ für die Aufnahme als Beiheft.

Bern/Karlsruhe, 26. Mai 1998 *Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder/Heinz Rhyen*

**Instruction publique, liberal education,
Allgemeinbildung**

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 stattdessen 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 SHAFESBURY 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 SHAFESBURY, 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

„Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts

La leçon de Condorcet

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aus diesem Grunde wage ich die folgende, Hypothese:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Die zentrale Bedeutung der freien Vernunftentfaltung

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

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

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

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

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

1.1 Die Aufbereitung des Wissens

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

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

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

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

1.2 Schutz der Wissensvermehrung und -verbreitung

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

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

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

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

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

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

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

Instruction publique muß demzufolge für größtmögliche Verbreitung und

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

1.4 Zur Frage der Nützlichkeit von unbeschränkter Vernunftentfaltung

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *Bildung – Demokratie und deren gegenseitige Bedingtheit*

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

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

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

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

2.1 *Gesetzgebung und Verfassung*

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

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

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

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

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

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

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

3. Die Gewichtung von Freiheit und Gleichheit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Die revolutionäre Forderung nach Freiheit und Gleichheit für alle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. CONDORCETS Prinzipien als Garanten gesellschaftlichen Fortschritts?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Anschrift der Autorin:

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

Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert

*The mind of man is not
a ball in motion*

George Berkeley

Zusammenfassung

„Bildung“ gilt als deutscher Sonderweg, wesentlich aufgrund des Innerlichkeitsdenkens. Der Beitrag versucht zu zeigen, dass die beiden Varianten von „Bildung“, nämlich *Kanon* und *Formung*, aus europäischen Entwicklungen entstanden, die in der deutschen klassischen Kultur nur spezifisch rezipiert wurden. Die besondere Rezeptionslage ergibt sich aus einem protestantisch und speziell pietistisch gestimmten Publikum, das sehr stark auf platonische Seelenlehren reagierte. Diese spezielle „Innerlichkeit“ wird mit panhellenistischen Idealen der ästhetischen Bildung verknüpft, die den Gegensatz zu institutionellen (Schul-)bildung inaugurierten. Auch hier ist nur die Stärke des Dogmas das Besondere, sie erst macht aus (ästhetischer) „Innerlichkeit“ und (politischer) „Öffentlichkeit“ den im 19. Jahrhundert gepflegten Kult *deutscher* Bildung.

Der Gymnasialprofessor und Rektor des Aegidiengymnasiums in Nürnberg, GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL,¹ hielt zwischen 1809 und 1815 sechs sogenannte „Gymnasialreden“, eine auf seinen Vorgänger SCHENK,² fünf weitere zum Abschluß der Schuljahre.³ „Gymnasialreden“ waren eine beliebte Literaturgattung des 19. Jahrhunderts, die Schulleitern Gelegenheit gab, sich zu allgemeinen Fragen der Bildung, der Bildungspolitik und der Schulentwicklung öffentlich zu äußern. Die Reden wurden zu Beginn oder am Ende eines Schuljahres gehalten, sie waren oft grundsätzlich abgefaßt und wurden der lokalen Öffentlichkeit zugänglich gemacht, meist als Beilage oder Eröffnung der Schulprogramme. Wer also das deutsche Verständnis von „Bildung“ untersuchen will, tut gut daran, sich dieser Quelle zu bedienen.

HEGEL war als Schulmann⁴ ein typischer Vertreter des Gymnasialstandes, der

-
- 1 HEGEL wurde am 15. November 1808 ernannt. Er ist zuvor Hauslehrer in Bern (ab 1793) und in Frankfurt (ab 1797) gewesen. 1806 hatte er nach der preußischen Niederlage Jena verlassen und konnte durch die Vermittlung NIETHAMMERS eine Stelle als Redaktor der „Bamberger Zeitung“ antreten. NIETHAMMER, Theologieprofessor in Würzburg, wurde 1807 Zentralschulrat der protestantischen Konfession im bayerischen Ministerium des Inneren. Er berief HEGEL zum Rektor, der er bis 1816 blieb, finanziell und symbolisch verbessert durch die Ernennung zum Schulrat 1813.
 - 2 Der Rektor LEONHARD SCHENK wurde am 10. Juli 1809 aus Anlaß seines fünfzigjährigen Amtsjubiläums geehrt, sein Nachfolger HEGEL hielt die Festrede (Hegel WW IV/S. 305–311).
 - 3 Die Reden sind am 29. September 1809, am 14. September 1810, am 2. September 1811, am 2. September 1813 und am 30. August 1815 gehalten worden. HEGEL ging am 19. Oktober 1816 nach Heidelberg.
 - 4 Die acht Jahre als Rektor des Aegidiengymnasiums in Nürnberg umfassen Berichte an die vorgesetzte Behörde, Lehrpläne, Auflistungen der Prüfungsgegenstände, Berichte über andere Schulen usw. (dokumentiert in JOHANNES HOFFMEISTERS EDITION der „Nürnberger Schriften“, 1938).

Bildung und *nur* Bildung auf seine Fahnen geschrieben hatte. Wenn etwas, dann charakterisiert der Bildungsanspruch das deutschsprachige Gymnasium. In der Rede zum Schulschluß am 29. September 1809⁵ sagte HEGEL unmißverständlich, was diesen Anspruch schulisch materialisieren sollte, „das Studium der alten Sprachen“ (WW IV/S. 317) und das „*grammatische Studium*“ (ebd., S. 322), also Griechisch und Latein in jeweils ihrer Sprache und Literatur (ebd., S. 323). Bildung ist *materiale* Bildung, die „Geistestätigkeit“, heißt es gegen die Philantropen,⁶ könne nicht „an *jedem* Stoffe geübt“ werden (ebd., S. 318), nur das dürfe Gegenstand der Bildung sein, was „fremdartig“ und hochstehend sei (ebd., S. 321),⁷ um seiner selbst willen gelernt werden müsse, während nützliche Kenntnisse, wie immer notwendig, doch nachgeordnet seien (ebd., S. 324).⁸

HEGELS Verteidigung des Lateinunterrichts (ebd., S. 315f.),⁹ die Festlegung der Höheren Bildung „auf den Grund der Griechen und Römer“ (ebd., S. 314), ihre Zweckbestimmung als „*Vorbereitung zum gelehrten Studium*“ (ebd.) sind europäische Ereignisse. *Classical studies* oder *études classiques* sind in allen höheren Schulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts orientiert am humanistischen Kanon, die einzige Besonderheit der deutschen Entwicklung ist die durch FRIEDRICH AUGUST WOLF geförderte *philologische* Vorbildung der Lehrkräfte, die zur Folge hatte, daß im Lehrplan die Grammatik ein vergleichsweise ungewöhnliches Schwergewicht erhielt.¹⁰ Darauf spielt HEGEL an, wenn er den Wert des

-
- 5 Es handelt sich um eine Rede zur Preisverleihung, die dem „Verzeichnis sämtlicher Schüler der Königlichen Gymnasialanstalt zu Nürnberg im Pegnitzkreis im Studienjahr 1808 bis 1809“ beigegeben wurde.
- 6 Das geht auf NIETHAMMERS Streitschrift von 1808 zurück. NIETHAMMER schrieb als „Königlich Baierischer Central-Schul- und Studien-Rath bei dem Geheimen Ministerium des Innern“. Sein „Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten“ im Königreich Bayern von ebenfalls 1808 definierte erstmals „*Realschulen*“ neben den Gymnasien, die ihrerseits neben den klassischen Fächern auch Philosophie betreiben sollten. Die Lehrform sollte „*genetisch*“ sein, also den Stoff entwickeln (LURZ 1908, S. 561–584).
- 7 „Das Fortschreiten der Bildung ist ... nichts als das ruhige Fortsetzen einer Kette anzusehen, an deren frühere Glieder die nachfolgenden zwar mit Rücksicht auf sie gefügt würden, aber aus eigener Materie und ohne daß diese weitere Arbeit gegen die erstere gerichtet wäre. Sodann die Bildung muß einen früheren Stoff und Gegenstand haben, über den sie arbeitet, den sie verändert und neu formiert. Es ist nötig, daß wir uns die Welt des Altertums erwerben, so sehr, um sie zu besitzen, als noch mehr, um etwas zu haben, daß wir verarbeiten. – Um aber zum *Gegenstande* zu werden, muß die Substanz der Natur und des Geistes uns gegenübergetreten sein, sie muß die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben“ (HEGEL WW IV/S. 320/321).
- 8 „Diese Gegenstände sind ... im allgemeinen: Religionsunterricht, deutsche Sprache nebst Bekanntmachung mit den vaterländischen Klassikern, Arithmetik, späterhin Algebra, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physiographie, welche die Kosmographie, Naturgeschichte und Physik in sich begreift, *philosophische Vorbereitungswissenschaften*; ferner französische, auch für die künftigen Theologen hebräische Sprache, Zeichnen und Kalligraphie“ (HEGEL WW IV/S. 324; Hervorhebung J.O.).
- 9 NIETHAMMERS Lehrplan von 1808 sah einen besonderen Lateinunterricht nur noch in der Unterklasse des Gymnasiums vor, die Hauptlast sollte das Progymnasium tragen (12 bis 14 Jahre). Die Grammatikkenntnisse sollten bei Eintritt in das Gymnasium wesentlich vorausgesetzt werden können, damit Zeit bleibt für Literaturstudien und ähnliche „*Gegenstände der Speculation und des intellectuellen Wissens*“ (LURZ 1908, S. 565).
- 10 FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759–1824) wurde 1783 als Professor für Philologie und Pädagogik an die Universität Halle berufen, nachdem er ein Jahr zuvor – mit 23 Jahren – Rektor der Stadtschule in Osterode geworden war. WOLF setzte gegen die philanthropinischen Schulreformen eine philologische Gymnasialbildung, die den Stand der Gymnasiallehrer erst richtig professio-

grammatischen Studiums im „Anfang der logischen Bildung“ sieht (ebd., S. 322), nicht als philologischen Selbstzweck.

Auch derartige Kontroversen finden sich an vielen Stellen der Literatur zur gelehrten Bildung im 18. und frühen 19. Jahrhundert, die sich zwischen einzelnen Sprachräumen kaum unterscheidet, weil überall der europäische humanistische Kanon vorausgesetzt werden mußte,¹¹ auch wenn die Schulentwicklung sehr unterschiedlich verlief. Um 1800, will ich damit sagen, gibt es eine *europäische* Norm der Höheren Bildung, es gibt in etwa zeitgleiche Krisen, sehr vergleichbare Standards und überall die Orientierung an gemeinsamen Traditionen. Selbst HEGELS Bemerkungen zur Motivation, wonach der „Privatfleiß“ der Schüler ebenso notwendig sei „als der Unterricht selbst“ (ebd., S. 331/332), ist nichts besonderes. Schließlich findet sich die Reformidee HEGELS, die Hinführung zum *selbsttätigen* Lernen,¹² an vielen Stellen der Bildungsliteratur, soweit sie nicht die Volksschule,¹³ sondern die Elitenbildung betraf, die europaweit als klassische Bildung verstanden wurde. Wenn das so ist, wie kann da die Rede sein von einer eigenständigen, unterscheidbaren Idee *deutscher Bildung*, die noch in jüngsten Studien als *Sonderweg* nachgewiesen werden sollte (BOLLENBECK 1994)?

Ich werde die Frage in drei Schritten zu beantworten versuchen: Zunächst gehe ich auf die Differenz von Bildung und *Schulbildung* näher ein, die Ende des 17. Jahrhunderts entsteht und keinen deutschen Sonderweg darstellt (1). In einem zweiten Schritt fasse ich den deutschen Ausdruck „Bildungstheorie“ mit der Anschauung des *Bildungsromans*, der maßgeblich der deutschen Literatur zugeschrieben wird, ohne auf sie beschränkt zu sein (2). Abschließend thematisiere ich das Verhältnis von Bildung und *Kultur*, mit dem sich überhaupt erst nationale Konstruktionen herstellen ließen (3).

Meine These wird sein, daß „Bildung“ nicht *aus* den Nationalkulturen entstand, wohl aber *mit* den Nationalkulturen eine je charakteristische Spezifizie-

nalisierte. WOLFS Schüler besetzten zentrale Positionen in den sich reformierenden Gymnasien, die stärkten, was von WOLF „Altertumswissenschaft“ genannt wurde und mit idealistischer Philosophie nichts zu tun hatte (WOLF 1869). Das detaillierte Programm dieser zentralen Gymnasialpädagogik des frühen 19. Jahrhunderts formulierte FRIEDRICH THIERSCH (1826). THIERSCH beendete auch NIETHAMMERS Reformen in Bayern, nämlich legte 1828 einen Schulplan vor, der alle Realien zurücknahm und die Philologien zum zentralen Gegenstand erhob.

- 11 Die *artes liberales* mit dem *Trivium* aus Grammatik, Logik und Rhetorik und dem *Quatrivium* aus Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie wurden von den „realistischen“ Didaktiken des 17. Jahrhundert angegriffen, aber erst im 19. Jahrhundert ernsthaft korrigiert. Die englischen *liberal arts* waren dabei weitaus unangetasteter als die deutschen „freien Künste“, die zugunsten eines staatlichen Lehrplans aufgelöst wurden. Der wesentliche Schub dafür war die gestufte Einführung des Abiturprivilegs. Die französischen *Collèges* spielen mit ihrem stark latinisierten Kanon und der kirchlichen Schulträgerschaft eine gewisse Sonderrolle (Details in COMPÈRE 1985).
- 12 Schon gymnasialer Unterricht solle eine Art „Studieren“ sein (HEGEL WW IV/S. 333), allerdings unter der Voraussetzung von „Gehorsam“, der bloßes „Räsonieren“ beschneidet (ebd., S. 332).
- 13 In NIETHAMMERS Schulplan, den HEGEL zugrundelegt, vermitteln „Volksschulen“ als „allgemeine Bildungsschulen“ die für jeden Menschen „unerläßliche Bildung“. Daneben treten „besondere Bildungsschulen“ oder „Studienanstalten“, in die Absolventen der Volksschulen „übergehen können“, die „theils eine gelehrte, theils überhaupt eine höhere als die bloß allgemeine Bildung zum Zweck haben“ (LURZ 1908, S. 561).

rung erfuhr. Die beiden Versionen von Bildung, didaktischer Kanon und innere Formung, waren im 17. und frühen 18. Jahrhundert europäische Problemlagen, die erst *danach* ihre Nationalisierung erlebten. Es gab um 1750 keine unterscheidbare *deutsche* „Bildung“ und so auch keine deutsche „Bildungstheorie“. Was so genannt wird, entwickelte sich aus der besonderen Betonung ästhetischer, dabei wesentlich auch literarischer Bildung, die in einen effektvollen Gegensatz zum Schulkanon und zu den Wissenschaften gesetzt wurde. Die Stärke und die Gewichtung dieses *Gegensatzes* prägte die spezifisch deutsche „Bildungstheorie“.

1. Bildung und Schulbildung

Was der Gymnasialprofessor HEGEL als „Philosophische Propädeutik“ seinen Schülern der Unter-, Mittel- und Oberklasse in Nürnberg vortrug, war jene Theorie der Bildung, die 1807 den Titel „Phänomenologie des Geistes“ erhalten hatte.¹⁴ Bildung ist Bildung des *Geistes*, also „*Entfremdung des natürlichen Seins*“ (WW III/S. 364). Vorausgesetzt ist die „Substanz“ oder „das allgemeine, sichselbstgleiche, bleibende Wesen“ des Menschen (ebd., S. 325). „Was in Beziehung auf das einzelne *Individuum* als seine Bildung erscheint, ist das wesentliche Moment der *Substanz* selbst, nämlich das unmittelbare Übergehen ihrer gedachten Allgemeinheit in die Wirklichkeit, oder die einfache Seele derselben, wodurch das *Ansich Anerkanntes* und *Dasein* ist“ (ebd., S. 365). Einmal in Bewegung gesetzt, ist der Prozess der geistigen Bildung unumkehrbar (ebd., S. 389), freilich als sich *entfremdender Geist* (ebd., S. 362), der an ein moralisches und dabei absolutes Ziel gebracht werden muss. Das aus der Entfremdung „zu sich zurückgekommene Selbstbewusstsein“ (ebd., S. 390) ist der Übergang zum Glauben oder zur „reinen Einsicht“ (ebd., S. 391).¹⁵ Der *seiner selbst gewisse Geist ist* Moralität (ebd., S. 441),¹⁶ nicht etwa Erkenntnis, auch nicht Wissen und nur in dieser Hinsicht, moralisch also, Bildung.

HEGEL veranschaulicht die Theorie der „Substanz“ mit der Elementenlehre der Alchemie,¹⁷ die Theorie des „Geistes“ findet sich in Kurzfassung in FRIED-

14 Die „Phänomenologie des Geistes“ erschien als „Erster Theil“ des „Systems der Wissenschaft“ 1807 beim Buchhändler JOSEPH ANTON GOEBHARDT in Bamberg. HEGEL war im Februar 1805 außerordentlicher Professor der Universität Jena geworden, die „Phänomenologie des Geistes“ entstand im Wintersemester 1805/1806.

15 Aufklärung ist insofern nur als Glaube zulässig (HEGEL WW III/S. 442). Materielles Wissen bezöge sich auf ein „bewußtloses Weben“ der Natur, dem „Geist oder Gott“ fehlen würden (ebd., S. 426). „Versöhnen“ (ebd., S. 431) ließen sich beide Welten durch die Wahrheit des *Nützlichen* (ebd., S. 430), aber daraus entsteht nur der *Schrecken* der „absoluten Freiheit“ (ebd., S. 431ff.). *Er* führt den Geist auf Moralität.

16 „Moralität“ ist unendliche Aufgabe, die nicht wirklich vollendet werden kann. „Die *Vollendung* derselben ... ist ins *Unendliche hinauszuschieben*; denn wenn sie wirklich einträte, so höbe sich das moralische Bewußtsein auf“ (HEGEL WW III/S. 446). „Vollendung“ muß als „*absolute Aufgabe*“ erscheinen (ebd., S. 447), *Bildung*, anders gesagt, wäre wesentlich *Erziehung*.

17 „Wie die Natur sich in die allgemeinen Elemente auslegt – worunter die Luft das *bleibende*, rein allgemeine durchsichtige Wesen ist, das Wasser aber das Wesen, das immer *aufgeopfert* wird, das *Feuer* ihre *beseelende* Einheit, welche ihren Gegensatz ebenso immer auflöst als ihre Einfachheit in ihn entzweit, die *Erde* endlich der *feste Knoten* dieser Gliederung und das *Subjekt* dieser Wesen wie ihres Prozesses, ihr Ausgehen und ihre Rückkehr ist, – so legt sich in eben solche

RICH CHRISTOPH OETINGERS *Biblischem und Emblematischem Wörterbuch* (1776, S. 247ff.),¹⁸ die Bewegung der „Bildung“ ist KLOPSTOCKS „Messias“ entnommen¹⁹, der semantische Fokus der *Phänomenologie des Geistes* ist pietistischen Sprachvorbildern verpflichtet, grundlegend ist eine einfache Zweiweltenlehre, die zwischen der unvollkommenen Wirklichkeit und dem „reinen Willen und Wissen“ (WW III/S. 450) unterscheiden kann. Letztlich ist Bildung *Überwindung* der Bildung. Aus dem „verkehrten und verkehrenden und zerrissenen Selbst der Welt der *Bildung* soll der in sich zurückgekehrte, seiner und in seinem Selbst seiner Wahrheit oder seines Anerkennens gewisse und als dieses Wissen anerkannte *Geist*“ (ebd., S. 479; Hervorhebungen J.O.) werden, was nur religiös möglich ist.

Die Parallelen zum Pietismus sind unübersehbar. „Bildung“ ist nicht einfach ein Prozeß materialer Formung, sondern das „Zusichselbstkommen“.²⁰ Institutionen sind dafür nicht erforderlich, sie stören allenfalls die innere Wahrheit. „Der Geist“, schreibt OETINGER, „hat das Bild der Seele in-sich und formirt in der Seele das Bild der Wahrheit durch das Wort“ (Biblisches und emblematisches Wörterbuch 1776, S. 75). Auch HEGELS Idee der „Haushaltung zur Knechtschaft und Freiheit“ hat eine Analogie bei OETINGER: Der ganze Verstand, nicht lediglich das Gefühl, dient dem Glauben. „Endlich wird mann durch Erkenntniss frei von der Knechtschaft, und der heilige Geist spricht uns die Kindschaft zu, so oft wir im Gedräng lernen, Abba! schreien, und diss oft wiederholt, macht endlich der heilige Geist und das Wort der Wahrheit fest in uns“ (ebd., S. 369). Wahrheit ist etwas *Wesentliches*, „nicht nur in Gedanken und Bildern und Worten besteht sie, sondern im Wesen, und wann die Wahrheit Wesen hält, so kommen die Beziehungen der Theile aufs ganze leicht hervor“ (ebd., S. 676).²¹

allgemeine, aber geistige Massen das innere *Wesen* oder der einfache Geist der selbstbewußten Wirklichkeit als eine Welt aus“ (HEGEL WW III/S. 366).

- 18 HEGELS frühe Berner Schrift „Die Positivität der christlichen Religion“ (1795/96) gleicht schon vom Aufbau – kurze Paragraphen oder Absätze zu Stichworten – OETINGERS „Wörterbuch“ (HEGEL WW I/S. 104–190). FRIEDRICH CHRISTOPH OETINGER (1702–1782) ist neben JOHANN AUGUST BENGEL (1687–1752) der zentrale Vertreter des schwäbischen Pietismus. Seine *Theologia ex idea vitae deducta* (OETINGER 1765) ist eine zentrale Quelle für HEGEL, HÖLDERLIN und SCHELLING.
- 19 KLOPSTOCK faßte schon in Schulpforta (1739) den Plan für den „Messias“. Die ersten drei Gesänge, in denen das Bildungsproblem entfaltet wird, entstanden während des Theologiestudiums in Jena (1746). Sie wurden 1747 in den *Bremer Beiträgen* veröffentlicht, als Klopstock Hauslehrer in Langensalza war. 1751 erschien der erste Band des „Messias“ bei HEMMERDE in Halle, 1755 wird die Kopenhagener Ausgabe veröffentlicht, die den ersten bis zehnten Gesang enthält. Der dritte Band (11. bis 15. Gesang) erscheint 1768, der vierte, abschließende Band (16. bis 20. Gesang) 1773. Der „Messias“ wurde kanonisch für das pietistische deutsche Bürgertum, das KLOPSTOCK 1774 als „deutsche Gelehrtenrepublik“ zu bezeichnen wünschte (A. W. Bd. 2/S. 873–929). Für sie ist literarische „Bildung“ einer der drei zentralen Grundsätze (ebd., S. 890). Unter dem Stichwort „von unserer Politik“ heißt es dagegen: „Wir haben gar keine“ (ebd., S. 891).
- 20 Ein „einsamer Gottesdienst“, der „zugleich wesentlich der Gottesdienst einer *Gemeinde*“ zu sein hat (HEGEL WW III/S. 481).
- 21 „Wahrheit in Begriffen ist, wann unsere Begriffe der Sache selbst gleich seyn. Wahrheit ist, was den Grund alles Erkenntnisses zusammen hält, sie ist nicht nur in den Sätzen, zu welchen nothwendig Worte gehören, sondern in dem ursprünglichen Bild, in der Zusammen-Ordnung der Selbstbewegungs-Kräften mit Gottes Weisheit“ (Biblisches und Emblematisches Wörterbuch 1776, S. 676).

Am 23. Oktober 1812 mußte HEGEL seinen „Vortrag der Philosophie auf Gymnasien“ gegenüber seinem Vorgesetzten und Gönner, dem bayerischen Oberschulrat IMMANUEL NIETHAMMER verteidigen. Das Problem war, gegenüber dem, wie HEGEL schreibt, „Studium der Alten“ überhaupt erst ein unterscheidbares Schulfach „Philosophie“ begründen zu müssen. HEGEL war als „Professor der philosophischen Vorbereitungs-Wissenschaften“ nach Nürnberg berufen worden und das Fach Philosophie mußte gegen die aufstrebende Philologie in ihrem Rang bestimmt werden (S.W. III/S. 302), was bekanntlich mißlang. HEGEL schlug NIETHAMMER vor, als Lehrgegenstände für die Unterklasse „Religions-, Rechts- und Pflichtenkenntnis“, für die Mittelklasse „Kosmologie, natürliche Theologie“²² und „Psychologie“ sowie für die Oberklasse „philosophische Enzyklopädie“ zu wählen (ebd., S. 303).²³ Ein solcher Lehrplan blieb ein individuelles Kuriosum, Mitte des 19. Jahrhunderts gab es an den meisten deutschen Gymnasien entweder überhaupt keinen Philosophieunterricht oder einen, der mit zwei Wochenstunden abgedeckt und nicht von Fachphilosophen erteilt wurde. Forderungen einer Gymnasialreform durch Stärkung des Philosophieunterrichts, von dem man sich die Entwicklung „selbständigen Denkens“ versprach (DEINHARDT 1837 und viele andere), scheiterten am Lehrplan. Er bestimmte die Materien der Bildung, nicht die Philosophie, die wegen ihrer pietistischen Wurzeln nach HEGELS Tod in die bekannte Krise geriet, aus der sie nicht zufällig der Neukantianismus am Ende des 19. Jahrhunderts befreite.

Der Konflikt zwischen materialer Schulbildung und Bildung des Geistes oder Formung der Seele ist ein europäischer Konflikt, dabei ein protestantischer, der sich nicht auf den deutschen Pietismus reduzieren läßt. Vergleicht man etwa den Kanon der jesuitischen Collèges mit dem deutscher Gymnasien vor 1763²⁴, dann fällt auf, daß sich auch die protestantische Höhere Bildung *kanonorientiert* verhielt und keineswegs einem Innerlichkeitsdogma folgte. Innovationen wurden der Schulform angepaßt, radikale Schulkritik in den Außenzonen gehalten. Der Lehrplan definierte die Schule, nicht die Theorie der Bildung, die entsprechend *außerhalb* der Institutionen „Höherer Bildung“ entstand. Entscheidend war dafür die Neuaneignung platonischer Seelenlehren auf der einen, die Assoziation von „Bildung“ mit Antikenidealen auf der anderen Seite. Zugespitzt gesagt, der EARL OF SHAFESBURY formte die deutsche Bildung, nicht, wie gelegentlich behauptet wird, die eigene semantische Tradition (BOLLENBECK 1994, S. 103).

Das deutsche Wort „Bildung“ übersetzte der englische Germanist WALTER BRUFORD 1975 nicht mit „education“, sondern mit „self-cultivation“. Autoren dieses, wie es heißt, „deutsche“ Konzept sind nicht Gymnasialprofessoren, auch

22 „In Verbindung mit den kantischen Kritiken“ (HEGEL S.W. III/S. 303).

23 HEGEL faßt hier Gegenstände zusammen, die auch NIETHAMMERS Lehrplan für das Gymnasium bestimmen. Dort geben in der Unterklasse „besondere Lehrer“ (wie der Philosoph HEGEL) „Mathematik“, „Religions-, Recht- und Pflichtenkenntniß“ sowie „französische Sprache“. In den beiden Mittelklassen (das Gymnasium umfaßt vier Jahrgänge) unterrichtet diese Lehrergemeinschaft „Mathematik“, „Kosmographie“, Logik, Französisch, „Physiographie“ sowie „Einleitung in die Kenntniß des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften“. Neben den „besonderen Lehrern“ erteilt der „Classenlehrer“ den Hauptunterricht in den Philologien, in Deutsch, Geographie, Mythologie, Archäologie und Geschichte (LURZ 1908, S. 574f.).

24 Die Zeit vor Schließung der Collèges, die in Frankreich erst die Diskussion der „öffentlichen Bildung“ auslöste (ich folge DE DAINVILLE 1991).

nicht Pietisten oder Aufklärungspädagogen, sondern ausschließlich Literaten, die ein Genre stark gemacht haben, das auch in der englischen Literaturkritik „Bildungsroman“ genannt wird oder genannt werden muß. BRUFORDS Beispiele sind die „Wilhelm-Meister“-Romane GOETHES, STIFTERS „Nachsommer“, NIETZSCHES „Zarathustra“ und THOMAS MANNS „Zauberberg“ neben anderen (BRUFORD 1975). Es scheint *eine* Linie zu geben, die vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die unmittelbare Gegenwart reicht. Sie soll deutsche von nicht-deutscher „Bildung“ unterscheiden. Dafür gibt es einen authentischen Zeugen: BRUFORD zitiert eingangs THOMAS MANNS Münchner Rede „Geist und Wesen der deutschen Republik“, die 1923 aus Anlaß der Ermordung WALTHER RATHENAU gehalten wurde.²⁵ Sie bestätigt BRUFORDS Verdacht, wonach Innerlichkeit – *inwardness* (ebd., S. VII) – das Hauptmerkmal der deutschen Bildung sei.²⁶ „Self-cultivation“ müsse als *innerliche* im Gegensatz zur *öffentlichen* Bildung verstanden werden, innerliche Bildung sei wesentlich unpolitisch und das Unpolitische sei gleichbedeutend mit einem Rückzug in private Welten.

THOMAS MANN kritisierte 1923, „daß der deutsche Bürger und Mensch das politische Element niemals in seinen Bildungsbegriff aufgenommen“ habe. Er sei nicht an politischer Freiheit, sondern ausschließlich an *Innerlichkeit* orientiert gewesen (MANN 1993, S. 219). Die „Bildung des deutschen Menschen“ war: „Versenkung; ein individualistisches Kulturgewissen; der auf Pflege, Formung, Vertiefung und Vollendung des eigenen Ich, oder religiös gesprochen, auf Rettung und Rechtfertigung des eigenen Lebens gerichtete Sinn“, zusammengefaßt: „ein Subjektivismus des Geistes..., eine Sphäre ... pietistischer, autobiographisch-bekennnisfroher und persönlicher Kultur, in der die Welt des *Objektiven*, die politische Welt als profan empfunden und gleichgültig abgelehnt wird“ (ebd., S. 218).

Für BRUFORD und andere Beobachter sind diese Passagen besonders bemerkenswert, weil THOMAS MANN in den „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von 1918 sich genau *im Sinne* dieser Innerlichkeitskultur geäußert hatte.²⁷ Eine ge-

25 Die „Arbeitsgemeinschaft republikanischer Studenten Münchens“ veranstaltete am 24.6.1923 in der Universität München eine Gedenkfeier für den am 24.6.1922 ermordeten WALTHER RATHENAU. THOMAS MANNS Ansprache wurde am 28.6.1923 von der „Frankfurter Zeitung“ veröffentlicht.

26 „Cultivation of the inward nature“ ist ein Ausdruck von JOHN STUART MILL, der in seiner Autobiographie den Gegensatz zwischen ihm und dem deutschorientierten THOMAS CARLYLE darstellte (MILL 1971, S. 106). MILL schrieb zuvor eine Besprechung von CARLYLES *History of the French Revolution*, die im Juli 1837 in der „London and Westminster Review“ abgedruckt wurde. Bereits hier beklagt MILL die „Phraseologie“ von CARLYLE, „borrowed from the spiritualist school of German poets and metaphysicians“ (MILL 1965, S. 185).

27 Vorabdrucke von Teilen der „Betrachtungen eines Unpolitischen“ erschienen in der „Neuen Rundschau“ ab November 1916, dazu in Tageszeitungen und Almanachen. Die erste Buchausgabe erschien Ende Oktober 1918 im S. Fischer Verlag in Berlin. Einen bestimmenden Einfluß auf die „Betrachtungen“ hatte ERNST BERTRAM (1884–1957), enger Freund THOMAS MANNS seit 1910; BERTRAM wirkte an der Niederschrift der „Betrachtungen“ mit. BERTRAMS Buch „Friedrich Nietzsches Versuch einer Mythologie“ (ebenfalls im Oktober 1918 publiziert) ist eine Art Parallele zu den „Betrachtungen“. Sie wurden fortlaufend kommentiert. „Es ist Literatur“, hält THOMAS MANN am 29. September 1918 in seinem Tagebuch fest, „wenn auch antidemokratische“ (MANN 1979, S. 18). Am 5. Oktober 1918 ist an gleicher Stelle davon die Rede, daß der „Gegensatz“ des „deutschen Geistes ... zur demokratischen Civilisation“ „wachbleiben“ müsse (ebd., S. 24). „Mein Standpunkt ist, daß der Welttriumph der demokratischen Civilisation auf politi-

nauere Textanalyse der Rede von 1923 läßt allerdings die Frage zu, ob THOMAS MANN fünf Jahre nach den „Betrachtungen“ wirklich einen radikalen Theoriewechsel vollzogen hat. „Republik“ ist nicht die Regelung von Macht unter der Voraussetzung öffentlicher Kontrolle und Beteiligung, sondern „der politische Name der Humanität“ selbst (ebd., S. 221). Er sei „ideell“ zu nehmen, sei gänzlich abzusehen von „mangelhaften Wirklichkeiten“ und setze die „Einheit von Kultur und Staat“ voraus (ebd.).²⁸ Die Republik, so verstanden, sei selbst ein Bildungsprogramm, sie müsse die „*depressive Antihumanität*“ nach dem Kriege überwinden, die mit „Fascismus“ und „Bolschewismus“ ihre politischen Formen gefunden habe (ebd., S. 222).

Die Verlierer des Weltkrieges hätten eine „diktatorisch-terroristische Tendenz“ entwickelt, die die „Weltbewegung als Ganzes“ kennzeichne (ebd., S. 222). Sie könne mit den Sympathien besonders der jungen Generation rechnen, die zu recht auf überholte Formen verwiesen und sich aber zu unrecht radikalisiert habe.²⁹ Gegen das „*Absolute*“ und so „*Obskurante*“ setzt THOMAS MANN weniger den Geist, als das Ideal der Republik. Am Ende der Münchner Rede steht dafür erneut die *deutsche* Kultur, genauer: ihr Bildungsideal, das einfach auf die neue Zeit übertragen wird:

„Zuletzt sind wir das Land, dem Geister wie Goethe, Hölderlin und Nietzsche gelebt haben. Das waren keine Liberalen, diese großen Deutschen, doch waren sie darum nicht eben Dunkelmänner, und ihr ‚Absolutes‘, es war: der *Mensch*. Was sie sahen und sangen, war das Dritte Reich einer religiösen Humanität, eine neue, jenseits von Optimismus und Pessimismus stehende Idee des Menschen, die mehr als Idee, die Pathos und Liebe ist: eine wahrhaft *erzieherische* Liebe, welche ihren Trägern die Gefolgschaft einer ganzen Weltjugend sichert“ (ebd., S. 224).³⁰

Die „wahre Bildung“ ist erneut die des platonisch Guten, Humanität hat ihr Absolutes im Menschen, Pathos und Liebe sichern die Erziehung, und sie kann „Gefolgschaft“ verlangen, diesmal gar der „Weltjugend“ selbst. Die Schule trägt dazu offenbar nichts bei, es sind Ideen oder Ideale, die erziehen, Bildung ist Bildung des *Geistes*, der sich selbst konstituieren muß. Kronzeugen dafür sind GOETHE, HÖLDERLIN und NIETZSCHE; sie wurden nicht zufällig gewählt, ihre je eigenen Theorien der Bildung sind tatsächlich oppositionell gegenüber der Form und der Materie von Schulen. Wilhelm Meister, Hyperion und Zarathustra *erleben* die Welt und formen *sich*, unabhängig von jeglichem formalen und erzwungenen Unterricht. Was sie bildet, soll nur das Leben selbst sein, genauer: das literarische Ideal des Lebens, aus dem „Bildung“ entsteht.

Entsprechend sind die *Theorieannahmen* in allen Fällen antiinstitutionell. Eli-

schem Gebiet eine Tatsache ist und daß folglich, wenn es sich um die Erhaltung des deutschen Geistes handeln soll, die Trennung des geistigen und nationalen Lebens vom politischen, die vollkommene Gleichgültigkeit des einen gegen das andere, zu empfehlen ist“ (ebd., S. 24/25).

28 „Humanität, allseitige Bildung, menschliche Vollständigkeit“ sind „nichts anderes ... als die Einheit von Kultur und Staat“ (MANN 1993, S. 220/221).

29 „Die Idee der Demokratie ist mit politischen Formen verbunden, die tatsächlich überaltert scheinen“ (MANN 1993, S. 223).

30 „Nein, diese Idee ist nichts Obsoletes, nichts Bürgerlich-Gestriges, wie manche meinen, indem sie ihr irgendeinen radikalistischen oder reaktionären Fascismus als zeitgemäß entgegenstellen. Die republikanische Jugend Deutschlands begreift, daß Humanität die Idee der Zukunft ist, diejenige, zu der Europa sich durchringen, mit der es sich beseelen und der es leben muß – wenn es nicht sterben will“ (MANN 1993, S. 224).

te und Volk werden bei HÖLDERLIN aus dem gleichen Ideal geboren, das die materiale Schulung von „Gymnasialreden“ nicht benötigte.³¹ NIETZSCHES aristokratisches Ideal der klassischen Bildung entstammte zwar dem Vorbild einer Lehranstalt, nämlich Schulpforta, aber löste sich davon und wurde zu einer mächtigen Kritik *aller* bloßen „Bildungsanstalten“.³² Und GOETHEs Erziehung zur Ehrfurcht versuchte Innerlichkeit mit den Fähnrißnissen des Lebens so zu versöhnen, daß am Ende der Wanderung der selbstgeformte Charakter stehen kann. Die Seele findet *ihre* Form und wird *sie selbst*, indem und soweit sie sich der materiellen Bildung *entzieht*.

Der Ort dieser wahren, inneren Bildung ist das *theatrum mundi*, das erlebt werden will. Hyperion, Zarathustra und Wilhelm Meister *wandern* durchs Leben, die innere Welt erlebt die äußere und prägt *sich*, soweit „Welt“ *nicht* didaktisch vorgeordnet ist, sondern frei erfahren werden kann. Materiale Bildung, deren Kurs festliegt, bliebe der Seele äußerlich, und „Äußerlichkeit“ wäre das Schlimmste, was man von „Bildung“ sagen kann. Die Ideale der Bildung sind der Antike entnommen, und sie sind nicht philologischer Natur, wie in der Entwicklung der Gymnasien, sondern ästhetischer, seit WINCKELMANN 1764 behauptet hatte, die Kunst der Griechen und *nur* sie sei imstande „das Wahre zu bestimmen“ (WINCKELMANN 1993, S. 128), weil sie Schönheit, den „höchsten Endzweck“ und „Mittelpunkt der Kunst“, *vollkommen* erfaßt habe (ebd., S. 139).³³ Die Ästhetik der Antike war gleichsam der historische Beweis des Guten, das eins ist mit dem Schönen, solange beide aus der Idee geboren werden. „Der unausbleibliche Effekt des Schönen ist Freiheit von den Leidenschaften“, schreibt SCHILLER in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen,³⁴ aber damit zugleich Unabhängigkeit von jeder „didaktischen“ und jeder „moralischen“ Kunst, „denn nichts streitet mehr dem Begriff der Schönheit, als dem Gemüt eine bestimmte Tendenz zu geben“ (S.W. V/S. 380).

WINCKELMANN schrieb 1755,³⁵ wer die Wahl habe zwischen der „Nachahmung der Alten“ und der „Nachahmung der Natur“, könne sein Talent unmöglich an die Natur verschwenden. Er könne die Natur nur bilden, „wie er sie findet“, während wer das Altertum studiert habe, „die Natur bildet, wie sie es verlangt“ (WINCKELMANN 1968, S. 38/39). Man sieht das Schöne nicht, sondern muß es

31 Hyperion soll, wie später Zarathustra, „Erzieher (des) Volks“ werden (HÖLDERLIN S.W. Bd. 1/S. 668).

32 Die erst posthum veröffentlichten Basler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“, eine vehemente Kritik der historischen Gymnasialbildung aus der Optik der klassischen Philologie, sind die Basis der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1873–1876). Die Vorträge wurden am 16. Januar, 6. und 27. Februar, am 5. und 23. März in der Aula des Basler Museums gehalten.

33 „Schönheit“ ist wesentlich *personale* – körperliche – Schönheit. „Die höchste Schönheit ist in Gott, und der Begriff der menschlichen Schönheit wird vollkommen, je gemäßer und übereinstimmender derselbe mit dem höchsten Wesen kann gedacht werden, welches uns der Begriff der Einheit und der Unteilbarkeit von der Materie unterscheidet“ (WINCKELMANN 1993, S. 143).

34 SCHILLERS „Briefe“ gehen auf den tatsächlichen Briefwechsel mit dem Herzog von Augustenburg zurück. Als Aufsatz erschien die „Reihe von Briefen“ über die ästhetische Erziehung des Menschen zuerst in den *Horen* (Januar, Februar und Juni 1795).

35 „Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Mahlerey und Bildhauerkunst“ (anonym veröffentlicht in Friedrichstadt 1755; 1756 erschien eine zweite, vermehrte Auflage).

nachahmen, es ist *mehr* als Natur,³⁶ „Vollkommenheit mit Freiheit“, wie GOETHE 1794 festhielt.³⁷ 1805, in seinem Aufsatz über WINCKELMANN,³⁸ bestätigte GOETHE den Vorrang der Kunst vor der Natur, soweit die „höchste“ und dauerhafte Wirkung menschlichen Erzeugens betroffen ist. Natürliche Schönheit ist nichts als ein „Augenblick“, Dauer verleiht ihr die Nachahmung und so das Vorbild, also die Antike. Man erblicke in ihr „die höchste Würde“ und werde „für die höchste Schönheit begeistert“ (H. A. 12/S. 103).

Ästhetik ist nicht mehr einfach, wie in Baumgartens *Aesthetica* von 1750, „scientia cognitionis sensitivae“,³⁹ sondern ein Ereignis der Bildung, die Vollkommenheit hinter sich weiß. Das Studium des Altertums, schreibt der junge WILHELM VON HUMBOLDT 1793,⁴⁰ gewährt „Bildung des Menschen am reichsten“ (Werke Bd. II/S. 9). Die Bildung der Griechen selbst war geleitet „von Ideen der Schönheit“, das Vollkommenheitsideal kann sich also an dieser Vorgabe orientieren.

„Wenn nun irgend eine Vorstellung menschlicher Vollkommenheit Vielseitigkeit und Einheit hervorzubringen im Stande ist; so muß diess diejenige sein, die von dem Begriff der Schönheit und der Vorstellung der sinnlichen ausgeht. Dieser Vorstellungsart zufolge darf es dem moralischen Menschen ebensowenig am richtigen Ebenmaasse der einzelnen Charakterseiten mangeln, als einem schönen Gemälde oder einer schönen Statue an dem Ebenmaasse ihrer Glieder; und wer, wie der Grieche, mit Schönheit der Formen genährt, und so enthusiastisch, wie er, für Schönheit und vorzüglich auch für sinnliche gestimmt ist, der muß endlich gegen die moralische Disproportion ein gleich feines Gefühl besitzen, als gegen die physische“ (ebd., S. 14).

Das Schöne und das Häßliche sind ästhetische *und* moralische Standards. Sie werden bestimmt durch Beurteilung der Form, also durch Proportion und Disproportion, die auf ein „gleich feines Gefühl“ verwiesen sind. Dieses Gefühl entsteht nicht durch Erziehung, also Gewöhnung an öffentliche Standards, sondern muß als *eigener* Sinn verstanden werden. Er versteht es, moralische wie ästhetische Proportionen verlässlich zu beurteilen, ohne dabei als eine *pädagogische* Größe zu erscheinen. Was als deutsche „Innerlichkeit“ erscheint und nicht mehr pietistisch verstanden werden soll, hat diese Voraussetzung. HUMBOLDT schließt dabei an eine Diskussion an, die wesentlich zu Beginn des 18. Jahrhunderts ausgetragen wurde und deutsche Ausläufer hatte. Im Blick darauf entstand die deutsche Innerlichkeit *nicht* in Deutschland.

36 Dieses „mehr als Natur“ sei nicht einsichtig, schrieb KLOPSTOCK in seiner Kritik der „Winckelmannischen Gedanken über die Nachahmung der griechischen Natur in den schönen Künsten“ 1760. „Auf den Stufen über der schönsten Natur würde ein Künstler auf- und niedersteigen, der es unternähme, Engel zu bilden“ (KLOPSTOCK 1989, S. 217). Die Kritik erschien im dritten Band des *Nordischen Aufsehers* (150. Stück) am 10. 5. 1760.

37 „Inwiefern die Idee: Schönheit sei Vollkommenheit mit Freiheit, auf organische Naturen angewendet werden könne“ (eine Handschrift von 1794, Veröffentlichung aus dem Nachlaß SCHILLERS 1952) (GOETHE H.A. 13/S. 21–23).

38 Erstmals veröffentlicht in GOETHES Edition „Winckelmann und sein Jahrhundert. In Briefen und Aufsätzen herausgegeben“ (1805) (H.A. 12/S. 96–129).

39 „AESTHETICA (theoria liberalium artium, gnoseologia inferior, ars pulchre cogitandi, ars analogi rationis) est scientia cognitionis sensitivae“ (BAUMGARTEN 1983, §1). Es handelt sich um die Nachschrift einer Vorlesung die BAUMGARTEN 1750 in Frankfurt gehalten hatte. Die Nachschrift wurde 1907 zuerst veröffentlicht.

40 „Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere“ (1793, vollständig veröffentlicht erst aus dem Nachlaß).

Mit der These, die „Ideen des Schönen“ seien verwiesen auf einen „*Internal Sense*“, verteidigte 1728 FRANCIS HUTCHESON⁴¹ die „principles of the late Earl of SHAFTESBURY“⁴² gegen die Anhänger LOCKES und gegen MANDEVILLES „Fable of the Bees“ (Coll. Works I/S. 8). Externe Wahrnehmungen beziehen sich auf die äußere Welt, die meßbar und geordnet erscheint. Höhere Wahrnehmungen der Schönheit und Harmonie verlangen dagegen einen „inneren Sinn“ (ebd., S. 9/10), der diese Ideen unmittelbar und unbedingt aufnehmen kann (ebd., S. 10/11). „HAD we no such Sense of Beauty and Harmony; Houses, Gardens, Dress, Equipage might have been recommended to us as convenient, fruitful, warm, easy; but never as beautiful“ (ebd., S. 12).⁴³

Nichts könne daher ordinärer (more ordinary) sein, schließt HUTCHESON, als die Gleichsetzung von innerem Sinn mit gelernter Gewohnheit, wie die Sensualisten „after Mr. LOCKE“ behaupten würden (ebd., S. 73). Das Problem sei kein pädagogisches: „*Education* never makes us apprehend any qualitys in Objects, which we have not naturally Sense capable of perceiving“ (ebd., S. 83). Was damit entschieden werden sollte, war ein epochaler Streit, den JOHN LOCKE als Privatarzt des ersten und Erzieher des dritten Earl of SHAFTESBURY⁴⁴ gleichsam in erster Hand austragen konnte. Der dritte Earl, ANTHONY ASHLEY COOPER, war LOCKES Schüler, der die sensualistischen Theorien des Lernens seines Lehrers mit einem erneuerten Platonismus bekämpfen sollte.⁴⁵ Von SHAFTESBURY, wie LOCKE eine europäische Größe, übernahmen HERDER, GOETHE und HUMBOLDT den Begriff der *inward form*, der die Bildungstheorie überhaupt erst unterscheidbar machte (WEISER 1969, S. 253 f.).

„Bildung“ ist nicht mehr die Übernahme eines schulischen Kanons, aber auch nicht länger „einsamer Gottesdienst“, ohne sich auf den Sensualismus einzulassen. Als Gewohnheit wäre das Innere eine konstruierte, also tote Form; tatsächlich muß eine „forming Form“, eine Selbstschöpfung, angenommen werden, die der Seele Gestalt gibt (Characteristicks of Men, Vol. I/S. 126 ff.). Die *inward*

41 „An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue“, 1725 in erster Ausgabe erschienen (1726 erschien eine erweiterte und veränderte Ausgabe). FRANCIS HUTCHESON (1694–1746) war Professor für Moralphilosophie in Glasgow.

42 Das ist eine Aussage des Titelblattes von 1725. Hier wird auch die Quelle genannt, CICEROS *De officiis* (Lib. I/cap. 4), also die Herausbildung des Ehrenhaften (honestum) aus dem Schönen. Diese Stelle spielt etwa bei HERBART und KANT in der Theorie des ästhetischen Urteils eine zentrale Rolle.

43 „And no Custom, Education, or Example could ever give us Perceptions distinct from those of the Senses which we had the use of before, or recommended Objects under another Conception than grateful to them“ (HUTCHESON C.W. I/S. 13).

44 LOCKE lernte den ersten EARL OF SHAFTESBURY 1666 kennen, war ab 1667 sein Privatarzt und wurde dessen Sekretär, als Lord ASHLEY zum Lordkanzler berufen wurde (1672/73). Der tolerante ASHLEY, einer der gewieftesten Politiker Londons, war verantwortlich für die Habeas-corpus-Akte, dem ersten Gesetz zur Beschränkung der absoluten Herrschaft. ASHLEY war 1674 das Erziehungsrecht für seinen Enkel übertragen worden, die Erziehung des dritten Earl of SHAFTESBURY übernahm LOCKE 1680. ANTHONY ASHLEY COOPER (1671–1713) setzte sich intensiv mit dem Cambridge-Platonismus auseinander, vor allem mit CUDWORTH; 1698 veröffentlichte er Predigten von BENJAMIN WHICHCOTE, die zeigen sollten, daß und wie der christliche Glaube gegen die Orthodoxie und mit den Mitteln des Platonismus erneuert werden konnte.

45 MARSILIO FICINOS *Theologia platonica* (1469–1474) war für die Wirkungsgeschichte des Schönen in der europäischen Philosophie maßgebend (KRISTELLER 1987). FICINO ist auch die Hauptquelle für die ästhetische Neuformulierung der christlichen Liebe (ALLEN 1984), die für SHAFTESBURY charakteristisch ist.

form negiert die *tabula rasa* und also die Erziehung als Formung der (leeren) Seele von Außen. Bildung ist immer *inneres* Ereignis, das unabhängig von Gnadenlehren und selbst von Offenbarungen gedacht werden kann. Es verlangt Enthusiasmus,⁴⁶ nicht Gelehrsamkeit.

SHAFTESBURYS dreibändige Sammlung „Characteristicks of Men: Manners, Opinions, Times“, die 1711 anonym in London erschien,⁴⁷ wurde erst 1776 bis 1779 in einer vollständigen deutschen Übersetzung angeboten.⁴⁸ Einzelne Übersetzungen waren seit 1738 zugänglich und der erste deutsche Promotor war nicht zufällig FRIEDRICH CHRISTOPH OETINGER (1753).⁴⁹ HERDER verwies 1766 in den Fragmenten über deutsche Literatur⁵⁰ auf SHAFTESBURY, wiederum nicht zufällig im Kontext einer Frage, die die Nachbildung der Griechen betraf (HERDER 1985, S. 155 ff.). SHAFTESBURY, heißt es hier, habe seine Theorie „vom Plato ziemlich abgelernt“ (ebd., S. 51), „vorzüglich“ allerdings „unter den Neuern“ (ebd.). Tatsächlich gewinnt SHAFTESBURY seinen Zugang zu PLATO über CUDWORTH, also dem englischen Neuplatonismus des 17. Jahrhunderts.⁵¹ CUDWORTH' Konzept der „Plastick Nature“, immerhin Streitobjekt zwischen PIERRE BAYLE und JEAN LECLERC,⁵² sollte das Materialismusproblem lösen und gegenüber mechanischen Theorien die spontane, von *Innen* her geschehende Schöpfung erklären, die auf ältere Lehren der „forma vitalis“ zurückweist.⁵³

Die Seele kann daher *selbst* und *für sich* nach Schönheit oder Vollkommenheit streben (SHAFTESBURY 1990, S. 63). „In die Sinne fallende Dinge“ sind Objekte der äußeren Wahrnehmung, „innere Neigungen“ sind davon unterschieden (ebd., S. 227). Ein „inneres Auge“ entdeckt das „Schöne und Wohlgestalte“ (ebd., S. 191), darum sind für die innere Welt „Schönheit und Gut immer gleichgeltende Dinge“ (ebd., S. 192). Sie sind Ideen *für* die Seele, zu unterscheiden von bloßer Einbildung. „Einbildung ist Gesetz und Richtschnur. Und sie selbst hat kein anderes Gesetz als das Ungefähr. Dies richtet sich in seinem Wechsel nach dem Wechsel der Gewohnheit und macht, daß bald dies, bald jenes für gut und

46 SHAFTESBURYS „A Letter Concerning Enthusiasm“ erschien zuerst 1708 in London. Der Brief wurde im ersten Band der „Characteristicks“ von 1711 neu abgedruckt.

47 Die Ausgabe erschien in drei Bänden, der Titel ist LA BRUYÈRE entlehnt. Bis 1790 erschienen mindestens neun weitere Ausgaben. Die vollständigste ist die von 1758 (vier Bände mit Druckort Glasgow), die auch das Vorwort zu den Predigten von WHICHCOTE enthält.

48 Erschienen bei WEYGANDT in Leipzig in der Übersetzung von LUDWIG HEINRICH CHRISTIAN HÖTY (1. Band 1776) sowie von JOHANN LORENZ BENZLER (2. Band 1777, 3. Band 1779).

49 OETINGER gibt seinem Buch „Die Wahrheit des Sensus Communis“ längere Auszüge aus dem ersten und zweiten Band der *Characteristicks* bei. 1757 berichtet FRIEDRICH NICOLAI über SHAFTESBURYS Tugendlehre in der *Bibliothek der schönen Künste*; von hier aus geht der Weg zur Weimarer Klassik, also weg vom Pietismus.

50 Die *Fragmente* erschienen ab 1766 als Konkurrenz zur *Bibliothek der schönen Künste* und anderer Literaturzeitschriften.

51 CUDWORTH' Hauptwerk „The True Intellectual System of the Universe“ erschien 1678 in London (vgl. zum pädagogischen Kontext OELKERS 1997).

52 Die Frage war, inwieweit die Idee der „plastick nature“ dem Atheismus Vorschub leiste. PIERRE BAYLE bestärkte diese Vermutung, LECLERC widersprach ihr (LECLERC 1703). Noch VOLTAIRE berührte dieses Problem im *Philosophe ignorant* von 1766 (VOLTAIRE 1961, S. 887).

53 Eine Quelle dafür ist die Schrift *Archeus Faber* des holländischen Paracelsisten JOHANN BAPTIST VAN HELMONT (editiert 1648, deutsch zugänglich durch den Alchemisten CHRISTIAN KNORR von ROSENREUTH 1683). Die *forma vitalis* ist die *aura vitalis*, „ex connexione vitalis aurae vekut materiae cum imagine seminali, quae est interior nucleus spiritualis foecunditatem seminis continens“ (Archeus faber 4).

edel und rühmlich gehalten wird, je nachdem die herrschende Mode und die Macht der Erziehung es fordert“ (ebd., S. 192/193).

Man versteht, warum „Bildung“ nicht „Erziehung“ sein kann. *Education* kann man mit FRANCIS HUTCHESON als Analogon zu „custom“ verstehen (C.W. 1/S. 84) und dann *kultiviert* sie nicht die Seele, sondern *gefährdet* sie. „Bildung“ wäre ihre Selbstformung. Der Preis dafür ist, „Seele“ an neuplatonische Theorien binden zu müssen, also eine „âme materielle“ (NIDERST 1989) auszuschließen. Materialistische Theorien der Seele, ausgehend von medizinischen Befunden, wurden im 18. Jahrhundert europaweit diskutiert, aber nicht zur Revision der Bildungstheorie verwandt. Eine *inward form* ist nur ideell denkbar, verinnerlichte *Gewohnheiten*, die sensualistische Alternative, hätten keine eigene Form, sondern nur die Form der Erziehung, die so allmächtig wäre.

Die neuplatonische Theorie der *inward form* oder „plastick nature“, die sich aus sich selbst heraus entwickelt, schaffte zugleich den Raum für die Distanz zur institutionellen Erziehung, die „*instruction de l'Ecolier*“, wie es 1728 in einem französischen Projekt hieß (L'abbe de Saint Pierre 1728, S. 48). Sie legt die Schüler fest auf eine didaktische Ordnung, die aus Wiederholung und Gewohnheit besteht (ebd., S. 50f.). Aber auch die „*habitude à la bienfaizance Chrètiéne*“ (ebd., S. 51) wird ausgeschlossen, Bildung ist allein verwiesen auf die Seele oder die sich selbst formende Form, die als *innere Vitalität* verstanden werden soll. Das Innere ist immer das *Immaterielle*, nur so kann ein Konnex geschaffen werden zu den Ideen des Guten, Wahren und Schönen, die nicht auf die Physik reduziert werden dürfen, wenn sie ihre Höhe behalten sollen.

Diese Bildungstheorie ist keine deutsche Eigenart. Allerdings treffen die literarischen und philosophischen Quellen in Deutschland auf einen pietistisch geprägten Milieuzusammenhang, der einen größeren Diskurs über Alternativen entweder von vornherein ausschloß oder als unattraktiv erscheinen ließ. Das gilt mindestens bis zur Generation von HERDER und GOETHE, also etwa bis 1770. CUDWORTH' „True Intellectual System“ wurde in Deutschland in einer lateinischen Übersetzung gelesen, die 1733 erschien; sie konnte gänzlich pietistisch verstanden werden, als universelle Bildungstheorie, die den Entstehungskontext, den Kampf der *Cambridge Platonists* gegen die Orthodoxie, nicht berücksichtigen mußte. LEIBNIZ (1705) gebrauchte das Konzept der „plastick nature“ zur Absicherung der Monadenlehre, die ihrerseits die Vorstellung der geschlossenen, inneren Welt begünstigte. Ohne eine solche Welt schien christliche Identität, die Übereinstimmung von Innen und Außen im Glauben, nicht möglich zu sein. HERDER und HAMANN rezipierten SHAFESBURY über die Theorie der sich entwickelnden, plastischen Seele, die ihre eigene Form finden muß und aber die christliche Schöpfung nicht verlassen soll.

Die Milieus, die diese Theorie in Deutschland stützten, waren kirchlich geprägt, oft durch pietistische Sekten, die eigene und enge Kommunikationsnetze unterhielten. Eine größere, liberale Öffentlichkeit entstand erst sehr allmählich, sie hatte, anders als in Paris und London, kein überragendes Zentrum, und sie war sehr weitgehend von einer Philosophie geprägt, die ihre religiösen Motive beibehielt. Die Suche galt, wie HÖLDERLIN am Ende des 18. Jahrhunderts schrieb, einer „höheren Aufklärung“ (WW II/S. 861), nicht lediglich profanen Erkenntnissen. Die höheren Wahrheiten setzten den *unendlichen Geist* (ebd.) voraus, der verknüpft wird mit der *inneren Form* oder der gebildeten Seele.

Das innere Licht ist kein physikalischer Vorgang und aber auch keine naiv verstandene Erleuchtung. Die Seele ist *kein* Produkt der Erziehung, weil anders ein Abrücken von der konfessionellen Pädagogik nicht möglich gewesen wäre. Gleichzeitig sollte der Kontext von „Seele“ und „Schöpfung“ erhalten bleiben, dafür wurde der europäische Platonismus in Anspruch genommen, der in Deutschland eine Übersetzung in Bildungsidealismus erlebte. Dieser Idealismus entwickelte sich aus *literarischen*, nicht aus *pädagogischen* Konstellationen. Die Konstruktion dieses Gegensatzes interessiert mich in einem zweiten Schritt.

2. Bildungstheorie und Bildungsroman

„Bildung“ als inneres Ereignis muß von *Doktrinen* der Bildung unterschieden werden. Die neuplatonische Theorie wandte sich zuletzt gegen den überkommenen Lehrkanon, der die Freiheit des Erlebens wesentlich nur behindern würde. Gleichzeitig entstand im 18. Jahrhundert aber auch eine *Wissenschaft* der Bildung, die sich als deutsche Entwicklung verstehen läßt, nämlich als Kombination von ästhetischem Philhellenismus (WINCKELMANN) und Altertumsforschung (WOLF) (vgl. MARCHAND 1996). Fünfzig Jahre nach der *Querelle des anciens et des modernes* entstand eine neue Orientierung am Vorbild der Antike, die (die Orientierung) nicht mehr dynastischen, sondern ästhetischen Zwecken diene. Der Ausgangspunkt jeder Bildung sollte *materiell* bei den Griechen gesucht werden, also in der alten Welt, die wie eine Schulung des „inneren Sinnes“ verstanden werden kann.

Es ist auffällig, wie wenig die *neue Welt* – Amerika, Indien, der Ferne Osten – in den deutschen Bildungsdiskursen thematisiert wurde. GEORG FORSTERS „Reise um die Welt“ war eine Ausnahme,⁵⁴ selbst unter den Autoren, die der Aufklärung nahestanden. Die ethnologische, ökonomische und kolonialistische Öffnung der Welt wurde in Frankreich und England diskutiert und jedenfalls nicht in der deutschen Bildungstheorie. Ihr Vorbild war die griechische Antike, ein ästhetisches Ideal, das die Kunstgeschichte nach WINCKELMANN allererst konstruierte. Der Preis war ein Abrücken von der Idee des Fortschritts. Die Orientierung an den *anciens*, schrieb BERNARD DE FONTENELLE 1688 in den *Poésies pastorales*, sei immer mit der Vision des Vollkommenen verbunden, das sich nicht verbessern lassen würde. Genau das wollte WINCKELMANN zeigen, die zeitlose Überlegenheit einer vergangenen Epoche der Kunst, die für alle nachfolgenden den Maßstab abgeben würde.

Die Konstruktion ist eine historische, das unterscheidet die deutsche Bildungstheorie nachhaltig von den *anciens* der Querelle. WILLIAM TEMPLE⁵⁵ etwa

54 Erschienen in Berlin 1784; ein frühes deutsches Beispiel ist W.J. MÜLLERS „Die africanische auf der Guinesischen Gold-Cust gelegene Landschaft Fetu“ (Hamburg 1673).

55 WILLIAM TEMPLE (1628–1698) studierte unter CUDWORTH am *Emanuel College* in Cambridge und machte eine Karriere als Diplomat im Dienste des englischen Königs. JONATHAN SWIFT war ab 1689 Tutor und Sekretär im Hause von WILLIAM TEMPLE. Swifts „Battle of the Books“, geschrieben ab 1696 im Hause TEMPLES, sollte die Position von TEMPLE in der *Querelle* stärken. TEMPLES „Essay Upon the Ancient and Modern Learning“ (TEMPLE 1740, S. 151–169), ergänzt durch „Some Thoughts Upon Reviewing the Essay of Ancient and Modern Learning“ (ebd., S. 290–304), vertraten gegenüber WILLIAM WOTTON (1694) den konservativen Standpunkt der *An-*

glaube an die Überlegenheit der antiken Kultur aus der eigenen Bildungserfahrung, während WINCKELMANN *historisch* nachweisen wollte, daß und wie „die Alten von der menschlichen Schönheit bis an die göttliche hinaufgestiegen waren“ (WINCKELMANN 1993, S. 161). Die Frage war nicht mehr, ob „ancient learning“, also klassische Bildung, dem „modern learning“, den Wissenschaften, überlegen sei oder nicht,⁵⁶ sondern ob sich in der Geschichte selbst die überlegene, zeitlose Form finden läßt. Für WINCKELMANN stehen die Griechen am Ende einer geschichtlichen Reihe und markieren den *vollkommenen* Abschluß eines historischen Bildungsprozesses, aus dem das Vorbild für *alle* Bildungsprozesse gewonnen werden kann. Die „Künstler neuerer Zeiten“ (ebd., S. 168) sind *Epigonen*; sie können der vorbildlichen Form nur nachstreben, ohne sie je zu übertreffen. Bildung ist daher *Nachahmung*, nicht im Sinne einer möglichst exakten Kopie, sondern, wie HUMBOLDT 1806 in „Latium und Hellas“⁵⁷ schrieb, die Angleichung des späteren Geistes an den früheren, dem die Epigonen „ähnlich“ werden wollen (WW Bd. II/S. 26). Daher kann der „wesentliche Charakter“ des „Griechischen“ darin bestehen, „die Form der menschlichen Individualität, wie sie *seyn sollte*, darzustellen“ (ebd.; Hervorhebung J.O.). Die „Bestimmtheit des Individuums“, seine *Form*, entsteht aus der „Allgemeinheit der Idee“ (ebd., S. 29), die einen historischen Halt benötigt, eine vorbildliche Epoche, in der Bildung schon einmal vollkommen realisiert worden ist. Nur so gilt der Satz: „Leben wird zur Idee erhoben und Idee in Leben verwandelt“ (ebd.). Die Theorie, wie es heißt, „endiget darin,

daß es den Griechen die Bahn von der schlichtesten NaturEinfachheit bis zu unerreichbarsten Schönheit und Erhabenheit ewig von neuem beginnen und zurücklegen läßt, und seine Eigenthümlichkeit in die Verbindung eines höchst praktischen und höchst idealischen Charakters setzt“ (ebd., S. 31).

Beispiele dieser Idealität sind der *Literatur* entnommen, nicht dem wirklichen Leben. 1794 rezensierte HUMBOLDT für die „Allgemeine Literatur Zeitung“ in Jena FRIEDRICH JACOBIS „Woldemar“,⁵⁸ einen Roman der Bildung zur Tugend über den Konflikt der Versuchung. Die Titelfigur symbolisiert den „Begriff der ächten Tugend“ und zugleich die Anlage zur „Erreichung einer höhen sittlichen Schönheit“ (WW Bd. I/S. 244), also: „Glühende Wärme des Gefühls, lebhafte Einbildungskraft, und vorzüglich eine innige Harmonie seines ganzen Wesens, besonders eine enge Verbindung seiner denkenden und seiner empfindenden

cients. Es geht hier um die Frage, welche *Bildung* den Vorrang haben soll, die klassische des humanistischen Kanons oder die moderne des „experimental learning“ der *Royal Society*.

56 *Modern learning* meint das experimentell-induktive Verfahren der Naturwissenschaften, das zu einem Bildungskonzept verallgemeinert wird, meistens im Anschluß an BACONS „Advancement of Learning“ (1605). Theorien des Lernens, die *Unsicherheit* berücksichtigen, sind allerdings älter. Ein Beispiel ist die englische Übersetzung von CORNELIUS AGRIPPAS *De incertitudine et vanitate scientiarum* („Of the Vanitie and Uncertaintie of Artes and Sciences“, London 1569).

57 „Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum“ (1805) (WW Bd. II/S. 25–64).

58 Der Roman erschien 1794 in neuer Fassung (JACOBI 1794). Erste Fassungen waren unter dem Titel „Freundschaft und Liebe. Eine wahre Geschichte von dem Herausgeber von Eduard Allwills Papieren“ von Mai bis Dezember 1777 im *Teutschen Merkur* erschienen. 1779 erschien ein zweiter Teil im *Deutschen Museum*, im gleichen Jahr erschien auch, anonym, eine erste Buchfassung. HUMBOLDT bezog sich auf die erste Gesamtausgabe von 1794.

Kräfte, fesseln ihn (Woldemar; J. O.) überall unauflöslich an angeschaute Realität, an freie Selbstthätigkeit, und entfernen ihn überall von bloß begriffener Idealität, von auch nur scheinbarem Zwange“ (ebd., S. 245).

Bei JACOBI ist die Beziehung von Woldemar zu Henriette bekanntlich eine derart platonische Konstruktion,⁵⁹ daß GOETHE sich zu einer Parodie veranlaßt sah.⁶⁰ HUMBOLDT beobachtete an diesem Beispiel die Entwicklung der *eigenen Form*,⁶¹ also den Gang der inneren Bildung, die *Umgang* benötigt, um seelischen Konflikt entstehen zu lassen. Die Antike ist so nicht didaktischer Gegenstand – Umgang ist nicht Schule –, sondern sie garantiert nur den historischen Fokus der Individualität. Frei und tugendhaft *wie die Griechen* wollte man sein, was stets mehr war als formale Bildung. Dieses „mehr“, Bildung jenseits des Lehrplans, wird *literarisch* vorgestellt. Die wesentlichen Muster von Konflikt und Lösung entstammen Romanen. Sie beschreiben die ideale Topik des Problems, die Konstellation für Moral und Versuchung, die Wege der Erfahrung, die Dramatik der inneren Entscheidung und letztlich die Konstituierung der inneren Form.

„Bildung“ wird abgelesen an progressiven Schicksalen in literarischen Relationen, aus deren Verlauf ersichtlich wird, daß und wie sich „Individualität“ entwickelt. *Wilhelm Meister* oder *Anton Reiser* sind daher, je für sich, nicht nur „Bildungsromane“, sondern Bildungstheorien. Von einer eigenen literarischen Gattung „Bildungsroman“ sprach erst 1820 KARL MORGENSTERN,⁶² er prägte den Begriff für das locker verknüpfte Genre, das zuvor wesentlich assoziativ wahrgenommen wurde. Davon zu unterscheiden ist die Verwendung literarischer Anschauung für die *Theorie* der Bildung, also die Generalisierung der Erwartung individueller Selbstkonstitution.⁶³ Sie bestätigt sich *mit* der Literatur, also setzt die Beobachtungen von Lesern, nicht die Erfahrungen von Handelnden voraus, schon gar nicht solche des Schulunterrichts.

Nach der Empfindsamkeitsliteratur der siebziger Jahre, die wesentlich „Jugend“, also den *Anfang* der individuellen Bildung, thematisiert hatte,⁶⁴ wurde

59 Woldemars „Gemüthstimmung“ suchte Flügel, „nach PLATOS schönem Bilde“ (HUMBOLDT WW Bd. I/S. 250).

60 „Geheime Nachrichten von den letzten Stunden Woldemars, eines berühmigten Freigeistes“ (1779 gedruckt).

61 „Denn Woldemar ist es, *seine Art zu seyn*, die sich nach und nach allen übrigen mehr oder minder mittheilt, an welche sich alles andre anschließt. Das sein Charakter *sich entwickelte*, daß er gar zu dem Grade der Ruhe und Festigkeit käme, der ihm so sehr mangelte, und nach dem sich so innig sehnte, ist das *letzte* Ziel dieses schönen, mannigfach verflochteten Ganzen“ (HUMBOLDT WW Bd I/S. 264; Hervorhebungen J. O.).

62 „Über das Wesen des Bildungsromans“ (1820) (zur Geschichte des Betreffs vgl. MARTINI 1961). MORGENSTERN hat den Ausdruck „Bildungsroman“ zuerst im Dezember 1810 verwendet, in einem Vortrag „Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane“ (beide Texte in: SELBMANN (1988), S. 45–72).

63 „Bildung“ wird zu einem Humanitätsideal aus der Literatur heraus (BEDDOW 1982), das *Ideal* löst die bildliche Vorstellung ab (COCALIS 1978), *Bildung* trennt sich von „Bild“ und wird zu einem pädagogischen Assoziationsfeld, das seine Anschauung aus der Literatur zieht. Der Literaturkanon stellt diese Konstellation aus Ideal und Fiktion auf Dauer.

64 „Jugend“ wird verknüpft mit Themen der erotischen Erfahrung, das Vorbild ist oft die Beziehung zwischen St. Preux und Julie in ROUSSEAUS „Nouvelle Héloïse“. Entsprechend ist „Empfindsamkeit“ ein Thema der Erziehungsliteratur, bedingt durch Erfolg von GOETHES *Werther* (1774). Warnungen vor dem „Modedefehler“, die „Empfindsamkeit zu überspannen“, gab dann etwa JOACHIM HEINRICH CAMPE im dritten Text des „Revisionswerks“.

die Romanform erweitert auf die Probleme der inneren Formung, also jener Theorievorgabe, die sie zugleich bestätigten. Die innere Form soll sich aus der je individuellen, altersmäßig vagen Erfahrung von „Welt“ ergeben. Die theoretisch unbestimmte „Welt“ wurde mit einer literarischen Geographie versehen, einem sie auffüllenden Personal, mit folgenreichen Begegnungen und den unsicheren Stationen einer Geschichte, die bis zum Ende auf unbestimmten Fortgang bedacht ist. Wenn also HUMBOLDT das Dual „Mensch“ und „Welt“ zur Grundrelation der Bildungstheorie erhebt, dann muß eine literarische Anschauung vorausgesetzt werden. Ohne sie wäre das Dual *nur* eine Abstraktion, die „Bildung“, also innere Formung, gar nicht darstellen könnte.

Die Idee der „plastischen Natur“ erfährt so keine empirische, wohl aber eine ästhetische Bearbeitung. Anders als bei CUDWORTH und LEIBNIZ wird keine *Monade* angenommen, sondern eine *sich entwickelnde* Seele, die die *inward form* gleichsam verzeitlicht. Sie entsteht in der Aufeinanderfolge, weil Stationen des Romans zeitlich versetzte Ergebnisse haben müssen. Das Innere ist immer noch ganzheitlich, aber das „Ganze“ ist nicht *auf einmal* und nicht *komplett* da. Hier gibt es wiederum eine Berührung mit pietistischen Überzeugungen. Die „Seele“, heißt es in OETINGERS Wörterbuch, „entsteht *successive*“, darum ist sie „keine *Monade*, kein *Punctum indivisibile*“, sondern wird gespeist durch das „*Ens penetrabile*“, also das Leben der Kraft, die „alles andere“ durchwirkt (Biblisches und Emblematisches Wörterbuch 1776, S. 555). Die Seele lernt nicht Außenreize, sie verschließt sich aber auch nicht wie eine immer schon fertige Substanz, sondern entwickelt *sich*, die eigenen Kräfte, die *erhöht* werden können (ebd., S. 556).⁶⁵

Dieses platonische Schema definiert das Hintergrundproblem der Bildungsromane, die darstellen, ob und wie Höherbildung möglich ist, wenn keine Institutionen mehr, sondern nur noch Welt und Leben die Formung der Seele bestimmen. Bildung ist befreit vom Schulkanon, ihr Fokus ist einzig noch die innere Welt, die sich *in* der Welterfahrung bildet. Das setzt eine *Succession* voraus, eine Aufeinanderfolge von Ereignissen auf der einen, seelischen Reaktionen auf der anderen Seite, die der Protagonist des Romans erst im *nachhinein* zu deuten versteht, dann, wenn er gebildet *ist* oder seine innere Form erlangt *hat*. Die Kernfrage ist immer eine pädagogische: Erreicht die Bildung *Tugend*, also innere Sittlichkeit, die mehr ist als lediglich Verhaltenskalkül? Die *Wege* des Romans, also die Sequenz von irritierenden, abführenden oder eröffnenden Ereignissen, sind konstruiert vor dem Hintergrund der Forderungen des Guten, dem sich, wenn es glücklich endet, die Tugend unterwirft. Das Schema der sukzessiven *Entwicklung* schließt radikale Kontingenz aus; ein unglückliches Ende ist nur eine moralische Warnung, eine Häufung von schlechten Zufällen ist abschreckendes Beispiel, während Bildung einen idealen Ausgang nehmen soll, wenngleich einen freien und riskanten, dem keine Erziehung das gute Ende garantiert.

Die europäische Literatur zwischen „La Princesse de Clèves“ der Madame de LAFAYETTE (1678), RICHARDSONS „Pamela or Virtue Rewarded“ (1740),

65 „Die Seele ist ein umlaufendes in sich selbst laufendes Feuer, das durch höheres Licht des Wortes erhöht wird“ (Biblisches und Emblematisches Wörterbuch 1776, S. 556).

ROUSSEAUS „Nouvelle Héloïse“ (1761) oder den Epen LORD BYRONS⁶⁶ ist voll von Beispielen für seelische Entwicklung oder innere Formungen aus Umgang und Konflikt, ohne daß damit allgemeine, philosophische Erwartungen von „Bildung“ verbunden gewesen wären. Nicht zufällig schreibt ROUSSEAU einen *eigenen* Roman der Erziehung, der sich nicht an die literarische Succession hält, sondern die Entwicklung der *Natur* zugrundelegt. „Seele“ und „Welt“ sind denn auch zu unspezifisch, um auf Dauer eine Theorie der Bildung begründen zu können. Soll sie nicht lediglich Literatur, soll Bildung mehr nur Roman sein, müssen andere Referenzen gesucht werden.

Die Referenzen setzten zwischen SCHILLER, HÖLDERLIN, FICHTE und HEGEL eine spezifische Theoriesituation voraus. „Bildung“ sollte philosophisch neu bestimmt werden, wofür sich vor allem KANTS Vernunftkritiken anboten. Dafür wurden die europäischen Netze verlassen und deutsche Anschlüsse gesucht. Die deutsche idealistische Philosophie definierte dann den Bildungsidealismus, soweit dieser *theoretisch* – als allgemeine Philosophie – verstanden wurde. KANTS Kritiken schienen den englischen Empirismus zu überwinden und den französischen Sensualismus in die Schranken zu weisen, Erfahrung und Lernen wären so nicht das letzte Wort der Theorie, „Bildung“ kann sich weiterhin auf „Transzendentalität“ beziehen, ohne dabei nur Romanliteratur und vage Konzepte der „inneren Formung“ zur Verfügung zu haben. Die *Kritik* dieses Weges ist dabei weitgehend übersehen worden, weil sie als eigentlich rückschrittlich entlarven wollte, was sich als moderne und gar einzige Philosophie darzustellen verstand.

„Meine gelehrte Bildung“ nannte FRIEDRICH NICOLAI 1799 seine Abrechnung mit der „kritischen Philosophie“, der, wie es im Titel heißt, „Herren Kant, Eberhard und Fichte“. NICOLAI beschreibt eingehend seine eigene Schulbildung, die Unterschiede zwischen Latein- und Realschule um 1750 (G.W. I/2, S. 9ff., 15ff.), das Studium der Philosophie, den Eindruck, welchen BAYLES *Dictionnaire critique* auf ihn machte (ebd., S. 32) und daß LOCKES Untersuchung über den „*menschlichen Verstand*“ selbstverständlich in der „lateinischen Übersetzung“ gelesen worden sei (ebd., S. 33). Was NICOLAI seine „große Lust zur *Bücherkenntniß*“ nannte (ebd., S. 35), hatte europäische Referenzen, und das allein erklärt NICOLAIS Reserven gegenüber dem, was dann später „deutscher Idealismus“ heißen sollte (ebd., S. 48/49). Die „vermeinte reine Vernunft“ arte aus in „plumpste Schwärmerey“, weil und soweit „alles durch *Postulate* entschieden“ werde, „welche *Eingebungen* einer *Philosophie* sind, die sich selbst alles *macht*, so wie sie es braucht“ (ebd., S. 62). Sie verheißt, „alles... sicher zu gründen“ und beruft „sich auf *inneres Licht* als auf den *letzten Grund*“ (ebd.). Öffentliche und verständliche Argumente werden durch „*Berufung auf die Stimme im Innern*“ ersetzt (ebd., S. 65). Mit KANT, so muß man NICOLAI verstehen, verläßt die deutsche Philosophie den europäischen Weg. Die Kantianer behaupten, „vor *Kant* habe gar keine *Philosophie existirt*“ (ebd., S. 72),⁶⁷ was bei keiner einzigen Ver-

66 Dargestellt wird der *Weg der Welt*, ohne dass dafür bestimmte Nationalkulturen einen Vorrang hätten (MORETTI 1987).

67 NICOLAI verweist spitz darauf, daß KANT „zu allgemeiner Verwunderung“ sich selbst „dieses Satzes angenommen“ habe (G.W. I/2, S. 73/Fn.). Die Bemerkung bezieht sich auf die Vorrede zur „*Metaphysik der Sitten*“. KANT sagt an dieser Stelle, daß wie es „nur Eine menschliche

nunftkritik der Fall sein könne. Nicht nur werden ältere Seelenlehren beerbt, die längst überwunden schienen, auch sind die philosophischen Muster, die KANT verwendet, aus der europäischen Literatur wohl bekannt.⁶⁸

Der Publizist, *homme de lettre* und Mann der Öffentlichkeit, FRIEDRICH NICOLAI,⁶⁹ wurde rasch vergessen, KANT stiftete eine nationale Philosophie, eine Differenz, die erst verstanden werden kann, wenn man den Umbau zur *Nationalkultur* vor Augen hat, aus der dann Konzepte „deutscher Bildung“ abgeleitet wurden. Die kritische Philosophie war universell angelegt, aber sie nutzte deutsche Quellen sowohl des Pietismus wie der Schulphilosophie. Es gibt in Deutschland nur einen zeitlich sehr beschränkten Diskurs *über* und vor allem *mit* „Freethinkers“,⁷⁰ der Mensch sollte überwiegend nicht nach *seinen* Bedürfnissen aufgeklärt werden (BLANCHET 1764), vielmehr sollte Bildung Teil einer sich vereinheitlichenden Nationalkultur werden.

3. Bildung und deutsche Nationalkultur

Am Ende meines Weges, schreibt Hyperion an Bellarmin,⁷¹ „kam ich unter die Deutschen“ (HÖLDERLIN S.W. I/S. 737). „Die Deutschen“ ist gleichbedeutend mit einem „zerissenen“ Volk ohne wirkliche, seelische Bildung. Er sähe, so Hyperion, Handwerker, Denker, Priester, Herren und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, „aber keine Menschen“ (ebd., S. 738). Der Götze sei die Notwendigkeit, „trostlos“ bleibe hier „jede reine Seele, die von Schönerm gern sich nähren“ würde (ebd.). Die Dichter und Künstler seien „Fremdlinge im eigenen Hause“ (ebd., S. 740), die „Titanenkraft“ der Jugend, also die Potentiale der Bildung, würden vergeudet, weil „die Wurzel des Gedeihns, die göttliche Natur“ nicht

Vernunft“ es auch nur „Ein wahres System derselben“ geben könne (WW VIII/S. 311). „Wenn also die kritische Philosophie sich als eine solche ankündigt, vor der es überall noch gar keine Philosophie gegeben habe, so tut sie nichts anders, als was alle getan haben, tun werden, ja tun müssen, die eine Philosophie nach ihrem eigenen Plane entwerfen“ (ebd.).

- 68 Das bezieht sich etwa auf die Philosophie der Geschichte, die auf unbedeutende französische Autoren zurückgeführt wird (NICOLAI G.W. I/2, S. 100/101), also nicht auf VOLTAIRES *Essai sur les moeurs*, sondern auf CHARLES-JEAN-FRANÇOIS HENAUTS „Nouvel Abrégé chronologique“ (1749) und auf FRANÇOIS EUDES DE MEZAREYS „Abrégé chronologique de l’histoire de France“ (1673)
- 69 FRIEDRICH NICOLAI (1733–1811) übernahm 1758 die Leitung der Nicolaischen Buchhandlung in Berlin, gründete 1757, zusammen mit LESSING und MOSES MENDELSSOHN, die *Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freien Künste*, gab ab 1761 *Briefe, die neueste Literatur betreffend* heraus (bis 1767) und edierte von 1765 bis 1806 die *Allgemeine Deutsche Bibliothek* (eine genaue Bibliographie enthält der erste Band der Gesammelten Werke: NICOLAI G.W. I/1, S. 19–98). Die drei Bände der kritischen Schrift „Das Leben und die Meinungen des Herrn Magister Sebalduß Nothanker“ (1773 bis 1775) spiegeln die Position des Aufklärers, der noch KANT für obskur halten kann.
- 70 ANTHONY COLLINS’ „Scheme of Literal Prophecy“ von 1727, eine Verteidigungsschrift gegen die Kritiker des *Discourse on Freethinking*, stellt eine ausufernde Diskussion dar, die die deutsche Philosophie nie wirklich erreicht hat. Das deutsche „Wörterbuch der Freidenker“ von 1759 verzeichnet vorwiegend nicht-deutsche Autoren (TRINIUS 1759).
- 71 HÖLDERLINS Briefroman „Hyperion“ entstand zwischen 1792 und 1798. COTTA druckte den Roman in zwei Teilen 1797 und 1799. Der Roman nutzte europäische Quellen, RICHARD CHANDLERS „Travels in Asia Minor and Greece“ (1775/76; deutsche Übersetzung 1776 und 1777) sowie CHOISEUL-GOUFFIERS „Voyage pittoresque de la Grèce“ (1782, deutsche Übersetzung 1782).

geachtet werde (ebd.). Soll dies geschehen, müsse das Volk das Schöne lieben lernen. „Die Heimat aller Menschen ist bei solchem Volk und gerne mag der Fremde sich verweilen“ (ebd., S. 740/741).

Auch die Deutschen, so HÖLDERLIN, können sich vervollkommen, „wenn doch einmal diesen Gottverlassenen einer sagte, daß bei ihnen nur so unvollkommen alles ist, weil sie nichts Reines unverdorben, nicht Heiliges unangetastet lassen“ (ebd., S. 740). Er habe, sagt Hyperion, an Deutschland „gelitten“, weil ein „Fremdling, der aus Liebe wandert“, auf ein knechtisches, unbeseeltes Volk gestoßen war (ebd., S. 741).⁷² Das Leiden muß politischerstanden werden, obgleich oder weil Hölderlin die „politische Welt“ von seiner Welt der Kunst unterschieden wissen wollte, wie er am 12. Februar 1798 seinem Stiefbruder KARL GOK schrieb.⁷³ Die Unterscheidung ist keine Auftrennung. Die Kunst soll im Gegenteil das „Gemeine und Gewöhnliche“ des wirklichen Lebens⁷⁴ bilden, nämlich *höheren Ideen* entgegenführen, die sich im Kunstwerk zeigen, ohne von den Niederungen des Lebens berührt zu werden (S.W./S. 754f.). Bildung ist, wie vor allem der Briefwechsel zeigt, mehr als nur individuelle Formung, sie ist politisch, gerade weil sie *nicht* „politisch“ sein will. Die „Bildung unserer Nation“, heisst es in einem weiteren Brief an den Bruder, ist das beste Mittel, um „gemeinschaftliche Ehre und gemeinschaftliches Eigentum“ zu erzeugen, die den Deutschen abgehe (ebd., S. 796f.). Besserung wird erwartet von der „neuen Philosophie“. „Kant ist der Moses unserer Nation, der uns aus der ägyptischen Erschlaffung in die freie, einsame Wüste seiner Spekulation führt und der das energische Gesetz vom heiligen Berge bringt“ (ebd., S. 17).

Das Vorbild dieser philosophischen und politischen Bildung (ebd., S. 798)⁷⁵ ist Griechenland (ebd., S. 800), und damit wird auch die Definition der Gefahr verständlich, die von den Barbaren ausgeht: „Die Barbaren um uns her zerreißen unsere besten Kräfte, ehe sie zur Bildung kommen können, und nur die feste, tiefe Einsicht dieses Schicksals kann uns retten, damit wir wenigstens nicht in Unwürdigkeit vergehen“ (ebd., S. 822).⁷⁶ Angesagt ist die „Aufopfern einer gewissen Gegenwart für ein ungewisses, ein Anderes, ein Besseres und immer Besseres“ (ebd.). Bildung ist dann ein „ursprünglicher ... Lieb des Idealisierens“ oder „Vervollkommnens“, vorausgesetzt die „*menschliche Gesellschaft*“ als, wie es heißt, „ästhetische Kirche“ (ebd., S. 823, 825). Hier, so das Ende des Hyperion, verklingen die „Dissonanzen der Welt“ (S.W. I/S. 744).

HERDER spricht von einer „Entziefierung der menschlichen Seele aus ihrer

72 „Wo aber so beleidigt wird die göttliche Natur und ihre Künste! da ist des Lebens beste Lust hinweg, und jeder andre Stern ist besser, denn die Erde. Würst immer, oder werden da die Menschen, die doch alle schöngeboren sind; der Knechtsinn wächst mit ihm der grobe Mut, der Rausch wächst mit den Sorgen, und mit der Üppigkeit der Hungers die Nahrungsangst; zum Fluche wird der Segen jedes Jahrs und alle Götter fliehn“ (HÖLDERLIN S.W. I/S. 741).

73 KARL GOK (1776–1849) war später Hof- und Domänenrat in Stuttgart. Anders als HÖLDERLIN mußte er auf ein Studium verzichten. Die Briefe an Gok sind durchgehend politische Kommentare.

74 Brief an CHRISTIAN LUDWIG NEUFFER vom 12. November 1798 (HÖLDERLIN S.W. II/S. 780–784).

75 Ein „günstiger Einfluß... auf die Bildung unserer Nation“ wird philosophischer und politischer, nicht ästhetischer Lektüre zugetraut. Die Kunst verleiht leicht zum Spiel und man nimmt sie nicht ernst. Erst die wahre Versenkung in die Kunst „nährt die Menschen und bringt sie zusammen“ (HÖLDERLIN S.W. II/S. 796–801).

76 Brief an den Bruder vom 4. Januar 1799 (HÖLDERLIN S.W. II/S. 818/27).

Sprache“, die als Nationalsprache oder Nationalkultur verstanden werden müsse (HERDER 1985, S. 370).⁷⁷ In der Erziehung wird die Seele *mit* der und *durch* die Sprache geprägt (ebd., S. 373), „wir denken in der Sprache“ (ebd., S. 374), der daher auch das Denken verpflichtet ist. „Jede Nation spricht also, nachdem sie denkt, und denkt, nachdem sie spricht“ (ebd., S. 375).

„Wenn also jede ursprüngliche Sprache, die ein *Landesgewächs* ist, sich nach ihrem Himmels- und Erdstriche richtet; wenn jede Nationalsprache sich nach den Sitten und der Denkart *ihres* Volks bildet: so muß umgekehrt die Literatur eines Landes, die *ursprünglich* und *national* sich nach der *originalen* Landessprache einer solchen Nation formen, daß eins mit dem andern zusammenrinnt. Die Literatur wuchs in der Sprache und die Sprache in der Literatur: unglücklich ist die Hand, die beide zerreißen, trüglich das Auge, das eins ohne das andere sehen will“ (ebd., Hervorhebungen J.O.).⁷⁸

Passagen wie diese hat HERMAN NOHL 1905 zum Anlaß genommen, von der Begründung der „Deutschen Bewegung“ zu sprechen, in *einer* Linie von SHAFESBURY über ROUSSEAU bis auf HAMANN und HERDER (NOHL 1929, S. 10ff.). Sie begründeten den historisch-konkreten Menschen (ebd., S. 14), der nicht länger abstrakt und universell, sondern von seinem geschichtlichen Ort her verstanden werden müsse (ebd., S. 15), mithin aus dem Zusammenhang von Sprache, Kultur und Nation. HERDER, so NOHL, habe sein Ziel in der Nutzbarmachung der „*Philosophie für das Volk*“ gesehen.

„Der Philosoph ist ihm nicht der Mensch, das Volk ist der Mensch. Das Volk ist ihm ehrwürdig. In ihm *leben* die Mächte alle, die die Philosophie nur *zergliedern*, aber nicht geben kann. Aus der Abstraktion ist nie eine große Tat gekommen, im Gegenteil, das Denken schwächt das Handeln. Das Volk braucht keine Moral, es handelt nicht nach Grundsätzen, sondern nach Empfindungen und diese sind gut. Die Regel macht niemand moralisch, umgekehrt, sobald Empfindung *Grundsatz* wird, sobald hört sie auf Empfindung zu *sein*. Und ebenso ist's in der Poesie. Sie gehört dem *sinnlichen* Volk“ (ebd., S. 16; Hervorhebungen J.O.).

