

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne

Weinheim ; Basel : Beltz 1992, 219 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, 219 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218318 - DOI: 10.25656/01:21831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218318>

<https://doi.org/10.25656/01:21831>

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

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

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 von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Vorwort

Das politische Thema „Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit“ läßt sich in gewisser Weise als Kontrast zur ästhetischen Postmoderne verstehen. Die pädagogische Reflexion begrenzt damit ihre Selbstauflösung, die sich „postmodern“ kaum vermeiden ließe. Die Akzeptanz der modernen Pädagogik ist unmittelbar mit dem Programm der Aufklärung verbunden, und es wäre – aus der Sicht des Herausgebers – eine Absicht des Bandes zu zeigen, daß sich beides nicht erledigt hat, wengleich derartige Behauptungen natürlich immer nur um den Preis von Kontroversen überhaupt zu diskutieren sind. Gerade weil aber die theoretischen Skrupel gewachsen sind und die historische Sensibilität zugenommen hat, läßt sich das Thema neu, aber nicht radikal negativ, ins Spiel bringen.

Die Einsicht in die Grenzen des *pädagogischen* Projekts der Moderne sind Teil der Aufklärung, nicht etwa Indiz für ihr Scheitern. Ein solcher Schluß würde eine Überheblichkeit der Erziehungstheorie fortsetzen und nur die Wertung verändern. Aber jede Theorie, die das Scheitern der Aufklärung erklären will, setzt voraus, daß der Kontext von Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit stabil gehalten wird. Der Rahmen darf gerade dann nicht erschüttert werden, wenn er mit Radikalität strapaziert wird. Den *Erfolg* der Aufklärung zeigt nicht zuletzt diese Paradoxie.

Das Thema ist von der Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik zunächst als Heftschwerpunkt zum Berliner Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1992 vorgesehen gewesen. Der Kongreß widmet sich dem Problem „Moderne/Modernisierung“, und der Schwerpunkt sollte einige Beiträge versammeln, mit denen sich die historische Tiefendimension dieses Themas beleuchten lassen würde. Aus einer Reihe glücklicher Umstände heraus ist nun aber eine größere Kollektion von Arbeiten entstanden, die die Herausgabe eines Beiheftes rechtfertigt. Dabei spielten Vortragserfahrungen und internationale Diskussionen zusammen, die es wünschenswert erscheinen ließen, zum pädagogischen Problemfeld der *Moderne* oder auch *Postmoderne* historische Kommentare in systematischer Absicht zu versammeln, die alle mit der Frage der Zukunft der Aufklärung oder, was daran anschließt, der modernen Pädagogik zu tun haben. Diese Absicht geht weit über das Kongreßthema hinaus, wengleich der Zeitpunkt und die Plazierung dieses Themas schon eine Herausforderung eigener Art darstellte.

Ich danke allen Beiträgern und nicht zuletzt dem Verlag für ihre Professionalität und bin froh, daß trotz der knappen Produktionszeiten die Zusagen erfüllt werden konnten. HEINZ RHYN und DORA PETER vom Pädagogischen Seminar der Universität Bern danke ich für ihren Einsatz beim Zustandekommen dieses wirklich kurzfristigen Vorhabens. Hilfe bei der Dokumentation haben geleistet BENJAMIN KÜNZLI, CHRISTINE HOFER und MARTINA SPÄNI.

Bern, 22. Dezember 1991

JÜRGEN OELKERS

Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß

1672 konfrontiert WILLIAM TEMPLE in seinem „Essay upon the Original and Nature of Government“ (Works vol. I/S. 95–108) moderne Vertragstheorien der politischen Herrschaft mit Begründungen, die von der natürlichen Autorität des Herrschers ausgehen. Die naturrechtlichen Vertragstheorien wollen die Regierung von der Genealogie der Geschlechter ablösen und die Ausübung der Macht an Übereinkünfte (mutual Contract) binden (ebd., S. 99). Derartige Theorien aber, so TEMPLE, überspringen die großen historischen Unterschiede der Regierungsformen (ebd., S. 96) durch Abstraktionen, während für die tatsächliche Geschichte der Macht gelte: „All Nations Appearing, upon the first Records that are left us, under the Authority of Kings, or Princes, or some other Magistrates“ (ebd., S. 99).

Das wird gerechtfertigt mit einem Paternalismus¹, der von dem natürlichen *Erziehungsverhältnis* ausgeht: Ein Mann, der seine Art durch die Zeugung vieler Kinder fortsetzt, muß für den notwendigen Lebensunterhalt sorgen, seine Familie gegen Gefahren verteidigen, die Kinder erziehen und unterrichten sowie ihnen schließlich einen Begriff der höchsten Natur und des ewigen Lebens geben. Aus *dieser* Erfahrung erwächst die Grundvorstellung jeder Regierung:

„From all this must naturally arise a great paternal Authority, which disposes his Children (at least till the Age when they grow Fathers themselves) to believe what he teaches, to follow what he advises, and obey what he commands.

Thus the Father, by a natural Right as well as Authority, becomes a Governour in this little state; and if his Life be long, and his Generations many (as well as those of his Children) he grows the Governour or King of a Nation, and is indeed a *Pater Patriae*, as the best Kings are, and as all should be“ (ebd., S. 100).

Die Familie ist das Urbild der politischen Herrschaft, wobei die beiden Formen des *pater familias*, die des weisen und die des tyrannischen Machthabers, umstandslos auf die Gesellschaft projiziert werden (ebd., S. 101/102). Sie ist einfach die Familie im Großen und in gleicher Weise davon abhängig, ob die Erziehung gelingt oder nicht (ebd., S. 102). Regierungen, die sich auf Verträge gründen, hätten vielleicht denen überlegen sein können, die auf die natürliche Autorität zurückgehen, aber es kann sie nicht geben, weil sie diese Autoritätsverhältnisse voraussetzen. „The first of them should rather seem to have been agreed between Princes and Subjects, than between Men of equal Rank and Power“ (ebd., S. 103). Die Schlußfolgerung lautet dann: „Those are the best Governments, where the best Men govern; and the Dif-

ference is not so great in the Form of Magistracy, as in the Persons of Magistrates“ (ebd., S. 105).

Dabei werden künstliche Formen wie die des Gesellschaftsvertrages ausgeschlossen und nur die historischen Varianten berücksichtigt. Keine dieser Formen sei ohne persönliche Autorität ausgekommen (ebd., S. 104), und allein das spreche gegen die Idee eines Vertrages, weil der im Augenblick des Abschlusses alle Autorität an sich binden müßte. TEMPLES These ist damit deutlich gegen HOBBS gerichtet, der im „Leviathan“ von 1651 die Rechte des Souveräns an zivile Institutionen binden wollte, unter denen Wahlen und Versammlungen der Bürger die wichtigsten sind (HOBBS 1968, S. 228ff.). Nicht zufällig opponiert TEMPLE keineswegs gegen die negative Anthropologie HOBBS, deren Kritik seit ROUSSEAU die Rezeption bestimmt hat,² sondern er argumentiert politisch, nämlich vom Problem der besten Herrschaft her, die sich nicht aus der Vernunft ergibt, wie die Vertragstheorie annimmt, sondern die von sozialem Konsens getragen sein muß, egal wie dieser hergestellt worden ist (Works vol. I/S. 105). Das berühmte Bild dieser Herrschaftsidee ist die *Pyramide*: „That Government which ... takes in the Consent of the greatest Number of the People, and consequently their Desires and Resolutions to support it, may justly be said to have the broadest Bottom, and to stand the largest Compass of Ground; and if it terminate in the Authority of one single Person, it may likewise be said to have the narrowest Top, and so to make the Figure of the firmest sort of *Pyramid*“ (ebd.).

Dies ist die klassische Vorstellung der politischen Organisation einer Gesellschaft, wohl, wie TEMPLE sehr deutlich macht, ein Idealfall, der selten erreicht wird, der jedoch immer angestrebt werden sollte, weil sich darin die natürlichen Verhältnisse selbst spiegeln, nämlich die Herrschaftsformen und die Erziehungsoptionen der Familie oder des Hauses, die der Grund sind für die politische Organisation der Gesellschaft. TEMPLES Argument wird entwickelt nicht nur vor dem Hintergrund der Vertragstheorien, die im übrigen sehr oft seine paternalistischen Positionen bestätigen statt ihnen zu widersprechen³. Das Argument der natürlichen Herrschaft steht an einer Epochenschwelle, die sich in ganz anderen Diskussionen ankündigt. Zentraler als die Auseinandersetzung um das Naturrecht ist für den Diplomaten und literarischen Autor TEMPLE die *querelle des anciens et des modernes* (SCHLOBACH 1980), scheinbar ein Streit der Literaturkritik, der in Wirklichkeit die Grundannahmen des Feudalismus erschütterte.

Der Aufklärer und Cartesianer BERNARD DE FONTENELLE brachte den Streit 1688 im Annex zu seinen „Poesies Pastorales“ auf den Punkt. Er negierte die klassische Zyklentheorie der Kulturentwicklung und bezog Position gegen das unbedingte Vorbild der Antike in allen Fragen der Wissenschaft und Kunst. Die Moderne, so das Argument, bringe überlegenes Wissen hervor, das zugleich unter ganz anderen Bedingungen als in der Antike gelernt werden müsse (FONTENELLE 1688, S. 271ff.). Die Dynamik des Wissens sei nur in die Zukunft hin offen (ebd. S. 273ff.), und der Fortschritt liege „avant nous“ (ebd., S. 236). Diese Veränderung des Zeitschemas (vgl. OELKERS in diesem Band) begründet die Überlegenheit der Moderne in der Li-

teratur, der Redekunst, der Philosophie (Wissenschaft) und der Mathematik, denn offensichtlich fällt die kognitive Entwicklung nicht zurück, was die Zyklentheorie verlangen würde, so daß nur noch der Schluß eines offenen Fortschritts übrig bleibt, der sich aus dem Lernen selbst ergeben muß.

CHARLES PERRAULTS „Parallèle des anciens et des modernes“ (1688–1697) entwickelt aus FONTENELLES radikalen Überlegungen einen Kompromiß (SCHLOBACH 1980, S. 271), der zwischen Zyklen- und Fortschrittstheorie vermitteln sollte, aber letztlich den Streit nicht entscheiden konnte, was auch damit zusammenhängt, daß PERRAULT und viele andere zeitgenössische Autoren die Dynamik des Lernens und die Revolution des Wissens aus den *invisible colleges* der neuen Wissenschaft heraus sich nicht haben vorstellen können. Den Wendepunkt der Epochen markiert FONTENELLE, der verstanden hatte, daß sich das gesellschaftliche Lernen nicht länger in zyklischer Reproduktion des Wissens vollziehen würde.

Dieser Schritt hat unmittelbare Rückwirkungen auf die Legitimation politischer Herrschaft. Denn eine Rechtfertigung der Moderne, nicht nur der Literatur und Kunst, sondern der gesamten Lebensform, aus sich heraus und ohne Rückgriff auf unbedingte, aber rückwärtige Vorbilder legt auch die Kritik der Herrschaftsgenealogie nahe, die ihren Anfang nicht in der Gegenwart haben kann, wenn die Herrschaftsreihe fortgesetzt werden soll. Das Bestreiten der historischen Anfänge feudaler Herrschaft ist nur mit einem neuen Zeitschema möglich, in dem sich das auch die politische Herrschaft auf eine offene Zukunft einstellen muß. Alle wesentlichen Entwürfe der bürgerlichen Gesellschaft entstehen in diesem Epochenwechsel.

Mit der *querelle* nimmt die europäische Aufklärung die ihr eigene politische und pädagogische Richtung, und der Streit ist nicht zufällig ein Streit um den legitimen Modus des *Lernens*. WILLIAM TEMPLE vertritt in zwei einflußreichen Artikeln (Works vol. I/S. 147–169; 290–304) klar die Position der Antimodernen, die von der Überlegenheit und zeitlosen Gültigkeit der antiken Kultur ausgehen und gegen Neuerungen die lange, bewahrende Tradition setzen (ebd., S. 152), ohne die gültige Wissen nicht zustandekommen könne. Dieser Macht füge „Modern Knowledge“ nichts hinzu, was den Bestand des Alten verbessern würde (ebd., S. 158). Die Modernen sind Zwerge, die auf den Schultern von Giganten stehen (ebd., S. 159), aber selber keine Giganten sein können, „because there are none now, at least in the Compass of our present Knowledge or Inquiry“ (ebd.).

Es gibt, sagt TEMPLE, gegenüber den Antiken keinen wirklichen Fortschritt in der Philosophie, selbst DESCARTES und HOBBS legen keine neuen Doktrinen dar. „They have by no means eclipsed the Lustre of *Plato, Aristotle, Epicurus*, and others of the Ancients“ (ebd., S. 162). Das gleiche gelte für die Rhetorik, für die Astronomie oder für die Physik, ganz zu schweigen von Musik oder Literatur (ebd., S. 162). Zwei Neuerungen der Moderne läßt TEMPLE gelten, nämlich das Kopernikanische System und WILLIAM HARVEYS Entdeckung des Blutkreislaufs von 1628. Und ihre Einschätzung macht deutlich, worum es in diesem scheinbar nur literaturkritischen Streit wirklich ging:

„There is nothing new in *Astronomy*, to vie with the Ancients, unless it be the *Copernican System*; nor in *Physick*, unless Harvey's Circulation of the Blood. But whether either of these be modern Discoveries, or derived from old Fountains, is disputed: Nay, it is so too, whether they are true or no; for though Reason may seem to favour them more than the Contrary Opinions, yet Sense can hardly allow them; and to satisfy Mankind, both these must concur. But if they are true, yet these two great Discoveries have made no Change in the Conclusions of Astronomy, nor in the Practice of Physick, and so have been of little Use to the World, though perhaps of much Honour to the Authors“ (ebd.).

Tatsächlich haben beide Entdeckungen nicht nur die moderne Astronomie und Medizin begründet, sondern das gesellschaftliche Lernen grundlegend geändert, und zwar entgegen allen antiken Annahmen, die weder die Bewegung des Himmels noch die innere Bewegung des Körpers richtig beschreiben konnten. TEMPLES englischer Opponent in dieser Frage war WILLIAM WOTTON, der zugesteht, daß in bestimmten Gebieten des Wissens, nämlich im Bereich der Politik und der Ethik, die Modernen von den Antiken gelernt hätten, daß daraus aber nicht abgeleitet werden könne, die Antiken seien in allen Gebieten überlegen gewesen. „If, indeed, in all other Sciences, Mankind has for 1500 Years been at a full Stop, the Perfection of the Ancient Politicks and Ethicks may be justly urged ... for the comparative Strength of their Parts; otherwise not“ (WOTTON 1694, S. 18).

WOTTON weist dann WILLIAM TEMPLES Hypothese der „History of Learning“ zurück (ebd., S. 77ff.), und zwar mit Hilfe von fünf Kriterien, die die Bedingungen des *modernen* Lernens anzeigen sollen. „Lernen“ wird hier im Sinne BACONS als experimentelle und innovative Organisation der Erfahrung aufgefaßt,⁴ was am Ende des 17. Jahrhunderts nur noch in der Form wissenschaftlicher Forschung verstanden werden konnte, an die die gesellschaftliche Erfahrung angeschlossen wurde. Daher postulierte WOTTON – die *Royal Society* ist 1661 gegründet worden⁵ – fünf Prinzipien des Lernens nach dem rigorosen Vorbild der experimentellen Wissenschaften. Das erste Prinzip beschreibt die strenge *Transparenz* des Wissens und Lernens. Die Methode müsse durchschaubar sein und ungeprüfte Doktrinen, die Abhängigkeiten schaffen, seien zu verwerfen. „All Men who make a Mystery of Matters of Learning, and industriously oblige their Scholars to conceal their Dictates, give the World great Reason to suspect, that their Knowledge is all Juggling and Trick“ (ebd., S. 89).

Das zweite Prinzip formuliert die *Prüfbedingung*: Ungeprüfte Behauptungen, gar solche, die einzig auf moralische Suggestion vertrauen, gelten solange nicht, bis Beweise für die Gewißheit vorliegen. Derjenige, der diese Beweise vorlegt, kann viele Jahre später als der leben, der die Behauptung aufgestellt hat. Entscheidend ist, daß die Beweise zureichend sind „to convince all competent Judges; especially when his Reasonings are founded upon Observations and Experiments drawn from, and made upon the Things themselves“ (ebd., S. 89/90). Das dritte Prinzip schließt hier an; es definiert die *Beweispflicht* und den Überlegenheitsnachweis aller Behauptungen im kompetitiven Dialog: „No Pretences to greater Measures of Knowledge, grounded upon Account of Long Successions of Learned Men in any Country, ought to gain Belief, when set against the Learning of other Na-

tions, who make no such Pretences, unless Inventions and Discoveries answerable to those Advantages, be produced by their Advocates“ (ebd.).

Das vierte Prinzip verlangt die Überprüfung von „Second-hand“-Urteilen und formuliert eine strikte Kritik der *Kompetenz*: „We cannot judge of Characters of Things and Persons at a great Distance, when given at Second-hand, unless we knew exactly how capable those Persons, from whom such Characters were first taken, were to pass a right Judgment upon such subject“ (ebd.). Das fünfte Prinzip schließlich formuliert die Notwendigkeit des *Vergleichs* anlässlich der jederzeit möglichen Exzellenz Anderer auf dem gleichen Gebiet des Lernens. Wer eine bestimmte Kunst oder Wissenschaft übermäßig lobt, verrät nur, daß er den Vergleich scheut. „Admiration may be as well supposed to proceed from their own Ignorance, as from the real Excellency of the Persons or Things; unless their respective Abilities are otherwise known“ (ebd., S. 90/91).

WOTTONS Prinzipien setzten sich durch, als allgemeine Prinzipien gesellschaftlichen Lernens, die zugleich eine hohe politische Bedeutung erlangten. Sie widerstreiten paternaler Herrschaft mit einem neuen Erfahrungsparadigma, das die Wahrheit nicht mehr im heiligen Text vermutet. Dies hatte bereits JOHN MILTON in seiner „Pro Populo Anglicano Defensio“ von 1651 deutlich formuliert, wenn die Kirchengelahrtheit attackiert und die unvoreingenommene Erfahrung in den Mittelpunkt gestellt wird (MILTON 1991, S. 74ff.). Im Zweifelsfalle ist „learned without letters“ besser als „lettered without learning“ (ebd., S. 77); „Lernen“ ist hier schon deutlich abgehoben von Indoktrinationen, die sich aus der scholastischen Buchgelahrtheit ableiten. Diese Erfahrung ist eine geschlossene, in sich kreisende, die sich unberührt zeigt auch vom kleinsten Tropfen *substantiellen Lernens* (substantial learning), das MILTON gleichsetzt mit einer *nicht* spekulativ gedeuteten Erfahrung (ebd., S. 76).

Der Widerspruch gegen die Beschränkung des Lernens geht einher mit dem Anspruch öffentlicher Vernunft, die sich in Verfahren der bürgerlichen Gesellschaft umsetzt und zugleich auch die Erziehung neu bestimmt. MILTON hat den Vorrang des Gesetzes mit der Beschneidung feudaler Willkür begründet und das entscheidende Argument darin gesehen, daß es kein Gesetz oberhalb des Gesetzes geben könne (ebd., S. 130), mithin alle Bürger gleich, auch die Herrscher, dem Gesetz unterworfen seien, eine Denkfigur, die sein treuer Leser JOHN LOCKE 1689 in den „Two Treatises of Government“ ausgestalten sollte.⁶ LOCKE war auch der erste, der auf die neuen Verhältnisse pädagogisch reagierte, wenn er 1693 die Erziehung als die hauptsächliche Kraft der Formung des Menschen beschreibt und darunter einen Prozeß der Disziplinierung *durch* Vernunft verstand. „The great Principle and Foundation of all Vertue and Worth, is placed in this, That a Man is able to *deny himself* his own Desires, cross his own Inclinations, and purely follow what Reason directs as best, tho’ the appetite lean the other way“ (LOCKE 1989, S. 103). Das ist formuliert als Kritik an der permissiven Erziehungspraxis der höfischen Gesellschaft, aber liest sich rückblickend weit mehr als Rechtfertigung jener pädagogischen Rationalisierung, die die bürgerliche Gesellschaft mit sich bringt. In ihr sind

Kinder nicht länger „Play-things“ (ebd., S. 104), sondern ernstzunehmende Individuen, die lernen müssen, ihren Willen durch die allgemeine Vernunft zu *beschränken*. „He that is not used to submit his Will to the Reason of others, when he is young, will scarce hearken or submit to his own Reason, when he is of an Age to make use of it“ (ebd., S. 105).

Diese Wirkungsannahme läßt sich mit ROUSSEAU bestreiten (vgl. OELKERS 1991), einfach weil die Entwicklungspsychologie dagegen spricht und sich außerdem die Moral der Erziehung mit der bürgerlichen Gesellschaft selbst verändert. Aber die Verpflichtung der Pädagogik auf *Vernunft*, somit auf *öffentliche Bildung*, ist damit nicht zugleich auch widerlegt. Dieses Programm wird aber nicht als buchstäbliche Disziplinierung des Subjekts durch Vernunft realisiert, was sich schon bei LOCKE schwer vorstellen ließ, sondern als Organisation öffentlicher Bildung, die in Frankreich nach dem Verbot der jesuitischen Collèges 1763 einsetzte. LA CHALOTAIS' berühmter „Essai d'éducation nationale“ aus diesem Jahre⁷ formuliert Prinzipien (LA CHALOTAIS 1763, S. 37ff.), die sich am neuen Paradigma des Lernens orientieren und die schulische Bildung nach dem Vorbild der Erfahrungswissenschaften verstehen.

Die pädagogische Voraussetzung ist die sensualistische Konstruktion des Geistes, nämlich der Erwerb und die mentale Verdichtung elementarer Ideen unter der Voraussetzung didaktischer Steuerungen (ebd., S. 38f.). „Le principe fondamental de toute bonne méthode, est de commencer par ce qui est sensible, pour s'élever par degrés à ce qui est intellectuel; par ce qui est simple, pour parvenir à ce qui est composé; de s'assurer des faits avant de rechercher les causes“ (ebd., S. 39). Die umgekehrte Methode widerspricht nicht nur dem Verfahren der Wissenschaft, sondern zugleich dem menschlichen Geist: „Toute méthode qui commence par des idées abstraites, n'est pas faite pour les enfans, & ... elle est contraire à la nature de l'esprit humain“ (ebd., S. 41).