NOHL schreibt an einem intensiven Endpunkt der nationalen Bildung, der die Volkserziehung des 19. Jahrhunderts voraussetzt. HERDER wird *lebensphilosophisch* verstanden, während HERDER die Genesis der „Nation“ aus der Sprache zeigen wollte und „Volk“ nicht *völkisch* verstand. Bildung ist historische Entwicklung (HERDER 1985, S. 437), nicht ästhetische Vollendung, aber auch nicht natürliches Wachstum. Die „Lebensalter“ der Sprache setzen den Unterschied zwischen Natur und Kultur voraus (ebd., S. 439). Es gibt für HERDER keinen natürlichen Ursprung der Sprache und auch keine historische Vollendung, die im Rücken der Gegenwart gesehen werden müßte (ebd., S. 449). Sprache *ist* Bildung, nämlich historischer Prozeß, der seine Grenzen nur *in* und *an* der Sprache findet. Die „deutsche Sprache“ (ebd., S. 458) entsteht aus eigenen Anfän-

77 „Jede Nation hat ein eignes Vorratshaus solcher zu Zeichen gewordenen Gedanken, das ist ihre Nationalsprache“ (HERDER 1985, S. 370).

78 „Das ist der größte Philolog des Orients, der die Natur der morgenländischen Wissenschaften, das Naturell seiner Landessprache wie ein Morgenländer versteht. Der ist ein origineller und nationaler Grieche, dessen Sinn und Zunge unter dem griechischen Himmel gleichsam gebildet worden; wer mit fremden Augen sieht und mit barbarischer Zunge von griechischen Heiligtümern schwatzen will: den sieht Pallas nicht an, der ist ein Ungeweihter im Tempel des Apollo“ (HERDER 1785, S. 375).

gen, und *das* bedingt die Differenz zu anderen. Ihr gegenüber ist die „Sprache der Philosophie“ notwendig abstrakt und künstlich (ebd., S. 477 ff.).

Hier, im Gegensatz zu KANT, setzte die Lebensphilosophie des ausgehenden 19. Jahrhunderts ein, die Bildung als nationalen Idealismus verstanden wissen wollte, der sich aus Bruchstücken HERDERS besser als unter Bezug auf den abstrakten KANT formen ließ. Die Bildungsphilosophie in der deutschen Klassik ist dagegen eher im Ausgang von KANT zu verstehen, nämlich idealistisch im Sinne einer Theorie des Geistes, der sich selbst entwickelt und „transzendental“ oder „absolut“ verstanden werden kann. Eine irgendwie empirische Theorie entstand nicht, so daß auch eine Theorie der Öffentlichkeit und gar der demokratischen Bildung wenig oder gar keine Nachfrage erhielten. Sie blieben „westlich“ und wurden mit dem Makel der *liberalen* Theorie versehen.

NOHL, der die deutsche pädagogische Historiographie des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusste, verstand HERDER aus der Situation des deutschen Kaiserreiches zu Beginn des 20. Jahrhunderts. HERDER war der Theoriegarant gegen die „westliche Aufklärung“ (OELKERS 1997a). Kulturen sind nicht mehr universelle *Bildungskulturen*, die durch einen Kanon zusammengehalten werden, aber sie sind auch nicht öffentliche Symbolsysteme, die sich selbst korrigieren können, wie die modernen Wissenschaften. Bildung und Unbildung bezieht sich nunmehr auf ein Sprachvolk (HERDER 1985, S. 551), das *eigene* Standards der Literatur, Kunst oder auch der Erziehung entwickelt. Französischer „Eigensinn“ kann von englischem oder deutschem unterschieden werden, nicht nur weil sich die *Idiome* unterscheiden, sondern weil die *Kulturen* different sind. Nationalkulturen entwickeln sich wie Kinder, aus ersten, gedächtnislosen Anfängen (ebd., S. 562 f.) zu höheren Formen der Bildung, die nicht auf ihre Anfänge zurückfallen können. Bildung ist *irreversibler* Aufstieg, aber dann auch exklusive Bindung. Kein Barbar lernt „nach griechischer Art“ (ebd., S. 586).

Das Konzept *nationaler* und so *deutscher* Bildung entsteht als *historische* Konstruktion, in die Seelentheorien eingebunden werden. Entscheidend bei der „deutschen Innerlichkeit“ ist also nicht die Innerlichkeit, sondern ihre Einbindung in eine nationalpädagogische Szenerie. Das ist bildungsgeschichtlich von weitreichender Bedeutung: ROUSSEAUS *Emile* hat keinen konkreten (historischen) Ort, der Roman und so die Theorie spielten in einem europäischen Landschaftsgarten, der *anonym* bleiben konnte. Die Orte der Bildungsromane sind oft ähnlich anonym, weil die autobiographische Erfahrung symbolisch verallgemeinert werden soll. Im Exemplum soll das Allgemeine erkennbar sein, das seinerseits auf abstrakte Größen wie Seele oder Welt verweist. Schließlich kann auch das Griechenideal in *jede* Bildung übertragen werden, ohne von sich aus einer exklusiven nationalpädagogischen Nutzung das Wort zu reden. Ähnlich sind pädagogische Missionen im 17. und 18. Jahrhundert keine Versuche zur Nationalerziehung, weil sich Bildungsprogramme von Glaubensgemeinschaften nur auf diese selbst beziehen. Erst das Konzept der Nationalbildung ändert dieses System von Referenzen, die sich entweder nicht verorten lassen oder für *jeden* Ort gelten sollen.

Schon HUMBOLDTS Fragment „Über öffentliche Staatserziehung“ sieht „Modifikationen des Nationalcharakters“ vor (HUMBOLDT 1792, S. 599/600), und man versteht HÖLDERLINS Metapher der „Zerrissenheit“ nur, wenn der hellenistische Idealismus auf nationale Einheit projiziert wird, die das Ergebnis ist von

Bildungsprozessen. Die „ästhetische“ Kirche ist nicht die Weltkirche, wie auch das Vorbild Griechenland nie universell gedeutet wurde. Die Konstruktion nationaler Klassiker, die eigene Reihen von Tradierung ermöglichen, der Aufbau nationaler Referenzen in der Literatur, das Umschalten der Bildungseliten auf einen nationalen Kanon, der Verzicht auf polyglotte Netze, der damit verbundene Bedeutungsgewinn der Nationalsprachen konstituieren im ausgehenden 18. und vor allem im schulpädagogischen 19. Jahrhundert Konzepte der Nationalbildung, deren Erfolg mit dem Ausgang der Französischen Revolution augenfällig wurde.

Was dann im 19. Jahrhundert zunehmend aggressiver „deutsche Bildung“ genannt wurde, hatte diese Vorentscheidungen zur Voraussetzung. Die Exklusivität der Innerlichkeit ist ein Mythos der Geschichtsschreibung, eher machen verpaßte Theoriechancen die deutsche Bildung exklusiv. Die Spekulation wird nicht marginalisiert, sondern erhält mit dem deutschen Idealismus einen vorrangigen Platz in der Bildungstheorie, das ästhetische Ideal löst sich nicht von der platonischen *inward form*, die Seele bleibt der Ort der inneren Welt, eine liberale Theorie des Lernens entsteht nicht oder wird überlagert von paternalen Konzepten der Erziehung, die *Einheit* (und so auch *nationale Einheit*) über alles stellen. Öffentlichkeit ist daher nur sehr am Rande ein Thema der deutschen Bildungstheorie, die nicht apolitisch war, sondern die Seele nur allzu oft in den Dienst der Politik stellte, die nicht zufällig ihre Verfassung ständig änderte. Mit der „*deutschen Bewegung*“, schrieb HERMAN NOHL aus Anlaß der PESTALOZZI-Feier 1927, machte sich „die deutsche geistige Welt gegenüber der Lebensform der westlichen Völker wie sie die Aufklärung darstellte, *selbständig*“ und arbeitete „ihre *eigene* Gestalt“ heraus (NOHL 1929, S. 65; Hervorhebungen J.O.).

Das ist ein rückblickendes Zerrbild, denkt man daran, daß und wie FRIEDRICH NICOLAI 1755 den „Zustand der schönen Wissenschaften“ in Deutschland in Grund und Boden kritisierte und empfahl, sich BATTEUX, POPE und anderen anzunähern, also den europäischen Standard zu erreichen (G.W. I/1, S. 27). NOHL und die deutsche Nationalpädagogik setzt voraus, daß ein europäischer Standard nicht existiert oder zu vernachlässigen ist, weil sich die nationale Bildung an *eigenen* Standards orientiert. Der *Standard* aber ist, so NICOLAI, gerade sprachlich gegeben, mit „schlechten Uibersezzungen“ kann man nur „verlieren“ (ebd., S. 175), liest man aber Originale, befindet man sich in deren Kultur. Und dann erkennt man ganz andere Unterschiede. Was den zeitgenössischen deutschen Schriftstellern am meisten fehle, so NICOLAI, sei Witz, „*bon-sens*“, das „richtige Verhältniß“ ihrer Einfälle (ebd., S. 179). In diesem Sinne weiß gerade der Patriot (ebd., S. 180), daß man die Nationalbildung nicht einfach sich selbst überlassen darf.

Literatur

- ALLEN, M. J. B.: Marsilio Ficino on Plato, the Neoplatonists and the Christian Doctrine of Love. In: *Renaissance Quarterly* 37 (1984), S. 555–584.
- BAUMGARTEN, A. G.: Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte der „Aesthetica“ (1770/58). Lat.-deutsche Ausgabe, hrsg. v. H. R. SCHWEIZER. Hamburg 1983.
- BEDDOW, M.: *The Fiction of Humanity: Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press 1982.
- Biblisches und Emblematisches Wörterbuch, dem Tellerischen Wörterbuch und Anderer falschen Schriffterklärungen entgegen gesetzt. o.O. 1776.
- BLANCHET, J.: *L'homme éclairé par ses besoins*. Paris: Chez Durand le Neveu 1764.
- BOLLENBECK, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M., Leipzig 1994.
- BRUFORD, W. H.: *The German Tradition of Self-Cultivation. „Bildung“ from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press 1975.
- Characteristics of Men: Manners, Opinions, Times. In Three Volumes. vol. I: A Letter Concerning Enthusiasm; Sensus Communis; Soliloquy. Vol. II: An Inquiry Concerning Virtue; The Moralists. Vol. III: Miscellaneous Reflections on the said Treatises, and other Critical Subjects. London 1711.
- COCALIS, S. L.: The Transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal. In: *Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur* 70 (1978), S. 399–414.
- COLLINS, A.: *The Scheme of Literal Prophecy Considered; in an View of the Controversy, Occasioned by a late Book, intitled, A Discourse of the Grounds, and Reasons of the Christian Religion*. London 1727. (ohne Verlagsangabe)
- COMPÈRE, M. M.: *Du Collège au Lycée (1500–1850). Généalogie de l'enseignement secondaire française*. Paris: Editions Gallimard/Juliard 1985.
- COOPER, A. A. EARL OF SHAFESBURY: *Der gesellige Enthusiast. Philosophische Essays*. Übers. v. L. H. HÖLTY/J. L. BENZLER; hrsg. v. K.-H. SCHWABE. München 1990.
- DE DAINVILLE, F.: *L'éducation des jésuites (XVIIe–XVIIIe siècles). Textes réunis et présentés par M. M. COMPÈRE*. Paris: Les Editions de minuit 1991. (erste Ausg. 1978)
- DEINHARDT, J. H.: *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit*. Hamburg 1837.
- FONTENELLE, B. DE: *Poesies Pastorales. Avec un traité sur la nature de l'Eglogue & une digression sur les Anciens & les Modernes*. Paris: Chez Michel Guerout 1688.
- GOETHE, J. W. v.: *Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. München 1982.
- HEGEL, G. F. W.: *Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe* hrsg. v. H. GLOCKNER. Bd. 3: *Philosophische Propädeutik. Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht*. M. e. Vorw. v. K. ROSENKRANZ. 2. Aufl. Stuttgart 1940.
- HEGEL, G. F. W.: *Werke*, hrsg. v. E. MOLDENHAUER/K. M. MICHEL. Frankfurt/M. 1971 ff.
- HERDER, J. G.: *Über die neuere deutsche Literatur. Fragmente*. Hrsg. v. R. OTTO. Berlin/Weimar 1985.
- HÖLDERLIN, F.: *Sämtliche Werke und Briefe*. Bd. I/II. Hrsg. v. G. MIETH. 4. Aufl. Darmstadt 1984.
- HUMBOLDT, W. v.: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Aufl. Darmstadt 1980. Bd. II: *Schriften zur Altertumskunde und Aesthetik. Die Vasen*. 3. Aufl. Darmstadt 1979.
- HUMBOLDT, W. v.: *Über öffentliche Staatserziehung*. In: *Berlinische Monatsschrift* Bd. 20 (Julius bis Dezember 1792), S. 597–606.
- HUTCHESON, F.: *Collected Works. Facsimile Edition* prep. by B. FABIAN. Vol. I: *An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue (1725). Alternations and Additions Made in the Second Edition of the Inquiry into Beauty and Virtue (1726)*. Hildesheim/Zürich/New York 1990.
- JACOBI, F. H.: *Woldemar*. 2 Bände. Königsberg 1794.
- KANT, I.: *Werke*, hrsg. v. W. WEISCHDEL, Bd. VII: *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Wiesbaden 1956.
- KLOPSTOCK, F. G.: *Ausgewählte Werke*, Bd. I/II. Hrsg. v. K. A. SCHLEIDEN; Nachw. v. F. G. JÜNGER. Wiesbaden o. J.
- KLOPSTOCK, F. G.: *Gedanken über die Natur der Poesie. Dichtungstheoretische Schriften*. Hrsg. v. W. MENNINGHAUS. Frankfurt/M. 1989.
- KRISTELLER, P. O.: *Marsilio Ficino and his Work after Five Hundred Years*. Firenze 1987 (= *Quaderni di Rinascimento*, 7).

- L'abbé de Saint Pierre: *Projet pour perfectionner l'éducation*. Paris: Chez Briasson 1728.
- LE CLERC, J.: *Bibliothèque choisie*. t. I. Genève 1703.
- LEIBNIZ, G.W.: *Considérations sur le principe de vie et sur les natures plastique*. Paris 1705.
- LURZ, G.: *Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns, einschließlich Regensburgs, gesammelt und mit einem geschichtlichen Überblick versehen*. Zweiter Band: *Seit der Neuorganisation des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bis zur Säkularisation*. Berlin 1908 (= *Monumenta Germaniae Paedagogica*, hrsg. v. d. Gesellschaft für deutsche Schulgeschichte, Bd. XLII).
- MANN, TH.: *Tagebücher 1918–1921*. Hrsg. v. P. DE MENDELSSOHN. Frankfurt/M. 1979.
- MANN, TH.: *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Nachw. v. H. HELBIG. Frankfurt/M. 1983.
- MANN, TH.: *Essays*. Bd. 2: *Für das neue Deutschland 1919–1925*. Hrsg. v. H. KURZKE/ST. STACHORSKI. Frankfurt/M. 1993.
- MARCHAND, S.L.: *Down From Olympus. Archeology and Philhellenism in Germany, 1750–1970*. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1996.
- MARTINI, F.: *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 35 (1961), S. 44–63.
- MILL, J.St.: *Essays on Literature and Society*. Ed. by J.B. SCHNEEWIND. New York/London: Collier, Collier-Macmillan 1965.
- MILL, J.St.: *Autobiography*. Ed. by J. STILLINGER. London/Oxford: Oxford University Press 1971.
- MORETTI, F.: *The Way of the World. The „Bildungsroman“ in European Culture*. London 1987.
- NICOLAI, F.: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. B. FABIAN/M.-L. SPIECKERMANN. Bd. I/1. *Untersuchung ob Milton sein Verlohrnes Paradies aus neuern lateinischen Schriftstellern ausgeschrieben habe (1753). Briefe über den itzigen Zustand der schönen Wissenschaften in Deutschland (1755)*. M.e.Verz.d. Schriften Friedrich Nicolais v. M.-L. SPIECKERMANN. Hildesheim/Zürich/New York 1997.
- NICOLAI, F.: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. B. FABIAN/M.-L. SPIECKERMANN, Bd. I/2: *Über meine gelehrte Bildung, über meine Kenntniß der kritischen Philosophie (1799)*. Hildesheim/Zürich/New York 1997.
- NICOLAI, F.: *Shaftesbury über das Gemälde vom Urtheil des Henkers*. In: *Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste*, hrsg. v. F. NICOLAI. Teil II/1. Leipzig 1757, S. 1–56.
- NIDERST, A. (Ed.): *L'âme matérielle (ouvrage anonyme)*. Edition critique avec une introduction et des notes. Rouen: Imprimerie LECERF 1969.
- NIETHAMMER, F.I.: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808.
- NOHL, H.: *Pädagogische Aufsätze*. 2., verm. Aufl. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929.
- OELKERS, J.: *Oeffentlichkeit und Bildung: Zur historischen Genesis eines europäischen Konzepts*. In: K.-H. BRAUN/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): *Pädagogische Zukunftsentwürfe*. Festschrift zum 70. Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen 1997, S. 29–49.
- OELKERS, J.: *Herman Nohl (1879–1960), die geisteswissenschaftliche Pädagogik und das Problem des „historischen Bewußtseins“*. In: W. BRINKMANN/W. HARTH-PETER (Hrsg.): *Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Festschrift für Winfried Böhm zum 60. Geburtstag. Würzburg 1997a, S. 106–133.
- OETINGER, F.C.: *Die Wahrheit des Sensus Communis oder des allgemeinen Sinnes, in den nach dem Grundtext erklärten Sprüchen und Prediger Salomo oder das beste Haus- und Sittenbuch für Gelehrte und Ungelehrte*. Tübingen 1753.
- OETINGER, F.C.: *Theologia ex idea vitae deducta in sec locos redacta. Quorum quilibet I. Secundum sensum communem, II. Secundum mysteria scripturae, III. Secundum formulas theticas, nova et experimentalis methodo pertractatur*. Francofurti et Lipsiae 1765.
- SCHILLER, F.: *Sämtliche Werke*, Bd. V: *Philosophische Schriften. Vermischte Schriften*. Hrsg. v. H. KOOPMANN. München 1968.
- SELBMANN, R. (Hrsg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt 1988.
- Select Sermons of Dr. Whichcote in two parts...* London 1698.
- TEMPLE, W.: *The Works*. Volume the First. To which is prefixed, *The Life and Character of Sir William Temple*. Written by a Particular Friend. London: Printed for R. Round et al. 1740.
- THIERSCH, F.: *Über gelehrte Schulen*. Stuttgart/Tübingen 1826.
- TRINIUS, J.A.: *Freydenker-Lexicon, oder Einleitung in die Geschichte der neueren Freygeister ihrer Schriften und deren Widerlegungen. Nebst einem Bey- und Nachtrage zu des seligen Herrn Johann Albert Fabricius Syllabo Scriptorum, pro veritate Religionis Christianae*. Leipzig/Bernburg 1759.

- VOLTAIRE: *Mélanges*. Préf. par E. BERL; texte établi et annoté par J. VAN DEN HEUVEL. Paris: Editions Gallimard 1961.
- WEISER, C.F.: *Shaftesbury und das deutsche Geistesleben*. 2. Aufl. Darmstadt 1969. (Erste Aufl. 1916)
- WINCKELMANN, J.J.: *Geschichte der Kunst des Altertums*. Repr. Nachdr. d. Ausg. Wien 1934. Darmstadt 1993.
- WINCKELMANN, J.J.: *Kleine Schriften. Vorreden – Entwürfe*. Hrsg. v. W. REHM; eingel. v. H. SICHTERMANN. Berlin 1968.
- WOLF, F.A.: *Darstellung der Alterthumswissenschaft*. In: F. A. WOLF: *Kleine Schriften*. Hrsg. v. G. BERNHARDY. Bd. 2. Halle 1869, S. 786–875.
- WOTTON, W.: *Reflections Upon Ancient and Modern Learning*. London: J. Leake 1694.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstr. 27,
CH-3012 Bern

Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird nach den Gründen gefragt, die für die Nichtbearbeitung des Verhältnisses von Bildung und Öffentlichkeit in Pädagogikgeschichten verantwortlich sein können. Die Alternativen von Bildung und Öffentlichkeit bzw. Staat und Erziehung werden exemplarisch an den Debatten der preußischen Reformära untersucht. Als herausragender Grund, Bildung und Öffentlichkeit zu ignorieren, erscheint der Sachverhalt, daß sich die Historiographie dem bildungsgeschichtlichen Erfolgsmodell Staat und Erziehung zugewendet hat. Das entspricht dann zwar bestimmten professionspolitischen Interessen der Schulmänner, steht jedoch im Gegensatz zu den zeitgenössischen theoretischen Diskussionen in der Pädagogik und sorgt seitdem für die Kontinuität schulkritischer Provokationen.

Den folgenden Ausführungen liegt die Beobachtung zugrunde, daß *Öffentlichkeit und Bildung* kein Thema in der deutschsprachigen pädagogischen Historiographie ist. Demgegenüber, so lautet die Anschlußthese, avancieren *Staat und Erziehung* zum strukturierenden Idealmodell der pädagogischen Geschichtsschreibung.¹

Beobachtung und These gehen von zwei Voraussetzungen aus, die es zunächst zu erläutern gilt (1.). Sodann wird das hier zugrunde gelegte Verständnis von *Bildung und Öffentlichkeit* ideenhistorisch an seiner Entstehung in der preußischen Reformära expliziert und zugleich das Gegenmodell von *Staat und Erziehung* umrissen (2.). Beide Modelle wurden in den pädagogischen Diskussionen des 19. Jahrhunderts sowohl theoretisch wie schul- und professionspolitisch diskutiert (3.). Abschließend wird ein Blick in die Pädagogik-Historiographie geworfen, um anzudeuten, welcher Art die Resonanz ist, die die historisch kontrovers behandelten Modelle hier gefunden haben (4.).

1. *Notwendige Vorklärungen*

1.1 *Merkmale des Selbstverständnisses von Pädagogikgeschichten*

Mit *pädagogischer Historiographie* soll hier nur jener Literaturtypus angesprochen werden, der mit einer Akzentuierung auf *pädagogisch*, in der Regel als „Geschichte der Pädagogik“ aufgetreten ist. „Historische Bildungsforschung“

1 Dieser Text verfolgt die Absicht, ein Argument vorzustellen. Daher wird mit Bedacht eine bei diesem Thema naheliegende Überfrachtung mit Literaturverweisen vermieden.

oder „Bildungsgeschichte“, die sich mit sozialgeschichtlichen Schwerpunkten in den vergangenen zwanzig Jahren herausgebildet haben, werden demnach hier nicht zur *pädagogischen* Historiographie gerechnet.

„Geschichten der Pädagogik“ oder auch „Geschichten der Erziehung und des Unterrichts“ sind als eine eigentümliche Gattung des historischen Denkens vergleichsweise spät entstanden. F.H. C. SHWARZ hat 1813 bzw. 1829 erstmals eine Schrift vorgelegt, die auch diesen Titel führt. Schon in diesem frühen Exemplar der Literaturgattung „Geschichten der Pädagogik“ werden die grundsätzlichen Absichten, die man mit dieser Geschichtsschreibung verfolgt, festgelegt. Sie bezeichnen das Muster, das man in mehr oder weniger allen „Geschichten der Pädagogik“ des 19. Jahrhunderts wiederfindet, aber das auch noch bis in unsere Gegenwart hinein genutzt wird. An ihm sind vor allem drei Grundzüge hervorzuheben:

Erstens versteht sich „Geschichte der Pädagogik“ als *Ideengeschichte*, d.h. sie will die Idee der Erziehung und des Unterrichts darstellen, nicht deren Praxis und wirkliches Geschehen. Zweitens exponiert sie von sich ein Selbstbild als *Kulturgeschichte* – und zwar in einem so umfassenden Sinne, daß von Anfang das Problem für „Geschichten der Pädagogik“ besteht, nicht nur, wie sie ihren Gegenstand strukturieren, sondern vor allem, wie sie ihn begrenzen können. Denn zunächst haben Erziehung und Unterricht mit allem in der Welt zu tun und in Anlehnung an HERDER öffnet sich das kulturgeschichtliche Verständnis von Pädagogikgeschichten sogar noch einer Orientierung an der Idee der Menschheitsentwicklung. Sind aber Erziehung und Unterricht das wesentliche Entwicklungsferment der Menschheit insgesamt, dann wird der Gegenstand dieser Geschichtsschreibung grenzenlos.

Drittens gehört zur Struktur und dem bald habitualisierten rhetorischen Grundbestand der Legitimation von Pädagogikgeschichten die Vorstellung, daß man aus der Geschichte lernen könne. Dieses dritte Merkmal wird m.E. ausschlaggebend auch für die aufgeworfene Frage nach der Stellung von Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie. Denn zunehmend schreibt man im 19. Jahrhundert „Geschichten der Pädagogik“ für den Lehrgebrauch im Rahmen der seminaristischen Volksschullehrerausbildung. Hier sollen die Seminarzöglinge an den Ideen der großen Pädagogen vor allem lernen, was den „pädagogischen Ethos“ ausmacht, aber auch erfahren, welches der rechte Nutzen sein könnte, den man aus den Erfahrungen anderer zu ziehen vermöchte.

Pädagogikgeschichten sind also nicht ausgerichtet auf Kritik und historische Forschung, sondern auf dämpfende Belehrung und Integration. Und zwar gleichermaßen im Hinblick auf die Formung der Seminar-Pädagogik zu einer Veranstaltung des Staates und der Seminar-Zöglinge zum Bewußtsein von Staatsdienern. Von hier aus gesehen sind „Geschichten der Pädagogik“ und Lehrerausbildung literarische bzw. institutionelle Formen, für die die Thematisierung von *Bildung und Öffentlichkeit* sehr unwahrscheinlich bleiben mußte. Freilich setzt diese Einschätzung ein nicht nur rhetorisches, sondern politisches Verständnis von *Bildung und Öffentlichkeit* voraus.

1.2 Bildung und Öffentlichkeit oder Staat und Erziehung?

Es ist besonders zu betonen, daß *Bildung und Öffentlichkeit* ein Thema darstellt, das nicht in den Begriffssymbiosen von *Gebildeter Öffentlichkeit* oder *Öffentlicher Bildung* aufgeht; diese Bezeichnungen greifen vielmehr zu kurz. Auch die Aufmerksamkeit, die in Pädagogikgeschichten dem Bildungsbegriff, doch kaum dem Begriff der Öffentlichkeit gezollt wird, erfaßt nicht das, was den Kern des Themas *Bildung und Öffentlichkeit* auszeichnet.

Denn der Bedeutungshorizont, der mit einer *gebildeten Öffentlichkeit* gemeint wird, ist immer schon ein beschränkter, bezieht sich vornehmlich auf elitäre Gruppenstandards und repräsentiert im Grunde nur ein Modell von „geschlossener Gesellschaft“. *Gebildete Öffentlichkeit* ist das Abgrenzungsmodell, mit dem sich gesellschaftsgeschichtlich de facto ein neuer Stand im rhetorischen Überwindungsgestus aller ständischen Bindungen und Gesellungsformen als abgehoben und unterschieden vom Rest der Gesellschaft, eben als Stand der Gebildeten, etabliert. Der Topos *Öffentliche Bildung* andererseits wendet sich zwar seinem Selbstverständnis zufolge gegen eine solche Beschränkung der Öffentlichkeit von Bildung auf eine gebildete Öffentlichkeit, konturiert sich aber überwiegend über die Beschäftigung mit schulischer Bildung und gerät damit schnell in die mißliche Position, öffentliche Bildung mit der Programmatik einer Allgemeinbildung zu identifizieren. Damit soll keineswegs bezweifelt werden, daß die Institutionalisierung der allgemeinen Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten im Rahmen von Modernisierungsprozessen als eine der herausragenden Leistungen des öffentlichen Bildungssystems zu werten ist. *Öffentliche Bildung*, in diesem Sinne als strategische Parole zur Durchsetzung und Erhaltung von Garantien für eine Bildung aller verstanden, zeigt dann zwar deutlich ihre Differenz zu den Intentionen der *Gebildeten Öffentlichkeit*, erfaßt aber ebensowenig wie diese noch das eigentliche Substrat dessen, was in den Konstitutionsdiskursen der bürgerlichen Gesellschaft am Beginn der Moderne und insbesondere in den verfassungspolitischen Debatten in der Zeit zwischen Französischer Revolution und der Revolution von 1848 mit dem Kernthema von *Bildung und Öffentlichkeit* intendiert war (siehe jetzt: HELLEKAMPS 1997). Die traditionellen und gegenwärtigen Klagen über die Verfallsformen, die als Verschwinden einer „Gebildeten Öffentlichkeit“ wie auch als Kritik an einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die „Öffentliche Bildung“ als „Allgemeine Bildung“ nicht zu realisieren vermag, wahrgenommen worden sind, übersehen dann aber ebenfalls den konstitutiven Kern des Themas *Bildung und Öffentlichkeit*.

Dieser Kern läßt sich als Paradoxie beschreiben. Denn *Bildung und Öffentlichkeit* können nicht als voneinander abtrennbare, je für sich bedeutsame Sphären gedacht werden und zugleich bestimmen sie sich über ihre Differenz, die es höchst unwahrscheinlich macht, beide in einer Einheit zu denken. *Bildung* – konnotiert mit dem Individuum und seiner ihm eigentümlichen Individualität – und *Öffentlichkeit* als Beschreibung jenes Bereichs, in dem sich das Bewußtsein von und der Raum einer neuen Gesellschaft artikulieren, sind per se als Unterschiedenes gesetzt. Doch die moderne Gesellschaft gewinnt, anders als die staatstheoretischen Konzeptionen des ancien régime, ihre Impulse und ihr Selbstbild gerade nur aus der Vorstellung, daß sie eine „Gesellschaft von Individuen“ (ELIAS 1987) ist, die, um ihre soziale Kompetenzen zu entwickeln, die

Grenzen ihrer Individualität überschreiten müssen, um sich in einer auf diese Weise erst entstehenden Öffentlichkeit als soziale Individuen entfalten zu können. D.h. die Bildung moderner Gesellschaften wird in einem konstitutiven Sinne abhängig von den Selbstorganisationsprozessen der Individuen. Zum anderen brauchen Individuen den öffentlichen Raum, um sich selbst sozial situieren zu können. Somit muß auch Abstand genommen werden von Bildungsvorstellungen, die sich mit der idealisierten Form „individueller Bildung“ begnügen und es muß zugleich Gesellschaft als die Institutionalisierungsweise von Öffentlichkeit bzw. Öffentlichkeiten gesehen werden, in denen die Individuen sich erst als Individuen konstituieren.

Dies impliziert Kommunikation, und Öffentlichkeit selbst ist dann das Medium, in dem die Regeln dieser Kommunikation ausgehandelt werden, Dissens in temporären Konsens transformiert wird und mit Optionen auf erneute Infragestellung der Übereinkünfte versehen werden. Das heißt aber auch, daß diese Prozesse der Bildung von Öffentlichkeit und Gesellschaft auf eine dauernde Dynamik eingestellt sein müssen, Zukunft als abschließbare sich nicht mehr denken läßt, Offenheit und Andersheit zu ihren Grundprinzipien erheben und demgegenüber Konzeptionen, für die Grenzvorstellungen der Ordnung und der Einheit, der Zentrierung von Entscheidungsstrukturen vorrangig sind, in Konflikt mit dem Konstitutionsprinzip von *Bildung und Öffentlichkeit* geraten.

Das die pädagogische Diskussion seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert mitbestimmende Alternativdual zu *Bildung und Öffentlichkeit* war *Erziehung und Staat*. So schwankt der pädagogische Diskurs im 19. Jahrhundert eigentlich zwischen den Ambitionen einer Staatspädagogik, unter deren Schutz ein Teil der Schulmänner die Gewähr für die Professionalisierung des Lehrstandes imaginiert, und einem Konzept von *Bildung und Öffentlichkeit*, das auf die selbstkonstitutiven Kräfte von Individuen und Gesellschaft setzt, um auf diese Weise Autonomie und Freiheit als Orientierungswerte der Pädagogik zu legitimieren. Bildungsgeschichtlich weiß man allerdings, daß die Erwartungen, die der Staat im 19. Jahrhundert zunehmend an das öffentliche Erziehungssystem heranträgt, sich gegen das Konzept von *Bildung und Öffentlichkeit* erfolgreich behauptet haben (BERG 1973; LOHMANN 1993).

2. *Bildung und Öffentlichkeit in der Programmatik der preußischen Reformära*

Die Bildungsreformen innerhalb des Gesamtprogramms der preußischen Reformen zwischen 1807 und 1820 legen nun von dem Versuch, die grundsätzlich sich widerstrebenden politisch-sozialen Denkmodelle eines neuen Gesellschaftssystems diskursiv in das prekäre und riskante Wechselverhältnis zwischen *Bildung und Öffentlichkeit* einerseits, *Staat und Erziehung* andererseits zu transformieren, ein beredtes Zeugnis ab.

Hier zeigt sich exemplarisch das Reformdenken und -geschehen als Machtkampf zwischen den neuen und den alten Strukturen, den Repräsentanten des Ständestaates und den Initiativen für eine konstitutionelle Monarchie im Konstitutionsprozeß Preußens als moderner Gesellschaft (KOCKA 1993). Sowohl in

der Mentalität der preußischen Reformen wie in ihren politischen Ambitionen artikuliert sich als neuartige Orientierungsdimension eine der zentralen Strukturveränderungen der sozialen Wirklichkeit: Die bis dahin unbekannte Allianz von *Bildung und Besitz* (LEPSIUS 1992), aus der heraus sich die bürgerliche Gesellschaft entfaltet und in deren Rahmen der Widerstreit zwischen *Staat und Gesellschaft* entstand. Aus der Perspektive der neuen Bildungsschichten präsentierte sich der absolutistische *Staat* vornehmlich als ein militärisch, juristisch und ständisch starres Ordnungsgefüge, demgegenüber *Gesellschaft* nun als eine Sphäre erscheinen wollte, in der das „freie Spiel der Kräfte“, ihrer Kräfte, der „inneren“ wie der „äußeren“, zur Geltung gelangen konnte, in der das, was die neuhumanistische Bewegung als die freie Entfaltung der Individualität in der öffentlichen Auseinandersetzung der gegensätzlichen Interessen bezeichnete, sich entwickeln können sollte.

„Der Staat wurde auf die Wahrung der Sicherheit beschränkt, die Gesellschaft aber schien als Träger des Fortschritts, der großen Leitidee der Zeit. Die bürgerliche Gesellschaft, in der Unendlichkeit eines staatsfreien Raums ungehemmt in ihren Anlagen und Energien entwickelt, war in diesem Weltbild der Träger eines wirtschaftlichen und geistigen Prozesses, in dem die Menschheit sich zur Vollkommenheit fortbewegt“ (HUBER 1961, S. 98).

An dieser Gegenüberstellung erkennt man natürlich sofort die von ROUSSEAU eingeführte Dual-Konstruktion von „Mensch“ und „Bürger“, der als „citoyen“ und „bourgeois“ nun gleichsam quergedacht wird zur Konfrontation zwischen Staat und Gesellschaft und damit an die Stelle der paradoxalen Konstruktion von Natur und Gesellschaft tritt. In Programmatik und Haltung der preußischen Bildungsreformer zeigt sich dieser Konflikt auf eine ganz eigentümliche Weise: Einerseits, in Distanz zum Staat des preußischen Absolutismus, definieren sie sich zunächst als eine Opposition, die die Entfaltungsmöglichkeiten des gesellschaftlichen und individuellen Raumes gegen die beschränkende Enge des Staatswesens stark machen, um dann andererseits diesen Staat von innen her in der Absicht zu durchdringen, das Verhältnis von *Staat und Erziehung* nach dem Modell von *Bildung und Öffentlichkeit* umzudenken bzw. beide Modelle so zu korrelieren, daß sie nicht mehr als unvereinbar erscheinen, gleichwohl in ihrer Differenz deutlich markiert bleiben, um in der Konsequenz ein Bildungswesen zu schaffen, das zwar unter der Obhut des Staates steht, in seinen gemeinschaftlich geprägten Institutionalisierungen von Bildungsprozessen aber weitgehend autonom sein soll.

Damit gewinnt dieses Programm von *Bildung und Öffentlichkeit* den Status einer Utopie, weil es zu dessen Begründung die Möglichkeit eines harmonischen Zusammenspiels von Politik und Pädagogik unterstellen muß, das, gemessen an den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen, unter denen es zur Wirkung kommen soll, mit hoher Unwahrscheinlichkeit belastet ist, und obwohl es weiß, daß Politik und Pädagogik nicht nur unterschiedlichen Handlungszielen folgen, sondern auch in ihren Mitteln und Wegen voneinander abweichen. In der Programmatik gibt sich dieses bildungsreformerische Denken freilich anfangs in höchstem Maße optimistisch und vom Gelingen überzeugt, weil auch die Gesamtlage, in der sich Preußen nach den napoleonischen Siegen und der Besetzung des Königreichs vorfindet, den Reformern zwar Optionen bietet, sie zugleich jedoch auch – mit dem Rücken zur Wand – zum Erfolg zwingt.

Der spätere Staatsrat in der Sektion des Kultus und Unterrichts des preußischen Innenministeriums, JOHANN WILHELM SÜVERN, hält als Professor für alte Literatur an der Universität zu Königsberg im Winter 1806/07 eine vielbeachtete Vorlesung. Sie steht im Kontext der gerade vollzogenen napoleonischen Unterwerfung Preußens und darf durchaus als eine frühe Rede an die deutsche Nation verstanden werden. In ihr skizziert SÜVERN u. a. eine vorausschauende und für die preußischen Bildungsreformer dann auch handlungsanleitende Perspektive des Verhältnisses von Politik und Pädagogik. In ihr werden zugleich die Umriss einer Neuordnung der Relationen von *Bildung und Öffentlichkeit* sowie *Staat und Erziehung* konturiert:

„Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so schwer drücken, beruht aber hauptsächlich auf einer totalen Reformation zweyer Künste, (...) der Politik und der Pädagogik, der Staats- und der Erziehungskunst. (...) Sie haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine von Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. (...) Beide“, fährt SÜVERN fort, „sind hülfreich für einander, und stehen in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, daß sie als Glieder in das große Kunstwerck der Staats-Organisation eingreifen können, und das höchste was ein Verein durch Vernunftideen geleiteter Kräfte erreichen kann, zu bewirken im Stande sind, die Staatskunst, indem sie der Pädagogik nicht subjective eigensüchtige Zwecke aufdringt, sondern ihr alle Hilfsmittel und Erleichterungen verschafft, ihr Geschäft als freye Kunst zu üben, und in der Kunst-Vollkommenheit fortzuschreiten“ (SÜVERN 1807/1981, S.41 ff.).

Die zentrale Argumentationsfigur SÜVERNS, an deren Geltung die gesamte Programmatik der Bildungsreformer wie an einem seidenen Faden aufgehängt wird, ist die Unterstellung, daß Pädagogik und Politik, Staat und Erziehung, Staatskunst und Erziehungskunst im Menschen einen gemeinsamen Gegenstand besitzen. Allerdings verfolgen sie verschiedene Ziele mit ihm: Die Pädagogik sieht den Menschen unter der „Idee der Bildung“, während der Staat seine Aufgabe darin erblicke, „Vereine von Menschen“ zu errichten, in denen – und das könnte in manchen Ohren mit einem sonderbaren Nachklang verbunden sein – sich die „Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft“ verwirklichen solle.

Man fragt sich, weshalb es der Staat übernehmen müsse, solche „Vereine“ zu gründen, die doch auch durch eine freie Assoziation der Gesellschaftsmitglieder ins Leben gerufen werden könnten. Man fragt sich weiterhin, ob nicht die Harmonie zwischen Pädagogik und Staat dadurch hinterrücks gleichsam erzwungen werde, indem die „Vernunftidee“, von der der Staat sich leiten lassen müsse, und die „Idee der Bildung“, die der Leitstern der Pädagogik ist, nahtlos ineinander geschoben werden. Und schließlich mag man sich fragen, ob die Gründe, die eine Identität der „Vereine“ und der „vollkommen organisierten Gesellschaft“ suggerieren, nicht eine Dominanz der staatlichen Interessen an der Gesellschaftsorganisation ebenso wie an der Pädagogik auf deren Kosten zum Ausdruck bringen. Die Zweifel an der von SÜVERN nahegelegten Annahme einer „Partnerschaft“ zwischen Staat und Bildung verstärken sich noch, wenn man nun schaut, auf welche Weise sich Staat und Pädagogik in einer auf jeweiliger Achtung ihrer Autonomie beruhenden „Wechselwirkung“ arrangieren sollen.

Auf seiten der Pädagogik soll Bildung zur Vorbereitung einer möglichst bruchfreien Eingliederung der Menschen „in das große Kunstwerck der Staats-

Organisation“ beitragen, was wiederum impliziert, Vernunft- und Bildungsidee seien identisch. Das aber setzt voraus, daß man Freiheit und Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstbetätigung zwanglos mit einer Vernunftidee in eins setzen kann, wie sie sich im gedachten Staat inkarniert. Der Vernunftstaat würde dann zum Bildungs-, um nicht zu sagen zum Erziehungsstaat. Oder umgekehrt formuliert: Der Staat selbst müßte sich in seiner Idee als durch die Idee der Bildung so umfassend bestimmt verstehen, daß Bildungsstaat bedeutete: Ein Staat zu sein, der sich in seiner gesamten Struktur, auch in den Bereichen, die nicht primär mit Bildung und Erziehung befaßt sind, unter die Idee der Bildung stellt. In den kühnsten Spekulationen der neuhumanistischen Bildungsreformer mögen solche Vorstellungen gehegt worden sein, aber SÜVERN selbst weiß sehr wohl, daß dies nicht die Idee des wirklichen Staates ist, so sehr er sich auch unter den damals herrschenden politischen Bedingungen verändern würde.

Denn wäre der Staat als von der Bildungsidee selbst durchdrungenes Gebilde denkbar, dann hätte es nicht des Hinweises bedurft, daß der Staat der Pädagogik keine „subjectiven eigensüchtigen Zwecke“ aufzwingen dürfe, sondern sich nur einer jederzeitigen Erleichterung und Unterstützung der pädagogischen Zwecke zu befleißigen habe. Offensichtlich spürt auch SÜVERN genau an dieser Stelle die bleibende, unaufhebbare Differenz zwischen dem Modell *Staat und Erziehung* und dem Modell *Bildung und Öffentlichkeit*. Weshalb er nur vorbeugend die Grenzen des Staates, der seiner noch realen absolutistischen Interessen wegen zu Übergriffen in die Gesellschaftssphäre neigt, anzugeben vermag.

Grenzen müssen aber auch gezogen werden angesichts der Vorstellung SÜVERNS, die Staatskunst habe für eine möglichst reibungslose „vollkommen organisierte Gesellschaft“, in der sich die Vernunftidee realisieren, zu sorgen. Diese läßt keinen Raum für die Gestaltung des Modells Bildung und Öffentlichkeit unter der Maßgabe, daß hier die freien Entfaltungsmöglichkeiten der Individualitäten vorherrschen sollten. Hier bemerkt man deutlich die Bedenken, die der Staatsmann dann doch wieder vor einer selbst nicht geregelten und gezügelten Idee der Bildung, verstanden als Selbstorganisation der gemeinschaftlichen Interessen der Individualitäten, hegt. Eine Grenze findet die Bildungsidee offensichtlich dort, wo sie nach SÜVERNS Ansicht nicht mehr in die Form von „Vereinen“, wie sie die Vernunftidee des Staates grundlegt, hineinpassen, sondern sich gleichsam nach eigener „Vernunft“ die Regeln ihrer Organisation geben.

Hier entsteht dann das eigentliche „Problem der Öffentlichkeit“, wie man es mit JOHN DEWEY (1996) nennen könnte. Sind Schule, Bildung und Erziehung Privatangelegenheiten oder Angelegenheiten der staatlichen Verantwortung? Und wenn sie sowohl etwas vom einen wie vom anderen sind: Wo zieht man dann die Grenzen, an denen die staatliche Verantwortung in die Privatsphäre eingreifen muß, und wie definiert man die Grenze, die die staatliche Verantwortung in Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen nicht überschreiten darf? Diese Fragen verschärfen sich noch dadurch und machen einfache und eindeutige Antworten unmöglich, daß mit diesen jeweiligen Grenzziehungen die Frage nach der „Öffentlichkeit“ nicht gleichzeitig mitbeantwortet wird, denn man kann sich nach dem Modell von *Bildung und Öffentlichkeit* eine nicht-staatliche Öffentlichkeit ebenso vorstellen wie nach dem Modell von *Staat und Erziehung* eine überwiegend vom Staat geprägte Öffentlichkeit.

SÜVERN hat mit seiner Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik,

Staat und Bildung die Stichworte in die Diskussion eingeführt, anhand derer fortan, zumindest bis zum Ende der preußischen Reformära, im pädagogischen Diskurs, aber auch darüber hinaus bei SCHLEIERMACHER und DIESTERWEG, DÖRPFELD und in der Reformpädagogik das Verhältnis von pädagogischer Autonomie und staatlichem Einfluß, von Bildung und Öffentlichkeit sortiert wurde. Die preußischen Bildungsreformer der ersten Stunde haben die Grenze nicht zwischen Staat und öffentlicher Bildung angesetzt, sondern in die staatliche Tätigkeit selbst hineinverlagert. Genau an diese Vermischung haben sich dann etwa die Bedenken JACHMANNs geknüpft:

„Man setzte nicht den wichtigen und nothwendigen Unterschied zwischen Nation und Staat fest, wenigstens berücksichtigte man ihn nicht genugsam in der Erziehungslehre. (...) Man verwechselte und vermischte die Nationalbildung mit der Staatserziehung und mit der Erziehung für den Staat; man stellte nicht das richtige Verhältniß auf, in welchem Nationalbildung einer Seits zur allgemeinen Menschenbildung, anderer Seits zur individuellen Subjektsbildung steht“ (JACHMANN 1812, S. 3).

WILHELM VON HUMBOLDT hingegen war schon in seiner Frühschrift über die „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“ (1792) von der Maxime ausgegangen, daß „Oeffentliche Erziehung (...) ganz ausserhalb der Schranken (...) lieg(t), in welcher der Staat seine Wirksamkeit halten muss“ (HUMBOLDT 1792/1980, S. 109).

Fast zeitgleich mit SÜVERN, aber von diesem ganz unabhängig, formuliert ALTENBERG, ebenfalls später Staatsrat, am 11. September 1807 in einer an HARDENBERG gerichteten Denkschrift: Man müsse unter den gegebenen Bedingungen zur Grundlage allen staatlichen Handelns von einer „Idee“ ausgehen können, die bestimme, was „das Ziel bei der Leitung des Staats sein soll“. Denn:

„Nur eine solche klare, richtige, in sich abgeschlossene Idee, welche als Einheit ein organisches Ganzes ist und alle in solcher aufgehenden, untergeordneten Ideen in sich faßt, kann als leitendes Prinzip ein lebendiges, fruchtbares Schaffen bewirken, in dessen Verfolg eine neue Schöpfung hervorgeht“ (ALTENSTEIN 1807/1969, S. 13).

Auf die „Erziehungs- und Unterrichtspolizei“ bezogen fährt er dann an anderer Stelle fort:

„Der Staat kann und muß, nöthigenfalls mit Zwang, veranlassen, daß alle seine Bürger einen gewissen Grad von Erziehung und Unterricht erhalten. Ist irgendeine Vormundschaft des Staats zu rechtfertigen, so ist es die, welche er bei allen Kindern übernimmt, da sie wirklich unmündig sind und die Eltern im allgemeinen nicht für fähig gehalten werden können, die Vormundschaft zu führen. Die Sache ist für den Staat zu wichtig, um alles dem Zufall zu überlassen“ (a.a.O., S. 16)

Gemäß der Richtlinie jedoch, die die preußischen Bildungsreformer mehr oder weniger eint, bliebe eine so definierte Rolle des Staates in seiner Funktion als Wahrer seiner Bildungsinteressen im absolutistischen Denken verhaftet, denn die „Idee“, die nach ALTENSTEIN ein „organisches Ganzes“ von Staat und Gesellschaft, Politik und Erziehung soll bewirken helfen, ist, wie könnte es anders sein, die Idee der Bildung, die Individualität, Autonomie und Selbstverantwortung impliziert. Daher wird die zunächst als Zwangsinstitution gedachte Rolle des Staates im Hinblick auf seine Aufgaben bei der inhaltlichen Bestimmung dessen, was öffentliche Bildung leisten können soll, auch wieder relativiert und ausgeführt:

„So sehr aber der Staat hiernach auf die Erziehung und den Unterricht einwirkt, so wenig darf er doch die Freiheit im Unterricht selbst durch positive Vorschriften beschränken. (...) Nur der Zweck muß klar vom Staate angegeben sein. Dieser ist nicht sowohl die Anfüllung des Menschen mit positiven Kenntnissen, als die Ausbildung seiner Denkkraft und deren Hinleitung zu dem Höheren, zu dem Geistigen.“ Diesen Gedankengang abschließend fügt ALTENSTEIN hinzu: „Wie dieses geschehen kann, ist Sache der Lehrer oder wissenschaftlichen Männer, welche die Leitung der Lehrer haben“ (a.a.O., S.17).

E. SPRANGER hat diese Denkschrift ALTENSTEINS als das „glänzendste Denkmal für die philosophische Durchdringung aller Staatsverhältnisse“ (SPRANGER 1905, S.476) ausgezeichnet. Was ist das „Glänzende“ an ihr im Hinblick auf das Modell *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. das Modell *Staat und Erziehung*? Es ist wohl darin zu sehen, daß hier erstmals in deutlicher Schärfe ein Unterschied zwischen staatlicher Strukturvorgabe, die legitim und auch gefordert sei, und Gewährung einer Freiheit des Inhalts, die „positive Vorschriften“ ausschließe, markiert wird. Bei SÜVERN ist allerdings die Vorstellung der Idee stärker ausgebildet, während sie bei ALTENSTEIN in der Schwebelage bleibt und als zu erfassende und in allen Staatshandlungen zu verwirklichende stets nur beschworen wird. ALTENSTEINS „Denkschrift“ greift überdies weniger weit in jenen Bereich ein, der bei SÜVERN als die „vollkommen organisierte Gesellschaft“ erscheint, so daß die gesellschaftlichen Selbstorganisationskräfte der Individuen nach dem Modell *Bildung und Öffentlichkeit* hier wieder stärker zur Geltung gebracht werden können und andererseits auch das Modell *Staat und Erziehung*, für das ALTENSTEIN gleichsam eine innere Differenzierung vorgeschlagen hat, die den Staat und mithin die staatliche Öffentlichkeit weitgehend auf Fragen der Bildungsorganisation und der Bildungsfinanzierung zurücknimmt und den Bildungsinstitutionen selbstzugestaltende Freiräume als die „Sache der Lehrer“ und der „wissenschaftlichen Männer“ überantwortet.

Anknüpfend an HUMBOLDTS „Grenzschrift“ ist zu bemerken, daß er offensichtlich noch einen Schritt weiter in Distanz zum Modell *Staat und Erziehung* geht und im Kreis der preußischen Bildungsreformer dem Modell *Bildung und Öffentlichkeit* eindeutig den Vorzug gibt. Das trifft aber nicht nur auf diese Frühschrift zu, in der er ohne Zweifel die Erfahrungen mit und die Entwicklungen der Französischen Revolution im Hinblick auf ihre Konzepte der Organisation eines neuen Staatskörpers, der Rolle des Bildungswesens und der Stellung der Individuen in ihm verarbeitet. Sondern dies gilt besonders vor dem Hintergrund der napoleonischen Besetzung Preußens. Ein Blick in seine amtlichen Arbeiten als Sektionschef zeigt, daß er auch noch unter den zermürbenden Bedingungen administrativer Zwänge an der Idee, daß nicht dem Staat die Verantwortung für Erziehung und Bildung zu übertragen sei – und wenn, dann nur für eine kurze Übergangszeit –, sondern vielmehr der „Nation“, festhält.

„Diesen Punkt“, so HUMBOLDT, „die Nation bei dem eigentlich ihr anvertrauten Geschäft mit thätig zu machen, sieht die Section übrigens für den wichtigsten und wesentlichsten an.“ Es „läßt sich mit Wahrheit behaupten, daß der Zeitpunkt, wo die Section ihren Zweck erreicht hätte, der wäre, in dem sie ihr Geschäft gänzlich in die Hände der Nation niederlegen, und sich mit dem Unterricht und der Erziehung nur noch in den höchsten Beziehungen desselben auf die andern Theile der obersten Staatsverwaltung beschäftigen könnte. Der (...)“ Standpunkt, so schließt HUMBOLDT, „dass der Staat sich um das Schulwesen gar nicht einzeln bekümmern muß, ist an sich, einer consequenten Theorie der Staatswissenschaft nach, gewiss der einzig wahre und richtige“ (HUMBOLDT 1809/1920, Bd. XII, S. 219).

In der Tat stellt sich HUMBOLDT konsequent dem Problem, wie die Vergesellschaftung der Individuen zu denken und auch praktisch anzuleiten sei, ohne daß diese dabei etwas von ihrer Individualität preisgeben müssen. Belehrt durch die Erfahrungen, die die jakobinischen Zwangsgemeinschaftmodelle vor allem Saint-Justs und Robbespierres in der Französischen Revolution hervorgebracht hatten, wendet sich HUMBOLDT mit entschiedener Radikalität dem reinen Modell der Selbstorganisation durch *Bildung und Öffentlichkeit* zu und denkt dies kompromißlos durch. Danach entscheiden sich die Individuen auf der autonomen Grundlage ihrer prinzipiellen Vertragsfreiheit, in die ihnen der Staat nicht hineinzureden habe, für den Zusammenschluß ihrer zunächst durchaus differnten Interessen in sogenannten „Nationalanstalten“, die sich wiederum, gleichfalls freiwillig und selbstbestimmt, zur „Nation“ zusammenschließen. Das einzig Gemeinsame, daß die Individuen hierbei teilen müssen, ist ein Bewußtsein ihrer unveräußerlichen Differenz. Individualität ist Differenz und Bildung zur Öffentlichkeit und in der Öffentlichkeit ist ein Geschehen, an dem staatliche Interessen, die Egalisierungsgelüste kultivieren, nicht den geringsten Anteil zu nehmen haben. Freilich bleibt bei HUMBOLDT, so sympathisch seine Konzeption auch einem Pädagogikverständnis sein mag, das Freiheit und Individualität als unangreifbare Maximen pflegt, vollkommen offen, in welchen Verfahrensmodalitäten sich „Nationalanstalten“ zur „Nation“ zusammenschließen und es muß weiterhin füglich bezweifelt werden, daß die die unmittelbaren Interaktionsverhältnisse zwischen einzelnen Individuen in face-to-face-Situationen bestimmenden sozialen, strukturellen und kommunikativen Verhältnisse auf größere Ordnungszusammenhänge einfach übertragbar sein können.

Allerdings muß man HUMBOLDT zugute halten, daß auch das unter den Bildungsreformern diskutierte alternative Ordnungsmodell von *Staat und Erziehung*, wie ich anzudeuten versucht habe, an Plausibilität an den Stellen einbüßt, an denen es entweder zu einer Überregulierung bis in die Organisation der gesellschaftlichen Vereinigungen der Individuen hinein neigt, oder an denen z. B. im Differenzierungsdenken zwischen struktureller Vorgabe und inhaltlicher Freiheit offenbleiben muß, und dann auch bald als dringliche Frage formuliert worden ist, ob denn die Lehrer überhaupt schon in der Lage seien, die Freiheit, die ALTENSTEIN ihnen in seiner Denkschrift überlassen will, verantwortlich, professionell und kompetent in puncto Unterricht, Bildung und Erziehung auszuüben. Beide Alternativen, das Modell *Bildung und Öffentlichkeit* ebenso wie das Modell *Staat und Erziehung*, weisen sowohl in systematischer wie in praktischer Hinsicht Mängel auf, die offensichtlich allein über eine Idee des organischen Ganzen oder eine Idee der Bildung nicht zu beheben sind. Auch staats- und bildungspolitisch war beiden Modellen eine Umsetzung in die Bildungswirklichkeiten verwehrt: HUMBOLDT hat schon 1810 seinen Abschied genommen und dem ausharrenden SÜVERN, der in seinen Verantwortungsbereichen immer weiter eingeschränkt wird, bis er schließlich in der Sektion nurmehr für die Akademie der Wissenschaften zuständig war, nützt es wenig, daß er in seinen „Promemoria“ zu einem Allgemeinen Schul- und Unterrichtsgesetz im Oktober 1817 die Argumentation in Richtung auf die Staatsmacht verschiebt:

„Jeder Staat“, so führt SÜVERN jetzt aus, „wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine *Erziehungsanstalt im Großen*,

indem er unmittelbar durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung gibt“ (SÜVERN 1817/1980, S.46; kursiv d. Verf.).

3. Pädagogische Thematisierungen im 19. Jahrhundert

Den Staat als eine „Erziehungsanstalt im Großen“ zu verstehen – gegen nichts hatte sich HUMBOLDT entschiedener gewehrt. Auch wenn SÜVERN von „National-Erziehung“ und „National-Jugend-Erziehung“ spricht, so hat dies doch nichts mit HUMBOLDTS Vorstellung von „Nationalanstalten“ oder der „Nation“ zu tun, in denen der Staat gerade nichts verloren haben sollte. An dieser Differenz zwischen SÜVERN und HUMBOLDT kann man aber auch ablesen, wie weit sich die Bildungsreformer mit ihren Modellen von *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* auseinander entwickelt hatten. Wenn man sich aber in der Folge im erziehungs- und bildungstheoretischen Diskurs der Pädagogik oder auch in den professionspolitischen Debatten über die Rolle des Schulmannes und der Schule mit dem Verhältnis von Staat und Erziehung befaßte, dann waren die Positionen weitgehend vorgegeben durch diese beiden grundsätzlichen Modelle, die in der preußischen Reformära als *Bildung und Öffentlichkeit* oder als *Staat und Erziehung* entstanden waren.

J. F. HERBART, 1808 durch Unterstützung SÜVERNS, mit dem er 1794 in Jena studiert hatte, auf den Lehrstuhl für Philosophie berufen, trägt 1810 der Deutschen Gesellschaft in Königsberg Gedanken „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ vor. Zwar ist es nicht wahrscheinlich, daß HERBART SÜVERNS Geschichtsvorlesung an der Königsberger Universität gehört hat, aber er muß sie gekannt haben, denn er repliziert direkt auf die damals entwickelte Vorstellung des Verhältnisses von Politik und Pädagogik. Er bemerkt: „Es mögen (...) die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter Weg“ (HERBART 1810/1982, S.145).

Für HERBARTS Begründung dieser Position ist seine Auffassung von Einheit und Differenz – und zwar auf seiten des Staates ebenso wie auf seiten der Individuen – ausschlaggebend. Er kommt hier auf Gedankengänge, die auch mit aller Vorsicht von HUMBOLDT stammen könnten. Denn:

„Der Staat ist (...) eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente. Und so würde er zwar Schule nötig haben, aber sehr mancherlei verschiedene Schulen, auf ebendiesen ebenso mannigfaltigen Stil der Schulfreundschaften, also eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit.“ Wenn dies stimmt, dann hat das zur Folge, wie HERBART fortfährt, daß „die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider (läuft), während die rechte Erziehung“ – und hier argumentiert HERBART deutlich mit HUMBOLDTSchem Denken – „die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die andern, sondern nur jeden für sich selbst bilden will (...)“ (HERBART 1810/1982, S.145).

Demgegenüber komme es also darauf an, und auch dies sagt HERBART gegen SÜVERN und mit HUMBOLDT, „die Pädagogik, wie sich's ohne hin gebührt, auf ihre eignen Füße (zu) stellen“. Sie versteht sich als „die Wohltäterin der einzelnen, deren jeder ihrer Hilfe bedarf“. „Alsdann aber“, so HERBART weiter, „ver-

schwinden uns sogleich die Schulen: denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten, sie muß jeden Einzelnen vornehmen“ (HERBART 1810/1982, S. 146). Aber das bedeutet für ihn überhaupt nicht, daß die Politik sich nun der Pädagogik unterzuordnen habe. HERBARTS Vorschlag einer kommunalen Selbstorganisation verwendet zwar nicht HUMBOLDTS Begriff der „Nationalanstalten“, aber die Idee ist ähnlich und vor allem: sie läßt sich im wesentlichen vom Modell *Bildung und Öffentlichkeit* leiten. Denn Erziehung als „Kommunalangelegenheit“ zu verstehen bedeutet, daß sie „zugleich öffentlich und häuslich“ sei und sie kann, wenn sie sich im kleinen Maßstab bewährt habe, getrost dem „pädagogischen Geist“ vertrauen, der sich schneeballartig verbreiten wird. So meint HERBART abschließend: „Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen, er würde sie von selbst finden“ (HERBART 1810/1982, S. 151). Contra SÜVERN aber heißt das: Der „pädagogische Geist“ benötigt die Vernunftidee des Staates nicht, er organisiert sich nach seiner Eigenlogik von *Bildung und Öffentlichkeit* selbst.

Auch bei SCHLEIERMACHER finden wir ein deutlich unterscheidendes Denken in bezug auf die beiden Modelle von *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* vor. Es ist schon nahezu gesetzesartig kodifiziert.:

„Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben gibt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht, um so mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können. (...) Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist, da muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken“ (SCHLEIERMACHER 1826/1983, S. 121).

Das ist zwar nicht mit der Entschiedenheit HERBARTS und in der Kompromißlosigkeit HUMBOLDTS formuliert, aber sehr deutlich werden die beiden in der Diskussion sich zunehmend auch schematisierenden Positionen, in denen von *Bildung und Öffentlichkeit* immer dann gesprochen wird, wenn dahinter sich Selbstorganisationsprozesse verbergen, die Lebendigkeit und sich regende öffentliche Kommunikation signalisieren. Während das Modell *Staat und Erziehung* dort greift, wo weder eine intakte Öffentlichkeit noch ein Wille zur selbsttätigen Bildungsorganisation sich zeigen.

Je weiter im Jahrhundert sich diese Vorstellung verallgemeinert, desto enger werden auch die Bezugnahmen auf generellere politische Diskussionslagen und es nehmen vor allem die Bezüge auf Fragen der Demokratie zu. So findet man etwa im von C. v. ROTTECK und C. WELCKER herausgegebenen „Staats-Lexikon“ oder „Encyklopädie der sämtlichen Staatswissenschaften“ (1848, v. a. Bde. X u. XII) unter den einschlägigen Stichworten „Schulen/Schulwesen“, Pädagogik“, „Bildung“, „Öffentlichkeit“, „Patriotismus“ u. ä. genau jene seit den Tagen der preußischen Bildungsreformer entwickelten Grundmodelle von *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* nun unter Beziehung auf Liberalismus, Rechtsstaat und Demokratie behandelt. D. h. auch die bildungspolitischen und pädagogischen Themen sowie die damit verbundenen Probleme sind selbst zu öffentlichen und allgemeinen Themen geworden, die „öffentliche Meinung“ und deren „Bildung“ hat sich ihrer bemächtigt.

Als sich 1848 die Kreis- und Provinzial-Lehrerkonferenzen anschicken, die „Stellung der Schule im Allgemeinen“ in Anträgen zu formulieren, ist man überrascht, daß sich die Alternativen, die seit 40 Jahren die administrativen Gedan-

kengänge bestimmt und die pädagogischen Theoretiker beschäftigt haben, auch hier wiederfinden. So kann man etwa lesen:

- „1. Die Schule sei *Staatsanstalt* (Pommern, Posen).
2. Die Schule sei *Staatsanstalt unter Mitwirkung der Gemeinden* (Brandenburg); oder vorbehaltlich einer geregelten Beteiligung der Gemeinden (Sachsen).
3. Die Volksschulen mögen zu einer einheitlichen, selbständigen, an die gesamten Bildungsanstalten organisch sich anschließenden Volksschule vereinigt werden. Diese Volksschule sei *Nationalanstalt* (Schlesien).
4. Die Schule erhalte einer ihrer Bestimmung würdige, *selbständige Stellung* (...) (Rheinprovinz).
5. Die Schule sei *kirchliche und Staatsanstalt* (Westphalen)“ (zit. n. GIESE 1961, S.131; kursiv d. Verf.).

Schließlich schlagen sich diese Debatten auch in der professionspolitischen Publizistik nieder und werden dort nach dem Muster *Bildung und Öffentlichkeit* bzw. *Staat und Erziehung* kontrovers diskutiert. F. A. DIESTERWEG und F. W. DÖRPFELD vertreten in der Professionspolitik die zwei unterschiedlichen Modelle.

DIESTERWEG spricht sich 1831 in seinem Aufsatz „Über die amtliche Stellung der Volksschullehrer“ dafür aus: „Die Erziehung soll eine ganz allgemeine, öffentliche Angelegenheit, soll eine *Staatserziehung* sein“ (DIESTERWEG 1831/1980, S.100; kursiv d. Verf.). Welche Vorstellungen von dieser *Staatserziehung* entwickelt er? Seine Konzeption ist eine jetzt schon pädagogisch-populistische zu nennen, denn sie bemüht das Doppelbild vom Menschen, der für sich selbst als Mensch und für den Staat als Bürger erzogen werden solle. Daß dies geschehe, dafür habe der Staat zu sorgen, indem er allen Kindern „die allgemeine Menschenbildung“ ermögliche, die dann aber ergänzt werden müsse durch eine auf die jeweiligen Stände bezogene „intellektuelle Bildung“. Die Bildung des Menschen zum Bürger faßt DIESTERWEG in eine konservative Formel:

„Keiner ist ein guter Bürger, welcher nicht Respekt und Ehrfurcht vor den Zwecken des Staates und seiner Vertreter, keine Liebe gegen den Staat und keinen Gehorsam gegen die Gesetze desselben in sich nährt und bewahrt.“ Und er fährt fort: „Aber die genannten Eigenschaften besitzt der Mensch nicht von Natur; sie müssen ihm anezogen werden“ (DIESTERWEG 1831/1980, S.101).

Erreichen könne man diese Ziele nur in einer öffentlichen Erziehungsanstalt, der Schule. Sie müsse aber, wenn sie erfolgreich sein will, als Schule der Staatserziehung konzipiert werden. D.h. in ihr „schreibt der Staat den ganzen Unterrichts-, den ganzen Erziehungsplan, Methoden, Mittel und Wege in großartigen, allgemeinen Zügen und Grundsätzen und so speziell vor, als es geschehen darf, ohne die lebendige, freie Selbsttätigkeit der Erzieher zu beschränken“ (a.a.O., S. 101). Damit all dies geschehen könne, müsse der Lehrer ein Staatsbeamter sein. Er müsse seine Aufgaben, Methoden und Ziele als solche verstehen, die nur dem einzigen Ziele folgen, durch die und in der Schule einen „starken Staat“ entstehen und repräsentiert zu finden.

Dieses ist die Sprache der Restaurationszeit und man kann sehen, was aus der von SÜVERN oder ALTENSTEIN vertretenen Vernunftidee, die mit der Idee der Bildung harmoniere, unter veränderten politischen Bedingungen geworden ist: Gleichsam zwanglos kann die Idee der allgemeinen und allseitigen Menschenbildung nicht nur dem Modell *Staat und Erziehung* eingegliedert werden, sondern sogar zu einem Modell *Staatserziehung* werden, das Gehorsam, Pflicht und

Treue des Schülers wie auch des Lehrers als die wichtigsten Ziele, die die Pädagogik für den Staat zu erbringen habe, ansieht.

Demgegenüber betrachtet DÖRPFELD (1869/1980, S.134f.) mit schon reformpädagogischen Anklängen als das „erste Grundgebahren der hergebrachten Schulverfassungen“ die „bureaukratische Form des Schulregimente“, was für das Bildungswesen schon deshalb nicht zuträglich sei, „weil die Erziehung der Jugend, also auch die Schule, mit dem Zentrum des Privatlebens, der Familie, eng verbunden, darin gewurzelt ist und deshalb nur teilweise als eine öffentliche Angelegenheit betrachtet werden kann“. Als Abhilfe des Gebrechens empfiehlt DÖRPFELD deshalb die „Selbstverwaltung“, und zwar, „weil bei dem öffentlichen Bildungswesen so verschiedene Interessenten beteiligt sind: neben dem Staate auch die Familie, neben der Volkswirtschaft auch die Kirche, ferner die bürgerliche Gemeinde (...) und endlich auch der Lehrerstand“ (a.a.O.).

An DIESTERWEG kann man sehr gut erkennen, wie sich für den Schulmännerdiskurs ab Mitte des 19. Jahrhunderts das Modell von *Öffentlichkeit und Bildung* durch seine Integration in eine Konzeption von Staatserziehung gleichsam „entöffentlicht“. Es wird zwar noch am Bildungsbegriff als oberstem Orientierungstopos der pädagogischen Zielformeln festgehalten, aber er gerät schon hier in die schematisierende Rhetorik von allgemeiner Menschenbildung und ständisch zugeschnittener „intellektueller Bildung“. Öffentlichkeit ist dann nur noch auf die Seite des Staates beziehbar und die Schulen sind öffentliche Institutionen (vgl. OELKERS 1995, S.77 ff.) – der Staat als solcher ist öffentlich.

Doch wenn dann in der Vorstellung von „Staatserziehung“ der Binnenraum der Schule durch die Vorgaben des Staates so weit strukturiert wird wie es DIESTERWEG empfiehlt, dann entsteht unversehens die ganz neue Problemlage, daß trotz der Vorgaben „die lebendige, freie Selbsttätigkeit der Erzieher“ keiner Beschänkung unterliegen darf. So nistet sich strukturell in den Binnenraum der Staatserziehungsschule jener Konflikt ein, der dann zur Permanenz der reformpädagogischen Kritik eben an dem Modell der Staatserziehungsschule als bloße Lern- und Kopfschule führt. Bezeichnenderweise kann dieser reformpädagogische Diskurs sich dann aber nur so auf die Schule beziehen, daß deren grundsätzliche staatserzieherische Funktionszuschreibung und der Status des Lehrers als „Staatsbeamter“ gewahrt bleiben. Die Alternative wird dann nicht in jenem Modell von *Bildung und Öffentlichkeit*, das etwa DÖRPFELD mit „Selbstverwaltung“ angedeutet hat, gesucht.²

4. Historiographischer Niederschlag

Die pädagogische Historiographie vollzieht im großen und ganzen diese eingeschränkte Bezugnahme nach: Bildungsrhetorik, Öffentlichkeitsverlust, Staatserziehungsschule. D. h. sie versteht sich als eine Geschichtsschreibung, die die In-

2 Von dieser Regel weichen nur „Entschiedene Schulreformer“ noch ab: „Die wichtigste Aufgabe der Schule ist die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend. Diese ist nur möglich, wenn die Schule organisiert wird nach den Normen einer sich selbst regierenden Gesellschaft. Darum ist die von der Lehrerschaft erhobene Forderung der Selbstverwaltung mit Nachdruck zu unterstützen“ (GANSBERG 1911, S. 223).

stitutionalisierung der Schule als eine Erfolgsgeschichte des Modells *Staat und Erziehung* begreift und dabei vollkommen außer acht läßt, daß es hierzu immer auch die Alternative des Modells *Bildung und Öffentlichkeit* gegeben hat.

Nun liegt es in der Natur der Sache, daß Nicht-Rezeption eines Themas kaum belegt werden kann, ohne zu langweilen, denn Leerstellen zu zitieren und Unterlassungen zu markieren, ist ein ermüdendes Unterfangen. Stellvertretend soll daher abschließend nur ein Beispiel für die Lücken der pädagogischen Historiographie angeführt werden. Wichtig ist, was in diesem Text nicht gesagt wird; bemerkenswert auch, daß gerade an dieser „Geschichte der Pädagogik“ Generationen von Lehramtsstudenten Pädagogikgeschichte kennengelernt haben. Hier der Textauszug:

„Es ging in dieser (preußischen, d. Verf.) Reformzeit (...) um Emporbildung des bisher allzusehr im Untertanengeist gehaltenen einfachen Volkes zum vollen, selbstverantwortlich tätigen Menschentum. (...) Dem hoffnungsfreudigen Enthusiasmus der preußischen Staatsmänner erschien Pestalozzi als der große Befreier der Geister. (...) Auch andere Pädagogen setzten sich damals gerade für das Volksschulwesen und die Lehrerseminare ein. (...) Sie gaben der Lehrerbildung und dem Lehrerstand durch ihren pädagogischen Enthusiasmus, durch ihre gründliche didaktische Praxis und durch ihre pädagogisch-methodischen Schriften kraftvolle Impulse und trugen sehr zur Entwicklung einer breiteren Volksschulpädagogik in den Lehrerseminaren bei. (...) Das ganze Volksschulwesen nahm einen großen Aufschwung (...)“ (REBLE 1987, S.240f.).

Wohlgermerkt: In diesem Textauszug ist nichts „falsch“ dargestellt – aber es fehlt ein Thema: das von *Bildung und Öffentlichkeit*.

Literatur

- ALTENSTEIN, K. S. F. v.: Denkschrift „Über die Leitung des preußischen Staates an S. des Herrn Staatsministers Freiherrn von Hardenberg Excellenz“, Riga, 11. September 1807 (Auszüge). In: *Staat und Erziehung in der Preußischen Reform 1807–1819*. Ausgewählt und eingeleitet von K.-E. Jeismann. Göttingen 1969, S.13–19.
- BERG, C.: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg 1973.
- DEWEY, J.: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme (1927). Darmstadt 1996.
- DIESTERWEG, F. A.: Über die amtliche Stellung der Volksschullehrer (1831). In: *Staat und Schule oder Staatsschule?. Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787–1889*. Ausgewählt u. eingeleitet v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980, S.99–110.
- DÖRPFELD, F.W.: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (1869). In: *Staat und Schule oder Staatsschule*. Ausgew. u. eingel. v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980, S.134–148.
- ELIAS, N.: Die Gesellschaft der Individuen. Hrsg. v. M. Schröter. Frankfurt am Main 1987.
- GANSBERG, F.: Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Leipzig 1911.
- GIESE, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen-Berlin-Frankfurt 1961.
- HELLEKAMPS, S.: Die Gründung der Republik. Bildungstheoretische Analysen zur Differenz von politischer Gesellschaft und rasionierender Öffentlichkeit nach 1789. Weinheim 1997.
- HERBART, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: Ders.: *Kleinere pädagogische Schriften*. Pädagogische Schriften. Erster Band. Hrsg. v. W. Asmus. Stuttgart (2. Aufl.) 1982, S.143–151.
- HUBER, E.R.: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. I: Reform und Restauration 1789 bis 1830. Stuttgart (2. Aufl.) 1961.
- HUMBOLDT, W.V.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Werke in fünf Bänden. Bd. I. Hrsg. v. A. Flitner/K. Giel. Darmstadt (3. Aufl.) 1980, S.56–233.

- HUMBOLDT, W.V.: Gesammelte Schriften. Nachträge. Bd. XII. Hrsg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1920: Schreiben an den Geheimen Staats-Minister Dohna vom 19. Mai 1809 zu Königsberg, S. 215–220.
- JACHMANN, R.B.: Ideen zur National=Bildungslehre. In: Archiv deutscher Nationalbildung. Erstes Heft. Berlin 1812, S. 1–45.
- KOCKA, J.: Obrigkeitsstaat und Bürgerlichkeit. Zur Geschichte des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert. In: Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert. Hrsg. v. W.Hardtwig/H.-H.Brandt. München 1993, S. 107–121.
- LEPSIUS, M.R.: Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Hrsg. v. M.R. Lepsius. Stuttgart 1992, S. 9–18.
- LOHMANN, I.: Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850. Münster-New York 1993.
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart (14. Aufl.) 1987.
- ROTTECK, C.V./WELCKER, C. (Hrsg.): Das Staats-Lexikon. Encyclopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. Neu durchgesehene u. vermehrte Aufl. Altona 1848.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften I. Hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt-Berlin-Wien 1983, S. 1–369.
- SCHWARZ, F.H.C.: Erziehungslehre (2. Aufl.). Leipzig 1829.
- SPRANGER, E.: Altensteins Denkschrift von 1807 und ihre Beziehungen zur Philosophie. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte 18 (1905), S. 471–517.
- SÜVERN, J.W.: Vorlesungen über die politische Geschichte Europas. Abschlußvorlesung. In: J.W. Süvern. Die Reform des Bildungswesens. Schriften zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Besorgt v. H.-G. Große Jäger/K.-E. Jeismann. Paderborn 1981, S. 26–45.
- SÜVERN, J.W.: Promemoria vom Oktober 1817. Grundsätze einer „allgemeinen Schulordnung“. In: Staat und Schule oder Staatsschule? Ausgew. u. eingel. v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980, S. 46–53.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Im Heimgarten 2 A, 60389 Frankfurt am Main,
Tel.: 069 – 47 90 13

Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus

The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s

On a cold winter's day, a group of porcupines squeezed very closely to each other, using their mutual warmth to avoid dying of cold. Soon, however, they felt each other's quills which once again made them draw apart from one another. But the need for warmth brought them together again, only for the problem to repeat itself, so that they found themselves driven to and fro between the two sufferings until they found finally an intermediate distance affording them the most comfort possible.

ARTHUR SCHOPENHAUER

Abstract

School reforms in the late 19th century, mirroring larger social, economic, and political changes in American society, account for the permanent lodging of science into the high school curriculum. Major changes in science courses, texts, and instruction occurred in these years. These changes then and since, however, were marked by ideological struggles among groups of reformers representing university academics, policy makers, and educators over why science should be taught and how best to teach the subject. Those struggles over the purposes of science knowledge (should science be taught for its knowledge or its utility in society?) and pedagogy (traditional or progressive methods) reflected deeply embedded value conflicts in American democracy and over the purposes of the high school in such a society.

Chilled porcupines “driven to and fro” between lethal chill and skin-pricking spines is a vivid image. It is also a metaphor for both the dilemmas American educators have faced and the compromises that they have constructed for these dilemmas since the turn of the twentieth century when modern sciences were integrated into the official secondary school curriculum.

I will argue in this paper that larger social, economic, and political changes in late-19th century United States in concert with the emergence of universities led to school reform movements that created fundamental changes in the position of science in the American high school curriculum. A student entering high school in 1890 – and very few at that time ever continued their education beyond the eighth grade – might choose to take a science course from an eclectic mix of courses in botany, zoology, astronomy, geology, and physiology taught from textbooks that saw God's plan in the design of a leaf and the flight of a butterfly. Students would listen to teachers lecture, recite memorized answers on command to teacher questions, and repeat what had been learned on test after test.

Over four decades later, when many more youth attended high school, a grand-daughter of that 1890s student would be required to take at least one year of general science, and, if they considered going to college, additional years of laboratory sciences such as biology, chemistry, and physics. In these courses, the grand-daughter would be surprised to ever find a reference to divine intervention in the natural world from what teachers said or textbooks contained. She would still listen to lectures and take tests but seldom recite since whole-group

discussions had replaced scheduled recitations. Moreover, she would attend weekly science laboratories to conduct experiments.

Yet this major change in integrating modern sciences into the secondary school curriculum, albeit one that accumulated over decades, was neither free of ideological conflict then nor tranquil since. Reformers of every stripe, beginning in the late-19th century, pressed their beliefs upon public schools. Ideological struggles among varied groups of university experts, policy makers, and educators over the social purposes of the high school also became encounters over why there should be sciences in the official curriculum and how these subjects should be taught. I will argue that persistent ideological conflict, then and now, over whether sciences should be taught for their intrinsically important and useful knowledge or for helping students to live well regardless whether they went to college or directly into the job market reflected the larger debate over the high school becoming a selective or mass institution for America's youth.

This struggle over purposes derived from a common American ideology grounded in democratic and market principles. Social beliefs in individual freedom and civic responsibility, in excellence and equality, for example, were deeply embedded in the American experience. This ideology contained within itself dilemmas from which compromises in curriculum and practice were forged that satisfied educators and policy makers for a time before they were again re-fashioned.

To describe and explain the successful penetration of the sciences into the secondary school curriculum and the continuing ideological struggle over its purposes and practices, I will first turn to the sciences that were offered to students prior to the 1890s. Then I will describe the changes that occurred since the turn of the century, and, finally, I will present an explanation for these recurring dilemmas that have accompanied the installing of modern sciences into the American high school official curriculum.

Before moving to these tasks, however, I need to make clear what I mean by curriculum since it is an ambiguous concept that has been defined frequently yet still acts as an inkblot from which researchers and policy makers project their values about what knowledge, skills, and values should be transmitted to the young. The reason for so much ambiguity over the concept is that, as applied to schools, there is not one school curriculum; there are at least five. Because most researchers or policy makers seldom make clear exactly to which version of curriculum they refer, confusion over how much change actually occurs in schools and what actually is being taught and tested often mark discussions of curriculum.

First, there is the *recommended* curriculum. In the U.S., for example, for over a century, national commissions of educators or groups of academic experts have come together and debated their views of what knowledge is most worthy of being included as high school subjects. In 1893, to cite one instance, the National Education Association appointed the Committee of Ten, chaired by Harvard University President, CHARLES W. ELIOT to recommend a standard high school curriculum. This Committee, drawn from a prestigious group of university presidents and scholars, recommended the same curriculum for all high school students, at that time for only about 7 percent of the youth eligible to attend, regardless of whether they continued their education or went to work. Once their

report was published, school districts decided how much, if at all, they should heed these recommendations. The decentralized system of schooling in the 1890s and since, meant that policy decisions were made by the local district board of education, not state or federal officials. Some school boards ignored the proposals. Other school districts embraced some or even all of the Committee of Ten's recommendations and proceeded to convert the proposals they accepted into the *official* curriculum (SIZER 1964; KRUG 1964).¹

The actual courses available to students and published guides for teachers teaching the courses make up the *official* curriculum. Course descriptions cover the array of required subjects or electives with the units or points that count toward graduation, the content that is supposed to be taught, and how much time will be devoted to the subject each day. Many state and local curriculum guides specify the topics and skills that teachers are expected to teach at every grade and for each subject. Thus, the *official* curriculum refers not only to its content and structural organization, as displayed in publications for teachers, students, and parents, but also to the social value that public authorities place on particular bodies of knowledge that the young must learn.

The official curricular content differs from the *taught* curriculum, that is, the content, skills, and values that teachers actually convey in classrooms and laboratories. For example, in high schools, most teachers rely upon textbooks. These texts seldom are identical with the official curriculum. Often the official curriculum for a science course overlaps with the text the teacher is using, but there are inescapable differences in the teacher's grasp of the subject and affection for some topics and activities over others. Thus, many teachers, for different reasons, may be able to finish two-thirds or three-quarters of a text in the time allotted for the course omitting parts of the official curriculum. In biology, to cite one example, a teacher might spend two weeks on the topic of evolution when the text devotes a single page on CHARLES DARWIN and his ideas. Hence, the *taught* curriculum can diverge considerably from the *official* curriculum and even more so from the intent of the one *recommended* by experts.

Then there is the *tested* curriculum. This one includes examinations designed by the teacher, the school, district, state, and national government, all of which have strikingly different purposes. For a teacher who needs to evaluate how much her chemistry students know about acids by having them perform lab experiments, the tasks that she lays out for her students vary greatly from an expert-designed state test with multiple-choice items that will determine which high school students will attend a university. Most tests that have high stakes for students are paper-and-pencil, timed, and selective in what knowledge and skills they assess. The tested curriculum inevitably samples a narrow band of what is taught, what is published in the official guides for teachers, and what experts have recommended.

Finally, there is the *learned* curriculum, that which students take away from required and elective courses, from teachers, from textbooks and other media, from tests, from peers, and from the silent but powerful informal norms that

1 The percentage of students attending high school comes from the National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics* (Washington, D.C.: Government Printing Office, 1981), p. 49.

mark each school. Few researchers have studied the *learned* curriculum because of the obvious intense and sustained labor of capturing what individual students have learned. Moreover, disentangling the numerous influences upon what is learned to trace a path from the recommended curriculum through the official, taught, and tested curricula to see what, if any, congruence exists overwhelms most researchers (GLATTHORN 1987; GOODLAD 1979; EISNER 1985).²

Examining all of these curricula is beyond the scope of this paper. I will analyze the recommended, official, and taught science curricula to highlight three points. First, the recommended and official curricula often dominate researchers' accounts of changes in schools rather than what and how teachers taught. Such accounts, often exaggerate the extent of innovations in classroom use since researchers often infer from national reports and published curricula that what is in these documents occurred within schools and classrooms.

Second, the recommended and official curricula contained the ideological dilemmas (individual freedom vs. civic responsibility, academic excellence vs. equity, socializing the young vs. creating independent thinkers) that inspired national and local debates. These debates over conflicting values became *policy talk*, a common form of discourse in which public officials and educators diagnosed problems and advocated solutions. On occasion, *policy talk* led to *policy action* or the conversion of some proposals into new courses and programs. *Policy action* or decisions to introduce changes in the official curriculum, however, differs dramatically from teacher *implementation*. What content teachers chose to teach and how they organized their classroom to convey that content becomes the taught curriculum. The ideological dilemmas that appeared in the recommended and official curricula now become the lived or classroom dilemmas that teachers struggled with daily in their exchanges with students.³

2 For a critique of the different views of curricula, see JACKSON (1992), pp. 3–40. For a synthesis of historical studies of different curricula and the advantages of such studies, see KLIEBARD 1992, pp. 157–184.

3 The concepts of policy talk, policy action, and policy implementation are drawn from TYACK/CUBAN (1995). The concepts of *ideological* dilemmas and *lived* dilemmas comes from BILLIG et al. (1988). See pp. 25–42 for the distinctions that they draw between the ideological and lived dilemmas. In brief, they say that ideologies are intellectual systems of ideas (e.g., liberalism, Marxism) that are seldom internally consistent but contain conflicting beliefs that produce dilemmas. Both the autonomy of the individual and the importance of civil authority are cherished ideas within the ideology of liberalism dating back to the Enlightenment. The tension between these values create the seedbed for dilemmas and subsequent compromises to reduce the conflict between highly prized values within this ideology (e.g., individual freedom to speak and act as the person sees fit and federal laws that prohibit discrimination or judicial decisions over freedom of speech). This is an example of an ideological dilemma.

A lived dilemma is what occurs when ideological dilemmas travel beyond books, journal articles, intellectual debates, and conferences and inhabit the living rooms, newspapers, bars, offices, and classrooms with which most Americans experience. The value of individual autonomy so crucial to the ideology of liberalism, for example, conflicts with daily expressions of prejudice and social practices that discriminate against individuals from different races, ethnicities, gender, and social class (e.g., language that people use to express their ambivalence toward newly-arrived immigrants or racial groups: a teenager says: "I'm not being color prejudiced, you know. I've got friends who I would like to stay in this country. But if it was either get 'em all out, ... or keep 'em all in, I'd rather get 'em all out." (BILLIG et al., p. 113).

This, ideological and lived dilemmas bring the intellectual trade in ideas that contain internal conflicts together with everyone else who has converted these ideas into "common sense" to

Confusion, then, often arose because highly publicized discourse (*policy talk*) over which policies to adopt (*policy action*) encouraged researchers and policy makers to assume that teachers had put into practice (*policy implementation*) new courses and programs. When evidence eventually emerged that some teachers were faithfully implementing the adopted policy while most of their colleagues continued with traditional practices, policy makers and researchers expressed disappointment with teachers and curricular reform. That disappointment, however, was anchored in confusing what appeared in the recommended and official curricula with what teachers did everyday.

A final reason to focus upon the recommended, official, and taught science curricula is to underscore the powerful influence of non-school factors. The social problems arising from industrialization and the frantic growth of cities led to diverse proposals for school-based solutions, including the introduction of modern sciences. Competing ideas of which sciences were important to teach were measured against a country undergoing profound social and cultural changes at the turn of the century and increasing numbers of youth attending high school. These conflicting ideological beliefs became embedded in the recommended and official curricula causing frequent value-conflicts and subsequent compromises over how and why science should be offered to students. With this introduction to different kinds of curricula, I now turn to the 19th century high school.

High School Science Prior to the 1890s

The steady industrialization of 19th century America generated both excitement and doubt among the middle and upper-classes who were grounded in an agrarian economy. The ideological purposes of schooling to build citizens and moral character began to shift as schooling became slowly linked to a manufacturing economy and students getting better jobs. From the first Boston high school in 1821 that offered Latin, Greek, English, history, moral philosophy, math, and sciences to families who could afford to have their sons and daughters attend, the conflict between the classical course of study (Latin and Greek) and practi-

cope with the daily experience of similar conflicts. I apply ideological dilemmas to the recommended and official curricula as arenas for debating and reconciling competing social beliefs (individual excellence vs. equity) within the ideology of American democratic and market principles. I apply lived dilemmas to the taught curriculum. In classrooms, teachers experience practical conflicts in deciding what to teach and how to organize classroom activities to convey that content, skills, and values. For example, a first-grade teacher has to decide whether to take time to find out why Juan is crying and reorganize the next 15 minutes of the math lesson or ignore the boy's tears and continue with the whole-group lesson on number-lines. A biology teacher may ask herself: if I let my less able students in my fourth period work in our classroom garden and in the lab with the aquarium and terrarium, will they do as well on the required district biology test as my more able students in the first period who I have been lecturing to and who read the supplementary texts that I give them? These are instances of common lived dilemmas. I will make one minor change in applying these concepts. I will substitute the phrase "classroom dilemmas" for "lived dilemmas. A few other researchers have inquired into these classroom dilemmas". See SARASON (1982); ELBOW (1983); LAMPERT (1985); LYONS (1990); DELPIT (1986), pp. 379-385.

cal subjects (geometry and astronomy) was so deeply embedded in the official curriculum that it persisted throughout the next half-century. Frequent adding and dropping courses was a sign of shifting socioeconomic conditions and the public changing attitudes toward schooling (REESE 1995, p. 107).

This tension between classical and modern subjects, between the academic and the practical as the warring sides became known in the mid-to-late 19th century, had roots in the multiple but opposing purposes of tax-supported public high schools and the social classes that supported it. For some, the mid-19th tax-supported public high school – often called the “people’s college” – represented a chance to secure a classical education that would prepare them to be suitably employed, God-fearing, and a person of refined tastes.

Moreover, there was the instrumental value of Latin and Greek, philosophy, and rhetoric found in the “mental discipline” it offered students. The metaphor of the mind as a muscle that required appropriate exercise was the dominant psychological principle that justified study of classical subjects. In short, it was practical to study the classics because what was learned could be transferred easily to worldly uses.⁴

For the families of an expanding middle class, high school subjects had to be geared to a steadily industrializing economy where knowing how to measure, count, and apply knowledge of physics, chemistry and geology to everyday life was more important than how to parse Greek verbs. Conflicting ideas of what a “good” high school education was mirrored in the gradual decline in supporters for classical subjects – the traditionalists of the day – and the increase in those who sought more math and science courses – the reformers of the day.⁵

The justification for sciences in the mid-19th century official curriculum as being practical had two meanings that often were entangled in these and subsequent decades. Reformers saw a personal usefulness in science courses when students strengthened their logical reasoning and powers of observation. They argued that these skills enhanced one’s chances of getting a job after leaving school. The individual utility of the sciences was precisely what HERBERT SPENCER and other mid-19th century reformers had championed and was a central plank in the liberal democratic platform of the day.

Furthermore, with growing public concern over unregulated industrialization, unflagging immigration, corrupt city governments, increased labor strife, deepening poverty, and spreading crime American reformers – progressives as they were called at the turn of the century – came to see public schools as institutions that had to take on larger social tasks beyond inculcating basic literacy. Schools had to Americanize newcomers, train the young to behave as good citizens, and find a niche for young men and women in an ever-changing labor market. Thus,

4 The “mental discipline” justification for a classical education is elaborated in KLIEBARD (1986), pp. 106–109.

5 For studies of particular high schools where these tensions between the English and Classical Departments occurred, see BURNS (1988); LABAREE (1988). LABAREE points out that the first high school in 1821 was called the Boston English Classical High School and, three years later, was renamed Boston English High School, p. 10. For the argument that the origin and expansion of the high school was anchored in the social needs of a growing middle class rather than the working class, see KATZ (1968) and MARIS A. VINOVSIS (1985).

the sciences were not only individually practical there was a larger social utility for academic subjects. Schools had to be “efficient” in adapting the young to the imperatives of an urban, industrialized society. Liberal reformers merged these two senses of individual and social usefulness – both values anchored deeply within a democratic and market ideology – to justify increasing the grip of sciences upon the official curriculum (DEBOER 1991).⁶

When one examines the sciences in the high school’s official curriculum in the closing decades of the 19th century, the range of subjects offered was impressive. High school teachers taught a medley of courses that included physiology, botany, zoology, physics, chemistry, astronomy, physical geography, and geology. Reformers of the day promoted these science courses to both youth and taxpayers for their individual and social utility and consistency with religious beliefs.

Textbook writers for these courses, many of whom were college professors, also stressed practical applications while making clear that God’s presence was obvious in the natural world. The author of a popular chemistry book that sold nearly 150,000 by mid-century wrote that science teaches “the processes of human industry, connects its operations with our daily experiences, involves ... life and death, and throws light upon the sublime plan by which the Creator manages the world”. As late as the 1870s, most zoology and geology texts ignored or barely mentioned CHARLES DARWIN. As the author of one geology text in 1882 wrote: “no gorilla ever took out a patent” (REESE, pp. 109–110).

High school teachers, for the most part, having limited preparation in their subjects, relied heavily upon expert-written textbooks for the authoritative content of the different sciences. These texts were filled with facts and scientific principles that students were expected to memorize and recite to the teacher on command. Teaching routines not only reflected this reliance upon texts but also common college practices of lecturing, frequent recitations, and constant quizzes.

Even though the ideas of PESTALOZZI and HERBART, stressing individual children’s experiences and teachers guiding rather than dictating to students, had been embraced by American reformers in their speeches, books and journal articles – policy talk of the day – the taught curriculum largely mirrored practices aimed at socializing students to accept the intellectual and moral authority of text and teacher. Accounts of classroom instruction in late-19th century high schools reported students sitting in rows of bolted-down desks listening to teachers lecture and awaiting the teacher’s instruction to name the constellations in the winter sky, repeat chemistry equations, or list the bones in the hand (CUBAN 1993, REESE 1995).

Student recitations demanded memorization of the text and lectures. The practice of recitation also required much from the teacher.

6 The concept of “social efficiency” is elaborated fully in KRUG (1964). For the impact of industrialization, immigration, and mushrooming cities upon schools, see TYACK (1974). I draw my ideas about democratic ideology from the following works: GUTTMANN (1987); SANDEL (1996); WESTBROOK (1991); BELL (1978); CARNOY/LEVIN (1985); LINDBLOM (1977).

[A] teacher is obliged to carry on simultaneously a number of distinct trains of thought. Having put a question, he must attend to the answer, assign to it a mathematical value out of ten or twenty possible marks, correct errors, frame the next question, select the next scholar, all at once, keeping meaningful a general grasp of the subject, and a general hold of the class, and a general eye to the lapse of time... (REESE 1995, p. 140).⁷

Recitations, by their very nature, were competitive. Awards went to those that shined when they stood to recite while those who went blank received stares, heard giggles, and endured humiliation. For those few teachers who innovated by using models, specimens, and laboratories, they experienced the classroom dilemmas of having to decide how far they should depart from familiar teaching practices that parents and supervisors expected (STEVENS 1913).

Common teaching practices also included tests. The purpose of tests was to publicly demonstrate that learning had occurred. Students repeated the information teachers thought important in the assigned text chapter and previous lectures. Tests selectively reinforced what science knowledge was deemed socially important. Prior to the 1890s, facts and concepts drawn from the various disciplines came largely from lectures and texts. Only occasionally were lectures supplemented by models and specimens. In 1870, physiology teachers in the two Cincinnati high schools pleaded for a replacement of the one skeleton they had because of its shabby condition due to its being carried back and forth between the two schools. The laboratory method, initiated in German universities in the last quarter of the 19th century, had yet to penetrate American colleges, much less the high school. Not until 1886 did Harvard University, for example, allow a high school course conducted through laboratory experiments to count for admission (REESE 1995, p. 140; DEBOER 1991, p. 59).

Major changes in the Recommended, Official, and Taught Curricula (1890s–1930s)

At the turn of the century, reform-minded administrators began trimming the prolific offerings in science (as many as a dozen different subjects) to a cluster of basic science courses. For example, biology, a new subject that incorporated physiology, botany, and zoology, grew from an offering in 10 percent of the high schools in 1890 to 84 percent in 1923. In that latter year, only 30 percent of the high school still offered botany and 2 percent had zoology in its official curriculum. What had occurred to account for these dramatic changes? (ROSENTHAL/BYBEE 1987).

The factors that account for these striking changes can be seen in the larger contexts in which the high school was embedded. Influencing what academic subjects got emphasized in high schools were the socioeconomic changes that had been slowly accelerating in the closing decades of the 19th century. Industrialization of manufacturing generated hundreds of thousands of jobs for farmers and immigrants. Cities mushroomed in population. Non-English speaking immigrants sent their children to school. The ills that accompanied

7 . The description is dated 1862.

such sudden growth emerged as well: slums, disease, poverty, and crime. Historically, families that had learned to be economically self-sufficient and responsible for rearing their children found themselves dependent upon others – employers, neighbors, city officials, and schools to carry out what their fathers and mothers had ordinarily done. Weekly paychecks softened somewhat the heartbreak and pain of bleak lives in slums. Boom and bust business cycles, however, occurred often in the last quarter of the 19th century plunging middle-class families into poverty and working-class families into pauperism. Within this socioeconomic setting, progressive reformers prodded public schools to take on more social responsibility that once families had themselves discharged (WIEBE 1967; CREMIN 1961).

Within this socioeconomic context, the sciences as a highly-valued and socially useful body of knowledge had initially gained primacy among the highly educated in Europe and the U.S. by the 1890s, scientific knowledge, especially as applied to new technologies, had virtually trumped its rival, religious revelation, as a source of knowledge about the human condition. The spread of Darwinist ideas, for example, proved contagious in small, urban intellectual communities and emerging universities on both continents as ways of justifying business entrepreneurs who reaped enormous profits from their work. The growing reliance in the American business community upon engineers and scientists for improvements in industry, transportation, mining, and other profit-taking activities further strengthened the position of scientists in society and turned corporate heads toward universities and public schools (OLESON/VOSS 1979, DEGLER 1991, NOBLE 1977).

Newly-founded American universities (e.g., Johns Hopkins, Clark, Stanford, University of Chicago) moved swiftly at the turn of the century to not only legitimate the natural and physical sciences as proper subjects of systematic inquiry but to seek linkages with business, industry, and government. University presidents hired science faculty and equipped laboratories for research. Faculty experimented and published results. They consulted with industrial chiefs, mayors, and public health officials. If manufacturing and other industrial activities benefited from the application of scientific knowledge, so did urban water supplies and city dwellers' health.

The reach of science into everyday life increased demands for more skilled workers, managers, and scientists. Such demands for a trained work-force spilled over universities and colleges initially and then public high schools. With the growth of cities and an expanding economy, school enrollments climbed each decade of the new century. Crowded grammar schools contributed small but steadily growing numbers of graduates who sought a high school diploma.

Between 1890 and 1918, on the average, more than one new high school was opened each day of the year (TYACK 1974, p. 183).

Enrollments 1890–1930 ⁸		
Year	High School	College
1890	202,963	157,000
1900	519,251	238,000
1910	739,143	355,000
1922	2,155,460	681,000
1934	4,496,514	1,055,000

Thus, it is reasonable to claim that socioeconomic changes in the United States that began in the early 19th century and accelerated tremendously by century's end stirred the ideological struggle over the social purposes of public schooling and, more specifically, what they should teach. The arena in which the value-laden policy talk took place was the official curriculum of the high school.

Within twenty-five years, two national reports recommending what the official high school curriculum ought to be captured the continuing ideological struggle over what purposes high school should serve in a democratic, market-driven society and the role of the sciences in meeting those purposes. The Committee of Ten report in 1893 and the Cardinal Principles of Secondary Education in 1918 bracketed a quarter-century of contentious debate over what subjects students attending college and those entering the job market should take.

Other writers have analyzed each of these reports in detail. What I propose to do is sketch out the general outline of these major reports to capture the ideological dilemmas over contending goals for American high schools (and the sciences) as enrollments climbed and how the policy debate was temporarily resolved only to become undone in later decades (SIZER 1964; KRUG 1964; CREMIN 1961).

Altered socioeconomic conditions, then, not chance or rational planning, propelled the reform-minded leadership of the National Education Association (NEA) in 1892 to appoint six university presidents, the U.S. Commissioner of Education, and three high school principals to a Committee of Ten. The charge to the Committee was to decide what subjects must be taught, how they should be taught, how much time should be devoted to each subject, and how best to evaluate students' achievement.

After extensive reports from subject-matter committees, the Committee recommended that all students, regardless of whether they went to work or college, had to take the same academic subjects, including sciences. This was clearly a victory for those reformers who believed that the best preparation for life, be the student a future lawyer or clerk, was to study academic subjects.

There was further consensus among the Committee that the sciences developed high school students' intellectual ability and that the best way of teaching the sciences was through direct experience with what was being studied accompanied by teachers' demonstrations and explanations. Hence, the Committee

⁸ *The Statistical History of the United States: From Colonial Times to the Present* (Stamford, CT: Fairfield Publishers, 1965), pp. 210–211.

embraced wholeheartedly the science committee's recommendation that the laboratory be a standard part of every science course and that the laboratory portion of the course be extended to a double period with Saturday morning exercises and one afternoon a week to be spent in outdoor instruction. The thrust of these science recommendations, then, was that the basic principles in the subjects should be taught and learned as sciences and, when done appropriately, would strengthen every student's intellectual capabilities and thus bridge both worlds of college and work (DEBOER 1991, pp. 40–63.).

Between this report's recommendations in 1893 and the 1899 recommendations in the NEA Committee on College-Entrance Requirements, biology, chemistry, and physics became fixtures in the official high school curriculum and acceptable for college admission. The latter report reconciled competing social beliefs of individual freedom and community demands: all students must take at least one year of a science to graduate high school and, for those students choosing to attend college, they could elect other science courses. By 1900, many school districts had converted the policy talk of the recommendations into policy action thereby establishing the sciences as academic subjects in the official high school curriculum and welding those very same subjects to college admission requirements (*ibid*).

Thus, the mid-19th century generation of reformers who called for practical subjects being substituted for much of the classical curriculum had succeeded in introducing modern languages and sciences by the latter part of the century. But the unceasing, steady transformation of an agrarian economy into an industrial one led a later generation of education reformers – now called “progressives” – to focus upon the majority of high school students who chose the workplace over attending college. By 1910, this generation of reformers had begun seriously questioning the Committee of Ten's recommendations and the belief that all high schools students should take the same academic subjects. The high school, progressives critics claimed, was geared only for those preparing for college. Too many were leaving school for the workplace; they needed to be retained until graduation. What had been an earlier struggle between classical and modern or practical subjects was about to be reformulated as a struggle between preparation for college or preparation for life (CREMIN 1961; TYACK 1974; KRUG 1964; COHEN 1968).

By World War I, the vocational education movement that had begun decades earlier, had matured into a national lobby for job-preparation within schools by World War I. The capstone to the movement's success was the passage of the Smith-Hughes Act (1917) that provided, for the first time, federal funds to subsidize vocational preparation in public high schools. These efforts, of course, were linked to what curricula should be included in high schools and, particularly, what sciences should be taught and for what ends (KANTOR 1982; COHEN 1968; FISHER 1967).

Contested beliefs over exactly what fit there had to be between the high school and society, between the purposes of the curriculum and the social destinations of students who attended, led to another NEA-appointed national commission. Where the Committee of Ten was composed of university presidents and academic specialists, a former New York City math teacher, CLARENCE KINGSLEY, and dozens of other progressive educators in colleges and schools

gave intellectual leadership to the NEA's Commission for Reorganizing Secondary Education (CRSE) (DEBOER 1991, pp. 67–72.).

In 1918, the CRSE issued its final report, *Cardinal Principles of Secondary Education*, and called for seven goals for high schools: health, command of fundamental processes, worthy home membership, vocation, citizenship, worthy use of leisure, and ethical character. All school subjects, academic or vocational, had to justify themselves in relation to these seven goals. The best way to organize the official curriculum, the report said, was to have different curricula for students whose occupational futures would diverge in the same high school. Here was the rationale for the progressives' invention of the *comprehensive high school* that came to dominate the organization of secondary schools since the 1920s. Rather than pursue separate schools for vocational education and for college preparation, the Commission endorsed a high school where all students could choose courses of study that would prepare them for both work and life.

With these recommendations, the earlier compromise between competing beliefs constructed by the Committee of Ten was abandoned. The CRSE fashioned another compromise among conflicting values that was still committed to individual freedom (each student choosing the best course of study) with far more emphasis on the social usefulness of developing individual students' personal and work life (courses on families, vocational preparation, getting along with other people, community relations, etc.); the tradeoff was less emphasis on individual academic achievement.

What is striking about this report compared to the Committee of Ten's 1893 report is the shift in views of a "good" high school. A "good" high school education, according to the Committee, could be found in four years of rigorous academic work for all students. The word "vocational" never appeared in the report. By 1920, the view of a "good" high school education was one that was both differentiated and intensely vocational in seeking to develop the individual to appropriately live and work in society.

The shift in purposes for a high school education were no less pronounced in why the sciences should be taught. In the Committee of Ten's formulation, sciences were taught for their intrinsically worthwhile intellectual content and skills of inquiry. The laboratory was a place where scientific principles could be seen in action. Applications of science to daily life were viewed as means for stimulating student interest in the subject, not as an end in of itself.

But in the CRSE's view, as expressed in a subsequent report from the science committee (1920), the purposes of having students take science in high school was to contribute to the community's public health, to use new technologies in the home and on the job, and appreciate the natural world and the role of science in making a better life. The science laboratory filled with microscopes and beakers was only one place to do experiments and work on projects; other "laboratories" were the home, the factory, the nearby river, the community itself. No longer were sciences justified on either intellectual or vocational grounds; science helped individuals live a worthy life. The progressive-minded science committee of the CRSE called for a reorganization of the official curriculum and teaching that would be consistent with the center of gravity shifting from studying the *sciences* of life – what the Committee of Ten recommended – to studying sciences for *living* (ibid, pp. 89–97).

Moving from the recommended to official science curriculum (1890s–1940s). It is one thing for progressive educators on national commissions to call for major revisions in what high schools should offer – policy talk; it is quite another thing for public officials to tell hundreds of thousands of school districts to change the words in published curricula – policy action – and then to modify the time schedule of the school, buy different textbooks, and get teachers to alter routine teaching practices – policy implementation.

Based on the few inquiries that historians have made, the stated goals for official curricula did change after the *Cardinal Principles* report and new courses were introduced. Whether these changes occurred because of the CRSE report, the general acceptance among educators of progressive policy talk, or the increasing numbers of youths attending high school or some combination of these is difficult to disentangle.

Historian DIANE RAVITCH reviewed general studies of curricula in the 1920s and 1930s and found a “pronounced shift ... away from concern with intellectual development and mastery of subject matter to concern for social and emotional development”. She found new courses called “Basic Living”, and “Common Learnings”. Progressives also urged that subjects be combined, such as English and history or math and science, into a core curriculum so that students could see the connections between different disciplines and their lives more easily. Traditional subjects such as history were folded into a new high school subject called “social studies,” a combination of history, economics, sociology, political science, and other social sciences. Moreover, HERBERT KLIEBARD found in the rapid growth of vocational courses in the official curriculum a victory for progressive reformers. In the sciences, a new course called “General Science” was introduced that began a sequence available to all high school students: general science followed by specialized courses in biology, chemistry, and physics (RAVITCH 1983; HERTZBERG 1981; KLIEBARD, pp. 128–151; DEBOER, pp. 86–92).

The spread of new courses, goals, and official curricula can be easily documented. What needs to be acknowledged also was a strong undertow of resistance to the progressive policy talk and action stemming from the CRSE report and changes in the official curricula. That such resistance existed should come as no surprise since the CRSE compromise diminished greatly the highly valued social belief in individual academic excellence. Moreover, much of the official science curriculum was shaped by textbooks written by college professors, college and university admission requirements, and tests. In 1913, for example, many colleges began to accept biology as meeting their entry standards and, the next year, the College Entrance Examination Board began testing in biology (ROSENTHAL/BYBEE 1991, p. 136).

Thus, the familiar conflict among educators for decades of whether or not to stress the needs of the individual learner over the constraint of covering academic content to meet larger societal needs persisted even though the policy talk and official curriculum were clearly tilted toward connecting the student’s life to the world beyond the classroom door. What about the taught science curriculum? Had teaching practices shifted with changes in the recommended and official curricula?

The taught curriculum in classrooms (1890s–1940s). Determining to what de-

gree the shift in purposes for teaching and learning science had translated into teaching practice is difficult because of so little systematic study of classrooms in these years and the problem of generalizing from fragmented evidence. What those few researchers interested in what teachers taught have done is examine changes in textbooks, tests, and actual teaching practices.

High school physics can serve as an example. In 1937, after examining physics curricula and textbooks, ALEXANDER EFRON, a university science educator, lamented that the single goal of these courses was to prepare students for college. Unsurprisingly, the professor found that most high school and college freshman physics classes used the same text. One best-selling text in the 1930s had chapters on heat, sound, light, magnetism, electricity, and mechanics – a physics closer to NEWTON than EINSTEIN. At the end of the text, there was a chapter describing practical applications of the principles of physics studied in earlier chapters such as the airplane and automobile. The text authors, aware that many teachers would hardly ever reach this last chapter, noted that they tried to make the treatment of these topics (heat, light, sound, electricity) so simple and so interesting that pupils will want to study them for their own information, even when the pressure of time for fundamentals ... may not permit the assignment of all of these topics for class study (DONAHUE 1993; DEBOER 1991, pp. 87–107).

Recall that educational progressives at the turn of the century continually complained about traditional science teaching practices of lectures, recitation from textbooks, and infrequent demonstrations or use of a laboratory. ALEXANDER EFRON of Teachers College, Columbia University, had also surveyed high school physics teachers. He found that most of them lectured and used demonstrations rather than students experimenting in the labs. One high school biology teacher wrote in 1930 about how the course was being taught:

Many of our present day methods in biology have been directly handed down from the university. The university has emphasized morphology with its ... drawings. High school teachers have, in many cases, bodily transplanted this method to secondary school biology. The time has passed when a high school course in biology consists of a somewhat simplified edition of a similar course in the university (DONAHUE 1993, p. 325; DEBOER 1991, p.119).

Another Detroit high school teacher, writing in 1945, reflected on the past two decades of science curricular reform.

A fair criticism of our present courses is that they are too nearly limited to a 'giving back' by students of information which we, or our textbook writers, deem essential. Many times we fail to distinguish between learning and memorizing (DEBOER 1991, p. 107).

In other high school subjects, the pattern of lectures and recitations punctuated by occasional student reports and whole-class discussions, dominated teaching practice, according to surveys and occasional researchers venturing into classrooms. Yet, it would seem, with the focus in the 1920s through the 1940s on practical applications of science and active student involvement with scientific principles, the laboratory would become a place where both could occur (CUBAN 1993, chapters 2–5).

Not so, according to GEORGE DEBOER's study of science education over the last century. With the introduction of the science laboratory at the turn of the century, the high hopes that students would learn the inductive method and

solve scientific problems through experimentation dissolved. The rhetoric of progressive reformers promoted students using the community as a science laboratory, not just a stuffy room filled with preserved specimens, bunsen burners, and beakers. But, over the years logistical problems of scheduling double periods of laboratories one day a week to accommodate students and meeting college requirements led one friendly observer of science classrooms in 1920 to criticize many teachers who still had students reciting from text and using the laboratory to confirm principles presented in lectures, a method contrary to the progressive policy talk of learning through doing (DEBOER 1991, p. 110, citing G.M. RUCH).

Summary

The period between the early 1890s and the 1930s marked the years that modern sciences moved from the recommended to the official curriculum. Much of this was policy talk that engaged academic specialists, policy makers, administrators, and occasional teachers in books, journal articles, and conferences. The talk was important in generating national debates and moving particular ideas from pages of commission reports to actual policy changes in the official curriculum.

That rhetorical victory for reformers, however, also featured a continuing conflict in social beliefs over the purposes for teaching science that reflected the larger, on-going ideological struggle over the purposes for the high school as student enrollments climbed. Were high schools to serve primarily those who prepared for college or for all students including those who went into the workplace? Were the sciences to have students learn essential principles of biology, chemistry, and physics and think like scientists? Or were the sciences to prepare students to understand the personal and social aspects of living in an increasingly technologically-driven world?

Progressive reformers generally came down on the side of high schools being comprehensive, that is, serving all students with a differentiated curriculum that was personally connected to their lives in school, at home, and in the community. For those not attending college or leaving before graduation, they would at least take a course in "general science" or enroll in commercial and vocational courses where practical applications of science would prepare them for the workplace. Opponents to progressive reformers saw these changes in the official curriculum as losses. Individual freedom to excel academically had become subordinate to the value of equity where every student in a comprehensive high school could find a personally appropriate niche for themselves in an industrialized, increasingly technological world. Each of the compromises worked out in 1893 and 1918 tried to reconcile ideological dilemmas that were embedded within the generally accepted American lexicon of values that prized both individualism and civic responsibility, excellence and equity, the classical and the modern, the theoretical and the practical.

When the taught curriculum is examined, however, the victories that progressives could claim in policy talk and policy action fade. Yes, many of the national commissions recommendations from 1893 and 1918 had been adopted. Yes, a

sequence of four years of high school science courses had been established. Yes, there had been sporadic efforts by a minority of science teachers to have units on “kitchen chemistry” and send students into the community to do public health surveys. And, yes, textbook had been revised with up-to-date sections on new scientific information.

But the central mission of transmitting to students scientific knowledge remained. Unlike university presidents or public officials who make recommendations and have no responsibility once the report is published, teachers faced the ideological dilemmas and had to make choices over how much time to spend on individual social and personal development and how much time to spend on content that was tested or that the teachers thought was important. Teachers still had to decide how much of the text and laboratory manuals to cover in the limited amount of time they had each week and each year. So teachers decided among conflicting values and constructed compromises in their classes.

Teachers still lectured and asked students to memorize the names for parts of the frog. Laboratory experiments took students step-by-step through lab manuals that neatly confirmed scientific principles the teacher had lectured about and were in the textbook. College entrance examinations tested students’ grasp of scientific concepts. As one passionate advocate of the progressive view, CHARLES PROSSER, pointed out: “Like Mark Twain’s weather, there has been a great deal of talk about the curriculum of the secondary school, but nothing much has been done about it.” To the degree that the available evidence of teaching practices represents what was typical, what appeared in most texts and classrooms was an older version of teaching science – once a reform in of itself – of conveying the essential concepts of science as a way of learning the basic principles of the disciplines, and, of equal importance, learning the methods of thinking that scientists used (PROSSER et al. 1985, p. 274).

From this summary, two final questions arise: Did these ideological and classroom dilemmas over the purposes for science and teaching practices appear again after the 1930s? If so, why have these ideological conflicts persisted so long after the clear integration of modern sciences into the official curricula? I now turn to these questions.

Did these Ideological and Classroom Dilemmas over the Purposes for Science and Teaching Practice appear again after the 1930s?

The answer is yes. Between the mid-1950s and early 1970s and, again, between the early 1980s to the mid-1990s, the ideological and classroom dilemmas over purposes and teaching persisted.

The Cold War’s impact upon science education. By the early years of the Cold War, the progressives’ grip on policy talk and the official curriculum had loosened considerably. A new generation of federally-funded reformers, mostly university-based scientists, derided the kinds of science taught in post-World War II high schools. These reformers sought academic excellence in high school science courses. They wanted their disciplines to be taught for their basic principles in ways that would engage students by having them duplicate how scientists think and work.

Fear of Soviet Russia overtaking the U.S.'s commanding leadership in science – especially after the launch of Sputnik in 1957 – overcame Congressional objections to using federal dollars for education. Within a decade appropriations to the National Science Foundation (NSF) soared. NSF funded university scientists to overhaul the teaching of science in America's high schools. Fellowships went to high school science teachers to learn how to teach new curricula. All of this money sought to create a new generation of students who would eagerly enroll in high school science courses, continue their quest in college, and eventually become engineers and scientists who would protect the nation against the Soviet threat (DEBOER 1991, pp. 147–172).

Yet even at the peak of federally-funded curricular reforms, progressive reformers from an earlier generation and a few contemporaries raised earlier ideological dilemmas by asking questions that had been previously posed about the purposes of science education. Wasn't the aim of learning the sciences for all students, not just those going on to college? For learning to occur, they asked, didn't students have to be engaged in studying content relevant to their lives? The sciences, they said, again and again, served all students best by preparing them to live well whether they attended college or went into the workplace. While their voices often went unheard, and their proposals unfunded, the social beliefs they shared about science education came out in their questions of Cold War university-based reformers.

This is not the place to review the origins and occasionally-contested spread of new math and science curriculum reforms that began in the mid-1950s and extended through the 1960s. Others have captured the intensity and impact of a decade-long movement led by federally- and privately-funded scientists. A brief review will be sufficient (JACKSON 1983, pp. 143–166).

Cold War reforms in the official curriculum turned away from the earlier emphasis of science educators on personal and social relevance of science for all students. Instead, reformers prodded students, especially those preparing for college, to learn the concepts and structure of the scientific discipline. Academic scientists wanted college-bound students to understand biology from the inside, as biologists knew biology, as physicists knew physics. They wanted to motivate students to go to college to become engineers, mathematicians, and scientists – then believed to be in short supply. Moreover, these university-based reformers wanted teachers to help students experience the joy of discovery. Guided by teachers who acted more as coaches than lecturers, new materials, equipment, and cleverly-designed activities would lead students to duplicate how scientists practiced their disciplines. Not only was the recommended curricula to become the official one, but both were to be implemented in every high school teacher's classroom. The reformers staked out an ambitious agenda.

Within a decade, these amply funded, university-based reformers had produced many science courses with accompanying texts (e.g., *New Biology*, *New Chemistry*) that combined the fundamental ideas of each discipline with detailed instructions for teachers to help students discover basic concepts. When researchers surveyed districts in the mid-1970s to determine the impact of the massively funded effort to change both the official and taught science curricula, they found that overall enrollments in the sciences had risen from 54 percent in 1949 (before the surge of science curricular reform) to 60 percent in 1961 (in the

midst of increased federal funding) only to fall to 47 percent in 1972 (when federal funding sharply declined). If the overall goal was to encourage more students to take high school science, the results were underwhelming (WELCH 1979, p. 297).⁹

What about the use of innovative materials? Surveys turned up that over 50 percent of all school districts were using the newly-developed biology courses. In physics and chemistry, less than one-quarter of the districts responded that they were using the new materials. These figures were the high-water mark, however. Of course, district officials answering surveys that schools were using the innovative texts said little about what occurred in classrooms (DEBOER 1991, pp. 166–167).

Few researchers stepped inside classrooms to see exactly what teachers were using of the new courses and precisely how they using the materials. The few that did, funded by NSF, were less than encouraging. They found that many teachers initially used the materials but ended up using the texts and activities not in ways intended by the designers. Furthermore, many teachers modified the courses to fit their students and schools. Researchers described how teachers used traditional ways of teaching the New Biology, the New Chemistry, and the New Physics (STAKE/ EASLEY 1978; HELGESON / STAKE / WEISS 1978).

During the Cold War decades of the 1950s and 1960s, policy talk about the structure of the scientific disciplines and inquiry methods in the classrooms had spread swiftly among university-based reformers, NSF officials, and district superintendents. Speeches, articles and books, and proposals adopted the new vocabulary of the essential ideas of a discipline being taught to students through discovery. Moreover, some policy talk had been converted into policy action. Recommended and official curricula merged in the production of innovative courses and instructional materials. Yet the overall impact of the new courses and spurts of funding were limited enrollment gains within high school science courses over a decade or more and use of the new materials by teachers in the ways unintended by designers. Implementation failed to yield the gains anticipated by the reformers. By the late-1970s, this much was fairly clear to the reformers who, by and large, had already retreated back to their academic and federal offices.

Even at the height of the federally-funded curricular reforms, reformers from an earlier generation and contemporaries who disagreed with the direction taken by university-based scientists still raised the central questions that progressives had asked previously about the purposes of science education. What about the connections between science and daily life, including technology? What about students' interest in the subject and applications to work and the community? Wasn't science aimed at helping all students – not just those preparing for college – to understand society and to use science to live well? Science for all or science to make mini-scientists? These questions surfaced in the late 1970s during rising concern for America's economic competitiveness in world markets.

9 Enrollment in high school sciences in the early 1990s is 48 percent. National Center for Education Statistics, *High School Seniors' Instructional Experiences in Science and Mathematics* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1996) NCES 95–278, p. 14.

Scientific literacy in the 1980s and 1990s. At a National Academy of Sciences conference in 1982, scientists, public officials, corporate leaders, and educators gathered in Washington to declare that the nation's schools were facing a crisis in science and mathematics. In competing globally, America had lost its edge in the technological marketplace, participants claimed. That meeting was followed a year later by a report from the National Science Board of NSF that laid out a plan of action for improving math, science, and technology education to make American students' "achievement ... the best in the world by 1995". Why? "Because the Nation's national security, economic strength, and quality of life depend upon the mathematics, science, and technology literacy of all of its citizens." The same year, the *Nation at Risk* report pointed out the stiff global competitiveness that faced the U.S. and a "rising tide of mediocrity" among high school graduates that could be traced back to poor academic programs.¹⁰

Thus, a counter-movement, responding to corporate and official complaints over the U.S.'s slipping role in a global economy, sought to bring back into science education academic rigor, individual excellence in academic achievement, and rich connections with daily life and the workplace. Societal needs more than personal growth fueled the reforms of the late-1980s. Compressed into a slogan, "scientific literacy" for all students, another generation of reformers brandished familiar ideological dilemmas.

As before, much of this current counter-movement was federally- and corporate-funded and driven, in part, by a fear that there would be insufficient engineers and scientists for a global, technologically-based economy. Emerging in the early 1980s the movement for teaching the sciences for their applications to all students flowered and has retained its dominance into the late 1990s. Because of national nervousness over losing economic competitiveness in a global economy in the closing years of the twentieth century, what seems to have occurred is that the Committee of Ten report of 1893 and the CRSE recommendations in 1918 had now merged into one over-riding recommended goal for "scientific literacy".

The term "scientific literacy" can be traced back to science educator PAUL HURD who coined it in an 1958 article. He argued that "More than a casual acquaintance with scientific forces and phenomena is essential for effective citizenship today. Science instruction can no longer be regarded as an intellectual luxury for the select few." In 1970, the National Science Teachers Association (NSTA) identified scientific literacy as the most important goal of science education: Soon enough the theme of scientific literacy merged with the idea that the connections between science, technology, and the larger society were just as important as understanding the concepts and processes of science. As a NSTA position paper put it in 1982:

Many of the problems we face today can be solved only by persons educated in the ideas and processes of science and technology. A science literacy is *basic*

10 U.S. Commission on Excellence in Education, *Nation at Risk* (Washington, DC: Government Printing Office, 1983). The National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science, and technology, *Educating Americans for the 21st Century* (Washington, DC: NSF, 1983), Letter of Transmittal.

[original emphasis] for living, working, and decision making in the 1980s and beyond (BYBEE/DEBOER 1994, pp. 376–378).

By the end of the 1980s and into the early 1990s, official national commissions and science organizations published reports recommending overhaul of high school sciences and how teachers were to help students become scientifically literate. The title of the 1989 report issued by the American Association for the Advancement of Science echoed the earlier progressive educators' call for curricular reform: *Science for All Americans*. For the official curricula, the report also joined earlier reformers' recommendations in calling for schools to reduce "the sheer amount of material covered", "eliminate rigid subject-matter boundaries", "present the scientific endeavor as a social enterprise that strongly influences – and is influenced by – human thought and action", and encourage "scientific ways of thinking". The report concluded that "there are no valid reasons – intellectual, social, or economic – why the United States cannot transform its schools to make scientific literacy possible for all students" (AAAS 1989, p. 5f.).

How were teachers to teach science? The report urged that all science teaching "be consistent with the spirit and character of scientific inquiry and with scientific values". This suggests such approaches as starting with questions about phenomena rather than answers to be learned; engaging students actively in the use of hypotheses; the collection and use of evidence; and the design of investigations and processes; and placing a premium on students' curiosity and creativity (ibid.).

Teachers were expected to design activities that would enable students to apply their knowledge of science concepts. Small-group work and different techniques of asking questions were to be used to promote interactions among students and, therefore, deeper understanding. There was to be more focus on in-depth learning of a smaller number of powerful principles that stressed understanding and reasoning rather than factual recall, definitions of terms, and rules to follow (WEISS 1997, p. 1).

Throughout the 1990s, national associations of math and science teachers created model curricula that were recommended for all public schools, kindergarten through high school. Federal and private funds flowed to states and local districts to renovate their official curricula and to train teachers to implement the recommended ways of overhauling science education (Biological Sciences 1995).

What has happened? The previous ideological and classroom dilemmas that I have noted in earlier movements to reform science education in the 1890s, 1920s and 1930s, and 1960s would predict that conflicts continued to exist between the recommended and official curricula and between what is in the official curriculum and what content teachers teach and how they teach it. The evidence, however partial, supports the prediction.

In a survey of almost 3500 high school science teachers in 1992 about the instruction that they offer seniors, 96 percent said that they consider "increasing students' interest in science" a "major" to "moderate" focus in their teaching while 69 percent said that "memorizing scientific facts, principles, and rules" were emphasized in their classes. Almost 90 percent of the teachers said that "preparing students for further study in science" was a "moderate" to "major"

direction in their teaching. And 92 percent said that “developing problem-solving/inquiry skills” was also of the same importance in their classes (National Center for Education Statistics 1996, p. 23).

When teachers were asked how they taught, 58 percent of the teachers said that they lecture daily or “almost daily” and another 33 percent said they do so once to twice a week. Two-thirds of the teachers said that they ask students to answer questions orally on the subject matter daily or “almost daily”. Just over half of the teachers said that they have students work together in small groups once or twice a week. Almost one in five teachers said that they have students work in such groups daily or “almost daily”. Lab time ranged from a low of 40 minutes a week for low-achievement science classes to 76 minutes a week for the highest achieving students (*ibid.*, p. 28).

In a 1993 survey of 6000 teachers in grades 1–12 who taught math and science, IRIS WEISS reports that in the high school “lecture/textbook methodologies continued to dominate science ... instruction”. Over 90 percent of high school science classes “listened and took notes during presentations by the teacher at least once a week, and 60 percent did so on a daily basis” – figures that are close to the 1992 survey described above. She points out that 62 percent of the science classes never went on field trips and 43 percent never worked on a week-long science projects. What did turn up as encouraging to WEISS was that the majority of science teachers worked with small groups of students at least once a week and the use of “hands-on” classroom activities occurred at the same frequency – again, similar to the results of the other teacher survey (WEISS 1997, p. 2 ff.).

These fragments of evidence reveal the enduring dilemmas that face teachers in their classrooms. A gap remains between the revised official curriculum focusing on scientific literacy for all students and what teachers do to reconcile competing needs of cultivating critical thinking skills among students and transmitting socially-demanded (and often tested) content and skills. Survey responses also suggest that these classroom dilemmas have led more teachers to make choices that are beginning to expand their instructional repertoire to include activities recommended by reformers. It is, however, this durable pattern of ideological dilemmas and conflicted teacher choices over the last century that brings me to my last question.

Why have these Ideological Conflicts Persisted so long after the Clear Integration of Modern Sciences into the Official Curricula?

The argument I have made thus far is that national and local curriculum debates have become arenas for exploring ideological dilemmas over the social purposes of the high school, the priority that science should have in the official curricula, and how science should be taught. These intellectual debates in universities and on editorial pages between traditionalists and progressives of each generation (with teachers largely excluded from the exchanges) were often triggered by economic, social, and political changes in the larger society to which public schools slowly but inexorably responded – industrialization, the Cold War, fears for slipping economic competitiveness. Within the context of an overall ideological system of conflicting social beliefs, rival factions among taxpayers, public officials, university scientists, and top educators each sought to secure their views

of what was best for America's children. The official curriculum – or what students are expected to learn – became the forum for those ideological dilemmas to be contested and reconciled.

That has been the pattern since the late-19th century. The Committee of Ten report in 1893, the CRSE report in 1918, and the Cold War-driven reform of the sciences mirror the shifting back and forth in recommended and official curricula between the importance of the sciences as a body of knowledge transmitted to all students and the importance of the sciences as a way of connecting the larger society to students' personal and social development. The sallying back and forth reflects the opposed values of schooling children for their individual growth and for serving larger social ends, of students achieving individual excellence and all students being equitably treated, of seeking self-disciplined youth who are fully socialized into community norms and self-determining youth who can decide for themselves what is best.

What makes these social beliefs into ideological dilemmas is that reformers of each generation, who seek either to preserve or change schools embrace common societal values. They prize both individual freedom and civic responsibility, excellence and equity, socialization and independent thinking. These common beliefs derive from an American political and economic ideology grounded in democratic and market principles that contain the contradictions within which progressives and traditionalists have struggled for generations. Reformers seeking traditional or progressive ends, in other words, belong to the same intellectual and moral family (SANDEL 1996; GUTTMAN 1987).

I am reminded of the epigraph introducing this article of those freezing porcupines drawn together for warmth yet repelled by each other's quills. Again and again they drew apart only to return until they found a comfortable space midway between cold and warmth. They, like perennial traditionalists and progressives, cannot get too close yet both belong to the same species: American school reformer.

Not until the early 1980s, did an apparent reconciliation of these opposing values into the recommended and official curricula, propelled by national anxiety over a changing global economy, occur. In the phrase "scientific literacy", the expressed values of the 1893, 1918, and Cold War curricular reforms seemingly merged. *Science for All Americans*, (1989) National Science Education Standards (1995), and adopted reforms pressed for understanding key scientific concepts, student engagement in the sciences, problem-solving, and independent thinking for all students regardless of whether they were going to college or into the job market.

Note, however, that I am not arguing that the enduring ideological struggle over the official curriculum between traditionalists and progressives fought initially between those who held on to classical subjects and those who championed practical subjects in the mid-19th century and repeatedly throughout the 20th century is finally over. Because competing political and economic beliefs are embedded deeply in the American ideology, future changes will press policy makers and educators to re-do the apparent compromise of the 1990s. Ideological dilemmas will surface again. My confidence in these dilemmas recurring stems not only from the historical patterns I have described but also from their sturdy presence in classrooms for over a century.

The deep and intimate connection between ideological and practical classroom dilemmas reinforces my certainty. What has been argued by public officials, university-based scientists, corporate executives, and top educational administrators in the forums of the recommended and official curricula have been intellectual dilemmas that resonated in teachers' classrooms but were (and are) pursued very differently there because teachers face the practical consequences of their choices while few policy makers, academicians, and public officials ever deal with children after they propose or decide policy.

The taught curriculum resides in the classroom where ordinary teachers, not noted educators or officials, face these dilemmas daily. For it is in the classroom, that microcosm of American values, where conflicts arise. Strong constraints force teachers to make practical choices. No reconciliation of conflicting values has yet occurred in classrooms in the 1990s, as the few surveys of teaching practices have revealed. Of course, teachers are indirectly affected by the ideological dilemmas embedded in policy talk, and revisions in the official curriculum. But what shapes routine classroom practices, far more than policy talk or adopted policies, are the past experiences of teachers as students, their preparation for teaching, their beliefs about teaching, the organizational realities of a high school workplace, and the students that sit in front of them. Because of all of these influences, and because teachers also share in the common democratic ideology of opposing beliefs, they juggle conflicting values and make practical choices that constitute their daily work.

It is these classroom dilemmas that teachers face each time they prepare lessons and meet their students which will continue to create gaps between the other curricula and what teachers teach. It is these classroom dilemmas of the taught curriculum entangled with larger ideological dilemmas that explain why there have been persistent conflicts over the sciences, prior to and since they have been integrated into the official curricula. It is these classroom dilemmas with their internal contradictions that make teachers lay philosophers who share a landscape that we all inhabit. Finally, for all of us who are pushed and pulled in opposing directions in our daily lives, it is these classroom dilemmas that connect us to teachers for we, like them, try so hard to reconcile conflicting values and negotiate, both carefully and clumsily, our dilemmas by making choices and living with the consequences of our compromises.

Literature

- AAAS: Science for All Americans. Washington, DC: AAAS, 1989.
- BELL, D.: The Cultural Contradictions of Capitalism. New York: Basic Books, 1978.
- BILLIG M./CONDOR, S./E. DEREK/GANE, M./MIDDLETON, D./RADLEY, A.: Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking. New York: Sage Publications, 1988.
- Biological Sciences Curriculum Study, Redesigning the Science Curriculum: A Report on the Implications of Standards and Benchmarks for Science Education. Colorado Springs, CO: BSCS, 1995.
- BURNS, G.: Tradition and Revolution in the American Secondary Curriculum: The Cambridge High School Case. In: *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 1988, pp. 99–118.
- BYBEE, R. W./DEBOER, G. E.: Research on Goals for the Science Curriculum. In: Gabel, D. (Ed.) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* New York: Macmillan Publishing Co., 1994, pp. 376–378

- CARNOY, M./LEVIN, H.: *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1985.
- COHEN, S.: *The Industrial Education Movement, 1906–1917*. In: *American Quarterly*, 20 (1968).
- CREMIN, L.: *The Transformation of the School*. New York: Vintage, 1961.
- CUBAN, L.: *How Teachers Taught*, 2nd edition. New York: Teachers College Press, 1993.
- DEBOER, G.: *A History of ideas in Science Education*. New York: Teachers College Press, 1991, pp. 65–66.
- DEGLER, C.: *In Search of Human Nature: The Decline and Revival of Darwinism in American Social Thought*. New York: Oxford University Press, 1991.
- DONAHUE, D. M., *Serving Students, Science, or Society? The Secondary School Physics Curriculum in the United States, 1930–1965*. In: *History of Education Quarterly*, 33(3), Fall 1993, p. 323–324.
- DUSCHL; NAR report; *The National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science, and technology, Educating Americans for the 21st Century* Washington, DC: NSF, 1983.
- EISNER, E.: *The Educational Imagination: Or the Design and Evaluation of School Programs*, 2nd ed. New York: Macmillan, 1985.
- FISHER, B.: *Industrial Education: American Ideals and Institutions*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1967.
- GLATTHORN, A.: *Curriculum Leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1987.
- GOODLAD, J.: *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- GUTTMANN, A.: *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987.
- HELGESON, S./STAKE, R./WEISS, I.: et al., *The Status of Pre-College Science, Mathematics, and Social Studies Educational Practices in U.S. Schools: An Overview and Summary of Three Studies*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1978.
- HERTZBERG, H.: *Social Studies Reform: 1880–1980*. Boulder, CO: Social Sciences Consortium, 1981;
- JACKSON, PH.: *Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists*. In: P. Jackson (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992, pp. 3–40.
- JACKSON, PH.: *The Reform of Science Education: A Cautionary Tale*. In: *Daedalus*, 1983, pp. 143–166.
- KANTOR, H.: *Vocationalism in American Education: The Economic and Political Context, 1880–1930*. In: KANTOR, H./TYACK, D. (Eds.) *Work, Youth, and Schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1982.
- KATZ, M.: *The Irony of Early School Reform*. Boston: Beacon Press, 1968.
- KLIEBARD, H.: *Constructing a History of the American Curriculum*. In: P. Jackson (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992, pp. 157–184.
- KLIEBARD, H.: *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958*. London: Routledge Kegan Paul, 1986, pp. 106–109.
- KRUG, E.: *The Shaping of the American High School*. New York: Harper and Row, 1964.
- LABAREE, D.: *The Making of an American High School*. New Haven, CT: Yale University Press, 1988.
- LINDBLOM, CH.: *Politics and Markets*. New York: Basic Books, 1977.
- National Center for Education Statistics, *High School Seniors' Instructional Experiences in Science and Mathematics*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1996 NCEES 95–278.
- National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1981, p. 49.
- NOBLE, D.: *America by Design*. New York: Oxford University Press, 1977.
- OLESON, A./VOSS, J.: *The Organization of Knowledge in Modern America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1979.
- RAVITCH, D.: *The Troubled Crusade*. New York: Basic Books, 1983.
- REESE, W.: *The Origins of the American High School*. New Haven, CT: Yale University Press, 1995.
- SANDEL, M.: *Democracy's Discontents: America in Search of a Public Philosophy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- SIZER, TH.: *Secondary Schools at the Turn of the Century*. New Haven, CT: Yale University Press, 1964.
- STAKE, R./EASLEY, J. A. *Case Studies in Science Education*. (vol. 2) Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1978.
- STEVENS, R.: *The Question As A Measure of Efficiency in Instruction*. New York: Teachers College, Columbia University, 1913.
- The Statistical History of the United States: From Colonial Times to the Present*. Stamford, CT: Fairfield Publishers, 1965, pp. 210–211.

- TYACK, D./CUBAN, L.: *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- TYACK, D.: *One Best System*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.
- VINOVSIS, M. A.: *The Origins of Public High Schools: A Reexamination of the Beverly High School Controversy*. Madison: University of Wisconsin Press, 1985.
- WEISS, I.: *The Status of Science and Mathematics Teaching in the United States: Comparing Teacher Views and Classroom Practice to National Standards*, NISE Brief, 1(3) University of Wisconsin-Madison: National Center for Improving Science Education, 1997.
- WELCH, W.: *Twenty Years of Science Curriculum Development: A Look Back*. In: D. BERLINER (ed.) *Review of Research in Education*, 7 (1979), p. 297.
- WESTBROOK, R.: *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.
- WIEBE, R.: *The Search for Order, 1877–1920*. New York: Hill and Wang, 1967.

Anschrift des Autors

Prof. Larry Cuban, Stanford University, School of Education, USA-94035 Stanford, California

Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität

*Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik
Frankreichs*

Les condition morales d'une société démocratique se résument toutes dans un mot: l'éducation. /.. /L'unité d'éducation /.. / peut seule faire l'égalité morale d'un peuple, sans laquelle l'égalité politique est un mensonge, et la démocratie une chimère dangereuse.

ETIENNE VACHEROT: La démocratie. Bruxelles ²1860, S.63

Zusammenfassung

Öffentliche Schule als Konstitutionsbedingung moderner Demokratie kann absolute, fundamentalistische öffentliche Moralansprüche nicht neutral behandeln. Die Probleme die daraus für eine laizistische Schule entstehen, werden anhand der liberalen Tradition in Frankreich und der „école laïque“, wie sie im ausgehenden 19. Jh. entstand, diskutiert.

Am 10. April 1870, im glamourösen Abendschein des zweiten napoleonischen Empire, kurz vor Ausbruch des deutsch-französischen Krieges und noch vor den Ereignissen, die zur Ausrufung der Dritten Republik am 4. September 1870 und dem Aufstand der Commune am Anfang des Jahres 1871 führten, hält der junge Advokat und Abgeordnete von Paris, JULES FERRY, eine öffentliche Rede mit dem Thema „Sur l'égalité d'éducation“ (Über die Gleichheit der Erziehung). Weder die Veranstaltung noch ihr Inhalt sind im Rahmen der intellektuellen Betriebsamkeit des weitgehend liberalisierten Kaiserreiches auffallend. Organisator ist die „Société pour l'éducation primaire“, die seit 1868 bereits mehrere Veranstaltungen zu diesem Thema organisierte (LEGRAND 1961, S. 113).

Bemerkenswert ist diese Rede und die Konzepte, die darin vorgetragen werden, vor allem wegen der Stellung und der künftigen Bedeutung ihres Verfassers. JULES FERRY wurde 1832 in Saint-Dié im Elsaß geboren und kam 1851 als Advocat-Stagiaire nach Paris.¹ Er erlebte zwar die zweite französische Republik in ihrer von bürgerkriegsähnlichen Wirren geprägten Endphase und die Etablierung des zweiten Kaiserreiches 1851 und seine repressive Phase nicht als Akteur aber als interessierter Beobachter. In den 50er Jahren zählte er bereits zu den führenden republikanischen Intellektuellen der Empire-Generation (GIRARD 1982), die sich in der Conférence Molé (LEGRAND 1961, S. 107) versammelten und deren Sekretär er wurde. 1869 wurde er republikanischer Abgeordneter von Paris und 1870 Sekretär der republikanischen Regierung, die Napoleon stürzte. Zu zentraler Bedeutung kam FERRY 1879, als er zum Ministre de l'instruction

1 Zur Biographie FERRYS siehe RECLUS 1947.

publique ernannt wurde und die Laisierung² der Schule durchführte, und damit die Auseinandersetzung führte, die bis heute die Konzepte in der Bildungspolitik im weitesten Sinne, das Verhältnis von Demokratie und Schule, bestimmen. FERRY führte das Bildungsministerium auch in den ersten Jahren, als er Ministerpräsident wurde, 1885 strauchelte seine zweite Regierung, in der er das Außenministerium führte, an der Kolonialfrage. Bis zu seinem Tode 1893 war er einer der führenden republikanischen Parlamentarier und galt nach wie vor in der Schulfrage als Referenz.

Im „Discours sur l'égalité d'éducation“ von 1870 werden die Konzepte der „laizistischen Schule“, wie sie FERRY in der Dritten Republik weiterausbaute und zu verwirklichen suchte, sichtbar, aber ebenso zeigt sich auch ihre grundlegende Problematik, die beide bis heute für das Verhältnis von Schule und Demokratie bedeutsam sind – wie ich hier zu zeigen versuche.

FERRY geht in seiner Rede von einer generellen Tendenz aus, die nach ihm das Gesetz der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft ausmacht, vom allgemeinen historischen Gesetz der Entwicklung zunehmender Gleichheit. „L'égalité, c'est la loi même du progrès humain, ././ c'est un fait social, c'est la légitimité de la société à laquelle nous appartenons“ (FERRY 1870/1996, I., S. 61). Diese Tendenz gilt gleichermaßen für soziale wie auch für politisch-rechtliche Entwicklungen. Sie umfaßt sowohl den Ausgleich zwischen physisch starken und schwachen Menschen, wie auch die Auflösung der Korporationen und die Einführung des allgemeinen Stimm- und Wahlrechtes, „le suffrage universel“ (S. 61).

Für die Durchsetzung dieser Tendenz gibt es ein Hindernis, ohne Gleichheit der Erziehung könne die Gleichheit der Rechte nie verwirklicht werden, ohne Gleichheit der Rechte gebe es aber nie Demokratie. Folglich gilt, ohne Gleichheit der Erziehung keine Demokratie. „Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits ././ et l'égalité des droits est pourtant le fond et l'essence de la démocratie“ (S. 63).

Der Erziehung wird dabei allerdings nicht eine formale Aufgabe – entsprechend dem formalen Charakter des bürgerlichen Rechts –, sondern allem voran eine soziale Aufgabe zugeschrieben. Sozial sollen die Beziehungen zwischen „inférieurs“ und „supérieur“ abgelöst werden durch Gleichheit (S. 64). Die als Antwort auf die an der sozialen Frage gescheiterte Deuxième République anvisierte soziale Gleichheit, zu deren Verwirklichung die Gleichheit der Erziehung führen soll, meint allerdings nicht die Aufhebung der Beziehung von Befehlen und Gehorchen zwischen Arbeitern und Unternehmern, sondern gegenseitige Anerkennung in der jeweiligen Würde.

Die Erziehung soll unter den verschiedenen sozialen Klassen eine Gemeinsamkeit von Gefühlen und Ideen schaffen, so daß eine einheitliche Nation entstehe, „une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette fraternité d'idées“, die erst eine „vraie démocratie“ (S. 65) ermögliche.

2 Ich verwende hier bewußt den häßlichen, dem Französischen „laïcité“ nachgebildeten Begriff. Die deutschen Begriffe dafür „Trennung von Kirche und Staat“ oder „Verweltlichung“ oder „religiöse Neutralität von Staat bzw. Schule“ treffen nicht das, was sich in Frankreich in den hier untersuchten Auseinandersetzungen als dessen Bedeutung und Problematik eingebürgert hat – wie hier gezeigt werden soll.

Einheit der Gesellschaft in erzieherisch hergestellter Gleichheit von Ideen ist für FERRY allerdings nicht die Spezifität der modernen demokratischen sondern die Charakteristik jeglicher geordneten Gesellschaft. Im Mittelalter habe die christliche Kirche die Einheit durch die christliche Religion, die in einem riesigen egalitären Erziehungssystem verwirklicht wurde, garantiert. Und genau dieses Erziehungssystem sei in Krise geraten durch die Entwicklung der modernen Wissenschaften. Folglich müsse ein neues egalitäres Erziehungssystem aufgebaut werden, das der modernen Wissenschaft entspricht und der Demokratie eine neue nationale Einheit unterlegt.

Wie soll nun dieses Erziehungssystem aussehen? Sein Prophet und sein Meister, „son prophète, son maître“ (S. 67), ist der Verfasser der demokratischen Verfassung und der Vorsitzende des „comité de l'instruction publique“ der Ersten Republik, CONDORCET.

CONDORCET habe in der demokratischen Phase der Französischen Revolution das „système d'éducation normal, logique, nécessaire“ entworfen, d. h. jenes, das der allgemeinen historischen Tendenz zum Durchbruch verhelfen kann, sie politisch und pädagogisch artikuliert und ohne dessen Verwirklichung sich Anarchie und Usurpation der politischen Macht fortsetzen.

Der Großteil des Vortrages von FERRY besteht nun in der Zusammenfassung und Kommentierung von CONDORCETS Schulplan.³ Aufschlußreich für sein eigenes Projekt und für das Schulkonzept, wie er es in der Dritten Republik zum vorherrschenden Modell machte, sind aber nicht nur die Übereinstimmungen sondern ebenso die Abweichungen von CONDORCETS Plan.

Das neue wird dem alten, unterdessen degenerierten Bildungssystem der Kirche schroff entgegengesetzt, indem es juristisch, institutionell und inhaltlich konträr ausgerichtet wird. Diese scharfe Dichotomie wird auch politisch, als Kampf auf Leben und Tod der kommenden Demokratie verstanden. „Ce vieux système, Messieurs, prenons-y-garde, n'est pas si mort qu'on croit!“ (S. 67) ermahnt er seine Zuhörer und kündigt damit gewissermaßen einen Kampf System gegen System an. Abschließend heißt es ermahnend, „il faut que la démocratie choisisse, sous peine de mort; il faut choisir, citoyens“ (S. 75).

Während das alte System Kirchenmänner und -volk erzog und in seiner degenerierten Form nur noch „des dialecticiens et des prédicateurs“ hervorbringt, soll das neue, egalitäre System „des hommes et des citoyens“ erziehen. „C'est pourquoi il donne à l'enseignement général une base scientifique“ (S. 67). Die Einheit der Nation in der Demokratie soll auf der Basis moderner Wissenschaften, in einem dreigliedrigen wissenschaftlichen Bildungssystem hergestellt werden.

In der ersten Stufe, die FERRY besonders ausführt, in der Primarschule, steht an erster Stelle Lesen und Schreiben mit einem eindeutigen Ziel, „la première éducation morale“. Diese besteht allem voran darin, daß dem Kind seine Zuge-

3 FERRY bezieht sich dabei offensichtlich auf den Bericht und die Gesetzesvorlage, die CONDORCET am 20. und 21. April 1792 der Assemblée Nationale im Namen des Comité de l'instruction publique vorgetragen hat (CONDORCET 1792/1989b). Daß er aber ebenso die „Cinq mémoires sur l'instruction publique“ kannte und sich auf deren Inhalt bezieht, die der Autor im Moment der ersten großen Krise der Revolution veröffentlichte, wird offensichtlich (CONDORCET 1791/1989b). Welche Rolle präzise historische Kenntnisse der Revolutionsgeschichte und -publizistik für die Republikaner des 2e Empire spielten, hat F. FURET gezeigt (FURET 1993).

hörigkeit zur Familie der Franzosen, zum Vaterland „enthüllt“ wird, „le but de lui révéler la grande famille à laquelle il appartient et qui s'appelle patrie“ (S. 68). An dritter Stelle folgen erst die empirischen Kenntnisse.

In der zweiten Stufe folgen die Wissenschaften in allgemeiner Form, die dann in der dritten Stufe spezialisiert werden.

Dieses Bildungssystem ist „*gratuit et commun à tous*“, kostenlos und allgemein für alle. FERRY schließt hier explizit die Frauen ein aber nicht etwa im Hinblick auf kommende öffentliche Gleichberechtigung. Zwar bezieht er sich explizit auf JOHN STUART MILLS Buch über die Unterwerfung der Frauen, aber das von MILL und CONDORCET vorgebrachte Ziel der bürgerlichen und sozialrechtlichen Gleichheit der Geschlechter wird fallengelassen, die Begründung liegt vielmehr in der „*unité reconstituée de la famille*“ (S. 72) und dem apokalyptischen Kampf der Systeme. Innerhalb der Familie herrscht gegenwärtig die gleiche Dichotomie zwischen der alten und der neuen Erziehung wie in der Gesellschaft. Die Männer geraten unter die Einflüsse der generellen Tendenz zur Egalität der Moderne, der „*société qui procède de la Révolution française*“, während die Frauen noch dem Einfluß der „*société d'autrefois*“ und damit der Kirche unterliegen. Im Kampf dieser zwei Mächte kann die Frau in der Familie nicht neutral bleiben, „*les évêques le savent bien: celui qui tient la femme, celui tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari*“ (S. 74).

In wem verkörpert sich nun nach FERRYS Lektüre von CONDORCETS Projekt dieser Gegenpart zur Kirche und zu den Usurpatoren der Demokratie, wer soll dieses Bildungssystem instituieren? Zuerst wird festgestellt, daß das Projekt in Frankreich bis jetzt nicht relaisiert wurde, weil die dazu nötigen Finanzen für Kriege ausgegeben wurden. Der Revolution, der Ersten Republik, wurden die Kriege aufgezwungen, und nachher wurden sie durch die neuen antidemokratischen Machthaber selbst gesucht, „*l'empire arriva: ce fuit la nuit*“ (S. 69) heißt es dramatisch für die eigene Zeit, in der das zweite napoleonische Empire sich einer hemmungslosen Aufrüstungspolitik verschrieben hatte. Von hier aus läge es nahe, daß FERRY an eine staatliche Trägerschaft des öffentlichen Bildungssystems denkt. Dann wird aber ein anderer Weg vorgeschlagen. In den USA, „*dans la libre et républicaine Amérique*“ (S. 70), wurde CONDORCETS Plan verwirklicht, und hier sind es die Kommunen und freie Stiftungen reicher Leute, die das neue Bildungssystem institutionalisieren.

Die Bildungsreformen, die die Dritte Republik unter Federführung Ferrys durchführte, die Konzepte, die dabei vor allem durch den historisch gebildeten Minister entwickelt wurden und die die Diskussion über das Verhältnis von Schule und Demokratie bestimmten, sind weitgehend in dieser Rede angelegt. Es ist offensichtlich, daß es nicht oder nicht nur die Konzepte CONDORCETS sind – was ich in der Folge zeigen und diskutieren werde.

Das Konzept zweier Erziehungsmächte, die auf Tod und Leben darum kämpfen, die Einheit der „*patrie*“ in Ideen und Gefühlen der Bürger und Menschen herzustellen oder sie zu spalten, ist die Grundlage dessen, was in dieser Auseinandersetzung und seither in Frankreich Laizismus oder „*l'école laïque*“ oder sogar „*l'école de Jules Ferry*“ genannt wird.⁴ Die religiöse Grenze der Laizität –

4 Zur Begriffsgeschichte und -konzeption BALIBAR 1991.

die ich in dieser Arbeit untersuchen werde – scheint aufs erste die Grenze des neuen Bildungssystems selbst auszumachen, das sich gegen die Religion abgrenzt. Ich werde aber in einem ersten Schritt zu zeigen versuchen, daß im Konzept der laizistischen Schule selbst, wie es von FERRY unter Berufung auf CONDORCET politisch-pädagogisch entworfen und institutionalisiert wurde, eine religiöse Grenze verläuft. Dazu werde ich die juristische, die politische und die moralische Zielsetzung der „*école laïque*“ bei JULES FERRY untersuchen.

In einem zweiten Schritt versuche ich zu zeigen, wie diese Grenze schulpädagogisch problematisiert und diskutiert wurde, indem ich auf die Arbeiten des führenden Schulorganisations, Lehrerbildners und Lehrerpolitikers der Zeit, FERDINAND BUISSON eingehe.

In einem dritten Schritt diskutiere ich die Versuche von EMILE DURKHEIM, dem Nachfolger BUISSONS auf dem durch die Republik geschaffenen Pädagogiklehrstuhl an der Sorbonne, die Laizität ausgehend von ihrer immanenten religiösen Grenze theoretisch zu fassen. Ich vertrete dabei die These, daß er sich damit gänzlich vom Ausgangspunkt in CONDORCETS Demokratiekonzept entfernt.

Abschließend werde ich fragen, inwiefern diese innerlaizistische Religion Demokratie gefährdet oder gestärkt hat. Oder weniger historisch lautet dann die abschließende Frage, wie in der heutigen Diskussion über das Verhältnis von Schule und Demokratie Laizität so gefaßt werden kann, daß diese innerlaizistische Grenze zur Religion nicht den gegenseitigen Bezug von Schule und Demokratie unterbricht.

1. Ferrys juristisches Konzept der „*école laïque*“

Die „*école laïque*“ wird in relativ kurzer Zeit, zwischen 1879 und 1882 in den wesentlichsten Zügen durch die Gesetzgebung festgelegt, auch wenn sie auf eine breite Vorarbeit in der Säkularisierung des Staates und der Institutionen im Ancien régime und im ganzen 19. Jahrhundert zählen konnte und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zu Folgeauseinandersetzungen führte. FERRY ist als Minister und Jurist in der entscheidenden Phase dabei wesentlich federführend beteiligt, aber er bestimmt mit seinen Konzepten auch weitgehend die Themen der parlamentarischen, öffentlichen Auseinandersetzung und sogar die Umsetzung in der Lehrerbildung.

Die wesentlichsten Etappen sind dabei folgende:⁵

– 1879 werden dem Parlament zwei Gesetze vorgelegt. Das erste schließt aus dem „*Conseil Supérieur de l'instruction publique*“, dem obersten Aufsichtsorgan über die Schulen alle Personen aus, die nicht zum Bildungssystem gehören, d.h. vor allem den Klerus. Das zweite löst die sogenannten „*jury mixtes*“ auf, die gemischten Prüfungsorgane von Staat und Kirche und reserviert das Prüfungsrecht einzig und allein dem Staat. Zentrum der Auseinandersetzung wird dabei allerdings der siebente Paragraph, der jeglicher Person das Recht ab-

5 Dazu OZOUF 1982, S. 55–102. Ich beziehe mich hierbei immer auf die erste Unterbreitung des Gesetzes in einer der beiden Kammern, die Beschlußfassung erfolgt oft gestaffelt oder sogar über Regierungskdekret.

spricht, im Bildungswesen tätig zu werden, die zu einer staatlich nicht autorisierten Kongregation gehört. Nicht autorisiert waren aber die wichtigsten und verbreitetsten Bildungsorden, die Jesuiten, die Dominikaner und die Maristen.

Im gleichen Jahr folgt noch ein drittes Gesetz, das rein quantitativ wohl am bedeutendsten ist. Bis anhin ist die Mädchenbildung sowohl in den öffentlichen Schulen und selbstverständlich in den Kirchenschulen kirchlichem Lehrpersonal anvertraut (LELIÈVRE 1990, S. 92). Die neue Gesetzgebung spricht jedem Departement eine staatliche Lehrerausbildungsstätte zu und von den Lehrerinnen der Orden wird ein staatliches Brevet verlangt.

– 1880 werden dem Parlament die entscheidenden Gesetze, über die Kostenlosigkeit des Primarschulunterrichts, über das Obligatorium des Primarunterrichts und vor allem über die Ausscheidung aller religiösen Themen aus dem obligatorischen Schulprogramm vorgelegt.

– 1882 tritt das Gesetz in Kraft, das die obligatorischen Schulprogramme, das Unterrichtsobligatorium und die Kostenlosigkeit regelt. An erster Stelle steht „l’instruction morale et civique“ ohne die umstrittene „obligation de l’homme envers Dieu“ (Schulgesetz vom 28. März 1882, Art. 1), was in der Verordnung über die Organisation des Unterrichts des Conseil Supérieur de l’Instruction Publique 1886 Anlaß gibt, neben der Staatsbürgerkunde einen spezifischen Moralunterricht zu organisieren (CONSEIL 1887, S. 359–366) und auch in der Lehrerausbildung diesem Thema einen zentralen Platz einräumt (S. 384–387).

Mit welchen Konzepten und Argumentationen werden nun die verschiedenen Schritte der Laisierung von FERRY gefaßt, folgt er hier einfach CONDORCET, oder kommen andere, zum Teil sogar widersprüchliche Überlegungen bei der Laisierung der Schule durch die Dritte Republik ins Spiel?

Bereits die Rede von 1870 zeigt nicht nur Übereinstimmungen, sondern ebenso Brüche, die sich in der Folgezeit zunehmend verstärken.

Bei Condorcet⁶ ist der Laizismus an die zentralen Konzepte, die der Instruction Publique zugrunde liegen, gebunden, an seine juristische Konzeption von Bürger/Bürgerin und Gesellschaft, das Recht aller Bürgerinnen und Bürger zu unabhängigen, gleichen Subjekten im Bereich der Öffentlichkeit gebildet zu werden und sonst alle Ungleichheiten zu bewahren, an seine epistemologische Konzeption der individuell aber öffentlich verfahrenen Vernunft, nur Bereiche einzuschließen, die in offenen Verfahren entwickelt werden und die die Gesellschaft für ihre Weiterentwicklung braucht; und an seine institutionelle Konzeption von Staat und Öffentlichkeit und Gesellschaft, die Bildungsinstitution muß dem Zugriff aller Kräfte entzogen werden, die aus partikularen und exklusiven Interessen handeln, sie muß selbst öffentlich sein.

Die Religionen mit ihrem Anspruch auf Letztbegründungen und Offenbarungen können weder durch das Individuum rational auf ihre Richtigkeit hin untersucht noch in offenen Verfahren ausgehandelt werden, die religiöse Ungleichheit ist ein Recht der auszubildenden Individuen, die religiöse Erziehung und Bindung der Kinder ein Recht der Eltern. Die Kirche und ihre Organisationen sind exklusive Körperschaften mit partikularen Interessen – wie übrigens auch der Staat als Machtapparat – sie dürfen in der öffentlichen Bildungsinstitution

6 Ueber die Konstruktion von CONDORCETS Konzept der Instruction Publique OSTERWALDER 1992 und zu seinem Konzept der Laizität COUËL 1989.

nicht entscheiden, Mitglieder von Kongregationen und Orden, die durch Gehorsam verpflichtet sind, sind aus dem öffentlichen Unterricht auszuschließen.

FERRY führt in allen seinen Reden diese Argumente, die sich allein auf die Konstitution des Individuums als unabhängigen Rechts- und Entscheidungsträger beziehen, immer wieder ins Feld. Bereits in der Programmrede wird erklärt, daß sich die Rechtsgleichheit nur auf der Basis der wissenschaftlichen Erziehung herstellen lasse (FERRY 1870/1996, I. S. 67).

In der Debatte in der Abgeordnetenkommission über den Ausschluß der Kongregationen aus der öffentlichen Schule am 27. Juni 1879 betont er immer wieder, daß es sich weder um einen Kampf gegen den Katholizismus noch gegen die Religionen (S. 395) sondern um die „liberté en matière d'enseignement“ (S. 391) handelt, die durch die Orden beschnitten würde. Die Freiheit der Eltern in der religiösen Erziehung der Kinder dürfe mit dem Erziehungsverbot für die Kongregationen nicht beschnitten werden, erklärt er kategorisch in seiner öffentlichen Kampfansage gegen die Jesuiten in seiner Rede von Epinal am 23. 4. 1879. Gleichmaßen hält er wenige Tage später aber ebenso fest, daß auch der Staat – der „état enseignant“, wie er ihn nennt – nicht von sich aus den Inhalt der Lehren der Schulen bestimmen könne (S. 406).

Bezüglich der religiösen Fragen habe die Schule neutral zu sein. „La neutralité religieuse de l'école, au point de vue du culte positif, au point de vue confessionnel, comme on dit en d'autres pays, est un principe nécessaire qui vient à son heure“ (FERRY 1880/1996, II. S. 28). In der Debatte im Senat, als er sich dagegen wendet, daß ins Schulprogramm die Formulierung aufgenommen werde „enseignement des devoirs de l'homme envers Dieu“, polemisiert er, damit müßte die Schule zumindest auch die Möglichkeit haben, abzuklären, ob es sich um den Gott von Spinoza oder von Descartes oder Malbranche oder gar jenen der Deisten handle (S. 66). Die Öffentlichkeit habe kein Interesse in metaphysischen Fragen „sur l'origine des choses et de leur fin“ (S. 36) zu entscheiden, und damit die Meinung eines Teils der Bürger einzuschließen und diejenige der andern minder zu achten.

Religion entziehe sich dem Entscheid durch Mehrheit und könne nicht durch Öffentlichkeit festgelegt werden, ohne die Rechte der Individuen zu verletzen. Die Behauptung, die Schule müsse katholisch sein, weil die Mehrheit der Franzosen zur katholischen Kirche gehöre, wird dementsprechend scharf zurückgewiesen. FERRY begründet dies damit, daß damit die Rechtsgleichheit und Gewissensfreiheit der Lehrer in Frage gestellt werde. Alle Staatsfunktionen seien jedem Bürger ungeachtet seiner Religion zugänglich, und vom Lehrer könne nicht im Namen einer Mehrheit ein religiöses Bekenntnis verlangt werden (S. 33).

In all diesen Argumenten folgt FERRY ziemlich genau dem Konzept CONDORCETS und der frühen liberalen Rechtsschule, die sich für die Trennung von Kirche und Staat und die rationale Begründung des Rechts einsetzte. Sie reißen sich ein in den Komplex, den er in seiner Programmrede als Gesetz der menschlichen Entwicklung zur Gleichheit bezeichnete.

2. Die Verteidigung der Republik und der Kampf der „*école laïque*“ gegen politische Religionen

So weit läßt sich annehmen, daß sich die Laizität der Schule und des Staates auf die Neutralität allen religiösen Fragen und Institutionen gegenüber beschränkt, um sie der individuellen, privaten Entscheidung zu überlassen und die Freiheit des Individuums zu schützen. Insofern wird auch immer wieder betont, daß die Schulpolitik der Dritten Republik sich im Rahmen dessen hält, was der Liberalismus der ersten absteckte und was auch unter dem Bürgerkönigtum unter Führung des Ministeriums GUIZOT ansatzweise durchgeführt wurde.

Ein bedeutender Teil von FERRYS Argumentation zeigt aber, daß er sich nicht auf diese negative Bestimmung beschränkt und daß ein ganz anderes Konzept als jenes der individuellen, öffentlich konstituierten Rechtsperson im Hintergrund steht.

Dies wird bereits in der Programmrede von 1870 deutlich. In der Frage der Bildung der Frauen argumentierte CONDORCET, daß die Frauen wie die Männer mit Vernunft begabt sind und dementsprechend volle Bürgerrechte genießen und auch in der *Instruction publique* den Männern gleichgestellt werden müßten. FERRY hat sich explizit gegen die Bürgerrechte und die öffentliche Rolle der Frau ausgesprochen – „*qu'elle se tient à l'écart de la vie active qui gâte le coeur*“ (FERRY 1858/LEGRAND 1961, S. 203), sagte er in der *Conférence Molé* 1858 –, und die Dritte Republik kannte auch das Frauenstimm- und -wahlrecht nicht.

Auf den ersten Blick kann es erstaunen, daß sich Ferry trotzdem von Anfang an für die „*égalité d'éducation*“ von Frau und Mann ausspricht (FERRY 1870/1996, I. S. 72). Die Begründung geht aber in eine ganz andere Richtung als jene des frühen Liberalismus. Die Frau erzieht in der Familie die Kinder und wenn sie nicht durch die neue Schule erzogen ist, wird sie die Kinder religiös erziehen. Folglich geht es darum, über das Bildungssystem die Religion auch aus dem privaten Bereich zu verbannen und gerade nicht der individuellen Entscheidung zu überlassen. „*Celui qui tient la femme, celui-là tient tout*“, heißt es und bestimmt die Frauenbildung und die Vertreibung der Religion aus der Familie zur Frage nach Leben und Tod der Demokratie (S. 75). Offensichtlich geht es mit der Fernhaltung der Religion aus der öffentlichen Bildung um eine Schwächung der Religion und der Kirche in der Erziehung schlechthin.

Die Argumentation wird in der Folge der Auseinandersetzung über die Schule zusehends ausgeweitet. Der Staat muß über die Schule sicherstellen, daß die Jugend nicht der Anarchie der Meinungen ausgesetzt wird, er darf die Entwicklung nicht dem Zufall überlassen, sagt der Minister in der Debatte über die Verdrängung der Kongregationen aus den Schulen am 27. Juni 1879 (FERRY 1879/1996, I. S. 389).

Der Hauptvorwurf in der Rede von Epinal gegen die Kongregationen besteht darin, sie hätten die Jugend in Unkenntnis und fern der Ideen aufgezogen, die für „uns“ wichtig sind. Unter diesen Ideen und unter dem Kollektivbegriff faßt er die Anhänger des Ideals der Französischen Revolution von 1789, diejenigen „*qui rêvent 1789 comme une délivrance de la société moderne, comme un idéal*“ (S. 383).

In der Debatte über die Neutralität der Schule, stellt er unmittelbar neben die religiöse Indifferenz des Bildungswesens die Forderung, jene fernzuhalten und

ihre Ideen zu bekämpfen, „qui ont des opinions séparées des nôtres par un si profond abîme“ (FERRY 1880/1996, II. S. 36). Dabei handelt es sich um die Ideen derjenigen, die erklärt haben, „la Revolution française est un déicide“.

In gleichem Maße werden über das Bildungswesen aber nicht nur Ideen bekämpft, die der Revolution entgegenstehen, sondern auch solche, die sie falsch verstehen. In der ersten Parlamentsdebatte, die FERRY 1879 über die Schule zu bestehen hat, wird auch auf dieser Seite ganz klar eine Grenze markiert. Meinungen über die Revolution, wie jene die „zu den düsteren und gewalttätigen Ereignissen zwischen dem 18. März und dem 17. Mai 1871 führten“ (S. 390) müssen im und über das Bildungssystem ebenso bekämpft werden. Die sozial-egalitären Konzepte, die den Aufstand der Kommune von 1871 hervorbrachten, sind ebenso im Visier der „*école laïque*“ wie die Religion. Diese Meinungen sind gleichermaßen nicht Privatsache oder Freiheit des Individuums, sondern sie werden durch das Bildungssystem aktiv bekämpft.

Dementsprechend beschränkt FERRY in der Rede von Epinal 1879 auch die Freiheit der Eltern in der religiösen Erziehung der Kinder durch ein Recht, ja sogar durch eine Pflicht des Staates. „Ce n'est pas une liberté transmissible, et, dès que le père la délègue, l'état a le droit et le devoir d'intervenir“ (S. 380).

In der Senatsdebatte über die Kongregationen im Schuldienst wird auch die religiöse Neutralität der Schule wesentlich eingeschränkt, d. h. geradezu negiert. Der Staat ist zwar neutral gegenüber gewissen Doktrinen, er schützt alle religiösen Doktrinen gleichermaßen. „Mais il y a deux choses dans lesquelles l'Etat enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent: c'est la morale et c'est la politique, car en morale comme en politique, l'Etat est chez lui: c'est son domaine, et par conséquent, c'est sa responsabilité“ (S. 409).

Dem Staat wird ein Recht und eine Pflicht zugeschrieben, die moralische und politische Erziehung über die Schule zu bestimmen und mit diesem Recht tendiert er auch dazu, bestimmte Religionen oder fundamentalistisch-egalitäre politische Strömungen gänzlich aus der Erziehung auszuschließen.

Der Staat hat das Recht und die Pflicht, über die Schule gegen jede andere Moral jene durchzusetzen, die ihm selbst entspricht. In dem Sinne müssen auch die Mädchen in die öffentliche Schule einbezogen werden, um den Katholizismus in der Familie zu bekämpfen, in dem Sinne werden die Kongregationen nicht nur aus den öffentlichen Schulen verdrängt, sondern es wird ihnen jede Erziehungstätigkeit verboten, sie werden sogar alsbald aufgelöst. Das einzig relevante Kriterium für das Recht auf Erziehung besteht darin, ob es sich um „un enseignement véritablement nationale“ (S. 410) handelt.

Dieses Recht des Staates, über die öffentliche Schule moralische Tendenzen zu bekämpfen, wird abgeleitet aus seiner Existenz selbst und insofern ist es jedem individuellen Recht übergeordnet. Es handelt sich um das Recht des Staates sich selbst, d. h. die Republik zu verteidigen, indem er in moralischen und politischen Fragen gerade nicht neutral ist, sondern über die Erziehung beides zu fixieren versucht. Es kann in dieser Frage in keiner Weise darum gehen, individuelle Rechte gegen Rechte des Staates abzugrenzen, sondern nur darum letztere sicherzustellen. „Nous sommes des hommes politiques, ayant charge de fonder dans ce pays, un gouvernement qui a couté de longues années d'efforts et de patience“ (S. 408).

Dieses Konzept FERRYS stammt eindeutig nicht aus dem frühen Liberalismus,

auf den er sich so gern beruft, es ist vielmehr das Ergebnis eingehender Diskussionen im republikanischen Milieu der Zeit der untergehenden Zweiten Republik und des neuerrichteten, diktatorischen Kaiserreichs.

Ausgangsbasis für dieses übergeordnete Recht des Staates ist genau jene Erfahrung, die FERRY in seiner Begründung anführt, „die langen Jahre Anstrengungen und die lange Geduld der Republikaner und der Demokraten“, kurz der wiederholte Mißerfolg der Republik und der Demokratie im Kampf mit den Kräften des Ancien régime und den terroristischen, sozial-egalitären Strömungen.

Für die Vorgängergeneration der Gründer der Dritten Republik, die den Staatsstreich von LOUIS NAPOLEON 1851 als aktive Politiker erlebten, bot sich ein dramatisches Bild. Die Revolutionen von 1789, 1830 und ihre eigene von 1848 verliefen immer wieder nach dem gleichen Muster und endeten immer im gleichen, autoritären Desaster. DE TOCQUEVILLE gesteht sich ein, daß er sich 1830 geirrt habe, als er glaubte, eine neue, demokratische Aera stehe bevor. „Welch ein Irrtum – schreibt er in Notizen –, heute ist offensichtlich, daß die Fluten ansteigen, das Meer weiter ansteigt; daß nicht nur wir nicht das Ende jener ungeheuren Revolution gesehen haben, sondern daß auch ein Kind, das heute geboren wird, es wahrscheinlich nicht erleben wird“ (DE TOCQUEVILLE/JARDIN 1991, S. 405). Für dieses unabsehbare Ende der Revolution, das Ausbleiben der Stabilisierung einer modernen Demokratie macht DE TOCQUEVILLE nach 1848 wesentlich den Klerus verantwortlich, der im entscheidenden Moment zu Napoleon überlief (S. 431).

Der Held des liberal-demokratischen Widerstandes gegen das zweite Kaiserreich, der ins Exil vertriebene EDGARD QUINET entwickelte diesbezüglich in seinem Buch „La Révolution“ von 1865 (QUINET 1865/1987) eine noch düsterere Analyse. Den bis anhin immer wiederholten Mißerfolg der Demokratie in Frankreich – ganz im Gegensatz zu den USA und der Schweiz, wo er im Exil weilte – führt er auf zwei Faktoren zurück, auf die zentralistische Struktur des französischen Staates und auf die politische Natur des Katholizismus. Die Auseinandersetzung der neuentstehenden Republik führe notgedrungen zur Beunruhigung der Bevölkerung. Zur Verteidigung der Republik wird durch den jakobinischen oder sozialistischen Terror auf die alte „raison d'état“ des Ancien régime zurückgegriffen, und damit erhalte der Absolutismus staatlicher Ordnung gerade durch die Revolution wieder seine Legitimation. Die Diktatur ROBESPIERRE verbindet quasi RICHELIEU mit NAPOLEON. Der französische Katholizismus, der nie eine Reform wie den Protestantismus kannte und dogmatisch einheitlich eng mit dem Staat verbunden ist, deckt diese Vermittlung über den Jakobinismus und seine Staatsreligion ab.

Die zutiefst pessimistische und auswegslose Analyse QUINETS löste in den republikanischen Milieus eine heftige Polemik aus; vor allem die Verbindung der Verteidigung der Republik durch den Terror mit deren Ende in der Wiedererrichtung der alten Macht mußte für jene anstößig wirken, die die Zweite Republik durch die sozial-egalitäre Radikalisierung gegen LOUIS NAPOLEON verteidigen wollten.

1866 griff JULES FERRY mit einer Zeitungsserie in diese Debatte zur Verteidigung Quinets ein,⁷ indem er gleichzeitig dessen These verteidigte, ihr aber auch den Boden entzog. „L'Ancien Régime n'existe plus que pour les vieux journaux

qui ne veulent pas perdre l'habitude“ (FERRY 1866/1996, I. S. 90), schreibt er mitten im Zweiten Empire. Bereits 1790 – also noch unter der alten Königsherrschaft – sei das Land republikanisch geworden, „sans le savoir, sans le vouloir même“ (S. 99). Die großen Errungenschaften stammen nicht von den Parteien, auch nicht von den hauptstädtischen Aufständen, sie wurden nicht gemacht „ni par la Montagne, ni par la Gironde, mais par la France“ (S. 101). Die politische Aktivität der Franzosen, die sich neben und außerhalb der zentralistischen Strukturen des Staates entwickelte, hat längst vor der Geburt der revolutionären Institutionen den Boden für die Republik und die Demokratie gelegt. Worauf es letztlich ankommt, ist weder die Macht noch die Gewalt des Staates sondern der Schutz und die Organisation dieser Freiheit gegen wen auch immer, der sie bedroht.

Von hier aus läuft die Verteidigung der Republik gegen jene die sich für die Gewalt aussprechen, und gleichfalls gegen jene, die durch ihre Kritik am Geist von 1789 den nationalen Elan und vor allem seine Einheit in Frage stellen; gegen diejenigen, die die jakobinischen Elemente der Revolution feiern und gegen den politischen Katholizismus, die rote und die schwarze Internationale, die FERRY in der Rede von Epinal ins Visier nimmt, um aber die katholische Volksfrömmigkeit explizit auszusparen (S.384). Der Kommuneaufstand in Paris von 1871 und der monarchistisch-katholische konstitutionelle Staatsstreichversuch des Präsidenten MACMAHON von 1877 gegen die republikanische Mehrheit des Parlaments sind die realpolitischen Leitplanken der Begründung der Laizität der Schule in der Verteidigung der Republik. Die öffentliche Schule ist der Ort, wo sich die republikanische Freiheit, die Wissenschaft und die öffentliche Moral organisiert, sie steht infolgedessen in direkter Konfrontation mit deren Gegnern.

3. Die Einheit der Nation in Gefühlen und Ideen – die religiöse Grenze innerhalb der „*école laïque*“

Von dem Konzept der Verteidigung der Republik aus sind die Interessen des „*état enseignant*“ gegenüber Kirche, Religion und jeglicher Art von Fundamentalmoral, die die rechtlich-öffentlichen und rationalen Verfahren der Demokratie in Frage stellt beschränkt. Seine Aufgabe ist letztlich, diese zu relativieren. QUINET oder auch VACHEROT, die beiden großen Theoretiker der Demokratie unter dem Empire, sprechen in dem Sinne sich auch für die Akzeptanz religiös-kirchlichen Lebens aus, wie es der amerikanische Protestantismus kennt, ohne damit in die staatliche und öffentliche Domäne einzugreifen (VACHEROT 1860, S. 65–84). Die Verteidigung der Republik soll nicht die individuelle Freiheit sondern einzig und allein institutionalisierte und kollektive Aktivität von fundamentalistischen Organisationen in Frage stellen. FERRY geht aber mit seinem Konzept noch einen entscheidenden Schritt weiter.

Der Egalitarismus in der Programmrede von 1870 wird wesentlich nicht in der rechtlichen, sondern ausgehend von der sozialen Sphäre her begründet. Dabei

7 Zur Auseinandersetzung FERRYS mit QUINET, FURET 1985.

wird aber sofort präzisiert, daß es nicht darum gehe, Arbeiter und Kapitalist gleichzustellen, sondern die Erziehung hätte die Aufgabe „de lui inspirer ou rendre le sentiment de sa dignité“. Eine egalitäre Gesellschaft könne nur dann bestehen, wenn sie durch einen „esprit d’ensemble“, einen gemeinsamen Geist, und eine „fraternité d’idées“, eine Geschwisterschaft in den Ideen, getragen werde (S. 65).

In dieser Beziehung wird das Christentum und der Inhalt der Instruction publique, die FERRY mit dem Namen CONDORCET verquickt, vollständig analog gesehen. Wie das Christentum und die christlichen Schulen der alten Gesellschaft diesen gemeinsamen Geist anerzogen haben, muß die neue Instruction publique einen neuen gemeinsamen Geist geben. Während der Moralunterricht bei CONDORCET darauf beschränkt bleibt, die Gesetze und ihre Begründung und Möglichkeit der Veränderung rational zu verstehen und scharf vom Enthusiasmus, den Volksfesten und der Zivilreligion der jakobinischen Nationalerziehung abgegrenzt wird (CONDORCET 1793/1989, II. S. 185), ist für FERRY der Moralunterricht das Zentrum der öffentlichen Schule und hat die Aufgabe, dem Schüler die große Familie zu offenbaren, zu der er gehört (S. 68).

Genau wie die Familie geeint sein muß durch gleiche Ideen, gleiche Gefühle und gleiche Meinungen (S. 73), so soll auch die demokratische Gesellschaft durch die Instruction publique geeint werden. Der Hauptvorwurf, den FERRY gegen die Religionen in der Folge vorbringt, besteht gerade darin, daß sie diese Einigung nicht mehr vollziehen können, weil sie nicht dem modernen wissenschaftlichen Geist entsprechen.

Sie erzeugen „une France en dissension perpétuelle, une France éternellement divisée contre elle même“ (S. 384), eine „anarchie d’opinions“ (S. 389), ein gespaltenes Frankreich.

Auf den Einwand seiner Gegner, die laizistische Schule sei eine Schule ohne Moral, entgegnet FERRY, dass die laizistische Schule die Schule der, d. h. der einzigen richtigen Moral sei, jener ohne Bezug auf Gott und ohne Bezug auf ein Dogma, die allein im Zeitalter der empirischen Wissenschaften eine Einheit stiften könne. „Permettez-moi de vous le dire, la vraie morale, la grande morale, ././ c’est la morale sans épithète. La morale ././ dans notre société française après tant de siècle de civilisation, n’a pas besoin d’être définie. La morale est plus grande quand on ne la définit pas, elle est plus grande sans épithète“ (FERRY 1881/LEGRAND 1961, S. 155).

In diesem Sinne wehrt sich FERRY auch dagegen, daß man die moralische Aufgabenstellung der Schule im Sinne einer deistischen, überkonfessionellen und undogmatischen Religion als Einführung in die „devoirs envers Dieu“ umschreibt, die der republikanische Abgeordnete aus dem eigenen Lager, JULES SIMON, vorgeschlagen hat. Diese Formel würde sofort wieder die Frage aufbringen, welcher Gott gemeint sei und damit erneut die Spaltung, den Dissens und die Anarchie der Meinungen hervorbringen, die die Schule gerade zu verhindern hat (FERRY 1881/1996, II. S. 65).

Vielmehr handelt es sich bei dieser Moral um eine einzige, die für die moderne Gesellschaft unveränderlich feststeht und dementsprechend sich auch als Opposition gegenüber allen andern, namentlich der religiösen Moral und ihrer Partikularität durchsetzen muß. Im Gegensatz zu den Religionen und ihren Morallehren oder auch zu den verschiedenen Moralphilosophien, ist diese Moral

bestimmt durch ihre „merveilleuse et constante unité“ (FERRY 1881/LEGRAND 1961, S. 155), erklärt der Minister am ersten Lehrerkongreß, den er einberufen hat, mitten in der parlamentarischen Schlacht um den Moralunterricht 1881. „C'est parce qu'il y qu'une morale, quelque soit du reste la base qu'on veuille lui donner, de quelque source qu'on la fasse jaillir, sur quelque notion scientifique ou sur quelque conception idéaliste qu'on la fasse reposer; c'est parce que cette morale est une et claire dans ses préceptes qu'elle relève de votre enseignement.“

Ganz im Gegensatz zum Moralunterricht von CONDORCET, der alles daran setzt, die Moralität der Gesetze, nicht absolut sondern in ihrer Wandelbarkeit zu lehren, geht es bei FERRYS Moralunterricht, der selbständig neben dem „enseignement civique“ besteht, also darum, die Moral als unwandelbar, fest und einheitlich, d. h. ganz analog aber in Opposition zur Staatsreligion festzusetzen. Es geht darum, aus den Geistern die Utopien zu vertreiben, „chasser des esprits des utopies“, worauf die terroristischen Egalitaristen und ihre neuen Religionen bauen, „émonder les idées fausses“, womit die kirchlichen Religiösen spekulieren, und positiv „faire entrer dans l'esprit et le coeur de l'enfant des idées vraies“ (FERRY 1881/1996, II. S. 53). Die Laizität der Schule ist nicht negativ, durch die Abwesenheit des Bezuges zu Religion und Kirche, sondern positiv, durch eine Alternative dazu bestimmt, die einheitlich in der ganzen Bevölkerung durch die Schule verankert wird.

Diesen Auftrag gibt die Republik der Schule, „fonder une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer“ (S. 109).

Von dieser moralischen Einheit des Volkes aus erhalten auch die oben beschriebenen Punkte ihre Bedeutung. Die Schule muß von der Kirche und der Theologie getrennt werden, weil diese unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft keine Einheit mehr stiften können. Die Lehrorden müssen behindert werden, weil sie das vereinheitlichende Werk der neuen Schule untergraben.