Theologische Doktrinen sind abstrakte Ideen, die der Erfahrung widersprechen und insofern sich gegen das Lernen selbst richten. „Lernen“ ist nicht länger identisch mit Abrichtung, sondern gewinnt über die Autonomie der wissenschaftlichen Erfahrung eine eigene Dimension, die sich nicht dogmatisch steuern läßt. In diesem Sinne ist „Aufklärung“ eine Revolution des *Lernens*, das sich auf offene Erfahrungen einstellen muß und nicht länger über abstrakte Gewißeheiten kalmiert werden kann. Das sieht LA CHALOTAIS ganz deutlich: „Revenons au vrai & au réel; car en soi la vérité n'est autre chose que ce qui est, ce qui existe, & dans notre esprit ce n'est que la connoissance des choses existantes“ (ebd., S. 43). Das Erfahrungswissen ist aber keine Spiegelung von wiederum abstrakten Theorien; vielmehr steht das gesamte Lernen unter einem pädagogischen Vorbehalt, der die Methode betrifft, aber auch die Arrangierung und Auswahl des Wissens, das nicht sich selbst, sondern dem öffentlichen Nutzen dienen soll:

„Parmi les connoissances choisissez celles dont on peut tirer plus de conséquences utiles, qui ont plus de rapport à l'usage de la vie civile, aux moeurs & à la vertu; celles qui élèvent l'ame & l'esprit: préférez les opérations qui ont plusieurs utilités à la fois; répétez & approfondissez les mêmes dans

toute la suite de l'éducation, de sorte que depuis le commencement jusqu'à la fin ce ne soient que les mêmes vérités, les mêmes choses plus développées" (ebd., S. 43/44).

Auch hier läßt sich die Wirkungsannahme mit ROUSSEAU bestreiten, gegen den LA CHALOTAIS schreibt und den wenigstens die pädagogischen Zeitgenossen kaum so ernst genommen haben wie die Nachwelt. Immerhin aber kann ROUSSEAU zentraler Gedanke, das die erste Erziehung nur negativ formuliert werden könne (O.C. IV/S. 323f.), zur Relativierung utilitaristischer Kausalerwartungen verwandt werden, die allzu stark LOCKES These vertrauen, daß „Erziehung“ wesentlich Gewohnheitsbildung sei (LOCKE 1989, S. 120ff.). Aber es gibt kein „Management of Children“ (ebd., S. 105), das durch fortgesetzte Übung (repeated Practice) die richtigen Dispositionen erzeugen könnte (ebd., S. 122). Insofern ist der *Emile* das Schibboleth für die *Kritik* der Aufklärungspädagogik⁸.

LA CHALOTAIS, und mit ihm die utilitaristische Pädagogik, war da erheblich naiver und robuster im Blick auf die Wirkungserwartungen der neuen Erziehung: „L'expérience fait voir également qu'on n'oublie jamais ce qui est gravé pendant l'enfance dans les fibres délicates du cerveau, par des actes fréquens & réitérés. Il n'y a point d'enfant qui ait oublié à jouer aux cartes“ (LA CHALOTAIS 1763, S. 44). Aber es gibt keine Einheitsmethode, die individuelle Erfahrung so anzuleiten, daß Vergessen möglichst ausgeschlossen wird. „Les fibres délicates du cerveau“ sind der physiologische Grund eines autonomen Lernsystems, das zu keinem Zeitpunkt wie eine *tabula rasa* betrachtet werden kann. Die sensualistische Idee der gezielten *Einwirkung* wenigstens ist ohne die Irritation des autonomen Lernens gedacht und insofern eine unzulässige und irreführende Vereinfachung. Das hat eine erfolgreiche Karriere in der Wirkungsgeschichte nicht etwa behindert, sondern befördert, einfach weil mit dem methodischen Programm der „Einwirkung“ die weitgehendsten pädagogischen Erwartungen verbunden werden konnten.

Der Streit um die Pädagogik der Aufklärung liegt aber nicht hier, sondern dort, wo der *politische* Modus des Lernens und der Vorrang des Erfahrungswissens berührt sind. Die Schmerzschwelle erkennt die zeitgenössische Kritik an LA CHALOTAIS' Entwurf sehr genau (CREVIER 1763), die das Programm einer öffentlichen, rationalen Bildung mit den Denkmitteln der christlichen Pädagogik zurückweist. Man muß die Seele kennen, schreibt JEAN BAPTISTE LOUIS CREVIER, um den Menschen formen zu können (ebd. S. 9f). Damit aber muß die Erziehung eine weit höhere Verfügungsgewalt beanspruchen, als dies noch im radikalen Sensualismus der Fall gewesen ist. Die Reinigung des Lehrplans vom christlichen Gedankengut ist das eigentliche Skandalon; wer nicht mehr die Apokalypse lesen läßt (ebd., S. 23f.), dem droht sie. Aber wer religiöse Doktrinen zur Grundlage des Lernens erhebt, der will nicht nur den Geist konstruieren, sondern ihn lebenslang beherrschen, und an dieser Stelle wird Mitte des 18. Jahrhunderts die Wasserscheide formuliert.

Auf dem heutigen Niveau von Subjekttheorien (vgl. nur FRANK 1991) läßt sich das Programm einer pädagogischen Konstruktion des Menschen nicht nur moralisch, sondern analytisch zurückweisen. Es ist nicht nur nicht zulässig, Kinder wie voraussetzungslose Objekte der Erziehung zu betrachten, es ist zugleich auch nicht

möglich. Ein Lernziel „Individualität“ ist sinnlos, weil Kinder immer schon Individuen sind und dazu nicht „gemacht“ werden müssen. „Individualität“ wird nicht erzeugt (ebd., S. 68ff.), sondern bildet sich, nicht nach einem maßgebenden Allgemeinen, sondern in und mit den Eigenschaften eines *Subjekts* (ebd., S. 70). So hat das Jahrhundert der Aufklärung an keiner Stelle ihre Erziehungsentwürfe denken können, und es scheint, als sei mit der Akzeptanz der Individualität von Sinnentwürfen und Bildung (ebd., S. 75) das Projekt der Aufklärung, wenigstens in pädagogischer Sicht, zuende.

Aber gerade wenn man einer Hermeneutik des Subjekts das Wort redet, so ist jede Sinnbestimmung, überhaupt jede Artikulation von Bedeutungen, an kulturelle Intersubjektivität gebunden, somit an Öffentlichkeit oder das, was MICHAEL OAKESHOTT die *modes of experiences*⁹ genannt hat. „Gebunden“ heißt nicht, daß „Subjektivität“ durch pädagogische Kausalitäten erzeugt wird, das wäre ein erneuter Rückgriff auf LOCKE; wohl aber kann die Selbstbildung des Subjekts nur vorgestellt werden unter der Voraussetzung kultureller Standards, *in* und *mit* denen sich der Verstehenshorizont jedes Lernenden formen muß. In komplexen Gesellschaften mit bürgerlicher Verfassung, die Bildung nicht länger privilegiert, läßt sich diese Aufgabe nur noch mit Hilfe pädagogischer Organisationen bearbeiten.

„Komplexität“ stellt sich im Zusammenhang von Kommunikation und Wissen her. Beide Bereiche segmentieren und spezialisieren sich zu hochaggregierten Verstehensformen, die von Innen heraus gelernt werden müssen. Die Niveaus des Verstehens wachsen ständig, zugleich dynamisiert sich das Wissen und steigt das Tempo der Systemreproduktionen und somit des Lernens. Diese Entwicklung ist durch das Lernparadigma der Aufklärung entscheidend befördert worden, und sie ist auch nur im Medium von Aufklärung sinnvoll fortzusetzen. „Aufklärung“ hieß zu keiner Zeit *vollständige* Transparenz oder *abschließende* Vollendung, auch wenn gerade die pädagogischen Leitformeln diesen Irrtum beförderten (OELKERS 1990). Aber Durchsichtigkeit oder Gewißheit kann es nur unter Bedingungen doktrinären Wissens geben, weil nur so die Dynamik der Innovation stillgestellt werden kann. Dynamisches Wissen kann immer nur für Anschlüsse sorgen, aber folgt keinem Ziel, an dem der von WOTTON erwähnte „full Stop“ tatsächlich erreicht werden könnte.

Im fünften Band der *Encyclopédie* (1755) wird „Schule“ von DIDEROT definiert als „*lieu public où l'on enseigne les langues, les Humanités, les Sciences, les Arts etc.*“ (S. 303; Hervorhebung J.O.). Wesentliche Programme der *éducation publique* im Ancien Régime folgen diesem Muster,¹⁰ denn sie begründen säkulare Lehrpläne und didaktische Arrangements, mit denen der erreichte Wissensstand an die nachwachsende Generation weitergegeben werden soll. Diese Pläne unterteilen Wissen nach Klassen und Niveaus und beschreiben Lehr-Lernprozesse der Aneignung. Die Organisationsstruktur ist nicht beliebig, solange es um einen „*lieu public*“ geht, der der Vermittlung von Wissen und Können dienen soll. „Öffentlich“ nennt DIDEROT den Ort des Lernens aus zwei Gründen, er ist jedermann ohne Zensur zugänglich und er definiert Inhalte des Lernens, die nur hier erworben werden können, also nicht in der alltäglichen Lebenswelt immer schon verfügbar sind.

Diese Idee ist grundlegend für das, was ADAM FERGUSON 1767, in Verwendung einer geläufigen naturrechtlichen Formel,¹¹ die *civil society* genannt hat. Für sie ist die öffentliche Betätigung des Geistes grundlegend (FERGUSON 1988, S. 133). Die Überlegenheit der Moderne gegenüber der Antike wird, deutlich gegen WILLIAM TEMPLE formuliert, mit der neuen Wirklichkeitserfahrung, also mit unausgesetztem Lernen, begründet (ebd., S. 134). Und auch hier ist der gesellschaftliche Nutzen die zentrale Bildungserwartung (ebd., S. 135), wobei „Nutzen“ nicht ökonomisch, sondern gerade pädagogisch gedacht wird. Die *Bildung* wird am Nutzen gemessen, und dieser Nutzen wird öffentlich und eben nicht privat, wie im Geschäft, definiert. Die bürgerliche Freiheit ist wohl auch eine des Geschäfts (ebd., S. 301ff.), aber die Verpflichtung geht darüber hinaus in Richtung auf eine moralisch verstandene „öffentliche Gerechtigkeit“ (ebd., S. 309), die Bildung und politische Verfahren gleichermaßen erfordert (ebd., S. 314ff.). Für die Begründung der Bildung findet FERGUSON eine weitreichende Formel, in der *Recht auf Eigentum* ausdrücklich vom *Recht des Geistes* unterschieden wird. „Die Rechte des Geistes“, also Bildung, „können durch keine andere Gewalt behauptet werden als durch diejenige, die von ihm selbst ausgeht“ (ebd., S. 317/318).

Diese *public education* ist bislang nur ein Randthema der nachsozialistischen Diskussion um die *civil society* (KEANE 1988, ROSENBLUM 1989, HABERMAS 1990, S. 11–50, MICHALSKI 1991), wobei die Schulkritik der Reformpädagogik das Aufklärungsthema weitgehend verdeckt hat. Die soziologische oder tiefenpsychologische Kritik der Schule als *Institution* kann aber den Anspruch der Aufklärung nicht einfach außer Kraft setzen, und zwar aus mindestens drei Gründen: (i) Die Schulkritik setzt das Medium der Aufklärung voraus und vertraut auf jene Bildungsprozesse, die institutionenkritisch negiert werden. (ii) Die historische Aufklärung hat ein Lernparadigma kulturell verankert, auch wenn die institutionelle Form der staatlichen Schule dem nur bedingt entspricht. (iii) Aufklärung als Lernprozeß ist die einzige Bildungsform, die sich mit der zivilen Gesellschaft vereinbaren läßt. Sie schließt Indoktrination aus und verpflichtet das Lernen auf Objekte, die ihm selbst dienen, nämlich auf Wissen, das nach den didaktischen Kriterien der Beförderung des Verstehens selektiert worden ist.

Politische Gewalt hat die These der *civic society* zuerst in der amerikanischen Revolution angenommen. Deren Erziehungsprogramme¹² zielen auf eine öffentliche Bildung, die Aufklärung tatsächlich als Lernprozeß organisieren kann – „obtain the Advantages arising from an Increase of Knowledge, and prevent as much as may be the mischievous Consequences that would attend a general Ignorance among us“ (FRANKLIN 1749, S. 6). Die Überwindung der Ignoranz verlangt ein Paradigma des Lernens, mit dem die Bewegung des modernen Wissens nachvollzogen werden kann. THOMAS PAINE hat das 1794 in „The Age of Reason“ *scientific learning* genannt und von religiöser Indoktrination unterschieden (PAINE 1989, S. 235ff.), die das legitime Wissen dogmatisch beschränken muß und insofern einem ganz anderen Lernparadigma verpflichtet ist. Die Schule vor der Aufklärung konnte auf *einen* Glauben verpflichtet werden, wie sich noch in der späten Barock-

pädagogik an Regelwerken für Lehrer und Schüler rasch nachweisen läßt;¹³ das Lernen konnte gedacht werden, als sei es von einem Archimedischen Punkt aus abschließend steuerbar. „Aufklärung“ dagegen verlagert das Lernen in unabschließbare Prozesse, die sich nur als *Initiationen* verstehen lassen, in denen die Lernfähigkeit selbst geschult wird.

Diese Überzeugung wird früh formuliert, etwa in DIDEROTS „Plan d'une université pour le gouvernement de Russie“ von 1775: „L'objet d'une école publique n'est point de faire un homme profond en quelque genre que ce soit, mais de l'initier à un grand nombre de connaissances dont l'ignorance lui serait nuisible dans tous les états de la vie, et plus ou moins honteuse dans quelques-uns“ (O.C. III/S. 444). Die Idee, daß Unwissenheit schädlich oder gar schändlich sei und beschränktes Lernen destruktiv, wird natürlich auch von religiösen Lehren geteilt. Aber Bildung heißt hier Selbstverpflichtung durch zunehmende Einsicht in den Sinn der Dogmen, während Aufklärung das Lernen freisetzt. Die politische Aufklärung ist die Reaktion auf die grundlegend neue Lernerfahrung unbeschränkter Forschung, mit der sich die Wirklichkeit unabhängig von der Symbolsprache der Religion beschreiben und die darauf bezogenen Dogmen widerlegen ließen. Die Kirchen wurden selbst zu Lernprozessen gezwungen, die den Widerstand gegen die neuen Erfahrungen allmählich zum Verschwinden brachten. In diesem Sinne gehören Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung zusammen; sie sind Ursachen und Verstärker eines säkularen Umbruchs im gesellschaftlichen Lernen selbst, das die Moderne ausmacht und noch deren radikale Kritik bestimmt. Jede Verwerfung dieser Moderne muß voraussetzen, was sie institutionalisiert hat, nämlich die Eröffnung von Lernchancen über die alltäglichen Lebenswelten hinaus, die einzig über diesen Prozeß der gesellschaftlichen Bildung überhaupt fraglich werden konnten. Die Romantisierung des einfachen Lebens oder der Natur im Alltag ist darauf nur die verspätete Reaktion.

Es gibt daher keine Epochenschwelle zwischen der politischen Moderne und der ästhetischen Postmoderne. Der Wandel im Stilempfinden und damit in der Kunstproduktion am Ende des 20. Jahrhunderts ist nicht zuleugnen (vgl. nur JENCKS 1987; zur Theoriediskussion zuletzt ROSE 1991), aber die Diffusion der „progressiven“ Ambitionen bestimmter Teile der politischen Literatur und Kunst,¹⁴ die abgelöst wird durch eine stilistische *anything-goes*-Einstellung, setzt den Zusammenhang von Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung voraus, ohne den weder „progressive“ Kunst (und ihr Gegenteil) noch postmoderne Ästhetik (und ihr Gegenteil) möglich gewesen wären. Die Bedingungsfaktoren sind pädagogischer Natur, eine institutionelle Bildung, die sich selbst bewahren und zugleich auf die Dynamik des Wissens reagieren muß, eine gesellschaftliche Lernaspiration, die als dominanter Wert noch in Karriereplanungen oder in der Organisation des Alltags präsent sein muß, und die nicht zuletzt die Verstehensansprüche öffentlicher Diskussionen prägt, welche nur dann zu erfüllen sind, wenn sich die gesellschaftlichen Lernprogramme darauf eingestellt haben. Sie müssen flexibel sein für Themenwandel, auch für Einstellungsänderungen, aber sie sind noch in Positionen radika-

ler Abwehr der Moderne vorausgesetzt. Zur Aufklärung als sich selbst steuernden gesellschaftlichen Lernprozeß gibt es daher keine Alternative.

Diese These ist nicht moralisch zu verstehen. Die Indikatoren sind sozialhistorischer Natur, und sie betreffen so unterschiedliche Felder wie die Entwicklung der Massenkommunikation aus dem *Ancien Régime* heraus (DARNTON/ROCHE 1989), die allmähliche Auflösung der traditionellen Volkskultur (vgl. BACHTIN 1987) durch Prozesse pädagogischer Rationalisierung (MÜLLER/RINGER/SIMON 1987; HARTEN 1990), in die auch eine grundlegende Veränderung der Erziehungsverhältnisse eingebunden ist (SNYDERS 1971; MUCHEMBLED 1990, Kap. 5; HERRMANN 1991, S. 107–267). Diese und vergleichbare Faktoren zeigen den dramatischen Wandel der Lernformen und den unwiderstehlichen Zwang einer didaktischen Organisation, die sich ausschließlich der modernen Wissensproduktion verpflichtet weiß. Keine Reformpädagogik hat daran, gesellschaftlich gesehen, etwas ändern können; starke Individualisierungen gehören zum Programm und stellen nicht etwa Anomalien dar.

Das Themenspektrum dieses Bandes ist mit den Begriffen *Aufklärung*, *Öffentlichkeit* und *Bildung* wohl zu umreißen, die in den Beiträgen dargelegten Kontroversen sind indes nicht dazu angetan, allein eine positive Rückkunft zur Position bestimmter Aufklärer zu umreißen. „Aufklärung“ darf nicht einfach als geschichtliche Markierung verstanden werden, die man nach Belieben verlassen oder wieder aneignen kann. Vielmehr ist sie, dargelegt als historischer *Lernprozeß*, Resultat und Dynamik gleichermaßen, von der offenbar nicht voluntaristisch Abstand genommen werden kann. Daher können bestimmte pädagogische *Konzepte* des 18. Jahrhunderts kritisiert *und* in ihrer Wirkungsgeschichte, in der Bewegung, die sie selbst ausgelöst haben, ernst genommen werden. Man kann Aufklärung als Lernprozeß mit heutigen Theoriemitteln rekonstruieren und die naiven Gewißheiten des 18. Jahrhunderts destruieren, ohne die Lernerwartungen oder gleichsam die kollektive Lernbiographie aufzulösen, die die pädagogische Realität seit dem 18. Jahrhundert geprägt haben. Und es ist Teil des Problems, daß sich derartige Deutungen immer nur plural und widersprüchlich realisieren lassen. Eben das ermöglicht eine Organisationsform von Lernen, die „Aufklärung“ genannt worden ist.

Anmerkungen

- 1 Die Erziehungstheorie vor der Reformpädagogik definiert in aller Regel einen *starken* Paternalismus, versteht man darunter einen pädagogischen Eingriff, der stellvertretend erfolgt und nicht vom Objekt abhängig gemacht wird. Die Pädagogik vom Kinde aus erschüttert diese Position nachhaltig, wenngleich unter Inkaufnahme einer Paradoxie. Die Kindzentrierung der Erziehung wird selbst zu einem starken Erziehungsprogramm, nämlich der Erwachsenen und ihrer Ambitionen gegenüber Kindern. Philosophische Rechtfertigungen für einen *schwachen* Paternalismus finden sich in SARTORIUS 1983, eine pädagogische Behandlung des Problems in OELKERS 1992.
- 2 MICHAEL OAKESHOTT (1975) hat zu Recht darauf verwiesen, daß HOBBS Argument sich auf die Bedingungen der *civitas* richtet (ebd., S. 41). Der Leviathan beschreibt die Bedingung der „civil condition“ (ebd., S. 46) unter der Voraussetzung der Autorität der Gesetze. Eben darum überwindet HOBBS den Absolutismus (ebd., S. 63).

- 3 Etwa wenn PUFENDORF die Autorität des Vaters als eine Bedingung und ein Erfordernis des *Sociétés Civiles* beschreibt (PUFENDORF 1735, S. 273ff.).
- 4 BACONS *Advancement of Learning* 1605) stellt eine Kritik antiker Positionen dar und ist zugleich antiken Konzepten verpflichtet (DE MAGALHAES-VILHENA 1986, S. 91–151). Die *querelle* am Ende des 17. Jahrhunderts fragt politisch brisanter nach dem *Überlegenheitsanspruch* der Antike im Sinne einer unbedingten Autorität.
- 5 Mit einem von THOMAS SPRAT (1667) formulierten Lernprogramm, das gegen die metaphysischen Systeme gerichtet ist und „natural knowledge“ einzig von der kontrollierten Erfahrung der Dinge selbst erwartet. Bildung ist „Experimental Education“ (ebd., S. 329ff.).
- 6 LOCKE führte „Pro Populo Anglicano Defensio“ von 1667 an auf seiner Bücherliste und las auch andere politische Traktate MILTONS (HARRISON/LESLETT 1971).
- 7 LA CHALOTAIS war „procureur-général“ des französischen Königs im Parlament der Bretagne. Diesem Parlament legte er am 24. März 1763 seinen Erziehungsplan vor. Eine deutsche Übersetzung des Plans gab A.L. SCHLÖZER 1771 heraus, mit einer langen Einleitung sowie einem umfangreichen Anhang, die gegen BASEDOWS „erziehenden Unterricht“ gerichtet sind, weil dieser sich nicht als *öffentliche Bildung* verstehen lasse. Für die Wirkungsgeschichte der pädagogischen Aufklärung in Deutschland ist zentral, daß sich BASEDOWS Position durchsetzt, weil sich nur mit ihr weitreichende Absichten der Moralisierung verbinden lassen. (Zur These auch den Beitrag OSTERWALDER, i.ds.Bd.)
- 8 Grundlegend für ROUSSEAU ist die Entwicklung der Natur, was wohl bestimmte sensualistische Annahmen einschließt, auch der Idee der *tabula rasa* nicht widerspricht (O.C. IV/S. 279f.), aber eine technische Einwirkung, die zu Gewohnheitsbildungen führt, grundlegend ausschließt (ebd., S. 282f. u.pass.). Die Pädagogik der Aufklärung ist in ihrer Erziehungserwartung fast ausschließlich sensualistisch gestimmt (OELKERS 1991, 1992a).
- 9 Grundlegende Erfahrungsmodi sind Geschichte, Wissenschaft und Praxis (OAKESHOTT 1933). Erfahrungsmodi selbst sind öffentliche Denkformen, „a homogenous but abstract world of ideas“ (ebd., S. 75). Die Modi sind kohärent (ebd., S. 84), wenngleich in sich differenziert. In ihnen formt sich das Verstehen, so daß für die Bildungstheorie das Konzept der Initiation grundlegend wird.
- 10 Etwa: „De l'éducation publique“ (1762), „Essay sur l'éducation publique“ (1765), „Plan d'éducation publique“ (1770). Der erste Titel wird fälschlicherweise DIDEROT zugeschrieben (vgl. PALMER 1985).
- 11 Grundlegend ist die Unterscheidung von Naturzustand und Gesellschaftszustand; der *etat civile* wird als Zusammenschluß von Menschen beschrieben, die sich als Bürger nicht nur vor dem Gesetz, sondern vor der Öffentlichkeit disziplinieren müssen (so etwa PUFENDORF 1734, Bd. II/S. 266ff.)
- 12 Einige Programme sind zusammengestellt in FÖRSTER 1987; das grundlegende Motto stammt von THOMAS JEFFERSON: „Eine Nation kann nicht zugleich unwissend sein und frei“ (ebd., S. 115).
- 13 Ich beziehe mich etwa auf JOHANN FRIEDRICH ALBERTIS „Rechtschaffenen Schüler“, das 1729 in Halle erschienen ist, sowie auf GOTTFRIED HOFFMANNS „Vernünftige Einrichtung Des Schulwesens“ von 1720. In dieser Literatur ist Erziehung strikt getrennt von allem, was mit Aufklärung oder öffentlicher Bildung zu tun hat.
- 14 Es wird dabei oft übersehen, daß es auch einen faschistischen Avantgardeanspruch gegeben hat (vgl. GRIMM/HERMAND 1980).