Die enggeführte Analogie der Moral, die die Schule vermitteln soll, zur Einheitsreligion stellt notwendigerweise zwei Fragen, was ihren Inhalt ausmacht und wie bzw. durch wen sie bestimmt wird. In der Senatsdebatte bezeichnet sie FERRY ganz im Anschluß an seinen Kommentar zu QUINETS Revolutionstheorie als „l'âme même de notre patrie“ (S. 54). In seinem Rundschreiben an die Lehrerschaft wird diese Idee der bereits bestehenden, ja sogar feststehenden Moral noch verstärkt durch die Formel „cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et de nos mères“ (S. 110). Die republikanische Moral muß nicht erst erfunden werden, sondern sie ist bereits da und wird seit Generationen tradiert, sie wird bestimmt durch die historische Tradition des französischen Republikanismus.

Anders aber die moralische Autorität. Ganz in Analogie zur Kirche und zur Religion haben die Lehrer den apostolischen Auftrag, die Mission, „la mission et l'apostolat“ (S. 110), diese Einheit stiftende Moral in die Herzen der französischen Kinder zu verpflanzen. Denn genau darum geht es, der Moralunterricht der republikanischen Missionar-Lehrer soll nicht eine Moral rational begründen, sondern „une longue suite d'influences morales à exercer sur ces jeunes

êtres“ (S. 111), „non des paroles, mais des actes“ (S. 110) sollen die historische Tradition des Republikanismus interpretieren und fortsetzen.

Die Analogie zur Kirche und zur Religion, die FERRY schon in seiner Programmrede als Ausgangspunkt nahm, beschränkt sich, wie die institutionelle Ausgestaltung zeigt, aber keineswegs auf eine emphatische Analogie. Zwar hat der Staat ein Programm der Moralerziehung festgelegt, er gibt der Schule den Auftrag die Einheit der Nation fest auf die Einheitsmoral von „devoir et droit“ zu begründen, doch das Apostolat selbst, die Lehrer und die Schuladministration, soll dem unmittelbaren politischen Leben und dem Staat gegenüber unabhängig sein, um diese Einheit immer wieder erreichen zu können. Wie der „Conseil Supérieur de l’Instruction Publique“ 1879 von Klerikern aber auch Parteileuten gereinigt und nur noch Lehrenden zugänglich gemacht wurde (FERRY 1879/1996, I. S. 416), so werden jetzt die Lehrer im Namen der Einheitsmoral dazu angehalten, sich von jeglichem politischen Parteienleben fernzuhalten, die Moral und ihre Instanz steht wie die Theologie und die Kirche über den täglichen Auseinandersetzung des politischen Lebens, um ihre Einheit zu bewahren, die sie in der Erziehung der Nation auferlegt. Die Lehrer selbst sollen dem Zwist der Parteien entzogen werden und abgehoben über der Politik wirken wie moderne Heilige, „l’éducateur sera désormais chose sacrée“ (S. 444).

Diese enge Analogie von Moral, moralischer Instanz und Moralerziehung wie auch letztlich ihre radikale Ausschließlichkeit im Verhältnis zu Kirche und kirchlicher Religion, die weit über das hinausgeht, was den frühen Liberalismus und auch den Republikanismus bislang prägte, ist in ihrer Grundsätzlichkeit erst auf den Hintergründen von FERRYS moralischem Positivismus zu verstehen.

Als FERRY am 5. August 1875 in die Freimaurerloge Clément-Amitié aufgenommen wurde, bestätigte und erklärte er das, worauf er in den Parlamentsdebatten von seinen Gegnern immer angesprochen wurde, und wovon er auch nie ein Hehl machte – wie übrigens einige andere Republikaner –, seinen Positivismus, beziehungsweise, daß er wesentlich den Konzepten AUGUSTE COMTES verbunden ist. „Je declare adhérer aux principes de philosophie morale que j’ai trouvés, il y a une quinzaine d’années dans les livres du fondateur de la philosophie positive“ (FERRY 1875/LEGRAND 1961, S. 238).

FERRY wurde bereits in seinen ersten Pariser Jahren, d. h. genau 1857 zusammen mit den andern jungrepublikanischen Kräften der Conférence Molé durch PHILÉMON DEROISIN in den Positivismus eingeführt.⁸ Der Positivismus, der in den intellektuellen Milieus der Zweiten Republik und des Empire starkes Echo fand, war gespalten durch Fragen, die COMTES Werk selbst stellte. COMTE verstand die modernen Wissenschaften als ein organologisches System, das in einer teleologischen Entwicklung die ganze Gesellschaft erfassen und organisch strukturieren sollte. Die zeitgenössische revolutionäre Krise verstand er dabei als Beginn der endgültigen wissenschaftlichen Herrschaft, der Ablösung des alten durch das neue System. Die modernen positiven Wissenschaften sollten die soziale Einheit neu begründen, indem auf wissenschaftlicher Basis sowohl die Politik gestaltet würde wie auch das Volk erzogen werde. Ausgangspunkt dafür

8 Zur Beziehung FERRYS zum Positivismus NICOLET 1982, zu den Zusammenhängen seiner Schulpolitik mit dem Positivismus LEGRAND 1961, dem ich bezüglich Information und Argumentation sehr verbunden bin.

wäre nach COMTE nicht die politische Herrschaft der Wissenschaftler, sondern deren spirituelle Macht. Diese, „le pouvoir spirituel“, würde ausgeübt in einer Art permanentem Konzil der „église positiviste“ oder durch wissenschaftliche Öffentlichkeit; sie legt fest, was durch die reale, politische Macht, „le pouvoir temporel“, für die Gesellschaft zu tun wäre. Unter Führung der Soziologie, die er als krönenden Abschluß seines enzyklopädischen Werkes „Cours de Philosophie Positive“ (COMTE 1839/1995) veröffentlichte, würden sich die positiven Wissenschaften in einer praktischen Ausrichtung vereinheitlichen und diese über Erziehung dem Volk und über die öffentliche Meinung der Regierung auferlegen.⁹ Nicht daß das Volk oder die Regierung dadurch selbst Wissenschaftler würden, sondern vielmehr sollen sie Wissenschaft wie einst die Religion akzeptieren und darin ihre rationale Einheit finden.

1848, mit der Krise der Republik und dem zunehmenden Hervortreten der sozialen Spannungen im republikanischen Lager selbst, leitete COMTE eine scharfe Wende ein, die seine Anhängerschaft spaltete, eine religiös-affektive Wende. Die Wissenschaft sei aus sich heraus nicht fähig eine soziale Einheit zu stiften, da sie nicht aktivistisch sondern nur objektivierend angelegt sei. Die kommende soziale Reorganisation, „ordre et progres“, basiert im neuen Konzept des Positivismus wesentlich nicht auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auf dem Affekt, der allerdings vorgängig wissenschaftlich von der Religion abgelöst werden müsse, dem Gefühl der sozialen Einheit. Im „Discours sur l'ensemble du positivisme“ von 1848 wird dargelegt, daß die Wissenschaft nur dann zum Fortschritt und zur Neuordnung beitragen könne, wenn sie dem Affekt, dem Gefühl, das nach sozialer Einheit strebt, untergeordnet werde und zeige, wie dieser auf die Gesellschaft angewandt werden könne.

Schlußfolgerung für den Begründer des Positivismus ist die Schaffung einer neuen Religion der Menschheit, die zwar wissenschaftlich konstruiert werden soll aber auf dem sozialen Affekt und nicht mehr in der Anerkennung der Rationalität beruht. Sah COMTE vor dem „Discours sur l'Ensemble“ die positive Wissenschaft als Alternative zu Religion und Metaphysik, so ist es jetzt eine neue affektive Religion, die den alten Weltanschauungen konfrontal entgegengesetzt wird. Die neue Religion soll der Mittelpunkt werden, um den die ganze Gesellschaft, beziehungsweise die Menschheit organologisch neu strukturiert werden kann.

Diese Wende zur affektiven Religion spaltete die organisierten positivistischen Kreise in zwei Richtungen, eine die bei den Vorstellungen der wissenschaftlichen Suprematie verblieb um EMILE LITTRÉ, und die orthodoxen Positivisten, die COMTES Wende mitvollzogen, um JEAN ROBINET und PIERRE LAFITTE (PLÉ 1996, S. 307–377).

Beachtenswert für die Bedeutung des Schullaizismus der Dritten Republik ist dabei, daß FERRY ausgerechnet über eine eingehende Lektüre des „Discours sur l'ensemble du positivisme“ die Theorie COMTES kennenlernte (LEGRAND 1961, S.

⁹ In COMTES System spielt die Erziehung eine zentrale Rolle, als Wissenschaft ist sie der Soziologie, d. h. der vereinheitlichenden Wissenschaft eingegliedert. Die neue Erziehung soll allerdings das Ergebnis des Sieges des Positivismus sein, nicht seine Voraussetzung. Dieses Argument findet sich auch bei FERRY, wenn er immer wieder betont, daß die neue Gesellschaft bereits da sei. Zu COMTES Erziehungskonzept ARBOUSSE-BASTIDE 1957.

106). Zwar ging er wie sein Lehrmeister DEROISIN zu den beiden positivistischen Sekten auf Äquidistanz, aber er übernahm die Idee der neuen affektiven Religion, ohne aber COMTE in ihrer Ausformulierung und im Entwurf ihres Kultus zu folgen.

In der Freimaurrede von 1875 wird dieses positivistische Moral-Religionskonzept dargelegt, wie FERRY es aus dem „Discours sur l'ensemble du positivisme“ übernommen hatte und wie es seinem Konzept der „école laïque“ seit dem Programm von 1870 zugrunde liegt. Die entscheidende Änderung, die die Gesellschaft stabilisieren kann, ist die „substitution de l'amour de l'humanité à l'amour de Dieu“ (FERRY 1875/LEGRAND 1961, S. 238), d. h. die Ablösung des Christentums durch die neue affektive Religion.

Der christlichen Religion mangelt es an zwei wesentlichen Punkten, sie ist alt, „wurmstichig“ wird sie genannt, weil sie nicht durch die Wissenschaften gestützt ist und nicht durch sie gestützt werden kann, und sie hat eine personalistisch-individualistische Seite, da sie auf die individuelle und nicht auf die organisch-gesellschaftliche Glückseligkeit ausgerichtet ist.

Die Wissenschaft stand vor der Aufgabe, eine Alternative zu finden und COMTE habe die Synthese dieser erfolgreichen Anstrengungen gemacht. „Ce mathématicien /.../ a compris, que la coordination des pensées, des sentiments, de l'activité humaine, que l'unité de l'existence humaine ne pouvait se faire par l'intelligence seule et par la seule science et il a proclamé résolument dans la théorie, ce que l'expérience révèle: la prédominance du coeur sur l'esprit. C'est aux impulsions affectives et non aux conceptions de l'intelligence qu'appartient toujours le gouvernement de l'humanité“ (S. 239). Zwar verfügt der Mensch nicht nur über den egoistischen Affekt, der durch die Wissenschaft kontrolliert werden muß, sondern auch über einen organischen sozialen Affekt, dem die Wissenschaft zu dienen hat, indem sie ihn von der traditionellen Religion, die ihn ans Übernatürliche und an den Egoismus band, loslöst. Dieser Affekt soll hirnrphysiologisch lokalisiert sein und kann dementsprechend wissenschaftlich erforscht werden mit dem Ziel, ihn gesellschaftlich zu lenken.

Moralische Erziehung zur wissenschaftlich erforschten aber in ihrem Wesen affektiven Religion der Menschheit bedeutet die Entwicklung des affektiven Triebes entsprechend der verschiedenen sozialen Stufen, der Familie, dem Vaterland und der Gattung Menschheit. „La vie sociale est essentiellement propre à leur développement (der Triebe): Famille, Patrie, Humanité“ (S. 240).

Von dieser positivistischen affektiven Religion aus rückt auch jenes Element von FERRYS Konzept in ein neues Licht, das am stärksten eine Fortschreibung des Frühliberalismus zu sein scheint, der Egalitarismus, der seit der Rede in der Conférence Molé zum programmatischen Grundbestand des künftigen Ministers gehört.

AUGUST COMTE war konsequent anti-egalitär und infolgedessen auch grundsätzlich gegen das Konzept der individuellen Rechte, beides widersprach seiner organologischen Sicht der Gesellschaft. FERRY übernimmt nun zwar dieses organologische Modell der Gesellschaft spricht sich aber trotzdem für den Egalitarismus aus. Bezeichnenderweise ist damit aber sein Ausgangspunkt gerade nicht die formale rechtliche Gleichheit im demokratischen Entscheidungsprozeß sozial Ungleicher, das läßt die organische Gesellschaftslehre nicht zu. Die Gleichheit wird bezogen auf das gleiche Gefühl der Ungleichen für die gegenseitige

Dignität, zwischen Mann und Frau in der Familie und zwischen Arbeiter und Unternehmer in der Gesellschaft. Gleich sind dementsprechend die Individuen in ihren affektiv gegebenen Aufgaben gegenüber den andern Menschen oder juristisch in ihren Pflichten und nur sekundär in ihren Rechten.

In der Freimaurerrede von 1875 wird diese Form des Egalitarismus im Namen des Positivismus scharf pointiert. Die alte Vorstellung vom „Recht des Individuums“ hätte zu unlösbaren Konflikten geführt und lasse sich erst im Rahmen der positivistischen Menschheitsreligion neu definieren. „Qu'il y dans la société que des devoirs et comme le dit Auguste Comte, que chacun n'a qu'un droit, celui de faire son devoir“ (S. 242).

Von COMTES Konzept der durch die Wissenschaft erforschten und verkündeten affektiven Menschheitsreligion aus, die über Erziehung der Gesellschaft die Einheit verpasst, erhält auch FERRYS Konzept der Unabhängigkeit der Bildungsinstitution von Staat und Politik Profil und die Sakralisierung der Schule wird damit mehr als eine propagandistische Metapher. Der wissenschaftlichen Bildungsanstalt kommt das – wie sich COMTE ausdrückt – Apostolat der gesellschaftlichen Ordnung zu, das notwendigerweise als „pouvoir spirituel“ über den Parteiauseinandersetzungen um den „pouvoir temporel“ zu stehen hat.

Politisch und gesellschaftlich geht es dabei um einen Kampf zweier vollständig gleich strukturierter Religionen um die Seele der Individuen, deren eine die „âme de la patrie“ bilden soll während die andere sich auf individuelle Erlösung ausrichtet und damit individualistisch-egoistisch bleibt. „La (humanité) servir; de même que dans l'idéal de la vie chrétienne le service de Dieu doit être le principe nécessairement premier et agissant de tous les actes humain, le service de l'Humanité, le point de vue social doit présider à tous les actes, pénétrer toute l'éducation d'un vrai serviteur de l'Humanité affranchie“ (S. 241), heißt es kategorisch in der Freimaurerrede FERRYS.

Der Laizismus, wie ihn FERRY mit AUGUSTE COMTE konzipiert, ist von hier aus nicht eine Trennung der Schule von Religion und Kirche, sondern er ersetzt die christliche Religion durch die Religion der gesellschaftlichen Ordnung, den katholischen Klerus durch das wissenschaftlich-pädagogische Apostolat. Die „école laïque“ selbst soll ein „pouvoir moral“ sein, „qui gouverne les volontés individuels sans tribunal et sans gendarme.“ Das war die Funktion der alten Kirche und „c'est sur cette action morale que la philosophie positive fonde son espérance; c'est par là qu'elle s'attache à réformer les idées et les moeurs“ (FERRY/LEGRAND 1961, S. 127).

Von hier aus wird aber die Frage nach Inhalt und Kult dieser wissenschaftlich gefundenen affektiven Religion vordringlich. Der Lehrplan des Moralunterrichts der „éducation nationale“, dessen Inhalt jeder Wissenschaft vorangehen und sie durchdringen soll, der die eigentliche Würde der Lehrer ausmachen soll, „la dignité de votre profession“ (FERRY 1883/1996, II. S. 109), wird damit zur entscheidenden Frage.

Hier kann FERRY dem Begründer des Positivismus gerade nicht folgen, den „culte de l'idéal“ von COMTE kritisiert er vorbehaltlos als lächerlich sogar im Parlament (S. 59), die Katechismen, neuen Kalender, kultischen Publikationen und Praktiken mit der Verehrung neuer Heiliger und mit neuen Sakramenten, wie sie die orthodoxen Positivisten verbreiten und pflegen, werden als wirr und der Sache anangemessen abgetan.

Außer der allgemeinen Formel über die „Moral unserer Väter und Mütter“, als Tradierung des Republikanismus von 1789 und über „die Pflicht als individuelles Recht als Seele des Vaterlandes“ und der Bedeutung des Geschichtsstudiums (FERRY 1880/1996, I, S. 433, FERRY 1876/LEGRAND 1961, S. 240) äußert sich FERRY allerdings auffallend wenig über den eigentlichen Inhalt des Moralunterrichts, der seit dem ersten Schuljahr, unabhängig vom Politikunterricht die „*école laïque*“ und damit die ganze Gesellschaft strukturieren soll.

Dafür gibt er eine andere, klare, aber die Verlegenheit kaum verhüllende, dafür aber umso pädagogischere Antwort. Statt über den Inhalt der neuen Moral-Religion äußert sich der Minister über die ihr entsprechende Unterrichtsmethode. „*Une seule méthode vous permettra d’obtenir les résultats que nous souhaitons*“ (FERRY 1883/1996, II, S. 113) heißt es im Rundschreiben an die Lehrer, und im Face-to-face am Lehrerkongreß äußert sich der Minister selbst wie ein Lehrerpädagoge, methodisch: „*Le précepte est simple, il ne trompe pas, il porte avec lui même et trouve dans la conscience, sa force et sa sanction. En cessant d’être confessionnel, cet enseignement moral doit être, plus soigneusement qu’aucun autre, assujéti à la méthode intuitif*“ (FERRY 1881/LEGRAND 1961, S. 156).

4. Die Methode der „*école laïque*“ – das Konzept der intuitiven Moral von Ferdinand Buisson

In seiner Programmrede über die neue Erziehung von 1870 folgte FERRY dem Konzept AUGUSTE COMTES von einer organologisch begründeten Totalopposition von kirchlicher Theologie und positiver Wissenschaft als soziale Systeme. Sie strukturieren gleichermaßen soziale Beziehungen, politische Verhältnisse, Erziehung und Moral und konstituieren gleichermaßen politische und moralische Macht, „*le pouvoir spirituel*“ und „*le pouvoir temporel*“.

Ab 1880 taucht in dieser Entgegensetzung bei FERRY plötzlich ein zusätzliches Element auf, das er jetzt auch auf den Inhalt der Moral anwendet, die Opposition der theologischen zur laizistischen Unterrichtsmethode. Am pädagogischen Kongreß, den er 1880 einberufen hat, geißelt er vor versammelten Inspektoren und Leitern der neuen Lehrerausbildungsstätten die scholastische Methode der Unterwerfung, die „*méthodes grammaticales*“ (FERRY 1880/1996, II, S. 437) der Kirche, um ihnen die neue Methode der demokratischen und laizistischen Schule entgegenzusetzen. Die intuitive Methode, die Methode des wissenschaftlichen Zeitalters, „*de Froebel et Pestalozzi*“, „*les leçons de choses*“ (S. 436) ist die Basis der „*école laïque*“ schlechthin und aller ihrer Fächer.

Was FERRY bei COMTE nicht finden konnte, da dieser eine organische Entwicklung des Kindes vom theologischen zum positiven Geist annimmt, fand er, wie seine Dossiers zeigen, offensichtlich in HERBERT SPENCERS „*On education*“, das 1878 auf Französisch erschien und das ihm seine pädagogischen Mitarbeiter zur Lektüre empfahlen (LEGRAND 1961, S 175–176).

Nur findet sich bei SPENCER nicht jenes grundlegende Konzept der Moralerziehungsmethode, das FERRY den Lehrern empfiehlt, nicht der Rekurs auf das Gewissen, auf das dem Kind gegebene moralische Gefühl, den von Geburt auf vorhandenen moralischen Affekt. Ganz im Gegenteil ist für SPENCER der

Rückgriff auf das Konzept der wissenschaftlichen Lebensführung, das heißt die wissenschaftliche, empirische Erkenntnis des richtigen Lebens (SPENCER 1861/1892) auch für Moral und Moralerziehung konstitutiv.

Das Grundkonzept der „intuitiven Methode“ als Basis und Inhalt der laizistischen Moral findet FERRY hingegen in den Überlegungen von FERDINAND BUISSON, der zu den wichtigsten schulpädagogischen Beratern des Ministers gehörte und die Schulprogramme wesentlich mitbestimmte. Ihm ist auch der Hinweis auf SPENCER zu verdanken (LEGRAND 1961, S. 176).

BUISSON gehörte zusammen mit FÉLIX PÉCAUT und JULES STEEG zu einer Gruppe von Republikanern, die sich wesentlich an der protestantischen Theologie orientierten. Die Zeit des ausgehenden Empire verbrachten sie in der französisch-sprachigen, calvinistischen Schweiz. Als sie unter FERRY die Schaltstellen der neuen Bildungspolitik übernahmen, wurde dann auch immer der Verdacht geäußert, im Laizismus gehe es letztlich um eine protestantische Verschwörung gegen die katholische Kirche.

BUISSON kam 1866 durch Vermittlung von EDGAR QUINET als Philosophieprofessor an die nach der liberalen Revolution neugegründete Akademie nach Neuchâtel (BUISSON 1916, S. 10) und löste in diesem Kanton alsbald einen Skandal aus, der in die ganze protestantische Schweiz ausstrahlte (MEYLAN 1973). Der Inhalt dieser Auseinandersetzung profiliert die Grundlage von FERRYS Moralkonzept und den ministeriellen Methodismus.

1868 hält BUISSON vor der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft in Neuchâtel einen Vortrag, in dem er darlegt, daß die Bibellektüre der Kinder in der Schule unvereinbar sei mit dem „état social où il (l'enfant) sera appelé à vivre“ (BUISSON 1868, S. 54). Ein Großteil der Bibel sei in seinem moralischen Gehalt unakzeptierbar, geradezu unmoralisch, insbesondere das Alte Testament und die Gnadenlehre seien unvereinbar mit modernem Rechtsempfinden. Die Bibel sei infolgedessen – so BUISSONS skandalisierende Schlußfolgerung – aus dem Unterricht zu entfernen. In seiner Verteidigungsrede gegen den Vorwurf der Irreligiosität, „Principes du Christianisme Libérale“ (BUISSON 1869), legt er 1869 die Grundpositionen des sich entwickelnden deutschen und deutschschweizerischen liberalen Protestantismus als seinen Ausgangspunkt dar. Danach gibt es zwei Kirchen, eine äußerliche, die sich auf Bibel und Dogma beruft und eine freie, die in der Tradition SCHLEIERMACHERS vom Gefühl und vom Gewissen des einzelnen ausgeht (S. 9), die die wahre, „rein menschliche und rein sittliche Kirche“ (S. 15) ausmacht und von Christus als dem Prinzip des liebenden Menschen ausgeht.

Erst die Einheit der Individuen, ihrer liebenden Seelen in dieser Kirche kann einer formal-rechtlich verfaßten Gesellschaft Leben geben. „Ein Volk lebt nicht durch das Gesetz und das Recht. Was eine Nation ausmacht ist nicht die bürgerliche und legale Gesellschaft, sind nicht die öffentlichen Einrichtungen, die Staatsformen, die politische Verfassung; dies sind gewissermaßen nur die leeren Rahmen derselben. Die Seele des Volkes, seine wahre Substanz ist in den Familien, hier bilden sich die Charaktere der einzelnen, die nationalen Sitten, der öffentliche Geist“ (S. 43).

Das moralische Gefühl, das Gewissen aller Individuen muß dementsprechend durch die „geistige Erziehung des Volkes“ zur wahren Kirche, „zur Gemeinde“ werden (S. 43). Das religiöse oder moralische Gefühl, von dem BUISSON spricht,

führt ohne jeden Zweifel SCHLEIERMACHERS Konzept der „Frömmigkeit als Gefühl“ weiter, „daß wir uns unserer selbst als schlechthin abhängig, oder, was dasselbe sagen will, als in Beziehung mit Gott bewußt sind“ (SCHLEIERMACHER 1830, S. 16). Es ist apriorisch und individuell im Menschen gegeben und muß nur in der Gemeinde mit Gott und damit mit den andern Menschen zusammengeführt werden.

1878, als BUISSON als „Inspecteur général de l'instruction publique“ – wozu ihn FERRY eben ernannte – an der Sorbonne einen Kurs für Lehrer durchführte, übertrug er dieses Konzept als „intuition morale“ in die französische Pädagogik. Bezeichnend ist dabei der Wechsel der Terminologie und der Referenz, der bei BUISSON keineswegs zufällig ist. In Frankreich konnte es selbstverständlich nicht der protestantische Theologe SCHLEIERMACHER sein, auf den die neue Moralerziehung zurückgeführt wurde. Vielmehr wurde dazu ausgerechnet der Restaurationsphilosoph VICTOR COUSIN herangezogen, der in der französischen Universitätsphilosophie dem Empirismus mit dem Konzept der „intuition“ den Kampf ansagte (COUSIN 1856, S. II–VII), der für die Begründung zugezogen wurde.

Die „intuition morale“ ist für BUISSON – „avec tout l'éclat qu'avait alors la parole de M. Cousin“ (BUISSON 1878/1912, S. 1) – ein aktiv nach außen tretendes, im Menschen individuell angelegtes, unvariables Gefühl, das sich gleichermaßen auf Gott wie auch auf „cette autre grande chose qu'on n'a jamais pu définir et qu'on n'en aime pas moins pour cela; la patrie“ (S. 6) richtet.

Als Gefühl des Heiligen in der Welt, des Vaterlandes, als „foi laïque“ (BUISSON 1912), wie BUISSON sagt, ist seine Entwicklung die wichtigste Aufgabe der Schule. In der Erziehung werden die Seelen zum Vaterland vereinigt, „qu'on ne nous parle pas d'interdire toutes ces choses sacrées à l'éducation du peuple“ (S. 6). Das Gefühl des Heiligen, der laizistische Glaube, muß gerade darum in der Schule von jeglicher Reflexion ausgeschlossen bleiben, da diese es nicht in seiner Totalität erfassen kann, sondern einzig und allein zu Kontroversen und damit erneut zu Spaltungen der Nation führen würde. „N'y touchez pas“ (S. 5), heißt es wegweisend für die Lehrer. Wenn Moral apriorisch schon gegeben ist, so ist nicht ihr Inhalt, sondern vielmehr die Methode ihrer Entwicklung sowohl für die Schule wie auch für die Gesellschaft entscheidend.

BUISSONS und damit FERRYS Konzept der intuitiven Moral und auch der Methode ihrer Unterrichtung sind also SPENCERS moralischem Empirismus und seinem Konzept der „object lessons“ geradezu entgegengesetzt, sie gehen aus von einer vorgegebene Moral, von einer individuell angelegten affektiven Bindung an das Vaterland. Die Methode des intuitiven Moralunterrichts erzeugt nicht die moralische Erkenntnis aus der Erfahrung, sondern sie erzeugt die Erfahrung aus dem Gefühl.

In seinem für die Schule und die Lehrer maßgebenden „Dictionnaire de pédagogie“ legt BUISSON diesen Gegensatz zum Empirismus auch offen dar, das Konzept der moralischen Intuition, wie es dem Moralunterricht der „école laïque“ zugrunde liegt, stammt aus der Theologie (BUISSON 1911, S. 865), es zielt auf eine moralische Wahrheit, die „indémontrable et indubitable“ (S. 866) ist, während dem die Methode der „object lessons“ in den wissenschaftlichen Fächern und im deutschen „Anschauungsunterrichts“ gerade auf das Gegenteil, die Demonstration setzen.

Diese eindeutig theologische und religiöse Bedeutung der moralischen Intuition war denn auch Ferry, dem gebildeten Positivist, nicht verborgen geblieben. BUISSON selbst berichtet, wie der Minister sich gerade darum gegen das Konzept wehrte, die Schule auf einen überkonfessionellen Unterricht für die „devoirs envers Dieu“, wie er in der liberalen Schweiz für die Schulen konstitutionell festgelegt wurde. Wenn Gott irgendwie als Verlängerung des Vaterlandes erscheinen würde, könne die katholische Kirche nicht ausgeschlossen bleiben. Da aber die katholische Kirche im Gegensatz zum deutschen protestantischen Liberalismus „ni religion sans dogme, ni dogme sans le prêtre, ni prêtre sans le pape“ (BUISSON 1909, S. 9) kenne, würde damit notgedrungen wieder der bekämpfte Absolutismus in die Schule eingeführt. Deshalb sei einzig der Verweis auf die intuitive Methode zulässig, mehr nicht, während der Inhalt eine Summe von Ideen sei, die zwar als eingeboren erscheinen, in Tat und Wahrheit aber über die generationelle Abfolge, d. h. die historische Tradierung des Republikanismus von 1789 vererbt seien (S. 11). „C’était opposer une foi à une autre foi, la foi laïque à la foi ecclésiastique, non par l’analyse, mais en une sorte de synthèse concrète qui ressemble à un pressentiment divinatoire“ (S. 12).

Im Programm, das der „Conseil Supérieur de l’Instruction Publique“ 1886/87 unter Federführung von BUISSON für die Primarschulen beschloß, wurde dieser religiöse Bruch innerhalb der Laizität auch curricular ausgestaltet. „L’éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme././ Cette éducation n’a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir, ././ elle procède plus du coeur que du raisonnement“ (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE 1886/7, S. 359). Das Gefühl, das von der Familienerziehung meist religiös entwickelt wurde, soll hier auf eine zivilisierte Lebensweise ausgerichtet werden.

Ziel im Curriculum ist dann vor allem das Konzept der Pflicht, „le devoir envers les parents et les grands parents“, „les devoirs des frères et des soeurs“, „les devoirs envers les serviteurs“, „les devoirs envers l’instituteur“, die schließlich gipfeln in „la France, ses grandeurs et ses malheurs. – Devoirs envers la patrie et la société.“ Bezeichnend für BUISSONS aus der protestantischen Theologie entnommenes und letztlich dem Positivismus fremdes Konzept tauchen dann trotz der heftigen Debatte um die Gesetzesformulierung die „devoirs envers Dieu“ und die die menschliche Seele im Curriculum und den entsprechenden Hinweisen für die Lehrer wieder auf (S. 362–365).

Aber ganz im Sinne von FERRYS positivistischem, an COMTES Antiegalitarismus geschulten Moralkonzept, wird das Recht und insbesondere das individuelle Recht nur in Funktion auf die Pflichtenkataloge eingeführt und endet in der „souveraineté nationale, explication de la devise républicaine: Liberté, Egalité, Fraternité“ (S. 363).

Das Programm für die Lehrerbildung, die neugeschaffenen „écoles normales“ ist diesbezüglich noch expliziter, indem es einen langen Pflichtenkatalog ebenso auf „la patrie“ zulaufen läßt, bei der allein ein Recht vermerkt wird, „le droit de punir“ (S. 385).

Der Moralunterricht, wie er durch FERRY und BUISSON in die „école laïque“ eingeführt wurde, kann von hier aus verstanden werden nicht als eine Laisierung der Schule, sondern als eine Sakralisierung des Staates und der Gesellschaft ganz im Sinne der protestantischen Gemeinde, die in der Bruderschaft der Gläubigen

die weltliche Kircheninstitution heiligt. Sein Ziel ist damit auch exklusiv, den demokratischen Dissens durch vorgängige Erziehung auszuschließen.

Die intuitive Methode als Basis der neuen, von der republikanisch-apostolischen Schule verkündeten Moral führt damit im Konzept der laizistischen Schule selbst und in ihrer scientistischen Ausrichtung auf die offene demokratische Auseinandersetzung ohne Zweifel einen offenen, unverhüllt religiösen Bruch ein. Was dieser Moral nicht entspricht soll über die Schule, d. h. ex officio aus der Auseinandersetzung ausgeschlossen werden.

5. Durkheims Reintegration der Moralerziehung in den Positivismus

Bevor wir uns abschließend der politischen und pädagogischen Problematik dieser religiösen Grenze innerhalb des Laizismus der Dritten Republik zuwenden, soll noch ein kurzer Blick auf die konzeptionelle, theoretische Verarbeitung dieses Bruchs die Fragestellung verschärfen.

1902 trat EMILE DURKHEIM die Nachfolge BUISSONS auf dem Pädagogiklehrstuhl der Sorbonne an. Seine Antrittsvorlesung erhält ihre Bedeutung als grundsätzliche Kritik am Konzept der Moral und der Moralerziehung AUGUSTE COMTES, JULES FERRYS und auch seines Vorgängers FERDINAND BUISSONS und als Versuch, den Bruch im Szientismus des Positivismus wieder zu überwinden.

Ganz wie COMTE versteht DURKHEIM die Soziologie als normative Wissenschaft zur wissenschaftlichen Gestaltung der Gesellschaft durch den „pouvoir spirituel“ und die Pädagogik, Doktrin und Tätigkeit, als eigentliche Mission der Wissenschaft, als „mission réformatrice“ (FILLOUX 1977, S. 433).¹⁰

Ausgangspunkt für DURKHEIMS Moralpädagogik ist gleichermaßen wie bei FERRY das Konzept der „homogénéité indispensable à tout consensus“ (DURKHEIM 1902/1995, S. 99). Die pädagogische Problematik erwächst nicht aus der Psychologie, sondern aus der Soziologie, aus der Frage, welche Konzepte und Gefühle den Individuen durch die kollektive Erziehung aufgedrückt – „inculquer“ – werden müssen, damit die Gesellschaft als Einheit funktionieren kann, „certain nombre d'idées de sentiments et de pratique que l'éducation doit inculquer à tous les enfants“ (S. 97).

Diese gemeinsame Basis bestimmt sich nicht aus der Psychologie, die nur „petites âmes fragmentaires en conflit les uns avec les autres“ im Auge hat, vielmehr muß die „grande âme de la patrie“ (DURKHEIM 1911/1995, S. 59) sozial und soziologisch bestimmt werden, wie DURKHEIM in BUISSONS pädagogischem Wörterbuch polemisch zugespitzt gegen den Herausgeber schreibt. Zur Bestimmung der großen Seele des Vaterlandes, „pour trouver les idées qui nous guident“ ist es aber unabdingbar, bis zur Quelle zurückzugehen, „c'est à dire jusqu'à la société“ (DURKHEIM 1902/1995, S. 111).

10 FILLOUX führt in seiner grundlegenden Studie das Konzept DURKHEIMS im wesentlichen auf seine jüdische Herkunft und auf seine ursprüngliche Bestimmung zum Rabbiner, d. h. auf den jüdischen Messianismus zurück (FILLOUX 1977, S. 36–45), obwohl er gleichwohl auf das Erbe COMTES verweist (S. 11). Angesichts der hier analysierten Moral-Vorlesung von 1902/03 kann aber gerade das messianische-jüdische Element, die offene Zukunft und die Valorisation des Gesetzes durch die eigene Lektüre des Gesetzes, zugunsten von COMTES Konzept der gesellschaftlichen Statik und Ordnung ausgeschlossen werden.

Mit diesem Programm kritisiert DURKHEIM aber auch das gleiche Konzept, das schon FERRY in COMTES Moraltheorie anstößig, sogar lächerlich und wirr erscheinen mußte, die Humanitätsreligion. Bereits 1895 versuchte DURKHEIM diese bezüglich COMTE mit dem eigenen positivistischen Programm selbst zu schlagen. Die Humanitätsreligion des Begründers des Positivismus halte sich an die subjektiven Formen des religiösen Lebens und nicht an die Analyse von deren Existenz als „faits sociaux“, d. h. als „faits naturels“, die den subjektiven Formen zugrunde liegen und die die Gesellschaft als natürlichen und evolutiven Organismus konstituieren (DURKHEIM 1895/1975, S. 95). Es geht für ihn also darum, das soziale Faktum und nicht die subjektive Form zu bestimmen, das der neuen Religion wie jeder bisherigen zugrunde liegen muß.

Der zweite Ausgangspunkt von Durkheim schließt an diesen radikalisierten moralischen Positivismus an und richtet sich direkt gegen FERRY. Das Konzept der laizistischen Moral als „vieille morale de nos pères“ – es handelt sich dabei um die Formel des Ministers – ist reduktiv, und kann aus zwei Gründen nicht den Inhalt des neuen Moralunterrichts bestimmen. Zum einen geht es davon aus, durch Substraktion aller metaphysischen Konzepte aus der Religion zu einer laizistischen Moral zu kommen und eliminiert damit gerade essentielle Faktoren der sozialen Tatsache der Moral, d. h. ihre Unantastbarkeit und Unzugänglichkeit für das Individuum. Darüber hinaus ist es inhaltlich gerade wegen seiner Anciennität, als von 1789 tradierter Republikanismus der modernen Gesellschaft einer modernen Nation – „une grande nation“ – nicht mehr angemessen (DURKHEIM 1902/1992, S. 7–11). Es muß infolgedessen eine neue Moral gefunden werden, die auf den modernen sozialen Fakten beruht, die die Gesellschaft zusammenhält, die es jetzt zu bauen gilt, die dem modernen Individuum aber gleichermaßen äußerlich und unveränderbar gegenübersteht wie die Religion.

Und der dritte Ausgangspunkt der Kritik richtet sich gegen BUISSONS liberal-protestantisches Konzept des Intuitionismus und der individuell apriorisch begründeten Moral, die im Prinzip des Gewissens liegt. Das Wesen der Moral, wie sie in der Religion existiert, als soziale Tatsache, besteht gerade darin, daß sie außerhalb der Reichweite des Individuums und des Individuellen als eine Summe von unveränderlichen Regeln festgelegt ist und sich jeglicher individuellen Zustimmung oder Ablehnung entzieht. Versuche, diese auf ein apriorisches individuelles Prinzip zu reduzieren, sind höchst kontroverse theoretische Versuche, die schlußendlich das Problem der äußerlichen Verbindlichkeit auf die multiplen Anwendungssätze verschieben (S. 19–25).

Von dieser dreifachen Kritik an der Konzeption der „foi laïque“ und ihren Begründungen aus formuliert DURKHEIM sein Programm einer rationalen Moral der Pädagogik, die durch die „école laïque“ den zukünftigen Franzosen kollektiv aufkroisiert – „inculquer“ – werden muß, wenn das Land nicht weiterhin in einer Krise, d. h. einer Unverbindlichkeit, d. h. der Uneinheitlichkeit, der Anomalie der Moral ausgeliefert bleiben soll. Dabei handelt es sich um eine Reihe von Befehlen oder Regeln, die für den einzelnen verbindlich und nicht veränderbar sind, „soustraite à notre volonté“ (S. 25). Sie grenzen die unbeschränkten organischen Kräfte des Menschen ein und schaffen damit seine Individualität und binden ihn zugleich an ein Kollektiv, für das sie Gültigkeit haben, und was sie als erstrebenswertes Ziel, als das Gute ausweist. Dieses Gute ist nicht eine Utopie (S. 69), sondern ein real existierendes Ideal, das die Regeln als unantast-

bar, über den Individuen stehend begründet, d. h. sakralisiert. „Il faut entraîner les individus à la poursuite de grandes fins collectives auxquelles ils puissent s'attacher; il faut leur faire aimer un idéal social à la réalisation duquel ils puissent travailler un jour. /../ Un patriotisme spiritualisé peut fournir cet objectif nécessaire. Des idées nouvelles de justice, de solidarité sont en train de s'élaborer qui, tôt ou tard, se susciteront des institutions appropriées.“ (S. 87).

Dieses Konzept der neuen Moral als soziale Tatsache die voll und ganz der Religion entspricht aber rational erforscht und über die öffentliche Erziehung der Bevölkerung auferlegt wird, kehrt letztlich wieder ganz in das Konzept von AUGUSTE COMTE zurück, der sich grundsätzlich gegen die politische Demokratie aussprach. Die rationale Moralreligion DURKHEIMS wird über die Erziehung gänzlich jeder Veränderbarkeit außerhalb der Einsicht der Wissenschaftler und der Pädagogen entzogen.

Wie in der Wissenschaft die Autonomie des Individuums nur darin bestehen kann, daß es die Natur als in ihrer Totalität erkennbar als eine nicht mehr ihm äußerliche annimmt, so kann es in dieser rationalen Moral auch nur noch diesen Typus von individueller Autonomie geben. „Or dans l'ordre moral, il y a place pour la même autonomie, et il n'y a place pour aucune autre. Comme la morale exprime la nature de la société, et que celle-ci n'est pas plus connue directement de nous que la nature physique, la raison de l'individu ne peut pas plus être la législatrice du monde morale que celle du monde matériel“ (S. 98).

Damit wird das Konzept der Moralerziehung der „école laïque“ zu einem eigentlichen Gegengewicht zum Konzept der politischen Demokratie. Sie engt durch unveränderbare moralische Regeln die Freiheit der Individuen vollständig ein, sie reduziert sie darauf, die Ordnung der Gesellschaft wissenschaftlich zu erkennen, aber sie läßt ihnen keinen Platz, sie zu verändern.

Moralische Erziehung in dieser Form der Demokratie vorgelagert reduziert diese tatsächlich – so wie COMTE sich Politik vorstellte – auf unbedeutende, weitgehend durch moralische Homogenität vorbestimmte Auseinandersetzungen, um gleichzeitig die grundlegenden Entscheide über die Gesellschaft in die Hände des „pouvoir spirituel“, der Wissenschaftler, Lehrer und Lehrerinnen zu legen.

6. Demokratische Grenzen der „école laïque“

Die Entwicklung des Konzeptes der „école laïque“ und deren immanente religiöse Grenze, die ich hier dargestellt habe, können unter zwei Gesichtspunkten diskutiert werden.

– Man kann, so wie das CHRISTIAN NIQUE und CLAUDE LELIÈVRE tun, in dieser Entwicklung quasi die Degenerierung oder die Entstellung eines an sich demokratischen Konzeptes sehen. In dem Sinne wird dann die reale „école laïque“ in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen und in den verschiedenen Konzepten am ursprünglichen, frühliberalen Konzept von CONDORCET gemessen, der demokratisch kontrollierten Staat, bürgerliche Freiheit des Individuums und allgemeine Öffentlichkeit über die „instruction publique“ miteinander verband und Moralerziehung im religiösen Sinne explizit ausschloss (NIQUE/LELIÈVRE 1993).

– Oder man kann andererseits, wie z. B. CHRISTIAN HARTEN oder auch KEITH

MICHAEL BAKER das Konzept von CONDORCET einer über allgemeine Schule rational gemachten Öffentlichkeit zur Utopie oder mindestens zum theoretischen Konzept ungeachtet aller Durchsetzungsmöglichkeiten erklären (HARTEN 1989, BAKER 1993). Die Entwicklung, die die „*école laïque*“ und ihre diskursive Konzeptualisierung in der Dritten Republik nahmen, erscheinen dann als die für jegliche Realisierung notwendige Anpassung.

Ich möchte hier abschließend keinem dieser beiden Schlüsse folgen – obwohl ich beide anerkenne –, sondern einen dritten nahelegen, der mir für die gegenwärtige Diskussion des Verhältnisses von öffentlicher Schule und Demokratie ergiebiger scheint. Ich gehe dazu weiterhin von einer strikt historischen Argumentation aus, indem ich mir einen Ausblick in die vergangene Zukunft und die Reaktion der „*école laïque*“ darauf erlaube.

Das gegenüber CONDORCET von FERRY neu eingeführte Konzept der „Verteidigung der Republik“, das Schule zum Instrument des Kampfes gegen absolut begründete oder metaphysische bzw. theologisch verfahrenende Gesellschaftskonzepte, zum Instrument gegen den politischen Katholizismus des ersten vatikanischen Konzils wie auch gegen Konzepte des fundamentalistischen Soziallegalitarismus machte, trug wesentlich dazu bei, daß sich überhaupt eine offene demokratische Öffentlichkeit etablieren konnte und sich die ideologische Polarisierung im Frankreich der Dritten Republik nicht durchsetzte wie im deutschen Kaiserreich.

Das Konzept der demokratischen Öffentlichkeit und der modernen Wissenschaften, daß Verfahren durch Verfahren geregelt werden können, ist dabei nicht eines unter andern geblieben, sondern es erhielt gegenüber allen andern Konzepten von Regelung gesellschaftlicher Entscheide Vorrang, was auch seine beiden heftigen Kritiker zur Linken und zur Rechten zwang – und ihnen ermöglichte – sich als parlamentarische Parteien zu organisieren – oder dann marginal zu werden – und selbst bildungspolitische Alternativen im Rahmen der öffentlichen Schule zu formulieren.

Inklusive, nichtdiskriminierende und eingeschränkte Konzepte von Bildung müssen notgedrungen absolute und diskriminierende Erziehungskonzepte bekämpfen und durch einen institutionellen Support abgestützt werden, wenn sie nicht von jenen ununterbrochen in ihrer Existenz bedroht werden sollen.

Das gilt heute durchaus auch gegenüber modernen und alten Formen von absoluten Erziehungsansprüchen und nicht rational begründenden kulturellen Verfahren. Eine öffentliche Schule, die alle Kulturen gleichbehandelt ungeachtet ihrer Ansprüche und Verfahren, gibt damit sich selbst wie auch den Anspruch einer allgemeinen demokratischen Öffentlichkeit auf. Pluralität und Demokratie muß für Schule immer auch Exklusivität gegenüber Absolutheit von Erziehung und nicht rational begründenden Verfahren und Kulturen bedeuten, oder positiv, öffentliche Schule muß unter demokratischen Bedingungen rationalen Verfahren eine institutionelle Priorität sichern.

Der Erfolg dieses Konzepts schränkte aber zugleich den der zweiten wichtigen Innovation, der „*foi laïque*“ oder des „*patriotisme spiritualisée*“ ganz wesentlich ein. Zwar gelang es durchaus auch in Frankreich, mit Hilfe der Schule den Nationalismus als eine Form der „*religion civile*“ zu etablieren, was sich in der nicht geringen Begeisterung für den Kolonialismus der Dritten Republik, den in der „*affaire Dreyfus*“ manifest politisch werdenden Antisemitismus und

nicht zuletzt auch in der Kriegsbegeisterung von 1914 unübersehbar zeigte. Was aber nicht gelang, das war die Dispensation dieser „*foi laïque*“ von jeglicher rationalen Legitimation oder seine Entrückung aus der disputierenden Öffentlichkeit. Und diesbezüglich kam auch der von DURKHEIM noch einmal radikalisierte Positivismus voll zum Tragen. Moral konnte gerade nicht reduziert werden, weder auf apriorische Gesinnung noch auf undiskutierbare und unveränderbare sakralisierte Regeln und gesellschaftliche Ideale, sondern als „*faits sociaux*“, als formale Regeln des gesellschaftlichen Verhaltens geriet sie geradezu ins Zentrum der öffentlichen Auseinandersetzung.

Und hier wird die große Diskrepanz der französischen „*école laïque*“ und der ihr zugrunde liegenden Konzepte zur deutschen Staatsschule und den sie begründenden organischen Volksstaat und der auf Innerlichkeit angelegten Pädagogik offensichtlich.

Während die deutsche Sozialdemokratie und andere, nichtnationalistische Strömungen ihre Kritik am imperialen Nationalismus quasi von außerhalb der Nation vortragen mußten und unter einem steten Zwang zur Legitimation des Dazu-Gehörens standen, bis sie in der Weimarer Republik sich selbst dem Konzept des deutschen Rechts und des deutschen Volkes und der entsprechenden Erziehung beugten, brach in Frankreich der Konflikt innerhalb der sich demokratisch konstituierten Öffentlichkeit aus.

Die Dreyfus-Affaire kann gelesen werden als die De-facto-Verabschiedung eines großen Teils der die Öffentlichkeit gestaltenden Intelligenz aus dem unhintergehbaren nationalistischen Konsens gerade im Namen der Tradition von 1798. Noch vor seinem „*J'accuse*“ von 1898 wandte sich EMILE ZOLA 1897 in den „*Lettres à la jeunesse française*“ an die Jugend, die Träger der neuen „*foi laïque*“ mit der rhetorischen Frage: „*Des jeunes gens antisémites, ça existe donc cela? Il y a donc des cervaux neufs, des âmes neuves, que cet imbécile poison a déjà déséquilibrés? Quelle tristesse, quelle inquiétude sur le vingtième siècle qui va s'ouvrir*“ (BIASI 1998, S. 155).

Noch bezeichnender und symptomatischer für die Nicht-Gangbarkeit der „*foi laïque*“ im Rahmen der Demokratie und der öffentlichen Schule ist ihre Entwicklung im Rahmen dessen, was FERRY als das neue Apostolat bezeichnete, in der Lehrerschaft und in der Schulverwaltung. In diesem Milieu entwickelte sich die distanzierte Diskussion über den Nationalismus sehr früh mit breiter und nachhaltiger öffentlicher Wirkung. Dies war nicht zuletzt auf die Aktivitäten des Erfinders der „*foi laïque*“ selbst zurückzuführen. Im gleichen Moment, wo DURKHEIM das Konzept der „*foi laïque*“ positivistisch radikalisierte, wandte es BUISSON und mit ihm ein großer Teil der Lehrerschaft auf einen zivilen und rationalen Pazifismus an und entwickelte dafür eine breite politische Aktivität – wofür er mit dem Nobelpreis für den Frieden ausgezeichnet wurde. Aber noch vorher trat er, treu, wie das Gesetz über die politische Unabhängigkeit des „*pouvoir spirituel*“ es befahl, von all seinen Ämtern im Bildungswesen zurück, um sich als Parlamentarier wählen zu lassen und sich im öffentlichen Gezänk der Parteien rational und pazifistisch mäßigend zu artikulieren.

7. *Literatur*a) *Quellen*

- BUISSON, F.: *La réforme urgente dans l'instruction primaire*. Neuchâtel 1868.
- BUISSON, F.: *Principes du Christianisme Libéral*. Paris-Genf 1869, Deutsch: *Das Freie Christentum und die Kirche der Zukunft*. Basel 1869.
- BUISSON, F.: *L'instituteur et la République*. Paris 1902.
- BUISSON, F.: *Intuition et Méthode intuitive*. In: BUISSON, F. Hrsg.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*. Paris 1911.
- BUISSON, F.: *La Foi laïque*. Paris 1912.
- BUISSON, F.: *Souvenirs 1866–1916*. Paris 1916.
- COMTE, A.: *Culte Systematique de l'Humanité*. Calendrier Positiviste. Paris 1849.
- COMTE, A.: *Discours sur l'ensemble du positivisme*. Paris 1848 (Ed. Angl. London ²1908).
- COMTE, A.: *Leçons sur la sociologie*. Cours de philosophie positive. Leçons 47 à 51. Ed. GRANGE, J., Paris 1995.
- CONDORCET, J. M. N., DE CARITAT: *Ecrits sur l'instruction publique*. Ed. COUTEL, Ch. 2e vol. Paris 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE: *Règlements organiques de l'enseignement primaire*. Session de Décembre 1886–Janvier 1887. Paris 1887.
- COUSIN, V.: *La philosophie sensualiste au dix huitième siècle*. Paris 31856.
- DURKHEIM, E.: *Remarque sur la méthode en sociologie*. (1908) In: DURKHEIM, E.: *Textes I*. Paris 1975.
- DURKHEIM, E.: *Education et sociologie*. (1922) Paris 1992.
- DURKHEIM, E.: *L'éducation morale*. Paris 1992.
- FERRY, J.: *La République des citoyens*. Ed. RUDELLE, O. Vol. I., vol. II., Paris 1996.
- FERRY, J.: *Textes*. In: LEGRAND, L.: *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry*. Les origines de la laïcité. Paris 1961.
- QUINET, E.: *L'enseignement du peuple*. In: QUINET, E.: *Oeuvres politiques*. Tome premier. Paris 1860.
- QUINET, E.: *La Révolution*. (1865) Hrsg. LEFORT, C. Paris 1987.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche*. Erster Band. Berlin ²1830.
- VACHEROT, E.: *La Démocratie* (1860) Bruxelles ²1860.

b. *Monographien und Artikel*

- ARBOUSSE-BASTIDE, P.: *La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*. 2 vols. Paris 1957.
- BAKER, K. M.: *Condorcet ou la république de la raison*. In: Furet, F., Ozouf, M.: *Le siècle de l'avènement républicain*. Paris 1993.
- BALIBAR, E. et al.: *Laïc laïque laïcité*. (Mots, langage du politique, No. 27.) Paris 1991.
- BIASI, P. M. DE: *L'affaire Dreyfus, cent ans après*. In: *Magazine Littéraire*. Paris Nr. 361, Jan. 1998, S. 152–159.
- FILLOUX, J.-C.: *Individualisme, socialisme et changement social chez Emile Durkheim*. Lille 1977.
- FURET, F.: *Jules Ferry et l'histoire de la Révolution française*. La polémique autour du livre d'Edgard Quinet. In: FURET, F.: *Jules Ferry, fondateur de la République*. Actes du Colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris 1985.
- FURET, F.: *Jules Ferry, fondateur de la République*. Actes du Colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris 1985.
- FURET, F.: *L'idée de république det l'histoire de France au XIX^e siècle*. In: FURET, F., Ozouf, M.: *Le siècle de l'avènement républicain*. Paris 1993.
- GIRARD, L.: *Jules Ferry et la génération des républicains du Second Empire*. In: Furet, F.: *Jules Ferry, fondateur de la République*. Actes du Colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris 1985.
- HARTEN, H.-Ch.: *Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution*. In: OEL-

- KERS, J., HERRMANN, U.: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. 24. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“, Weinheim 1989.
- JARDIN, A.: Alexis de Tocqueville. Leben und Werk. Frankfurt 1991.
- LEGRAND, L.: L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité. Paris 1961.
- LELIÈVRE, C.: Histoire des Institutions scolaires (1789–1989). Paris 1990.
- MEYLAN, H.: Les débuts de Ferdinand Buisson à Neuchâtel. Musée Neuchâtelois 1973.
- NIQUE, CH., LELIÈVRE, C.: La république n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry. Paris 1993.
- OSTERWALDER, F.: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: OELKERS, J. Hrsg.: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. 28. Beiheft „Zeitschrift für Pädagogik“, Weinheim 1992.
- OZOUF, M.: L'école, l'église et la République. Paris 1982.
- PLÉ, B.: Die „Welt“ aus Wissenschaften. Stuttgart 1996.
- RECLUS, M.: Jules Ferry. Paris 1947.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Pädagogische Hochschule, Bismarckstr. 10, D-76133 Karlsruhe

JIM GARRISON

A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States:

A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective

Abstract

DEWEYAN pragmatism offers alternative theories of mind, self, and society that challenge the currently dominant ideology of the democratic public in the United States and elsewhere. By tracing DEWEY's thinking to its origin in the essays of RALPH WALDO EMERSON we catch a glimpse of what makes democracy somewhat unique in the U.S., for better and worse. We will also see how DEWEY appropriated and reconstructed EMERSON to develop his own theory of the democratic public. I will also examine DEWEY's response to the “democratic realists”, especially WALTER LIPPMANN, who were skeptical of DEWEY's democratic ideal. This will provide a distant mirror for reflections on our own era. The paper concludes with some speculations about the future of the democratic public in the U.S. in the age of multinational cooperate capitalism.

The intellectual history of the idea of “the public” in the West, and especially the United States, is largely the history of persons signing social contracts. Political theories of the public usually begin by assuming persons are isolated social, moral, and psychological beings. The public is usually conceived as some simple aggregation of atomic individuals into a larger quasi-mechanical system. The system is supposedly designed to maximize the privacy of social atoms by protecting them from unwanted control by other atoms or the system itself. The joys of Romantic modernity are usually confined to the private sphere of passionate imagination. Meanwhile the public sphere consists entirely of Enlightenment rational planning directed toward securing smooth functioning of the social system.

The foregoing assumptions regarding the character of the public are enshrouded in what I call Western Folk Psychology (WFP), Western Folk Morality (WFM), and Western Democratic Liberalism (WDL). Together they constitute the dominant ideology of Western social, political, and economic thought. This ideology provided the seeds from whence the modern idea of a democratic public sprang. Today, though, it is time to sow new seeds if democracy is to flourish throughout the world. Deweyan pragmatism attempts to provide alternative theories of mind, self, and society that challenge the entrenched democratic ideology of the public (and the private) while disclosing new possibilities for exploration.

Western Folk Psychology, Morality, and Democratic Liberalism

The following list of enabling beliefs and values constituting WFP will look very familiar: (1) There exists a mental realm apart from the social and physical. This realm has at least four members called the faculties: Perception, passion, will, and reason. (2) Perception receives sense impressions from the body and re-routes them to reason and/or passion. (3) Passions arise through bodily experience. (4) The will is capable of making free decisions to act uncoerced by physical forces. This freedom is the prime mover of unique and autonomous personality. (5) Reason calculates, passes judgment, and formulates theoretical or practical principles of thought and action. The will then receives the results of rational machination. (6) Passion and reason both exert, often opposite, force on the will. (7) Will exerts force on the body causing it to act. Will may resist either reason or passion. The stronger the will the better it resists the force of passion. Most Western psychological theories are but some permutation of these principles. Moreover, most Western social, political, and economic theory assumes such a psychology. Western Folk Psychology is part of the dominate discourse of Western modernity. JOHN DEWEY rejected WFP entirely, and his thought has been marginalized as a result. For DEWEY, freedom and rationality are not individual, innate endowments; instead, they represent shared social achievements.

Western Folk Morality also looks very familiar: (1) It assumes WFP. Bodily passions pursue pleasure and avoid pain and harm. Passions are not intrinsically rational. (2) The problem of morality arises because people can help or harm other people. Possessing free-will, human beings can exercise reason to formulate rules, principles, and laws regarding how they ought to act. They alone decide whether to obey these laws. (3) General moral laws are disclosed by universal, necessary, and *a priori* reason that determines what we must do (prescriptions) and what we must not do (prohibitions). (4) Morality consists in obeying reason while immorality consists in deviating from reason.¹ Morality is a power struggle in the economy of forces described by perception, passion, will, and reason. We struggle to preserve the purity of reason and the resolve of the will against the constant temptations of passionate embodiment. Western legislatures and courts of law assume all of this without question.

The enabling beliefs and values of Western Democratic Liberalism look like this: (1) It assumes WFP and WFM. (2) It assumes the essential autonomy of individual will and personality. (3) It places an absolute value on individual (social, political, economic, intellectual, and religious) freedom and equality. (4) It believes individuals are born with inalienable natural rights in virtue of their humanity. (5) It assumes rationality is the essence of individual human beings and that they are essentially good. (6) It asserts the state and all public institutions arise because of a social contract drawn between innately free, autonomous, rational individuals and the state solely for the rational purpose of preserving and protecting individual natural rights. Further, if unalienable rights are violated by the state, the contract is broken. (7) A belief that social control is best secured by rule of law. (8) The existence of a transcendental order of truth acces-

1 The descriptions of WFP and WFM are adapted from JOHNSON (1993, pp. 15–17).

sible to humankind's natural reason and capable of evolving a moral response. This order is the source of abstract, formal natural laws of physical and human nature.

The public on such an account is assumed to emerge historically because of tacit or explicit social contracts between psychological and moral atoms electing to participate in a democratic social solar system that places a premier or president at the center. I want to challenge these dogmas using the resources of DEWEYAN pragmatism with special emphases on pragmatic social constructivism.

*Cross Pollinating the Seeds of the Democratic Public:
Liberalism in the New World*

The American revolution sowed the seeds of Western democratic liberalism into the soil of a new world. These have evolved many mutations, although only pragmatism flourished. EMERSON is probably the first identifiable instance of this still evolving strain. The old world seed stock, however, remains supreme even in the new world. My pragmatic democratic faith is that someday, somewhere, pragmatism will prevail.

RALPH WALDO EMERSON is less than a great poet, prophet, or philosopher. He is more than a fine essayist. CORNELL WEST (1989) argues that somehow America evaded "epistemology centered philosophy" evolving instead "a conception of philosophy as a form of cultural criticism" (p. 5). Perhaps it is best to read EMERSON as America's first great cultural critic and the one who pointed the way to pragmatism. In evading epistemology, EMERSON overthrows many of the epistemologically centered elements of traditional democratic ideology.

EMERSON developed a discourse that allowed a former Colony to begin thinking for itself. Most interpret him as fleeing history and refusing all authority. Emerson calls for a new kind of "man" fit to occupy a new world. EMERSON looked upon America as almost a new Eden where a new Adam could roam as he did before the fall. It is impossible to escape history and extremely difficult to overcome the authoritarian prejudices of one's culture. EMERSON himself was sexist and racist, although less strident than most in his day. Nonetheless, West is right to say EMERSON succeeded in developing patterns of distinctly American thought that also relate to "the European explosions (both intellectual and social) that produced KARL MARX, JOHN STUART MILL, THOMAS CARLYLE, and FRIEDRICH NIETZSCHE" (p. 11).

EMERSON preached a doctrine of perpetual revelation expressing what West calls "Emerson's theodicy" (p. 17). EMERSON's response to the problem of evil is the following trinity: (1) Existence is "congenial to and supportive of the moral aims and progress of the chosen or exceptional people," (2) "the basic nature of things, the fundamental way the world is, is itself incomplete and in flux" and (3) "the experimental makings, workings, and doings of human beings have been neither adequately understood nor fully unleashed on the modern world" (pp. 15-16). This trinity establishes America's secular religion.

The first doctrine of EMERSON's trinity is a statement of what some call "American exceptionalism". For some reason those that fled the old world thought that

they became new “men” amid the vast regions of unsullied land they settled. Immigration somehow freed them of the corruption of the old world. Slavery, the genocide of native Americans, and the continued oppression of women were conveniently ignored.

It cannot be denied, though, that through four centuries millions born into Europe’s underclass found wealth and social status within their lifetime upon immigrating. In a very real sense these people often lived exceptional lives. There was authentic cause for optimism, a sense of newness, and novel creation. It was possible to imagine oneself at a new beginning of history.

In the opening paragraph of his essay “Nature” EMERSON boldly writes:

The foregoing generations beheld God and nature face to face; we, through their eyes. Why should not we also enjoy an original relation to the universe? Why should not we have a poetry and philosophy of insight and not tradition, and a religion by revelation to us, and not the history of theirs?

Well, why not? Everyone born into the world is as unique and one time only an event in the universe as their fingerprints. We are alive, and it will not always be so. No one ever has and ever will look upon the world exactly as we are looking now. Every child born into the world is an original beginning, a new start, and a break from tradition. Emerson issues a provocation to creative action, to exercise our powers in a world that at worst does not care, so makes no special provision against us. The creation is sufficiently congenial to support meaningful moral action, that is enough.

The second member of EMERSON’S trinity alleges that we live in a world of flux and creative possibility. Ours is a forever contingent, uncertain, and evolving universe, but it is a provocation to action and a price any creator is willing to pay. In the essay “Circles” EMERSON observes, “There are no fixtures in nature. The universe is fluid and volatile”. And in “The Poet” EMERSON writes, “For all symbols are fluxional; all language is vehicular and transitive, and is good, as ferries and horses are, for conveyance, not as farms and houses are, for homestead”. For EMERSON, humankind is a participant in, and not a spectator of, an unfinished and unfinishable universe.

The final figure of EMERSON’S trinity is the release of intelligent experimental inquiry in the hands of free individuals bent on deliberately using the results to create a better world. EMERSON abandons the quest for epistemological certainty and ultimate foundations for knowledge. His concern is with creative transformation and, therefore, with what *ought* to be today rather than with what *is*, supposedly, for eternity. Knowledge is purely instrumental for EMERSON; it is not a matter of privileged representation or correspondence to reality. Like language, it is a vehicle. Language, knowledge, and essences are all but means created to help us achieve the aims we desire. They are instruments; tools of creative action.

EMERSON issues a provocation to heroic action in an ever changing world where creation, including self-creation, is forever necessary. In “Circles” he asserts:

Our life is an apprenticeship to the truth that around every circle another can be drawn; that there is no end in nature, but every end is a beginning ... This fact ... symbolizes the moral fact of the

Unattainable ... at once the inspirer and the condemner of every success, may conveniently serve us to connect many illustrations of human power.

A world without end or beginning, a world without fixed center or circumference, a world forever in flux, is a world that provokes the trial of our experimental creations, exertions, and practices. Later in "Circles" EMERSON proclaims, "I am only an experimenter ... I unsettle all things." EMERSON'S essays are true to the definition of the word "essay;" they are a trial, an experiment, an assay of meaning and value.

EMERSON thought disciplined intelligence could create cosmos out of chaos. In the essay "Nature", Emerson insisted with two fistfuls of confidence that "the world exists for you ... Build, therefore, your own world". EMERSON struggles to overcome the constraints of history even to the point of moral transgression. If self-reliance and moral consciousness require it, then an authentic agent must transgress custom, law, and tradition. In an unfinished and unfinishable universe the ultimate meaning of any action remains eternally unknown. All we may do is perform new experiments, devise new plans of action, and otherwise seek means to mortal ends. Because action needs to be intelligent as well as creative, it is wise to experiment upon the values one envisions as ends by examining their consequences.²

EMERSON held an ideal of a nonhierarchical, egalitarian, and democratic society, but only for those special people provoked to action, power, and self-creation. Having set tradition aside, Emerson embraces the public marketplace. There he finds flux, risk, and the need for continuous action as well as transaction and reciprocal provocation. His praise of the marketplace is, however, ambivalent. He feels market forces undermine authority, overthrow tradition, and place the burden of life upon isolated individuals where it belongs. Emerson, nonetheless, decries the crass materialism of the marketplace and the loss of self-reliance in the possession of property. Markets have replaced history for many in the modern world. Emerson retains a deep commitment to the essential autonomy of the individual will and personality. Because Dewey is a social constructivist who believes minds and selves are social functions, he celebrates democratic community more than democratic individuals. That does not mean Dewey abandons self-creation; the difference is that for him, self-creation is a social-historical achievement of concrete communities.

Dewey's Self-Creating Appropriation of Emerson

WEST (1989) boldly declares:

DEWEY is the greatest of the American pragmatists because he infuses an inherited EMERSONIAN preoccupation with power, provocation, and personality – permeated by voluntaristic, amelioristic, and activist themes – with the great discovery ... of historical consciousness that highlights the conditional and circumstantial character of human existence in terms of changing societies, cultures, and communities (pp. 69–70).

2 It is no surprise that the first edition of NIETZSCHE'S; *The Gay Science* carries an epigraph from EMERSON'S essay "History".

DEWEY appropriates those aspects of EMERSON he approves and either ignores or reconstructs those he rejects. DEWEY re-creates his cultural tradition by re-creating the historical meaning of its undeniable influences. DEWEY's is a very creative, very EMERSONIAN, reading of EMERSON. DEWEY calls this kind of reading "reconstruction". While we cannot escape history we can always reconstruct entrenched cultural meanings in the present thereby redirecting what the past means for the future. That is the goal of my paper.

DEWEY (1903/1976) regards those who think EMERSON clever though confused display their own "incapacity to follow a logic that is finely wrought" (p. 184). EMERSON's ideas are not framed in the logic of formal hypothetical reasoning. He believes EMERSON's work "a hymn to intelligence, a paean to the all-creating, all-disturbing power of thought" (p. 187). DEWEY rejects the separation of creative from rational thought (see GARRISON, 1997). DEWEY (1903/1976) proclaims it is "no more possible to eliminate love and generation from the definition of the thinker than it is thought and limits from the conception of the artist. It is interest, concern, caring, which makes the one as it makes the other" (p. 186). Emotion and imagination are an intrinsic and necessary part of deliberation. EMERSON and DEWEY draw no ultimate dualism between poet and philosopher. Eventually, DEWEY comes to prefer the word "intelligence" to "reason" because the history of the latter term has become so entangled with anti-empirical, transcendental, and supernatural doctrines DEWEY's naturalism denounces.

DEWEY feels that for EMERSON "reference to the immediate life is the text by which he tries every philosopher" (p. 188). If the contingencies and risks of life provoke us to exercise our powers of action, the response must be both intelligent and creative, otherwise it will be insufficient to life. So where does one find truth in a contingent and risky world? DEWEY thinks EMERSON "finds truth in the highway" (p. 189). In many ways it is the adventure not the destination that matters most for DEWEY and EMERSON. What DEWEY says of EMERSON we could say of DEWEY:

His ideas are not fixed upon any Reality that is beyond or behind or in any way apart ... They are versions of the Here and the Now, and flow freely. The reputed transcendental worth of an overweening Beyond and Away, Emerson, jealous for spiritual democracy, finds to be the possession of the unquestionable Present (pp. 190–191).

DEWEY realizes many philosophers worship Reason as an abstract noun much as others worship the abstract noun God. His theodicy, like EMERSON's, finds God in the highway of life. Dewey (1934a/1986) asserts that it is the "active relation between ideal and actual to which I would give the name 'God'" (p. 34). This active relation is a living relation that strives in the present to transform the way the world *is* into the way the world morally *ought* to be. The logic of such a relation is practical means-ends reasoning. Dewey does not fix his ideas of God or Reason on any Reality beyond, behind, or apart. Life upon the highway requires applying yesterday's lessons to today's tasks of creating a better tomorrow. This sentiment expresses DEWEY's natural piety before the miracle of life and wonder of existence. DEWEY thought democracy one important way that people work together to build a better future.

DEWEY (1903/1976) concludes:

EMERSON stands for restoring to the common man that which in the name of religion, of philosophy, of art and of morality has been embezzled from the common store and appropriated to sectarian and class use ... He is the Philosopher of Democracy (p. 190).

In this passage DEWEY mistakenly attributes to EMERSON a virtue he did not entirely possess. EMERSON was a democratic elitist; DEWEY a philosopher of popular democracy. DEWEY departs dramatically from EMERSON in other ways.

First, DEWEY was a naturalized Hegelian for whom not only rationality, but all meanings are historically constructed, deconstructed, and reconstructed in the social practices of culture. Unlike G. W. F. HEGEL (OR MARX), though, there is no end of history for DEWEY any more than there is for EMERSON. For them, meanings are on the highway; there is no final destination. The meaning of life for them is to make more meaning, what DEWEY simply calls "growth". Second, DEWEY has a social theory of the mind and the self. For these reasons, DEWEY emphasizes community and communication in ways EMERSON ignores. Indeed, he develops a communicative ideal of democracy. Finally, DEWEY does not share EMERSON's naive optimism. DEWEY is a meliorist, not an optimist. He has been wildly misunderstood on this last point.

DEWEY (1922/1983) reflects: "There is something pitifully juvenile in the idea that 'evolution', progress, means a definite sum of accomplishment which will forever stay done ... and advancing us just so far on our road to a final stable and unperplexed goal" (p. 197). One does not need to think things are getting better to do her best, or that there is some cosmic backup story guaranteeing success. DEWEY's attitude is that of the meliorist in contrast to the optimist. DEWEY (1920/1982) depicts meliorism thus:

Meliorism is the belief that the specific conditions which exist at one moment, be they comparatively bad or comparatively good, in any event may be bettered. It encourages intelligence to study the positive means of good ... and to put forth endeavor for improvement of conditions (pp. 181-182).

One may choose to stop and ameliorate even hopeless situations on the road of life. In spite of his criticisms, DEWEY affirms EMERSON's trinity, although he would never have called it that. DEWEY rejected the notion of American exceptionalism as well as the inevitability of progress. He did think existence congenial to and supportive of our moral aims and of meliorism. According to DEWEY (1929/1984), "Man who lives in a world of hazards is compelled to seek for security" (p. 3). DEWEY contrasts two ways human beings have sought security. The first involves "an attempt to propitiate the power which environ him and determine his destiny. It expressed itself in supplication, sacrifice, ceremonial rite and magical cult" (p. 3). This is the way chosen by those that do not believe existence congenial to human purposes. The second way "is to invent arts and by their means turn the powers of nature to account; man constructs a fortress out of the very conditions and forces which threaten him ... This is the method of changing the world through action" (p. 3). Even when humankind has turned to practical arts to better its lot, humanity has still assumed there is a realm apart from art and everyday existence that is the exclusive province of theory.

DEWEY (1925/1981) explicitly rejected the theory versus practice distinction: "Science is an art ... art is practice, and ... the only distinction worth drawing is

not between practice and theory, but between those modes of practice that are not intelligent ... and those which are" (pp. 268–269). Critical and creative intelligence is what releases the experimental makings, workings, and doings of human beings within a world congenial to our moral aims. According to DEWEY (1934b/1987), "Science itself is but a central art auxiliary to the generation and utilization of other arts" (p. 33). He understood science as merely refined, practical, means-ends, reasoning; it is a way of creating what morally *ought* to exist. A tool for intelligently turning nature in such a way as to secure our moral aims and desires.

DEWEY rejected those forms of metaphysics that assert that the truly real is eternal, immutable, necessary and to be known with theoretical certainty. Dewey (1938/1986) affirmed the ephemeral, mutable, and contingent that could, through inquiry, provide practical "warranted assertibility" but never absolute certainty (p. 15). He (1925/1981) insisted on "the ineradicable union in nature of the relatively stable and the relatively contingent" (p. 56). In such a world, "The striving to make stability of meaning prevail over the instability of events is the main task of intelligent human effort" (p. 49). Nonetheless, the flux of existence is fully affirmed.

DEWEY embraces EMERSON'S second doctrine that the basic nature of things is incomplete and in flux. CHARLES DARWIN proposed a scientific theory of what EMERSON intuited. DEWEY (1920/1982) learned this provocative lesson well: "change rather than fixity is now a measure of 'reality'... change is omni-present," he writes, "natural science is forced by its own development to abandon the assumption of fixity and to recognize that what for it is actually 'universal' is *process*" (pp. 114, 260). Estimations are that 99% of all species that have ever lived are now extinct. In such a world breaks from tradition occur every time a species vanishes. A species is an essence, an *eidōs*. DEWEY'S neo-Darwinian realization is that what holds for biological forms or essences also holds for logical and ontological forms as well. The essences of things, including the objects postulated by theories and methods of science, are relatively stable, yet their existence is precarious. DEWEY (1925/1981) declared, "A thing may endure...and yet not be everlasting; it will crumble before the gnawing tooth of time, as it exceeds a certain measure" (p. 63). Nature, including human nature, is always in flux. DEWEY'S psychology extends these insights regarding the contingency of existence into the study of human nature. The implications for his concept of individuality and the public will become clear later.

We have already seen the experimental aspects of the third part of EMERSON'S trinity are present in DEWEY as well. DEWEY (1929/1984) rejected "the old spectator theory of knowledge" in favor of a "participant" view wherein "knowing is one kind of interaction which goes on within the world" (p. 163). For DEWEY, human nature is a part of nature, therefore working within nature we may artistically transform it so as to secure the ends, values, and goods we seek. Reasoning, for DEWEY, is always practical reasoning carried out to secure the values we desire. This is not mere practicalism; DEWEY thought it very important to distinguish between objects of immediate desire and those that recommend themselves upon philosophical reflection.

"Philosophy", for DEWEY (1925/1981), "is inherently criticism" (p. 298). Educational philosophy is inherently criticism as well. Criticism of what? DEWEY

responds that "the most far-reaching question of all criticism [is] ... the relationship between existence and value, or as the problem is often put, between the real and ideal" (p. 310). The philosopher of education must ask: What knowledge is of most value? What is the end of education? By philosopher here I do not mean professional academic philosophy. DEWEY (1917/1980) spoke of "The Need For a Recovery Of Philosophy". For him, "Philosophy recovers itself when it ceases to be a device for dealing with the problems of philosophers and becomes a method cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men" (p. 46). DEWEY championed the ideal of the peripatetic philosopher reflecting upon the issues she encounters on the road of life. The problems of education are equally the possession of historian, sociologist, teacher, and above all, citizen. All may engage in philosophical reflection as DEWEY understands it, and their results should enter into the larger public debate. DEWEY championed the ideal of the uncloistered public intellectual.

Philosophy and Democracy

In "Philosophy And Democracy", DEWEY (1919/1982) explicitly affirms the first and third members of EMERSON'S trinity, and implicitly affirms the second:

All deliberate action is in a way an experiment with the world to see what it will stand for, what it will promote and what frustrate. The world is tolerant and fairly hospitable. It permits and even encourages all sorts of experiments ... Democracy is a form of desire and endeavor which reaches further and condenses into itself more issues (p. 49).

The world is congenial and supportive of humankind's moral aims, and it will respond to the experimental makings, workings, and doings of human beings. Because the world is contingent and in flux, experimentation and inquiry are both necessary and possible. The last sentence of this passage describes democracy as a form of desire and deliberate endeavor condensing into itself many philosophical issues. Democracy is a social experiment, a tool we are testing to see if it works and will help us make a better world.

DEWEY distinguishes between two philosophies. The first seeks to become a super science, so it wants to determine a body of fixed and final facts, laws, and principles. This philosophy imagines it "somehow knows reality", as DEWEY puts it, "more ultimately than do the other sciences" (p. 42). The second sense, the one he advocates, is true to the etymology of the word "philosophy". It is a form of desire and DEWEY thinks democracy its finest form.

The word "philosophy" derives from the ancient Greek *philein* (to love) and *sophia* (wisdom). Philosophers are lovers of wisdom, that is what they most passionately desire. Here is how DEWEY (1919, 1982) understood wisdom:

By wisdom we mean not systematic and proved knowledge of fact and truth, but a conviction about moral values, a sense for the better kind of life to be led. Wisdom is a moral term, and like every moral term refers not to the constitution of things already in existence, not even if that constitution be magnified into eternity and absoluteness. As a moral term it refers to a choice about something to be done ... It refers not to accomplished reality but to a desired future which our desires, when translated into articulate conviction, may help bring into existence (p. 44).

Wisdom concerns itself with the possible beyond the actual that morally ought to exist. Cognitive rationality alone remains captured by what is, the actual. One cannot derive an *ought* from an *is*, so cognitive rationality alone is not enough for our active desire to secure the good. The way the world is constitutes but a provocation to passionately pursue what ought to exist. What ought to exist, though, is often the possible beyond the actual, something only grasped by the wise exercise of imagination. DEWEY (1934b/1987) concludes: “‘Reason’ at its height cannot attain complete grasp and a self-contained assurance. It must fall back upon imagination – upon the embodiment of ideas in emotionally charged sense” (p. 40). Rationality, for Dewey, is a matter of imagination, embodiment, and emotion. It is wrong to read him as devoted to scientific technique. For him, philosophy and poetry intertwine; it is a mistake to read DEWEY as devoted to scientific technique.

DEWEY (1919/1982) investigates “the historic formula of the greatest liberal movement of history – the formula of liberty, equality and fraternity” (p. 49). He provides a pragmatic reformulation. DEWEY distinguishes two formulas for freedom. The first we have already discussed. It says “men are free when they are rational, and they are rational when they recognize and consciously conform to the necessities which the universe exemplified” (p. 49). Democratic Western Liberalism understands social reality as existing under eternally fixed forms that may be known indubitably. Dewey concludes that this form of freedom “is not one which is spontaneously congenial to the idea of liberty in a society which has set its heart on democracy” (p. 50). Genuine freedom requires the second member of EMERSON’s trinity, a universe of flux and contingency. DEWEY avers:

Men to achieve democracy will construe liberty as meaning a universe in which there is real uncertainty and contingency, a world which is not all in, and never will be, a world which in some respect is incomplete and in the making, and which in these respects may be made this way or that according as men judge, prize, love and labor (p. 50).

Humanity participates in an infinitely pluralistic and semantically inexhaustible universe. Dewey is a transactional realist for whom existence is a plenitude of historical events. Each event is a mixture of actual and potential. The actual requires us to acknowledge that “there is in things a grain against which we cannot successfully go” (p. 50). Knowing the grain of events is important because freedom involves constraint as well as release. The actual in any historical event serves to actualize the potential in other events, and conversely. Human beings are events. We are born, develop, become educated, contribute to our culture, and die. Human intercourse is likewise transactional. DEWEY’s participatory and infinitely pluralistic metaphysic influences his preference for participatory and pluralistic democracy.

DEWEY analyzed equality in terms of inequality. Inequality requires hierarchy; the results of which he calls the “metaphysics of feudalism” (p. 51). DEWEY thinks Medieval philosophy was “an attempt to reconcile authority with reason” and an apologetic for the existing social order devoted to the quest for certainty and authoritative foundations in the Kingdom of God (p. 52). DEWEY believes Western Democratic Liberalism remains disabled by an almost feudalistic philosophy that allows society to treat individuals in a hierarchical, quasi-feudalistic, way. DEWEY concludes that “whatever equality means for democracy ... the

world is not to be construed as a fixed order of species, grades or degrees" (p. 52). Instead, DEWEY avers:

Every existence ... has something unique and irreplaceable about it, that it does not exist to illustrate a principle, ... or to embody a kind or class. As philosophy it denies the basic principle of atomistic individualism as truly as that of rigid feudalism. For the individualism [WFP and WFM] traditionally associated with democracy makes equality quantitative, and hence individuality something external and mechanical rather than qualitative and unique (pp. 52–53).

Educational reform in the United States today treats children as ciphers not selves. Educational reform revolves almost entirely around test scores while issues of diversity are shunted aside. Human beings are conceived as human capital for the economic production function.³ Virtually all public educational discourse in the United States relies on the quantitative language of calculative rationality and business. Development of one's unique individual abilities, or even preparation for democratic citizenship, is rarely mentioned. It assumes having more means being more.

DEWEY redefines equality in terms of qualitative uniqueness instead of quantitative quasi-mathematical equivalence:

In social and moral matters, equality does not mean mathematical equivalence. It means rather the inapplicability of considerations of greater and less, superior and inferior. It means ... the fact of individuality, the manifestation of something irreplaceable ... It implies ... a metaphysical mathematics of incommensurable in which each speaks for itself and demands consideration on its own behalf (p. 53).

A great deal of academic discussion in the U. S. today deals with issues involving dialogue across differences and the importance of including perspectives different from the supposed norm. The public discussion in educational reform is about norm referenced tests and mythical back to basics curriculum that does little more than restore the privileges of the social classes with sufficient power to define what "the basics" or "the normal" are. DEWEY's vision of democracy protects us from the dictatorship and dogma of those elites having the power to impose their ideas upon the body politic. For DEWEY, cultivating differences and including others different from the norm is an important function of democracy because we live in a pluralistic universe.

DEWEY believes a proper understanding of democracy is participatory and communicative; therefore, fraternity is not a quasi-mechanical system for lawfully conjoining social atoms. He concludes:

If democratic equality may be construed as individuality, there is nothing forced in understanding fraternity as continuity, that is to say, as association and interaction without limit. Equality, individuality, tends to isolation and independence. It is centrifugal. To say that what is specific and unique can be exhibited and become forceful or actual only in relationship with other like beings is merely ... to give a metaphysical version to the fact that democracy is concerned not with freaks or geniuses or heroes or divine leaders but with associated individuals in which each by intercourse with others somehow makes the life of each more distinctive (p. 53).

The metaphysics at work here is transactional realism. Viewing human beings as historical events, it completely rejects WFP and WFM. The meaning of the mind

3 For instance, I hold my appointment in "The College of Human Resources and Education".

and the self, instead, emerges historically in human intercourse. What is actual in one person actualizes the potential in another, and conversely. Just think of your love life and all it means. DEWEY (1925/1981) declares, “Of all affairs, communication is the most wonderful ... sharing is a wonder by the side of which transubstantiation pales. When communication occurs, all natural events are subject to reconsideration and revision ... Events turn into objects, things with a meaning” (p. 132). Meanings, including the meaning of mind, self, and society, emerge slowly in time through discourse and other forms of social transaction. Society is a historically evolving event that we may not entirely objectify. DEWEY understood democracy as part of the continuing conversation of humankind.

DEWEY conceived democracy as moral, economic, and educational, not just political. DEWEY’s (1916/1980) pluralistic conception of democracy led him to the following communicative definition of democracy:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to breaking down barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity (p. 93).

The public, governmental structure assumed by a democracy is of secondary concern. Government does not matter as long as it promotes communication. Conversation for Dewey was about creating and sharing meaning; it was about growth. We may secure and continue the conversation in many diverse ways and diversity is the key to creative conversation. Versions of elitist democracy resembling EMERSON’s reappeared in the 1920’s to challenge DEWEY’s transactional, communicative, and creative vision.

Democratic “Realism”: Government For the People⁴

The so-called “democratic realists” of the 1920’s began to erode two fundamental pillars of liberal democracy. First, the “discovery” of the irrational subconscious undermined Modern Democratic Liberalism’s belief in the capacity of everyone to engage in rational political action. FREUDIAN psychology is the best known instance. Second, arguments arose alleging that few people are sufficiently rational to participate in democratic politics. The idea began to circulate that democracy is the EMERSONIAN prerogative of privileged experts. America started becoming a planned rather than planning society. The result is today we have government *for* the people rather than *by* the people.

The first world war, the supposed war to end all wars, left the nation in a bitter and cynical mood. It was also the era in which psychology and the social sciences came into their own. At the same time, the American academy was thoroughly professionalized. Professionalism meant embracing the highly successful techniques of the physical sciences. During this period logical positivism

4 I have found ROBERT B. WESTBROOK (1991) valuable in developing this section and the next.

emerged as the dominant intellectual force in the English speaking world. The historical movements that pushed DEWEY's philosophy to the margins of 20th Century thought were under way. Democracy has yet to recover from these events.

The use of propaganda in the first world war to whip the populace to hysterical nationalism suggested that the public is docile and easily manipulated. These techniques have become refined into today's fifteen second rhetorical "sound bites". The results of intelligence tests administered to 1,700,000 military personnel putatively proved over half of those tested were mentally deficient. Such prominent psychologist as LEWIS M. TERMIN and WILLIAM S. MCDUGALL argued for the veracity of such tests that also "proved" the superior intelligence of Anglo-Saxon racial stock. Today in the United States those who still adhere to such racist nonsense find support in the "science" of intelligence testing. Intelligence testing still assumes the validity of WFP.

The social sciences claimed to provide "value-free" knowledge. For example, in his 1929 presidential address to the American Sociological Society, WILLIAM F. OGBURN asserted a stance that still holds for almost all departments of American higher education:

Sociology as a science is not interested in making the world a better place in which to live, in encouraging beliefs, in spreading information, in dispensing news, in setting forth impressions of life, in leading the multitudes, or in guiding the ship of state. Science is interested directly in one thing only, to wit, discovering new knowledge.⁵

This unfortunate academic versus cultural dualism is built out of what most now think are indefensible theory versus fact and fact versus value epistemological dualisms. While philosophy without knowledge, including the knowledge provided by the social sciences, is empty; knowledge without philosophical wisdom is blind. One could have perfect, even indubitable, knowledge of the way the world *is* and still not know what he *ought* to do, so wisdom is beyond knowledge. Scientific philosophy forgot this in the 20th century as surely as the social sciences. Western Folk Psychology, Morality, and Democratic Liberalism made forgetting easy.

Liberal intellectuals concluded most citizens are incapable of determining their own best interests; therefore, it is best if decisions are left to experts. State control became vested in cadres of bureaucratic elites, including those baptized in the waters of scientism called technocrats. America is a nation without a ruling and titled class. Professionalism satisfies elitist needs for status and distinction without connecting to a particular egalitarian community or tradition. The Ph. D., LL. D., and M. D. are the mundane imprimatur of the ruling middling classes in America. For democratic elitists, these letters designate those with sufficient rationality to rule for the masses of people incompetent to govern themselves.

5 Cited in BECKER (1971), p. 28.

Human Nature and Conduct: Undermining the Psychology of Democratic Realism

DEWEY (1922/1983) *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* is a response to the democratic realist and their psychological, and associated moral, claims regarding the irrational subconscious and the nature of rationality. DEWEY does not deny the existence of the subconscious, indeed, for him it makes up most of the mind. He does, though, think the mind is a social construction, so the mind one comes to have has much to do with the society in which one is raised. Dewey thought democracy the best way to raise a child in a DARWINIAN world.

FOR DEWEY, beliefs are embodied dispositions to act expressing emotion. They are habits of conduct. As DEWEY defines it, the “essence of habit is an acquired predisposition to ways or modes of response ... standing predilections and aversions ... It means will” (p. 32). Habits are acquired through *transactions* with a habitat, especially a socio-political habitat. Habits interact holistically within the individual in such a way that, DEWEY concludes, “Character is the interpenetration of habits” (p. 29). Freedom, will, and rationality are not innately determined; all are products of building good habits.

“Man is a creature of habit”, writes DEWEY, “not of reason nor yet of instinct” (p. 89) We are born with instincts and impulses, but they are too vague to guide conduct, whereas rationality is an achievement. “Concrete habits do all the perceiving recognizing, imagining, recalling, judging, conceiving and reasoning that is done”, declares DEWEY, “Yet habit does not, of itself, know, for it does not of itself stop to think ... Neither does impulse of itself engage in reflection” (p. 125). Most of our habits, good or bad, are unconscious. Being unconscious does not necessarily make them irrational. The task of education is to impart intelligent habits and to render unintelligent habits conscious by reflection so the agent may intelligently reconstruct them. The habit of reflection and rationality emerge slowly over years as individuals learn to coordinate their conduct in situations, especially social situations, wherein the habits acquired up to that time are inadequate.

When habits of action are disrupted, the agent is thrown into a state of emotional disequilibrium and cognitive doubt. This is the context of conscious reflective inquiry, and for DEWEY all inquiries have context. Educating rational agents involves disrupting their unreflective, habitual, historical functioning. The end of inquiry is melioristic; it involves coordinating some situation so as to remove doubt and restore habitual functioning. In such provocative circumstances, impulses previously controlled by habits are released. DEWEY (1922/1983) defines inquiry or deliberation as follows:

Deliberation is a dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action. It starts from the blocking of efficient overt action, due to that conflict of prior habit and newly released impulse ... Deliberation is an experiment in finding out what the various lines of possible action are really like (pp. 132–133).

When one hits bumps on the highway of life the best response is passionate, elaborate, and creative action; experimentation is required. The highway is congenial to human purposes, but only intelligent action will secure what is needed

and desired, and only critical self-reflection distinguishes the immediately desired from the truly desirable. For DEWEY "habits are arts. They involve skill ... craft, and objective materials" (p. 15). The arts of deliberation, intelligence, rationality, creative imagination, and self-reflection are learned. They are not innate endowments, neither are freedom nor natural rights. Again, education is crucial, although an exclusively cognitive education is not enough. Bodily desires must become directed toward the truly good and imagination disciplined to discern the best moral possibilities. Imagination and passion as well as reason are part of freedom and moral improvement. Freedom is not innate; rather it is the ability to become reflectively aware of the environmental contingencies that form and control our habits of conduct, the ability to imagine alternative possibilities, the energy and passion to act to actualize those possibilities, and the intelligence to design effective patterns of action.

DEWEY (1928/1984) decries philosophies of freedom that assume "emancipation of individuals having a privileged antecedent status, but promoted no general liberation of all individuals" (p. 100). Liberation for DEWEY is an achievement, a consequence of reflective creative action. He concludes, "The real objection to classic Liberalism [WDL] does not then hinge upon concepts of 'individual' and 'society' ... The real fallacy lies in the notion that individuals have such a native or original endowment of rights" (p. 100). DEWEY denies the doctrine of innate natural rights. Rights, like every thing else in a world of flux, is an accomplishment, a matter of social as well as an individual growth. "Freedom is a growth", asserts DEWEY, "an attainment, not an original possession, and it is attained by idealization of institutions and law and the active participation of individuals in their loyal maintenance, not by their abolition or reduction in the interests of personal judgments and wants" (p. 103). Fundamentally, freedom involves two things. First, it requires agents to become reflectively conscious of the environmental contingencies, especially social contingencies, conditioning their habits of conduct. Second, agents must *act* to transform the contingencies of the environment in such a way as to alter their conduct. This is why the public and private can never be completely separated as proposed by WDL.

Democratic realists assume a dualism between self and society. DEWEY thought the relationship circular. For him social customs and public institutions historically determine, although not entirely, the meanings assigned the habits of individual selves. DEWEY joins LUDWIG WITTGENSTEIN and MARTIN HEIDEGGER in making language the key to comprehending meaning. Social meanings, inscribed as habits, constitute the mind for DEWEY (1925/1981): "Through speech a person dramatically identifies himself with potential acts and deeds; he plays many roles, not in successive stages of life but in a contemporaneously enacted drama. Thus mind emerges" (p. 135). This is *bildung*. Building a mind is a temporal event, something that happens in one's personal history. Dramatic role playing places the emphasis on creative sociality.⁶ Culture has us before we have it. For example, there are cultural scripts prescribing how to play the roles of "good" women and men. Gender, unlike sex, is a contingent cultural construction sub-

6 Dewey's close friend and colleague, GEORGE HERBERT MEAD, works the social theory of mind and meaning out much more carefully. See GARRISON (forthcoming).

ject to cultural criticism and reconstruction. According to DEWEY, what has been culturally formed may always be artistically reformed.

Although habits are social functions, each individual has a unique biological inheritance; that means the same social customs and institutions have a different effect on different individuals. According to DEWEY (1922/1983) “customs persist because individuals form their personal habits under conditions set by prior customs. An individual usually acquires the morality as he inherits the speech of his social group” (p. 43). The quality and character of social institutions determines the quality and character of individuals, and not some innate endowment. At the same time unique individuals and their impulses are the only source of social reconstruction. DEWEY (1925/1981) concedes, “Custom is Nomos, lord and king of all, of emotions, beliefs, opinions, thoughts as well as deed” (p. 165). “Yet mind in an individualized mode has occasionally some constructive operation. Every invention, every improvement in art ... has its genesis in observation and ingenuity of a particular innovator” (p. 164). This is something totalitarian states fail to ever understand. Diverse and creative societies create diverse and creative individuals who then contribute to the diversity and creativity of the society, so the hermeneutic wheel of participatory democracy turns.

“Different institutions”, DEWEY (1922/1983) finds, “foster antagonistic impulses and form contrary dispositions” which is what democratic realists fail to understand (p. 90). They are not realists at all. Racists, and other champions of homogeneity, have yet to learn the lesson of Darwinism. In an evolving DARWINIAN world, a species’ biological genetic diversity is its key to survival. DEWEY thinks something similar holds culturally as well, that is why he advocates pluralistic democracy. The more effectively individuals and cultures can dialogue across differences the more ways they have of responding intelligently to a contingent and dangerous world. This is why DEWEY thought pluralistic communicative democracy the best form of government practically as well as morally.

Clearly if individual minds, selves, freedom, rationality, and rights emerge historically in the socio-linguistic practices of a culture then the key to freedom, rationality, and rights is education. These virtues are simultaneously the historical achievement of the society and unique selves. Democracy should be pluralistic, participatory, provocative, communicative, and transformative. Public education in a free, rational, and righteous society must be democratic.

The Public and Its Problems: DEWEY’s Response to WALTER LIPPMANN

WALTER LIPPMANN was the most articulate of the democratic realists. In books such as *The Phantom Public* he condemns participatory democracy. LIPPMANN argued that citizens do not know their world directly but only by “fictions”, representations, or maps. This is especially so for remote regions of our world beyond the community in which we live. Further, because the world is so complex it is often necessary to develop stereotypes that allow us to readily respond to situations. The problem is that quantitative re-cognition is not careful perception of the qualitative uniqueness of persons and circumstances.

LIPPMANN insists building consensus need not be a matter of obtaining ration-

al consent at all, but merely of determining representative symbols that conceal conflict and disguise disagreement. It is worth noting that even if agents are highly rational, the necessity of relying on representations and stereotyping in global and complicated contexts make them vulnerable to their sources of ideas and values. Manufacturing opinion may be as easy as manufacturing automobiles.

LIPPMANN notes that newspapers, and the media generally, depend on advertising. The communicative sources of public information and education are captured by capital. Media relying on stereotypes and representations that threaten capital are unlikely to survive in a market economy. Americans are especially ahistorical people for whom markets have replaced history as the site of social action. Manipulation is easy if one thinks, as most Americans do, that freedom, rationality, and human rights are innate (as in WFP and WFM) instead of something achieved in personal and cultural history. Arrogant and ahistorical people are readily manipulated by false representations of public reality.

LIPPMANN'S (1922/1965) analysis takes the elitist turn typical of democratic realists. With the development of the social and policy sciences it is now possible to interpolate "some form of expertness between the private citizen and the vast environment in which he is entangled" (p. 238). The result, of course, is nonparticipatory government for, not by, the people. The DEWEYAN response is that we need to reconstruct public institutions, especially schools and media, to educate democratic citizens.

LIPPMANN concludes that self-determination is only one of a plethora of human interests including social order, rights, prosperity, amusement, and pleasure. Participatory self-government is only one relatively minor good among others. One may readily infer much of DEWEY'S response to LIPPMANN from what we have already seen of his psychology. The rest is given in *The Public and Its Problems*, DEWEY'S only protracted work on political philosophy.

Recall that in DEWEY'S metaphysics all actions are trans-actions. To survive and thrive human beings must carry out successful transactions with their environment. Since human beings are socially constructed creatures, social action is especially important. To succeed these actions must be intelligent, creative, and transformational. Transformations have consequences, including social consequences. When social consequences are confined to those immediately involved they are private. When the transactions have significant consequences for those not immediately involved they are public. The useful distinction between private and public must remain somewhat vague: otherwise, we construct a false dualism between self and society.

When represented by appropriately designated officials with special powers the public becomes a state: "A public articulated and operating through representative officers is the state; there is no state without a government, but also there is none without the public" (DEWEY, 1927/1984, p. 277). The quality of the state depends on the quality of organization and the extent to which its officers perform their role in caring not for themselves but for public interests (see p. 256). DEWEY grants the state broad powers to intervene in the internal affairs of a group when important public interests are at stake.

A public remains "inchoate" and unorganized when its members do not realize they collectively suffer the consequences of some action. When they recognize

they share consequences a public may emerge. In recent decades people of very diverse political opinion in the United States have formed a single public regarding the consequences of smoking. A public may also remain inchoate when the existing state ignores their needs. Many in the growing private, and especially religious, school movement in the United States feel they are an example.

DEWEY distinguishes between what he calls “the Great Society” and “the Great Community”. The Great Society draws power from the intersection of capital, science (including positivistic social science) technology, and economic production, “but it is no community” (p. 296). Indeed, it erodes community (p. 314). The Great Society emphasizes centralized bureaucratic management and control. President LYNDON B. JOHNSON tried to build what he called “The Great Society”. It was modeled after FRANKLIN D. ROOSEVELT’s “New Deal”. DEWEY never cared much for ROOSEVELT’s government *for* the people. DEWEY concludes that until “the Great Society is converted into a Great Community, the Public will remain in eclipse, communication can alone create a great community” (p. 324). The Great Community is a participatory democracy requiring two things to sustain itself; they are communication and education.

Powerful interests do not necessarily want to free the intelligence of the masses. DEWEY believed LIPPMANN and the so-called democratic realist did not provide an indictment of public democracy but of private industrial capitalism, its control of mass media, and the failure of outdated modes of government to respond adequately to public needs. DEWEY rebuffs the major claims advanced by democratic elitists. First, DEWEY proclaims that participatory democracy demands everyone receive the best education possible, not just public administrators and directors of industry. DEWEY did not think this necessarily meant formal schooling. Popular media could make a great contribution: “A genuine social science would manifest its reality in the daily press, while learned books and articles supply and polish tools of inquiry” (p. 348). Today this suggestion must extend to all mass media, but capital controls the media.

Next DEWEY points out the obvious. The notion of democratic elitism is nonsense. It is just elitism, crass and crude: “A class of experts is inevitably so removed from common interests as to become a class with private interests and private knowledge, which in social matters is not [public] knowledge at all” (p. 364). This element of democratic realism leads directly to oligarchy.

In response to the claim that the public is incompetent to judge matters of policy intelligently, DEWEY offers two related responses. First, “Until secrecy, prejudice, bias, misrepresentation, and propaganda as well as sheer ignorance are replaced by inquiry and publicity, we have no way of telling how apt for judgment of social policies the existing intelligence of the masses may be” (p. 366). In typical pragmatic fashion, DEWEY urges us to perform democratic experiments. LIPPMANN accurately describes the manipulations of a degenerate actual form of democracy, but that the public is being deliberately duped does not prove a better form of democracy could not free their intelligence.

Second, DEWEY retains his stance regarding Western Folk Psychology and Morality:

Effective intelligence is not an original, innate endowment. No matter what are the differences in native intelligence (allowing for the moment that intelligence can be native), the actuality of mind is dependent upon the education which social conditions effect ... The level of action fixed by

embodied intelligence is always the important thing. Capacities are limited by the objects and tools at hand. They are still more dependent upon the prevailing habits of attention and interest which are set by tradition and institutional customs. Meanings run in the channels formed by instrumentalities of which, in the end, language, the vehicle of thoughts as well as of communication, is the most important (p. 366).

When the historical event that is a person's life carries out transactions with the historical events of a culture, the habits of the former and the customs of the latter may both become transformed. A culture's technological artifacts, from flint and steel to steam engines to computers, may enhance the intelligence of its members. The same holds for socio-political technologies. DEWEY thought participatory democracy the social technology most likely to release individual intelligence to reconstruct cultural customs and material technology. The social technologies of education and communication are DEWEY's preferred vehicles of social transformation, not revolution.

In the end DEWEY, like EMERSON, distrusted large organizations. DEWEY's preferred sites of experimental inquiry, communication, and practical action were always small scale:

The problem of securing diffused and seminal intelligence can be solved only in the degree in which local communal life becomes a reality. Signs and symbols, language, are the means of communication by which a fraternally shared experience is ushered in ... Systematic and continuous inquiry into all the conditions which affect association and their dissemination in print is a precondition of the creation of a true public. But it and its results are but tools after all. Their final actuality is accomplished in face-to-face relationships by means of direct give and take. Logic in its fulfillment recurs to the primitive sense of the word: dialogue. Ideas which are not communicated, shared, and reborn in expression are but soliloquy, and soliloquy is but broken and imperfect thought (p. 371).

DEWEY's etymology is correct; logic derives from the ancient Greek *λογος* (*logos*), a speech, or to speak. Dewey thinks the most logical form of democracy should emphasize experimental inquiry, participatory community effort, and conversation.

While philosophy may contribute insights into what a public ought to be, DEWEY thought that how "protean historic states" actually perform their functions is not a philosophical problem *per se*. For him it was a matter of continuous critical reflection and experimental examination within a world in flux. Policies that may work well during one historical epoch, or in a particular place, may fail miserably later. What we require to close the gap between what is and what ought to be in a contingent, ever changing, world congenial enough to our purposes is intelligent social experimentation.

Some Criticisms and Reflections Upon Our Times

DEWEY's preferred method of forming publics and reconstructing society is pedagogy and dialogue. He was involved in organizing the American Civil Liberties Union, the American Association of University Professors, the New School for Social Research, The National Association for the Advancement of Colored People, and many other organizations. He was a major contributor to the *New Republic* and many other widely circulating publications. No American aca-

demic has ever received the public recognition accorded JOHN DEWEY. Yet he distrusted large scale political organizations and preferred small face-to-face communication in local communities. Are such communities realizable in a globalized world?

DEWEY lacked any extensive analysis of the operations of capital in modern democracies. This is a serious criticism since capital tends toward monopoly and is therefore inherently undemocratic. He could have profited immensely from reading MARX. DEWEY also seems naive in his understanding of social, political, and economic power. He does, though, frame a desirable image of participatory democracy. DEWEY inquires of the public: “By what means shall its inchoate and amorphous estate be organized into effective political action relevant to present social needs and opportunities?” (p. 313). It is a question he must take seriously. Elsewhere, DEWEY (1922/1983) remarks that an ideal “becomes an aim or end only when it is worked out in terms of concrete conditions available for its realization that is in terms of ‘means’” (p. 161). It is a grave DEWEYAN criticism of DEWEY that he does little to articulate such means.

As the 20th Century advanced, Dewey lost his middle class constituency either to Marxist ideologies of class struggle and party organization or “realist” democratic liberalism. Ironically, popular unrest in the United States in the 1990’s seems to seek participatory democracy. The inchoate public is again struggling to organize itself for effective political action relevant to present social needs and opportunities. The United States is now in the midst of a populist rebellion that struggles to name what oppresses it. Knowledge is desperately needed, but it does not come because the people, devoted to WFP, WFM, and WDL, cannot even frame the inquiry. This rebellion is going to fail. Participatory democracy is dead in the United States, Marxism is considered a complete failure, while elitist democracy is evolving into technocratic oligarchy and multinational cooperate plutocracy.

Much of the populist unrest has been deflected into reduction of federal government, welfare reform, and school reform. Those who know anything about the history of American education in the 20th Century know there is nothing fundamentally new in any of this. The emphasis on more state mandated testing reduces wisdom to knowledge and knowledge to information on a pencil and paper, machine graded, multiple choice test. This is simply a continuation of what ARTHUR E. WISE (1979) described twenty years ago in his book: *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*. All these experts really know how to talk about is raising test scores without providing the means, and certainly without providing funding, to do so. Selves really are reduced to ciphers. It is merely technocratic democratic realism applied to schools.

Current school choice initiatives seeking to free schooling from elitist and centralized state steering is understandable. As a DEWEYAN, I tend to support more local control of schools and their curriculum, and I find the idea of charter schools intriguing. The real danger, though, is that a pluralistic nation will fragment into parochial homogenous communities that see no need to communicate with those different from themselves, and that is something a pluralistic society cannot survive. The struggle over school choice is a crucial battlefield in the war of many diverse inchoate publics to organize themselves. If it is possible to secure local school choice without destroying the common shared experiences

necessary to hold a union together, then America will find a better future than I anticipate.

I feel DEWEY's struggles in the 1920's provide a distant mirror for reflection upon the 1990's. In terms of DEWEY's critique of Western Folk Psychology, Western Folk Morality, Western Democratic Liberalism, and democratic realism, here is what I think is happening to the public in the United States today. The elitist democratic government *for* the people that gripped the nation from ROOSEVELT's "New Deal" to JOHNSON's "Great Society" is rightly deemed a failure by the populous. RONALD REAGAN's election in 1980 is a historical watershed. Marxism, or any other critique of capital, is falsely assumed to have been refuted. The public is striving to regain government *by* the people. They will not succeed. Multinational cooperate capitalism will emerge as the unchallenged victor of the social, political, and economic struggles of the 20th century, and to the victor go the spoils.

The current populist uprising in the United States represents little more than a romantic escape into the fantasy of innate freedom, individual rationality, and the doctrine of natural rights contained in WFP, WFM, WDL. This fantasy is fed and manipulated by mass media and cooperate international capitalism. Corrupt and complacent, America is lost somewhere in Disney World. The state will continue to steer, although not for the people. It will work largely for multinational capital in the new world order. Western ideology assures the public in the United States that each individual owns themselves without the effort of reflection and creative inquiry. The irony is those who are convinced by this ideology are precisely those most enslaved, irrational, undeserving of rights, and least self-possessed. They are too lazy to engage in the hard work required to achieve these desirable traits, so they just assume they were born with them. The slogan of politicians and multinational cooperate capitalism is – let them eat ideology. The diet will prove fatal.

Literature

- BECKER, EARNEST (1971). *The Lost Science of Man*. New York: George Braziller.
- DEWEY, J. (1903/1976). Emerson – The Philosopher of Democracy. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Middle Works*, volume 3, (184–192). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Middle Works*, volume 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1919/1982). *Philosophy and Democracy*. JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Middle Works*, volume 11, (41–53). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1920/1982). *Reconstruction in Philosophy*. JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Middle Works*, volume 12, (77–201). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1922/1983). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Middle Works*, volume 14. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1925/1981). *Experience and Nature*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Later Works*, volume 1. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1927/1984). *The Public and Its Problems*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Later Works*, volume 2, (235–372). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1928/1984). *Philosophies of Freedom*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) JOHN DEWEY: *The Later Works*, volume 3, (92–114). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- DEWEY, J. (1929, 1984). *The Quest for Certainty*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) *JOHN DEWEY: The Later Works*, Volume 4, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1934a/1986). *A Common Faith*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) *JOHN DEWEY: The Later Works*, volume 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1934b/1987). *Art as Experience*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) *JOHN DEWEY: The Later Works*, volume 10. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1938/1986). *Logic: The Theory of Inquiry*. In: JO ANN BOYDSTON (ed.) *JOHN DEWEY: The Later Works*, volume 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- GARRISON, J. (1997). *Dewey and Eros*. New York: Teachers College Press.
- GARRISON, J. (forthcoming). *Toward a Pragmatic Social Constructivism*. In: LAROCHELLE, M./BEDNARZ, N., and GARRISON, J. (eds.). *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, M. (1993). *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- LIPPMANN, W. (1922/1965). *Public Opinion*. New York: The Free Press.
- LIPPMANN, W. (1925). *The Phantom Public*. New York: Macmillan.
- WEST, CORNEL (1989). *The American Evasion of Philosophy*. Madison: The University of Wisconsin Press
- WESTBROOK, R. B. (1991). *JOHN DEWEY and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.
- WISE E. (1979). *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom* Berkeley, CA: University of California Press.

Anschrift des Autors:

Prof. Jim Garrison, Virginia Polytechnic Institute and State University, Division of Curriculum and Instruction, College of Education, USA, Blackburg Virginia 24061-0313

Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung

Zusammenfassung

Der Beitrag sucht zunächst nach historischen und empirischen Indizien, die darauf hinweisen, ob und wie Lehrpläne als Maßstab öffentlicher Bildung fungieren beziehungsweise fungiert haben. Die Problemstellung wird aufgrund einer kurzen Geschichte der Lehrplanarbeit expliziert und analytisch in einen politischen, programmatischen und praktischen Diskurs der Lehrplanarbeit unterschieden. Zugleich geht Lehrplanarbeit immer von Planungs-, Lern- und Wirkungsprämissen aus. Schließlich werden drei Modelle entwickelt – die den Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung unterschiedlich konzipieren – und mit den verschiedenen Diskursen in Verbindung gebracht. Lehrplanarbeit erweist sich als Versuch, die empirisch unmögliche Rechenschaftslegung der Schule öffentlich akzeptabel zu machen.

Der Ausdruck „öffentliche Bildung“ hat im Deutschen eine gewisse Doppeldeutigkeit. Auf der einen Seite läßt sich der Begriff „öffentliche Bildung“ als Bezeichnung für das öffentliche Bildungswesen gebrauchen (entsprechend der englischen Übersetzung: public education). Der Lehrplan wäre in diesem Falle zu untersuchen als Maßstab für das, was in öffentlichen Schulen geschieht. Auf der anderen Seite läßt sich „öffentliche Bildung“ aber auch übersetzen als die Bildung der Öffentlichkeit (the education of the public), als Sammelausdruck oder Summe der Bildung, die in der Öffentlichkeit vorhanden ist. Beides hat unmittelbar miteinander zu tun.

Das Thema erlaubt dabei unterschiedliche Annäherungen. Man kann Ausgangspunkt nehmen in einem idealiter entworfenen Lehrplan, der dann als Maßstab der öffentlichen Bildung angelegt wird, so wie das etwa jüngst im schweizerischen Zusammenhang ANTON HÜGLI gefordert hat, dabei eine bis zu PLATO's *Politeia* zurückgehende Tradition aufgreifend (HÜGLI 1997). Man könnte sich hier auch auf eine lehrplantheoretische Metaebene begeben und danach fragen, wie ein Lehrplan beschaffen sein müßte, damit er die ihm zugeordnete Maßstabfunktion erfüllen könnte. Dafür steht in der deutschen Lehrplantheorietradition insbesondere der Name ERICH WENIGERS. Statt diesen Traditionen zu folgen, möchte ich im folgenden das Thema Lehrplan vornehmlich als ein historisch-empirisches begreifen, d.h. als Frage nach historischen und empirischen Indizien, ob und wie Lehrpläne im oben indizierten doppelten Sinne als Maßstab öffentlicher Bildung fungiert haben bzw. fungieren. Dabei stütze ich mich im wesentlichen auf zwei Forschungsprojekte, nämlich zum einen die historischen und empirischen Untersuchungen zur Lehrplanarbeit, die ich in den achtziger Jahren zusammen mit HENNING HAFT und anderen durchgeführt habe (vgl. HAFT u.a. 1986, HOPMANN 1988, HAFT und HOPMANN 1990), zum andern auf ein

z. Z. laufendes Forschungsprojekt, dass in mehreren europäischen Ländern (u. a. Deutschland, Finnland, Norwegen, der Schweiz) und den USA den Zusammenhang von Lehrplanung und Unterrichtsplanung empirisch untersucht.¹

Um in das Thema einzuführen, möchte ich zunächst ein Märchen erzählen, ein Märchen aus unseren Tagen, auch wenn es für manchen klingen mag, wie eine unglaubliche Wikingersage.

1. (K)ein Märchen

„Es war einmal ein junger Wikinger, dem widerfuhr das, wovon PLATO zeit seines Lebens vergeblich geträumt hatte. Nachdem er viele Jahre die Welt bereist und insbesondere jenseits des großen Teiches viel Neues gesehen und gelernt hatte, wurde er von der Regierung seines Landes dazu aufgefordert, eine umfassende Bestandsaufnahme des Zustandes der öffentlichen Angelegenheiten anzufertigen. Das Ergebnis war eine vernichtende Kritik. Machteliten beherrschten das Land, die Strukturen seien verkrustet, die Aussichten düster, wenn keine grundlegende Umorganisation der öffentlichen Angelegenheiten in Angriff genommen werde. Das niederschmetterndste Ergebnis seiner Untersuchungen war, daß der Staat bei weitem nicht die besten Kräfte seiner Bevölkerung ausnutze. Allzuvielen würden in Dummheit verharren, wo doch auch sie und damit die Gemeinschaft vom Licht der Erkenntnis profitieren könnten. Das wichtigste sei, so seine Schlußfolgerung, ein neues Schulwesen und späterhin, zur Pflege der Kräfte des Landes, auch ein neues System der Gesundheits- und Sozialvorsorge.² Der gute Mann riskierte wie ein rechter Wikinger viel – und gewann alles. Nicht nur, daß er nicht außer Landes gejagt wurde, nein, bei der nächsten Regierungsumbildung vertraute man ihm das Schulwesen an mit der Aufgabe, es ganz nach seinen Ideen umzugestalten. Mit Feuereifer machte sich unser Soziologe ans Werk. Er hatte schnell erkannt, daß das wichtigste wäre, den Inhalt der Schule umzukrempeln: Neue Lehrpläne braucht das Land. Um dies zu erreichen, holte er sich Rat von den weisesten Männern und Frauen des Landes – bemerkenswerterweise waren seiner Meinung nach keine Lehrer darunter.³ Sobald er sich mit diesen beraten hatte, schrieb eine Anlei-

-
- 1 Die Projektarbeit startete im schweizerischen Teilprojekt 1993, im deutschen Teilprojekt 1995, in allen übrigen 1997. Leider liegen aus den Teilprojekten und dem Gesamtprojekt bislang nur wenige eigenständige Veröffentlichungen auf Deutsch oder Englisch vor, wohl aber eine Vielzahl von Arbeitspapieren, Konferenzvorlagen und vorläufigen Berechnungen. Arbeitsberichte des schweizerischen und des deutschen Projektes sollen noch 1998 veröffentlicht werden, die anderen drei Projekte rechnen mit ersten ausführlichen Berichten 1999. Das gilt auch für den angestrebten internationalen Vergleich. Wo im folgenden auf noch nicht veröffentlichte Texte aus einem dieser Projekte hingewiesen wird, kann eine Kopie des entsprechenden Textes beim Verfasser angefordert werden.
 - 2 Der Soziologe, von dem hier die Rede ist, der spätere Unterrichtsminister GUDMUND HERNES, war Leiter einer von der Regierung eingesetzten Kommission zur „Analyse der Machtverhältnisse“ in Norwegen („Maktutredning“: vgl. den Schlußbericht der Kommission mit Hinweisen zu den umfangreichen Teilstudien; Hernes et al. 1982). Sowohl der Schlußbericht als auch wesentliche Teilstudien werden hauptsächlich ihm selbst zugeschrieben. Die bildungspolitischen Konsequenzen formulierte HERNES – unaufgefordert – in einem zweiten Kommissionsbericht, der sich späterhin als eine Art Fahrplan für die Schulreformen der neunziger Jahre erwies (HERNES et al. 1988).
 - 3 Unter diesen gesellschaftlichen Vertretern war u. a. der auch im deutschsprachigen Raum be-

tung für alle künftige Schularbeit, nur zwei, drei Dutzend Seiten lang.⁴ Diese kleine, postmodern reich illustrierte Schrift erregte ungeheure öffentliche Aufmerksamkeit. Die einen sahen den Untergang des Abendlandes nahe, die anderen sich den alten Wikingern gleich auf Wegen zu neuen glorreichen Ufern. Erst nachdem diese Vorarbeit abgeschlossen war, wandte sich der Ministersoziologe den Lehrern zu und sagte zu ihnen: ‚Siehe, auf dieser Grundlage müßt ihr nun neue Lehrpläne schreiben. Und glaubt ja nicht, ihr hättet freie Hand. Ich werde jedes eurer Worte auf die Goldwaage legen und nach eigenem Gutdünken entscheiden‘. So geschah es denn auch. Nach einiger Zeit kamen die Lehrer zurück mit allerlei Lehrplanentwürfen. Unser Ministersoziologe war ziemlich unzufrieden mit dem, was ihm da vorgelegt wurde, und tat wie er es angekündigt hatte: Er schrieb mit Hilfe weniger naher Mitarbeiter sich seine eigenen Lehrpläne. Die Pädagogen waren natürlich empört ob solcher Behandlung und erhoben furchterregendes Geschrei. Da aber der Soziologe weiterhin die Unterstützung seiner Regierung hatte und außerdem der Öffentlichkeit dieser Streit weitgehend gleichgültig war, bekam der Minister seinen Willen. Und da er nicht gestorben ist, lebt er auch noch heute.“

Nein, das ist kein frei erfundenes Märchen, sondern nur die märchenhafte Wiedergabe der Geschichte der norwegischen Lehrplanreformen der letzten zehn Jahre. Der zu Beginn der Geschichte noch junge Soziologe (seinerzeit der jüngste Professor in der Geschichte der Universität Oslo) heißt GUDMUND HERNES und war bis vor gut zwei Jahren der Unterrichtsminister des Landes Norwegens (für eine kurze Darstellung des norwegischen Reformprozesses vgl. u. a. HOPMANN und SIVESIND 1998; SIVESIND 1997; SIVESIND und GUNDEM 1997).

Die hier erzählte Geschichte ist nun keineswegs einmalig. Komplexitätsreduzierenden Erzählungen, durch die der soziale Sinn gesellschaftlicher Planungsprozesse verbürgt wird, gehören auch zum Standardinventar der Lehrplangeschichte. Lehrplanhistorisch bewanderte Leser werden sicherlich die Parallelen zu einer Schlüsselfigur der deutschen Lehrplangeschichte, WILHELM VON HUMBOLDT, erkannt haben, dessen Weg von der Staatskritik *Von den Grenzen der Wirksamkeit des Staates* bis zu seinem Wirken als erster Sektionschef für das Bildungswesen in einer preußischen Regierung. Andere wird die Koppelung von Bildung und Gesundheit vielleicht an JOHANN BERNHARD BASEDOW erinnern haben und dessen schulreformerische Anstrengungen von der *Vorstellung an Menschenfreunde* bis zu seinem Wirken in Dessau, und in der Tat kann man die gegenwärtige norwegische Reformpolitik als eine Wiederauflage des philanthropischen Politikprogrammes lesen. Das philanthropische Programm knüpfte seinerseits an die reformatorische Erneuerung des Schulwesens an, wie sie mit LUTHER, MELANCHTHON und im Norden insbesondere mit JOHANNES BUGENHA-

kannte JOSTEIN GAARDER (Autor von *Sofies Welt*), aber kein einziger Vertreter der Lehrerorganisationen oder der akademischen Pädagogik.

4 *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring: generell del* (Oslo 1993). Eine englische Fassung wurde 1994 veröffentlicht (*Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*; Oslo 1994). HERNES hat, wie er selbst mehrfach öffentlich bekräftigt hat, dieses Dokument eigenhändig geschrieben. Die später folgenden Fachpläne für die Grund- und die weiterführenden Schulen wurden zwar von Kommissionen vorbereitet, aber auch hier behielt sich HERNES vor, alle Texte eigenhändig zu korrigieren und wenn nötig umzuschreiben – was er in vielen Fällen dann auch tat.

GEN begann. Und schliesslich könnte man an die erste Version dieses Märchens erinnern, die freilich nie zur Durchführung kam, sondern ihrem Verfasser bei seinem Versuch, das Reformprogramm in einem benachbarten Staat durchzuführen, in zeitweilige Sklaverei brachte: PLATO'S *Politeia*.

Mit diesen Rückerinnerungen wären in kurzer Folge die Eckpunkte einer Entwicklung genannt, an deren Endpunkt der Lehrplan steht, so wie wir ihn zumindest in den nord- und mitteleuropäischen Ländern heute verstehen und verwenden:

2. Eine kurze Geschichte der Lehrplanarbeit⁵

Lehrplanung entsteht, wenn nicht mehr selbstverständlich ist, was gelehrt werden soll. Seit wann das der Fall ist, läßt sich schwierig bestimmen. Seit JOSEF DOLCHS monumentaler Geschichte des *Lehrplanes des Abendlandes* (1971–3) werden die Anfänge dieser Geschichte in der griechischen und römischen Antike gesehen. Neuere Forschung deutet daraufhin, daß es schon vorher, etwa in der Beamtenausbildung der frühen Hochkulturen lehrplanähnliche Überlegungen gegeben haben mag (vgl. z. B. ASSMANN 1995). Sicher ist, daß sich seit etwa dem fünften und vierten vorchristlichen Jahrhundert eine verschriftlichte Reflexion über Lehrplanprobleme finden läßt, und es ist sicherlich kein Zufall, daß eines der Zentren dieser Reflexion die Athenische Republik ist, für deren erstmals durch eine organisierte Öffentlichkeit verbürgten Bestand ein Minimum öffentlicher Bildung unabdingbar schien. Komplexe Interaktionssysteme wie das Athenische Wehrsystem oder die öffentliche Gerichtsbarkeit setzten – wie insbesondere Christian Meier (1993) gezeigt hat – Verständnis und Verständigung der dazu Zugelassenen in einem Maße voraus, das nicht mehr als naturwüchsig gegeben vorausgesetzt werden konnte. ARISTOTELES hat im Lehrplankapitel seiner Politik den zum Lehrplan zwingenden Verlust der Selbstverständlichkeit des Lehrens pointiert:

„Es ist klar, daß es Erziehungsgesetze geben und die Erziehung selbst zur öffentlichen Angelegenheit werden muß. Aber wir dürfen die Frage nicht vergessen, wie diese Erziehung sein soll und erzogen werden sollte. In unseren Tagen ist man nämlich uneins darüber, welche Ziele gesteckt werden sollten, und es gibt verschiedene Annahmen darüber, was die jungen Leute für den Erwerb der Tugend oder der Lebensführung lernen sollen; auch darüber ist man sich nicht klar, ob die Erziehung mehr auf Verstandes- oder Herzensbildung hin zu wirken hat. Man weiß nicht, ob man der Jugend das lehren soll, was für das praktische Leben nutzt, oder das, was zur Tugend führt, oder über große Taten. Denn alle diese Standpunkte haben ihre Anwälte gefunden ...“ (8. Buch, Einleitung).

ARISTOTELES tritt für einen vorgegebenen, festgelegten Kreis von Bildungsgütern ein, wie er etwa im *enkyklios paidea*, dem Kreis notwendiger allgemeiner

5 Es würde den Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes sprengen, für alle im folgenden angedeuteten lehrplangeschichtlichen Ereignisse auf Einzelveröffentlichungen zu verweisen, zumal hier nur in Stichworten Wendepunkte der Lehrplangeschichte angedeutet werden sollen. Deshalb werden nur wenige Sammelbände und Monographien erwähnt, die einen Überblick geben und die weitere Literatur erschließen können. Aus gleichem Grund wird auf gesonderte Nachweise der erwähnten klassischen Schriften verzichtet: Die Werke eines ARISTOTELES, PLATO, LUTHER, COMENIUS etc. lassen sich unschwer auch ohne solche Hinweise finden..

Bildung, Gestalt annimmt. Aus dem *enkyklikos* entwickelt sich in römischer Zeit in vielen Zwischenschritten das ein gutes Jahrtausend lang stabile System der *septem artes liberales*, der sieben freien Künste mit dem *Trivium* von Grammatik, Rhetorik und Dialektik und dem *Quadrivium* von Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik.⁶

Das neben ARISTOTELES *Politik* bekannteste lehrplantheoretische Werk jener Epoche ist sicherlich die bereits erwähnte *Politeia*, PLATO's weitgespannter Versuch, den Staat auf organisierte Bildung zu gründen (insbesondere Buch 5 und Buch 7). Lehrplanhistorisch interessant sind vor allem die Prämissen, von denen dieser Entwurf ausgeht:

1. Da ist zunächst einmal die Annahme, daß Lehre öffentlich geplant werden kann – und muß. Dies setzt voraus, daß Lehren organisiertes Handeln ist, das Regeln unterworfen und wenigstens nach Art eines Handwerkes zu einem planvollen Abschluß geführt werden kann. Der bloße Mitvollzug des Alltags reicht nicht länger aus, es bedarf des kalkulierten Eingriffes. Die Glaubwürdigkeit dieses Konzeptes verdankt sich zu PLATO's Zeit wohl nicht zuletzt dem gesellschaftlichen Erfolg der Sophisten. Darüber hinaus und abweichend von der sophistischen Tradition, erklärt PLATO die Entscheidung über Aufbau und Inhalt der Bildung zur öffentlichen Angelegenheit, etwas überraschend für jemand, dessen eigener Lehrmeister aufgrund seiner Lehre von den öffentlichen Mächten gezwungen wurde, den Schierlingsbecher zu nehmen.
2. In die Planungsprämisse eingeschlossen ist die doppelte Annahme, daß was gewußt wird, gelehrt werden kann, und daß was gelehrt wird, auch gelernt werden kann. PLATO hat sich mit diesem Problem neben der *Politeia* nicht zuletzt im *Meno* beschäftigt anläßlich der Frage, ob Tugend lehrbar sei. Im Konzept der mäeutisch gelenkten Wiedererinnerung wird die Differenz von Lehren und Lernen diskursiv aufgehoben, scheint der Lehrprozeß ganz vom je situativen Gang des Lernens abhängig. Das Höhlengleichnis erinnert demgegenüber daran, daß der Lernprozeß ein beschwerlicher Aufstieg ist, in dem keine Stufe übersprungen werden kann, man sich an das helle Licht erst langsam heran arbeiten muß. Gleichviel worauf mehr Gewicht gelegt wird, erscheinen in beiden Fällen Lehren und Lernen als zwei Seiten des selben Prozeßes. Das Einheit stiftende Moment ist die Ordnung des Wissens, die hier noch als die eine erscheint, ganz gleich ob Wissen um seiner selbst willen, im Zusammenhang seiner gesellschaftlichen Verwendung oder für Zwecke des Lehrens und Lernens geordnet wird.
3. Das Setzen auf Koinzidenz gilt auch für die dritte und schwierigste Prämisse, nämlich die, das was durch Lehre gelernt wird in seinen Wirkungen auch dem entspricht, was mit der Lehre intendiert war. Auch dies ein Problem, das ebenso im *Meno*-Dialog behandelt wird, und hier wie dort mit der Überzeugung gelöst wird, das was als recht erkannt ist, auch zur rechten Handlung führt, daß also Lernertrag und Handlungsfolgen in eins fallen.
4. Schließlich wird der Zusammenhang der drei Prämissen (der *Planungsprä-*

6 Immer noch brauchbare Zusammenfassungen dieser Entwicklung finden sich bei DOLCH 1971-3 und MARROU 1977, auch wenn die neuere Forschung manches Detail korrigiert haben mag.

misse, der *Lernprämisse* und der *Wirkungsprämisse*) theoretisch verbürgt. Das entspricht PLATO's Staatskonzeption, in der die Führung des Staates den Philosophen als den Gebildetsten zufällt.

Die drei zu erst genannten Prämissen gehören bei aller Abweichung im einzelnen von der Antike bis heute zu den meist unausgesprochenen Voraussetzungen des Lehrplandiskurses (sie lassen sich auch im oben nacherzählten Märchen wiederfinden). Dagegen fand die Forderung, die Lehrplanarbeit den Philosophen zu überlassen, die noch heute von manchen Lehrplantheoretikern geteilt wird, schon damals nicht rechten Anklang bei den Zeitgenossen, die Plato und seinen Philosophiekollegen keineswegs die Lehrplanentscheidungen und noch viel weniger alle übrigen Staatsgeschäfte anvertrauen wollten.

Die *erste* der drei übrigen Prämissen, die nachhaltig ins Wanken geriet, war die von der *einen Ordnung* des Wissens.⁷ Schon QUINTILLIAN hatte in seiner *Institutio oratoria* ausgangs des ersten Jahrhunderts um die rechte Reihenfolge des Lehrstoffes gerungen. Auf christlicher Seite ist es beispielsweise um 400 AUGUSTINUS, der die Notwendigkeit hervorhebt, den in der Kanonisierung festgeschriebenen Lehrstoff entsprechend dem Lernvoraussetzungen und der Lerngeschichte der Schüler aufzubereiten (*De catechizandis rudibus*). Die beschleunigte Differenzierung und Vermehrung des Wissens sprengte schließlich seit Beginn des zweiten Jahrtausends den Rahmen der Jahrhunderte lang stabilen *septem artes*. Es waren vor allem Mönche an den führenden Klosterschulen, die wie HUGO in Kloster St. Viktor nahe Paris versuchten, das Problem durch eine neuerliche Ordnung, durch eine auf Lehrbarkeit hin angelegte *Disziplinierung* des Wissens und Lernens zu lösen (*Didascalicon*). Die Lehrordnung wurde damit von der gesellschaftlichen Ordnung des Wissens abgelöst.

Diese hier in wenigen Stichworten angedeutete, durch Ordnung verbürgte Einheit allgemeiner Bildung war wohl zu jedem gegebenen Zeitpunkt der vornezeitlichen Bildungsgeschichte eine kontrafaktische Unterstellung. Für die wenigsten kam Bildung auch nur in die Nähe solcher Allgemeinheit. Für die übergroße Mehrheit der Bevölkerung fand geplante Lehre in keiner Weise statt, und für die sich in den Städten seit der Jahrtausendwende sprunghaft entwickelnde Nachfrage nach geplanter Bildung ging es nicht um umfassende Allgemeinbildung, sondern um eine bereichsspezifische Grundbildung in den für die Entwicklung von Handel, Handwerk und Gewerbe notwendigen Kenntnissen im Rechnen, Schreiben und Lesen. Daraus entwickelte sich in den Jahrhunderten vor der Reformation eine Konkurrenz zwischen einer Vielzahl nachfrageabhängig variierender Unterrichtsangebote und den primär in kirchlicher Regie angebotenen Schulkursen an Cathedral-, Küster- und Klosterschulen etc., die mehr Gewicht auf alte Sprachen, insbesondere Latein, und die Vermittlung der kanonisierten Ordnung des Wissens legten. Auf beiden Seiten entwickelte sich die Gewohnheit, das Lehrangebot in Lehrordnungen zu dokumentieren, wobei uns heute vor allem die großen Ordnungen der kirchlich arrangierten Lehrangebote überliefert sind, während die Lehrangebote der konkurrierenden Stadt- und Winkelschulen von wenigen Ausnahmen abgesehen nur in den Fällen über-

7 Die folgenden Überlegungen stützen sich neben eigenen Arbeiten insbesondere auf RUDOLF KÜNZLI's grundlegende Studie zur *Topik der Lehrplanung* (Kiel 1986); vgl. auch KÜNZLI 1997.

liefert sind, wo öffentliche, d. h. hier meist kommunale Ordnungsversuche einsetzen.⁸

Das Spannungsfeld von kirchlich angebotener Lehre und privater Nachfrage charakterisierte denn auch die schulpolitische Ausgangslage der Reformation. Der Niedergang der Latein- und Gelehrtenschulen schien offensichtlich, deren Angebot nicht der Nachfrage gemäß. Das Großartige im insbesondere von JOHANNES BUGENHAGEN ausgeformten lutherischen Lehrplankompromiß liegt darin, dies gesehen und in der Schulordnung berücksichtigt zu haben. In ihrer Grundstruktur läuft die neue Schulordnung darauf hinaus, was Herrschaft und Kirche interessiert (also insbesondere Lesen, die Glaubenslehre und an höheren Schulen das Latein) zur verbindlichen Pflicht zu erklären, während gleichzeitig entsprechender zahlender Nachfrage angeboten werden sollte, was das Stadtbürgertum interessierte, also insbesondere Schreiben, Rechnen und späterhin auch andere nützliche Gegenstände. Alle Schulen sollen öffentlicher – d. h. hier kirchlicher – Aufsicht unterstellt werden, um dadurch die Einhaltung der Schulordnung zu gewährleisten.⁹

Das Gegenkommen wird noch viel stärker im Verfahren der Lehrplanarbeit sichtbar. Fast allen reformatorischen Schulordnungen gehen intensive Vernehmlassungen voraus, mancherorts wie in Württemberg kommt es zur Bildung der ersten sachkundigen Kommissionen, die mit der Ausarbeitung der Schulordnung betraut werden. Das seinerzeit komplexeste Entwicklungsverfahren war jedoch mit dem prominentesten Gegenentwurf zur reformatorischen Schulordnung verknüpft, der jesuitischen *ratio studiorum* von 1599, die in einem mehrjährigen Anhörungs- und Beteiligungsverfahren unter Mitwirkung aller Ordensprovinzen und Lehranstalten ausgeformt wurde. Sie galt dafür anschließend unverändert nahezu 250 Jahre.

Was indiziert dieser Verfahrensaufwand? Lehrplanarbeit ist zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden, zumindest in dem Rahmen, in dem es eine entscheidungsrelevante Öffentlichkeit gibt. Durch die Reformation fiel den Landesherren mit der Herrschaft über den Glauben auch die Lehrplanhoheit zu (Augsburger Religionsfrieden), aber selbst in diesem Rahmen war die Lehrordnung nicht länger selbstverständlich. Es ist so nicht zufällig, daß sich LUTHER in seinen drei Schulpredigten nacheinander an die Fürsten, die Ratsherren und die Eltern wendet, als die drei Interessengruppen, die Angebot und Nachfrage im Bildungsbereich bestimmen. Der Reformator verläßt sich nicht alleine auf die inhaltliche Ausformung des Schulangebotes. Es ist die Beteiligung, die der Lehr-

8 Auch hier ist nach wie vor auf DOLCH's große Studie zum Lehrplan des Abendlandes zu verweisen, wobei freilich die regionale und lokale Schulgeschichtsschreibung in den letzten zwei Jahrzehnten für fast jede größere Gemeinde entsprechende Dokumente vorgelegt hat; vgl. auch HAMMERSTEIN et al. 1996. Viele Beispiele sind im übrigen in den von MICHAEL KLÖCKER herausgegebenen Bänden zum historischen Schulrecht beim Böhlau-Verlag zu finden, insbesondere in den Reprints älterer Sammlungen (wie z. B. LUDWIG VON RÖNNES zweibändigen „*Das Unterrichtswesen des preussischen Staates*“ 1990) und den schulrechtlichen Dokumentationen (wie z. B. BIEHL, HOPMANN und WULFF 1994).

9 Ich bin der historischen Entwicklung seit der Reformation in zwei Untersuchungen nachgegangen: *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln* (Kiel 1988) und *Die Verschulung der Schule* (noch unveröffentlichte „Habilitationsschrift“ zur Schulgeschichte der Herzogtümer Schleswig und Holstein im Schnittpunkt der deutschen und der nordischen Schulgeschichte). Aus diesen beiden Untersuchungen sind alle in diesem Abschnitt folgenden Beispiele entnommen.

ordnung die Akzeptanz sichern soll, die nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Als schulpolitisch erfolgreich kann man den reformatorischen Vorstoß jedoch nicht betrachten. Gewiß sind Reformationszeit und noch vielmehr der Barock von zahllosen Schulordnungen und Lehrplanreformen durchzogen, die in ihren großartigsten Exempeln wie COMENIUS' *Didaktik* noch einmal versuchen, in einer vollständigen und zugleich abgeschlossenen Ordnung Wissen, Lehren und Lernen zu versöhnen. Aber bis weit in das 18. Jahrhundert hinein zerfällt das faktische Bildungsangebot entsprechend den vorreformatorischen Trennungslinien: Für die Mehrheit heißt das Heranwachsen ohne Schulbesuch. Dort wo sich Bildungsnachfrage entwickelt, also zunächst in den Städten, dann – oft in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Zusammenspiels von Handel, Handwerk und Landwirtschaft – auch in reicheren Landstrichen, dort wird bis weit in das 18. Jahrhundert hinein ein großer Teil der Bildungsnachfrage durch Bildungsangebote befriedigt, die nicht der öffentlichen Kontrolle unterliegen, durch Winkel- und Bauernschulen, privat wirtschaftende Schreib- und Rechenmeister und Wanderlehrer, die genausoviel unterrichten, wie sie honoriert bekommen. Noch Ende des 18. Jahrhunderts sammeln diese nicht-öffentlich regulierten Angebote gerade in Gegenden, wo die große Mehrheit aller Kinder Schulunterricht erhält, ein vielfaches der in öffentlich kontrollierten Schulen unterrichteten Schüler (so z. B. in weiten Teilen Nord- und Südschleswigs).

Selbst dort, wo der lutherische Schulkompromiß sich durchsetzte, blieb sein Erfolg nicht unbestritten. Die Kritik richtete sich gegen die *dritte* Prämisse, die Wirkungsprämisse, nämlich daß die Vermittlung des Wissens den Lehrplanzielen entsprechende Handlungen sichere. Hier ist vor allem die *pietistische* Kritik an der lutheranischen Orthodoxie hervorzuheben. Das Einpauken des Katechismus mit allen seinen Unterabteilungen sei nicht der rechte Weg zu gottesfürchtigem Leben. Gerüttelt wird nicht an der Doppelstruktur des lutherischen Schulkompromisses, sondern an seiner Durchführung. Um *die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen* (FRANCKE), genügte bloße Wissensvermittlung, mußte der Unterricht selbst zur *praxis pietatis* werden. Die schulhistorische Pointe liegt hier in der damit notwendigen Abgrenzung der Schule als eines spezifisch gestalteten und kontrollierten Raumes, dessen Erfordernissen die Lehre sich einzufügen habe. Verständlich darum auch das Interesse an der Verselbständigung der Lehrerbildung: Zur *praxis pietatis* reicht Wissen nicht aus, müssen Gemüt und Haltung der Lehrer dem Schulraum entsprechend vorgestimmt sein.

Zumindest wirkungsgeschichtlich spinnt der Philanthropismus diesen Faden weiter, nur daß er den Doppelauftrag der christlichen Klugheit säkularisiert, oder um es näher an BASEDOW auszudrücken: im doppelten Erziehungsziel von *Ordnung* und *Reinheit* pädagogisiert. Die *praxis pietatis* wird zur pädagogischen Praxis, die verlangt, den Schulraum und damit auch den Lehrplan pädagogischen Anforderungen zu unterwerfen. Manches Ergebnis dieser Transformation wirkt heute etwas überspannt, wenn etwa beispielsweise die Notwendigkeit des Frontalunterrichtes und eines dafür geeigneten Schulraumes primär damit begründet wird, daß dadurch der heimlichen Selbstbefriedigung im Unterricht vorgebeugt werden könne. Der Totalitätsanspruch des philanthropischen Schulkonzeptes kannte keine Grenzen: Manch einer träumte Ende des 18. Jahrhun-

derts vom perfekten Lehrplan, der für jeden Tag und jede Stunde exakt im voraus festlegt, was wie zu unterrichten sei. Der groß angelegte Versuch, diese neue Schule mit einem neuen *orbis pictus* nach Art des COMENIUS zu supplieren, schlug jedoch fehl, nicht zuletzt weil die gesellschaftliche Differenzierung des Wissens und der Arbeit längst Ausmaße angenommen hatte, daß schon die bloße Aufzählung ihrer Elemente den Rahmen eines Schulbuches gesprengt hätte. Die eine Ordnung des Wissens, die den Zusammenhang von gesellschaftlich Zusammenem und pädagogisch Vermittelbarem garantiert, ließ sich nicht mehr herstellen. Was blieb war das eben schon im Barock beliebte Versprechen, mit pädagogischer Methodisierung durchgeformter Unterricht könne den Lerngang so sehr beschleunigen, daß alles nur Erdenkliche und Wünschbare im Laufe der Schulzeit vermittelt werden könnte. Dazu sollte die neue Perfektibilitätspsychologie die Grundlagen liefern.

Das Publikum oder die gebildete Öffentlichkeit, wie sie sich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts ausgebildet hatte, sah diesem Treiben teils amüsiert, teils schockiert, teils begeistert zu – aber allemal interessiert. Kein Wunder, daß der umtriebige BASEDOW für seine Schulprojekte gewaltige Spendenbeträge scheinbar mühelos einsammeln konnte. Das Publikum erkannte im philanthropischen Projekt die Arbeit an seiner eigenen Existenzgrundlage. Die Ausweitung der gebildeten Öffentlichkeit setzte eine öffentliche Bildung voraus, die zur Teilhabe an ihr befähigt. Der Lehrplan wird hier zum ersten Male zum Maßstab öffentlicher Bildung im eingangs erwähnten doppelten Sinne: Gerade in dem, womit die philanthropischen Lehrpläne chronisch über den faktisch gebotenen Unterricht hinaus schießen, markieren sie die Differenz zwischen dem, was die öffentlichen Bildungsanstalten zu Wege bringen, und dem, was öffentliche Bildung als Bildung zur Öffentlichkeit verlangt.

Warum hat sich der Staat das philanthropische Lehrplankonzept methodisch vollständig vorgeplanten Schulunterrichts nicht zu eigen gemacht? Am Niedergang der philanthropischen Bewegung um 1800 waren neben der chronischen Unfähigkeit, die vollmundige Versprechen auch nur annähernd einzulösen, sicherlich auch die Nachwehen der Französischen Revolution beteiligt, die die ohnehin vorhandenen Bedenken gegen eine Überbildung des Volkes in panische Angst vor einem allzu gebildeten Pöbel wachsen ließen. Der Glaube an die Methode als Schlüssel zur Lehrplankontrolle ging jedoch nicht gleich ganz verloren. Im Gegenteil sieht das frühe 19. Jahrhundert den weltweiten Erfolg eines Lehrplankonzeptes, daß durch strenge methodische Zurichtung Umfang und Ertrag des Unterrichts präzise vorauszubestimmen und damit zu begrenzen verspricht: des wechselseitigen Unterrichts. Er eröffnete zu den seit der Antike primär inhaltlich definierten Lehrplänen eine methodisch bestimmte Alternative: Auswahl des Unterrichtsstoffes danach, was in kleinste Portionen zerlegt und in der Vermittlung exakt kontrolliert werden kann. Gleichzeitig bot das militärische Gepräge des wechselseitigen Unterrichts eine pädagogische Praxis, die weniger gefährlich als die der alles vermitteln wollenden Aufklärer zu sein schien. Aber auch die Pädagogenzunft war dem Experiment nicht abgeneigt. Es waren – entgegen landläufiger Lehrmeinung – nicht zufällig die Gebildeten unter den Lehrern, die sich die neue Methode zu eigen machten, gerade weil sie im Primat der Methode den Vorrang des Pädagogischen in Schule und Unterricht zu legitimieren erlaubte, was in der Konsequenz nichts anderes bedeutete, als daß den

Pädagogen und nicht der Öffentlichkeit oder anderen Mächten das letzte Wort bei Lehrplanentscheidungen zukäme.

Die Bewegung des wechselseitigen Unterrichts blieb jedoch ein gut vierzig bis fünfzig Jahre währendes Intermezzo, daß zu keiner Zeit in einer Mehrheit der europäischen Staaten zum vorgeschriebenen Lehrplan wurde (vgl. ergänzend HOPMANN 1986). Im Verlaufe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzt sich dagegen insbesondere von Bayern und Preußen ausgehend ein anderes Lehrplanverständnis durch, das einen intelligenteren und leichter zu verwaltenden Modus der *Begrenzung* der Bildungsinhalte anbot. Pate stand die neue Verwaltungsordnung, wie sie insbesondere in der preußischen Gewerbeordnung und der Städteordnung zum Ausdruck kam. HUMBOLDT darf neben SCHLEIERMACHER wohl als einer der wichtigsten Urheber dieses neuen Lehrplanverständnisses gelten. Der Lehrplan wurde nun aus den allgemeinen Schulordnungen ausgegliedert und in einen selbständigen Lehrkatalog verwandelt, der in groben Zügen festhielt, was warum unterrichtet werden sollte und – wenigstens im Normalplan von 1816 – fast eben so ausführlich: was nicht mehr unterrichtet werden sollte. Der Normalplan, wie der Lehrplan jetzt hieß, war nicht an die Lehrer direkt gerichtet, sondern diente der Verwaltung als Maßstab der Beurteilung der lokalen Unterrichtsplanung. Die Unterrichtsmethoden wurden teils implizit, teils wie in Preußen explizit aus den Lehrplanvorgaben ausgeschlossen und ihre Auswahl den Schulen und Lehrern überantwortet. Mit dieser sogenannten *Methodenfreiheit* entstand eine Doppelung des Planungsprozesses, die verlangt, den staatlichen Lehrplan durch lokale Unterrichtsplanung zu supplieren. Die Lehrer erhalten damit gleichsam eine *Lizenz*, alles zu unterrichten, was den gesteckten Rahmen nicht *sichtbar* verletzt (HOPMANN 1988).

Mit diesem Schritt wurde die *erste* unter Bezug auf PLATO erwähnte Prämisse, die Planungsprämisse, zwar nicht aufgehoben aber eingeschränkt. Zum einen konnte mit dieser Öffnung der seit ARISTOTELES gesuchte Lehrplankompromiß zwischen politischen Allgemein- und je gegebenen Sonderinteressen besser bewerkstelligt werden. Zum andern milderte die Doppelkonstruktion einen Teil der in einer sich differenzierenden Gesellschaft nicht mehr befriedigend zu lösenden Legitimationsprobleme. Der Staat kann sich von nun an bei Einsprüchen von Bedenkenträgern darauf berufen, nur das Notwendigste geregelt zu haben; alles andere sei der lokalen Ausgestaltung überlassen. Da diese aber dem pädagogischen Fachpersonal überlassen bleibt, kann sich dieses gegenüber jedweden Einwand mit dem Nachweis begnügen, das was unterrichtet wird, sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben bewege und damit legitimiert sei. Kein Zufall daher, daß es wieder gerade die Lehrer sind, die sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts massiv für ein staatliches Lehrplanregiment einsetzen. Es immunisierte gegen lästige Einmischung der bis dahin so wirkungsmächtigen lokalen Schulinteressenten.

Der Preis, den die Lehrer dafür zu entrichten hatten, war, daß der Lehrplan zum Politikum wurde, bei dessen Ausformung sie nur eine Interessentengruppe unter vielen waren. Während fast alle bekannten Lehrplanentwürfe bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts von pädagogischen Experten, meist pädagogisierenden Theologen, verfaßt worden waren, wird typisch für die Lehrplanausformung im 19. Jahrhundert die Arbeit ministeriumsnahe Kommissionen oder politisch verantwortlicher Einzelverfasser, die den Lehrplan im Spannungsfeld

politischer Interessen auszutarieren suchten. Wenn die Öffentlichkeit in den Prozeß der Lehrplanarbeit organisatorisch einbezogen wird, handelt es sich wie bei den preußischen Lehrplankonferenzen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fast ausschließlich um gesellschaftliche Interessenvertreter, während die Lehrer – wenn überhaupt – nur eine Nebenrolle eingeräumt bekommen. DÖRPFELD hat in seinem Bericht über die preußische Lehrplankonferenz von 1872 darüber beredete Klage geführt (1873).

Das wäre vermutlich auch nicht sonderlich problematisch geworden, wenn nicht – nicht zuletzt auf Druck der Lehrerschaft – die von HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER gezogene Trennungslinie zwischen staatlichen Normalplan und lokaler Unterrichtsplanung in den nachfolgenden Lehrplänen mehr und mehr überschritten worden wäre. Schon der Nachfolger des Normalplanes von 1816, das sogenannte *Blaue Buch* von 1837 war ein vergleichsweise dickleibiges Dokument mit vielen Detailvorschriften. Über die war aber nach Meinung der mit wachsendem Selbstbewußtsein agierenden Lehrerschaft allein pädagogisch angemessen zu entscheiden. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verdichtete sich so die Kritik an der staatlichen „*Bürodidaktik*“, die vom grünen Tische aus den Pädagogen unbrauchbare Vorschriften mache. Bei der preußischen Schulkonferenz von 1890 wurde auf diese Kritik mit einem weiteren Differenzierungsschritt geantwortet. Der politische Diskurs mündete nun mehr nur in ein politisches Rahmendokument, das die Grundzüge der Lehrplanarbeit festlegen sollte, während die Ausformung der Fachpläne überwiegend aus Lehrern zusammengesetzten Expertengruppen überlassen bleiben sollte.

Klassisches Beispiel für diese Dreiteilung wurde die preußische Lehrplanreform für höhere Schulen von 1925 (die übrigens der Modellfall war, an dem WENIGER dann in seiner Lehrplantheorie seine drei Schichten der Lehrplanarbeit abträgt). Zunächst wurde mit großem öffentlichem Aufwand eine Denkschrift zur Reform vorgelegt, alle Kritik im folgenden jedoch darauf verwiesen, daß die Lehrpläne ja erst noch folgen würden. Dann wurden auf Grundlage der Denkschrift neue Lehrpläne entworfen, Kritik an den Entwürfen jedoch damit zurückgewiesen, daß schon in der Debatte über die Denkschrift alles notwendige gesagt worden sei. Den Lehrkräften blieb es dann überlassen, im Rahmen der nun rechtsförmig gesicherten Methodenfreiheit ihren lokalen Unterricht zu entwerfen. Die Dreiteilung erwies sich damit gleichsam als perfekte Legitimitätsentsorgung.

Mit dieser Teilung wurde der Lehrplan, soweit man unter ihm die stoffliche Vorausplanung des Unterrichts versteht, aus dem öffentlichen Raum heraus wieder in die Hinterzimmer der Expertengespräche verlegt. Die organisierte Öffentlichkeit hat sich seitdem von wenigen Ausnahmen abgesehen an die hier festgelegten Diskursgrenzen gehalten. Politische Absichtserklärungen wie Leitideen oder Schulbilder vermögen vielleicht noch die Öffentlichkeit erhitzen; die Einzelheiten der Fachpläne nehmen meist noch nicht einmal die verantwortlichen Politiker zur Kenntnis. Die Grenzziehung zum praktischen Diskurs ist jedoch, wie wir aus der empirischen Forschung wissen, nicht minder scharf: Eine große Mehrheit der Lehrkräfte schaut höchst selten in die jeweils geltenden Lehrpläne, nicht einmal alle zwei Jahre. Das spielt empirisch auch keine sonderlich große Rolle, weil Lehrpläne nur in seltenen Fällen von der vorherrschenden Unterrichtspraxis so weit abweichen, daß sie unmittelbar zur Veränderung ein-

gefährterer Unterrichtsrouninen zwingen. Für Lehrkräfte wird die genaue Kenntnis des Textes deshalb meist nur in Prüfungs- und Konfliktfällen wichtig, dort, wo es um die Frage geht, ob sie ihr Tun im Rahmen des je geltenden Lehrplanes *didaktisch* rechtfertigen können.¹⁰

Der intermediären Funktion im Spannungsfeld von schulpolitischem und schulpraktischem Diskurs sind sich heutige Lehrplanmacher wohl bewußt. Fragt man sie nach den Gründen für die von ihnen betriebene Lehrplanreform, weisen sie neben schulischem Strukturwandel auf politische Anforderungen und gesellschaftliche Veränderungen hin. Tatsächlich werden die meisten Lehrplanrevisionen von politisch-administrativen Entscheidungen ausgelöst. Im Schnitt geschieht das alle sieben Jahre, ganz gleich um welches Fach oder welche Schulstufe es sich handelt. Fragt man Lehrplanmacher dagegen danach, was für sie bei ihren Lehrplanentscheidungen eine Rolle spielt, ist von Politik und Gesellschaft nicht länger die Rede. Da zählen allein fachliche, didaktische und pädagogische Argumente. Das Ausmaß, in dem die politische Dimension der Lehrplanarbeit von Lehrplanmachern erkannt wird, scheint abhängig von den Zeitläuften und regionalen Umständen. Ein aktiver Minister wie in unserem Märchen kann diese politische Dimension kräftig in Erinnerung rufen. Geht es aber an die konkreten Sachentscheidungen, so sind sich alle Lehrplanmacher nach den bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen einig: Sie geben der Politik, was der Politik ist, allenfalls in den Präambeln. Die konkreten Lehrplanentscheidungen aber verbleiben im innerdidaktischen Diskurs. Die Lehrplanmacher müssen bloß darauf achten, daß das, was sie aus pädagogischen Gründen vorschreiben wollen, nicht offenkundig den politischen Vorgaben zuwiderläuft. Daß ihnen das meist gelingt, mag man daran ablesen, daß die von Lehrplanmachern vorbereiteten Lehrplanentwürfe nur in seltenen Fällen im Prozess der politischen Entscheidung über ihre Gültigkeit nachhaltig verändert werden.¹¹

3. Lehrplanarbeit als Diskursentmischung

Die damit entstandene Dreiteilung:

- ein *politischer* Diskurs, der einen Rahmentext für die Lehrplanarbeit setzt,
- ein *programmatischer* Diskurs, der im Zusammenspiel von Administration und Lehrerschaft den konkreten Lehrplan entwickelt und schließlich
- ein *praktischer* Diskurs, der die lokale Ausformung der Unterrichtsplanung besorgt,

hat sich seit der Jahrhundertwende im deutschen Sprachraum im wesentlichen nicht geändert und ist zugleich das vorherrschende Modell der Lehr-

¹⁰ Vgl. neben HOPMANN 1988 BIEHL 1997; BIEHL und OHLHAVER 1997, OHLHAVER 1997; TILLMANN 1996

¹¹ Detaillierte Daten dazu enthalten die oben erwähnten Forschungsberichte, die beim Verfasser angefordert werden können. Ähnliche Ergebnisse zeigten bereits die Studien von HAFT et al. 1986 und HOPMANN 1988. Das eingangs erzählte norwegische Beispiel ist also untypisch, insofern sich normalerweise die politischen Instanzen spürbarer Eingriffe in die von Lehrplankommissionen vorgelegten Entwürfe enthalten.

planarbeit in den meisten europäischen Ländern (vgl. HOPMANN und KÜNZLI 1994).

Versuche diese Dreiteilung aufzulösen, entweder durch einen höheren Detaillierungsgrad der politischen Vorgaben oder durch eine die Methodenfreiheit einlebnende didaktische Detaillierung des Lehrplans, hat es in der Lehrplangeschichte zwar immer wieder gegeben, doch hat sich keiner dieser Versuche auf Dauer halten können. Denn jede Aufgabe der diskursiven Selbständigkeit der drei Ebenen würde jede Lehrplanentscheidung mit den Legitimationserwartungen an alle drei Ebenen belasten. Wie eng oder weit die Diskursebenen an einander gekoppelt sind, mag dabei von Fall zu Fall verschieden sein. Im allgemeinen ist der Spielraum recht groß. So ist es durchaus möglich, daß sich zum Beispiel im Laufe der Lehrplanarbeit die politischen Rahmenvorgaben mehrfach ändern, ohne daß deswegen die konkrete Ausgestaltung der Fachpläne geändert werden muß (Bremen).

Halten wir einige Resultate aus diesem kurzen Gang durch die Geschichte fest, der noch durch viele empirische und historische Einzelbefunde untermauert werden könnte (vgl. zum folgenden HOPMANN 1988):

1. *Planungsprämisse*: Die Lehrplanung ist wie von PLATO und Aristoteles gewollt zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden – die unter weitgehendem Ausschluß der Öffentlichkeit erledigt wird. Ermöglicht wird dies durch eine Dreiteilung des Lehrplandiskurses, die der Politik und der Öffentlichkeit die Beschäftigung mit dem Allgemeinen überläßt, die konkreten Lehrplanentscheidungen jedoch in den Binnenraum eines nur wenigen zugänglichen Diskurses zwischen Bildungsadministration und Schulpraktikern verlegt, der seinerseits wiederum nur lose mit dem Gang der praktischen Bildungsarbeit in den Schulen verknüpft ist. Die Koordinierung zwischen diesen Niveaus erfolgt rein *negativ*, d. h. jeder Diskurs setzt den anderen Grenzen, ohne positiv bestimmen zu können, was in den anderen Diskursen erfolgt.
2. *Lernprämisse*: Ob überhaupt gelehrt wird, was geplant ist, und ob gelernt wird, was gelehrt wird, wird nur an einzelnen Schnittstellen im Bildungssystem sichtbar, also in Konfliktfällen oder Prüfungssituationen. Auch hier gilt das Prinzip *negativer Koordination*, d. h. es geht allein um die Frage, ob das, was an den Schnittstellen sichtbar wird, diskursiv in dem Rahmen verbleibt, den die anderen Diskursebenen gesetzt haben. Es wird also nicht geprüft, ob die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler den in sie durch den Lehrplan gesetzten Hoffnungen entspricht, sondern nur punktuell, ob sie zu einem gegebenen Zeitpunkt zu schulischen Handlungen in der Lage sind, die im Erwartungshorizont des Lehrplanes mit angelegt waren. Eine summarische Empirie, ob das Resultat des Schulbesuchs der Summe der Lehrplanerwartungen oder den damit verknüpften politischen Hoffnungen entspricht, gibt es nicht und kann es nicht geben, weil es keinen linearen Zusammenhang zwischen den drei Planungsebenen gibt. Jede eröffnet nur einen diskursiven Raum ungezählter Möglichkeiten, in dem alle Lernresultate, die nicht offenkundig dem diskursiv gesteckten Rahmen zuwiderlaufen, legitime Ereignisse sind.
3. *Wirkungsprämisse*: Ob die außerschulischen oder späteren gesellschaftlichen Handlungen in irgendeiner Weise den in den schulpolitischen Leitideen oder in den Lehrplänen ausgedrückten Erwartungen entsprechen, ist fraglich. Un-

tersuchungen zum Zusammenhang zwischen Schulwissen und Alltagswissen deuten darauf hin, daß etwa in Bereichen wie den Naturwissenschaften, der Informatik oder der Umwelterziehung die Grenzziehung zwischen beiden ziemlich ausgeprägt ist, das, was wir in der Schule lernen, nur begrenzten Einfluß darauf hat, was wir außerhalb der Schule machen. Natürlich bringen wir aus der Schule einen Grundstock von Kenntnissen und Fertigkeiten mit, den wir späterhin in der einen oder anderen Weise verwenden. In welcher Weise, darüber sagen Lehrpläne nicht viel empirisch überprüfbares. Wenn man berücksichtigt, daß Lehrpläne im Schnitt (in Deutschland) nur ungefähr sieben Jahre gelten und darüber hinaus nur einer von vielen Einflußfaktoren im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen sind, dann ist jeder Versuch, hier einen empirischen überprüfbaren Zusammenhang finden zu wollen, auch sinnlos. Lehrpläne taugen nicht zur Prognose oder als empirischer Maßstab gesellschaftlichen Wissens oder Handelns.

Die von PLATO vorausgesetzten Prämissen lassen sich also nicht einlösen oder wenigstens ihre Einlösung empirisch nicht belegen. Gleichwohl hat sich der Glaube an öffentliche Lehrplanarbeit nicht verflüchtigt, ja es gibt wenige andere gesellschaftliche Planungsverfahren, die eine vergleichbare Kontinuität über mehrere Jahrhunderte aufweisen können. Aber wie kann etwas Maßstab öffentlicher Bildung sein, was im großen und ganzen der Öffentlichkeit unbekannt ist und das sich empirisch nicht messen läßt? Um die Maßstabfunktion der Lehrpläne zu analysieren, muß die Unabhängigkeit und Interdependenz der drei Ebenen gesehen werden:

1. Auf *politischer* Ebene ist nicht der Lehrplan selbst, sondern der mit ihm verknüpfte öffentliche Diskurs Maßstab öffentlicher Bildung. Im Lehrplandiskurs kommt zur Sprache, was öffentlich an Bildung erwartet oder vermißt wird. Lehrplanarbeit ist hier erfolgreich, wenn sie der Öffentlichkeit Dokumente anbieten kann, in denen sie sich und ihre Probleme wiedererkennt, was in Demokratien durch die Mehrheitsfähigkeit solcher Dokumente verbürgt wird. Lehrplanarbeit leistet auf dieser Ebene die Aufsummierung des bildungspolitischen *common sense*. Sie bündelt die politisch nicht traktierbare Komplexität gesellschaftlicher Erziehungsverläufe in überschaubare Erwartungen an das Bildungssystem. Die langfristigen Folgen solcher Planungsdokumente spielen in diesem Diskurs – schon aufgrund der Kurzlebigkeit politischer Diskursbewegungen – keine Rolle. Sie sind zum Zeitpunkt des Diskurses unbekannt und können auch später nicht empirisch ermittelt werden.
2. Auf der *praktischen* Ebene ist der Lehrplan ebensowenig Maßstab pädagogischen Handelns oder gar der konkreten Resultate des Unterrichts. Er stellt nur den diskursiven Rahmen zur Verfügung, der es erlaubt, die Komplexität des pädagogisch Möglichen an ein überprüfbares Kriterium zurückzubinden, nämlich ob sich mit Mitteln des schulpraktischen *Common sense* zeigen läßt, daß was immer ins Blickfeld gerät, sich im vom Lehrplan gesetzten Rahmen legitimieren läßt.
3. Auf *programmatischer* Ebene, also dort wo der Lehrplan faktisch geschrieben wird, gilt es den je wahrgenommenen politischen *Common sense* mit dem schulpraktischen zu versöhnen. Lehrplanarbeit ist hier erfolgreich, wenn sie

der Politik und der Öffentlichkeit das Gefühl vermitteln kann, deren Erwartungen gerecht zu werden, und wenn sie das zugleich mit Mitteln tut, die vom Durchschnitt der pädagogischen Profession für pädagogisch vernünftig gehalten werden.

Lehrpläne sind also in der Regel in Dokumente geronnener *Common sense* oder – wie PETER MENCK das einmal etwas spitz formuliert hat – die *Selektion von Selektiertem* (MENCK 1989). Schießen sie in Richtung des politischen Diskurses über diesen Rahmen hinaus, so bezeichnet die Differenz von Geplantem und allgemein Akzeptiertem, wie weit die Bildung der Öffentlichkeit von der im Lehrplan skizzierten Bildung entfernt ist. Das kann wie in Hessen der siebziger Jahre zu politisch heftigen Gefechten führen – die aber die faktische Schul- und Unterrichtspraxis nur marginal berühren. Wegen der politischen Kosten sind solche Überschreitungen gemessen an der Anzahl öffentlicher Lehrpläne jedoch äußerst selten. Schießen Lehrpläne über den schulpraktischen *Common sense* hinaus, bezeichnet die Differenz in der Regel den Abstand zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an Schule und dem schulpraktisch Üblichen oder Möglichen. Das ist lehrplangeschichtlich gesehen der häufigere Fall (selbst die aufgrund ihrer Restriktionen berüchtigten STIEHLSchen Regulative von 1854 gingen weit über das seinerzeit in Schulen übliche hinaus). Die Wirkungen dieses Überschusses sind aber nicht unmitttelbarer Art, sondern meist nur diskursiver Natur, d. h. mit ihm ändert sich der Spielraum des Möglichen in eine bestimmte Richtung. Ob und wie dieser Spielraum genutzt wird, wird aber nicht durch Lehrplanarbeit entschieden, sondern im praktischen Diskurs, wie er sich in Klassen- und Lehrerzimmern entfaltet. Darüber sind sich Lehrplanmacher unseren Umfrageergebnissen zufolge durchaus im klaren: Sie räumen Neuerungen in Lehrplänen keine großen Erfolgsaussichten ein.

Eine Folge der negativen Koordination und der Bindung an den je zuhandenen *Common sense* ist, daß Lehrpläne Instrumente der *Stabilitätssicherung* sind, nicht des *Wandels*. In der Lehrplänen eigenen Rhetorik der Innovation wird leicht übersehen, daß die faktischen Veränderungsmargen gering sind. Wir verfügen in diesem Bereich über keine präzisen empirischen Untersuchungen, aber wenn man die Menge der seit Anfang des vorigen Jahrhunderts beispielsweise in Schleswig-Holstein als Schulstoff angesetzten Grundkenntnisse und -fertigkeiten ansieht, kann man wohl vermuten, daß sich rund drei Viertel des Pensums der Pflichtschulzeit seitdem bewahrt haben. Belegt ist, daß sich das relative Gewicht der schulischen Fachgebiete seitdem nicht wesentlich gewandelt hat (vgl. HOPMANN i.V.). Neuere empirische und komparative Untersuchungen zu Lehrplanstrukturen und Schülerwissen deuten zudem darauf hin, daß dieser Grundkanon in den westlichen Ländern im großen und ganzen identisch *und* stabil ist (vgl. MEYER et al. 1992 sowie die Berichte aus den bekannten TIMMS-Studien wie z.B. BAUMERT et al. 1997). Die kurzfristigen Schwankungen im gewichten bestimmter Inhalte und Ziele mögen für Zeitgenossen imponierend wirken. Lehrplanhistorisch sind sie meist nur Pendelausschläge einer fast linearen Bewegung, in der additiv auf das je Hergebrachte aufgestockt wird, ohne es in seiner Substanz zu tangieren. Selbst scheinbar radikale Neuerungen wie *Umwelterziehung* und die Beschäftigung mit *neuen Technologien* haben ihre Geschichte, eine Geschichte des Kommens und Gehens in curricularen Randbereichen.

Wenn wir zum eingangs als Märchen erzählten norwegischen Beispiel zurückkehren, so entspricht der norwegische Planungsprozeß in allen Elementen der hier beschriebenen Regelmäßigkeit, mit der einen Ausnahme, dass der Minister zuletzt die Trennungslinie zwischen der politischen und der programmatischen Ebene überschreitet und in die Redaktion der Lehrpläne eingreift. Der Preis, den er dafür zu bezahlen hatte, ist systematisch nicht überraschend. Nimmt man die veröffentlichte Lehrermeinung als Maßstab, erleben viele Lehrkräfte diesen Eingriff als politische Einmischung, die den Rahmen des *pädagogischen Common sense* überschreitet. Die Reform ist deshalb auf Widerstand oder wenigstens Unwillen bei vielen Lehrkräften gestoßen. Da die Reform aber dadurch zugleich dem *politischen Common sense* besser entsprach, hat dieser Widerstand nur schwache Resonanz im politischen Raum gefunden. Selbst von politischen Gegnern des Ministers regierte Kommunen wie meine Heimatgemeinde Trondheim unterstützen mit enormen Mittelleinsatz die Einführung der neuen Lehrpläne. Lehrplanhistorisch gesehen läßt sich vermuten, daß der Lehrerwiderstand nicht vielmehr als ein Sturm im Wasserglas sein wird – aber auch, daß die Lehrpläne viel weniger verändern werden, als ihre politische Apologeten glauben. Die Empörung auf beiden Seiten entspringt einem notwendigen Mißverständnis entlang der platonischen Prämissen, nämlich daß Lehrpläne in irgendeiner Weise unmittelbar bestimmen, was im Unterricht geschieht.

Das lehrplanhistorisch Merkwürdige am norwegischen Beispiel ist jedoch, daß eine systematisch viel gewichtigere Grenzüberschreitung von den Lehrkräften nicht nur nicht kritisiert, sondern vielfach begrüßt worden ist. Die neuen Lehrpläne schreiben nämlich vor, daß je nach Klassenstufe bis zu siebzig Prozent des Unterrichts als Thema- oder Projektarbeit durchzuführen sind, und greifen damit direkt in die bislang gewährte Methodenfreiheit ein. Vieles spricht dafür, daß sich die schulpraktischen Konflikte der kommenden Jahre an dieser Erwartung entzünden werden mit dem wahrscheinlichen Resultat, daß eine neuer *Common sense* herausgebildet werden muß, der den weiterhin vorherrschenden konventionellen Unterricht in irgendeiner Weise zu Thema- und Projektarbeit umdefiniert. Bis dann, in vielleicht fünf bis zehn Jahren, ein neuer Lehrplan kommt, der neue diskursive Anstrengungen verlangt ...

4. Grundformen der Lehrplanarbeit

International gesehen ist das hier beschriebene Modell der Lehrplanarbeit nur eine von verschiedenen Varianten, öffentliche Bildung zu messen.¹² Neben Ländern mit einer lange gepflegten Lehrplantradition gibt es zum Beispiel andere, in denen es keine allgemein verbindlich verschriftlichten Lehrpläne gibt. Allerdings haben sich dort meist funktional äquivalente Muster der Steuerung des öffentlichen Schulwesens entwickelt. Auch dort ist die Bestimmung des faktischen Unterrichtsinhalts nicht einfach den einzelnen Lehrkräften oder Schulen überlassen, sondern Rahmenentscheidungen, Strukturvorgaben, Resultatskon-

12 Die folgenden Überlegungen habe ich teilweise gemeinsam mit JÖRG BIEHL und FRANK OHLHAVER an anderer Stelle entwickelt (vgl. BIEHL, HOPMANN und OHLHAVER 1996). Dort finden sich auch weitere Literaturhinweise.

trollen oder anders kodifizierte Vorgaben setzen dem Lehrplandiskurs aller Beteiligten mehr oder weniger enge Grenzen. Ganz grob lassen sich dabei in den westlichen Ländern vier Grundmodi curricularer Steuerung unterscheiden:

- *Das philanthropische Modell*
repräsentiert – wie oben erwähnt – eine der ältesten Formen staatlicher Lehrplanarbeit und beruht auf einer Art Doppelstrategie: Auf der einen Seite wird dem Staat (oder dem Schulträger) das Recht zugebilligt, jede als richtig befundene Unterrichtsvorstellung etwa durch Lehrpläne, Schulordnungen etc. verbindlich vorzuschreiben. Auf der anderen Seite wird als Aufgabe des Staates (oder des Schulträgers) gesehen, durch Modell und Versuch Aufklärung über Unterrichtsinhalte und -methoden zu schaffen. In der Sprache der Implementationsforschung handelt es sich um ein Top-down-Modell, bei dem Initiative und Verantwortung hauptsächlich bei der Lehrplanverwaltung gesehen werden. Seit seiner ersten flächendeckenden Verwendung um 1800 (beispielsweise in den damaligen Herzogtümern Schleswig und Holstein) ist dieses Modell vor allem in den nordeuropäischen Ländern lange populär gewesen (etwa Schweden, Norwegen) und häufig in Verbindung mit sozialdemokratischen Reformstrategien zum Einsatz gekommen. Kennzeichnend für das philanthropische Modell ist, daß von einer Einheit des Planungsdiskurses ausgegangen wird, daß also alle drei platonischen Prämissen (Planungs-, Lern- und Wirkungsprämissen) und ihr innerer Geltungszusammenhang vorausgesetzt werden.
- *Das Lizenzmodell*
sieht den Staat (Schulträger) ebenfalls in einer Gesamtverantwortung für den Unterrichtsinhalt, beschränkt aber die Intervention auf die Vorgabe eines „stofflichen“ Rahmens (Lehrplan, Richtlinie) und überläßt der einzelnen Schule und/oder der einzelnen Lehrkraft die Verantwortung für die Durchführung. Die klassische Form dafür ist die systematische Unterscheidung von Lehr- und Unterrichtsplanung, die der Lehrkraft mit der pädagogischen oder Methodenfreiheit eine Art *Lizenz* für die Realisierung der Lehrplanvorgaben überträgt. Erstmals kodifiziert in Preußen um 1810/20 repräsentiert das klassische Modell das vorherrschende Grundmuster der Lehrplanarbeit in den deutschsprachigen Ländern bis wenigstens um 1970. Kennzeichnend für dieses Modell ist die oben beschriebene Ebenendifferenzierung.
- *Das Examen-artium-Modell*
läßt sich an der Schulentwicklung in den USA exemplifizieren. Dort gab es bis vor wenigen Jahren keine verbindlichen staatlichen Lehrpläne und auch keine anderen Formen staatlicher Vorgabe der Unterrichtsinhalte, dafür aber nicht weniger wirkungsvolle Zugangskontrollen der jeweils nachfolgenden Bildungsinstitutionen. So haben etwa die Aufnahmenormen der führenden Colleges der High School relativ genaue Vorgaben beschert, worauf ihre auf das College vorbereitenden Unterrichtsangebote hinarbeiten mußten, wenn ihre Absolventen eine Chance haben sollten. Sein historisches Vorbild hat dieses Modell im *examen artium* und anderen Formen verselbständigter Aufnahmeprüfungen wie etwa dem französischen Concour-System. Hier sind Resultatskontrolle und Unterrichtsdurchführung an verschiedene Institutionen gekoppelt und damit wird die Einheit des Planungsdiskurses aufgegeben.

– *Das Assessment-Modell*

ließe sich ebenfalls an der Schulgeschichte der USA exemplifizieren, historisch insbesondere anhand einiger Westküstenstaaten wie Kalifornien. Auch hier gibt es meist keinen verbindlich verschriftlichten Lehrplan. Durch unterschiedliche Abgangskontrollen wie standardisierte Schulleistungstests wird den Schulen jedoch gleichwohl präzise vorgegeben, was sie bis zu den jeweiligen Meßzeitpunkten erreicht haben sollen. In vielen US-Bundesstaaten läßt sich bei der Veröffentlichung der Ergebnislisten studieren, wieviel Druck Schulen ausgesetzt sind, die in diesem „Schulwettbewerb“ schlecht abschneiden. Andere, weniger rigide Formen des Assessment-Modells lassen sich in den Ländern finden, die einheitliche Zwischen- oder Abschlußprüfungen (etwa ein Zentralabitur) vorschreiben, ggf. wie in Dänemark nur für einzelne Fächer.

Diese Grundformen sind natürlich nur *Typifizierungen*. In der Realität tauchen sie selten rein auf, sondern meist als Mischformen. Darüber hinaus werden oft wie in der Schweiz, Norwegen oder Dänemark für verschiedene Schulebenen verschiedene Strategien angewandt. An der Frage, ob mit oder ohne Lehrplan, und im Grad der Steuerung lassen sich die Modelle systematisch als Eckpunkte eines Feldes beschreiben (vgl. Abb. 1; entnommen BIEHL, HOPMANN und OHLHAVER 1996). Darüber hinaus gibt es einige modellübergreifende Gemeinsamkeiten. Modelle mit Lehrplan setzen beispielsweise in der Regel am Verlauf des Unterrichts an, Modelle ohne Lehrplan an den Unterrichtsergebnissen. Beide Modelle direkter Steuerung sind exakter in ihren Vorgaben und der Definition der Spielräume als Modelle indirekter Steuerung, deren Grenzen meist erst an Konflikten im Einzelfall sichtbar werden

Wenn nun die Folgen dieser verschiedenen Grundformen für die Maßstabsfunktion der Lehrpläne beschrieben werden sollen, empfiehlt es sich darauf zu sehen, wie die Grenzziehung zwischen auf der einen Seite dem *politischen* und dem *programmatischen* Diskurs, auf der anderen Seite zwischen *programmatischem* und *praktischem* Diskurs ausgeformt ist.

– ... *im Lizenzmodell*

Auf politischer Ebene fungieren im Lizenzmodell Lehrpläne oder die Lehrpläne begleitende generelle Vorgaben (wie Leitbilder, Schulgesetze) wie oben beschrieben als Dokumentationen des *Common sense*. Daran hat sich seit der Jahrhundertwende nichts wesentliches geändert, nur daß die Mechanismen der Dokumentation des *Common sense* mehr und mehr formalisiert und institutionalisiert wurden. Kaum ein Lehrplanverfahren kommt heutzutage ohne die Vorarbeit von politischen Kommissionen, parlamentarischen Leitlinien etc. und die Beteiligung aller nur erdenklichen gesellschaftlichen Organisationen und Interessenvertretungen aus. Das Verhältnis der programmatischen Arbeit zur praktischen Ebene ist ebenso einem stärkeren Institutionalierungsprozeß unterworfen worden. Bis vor rund dreißig Jahren war hierzulande die Arbeit der Lehrplanverwaltung getan, sobald der Lehrplan auf dem Tisch lag. Im Lizenzmodell ist es Sache der Lehrkräfte und Schulen selbst, die Übersetzung der Lehrplaninhalte in lokale Praxis zu besorgen. Seit dem hat sich jedoch zunehmend zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung ein ganzes System von vermittelnden Tätigkeiten und Institutionen geschoben.

Ihr markantester Ausdruck sind die im letzten Vierteljahrhundert in mehreren europäischen Ländern entstandenen staatlichen Curriculuminstitute, die je nach Land von der Lehrerfortbildung bis zur Entwicklung von Handreichungen und Unterrichtsmodellen ein weit gespanntes Feld von Aktivitäten entfaltet haben.

– ... im *philanthropischen Modell*

Im philanthropischen Modell wurde und wird die Interpretation der staatlichen Vorgaben von der Lehrplanverwaltung selbst mitgeliefert. Die Entwicklung von Umsetzungshilfen und Fortbildungsaufgaben wird dann von dieser selbst betrieben oder beispielsweise wie zur Zeit in Norwegen an nachgeordnete Instanzen der Bildungsverwaltung wie die regionale Schulaufsicht delegiert. In dem Maße, wie die Lehrkräfte die Intentionen der Vorgaben in ihre lokale Praxis einbetten, können Veränderungen gesteuert werden. Freiheitsgrade ergeben sich hier vor allem daraus, was im Lehrplan und den nachfolgenden Interpretationen nicht geregelt ist. Durch ihre Linearität beanspruchen philanthropische Reformstrategien einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen politisch Gewolltem und praktisch Unterrichtetem und seinen Wirkungen, ein Anspruch, der mit enormen Legitimationskosten verbunden ist, der sich aber empirisch nicht einlösen läßt. Lehrplanhistorisch folgen darum meist auf philanthropische Top-down-Strategien explizit am Lizenzmodell orientierte Auflockerungen, die die staatlichen Rahmensetzungen auf Minimalkataloge reduzieren und den Rest den nachgeordneten Ebenen überantworten (wie z. Z. in Schweden und Hessen).

– ... im *Examen-artium- und im Assessment-Modell*

Im Examen-artium-Modell und im Assessment-Modell, also Systemen ohne Lehrplankern, stellt sich die Situation anders dar. Hier geht es ja nicht darum, einen vorgegebenen inhaltlichen Rahmen diskursiv umzusetzen oder auszuweiten, sondern dieser Rahmen muß erst noch beschrieben und in seinen unterrichtlichen Implikationen erfaßt werden. Beispielsweise ist ausgehend von den in Standards oder Tests fixierten Erwartungen zu ermitteln, wie ein Unterricht inhaltlich und methodisch angelegt sein müßte, um diesen Rechnung zu tragen. Prominentester Ausdruck dieser Form der Lehrplanarbeit sind die großen Curriculumprojekte, wie sie etwa in den USA bis zum jüngsten Rahmencurriculum für Naturwissenschaften (*Benchmarks for science literacy 1994*; vgl. RIQUARTS und HOPMANN 1994) entstanden sind. Sie sind nicht wie Lehrpläne für Schulen und Lehrkräfte verbindlich, sondern ein Angebot, wie die erwarteten Unterrichtsergebnisse generiert werden können. Freiraum besteht hier vor allem in der Wahl des Curriculumangebots.

In vielen Fällen treten hier Schulbücher oder Testbatterien normativ wie faktisch an die Stelle der Lehrpläne. Dadurch wird dann ein wesentlicher Teil der Lehrplanarbeit dem „freien Spiel der Kräfte“, den Produzenten solcher Materialien überantwortet. Der politische Diskurs beschäftigt sich kaum oder gar nicht mit der inhaltlichen Umsetzung der vorgegebenen Standards, beschränkt sich häufig auf vage Forderungen nach „Weltklassestandards“. Werden diese Standards wie etwa in HIRSCHS *Cultural literacy: What every American needs to know* (1988) exemplifiziert, ähneln sie nicht zufällig Topenkatalogen des gebildeten Diskurses. Sie sind auf ihre Art also auch nichts anderes als Versuche, den angenommenen *Common sense* zu doku-

mentieren. Der politische Vorteil von „nationalen Standards“ ist natürlich die Verlagerung der Verantwortung für deren Durchführung auf die Schulen und die Lehrkräfte. Hier kann unmittelbar gemessen werden, ob sie den in Testbatterien zusammengestellten Erwartungen gerecht geworden sind. Die politische Kehrseite der öffentlichen Messung ist, daß die Grundlagen der Messung dem Zugriff der Öffentlichkeit weitgehend entzogen werden, da Entwicklung und Eichung von Ergebniskontrollen Expertensache, nicht zuletzt privater Testindustrien ist.