Literatur

- ALBERTI, J.F.: Die Innerliche und äußerliche Gestalt Eines Rechtschaffenen Schülers, Das ist, Deutlicher Unterricht, Wie sich die Jugend Sol auf eine GOTT wohlgefällige Art gewinnen, unterrichten und erziehen lassen... Halle 1729.
- BACHTIN, M.: Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Übers. v. G. LEUPOLD; hrsg. v. R. LACHMANN. Frankfurt/M. 1987. (russ. Orig. 1965)
- CREVIER, J.B.L.: Difficultés proposées à Monsieur de Caradec de La Chalotais, Procureur-Général au Parlement de Bretagne. Sur Le Mémoire intitulé: Essai d'Education Nationale, ou Plan d'Etudes pour la Jeunesse. Présenté au Parlement le 24 Mars 1763. Paris 1763.
- DARNTON, R./ROCHE, D. (Ed.): Revolution in Print. The Press in France 1775–1800. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press/The New York Public Library 1989.
- De l'éducation publique. Amsterdam 1762. (Expl. der Stadtbibliothek Zürich)
- DE MAGALHAES-VILHENA, V.: Anciens et modernes. Etudes d'histoire sociale des idées. Paris: Meridiens Klincksieck 1986.
- DIDEROT, D.: Plan d'université pour le gouvernement de Russie. (1775) In: Oeuvres Complètes. Ed. par J. ASSEZAT. Tome Troisième. Paris: Garnier Frères 1875, S. 429–534. (zit. als „O.C.“ mit Bandangabe und Seitenzahl)
- Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres. Ed. par D. DIDEROT/J.D' ALEMBERT. Tome Cinquième. Paris: Chez Briasson et al. 1755.
- Essay sur l'éducation publique. o.O. 1765. (Expl. der Stadtbibliothek Zürich)
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. H. MEDICK; hrsg. u. eingel. v. Z. BATSCHA/H. MEDICK. Frankfurt/M. 1988. (engl. Orig. 1767)
- FONTENELLE, B. DE: Digression sur les Anciens & les Modernes. In: B. DE FONTENELLE: Poesies Pastorales. Avec un Traité sur la Nature de l'Eglogue, & une Digression sur les Anciens & les Modernes. Paris: Chez Michel Guerout 1688, S. 224–282. (Exemplar der Bibliothèque publique et universitaire Neuchâtel)
- FRANK, M.: Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis. Essays zur analytischen Philosophie der Subjektivität. Stuttgart 1991.
- FRANKLIN, B.: Proposals Relating to the Education of the Youth in Pensilvania. Philadelphia 1749. (Fac. Repr. 1931)
- FÖRSTER, H. (Hrsg.): Was ist ein Amerikaner? Zeugnisse aus dem Zeitalter der amerikanischen Revolution. Leipzig/Weimar 1987.
- GRIMM, R./HERMAND, J. (Hrsg.): Faschismus und Avantgarde. Königstein/Ts. 1980.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. (1962) M.e. Vorw. z. Neuaufl. Frankfurt/M. 1990.
- HARTEN, H.-Chr.: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München 1990. (= Ancien Régime, Aufklärung und Revolution, hrsg. v. R. REICHARDT/E. SCHMITT, Bd. 19)
- HARRISON, J./LASLETT, P.: The Library of John Locke. 2nd Ed. Oxford: Clarendon Press 1971.
- HERRMANN, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse. Weinheim 1991.
- HOBBS, TH.: Leviathan, or The Matter, Forme, & Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill. Ed. and intr. by C.B. MACPHERSON. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1968. (Repr. 1986). (Originalausg. 1651)
- HOFFMANN, G.: Kleine Teutsche Schriften Von Erziehung der Jugend Und Vernünfftigen Einrichtung Des Schul-Wesens... Zittau 1720.
- JENCKS, Ch.: Post-Modernism. The New Classicism in Art and Architecture. New York: Rizzoli 1987.
- KEANE, J. (Ed.): Civil Society and the State. New European Perspectives. London/New York: Verso 1988.
- LA CHALOTAIS, L.-R. de Caradec: Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse. O.O. 1763.

- LA CHALOTAIS, L.-R. de Caradeuc: Versuch über den Kinder-Unterricht. Mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projecte betreffend hrsg. v. A.L. SCHLÖZER. Göttingen/Gotha 1771.
- LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education. Ed. by J.W. YOLTON/J.S. YOLTON. Oxford: Clarendon Press 1989. (Erstausg. 1693)
- MICHALSKI, K. (Hrsg.). Europa und die Civil Society. Castelgandolfo-Gespräche 1989. Stuttgart 1991.
- MILTON, J.: Political Writings. Transl. by C. GRUZELIER; ed. by M. DZELZAINIS. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1991.
- MUCHEMBLED, R.: Die Erfindung des modernen Menschen. Gefühlsdifferenzierung und kollektive Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus. Übers. v. P. KAMP. Reinbek b. Hamburg 1990. (frz. Orig. 1988)
- MÜLLER, D.K./RINGER, F./SIMON, B. (Eds.): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/ Editions de la Maison des Sciences de l'homme 1987.
- OAKESHOTT, M.: Experience and its Modes. Cambridge: Cambridge University Press 1933. (repr. 1987)
- OAKESHOTT, M.: Hobbes on Civil Association. Oxford: Basil Blackwell 1975.
- OELKERS, J.: Vollendung – Theologische Spuren in pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990, S. 24–72.
- OELKERS, J.: „Einwirkung“ und „Entwicklung“ – Zwei Paradigmen der europäischen Erziehungsphilosophie und die Krise der Schule. Ms. Bern 1991.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in ihre Probleme, Paradoxien, Perspektiven. Weinheim/München 1992.
- OELKERS, J.: „Seele“ und „Demiurg“. Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intention und Wirkung. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992a. (im Druck)
- PALMER, R.R.: A Mystery Explored: The *De l'éducation publique* Attributed to Denis Diderot. In: Journal of Modern History 57, 1 (March 1985), S. 1–23.
- PAINE, TH.: Political Writings. Ed. by B. KUKLICK. Cambridge et.al. Cambridge University Press 1989.
- Plan d'éducation publique. Paris: Duchesne 1770. (Expl. der Univ.-Bibl. Genf)
- PUFENDORF, S.: Le droit de la nature et des gens, ou système général Des Principes les plus importants de la morale, de la jurisprudence, et de la politique. Trad. par J. BARBEYRAC. t. I/II. 5ème éd., revue de nouveau & fort augmentée. Amsterdam: Pierre de Coup 1734. (lat. Orig. 1672)
- PUFENDORF, S.: Les devoirs de l'homme, et du citoyen, Tels qu'ils sont prescrits par la Loi Naturelle. Trad. par J. BARBEYRAC. t. I. 5ième éd., acc., revue de nouveau & augmentée. Amsterdam: P. de Coup & G. Kuyper 1735. (lat. Orig. 1673)
- ROSE, M.A.: The Post-Modern and the Post-Industrial. A Critical Analysis. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1991.
- ROSENBLUM, N.L. (Ed.): Liberalism and the Moral Life. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1989.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Bibliothèque de la Pléiade 1969. (zit. als „O.C.“ mit Bandangabe und Seitenzahl)
- SARTORIUS, R. (Ed.): Paternalism. Minneapolis: University of Minneapolis Press 1983.
- SCHLOBACH, J.: Zyklentheorie und Epochenmetaphorik. Studien zur bildlichen Sprache der Geschichtsreflexion in Frankreich von der Renaissance bis zur Frühaufklärung. München 1980. (= Humanistische Bibliothek, hrsg. v. E. GRASSI, Reihe I/Band 7)
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der

- Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Übers. v. L. SCHMIDTS. Paderborn 1971. (frz. Orig. 1965)
- SPRAT, Th.: The History of the Royal-Society of London, For the Improving of Natural Knowledge. London: J. Martyn 1667. (Expl. der Bibliothèque publique et universitaire de Genève)
- TEMPLE, W.: Works, vol. I. London: J. Round et.al. 1731. (Expl. der Univ.bibl. Tübingen)
- WOTTON, W.: Reflection upon Ancient and Modern Learning. London: J. Leake 1694. (repr. 1968)

Anschrift des Autors

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

Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit¹

Es gibt sehr wenige Einladungen, die ich mit noch größerer Freude angenommen hätte, als die, mich an einer Reihe von Vorträgen zu Ehren von RICHARD PETERS zu beteiligen. Die Zeitspanne, die sowohl er wie auch ich seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute, oder – vom philosophischen Gesichtspunkt aus – von RYLE und SARTRE bis zu DERRIDA und DAVIDSON, durchlebt haben, zeichnete sich dadurch aus, daß es recht verbreitet war, ein Lippenbekenntnis zu der Auffassung abzulegen, die Philosophie sei eine Form der Betätigung, die von grundlegender Bedeutung für den Erfolg oder den Fehlschlag unserer anderen Tätigkeiten ist, wobei es kaum üblich war, diese These auf überzeugende und kreative Weise zu belegen. RICHARD PETERS Berufsleben liefert einen eben solchen Beleg; und dafür stehen wir alle in seiner Schuld. Ich selbst habe noch einige speziellere Gründe dafür, ihm dankbar zu sein. Ich habe fortwährend aus dem gelernt, was er seit seinem Artikel über „Motive und Gründe“ aus dem Jahre 1952 (PETERS 1952) geschrieben und gesagt hat; und er war so freundlich, mir gelegentlich als scharfer, aber sorgfältiger Kritiker meiner eigenen Arbeiten zur Seite zu stehen. Mein Dank für seine Kritik ist vielleicht umso größer, als mich im allgemeinen, wenn auch natürlich nicht immer, das Nachdenken über seine Kritik sowohl von der Unangemessenheit der Formulierungen überzeugte, die ich für meine Gedanken gewählt hatte, als auch andererseits in einem Großteil der wesentlichen Inhalte jener Ansichten, die er so entschieden ablehnte, bestätigte. Doch wenn ich so halbstarrig gewesen bin, dann lag das sicher nicht daran, daß ich undankbar gewesen wäre, und ich hoffe, es lag auch nicht daran, daß ich die Kraft seiner Argumente nicht geschätzt hätte. J.L. AUSTIN hat einmal gesagt: „Ich weiß nicht genau, ob Wichtigkeit wichtig ist; Wahrheit ist es“ (AUSTIN 1961, S. 219). RICHARD PETERS gehört zu denen, die uns gezeigt haben, daß das Bemühen um Wahrheit noch wichtiger ist, wenn man es mit wichtigen Fragen zu tun hat. Ich werde mich nun einer Frage zuwenden, über deren Bedeutung – da bin ich mir sicher – wir beide uns immer einig waren und über deren Wahrheitsgehalt – da bin ich mir ebenso sicher – wir wahrscheinlich immer uneins gewesen wären.

I.

Lehrer sind die einsame Hoffnung der Kultur der westlichen Moderne. Ich gebrauche diesen Ausdruck sowohl in der ursprünglichen dänischen Bedeutung des 16. Jahrhunderts (*verloren hoop*), als der Begriff einen Sturmtrupp bezeichnete, der auf

einer gefährlichen Angriffsmission den Haupttruppen vorausgeschickt wurde, wie auch in der späteren englischen Bedeutung eines Unterfangens, auf dessen Erfolg wir angewiesen sind, das aber tatsächlich fehlschlagen muß. Denn die Mission, mit der die heutigen Lehrer betraut sind, ist sowohl essentiell als auch unmöglich. Sie ist unmöglich, weil die beiden Hauptziele, denen Lehrer dienen sollen, sich unter den Bedingungen der westlichen Moderne gegenseitig ausschließen. Welches sind diese Ziele?

Das erste Ziel ist fast allen Bildungssystemen in nahezu allen Ländern gemein: Es besteht darin, den jungen Menschen so zu formen, daß er oder sie eine gesellschaftliche Rolle oder Funktion übernehmen kann, die Zuwachs braucht. Athener Sophisten, Lehrmeister in mittelalterlichen dominikanischen Klosterschulen, ehemalige preussische Feldwebel, die zu Dorflehrern wurden, und T.H. GREENS Kollegen, die mit ihm in Oxford die *Literae Humaniores* lehrten – sie alle dienen diesem Ziel ebenso treu wie jeder Lehrer, der Automechanik an einer Gewerbeschule unterrichtet. Das zweite Ziel leitet sich in seiner spezifischen Form von der Kultur der Aufklärung des 18. Jahrhunderts her, obgleich es natürlich schon ältere Vorläufer hat. Es handelt sich um das Ziel, jungen Menschen beizubringen, wie sie selbständig denken können, wie sie geistige Unabhängigkeit erlangen können und wie sie aufgeklärt werden können – im KANTSchen Sinne von „Aufklärung“. Diese beiden Ziele lassen sich nur dann verbinden, wenn die gesellschaftlichen Rollen und Berufe, für die ein gegebenes Bildungssystem die Jugendlichen ausbildet, derart sind, daß ihre Ausübung es erfordert oder zumindest vereinbar ist damit, daß die jungen Menschen im Besitze einer Allgemeinbildung sind, die es jedem von ihnen ermöglicht, selbständig zu denken.

Denken ist nach Meinung KANTS – und er spricht hier für die Aufklärung als ganze – eine Tätigkeit, deren Endprodukt rationaler Rechtfertigung bedarf; es ist eine Tätigkeit, bei der wir unsere Fähigkeit zu rationaler Objektivität zeigen. Wo es keine Maßstäbe rationaler Objektivität gibt, dort ist kein Ort, um zu denken, geschweige denn, um unabhängig und aufgeklärt zu denken. Und wo keine breite gesellschaftliche Übereinstimmung entweder über die Art dieser Maßstäbe besteht oder darüber, über welche Themen es wichtig wäre nachzudenken, dort wird es keine Allgemeinbildung der erforderlichen Art geben. Denn das Denken, so wie KANT – ja, sogar die Mehrheit der Vertreter der Aufklärung – es verstand, ist keine spezialisierte Tätigkeit, die auf spezialisierte Inhalte angewandt wird. Nach KANTS Ansicht lernt man das Denken nicht in den juristischen oder theologischen Fakultäten, sondern in der philosophischen Fakultät, die damals keine spezialisierte Disziplin war.

Wenn ich sage, daß die beiden Hauptziele der modernen Bildungssysteme darin bestehen, den jungen Menschen für eine bestimmte Rolle und einen Beruf im Gesellschaftssystem auszubilden und ihn oder sie zu befähigen, selbständig zu denken, dann meine ich damit mindestens zwei Dinge. Zum einen reiht sich die Behauptung, daß dies die Ziele seien, denen ein Bildungssystem zu dienen habe, ein in die unleugbaren Platitüden unserer Zeit – immer wieder in Reden von Bildungs-

ministern, von Vorsitzenden der Ortsbehörden oder von Schullehrern geäußert, ist sie sicherlich so bekannt, daß sie gar nicht mehr gehört wird. Zum anderen nimmt man – ob bewußt oder unbewußt – von diesen Zielen tatsächlich an, daß sie die endgültige Antwort sind auf eine Reihe von Fragen der Art „Zu welchem Zweck wird das gemacht?“, wann immer solche Fragen bezüglich der direkten und alltäglichen Aufgaben gestellt werden, denen sich ein Lehrer im Unterricht gegenüber sieht.

Daß diese beiden Hauptziele unvereinbar sind, daß Erfolg auf der einen Linie notwendig Mißerfolg auf der anderen mitsichbringt, das ist kein immerwährendes begriffliches Postulat. Ich behaupte nicht, daß das Konzept der Schulung in selbständigem Denken notwendig nur dann angewandt werden kann, wenn das Konzept der Vorbereitung auf den eigenen Platz im gesellschaftlichen Leben keine Anwendung findet, oder umgekehrt. Vielmehr werde ich argumentieren, daß unter bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen tatsächlich beide Konzepte in ein und demselben Bildungssystem Anwendung finden können. Aber ich werde auch darlegen, daß aufgrund kontingenter Tatsachen gerade die modernen, *nach* der Aufklärung entstandenen Gesellschaften und Kulturen heute die Bedingungen, die eine solche Koexistenz ermöglichen würden, vermissen lassen.

Was diese Moderne ausschließt, ist die Möglichkeit der Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit; und ich werde zeigen, daß nur dort, wo eine gebildete Öffentlichkeit existiert und wo die Einführung in die Zugehörigkeit zu dieser gebildeten Öffentlichkeit das Ziel der Ausbildung ist, die beiden von den modernen Bildungssystemen vorausgesetzten Hauptziele realisiert werden können. Was verstehe ich unter einer gebildeten Öffentlichkeit? Lassen Sie mich mit einem paradigmatischen Beispiel beginnen.

II.

Das moderne Konzept einer gebildeten Öffentlichkeit fand zum ersten Mal im 18. Jahrhundert Anwendung; und das Beispiel für eine solche Öffentlichkeit, das unseren Belangen am nächsten kommt, bietet sich mit jener Öffentlichkeit, die durch die Neustrukturierung der schottischen Universitäten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts geschaffen wurde. Nach dem Verlust der politischen Souveränität im Jahre 1707 mußte Schottland gleichzeitig seine nationale Identität neu bestimmen und ein Umfeld für eine landesweite Debatte über die zukünftige Entwicklung schaffen. Die Kultur des Landes war derart, daß die spezifischen Institutionen des schottischen Rechts, des schottischen Bildungssystems und der Presbyterianischen Kirche von Schottland, die 1689 verstaatlicht worden war, nach Rechtfertigung verlangten angesichts des ständigen Drucks durch die Kräfte der Anglisierung. Doch mußten diese schottischen Institutionen nicht nur als ihren englischen Entsprechungen überlegen dargestellt werden, sie mußte vielmehr auf eine Weise verteidigt werden, die ihre unverwechselbare schottische Identität zum einen von den Ansprüchen des gälischen Schottland, das größtenteils Jakobiter, aber auch Katholiken und Episkopale umfaßte, abgrenzte und zum anderen von den Forderungen

jener Evangelischen innerhalb und außerhalb der Kirche Schottlands, die in der Vereinbarung von 1689 einen Verrat an den theokratischen Idealen sahen, für die ihre Vorgänger gekämpft hatten.

Zur gleichen Zeit stand Schottland vor alternativen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Die schottische Lebensart war die einer Nation von kleinen lokalen Gemeinschaften, denen sich nun Möglichkeiten eines ausgedehnten wirtschaftlichen Wachstums eröffneten. Konnten die Werte kleiner Gemeinschaften in Zeiten kommerzieller und industrieller Expansion erhalten bleiben? Wäre das überhaupt erstrebenswert? Schädeten die Konflikte vergangener Tage der Gesellschaft? Oder würde ihre Überwindung selbst von Schaden sein? Dies waren die Fragen, auf die ANDREW FLETCHER, DAVID HUME, ADAM SMITH und ANDREW FERGUSON, um nur die bekanntesten unter ihnen zu nennen, eine Reihe von sich gegenseitig ausschließenden Antworten geben sollten. Doch eine Debatte zwischen einigen wenigen hervorragenden Persönlichkeiten ist etwas ganz anderes als eine von und in einer gebildeten Öffentlichkeit geführte Diskussion. Welche Bedingungen setzt die Existenz einer solchen Öffentlichkeit voraus?

Sie sind von mindestens dreierlei Art. Zunächst muß es eine einigermaßen große Gruppe von Einzelpersonen geben, denen sowohl die Gewohnheit als auch die Möglichkeit aktiver rationaler Auseinandersetzung vermittelt wurden und auf deren Urteil sich die geistigen Protagonisten berufen. Diesen Einzelpersonen muß bewußt sein, daß die debattierten Fragen von praktischer Bedeutung sind für generell wichtige Aspekte ihrer gemeinsamen sozialen Erfahrung. Und sie müssen sich in ihrer Kommunikation gegenseitig als Öffentlichkeit anerkennen. Folglich muß eine gebildete Öffentlichkeit sowohl einer Gruppe von Spezialisten gegenübergestellt werden, an deren Kontroversen sich nur Gleichgestellte beteiligen dürfen, als auch einer passiven Massenöffentlichkeit von Lesern und Zuhörern, die lediglich ein Publikum für die Debatten der anderen abgeben.

Eine zweite Bedingung ist die gemeinsame Zustimmung sowohl zu den Maßstäben, durch deren Anwendung der Erfolg oder Mißerfolg einer bestimmten These oder einer Beweisführung beurteilt werden soll, als auch zu der Form rationaler Rechtfertigung, die diesen Maßstäben ihre Gültigkeit verleiht. Also müssen die Debatten einer gebildeten Öffentlichkeit unterschieden werden von den ganz anderen Kontroversen, in denen die Meinungsverschiedenheiten bis zu der Frage reichen, wie Meinungsverschiedenheiten rational gelöst werden können, so daß kein erfolgreicher Ausgang der Debatte möglich ist. Und sie müssen auch jenen Debatten gegenübergestellt werden, in denen es tatsächlich gemeinsame Maßstäbe für den Erfolg oder Mißerfolg von Beweisführung gibt, in denen aber die Gültigkeit dieser Maßstäbe nicht rational begründet wird, sondern lediglich aus lokalen Präzedenzfällen und Gewohnheiten abgeleitet wird. Das unangemessene Vorherrschen entweder eines gewissen Skeptizismus oder eines Dogmatismus macht die Möglichkeit einer gebildeten Öffentlichkeit zunichte.

Diese beiden Bedingungen setzen eine dritte voraus. Eine gebildete Gemeinschaft kann nur dort existieren, wo es ein hohes Maß gemeinsamer Grundüberzeu-

gungen und -einstellungen gibt, die durch die weit verbreitete Kenntnis einer allen gemeinsamen Sammlung von Texten gebildet wurden – von Texten, denen innerhalb dieser bestimmten Gemeinschaft kanonischer Status zugemessen wird. Wenn ich von kanonischem Status spreche, dann meine ich nicht, daß solche Texte eine letzte Berufungsinstanz darstellen. Ich meine lediglich, daß eine Berufung auf sie mit besonderem Ernst behandelt werden muß, daß es äußerst gewichtiger Argumente bedarf, um sie anzufechten. Eine gesamte Gemeinschaft kann nur dann im Besitz einer solchen allen gemeinen Sammlung von Texten sein, wenn es ebenfalls eine feststehende Tradition des Verständnisses darüber gibt, wie solche Texte zu lesen und zu deuten sind. Folglich ist nicht jede des Lesens und Schreibens mächtige und lesende Öffentlichkeit eine gebildete Öffentlichkeit; die weit verbreitete Fähigkeit zu lesen und zu schreiben in einer Gesellschaft, der es sowohl an kanonischen Texten und an einer Tradition der Textauslegung mangelt, wird eher ein Zustand öffentlicher Geistlosigkeit schaffen, als eine gebildete Öffentlichkeit.

In der Herausbildung einer gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts war es die Reformbewegung an den Universitäten, hauptsächlich eingeleitet durch WILLIAM CARSTARES, von 1703 bis 1716 Direktor der Universität von Edinburgh, die in einem hohen Maß zur Erfüllung aller drei Bedingungen beitrug. Ein gemeinsames Modell rationaler Rechtfertigung wurde zum Teil durch die Art bereitgestellt, in der Logik gelehrt wurde; doch von größerer Bedeutung war die Tatsache, daß alle Studenten bereits sehr früh in ihrem Studium die ersten sechs Bücher des EUKLID lesen mußten. Die Anwendung des von EUKLID vermittelten Begründungsmodells auf grundlegende nichtmathematische Fragen wurde in erster Linie in den Philosophiekursen, oder genauer im Unterricht in Moralphilosophie, verfolgt, und in diesen Kursen nahmen die Debatten und Diskussionen unter Studenten einen wesentlichen Platz ein. Zusätzlich zu den zwei Stunden für die Vorlesung wurde eine Stunde wöchentlich der Befragung der Studenten durch den Professor gewidmet, und gelegentlich wurde dann mit ihnen über das Thema der Vorlesung diskutiert. Manchmal wurden die Studenten angehalten, untereinander zu debattieren.

Diese Diskussionen im Unterricht wurden unterstützt durch das Üben sowohl formellen als auch informellen Debattierens in studentischen Vereinigungen – Vereinigungen, die in ihrer besten Form außergewöhnliche Zentren des intellektuellen Lebens waren. Wenn man daran denkt, wie viele dieser Studenten entweder zu Juristen werden sollten in einem Rechtssystem, in dem, ganz anders als im englischen Rechtssystem, Debatten über die Berufung und Grundprinzipien durchaus üblich waren, oder zu Geistlichen in einer Kirche, deren Versammlungen, von der lokalen Kirchenkonferenz bis hin zum obersten kirchlichen Gericht, ebensolche Foren für Debatten waren, so werden die Beziehungen zwischen der Ausbildung der Studenten und der Schaffung einer größeren gebildeten Öffentlichkeit deutlich. Und es ist wichtig, festzuhalten, daß die juristischen und kirchlichen Gemeinschaften nicht nur dadurch verbunden wurden, daß die Mitglieder des juristischen Berufsstandes zumeist auch Mitglieder und häufig Amtsträger der schottischen Kirche waren, und

nicht nur durch ihnen gemeinsame Formen des Disputs und der Rechtfertigung, sondern auch dadurch, daß sie sich alle auf ein und dasselbe System von Grundprinzipien beriefen – jene Grundprinzipien, die das Thema der Moralphilosophie bildeten.

Die Moralphilosophie war so zu einem gewissen Grad der Grundpfeiler des Lehrplans, und es handelte sich um eine Moralphilosophie einer ganz bestimmten Richtung. Loyalität aller gegenüber ihren Prinzipien war die für die Existenz der gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts entscheidende Grundüberzeugung. Diese Prinzipien wurden auf klassische Weise in den Vorlesungen und Büchern von THOMAS REID und DUGALD STEWART dargelegt. Aber REID war nicht der Erfinder des Professors der Moralphilosophie in der Rolle des rationalen Apologeten einer Moralität, die zugleich weltlich war und dennoch mit der christlichen Religion übereinstimmte und sie unterstützte. Wenn überhaupt jemand diese Rolle erfand, dann war es FRANCIS HUTCHESON. Was REID entdeckte, war, daß, wenn man in der Moralphilosophie dort begann, wo HUTCHESON begonnen hatte, man dort enden mußte, wo HUME geendet hatte.² Tatsächlich bestand ein Teil von REIDS Größe darin, daß er begriffen hatte, daß die gesamte Bewegung der modernen Philosophie von DESCARTES aufwärts unerbittlich in Richtung auf den HUME des *Treatise* voranschritt. Und nach REIDS Deutung, oder vielleicht Mißdeutung, des *Treatise* war das Ergebnis ein Skeptizismus sowohl metaphysischer wie auch moralischer Natur, der die Art moralischer Überzeugung, die HUTCHESON und REID bestrebt waren zu verteidigen, unvermeidlich untergrub.

REID sah den seiner Meinung nach nicht nur von HUTCHESON, sondern von allen Anhängern des „Wegs der Ideen“ begangenen Irrtum in einem Fehler hinsichtlich des Wesens, des Inhalts und des Status von Grundprinzipien begründet. Der Geist eines jeden rationalen Wesens ist mit einem System von Prinzipien ausgestattet, das Prämissen bereitstellt, von denen alle übrigen gerechtfertigten Überzeugungen hergeleitet werden können. Diese Prinzipien erfüllen in der Struktur unserer Überzeugungen im allgemeinen eine Funktion, die die Axiome in der Geometrie haben. Sie lassen sich daher nicht aus noch höheren Prinzipien ableiten. Doch ihr Status rührt nicht daher, daß sie nicht ohne Widerspruch geleugnet werden können. Es ist aber nur von zwei Personengruppen anzunehmen, daß sie sie leugnen würden: die Geisteskranken und die Philosophen, – die Geisteskranken natürlich, da sie des Nachdenkens über die Bedeutung solcher Prinzipien unfähig sind; die Philosophen, da sie entweder fälschlicherweise nach weiteren Begründungen suchen, wo keine mehr vonnöten sind, oder da sie ebenso irrtümlich annehmen, daß, weil solche Begründungen fehlen, skeptische Schlußfolgerungen angebracht seien.

Welches sind diese Prinzipien, die die Menschheit mit ihrem vernünftigen gesunden Menschenverstand ausstatten? Dazu zählt: daß jedes physikalische Ereignis eine Ursache hat; daß der Wille rational handelnder Wesen nicht von irgendwelchen äußeren Ursachen bestimmt wird; und daß Pflicht eine Vorstellung ist, die unabhängig von der des Eigennutzes ist. Verknüpft mit weiteren spezialisierten Vorstellungen ergaben sie und ihresgleichen die dem internationalen Recht eigenen

Prinzipien und ebenso die für die Volkswirtschaft erforderlichen Leitsätze, die jeweils noch als Teil des Lehrplans der Moralphilosophie betrachtet wurden. Und so bezeichnen sie die Grenzen der gemeinsamen Weltanschauung, die die gebildete Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung ausmacht. Welche Doktrinen werden durch diese Begrenzung ausgeschlossen? Einerseits repräsentiert HUME eine Form der Moralität, die nicht als rein weltlich verstanden wird, die aber anti-christlich in ihren Implikationen ist; andererseits stehen die Predigten der evangelischen Theologen der schottischen Kirchenspaltung von 1740, EBENEZER und RALPH ERSKINE, für eine dogmatische Berufung auf eine neocalvinistische Deutung religiöser Schriften, die unvereinbar ist mit dem Gesamtentwurf rationaler Rechtfertigung. Und auf einer Ebene treffen sich HUME und EBENEZER ERSKINE: beide sind Deterministen der gleichen Art, und wenn HUME behauptet, daß „der Verstand der Sklave der Leidenschaften ist und auch nur ihr Sklave sein sollte“ (HUME 1975, S. 415), dann bestätigt ERSKINE, daß es eine Folge des Sündenfalls ist, daß „statt der Rationalität, verdorbene Neigungen der Seele den Verstand in all seinen Handlungen regieren und beherrschen“ (ERSKINE 1978, S. 531). So formulieren REID und STEWART in Opposition zu dem, was als HUMES Skeptizismus und ERSKINES Dogmatismus zu gelten hatte, in expliziten philosophischen Begriffen die Haltung der presbyterianischen Geistlichen der gemäßigten Fraktion und ihrer gesellschaftlichen Verbündeten.

Es ist wichtig, zu betonen, daß diese Darlegung eine fortwährende Debatte zum Inhalt hatte. Ich habe bereits festgestellt, wie sich REIDS Ansichten aus der Kritik sowohl an HUTCHESON wie auch an HUME ergaben, aber es ist entscheidend, zu erkennen, welche eine Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des gemäßigten presbyterianischen Konsens anzusiedeln sind, in die Debatte eingingen. ADAM SMITH, ADAM FERGUSON, JOHN MILLAR und THOMAS BROWN waren alle zu einem unterschiedlichen Grad, bisweilen extrem, uneins mit den Lehren von REID und STEWART. Dennoch möchte ich behaupten, daß der Aufstieg und Fall von REIDS und STEWARTS Philosophie des gesunden Menschenverstandes³ den Mittelpunkt der philosophischen Debatten bildete und daß der Aufstieg und Fall der gebildeten Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung mit dem Aufstieg und Fall eben dieser Philosophie zusammenfiel. Dieses Zusammentreffen legt nachdrücklich nahe, daß die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit eine weitverbreitete, von vielen geteilte philosophische Bildung voraussetzt. Wer hatte an dieser Bildung teil?

Zunächst waren da natürlich jene jungen Männer, die später den moderaten Klerus bildeten. Der Begriff „moderat“ bezeichnete ursprünglich eine politische Haltung; König William III. gebrauchte ihn in seiner ersten Botschaft an das oberste Gericht der schottischen Kirche, und er wurde zum Stempel der Partei, die sich für die Festsetzungen Williams engagierte. Aber ihre hegemonialen Ansprüche dehnten sich bald auf den kulturellen Sektor aus. In einer Rede vor dem obersten kirchlichen Gericht war ALEXANDER CARLYLE, Pfarrer von Inveresk, in der Lage zu verkünden:

„Wir sind reich an den besten Gütern, die eine Kirche haben kann – dem Wissen, den Umgangsformen und dem Charakter ihrer Mitglieder... Wer hat die beste alte und neuere Geschichte geschrieben? – Die Geistlichen dieser Kirche. Wer hat uns die deutlichste Schilderung des menschlichen Verstands und all seiner Macht verfaßt? – Ein Geistlicher dieser Kirche. Wer verfaßte das beste System der Rhetorik und veranschaulichte es in seinen eigenen Predigten? – Ein Geistlicher dieser Kirche. Wer schrieb eine Tragödie, die als perfekt gilt? – Ein Geistlicher dieser Kirche. Wer war der bedeutendste Mathematiker seiner Zeit? – Ein Geistlicher dieser Kirche...“ (CARLYLE 1860, S. 561).

Man beachte das Lob auf die Mathematik. NEWTONS Schützling, COLIN MACLAURIN, hatte im Jahre 1725 die Physik Newtons als Unterrichtsstoff in Edinburgh eingeführt und teilte seinen Mathematikunterricht bald in vier Stufen ein, auf deren höchster die Studenten die gesamte *Principia* lasen. ALEXANDER CARLYLE selbst hatte über drei Jahre Unterricht bei MACLAURIN genommen. Und als MACLAURIN es übernahm, BERKELEYS Skepsis gegenüber der Differentialrechnung zu widerlegen, ging er seine Aufgabe in der gleichen Weise an, wie REID es getan hatte, als er es übernahm, HUME zu widerlegen. So lieferte NEWTON einen weiteren Bestandteil der gemeinsamen Weltanschauung der gebildeten Öffentlichkeit.

Wie weit reichte diese Öffentlichkeit? Ich sprach bereits von den moderaten Geistlichen und den Juristen. Doch wer zählte noch dazu? Und wer war davon ausgeschlossen?

Die größeren Bauern und der niedere Adel, die Kaufleute, insbesondere die wohlhabenderen unter ihnen, und die Schulmeister, vor allem in den besseren Schulen, sie alle müssen dazugezählt werden. Wo befanden sich die besseren Schulen? Die schulischen Einrichtungen variierten erheblich. Eine Stadt wie Edinburgh leistete sich eine Reihe exzellenter Schulen, die jedoch nur einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung offenstanden. Die Lateinschulen (grammar schools) in den Städten und die im späten 18. Jahrhundert gegründeten Höheren Lehranstalten boten an verschiedenen Stellen eine Ausbildung an, die zwar immer noch für eine Minderheit bestimmt war, die jedoch eine kleine, aber wachsende Zahl der Kinder von Handwerkern und Kleinbauern zu einem Universitätsstudium befähigte. Die Alphabetisierung eines großen Teils der Bevölkerung wurde auf wirklich vernünftige Weise von den Gemeindeschulen vorangetrieben. So bildeten in den lokalen Gemeinschaften die Pfarrer, Juristen und Kaufleute, der niedere Adel und die Schulmeister einen Mikrokosmos der breiteren gebildeten Öffentlichkeit, wobei die Schulmeister ein entscheidendes Verbindungsglied waren. Im frühen 18. Jahrhundert betrug das Alter derer, die ein vierjähriges Studium absolvieren wollten, bei Eintritt in die Universität sechzehn oder sogar nur fünfzehn Jahre; im 17. Jahrhundert hatte es gar noch darunter gelegen. Der Unterricht in Geometrie, Latein und zuweilen in den Grundlagen des Griechischen gewährte die Vorbereitung auf die Universität; und ein gebildeter Schulmeister sah das *telos* seiner Arbeit mit den Schülern darin, sie – soweit möglich – in ihre Stellung als Mitglieder der gebildeten Öffentlichkeit einzuführen. Also war es der gesamte Lehrplan, und nicht nur der der Universitäten, dem durch die vorherrschende philosophische *Weltanschauung* eine Richtung gegeben wurde.

Wer aber blieb dagegen sowohl von der gebildeten Gemeinschaft als auch von ihrer *Weltanschauung*⁴ ausgeschlossen? Eine große Zahl der Ungebildeten übernahm ihre Weltanschauung von den Pfarrern des evangelischen Lagers innerhalb wie auch außerhalb der etablierten Kirche. Die gebildeten Führer dieser Partei, die schließlich zur dominanten Partei wurde, verknüpften mit der Zeit Teile der Philosophie des gesunden Menschenverstandes mit ihrer Theologie, sie taten dies jedoch in einer Form, die es dieser Philosophie nicht mehr erlaubte, als Hintergrund für fortdauernde geistige Auseinandersetzungen zu dienen.

Vier weitere Gruppen wurden entweder ausgeschlossen oder schlossen sich selbst aus. Zu letzteren zählten jene der Oberschicht angehörenden Verfechter der Anglisierung, die im Namen Londons Macht ausübten und die wenig Interesse daran hatten, eine wirkliche statt einer lediglich sentimental schottischen Identität aufrecht zu erhalten. Zu dieser Gruppe gehörten viele der größeren Grundbesitzer, die ihre Kinder zunehmend an englischen Public Schools oder schottischen Nachahmungen derselben ausbilden ließen, eine Umkehr des Trends des 18. Jahrhunderts, als englische Dissenter, denen Oxford und Cambridge versperrt waren, nach Edinburgh geschickt wurden.

Eine zweite Gruppe von Ausgeschlossenen wurde durch die wachsende Zahl der Mitglieder der Arbeiterklasse gebildet, die sowohl außerhalb der Kirche als auch außerhalb des Bildungssystems standen und die zum Industrieproletariat des 19. Jahrhunderts werden sollten. Und drittens war da die stetig sinkende Zahl der Gaelisch sprechenden, häufig römisch-katholischen, verarmten Fischer und Kleinbauern der Highlands und der Hebriden. Schließlich war noch ein Personenkreis ausgeschlossen, den man kaum als Gruppe bezeichnen kann, da er Mitglieder einer jeden gesellschaftlichen Gruppe umfaßte: die Frauen. Die damit in ihren Grenzen beschriebene gebildete Öffentlichkeit setzte sich also aus den männlichen Mitgliedern der Mittelschicht zusammen, einem Spektrum, das von den Söhnen des niederen Adels bis zu den Söhnen von Ladenbesitzern reichen konnte.

Es ist nun zu verstehen, wie die Voraussetzungen für die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts zu einem wesentlichen Teil erfüllt wurden; und es ist ebenfalls verständlich geworden, wie sie es ermöglichten, daß ein und dieselbe Ausbildung Einzelpersonen auf ihre jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Aufgabe vorbereitete, und sie, im Sinne KANTS, aufklärte. Aufgeklärt sein heißt, selbständig denken zu können; doch es ist eine bekannte Wahrheit, daß man nur selbständig denken kann, wenn man nicht für sich alleine denkt. Denn nur dadurch, daß man seine Behauptungen in laufenden Auseinandersetzungen prüft und im Lichte von Maßstäben betrachtet, über deren rationale Begründung die an der Debatte Beteiligten übereinstimmen können, werden die Argumentationen eines jeden Einzelnen vor den Launen der Leidenschaft und des Eigennutzes bewahrt. Dem wird wohl im Rahmen spezialisierter Wissenschaftszweige niemand widersprechen; es ist eine Wahrheit, die verkörpert wird von solchen Institutionen wie dem Seminar oder der wissenschaftlichen Zeitschrift. Doch daß ein großer Teil einer ganzen Gesellschaft seine informellen Debatten über die bestmögliche Le-

bensweise ihrer Mitglieder institutionalisiert, so daß die Unterhaltungen (conversation) dieser Gesellschaft zu einem erheblichen Maß eine Erweiterung der Diskussionen innerhalb der Universitäten sowie einen Austausch mit ihnen darstellen, so daß eben jene Wahrheit in eben diesem Maß in der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit exemplifiziert ist, das ist ein recht seltenes Phänomen. Und es benötigte zur Exemplifikation nicht nur die Art von Universitätslehrplan, wie ihn das Schottland des 18. Jahrhunderts bot, und nicht nur Übereinstimmung über die vorherrschenden Themen philosophischer Debatten, sondern auch ein Verständnis der Pfarrer, Juristen, Kaufleute, Schulmeister und anderer für ihre gesellschaftlichen Funktionen, das ihnen erlaubte, in solch lokalen Foren wie Stadträten, Presbyterien, Ausschüssen von Bankdirektoren und in Gerichtssälen über unmittelbare Fragen hinaus auf Grundprinzipien zu schauen.

In der drittklassigen englischen Literatur des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts gibt es einen typischen komischen Charakter, den unnötig streitsüchtigen Schotten, dessen Tätigkeiten, zumeist als Ingenieur oder als Verwalter in entlegenen Zweigstellen des Britischen Reichs, wirklich nichts mit den seltsamen Fragen zu tun haben, die er beharrlich aufwirft. Dieser absurde Charakter ist der Schatten, den die schottische philosophische Ausbildung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts warf. Er ist das, was man erhält, wenn man das Produkt dieser Ausbildung von den gesellschaftlichen Aufgaben trennt, in denen es ernsthaft angewandt werden kann und in ein für umfassende Ideen unzugängliches Umfeld verpflanzt.

Diese Beziehung zwischen der Aufklärung und den gesellschaftlichen Aufgaben wird häufig übersehen. Als KANT uns auferlegte, selbständig zu denken, hätte es ihm nie in den Sinn kommen können, daß das Denken, so wie er es verstand, zu einer beruflichen Tätigkeit deformiert werden könnte, fast gänzlich auf spezialisierte Inhalte reduziert. Aber genau das ist in der modernen Gesellschaft eingetreten. Das Denken ist zur beruflichen Verantwortung derer geworden, die bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllen, zum Beispiel der Berufswissenschaftler. Doch die Themen, über die nachzudenken von allgemeinem gesellschaftlichem Interesse ist, wie etwa Gedanken über das Richtige und das Gute, über das Verhältnis von Gerechtigkeit und Wirksamkeit oder den Stellenwert ästhetischer Güter im menschlichen Leben, über das Tragische, das Komische und das Absurde nicht nur in der Literatur, sondern auch in Politik und Wirtschaft, diese Themen werden *entweder* einigen ausgebildeten, aber beschränkten, da professionalisierten Spezialisten überlassen, *oder* sie werden in Foren behandelt, in denen die Zurückhaltung des wissenschaftlichen Austausches zumeist fehlt. Das Bindeglied, das die schottische Kultur des 18. Jahrhunderts zwischen der besonderen Verantwortung spezifischer gesellschaftlicher Funktionen und der Fähigkeit, sich auf Prinzipien des allgemeinen Wohls zu berufen und sich an Debatten über diese Prinzipien zu beteiligen, geschmiedet hatte, ist zerstört worden. Die gebildete Öffentlichkeit ist durch eine Reihe von spezialisierten Öffentlichkeiten ersetzt worden. Aber hätte es anders sein können?

III.

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir jene Kräfte ermitteln, die die schottische Aufklärung untergruben. Es gibt ihrer mindestens fünf. Die Reihenfolge, in der ich sie behandeln werden, impliziert keinerlei Urteil über ihre relative Bedeutung oder über ihre Beziehung zueinander. Wir können aber gleich zu Beginn darauf hinweisen, wie deutlich diese Kräfte, die letztendlich erfolgreich waren in der Zerstörung dieser speziellen gebildeten Öffentlichkeit, bereits in jenen Kontroversen zu identifizieren waren, die letztere so reichhaltig mit intellektuellem Leben versorgten. Und dies sollte uns nicht überraschen. Die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit setzt ein Maß an Selbstbewußtsein über den eigenen Zustand voraus, das wahrscheinlich zu einem solchen Ergebnis führt.

Eine erste Kraft, die die schottische Aufklärung unterminierte, war der weitere Fortgang der philosophischen Debatte, die den Kern ihrer intellektuellen Diskussion gebildet hatte. Dies lag zum Teil daran, daß Fragen aufgeworfen wurden, deren Verfolgung den Rahmen der Philosophie des gesunden Menschenverstandes sprengte. BROWN weckte Zweifel daran, daß REID tatsächlich auf HUME geantwortet hatte; HAMILTON versuchte REID und KANT zu vermischen.⁵ Und als die Philosophie des gesunden Menschenverstandes in ihren Antworten auf eine Vielzahl von Fragen immer komplexer wurde, war sie nicht länger in der Lage, eine allgemeine gebildete Ansicht zum Ausdruck zu bringen. Eine Antwort darauf bestand darin, diesen Trend hin zu mehr Komplexität einfach abzulehnen und, statt sich der Auseinandersetzung zu stellen, auf Behauptungen zurückzuweichen. In Edinburgh schaffte STEWART die der Diskussion unter den Studenten gewidmete Stunde ab und hielt Vorlesungen für drei statt, wie bisher, für zwei Stunden in der Woche. Seine Erben in den Vereinigten Staaten, wie etwa FRANCIS WAYLAND oder JAMES MCCOSCH, diktierten ihre Vorlesungen einer passiven Zuhörerschaft.