Eine entscheidende Frage im hier gegebenen Zusammenhang ist natürlich, welche Meßbarkeit der Bildung diese Modelle produzieren:

- Das *Lizenzmodell* ruht auf der Arbeitsteilung zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung, wie sie durch die Beschränkung der Lehrpläne auf Stoffvorgaben und die Methodenfreiheit definiert wird. Stofffülle bedeutet hier nicht notwendig Freiheitsberaubung, wenn Profilbildung durch Auswahl und Schwerpunktsetzung ermöglicht wird. Dabei kommt es auch auf die Kompetenz der Lehrkräfte an, die Differenz von *Bildungsinhalt* und *-gehalt* zur Profilierung ihres Unterrichts zu nutzen (und darauf, wie weit sie dabei durch Fortbildung, Schulbücher etc. unterstützt werden). Viele lokale Schulinnovationen und auch Bewegungen wie die Reformpädagogik haben sich diese Arbeitsteilung zunutze gemacht: Ihre meist als Unterrichtsmethoden definierten Reformvorschläge (Projekt, offener Unterricht etc.), sind mit weit verschiedenen Lehrplänen kompatibel. Freilich zerstören sie diese Arbeitsteilung genau in dem Maße, wie ihre Vorschläge Aufnahme in Lehrpläne finden und dadurch die Methodenfreiheit einschränken. Unterrichtsergebnisse können im Lizenzmodell den Lehrplanerwartungen in vielfacher Weise entsprechen, sie erlauben eine Varianz, die sich in einem quantitativen Vergleich verschiedener Leistungselemente (wie er internationalen Vergleichsstudien à la TIMSS zugrundeliegt) kaum angemessen abbilden läßt.
- Im *philanthropischen Modell* wird Varianz durch Selbstbescheidung der Lehrplanverwaltung ermöglicht, also dadurch, daß ihre stofflichen und methodischen Vorgaben nur einen Ausschnitt des Unterrichts regulieren. Profilbildung wird durch die Ausfüllung des nicht-regulierten Anteils möglich. Gefährdet ist dieser Freiraum doppelt: Zum einen dadurch, daß die Selbstbescheidung nicht gelingt. Wenn bedacht wird, daß ohnehin große Teile des Unterrichts nicht der Lehre dienen (sondern Organisationsaufgaben, Disziplinproblemen etc.), schrumpft der formal gewährte Freiraum schnell zur planungstechnischen Berücksichtigung lehrfremder Zwecke. Zum andern liegt in dieser Aufteilung die Gefahr einer Hierarchisierung, wenn nicht auf Schulebene der Freiraum systematisch ausgebaut wird. Sind die nicht regulierten Teile dem zufälligen Willen einzelner Lehrkräfte überlassen und nicht wie der verpflichtende Teil lehrgangsmäßig aufeinander bezogen, so würden Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern) ihre Aufmerksamkeit selbstverständlich auf die „von oben verordnete Pflicht“ konzentrieren und die „Kür“ zur Zugabe für die wenigen, die durch die Pflicht noch nicht ausgelastet sind.
- Im *Examen-artium-Modell* ist vorderhand die Freiheit der Schulen und Lehrkräfte die größte. Niemand, der sie formal zwingt oder drängt Bestimmtes zu unterrichten. Sie können unter einer Vielfalt vorgefertigter Curricula wählen

oder eigene entwickeln. Tatsächlich entsteht aber ein ganz anderer Druck durch die Interessen der Schülerinnen und Schüler (bzw. ihrer Eltern), auf bestimmte weitere Bildungs- oder Lebensabschnitte hin qualifiziert zu werden. Während in Lehrplansystemen Unterricht dann durchgeführt werden darf, wenn er kraft didaktischer Interpretation in den Horizont der Lehrplangvorschriften eingebettet werden kann, ist seine Legitimation ohne Lehrplangvorgabe permanent prekär. Wie stark das die Entscheidungsfreiräume von Lehrkräften und Einzelschulen einschränkt, hängt dann von der Machtbalance zwischen ihnen und ihrem sozialen Umfeld ab. In kommunal gesteuerten Schulsystemen wie dem dänischen kann das den Lehrkräften ständige Begründungspflichten auferlegen. In Dänemark versuchen viele Lehrkräfte sich diesem lokalen Legitimationsdruck dadurch zu entziehen, daß sie sich die unverbindlichen Lehrplanempfehlungen des Unterrichtsministeriums freiwillig zu eigen machen. Einiges spricht dafür, daß aufgrund dieser Legitimationsnöte die unverbindlichen dänischen Lehrpläne eine höhere Bindungskraft haben als viele der verpflichtenden Lehrpläne im Lizenzmodell.¹³

- *Assessment-Modelle* binden Schulen unmittelbar, wenn die Meßergebnisse öffentlich zugänglich werden (und das läßt sich in offenen Gesellschaften schlechterdings nicht vermeiden) oder – wie in Teilen der USA – sich auf die Zuteilung von Ressourcen auswirken. Es entsteht im politischen *Common sense* eine Hierarchie „guter“ und „schlechter“ Schulen. Aber nur Erfolg und Scheitern in bezug auf das, was sich messen läßt, wird sichtbar. Andere Leistungen oder Profilierungen des Unterrichts werden dadurch nicht ausgeschlossen. Wieviel Raum den Schulen und Lehrkräften bleibt, wird abhängig davon, wie „problematisch“ die gemessene Platzierung wird und wieviel indirekte Hierarchisierung der unterschiedlichen Unterrichtsleistungen und -inhalte sie erzwingt. Die große Herausforderung für die europäische Lehrplanstradition geht zur Zeit von Assessment-Modellen, wie sie internationalen Vergleichsstudien wie SIMSS und TIMMS zugrunde liegen. Sie gehen wie selbstverständlich von den platonischen Prämissen aus: daß gelehrt wird, was geplant war; daß gelernt werden kann, was gelehrt wird; daß sich dieser Lernerfolg empirisch eindeutig abbilden läßt und im Sinne der Wirkungsprämisse relevant für künftige Entwicklung ist. Alles Annahmen, die wie gezeigt, mehr als zweifelhaft sind, aber politisch enorme Durchschlagskraft haben. Das Paradoxe an diesen Untersuchungen ist, daß sie trotz aller öffentlichen Turbulenzen um ihre prozentgenauen Ligatabelle genau das Gegenteil dessen zeigen, was sie zu beweisen suchen: Trotz weit unterschiedlicher Schul- und Lehrplansysteme unterscheiden sich die Schülerleistungen in den westlichen Ländern nur wenig.

Zu unterscheiden wäre schließlich, wem Verfügungsgewalt über die Maßstäbe öffentlicher Bildung zugebilligt wird: Karriereorientierten Eltern und den übrigen lokalen Interessenten wäre je nach deren interner Machtbalance am besten mit einem Examen-artium-Modell gedient, das ihnen eine zielgerichtete Vor-

13 Dieses Beispiel ist wie die anderen aktuellen Beispiele Gegenstand des oben erwähnten international vergleichenden Projekts zu Lehrplanarbeit und Unterrichtsplanung. Ein ausführlicher empirischer Bericht dazu wird voraussichtlich 1999 vorgelegt werden können.

schulung ihrer Kinder erleichtert. Formale Gleichheit läßt sich am besten durch einheitliches Assessment erreichen, das aber bei hohem Detaillierungsgrad (wie in standardisierten Leistungstests) zugleich die lokale Gestaltungsfreiheit so weit einschränkt, daß sich faktische Ungleichheit der Erfolgsaussichten nicht vermeiden läßt. Assessment-Systeme sind daher je nach Ausformung ihrer Standards ein herausragendes Mittel, die soziale Ungleichheit der Bildungschancen zu stabilisieren. Setzt man primär auf die Freiheit der einzelnen Lehrkraft, den Unterricht lokal auszuformen, läßt sich dies am besten im Lizenzmodell sichern, während das philanthropische Modell nur dann eine lokale Ausformung erlaubt, wenn der den Schulen überantwortete „Restraum“ groß genug ist und auf schulischer Ebene geplant wird. Nicht zufällig haben deshalb Bemühungen um schulische „Organisationsentwicklung“ vor allem in Stammlanden philanthropischer Lehrplanarbeit wie Norwegen gute Aufnahme gefunden. Die weitestgehende Einschränkung lokaler Spielräume ergibt sich schließlich bei Mischung verfahrens- und ergebnisorientierter Modelle. Sie würde alle weder vorgeschriebenen, noch gemessenen Bestandteile des Unterrichts und Schullebens an den Rand drängen (eine Gefahr, wie sie in der Erweiterung der „einheitlichen Prüfungsanforderungen“ für die Sekundarstufe und die Matura liegt und schon zur Zeit in England und Wales studiert werden kann).

Natürlich könnte noch eine fünfte Strategie entworfen werden, die eines radikalen Verzichts auf staatliche Regulierung kombiniert mit größtmöglicher Gestaltungsfreiheit für jede einzelne Schule oder gar jede einzelne Lehrkraft. Selbst wenn man von der dabei unvermeidlichen Ungleichheit im Schulwesens absieht, wäre zu bezweifeln, daß sich diese Strategie auf Dauer durchhalten ließe. Warum sollte die Gesellschaft repräsentiert durch Politik und Öffentlichkeit ausgerechnet von ihrem teuersten Subsystem, der Schule, keinerlei Rechenschaft fordern? Lehrplanarbeit in ihren verschiedenen Formen ist ein Versuch, diese empirisch unmögliche Rechenschaft gleichwohl öffentlich akzeptabel abzulegen. So gesehen sind die verschiedenen Formen curricularer Steuerung ein Maßstab für die Fähigkeit der entscheidungsrelevanten Öffentlichkeit, mit dieser strukturellen Unfähigkeit zu leben.

Wäre das eingangs erzählte Märchen wohl anders verlaufen, wenn unser Wiking-Minister von alledem gewußt hätte? Wohl kaum. Denn politisch muß auch bearbeitet werden, was sich nicht lösen läßt, und die Lösungsmodi dafür sind nun einmal *Entmischung* und *Differenzierung* (vgl. HOPMANN 1988). Auch im Märchen wird Unmögliches gleich erledigt, nur Wunder dauern etwas länger. Außerdem ist unser Minister dafür politisch nicht länger verantwortlich. Als die Regierung meinte, nun seien der Schulreformen genug in Gang gesetzt, wurde er in das Gesundheitsministerium versetzt. Das entsprach der philanthropischen Tradition sowie seinen eigenen Wünschen und hat noch einen schönen Vorteil: Dort läßt sich empirisch messen, was man angerichtet hat.¹⁴

¹⁴ Seit dieser Aufsatz im Sommer 1997 abgefaßt wurde, ist die Regierung, der dieser Minister angehörte, durch Wahlen abgelöst worden (durch eine drei Parteien umfassende Koalition, die sich auf knapp 25% Prozent der Mandate stützt und – typisch norwegisch – die alte Schulpolitik im wesentlichen weiterführt). GUDMUND HERNES ist nun Leiter einer Stiftung, die ein norwegisches Silicon Valley auf dem Gelände des bald ehemaligen Flughafens Oslo-Fornebu errichten will. Auch dies ein Projekt, das er noch als Unterrichtsminister erfunden hat.

Literatur

- ASSMANN, J.: Ägypten. München 1995.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- BERG, C. et al.: *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte Band 3: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München 1987.
- BIEHL J./OHLHAVER F.: *Does Curriculum Policy Matter: The Case of Curricular Framework Development in Germany*. Kiel 1997 (Ms.).
- BIEHL, J./HOPMANN, S./OHLHAVER, F.: *Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche*. In: *Pädagogik* 48 (1996), Heft 5, S. 33–37.
- BIEHL, J./HOPMANN, S./WULFE, R.: *Bibliographie zur schleswig-holsteinischen Schulgeschichte 1542–1945. Mit einer Einführung in die schleswig-holsteinische Schulgeschichte und einem systematischen Register*. Köln 1994.
- BIEHL, J.: *Teachers in Curriculum Commissions*. Kiel 1997 (Ms.).
- DOLCH, J.: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalbttausend Jahre seiner Geschichte*. Ratingen 1973–3.
- DÖRPFELD, F.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (1873). In: Ders.: *Schriften zur Theorie des Lehrplans*. Bad Heilbrunn 1962, S. 5 – 81.
- HAFT, H./HOPMANN, S. et al.: *Lehrplanarbeit in Kommissionen*. Kiel 1986.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: *Sisyphos im Amt*. In: FREY, K./HAFT, H./HOPMANN, S. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung* (Köln) vol. 1 (1989), S. 5–20.
- HAFT, H./HOPMANN, S. (Hrsg.): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London/New York 1990.
- HAMMERSTEIN, N. et al.: *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte Band 1: Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München 1996.
- HERNES, G. et al.: *Maktutredningen: slutrapport: utredning i en undersøkelse satt i gang ved kongelig resolusjon av 22. september 1972: avgitt til Statsministeren i januar 19982*. Oslo 1982.
- HERNES, G. et al.: *Med viten og vilje: innstilling fra universitetst- og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juni 1987; avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988*. Oslo 1988
- HETTWER, H.: *Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen*. Mainz 1965.
- HIRSCH, E.D.: *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York 1988
- HOPMANN, S.: *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel 1988.
- HOPMANN, S.: *Die Entwildering des Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: *Bildung und Erziehung* (Köln) vol. 4 (1990), S. 391–408.
- HOPMANN, S.: *Die Verschulung der Schule. Studien zur Elementarschule und Lehrplanarbeit in den Herzogtümern Schleswig und Holstein von der Reformation bis 1850* (in Vorbereitung).
- HOPMANN, S. (Hrsg.): *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit*. Kiel 1988.
- HOPMANN, S./SIVESIND, K.: *Fra læreplanutforming til undervisningsplanlegging*. In: KARSETH, B./GUDMUNDSOTTIR, S./HOPMANN, S. (Hrsg.): *Didaktik: Tradisjon og fornyelse*. Festskrift for Bjørg B. Gudem. Oslo 1997.
- HOPMANN, S./KÜNZLI, R.: *Das Aarauer Lehrplannormal. Eine Topik der Lehrplanung*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16 (1994), Heft 2, S. 161–184.
- HOPMANN, S. et al.: *Fra Læreplanutforming til undervisningsplanlegging* (Projektbeskrivelse). Trondheim 1997 (Ms.).
- HÜGLI, A.: *Curriculum and the Concept of Education*. Oslo 1997 (Ms.).
- KÜNZLI, R.: *Topik des Lehrplandenkens*. Kiel 1986.
- KÜNZLI, R.: *The Common Frame and the Places of Didaktik*. In: HOPMANN, S./GUNDEM, B. B. (Hrsg.): *Didaktik and/or Curriculum*. New York 1998, S. 29 – 46.
- MARROU, H.: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. München 1977.
- MEIER, C.: *Athen*. München 1993.
- Menck, P.: *Lehrplanentwicklung nach Robinsohn*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1989), Heft 3; S. 362–380.
- MEYER, J./KAMENS, D./BENAVOT, A. (Hrsg.): *School knowledge for the masses*. New York/London 1992.

- OHLHAVER, F.: *Syllabus Work between 1990 and 1995 in Germany and Switzerland. A Cross-National Comparison*. Kiel 1997 (Ms.).
- RIQUARTS, K./HOPMANN, S.: *Brave New Science*. (Essay review of „Benchmarks for Science Literacy“ of the Project 2061 „Science for All Americans“) In: *Journal of Curriculum Studies 4* (1995).
- RÖNNE, L.V.: *Das Unterrichtswesen des preußischen Staates* (1855). Köln 1990.
- SIVESIND, K.: *Det norske læreplanarbeidet – bakgrunn og oppdrag*. Oslo 1997 (Ms.).
- SIVESIND, K./Gundem B.B.: *Prosjektorganisering og systemutvikling i norsk læreplanarbeid*. Oslo 1997 (Ms.).
- TILLMANN, K.J. (Hrsg.): *Lehrpläne und curriculare Kooperation im Schulalltag: Ergebnisse empirischer Untersuchungen an hessischen Schulen*. Bielefeld 1996.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Stefan Hopmann, Basunveien 3, N-7560 Vikhamar

Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen

Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation

„Sodann kann es nichts schaden, wenn gerade jetzt, wo sich mehr und mehr das nackte Utilitätsprinzip in den Vordergrund drängt, darauf aufmerksam gemacht wird, dass die besten und einsichtigsten Patrioten in einer richtigen Lösung der Unterrichtsfrage ein hohes Ideal erblickten, zu dessen Verwirklichung sie ihre ganze Kraft einsetzten.“

(GEISER 1890, S. IV).

Zusammenfassung

Was macht eine demokratische Schule zur demokratischen Schule? Am Beispiel des schweizerischen Bildungssystems wird die Frage nicht unter der Perspektive der Erziehung zur Demokratie beantwortet, sondern unter der Perspektive einer demokratischen Organisation des Bildungssystems. Dabei werden drei Grundanforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation formuliert: Bildung für alle im Sinne der Rechtsgleichheit setzt heute eine Ausbildung für alle auf der Sekundarstufe II voraus. Selektion aufgrund von schulischen Leistungen ist immer noch demokratischer als die Selektion aufgrund anderer Kriterien – aber auch demokratischer als keine Selektion im Bildungssystem. Letztlich gehört zu einer demokratischen Bildungsorganisation unabdingbar, daß die Instanzen, denen Kompetenzen delegiert werden, auch demokratisch legitimiert und demokratisch kontrolliert sind. Das gilt nicht zuletzt für neue Handlungsinstanzen wie Schulleitungen oder die seit einiger Zeit immer wieder geforderte autonome Schule.

„Es ist die Aufgabe eines jeden Freundes der Volksbildung, unsere republikanischen Institutionen, unsere Verfassung und staatlichen Einrichtungen unserer Jugend und unserer Volke bekannt zu machen“ (GRUNHOLZER, zit. nach ERZINGER 1883, S. III). So führte HEINRICH GRUNHOLZER, einer der bekanntesten Vertreter der demokratischen Volksbildung in der Schweiz des 19. Jahrhunderts, in ein Staatskundelehrmittel von HEINRICH ERZINGER ein, das den bezeichnenden Titel „Schweizer Katechismus“ trägt. Die Funktion des „Schweizer Katechismus“ war, die jungen Staatsbürger (damals nur die männlichen) in die republikanischen Institutionen einzuführen. Daß die Schule selber im 19. Jahrhundert von den liberalen Staatsgründern als „republikanische Institution“ konzipiert worden ist, scheint angesichts der heutigen Diskussionen um Privatisierung, Autonomisierung und Ökonomisierung der Schule vergessen zu sein. Obwohl der politische Unterricht heute zum Standard schulischer Programme gehört, wird insbesondere in den Diskussionen um New Public Management und Schule deutlich, daß das Wissen um die demokratische Konzeption und Legitimation der Schule nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden kann.

Was also macht eine demokratische Institution zur demokratischen Institution, was eine demokratische Schule zur demokratischen Schule? In einer Kombination von historischem Rückgriff auf die republikanischen Grundlagen der schweizerischen Staatsschule und Reflexion über die aktuellen Veränderungen der Schule soll dieser Frage nachgegangen werden. Mein Thema ist also weder die Erziehung zur Demokratie, sei es im Sinne von Wissen über die und Kenntnis der demokratischen Institutionen oder im Sinne der Vermittlung demokratischer Tugenden¹, noch ist es die Frage nach dem Einbezug von Schülerinnen und

Schülern im Sinne einer Organisation von Unterricht als kleine politische Gemeinschaft². Im Zentrum meines Interesses steht die *institutionelle Verfaßtheit* der Schule, wobei ich mich bewußt von der Modeerscheinung der Organisations- und Schulentwicklung abgrenze und staats- und verwaltungsrechtliche Überlegungen in den Vordergrund stelle. Im folgenden wird die These vertreten, daß eine demokratische Bildungsorganisation wesentlich durch zwei Bedingungen gekennzeichnet ist: durch einen Zugang zur Bildung für alle im Sinne der Rechtsgleichheit und durch eine demokratische Organisation der Schule im Sinne von demokratischer Legitimation, demokratischer Steuerung und demokratischer Kontrolle der Schule.

1. Zugang zur Bildung für alle

Mit den revolutionsartigen Umbrüchen zu Beginn der 1830er Jahre wurden in vielen Kantonen des schweizerischen Mittellandgürtels liberale Verfassungen eingesetzt, welche das Volk als Souverän bezeichneten, ein Parlament als dessen Stellvertreter vorsahen, Rechtsgleichheit einführten und die Vorrechte von Stand und Geburt abschafften.³ Wörtlich formulierte etwa die Verfassung für die Republik Bern vom 6. Juli 1831: „§ 7. Alle Staatsbürger der Republik sind gleich vor dem Gesetz. ... § 9. Der Staat anerkennt keine Vorrechte des Orts, der Geburt, der Personen und der Familien. Kein Staatsbürger soll sich im Gebiete der Republik eines fremden Adelstitels bedienen“ (Verfassung Bern 1831).

Diese Entwicklung wurde mit der Gründung des schweizerischen Bundesstaates 1848 für das Gebiet der gesamten Schweiz – nicht ohne Probleme – nachvollzogen. „Alle Schweizer sind vor dem Gesetze gleich. Es gibt in der Schweiz keine Unterthanenverhältnisse, keine Vorrechte des Orts, der Geburt, der Familie oder Personen“ (Bundesverfassung 1848, Art. 4). So steht der Text heute noch in der schweizerischen Bundesverfassung. Die seither verfassungsmäßig verankerte Rechtsgleichheit aller Bürger⁴ (die Frauen blieben von den bürgerlichen Rechten ausgeschlossen) wurde insbesondere auch mit der Etablierung des modernen Bildungssystems durchzusetzen versucht. Denn republikanische Verfassungen, so der breit abgestützte Konsens, „verlangen nothwendig ein Volk, welches denjenigen Grad von Ausbildung zur Vernünftigkeit besitzt, wodurch die Freiheit und Humanität des Staates gewährleistet sind; also in geistiger Hinsicht ein gebildetes freies und *selbständiges Urtheil*, und in sittlicher Hinsicht so viel Selbstverläugnung, daß es im Stande ist, das Privatinteresse dem allgemeinen

1 Einen Überblick über die Entwicklung der Konzepte des staatsbürgerlichen Unterrichts geben MOSER/KOST/HOLDENER 1978 und für das 19. Jahrhundert jetzt CRIBLEZ/HOFSTETTER 1998.

2 Diese Thema ist in der Schweiz seit der Reformpädagogik immer wieder unter verschiedenen Titeln diskutiert worden. Den reformpädagogischen Ausgangspunkt bilden BURKHARDT 1911 und HEPP 1914.

3 Zu den liberalen Umbrüchen der 1830er Jahre und deren Zusammenhang mit der Begründung des modernen Schulsystems in der Schweiz vgl. CRIBLEZ 1992; einen Überblick über die Entwicklung der Volksschule in den Kantonen der Schweiz im 19. Jahrhundert geben CRIBLEZ et al. 1998.

4 Seit 7. Februar 1971 sind die Bürgerinnen in der Schweiz stimm- und wahlberechtigt, seit 14. Juni 1983 ist die Gleichberechtigung in der Bundesverfassung festgeschrieben (Art. 4^{bis}).

Wohl unterzuordnen“ (SNELL ³1834, S. 48/49; Hervorh. im Orig.). Der Grundsatz der Rechtsgleichheit sei nicht nur die Grundlage der „neuen Ordnung der Dinge“, sondern habe auch zu einer Totalreform der Volksbildung geführt, die auf der Grundlage von Vernunft und Freiheit beruhe. „Der oberste Zweck aller öffentlichen Erziehung ist demnach: alle werdenden Bürger der allgemeinen gleichen Menschenbestimmung entgegen zu führen – oder mit andern Worten: sie alle zur Würde freier Vernunftwesen auszubilden“ (SNELL 1840, S. 11–12).

Da die Vorrechte abgeschafft waren und der Bildung ein hoher Stellenwert auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der individuellen Freiheitsrechte zugeordnet wurde, sollte der Zugang zur Bildung allen in gleicher Weise möglich sein. Zwar war die Schulpflicht meist schon in den Landschulordnungen des 17. und 18. Jahrhunderts verankert, aber nun wurden Instrumente zu deren Durchsetzung etabliert und das Schulsystem ausgebaut. Denn um die Bildung aller zu gewährleisten und die Zugänge auch zu mittleren und höheren Schulen zu öffnen, mußten diese Schulen flächendeckend erst gegründet werden. Allerdings blieb das Gymnasium in Realität vorläufig ein städtisches Vorrecht,⁵ aber die Bemühungen um die Abschaffung der ständischen, städtischen und besitzmäßigen Vorrechte zeigt sich daran, daß etwa die Universität Bern in der Mitte des 19. Jahrhunderts nach Abschluß einer Sekundarschule besucht werden konnte (vgl. HAAG 1914, S. 18 ff./373 ff.). Dies wurde ermöglicht, weil auf dem Land (noch) keine Gymnasien existierten.

Aber: Auch wenn der Bildungsausbau und die Idee der Chancengleichheit im Sinne der Rechtsgleichheit zum Kernprogramm der liberalen und radikalen Staatsträger des 19. Jahrhunderts gehörten, so war nie deren Meinung, daß jedermann die Universität besuchen solle. Denn ebenso gehörte zum politischen Programm, daß Stellung und Position in der Gesellschaft nicht mehr durch Stand und Geburt, sondern durch Leistung zugeteilt werden sollen. Wenn dies aber auch für die Schule gilt, wenn also die Bildungschancen (und dadurch die Lebenschancen) nicht mehr durch Stand und Geburt zugeordnet werden, sondern durch Leistung, gleichzeitig Bildung aber allen zukommen soll (aus naturrechtlichen und aus staatspolitischen Gründen), ergibt sich daraus ein doppeltes Regelungsproblem, das bis heute immer wieder für intensive bildungspolitische Diskussionen gesorgt hat: Erstens muß, weil Bildung allen zukommt, ein „Bildungssockelniveau“ für alle festgelegt werden, zweitens müssen Verfahrensweisen für die Zugänge zu höheren Bildungsinstitutionen, die nicht von allen, sondern in Abhängigkeit von der erbrachten Leistungen besucht werden können sollen, etabliert werden.

Das moderne Bildungssystem ersetzt also die Vorrechte von Geburt und Stand durch Vorrechte aufgrund von Leistung⁶. Geht man davon aus, daß die

5 Nicht alle Kantone führten die Bildungsreform so konsequent durch wie etwa der junge Kanton Aargau (vgl. JENZER 1997, S. 39 ff.). Der Kanton Bern schaffte erst 1880 die sog. Elementarschule ab; die Elementarschule war die schulinterne Primarschule des Gymnasiums in Bern, was einem städtischen Vorrecht gleichkam, denn ohne Besuch der Elementarschule konnte aufgrund der Lehrpläne das Gymnasium kaum besucht werden (ausführlich: CRIBLEZ 1997, S. 106 ff.). Ähnlich verliefen auch die Entwicklung in Genf (vgl. HOFSTETTER 1994, S. 252 ff.).

6 Dies ist sicher eine idealtypische Charakterisierung. In der gesellschaftlichen Praxis hat sich eine Mischform durchgesetzt. Die Charakterisierung stimmt jedoch in der Tendenz und für die Programmatik.

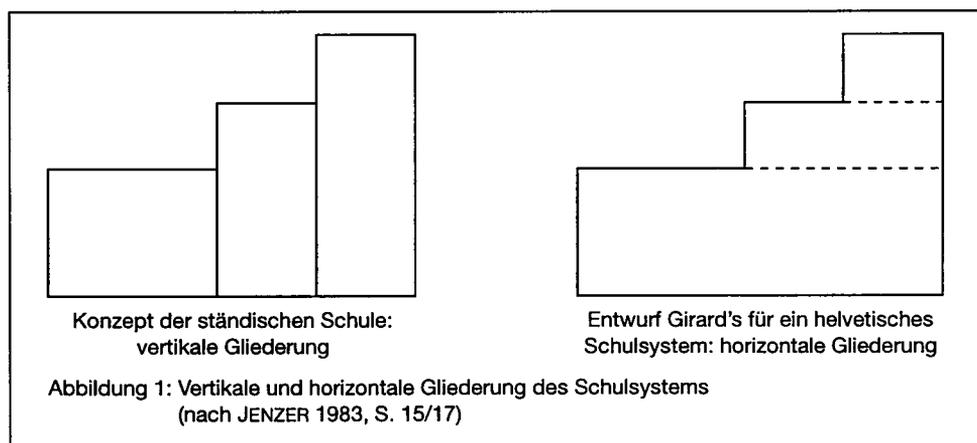
Verfassungen zwar Rechtsgleichheit garantieren, jedoch nicht Gleichheit der Individuen, daß wir nicht in einer klassenlosen Gesellschaft leben und daß sich Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen individuell unterscheiden, ergeben sich zwei Fragen: Wieviel Bildung kommt allen zu, unabhängig von ihren Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen (a)? Und: Wie wird der Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen demokratisch geregelt (b)?

a) Wieviel Bildung für alle? Mit der allmählichen Durchsetzung der neunjährigen Volksschulzeit in der Schweiz, die erst in der Hochkonjunktur der Nachkriegszeit abgeschlossen wurde, könnte der rund 150 Jahre dauernde Kampf um ein allen zukommendes Bildungssockelniveau als abgeschlossen bezeichnet werden. Allerdings stellen sich die Probleme heute neu: Wollen Jugendliche eine reale Beschäftigungschance auf dem Arbeitsmarkt haben, ist für sie eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II quasi obligatorisch. Obwohl in der Schweiz fast 90% der Jugendlichen über einen Abschluß auf der Sekundarstufe II verfügen (Bundesamt für Statistik 1993, S. 94/95,), macht der kleine Prozentsatz an Jugendlichen ohne nachobligatorische Ausbildung auf das Problem aufmerksam: Wer unterhalb des implizit geforderten Bildungssockelniveaus bleibt, gehört auf dem Arbeitsmarkt zu den Verlierern. Eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist also nicht de jure, aber de facto „obligatorisch“. Ein demokratischer Staat ist auf ein bestimmtes Ausmaß des sozialen Ausgleichs angewiesen und es gehört m. E. deshalb zur Aufgabe des Staates, nicht nur für Absolventinnen und Absolventen von Berufs- und Mittelschulen, sondern auch für das – wenn auch kleine – Segment eines Schülerjahrganges von Jugendlichen zu sorgen, welche die obligatorische Schule ohne weitere Ausbildung verlassen. Dies ist – nebenbei vermerkt – nicht nur eine bildungspolitische, sondern auch eine sozialpolitische Aufgabe. Arbeitsrechtliche Maßnahmen für Jugendliche, die nach der obligatorischen Schulzeit ohne Beschäftigung sind, sollten deshalb durch Bildungsangebote ersetzt werden. Bildung für alle in diesem Sinne hieße, niederschwellige Ausbildungsangebote auf der Sekundarstufe II zu schaffen. In der Schweiz fehlen entsprechende Überlegungen und Reformprojekte bislang fast vollständig.

b) Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen: Geht man von der Prämisse aus, daß auch die modernen Gesellschaften nach 1968 sozial stratifizierte Gesellschaften sind⁷, daß Bildung zumindest einen Teil der Lebenschancen verteilt und daß die Verfassungen Rechtsgleichheit garantieren, stellt sich die Frage, wie neben dem Erreichen eines Bildungssockelniveaus die weitere Ausbildung nur eines Teils der Jugendlichen und vor allem die staatliche Finanzierung dieser Ausbildung demokratisch legitimiert werden kann. Das moderne Bildungssystem hat für die schwierige Aufgabe, unter Bedingungen der Rechtsgleichheit auf unterschiedliche Berufe und soziale Positionen vorzubereiten, die Mechanismen

7 Wie stark die schweizerische Gesellschaft sozial stratifiziert ist und wie wenig die Bildungsexpansion der siebziger und achtziger Jahre zur besseren Vertretung der unteren Sozialschichten in höheren Ausbildungen beigetragen hat, wird an den Resultaten eines kürzlich abgeschlossenen Forschungsprojektes zur Ungleichheit in der Schweiz deutlich (LEVY et al. 1997, insbesondere S. 175 ff.).

Selektion und Berechtigung eingeführt. Damit wurde u. a. auf die Unmöglichkeit reagiert, mit derselben Ausbildung (Dauer, Anspruchsniveau) auf unterschiedliche Berufe vorzubereiten oder überhaupt allen dieselbe Ausbildung (im Maximalfall also ein Universitätsabschluß) zukommen zu lassen. Das traditionelle ständische Modell (vgl. Abbildung 1) einer vollständig vertikalen Gliederung, das für unterschiedliche Berufe unterschiedliche Schultypen von der Einschulung an vorsah,⁸ sollte mit dem Anspruch auf Demokratisierung allmählich in ein horizontal gegliedertes Schulsystem umgewandelt werden (vgl. Abbildung 1). Die Vorstellungen, wie sie etwa GREGOIR GIRARD von CONDORCET übernommen hatte, führten zu einer Neustrukturierung der Schule, die erst mit dem Problem von Selektion und Berechtigung *zwischen* den Schulstufen konfrontiert war. Mit andern Worten: Das Selektionsproblem, das im ständischen Schulsystem der Schule vorgelagert war, wurde in die Schule hineinverlagert. Das moderne Schulsystem, wie es in der Schweiz seit 1830 überall etabliert wurde, sieht eine Selektion von Schulstufe zu Schulstufe vor. Zunächst galt jedoch: Wer die Selektion nicht schaffte, verließ die Schule und wechselte vom Bildungs- ins Wirtschaftssystem. Erst mit der allmählichen Verlängerung der Schulpflicht wurden unterschiedliche Schultypen zunächst auf der Sekundarstufe I, dann auf der Sekundarstufe II geschaffen, die wiederum die Notwendigkeit auf Selektion erhöhten.



Das Schulsystem ist inzwischen sehr viel komplizierter geworden und ist in vielfältigen Kombinationen horizontal *und* vertikal strukturiert, weil sich einerseits mit der Verlängerung der Schulpflicht schon auf der Sekundarstufe I neben den Sekundar- bzw. Bezirksschulen Realschulen etabliert haben. Andererseits wurde die Berufsbildung verschult, so daß sich neben dem Gymnasium weitere Bildungstypen auch auf der Sekundarstufe II finden, die Berufsschulen und die Diplommittelschulen (DMS). Schließlich ist auch im Tertiärbereich der Universität von vielen andern Institutionen, insbesondere neuerdings von den Fach-

⁸ Die ständische Schule kam ohne eigentliche Selektionshürden aus, sieht man davon ab, daß der Eintritt in die Schule als Selektion mit „Klassencharakter“ bezeichnet werden kann.

hochschulen, Konkurrenz erwachsen. All dies hat die „Mechanik“ von Selektion und Berechtigung um einiges kompliziert.

Die Tendenzen im Selektionsbereich gehen in letzter Zeit in der Schweiz in vier Richtungen: Erstens werden Selektionshürden abgebaut, indem entweder kooperative bzw. integrierte Schulmodelle auf der Sekundarstufe I eingeführt werden, oder die Quoten von weiterführenden Schulen bzw. von Schultypen mit erweiterten Ansprüchen erhöht werden. Dies führt – als Nebenprodukt – zu sog. Restschulphänomenen in den Schultypen mit Grundansprüchen. Zweitens werden die Selektionsinstanzen anders gewichtet, in der Tendenz ist eine doppelte Verlagerung von der aufnehmenden zur abgebenden Schule und von der Lehrerschaft zu den Eltern festzustellen. Drittens erfolgt die Selektion – v. a. diejenige in die Sekundarstufe I – zum Teil nicht mehr aufgrund des Insgesamts der Schulnoten, sondern fächerspezifisch, was Kooperationsformen auf der Sekundarstufe I voraussetzt. Letztlich ist eine doppelte Verschiebung von den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch hin zum Insgesamt der Fächer und von der Selektion aufgrund der Schulleistungen zum Einbezug der sog. Sozial- und Selbstkompetenz zu verzeichnen.

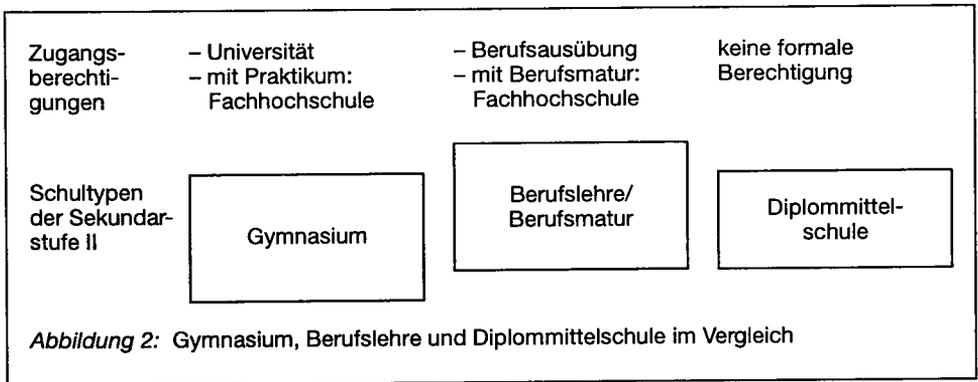
Diese Entwicklungen scheinen auf dem Hintergrund der dargestellten historischen Entwicklung und im Hinblick auf ein demokratisches Bildungssystem in doppelter Hinsicht problematisch zu sein: Einerseits geht der Einbezug von Sozial- und Selbstkompetenz als selektionswirksame Bereiche hinter die moderne Konzeption der Selektion aufgrund der Schulleistung zurück. Während die Selektion nach Geburt und Stand wenigstens auf der Grundlage definierter Kriterien funktionierte, auch wenn diese Kriterien aus demokratischen Gründen abzulehnen sind, ist die Selektion nach Selbst- und Sozialkompetenz weitgehend der Beliebigkeit der Lehrpersonen anheimgestellt.

Andererseits schleichen sich die Schule und die Lehrprofession mit der allmählichen Reduktion der Selektivität der Schule aus der Verantwortung für die Zuweisung von gesellschaftlichen Chancen durch Bildung davon. Aber dadurch entsteht nicht – wie man das am Ende der sechziger Jahre vielleicht noch glaubte – eine Enthierarchisierung der gesellschaftlich implizit bewerteten Berufe – und schon gar nicht eine klassenlose Gesellschaft. Im Gegenteil: Die Selektion wird von andern Institutionen übernommen, und es ist zu vermuten, daß diese Institutionen die Selektion weniger professionell, weniger seriös und ohne Berücksichtigung des persönlichen Umfeldes der Schülerinnen und Schüler vornehmen. Die Frage ist also nicht, ob durch Selektion gesellschaftliche Positionen zugewiesen werden oder nicht – dies geschieht so oder so. Unter demokratischen Gesichtspunkten lautet die Frage: Wer selektioniert mit welcher Legitimation? Die Lehrerschaft ist qua Ausbildung am besten qualifiziert, diese Funktion zu übernehmen – eine Funktion, mit der viel Sozialprestige der Lehrerschaft verbunden ist bzw. war, und die gleichzeitig einen wesentlichen Teil des gesellschaftlichen Einflusses der Lehrerschaft ausmachte. Sie nicht wahrzunehmen schadet einerseits der Profession, andererseits der Institution. Mit andern Worten: Daß Selektionsentscheide scheitern, falsch sein können, ist quasi das Risiko des Geschäfts, das es zu minimieren gilt. Wegen des Risikos aber das Geschäft einzustellen, scheint nicht sehr sinnvoll. Neuere Studien (LEVY et al. 1997, LAMPRECHT/STAMM 1996 und 1997) zeigen, daß eine Öffnung des Bildungssystems, also eine Reduktion der Selektivität des Systems, nicht die Chancen der

unteren Sozialschichten erhöht, sondern daß einfach der Zugang zur höheren Bildung für alle Sozialschichten einfacher wird. Die unteren sozialen Schichten haben von der Öffnung des Bildungssystems in den sechziger und siebziger Jahren nicht mehr profitiert als etwa die Mittelschicht. Geringere Selektivität macht das Bildungssystem also nicht gerechter⁹.

Neben der Selektion muß das System der *Berechtigungen* als zweiter Mechanismus gelten, der die Bildungsbiographien wesentlich mitbestimmt. Berechtigungen können Selektion ersetzen bzw. die Funktion von Selektion übernehmen. Die Selektion erfolgt dann nicht durch die aufnehmende Institution, sondern durch die abgebende Institution über die erteilte Berechtigung. Klassisches Beispiel für diesen Mechanismus ist in der Schweiz die Matur. Sie berechtigt seit 1880 (FISCHER 1929, VONLANTHEN/LATTMANN/EGGER 1978) zum allgemeinen Hochschulzugang mit quasi ausschließlichem Charakter. Dies bedeutet, daß bis heute – sieht man von wenigen Ausnahmen ab – eigentlich nur die Matur zu einem allgemeinen Hochschulzugang wirklich berechtigt. Zwar gibt es für den Zugang zur Eidg. Technischen Hochschule (ETH) die liberale Lösung der Zugangsprüfung. Aber dies ist in der Bildungslandschaft Schweiz eher eine singuläre Erscheinung.

Berechtigungen kommen im schweizerischen Bildungssystem insbesondere auf der Sekundarstufe II vor. In einem Vergleich der Ausbildungen wird auch deutlich, was die Probleme im Sinne einer demokratischen Regelung von Zugängen für alle sein könnten.



Das schweizerische Bildungssystem kennt auf der Sekundarstufe II v.a. drei Ausbildungstypen: Die Maturitätsschulen oder Gymnasien, die nicht einfach an die Volksschule anschließen, sondern bei einem vierjährigen Lehrplan und zwölf Schuljahren bis zur Matur ins letzte obligatorische Schuljahr eingreifen (Schweiz. Bundesrat/EDK 1995). Sie führen zur allgemeinen Hochschulreife. Mit der Etablierung der Fachhochschulen (Bundesgesetz über die Fachhochschulen 1995) wird eine Zugangsberechtigung auch zu diesem neuen Hoch-

9 Allerdings haben von der Bildungsexpansion die Frauen profitiert und eine Erhöhung der Maturquote war durchaus funktional im Hinblick auf den gesteigerten Qualifikationsbedarf in Wirtschaft und Gesellschaft.

schultyp geschaffen, allerdings mit der zusätzlichen Auflage, im entsprechenden Berufsfeld ein einjähriges Praktikum zu absolvieren. Die Berufsschulen führen mit der Lehrabschlußprüfung zur Berechtigung, den erlernten Beruf auszuüben. Die neu geschaffene Berufsmaturität führt in Zukunft auch in die Fachhochschulen, nicht jedoch in die Universitäten. Dagegen vermittelt das Diplom einer Diplommittelschule (DMS), sei sie nun zwei- oder dreijährig, keine formale Berechtigung, obwohl die DMS für bestimmte Ausbildungen (v. a. Lehrberufe und Berufe im paramedizinischen Bereich) als notwendige Zugangsbedingung definiert wird. Daß diese Institution, die mit keinen Berechtigungen verbunden ist, fast ausschließlich von Frauen absolviert wird, ist zwar historisch zu erklären, aber gleichzeitig ein Demokratieproblem. Eine demokratische Bildungsorganisation müßte den Anspruch haben, daß parallel geführte Bildungsinstitutionen zu unterschiedlichen Berechtigungen führen. Solange dies nicht der Fall ist, werden Absolventinnen und Absolventen derjenigen Ausbildungen ohne verknüpfte Berechtigung benachteiligt. Der momentane Versuch der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), die DMS mit einer Fachmatur aufzuwerten, ist auf diesem Hintergrund zu verstehen (EDK 1997). Wahrscheinlich gibt es für die Ungleichheit im Berechtigungswesen nur zwei Lösungsmöglichkeiten: Entweder schafft man für Bildungsinstitutionen derselben Schulstufe sich unterscheidende, aber vergleichbare Berechtigungen, so daß die Berechtigungen zwar unterschiedliche Ausbildungswege strukturieren, aber immerhin in ähnlicher Art weitere Ausbildungsmöglichkeiten eröffnen, oder man schafft die Berechtigungen ab und definiert die Zugänge über die Eingangsselektion. Dies allerdings würde die nach wie vor starke Position des Gymnasiums im Bildungssystem bedrohen und die Universitäten zwingen, flächendeckend Eingangsprüfungen einzuführen. Denn die traditionell starke Position des Gymnasiums im Bildungswesen der Schweiz ist u. a. durch zwei Faktoren geprägt: Einerseits definierte das Gymnasium als einzige Institution bisher sowohl die Eingangsselektion wie auch die abgegebene Berechtigung, d. h. die Selektion in die Hochschulen. Andererseits ist es ihm in der Schweiz gelungen (wenn auch mit sichtbaren Erosionserscheinungen), die Selektivität hoch zu halten: Der Anteil der Maturanden und Maturandinnen am Schülerjahrgang betrug im Jahr 1995 lediglich 16,2 Prozent (Bundesamt für Statistik 1997, S. 13). Zudem kann das Gymnasium seine Absolventinnen und Absolventen breit abgeben, d. h. an Hochschulen *und* andere Institutionen (z. B. Bank- und Versicherungsbereich, Pflegebereich). Diese beiden Faktoren bestimmen wesentlich (wenn auch nicht ausschließlich) den hohen Stellenwert des Gymnasiums, auch heute noch, und auch wenn Erosionserscheinungen sichtbar werden.

Selektion und Berechtigung aufgrund von Leistung, so die zusammenfassende These, ist die notwendige Ergänzung im Bildungssystem zur Forderung nach Bildung für alle. Nur *beide Prinzipien zusammen* ermöglichen die Einlösung der Chancengleichheit im Sinne der Rechtsgleichheit¹⁰ *und* die Berücksichtigung der individuellen Unterschiede im System ohne falsche Nivellierung. Nur beide

10 Das vor allem in den sechziger und siebziger Jahren immer wieder bemühte Schlagwort der Chancengleichheit wurde in den bildungspolitischen Diskussionen in der Regel naiv verwendet. Die m. E. beste Darstellung des Problems stammt von HEID (HEID 1988).

Prinzipien zusammen erlauben es, ein Bildungssockelniveau für alle flächendeckend zu realisieren und gleichzeitig die Begabten zu fördern. Und nur beide zusammen garantieren eine faire Zuweisung von Bildungschancen, die auf einigermassen objektivierbaren Kriterien beruht.

2. Demokratische Bildungspolitik und öffentliche Kontrolle

Leider liegen in der Schweiz, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. LÜSCHER 1997), bislang kaum sog. „Policy-Analysen“ für den Bildungsbereich vor. Insbesondere für die Regelungs- und Steuerungsprobleme fehlen Analysen bislang fast vollständig.¹¹ Im folgenden wird trotzdem versucht, die demokratischen Regelungs- und Ordnungsprinzipien von ihrer *staatsrechtlichen Anlage* her darzustellen.

Dabei kann davon ausgegangen werden, daß in einem demokratischen Staatswesen die Mechanismen von Kompetenzdelegation, des Handelns im Rahmen der erteilten Kompetenzen sowie der Kontrolle dieses Handelns in einem labilen Gleichgewicht zwischen Bürgerinnen und Bürgern, Parlament, Regierung und Verwaltung gehalten werden¹². Gleichzeitig wird damit deutlich, daß Demokratie natürlich nicht einfach heißen kann, daß keine Macht ausgeübt wird, sondern daß die Machtausübung bestimmten demokratischen Regelungsprinzipien folgt und demokratische Kontrollmechanismen existieren. Deshalb sind zumindest drei Grundprinzipien für ein demokratisches System zentral: Erstens muß diese Machtausübung demokratisch legitimiert sein. Zweitens muß die Macht beschränkt werden, indem sie geteilt wird (Prinzip der Gewaltenteilung). Drittens muß die Macht mit unterschiedlichen Mechanismen kontrolliert werden können.

Die folgende Tabelle 1 versucht, die Zusammenhänge von demokratischer Legitimation, demokratischer Steuerung und demokratischer Kontrolle visuell zu verdeutlichen. Sie zeigt ganz allgemein, wie systematisch die Delegation von

11 Systematische Analysen der Schulaufsicht, also von Schulinspektion und Schulkommissionen bzw. Schulpflegen existieren in der Schweiz bislang nicht. Immer wieder wurden jedoch vergleichende Systembeschreibungen vorgelegt (z. B. JACCARD 1925, ESSEIVA 1958, ISENEGGER et al. 1974, CARATTI 1981, WEIBEL 1992, STAMM 1993). Auch liegen einzelne Beiträge vor, welche die Schulaufsicht oder die Organisation der Bildungsbehörden einzelner Kantone analysieren (vgl. etwa HUNZIKER 1948, HÖHN 1958, STEINBRÜCK 1968, OLIBET 1981, PLOTKE 1981, GLOOR 1983, ZIEGLER 1993). Umfassende Analysen zu Funktion und Rolle von Bildungsadministrationen, Schulaufsichtsbehörden, Erziehungsräten und kantonalen Parlamenten hinsichtlich ihres Beitrages zur Steuerung des Bildungssystems fehlen bislang vollständig. Allgemeine Überblicke geben nach wie vor die beiden – leider in vielen Bereichen veralteten – Übersichten von KLOSS und PLOTKE (KLOSS 1964, PLOTKE 1979, S. 229 ff.).

12 Auf die Darstellung der Funktion der Erziehungsräte wird hier verzichtet, weil den Erziehungsräten in den Kantonen, in denen sie existieren, heute sehr unterschiedliche Funktionen zugeordnet sind. Die Spannweite liegt zwischen beratender und rechtsetzender Kompetenz. Die ursprüngliche Idee der Erziehungsräte, wie sie PHILIPP ALBERT STAFFER in enger Anlehnung an die Ideen CONDORCETS formuliert hatte (vgl. OSTERWALDER 1993, HOFER in diesem Band), zielte in Richtung einer unabhängigen Gewalt neben den drei Gewalten (STAFFER 1799). Eine Art Edukative sollte die öffentliche Kontrolle der Bildungsinstitutionen gegenüber Legislative, Exekutive und Judikative gewährleisten.

Tabelle 1: Demokratische Legitimation, Steuerungsmöglichkeiten und demokratische Kontrolle im schweizerischen Bildungssystem			
Instanz	demokratische Legitimation durch	Steuerungsmöglichkeiten	Kontrolle durch
Stimmbürgerinnen und -bürger (Pol. Öffentlichkeit)		Politische Rechte (Volkswahl von Parlament und Regierung, Referendum, Initiative, teilweise Volksmotion/Volksvorschlag)	
Parlament	Volkswahl	Gesetze, Dekrete, Beschlüsse, parlamentarische Vorstöße, Budget	Volkswahl Referendum
Regierung	Volkswahl	Regierungsratsbeschlüsse, Verordnungen, Reglemente, Lehrpläne Pädagogische Aufsicht der Schulen	Volkswahl Parlament (Verwaltungs-/ Rechenschaftsbericht) z.T. Vetorecht des Parlamentes
Verwaltung	Volkswahl der Regierung (-> abgeleitete Legitimation)	Verfügungen Verwaltungshandeln (abgeleitet)	Parlament Departementsvorstand
Schulinspektorinnen/ -inspektoren	Volkswahl der Regierung (-> abgeleitete Legitimation)	Pädagogische Aufsicht der Schulen (abgeleitet)	Amtsvorstand Departementsvorstand
Schulkommission/ -pflege	Volkswahl	Wahlkommission der Lehrerschaft organisatorische und administrative Aufsicht	Volkswahl Gemeindeparlament Exekutive auf Ebene Gemeinde
Lehrerschaft	Volkswahl der Wahlbehörde (-> abgeleitete Legitimation) ¹³	Unterricht Selektion und Berechtigung	Schulkommission/ -pflege Schulinspektorat
Schulhaus	???	(Corporate Identity) ???	Schulkommission/ -pflege Schulinspektorat
Schulleitung	???	(Lohnwirksame Qualifikation) ???	Schulkommission/ -pflege Schulinspektorat

Kompetenzen im Bildungssystem bislang durch demokratische Mechanismen kontrolliert wurde.

Im folgenden wird die Tabelle 1 in einigen Aspekten kommentiert. Es geht dabei nicht darum, ein demokratisches Bildungssystem mit öffentlicher Legitimation und öffentlicher Kontrolle vollständig zu beschreiben, sondern darum, auf einige Stärken der traditionellen Bildungsorganisation und einige zentrale Probleme der momentanen bildungspolitischen Reformdiskussion aufmerksam zu machen. Die theoretische Begründung eines solchen Modells geht letztlich auf CONDORCET zurück (vgl. den Text von URSULA HOFER in diesem Band). Das Modell wurde in der Schweiz in der Helvetik im Projekt für die öffentlichen

13 In einigen Gemeinden der Schweiz werden Lehrkräfte nach wie vor durch die Gemeindeversammlung, also durch das Volk gewählt. Dies trifft in der Regel jedoch nur für kleinere Gemeinden zu und bleibt die Ausnahme.

Schulen übernommen und in den 1830er Jahren in den liberalen Kantonen realisiert.

Das Modell ist in den meisten Kantonen der Schweiz realisiert, wenn im Detail auch in unterschiedlicher Art und Weise. Die kantonalen Spezifitäten werden im folgenden vernachlässigt, das Modell wird quasi idealtypisch dargestellt.

Zudem gilt das dargestellte Modell vor allem für die Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I, also für die Schulen im Pflichtschulbereich. Diese Schulen sind in der Regel Gemeinde- oder Kreisschulen, die Wahl- und Aufsichtsbehörden (Schulkommissionen bzw. Schulpflegen)¹⁴ sind lokal oder regional organisiert; dies, obwohl die Schulgesetzgebung kantonaler Kompetenz obliegt. Schulen der Sekundarstufe II (Gymnasien, Berufsschulen, Diplommittelschulen) sind dagegen kantonale Schulen, Wahl- und Aufsichtsbehörden sind entsprechend kantonale Behörden.

Auf eine Prämisse, die dem Modell zugrunde liegt, ist hinzuweisen: Öffentlichkeit wird im Sinne einer politischen Öffentlichkeit interpretiert. Der Einfachheit halber wird sie mit dem Ingesamt der stimm- und wahlberechtigten Bürgerinnen und Bürger gleichgesetzt. Dies hat seine Probleme, etwa darin, daß die nicht stimm- und wahlberechtigte Bevölkerung ausgeschlossen ist, aber auch den Vorteil, daß Öffentlichkeit nicht einfach diffus bleibt.

Die Tabelle ist wie folgt organisiert: Auf der einen Achse finden sich die (bildungs-)politischen Instanzen abgebildet. Die Achse ist jedoch zweigeteilt: Im unteren Teil sind das einzelne Schulhaus als pädagogische Einheit sowie die Schulleitung, über deren Einführung heute in den meisten Kantonen der Schweiz diskutiert wird, dargestellt. Auf der andern Achse finden sich die Dimensionen „demokratische Legitimation“, Steuerungs-/Machtmittel der jeweiligen Instanz sowie die institutionalisierten Formen der Machtkontrolle. Was läßt sich aus dieser Tabelle herauslesen? Der folgende Kommentar beschränkt sich auf einige wesentliche Aspekte:

Zentraler Aspekt ist die Legitimation der einzelnen Instanzen und deren Kompetenzen bzw. Entscheidungsbefugnisse im System. Grundsätzlich kann zwischen direkter Legitimation durch Volkswahl und abgeleiteter Legitimation unterschieden werden. Der Grad der Öffentlichkeit des Systems ist wesentlich davon abhängig, in welchem Verhältnis direkte und abgeleitete Legitimation zueinander stehen und welche Kompetenzbereiche direkt, welche nur indirekt demokratisch legitimiert sind. Instanzen mit wichtiger bildungspolitischer Steuerungs- oder Kontrollfunktion werden in der Regel durch Volkswahl legitimiert. Neben Parlament und Regierung sind in den kantonalen Schulsystemen auch die Schulkommissionen direkt-demokratisch legitimiert. Sie werden aber – anders als Parlament und Regierung – nicht auf Ebene des Kantons, sondern auf der Ebene der Kommunen gewählt und bilden mit den von den kantonalen Verwaltungen eingesetzten Schulinspektoraten die Schulaufsicht. Die Schulen der obligatorischen Schulzeit werden also in der Schweiz in der Regel von Kantonen und Kommunen *gemeinsam* finanziell getragen und kontrolliert. Die Volkswahl der Laienbehörde Schulkommission hat denn eine wesentliche

14 Die beiden Begriffe Schulkommission und Schulpflege werden – je nach Kanton – synonym für die Institution der lokalen oder regionalen Schulaufsicht verwendet. Im folgenden wird nur der Begriff der Schulkommission verwendet.

Funktion für die Legitimation der Schule vor Ort. Deutlich wird auch, daß die Legitimation von (Bildungs-)Verwaltung und Lehrerschaft nur abgeleitet ist. PHILIPPE MASTRONARDI (1995) hat kürzlich im Rahmen der Diskussion um neue Modelle der Verwaltungsführung (New Public Management) darauf hingewiesen, daß dies zwingend das Hierarchieprinzip zur Folge habe und daß deshalb nicht beliebig Entscheidungskompetenzen „nach unten“ delegiert werden können. Dies bedeutet, daß die Verantwortung für die Steuerung des Systems zunächst bei den demokratisch legitimierten Instanzen definiert ist, und daß die Instanzen mit abgeleiteter Legitimation diesen hierarchisch untergeordnet sind. Abgeleitete Legitimation bedingt in der Regel auch eine Rechenschaftspflicht; Lehrerschaft und Verwaltung sind gegenüber ihren vorgesetzten Instanzen rechenschaftspflichtig, gerade weil sie nur über abgeleitete demokratische Legitimation verfügen.

Die drei Fragezeichen unter „Schulhaus“ und „Schulleitung“ verdeutlichen die heute offene Situation: Werden die Diskussionen um Schulentwicklung und Schulautonomie mit dem Tabellenraster interpretiert, sind zwei neue Instanzen im Bildungssystem zu definieren: das Schulhaus als pädagogische Handlungseinheit und die Schulleitung. Deren demokratische Legitimation ist ebenso zu klären (direkte demokratische Legitimation oder abgeleitete Legitimation) wie deren Steuerungsmittel und die Frage, durch welche Instanzen und mit welchen Mitteln sie kontrolliert werden können und sollen. Im Hinblick auf die demokratische Legitimation dürfte sich für die Schulleitungen eine ähnliche Situation ergeben wie für die Lehrerschaft. Die Frage nach der demokratischen Legitimation der Schule als pädagogischer Handlungseinheit dagegen ist komplizierter, weil diese Instanz als Korporation definiert ist. Die Legitimation ist deshalb als kumulative abgeleitete Legitimation zu verstehen. Dies macht jedoch deutlich, daß die sonst üblichen demokratischen Strukturen insbesondere für die Institution des Schulhauses als pädagogischer Handlungseinheit versagen. Dieses Problem verschärft sich, wenn man nach den Steuerungsmöglichkeiten dieser Instanzen fragt.

Die Spalte „Steuerungsmittel“ zeigt, daß die formalen Steuerungsmittel im Sinne von Normsetzungen fast ausschließlich bei den Instanzen angesiedelt sind, die durch Volkswahl legitimiert sind. Die Aufsicht über die Schulen ist in der Regel zweigeteilt, für die eher administrativ-organisatorischen Belange sind die lokalen Aufsichtsbehörden zuständig, für die eher pädagogischen die kantonalen. Daß die Schulinspektorinnen und Schulinspektoren Teil der Verwaltung sind, scheint sich in letzter Zeit jedoch nicht zu bewähren und deren Stellung und Funktion ist im Moment in vielen Kantonen in Diskussion (WEIBEL 1992). Fragt man, über welche Steuerungsmöglichkeiten die Lehrerschaft verfügt, ergibt sich ein klarer Bezug zum ersten Abschnitt des Beitrages: Macht- und Steuerungsmittel der Lehrerschaft sind neben dem Unterricht nach Lehrplan – mit der Möglichkeit von Schwerpunktsetzungen und freier Methodenwahl – Selektion und Berechtigung. Daß beides, die allgemeinverbindliche Definition von Inhalten und die Mechanismen der Selektion, in den letzten zwanzig Jahren zum Gegenstand der Kritik geworden sind, macht wohl einen Teil des Unbehagens der Lehrerschaft im System aus. Der Lehrerschaft werden mit den aufgezeigten Entwicklungen im Bereich von Selektion und Berechtigung Schritt für Schritt Steuerungsmöglichkeiten entzogen. Die Schulentwicklungsdebatte hat es bis-

lang jedoch versäumt, über die Steuerungsmöglichkeiten der neuen Instanzen im System fundiert nachzudenken.

Deshalb zeigen die Fragezeichen in den beiden letzten Zeilen der Tabelle wiederum, daß die Steuerungsmittel der neuen Instanzen zu definieren sind. Denkbar sind Kompetenzverschiebungen aus dem Bereich der Verwaltung, dies ist jedoch von der Art der Legitimation abhängig zu machen. Wunsch der Lehrerschaft wäre wohl die Übernahme von Schulaufsichtsfunktionen. Dies halte ich jedoch aus Gründen einer eindeutigen Unterscheidung von Machtausübung und Machtkontrolle für problematisch. Eine solche Entwicklung würde zu einem berufsständischen System führen, das Öffentlichkeit in wesentlichen Bereichen gerade ausschließt.

Die letzte Spalte zeigt, daß jede Machtausübung auch kontrolliert wird, entweder durch die Wahlbehörde oder durch andere Mechanismen. Die Instanzen mit abgeleiteter Legitimation sind in der Regel durch ihre übergeordneten Instanzen mit direkter demokratischer Legitimation kontrolliert, was wiederum ein hierarchisches System mit Rechenschaftspflicht notwendig macht. Hier wird vor allem auf der Ebene der Lehrerschaft im Zusammenhang mit der Frage der Schulautonomie ein Problem deutlich: Die Lehrerschaft kann sich nicht selbst kontrollieren, aber das Unbehagen gegenüber den Kontrollbehörden ist in letzter Zeit gewachsen. Die Kontrollfunktion der Schulinspektorate jedoch in eine Beratungsfunktion zu verwandeln, wie dies oft gefordert wird (WEIBEL 1992), kann unter Gesichtspunkten einer demokratischen Bildungsorganisation nicht sinnvoll sein. Kompetenzdelegation ist immer mit Kontrolle verbunden, mit Kontrolle, die gleichzeitig die Kompetenzdelegation demokratisch legitimiert.

Das Unbehagen der Lehrerschaft wurde in letzter Zeit immer wieder damit erklärt, daß die „Top-down“-Reformpolitik der siebziger und achtziger Jahre versagt habe. Die Vergrößerung der Schulautonomie wird deshalb mit dem Hinweis moniert, dass eine „Bottom-up“-Politik notwendig sei, daß Schulentwicklung von „unten“ kommen müsse (so etwa ROLFF 1993, Hensel 1995 und viele andere). Abgesehen davon, daß diese Analyse der Bildungspolitik der siebziger und achtziger Jahre mindestens für die Schweiz nicht zutrifft, wird dabei Politik „von unten“ mit demokratischer Politik gleichgesetzt, weil sie – in einem verwaltungsrechtlichen Sinne – bei der „untersten“ Instanz, der Schule beginnt. Demokratietheoretisch könnte man dies auch genau umgekehrt interpretieren. Demokratisch wäre eine Politik dann, wenn sie von der demokratischen Öffentlichkeit ausgeht und „unten“ wäre dann nicht die einzelne Schule, sondern das Insgesamt von stimm- und wahlberechtigten Bürgerinnen und Bürgern. Allerdings ist dies eine Sicht der Dinge, die zunächst nur auf das schweizerische politische System anwendbar ist. *Dies macht jedoch zugleich auf ein Problem der Reformdebatten aufmerksam: Sie werden unabhängig von den Kontexten der politischen Systeme geführt.* Diese Sicht hätte auch den Vorteil, daß Schule nicht im Dienste der Beteiligten – Lehrerschaft, Schülerinnen/Schüler und Eltern – definiert würde, sondern im Dienste der Öffentlichkeit.

Interessant scheint unter Gesichtspunkten der neueren Diskussion um New Public Management und Schule, in der eine vermehrte Kompetenzdelegation an die Schulen verlangt wird, daß dieses Postulat sowohl von der Lehrerschaft wie auch von der Verwaltung unterstützt wird, wenn es auch mit unterschiedlichen Hoffnungen verknüpft wird. Beide Instanzen verfügen nur über abgeleitete Le-

gitimation, beide sind deshalb in ein hierarchisches System eingebunden, beide verfügen kaum über formale Steuerungsmittel im Sinne von Normsetzungen und bei beiden ist die Kontrolle relativ groß und direkt. Beide wollen deshalb mehr Autonomie der Schulen, mehr Steuerungsmöglichkeiten und weniger Kontrolle. Während sich die Verwaltung vieler mühsamer Kleinarbeit entledigen möchte, die sie zwingend erledigen muß, bei der sie aber von den Schulen wenig unterstützt, aber oft kritisiert wird, erhofft sich die Lehrerschaft von mehr Autonomie einen Professionalisierungsschub. Während die Verwaltung die Reform jedoch mit Ökonomisierungspostulaten anreichert, will die Lehrerschaft sich die finanziellen Pfründen sichern und nicht dem Lohnverteilungskampf ausgesetzt werden. Professionalisierung wird denn in Kreisen der Lehrerschaft nicht in den ihr zudefinierten Steuerungsmitteln – Unterricht, Selektion und Berechtigung – gesehen, sondern in der Zuweisung weiterer Steuerungsmittel und im Abbau bzw. in der Übernahme von Kontrollmechanismen. Daß diese Entwicklungen das relativ labile Gleichgewicht zwischen demokratischer Legitimation, Machtausübung und Kontrolle in Bewegung bringt, steht außer Zweifel. Daß damit auch der demokratisch öffentliche Charakter des Systems gefährdet ist, muß zumindest befürchtet werden.

Ich bin weit davon entfernt zu meinen, daß dieses System nicht veränderbar sein sollte. Aber dieses labile Gleichgewicht von Machtlegitimation, Machtausübung und Machtkontrolle sollte nicht einfach leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden. Insbesondere ist die öffentliche Finanzierung des Systems von der öffentlichen Kontrolle und der demokratischen Legitimation abhängig. Daß die Schule so demokratisch strukturiert sein kann, wie sie es in der Schweiz heute ist, ist vor allem durch die öffentliche Finanzierung möglich. Solange das Interesse an der Schule ein öffentliches ist und nicht einfach ein Interesse der Betroffenen, ist die Finanzierung im Sinne eines sozialen Ausgleichs von allen zu gewährleisten. Zudem sind öffentliche Kontrolle und öffentlicher Zugang für alle, was wesentliche Kriterien der demokratischen Schule sind, nur unter den Bedingungen der öffentlichen Finanzierung zu legitimieren und aufrecht zu erhalten.

3. Konsequenzen für eine demokratische Organisation des Bildungssystems

Über Demokratie und Bildung ist bislang vor allem unter drei Gesichtspunkten nachgedacht worden: Im 19. Jahrhundert stand zunächst die Forderung nach Schulen für alle, das heißt: nach einem Schulbesuch für alle, im Vordergrund der Diskussion. Mit der allmählichen Durchsetzung der Schulpflicht (CRIBLEZ/HOFSTETTER/MAGNIN 1998) geriet vor allem die Dauer der Schulbesuchspflicht ins Zentrum des Interesses. Nicht nur der Schulbesuch für alle, sondern der „genügende Primarunterricht“ wurde 1874 in der neuen Bundesverfassung festgeschrieben (CRIBLEZ 1998). Parallel zu dieser Entwicklung, die sich in einem ersten großen Ausbau des Bildungssystems äußerte, wurde zweitens eine Diskussion über die Funktion der Bildung im Hinblick auf den demokratischen Staat geführt. Nicht nur setzte der demokratische Staat Bildung für alle voraus, weil alle Bürger sich an den politischen Entscheidungen beteiligen konnten, sondern zugleich sollte die nationale Erziehung tugendhafte und demokratisch ge-

sinnte Staatsbürger erziehen (CRIBLEZ/HOFSTETTER 1998). Demokratie und Bildung wurden in diesem Sinne als Erziehung zur Demokratie interpretiert, aber mit Tugenderwartungen aufgeladen. Drittens wurde unter einem demokratischen Bildungssystem seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts ein System verstanden, das die Chancen auf einen höheren Bildungsabschluß für alle Sozialschichten gewährleistet.

Dieses traditionelle Verständnis von Demokratie und Bildung wurde im Kontext der heutigen Entwicklungen im schweizerischen Bildungssystem einerseits und der Diskussionen um die Steuerungsmechanismen im Bildungssystem (Schulautonomie, Schulleitungen usw.) neu zu akzentuieren versucht. Die Forderung nach Demokratie wurde dabei als Forderung an die Organisation des Bildungssystems und nicht als Forderung an die Erziehung der Individuen im System interpretiert.

Bildung für alle heißt heute, unter den gegebenen Voraussetzungen des Bildungssystems und der wirtschaftlichen Situation: Bildung für alle auf der Sekundarstufe II. Da der Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt ständig steigt, schwinden die Chancen der Jugendlichen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II, überhaupt eine Beschäftigung zu finden, ständig. Gleichzeitig stellt sich dem Bildungssystem mit der Forderung nach einem Bildungsabschluß für alle auf der Sekundarstufe II das Problem, daß Ausbildungen für schulleistungsschwache und wenig motivierte Jugendliche zu organisieren sind. Dies ist eine Aufgabe, mit der die heutige Struktur der Sekundarstufe II in der Schweiz überfordert ist. Reformen an dieser Stelle sind unabdingbar.

Indem die Selektivität der Schule immer geringer wird, vergibt sich die Schule die Selektionsaufgabe, damit aber auch Macht und gesellschaftlichen Einfluß, die mit dieser Aufgabe verbunden sind. Die Aufgabe wird von Institutionen und Instanzen außerhalb des Bildungssystems übernommen, welche die Selektion nach andern Kriterien, weniger fair und ohne entsprechende Ausbildung für die Schwierigkeiten des „Geschäfts“ durchführen. Ein sozialer Ausgleich, so die These, ist nur möglich, wenn weiterhin die Schule selektioniert und wenn sie vor allem aufgrund von schulischen Leistungen selektioniert. Alle andern Lösungen sind weniger demokratisch als die traditionell im System praktizierte, auch wenn die bisherigen Prozesse, die mit der Selektion verbunden sind, qualitativ verbessert werden können.

Bildungssysteme selektionieren, sie erteilen aber auch Berechtigungen, welche an die Stelle von Selektionsentscheiden treten können. Ein demokratisches System erteilt Berechtigungen, die formal miteinander vergleichbar sind. Die Situation, wie sie sich im schweizerischen Bildungssystem präsentiert, daß zwei Ausbildungen auf der Sekundarstufe II Berechtigungen für weiterführende Ausbildungen abgeben, eine Ausbildung aber zu keinen Berechtigungen führt, ist in diesem Sinne ein Demokratieproblem des Systems.

Zugang für alle, Selektion und Berechtigung haben zwei Ansprüchen zu genügen: Freiheit und Gleichheit. Nur in einer Kombination von beiden, damit auch in einer gegenseitigen Relativierung beider Ansprüche, ist ein demokratisches Bildungssystem realisierbar. Die Forderung nach Gleichheit hat zumindest zwei Aspekte: Sie kann erstens als Forderung nach dem Erreichen eines Bildungssockelniveaus für alle interpretiert werden. Zweitens kann daraus auch eine Forderung nach formaler Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen im

Hinblick auf deren Berechtigungen abgeleitet werden. Freiheit dagegen bedeutet, um ein Bild HEIDS zu verwenden (HEID 1988), daß nicht alle, die im Rennen gestartet sind, auch gleichzeitig am Ziel ankommen. Sollen Differenzen im Bildungssystem demokratisch legitimiert werden können, dürfen sie lediglich aufgrund von Schulleistungsunterschieden entstehen. Ein demokratisches Bildungssystem in diesem Sinne ist – so paradox dies zunächst erscheint – ein System, das der Selektion aufgrund von Leistung einen hohen Stellenwert beimißt.

Demokratische Legitimation, Kompetenzdelegation, Steuerungsmöglichkeiten und demokratische Kontrolle stehen in der bisherigen Organisation des Bildungssystems in einem labilen Gleichgewicht zueinander. Hohe Entscheidungsbefugnisse sind in der Regel mit direktdemokratischer Legitimation verbunden. Für jede Kompetenzdelegation sind entsprechende, oftmals direktdemokratische Kontrollmöglichkeiten vorgesehen. Diese Organisation folgt moderner, demokratischer Staatstheorie, in der die Macht demokratisch legitimiert sein muß, die Kompetenzen müssen entsprechenden Instanzen zugeordnet, aber geteilt sein und die Machtausübung muß demokratisch kontrolliert werden. SIMON KAISER hat schon früh in seinem „Schweizerischen Staatsrecht“ die Gefahren für die Demokratie benannt, die durch die Notwendigkeit einer Machtkonzentration bei den Behörden entstehen. Dieser Gefahr habe man Grundsätze gegenübergestellt, „wodurch sie im willentlichen Handeln beschränkt und auf die verfassungs- und gesetzesmäßige Tätigkeit angewiesen werden“ (KAISER 1859, S. 357). Als wichtigste dieser Grundsätze nannte KAISER: die Trennung der Gewalten, die Rechenschaftspflicht der Behörden und die Öffentlichkeit des Staatshaushaltes.

Die Schule wurde in der Schweiz seit den 1830er Jahren des letzten Jahrhunderts und bis heute als Teil dieses Systems einer demokratischen Staatsorganisation verstanden. Die Organisation der Schule und der Schulaufsicht folgte wesentlich der Organisation des demokratischen Staates und war ein wichtiger Teil des demokratischen Staates. Diese Organisation war eine Garantie für Demokratie im Staat und für eine demokratisch-öffentliche Schule. Wenn die Schule sich nun im Rahmen der Diskussionen um Schulautonomie und New Public Management außerhalb dieses demokratischen Legitimationssystems versetzt, muß dies als fundamentale Veränderung interpretiert werden. Der Charakter der Schule als öffentlich-demokratischer Institution wird jedoch aufs Spiel gesetzt, ohne daß man sich der Tragweite dieser Entwicklung bewußt ist. Wenn immer wieder in psychologischen Kategorien über das Verhältnis von Lehrerschaft und Schulaufsicht nachgedacht wird (so etwa ROSENBUSCH 1994), ohne die staatsrechtliche Dimension des Problems überhaupt zur Kenntnis zu nehmen oder sich mit den zentralen Problemen einer demokratischen und öffentlichen Bildungsorganisation auseinanderzusetzen, darf man sich nicht über die Folgen beklagen: daß Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr als öffentliche Personen wahrgenommen werden und daß die Schule mit einer privatwirtschaftlichen Institution verwechselt wird, die beliebig nach marktwirtschaftlichen Kriterien organisiert werden kann.

Literatur

- Bundesamt für Statistik: Bildungsindikatoren Schweiz. Bern 1993.
- Bundesamt für Statistik: Maturitäten 1995. Bern 1997.
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995. In: Systematische Sammlung des Bundesrechts 414.71.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. 12. September 1848. In: NABHOLZ, H./KLÄUI, P.: Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Kantone von den Anfängen bis zur Gegenwart. Aarau³1947.
- BURKHARDT, C.: Klassengemeinschaftsleben. Berlin-Zehlendorf 1911.
- CARATTI, S.: L'inspection de l'enseignement primaire dans les cantons suisses. Genf 1981.
- CRIBLEZ, L.: Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In: OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1992, S. 195–218.
- CRIBLEZ, L.: Lateinschule – Literarschule – Progymnasium – Untergymnasium: Zur Strukturentwicklung des Untergymnasiums der Stadt Bern (1481–1997). In: Städtisches Gymnasiums Bern: Bericht über das Schuljahr 1996/97, S. 98–122.
- CRIBLEZ, L.: Bildungspolitik zwischen Kirche, Kanton und Bundesstaat. Die politischen Diskussionen um den Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: Criblez et al. 1998 (im Erscheinen).
- CRIBLEZ, L. et al. (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Grundlagen und Entwicklung einer demokratischen Volksschule in der Schweiz 1830–1885. Bern 1998 (im Erscheinen).
- CRIBLEZ, L./HOFSTETTER, R.: Erziehung zur Nation – Die Schweiz als Gegenstand schulischer Gesinnungsbildung im 19. Jahrhundert. In: ALTERMATT, U./BOSSHART, C./TANNER, A. (Hrsg.): Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.–20. Jahrhundert. Zürich 1998, S. 167–187.
- EDK/Kommission DMS: Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen. Bericht und Anträge an den EDK-Vorstand. o.O. [Bern] 1997.
- ERZINGER, H.: Schweizer Katechismus oder Kurzer Unterricht über Land, Volk und Geschichte vornehmlich über die Neue Bundesverfassung und die Bundesgesetzgebung der Schweiz. Bern 1883.
- ESSEIVA, P.: L'inspection des écoles dans les cantons. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen 44 (1958), S. 56–90.
- FISCHER, H.: Die Mediziner, der Bund und die schweizerischen Gymnasien. Ein Rückblick auf sieben Jahrzehnte schweizerischen Maturitätskämpfe 1848–1914. Bern 1927.
- GEISER, K.: Die Bestrebungen zur Gründung einer eidgenössischen Hochschule. 1758–1874. Bern 1890.
- GLOOR, A.: Die Aufsicht der Bezirksschulpflege. Zürich 1983.
- HAAG, FR.: Die Sturm- und Drangperiode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914.
- HEID, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 1–17.
- HENSEL, H.: Die autonome öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems. Lichtenau/München 1995.
- HEPP, J.: Die Selbstregierung der Schüler. Zürich²1994.
- HÖHN, E.: Die rechtliche Stellung des Erziehungsrates im Kanton Zürich. In: Schweizerisches Zentralblatt für Staats- und Gemeindeverwaltung 59 (1958), S. 129–137.
- HOFSTETTER, R.: Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève au 19e siècle. Carouge-Genève 1994.
- HUNZIKER, F.: Der Erziehungsrat des Kantons Zürich. Gedenkschrift. Zürich 1948.
- ISENEGGER, U. et al.: Organisation, Aufgaben und Entwicklung des Volksschulinspektorates in der deutschsprachigen Schweiz. Fribourg/Sarnen 1974.
- JACCARD, L.: L'inspection scolaire en Suisse romande et la mission actuelle de l'inspecteur. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse 16 (1925), S. 204–235.
- JENZER, C.: Gesamtschule Dulliken 1970–1980: Idee, Realisierung, Resultate, Ausblick. Bern 1983.
- JENZER, C.: Schulstrukturen als historisch-gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Bern 1997.
- KAISER, S.: Schweizerisches Staatsrecht in drei Büchern. Zweites Buch: Das Staatsrecht. St.Gallen 1859.

- KLOSS, H.: Formen der Schulverwaltung in der Schweiz. Zürich 1964.
- LAMPRECHT, M./STAMM, H.: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Bern 1996.
- Lamprecht, M./STAMM, H.: Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem? In: Widerspruch 33, 1997, S. 39–44.
- LEVY, R. et al.: Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zürich 1997.
- LÜSCHER, L.: Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988. Eine Analyse des Vorgehens und der Widerstände. Bern 1997.
- MASTRONARDI, Ph.: Staatsrecht und Verwaltungsorganisation. Reflexionen am Beispiel des New Public Managements. In: Aktuelle Juristische Praxis 4 (1995), S. 1541–1553.
- MOSER, H./KOST, F./HOLDENER, W.: Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz. Stuttgart 1978.
- OLIBET, N.: Fach- oder Laieninspektorat? Ein Vergleich und eine empirische Untersuchung. Rheineck 1981.
- OSTERWALDER, F.: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel, S. 157–193.
- PLOTKE, H.: Schweizerisches Schulrecht. Bern/Stuttgart 1979.
- PLOTKE, H.: Stellung und Aufgabe kantonaler Erziehungsbehörden dargestellt am Beispiel des solothurnischen Erziehungsrates. Solothurn 1981.
- ROSENBUSCH, H.S.: Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn 1994.
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation: theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim 1993.
- Schweiz. Bundesrat/EDK: Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 16. Januar/15. Februar 1995. Bern 1995.
- SNELL, L.: Ein pädagogisches Urtheil über die von Herrn Langhans geführte Direktion des Hofwylers Normalurses, im Jahr 1832. Burgdorf³ 1834.
- SNELL, L.: Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst den Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. St. Gallen 1840.
- STAMM, M.: Das Schulinspektorat in der deutschen Schweiz. Fakten, Urteile, Perspektiven. Ein Trendbericht. o. O. 1993.
- STAFFER, Ph.A.: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräte. Luzern 1799.
- STEINBRÜCK, H.M.: Die Behördenorganisation im Bereiche des aargauischen Schulwesens, Stellung und Kompetenzen der einzelnen Funktionsträger. Aarau 1968.
- Verfassung für die Republik Bern. 6. Juli 1831. In: Neu revidirte Sammlung der Gesetze, Dekrete und Verordnungen der Republik Bern Bd. 4. Bern 1841, S. 1–28.
- VONLANTHEN, A./LATTMANN, U. P./EGGER, E.: Maturität und Gymnasium. Ein Abriß über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium. Bern/Stuttgart 1978.
- WEIBEL, W.: Das Schulinspektorat in der deutschsprachigen Schweiz: Tendenzen einer Reform. In: Schweizer Schule 3/1992, S. 9–19.
- ZIEGLER, P.: Die Volksaufsicht an den Züricher Schulen 1830–1993. Stäfa 1993.

Anschrift des Autors:

Dr. Lucien Criblez, Abteilung Pädagogik, Erziehungs-Departement, Barfüssergasse 28, CH-4509 Solothurn

Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht für die Grundschule die Frage, ob und in welchem Umfange es den Nationalsozialisten gelungen ist, auf curricularem Wege Erziehung und Unterricht in der Volksschulunterstufe zu ideologisieren. Zu diesem Zwecke wird das von den bildungspolitischen Akteuren des Nationalsozialismus nach 1933 öffentlich verkündete Ideologisierungsprogramm mit seiner administrativen Umsetzung in der curricularen Verfassung der Grundschule verglichen. Dabei wird die ansonsten in der einschlägigen schulhistorischen Forschung vorherrschende Konzentration auf zentralstaatliche Maßnahmen erweitert, indem in die Analyse die grundschulrelevanten curricularen Initiativen einbezogen werden, die insgesamt elf Kultusbehörden auf Landesebene zwischen 1933 und 1945 ergriffen haben.

Wenngleich HITLER selbst der Schule keine hohe Erziehungsbedeutsamkeit beimaß, beanspruchte die Führungriege der nationalsozialistischen Bildungspolitiker von Anfang an, die Schule als Instanz der Ideologievermittlung zu nutzen, hatte sie doch – wie Reichserziehungsminister RUST kurz nach seinem Amtsantritt im Juni 1934 erklärte – jene „Generationen heranzubilden, die das Erbe HITLERS sichern“ sollten (BAK NS 12/8). Für die Realisierung der Absicht wurden im wesentlichen zwei Zugriffswege auf die öffentliche Schule beschritten, über das Personal und über das staatliche Curriculum der Bildungseinrichtungen.

Zum einen sollten die vornehmlich in der Anfangszeit des Dritten Reiches durchgeführten Säuberungswellen in den Länderkultusministerien, Unterrichtsbehörden und Schulen eine gesinnungsmäßige Homogenisierung der Schulaufsichtsbeamten und Lehrer herbeiführen, um so über den Personalbestand den Einzug der Ideologie in den Binnenraum der Schule zu ebnen.¹ Diesem Zweck dienten ebenfalls die Schulungslager für Lehrkräfte, die ab 1934 veranstaltet wurden. Zum anderen sollte im Zuge einer geplanten Reichsschulreform die Transformation der nationalsozialistischen Weltanschauung in curriculare Vorgaben erfolgen. Im Lehrplan, der die intentionalen und stofflichen Standards für die öffentliche Schule festlegt, besaßen die Nationalsozialisten ein Instrumentarium, mit dem sie ihrer Weltanschauung in Gestalt ideologiekonformer Erziehungsziele und Unterrichtsinhalte den Status amtlicher Verbindlichkeit verleihen konnten, so daß ihre Vermittlung zur dienstlichen und damit auch kontrollierbaren Verpflichtung der Lehrerschaft wurde.

Auf diese Variante der Ideologisierung konzentrieren sich die nachfolgenden Überlegungen und zwar konkretisiert auf die erste Schulstufe des öffentlichen Bildungswesens, die alle sechs- bis zehnjährigen als konkurrenzlose Pflichtschule im Dritten Reich durchlaufen mußten. Ihre innere Entwicklung und Ausge-

1 Zum Ausmaß und Verlauf der Entlassungs- und Dekradierungsaktionen in den einzelnen Reichsländern vgl. EILERS (1963, S. 66ff.), OTTWEILER 1979, S. 47ff.) FEITEN (1981, S. 66ff.), KEIM (1995, S. 80f.).

staltung während der Zeit des Nationalsozialismus wurde, differenziert nach dem offiziellen Erziehungsauftrag der Schulstufe, der lehrplanmäßigen Fassung ihrer Unterrichtsfächern und der verordneten Ausformung ihres Schullebens in einer eigenen Forschungsarbeit systematisch analysiert, die zwischenzeitlich abgeschlossen ist (vgl. Götz 1997). Auf jene Teilbefunde der Untersuchung, die zur weltanschaulichen Ausrichtung des Erziehungsauftrages wie des Lehrkanons recherchiert wurden, stützen sich unter Weglassung von Detailergebnissen die nachfolgenden Ausführungen

1. Fragestellung und Quellen

Trotz ihrer grundlegenden Stellung im Bildungssystem findet die innere Ausgestaltung der Grundschule einschließlich ihrer Ideologisierung zwischen 1933 und 1945 in der Vielzahl schulhistorischer Studien zum Nationalsozialismus nur eine randständige Beachtung. Sofern sich diese überhaupt mit der Volksschule befassen, wird die weltanschauliche Beeinflussung der vier unteren Jahrgänge entweder pauschal an programmatischen Forderungen von pädagogischen wie politischen Meinungsführern des Nationalsozialismus festgemacht oder an einschlägigen Passagen aus den im April 1937 erschienenen Reichsrichtlinien für die Grundschule verdeutlicht (vgl. z.B. FLESSAU 1977, OTTWEILER 1979). Während in einem Fall die Übereinstimmung von propagandistisch beanspruchter und real vollzogener weltanschaulicher Indienstnahme der Erziehungs- und Unterrichtsprozesses in der Grundschule unterstellt wird, wird ihre Ideologisierung im anderen Falle unter Ausblendung möglicher zeitlicher wie regionaler Varianzen auf eine 1937 erlassene zentralstaatliche Maßnahme fixiert. Jedesmal hinterläßt die Argumentation ein Bild von der Ideologisierung der Grundschule, das reichseinheitlich gleichsinnig ausfällt und als Ergebnis einer von oben nach unten geradlinig verlaufenden Einwirkung auf die erste Schulstufe erscheint.

In Abweichung von solchen Analysemustern konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Frage nach Grad und Art der Übereinstimmung zwischen der von führenden nationalsozialistischen Bildungspolitikern in öffentlichen Reden geforderten weltanschaulichen Ausrichtung der Grundschule und ihrer administrativ verordneten Umsetzung in der curricularen Verfassung der ersten Schulstufe. Mein Interesse gilt demnach dem Vergleich zwischen dem verkündeten Ideologisierungsprogramm und seiner tatsächlich amtlich verfügbaren Ausformung in verbindlichen grundschulrelevanten Regelungen.

Deren Betrachtung stützt sich nicht nur auf die in der einschlägigen Literatur bevorzugten Reichsgrundschulrichtlinien von 1937, sondern erstreckt sich in Erweiterung dieser Quellenbasis zusätzlich auf grundschulrelevante landesamtliche Maßnahmen, näherhin auf die zwischen 1933 und 1945 herausgegebenen Erlasse, Verordnungen, Verfügungen und Lehrpläne der Kultusbehörden von insgesamt 11 Reichsländern.² Gemessen an der Reichsschulstatistik von 1931

2 Es sind dies im einzelnen die Reichsländer Baden, Bayern, Braunschweig, Hamburg, Hessen, Mecklenburg, Oldenburg, Preußen, Sachsen, Thüringen, Württemberg

deckt das von mir in reichs- und landesseitigen Amtsblättern wie in zahlreichen Archiven gesichtete Quellenmaterial nahezu 99 Prozent der damaligen Grundschulen im gesamten Reich ab, so daß die nachfolgend dargelegten Befunde auf einer quellenmäßig breiten und dichten Absicherung beruhen.

Bevor darauf näher eingegangen wird, soll vorab die proklamierte Ideologisierung der Grundschule dargestellt werden, allerdings nur knapp und skizzenhaft, da die vom politischen und pädagogischen Führungspersonal des Nationalsozialismus öffentlich bekundete Ideologisierung des Bildungssystem in der einschlägigen Literatur breit belegt ist. Im Anschluß daran wird – differenziert nach zeitlich unterscheidbaren Entwicklungsphasen – die amtlich vollzogene Ideologisierung der ersten Schulstufe an der Fassung ihres Erziehungsauftrages und der Ausgestaltung ihrer Unterrichtsfächer aufgezeigt. In der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse sollen zugleich mögliche Gründe für die recherchierten Befunde aufgezeigt werden.

2. *Die Ideologisierung der Grundschule zwischen 1933 und 1945*

2.1 *Die proklamierte Ideologisierung der Grundschule*

Es gehörte zu den erklärten bildungspolitischen Zielsetzungen der Nationalsozialisten, eine Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens herbeizuführen. Dafür hatten sie mit der Beseitigung der Kulturhoheit der Länder im Zuge der sog. Gleichschaltungsmaßnahmen und mit dem 1934 gegründeten Reichserziehungsministerium notwendige rechtliche und institutionelle Voraussetzungen geschaffen.

Mit der Zentralisierung der Bildungspolitik sollte zugleich eine innere Schulreform einhergehen. Deren Ausmaß und Tragweite deutet am 9. Mai 1933 der zu diesem Zeitpunkt für Bildungsfragen auf Reichsebene zuständige Reichsinnenminister FRICK in seiner Rede auf der Unterrichtsministerkonferenz der Länder an. Danach sind die erforderlichen Reformmaßnahmen „nicht mit einigen Abwandlungen im Bau und im Lehrinhalt oder der Lehrweise zu leisten. Die nötigen Veränderungen reichen bis auf den Grund“ (FRICK 1933, S.6). Die in FRICKS Worten anklingende Radikalität der beabsichtigten Schulreform bekräftigt im August 1934 Reichserziehungsminister BERNHARD RUST, als er auf der ersten Reichstagung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) „eine revolutionäre Umgestaltung der Schule“ ankündigt und ergänzend hinzufügt „Es ändert sich der Lehrplan. Es ändert sich das Erziehungsprinzip“ (RUST in: DtPHBl 1934, S.355).

Die Richtschnur für die geplanten Veränderungen sollte die nationalsozialistische Weltanschauung liefern. Die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen hatte HITLER selbst in seinem Buch „Mein Kampf“ dargelegt (HITLER 1938). Die von ihm postulierten „Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates“ werden von den führenden nationalsozialistischen Bildungspolitikern – aber auch von regimetreuen Pädagogen – in variationsreichen Wiederholungen gebetsmühlenartig verkündet und zu Maßstäben für die zukünftige Neugestaltung der Schule erhoben (a.a.O., S.452 ff.) Das geschieht erstmalig in offizieller Mission nach der Machtergreifung durch Reichsinnenminister FRICK, dessen pro-

grammatische Äußerungen hier stellvertretend für die öffentlich bekundete Ideologisierung der Schule herangezogen werden.

Unter dem aggressiven Titel „Das Kampfziel der deutschen Schule“ erteilt FRICK in der erwähnten Rede im Mai 1933 der von ihm als volkszerstörend kritisierten „Bildung der freien Einzelperson“ eine rigorose Absage (FRICK 1933, S. 6). Er verkündet den versammelten Vertretern der Länderkultusressorts die mit einem Gesetzesstatus versehene neue Zielnorm schulischen Arbeitens. Sie lautet wörtlich: „Die nationale Revolution gibt der deutschen Schule und ihrer Erziehungsaufgabe ein neues Gesetz: Die deutsche Schule hat den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd in seinem Volk wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal seines Staates ganz und unabtrennbar zu innerst verbunden ist“ (a.a.O, S. 6f.)