Man könnte behaupten, daß diese Entwicklung unvorhersehbar war, daß die philosophische Forschung eine kontinuierliche Geschichte der Ablösung eines Standpunktes durch einen anderen aufweist und daß, sobald man es zuläßt, daß eine philosophische Auffassung die wesentliche gesellschaftliche Rolle spielt, so wie es die Debatten um die Philosophie des gesunden Menschenverstandes taten, dies mit Sicherheit früher oder später entweder die Auflösung der den Mitgliedern der gebildeten Öffentlichkeit gemeinen philosophischen Voraussetzung bewirkt oder einen Rückfall in dogmatische Behauptungen, der eine Auseinandersetzung ausschließt und damit ebenso folgerichtig der Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit ein Ende setzt. Doch eine Annahme dieser Beweisführung kann angezweifelt werden, nämlich die, daß Philosophie, wenn sie den Zielen ihres Forschens gerecht werden will, notwendig diese Art von Instabilität zeigen müsse. Diese Annahme wurde selbstverständlich von REID und STEWART selbst in Frage gestellt: Sie glaubten, daß ihre Philosophie, gerade weil sie jene Ansichten zum Ausdruck brachte, denen jeder vernünftige Mensch, der nicht von geistigen Schäden oder von einer falschen Philosophie beeinträchtigt ist, zustimmen müsse, eine Philosophie wäre,

die jeder vernünftigen Herausforderung widerstehen könne. Doch eine radikalere Anfechtung derselben Annahme, die, hätte sie Erfolg gehabt, den Aufstieg der Philosophie des gesunden Menschenverstandes verhindert hätte, war bereits zu Beginn des 18. Jahrhundert von ANDREW FLETCHER VON SALTOUN vorgenommen worden. FLETCHER glaubte, daß die idealen Modelle sowohl für die Gesellschaft als auch die Philosophie in der Antike zu finden seien und daß die moderne Philosophie aufgrund ihres Wesens keine gemeinsamen, die Gesellschaft zusammenhaltenden Überzeugungen liefern könne. Doch was er stattdessen empfahl, hätte nie die zugrunde liegenden Überzeugungen der höheren und merkantilen Berufsstände zum Ausdruck bringen können. ARISTOTELES' *Ethik* und *Politik*, die von FLETCHER vorgeschriebene Lektüre, setzen eine dem Schottland des 18. Jahrhunderts viel zu fremde Staats- und Wirtschaftsform voraus. Dennoch erfaßte FLETCHER in seiner Verteidigung der griechischen *polis* zwei weitere der Faktoren, die mit der Zeit zum Untergang der gebildeten Öffentlichkeit beitragen sollten.

Der erste von ihnen war ein Größenfaktor. FLETCHER war der Ansicht, daß Schottland nur als eine unabhängige kleine Gemeinschaft gedeihen könne, die selbst wiederum eine Vereinigung kleiner lokaler Gemeinschaften wäre. Ob die für ein blühendes Gemeinschaftsleben notwendigen, sowohl geistigen als auch moralischen Tugenden auch außerhalb von kleinen lokalen Gemeinschaften in ausreichendem Umfang erzeugt werden könnten, wurde zum Thema einer Debatte, an der sich sowohl ADAM SMITH als auch ADAM FERGUSON entscheidend beteiligen sollten. Es überraschte nicht, daß es zu einer Diskussion kam: Im Jahre 1700 hatte die Universität von Edinburgh ungefähr 400 Studenten in einer Stadt mit etwa 30 000 Einwohnern; um 1830 hatte sie beinahe fünfzigmal so viele Studenten in einer mehr als fünfzigmal so großen Stadt. Die Universitäten mußten den Einfluß, den sie hatten, auf eine viel größere Zahl von Ausgeschlossenen ausüben, deren Gesellschaftsleben in viel größeren Einheiten vonstatten ging.

Der zweite Faktor war wirtschaftliches Wachstum. FLETCHER war ein Verfechter wirtschaftlicher Unabhängigkeit; doch war er so gezwungen, vorzuschlagen, daß die Armut dadurch bekämpft werden solle, daß man den Armen Zwangsarbeit in öffentlichen Projekten auferlegte. Dagegen konnte Schottland nach HUMES Meinung nur durch weltweite Handelsgeschäfte aus der Isolation gerettet werden, und ADAM SMITH zählte zu den Vorteilen des freien Handels, daß er den Arbeiter vor willkürlicher lokaler Unterdrückung und vor Armut bewahrte. SMITH wußte um einige der Gefahren wirtschaftlichen Wachstums. Doch es war ADAM FERGUSON, der erkannte, daß die Spezialisierung verschiedener Handwerke und akademischer Berufe in der kommerziellen Gesellschaft die bürgerlichen Tugenden untergrub, durch die Einzelpersonen erkennen konnten, daß ihre Loyalität zuallererst der Gesellschaft als ganzer gehörte.

Wir haben damit drei Arten des Wandels bezeichnet, die mit dem weiteren Gedeihen der gebildeten Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung unvereinbar waren: der den philosophischen Debatten inhärente Wandel zerstörte das notwendige Maß an Übereinstimmung hinsichtlich grundlegender Überzeugungen; die Verän-

derungen des Umfangs politischer Institutionen bedeutete, daß sich gebildete Personen immer seltener in kleinen lokalen Gemeinschaften trafen, in denen die Form von Beziehungsnetzen, wie sie zuerst in den universitären Diskussionen geschaffen wurden, auf gewisse Weise reproduziert worden waren; und die durch das wirtschaftliche Wachstum bewirkten Veränderungen schufen zunehmend spezialisierte und eng umschriebene gesellschaftliche Rollen mit sehr eng ausgerichteten Interessen. Die Verknüpfung aller drei Formen des Wandels führte dazu, daß der Versuch, sich auf Grundprinzipien zu berufen und über ihr Wesen und deren Inhalte zu diskutieren, gesellschaftlich und kulturell irrelevant wurde. Und diese Irrelevanz wurde durch zwei weitere Veränderungen verstärkt.

Eine der Hauptauswirkungen wirtschaftlichen Wachstums war die Vergrößerung und Bedeutungszunahme jener Gesellschaftsschichten, die effektiv von der gebildeten Öffentlichkeit des 18. Jahrhunderts ausgeschlossen waren: sowohl die Besitzer und Arbeitgeber als auch die Arbeiter im Bergbau und in den Manufakturen. Autoren wie ADAM SMITH haben die entstehende Klassenstruktur auf eindrucksvolle und aufschlußreiche Weise beschrieben, mit der Pointe, daß es tatsächlich diese Klassenstruktur war, die die gebildete Schicht angesichts der neuen gesellschaftlichen Konflikte entmachtete und ihrer Funktion enthob.

Gleichzeitig wurden die Folgen des Wachstums, der Spezialisierung und der Arbeitsteilung zunehmend sichtbarer – und dies nicht nur in den Manufakturen, sondern auch im Bereich des Wissens und des Lehrplans. Zuweilen wird der blossen Quantität an Wissenszunahme übertriebene Bedeutung beigemessen, und es wird behauptet, daß der Grund dafür, daß ein Überblick über die Wissenszweige nicht mehr möglich ist, darin zu suchen sei, daß es einfach zu viel zu wissen gibt, insbesondere in den Naturwissenschaften. Doch Quantität allein ist nicht von großer Bedeutung. Wichtiger ist dagegen die Form der Professionalisierung, die den spezialisierten Inhalt einer jeden Disziplin zum Thema von Untersuchungen macht, aber zugleich aus jeder Disziplin die Frage der Bedeutung der einzelnen Wissenschaften füreinander ausklammert. Und am allerwichtigsten ist der Mangel an Ressourcen, die unserer Kultur zur Verfügung stehen, um vernünftige Einigung über das, was für die Mitglieder einer zeitgenössischen gebildeten Öffentlichkeit an Überzeugungen, Perspektiven und Debatten von Relevanz und Bedeutung wäre, zu garantieren. Wir haben in unserer Kultur zu viele verschiedene und unvereinbare Formen der Rechtfertigung. Es gibt zu wenig Übereinstimmung, als daß wir zu einer gemeinsamen Vorstellung darüber gelangen könnten, worüber wir streiten sollten.

IV.

Darauf ließe sich antworten: Selbst wenn es Ihnen – MACINTYRE – gelungen ist zu zeigen, daß die Ursachen, die zum Ende der gebildeten Öffentlichkeit der schottischen Aufklärung führten, in der Moderne nach der Aufklärung dahingehend wirkten, daß eine solche Öffentlichkeit nicht wieder entstehen konnte, haben Sie nicht gezeigt, daß das Schaffen und Wiederherstellen einer gebildeten Öffentlichkeit tat-

sächlich das angenommene *telos* unseres modernen Bildungssystems ist. Sicherlich setzen unsere Bildungssysteme ein Ziel voraus, das über die Ausbildung grundlegender Fertigkeiten und die Vermittlung spezialisierten Wissens für akademische und nichtakademische Berufe hinausgeht; doch dieses Ziel besteht schlicht darin, auf verschiedenen Niveaus eine Ausbildung in den Geistes- und Naturwissenschaften anzubieten. Diese Wissenschaften, so wird argumentiert, seien es wert, um ihrer selbst willen betrieben zu werden. Meine These dagegen ist, daß die Geistes- und Naturwissenschaften nur in einem durch eine gebildete Öffentlichkeit gegebenen Umfeld erfolgreich angeeignet und entwickelt werden können. Beseitigt man eine solche Öffentlichkeit mit gemeinsamen Maßstäben der Rechtfertigung, der gleichen Ansicht über die Vergangenheit der Gesellschaft, deren Nukleus diese Öffentlichkeit ist, mit gemeinsamen Fähigkeiten, an allgemeinen öffentlichen Debatten teilzunehmen, dann reduziert man die Funktion der Geistes- und Naturwissenschaften, soweit *nicht* deren Spezialisten angesprochen sind, auf die Bereitstellung einer Reihe von passiv rezipierten Konsumprodukten. Die daraus resultierende Verarmung erstreckt sich über die allgemeine Öffentlichkeit hinaus bis hin zum Inhalt der spezialisierten Wissenschaftszweige. Und wenn wir dies nicht erkennen, dann können wir leicht die falsche Moral aus der Geschichte, so wie sie sich bisher darstellt, ziehen.

Im Jahre 1961 veröffentlichte GEORGE ELDER DAVIE „*The Democratic Intellect*“, eine Darstellung der schottischen Universitäten des 19. Jahrhunderts und der Kämpfe, die zwischen den Protagonisten des von der schottischen Aufklärung übernommenen Lehrplans und denen tobten, die eine Anglisierung des schottischen Lehrplans durch die Einführung spezialisierter *honours*-Programme anstrebten, welche den schottischen Universitäten dieselbe Stellung gegenüber den Lehrplänen von Oxford und Cambridge verschaffen würden, wie sie die neuen englischen Universitäten des 19. Jahrhunderts einnahmen. DAVIES Darstellung der Vorteile des älteren Lehrplans war von bemerkenswerter Kraft und verdienterweise wirkungsvoll. Doch unglücklicherweise war sein Einfluß – wie ich meine – fast gänzlich auf eine Fehlinterpretation seiner Thesen zurückzuführen. Das Robbins-Komitee war zur Zeit der Publikation von DAVIES Werk bereits mit seinen Untersuchungen beschäftigt; und „*The Democratic Intellect*“ – oder zumindest die Besprechung des Buches – wurden zur Pflichtlektüre der herrschenden Klasse der akademischen Welt Großbritanniens. Was sie aus ihrer Lektüre dieses Werkes zog, war die Überzeugung, daß die Stärke des Lehrplans des 18. Jahrhunderts auf seinen generalistischen Charakter zurückzuführen war, und einige von ihnen folgerten, daß die Lehre des Buches eine Reform des universitären Curriculums sei, – eine Reform, die dahingehen sollte, die spezialisierte *honours school* des Grundstudiums durch multidisziplinäre Studien zu ersetzen. Es spricht sicherlich eine ganze Menge für multidisziplinäre Studien, doch eine curriculare Reform dieser Art kann in keiner Weise den schottischen Lehrplan des 18. Jahrhundert zurückbringen und kann uns somit auch der Wiederherstellung einer gebildeten Öffentlichkeit keinen Schritt näher bringen. Und der Grund dafür ist von entscheidender Bedeutung für

meine gesamte Beweisführung. Denn es ist nicht nur so, daß eine gebildete Öffentlichkeit allein durch eine bestimmte Art des Lehrplans und eine bestimmte Form der Lehre sowohl in den Universitäten als auch in den Schulen aufrechterhalten werden kann, sondern es trifft auch zu, daß, sobald die akademischen Disziplinen nicht mehr so organisiert sind, daß ihre Lehre den Bedürfnissen einer gebildeten Öffentlichkeit dient, sie ebenfalls verändert werden – und zwar in einer zum Teil abträglichen Weise. Das entscheidende Beispiel ist natürlich das der Philosophie – und insbesondere der Moralphilosophie. Ich möchte weiterhin die These aufstellen, daß, als es nicht mehr die Aufgabe der Moralphilosophie war, die Voraussetzungen für eine gebildete Öffentlichkeit zu liefern und die kontroversen Fragen innerhalb der Debatten zu bestimmen, diese gebildete Öffentlichkeit nicht nur einer der notwendigen Bedingungen ihres Gedeihens beraubt wurde, sondern auch der Moralphilosophie selbst etwas verloren ging.

Welcher Art war dieser Verlust? Diese Frage kann am besten mit Hilfe von Beispielen beantwortet werden. Einige wichtige Beispiele ergeben sich aus dem Schicksal der Philosophie des gesunden Menschenverstandes selbst, als diese in verschiedenen Stadien ihrer Geschichte sukzessive ihrer Verbindung mit einer gebildeten Öffentlichkeit beraubt wurde, zunächst in Schottland und später sowohl im Frankreich der Restauration wie auch in den Vereinigten Staaten. Würde ich mich aber auf diese Beispiele stützen, so könnte dies den Schluß nahelegen, daß die Art der Veränderung, die ich beschreiben möchte, allein der Philosophie des gesunden Menschenverstandes zu eigen war. Lassen Sie mich daher – um zu vermeiden, daß dieser irrigen Annahme Plausibilität verliehen wird – stattdessen zeigen, wie dieselbe Form des Wandels in der Geschichte einer ganz anderen Art von Moralphilosophie in einem ganz anderen sozialen Kontext exemplifiziert ist, – in einer Philosophie, die in vielen Punkten in scharfem Kontrast zur Philosophie des gesunden Menschenverstandes steht. Ich beziehe mich auf den Utilitarismus von JOHN STUART MILL.

MILLS Doktrinen werden all zu oft auf eine Weise dargestellt, die sie sowohl von ihrem Umfeld als auch von MILLS eigenen grundlegenden Entwürfen trennt. Der Kontext dieser Entwürfe wurde, nach MILLS Ansicht, zu großen Teilen von COLERIDGE bestimmt, und zwar in dessen Schriften zu einem Thema, dem sich eine ganze Reihe zeitgenössischer englischer Denker, darunter THOMAS ARNOLD und F.D. MAURICE, zugewandt hatten, nämlich der Frage, wie die englische Staatskirche wieder eine grundlegende Bedeutung als Kirche des ganzen englischen Volkes gewinnen könne. Typischerweise hatte COLERIDGE selbst die sowohl radikalste als auch unpraktischste aller Lösungen vorgeschlagen. Was die Nation benötigte, sei eine Geistlichkeit oder eine Gruppe Geistlicher, die in allen lokalen Gemeinden folgende Funktion übernehmen sollten: die

„eines ortsansässigen Führers, Hüters und Lehrers; wobei die Ziele und letztlichen Absichten des gesamten Ordens folgende sind: den Reichtum vergangener Zivilisationen zu bewahren und ihre Schätze zu hüten und so die Gegenwart mit der Vergangenheit zu verknüpfen; dieselben zu vervollkommen und zu erweitern und so die Gegenwart mit der Zukunft zu verbinden; aber vor allem die

Quantität und Qualität an Wissen in der Gemeinde... zu verbreiten, die sowohl für das Verstehen der... Rechte als auch für die Erfüllung der damit zusammenhängenden Pflichten... unabdinglich sind“ (COLERIDGE 1858, S. 52).

Das heißt, die Geistlichen der etablierten Kirche sollen den Kern einer gebildeten Öffentlichkeit bilden. Hätte COLERIDGE gewußt, was im vorhergehenden Jahrhundert in Schottland passiert war, hätte er tatsächlich im Beispiel des moderaten Klerus eine Andeutung seiner Konzeption der Geistlichkeit sehen können. Doch COLERIDGE, der in so vielem gar nicht englisch war, zeigte hier eine typisch englische Ignoranz gegenüber der schottischen Geschichte.

MILL verstand sehr gut, was COLERIDGE beabsichtigte; die Gründung einer Nationalkirche, wie COLERIDGE sie verstand, diene, so fragte MILL, „welchem Zwecke? Der Anbetung Gottes? Der Durchführung religiöser Zeremonien? Nein; der Förderung des Wissens und der Zivilisierung und Kultivierung der Gemeinde“ (MILL 1969, S. 290). Doch MILL sah auch, daß die englische Staatskirche als konkrete Institution mit einer eigenen Geschichte und in ihrer gegenwärtigen Struktur nie eine solche gebildete Öffentlichkeit, wie COLERIDGE sie anstrebte, bilden konnte: „indem er verdeutlicht hat, wie eine Nationalkirche aussehen müßte und als was sie, durch die bloße Tatsache ihres Bestehens, zu gelten habe, schrieb er die schärfste Satire über das, was sie wirklich darstellt“ (ebd., S. 294).

Was MILL hoffte, an die Stelle von COLERIDGES Entwurf eines Klerus setzen zu können, war eine andere Form der gebildeten Öffentlichkeit, die dennoch jene Position gegenüber dem Rest der englischen Gesellschaft einnehmen könnte, in der COLERIDGE eine wieder hergestellte englische Staatskirche gerne gesehen hätte. Diese gebildete Öffentlichkeit würde nicht durch Übereinstimmung hinsichtlich Grundüberzeugungen gebildet werden derart, wie sie der gebildeten Öffentlichkeit im Schottland des 18. Jahrhunderts gemein waren; denn eine solche Übereinkunft konnte im England des 19. Jahrhunderts nicht erreicht werden. Stattdessen würde sie sich auf eine bestimmte Form der Übereinkunft darüber, nicht übereinzustimmen, gründen. Sie würde durch die Einigung darüber, an einer bestimmten laufenden Debatte teilzunehmen, zustande kommen, und Loyalität gegenüber den Zielen der Auseinandersetzung wäre den Teilnehmern ebenso wichtig wie die Treue gegenüber ihrem eigenen Standpunkt. COLERIDGE und all die, die mit ihm und nach ihm dachten, repräsentierten einen Standpunkt, der für den Erfolg der Debatte grundlegend war; der Utilitarismus BENTHAMS in der Form, in der er durch AUSTIN und GROTE⁶ überliefert wurde, bezeichnete einen weiteren Standpunkt. Und dies waren nicht die einzigen Positionen, die vertreten wurden. Will man MILLS eigene Haltung verstehen, so ist es wichtig zu sehen, daß dieses Projekt der ständigen Auseinandersetzung von ihm verlangte, mit zwei unterschiedlichen Stimmen zu sprechen; seine Zuhörer und Leser müssen erkennen, mit welcher Stimme er in einer gegebenen Situation spricht und sie müssen verstehen, wie das, was er in der einen Stimme sagt, mit dem zusammenhängt, was er in der anderen Stimme sagt. Das ist nur möglich, wenn wir in unserer Deutung seiner Werke diese nicht isoliert betrachten oder sie vom Kontext seines Entwurfs trennen. Betrachten wir in diesem

Zusammenhang die Beziehung zwischen der *Autobiographie* und dem Werk über den *Utilitarismus*.

Obwohl die *Autobiographie* erst posthum erschien, ist sie jenes von MILLS Werken, in dem er am deutlichsten Zeugnis darüber ablegt, daß er ein führender Teilnehmer der Debatte war und in dem er zeigt, daß ihm die Treue gegenüber der Auseinandersetzung wichtiger war als die Loyalität gegenüber seinem persönlichen Standpunkt. Denn die *Autobiographie* ist der Bericht darüber, wie MILLS eigene Ansichten sich durch den Prozeß der Auseinandersetzung veränderten und Stufe für Stufe weiter entwickelten. Das Werk über den *Utilitarismus* dagegen repräsentiert eine von MILLS Beiträgen zu dieser Debatte, einen Beitrag, der eine Antwort auf frühere, von anderen formulierte Standpunkte darstellt. Er soll somit das darlegen, was MILL für das in der Debatte *bis dahin* beste verfügbare Argument erachtete. Ließen wir diese Tatsache außeracht, würden wir MILL auf zweifache Weise mißverstehen. Und zwar würden wir sowohl den Tenor und die Wirkung seiner Argumentationsweise falsch verstehen, als auch die Stärke einiger seiner Einzelargumente verkennen.

Bedenken Sie zum Beispiel die Überzeugungskraft jenes Abschnittes, in dem MILL feststellt, daß wir nun „eine Antwort auf die Frage haben, welche Art des Beweises das Nützlichkeitsprinzip zuläßt“ (MILL 1972, Kap. IV), sowie der relevanten Passagen, die dieser Stelle vorausgehen und ihr folgen. Es ist häufig angenommen worden, daß MILL in diesem Abschnitt zum einen aus der Prämisse, daß jeder nur nach Glück strebt, folgert, daß allein das Glück es wert ist, begehrt zu werden, und daß er zum anderen, ausgehend von der Prämisse, daß jeder von uns nach Glück strebt, zu dem Schluß kommt, daß jeder von uns das größte Glück der größtmöglichen Zahl fördern sollte. Und diejenigen, die eingesehen hatten, daß es ein Fehler war, MILL auch nur eine dieser unzulässigen Schlußfolgerungen zuzusprechen, neigten dazu, anzunehmen, daß das Prinzip des größten Glücks folglich für MILL das sein müsse, als das SIDGWICK meinte, es sehen zu müssen, nämlich ein unbestrittenes erstes Prinzip, eine unantastbare Intuition.⁷ Doch tatsächlich stellte MILL das Nützlichkeitsprinzip, so wie er es im Jahre 1861 verstehen konnte, als das Ergebnis einer Debatte dar, in der es zwar Modifikationen erfahren hatte, aber nicht durch fortdauernde Kritik widerlegt worden war. Er präsentiert es als ein Prinzip, das sich behauptet hatte, da es bis dahin den dialektischen Anfechtungen widerstehen konnte. Vor allem verteidigt er es als ein Prinzip, das von jedem akzeptiert werden muß, der erkannt hat, welche empirischen Voraussetzungen in Anbetracht der Vielfalt rationaler Ziele, die die Debatte bislang erbracht hatte, erfüllt sein müssen, damit das eigene Glück in vernünftiger Kooperation mit anderen verfolgt werden kann. Also ist das Nützlichkeitsprinzip weder als eine Folgerung aus noch höheren Prämissen, noch als ein nichtabgeleitetes erstes Prinzip intendiert. Wie kam es dazu, daß es als das eine oder das andere mißverstanden wurde?