In Übereinstimmung mit der nationalsozialistischen Weltanschauung wird hier der den Belangen von Staat und Volk sich willenlos ein- und unterordnende Gemeinschaftsmensch zum Leitbild schulischer Erziehung erklärt. Da die Erfüllung dieses Anspruchs nach Aussage FRICKS eine grundlegende Umstellung der bisherigen schulischen Arbeit bedingt, ist deren gänzliche Neukonzeption unter Negierung bislang gültiger pädagogischer, didaktischer und methodischer Prinzipien zu erwarten.

Mit Blick auf den schulischen Fächerkanon legt der Reichsinnenminister selbst didaktische Eckwerte für die curriculare Neuorientierung fest. In ihnen spiegeln sich im Verbund mit der Favorisierung kollektiver Erziehungsmaximen bekannte ideologische Grundmuster des Nationalsozialismus wider. FRICKS Forderungen nach einer charakterformenden Intensivierung des schulischen Sportunterrichts, nach der Einführung von Familien- und Rassenkunde, sein Plädoyer für die Reinhaltung der deutschen Sprache und für den schulischen Gebrauch der deutschen anstelle der lateinischen Schrift, sein Votum für die Wiederbelebung der heimischen Dichtkunst, wie für eine germanisierte Geschichtsbetrachtung sind nur einige Beispiele für die Bindung der schulisch zu vermittelnden Inhalte an die im Nationalsozialismus hochgeschätzten vitalen und völkischen Werte. Einher damit geht eine Abqualifizierung intellektueller Fähigkeiten ebenso wie die Abwehr des Fremdländischen, des angeblich rassistisch Minderwertigen und Undeutschen.

Die von Reichsinnenminister FRICK proklamierten Veränderungen im Ziel- und Stoffkanon sollen in ihrer Gesamtheit der Schule eine klare, geschlossene und einheitliche weltanschauliche Prägung geben. Wenn FRICK für die erfolgreiche Durchsetzung seines Erneuerungsprogrammes die Teilnehmer an der Unterrichtsministerkonferenz zu einem geschlossenen Handeln unter Verzicht auf die Verfolgung Partikularinteressen aufruft, so mahnt er nochmals die Reichseinheitlichkeit schulreformerischer Maßnahmen an, ein Appell, der angesichts der im Mai 1933 noch bestehenden Kulturhoheit der Länder erforderlich erscheint, spätestens jedoch mit der Errichtung des Reichserziehungsministeriums im Jahre 1934 hinfällig wird.

Dessen ungeachtet bedingt die Realisierung der einhellig verkündeten weltanschaulichen Erneuerung der Schule amtliche Maßnahmen, mit denen die intendierten Veränderungen den Rang verbindlicher Vorgaben für die Lehrerschaft erhalten. Ansonsten bleibt die von den Nationalsozialisten beabsichtigte Schulreform einschließlich der Lehrplanrevision ein reines Verbalbekenntnis

oder wird zur Gesinnungsangelegenheit von Lehrkräften ohne jegliche konzeptionelle Absicherung.

Ob und in welchem Umfange eine solche Absicherung für die Grundschule geleistet wurde, läßt sich durch die Analyse der reichs- und landesseitigen amtlichen Regelungen zum Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen der Schulstufe erkunden. Rekonstruiert man die amtlichen Maßnahmen, mit denen zwischen 1933 und 1945 Eingriffe in das Binnengefüge der Grundschule vorgenommen wurden, so lassen sich in zeitlicher Hinsicht für die hier interessierende curriculare Entwicklung drei Phasen unterscheiden.³

2.2 Die amtlich verordnete Ideologisierung

2.2.1 Fehlen eines ideologischen Einheitskurses (1933–1937)

Der erste Entwicklungsabschnitt erstreckt sich von der Machtergreifung bis zum Erscheinen der Reichsrichtlinien für die vier unteren Jahrgänge der Volksschule im April 1937. Bis zu diesem Zeitpunkt werden vom Reichserziehungsministerium wie von der Kultusbehörden der Länder ohne gegenseitige Absprache grundschulrelevante Erlasse und Verfügungen herausgegeben. Sie haben fast ausnahmslos den Status von Einzelmaßnahmen und beziehen sich durchwegs auf Ausschnitte des fachlichen Lernens wie des Schullebens. In ihrer Gesamtheit zeugen sie davon, daß weder ein ideologischer noch ein bildungspolitischer Einheitskurs für die Umgestaltung der Grundschule nach Maßgabe der nationalsozialistischen Weltanschauung existierte. Statt dessen werden gegenüber der Grundschule eine Vielzahl von Ansprüchen formuliert, die in ihrer regionalen Reichweite, ihrer zeitlichen Geltungsdauer, ihrem fachlichen Bezug wie in ihren ideologischen Wirkungsabsichten differieren. Sie stehen unverbunden nebeneinander und fallen teilweise widersprüchlich aus.

Das beginnt beim offiziellen Erziehungsauftrag der Grundschule, der dem gesamten binnenschulischen Geschehen seine grundlegende Zielbestimmung verleiht. Bis in das Jahr 1937 – bei einzelnen Reichsländern sogar bis in die Kriegszeit – hinein besitzen die aus der Weimarer Zeit stammenden Grundschulrichtlinien weiterhin Gültigkeit. Nach ihren übereinstimmenden Vorgaben ist für die Grundschule auch nach 1933 von Amts wegen ein Bildungsauftrag verbindlich, der die Schulstufe darauf verpflichtet, die allseitige individuelle Persönlichkeitsentfaltung des Kindes zu fördern, eine Aufgabe, die von den Nationalsozialisten wegen ihrer angeblich die Volkseinheit schädigenden Auswirkungen vehement abgelehnt wird und daher im Widerspruch zu der von ihnen geforderten Formung des stets einsatzbereiten Volksgenossen steht.

Dieses Ziel setzt noch im Jahr der Machtergreifung lediglich das hamburgische Landesschulamt an die Spitze eines curricularen Gesamtentwurfs, der von pädagogischen Zeitgenossen als eine „Leistung aus einem Geiste und einem

3 In der zeitlichen Begrenzung nähert sich zwar die hier vorgenommene Einteilung den Phasen an, die SCHOLTZ (1985, S. 44ff.) unterscheidet, ist jedoch mit diesen nicht deckungsgleich, da SCHOLTZ, bedingt durch seine Fragestellung wie durch seinen Untersuchungsgegenstand, andere Einteilungskriterien wählt.

Gusse“ gelobt und daher als nachahmenswertes Vorbild empfohlen wird (FREUDENTHAL 1934, S. 252). Im Dezember 1933 löst die hamburgische Behörde die aus der Weimarer Zeit stammenden landeseigenen Richtlinien durch einen Bildungsplan ab, der den hamburgischen Grundschullehrern vorschreibt, „an der Wasserkante völkische Menschen von nordischer Artung und deutscher Volkheit“ zu erziehen, die „das Dritte Reich tatenfroh vorantreiben“ (BA Koblenz NS 12/806). Dem Beispiel Hamburgs folgen weder die übrigen Kultusministerien noch die bildungspolitische Zentralinstanz. Sie ergreifen bis in das Jahr 1937 keine Initiative, um die aus den 20er Jahren überlieferten Grundschullehrpläne abzuschaffen oder zumindest im Erziehungsauftrag ideologiekonform zu verändern. Folglich besitzt für die weitaus überwiegende Mehrzahl der Grundschulen im Reich auch nach 1933 eine Bildungsaufgabe weiterhin Gültigkeit, die mit ihrer Betonung der kindlichen Individualität eine Norm darstellt, die nach dem Urteil von FRICK in der Vergangenheit „ihre völlige Unfähigkeit erwiesen (hat), die Richtschnur der deutschen Bildung zu sein“ (FRICK 1933, S. 6).

Wie der offizielle Bildungsauftrag bleibt auch die aus der Weimarer Zeit stammende Fächerstruktur der ersten Schulstufe grundsätzlich erhalten. An ihr werden bis zum Erscheinen der Reichsrichtlinien für die Volksschulunterstufe im April 1937 durch reichs- wie landesseitige Initiativen Eingriffe vorgenommen, mit denen insgesamt drei Grundschulfächer in Teilaspekten eine Anpassung an weltanschauliche Erfordernisse erhalten. Es handelt sich dabei um den Turnunterricht, den Deutschunterricht und die Heimatkunde, die als ein Art Sammelfach für lokalbezogene Sachthemen eine didaktische Besonderheit der Volksschulunterstufe darstellt. Für jedes der drei genannten Fächer gibt die bildungspolitische Zentralinstanz jeweils einen Erlass heraus, der fachliche Einzelaspekte nach Maßgabe ideologischer Belange regelt.

Unter Berufung auf die völkische Bedeutung der deutschen Schrift wird deren Erlernen und Gebrauch im September 1934 für den Deutschunterricht der Grundschule reichseinheitlich festgelegt. Als Folge des im Januar 1935 erschienenen Reichserlasses zur Vererbungslehre und Rassenkunde fällt der Heimatkunde die Aufgabe zu, das obligatorische Thema „Familie“ nicht länger unter sozialerzieherischem, sondern unter biologistischem Zugriff zu vermitteln. Damit wird das von den Nationalsozialisten geradezu zur Staatsdoktrin erklärte menschenverachtende rassistische Paradigma bis in den Lehrkanon der Grundschule hinein verlängert. Weder auf die stoffliche noch auf die intentionale Seite eines Unterrichtsfaches als vielmehr auf seinen Stellenwert im Fächergefüge der Grundschule bezieht sich der dritte Reichserlaß vom März 1935. Die darin getroffene Regelung zur Schülersauslese am Ende der Grundschulzeit erhebt die körperliche Tüchtigkeit des Grundschülers zu einem entscheidenden Selektionskriterium. Dadurch erfahren die Leibesübungen in der Grundschule einen Bedeutungszuwachs, indem sie den Status eines schullaufbahnentscheidenden Vorrückungsfaches erhalten.

Alle drei Reichserlasse stellen curricular bedeutsame Konkretisierungen der öffentlich geforderten Ideologisierung der Grundschularbeit dar. Sie reichen jedoch wegen ihrer Beschränkung auf elementenhafte Ausschnitte des fachlichen Lernens nicht aus, um die von FRICK und RUST angemahnte weltanschauliche Erneuerung der Schule zu „einheitlicher organischer Auswirkung kommen zu lassen“ (FRICK 1933, S. 7). Das trifft ebenso für die Fülle von lehrplanbezogenen

Einzelmaßnahmen zu, die die Landeskultusbehörden in Eigenregie zwischen 1933 und Anfang 1937 einleiten. Da ihre Aktivitäten auch noch Jahre nach der Gründung des Reichserziehungsministeriums andauern und auch teilweise gegen dessen erklärten Willen erfolgen, bedarf die in der Literatur kursierende Ansicht von einer erfolgreich vollzogenen Zentralisierung der Schulpolitik im Dritten Reich einer Korrektur, zumindest mit Blick auf die Grundschule.

Soweit die landesamtlichen curricularen Bestimmungen ideologisch motiviert waren, zogen sie Modifikationen an dem aus der Weimarer Zeit überlieferten Fächerkatalog der Grundschule nach sich. Diese manifestierten sich in dem von allen Kultusbehörden nach der Machtergreifung angeordneten Zuschnitt der heimatkundlichen Geschichte auf die emotionalisierte Präsentation heroenhafter Gestalten. Im Gegensatz zur geschichtlichen Unterweisung, bei der die landesamtlichen Regelungen zumindest für den Grundschulunterricht in ihren Intentionen übereinstimmen, dokumentiert sich in der weitaus überwiegenden Mehrzahl der landesseitigen Maßnahmen eine weltanschauliche Indienstnahme des Unterrichts in regionaler wie in fachlicher Zersplitterung.

Während – um nur ein Beispiel anzuführen – die bayerische, hamburgische, hessische und oldenburgische Kultusbehörde analog zu der im Nationalsozialismus aufgewerteten körperlichen Erziehung eine Anhebung des Stundendeputats in unterschiedlichem Umfange für das Grundschulturnen verbindlich vorschreiben, führt die württembergische und preußische Landesinstanz für das Fach unter Beibehaltung des bisherigen Stundenkontingentes eine Befehlssprache nach militärischem Vorbild ein und in mecklenburgischen, thüringischen, braunschweigischen, badischen und sächsischen Grundschulen bleibt der Turnunterricht in seiner überlieferten randständigen Rolle gänzlich unangetastet. Dieses uneinheitliche Bild wiederholt sich auch bei anderen Grundschulfächern. Daß die Berufung auf eine gemeinsam geteilte Weltanschauung keine Garantie für übereinstimmende unterrichtliche Forderungen bietet, veranschaulichen curriculare Bestimmungen der sächsischen und der hamburgischen Landesbehörde. Sie geben unter dem gleichlautenden Titel „Pflege der Muttersprache“ 1935 bzw. 1937 eine Verfügung heraus, wovon die eine, die hamburgische, die ausgiebige Förderung der plattdeutschen Mundart in der Grundschule verlangt, die sächsische aber genau das Gegenteil, nämlich die Überwindung der Mundart durch ein gezieltes Sprechtraining zur Einübung der einwandfreien deutschen Hochsprache.

Die zwischen 1933 und 1937 in den Quellen dokumentierten landesseitigen Maßnahmen, die hier nur in einer schmalen Auswahl vorgestellt werden konnten, zeugen von einem regional variierenden Aktivitätsgrad der einzelnen Kultusinstanzen, mit dem ein differierender Ideologierungsgrad in der offiziell verfügbaren unterrichtlichen Arbeit einhergeht. Er ist bei hamburgischen, oldenburgischen, bayerischen und sächsischen Grundschulen infolge der hier vorfindbaren Häufung landesamtlicher curriculärer Anordnungen erkennbar größer als bei thüringischen, mecklenburgischen, preußischen oder braunschweigischen Grundschulen, weil sich hier die zuständigen Landesministerien weitgehend auf den Nachvollzug reichsseitiger Vorschriften beschränken.

Unabhängig von ihrer Anzahl haftet allen curricularen Maßnahmen, seien sie landesseitig oder reichsseitig initiiert, eine ideologische Wirkungsabsicht an, die im Punktuellen stecken bleibt, denn sie machen eine regimetreue Unter-

richtung an fachlichen und zeitlichen Teilaspekten des schulischen Lernens fest. In dieser Fixierung bleiben die amtlichen Erlasse, Verfügungen und Verordnungen hinter den Standards der öffentlich angekündigten weltanschaulichen Durchformung der Grundschularbeit zurück. Als Einzelregelungen sind sie nicht durchschlags- und gestaltungskräftig genug, um für die Grundschule jene „ungeheure innere Wendung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens“ curricular abzusichern, die Reichserziehungsminister RUST im Juni 1934 in Aussicht gestellt hatte, zumal – abgesehen von den hamburgischen Verhältnissen – für alle Grundschulen des Reiches noch die jeweils landeseigenen Richtlinien aus der Weimarer Zeit nach 1933 offiziell weitergelten (BAK NS 12/8). Ihr Fortbestand widersetzt sich zusammen mit den nach der Machtergreifung eingeleiteten ideologiebedingten länderspezifischen Besonderheiten dem Bestreben, von der inneren Ausgestaltung der Grundschule zwischen 1933 und 1937 ein geschlossenes und homogenes Bild noch dazu von reichseinheitlicher Geltung zu zeichnen.

Die skizzierte curriculare Situation diagnostiziert 1937 der badische Kultusminister WACKER als Ursache für die mangelnde Durchdringung des Volksschulunterrichts mit „nationalpolitischem Ideengut“, als er in einem Schreiben an den Reichserziehungsminister beklagt, daß die neuen behördlichen Weisungen „oft zusammenhanglos dem alten Lehrplan aufgepfropft werden (mußten)“, bedingt „durch das Fehlen eines für das ganze Reich einheitlichen, nach nationalsozialistischen Grundsätzen ausgerichteten Volksschullehrplans“ (BAP REM 3228/55). Der kritisierte Zustand ändert sich für die Grundschule mit dem 10. April 1937, als Reichserziehungsminister RUST Richtlinien für die vier unteren Jahrgänge der Volksschule herausgibt. Sie markieren für die curriculare Entwicklung der Grundschule ein neues Stadium, denn nun wird erstmals seit 1933 über singuläre Anordnungen hinaus ein alle Grundschulfächer umfassender Gesamtlehrplan mit dem Anspruch reichsweiter Verbindlichkeit vorgelegt.

2.2.2 Die ideologische Gleichsinnigkeit als Anspruch

Die curriculare Initiative der bildungspolitischen Zentralinstanz entspringt nicht „aus den Grunderkenntnissen nationalpolitischer Notwendigkeiten und Gesetze“, die RUST als „Plattform“ für die Neubestimmung von „Schulform und Unterrichtsinhalt“ identifiziert hatte (RUST 1935, S. 16). Vielmehr liegt der ausschlaggebende Beweggrund für die Abfassung der gesamtstaatlichen Grundschulrichtlinien in einer systeminternen Veränderung im öffentlichen Schulwesen, nämlich der Schulzeitverkürzung im Bereich der höheren Bildung.

Mit der Bekanntgabe der Richtlinien deutet der Reichserziehungsminister zugleich deren Vorläufigkeitscharakter an, wenn er ihre Eingliederung in einen späteren Reichslehrplan für die gesamte Volksschule ankündigt, der dann auch im Dezember 1939 erscheint. Die provisorische Qualität der neuen Richtlinien schlägt sich bereits in der äußeren Anlage nieder, denn abgetrennt vom eigentlichen Lehrplantext legt der Reichserziehungsminister in einer Art Grundsatzerklärung die allgemeine Zielsetzung für die Schulstufe fest, die sie unterschiedslos mit den übrigen Schulgattungen, den Parteigliederungen und dem Heer teilt. Wie diese hat die Volksschulunterstufe die „hohe Aufgabe“ zu erfül-

len, „die deutsche Jugend zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation zu erziehen“ (DWEV 1937, S. 200). Dem Auftrag, dem alle edukativen Maßnahmen in der Grundschule zu genügen haben, wird als weitere Aufgabe die Qualifikationsvermittlung nachgeordnet, die Ausstattung der Grundschüler mit „grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten“, um sie „zur Teilnahme am „Arbeits- und Kulturleben unseres Volkes zu befähigen“ (a.a.O.).

Mit dieser Festlegung erlangen 1937 für die Grundschule als erste Schulstufe überhaupt diejenigen nationalsozialistischen Erziehungsmaximen eine reichsweit amtliche Verbindlichkeit, die bislang nur in Reden führender Bildungspolitiker gepriesen wurden. In den politisch erwünschten kollektiven Werten, die die Zielbestimmung enthält, manifestiert sich ein Bruch zu den amtlichen Grundschulrichtlinien der Weimarer Zeit, nach deren Vorgaben, sich das Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen in der Volksschulunterstufe an einer individualistischen Bildungsauffassung zu orientieren hatte.

Im Gegensatz zur inhaltlich gewendeten Erziehungsnorm werden die traditionellen Fächer des Grundschulunterrichts in ihrer hergebrachten Anzahl, Bezeichnung und stundenplanmäßigen Gewichtung in dem zentral erstellten Lehrplanwerk fortgeschrieben. Ein eigenes Unterrichtsgebiet, das ausschließlich die nationalsozialistische Weltanschauung zum Gegenstand hat, wird vom Reichserziehungsministerium nicht etabliert. Ebenso wenig wird der Leibeserziehung eine Führungsrolle unter den Grundschulfächern zuerkannt, obwohl das angesichts des von den Nationalsozialisten verfochtenen Primats der körperlichen Ertüchtigung zu erwarten gewesen wäre.

Innerhalb der lehrplanmäßigen Fächer lassen die Heimatkunde, der Musik- und Deutschunterricht die reichsministerielle Absicht erkennen, das Stoff- und Zielrepertoire der drei Grundschulfächer, wenngleich nicht gänzlich, so doch anteilmäßig für eine regimestabilisierende Unterweisung und Erziehung der Grundschüler zu nutzen. Zu diesem Zwecke werden am überkommenen Inhalts- und Zielkatalog der drei Fächer ideologiekonforme Veränderungen vorgenommen, sei es durch die Umdeutung und Umgewichtung fachlicher Themen, durch stoffliche Erweiterungen und Reduzierungen, durch Weglassung der kreativitätsfördernden Gestaltungselemente beim Sprach- und Musikunterricht, durch Verzicht auf die Schülerelbsttätigkeit als methodisches Prinzip wie durch die Einbindung der fachlichen Grundlegungsarbeit in edukative Zielsetzungen, mit deren Erfüllung bei den Grundschulern Heimat- und Vaterlandsliebe, Nationalstolz, Deutschbewußtsein und Gefolgschaftstreue ausgebildet werden sollte.

Während in der Heimatkunde, im Deutschunterricht und im Musikunterricht die öffentlich geforderte Angleichung an die nationalsozialistische Weltanschauung in fachbezogenen Ausschnitten erfolgt, lassen sich keine ideologischen Elemente in den reichsamtlichen Ausführungen zu den übrigen Grundschulfächern nachweisen, obwohl in der zeitgenössischen fachdidaktischen Diskussion dafür Konzepte existierten. Daher läßt sich die von FLESSAU vertretene Position, wonach die Nationalsozialisten „über jeden nur denkbaren Bildungsstoff ... die Parteilehren“ transportierten für den lehrplanmäßigen Grundschulunterricht nicht aufrechterhalten (FLESSAU 1977, S. 65). Dazu hätte es der gezielten, konsequenten und stimmigen Ideologisierung aller Grundschulfächer bedurft, was jedoch vom Reichserziehungsministerium nicht geleistet wird. Das moniert der

NSLB als Versäumnis, wenn er gegenüber der bildungspolitischen Zentralinstanz den Vorwurf erhebt, die Grundschulrichtlinien seien nicht aus einem Guß gefertigt, sondern „zusammengestückt“ (BAK NS 12/804).

Die Kritik findet ihre Bestätigung in dem vom Reichserziehungsminister selbst eingeräumten Vorläufigkeitscharakter seiner Regelungen, in der Loslösung des offiziellen Erziehungsauftrags von den fachrelevanten Lehrplanbestimmungen, in der Lückenhaftigkeit der weltanschaulichen Normierung der fachlichen Stoff- und Zielvorgaben wie in der Tatsache, daß für kein einziges Grundschulfach in den Reichsrichtlinien eine Neukonzeption auf der Grundlage einer spezifisch nationalsozialistischen Didaktik und Methodik vorgelegt wird. Gemessen an der beanspruchten Radikalität der angekündigten Lehrplanreform jedenfalls fällt die in den Reichsrichtlinien verankerte Ideologisierung in ihrer Reichweite und Verdichtung zu gering aus, um auf curricularen Wege die beabsichtigte rigorose Umwälzung des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens in der Grundschule zu gewährleisten.

Dennoch wird mit dem zentral erstellten Lehrplanwerk die notwendige Voraussetzung für eine reichseinheitliche Regelung der Erziehungs- und Lernprozesse in der Grundschule geschaffen, auf deren Notwendigkeit der Reichserziehungsminister die nachgeordneten Kultusbehörden nachdrücklich hinweist, verbunden mit dem Auftrag, die neuen Richtlinien ab Ostern 1937 überall im Reiche dem Unterricht zugrunde zu legen. Um Verbindlichkeit für die Schulpraxis zu erreichen, mußte der am 10. April 1937 erlassene gesamtstaatliche Lehrplan für die Volksschulunterstufe – eventuell versehen mit richtlinienkonformen Ausführungsbestimmungen – von den Unterrichtsverwaltungen der Länder vollzogen werden. Das geschah in der Regel durch die Bekanntgabe im jeweiligen Amtsblatt oder auf anderem schriftlichen Verordnungswege.

Überprüft man den Vollzug der Reichsrichtlinien auf Landesebene, so steht der reichsseitig beanspruchten Einheit eine landesseitig vorhandene Divergenz gegenüber, die sich sowohl der ideologischen wie in der konzeptioneller Verfassung der Grundschularbeit zeigt. Was die ideologische Gleichsinnigkeit betrifft, so wird hier durch den gesamtstaatlichen Lehrplan keine Reichseinheitlichkeit erzielt. Dafür fehlen bei den badischen und bayerischen Grundschulen die notwendigen curricularen Voraussetzungen, da für sie die zentral erlassenen Richtlinien von den zuständigen Kultusbehörden nachweislich nicht in Kraft gesetzt werden. Statt dessen gelten hier zusammen mit den nach 1933 erlassenen Einzelverfügungen offiziell weiterhin für die Volksschulunterstufe die aus dem Jahre 1924 bzw. 1926 stammenden landeseigenen Lehrplanordnungen, deren Anweisungen im Gegensatz zu den Reichsrichtlinien, schulisches Lernen dem Primat der individuellen Förderung unterstellen. Diese Widersprüchlichkeit kennzeichnet aus anderen Gründen auch die curriculare Lage bei württembergischen Grundschulen. Für sie sind zwar mit Beginn des Schuljahres 1938/39 die Reichsrichtlinien verbindlich, jedoch versehen mit umfassenden landesgültigen Ausführungsbestimmungen, die der normativen Orientierung der reichsministeriellen Regelungen eine gegenläufige hinzufügen.

Ebensowenig wie in der ideologischen Ausrichtung lassen sich die konzeptionellen Merkmale der lehrplanmäßigen Grundschulunterrichts auf eine gemein-

same Linie bringen. Sie manifestieren sich u. a. im Inhalt und Umfang des Lehrkanons, in der Gewichtung der Fächer, den Kriterien der Stoffauswahl, der Art und Weise der Stoffanordnung wie den unterrichtlichen Vermittlungsformen. Der intendierten Reichseinheitlichkeit auf diesem Gebiet widersetzen sich eine ganze Reihe von Landesregelungen, so die aus den 20er Jahren stammenden bayerischen und badischen, der 1938 zusammen mit den Reichsrichtlinien erlassene württembergische und oldenburgische Landesgrundschullehrplan. In deutlicher Klarheit hebt sich das sächsische Kultusministerium mit seiner curricularen Eigeninitiative von den reichsseitigen Lehrplanbestimmungen ab. Ohne diese zu vollziehen, werden zeitgleich mit ihrem Erscheinen 1937 zwei neue Lehrpläne für sächsische Land- und Stadtschulen eingeführt, die trotz ihrer ideologischen Konformität mit dem gesamtstaatlichen Lehrplan mit diesem so gut wie keine konzeptionelle Übereinstimmung aufweisen.

Sowohl der Vollzug wie der Nichtvollzug des Reichserlasses vom 10. April 1937 belegt, daß die mit den zentralstaatlichen Richtlinien intendierte Reichseinheitlichkeit für die Volksschulunterstufe weder in konzeptioneller noch in ideologischer Hinsicht erreicht wurde. Wenn OTTWEILER und im Anschluß an dessen Quellenstudien eine Reihe weiterer Autoren zu dem Ergebnis gelangen, daß mit der Herausgabe der Richtlinien für die Volksschulunterstufe, deren Arbeit in reichseinheitlichen Bahnen verlief, so bedarf diese Behauptung aufgrund meiner Quellenrecherchen einer differenzierenden Klärung (vgl. OTTWEILER 1979). Die Reichseinheitlichkeit wurde zwar dem Anspruch nach, nicht jedoch dem Ergebnis nach erreicht.

Unter anderen Vorzeichen wiederholt sich in der zweiten Entwicklungsphase der Grundschule im Dritten Reich, was bereits für ihre erste typisch war. Es läßt sich trotz der Existenz eines reichsamtlich geschaffenen Gesamtlehrplans für die Grundschule keine reichseinheitlich homogene Gestalt von ihrer amtlich verfügbaren Arbeit zeichnen. Die dafür notwendige ideologische Gleichgerichtetheit und konzeptionelle Gleichartigkeit scheitert an den divergierenden curricularen Verhältnissen auf Landesebene.

Dieser Zustand ändert sich im Gefolge der von RUST bereits in Aussicht gestellten Reichsrichtlinien für die gesamte Volksschule, die am 15. Dezember 1939 bekanntgegeben werden. Da in sie der 1937 erschienene Grundschullehrplan eingearbeitet ist, bringen sie für die Volksschulunterstufe keine grundsätzliche Neuerung. Der landesseitige Vollzug ist bis zum Jahresanfang 1941 abgeschlossen und erfolgt in den grundschulrelevanten Passagen in einer Art und Weise, die keine Widersprüchlichkeiten und gravierenden Abweichungen von den reichsministeriellen Anordnungen nach sich zieht. Die darin vorgenommene Ideologisierung bleibt in Umfang und Ausprägungsgrad für die Unterstufe gegenüber den Lehrplanforderungen vom April 1937 unverändert, wird allerdings um ein Vielfaches überschritten von den 1940 erlassenen bayerischen „Ergänzungsrichtlinien“, in deren Bezeichnung bereits die Unvollständigkeit des zentralstaatlichen Lehrplans für die gesamte Volksschule anklingt. Bei den bayerischen Richtlinien handelt es sich um ein mehr als 130 Seiten umfassendes engmaschiges Regelwerk, das systematisch, konsequent und in straffer Zuspitzung das gesamte binnenschulische Geschehen den nationalsozialistischen Erziehungsmaximen unterwirft. Damit setzt als einzige bildungspolitische Instanz die bayerische die Ideologisierung des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens

in der Grundschule in der angekündigten Radikalität auf administrativen Wege um und verleiht ihr dadurch amtliche Verbindlichkeit für die Schulpraxis in einem regional begrenzten Umfang.

Da alle Reichsländer die Volksschulrichtlinien vom 15. Dezember 1939 – teilweise mit zeitlicher Verspätung und im Einzelfall mit deutlicher Erweiterung und Intensierung der ideologischen Gehalte – vollziehen, liegen mit Beginn des Jahres 1941 die curricularen Voraussetzungen für eine reichseinheitliche ideologische wie konzeptionelle Ausformung der Grundschule vor. Das fällt jedoch in eine Zeit, in der der schulische Unterricht bereits unter den Kriegsbedingungen massiv leidet.

2.2.3 Die Ideologisierung der Grundschule unter Kriegsbedingungen.

Der Kriegsausbruch bedeutet für die innere Entwicklung der Grundschule eine Zäsur und leitet deren drittes Stadium ein. Die radikal veränderten Zeitverhältnisse drängen der Grundschule Probleme auf, die sich nicht mehr mit dem Erfüllen von Lehrplanvorschriften lösen lassen. Dennoch werden auch während der Kriegszeit curriculare Neuerungen für zwei Grundschulfächer eingeführt, die sich mit Blick auf die Ideologisierung des unterrichtlichen Geschehens auf keinen gemeinsamen Nenner bringen lassen.

Dazu gehört ein auf Befehl HITLERS verfaßter reichsamtlicher Erlaß. Mit ihm werden die Grundschulen angewiesen, ab September 1941 nicht mehr die deutsche, sondern die lateinische Schrift als Erstschrift zu vermitteln, eine Entscheidung, die im Grunde eine ideologiewidrige Maßnahme darstellt. Im Gegensatz dazu fügen sich die 1941 erlassenen Reichsrichtlinien für die Leibeserziehung der Mädchen bruchlos in die nationalsozialistische Weltanschauung ein. Bereits vier Jahre früher, im September 1937, waren die Richtlinien für die Leibeserziehung der Jungen erschienen. Beide Fachlehrpläne beinhalten eine vollkommene Neuordnung des Grundschulturnens nach Maßgabe der nationalsozialistischen Erziehungsdirektiven.

Über die rein körperliche Schulung hinaus sollen die Leibesübungen bei den Grundschulern durch das Einüben von Gehorsam den Gemeinschaftswillen stärken, das Bewußtsein vom Wert der eigenen Rasse steigern sowie durch das Abverlangen von Mut, Härte und Einsatzbereitschaft die Wehrfähigkeit ausbilden. Diese charakterformenden Zielsetzungen, die gleichermaßen für beide Geschlechter gelten, gewinnen in der Kriegszeit eine hochaktuelle Bedeutung, denn in seinem beabsichtigten erzieherischen Ertrag läßt sich das Fach unverkennbar für kriegspolitische Interessen dienstbar machen, sei es für den Einsatz an der Kriegs- oder der Heimatfront. Auf eine solche Verwertung sind auch die an Durchhalteappelle erinnernden Verfügungen zurückzuführen, mit denen 1942 die sächsische und hessische Landesbehörde die Schulen anweisen, trotz kriegsbedingter Hemmnisse die Leibeserziehung unbedingt aufrechtzuerhalten.

Ob die im Vergleich zu den übrigen Grundschulfächern radikalisierte Ideologisierung der Leibeserziehung wie auch die eher einer Entideologisierung entsprechende Umstellung beim Erstschreiben noch vorschriftsgemäß umgesetzt werden konnten, muß aus berechtigten Gründen bezweifelt werden. Einem

lehrplangerechten Vollunterricht stehen zum einen die Erledigung unterrichtsfremder Aufgaben in der Grundschule entgegen, zum anderen die durch den Krieg verursachte Verschlechterung der realen Schulverhältnisse.

Die unterrichtsfremden Aufgaben sind die Folge eines Reichserlasses vom Februar 1940. Er ordnet die systematische Erfassung von Altmaterialien an, an der sich ausnahmslos alle Schüler zu beteiligen hatten. In den Folgejahren wird die Intensivierung der Sammlungen als Kriegsdienst der Schule ständig reichs- und landesseitig angemahnt. Den Vorschriften zufolge müssen die Grundschüler ein- bis zweimal wöchentlich aus dem elterlichen und den benachbarten Haushalten u.a. Knochen aller Art, Alttextilien, -papier, -metall, Folien, Tuben und Korke in der Schule abliefern, die dort mengenmäßig zu erfassen, zu sortieren und vorübergehend zu lagern sind. Hinzu kommen saisonal begrenzte Sammlungen von Tee- und Arzneikräutern, Wildgemüse, Bucheckern und Kastanien.

Mit den Sammlungen wächst der Grundschule eine regimestabilisierende Funktion zu, die weniger aus der unterrichtlichen Vermittlung weltanschaulicher Doktrinen resultiert als vielmehr aus der Erfüllung kriegswirtschaftlich notwendiger Aufgaben. Die Grundschüler übernehmen die Rolle von Ersatzarbeitskräften und die Grundschule selbst wird zu einem Zulieferbetrieb für Industrie und Handel. Gleichzeitig sind die ständigen Sammelaktionen für Lehrer wie Schüler mit einem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden, dessen Bewältigung sich störend auf einen planmäßigen Unterrichtsbetrieb auswirkt, wie das die in den Quellen überlieferten Berichte von Schulaufsichtsbeamten vielfach bezeugen.

Die amtlicherseits angeordneten Sammlungen verschlimmern die Beeinträchtigungen, denen der Grundschulunterricht seit Kriegsbeginn ohnehin ausgesetzt ist. Er zieht in regional unterschiedlicher Intensität personelle, räumliche und materielle Engpässe für die Grundschulen nach sich, die sich mit der Fortdauer des Krieges verschärfen. Die Einberufung der Lehrkräfte, ihre Abordnung in die eroberten Ostgebiete, die Beschlagnahmung von Schulhäusern für Wehrmachtzwecke, die Zerstörung der Gebäude durch Bombenangriffe, die mangelnde Versorgung mit Heizmaterial bringen für die Grundschulen ständige Notlagen mit sich. Neben Unterrichtsausfall hatten die verschlechterten äußeren Rahmenbedingungen eine Vermehrung des Abteilungs- und Schichtunterrichts, von Schul- und Klassenzusammenlegungen, die Führung von zwei, drei oder sogar vier Klassen durch eine einzige Lehrkraft, die Erteilung des Unterrichts in Kirchen, Gast- und Rathäusern zur Folge.

Auf diese Zustände reagiert das Reichserziehungsministerium mit zeitlicher Verspätung im März 1943. Unter Hinweis auf den nur noch in behelfsmäßigen Formen stattfindenden Unterricht hebt die bildungspolitische Zentralinstanz die Verbindlichkeit der Volksschulrichtlinien vom 15. Dezember 1939 auf und beauftragt gleichzeitig die unteren Schulaufsichtsbehörden, in Abhängigkeit von den örtlichen Gegebenheiten schulkreisbezogene Lehrpläne zu erstellen. Mit dem Erlaß vom März 1943 gesteht das Reichserziehungsministerium offiziell ein, daß ein richtliniengemäßer und reichsweit gleichförmig verlaufender Unterricht wegen der Verschiedenheit und ständigen Wechselhaftigkeit der örtlichen Verhältnisse nicht mehr möglich ist. Nachträglich wird dadurch amtlicher-

seits die Parzellierung der Grundschularbeit nach Maßgabe äußerer Rahmenbedingungen bestätigt, die mit Ausbruch des Krieges eingeleitet wurde und sich in dessen Verlauf zunehmend verstärkte.

3. Zusammenfassung

Wie die Analyse der zwischen 1933 und 1945 erlassenen reichs- und landesamtlichen Maßnahmen zeigt, ist die nationalsozialistische Weltanschauung unbestreitbar auf curricularem Wege in die Grundschule eingedrungen. Entgegen dem nach 1933 öffentlich bekundeten schulischen Erneuerungsprogramm geschieht die Ideologisierung der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse in der Volksschulunterstufe jedoch weder von Anfang an planvoll noch erreicht sie die angestrebte Radikalität auf einem reicheinheitlich gleichsinnig verlaufenden Niveau. Im Lichte der recherchierten Ergebnisse betrachtet, scheitert das Vorhaben an der nach 1933 in den meisten Reichsländern anzutreffenden Weitergeltung der Grundschulrichtlinien aus den 20er Jahren, am singulären Status reichs- und landeseitiger ideologiebedingter Maßnahmen, am Verhalten einzelner Kultusbehörden und schließlich am Kriegsausbruch.

Der Befund ist insofern bemerkenswert als er für eine Schule in der Diktatur zutrifft. Hier entfallen bei Lehrplanrevisionen langwierige und zähe Entscheidungs- und Verhandlungsprozesse mit ihren kompromißhaften Resultaten über das, was in der öffentlichen Schule zu vermitteln ist. Es existierte mit dem 1934 eingerichteten Reichserziehungsministerium eine zentrale curriculare Entscheidungsinstanz. In den nachgeordneten Kultus- und Unterrichtsbehörden saßen gesinnungstreue Parteigenossen. Das Erziehungs- und Schulprogramm der Nationalsozialisten wurde von Kreisen der akademischen Pädagogik wissenschaftlich gestützt und die Weltanschauung vom Großteil der deutschen Bevölkerung bejubelt, geteilt, mitgetragen oder stillschweigend erduldet. Die Ausgangslage war demnach günstig, um über ein gesamtstaatliches Grundschulcurriculum die beanspruchte Ideologisierung nach dem Muster einer totalen Indoktrination in reichsweiter Verbindlichkeit abzusichern.

Warum dies dennoch für die Grundschule nicht gelang, dafür bietet die einschlägige Literatur als bevorzugte Gründe die theoretische Konzeptionslosigkeit des nationalsozialistischen Erziehungsprogrammes und die gegenüber den außerschulischen parteieigenen Erziehungsinstanzen abgewertete Rolle der Schule an. Solche Argumente erklären jedoch nur unzureichend, warum es trotz des Fehlens einer stimmigen Erziehungskonzeption und trotz der Geringschätzung der Schule dem bayerischen Kultusministerium gelang, 1940 landeseigene Richtlinien zu erlassen, die die Zielbestimmung wie den gesamten Lehrkanon der Grundschule durchgängig und in äußerst verdichteter Form auf das nationalsozialistische Gedankengut konzentrieren.

Hier müssen als zusätzliches Erklärungsmoment in den Akten dokumentierte Motivlagen herangezogen werden, die jenseits weltanschaulicher Positionen von zählebiger und stabiler Dauer sind. Diese Beweggründe liegen in der Abwehrhaltung gegen alles Preußische, die sich auf Landesebene in der Widerständigkeit gegen Vereinheitlichungsbestrebungen manifestiert und so unterschiedlich strukturierte Gliedstaaten wie Bayern und Hamburg miteinander

verbindet. Nach eigenem Bekunden befand sich der hamburgische Landes-
schulrat SCHULZ „in ständigem Abwehrkampf gegen ... Absichten von Berlin
aus“, eine Haltung, die ihn in wetteifernder Konkurrenz mit der Metropole dazu
veranlaßt, bei der Ideologisierung der Grundschule von Anfang an eine Spitzen-
position unter den deutschen Unterrichtsverwaltungen zu besetzen. (BAK NS
12/1024). In der Variante eines ausgeprägten Regionalbewußtseins und -stolzes
kehrt die Position des hamburgisches Landesschulrates beim bayerischen Kul-
tusminister WAGNER wieder, der bei seinem Amtsantritt 1937 dem Reichserzie-
hungsminister unmißverständlich mitteilt: „Ich halte es für selbstverständlich,
daß Sie, lieber Parteigenosse Rust, mit den Herren Ihres Ministeriums ...
davon Abstand nehmen, mir in den Bereich des Bayer. Staatsministeriums für
Unterricht und Kultus hinzuregieren. ... Wir machen die Arbeit schon in Bayern
und ich bin der festen Überzeugung, daß wir sie so erledigen werden, daß keine
Reichsbehörde imstande wäre dies besser zu tun“ (BAP REM 285). Die Über-
zeugung WAGNERS bestätigt sich auf curricularem Gebiete in den bayerischen
Ergänzungsrichtlinien von 1940 insoweit, als deren Ideologierungsgrad die
reichsbehördlichen Vorgaben bei weitem übertrifft. Dabei wird die von den bil-
dungspolitischen Akteuren gemeinsam geteilte Weltanschauung landesseitig ge-
nutzt, um Reichskompetenzen abzuwehren und Differenz zu erzeugen. Im Insi-
stieren auf regionalspezifische Eigenarten und -interessen offenbart sich eine
Form landesseitiger Widerständigkeit, die sich gegen die Zentralisierung curri-
cularer Maßnahmen richtet, nicht jedoch gegen deren Ideologisierung. Ihre Ver-
ankerung in der curricularen Entwicklung der Grundschule markiert gleicher-
maßen den Anspruch auf Einheit und auf Differenz.

Zitierte Archivalien

Bundesarchiv Koblenz (zit.: BAK) NS 12/8; NS 12/804; NS 12/806; NS 12/1024.
Bundesarchiv Potsdam (zit. BAP) REM 285, REM 3228/55.

Amtsblätter und gesondert publizierte Lehrpläne

Amtsblatt des Badischen Ministerium des Kultus und Unterrichts. Karlsruhe 1934 ff.
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München 1933 ff.
Amtsblatt des Thüringischen Ministerium für Volksbildung. Weimar 1933 ff.
Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums. Stuttgart 1933 ff.
Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums
für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder.
Berlin 1935 ff. (zit.: DWEV).
Erziehung und Unterricht in der bayerischen Volksschule. München 1940.
Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Berlin 1940.
Erziehungs- und Unterrichtsplan für sächsische Landschulen. Hrsg. v. N.S.L.B. Sachsen. In: Sonder-
heft der „Volksschule“. Beilage zur „Politischen Bildung“ 1936, S. 69–120.
Ministerialblatt für das braunschweigische Unterrichtswesen. Braunschweig 1933 ff.
Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungeschulen. Bekanntmachung des Staatsministeriums für
Unterricht und Kultus (Bayern) v. 26.3.1938 o. O.
Richtlinien für die Leibeserziehung der Mädchen in Schulen. Berlin 1941.
Verordnungsblatt des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung. Dresden 1933 ff.
Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin 1933 ff.

Literatur

- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln. Opladen 1963.
- FEITEN, W.: Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Weinheim, Basel 1981.
- FLESSAU, K.-I.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.
- FREUDENTHAL, H.: Volksschule. In: SCHEMM, H./STOLL, M./FREUDENTHAL, H. (Hrsg.): Deutsche Schule in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Stuttgart 1934, S. 159–258.
- FRICK, W.: Kampfziel der deutschen Schule. Langensalza 1933.
- Hamburgisches Staatsamt (Hrsg.): Hamburg im Dritten Reich. Arbeiten der hamburgischen Verwaltung in Einzeldarstellungen. H.1: Die Neugestaltung der Schule. Hamburg 1935.
- GÖTZ, M.: Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt/M., Bern, New York 1989.
- GÖTZ, M.: Der heimatkundliche Unterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. In: GUMPLER, E./WITTKOWSKA, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellen Fachbezug. Bad Heilbrunn 1996, S. 25–35.
- GÖTZ, M.: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn 1997.
- HERMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim, Basel 1985.
- HITLER, A.: Mein Kampf. 300/304. Aufl. München 1938.
- KEIM, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim, Basel 1979.
- NYSSSEN, E.: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979.
- RODEHÜSER, F.: Epochen der Grundschulgeschichte. 2. Aufl. Bochum 1989.
- RUST, B.: Reichskultusminister Rust zu den Deutschen Erziehern (Rede v. 4. 8.1934). In: Deutsches Philologen-Blatt 42 (1934), S. 353–358.
- RUST, B.: Die Grundlagen der nationalsozialistischen Erziehung. In: Hochschule und Ausland. 13 (1935), H. 1., S. 1–18.
- SCHEMM, H.: Gedanken zur Erziehung im nationalsozialistischen Sinn. In: Deutsches Bildungswesen 1 (1933), S. 2–8.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- Statistisches Reichsamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich. Berlin 1936.
- TENORTH, H.-E.: Bildung und Wissenschaft im „Dritten Reich“. In: BRACHER, K.D./JACOBSEN, H.-A. (Hrsg.): Deutschland 1933–1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft. Düsseldorf 1992, S. 240–255.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Margarete Götz, Universität Würzburg, Inst. Päd. II,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Die Vervollkommnung der Individualität

Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan

Zusammenfassung

Seit etwa einem Jahrhundert pflegt Japan anlässlich der Erziehungsreformen immer wieder das Losungswort „Vervollkommnung der Individualität“ ins Zentrum zu rücken. Dieses Losungswort erlaubt in der Regel keinen Raum für Widerstand. Die Individualität erzwingt die bedingungslose Anerkennung ihres erzieherischen Wertes, ohne eine Überprüfung ihrer Substanz zuzulassen. Das Interesse an der Individualität war in Japan ursprünglich mit dem Demokratiedanken eng verbunden. Die Erziehungsreformen unter dem Banner der Individualität tendieren jedoch vornehmlich in eine demokratiefeindliche Richtung. Zu Beginn dieses Jahrhunderts trat die Reformpädagogik zum ersten Mal für die „Vervollkommnung der Individualität“ ein, und stärkte in Wirklichkeit das totalitäre Kaisersystem. In der gegenwärtigen Reform nimmt die „Vervollkommnung der Individualität“ die zentrale Stelle ein, und leistet der Vermarktung der Erziehung Vorschub. Die Diskrepanz zwischen dem Losungswort und dem Ergebnis weist auf das ungeradlinige Verhältnis der Reformabsicht zum Wesen der Individualität hin.

1. Einleitung

Die Geschichte des japanischen Erziehungswesens ist gekennzeichnet durch drei ministeriell verordnete Reformen. 1872, kurz nach der Aufhebung der Abschließungspolitik, richtete die erste Reform ein allgemeines Erziehungswesen ein, mittels dessen der westliche Standard durch die „Rationalisierung“ der Erziehung erreicht werden sollte. 1947, kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, wurde die zweite Reform zur „Demokratisierung, Popularisierung und Chancengleichheit“ der Erziehung durchgeführt, um die Bevölkerung von der imperialistischen Gesinnung abzukehren. Gegenwärtig befinden wir uns inmitten der dritten Reform, durch die vornehmlich die „Selbstverwirklichung“ bezweckt wird; „Individualität und Kreativität“ sollen gefördert werden.

Die von keinem Ministerium angeordnete „reformpädagogische Bewegung“ entstand in Japan zu Beginn dieses Jahrhunderts zwischen der ersten und der zweiten Reform. Es war die Zeit der imperialistischen Kriege, die durch das kaiserorientierte bürokratische System herbeigeführt wurden. Es war aber zugleich die Zeit, in welcher der westliche Demokratiedanke in Japan landesweite Verbreitung fand. Dieser zwiespältige Zeitgeist spiegelte sich auch in der reformpädagogischen Bewegung: Sie widersetzte sich zwar dem auf die Erziehenden ausgeübten Druck, war aber mit dem repressiven Kaisersystem konform. Im Zentrum der Reformpädagogik steht das Schlagwort von der Vervollkommnung der Individualität, die sowohl zur Reform des unterdrückenden Erziehungsmilieus als auch zu dessen Bewahrung beitragen soll. Die gegenwärtige Reform ist von der selben Ambivalenz geprägt. Mit der vorgesehenen Ein-

führung eines Rangierungssystems im 7. Schuljahr der öffentlichen Schulen¹ fördert die Reform indirekt gerade die Gleichschaltung, die in der herkömmlichen Erziehung kritisiert wird. Die gegensätzlichen Ansätze berufen sich gleichermaßen auf die Vervollkommnung der Individualität. Der Begriff der Individualität vermag anscheinend unlösbare Paradoxa reibungslos aufzuheben.

Kulturell ist der Begriff der Individualität in Japan fremd; er findet sich nicht in der Erziehungstradition des Landes. Das Übersetzungswort für die Individualität wurde erst 1895 in einer pädagogischen Zeitschrift eingeführt.² In den 1910er Jahren galt dieser Begriff aber bereits als Modeausdruck, und in den 1920er Jahren wucherte er aus in eine unüberblickbare Menge von Auffassungsweisen. Der erzieherische Wert der Individualität war allerdings auf den methodischen Bereich beschränkt; der Wert der Individualität als Erziehungsziel kam also nicht in Betracht. Während der Kriegszeit (1937–45) erlosch das Interesse an der Individualität zwar vorübergehend, weil sie als westliches Übel verschrieen wurde. Aber nach dem Krieg setzte die pädagogische Anziehungskraft der Individualität wieder ein³ und kulminierte in den 1970er Jahren.

Politisch ist der Begriff der Individualität mit dem Demokratied Gedanken eng verbunden. Die Demokratie verlangt Bürger, die gegenseitig ihre Individualität respektieren, und eine allen Bürgern zugängliche Öffentlichkeit. Die Zeit der reformpädagogischen Bewegung fiel in die *Taisho*-Ära, in welcher der Demokratied Gedanken in Japan erstmals Fuß faßte. In der Epoche der reformpädagogischen Bewegung begannen die Erzieher den Wert der Individualität zu preisen, und zwar nicht um den Rechten des einzelnen Gültigkeit zu verschaffen, sondern um das Innerliche zu veredeln. Die gegenwärtige Reform scheint, im Gegensatz zur Reformpädagogik, von der Demokratie keinen neuen Horizont zu erwarten. Heute fordert die Generation, welche die Demokratie als eine selbstverständliche Gegebenheit betrachtet, in der Erziehung ebenfalls Respekt vor der Individualität; der Wert der Individualität wird jedoch nicht als Rechtsgut, sondern als wirtschaftlicher Faktor verstanden. Im folgenden möchte ich erhelten, was für eine programmatische Auffassung der Individualität in der jeweiligen Reform vorherrschte.

2. Individualität in der Reformpädagogik

Der Zeitraum zwischen dem Ende des Russisch-Japanischen Kriegs (1905) und dem Ausbruch des Mandschurei-Kriegs (1931) wird als Ära der *Taisho*-Demokratie bezeichnet, in welcher der Demokratied Gedanken populär wurde. In verschiedenen Bereichen wurde die Staatskontrolle erstmals ernsthaft in Frage ge-

1 Die öffentlichen Schulen der Schulpflichtstufe richten ihre Erziehungspraxis bis heute nach dem Harmonieprinzip und wehren sich gegen das Selektionssystem. Das Bedürfnis, Kinder frühzeitig mit dem Konkurrenzprinzip bekannt zu machen, wird auf der Schulpflichtstufe hauptsächlich in den privaten Schulen befriedigt. Die gegenwärtige Reform zeigt also eine gewisse Annäherung der öffentlichen Schulen an die privaten Schulen.

2 奥田浩 HASEGAWA führte 1895 in der Zeitschrift „*Dai-Nippon Kyoiku-Kai*“ das Übersetzungswort *kosei* für *individuality/individual character* ein (vgl. KATAGIRI, S. 55).

3 Der Respekt vor der Individualität wurde 1946, im Gegensatz zum Anfang des Jahrhunderts, sowohl als Erziehungsmethode auch als Erziehungsziel ernst genommen (vgl. KATAGIRI, S. 72).

stellt. Die Aufbruchstimmung machte sich auch in der Erziehung bemerkbar: Die „Reformpädagogik“ kam auf. Bezweckt wurde die Befreiung von der Gleichschaltung, also der Folge der staatsorientierten Erziehung. Anstelle der unterdrückenden Erziehung sollte die neue Erziehung die Spontaneität und Selbständigkeit der Kinder fördern. Die Reformpädagogen, die dabei mit Nachdruck die Förderung der Individualität propagierten, stützten sich vornehmlich auf JOHN DEWEY (1859–1952), den Botschafter der Demokratie.

DEWEYS Aufenthalt in Japan fiel 1919 gerade in die Mitte dieser Bewegung. Auf seiner Vortragsreise⁴ bezweifelte er jedoch, ob sein Gedanke in Japan richtig verstanden wurde. Ihm schien Japan eher ein treuer Schüler Deutschlands (vgl. DEWEY, S. 157). Militärisch stand Japan zu jener Zeit zwar nicht auf Deutschlands Seite, aber die geistigen Güter aus Deutschland waren in Japan weiterhin grundlegend. DEWEY stellte fest: „Intellectually, morally, and politically an active German propaganda had been carried on during the war by Japanese officials“ (ebd., S. 158). Daraus entwickelte sich eine peinliche Situation: Während die Japaner DEWEY in der Überzeugung, sie seien seine treuen Schüler, herzlich willkommen hießen, distanzierte sich DEWEY von ihnen. DEWEY sah die Demokratie gar gefährdet und befürchtete, daß „Bureaucracy and militarism might come back“ (ebd., S. 154). Das zweite Hindernis auf dem Weg zur Demokratie war das religiös-mystisch geprägte Kaisersystem. Die 1889 proklamierte Verfassung beschreibt den Kaiser als „Sohn des Himmels“. In Japan ist der Kaiserkult dermaßen verwurzelt, daß die Demokratie nur in einer Form zustande kam, die sich dem Kaisersystem unterordnete, und deshalb gelegentlich auch als „Demokratismus“ bezeichnet wird. Nach DEWEY besteht der Kaiserkult aus drei Mythen: (1) „racial unity and common relationship to emperor“, (2) „unbroken continuity of the imperial dynasty for over twenty-five hundred years“, (3) „all that Japan is and can become she owes to the original virtues of the divine founders and to those of their divine descendents“ (ebd., S. 172). DEWEY sah, daß die Demokratisierung Japans durch das bürokratisch-militärische und das kaiserzentrische System gehemmt war und folgerte daraus, daß die Demokratie in Japan nur schwerlich werde Wurzeln schlagen können.

DEWEY übersah also nicht, daß der Vorsatz der Reformpädagogen, Individualität zu respektieren, nicht mit der Reformabsicht im eigentlichen Sinne verbunden war.⁵ Die Anerkennung der Individualität verlangt, im Gegensatz zum hegemonial-ministeriellen Erziehungswesen, Anerkennung der Verschiedenar-

4 Seine Vorlesungen an der Kaiserlichen Universität *Tokio* (vom Februar bis März 1919) wurde später unter dem Titel „Reconstruction in Philosophy“ publiziert.

5 DEWEY verließ Japan im April 1919 nach einem zweimonatigen Aufenthalt. An seinem nächsten Zielort, China, sah DEWEY, im Gegensatz zu Japan, eine Hoffnung auf die Entwicklung des Demokratiegedankens. China litt gerade unter der militaristischen Hegemonie Japans. Von der Versailler Konferenz erwartete China eine neue Weltordnung, in der nicht die Stärke der militärisch-wirtschaftlichen Macht, sondern das Prinzip der Gerechtigkeit die entscheidende Rolle spielt. Die Anerkennung der 21 japanischen Ansprüche in China durch die Versailler Konferenz rief in China eine landesweite Bewegung gegen Japan hervor. Die antijapanische Bewegung, die unter den Studenten der Universität Peking entstand, mündete in einen Händlerboykott japanischer Produkte und die Entlassung vieler projapanischen Angestellten. In dieser Bewegung, die DEWEY gleich nach seiner Ankunft in China erlebte, sah er ein Aufkeimen der Demokratie (vgl. DEWEY, S. 191). China war deshalb viel interessanter als Japan und DEWEY blieb, über seinen ursprünglichen Plan hinaus, bis 1921 in China.

tigkeit der Menschen. Einige Reformer anerkannten zwar diese Verschiedenartigkeit, taten dies jedoch, ohne die Schablone des gegebenen Systems zu zerbrechen. Der Respekt vor der Individualität konfrontierte sich also nicht systemkritisch mit Bürokratie und Militarismus; er versenkte sich vielmehr tief in den Spiritualismus. Die Vervollkommnung der Individualität, die als Hauptanliegen der Reformpädagogik zu gelten hat, zeigte sich dementsprechend als Ziel auf der psychologischen Ebene. Darin liegt der Grund, warum die Reformpädagogen die freie Erziehung bezwecken konnten, ohne das unterdrückende System zu beseitigen. Sie suchten die Vervollkommnung der Individualität durch die Änderung der innerlichen, nicht der äußerlichen Lage.

Die Reformpädagogen, welche die gefühlsmäßige Befreiung von der Staatskontrolle verfolgten, wollten jedoch die Befreiung nicht als Anrecht auffassen. Die Vervollkommnung der Individualität durch geistige Übungen wurde auf diese Weise ins Zentrum der neuen Erziehung gerückt. Dies zeitigte zweierlei Folgen: (1) die system-konforme Auffassung der Individualität; (2) die religiöse Auffassung der Individualität.

2.1 Die systemkonforme Auffassung der Individualität

Die Reformpädagogen vermieden es bewußt, das gegebene Staatssystem in Frage zu stellen. Nach TOMERI TANIMOTO⁶ (1867–1946), dem Wegbereiter der Reformpädagogik, bezweckt die neue Erziehung, daß die Bevölkerung nicht als blinde Untertanen sondern aus freiem Willen dem Kaiser gehorcht. Er stützte sich dabei auf JOSEPH EDMOND DEMOLINS (1852–1907), der die Engländer für ein aktives, energisches Volk hält, im Gegensatz zu den passiv konformistischen Franzosen.⁷ TANIMOTO, einst als Herbartianer ein anerkannter Pädagoge, fühlte sich seit seinem Aufenthalt im Westen zwischen 1900 und 1903 zum Reformpädagogen berufen. Seine Reformabsicht betraf aber keineswegs das gegebene System. Denn Reform hieß bei ihm, das imperialistisch orientierte Kaisersystem in der Absicht zu unterstützen, anhand des kaiserlichen Erziehungsedikts die Zurückgebliebenheit Japans wettzumachen (vgl. TANIMOTO, S. 563).

Die erste reformpädagogische Schule in Japan, die *Nihon-Seibi*-Schule, wurde von TSUNEO IMAI⁸ (1864–1934) 1907 gegründet. Sie nahm sich DEMOLINS' und

6 TANIMOTO besuchte 1889 an der Kaiserlichen Universität *Tokio* EMIL HAUSKNECHTS (1853–1927) Vorlesungen, die in Japan erstmals herbartianische Didaktik verbreiteten. Nachdem er an der Pädagogischen Hochschule *Tokio* gelehrt hatte, absolvierte er von 1900 bis 1903 einen Studienaufenthalt in England, Frankreich und Deutschland. Gleich nach der Heimkehr wurde er an die Kaiserliche Universität *Kioto* berufen, wo er bis 1913 tätig war. Danach forschte und lehrte er an der Universität *Ryukoku* und betätigte sich als Schriftsteller.

7 DEMOLINS' einflußreiche Schrift „A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons“ (1897) war bereits 1902 auch auf Japanisch erhältlich. ENTARO NOGUCHI hielt sich später an diese Schrift, als er am Lehrerseminar *Himeji* eine Reform in Angriff nahm. Eine weitere Schrift DEMOLINS' „A-t-on intérêt à s'emparer du Pouvoir“ (1898) wurde 1904 auf Japanisch veröffentlicht.

8 Nach seiner Lehrtätigkeit in *Kumamoto* und *Shiga* gründete IMAI 1891 in *Tokio* zuerst eine Familienschule *Goinjuku*, die auf Selbstverwaltung und Gruppenübung großes Gewicht legte. Im gleichen Jahr stiftete er eine Gesellschaft *Nihon-Seibi-Kai*, die zur gesellschaftlichen Wirkung der Erziehung beitragen sollte hinsichtlich der Befestigung des Kaiserreichs, der Förderung der Moral und der guten Führung der Gedanken. Diese Gesellschaft ging der Gründung

LIETZ' Landerziehungsheime zum Vorbild: die vom Stadtleben abgesonderte ländliche Lage, die mit dem Familienleben vergleichbare Dimension der Schule und die Einführung des Internatsystems. Der Tagesablauf gliederte sich in drei Teile: vormittags Lernen im Klassenzimmer, nachmittags Körperübung draußen, abends Meditation. Ihre Erziehungspraxis richtete sich, im Gegensatz zu den üblichen Schulen, gegen die Intellektualisierung, damit mehr Platz für die sittliche Bildung gefunden werden kann. Ihre sittliche Leitlinie wich aber nicht von der herkömmlichen konfuzianischen Morallehre ab, die sich in Vasallentreue, Kinderpflicht, Barmherzigkeit und Treuherzigkeit verkörpert. Nach ihrem Programm bestand der Zweck dieser Schule darin, „gemäß dem Kaiserlichen Erziehungsedikt den soliden Charakter, gesunden Menschenverstand und die Geschicklichkeit von nützlichen Staatsbürgern zu bilden“ (IMAI, S. 4). Die auf die Selbständigkeit wie Selbsttätigkeit bezogenen geistigen Übungen trugen somit als Grundlage der Kommune zur Bildung des staatsnützlichen, kaisertreuen Menschen bei (vgl. NAKANO 1968, S. 85).

Die von HARUJI NAKAMURA⁹ (1877–1924) 1912 gegründete *Seikei*-Realschule nahm sich die englische *Public School* zum Vorbild. Genau nachgeahmt war die auf das Individuum bezogene Erziehung einer Eliteschule mit Internat. In dieser neuen Erziehungsform verbarg sich aber nichts anderes als die Bildung des Menschen zum Staatsdiener (vgl. NAKANO 1968, S. 88). An der von MASATARO SAWAYANAGI¹⁰ (1865–1927) 1917 gegründeten *Seijo*-Grundschule war diese Tendenz ebenfalls nicht zu übersehen. SAWAYANAGI, der führender Kopf der reformpädagogischen Bewegung, stellte zwar zur Schulgründungsfeier vier bahnbrechende Grundsätze auf: (1) Respekt vor der Individualität; (2) naturnahes Erziehungsmilieu; (3) Gemütspflege sowohl durch persönliche Kontakte zwischen den Lehrern und Schülern als auch durch einfühlsame Kontakte mit der Kunst; (4) Orientierung auf die Naturwissenschaft. Trotz dieser liberalen Reformabsicht bekundete er jedoch keine Mühe mit dem gegebenen System. Außenpolitisch war er mit dem Kolonialismus und den Assimilationsmaßnahmen in Korea einverstanden. Er erklärte sich beim Russisch-Japanischen Krieg unmißverständlich für den Militarismus und stand sogar für die nationalistische Zensur der Lehrbücher persönlich zur Verfügung (vgl. SAWAYANAGI, S. 143f.).

KISHIEI TEZUKA¹¹ (1880–1936), der reformpädagogische Ideen in die öffentli-

der *Nihon-Seibi*-Schule voraus und bereitete ihr in vielfacher Weise: Es erschien eine Monatszeitschrift; Vorträge und Übungskreise wurden abgehalten. Auf diesem Boden eröffnete er 1907 die *Nihon-Seibi*-Schule.

- 9 NAKAMURA absolvierte die Kaiserliche Universität *Tokio*. Durch Anregung der englischen Erziehung gründete er 1912 die *Seikei*-Realschule, die den Kindern zur Selbsttätigkeit verhelfen sollte. Die Hauptbestandteile der Schule waren das moderne Selbstverantwortungsbewußtsein und die traditionelle Geistesanstrengung. Diese Schule kehrte sich jedoch bereits 1922 von NAKAMURAS Reformlinie ab.
- 10 SAWAYANAGI absolvierte die Kaiserliche Universität *Tokio* und machte im Kultusministerium eine glänzende Karriere, die ihm auch die Rektorstellen der Kaiserlichen Universitäten *Tohoku* und *Kioto* eintrug. Er gab jedoch 1914 seine erfolgreiche Beamtenlaufbahn auf und engagierte sich für die reformpädagogische Bewegung im Rahmen der Privatschule: Er wurde 1917 Direktor der *Seijo*-Grundschule, deren Grundsätze in seiner Schrift „*Jissaiteki-Kyoiku* (Die praktische Pädagogik)“ (1909) niedergelegt sind.
- 11 Nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule *Tokio* übte TEZUKA zuerst journalistische Tätigkeiten aus, nahm aber dann die Lehrtätigkeiten an den lokalen Lehrerseminaren auf. Sei-

che Schule einzuführen versuchte, unterstützte eine mit dem Kaisersystem konforme Variante der Demokratie. Er bezweckte die Gestaltung eines kaisertreuen Kulturstaats (vgl. TEZUKA, S. 127; ISHIZUKI, S. 545f.), indem er die Rolle der Erziehung als Erhebung der natürlichen Gesellschaft zur kulturellen Gesellschaft beschrieb. Die Souveränität in der kulturellen Gesellschaft sollte beim Kaiser liegen, der bei der Ausübung seiner Souveränität das Wohl und den Willen der Bevölkerung beachtet. Die Souveränität des Kaisers schmälere die Freiheit der Bevölkerung keineswegs.

Die Auffassung der Individualität erlebte also keine Auseinandersetzung mit dem gegebenen System. Die Realität des Erziehungsmilieus wurde zwar als „die Individualität unterdrückend“ empfunden, die Reformpädagogen wollten aber den Ursprung der Unterdrückung nicht im gegebenen System suchen. Anstatt das gegebene System in Frage zu stellen oder zu beseitigen, versuchten sie es mit dem Argument zu stärken, der Kaiser, der Kern dieses Systems, Sorge für die Individualität der Bevölkerung. Eine gewisse Ausnahme war HIROSHI SHIGAKI¹² (1889–1965), der an der 1923 von ENTARO NOGUCHI¹³ (1868–1941) gegründeten Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“ mit YOSHIBEI NOMURA¹⁴ (1896–1986) und NOBU HIRATA (1895–1958) unterrichtete. SHIGAKI ergriff die Initiative und setzte die Schule auf einen radikalen Kurs. Er kritisierte die Reformpädagogen, die aus Rücksicht auf die Erhaltung des gegebenen Systems ihre Reform auf die Lehrmethode beschränken (vgl. SHIGAKI, S. 2; UCHIMURA, S. 292): SHIGAKIS Reform schloß hingegen auch den Lehrinhalt ein, was Konflikte mit dem Staatssystem hervorrief. Der Lehrer mußte damit, nach seiner Ansicht, sich selbst *und* sein Milieu ändern. Denn die Entfaltung der Individualität führt nicht zur Anpassung der bestehenden Gesellschaft, sondern zu deren Umgestaltung. SHIGAKI mahnte: „Der Wert der Erziehung besteht eigentlich in der Vervollkommnung der Individualität, wurde aber irgendwann auf den Beitrag zur politischen Zielsetzung reduziert. Die politische Zielsetzung trübt das Ideal der Erziehung. Der Lehrer muß darauf aufpassen“ (SHIGAKI, S. 15).

Die Tatsache, daß die Reformpädagogen, abgesehen von SHIGAKI, nicht versuchten, die äußerlichen Bedingungen zur Entfaltung der Individualität zu

ne Praxis unter dem Banner der „Selbstverwaltung und Autodidaktik“, die vom Neukantianer SUKEICHI SHINOHARA (1876–1957) unterstützt wurde, erreichte von 1919 bis 1926 am Lehrerseminar *Chiba* ihren Höhepunkt. 1928 raffte sich TEZUKA zur Gründung einer reformgesinnten Privatschule *Jiyugaoka-Gakuen* auf, die er jedoch nicht auf einen zufriedenstellenden Kurs bringen konnte.

- 12 SHIGAKI absolvierte das Lehrerseminar *Kumamoto* und nahm das Lehramt an. 1919 wandte er sich der journalistischen Tätigkeit im pädagogischen Bereich zu. Er förderte die reformpädagogische Bewegung, indem er sich 1923 an der Gründung von „*Kyoiku no Seiki-Sha* (die Gesellschaft für das Jahrhundert der Erziehung)“ beteiligte. Auch an der Zeitschrift und der Schule, die im Rahmen dieser Gesellschaft entstanden, wirkte er stark mit.
- 13 NOGUCHI absolvierte die Pädagogische Hochschule *Tokio* und wurde der erste Direktor des 1901 entstandenen Lehrerseminars *Himeji*. Zwischen 1914 und 1915 studierte er in Deutschland, Frankreich und Amerika. Er wurde Direktor der 1924 mit weiteren Reformpädagogen gegründeten Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“ und blieb in diesem Amt, bis diese Schule 1936 geschlossen wurde. 1929 nahm er als Vertreter der japanischen Reformpädagogen am Kongreß der *New Education Fellowship* in Genf teil.
- 14 NOMURA absolvierte das Lehrerseminar *Gifu*, und unterrichtete von 1924 bis 1936 an der Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“. Er wollte die Erziehung auf das Leben hin orientieren und verbuchte einen Erfolg mit lebensnahen Themen im Aufsatzunterricht.

schaffen, sondern die innerliche Bereitschaft zu ihrer Förderung verlangten, war typisch für die damalige Auffassungsweise der Individualität: Die Individualität wurde als unabhängig von der politischen Auseinandersetzung aufgefaßt, dafür aber von der Religion umso abhängiger gemacht.

2.2 Die religiöse Auffassung der Individualität

Der Ansatz zur Vervollkommnung der Individualität wird in Abhängigkeit von der Religion also nicht im objektiv-äußerlichen Leben, sondern im subjektiv-innerlichen Leben gesucht. In den Augen MASATARO SAWAYANAGIS, zum Beispiel, reiche die erzieherische Tätigkeit allein zur Menschenbildung nicht aus; sie muß nicht durch eine bestimmte Religion, aber durch religiöse Grundsätze ergänzt werden. TOMERI TANIMOTO war auch der Meinung, daß die Erziehung unbedingt auf der Religion beruhen muß (TANIMOTO, S. 439). Denn Moral und Religion tragen, nach TANIMOTO, gemeinsam zur sittlichen Bildung bei: Während die Moral von außen her eine sittliche Form verleiht, stützt die Religion diese Form von innen her (vgl. ITSUNO, S. 143). Die Religion fördert auf diese Weise die aktive Tätigkeit des Menschen. Die Religion verlebendigt die Kenntnisse in der Moral, indem sie den Menschen persönlich anredet. Mit der Ansicht, die sittliche Bildung ohne Religion sei begrenzt, behauptete TANIMOTO die Notwendigkeit der Religion im Moralunterricht, der den Kindern das Ideal vergegenwärtigen wollte. Der Schullehrer muß deshalb einen unerschütterlichen Glauben haben. In dieser Hinsicht stellte er die religionsfeindliche Erziehungsanschauung der Regierung in Frage (vgl. TANIMOTO, S. 18 ff.). TANIMOTO, ein überzeugter Anhänger der „wahren Sekte des reinen Landes“, lehnte es jedoch ab, eine bestimmte Religion zu stützen oder einen Religionsunterricht in den Lehrplan aufzunehmen. Wichtig sei, den schulischen Alltag mit der religiösen Atmosphäre auszustatten, beispielsweise mit zenbuddhistischen Geistesübungen oder mit der christlichen Ehrfurcht. Im Mittelpunkt stand die Gestaltung des geistigen Bewußtseins, der Hingabe an das absolute Wesen. Es war nicht von Bedeutung, ob dieses Wesen dabei als Gott, Buddha oder „Wille des Himmels“¹⁵ vorgestellt ist. Sei einmal dieser geistige Zustand erlangt, so sollte er dem Zweck, im Alltagsleben Hingabe an den Kaiser zu praktizieren, dienlich sein. Die von der Religion begleitete sittliche Bildung verstärkt damit das Kaisersystem nicht formell sondern spirituell, und sorgt für Identifikation mit diesem System. Der Lehrer ist ein hoch motivierter, aktiver Beamter, der die Träger der imperialistischen Politik heranzieht.

HARUJI NAKAMURA verfolgte in seiner Schulpraxis vornehmlich die Bildung des staatsnützlichen Menschen durch zenbuddhistische Übungen. NAKAMURA war von der Familie her Buddhist der *Amida*-Sekte, nach deren Lehre der Mensch nur durch *Amidas* Gnade die Erlösung erlangen kann. Er wandte sich aber später dem Zen-Buddhismus zu, der sich die Erlösung aus eigener Kraft

15 Der „Wille des Himmels“ verkörperte im alten China das absolute Wesen, das über den Willen der Menschen hinaus die Welt lenkte. Als Japan noch kein Übersetzungswort für den westlichen Begriff „Gott“ hatte, wurde er in Anlehnung an die chinesische Denkweise als „Wille des Himmels“ wiedergegeben.

zum Ziel setzt. Diese Bekehrung macht auf den ersten Blick den Eindruck, als habe er sich der Förderung der Individualität verschrieben. Seine Tat beschränkte sich aber in Wahrheit auf die geistigen Übungen; politisch blieb er quietistisch (vgl. UNO, S. 31 f.). Später fügte er seiner zenbuddhistischen Praxis schintoistische Elemente hinzu (vgl. KOJIMA, S. 374). Dies macht seine Annäherung an das System deutlich.

YOSHIBEI NOMURA, ein Mitarbeiter der Schule des „Kinderdorf *Ikebukuro*“, war ein Buddhist der „wahren Sekte der reinen Landes“, die von SHINRAN (1173–1262) 1224 gegründet worden war.¹⁶ SHINRAN hatte sich nicht als Führer der Sekte anerkennen lassen, und NOMURA verzichtete gemäß SHINRANS Ansicht auf den Status des Erziehers. Denn nach SHINRAN sollen die Menschen „weder führen noch geführt werden. Die Menschen sollen zusammenarbeiten, verknüpft durch Freundschaft. Unter den Menschen wohnt eine unsichtbare Kraft, die ihr Leben zu einer Einheit erhebt. Die Menschen sollen Hand in Hand voller Vertrauen der Einheit des Lebens folgen“ (vgl. NOMURA, S. 106). Die Bedeutung der Religion beschränkt sich bei NOMURA aber nicht allein auf die Bestimmung der Verhaltensweise in der Erziehungspraxis: Die Religion ergänzt die Wissenschaft. Die Wissenschaft gilt ihm bloß als relative Wahrheit und benötigt deshalb Religion, welche die absolute Wahrheit anbietet. Die wahre Erziehung setzt die Religion also unbedingt voraus.

MOTOKO HANI¹⁷ (1873–1957), die Leiterin der 1921 in *Mejiro* gegründeten *Jiyu-Gakuen* (Freie Schule), hielt ebenfalls die Religion für einen unentbehrlichen Bestandteil der Erziehung, weil der wahre Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, nach ihrer Meinung, allein durch göttliche Vermittlung stattfinden kann. Sie beschrieb den Grundzug ihrer Schule folgendermaßen: „In unserer Schule gibt es keine Lehrer. Erwachsene und Kinder sollen gegenseitig die Vorteile der anderen kennenlernen. Es gibt jedoch einen ewigen Lehrer: Christus“ (HANI, S. 42). Allein auf der gemeinsamen Grundlage, Gott zu erkennen, gewinnen Lehrer und Schüler in ihrem Verkehr Freiheit. Damit bestätigte diese Schule sowohl die Gleichheit als auch die Freiheit ihrer Zugehörigen, wie bei NOMURA, aber nicht im Sinne der *Amida*-Sekte, sondern im christlichen Sinne. HANI war der Ansicht, daß ihre Schule auf das Gottesreich vorbereite; folgerichtig pflegte die Schule die Reform der innerlichen Welt, und ließ das Staatssystem

16 Im Gegensatz zu den anderen buddhistischen Sekten, in denen die Erlösung durch die eigene Kraft des Menschen erstrebt wird, lehrt die „Sekte des reinen Landes“ die Erlösung durch eine fremde Kraft, die Urverheißung des *Amida-Buddha*. Ihre Lehre ist schlicht: Wenn man an den barmherzigen Erlöser *Amida* glaubt und seinen Namen anruft, kann man das reine Land erreichen. SHINRAN entfaltete diese Lehre weiter, und stiftete die „wahre Sekte der reinen Landes“ mit stärkerer Betonung des Innerlichen: Alles kommt auf den Glauben des Herzens an. Nach seiner Lehre bleibt zur Erlösung nicht mehr zu tun, als das ganze Vertrauen auf den Erlöser zu setzen.

17 HANI wurde mit 17 Christin. Als erste Frau in der Welt des japanischen Journalismus zog sie die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich, insbesondere mit der Gründung der Zeitschrift „*Katei no Tomo* (Begleiter der Familie)“ (1903), die 1908 in „*Fujin no Tomo* (Begleiter der Frau)“ umbenannt wurde. Ausgehend von ihrem Interesse an der Erziehung ihrer eigenen Kinder, gründete sie 1921 mit der Leserschaft ihrer Zeitschrift die *Jiyu-Gakuen* (Freie Schule), welche gemäß dem christlichen Geist eine aufs Leben bezogene Erziehung anbieten sollte. Sie nahm 1932 am Kongreß der *New Education Fellowship* in Nizza als Vertreterin des japanischen Reformpädagogik-Kreises teil.

der äußerlichen Welt außer Betracht. Eine christliche reformpädagogische Schule wurde auch von YONEKICHI AKAI¹⁸ (1887–1974) geführt. Er arbeitete zwei Jahre in der *Seijo*-Grundschule, legte diese Arbeit jedoch nieder, um seine eigene Schule zu gründen. Die von ihm 1924 gegründete *Myojo*-Schule war gekennzeichnet durch die Einführung der Arbeit in den Lehrplan, und dabei vom Gedanken beherrscht, daß der staatsnützliche Mensch nur vermittels der Wiederaufstellung des verlorenen Gottesreichs zu bilden sei. Wie bei SHUNPEI HONDA¹⁹ (1873–1948), der AKAI zum Christentum bekehrt hatte, war seinem Christentum damit eine deutliche Affinität zu Imperialismus und Kaisersystem eigen.

Diese mit der Religion stark verbundene spiritualistische Tendenz beruht auf zwei Sozialphänomenen: soziale Wirren und Heilighaltung des Lehramtes. 1919, im Jahr von DEWEYS Besuch, brachen in Japan viele Streiks aus, an denen sich 63 000 Personen unter dem Einfluß des Demokratiedenkens beteiligten. Dieses soziale Durcheinander wurde im allgemeinen zurückgeführt auf die Unterentwicklung der geistigen Kultur, welche hinter der materiellen Kultur zurückblieb. Die sozialen Verhältnisse sollten sich normalisieren, sobald der Rückstand der geistigen Kultur eingeholt war. Die Aufmerksamkeit war auf diese Weise auf die geistige Welt gelenkt. Dabei wurde die Hoffnung nicht zufällig auf die Erziehung gesetzt. Das Lehramt, das die Erziehung als Hoffnungsträger übernahm, war dementsprechend in erster Linie für die Entwicklung der geistigen Kultur zuständig, und wurde als „Heiliger Dienst“ bezeichnet. Der Lehrer beschäftigte sich daher streng mit den geistigen Übungen, erstens zwecks der Selbstveränderung aufgrund der Eigenreflexion,²⁰ zweitens zwecks des persönlichen Einflusses auf Kinder.

Die Freiheit der Individualität in der Erziehungspraxis war also nur in der innerlichen Welt zulässig. Der Lehrer betrieb dermaßen die geistigen Übungen, daß er *gefühlsmäßig* kein Gehorcher der Staatspflicht, sondern ein freiwilliger Mitarbeiter des Staates wird. In den geistigen Übungen, die Individualität zu verfolgen, passierte nur die systemkonforme Modifikation des Ichs. Es gab zwei Merkmale: die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Geistige²¹ und die enthu-

18 AKAI wurde mit 15 Christ. Durch die Freunde der Pädagogischen Hochschule *Hiroschima*, an der er studiert hatte, wurde er zur *Seijo*-Grundschule berufen. Bald darauf wurde sein Name wegen der Einführung des *Dalton-Laboratory-Plans* in Japan bekannt; diese Methode nahm er jedoch in seiner 1924 gegründeten *Myojo*-Schule nicht auf. 1936 beteiligte er sich am Kongreß der *New Education Fellowship* in Chilternham. Wegen seiner imperialistischen Erziehung der Kriegszeit wurde er zwischen 1946 und 1951 vom Lehramt abgehalten.

19 HONDA wurde mit 24 Christ. Er war beruflich Steinhauer, beeinflusste aber zahlreiche Reformpädagogen. Er versuchte, anstatt das westliche Christentum zu übernehmen, ein japanisches Christentum zu begründen, das mit dem Kaisersystem und dem Imperialismus verbunden war (vgl. HONDA, S. 193; MIYOSHI, S. 13). Christus ist sogar als „Prophet der japanischen Sonnengöttin“ wiedergegeben. Die christliche Begegnung mit Gott setzt, nach HONDA, den Weg des Kriegers voraus, folglich entstand dabei kein Problem mit dem Militarismus. HONDA bezeichnete die damalige „auf mich bezogene“ Erziehung als „Diebes-Erziehung“, und verlangte die Vereinigung des Wissens mit dem Glauben, um den Egoismus zu überwinden.

20 Es geht um die Selbstüberwindung im religiösen Sinne, welche jedoch von derjenigen der westlichen Religion zu unterscheiden ist.

21 Die Konzentration auf die geistige Welt und die Etikettierung des Lehramtes als „Heiliger Dienst“ benahm den Lehrern jedes Anrecht. Die Lehrer selber rechtfertigten sogar die Passivität ihrer Gewerkschaft, ihre niedrigen Gehälter und die Aufhebung der Stipendien für ihren

siastische Motivierung zur Befestigung des Staatssystems. Anscheinend entsprachen diese Merkmale dem Grundzug der Reformpädagogien und entsprachen wesentlich den Ministerien. Das Losungswort der Vervollkommnung der Individualität war in jener Zeit gerade deshalb maßgebend. Die Erziehungsbeteiligten waren der festen Überzeugung, durch die geistigen Übungen auf dem richtigen Wege zur Vervollkommnung der Individualität zu sein, denn sie seien jetzt nicht mehr „fremdbestimmt“, sondern „selbstbestimmt“. Dieses Sozialphänomen war eine religiös geprägte Selbsttäuschung.

1930 wurde in Japan die „Reformpädagogische Gesellschaft“ unter dem Vorsitz von ENTARO NOGUCHI gegründet. Die Gesellschaft versuchte die Kinder gemäß ihren Individualitäten und Begabungen zu fördern und ein kooperatives Sozialleben zu gestalten (vgl. NAKANO 1990, S. 215). Zu den Mitgliedern zählten AKAI, SHIGAKI, TEZUKA usw. Sie hegten jedoch kein Krisenbewußtsein gegenüber der durch den Börsenkrach hervorgerufenen Depression oder dem immer stärker aufkommenden Faschismus. Es ging nicht um die Reform der Gesellschaft durch die Erziehung, sondern um die Frage, wie die neuen Schulen dem Zeitgeist anzupassen seien; das Hauptanliegen der Reformen war also das Überleben der neuen Schulen. Die Reformpädagogik diente schließlich den privilegierten Schichten, indem sie mit ihrer idealistischen (oder abstrakten) Theorie die Aufmerksamkeit von der objektiven Lebensrealität ablenkte. Die Schüler der reformpädagogischen Schulen waren Söhne und Töchter wohlhabender Intellektueller, die sich den neuen Gedanken als modisches Statussymbol aneigneten. Dieser neue Gedanke, meist durch Realitätfremdheit und Abstraktheit gekennzeichnet, zog die Bourgeoisie an durch das utopische Ideal der „Vervollkommnung der Individualität“.

Die Vervollkommnung der Individualität im eigentlichen Sinne war in der reformpädagogischen Bewegung also nicht tief verwurzelt; dies aber nicht allein wegen der Einschränkung der Rezeptionsschicht, sondern vielmehr wegen der japanischen Rezeptionsvorgabe. Im Westen erachtet der protestantische Geist den Wert des Individuums für sittlich: Der Mensch gelangt durch Selbstverleugnung und Gottes Gnade zum wahren Selbst. In Japan fand der Wert des Individuums hingegen keine richtige Anerkennung, denn die japanische Tradition legt mehr Wert auf das Kollektiv. Das stabile Kaisersystem beruhte auch nicht zufällig auf der Verknüpfung von Familie und Staat. Die Hervorhebung des Individuums galt dabei als zuchtlos, rücksichtslos und unsittlich.

3. *Individualität in der gegenwärtigen Reform*

Unter den Leitbegriffen „Lockerung der Einschränkungen“ und „Diversifikation (Individualisierung)“ fördert Japan gegenwärtig die Privatisierung und Vermarktung der Erziehung. Die ministerielle Reform erklärt damit die Aufhebung der Staatskontrolle. Die Initiative in der Erziehung soll nach der Ansicht der Reformen jetzt überwiegend in der Hand des Einzelnen liegen. Mit dieser Ankündigung der auf das Individuum orientierten Erziehung soll das Ideal der

Nachwuchs und zeigten ihre Genügsamkeit. Dabei ging es hauptsächlich um das Stadium der Selbstüberwindung im religiösen Sinne.

Vervollkommnung der Individualität im Prinzip seiner Verwirklichung näher kommen. Diese Beurteilung läßt sich aber nicht unbedingt bestätigen. Die Souveränität des Konsumenten ist nicht identisch mit der Souveränität des Individuums. Die Erziehung des Verbrauchers verfügt nach dem Prinzip der Wirtschaft nur über einen objektiven Maßstab, der die Verschiedenartigkeit der Menschen in einem linearen Rang anerkennt; die Erziehung des Individuums verfügt hingegen nach dem Prinzip der Demokratie über zahlreiche Maßstäbe, welche die Verschiedenartigkeit der Menschen als Individualität anerkennen. Die gegenwärtige Reform, die sich ebenfalls die Vervollkommnung der Individualität zum Ziel setzt, beschreitet den falschen Weg.

Anzeichen, die Vervollkommnung der Individualität nach dem Prinzip der Wirtschaft zu verfolgen, waren bereits in den 80er Jahren zu sehen. Der 1984 vom Ministerpräsidenten YASUHIRO NAKASONE ins Leben gerufene Nationale Bildungsreformrat verkündete die Liberalisierung der Erziehung. In den 90er Jahren wird diese Absicht stärker betont. Der 15. Zentrale Beratende Erziehungsausschuß förderte die Revision der Schulerziehung im Interesse von individuellen Fähigkeiten und Eignungen (1996). Der japanische Arbeitgeberverband äußerte seine Wünsche zur „Abschaffung und Lockerung der Einschränkungen“ (1996). Der 16. Zentrale Beratende Erziehungsausschuß nannte den Zusammenschluß der öffentlichen Mittelschulen und der öffentlichen Gymnasien als einen der Reformpunkte (1997), der diese Institutionen gegenüber den privaten Eliteschulen konkurrenzfähig machen soll. Diese Änderung hat das besondere Merkmal, daß die Wahlfreiheit, ein Prinzip der freien Marktwirtschaft, auch in die Erziehung, und zwar in der obligatorischen Schulstufe, eingeführt wird. Nach dem Ausschuß trägt diese Änderung mit dem anderen Reformpunkt des „Klassen-Übersprungs“ zusammen ausschließlich zur Verminderung der Gleichförmigkeit, damit letztlich zur Förderung der Individualität bei.

Diese Änderung könnte man auch als Folge der hochgradigen Chancengleichheit verstehen. Je mehr Gleichheit eine Gesellschaft anbietet, wie CHARLES ALEXIS HENRI CLÉREL DE TOCQUEVILLE (1805–1859) bereits im 19. Jahrhundert ahnte, desto mehr Ungleichheit wird sichtbar.²² Die öffentlichen Schulen, die nach der Gleichförmigkeit streben, müssen dabei ihre Grenzen einsehen, und dürfen sich notwendigerweise nicht mehr an der Gleichförmigkeit orientieren, sondern müssen die Verschiedenartigkeit respektieren. Die Frage, wie die neu geförderte Verschiedenartigkeit bewertet und belohnt werden soll, bleibt allerdings unbeantwortet. Wenn die Bewertungsweise der neu entstandenen Verschiedenartigkeit nicht klar ist, führt die Förderung der Verschiedenartigkeit wohl nicht unmittelbar zur Förderung der Individualität. Anders gesagt: wenn die Betonung der Verschiedenartigkeit keinen neuen Umgang – z.B. die Verwendung entsprechend zahlreicher Maßstäbe – hervorbringt, können diese Umstände zu einer neuen Gleichschaltung der Erziehung führen.

Die Demokratie verlangt, wie bereits erwähnt, zwei Voraussetzungen: die ihre

22 „Quand l'inégalité est la loi commune d'une société, les plus fortes inégalités ne frappent point l'oeil; quand tout est à peu près de niveau, les moindres le blessent. C'est pour cela que le désir de l'égalité devient toujours plus insatiable à mesure que l'égalité est plus grande“ (TOCQUEVILLE, p. 144).

gegenseitige Individualität respektierenden Bürger und die allen Bürgern zugängliche Öffentlichkeit. Die jetzt vorgesehene Änderung unterstützt anscheinend die erste Voraussetzung, weil sie mit der Fusion der zwei Schulstufen und dem Klassen-Übersprung das Anrecht auf die individuelle Wahl verstärkt. Aber die Tatsache, daß diese Änderung mit der Privatisierung und der Vermarktung eng verbunden ist, eröffnet eine andere Dimension. Der Anschein, daß die Reform dem Einzelnen eine freie Wahl ermöglicht, trügt. Ein gutes Beispiel ist die Einführung der Fünftageweche in die Schule, die bis 2002 vollständig verwirklicht sein soll. Das Kultusministerium führte ab dem 1. September 1992 eine Fünftageweche pro Monat, ab dem 1. April 1995 zwei Fünftagewochen pro Monat in die Schule ein, um den Kindern mehr Zeit in ihrer Familie und in ihrer Bezirksgemeinschaft zu ermöglichen. Damit sollten die Kinder außerhalb der nivellierenden Schule ein Lernen pflegen können, das ihre Individualität fördert. Aber die Realität paßte sich nicht einfach den reduzierten Schultagen an. Familie und Bezirksgemeinschaft, die den in der Schule gestrichenen Teil der Erziehung übernehmen sollten, sind praktisch nicht in der Lage, die Erwartung der Reformer zu erfüllen: Im einen Fall steht kaum jemand zur Verfügung; im andern Fall ist die zwischenmenschliche Beziehung zu schwach. Deshalb müssen die Kinder am schulfreien Samstag irgendwohin geschickt werden, anstatt bei der Familie oder bei den Nachbarn zu bleiben. Der übliche Zielort sind die außerschulischen Erziehungsinstitutionen, in denen Kinder auf die Prüfungen vorbereitet werden. Dank der reduzierten Schultage wurde zwar das Anrecht auf die individuelle Wahl verstärkt. Aber diese Wahl kann nicht aufgrund der Individualität frei getroffen werden, sondern ist viel mehr abhängig von der Finanzkraft der Eltern, weil die Anbieter der Wahl marktwirtschaftlich orientierte Privatunternehmen sind. Je größer der Raum für die individuelle Wahl wird, desto größer werden die Unterschiede der finanzabhängigen Entscheidungen. Die Einführung der Fünftageweche in die Schule könnte also möglicherweise in der finanzorientierten Umgestaltung der Erziehung enden, ohne eine positive Rolle für die Vervollkommnung der Individualität zu spielen.

Von den plakativen Reformpunkten der Sechs-Jahre-Mittelschule und des Klassen-Übersprungs kann man wohl nicht viel anderes als von der Einführung der Fünftageweche erwarten. Kinder, die von dieser Änderung profitieren, stammen meist aus Familien mit größeren zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Aber das heißt nicht, daß diesen Kindern ein Bildungsweg garantiert ist, der ihre Individualität fördert. Die Vervollkommnung der Individualität wird dabei nach dem Maßstab, ob und inwieweit sie zur bestehenden Gesellschaft beitragen, selektiv gefördert. Solang der Bewertungsmaßstab der Individualität an ein bestimmtes Bild gebunden ist, können wir davon nur die Förderung standardisierter Individualitäten erwarten. Die Verschiedenartigkeit im wörtlichen Sinne kann nicht gefördert werden. Eine negative Nebenwirkung ist auch hinsichtlich des Nährbodens der Individualität, der Öffentlichkeit, vorauszusehen. Wenn Kinder wegen der Einführung der Sechs-Jahre-Mittelschule bereits im Schulpflichtalter außerhalb ihrer Bezirksgemeinschaft Schulen besuchen, wird die Erziehungsfunktion der Bezirksgemeinschaft, schließlich die Erhaltung der Öffentlichkeit, nochmals geschmälert.

Das Losungswort, die Vervollkommnung der Individualität, dient gegenwärtig der Rechtfertigung der Privatisierung und der Vermarktung der Erziehung.

Die daraus abgeleitete Reform bereichert eher den Staat und die Industrie als das Individuum: Der Staat kann sich eine große Einsparung in Bereich der Ausbildung erlauben; die Industrie findet immer mehr Ausbauchancen im Bereich der Ausbildung. Das Individuum, der Träger der Individualität, profitiert nicht von der Reform; jeder hat wegen der neu orientierten Erziehung als Verbraucher mehr zu bezahlen, obgleich diese neue Erziehung weder der Vervollkommnung der Individualität noch der Erhaltung der Öffentlichkeit dienlich ist.

4. Schluß

Die von der Reformpädagogik angestrebte Überwindung der gegebenen Lage durch innerliche Vervollkommnung der Individualität stärkte letztlich das System. In der gegenwärtigen Reform wird anhand der Systemänderung, der Privatisierung der Erziehung, die Vervollkommnung der Individualität angestrebt, was die Wirtschaft fördert. Wenn in einer Reform die Vervollkommnung der Individualität ins Zentrum gerückt wird, heißt dies, daß es den Erziehungsbeteiligten an einem konkreten Ideal mangelt. Das Ideal der Individualität ist abstrakt genug, um durch die Tarnung „von innen her“ oder „zugunsten des Individuums“ die Zwänge des Systems in die Reform hineinschieben zu können. Das Abstrakte ist in der Erziehungswirklichkeit einmal durch die Absolutheit des Kaisers zu konkretisiert, einmal durch die Absolutheit der Wirtschaft.

Die Vervollkommnung der Individualität war und ist eine beliebte rhetorische Figur der Erziehung, obgleich oder weil sie zur Verschiebung des Akzentes in der staatlich institutionalisierten Erziehung dient. In der *Taisho*-Ära wurde der Wert des Individuums als Voraussetzung der demokratischen Gesellschaft betont. Der Einzelne wurde dabei aber unter dem Motto „der Vervollkommnung der Individualität“ in totalitärer Art zur Stärkung des Staates gezwungen. Heute wird das Anrecht auf die freie Wahl als Selbstverständlichkeit der demokratischen Gesellschaft betont. Dabei ist der Einzelne gezwungen, auf eigene Kosten und Verantwortung die Bildung zu organisieren. Diese Reform hat sogar zwei demokratiefeindliche Folgen: Sie entmachtet die Öffentlichkeit und gefährdet die Chancengleichheit. Hinsichtlich der Individualität ist also seit DEWEYS Zeit keine wesentliche Besserung eingetreten. Mit diesem Losungswort wird weiterhin eine befriedigende Form der Erziehung gesucht. Die Erziehungsabsicht wird dabei einmal innerlich, einmal wirtschaftlich verzaubert, damit jede beliebige Auffassung der „Individualität“ zugelassen bleibt. Denn die Vervollkommnung der Individualität ist ein Ideal ohne Ideal.

Literatur

- AKAI, Y.: Erziehung durch Liebe und Vernunft (*Ai to Risei no Kyoiku*). Tokio 1964.
 DEWEY, J.: *The Middle Works 1899–1924. Volume II 1918–1919*. Edited by JO ANN BOYDSTON. Carbondale 1982.
 FUJITA, H.: Öffentlichkeit und Gemeinschaft in der Bildung (*Kyoiku no Kokyo-sei to Kyodo-sei*). In: Erziehung und Markt (*Kyoiku to Shijo*). Tokio 1994.
 FUJITA, H.: Die Erziehungsreform. Zur Gestaltung der Schule für die Paragenese-Zeit (*Kyoiku-Kaikaku. Kyosei-Jidai no Gakko-Zukuri*). Tokio 1997.

- HANI, M.: Gesammelte Werke (Chosaku-Shu). Bd. XVIII. Tokio 1984 (1950).
- HONDA, Sh.: Ausgewählte Werke (Sen-Shu). Tokio 1957.
- IMAI, M.: Erinnerungen an die *Nihon-Seibi*-Schule (Nihon-Seibi-Gakko no Kaiko). Tokio 1961.
- ISHIZUKI, M.: Freie Erziehung und internationale Erziehung in der *Taisho*-Ära (Taisho-ki ni okeru Jiyu-Kyoiku to Kokusai-Kyoiku). In: IKEDA, S./MOTOYAMA, Y. (Hrsg.): Erziehung in der *Taisho*-Ära (Taisho no Kyoiku). Tokio 1978.
- ITSUNO, T.: Die Erziehung in der *Taisho*-Demokratie (Taisho-Democracy-ka no Kyoiku). Tokio 1976.
- KATAGIRI, Y.: Individualität und Erziehung in Japan (Nihon ni okeru Kosei to Kyoiku). In: Individualität als Illusion (Kosei to iu Genso). Tokio 1995.
- КОЛМА, М.: Entwicklung der freien Erziehung (Jiyu-Kyoiku no Tenkai). In: IKEDA, S./MOTOYAMA, Y. (Hrsg.): Erziehung in der *Taisho*-Ära (Taisho no Kyoiku). Tokio 1978.
- MIYOSHI, A.: Eine Biographie (Honma Shunpei Den). Tokio 1962.
- NAKANO, A.: Studien über die freie Erziehung der *Taisho*-Ära (Taisho-Jiyu-Kyoiku no Kenkyu). Tokio 1968.
- NAKANO, A.: *Taisho*-Demokratie und Erziehung (Taisho-Democracy to Kyoiku). Tokio 1990.
- NOMURA, Y.: Gesammelte Werke (Chosaku-Shu). Bd. VIII. Tokio 1973.
- SAWAYANAGI, M.: Sämtliche Werke (Zen-Shu). Bd. III. Tokio 1978.
- SHIGAKI, H.: Die Realität der neuen Schule und ihre Herkunft (Shin-Gakko no Jissai to sono Konkyo). Tokio 1925.
- TANIMOTO, T.: Erziehung und Religion (Kyoiku to Shukyo). Tokio 1925.
- TANAKA, S.: Schule muß die Individualität respektieren (Gakko wa Kosei o soncho-suru Tokoro de aru). In: Wie versteht man Erziehungsdiskurse? (Kyoiku-Gensetsu o do yomu ka). Tokio 1997.
- TEZUKA, K.: Die wahre Bedeutung der freien Erziehung (Jiyu-Kyoiku-Shingi). Tokio 1922.
- TOCQUEVILLE, A. DE: De la démocratie en Amérique. Paris 1951 (1835–40).
- UNO, M.: Die Rehabilitation der Erziehung (Kyoiku no Fukken). Tokio 1990.

Anschrift der Autorin

Toshiko Ito, 967-2-306 Shiratsuka-cho, Tsu 514-0101 Mie. Japan

Öffentliche Bildung und Demokratie

Gratitude, Citizenship, and Education

Abstract

Citizenship education is a complex matter, not least when the place of civic virtues in it is considered. This is illustrated by a consideration of the civic virtue of gratitude. Two conceptions of gratitude are explored. Gratitude seen as a debt is examined and Kant's exposition of it, including his objections to a person's getting himself into the position where he has to show gratitude as a beneficiary, is explored. An alternative conception of gratitude as recognition is developed. This, it is claimed, has more relevance to the kind of gratitude it would be appropriate for citizens of a democratic state to feel and show. The educational implications of these views are briefly indicated.

Gratitude does not have much place in contemporary discussions of the moral life or moral education.¹ Yet we think it right that people should feel gratitude in all kinds of situations and parents try to encourage such feelings in their children. Is it absent from contemporary ethical and educational discussion because it is an easily understood notion, easily acted upon? But that seems not to be so. It often seems to have an uneasy place in everyday life, creating disturbing situations. People sometimes do not *feel* gratitude when others – or even they themselves – think they should, or, even if they feel grateful, they may find it hard to express their feelings appropriately. Those to whom gratitude is expressed may often be embarrassed and try in some way to make light of their role in the benefit offered. These difficulties may be linked with the fact that gratitude seems in many cases to be something the relatively powerless are expected to offer to the relatively powerful – children to parents, elderly and infirm parents to adult children, the poor to the well-off, traditional wives to husbands. It may be that the reason lies in the ethos of a kind of Gradgrind culture.

“It was a fundamental principle of the Gradgrind philosophy that everything was to be paid for. Nobody was ever on any account to give anybody anything, or render anybody help without purchase. Gratitude was to be abolished, and the virtues springing from it were not to be. Every inch of the existence of mankind, from birth to death, was to be a bargain across a counter. And if we didn't get to Heaven that way, it was not a politico-economical place, and we had no business there” (DICKENS, 1961: 283)

In the public arena the idea of gratitude is commonly regarded as even more awkwardly out of place. The idea that citizens should be grateful to the state is

1 I would like to thank JOHN WHITE and RAY ELLIOT for helpful comments on an earlier version of this paper. A shortened version of this paper is forthcoming in *Studies in Philosophy and Education*.

seen as totally inappropriate. SOCRATES's linking of gratitude and political obligation is perhaps seen as fit material for undergraduates to cut their philosophical teeth on but of little importance for understanding the obligations of citizenship today. When gratitude and political obligation are linked in our contemporary political context, we are likely to hear strident fascist voices urging citizens to be thankful for what the state has done for them and urging them to greater sacrifices, often of their lives. This seems to accord ill with any conception of self-respecting citizens taking a responsible role in shaping the political arrangements of their society. Thus gratitude finds no place in discussions of citizenship education.

I want to explore the place of gratitude in the moral life and to argue that feelings of gratitude of a certain kind are centrally important to being a citizen in a democratic society.

Gratitude as a Debt

It seems to me possible to discern two conceptions of gratitude at work in the way we live our lives. On the one hand, and commonly, gratitude is seen as a debt, as recent philosophical treatments emphasise (see BERGER 1975, SIMMONS 1979, McCONNELL 1993). On this view, a recipient of a benefit from a benefactor should acknowledge the benefit in a fitting way. Given, that is, that certain conditions obtain. The benefit has to be given voluntarily; if it was given under duress, gratitude is not appropriate. Again if the benefit is a happy by-product of something done without the thought of benefiting someone in mind, gratitude is not due. Neither is it due if the benefactor knew that he was benefiting the recipient but undertook the act only because it brought him benefits. In showing gratitude, then, the recipient is acknowledging not the benefit in itself but the benevolence shown by the benefactor. Thus if the benefit was provided under duress, unwittingly or as a by-product of a self-interested project, gratitude is not due because the benefit was not provided *in order to help* the recipient.

As BERGER (1975, p. 302) puts it, expressions of gratitude are a complex of beliefs, feelings and attitudes. By showing gratitude we demonstrate our belief that the donor acted with our interests in mind and that we are appreciative of the benefit and the other's concern. We also indicate that we have an attitude of regard for the benefactor, and importantly, that we do not see him simply as an instrument of our welfare. We see him rather as a fellow member of our moral community. Our benefactor has acted out of concern for us and our expression of gratitude is an acknowledgement of this. As BERGER sums it up:

"The donor has shown his valuing of the recipient; the donee shows the relationship is mutual by some form of reciprocation, and each has demonstrated attitudes appropriate to members of a moral community." (BERGER 1975, p. 302).

More sharply to illuminate the character of gratitude on the debt account, let me draw attention to several occasions on which people may experience feelings of gratitude which it cannot accommodate. First, it does not allow for feelings of gratitude for things which benefit us but where there is no benefactor with our good in mind. In a mundane case this might be when, for instance, we arrive late

at the station and find that the last train has been delayed and is still in the station. Or it might be, for those without any belief in a divine benefactor, feelings of delight at scenes of great natural beauty. Second, it does not allow for gratitude to people whose motives in benefiting us are not entirely pure where, for instance, the benefit was the knowing by-product of a self-interested venture. I may offer a student a lift in my car to a conference, for instance, with the thought of the welcome company on the long journey. Finally, it does not accommodate the feelings of gratitude which CHRISTABEL BIELENBERG felt to a benefactor who, it seems right to assume, had no thought of benefiting anyone. In her book *The Past is Myself*, CHRISTABEL BIELENBERG, whose husband was in a concentration camp after the 20 July 1944 plot against HITLER, describes a visit to the headquarters of the Sicherheitsdienst in Berlin where she has come to plead for his life. There she sees a prisoner being ill-treated who himself remains calm and even courteous in the face of this treatment.

“I looked up into his face as he passed my chair and tried to show him how I felt. I tried to show him actually how proud, how humbly grateful I was that a human being could behave with such dignity in such circumstances” (BIELENBERG, 1994, p. 231)

After witnessing the horrific treatment of this prisoner CHRISTABEL BIELENBERG’s fear, her dominant emotion to this point, is replaced by fury.

“I dimly realised the depth of gratitude that I owed to the unknown prisoner and even to his tormentor, for had it not been for them I might have been in very poor shape. Now I knew that I was no longer afraid... No one knows how they are going to behave in real danger until they are faced with it. Not to be afraid is just something to be grateful for and, in this case, because of the things I had seen, another, equally primitive emotion had taken the place of fear.” BIELENBERG 1994, p. 232).

These cases are of course very different. That the debt account of gratitude cannot account for the feelings felt in the cases of the delayed train or the natural beauty may not be thought to show that it is unacceptably narrow or in some other way inadequate. Perhaps the feelings here have something in common with gratitude but, in the absence of a benefactor, they are more appropriately seen in the first case as a mixture of relief and gladness at unexpected good fortune and in the second as awe and delight in the face of natural beauty. And the second case of mixed motives may also not be too much of a problem. Perhaps, as BERGER allows, in such cases “we owe one another the benefit of the doubt” (BERGER 1975, p. 299). That the case of CHRISTABEL BIELENBERG cannot be covered may, however, be rather more significant, as I hope to show.

KANT and Gratitude

I want to continue to round out the picture of the debt account of gratitude and a further way of doing that is by considering an illuminating objection to gratitude. That is KANT’s objection in the *Lectures on Ethics* (1780). In one way it seems odd to cite KANT as an objector to gratitude, since in *Die Metaphysik der Sitten* he refers to it as a “heilige Pflicht” (KANT 1797/1956, p 592) and ingrati-

tude as a “verabscheutes” and “empörendes” vice (KANT 1797/1956, p. 597). In the earlier *Lectures on Ethics* (of which I have not been able to locate an original copy, only a translation) however, KANT casts doubt on whether it is ever wise to put oneself in the position of a beneficiary, if one can possibly avoid it.

“To accept favours and benefits is also a breach of one’s duty to oneself. If I accept favours, I contract debts which I can never repay, for I can never get on equal terms with him who has conferred favours upon me; he has stolen a march upon me, and if I do him a favour I am only returning a quid pro quo; I shall always owe him a debt of gratitude, and who will accept such a debt? For to be indebted is to be subject to an unending constraint. I must forever be courteous and flattering towards my benefactor, and if I fail to be so he will very soon make me conscious of my failure; I may even be forced to using subterfuge so as to avoid meeting him” (KANT, 1780/1979, p. 118–119).

So, out of duty to oneself, one should not put oneself in a position where one is obliged to show gratitude. Why should that be?

An initial answer, from within the Kantian framework as it were, must be the wish to avoid the situation of eternal indebtedness stressed by KANT in the passage above and elsewhere in the *Lectures on Ethics* (e.g. KANT 1780/1979, p. 222). It seems that even though the beneficiary may repay his benefactor he can never be “even with him” because the benefactor did a kindness he did not owe.

“For even if I repay my benefactor tenfold, I am still not even with him, because he did me a kindness which he did not owe. He was the first in the field, and even if I return his gift tenfold I do so only as repayment. He will always be the one who was the first to show kindness and I can never be beforehand with him” (KANT 1979, p. 222).

Many commentators find the idea of an eternal undischageable debt odd but since Kant mentions it in several places in the *Lectures on Ethics* and *Die Metaphysik der Sitten* it cannot be dismissed as some kind of anomaly, or a view rejected in the later critical work.

Let us leave aside for the moment the problem of the eternal undischageable debt. One reason for avoiding being a beneficiary with a debt of any kind is that one should avoid the situation of being in debt. The problem seems to come from the debt framework. It is not good, generally speaking, to be in debt and particularly not for an ethical viewpoint in which the value of autonomy is stressed. The autonomous person needs ideally to be free of pressures which might interfere with her ability to make clear-sighted, reasoned, independent judgements in the light of the evidence and ethically significant considerations. Perhaps one’s first reaction is to say that being a beneficiary need not interfere with such judgements in that the beneficiary can resolutely strive to discount any pressures deriving from her relationship with her benefactor in her ethical deliberations. There are however, many well documented historical as well as fictional accounts of beneficiaries with powerful and influential patrons coming under intolerable pressures to act in certain ways at the risk of losing their livelihood (like, for instance, those enjoying LADY CATHERINE DE BURGH’S patronage in AUSTEN’S *Pride and Prejudice*). KANT’S mention of the need to be forever “courteous and flattering” towards a benefactor suggests that his views are to be taken against the background of a cultural context of widespread formal and informal patronage in which there is a settled and, for the most part, socially approved pattern of behaviour between patrons and beneficiaries. Viewed

against this background KANT's warnings of the dangers of becoming indebted are more understandable. There are particular situations, like that of receiving benefits from a powerful patron, which can pose threats to other ethical values.

Clearly if indebtedness is to be avoided, there is every reason to avoid putting oneself in a situation where one has an eternal and undischageable debt. But why does one have such a debt? McCONNELL offers a possible interpretation of this curious situation where I can never "get even" with my benefactor, which Kant continues to stress in *Die Metaphysik der Sitten* (KANT 1956, p. 592). McCONNELL suggests that since KANT makes clear in that later work that gratitude is a matter of honouring a person for a kindness he has done us (KANT 1956, p. 591), what is owed to a benefactor, is not ceaseless attempts to benefit him (which can never even the score!), but continuous moral recognition because he was first in benevolence. This moral recognition need not be ostentatious but it will last throughout one's life (McCONNELL 1993, p. 169).

This account of the repaying of the debt as a matter of continuing honour and recognition rather than a ceaseless offering of benefits to one's benefactor seems to capture the spirit of the Kantian view, particularly if we assume that we are here talking about substantial benefits and not small everyday courtesies, like giving a neighbour a lift to the railway station. Also, even if at first the idea of moral recognition of one's benefactor throughout one's life seems an extreme response, it makes more sense than setting a time limit to such regard and mirrors common responses to benefits, like "I shall never forget this," "I shall always be grateful for this." But then it makes KANT's suggestion in the *Lectures on Ethics* that one should, if possible, avoid this situation rather odd. Why should one avoid an occasion for showing respect to another person?

And indeed in *Die Metaphysik der Sitten* KANT no longer thinks that a person should be deterred from becoming a beneficiary by the debt he will incur and argues:

„Eine empfangene Wohltat nicht wie eine Last, deren man gern überhoben sein möchte (weil der so Begünstigte gegen seinen Gönner eine Stufe niedriger steht und dies dessen Stolz kränkt), anzusehen: sondern selbst die Veranlassung dazu als moralische Wohltat aufzunehmen, d. i. als gegebene Gelegenheit, diese Tugend der Menschenliebe ... zu verbinden.“ (Kant 1956, p. 593).

Thus, if one is a beneficiary, one can positively welcome this chance to show respect to others for their kindness.

This shift in KANT's views offers a hint that there may be another way of looking at gratitude outside the debt framework altogether.

An Alternative View of Gratitude

What form might an alternative view of gratitude take? Is it possible perhaps to take a view of gratitude which might more easily accommodate, for instance, help and support between friends.

What is needed is an alternative to the standard debt account in which the beneficiary is in some sense an inferior partner. CLAUDIA CARD (1988) has offered an account in which the beneficiary is seen as a trustee or guardian. This at

least offers the possibility of seeing the relationship between benefactor and beneficiary outside of a debt framework but in the end it raises, I think, more problems than it solves.² Such an account needs to retain the elements of a benefactor and beneficiary and the idea that appropriate feelings should obtain between them. But then it needs to be appropriately loosened up so that it is possible to take a more generous attitude towards the motives of the benefactor and what might count as an appropriate response from the beneficiary.

Let me sketch such an account. First, reciprocity is taken out of the framework in which it is seen as a repayment or a *quid pro quo*. It is seen more broadly as a response. It is a response in which the beneficiary honours and celebrates the benefactor's goodwill. This in turn makes possible a continuing and even strengthened relationship with the benefactor. In this way this account highlights BERGER's emphasis on gratitude as a mutual relationship between members of a moral community but relaxes the strict idea of something to be repaid so that the slate is wiped clean. It is also relaxed in such a way that it is appropriate to reciprocate not only when the benefactor has explicitly acted with the beneficiary's good in mind. This account also allows for situations, as in friendships, in which people like to offer gifts or help and in accepting such help and recognising the goodwill of the giver the beneficiary is benefiting the giver. And for this the benefactor too can be grateful, thus creating a beneficent circle of gratitude.

It might be argued that this alternative account, which in light of its emphasis on mutual recognition might be termed the recognition account, is really not very different from the debt account. The elements are basically the same but just in a somewhat less strict relation to one another. But perhaps that underestimates the importance of the shift which has taken place. The beneficiary is not now conceived as in debt, with a need to repay that debt if possible, but as the repository of someone's goodwill and the good things which have flowed to him or her as a result of another's efforts. This can call forth an appreciative, celebratory attitude towards a benefactor which sets up a beneficent circle of concern.

This is not, I think, a utopian flight of fancy. Our everyday thinking about benefactors and beneficiaries offers the possibility of such an alternative ac-

2 CLAUDIA CARD (1988: 210–124) suggests the trustee or guardian metaphor for the benefactor/beneficiary relationship. Here the benefactor's act can be seen as a matter of entrusting the beneficiary with a deposit, an act which shows confidence in the beneficiary. If, for instance, I let you use some valued possession of mine, you can feel that I trust you and value your projects. This way of looking at the relationship emphasises the valuing of the trustee or guardian of the deposit by the benefactor. If I am the guardian of a deposit I am not in the inferior position highlighted in KANT's account and, in less extreme forms, in other versions of the debt account. On the debt account, the main aim of the beneficiary is to discharge the debt and be free of the obligation. On the trustee account, on the other hand, there is no question of seeing the debt as a burden to be paid off.

The trustee or guardian does, however, as CARD (1988: 123–4) acknowledges, have awkwardnesses. First, a minor point of terminology, it sets gratitude within a legal or banking framework and is thus unfortunately reminiscent of the debt view. There are, however, more troublesome substantive problems with it. One benefits others by accepting deposits or trusts whereas by accepting help or a favour one is benefited. Similarly, a trustee or guardian is someone to whom others are grateful, whereas a beneficiary is grateful to others. And yet, perhaps for this reason, the trustee account does bring out the possibility of mutuality in the benefactor/beneficiary relationship which I have wanted to emphasise.

count. Given the ultimately educational focus of this paper, it is interesting to note, for instance, that as children we first learn gratitude as mutual recognition. "Say ta to grandpa and give him a kiss" is hardly an initiation into moral bookkeeping. It is coming to understand gratitude as a form of love.

Making more space for the recognition view of gratitude could make for more flourishing personal lives as well as a more flourishing polity, as I shall try to show. The shift is away from moral bookkeeping and an attempt to keep in the black and survive by our own efforts towards a happy appreciation of interdependence.

I do not want to argue, however, that we should try to rid ourselves of the debt view of gratitude and simply substitute something like the recognition view. Matters are rather more complicated than that. There is a place for each in the moral life but those places need to be appreciated. The more relaxed recognition view strengthens mutual bonds in families, between friends and between members of the wider community. It encourages people to see themselves as cared for and others as the source of that concern and creates what I have several times referred to as the beneficent circle of gratitude.

By contrast, the place of the debt view is perhaps captured in an important objection to this treatment of gratitude thus far. It could be argued that it has centred on what might be termed everyday gratitude and totally left out of the picture those acts which call forth a massively grateful response from the beneficiary. I have concentrated on lifts in cars, gifts and so on and have not taken account of the gratitude felt and shown in cases where people are saved from drowning or financial ruin. In those latter instances especially where strangers are involved (as, let us say, in the drowning case) gratitude will appropriately be felt as a debt. Someone saved from drowning by a stranger will feel a massive, not to say Kantian undischageable, debt of gratitude to their rescuer. The bond between rescuer and rescued cannot be of the mutual sort because the rescued person was saved under the aspect of a human being in distress not for herself. After the rescue the pair have no reason to see one another again. The gratitude does not reinforce a mutual bond. In a more extended treatment I would like to consider such cases in depth. I have not done so here because (particularly if there is anything in my remarks about their lack of mutuality in many instances) I think the everyday cases of gratitude are more generally significant for the political and educational claims which are my focus here.

Gratitude and the State

Should citizens be grateful? And if so, to whom and for what? Discussions of gratitude and citizenship attempt to use gratitude as a ground of political obligation and most such attempts rely on the debt account (see McCONNELL 1993, chapter VI). The general form of the argument is that the state provides many kinds of benefits for citizens and citizens are thus obligated to show their gratitude by supporting the state, specifically obeying its laws, paying taxes and so on.

In the *Crito* the argument is that the state is responsible for the birth, nurture and education of SOCRATES and thus SOCRATES should not destroy it by flouting its laws when he thinks they are wrong. The relationship between state and citi-

zen is in this way like that between parent and child. It has been argued (KRAUT 1984, discussed in McCONNELL, 1993, p. 183–5) that, although this argument cannot show that citizens are obligated to obey the law, it at least suggests that citizens should have a special respect for the state and concern for its well-being, very much as children should for their parents.

Properly to consider this broad line of argument would involve taking up the many issues raised in this debate. For instance: does the state benefit citizens? Are not the goods the state provides actually provided by the citizens themselves collectively through taxation? Is it appropriate to be grateful for what is due to one as a right? Can gratitude be owed to institutions rather than people? And does gratitude to the state oblige one to obey unjust laws? I shall not enter this debate because it seems to me to rest on the debt account of gratitude which has only slight relevance to a democratic community. It is set in a framework of assumptions, more appropriate to a benevolent dictatorship than a democracy, about a state ruling over citizens to which they are grateful for benefits and to which they make recompense through their obedience. Contemporary commentators on this view (e.g. GOLDMAN, WALKER, SIMMONS) are not unaware of this problem but they tend to react by trying with great sophistication to tweak the conditions here and there to make them fit the democratic situation.

I would like to suggest a more radical solution, namely a move to the recognition account of gratitude. In the context of democratic citizenship the recognition account fits very well the kind of relationship that should ideally obtain between citizens. For in democratic societies, as important as the formal machinery of voting, multi-party systems and so on are the attitudes which citizens have towards one another and in the light of which they live their civic lives. I am thinking of attitudes like trust, honesty, decency, self-respect and so on in the particular forms they must take in democratic societies. For, as I have argued elsewhere (see WHITE, 1996), democratic self-respect is different from the kind of self-respect which might obtain in an hierarchical society and, similarly, trust between citizens and citizens and their government takes a particular form in democratic societies. In the same way, the recognition account of gratitude seems particularly suited to support the flourishing of a democratic polity. As a citizen, rather than looking to see whether people are particularly concerned to benefit me, I appreciate the fact that much that people do does in fact help to make communal civic life less brutish, pleasanter and more flourishing. My appreciation does not lead me to make any kind of precisely calculated repayment but it does affect the way I feel about my fellow citizens and in a broad sense it influences my relations with them.

To take this kind of attitude to fellow citizens might not involve a huge shift in attitudes and values. As the story of CHRISTABEL BIELENBERG and the prisoner illustrates, this way of thinking can come naturally in certain situations. It is a way of looking at the world which is sometimes expressed by immigrants who are appreciative of the manners and social atmosphere found in their newly adopted community. It may even be quite a widespread view amongst long-standing inhabitants of democratic societies but one which, understandably, they do not feel called upon to *express* verbally. It may be expressed rather in the many, varied ways in which they contribute to the shaping of the democratic polity.

One might object to this view by pointing to the existence in allegedly democratic societies of people who feel themselves to be outside the polity, ethnic groups who experience prejudice and hostility, homeless people. They have little or nothing for which to be grateful to their fellow citizens and thus are outside the beneficent circle. I have no wish to refute that. That seems to me an accurate description of the way things actually are for some people in democratic societies but that only underlines the plight of such people in a society which fails to make good its democratic credentials. Perhaps one criterion of an adequately democratic society might be the extent of the beneficent circle of gratitude as recognition. In the old South Africa it was clearly unthinkable. Can it perhaps now slowly develop there? Can it develop in Bosnia? Can it become more all encompassing in the UK?

Educational Conclusion

Let me now suggest some pointers for education in the light of these two conceptions of gratitude. If indeed there are something like these two different ways of looking at gratitude, the debt view and what I have termed the recognition view, parents and teachers will need to introduce children to these views in practice at the appropriate time and place. Later, as part of their development of a nuanced understanding of ethical matters, children will need to be helped to reflect on these different notions and their place in our lives. With young children, parents will be laying foundations of the recognition view in the family and with their children's friends. They will be keen to direct their children's attention to the concern lying behind the benefit rather than the actual gift offered or help rendered. They will also help their children to find ways of expressing gratitude beyond the conventional thank yous so that the child is imaginatively involved in the relationship with the benefactor.

Expressing gratitude as recognition in school will be very much a matter, as with other social virtues (see WHITE 1996), of teachers doing this through the way they and the organisation of the school treat school students. To whom, and how does the school ask students to be grateful? Who shows gratitude to school students?

The school should also be concerned to open children's eyes to the possibility of a grateful response of a wider kind to other citizens in the community, and even beyond it. This is always important but especially so in democratic pluralist societies. Gratitude as mutual recognition can be restricted in its fullhearted sense to one's own group and even if gratitude is felt and expressed towards other groups it may be in some corrupt form, as when people express excessive gratitude to those whom they regard as inferiors. A major aim of the school's education for citizenship should be the widening of the beneficent circle of gratitude as mutual recognition.

It might be thought that these remarks should go further and even perhaps that I should offer something like useful guidelines for schools to follow. Such a suggestion, however, seriously underestimates the role of the professional understanding, skill and imagination which teachers need to bring to the task of

citizenship education, if gratitude, or indeed any other civic virtues, are to be realised in practice.

Literature

- BIELENBERG, C.: *The Past is Myself*. London: Corgi Books 1994.
- BERGER, F. R.: Gratitude. In: *Ethics* 101 (1975), p. 836–857.
- CARD, C.: Gratitude and Obligation. In: *American Philosophical Quarterly* 25 (1988), p. 115–27.
- DICKENS, C.: *Hard Times*. New York: Signet Classic 1961.
- GOLDMAN, A. H.: *The Moral Foundations of Professional Ethics*. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield 1980.
- KANT, I.: *Lectures on Ethics*. London: Methuen 1780/1979.
- KANT, I.: *Die Metaphysik der Sitten, Werke IV*. Wiesbaden: Insel-Verlag, 1797/1956.
- KRAUT, R.: *Socrates and the State*. Princeton: Princeton University Press 1984.
- MCCONNELL, T.: *Gratitude*. Philadelphia: Temple University Press 1993.
- PLATO: *The Last Days of Socrates*. Harmondsworth: Penguin 1954.
- SIMMONS, A. J.: *Moral Principles and Political Obligations*. Princeton: Princeton University Press 1979.
- WALKER, A. D. M.: Political Obligation and the Argument from Gratitude. In: *Philosophy and Public Affairs* 17 (1988), p. 191–211.
- WHITE, P.: *Civic Virtues and Public Schooling: educating citizens for a democratic society*. New York: Teachers College Press 1996.

Anschrift des Autors

Patricia White, Research Fellow in Philosophy of Education, Institute of Education University of London

Work: 01761 126753

Home: 01814491930

Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung

Zusammenfassung

Berufliche Bildung hat einen anderen Bezugspunkt zur Gesellschaft als das allgemeine Bildungswesen. Im folgenden Beitrag werden ausgehend von der SMITHSchen Analyse der Wirtschaft und Gesellschaft Perspektiven ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung auf Bildung und berufliches Lernen nachgezeichnet. Es zeigt sich, daß von Elementar- bzw. Volksschulbildung zu unterscheidende berufliche Bildung in ihrer Spezifität von seiten der Ökonomen nach ADAM SMITH kaum die gebührende Beachtung fand und andererseits auch von Pädagogenseite das berufliche Lernen nur wenig gesellschaftlich kontextualisiert wurde. Der Auseinandersetzung mit den SMITHSchen Thesen zur beruflichen Bildung ist es jedoch u. a. auch zu verdanken, daß sich konzeptionell eine modernisierte Berufslehre im deutschsprachigen Raum etablierte.

Der Betrieb als gewichtiger und zentraler Lernort der Bildung für die meisten nichtakademischen Berufe ist dafür verantwortlich, daß das sogenannte „berufliche“ Bildungswesen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz anders zu charakterisieren ist als die öffentliche Schule. Verweilen wir bei helvetischen Usancen, so ist eine Lehrperson einer öffentlich-demokratischen Kontrolle ausgesetzt und beispielsweise wählbar, das heißt eben auch abwählbar, ein Lehrmeister im Betrieb jedoch nicht. Lehrpläne und alle näheren und weiteren Fragen, die mit Schule zusammenhängen, können ein Thema der eigens dafür zu wählenden sogenannten „Schulpflege“ sein, während berufliches Lernen einer analogen „Betriebspflege“ ermangelt. Schulen mit allgemeinbildendem Auftrag sind auf Öffentlichkeit ausgerichtet, währenddessen berufliche Bildung, bzw. die Berufslehre primär eine Erziehung zur Arbeit und zur Integration in eine Welt der Arbeitsteilung beinhaltet.

Die berufliche Bildung als „Berufslehre“ für industriell-gewerbliche, kaufmännische und pflegerische Arbeitstätigkeiten beruht in der Regel auf einem privatrechtlich geregelten Vertragsverhältnis, das die Jugendlichen mit dem ausbildenden Betrieb eingehen. Dieser Vertrag bestimmt primär den Zugang zum Betrieb und ist die *entscheidende* Voraussetzung, um eine entsprechende Ausbildung überhaupt beginnen zu können. Der Kontrakt beinhaltet zunächst die Arbeitsbedingungen und den Lohn, daneben birgt er auch die Verpflichtung für alle Beteiligten, den in spezifischen Reglementen festgehaltenen Ausbildungsvorschriften Folge zu leisten.

Im Unterschied zu einem Bildungsanspruch, der ausgerichtet ist, allen alles – oder ein wenig von allem – zu lehren, geht es bei der beruflichen Bildung um eine klar eingrenzbare und zweckgebundene Zielsetzung. Daß hierbei im Hinblick auf die Öffentlichkeit und die Gesellschaft besondere Probleme impliziert sind, ergibt sich gerade durch die Spezifität der beruflichen Bildung, die eben

nicht der Allgemeinheit, sondern lediglich einem bestimmten Personenkreis vorbehalten ist und auch nicht von ihrem Ursprung her auf die Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken zielt. Wohl deshalb hat sich auch im Verlaufe des 19. Jahrhunderts die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine berufliche Bildung auf einer vorgängig allgemein ausgerichteten Bildung aufzubauen habe (vgl. GONON 1997). Die bis anhin thematisierte Spezifität bezieht sich nicht nur auf einen bestimmten Ausbildungstypus, sondern – so zumindest in historischer Genese – auch auf eine klar bestimmbare Schicht: Berufserziehung als Erziehung der unteren Volksklassen.

Im folgenden soll dargestellt werden, wie die ökonomische Theoriebildung von SMITH beginnend bis HAYEK, sich der Frage der Bildung bzw. der beruflichen Erziehung annahm. Hervorgehoben wird weniger der ökonomische Nutzen der Bildung, sondern die implizit oder explizit gesehenen Auswirkungen auf die Gesellschaft. Unter dem Eindruck möglicher staatsinterventionistischer Maßnahmen und deren Folgen, wird Bildung generell – zumindest von Teilen der neueren politökonomischen Theorie – mit gehöriger Skepsis betrachtet und gar als Einschränkung und Gefährdung nicht nur des Marktes, sondern selbst der individuellen Freiheit bewertet. Die Pädagogen wiederum bekunden Mühe, ihre Vorstellungen zu beruflicher Bildung gesellschaftlich zu kontextualisieren. Es war gerade die Erziehung der unteren Schichten und deren Einbezug in die Gesellschaft, welche der beruflichen Bildung in ihrer Spezifität am Ende des 19. Jahrhunderts zum Durchbruch verhalfen.

Bildung und berufliche Bildung als Beitrag zur Hebung der unteren Volksklassen

Im Anschluß an BERNARD DE MANDEVILLES Bienenfabel findet sich in der zweiten erweiterten Auflage 1723 eine Abhandlung, die dezidiert zur Frage der Armenschulen, den sogenannten Charity Schools, Stellung nimmt. Im folgenden soll weniger auf das häufig unter dem Aspekt der Moral diskutierte Ansinnen MANDEVILLES, Laster und Egoismus als gesellschaftlich nutzbringende Eigenschaft zu präsentieren, eingegangen werden, als vielmehr dessen Modell beruflicher Qualifikation bzw. Nichtqualifikation rekapituliert werden.

Bezüglich Mitleid, Barmherzigkeit und Ehrenhaftigkeit als angebliche Motive von Armenschulgründungen bekundet MANDEVILLE nur Hohn. Solche Institutionen, als Manifestationen der Eitelkeit und Herrschsucht ihrer Stifter und deren Leiter, würden mehr der Sentimentalität oberer Schichten dienlich sein. Zusätzlich, und darum MANDEVILLES Gegnerschaft, würden die Leute aus unteren Schichten durch Einrichtungen dieser Art auf andere, ja gefährliche Gedanken gebracht. Je mehr ein Schäfer oder ein Feldarbeiter von seiner Arbeit und Tätigkeit abgelenkt würde, desto weniger sei er geneigt, die damit einhergehenden Mühen und Strapazen in heiterer Zufriedenheit zu ertragen. Zur Schule gehen sei im Vergleich zur Arbeit Müßigang und je länger die Jungen ein derart bequemes Leben führten, desto ungeeigneter seien sie als Erwachsene zur ordentlichen Arbeit zu gebrauchen. Jede Stunde, die von den Kindern armer Leute bei Büchern zugebracht würde, bedeute ebenso viel verlorene Zeit für die Gesellschaft. Lesen, Schreiben und Rechnen seien wichtig für diejenigen, deren

Beruf solche Fertigkeiten verlangten, „wo aber die Menschen nicht auf jene Künste angewiesen“ seien, wie bei den Armen, die ihr täglich Brot durch ihrer Hände Arbeit verdienen würden, da seien sie höchst verderblich (MANDEVILLE 1980, S. 320). Ein Diener könne keinen ungeheuchelten Respekt mehr vor seinem Herrn haben, sobald er geschickter genug sei, um zu merken, daß er einem Narren diene. Denn kein Geschöpf unterwerfe sich bereitwillig seinesgleichen, und „verstände ein Pferd so viel wie ein Mensch, so möchte ich sein Reiter nicht sein“ (ebd. S. 321 f.).

Nicht nur im Hinblick auf das gesellschaftliche Gefüge bekundet MANDEVILLE äusserste Skepsis gegenüber dem Bemühen, das allgemeine Bildungsniveau, was etwa auch die Gründung von Gewerkschaften für Dienstboten begünstige, zu heben. Auch ökonomisch zahle sich eine Höherqualifizierung und weiter eine Reduktion der Beschäftigungszeit, sprich höhere Lohnkosten, nicht aus, wie das Beispiel des ruinierten englischen Wollexportes im Vergleich mit der ausländischen Konkurrenz, welche billigere Arbeitskräfte zur Verfügung habe, zeige (ebd., S. 345).

Weiter sei zu berücksichtigen, daß durch ein Mehr an Bildung (in Lesen, Schreiben und Rechnen) auch die Nachfrage nach höheren Berufen zunehme. Es gebe aber dafür bereits genügend Nachwuchs aus den begüterten Schichten. Wenn mehr Armenkinder qualifizierte Arbeit nachfragen, führe dies zu einer Überfüllung der Gewerbe und Handwerke. Daher müßte „die Gesellschaft die größte Sorgfalt auf die Regulierung der Anzahl ihrer Lehrlinge“ verwenden. Die Gesellschaft erleide Schaden, wenn nicht mehr genügend (arme) Leute die existenzsichernden Arbeiten tun würden (ebd., S. 332 f.).

„Glück und Gedeihen eines jeden Staates“, so faßt MANDEVILLE sein Argument zusammen, erfordern daher, „daß die Kenntnisse der arbeitenden ärmeren Klasse auf das Gebiet ihrer Beschäftigungen beschränkt und niemals (...) über ihren Beruf hinaus ausgedehnt werden“ (ebd., S. 320).

Gegen die Position MANDEVILLES, die die Gesellschaft „in ihrer Gesamtheit als eine Art Körper“ mit jeweiligen „Gliedern“, die für das Wohl der anderen arbeiteten, betrachtete (ebd., S. 418), traten eine bekannte Reihe schottischer Philosophen und Wissenschaftler an. ADAM FERGUSON verweist in seinem „Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft“ darauf, daß die Teilung der Künste und Berufe, die Geschäftigkeit und die Bereitschaft zu mehr Unterweisung fördern würden. Dies wiederum führe zu Fortschritt in Künsten und Gewerben, was den verfeinerten Nationen zusätzlich Erfindungsgabe beschere und zu mehr Wissen, Ordnung und Reichtum führe (FERGUSON 1988, S. 341). Auch DAVID HUME ging in seinen politischen und ökonomischen Essays darauf ein, daß öffentliche Meinung und Fortschritt der Wissenschaften und Künste durch Handel und Bildung begünstigt würden, was wiederum der Freiheit und dem gesellschaftlichen Fortschritt dienlich sei (HUME 1988, S. 132). Sein Kontrahent THOMAS REID sah es als absolute Notwendigkeit, daß angesichts der Arbeitsteilung eine richtige (proper) Erziehung und Ausbildung zu erfolgen habe, die von Staatsseite als eines ihrer wichtigsten Anliegen zu betrachten sei (REID 1990, S. 288).

Sowohl gegen ROUSSEAUS im Urzustand idealisierten Menschen als auch gegen MANDEVILLES Menschenbild als Ausbund von Lastern (SMITH 1960, S. 263 ff.) und gegen die Sicht des letzteren, daß Tugenden im gesellschaftlich-ökonomi-

schen Gefüge unangebracht seien wandte sich auch ADAM SMITH (SMITH 1994, S. 520 ff.).

Bildung und Erziehung waren für ihn ein wichtiges Element für das Gedeihen von Wirtschaft und Gesellschaft, auch wenn sich in ADAM SMITHS erstmals 1776 erschienener „*Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*“ durchaus auch skeptische Äusserungen zum damaligen Bildungswesen finden lassen. Besonders die Bildung der unteren Schichten war ihm ein Anliegen. Dies sei – auch um den Gegensatz zu MANDEVILLE hervorzuheben – etwa mit folgender Stelle unterstrichen:

„The education of the common people requires, perhaps in a civilized and commercial society, the attention oft the public more than of people of some rank and fortune“ (SMITH 1976, S. 736).

Eine zivilisiertere und handeltreibende Gesellschaft verlange nicht weniger, sondern ein Mehr an Erziehung, gerade auch der unteren Volksklassen. Die Erziehung der „common people“ geschehe jedoch nicht von selbst, denn jene hätten nicht viel Zeit für Erziehung. Sobald deren Kinder arbeitsfähig seien, müssten sie arbeiten und zwar unter Umständen, die SMITH nicht als lernförderlich taxierte:

„That trade too is generally so simple and uniform as to give little exercise to the understanding, while, at the same time, their labour is both, so constant and so severe, that it leaves them little leisure and less inclination to apply to, or even to think of anything else (ebd., S. 737).

Fehlende Erziehung und Gewohnheit würden nicht nur ihre Urteilsfähigkeit einschränken, ihre Äusserungen würden, wie das erste Buch beschlossen wird, auch in öffentlichen Beratungen kaum gehört und wenig beachtet werden (SMITH 1978, S. 212).

Wenn auch aus diesen (erweiterbaren) Zitaten keine explizite Theorie der Erziehung herauslesbar ist – gelegentlich wurde immerhin im Zusammenhang mit SMITHS Theorie der ethischen Gefühle und dem darin profiliert auftretendem „impartial spectator“ die implizite Rolle der Erziehung zur Hervorbringung eines solchen Beobachters hervorgehoben (vgl. OSTERWALDER 1993), so ist es dennoch falsch, aus kritischen Äusserungen am Bildungswesen und aus seiner Kritik an staatlichen Eingriffen, wie expliziert am Merkantilismus, eine generelle Gegnerschaft gegen jegliche Regelungen von öffentlicher Hand zu konstruieren (PACK 1991, S. 39).

Im Unterschied zum Mainstream der ökonomischen Theorie Rezeption, die diesen Äußerungen wenig Beachtung schenkte, bezog sich die Reform des Bildungswesens der französischen Aufklärung weit deutlicher auf die obige Argumentation. Die Zünfte und deren Berufsbildung – SMITHS Stellung zu dieser Frage wird weiter unten thematisiert – wurde aufgehoben. CONDORCET zitierte explizit ADAM SMITH, als er seine wirkungsmächtige Theorie öffentlicher Erziehung formulierte. Die sich durchsetzende Arbeitsteilung und Mechanisierung dürfe nicht das Volk zur „stupidité“ führen, dazu sei „l’instruction publique“ die einzige Medizin (le seul remède) (CONDORCET 1989, S. 52).

Der Konnex von Arbeitsteilung, Fortschritt in Handel und Gewerbe, persönlicher Freiheit, Emanzipation aus dem Dienenstand und Bildung wird ebenso von der HUME und SMITH folgenden, späteren Generation hervorgehoben, so in

JOHN MILLARS „Observations concerning the Distinction of Ranks in Society“ (MILLAR 1967, S. 260).

Auch DUGALD STEWART, der erste bedeutende Biograph SMITHS, widmet in seinen Vorlesungen, die historisch erstmals unter dem Titel „Lectures on Political Economy“ liefen, der Erziehung der unteren Schichten (lower orders) ein eigenständiges Buch. Die Mangelhaftigkeit der Bildung, wie sie in den heimischen „parish schools“ erfolge, wird, wie sich der Autor mit SMITH einig weiß, kritisiert. Statt exzessivem Latein, solle Geometrie und Mechanik gelehrt werden, während der Literaturunterricht noch weiter zu vervollständigen sei (STEWART 1994, S. 327 f.).

Daran anschließend erfolgt ein Lob auf die Etablierung eines neuen allgemeinen Bildungsgesetzes. Eine verbreitete Bildung führe – dafür sei neben Schottland auch die Schweiz Beweis – zu vergleichbar niedrigeren Kriminalitätsraten (ebd., S. 332 f.) und sei generell gut für die Moral, wie mit weiteren Bezügen zu Frankreich expliziert wird. Die Ausbreitung einer genügenden allgemeinen elementaren Bildung gewähre die beste Sicherheit für Moral und Ordnung in der Gesellschaft. Es sei auch ein Stück ausgleichende Gerechtigkeit, wenn man denjenigen, die andere vor täglich anstrengender körperlicher Arbeit bewahren würden, zumindest teilweise an den Früchten der „culture of understanding“ teilhaben lassen würde (ebd., S. 341 f.). Denn wo immer die Wissensbestände erweitert würden, würden Vorurteile und Irrtümer beseitigt und dadurch würde Glück und Tugend gefördert werden.

„Wherever the lower orders enjoy the benefits of education, they will be found to be comparatively sober and industrious (...). The cultivation of mind, too, which books communicate, naturally inspires that desire and hope of advancement, which, in all the classes of society, is the most steady and powerful motive to economy and industry“ (ebd., S. 346 f.).

Wirtschaftliche Prosperität geht mit gesellschaftlichem Fortschritt einher, sofern ein gut ausgebautes Bildungswesen vorhanden sei.

Adam Smiths Kritik an der beruflichen Bildung und Rechtfertigung staatlichen Engagements im Bildungsbereich

Die bis anhin dargelegten Äußerungen sind eher als generelle Kommentare zur Bildungspolitik zu verstehen. Es wurde explizit wenig zur beruflichen Bildung als solcher gesagt, auch wenn darin ein Anknüpfungspunkt zur Erziehung der unteren Volksklassen ansatzweise aufschien. Zur beruflichen Lehre finden sich allerdings in SMITHS „Inquiry“ weitere Ausführungen, die insofern von Interesse sind, als sie Anmerkungen SMITHS zum öffentlichen Bildungswesen, die oft von ökonomischer Seite als Belege für dessen Skeptizismus gehalten werden, entscheidend relativieren. Sie dürfen nicht dahingehend gedeutet werden, daß hierbei andere z.B. privat organisierte Ausbildungsformen bevorzugte.

Die Berufslehre („apprenticeship“) wird als Mittel gesehen, die Zahl der Konkurrenten in einigen Gewerben klein zu halten; dies drücke sich in den Zunftprivilegien aus. Solche Sonderrechte, die erst eine ungehinderte Ausübung eines Gewerbes ermöglicht hätten, würden zwangsläufig den Wettbewerb in einer Stadt einschränken. Um dies zu bewerkstelligen, sei eine Lehre bei einem

hierzu besonders geeigneten Meister zwingend vorgeschrieben. Weiter sei meist auch die Lehrdauer und die Zahl der Lehrlinge die ein Meister ausbilden dürfe, in Zunftordnungen festgehalten. Lehrlingszahlbeschränkungen wie auch die lange Lehrzeit würden den Aufwand für die Ausbildungen erhöhen und damit als Einschränkungen wirksam werden.

Die Messerschmiede aus Sheffield schrieben in ihrer Zunftordnung vor, daß jeder Meister lediglich ein Lehrling zur gleichen Zeit halten dürfe, die Weber aus Norwich gestatteten zwei, ebenso wie die Hutmacher ganz Englands, die bei Verstoß eine Strafe von fünf Pfund erhielten. Auch bei den Seidenwebern, wie in ganz Europa, habe ein solcher Zunftgeist geherrscht, der sich u. a. in der Festlegung der Lehrzeit auf sieben Jahre ausdrückte (SMITH 1978, S. 104).

Das Gesetz von 1562 habe nun diese städtischen Zunftordnungen verallgemeinert und zu öffentlichem Recht erhoben, indem festgeschrieben worden sei, daß niemand in England einen Beruf oder eine Kunst ausüben dürfe, der nicht mindestens eine siebenjährige Lehre absolviert habe. In Frankreich werde die Lehre zwar auf fünf Jahre beschränkt, danach erfolge eine fünfjährige Gesellenzeit, und erst dann sei eine Meisterschaft möglich.

SMITHS Urteil über zünftische Regelungen sind unzweideutig. Sie führten zu unsinnigen Konsequenzen, indem z. B. ein Wagenmacher keine Räder herstellen dürfe, sondern diese bei einem Radmacher zu kaufen habe, während umgekehrt ein Radmacher, der nie eine Lehre als Wagenmacher abgelegt habe, selbst Kut-schen bauen dürfe.

Das Eigentum, das jeder Mensch in seiner Arbeit besitze, sei jedoch heilig und unverletzlich, einen armen Mann, dessen Kraft (Kapital) im Geschick seiner Hände liege, daran zu hindern, dieses uneingeschränkt zu gebrauchen, sei eine schwerwiegender Übergriff auf die Freiheit des Arbeiters und all derjenigen, die bereit seien, ihn zu beschäftigen (ebd., S. 106). Die angebliche Besorgnis, daß durch solche Maßnahmen Ungeeignete ferngehalten würden, sei heuchlerisch, unverschämt und bedrückend.

Die Vorschrift einer langen Lehrzeit könne weiter keine Gewähr bieten, daß schlechte Waren auf den Markt kommen. Nicht die Frage, ob ein Handwerker sieben Jahre in der Lehre war interessiere, sondern ob die Güte des Erzeugnisses gegeben sei. Auch erziehe die zünftische Lehre junge Menschen nicht von selbst zum Fleiß; im Gegenteil, Menschen hegten ganz natürlich eine Abneigung gegen Arbeit, wenn dafür längere Zeit kein Nutzen ersichtlich sei:

„Lange Lehrzeiten sind einfach unnötig. Selbst Kunstfertigkeiten wie die im Uhrmachergewerbe, die weit schwieriger zu erlernen sind als einfache Handgriffe, sind nicht so geheimnisvoll, daß sie unbedingt eine lange Ausbildung erfordern müßten“ (ebd., S. 107).

Seien einmal die entsprechenden Erfindungen getätigt, und sei man mit neuen Arbeitsweisen einmal vertraut, „so kann es eigentlich nur eine Frage von wenigen Wochen, ja vielleicht nur von einigen Tagen sein, bis man einem jungen Menschen vollständig erklärt hat, wie die Werkzeuge gehandhabt und wie die Maschinen gebaut werden“ (ebd., S. 107). Danach sei manuelle Geschicklichkeit gefordert und diese sei nur durch Übung und viel Erfahrung erwerbbar.

SMITH plädiert daher für eine Abschaffung der Lehre und für einen direkten Einbezug der jungen Leute als Gesellen im Arbeitsprozeß. Eine solche Ausbildung sei jedenfalls wirkungsvoller, kurzweiliger und weniger kostspielig. Klar

wäre jedoch, daß der Meister an Einfluß und an Gewinn verlieren würde, denn er müßte auf den eingesparten siebenjährigen Lehrlingslohn verzichten. Bei leichter erlernbaren Tätigkeiten würde demgemäß die Konkurrenz anwachsen, was insgesamt zu einer Senkung der Gewinne in Gewerbe, Handel und Handwerk führen würde. Ähnlich wie in anderen Erörterungen seiner „Inquiry“ sieht SMITH in der Berufslehre letztlich eine Institution, die dem Schutz der Produzenten dient. Eine Abschaffung derselben würde demgemäß den Konsumenten zugute kommen, und auch die Gemeinschaft wäre Gewinner, indem die Erzeugnisse und Leistungen verbilligt würden (ebd., S. 108).

Erst in dieser Gegenüberstellung wird deutlich, daß bei aller vorfindbaren Kritik am Schulwesen, SMITH keineswegs eine Alternative im Auge hatte, die etwa darin bestand, Bildung der Öffentlichkeit zu entziehen und sie an die Kirche, den Betrieb oder an den Familienverband zurück zu delegieren. Dieses Bild bestätigt sich, wenn wir genauer darauf achten, welche Bildungsinstitutionen SMITH insbesondere kritisiert. Er sieht die öffentlichen Schulen als weit weniger schlecht an, als die Universitäten, die weder das Wissen vermitteln würden, für das sie eigentlich zuständig wären, noch den jungen Leuten die adäquaten Mittel zur Aneignung anbieten würden, so daß deren Absolventen oft bar jeglichen Allgemeinwissens in die Welt treten. Dennoch, selbst die geschmähten Universitäten, die – wie er auch an anderer Stelle hervorhebt, nicht die besten Vorbereitungen auf spätere Tätigkeiten gewähren würden – seien wichtig, denn „ohne diese Bildungseinrichtungen würden diese Fächer überhaupt nicht gelehrt, sehr zum Schaden des einzelnen wie auch der Öffentlichkeit“ (ebd., S. 650ff.).

Für SMITH ist es deshalb gerechtfertigt, daß das Erziehungswesen größtenteils aus den allgemeinen Staatseinkünften gedeckt wird, da der allgemeine Nutzen für das ganze Gemeinwesen evident sei (ebd., S. 695). Denn während es gesellschaftliche Entwicklungsstadien gebe, in denen die Mehrzahl der Bürger von sich aus – ohne staatliches Eingreifen – „nahezu alle Fähigkeiten und Tugenden“ erwerben würden, deren das Land bedürfe, führe die fortschreitende Arbeitsteilung zu einer Einengung der Tätigkeiten auf wenige Arbeitsgänge. Diese beschränken zwangsläufig das Verständnis der meisten Menschen, denn die Ausübung weniger einfacher Handgriffe gebe keinerlei Gelegenheit, den Verstand zu üben. Den Erwerb seiner spezifischen beruflichen Fertigkeit habe sich ein solcher Arbeiter auf Kosten seiner geistigen, sozialen und soldatischen Tauglichkeit erworben.

Vernünftige Unterhaltungen, differenzierte Empfindungen, gesunde Urteilsfähigkeit würden damit schwinden, ganz zu schweigen von dem fehlenden Beurteilungsvermögen im bezug auf die wichtigen und weitreichenden Interessen des Landes.

„Dies (aber) ist die Lage, in welche die Schicht der Arbeiter, also die Masse des Volkes, in jeder entwickelten und zivilisierten Gesellschaft unweigerlich gerät, wenn der Staat nichts unternimmt, sie zu verhindern“ (ebd., S. 663).

Daher folgert SMITH, daß der Staat der gesamten Bevölkerung die Schulausbildung erleichtern solle, sie dazu ermutigen und sogar sie dazu zwingen könne.

Während MANDEVILLE gegenüber Bildungsmaßnahmen feindlich eingestellt war mit dem Argument, daß dadurch die Arbeitsteilung und ihre gesellschaftliche Reproduktion in herrschende und beherrschte Klassen gefährdet würden,

wollte SMITH und die schottische Aufklärung öffentlich verantwortete Bildung zur Dynamisierung der gesellschaftlichen Einschränkungen gefaßt wissen. Bildung sollte gerade auch die negativen Folgen der Arbeitsteilung für den einzelnen kompensieren und die entstehende gesellschaftliche Kluft zwischen den Klassen reduzieren. Berufliche Bildung, wie sie sich weitherum in Europa etabliert hatte, wurde hingegen in der für SMITH vorfindbaren Ausgestaltung als hemmende Beschränkung gerade auch der Arbeiterschaft wahrgenommen.

Die Rolle von Bildung und Berufsbildung in der ökonomischen Theoriebildung nach Smith

Die hier hervorgehobene Sicht SMITHS zur Problematik der Bildung, Schulen, Markt und Öffentlichkeit, die – dies sei zugestanden, im Gesamtwerk eher eine weniger prominente, aber dennoch nicht unwichtige Rolle einnimmt (vgl. ROSS 1995) –, wurde in der Folge von der ökonomischen Theoriebildung kaum weiterentwickelt. Im Gegenteil, es fand eine Eingrenzung der Bildungsfrage auf die Problematik der Beteiligung des Staates am Bildungswesen statt. Bildung wird zu einem Fallbeispiel des Staatsinterventionismus. Nicht nur die Kontrolle über Regelungen zur Ausbildung, sondern auch die Errichtung von Schulen werden als Eingriffe des Staates in ein Marktgeschehen interpretiert. Insgesamt zeichnet sich diese Position durch einen extremen Skeptizismus aus, der auch vor bildungsfeindlichen Konsequenzen nicht zurückschreckt. Andere neuere Ansätze zur Humankapitaltheorie hingegen stellen vor allem die Frage ins Zentrum, ob sich die Investition in Bildung *ökonomisch* auszahlt. Die berufliche Bildung als solche gerät hierbei kaum in den Blick, da entweder davon ausgegangen wird, daß alle – auch an öffentlichen Schulen vermittelte – Bildung Berufsbildung sei, oder aber, daß Lernen im Betrieb lediglich als mikroökonomische Frage von Bedeutung sei (BECKER 1975). Dies ist eigentlich für die meisten Länder außerhalb des deutschsprachigen Raumes auch gut nachvollziehbar, da in diesen die traditionsreiche Berufslehre, die ursprünglich beinahe in allen Ländern existierte, entweder gänzlich verschwunden oder zur Bedeutungslosigkeit herabgesunken ist.

Für die Theoriebildung nach SMITH bzw. für die Frage, wie Ökonomen Bildung thematisieren, sei als prominente Position diejenige von MILTON FRIEDMAN genannt. In seinem Werk „Capitalism and Freedom“ wandte er sich gegen ein Engagement des Staates im höheren Bildungswesen. In dieser Veröffentlichung aus dem Jahre 1962 wollte er hierbei explizit das Volksschulwesen ausnehmen:

„The school system, with all its defects and problems (...) has widened the opportunities available to American youth and contributed to the extension of freedom. It is a testament to the public-spirited efforts (...) and to the willingness of the public to bear heavy taxes for what they regard as a public purpose“ (FRIEDMAN 1982, S. 199).

Doch einige Jahre später radikalisierte er in seinem mit ROSE FRIEDMAN veröffentlichtem Bekenntnis „Free to choose“ seine Schulkritik. Eine Demokratie brauche Bürger, die wenigstens lesen und schreiben könnten, eine vormalige Ansicht, die er immer noch unterschreibe, aber dafür sei, wie er nun festhielt,

Schulzwang nicht (mehr) nötig, denn staatliche Regelungen bergen mehr Nachteile als Vorteile. Durch Gutscheine, die den Eltern zugesprochen würden, seien die Wahlmöglichkeiten der „Kunden“ zu stärken (FRIEDMAN 1980, S. 179 f.). Es seien die Mängel im öffentlichen Schulwesen, die ihn dazu gebracht hätten, ein Gutscheinsystem als Remedur zu empfehlen.

Während in diesem Modell die öffentliche Schule durch mehr Kundenorientierung zu verändern sei, geht FRIEDRICH AUGUST VON HAYEK in seiner Kritik einiges weiter. In seinen umfangreichen Schriften nimmt die Frage der Erziehung und der Bildung nur eine untergeordnete Rolle ein. Die Problematik wird lediglich unter der Perspektive eines Mehr oder Weniger an Staatseinflusses behandelt und dessen nachteilige Konsequenzen für die Freiheit. Den Anspruch einer Erziehung zur Demokratie, zu welcher Schule angeblich beitragen würde, weist er als heuchlerisch zurück. Historisch betrachtet, hätten eher die Bedürfnisse des allgemeinen Wehrdienstes als des allgemeinen Wahlrechts den Entschluß der Regierungen zur Schulpflicht überzugehen, befördert (HAYEK 1971, S. 463). Dennoch scheint er vor einer Abschaffung derselben zurückzuschrecken, obwohl – wie mit Verweis auf den mit ihm befreundeten und ebenfalls einflußreichen Ökonomen LUDWIG VON MIESES festgehalten wird – das Argument viel für sich habe, daß es besser sei, daß einige Kinder ohne jeden formalen Schulunterricht bleiben würden (HAYEK 1971, S. 466). Daß der Bildungstheoretiker WILHELM VON HUMBOLDT, der selbst Privaterziehung genossen und gelobt habe, sich schließlich für staatliche Schulen engagierte, wird als Sündenfall bezeichnet.

Als Gefahr für die politische Stabilität wird die durch Schulen erzeugte Existenz eines intellektuellen Proletariates hervorgehoben (ebd., S. 470). Die Nähe zu MANDEVILLE und dessen Sicht auf negative Effekte von Bildung ist unübersehbar (vgl. BOUILLON 1991). „Spontane“ Ordnung und Evolution sieht er als Garant für Freiheit und Weg *aus* und nicht in die Knechtschaft (vgl. HAYEK 1976). Sie bedürften keiner rationalistischen Intervention von dritter Seite. Dieses Credo zieht sich durch das HAYEKsche Schrifttum wie ein roter Faden. Intellektuelle, als diejenigen, die am meisten Schulzeit absolviert hätten, neigten hingegen zu Sozialismus und zu einem „Mißbrauch der Vernunft“. Vor allem der Geist des Positivismus und der naturwissenschaftliche Fortschrittsglaube, der in den Schulen zulasten humanistischer Fächer sich ausbreite, wird von HAYEK kritisiert. Es ist die in den Naturwissenschaften erzeugte Denkhaltung, bar jeglicher Kenntnisse von Gesellschaft und Werten (HAYEK 1959, S. 151), wie sie erstmals prototypisch in der Ecole Polytechnique auftrat, die auf eine Maschinisierung der Welt und eine Unterdrückung der Freiheit hinausliefen. Via Positivismus, Saint-Simonismus – der Religion der Ingenieure –, Jung-Hegelianismus und Marxismus sei hiermit dem Totalitarismus des 20. Jahrhunderts der Boden vorbereitet worden.

HAYEK beruft sich mehrmals auf den im Hinblick auf Staatsinterventionismus skeptischen JOHN STUART MILL, der jedoch – und dies wird geflissentlich übergangen – ausdrücklich in seinen „Grundsätze(n) der politischen Ökonomie“ öffentlichen Unterricht als Ausnahme der Haltung einer staatlichen Nicht-Intervention faßt. Erst Gebildete könnten nämlich, wie er festhält, kompetent über Bildung urteilen. Daher sei es gerechtfertigt, daß der Staat mehr tue, als die Nachfrager von sich aus bezüglich Bildung unternehmen würden (MILL 1921, S. 697 ff).

In ihrer Übersicht „The educational thought of the classical political economists“ stellt MARGRIT O'DONNELL fest, daß im Verlaufe der Jahre die Klassiker der Ökonomie sich damit abgefunden, bzw. sich daran gewöhnt hätten, daß im Bildungsbereich ein erhebliches Ausmaß an staatlichem Engagement unumgänglich sei. Immerhin hätten sie eine gewisse Skepsis gegenüber einem Allzuviel an staatlichem Engagement behalten, weshalb der Gedanke des Wettbewerbes von ihnen auch im Bildungsbereich deutlich betont worden sei (1985, S. 146).

Hervorgehoben sei jedoch, u. a. wegen der frappanten Ähnlichkeit der Argumentation zu HAYEK – und gleichsam um das skeptische Bild und Mißtrauen prominenter Ökonomen gegenüber Bildung abzurunden – FREDERIC BASTIAT, der als „Laissez-faire“-Vertreter über beträchtlichen Einfluß in Frankreich und Deutschland verfügte. In seinem 1848 anlässlich parlamentarischer Debatten verfaßten Pamphlet „Baccalauréat et Socialisme“ ging BASTIAT auf die bereits seit 20 Jahren vertretene Position einer „liberté de l'enseignement“ ein. Ein solches „Bac“ als universitäre Zulassungsberechtigung, die vielen Laufbahnen in der Wirtschaft und Gesellschaft zugrunde liege, sei aufzuheben. Nicht in den naturwissenschaftlichen Fächern bzw. ihrer Denkhaltung, sondern im klassischen Unterricht, sah BASTIAT die Gefahr der Überspannung, der Weltfremdheit und der Neigung zum Sozialismus enthalten. Attackiert wird – im Namen der Freiheit und des freien Unterrichtes – zunächst das gesetzlich abgesicherte Monopol der Gymnasiums und der Universitäten. Er mokiert sich über die Verpflichtung, seinen Kopf von früh auf mit Latein „füllen“ zu müssen (Bastiat 1858, S. 15). Der Weg vom „Platonismus zum Communismus“ sei kurz. Die angeblich vorbildlichen antiken Gesellschaften hätten keine Handelsfreiheit gekannt und auf Raub basiert und sich durch einen Haß auf Arbeit ausgezeichnet. ROUSSEAU, ROBESPIERRE, SAINT-JUSTE, aber auch „harmlosere“ wie FENELON und MONTESQUIEU seien durch die Klassik auf Abwege gebracht worden, indem ein schimärischer Glaube an den Staat erzeugt worden sei. Es gelte hingegen die öffentliche Erziehung, das heißt für ihn die Erziehung durch den Staat, so schnell wie möglich aufzuheben; denn solange eine Erziehung der Staatsgewalt anvertraut bleibe, sei dies Grund für die Parteien, sich jener zu bemächtigen. Ein Unterricht durch die Staatsgewalt sei daher in Wirklichkeit ein Unterricht durch eine Partei (ebd., S. 60).

Die nicht unbedeutende Tradition ökonomischer Theoriebildung, öffentliche Bildung als Gefährdung gesellschaftlicher und moralischer Ordnung wahrzunehmen, wird erst im Kontrast mit den SMITHSchen Überlegungen deutlich.

Berufsbildungsreform als Weiterentwicklung der SMITHSchen Position

Während der Mainstream der Ökonomen der Bildungsfrage wenig Beachtung schenkte oder dieser unverhohlene Skepsis entgegengesetzte, entwickelte sich in Deutschland eine ökonomische Richtung, die sich intensiver mit den SMITHSchen Thesen gerade auch im Hinblick auf Bildung auseinandersetzte. Die „Historische Schule der Nationalökonomie“, die sich 1872 im „Verein für Socialpolitik“ konstituierte, behandelte im Zusammenhang mit Bildungsreformen insbesondere das Lehrlingswesen (KÖRZEL 1996, S. 44 ff.).

LUJO BRENTANO, neben dem älteren und eher konservativem GUSTAV SCHMOLLER ein führender Vertreter dieses Vereins, der auch mit dem Etikett „Kathedersozialismus“ behaftet wurde, versuchte SMITHS Argumente gegen die aus den Zünften entstandene berufliche Bildung zu relativieren. BRENTANOS in einem Gutachten festgehaltenes Plädoyer bestand darin, das Lehrlingswesen zu erneuern. Nicht Abschaffung, sondern eine Reform der Berufslehre durch eine klare vertragliche Absicherung des Lehrverhältnisses und durch die zusätzliche Erteilung von Unterricht an Gewerbeschulen sei von Nöten. ADAM SMITH habe nämlich vorwiegend das marode Kleingewerbe vor Augen gehabt (BRENTANO 1875, S. 51). Wenig Kenntnis sei ihm bezüglich der Ausbildung in den sich neu formierenden Großbetrieben vorzuhalten. BRENTANO führt ins Feld, daß unter großindustriellen Verhältnissen einem reformierten Lehrlingswesen eine andere Bedeutung zukomme. SMITH habe außerdem, wie die meisten Autoren des 18. Jahrhunderts, nicht den Blick gehabt für die großen Unterschiede menschlicher Begabung. Es gelte, die große Masse des Volkes, die zu mittelmäßiger Tüchtigkeit neige, durch besondere Einrichtungen zur größtmöglichen Leistungsbereitschaft zu bringen, denn sich selbst überlassen, würden sie verkommen. Daher brauche es eine besondere Erziehung zu den verschiedenen Gewerben. SMITHS Forderung die berufliche Lehre vollständig abzuschaffen, sei in England tatsächlich erfolgt. Mit Empirie – BRENTANO war ein Spezialist der englischen Arbeitsverhältnisse – werden die SMITHSchen Voraussagen konfrontiert und als wenig wünschbar zurückgewiesen. Die Folgen der Beseitigung des englischen Lehrlingsgesetzes hätten insgesamt zu einer Dequalifizierung der Arbeiter und zu Willkür von unternehmerischer Seite geführt, und auch Lehrlinge seien ihren Verpflichtungen nicht nachgekommen. Es sei zum Wohle aller, daß bei gleichberechtigten Partnern, die in je besonderen Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Organisationen ihre Interessen vertreten, klare rechtliche Verhältnisse vorherrschen; bei Streitigkeiten sei ein Einigungsamt oder Schiedsgericht vorzusehen. Die gleichen negativen Folgen wie in England seien später auch mit der Gewerbeordnung von 1869, die das Lehrverhältnis bzw. den schriftlichen Lehrvertrag bewußt aussparte, auch in Deutschland zu beobachten gewesen (ebd., S. 64f).

Das Lehrlingswesen sei – wie die englischen und deutschen Erfahrungen beinahe gleichlautend lehren würden – demgemäß nicht abzuschaffen, sondern zu reformieren, indem das Lehrlingssystem als ausschließliches Unterrichtsmittel zu ersetzen bzw. zu ergänzen sei durch einen Unterricht in gewerblichen Schulen. An diesen seien technische Wissenschaften bzw. Zeichnen, Geometrie, Mechanik, Physik und Chemie zu lehren. Auch einsichtige Fabrikanten würden betonen, daß die Vielseitigkeit der Arbeiter zu heben sei. Bei einem solchen „comibinirten Lehrsysteme“ würde „der Lehrling also auch wirklich etwas lernen“. Weiter sei dem SMITHSchen Rat zu folgen und den Lehrlingen Lohn zu bezahlen (ebd., S. 68).

Es war diese Optik, die auf geregelte bzw. etablierte berufliche Bildung in Schule und Betrieb und Sozialpartnerschaft baute, die sich als Reform des Lehrlingswesens im 20. Jahrhundert in den deutschsprachigen Ländern durchsetzte. FERDINAND STEINBEIS ergänzte die obigen Ausführungen 1879 mit einem weiteren Gutachten, in dem er für einen obligatorischen Fortbildungsschulbesuch plädierte (STEINBEIS 1879).

Gegenüber einer Laissez-faire-Haltung, wie sie bei der auch in Deutschland

vormals dominierenden ökonomischen Schule, den „BASTIAT-Anhängern“ vorherrschte, beharrte BRENTANO und der Verein für Socialpolitik auf einer Bildungs- und Sozialreform (vgl. BRENTANO 1931). Es galt durch Eingreifen von dritter – das heißt auch staatlicher – Seite das Gewicht der Arbeiterschaft zu heben. Dies sollte vor allem durch eine Stärkung ihrer Rechte, bzw. eine Durchsetzung ihrer Rechtsansprüche erfolgen. Gegenüber einem Schutz der Produzenten, wie sie durch Einfuhrzölle und weitere Beschränkungen, aber auch durch ein neu zu schaffendes Innungs- oder Zunftwesen teilweise angestrebt wurden, verteidigten sie den Freihandel so wie eine Bildungsreform, die die Qualifikation der Arbeiter anheben sollte.

Diese Konzeption, die aus heutiger Sicht erstaunlich „modern“ anmutet, setzte sich in Kontrast zu sozialistischen aber auch zu extrem paternalistisch-nationalistischen Konzeptionen etwa eines TREITSCHKE. Sie kann als kritische Weiterentwicklung der SMITHSchen Position bezeichnet werden.

Soziale Frage und Pädagogik

Die gewichtige Rolle, die der Ausbildung der Arbeiter zur angemessenen Teilhabe am ökonomischen Geschehen wie auch an der Gesellschaft zugesprochen wurde, ließ auch in der Pädagogik – ebenso wie in der jungen Soziologie und Philosophie – die „soziale Frage“ oder die „Arbeiterfrage“ gegen Ende des Jahrhunderts zu einem Thema werden.

Es waren die deutschsprachigen Länder, welche in der beruflichen Bildung, kombiniert als Lehre im Betrieb und Schulunterricht, ökonomische Qualifikation und gesellschaftliche Integration aller Gesellschaftsklassen anstrebten. Die Diskussionen in der schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft hoben etwa hervor, daß es eine humane, soziale, vaterländische und republikanische Pflicht sei, auf Berufe hin orientierten Fortbildungsschulunterricht dem gesamten Volke zugänglich zu machen (HUNZIKER 1872, S. 224). Demokratie stütze sich auf manuelle, geistig-sittliche Kraft und Einsicht (CHRISTINGER 1877, S. 268).

Auch GEORG KERSCHENSTEINER verwies bei seinen Reformbestrebungen zur beruflichen Bildung auf den engen Zusammenhang zur Lage der Arbeiterschaft, indem er wiederholt Bezug nahm auf die Literatur zur gesellschaftlichen Entwicklung in England (vgl. GONON 1995). Es war FRIEDRICH ENGELS „Zur Lage der arbeitenden Klassen“, die den Freiherrn VON NOSTITZ, der Gewährsmann KERSCHENSTEINERS veranlaßte, dessen These zu überprüfen, ob die Dynamik des Kapitalismus auf eine Revolution und gesellschaftliche Umwälzung hinführe. Gerade Bildungsmaßnahmen für die Arbeiterschaft, so NOSTITZ und im Gefolge KERSCHENSTEINER, würden der Integration der Arbeiterschaft in die Gesellschaft Vorschub leisten. Daher – so KERSCHENSTEINER – sei die berufliche Bildung ergänzt durch Unterricht in den Fortbildungsschulen voranzutreiben, diese jedoch mit weiteren sozialen Massnahmen zu verknüpfen.

So heißt es in seiner berühmten „Preisschrift“:

„Sollen unsere Erziehungsbestrebungen Erfolg haben, so muß vor allem das Bildungsbedürfnis vorhanden sein. Es ist aber eine nunmehr vielseitig bestätigte Beobachtung, daß dieses Bedürfnis in einem engen Zusammenhang steht mit den Lohn- und Arbeitsverhältnissen. Sehr lange Arbeits-

zeiten und geringe Löhne haben, auch wenn die Arbeit leicht ist, eine vollständige Entartung der arbeitenden Klassen nicht nur in körperlicher, sondern vor allem auch in geistiger und sittlicher Hinsicht im Gefolge. Dagegen bringen hohe Löhne und kurze Arbeitszeiten, (...) stets eine Steigerung des Bildungsbedürfnisses mit sich. BRENTANO hat wohl zuerst auf diese Erscheinungen aufmerksam gemacht, und sie an den englischen Textil-, Maschinen- und Bergarbeitern nachgewiesen“ (KERSCHENSTEINER 1966, S. 24).

Auch wenn diese Konzeption primär der Beruhigung der konservativen wilhelminischen Eliten diene, so ist dennoch feststellbar, berufliche Bildung in ihrer Relation zur Gesellschaft nicht auszublenden. Ein solcher Bezug verblaßte bei KERSCHENSTEINER selbst und den Pädagogen der folgenden Jahre. Der Beruf wurde auf die Erzeugung einer Standesethik reduziert und als Frage der individuellen Moral bearbeitet. Gesellschaftliche Problemstellungen wurden, wie auch bei LUDWIG VON STEIN im Hinblick auf die „Soziale Frage“ nachzulesen ist, als individuell herstellbare Erziehungsaufgabe gefaßt, im Dienste der Höherbildung des Typus Mensch. Berufliche Bildung wird – so bei SPRANGER – instrumentalisiert vornehmlich als Mittel allgemeiner Bildung (SPRANGER 1969). Es gelte via Berufsbildung zum Ethischen vorzudringen (SPRANGER 1970, S. 24f.). Über die „bloß materiellen Güter“ müsse, je nach verschiedenem Bildungstyp über verschiedene Berufe, der Weg zum vollendeten „Menschentum“ gefunden werden.

Fazit

Eine Auseinandersetzung mit Fragen der *beruflichen* Bildung im Hinblick auf Gesellschaft wurde nach ADAM SMITH von ökonomischer Seite kaum angegangen. Die Berufspädagogik als Teilgebiet der pädagogischen Theoriebildung erbte hingegen die ökonomische Diskussion der historischen Schule der Nationalökonomie. Über die soziale Frage fand die „für die deutsche Pädagogik nicht eben naheliegende Idee, den Beruf als Ansatz und Vehikel politischer Bildung“ zu betrachten (GREINERT 1990, S. 401), Eingang. Darin spiegelt sich auch die Auseinandersetzung mit der SMITHschen Position, die immerhin dazu beitrug, das berufliche Bildungswesen in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz in seiner heutigen Form zu etablieren.

Schon bald ging jedoch die Frage einer Erziehung für die arbeitsteilige Gesellschaft, die SMITH noch vor Augen hatte, verloren. Von der Pädagogik wurde die Arbeitsteilung weder in ihrer ökonomischen noch gesellschaftlichen Dimension als Problem für die berufliche Bildung thematisiert. Vielmehr wurde das Berufskonzept als Frage der persönlichen Berufung in den pädagogischen Überlegungen gestärkt. Nicht mehr gesellschaftliche Teilhabe oder Ausschluß, sondern der „Zugang zu höheren Werten“ – so beim späteren KERSCHENSTEINER – war die bevorzugte Aufmerksamkeitsrichtung von seiten der Pädagogen. Auch die neuere pädagogische Diskussion, die durchaus auf gesellschaftliche Bezüge einging, bezog sich nur ausnahmsweise im Zusammenhang mit Berufsbildung auf gesellschaftliche Emanzipation (vgl. LEMPERT 1971).

In einem 1959 erschienen Reader, betitelt mit „Erziehung zur Freiheit“, konnte FRIEDRICH VON HAYEK über „Verantwortlichkeit und Freiheit“ sinnieren, ohne je den Begriff Schule zu verwenden. Marktbedingte Disparitäten seien zu ak-

zeptieren (HAYEK 1959a). In der gleichen Veröffentlichung warnte WILHELM FLITNER vor den Gefahren des Mißbrauchs, die in den historisch erkämpften Liberalitäten lauern (FLITNER 1959, S. 142). Der Beitrag der Pädagogik zur Freiheit besteht laut THEODOR LITT im gleichen Band darin, daß sie gegenüber den Anfechtungen der „ratio“ ein Gegengewicht setzen müsse (LITT 1959). Ökonomische wie pädagogische Theoriebildung tun sich demgemäß bis heute schwer, Gesellschaft und Bildung relational zu denken und empirisch aufeinander zu beziehen. Insofern harrt die SMITHSche Perspektive – Freiheit und Wohlfahrt durch staatliches Engagement im (Berufs-)Bildungsbereich – einer weiteren Aktualisierung.

Literatur:

- BASTIAT, F.: Baccalauréat et Socialisme. Dans: F. BASTIAT: Oeuvres Completes. Sophismes Economiques. Tome Quatrième. Paris: Guillaumin 1854, p. 442–501.
- BASTIAT, F.: Der Classische Unterricht und der Socialismus. Hannover 1858.
- BECKER, G. S.: Human Capital – A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press 1975.
- BONSTETTEN, K. V. v.: Nationalbildung. In: D. und P. WALSER-WILHELM (Hrsg.): Bonstettiana – Schriften. Zweiter Halbband. Bern 1997, S. 387–514.
- BOUILLON, H.: Ordnung, Evolution und Erkenntnis. Hayeks Sozialphilosophie und ihre erkenntnistheoretische Grundlage. Tübingen 1991.
- BRENTANO, L.: Gutachten VII. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Die Reform des Lehrlingswesens. Sechszehn Gutachten und Berichte. Leipzig 1875, S. 49–71.
- BRENTANO, L.: Mein Leben im Kampf um die soziale Entwicklung Deutschlands. Jena 1931.
- CHRISTINGER, J.: Die Fortbildungsschulen in Süddeutschland. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, XVI, 1877, S. 232–272.
- CONDORCET, J. M.: Ecrits sur l'instruction publique. Premier Mémoire: Dans: C. COUTEL/C. KINTZLER (Ed.): Cinq Mémoires sur l'instruction publique. Paris: edilig 1989, p. 35–80.
- COLONNA, M./HAGEMANN, H. AND HAMOUDA, O.F. (Ed.): Capitalism, Socialism and Knowledge. The Economics of F. A. Hayek. Hants: Edward Elgar 1994.
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. HANS MEDICK. Frankfurt 1988.
- FLITNER, W.: Das pädagogische Problem der Freiheit. In: A. HUNOLD (Hrsg.): Erziehung zur Freiheit. Erlenbach-Zürich 1959, S. 129–145.
- FRIEDMAN, M.: Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press 1982.
- FRIEDMAN, M./FRIEDMAN, R.: Chancen, die ich meine – ein persönliches Bekenntnis (Free to chose). Berlin 1980.
- GONON, PH.: Die Arbeit als Thema der öffentlichen Auseinandersetzung. Befindlichkeiten um die Jahrhundertwende und deren pädagogische Bearbeitung (unveröff. Manuskript/Ascona).
- GONON, PH.: Schule im Spannungsfeld zwischen Arbeit, elementarer Bildung und Beruf. In: H. Baderscher/H. Grunder (Hrsg.): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern 1997, S. 57–88.
- GREINERT, W.-D.: Das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft – Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn 1990, S. 401–413.
- HAGEMANN, H.: Akkumulation, neue Technologien und Beschäftigung: Zu den quantitativen und qualitativen Beschäftigungswirkungen des technischen Fortschritts bei Adam Smith. In: H. D. Kurz (Hrsg.): Adam Smith (1723–1790) – Ein Werk und seine Wirkungsgeschichte. Marburg 1990, S. 153–174.
- HAYEK, F. A.: Studies in Philosophy, Politics and Economics. London: Routledge 1967.
- HAYEK, F. A.: The Trend of Economic Thinking. In: W. W. BARTLEY/STEPHEN KRESGE (Ed.): The Collected Works of F. A. Hayek. Vol. III. London: Routledge 1991.
- HAYEK, F. A.: Individualismus und wirtschaftliche Ordnung. Erlenbach-Zürich 1952.

- HAYEK, F. A.: Mißbrauch und Verfall der Vernunft – Ein Fragment. Frankfurt 1959.
- HAYEK, F. A.: Verantwortlichkeit und Freiheit. In: A. HUNOLD (Hrsg.): Erziehung zur Freiheit. Erlenbach-Zürich 1959, S. 147–170.
- HAYEK, F. A.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen 1971.
- HAYEK, F. A.: Der Weg zur Knechtschaft. München 1976.
- HAYEK, F. A.: Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Bd. 1–3. München 1980–1981.
- HUME, D.: Politische und ökonomische Essays. Hamburg 1988.
- HUNZIKER, O.: Die Fortbildungsschulen mit besonderer Berücksichtigung der im Kanton Zürich bestehenden Verhältnisse. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, XI, 1872, S. 219–241.
- HOPE, V. M.: Virtue by Consensus. The Moral Philosophy of Hutcheson, Hume, and Adam Smith. Oxford: Clarendon Press 1989.
- KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (1901). In: G. WEHLE (Hrsg.): Georg Kerschesteiner – Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1. Paderborn 1966, S. 1–88.
- KÖRZEL, R.: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt a. M. 1996.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt 1971.
- LITT, TH.: Die Freiheit der Person und die Lebensordnungen. In: ALBERT HUNOLD (Hrsg.): Erziehung zur Freiheit. Erlenbach-Zürich: Rentsch 1959, S. 195–236.
- MANDEVILLE, B.: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile. Frankfurt 1980.
- MILL, J. S.: Grundsätze der politischen Ökonomie mit einigen ihrer Anwendungen auf die Sozialphilosophie. Zweiter Band. Übers. v. WILHELM GEHRIG. Jena 1921.
- MILL, J. S.: Einige ungelöste Probleme der politischen Ökonomie. Übers. v. KARIN DE SOUSA FERREIRA. Frankfurt: Campus 1976.
- MILLAR, J.: Vom Ursprung des Unterschieds in den Rangordnungen und Ständen der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1967.
- NOSTITZ, H. v.: Das Aufsteigen des Arbeiterstandes in England. Ein Beitrag zur socialen Geschichte der Gegenwart. Jena 1900.
- OSTERWALDER, F.: Markt, Staat, Öffentlichkeit und Bildung. In: PH. GONON/J. OELKERS (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern 1993, S. 55–76.
- O'DONNELL, M. G.: The Educational Thought of the classical political economists. Lanham, New York: University Press of America 1985.
- PACK, S. J.: Capitalism as a Moral System. Adam Smith's Critique of the Free Market Economy. Aldershot/Hants: Edward Elgar 1991.
- REID, TH.: Practical Ethics. In: KNUD HAAKONSEN (Ed.): Thomas Reid. New Jersey: Princeton University Press 1990.
- ROSS, I. S.: The Life of Adam Smith. Oxford: Clarendon Press 1995.
- SCHULTZ, TH. W.: The Economic Value of Education. New York: Columbia University Press 1963.
- SCHULTZ, TH. W.: In Menschen investieren – Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität. Übers. v. Arnulf Kraus. Tübingen 1986.
- Schultz, TH. W.: Adam Smith and Human Capital. In: MICHAEL FRY (Ed.): Adam Smith's Legacy – His place in the development of modern economics. London: Routledge 1992, p. 130–140.
- SMITH, A.: Besprechung des Zweiten Discours. In: IRING FETSCHER: Rousseaus Politische Philosophie – Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs. Neuwied: Luchterhand 1960, S. 263–265.
- SMITH, A.: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. In: R. H. CAMPBELL/A. S. SKINNER (Ed.): The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith. Vol. II. Oxford: Clarendon Press 1976.
- SMITH, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Übers. v. HORST CLAUS RECKTENWALD. München: dtc 1978.
- SMITH, A.: Theorie der ethischen Gefühle. Übers. v. WALTHER ECKSTEIN. Hamburg 1994.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1918). In: G. BRÄUER/A. FLITNER (Hrsg.): Gesammelte Schriften – Band I. Heidelberg 1969, S. 7–19.
- SPRANGER, E.: Allgemeinbildung und Berufsschule (1920). In: LUDWIG ENGLERT (Hrsg.): Gesammelte Schriften – Band II. Heidelberg, S. 7–26.
- STEIN, LORENZ: Die soziale Frage im Lichte der Philosophie. 2. Aufl. Stuttgart 1903.
- STEINBEIS, F.: Fortbildungsschule, Fachschule, Lehrwerkstätte. Gutachten für den Verein für Social-

- politik. In: Verein für Socialpolitik (Hrsg.): Das Gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte. Leipzig 1879, S. 1–23.
- STEWART, D.: Lectures on Political Economy II. In: WILLIAM HAMILTON (Ed.): The collected Works of Dugald Stewart. Vol IX (Reprint). Bristol: Thoemmes Press 1994.
- TURGOT, A. R. J.: Über die Fortschritte des menschlichen Geistes. Übers. v. LISELOTTE STEINBRÜGGE. Frankfurt 1990.
- ULRICH, P.: Der kritische Adam Smith – im Spannungsfeld zwischen sittlichem Gefühl und ethischer Vernunft. In: A. MEYER-FAJE/P. ULRICH (Hrsg.): Der andere Adam Smith – Beiträge zur Neubestimmung von Ökonomie als Politischer Ökonomie. Bern 1991, S. 145–190.
- WEST, E. G.: Adam Smith and Modern Economics – From Market Behaviour to Public Choice. Hants: Edward Elgar 1990.

Anschrift des Autors

PD Dr. Philipp Gonon, z.Zt. Lehrstuhl für beruflich/betriebliche Weiterbildung,
Universität Trier, Fachbereich I, Universitätsring 15, D-54286 Trier