Indem es als Schlußfolgerung einer Beweisführung gedeutet wurde, die zur Prüfung und Zustimmung durch jeden rational denkenden Menschen vorgebracht worden war, unabhängig von irgendeinem bestimmten sozialen Kontext und ins-

besondere unabhängig von jenem für eine gebildete Öffentlichkeit unabdinglichen Kontext der Auseinandersetzung, zu dem MILL einen Beitrag geleistet zu haben meinte. Denn, als sie im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts zu einer professionalisierten und spezialisierten Wissenschaft wurde, veränderte sich die Moralphilosophie dahingehend, daß sie ethische Konzepte und Argumente als zeitlos und nicht an einen Kontext gebunden behandelte. Und vielleicht konnte die Moralphilosophie, als sie ihre gesellschaftliche Funktion der Formulierung der Voraussetzungen bestimmter sozialer Gruppen, ihrer inneren Auseinandersetzungen und ihrer Herausforderungen verlor, gar nicht mehr anders verstanden werden. Doch eine wissenschaftliche Moralphilosophie, die angeblich von jeglicher zeitlichen oder örtlichen Gebundenheit abstrahiert, kann natürlich herzlich wenig zur Wiederherstellung einer gebildeten Öffentlichkeit beitragen. Sie in einen multidisziplinären Lehrplan einzubeziehen, würde wenig dazu tun, die Funktionen, denen der schottische Lehrplan des 18. Jahrhunderts diene, wiederherzustellen.

Es hieße daher, meine Hauptthese mißzuverstehen, würde man sie auch nur teilweise als einen Aufruf zu einer curricularen Reform deuten. Eine solche Reform könnte sich aus anderen Gründen als gut oder schlecht erweisen, aber die Ursachen der Zerstörung jener gebildeten Öffentlichkeit, die die schottische Aufklärung hervorgebracht hatte, vor allem die Folgen der *großen* Gesellschaft, dauern bis in unsere Tage an, und die Auswirkungen des zu unterschiedlichen Zeiten in England, Frankreich, den Vereinigten Staaten und anderswo einsetzenden Verschwindens dieser Öffentlichkeit auf die akademischen Disziplinen (reale oder projizierte Auswirkungen) stellen sicher, daß das Konzept einer gebildeten Öffentlichkeit in der heutigen Gesellschaft niemals wieder lebendig werden kann. Es ist höchstens ein Gespenst, das durch unsere Bildungssysteme geistert.

V.

Aber es ist ein Gespenst, das nicht ausgetrieben werden kann. Unser Erbe der Kultur der Aufklärung ist so beherrschend, daß wir uns nicht von gewissen Einstellungen gegenüber den Künsten und den Wissenschaften befreien können, die voraussetzen, daß die Einführung in die Mitgliedschaft einer gebildeten Öffentlichkeit zumindest einiger unserer Schüler eines der Hauptziele unserer Bildungssysteme ist. Ich habe aber behauptet, daß es keine solche Öffentlichkeit gibt, deren Mitglied sie werden könnten. Und ich habe weiterhin behauptet, daß nur dort, wo es eine gebildete Öffentlichkeit gibt, zwei andere Hauptziele aller modernen Bildungssysteme widerspruchsfrei verfolgt werden können: nämlich junge Menschen auf ihre Rolle und Tätigkeit in der Gesellschaft vorzubereiten oder ihnen beizubringen, selbständig zu denken. Würde diese These als wahr anerkannt, dann müßten wir, wo bisher immer angenommen haben, daß der Erfolg unserer Lehrer in der Verwirklichung dieser Ziele lediglich durch die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie durch ihre eigenen Fähigkeiten und ihre Ausbildung beschränkt sei, nun stattdessen

erstens davon ausgehen, daß ein bestimmter Mangel dem Bildungssystem eigen sei, der durch keine wie auch immer geartete Reform behoben werden könnte, und zweitens müßten wir annehmen, daß es die Lehrer hinsichtlich der beiden genannten Ziele nicht mit einem Fall von sowohl/als auch, sondern mit einem entweder/oder zu tun haben. Entweder können sie weiterhin das Ziel verfolgen, ihre Schüler auf das Wesen und den Standard von Rollen und Tätigkeiten vorzubereiten, wie die Gesellschaft es von dem Teil des Bildungssystems, in dem sie arbeiten, erwartet, oder sie können weiterhin das Ziel verfolgen, ihre Schüler zu befähigen, selbständig zu denken, aber sie können nicht beide Ziele gleichzeitig verfolgen. Doch selbst das ist keine angemessene Beschreibung der Wahl, die sich den Lehrern, sollten sie jemals den Kern meiner Argumentation akzeptieren, stellen würde. Denn ich habe gezeigt, daß die Möglichkeit, selbständig – und nicht als professioneller Spezialist – zu denken, sich nur im Kontext einer bestimmten Art von Gemeinschaft eröffnet und daß diese Form der Gemeinschaft nicht mehr verfügbar ist, ja, daß sie bereits seit geraumer Zeit der Kultur nach der Aufklärung nicht mehr zugänglich gewesen ist. Solche Lehrer müßten sich daher fragen, wie diese Form der Gemeinschaft neu erschaffen werden könnte. Wo könnten Sie nach Antworten auf diese Frage suchen?

Es wäre historisch falsch und zudem auch ein Anachronismus, ANDREW FLETCHER VON SALTOUN eine detaillierte prophetische Voraussicht auf dieses Ergebnis zuzuschreiben. Dennoch erscheint er letztlich als der Held dieser Schilderung. Denn FLETCHER scheint zu einem gewissen Grad verstanden zu haben, daß die Kultur der Aufklärung sich auf erstaunliche Weise selbst auflösen würde; und daß die Vorkämpfer des Wachstums, der Entwicklung und größerer Strukturen in Staat und Wirtschaft eine Gesellschaftsform erzeugen, in der sie selbst zum Verschwinden gebracht würden. Und eben dies geschah: der Erfolg, mit dem HUME und ADAM SMITH ihre Landsleute von ihren Ansichten überzeugten, führte zu einer Gesellschaft, in der die Form der Kultur, von der HUME und ADAM SMITH ein so bemerkenswerter Teil gewesen waren, unmöglich wurde. Ich glaube übrigens auch, daß FLETCHER, anders als seine Gegner, recht hatte, als er behauptete, daß das Wiederaufleben der Lektüre griechischer philosophischer und politischer Texte notwendig ein wesentlicher Bestandteil jeglicher Form von Bildung sein müsse, die eine Gemeinschaft befähigen könnte, dieser Entwicklung erfolgreich entgegenzuwirken oder sich von ihr zu erholen. Doch glücklicherweise würde es den Rahmen dieses Vortrags sprengen, wollte ich auch nur annäherungsweise diese These darlegen.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um einen Vortrag anlässlich der „Richard Peters Lectures“ an der Universität London, der im Frühjahr 1985 gehalten wurde. Die Übersetzung hat ANNETTE ROEDER besorgt. Das Original ist erschienen in: GRAHAM HAYDON (Ed.): *Education and Values*. London: Institute of Education, University of London 1987, S. 15–37. Der Herausgeber dankt dem *Institute of Education* für die Überlassung der Rechte.

- 2 Die Anspielung gilt: FRANCIS HUTCHESON, „An Inquiry into the Originals of our Ideas of Beauty and Virtue“ (London 1725), deutsch zugänglich als „Eine Untersuchung über den Ursprung unserer Ideen von Schönheit und Tugend ...“, übers. u. hrsg. v. W. LEIDHOLD (Hamburg 1986). (Anm. d. Hrsg.)
- 3 Gemeint ist: THOMAS REID, „Inquiry into the Human Mind on the Principle of Common Sense“ (London 1764); sowie DUGALD STEWART, „Elements of the Philosophy of the Human Mind“ (vol. I–III, 1792–1827). (Anm. d. Hrsg.)
- 4 *Weltanschauung* an beiden Stellen deutsch im Original. (Anm. d. Hrsg.)
- 5 Die Passage bezieht sich auf: THOMAS BROWN, „Lectures on the Philosophy of the Human Mind“ (vol. I–IV, London 1822); sowie: WILLIAM HAMILTON, „Lectures on Metaphysics and Logic“ (vol. I–IV, London 1859/60). (Anm. d. Hrsg.)
- 6 Einflußreich war vor allem: JOHN GROTE, „Examination of the Utilitarian Philosophy“ (Cambridge 1870). (Anm. d. Hrsg.)
- 7 Vgl.: HENRY SIDGWICK, „Methods of Ethics“ (vol. I/II, London 1875) (deutsche Übersetzung 1909). (Anm. d. Hrsg.)

Literatur

AUSTIN, J.L.: Collected Papers. Oxford: Oxford University Press 1961.

CARLYLE, A.: Autobiography. Ed. by J.H. BOURBON. Edinburgh 1860.

COLERIDGE, S.T.: On the Constitution of Church and State. In: S.T. COLERIDGE: Collected Works, vol. 6. New York: Harper and Brothers 1858.

ERSKINE, E.: The Whole Works of the Late Rev. Mr. Ebenezer Erskine, Vol. I. Edinburgh 1798.

HUME, D.: A Treatise of Human Nature. Ed. by L.A. SELBY-BIGGE. Oxford: Clarendon Press 1888. (repr. 1975)

MILL, J.ST.: Autobiography and Other Writings. Boston: Houghton Mifflin 1969.

MILL, J.ST.: Utilitarianism. London: Dent 1972.

PETERS, R.S.: Motives and Causes. In: Proceedings of the Aristotelian Society, suppl. vol. 26 (1952), S. 146ff.

Die beste Darstellung der schottischen Aufklärung ist, nach meinem Verständnis, „The Scottish Enlightenment“ von GEORGE E. DAVIE (The Historical Association, General Series 99, 1981). Zu empfehlen ist auch „The Democratic Intellect“ desselben Autors (Edinburgh: Edinburgh University Press 1961). In der Darstellung des geschichtlichen Hintergrundes ist *A History of the Scottish People 1560–1830* von T.C. SMOUT (London: Collins 1969) unübertroffen. Eine ganz andere und alternative Darstellung findet sich in NICHOLAS PHILLIPSONS „Culture and Society in the Eighteenth-Century Province: The Case of Scotland and the Scottish Enlightenment“ (in: *The University in Scotland*, hrsg. von LAWRENCE STONE, Princeton, N.J.: Princeton University Press 1973). Über die schottischen Universitäten des 18. Jahrhunderts ist empfehlenswert „Scottish Universities in the Eighteenth Century, 1690–1800“ von ROBERT L. EMERSON (in: *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, vol. CLXVII, Oxford: The Voltaire Foundation, 1977). Zu ANDREW FLETCHER OF SALTOUN siehe: *Selected Political Writings and Speeches*, hrsg. von DAVID DAICHES (Edinburgh: Scottish Academic Press 1979).

Anschrift des Autors

Prof. Alasdair MacIntyre, Dept. of Philosophy, Vanderbilt University, Nashville, Tenn. (USA)

Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung¹

Die Praktiken staatlich unterstützter Pflichtschulen, die ich (in Anlehnung an den amerikanischen Sprachgebrauch) zögernd als *public education* (öffentliches Bildungswesen) bezeichnen möchte, wurden sowohl in den Vereinigten Staaten wie auch in Großbritannien von Gruppierungen verschiedenster religiöser und politischer Überzeugungen als ausgrenzend angegriffen. In der Öffentlichkeit wurden die Frage der Evolutionslehre als Unterrichtsthema und die Forderung einiger fundamentalistischer Eltern, von der christlichen Schöpfungslehre beeinflusste Ansichten über das Universum als haltbare und alternative Erklärungen zu vermitteln, besonders intensiv diskutiert.

Zwar wurden von seiten der Fundamentalisten in den letzten Jahren immer wieder Bedenken hinsichtlich der Lehre der Evolutionstheorie geäußert, doch unterscheiden sich die neueren Einwände erheblich von denen der Vergangenheit. So wurde zum Beispiel im Jahre 1925 im Scopes-Fall ein Lehrer für schuldig befunden, das Gesetz des Staates Tennessee gebrochen zu haben, indem er die Evolutionstheorie lehrte. In neueren Fällen wurden dagegen keine Einwände gegen den Unterricht über die Evolutionstheorie erhoben, vielmehr verlangten die Kläger, daß ein Gleichgewicht hergestellt werde zwischen der Lehre der Evolution und der Vermittlung schöpfungstheoretischer Interpretationen des Universums als einer vertretbaren Alternative.

Während fundamentalistische Religionsgruppen kritisieren, daß die Schulen die Gültigkeit ihrer Deutung des Universums nicht anerkennen, werfen andere Randgruppen der Schule vor, sie repräsentiere ihre Erfahrungen nicht in angemessener Form. Schwulen- und Lesbengruppen, Feministinnen sowie ethnische und rassische Minderheiten befassen sich mit der inadäquaten Darstellung ihrer Erfahrungen in der Schule. Angesichts dieser zahlreichen und unterschiedlichsten Anforderungen an die Schule stellt sich die Frage, ob das öffentliche Schulwesen zur Entwicklung einer geeinten Öffentlichkeit beitragen kann.

In den Vereinigten Staaten reagierte man auf interessante Weise auf diesen Druck. Ein Argument geht etwa dahin, daß der Staat lediglich ein Mechanismus zur Verteilung von Bildungsressourcen sei, der nur sehr wenig darüber zu sagen habe, wie diese Ressourcen genutzt werden sollten. Von dieser Seite wird argumentiert, daß die Hauptverantwortung für die Erziehung der Kinder bei den Eltern liege und daß Eltern darüber entscheiden sollten, wo ihre Kinder zur Schule gehen und was

sie lernen sollten. Eine andere Seite betont die wirtschaftlichen Vorteile des Schulunterrichts und schlägt ein Curriculum vor, das die Fähigkeit der Schüler, sich selbst zu versorgen und einen Beitrag zum wirtschaftlichen Wohlergehen der Nation zu leisten, verbessere. Diejenigen, die diese Meinung vertreten, wollen das Angebot der Schulen beschränken, indem sogenannte Zierfächer abgeschafft werden; die Anzahl der Pflichtfächer soll erhöht werden, und die Schulen im ganzen Land sollen einander angeglichen werden, was die Inhalte des Lehrplans betrifft. Diejenigen, die den wirtschaftlichen Nutzen von Schulen unterstreichen, sehen häufig keinen Widerspruch zwischen ihren Ansichten und der Meinung derer, die den Eltern die größtmögliche Entscheidungsfreiheit lassen wollen. Das liegt daran, daß sie davon ausgehen, daß alle Eltern und alle Kulturen ihren Kindern wirtschaftlichen Erfolg wünschen, und aufgrund dieser Annahme glauben sie, daß ein enger, einheitlicher, standardisierter Lehrplan tatsächlich dem elterlichen Entscheidungsrecht weitestgehend entspricht. Mit anderen Worten, sie treten dafür ein, daß die Eltern mehr Wahlmöglichkeiten erhalten und reduzieren gleichzeitig die Anzahl der Möglichkeiten, aus denen die Eltern wählen können. Verfechter einer dritten Position bestehen darauf, daß es tatsächlich eine gemeinsame Kultur gibt und daß Kinder in diese Kultur eintreten, indem sie lernen, ihre symbolischen Manifestationen zu erkennen. Dies ist der Ansatz von E.D. HIRSCH Jr. (1988), der ein Lexikon kultureller Bildung entwickelt hat, das Tausende von Stichwörtern enthält, die seiner Meinung nach ein Schüler oder Student kennen muß, um als kulturell gebildeter Amerikaner zu gelten. (HIRSCH Jr./KETT/TEFIL 1988)

Ich möchte der Frage nachgehen, ob nicht ein Konzept der Öffentlichkeit angenommen werden muß, das breiter ist als die drei oben skizzierten Positionen annehmen, und wenn ja – ob dieses weitergefaßte Konzept bestimmte Implikationen für die Durchführung staatlich unterstützter öffentlicher Bildung hat. Mit anderen Worten, wonach ich suche, ist eine Öffentlichkeit, die mehr ist als nur ein Verteiler und Empfänger von Ressourcen, mehr als nur ein Vermittler in einem Markt und mehr als eine Ansammlung von Einzelpersonen, die zufällig ein gemeinsames System von Symbolen in Anspruch nehmen. Ich möchte argumentieren, daß das Konzept einer Öffentlichkeit in mehr als nur der utilitaristischen Hinsicht plausibel ist und daß eine der wichtigsten Funktionen des öffentlichen Bildungswesens in seiner Beziehung zu eben dieser Öffentlichkeit liegt, die sowohl Empfänger seiner Unterstützung als auch eine wichtige Bedingung seines Wachstums ist.

Die Debatte über die Rolle des öffentlichen Bildungswesens in den USA ergibt sich aus einer Reihe von wichtigen historischen und politischen Gegebenheiten. Die wechselnden Immigrationsmuster, zum Beispiel, bedeuten, daß es nicht länger möglich ist, sich auf eine gemeinsame europäische Erfahrung als Quelle einer kollektiven Identität zu stützen. Die meisten unserer neueren Immigranten kommen eher aus Mexiko, Lateinamerika, Korea, Vietnam und Indien als aus England, Deutschland, Italien oder Frankreich. In einem Staat, nämlich Kalifornien, gehört die Mehrheit der Schüler staatlicher Schulen einer Minderheitengruppe an, und es wird erwartet, daß dies irgendwann, in nicht allzu ferner Zukunft, auf staatliche

Schulen im ganzen Land zutreffen wird. Neben den demographischen Veränderungen gab es wichtige Änderungen in den kulturellen Normen, die die Übereinstimmung hinsichtlich Rollen, Normen und Erwartungen erheblich reduzierten. Darüber hinaus verlangt eine große Zahl unserer Probleme ein kollektives Handeln von Gruppen, das weit über die lokale Gemeinschaft oder den Nationalstaat hinausgeht und eine Reihe von Fragen zu den Grenzen der Öffentlichkeit unbeantwortet läßt.

In den Vereinigten Staaten besteht die Sorge, daß diese Veränderungen zu einem Auseinanderbrechen der nationalen Identität geführt haben. Einige Amerikaner glauben immer noch, daß, da das öffentliche Bildungswesen für die Entwicklung von für politische Zugehörigkeit erforderlichen Gewohnheiten, Loyalitäten und Neigungen verantwortlich sein sollte, es die Aufgabe der öffentlichen Schulen sei, diese Risse zu kitten und die Identität wiederherzustellen. Aber in einer Gesellschaft wie der der Vereinigten Staaten, und vielleicht auch Großbritanniens, wo geringer Konsens über die richtigen Zielsetzungen der Nation besteht, herrscht zu wenig Übereinstimmung über das Wesen einer solchen Identität. Wir sind uns einfach nicht einig über die Art von Öffentlichkeit, die wir gerne hätten, und ohne eine solche Übereinkunft ist es sehr schwer, den Weg zu bestimmen, den die Bildung nehmen sollte.

Das Problem wird verschärft durch die Verschiebung weg von einer in ihren Wurzeln europäischen Population und die daraus folgende Veränderung der Art der kollektiven Erinnerung. So zeigte zum Beispiel eine neuere nationale Umfrage bei College-Studenten, daß eine beträchtliche Minderheit nicht in der Lage war, die in der Erhebung gestellte Frage nach dem Jahr, in dem Columbus seinen Fuß auf die westliche Hemisphäre setzte, zu beantworten, und viele traditionelle Lehrer nutzten die Umfrage, um auf die Defizite des amerikanischen Bildungswesens aufmerksam zu machen. Doch einer der wenig beachteten Aspekte dieser Erhebung war die Art, in der sich diese Fragestellung auf subtile Weise verändert hatte. Anstatt, wie bisher üblich, zu fragen: „Wann entdeckte Columbus Amerika?“, wurde nun gefragt: „Wann setzte er seinen Fuß auf die westliche Hemisphäre?“ Der Grund für diese Veränderung ist natürlich, daß aus der Sicht vieler Gruppierungen – insbesondere der Indianer – es nicht Columbus war, der Amerika entdeckte, und die Formulierung ist ein verspätetes Zugeständnis, daß diese Gruppierungen bereits in Amerika lebten, als Columbus ankam. Aber wenn Columbus Amerika nicht entdeckt hat, wen interessiert es dann, wann er seinen Fuß auf amerikanischen Boden setzte? Vielleicht die Amerikaner mit europäischen Vorfahren, doch diese werden zusehends zu einer Minderheit.

Ein Teil des Problems liegt darin, daß die kollektiven Erinnerungen von Kindern indianischer, asiatischer oder schwarzer Abstammung anders sind als die des stereotypen weißen Amerikaners mit europäischem Hintergrund. Doch dies ist nicht das einzige Problem. Tatsächlich war im 18. Jahrhundert das Fehlen einer gemeinschaftlichen kollektiven Erinnerung und einer gemeinsamen Vorstellung von Öffentlichkeit einer der vielen Gründe, die für die Notwendigkeit eines öffentlichen Bildungswesens angeführt wurden. Es wurde argumentiert, daß sich das Land

ohne ein öffentliches Schulsystem nicht auf die für den Status einer modernen Nation erforderlichen gemeinsamen Werte stützen könne. Die Tatsache, daß die Mehrheit der Immigranten aus einem geteilten und konfliktreichen Europa stammte, war kein Grund, die öffentlichkeitsbildende Rolle des öffentlichen Bildungswesens fallenzulassen. Vielmehr verlieh dies den Argumenten derer, die für staatlich kontrollierte Schulen eintraten, sehr viel Kraft und Nachdruck. Ohne ein staatlich reglementiertes Bildungssystem würden sich die europäischen Konflikte in den USA fortsetzen. Folglich läßt sich der Verlust des Vertrauens in die öffentliche Funktion des öffentlichen Bildungswesens nicht mit der simplen Tatsache bestehender Unterschiede begründen. Vielmehr ist dieser Vertrauensverlust eine Begleiterscheinung des Schwindens der philosophischen Grundfeste der staatlichen Schulbewegung – von Grundlagen, die ihren Ursprung in der Aufklärung haben.

In der Aufklärung wurde die Ansicht vertreten, daß es so etwas wie universelle Naturrechte gebe; daß alle Menschen bestrebt sein sollten, diese Rechte anzuerkennen; daß alle Kulturen an diesen Rechten gemessen werden könnten und daß es die Aufgabe einer gebildeten Öffentlichkeit sei, die Menschen diesen Gesetzen gegenüber für rechenschaftspflichtig zu halten. Es war schon immer möglich, dem öffentlichen Bildungswesen vorzuwerfen, es werde dem Credo der Aufklärung nicht gerecht, oder staatliche Lehrer als Heuchler zu bezeichnen, weil sie die Schulen dazu nutzten, korporativen Interessen zu dienen. Doch diese Erkenntnisse allein hätten nicht gereicht, die *eigentliche* Aufgabe staatlicher Schulen fragwürdig erscheinen zu lassen, es sei denn, es hätten Zweifel bestanden hinsichtlich der Konzeption der Gesetze selbst, die angeblich die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens vorantrieben. Zugegeben, die staatlichen Schulen konnten dafür kritisiert werden, daß sie ihren vorgegebenen Verpflichtungen nicht gerecht wurden, doch eine solche Kritik konnte sehr wohl als Forderung nach *mehr* und *besserer* öffentlicher Bildung verstanden werden. Das Selbstverständnis des öffentlichen Bildungswesens beruhte auf der ausdrücklichen Überzeugung, daß die westliche – und insbesondere die amerikanische – Gesellschaft der Hauptverfechter der Aufklärungsideale sei und daß die staatlichen Schulen der Ort seien, an dem diese Ideale genährt werden sollten.

Es geht mir nicht darum, andere Motive für die Entwicklung staatlicher Schulen abzuwerten; ebensowenig möchte ich behaupten, daß die Entwicklung einer um die Förderung der Werte der Aufklärung bemühten Öffentlichkeit die vorrangigste Sorge war. Zweifellos wollten viele das öffentliche Bildungswesen unterstützen, um die vom Industriekapitalismus benötigten Arbeitskräfte heranzuziehen und um die Neigungen und Loyalitäten zu entwickeln, die eine expandierende Industrie und Streitmacht verlangten. Läßt man jedoch diese äußerst zynischen Argumente außer acht, so war es der Glaube an die Ideale der Aufklärung, der es erlaubte, daß die anderen Pläne mit nur begrenzter Schuld oder Verzweiflung vorangetrieben wurden. Fassen wir diese Vorhaben aber in moderne – oder besser noch, postmoderne – Begriffe, so wird deutlich, daß die Krise des Vertrauens in das öffentliche Bildungssystem begleitet wurde von einer Veränderung in der Beurteilung der Ziele

der Aufklärung. Aus postmoderner Sicht wurden die Grundlagen des öffentlichen Bildungswesens gelegt, indem die Erfahrung des weißen männlichen, eurozentrischen Mittelklasse-Amerikaners totalisiert wurde. Und der Preis, der für das Fortbestehen dieses Ideals gezahlt werden mußte, war die Marginalisierung der weiblichen, homosexuellen, asiatischen, afrikanischen und lateinamerikanischen Erfahrungen.

Damit ist das Problem umrissen. Wenn die Idee einer Öffentlichkeit gerechtfertigt sein soll, so muß sie dieser Kritik standhalten können. Eine solche Rechtfertigung ist die Voraussetzung für die Anerkennung des öffentlichen Bildungswesens als Vorbereitung für die Beteiligung an dieser Öffentlichkeit. ALASDAIR MACINTYRE gab eine sehr düstere Darstellung des Problems, indem er ausschloß, daß die Möglichkeit einer gebildeten Öffentlichkeit überhaupt noch gegeben sei. Damit bestritt er implizit auch jede Möglichkeit einer intelligenten, breiteren Öffentlichkeit, die fähig wäre, rational über die Vorzüge unterschiedlicher kollektiver Alternativen nachzudenken.

MACINTYRE ist der Ansicht, daß die Fähigkeit, selbständig zu denken, in der modernen Gesellschaft nicht mehr gegeben ist, außer in sehr speziellen Kontexten. Er schreibt:

„Das Denken ist zur beruflichen Verantwortung derer geworden, die bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllen, zum Beispiel der Berufswissenschaftler. Doch die Themen, über die nachzudenken von allgemeinem gesellschaftlichen Interesse ist, wie etwa Gedanken über das Richtige und das Gute, über das Verhältnis von Gerechtigkeit und Wirksamkeit oder den Stellenwert ästhetischer Güter im menschlichen Leben, über das Tragische, das Komische und das Absurde nicht nur in der Literatur, sondern auch in Politik und Wirtschaft, diese Themen werden *entweder* einigen ausgebildeten, aber beschränkten, da professionalisierten Spezialisten überlassen, *oder* sie werden in Foren behandelt, in denen die Zurückhaltung des wissenschaftlichen Austausches zumeist fehlt.“²

Und er schließt mit der Feststellung, daß „die gebildete Öffentlichkeit ... durch eine Reihe von spezialisierten Öffentlichkeiten ersetzt worden (sei)“ (MACINTYRE 1987, S. 25; in diesem Band S. 34).

MACINTYRES Schilderung ist im Schottland der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts angesiedelt, wo seiner Meinung nach eine wahrhaft gebildete Öffentlichkeit entstand. Aber dieser Öffentlichkeit war es beschieden sich aufzulösen, und zwar infolge des Schwindens der einst verbindenden, gemeinsamen Werte durch das Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstum.

Am Beispiel dieser historischen Situation erläutert MACINTYRE die Bedingungen, die er als notwendig für die Entwicklung einer gebildeten Öffentlichkeit ansieht. Zunächst muß es genügend viele Menschen geben, denen die Regeln einer rationalen Auseinandersetzung vermittelt wurden; sie müssen sich über die Bedeutung verschiedener Aspekte für ihre „gemeinsame soziale Erfahrung“ im klaren sein, und sie müssen sich gegenseitig als Öffentlichkeit anerkennen (ebd., S. 18; dt. S. 28). Sie werden damit einer Gruppe von Spezialisten gegenübergestellt sowie einer passiven Öffentlichkeit, die als Publikum für die Debatte dient. Zweitens muß Übereinstimmung hinsichtlich der Maßstäbe bestehen, nach denen Argumente be-

urteilt werden sollen, und drittens muß es ein „hohes Maß gemeinsamer Grundüberzeugungen und -einstellungen“ (ebd., S. 19; dt. S. 28/29) geben.

Für MACINTYRE spiegelt das Schwinden einer gebildeten Öffentlichkeit in Schottland die Situation der Moderne überhaupt. „Wir haben in unserer Kultur zu viele verschiedene und unvereinbare Formen der Rechtfertigung. Es gibt zu wenig Übereinstimmung, als daß wir zu einer gemeinsamen Vorstellung darüber gelangen könnten, worüber wir streiten sollten“ (ebd., S. 28; dt. S. 37). Er glaubt, daß wir keine Konzeption des Guten haben, der all die vielen konkurrierenden Gruppierungen der modernen Gesellschaft zustimmen könnten, und daher fehle uns die Grundlage für die Entwicklung einer solchen Öffentlichkeit.

MACINTYRE geht – wie ich im folgenden kurz zeigen möchte – in seinen Behauptungen in vielerlei Hinsicht zu weit. Doch muß in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß er keinen Beweis für die *Unmöglichkeit* einer Öffentlichkeit in der heutigen Zeit geliefert hat, vielmehr beschreibt er in seinem Artikel lediglich eine Situation, in der es faktisch keine Öffentlichkeit gibt. Ich möchte nicht die Richtigkeit dieser Darstellung anzweifeln, aber es ist wichtig festzuhalten, daß die Schlußfolgerung, die Existenz einer Öffentlichkeit sei heutzutage unmöglich, zwei weitere Argumentationsschritte erfordert. Und zwar das Argument, daß das gesellschaftliche Leben so komplex geworden ist, daß es für eine Person mit einer vernünftigen Ausbildung nicht mehr möglich ist, diese Komplexitäten ausreichend zu erfassen. Weiter muß argumentiert werden, daß die Gesellschaft so komplex bleiben muß. Folglich sind wir gezwungen, Beratungen über die wichtigsten Themen Experten zu überlassen, die selbst aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ausbildung beschränkt sind. MACINTYRE lenkt seine Argumentation auf keinen dieser beiden Punkte, obwohl klar ist, daß er sie beide voraussetzt.

Er spricht in seiner Darstellung die Komplexität des modernen Lebens nicht direkt an; vielleicht stützt er sich auf eine Frustration, die viele von uns empfinden. Aber er beläßt es dabei, auf die widersprüchliche Rolle des modernen Bildungswesens hinzuweisen, das die Schüler darauf vorbereiten soll, sowohl eine bestimmte berufliche Rolle zu übernehmen, als auch selbständig über Fragen von größerer Tragweite nachzudenken. Doch sind diese beiden Aufgaben nur dann unvereinbar, wenn wir von der Vorstellung ausgehen, daß die gesellschaftlichen Angelegenheiten so komplex geworden sind, daß sie nicht mehr aus der Perspektive einer einzelnen Rolle beurteilt werden können. Wenn wir aber andererseits nicht davon ausgehen, daß die moderne Gesellschaft unerbittlich komplex ist, oder wenn wir meinen, daß wir durchaus fähig sind, über die moralischen Implikationen unserer eigenen Rolle nachzudenken, dann müssen wir uns MACINTYRES Schlußfolgerung nicht anschließen. MACINTYRE selbst scheint von der Zugkraft seiner eigenen Argumentation nicht besonders überzeugt zu sein, denn in einem anderen Aufsatz – über Patriotismus – scheint er davon auszugehen, daß gewisse Charakteristika einer Öffentlichkeit doch noch möglich sind.

Der These der verlorenen Öffentlichkeit, wie sie in MACINTYRES Argumentation deutlich wird, kann auf zweierlei Weise begegnet werden. Die Einheit der Konzep-

tion des Guten und der Öffentlichkeit kann wiederhergestellt werden, indem man eine der beiden folgenden Positionen einnimmt. Einmal kann man, wie MACINTYRE es in seinem Essay über Patriotismus tut, sich eine bestimmte Gemeinschaft herausgreifen und sie der Öffentlichkeit gleichstellen. Oder man kann zum anderen eine bestimmte Konzeption des Guten nehmen und behaupten, daß sie grundlegend für die Entwicklung von Öffentlichkeit sei.

In seinem Essay über Patriotismus argumentiert MACINTYRE gegen die Ansicht, daß der Inhalt moralischer Urteile abhängig sei von der Quelle moralischen Wissens. Er bezweifelt, daß „wo und von wem ich die Prinzipien und Regeln der Ethik lerne, keine Bedeutung hat oder haben darf weder für die Frage nach den Inhalten von Moral noch für die Art meiner Bindung an diese Moral“ (MACINTYRE 1984, S. 8). Er ist der Meinung, daß „es ein wesentliches Merkmal der von einem jeden von uns erworbenen Moral ist, daß sie von der, in der und durch die Lebensweise einer bestimmten Gemeinschaft gelernt wird.“ Darüber hinaus gebe es wesentliche Unterschiede in der Art und Weise, in der die eine oder andere Gemeinschaft auf bestimmte Situationen reagiert (ebd.) sowie in den institutionellen Arrangements, die die moralischen Regeln nach sich ziehen (ebd., S. 9). Und daher ist das, „was ich als Richtschnur für mein Handeln und als Maßstab für die Beurteilung dieser Handlungen lerne, niemals Moral als solche, sondern immer die überaus spezifische Moral einer überaus spezifischen sozialen Ordnung“ (ebd.). Einzelpersonen werden erst innerhalb von Gemeinschaften einer Moral fähig, und sie können erst in Gemeinschaften zu moralisch handelnden Wesen werden (ebd., S. 13). Patriotismus ist vertretbar aufgrund der vielfältigen Verbindungen zwischen der Moralität und der Lebensart einer bestimmten Gemeinschaft (ebd., S. 10).

MACINTYRES Abhandlung soll mehr sein, als lediglich eine weitere Beschreibung der Art und Weise, wie moralische Sozialisation vonstatten geht. Es handelt sich um eine Erörterung des Wesens der Moral und ihrer partikularistischen Wurzeln. Und dennoch ist es eine seltsame Argumentation, denn indem er behauptet, Moral sei immer an die Institutionen und die Lebensweise einer bestimmten Gemeinschaft gebunden, beruft sich MACINTYRE auf ein transzendentes moralisches Argument, das notwendig zu der Schlußfolgerung führt, daß Moral immer partikularistisch ist. Oder, um es etwas anders zu formulieren, wenn MACINTYRES Darstellung als eine Auseinandersetzung mit Moral anzusehen ist, und nicht nur als eine allgemeine Beschreibung individueller Sozialisation, dann ist es notwendig, daß die Argumentation selbst in einen moralischen Rahmen gefügt wird. Doch kann dies nicht der Rahmen irgendeiner einzelnen Gemeinschaft sein, er muß vielmehr über einzelne Gemeinschaften hinausgehen, will man zeigen, daß Moral immer in der Einzelgemeinschaft verankert ist. Folglich versagt das Argument, man könne sich eine Gemeinschaft herausgreifen, da es die Berufung auf ein übergreifendes Konzept des Guten voraussetzt.

Während MACINTYRE versucht, der These der verlorenen Öffentlichkeit zu begegnen, indem er an der Position der Einzelgemeinschaft festhält, ist JOHN HALDANE in seiner Verteidigung religiöser Erziehung bemüht, das Problem zu lösen, in-

dem er eine bestimmte Konzeption des Guten herausgreift. Dieser Ansatz versucht Öffentlichkeit zu konstituieren, indem er die formative Bedeutung einer bestimmten Auffassung des Guten geltend macht. In den USA etwa greift sich ALLAN BLOOM in seinem Bestseller *The Closing of The American Mind* (BLOOM 1987) die Tradition der Aufklärung als die für ihn relevante Konzeption des Guten heraus und beruft sich auf sie in seiner Argumentation gegen die zersetzende Wirkung einer fremden relativistischen, postmodernen Philosophie, die aus Deutschland importiert wurde. HALDANE bedient sich einer ähnlichen Strategie, doch anstelle der Aufklärung stützt er sich auf die formative Bedeutung des Christentums und nutzt dies dann, um dafür einzutreten, daß (vorbehaltlich elterlicher Zustimmung) die Erbauungslehre der christlichen Religion und ihre ethischen Implikationen einen wichtigen Bestandteil des schulischen Lehrplans ausmachen sollten (HALDANE 1986).

Fragwürdig ist allerdings HALDANES kausale Behauptung, die moderne Moralität habe ihre Wurzeln im Christentum, und der daraus gezogene Schluß, daß, da das Christentum grundlegend war, wir unsere Kinder dessen Erbauungsdoktrin lehren sollten. Man könnte eine solche Argumentation vergleichen mit dem Vorschlag, daß, da der American Football seine Wurzeln im britischen Rugby hat, American-Football-Spieler das Rugbyspiel trainieren sollten. Was HALDANE tatsächlich sagt, ist, daß die britische Öffentlichkeit mit den ethischen Lehren des Christentums gebildet werden sollte, da sie auch früher mit eben diesen Lehren gebildet worden sei. Doch zu sagen, daß dies so zu geschehen habe, da es bereits in der Vergangenheit so gemacht wurde, bezeichnet nur das Problem, um das es hier geht. Mit anderen Worten, HALDANE hat das Problem der verlorenen Öffentlichkeit gelöst, indem er an einer bestimmten Konzeption des Guten festhält.

Wenn wir über bestimmte Themen nachdenken, wie etwa über die Frage der Abtreibung oder darüber, ob der Staat Schulen unterstützen sollte, in denen Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet werden, dann müssen viele Faktoren berücksichtigt werden, und es ist für mich nicht offensichtlich, daß die Lehren des Christentums – ein einheitliches System von Lehrmeinungen vorausgesetzt – besonderen Vorrang haben. Tatsächlich kann man HALDANES Kausalbehauptung selbst bezweifeln, die moderne Moralität entstamme auf linearem Weg dem Christentum. Es ließe sich argumentieren, daß erst mit dem Zusammenbruch der Hegemonie des Christentums moderne Einstellungen zur Moral entstanden sind. Ich denke, daß MACINTYRE hier recht hat; das Problem der Öffentlichkeit in der modernen Gesellschaft ist auf deren Heterogenität zurückzuführen. Allein die Tatsache, daß religiöse Erziehung – ganz zu schweigen von christlicher Erziehung – wiederum zum Thema von Debatten und Kontroversen geworden ist, zeigt, mit welcher Art von Problem wir es hier zu tun haben. Aber die Tatsache, daß der Verzicht auf Einheitlichkeit in Religionen zu einem Faktor in neueren Überlegungen zur Öffentlichkeit geworden ist, bedeutet nicht, daß diese Probleme durch eine erneute Betonung des religiösen Glaubens gelöst werden könnten. Ich denke, es wäre durchaus möglich, einen vernünftigen religiösen – vielleicht christlichen – Lehrplan zu entwerfen. Doch sollte dieser den in größeren Gesellschaften bestehenden Pluralismus richtig

wiedergeben, so kämen wir zu einer ganz anderen Form christlicher Erziehung, als der der Erbauungsstudien, die die meisten religiösen Menschen kennengelernt haben. Anders gesagt, wenn eine Konzeption des Guten herangezogen werden soll, die dem Problem angemessen wäre, so müßte es sich tatsächlich um mehrere Konzeptionen des Guten handeln.

Die Pluralität von Wertsystemen anzuerkennen heißt nicht, wie MACINTYRE anscheinend glaubt, die Möglichkeit von Öffentlichkeit zu leugnen. Öffentlichkeit erfordert nicht, daß *alle ein* Wertsystem gemein haben. Vielmehr impliziert sie ein gewisses Maß an Pluralität und die Bereitschaft, sich mit Menschen anderer Überzeugung über Fragen von falsch und richtig auseinanderzusetzen. Der Fehler in MACINTYRES Vorstellung von Öffentlichkeit liegt in der irrigen Annahme, Öffentlichkeiten könnten nur dort existieren, wo allgemeine Überzeugungen und Legitimationsstrukturen von vielen geteilt werden und wo einzig Fragen der Anwendung zu klären sind. Problematisch an dieser Auffassung ist aber, daß die Trennung von allgemeinen Prinzipien und ihrer Anwendung nicht deutlich genug ist.

So könnte zum Beispiel hinsichtlich der Abtreibungsdebatte gesagt werden, daß beide Seiten dieselben allgemeinen Prinzipien über den Wert des menschlichen Lebens vertreten, daß sie aber unterschiedlicher Meinung sind über einige der Faktoren, die in der Anwendung dieses Prinzips zum Tragen kommen, wie etwa die Frage, ob die Kontrolle über den eigenen Körper Vorrang hat vor dem Wert menschlichen Lebens. Aber Kontrolle über den eigenen Körper ist ebenfalls ein allgemeines Prinzip, das vermutlich von beiden Seiten geteilt wird, und die Frage, um die es eigentlich geht, ist die, welches Prinzip *Priorität* hat. MACINTYRE könnte argumentieren, daß Übereinstimmung hinsichtlich allgemeiner Prinzipien keine hinreichende Bedingung für die Existenz einer Öffentlichkeit ist, Übereinstimmung hinsichtlich allgemeiner Prinzipien in Kombination mit einer Übereinkunft über institutionelle Legitimität dagegen ausreicht. Mit anderen Worten, da Institutionen die Anwendung von allgemeinen Prinzipien steuern, kann eine Öffentlichkeit durch gegenseitiges Einvernehmen über sowohl die Prinzipien als auch die Institutionen geschaffen werden. Während aber Übereinstimmung hinsichtlich allgemeiner Prinzipien MACINTYRE nicht die Form von Öffentlichkeit geben kann, die er anstrebt, wäre Übereinstimmung über sowohl allgemeine Prinzipien wie auch die Institutionen, die solche Prinzipien anwenden, zu ausgeprägt und ließe damit keinen Raum für jene Debatten und Auseinandersetzungen, die Öffentlichkeit gerade kennzeichnen. Denn Entwürfe von Öffentlichkeit müssen Raum lassen für die Beratung und Diskussion über Dinge, die *nicht* klar umrissen sind, und sie müssen Überlegungen und Auseinandersetzungen eben darüber einschließen, welche Institutionen geeignet sind, um über bestimmte Fragen von allgemeinem Interesse zu entscheiden.

Eine der Schwierigkeiten mit MACINTYRES Vorstellung von Öffentlichkeiten liegt in seinem Versäumnis, nichtkognitive Faktoren mit zu berücksichtigen, dazu zählen solche Aspekte wie die Bereitschaft, eine Diskussion weiterzuführen, auch wenn grundlegende Meinungsverschiedenheiten darüber bestehen, was getan wer-

den sollte, oder die Fähigkeit, ein Problem aus der Perspektive einer größeren Gemeinschaft zu ergründen. Diese zweite Bedingung ist komplex, da sie von uns verlangt, die Sichtweise sowohl der Gruppen, an die wir emotional gebunden sind, als auch der Gruppen, deren Handlungen eben die Gruppen, mit denen wir verbunden sind, betreffen, zu reflektieren. Doch verweist diese Komplexität lediglich darauf, daß der Entwurf einer Öffentlichkeit von offener und fließender Beschaffenheit sein muß, die schwankende Grenzen und Festlegungen zuläßt. Sie schließt nicht die Möglichkeit des Entstehens einer Öffentlichkeit aus, sondern erlaubt uns, nach einer Pluralität von Öffentlichkeiten zu suchen, spezifische Probleme und Themen sowohl anzusprechen, als auch auf vielfältige Weise zueinander in Beziehung zu setzen.

Moderne Gesellschaften haben ihre Musterbeispiele für funktionierende Öffentlichkeiten. So hat zum Beispiel eine Jury die Pflicht, ein Urteil nach dem Gesetze zu fällen, und indem sie dies tut, tragen ihre Mitglieder die Verantwortung, über bestimmte Faktoren nachzudenken, wie etwa rassische oder ethnische Vorurteile, die ein einigermaßen unvoreingenommenes Urteil möglicherweise ausschließen könnte. Andere Beispiele für Öffentlichkeiten finden sich in Gemeindeversammlungen oder Gemeindegruppen, in verschiedenen Verbraucherverbänden, die dafür eintreten, daß die Preise kontrolliert werden und die Qualität gewahrt wird, indem sie einen offenen Dialog über Maßstäbe und Kontrollen eröffnen. Natürlich können all diese verschiedenen Formen von Öffentlichkeiten Mängel aufweisen und ihre eigenen Anforderungen nicht erfüllen. Jurys urteilen nicht immer nach dem Gesetz, und Geschworene denken vielleicht häufig nicht über den Einfluß rassischer oder ethnischer Vorurteile auf ihre Entscheidung nach. Daß sie manchmal wirklich nicht den Anforderungen gerecht werden, bedeutet aber nicht, wie MACINTYRE nahelegt, daß dies unmöglich ist. Vielmehr verweist es auf die Notwendigkeit eines verbesserten Auswahlverfahrens oder einer besseren Ausbildung für Geschworene.

Die Frage, ob die Entstehung einer Öffentlichkeit möglich ist oder nicht, ist von großer Bedeutung für das Bildungswesen. MACINTYRE bietet eine bedauerliche Unterstützung für die vorherrschende Bildungsresignation, mit der These, daß intelligenter öffentlicher Diskurs nicht mehr möglich sei und daß die Schulen ihren Schülern nicht die für eine Beteiligung am öffentlichen Diskurs notwendigen Voraussetzungen vermitteln können. Der entgegengesetzte Standpunkt ist der, daß es viele Orte gibt, an denen Öffentlichkeit geschaffen werden könnte, an denen sie aber zur Zeit nicht oder nur in beschnittener Form besteht. Zum Beispiel bilden Arbeiter, die an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten, aber wenig Gelegenheit haben, über Arbeitsbedingungen oder den gesellschaftlichen Wert ihres Produktes zu diskutieren, eine potentielle Öffentlichkeit. Wenn ihr Diskurs sich jedoch nicht über solche normativen Fragen erstreckt oder wenn sie nicht mit anderen Gruppierungen zusammen diese Themen ansprechen können, stellen sie keine funktionierende Öffentlichkeit dar. Und doch wäre es den Schulen ganz sicher möglich, die Mittel zu bieten und die Neigungen zu fördern, die notwendig sind, um Schüler auf öffentliche

Diskurse dieser Art vorzubereiten. Es ist nichts Mysteriöses an diesem Prozeß, der das Herausbilden symbolischer Fertigkeiten umfaßt, wie auch das Erlernen der Beurteilung von Ursache-Wirkung-Beziehungen, das Verstehen der Gesetzestradi-tion, die es Bürgergruppen ermöglicht, Fragen von allgemeinem Interesse anzu-sprechen, und das Bereitstellen eines unterstützenden, vernünftigen und demokra-tischen Umfeldes, in dem solche Themen angesprochen werden können.

Die Folgerung aus den beiden Essays von MACINTYRE, sieht man sie als Einheit, wäre, den Studenten eben jene Fähigkeiten abzusprechen, die ein solcher öffentli-cher Diskurs erfordert. Hätte MACINTYRE recht mit der Behauptung, daß rationaler Diskurs über öffentliche Angelegenheiten nicht mehr möglich ist, und hätte er auß-erdem recht damit, daß patriotische Loyalität eine zu hegende Tugend ist, dann wä-re die Unterweisung in den besonderen Tugenden ausschließlich der *eigenen* Ge-meinschaft der einzig verfügbare öffentlichkeitsbildende Mechanismus.

Selbstverständlich erfordert das Konzept einer Öffentlichkeit mehr als nur lo-kale, transitorische Gruppen, die befähigt sind, über bestimmte Fragen zu diskutie-ren und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Es verlangt darüber hinaus eine Verpflichtung zu Handlungen und Praktiken, deren Ziel es ist, den freien Fluß von Ideen über das Allgemeinwohl aufrechtzuerhalten. Das bedeutet, daß lokale Öff-entlichkeiten unerläßlich sind für eine breitere Diskussion über das allgemeine Wohl. Damit diese größere und vielfältige Öffentlichkeit entstehen kann, muß sie sich selbst als Ganzheit wahrnehmen, und zwar dadurch, daß sich ihre Mitglieder sowohl als Einzelpersonen wie auch als lokale Öffentlichkeiten begreifen. Die Ent-wicklung dieses kollektiven Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses ergibt sich aus öffentlichen Debatten über das Wesen von Öffentlichkeit. Gemäß dieser Auffassung ist es die Aufgabe des öffentlichen Bildungswesens, dabei zu helfen, eine Öffentlichkeit zu schaffen und wiederherzustellen, indem es einer ansonsten sprachlosen, ungebildeten Masse Sprache verleiht.

Natürlich gibt es erschwerende Faktoren, wie ich sie etwa zu Beginn dieses Es-says genannt habe. Es sind dies aber Faktoren, denen begegnet werden kann, indem man die öffentliche Rolle des Bildungswesens im Auge behält. So sind zum Bei-spiel Lehrer zu Recht von der Frage beunruhigt, wie sie die Schöpfungstheorie im Unterricht behandeln sollen. Die Schwierigkeit entspringt jedoch nicht der Sorge darüber, ob die Evolutions- oder aber die Schöpfungstheorie die wissenschaftlich adäquatere sei. Wenn die Lehre von der Weltschöpfung durch einen allmächtigen Schöpfer wahr ist, dann ist sie es nicht aufgrund ihrer wissenschaftlichen Adäquat-heit, sondern weil sie mit der offenbarten Wahrheit einiger Gruppierungen überein-stimmt. Und gerade weil eine solche Wahrheit *offenbart* ist, kann sie keine öffentli-che Wahrheit sein. In der Evolutionstheorie geht es um zu beweisende Behaup-tungen, und daher ist sie öffentlich. Die Lehrer plagen sich mit diesem Problem, weil es ein Beispiel ist für einen offensichtlichen Konflikt zwischen der offenbarten Wahrheit der lokalen Öffentlichkeiten und dem Lehren einer größeren, kollektiven Öffentlichkeit.

Während sich diese Probleme nicht leicht lösen lassen, verlangt die Verantwor-

tung für die Schaffung einer Öffentlichkeit aus unterschiedlichen Meinungen, daß lokale Interessen, Kulturen, Symbole und Themen im Kontext einer breiteren Diskussion gesehen werden. Aus lokaler Sicht würde es nicht genügen, eine Liste lokaler Kulturen und Ereignisse bereitzustellen, derer für einen Tag oder eine Woche gedacht werden soll. Lokale Stimmen bringen lokale Interessen und Maßstäbe zur Geltung, von denen ausgehend man über andere Standpunkte nachdenkt. Aber es genügt auch nicht, einfach das Lokale miteinzubeziehen, wie es die Schöpfungstheorie vertretende, fundamentalistische Christen vorschlagen würden, als einen Weg, das Gleichgewicht zwischen verschiedenen Standpunkten herzustellen. Wenn das Lokale einbezogen wird, dann muß es zum möglichen Objekt der Kritik seitens anderer Positionen werden, die andere Maßstäbe setzen. Der Preis, der für den Eintritt in die Debatte der multiplen Öffentlichkeit gezahlt werden muß, ist der, daß lokale Vorstellungen und Werte der kritischen Beurteilung durch Verfechter anderer Ansichten ausgesetzt werden. Die Beteiligung am öffentlichkeitsbildenden Prozeß birgt sowohl Risiken als auch Vorteile, und einige mögen die Risiken als zu hoch einschätzen.

Aus der Sicht des Lehrers gibt es notwendig zu fällende berufliche Entscheidungen über die Angemessenheit bestimmter Lehrgänge oder Unterrichtsthemen für bestimmte Schülergruppen. Hier stellen sich Fragen der individuellen Entwicklung, der emotionalen und geistigen Entwicklung. So kann etwa eine Schülerin noch nicht bereit sein, in eine tiefgreifende kritische Diskussion über ihre eigenen kulturellen Wurzeln einzusteigen und, nach Berücksichtigung der Voraussetzungen der weiteren emotionalen und intellektuellen Entwicklung, kann ein Lehrer entscheiden, daß es zu einem bestimmten Zeitpunkt unangemessen ist, solchen Fragen nachzugehen. Es gibt schließlich sowohl emotionale als auch intellektuelle Voraussetzungen für eine Kritik sowohl der lokalen wie auch der nationalen Kultur. Dennoch verlangt die Bildung einer Öffentlichkeit letztendlich nach Kulturdeutung und -kritik, auch wenn Stolz auf die eigene Kultur eine wichtige Rolle in der Erziehung spielt. Nur wenn diese Elemente in den Lehrplan aufgenommen werden, kann man ohne Einschränkung sagen, daß staatliche Schulen eine öffentliche Bildungsfunktion erfüllen.

Anmerkung

- 1 Das amerikanische Original, ursprünglich ein Vortrag vor der englischen „Philosophy of Education Society“ (1990), erschien leicht verändert in „Journal of Philosophy of Education“ vol. 25, no. 1 (1991), S. 17–25. Die Übersetzung besorgte ANNETTE ROEDER. Der Herausgeber dankt den Herausgebern des „Journals of Philosophy of Education“ für die Überlassung der Rechte.
- 2 Die deutsche Übersetzung folgt dem Text MACINTYRES in diesem Band; die Seitenverweise wurden mit dem Original verglichen und erscheinen doppelt.

Literatur

- HALDANE, J.: *Religious Education in a Pluralistic Society: A Philosophical Examination.*
- BLOOM, A.: *The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students.* New York: Simon & Schuster 1987.
- HIRSCH Jr., E.D.: *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know.* New York: Vintage Books 1988.
- HIRSCH Jr., E.D./KETT, J.F./TREFIL, J.: *The Dictionary of Cultural Literacy.* Boston: Houghton Mifflin 1988.
- MACINTYRE, A.: *The Idea of an Educated Public.* In: G. HAYDON (Ed.): *Education and Values. The Richard Peters Lectures.* London: Institute of Education, University of London 1987, S. 15–36. (in diesem Band S. 25–44)
- MACINTYRE, A.: *Is Patriotism a Virtue? The Lindley Lecture.* Kansas 1984.

Anschrift des Autors

Prof. Walter Feinberg, University of Illinois at Urbana-Champaign, Program for the Study of Cultural Values and Ethics, 909 West Oregon Street, Room 201, Urbana, IL 61801 (USA).

Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität

Il y a des vastes endroits
où l'on fait croire qu'il y avait quelqu'un,
ce n'est pas vrai, il n'avait personne.

(MARGUERITE DURAS)

In unserer Gesellschaft manifestieren sich wichtige Entwicklungen, die nicht nur Änderungen in unseren Erfahrungen und unserem Bewußtsein produzieren, sondern diese Erfahrungen auch reflektieren. Ich nenne, einigermaßen arbiträr, nur drei. Es gibt an erster Stelle die zunehmende Heterogenität und die Pluralität der Bevölkerungsgruppen und Kulturen. Die Konfrontation mit dem Anderen, mit Fremden, und der Andere, der Fremde selbst gehören heute zu der täglichen Erfahrung und führen zu einer Problematisierung der eigenen Lebensweise und des eigenen ‚Selbst‘. Eine zweite wichtige Entwicklung, die ich erwähnen möchte, ist die Verstädterung der Gesellschaft. Die Entwicklung von Kommunikations-, Informations- und Transportnetzen bringt mit sich, daß die Verstädterung nicht länger das ausschließende Kennzeichen der Stadtbewohner ist. Die Eigenart der Stadt hat sich von einem spezifischen Ort gelöst. Manche sehen dies als eine Gefahr für die Zivilisation: Die Welt wird unübersichtlich und unlesbar und dies ist mit einer totalen Funktionalisierung und einem Verschwinden des Individuums verbunden. Zum dritten kommen wir nicht mehr, oder immer weniger, darum herum einzusehen, daß wir alle Schicksalsgenossen und Weltbürger geworden sind. Unsere Welt transformiert sich zu einem ‚global village‘. Dies stellt uns vor die Frage unserer persönlichen und kollektiven Verantwortung. Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die soeben erwähnt wurden, bilden eine Herausforderung, auch an die Pädagogik.

Diese Herausforderung wird hier nicht als die (klassische) Frage an die Pädagogik verstanden, Methoden und Mittel zu entwickeln, um den beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen eine Antwort zu geben (zum Beispiel um eine multi-ethnische Gesellschaft möglich und lebenswert zu machen, oder um das Individuum genügend wehrhaft zu machen, oder Toleranz zu realisieren). Die Herausforderung betrifft an erster Stelle die pädagogischen Grundbegriffe wie: Identität, Person, Handeln, Verantwortung. Beim eingreifenden und umfassenden Charakter der heutigen gesellschaftlichen Entwicklung erhebt sich die Frage, inwiefern diese Grundbegriffe in ihrer ‚traditionellen‘ Bedeutung noch benutzt werden können, um die Probleme zu definieren und zu analysieren. Dieses Nachdenken über unseren

konzeptuellen Apparat ist eine sehr nützliche und ‚praktische‘ Beschäftigung. Denn die Weise, wie wir in unseren Begriffen die Wirklichkeit beschreiben, verstehen und definieren, reflektiert und produziert unsere Reaktionen. Unsere Andeutung der Gesellschaft als unlesbare oder unübersichtliche, ist selber ein Ausdruck der Handlungsmöglichkeiten, die wir uns zutrauen und konditioniert so gleichzeitig unsere zukünftige Handlungsbereitschaft (HABERMAS 1985, S. 142–143). Mein Beitrag stellt einen sehr aspektualen und präliminaren Ansatz zur eben genannten Reflexion dar. Ich erinnere zuerst an einen in der Pädagogik fast vergessenen Ansatz zum Verstehen von Identität und ihres Verhältnisses zum öffentlichen Raum. Danach bespreche ich einige kennzeichnende Änderungen, die sich, im Zusammenhang mit der zunehmenden Verstärkung, im ‚öffentlichen‘ Raum ergeben, und schließlich weise ich kurz auf einige Implikationen dieser Entwicklung hin.

I.

In „The Cook, the Thief, his Wife and her Lover“ läßt der Regisseur PETER GREENAWAY die Frau des Diebes in einem bestimmten Augenblick den Koch fragen, ob er bestätigen könnte, daß er gesehen habe, als sie und ihr inzwischen von ihrem Mann ermordeter Liebhaber sich liebten. Die Bestätigung ist nötig, so behauptet sie, um Sicherheit über die *Wirklichkeit* ihres Verhältnisses und ihrer Identität als Liebhaberin zu bekommen. Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit ihres Verhältnisses und ihrer Identität als Liebhaberin erfordert einen Zeugen, einen Zuschauer. Die Abwesenheit eines Zeugen/Zuschauers würde ihr Verhältnis und ihre Identität in einem unsicheren, unwirklichen Zustand halten. In „L’important c’est d’aimer“ fragt der verliebte Fotograf die Schauspielerin, die sich ihm geben will, ob sie das ihrem Mann erzählen werde. Wenn die Frau das leugnet, will er, daß sie verschwindet. Die Liebe ist deutlich nicht das wichtigste, oder richtiger: auf die Liebe kann man keine Realität gründen. Daß die Liebe blind macht, bedeutet an erster Stelle, daß sie allen diesen Elementen, Qualitäten und Eigenschaften, die den Anderen als zur Welt gehörend charakterisieren, keine Aufmerksamkeit schenkt. Die Liebe hat ausschließlich ein Auge für das „wer“ des anderen. Aber die Liebe macht auch im (wörtlichen) Sinne blind: sie sieht nichts, die Welt besteht für sie nicht; die Liebe steht außerhalb der Welt, sie ist nicht von dieser Welt. Die Liebe kann also genauso wenig die weltliche Identität der Geliebten als ihre eigene Realität garantieren. Daher, wie wir wissen, der Wert, der den Kindern noch immer zugesprochen wird. Kinder garantieren, wörtlich, die Wirklichkeit der Liebe. Kinder holen die Welt zurück und rufen Realität und Identität ins Leben.

Weder die Liebe, noch die Kinder bilden das eigentliche Subjekt meines Beitrags. Was mich interessiert, ist der Gedanke, der sich uns aus dem Vorhergehenden aufdrängt, der alte Gedanke, daß das Gegebensein der Identität und der Realität (und also des Unterschieds zwischen Traum und Wirklichkeit) die Anwesenheit von Zuschauern, Zeugen, voraussetzt. Das Zeuge-sein, und die Bereitschaft Zeug-

nis zu geben, bilden nach RICHARD SENNETT gerade den Anfang der Civitas, den Anfang der Stadt (SENNETT 1989, S. 44). Realität und Identität werden ins Leben gerufen und am Leben erhalten innerhalb der Stadt. Die Stadt ist hier die Metapher für den zwischenmenschlichen Raum, die civitas (Bürger), die den Steinen, den Urbs, das Leben entreißt. Das Verschwinden dieser Stadt bedeutet das Verschwinden der Realität und der Identität.

Nur wenige scheinen sich der Idee, daß Identität und Realität mit einem bestimmten Ort *und* einer bestimmten Form des Zusammenlebens, besser mit einem sehr bestimmten zwischenmenschlichen Verhältnis, verbunden sind, zu erinnern, oder soll ich sagen, sich erinnern zu wollen? Dieses Vergessen ist aber weder unschuldig, noch zufällig. Ich möchte aber zuerst, mit HANNAH ARENDT, die Aufmerksamkeit auf die Idee selber richten.

Im Gegenteil zu dem, was in der pädagogischen Literatur, aber sicher nicht nur da – „das Wesen der Moderne überhaupt ist Psychologismus, das Erleben und Deuten der Welt gemäss den Reaktionen unsres Inneren und eigentlich als einer Innenwelt, die Auflösung der festen Inhalte in das flüssige Element der Seele, aus der alle Substanz herausgeläutert ist, und deren Formen nur Formen von Bewegungen sind“ (SIMMEL 1983, S. 152) – gesagt wird, hat als Antwort auf die Frage „wer“ jemand ist, nicht einfach ein „inneres Leben“ zu Verfügung, das sich als stabile Identität verstehen ließe; was so wahrgenommen wird, ist das, was draußen, an der Oberfläche so erscheint (ARENDT 1979, S. 36ff.). Die psychologische Präokkupation mit dem inneren Leben (mit Empfindungen, Emotionen, Wünschen, Motiven und Intentionen) zwingt zu einer Lokalisierung der Identität da, wo sie unmöglich bestehen kann, nämlich im Privatraum, wo das Individuum isoliert ist und permanent oder zeitlich begrenzt dem Einfluß der Welt und der Konfrontation mit anderen entzogen ist.

So wird gerade der Identität entsagt, dem Jemandsein der Realitätscharakter abgesprochen. Nur das *was*, und derjenige, der *im* öffentlichen Raum – ich nehme vorläufig alle Konnotationen jenes Begriffs mit – „erscheint“, ist wirklich. Wem dieser Raum versagt wird, wird die Wirklichkeit versagt, denn „Wirklich“-Sein ist dasselbe, wie gesehen und gehört zu werden. Für die Menschen liegt ihre Wirklichkeit und die Wirklichkeit der Welt im Sich-den-anderen-Zeigen, im Sichtbarsein für alle; „denn nur was allen als glaub- und meinungswürdig erscheint, nennen wir „Sein“ ..., und was immer sein mag, ohne sich in solchem Erscheinen für alle zur *Geltung* zu bringen, kommt und geht wie ein Traum, bleibt realitätslos, wenn es uns auch inniger und ausschließlicher zu eigen sein mag als irgendein öffentlich Sichtbares. Ein Leben, das sich außerhalb dieses öffentlichen Raumes, der einzige Raum, wo es erscheinen kann, vollzieht, „ermangelt nicht des Lebensgefühls, wohl aber des Wirklichkeitsgefühls, das dem Menschen nur dort entsteht, wo die Wirklichkeit der Welt durch die Gegenwart einer Mitwelt garantiert ist“ (ARENDT 1960, S. 192/193; Hervorhebung J.M.).

Wenn Sein und Erscheinen zusammenfallen, dann ist Bestehen das Vermögen zum Erscheinen. Bestehen ist *den Blicken erscheinen* und setzt Zuschauer voraus.

Dabei darf man nicht vergessen, daß erscheinen, *sich zeigen*, etwas anders als das Ausstellen des Privaten und des Intimen ist. Die Blicke des Anderen sind die Bedingungen, worunter eine wirkliche Welt gegeben ist. In und vor diesen Blicken der anderen erscheint die Person, „sans qu'ils détiennent pour autant le secret de l'existence“ (TASSIN 1989, S. 67). Dieses Geheimnis liegt im Erscheinen selbst. Wie ARENDT sagt: Es gibt nichts und niemanden in der Welt, dessen Existenz nicht mit einer Vielheit von weltlichen Erscheinungen und mit einer Pluralität von Existenzen verbunden ist. Man kann also auch seine eigene Existenz und die der Welt nicht bestätigen, ohne die Existenz von konkreten Anderen zu bestätigen und von dem, was erscheint, zu zeugen. So kann man auch seine eigene Existenz nicht garantieren im Zurückgreifen auf das Bestehen „des“ Menschen. Nicht „ich“ bestehe, oder „der“ Mensch besteht, sondern *Menschen* bewohnen die Welt; die Pluralität ist das Gesetz der Welt. Dieses Gesetz, das Gesetz der Welt, das Gesetz, das sagt, daß nur das *von* dieser Welt ist, was sich einer Vielheit von anderen zeigt, dieses Gesetz trägt sich sogar in die meisten intimen Verhältnisse ein, sowie es oben für die Liebe zu konstatieren war.

Empfindungen, Passionen und Emotionen können also an sich keinen Aufschluß über die Identität geben darüber, wer jemand ist, mit dem Nachdruck auf „ist“, weil sie als solche genausowenig zur Welt der Erscheinung gehören wie unsere inneren Organe (ARENDT 1979, S. 41). Sie entbehren der Wirklichkeit. Sogar unsere eigenen Motive und Intentionen bleiben gewissermaßen für uns verborgen, weil gerade das Wirklichkeitsgefühl mit der Anwesenheit der anderen verbunden ist, so daß wir, allein bei uns selbst, über nichts sicher sein können, sogar nicht, was unsere eigenen Empfindungen und Intentionen betrifft.

Aber Empfindungen, Passionen, Emotionen und Intentionen können auch keinen Aufschluß darüber geben, wer jemand ist, mit dem Nachdruck auf „jemand“. Die Identität weist also nicht auf psychologische Qualitäten hin. Diese können keine Realität garantieren und geben keine Einzigartigkeit an. Sie lassen nicht zu, jemand als einen „bestimmten Jemand“ zu identifizieren, denn „würde dieses Innere erscheinen, dann sähen wir alle gleich aus“ (ARENDT 1979, S. 39). Psychologische Eigenschaften sind nie einzigartig. Sogar Intentionen und Motive sind immer typisch, sie zeigen bestimmte Muster und kehren in bestimmten Kombinationen als Typen und Charaktere immer wieder.

Im Versuch darzustellen, „wer“ jemand ist, fangen wir an, persönliche Eigenschaften zu beschreiben, erzählen über sein Milieu, seine Gewohnheiten; wir verfallen dabei in eine Objektivierung, die am „Was“ hängen bleibt, aber das „wer“ verschwinden läßt.

Das Jemand-Sein manifestiert sich nur in der *Aktualität* des Sprechens und Handelns, aber entzieht sich als solches jedem Versuch zum Verstehen oder zur Darstellung. In der Aktualität ist Identität sichtbar, in einer spezifischen Ungreifbarkeit, während sie andererseits greifbar erscheint in den Geschichten, die das Auftreten von „jemand“ zustande bringen und worüber nachher erzählt wird, aber dann gerade ihre Sichtbarkeit und Wirklichkeit (als „reeller Jemand“) verliert (ARENDT

1960, S. 186). Ein Jemand zeigt sich nur im Sprechen und im Handeln. In Worten und Taten zeigt man, wer man ist. Dieses Zeigen impliziert immer ein Erscheinen; man muß sich den anderen als sich selbst, man muß sich einem „Publikum“ zeigen. Das Gegebensein einer Identität ist mit der Erscheinung *in* einem öffentlichen Raum verbunden.

HANNAH ARENDT deutet darauf hin, daß dieses Zeigen, dieses Sichtbarwerden nicht ein Nachaußentreten eines Verborgenen, eines Inneren, oder etwas, das dem Zeigen vorausgeht, ist. Das Zeigen *ist* Sprechen und Handeln, das heißt eigentlich, daß dieses Zeigen *Antworten* ist. Sprechend und handelnd unterscheiden sich die Menschen voneinander, statt nur verschieden zu sein. Dieses aktiv Ins-Rampenlicht-Treten eines fundamental einmaligen und singulären Wesens beruht auf einer Initiative, die es selbst unternimmt, auf einem Anfang und nicht einfach auf einer Entscheidung oder einem Beschluß. Sprechend und handelnd fügen wir uns in die Welt ein, und dies ist eine Art zweiter Geburt, ein *neuer* Anfang. Die Möglichkeit, aufs neue anzufangen, ist in der Natalität gegründet, in der Tatsache, geboren zu werden und geboren zu sein und also nicht in einer vorhergehenden Willenserklärung oder in einer irgendwie anwesenden Potentialität (ARENDT 1960, S. 164–167). Handeln ist „initium“, kein Ursprung, sondern ein Anfang. Und Sprechen ist nicht das Erklären oder das Darlegen, wer oder was man ist oder was man tut; das Sprechen hat nicht an erster Stelle einen informativen Wert, es affirmiert, daß es „jemand“ ist, der handelt, es identifiziert und inauguriert den Täter. Der Täter ist an erster Stelle der, der antwortet (auf die Frage: wer bist du?). Das Handeln als Anfang ist deshalb auch immer, auf eine gewisse Weise, zu spät („en retard“). Das Handeln ist eine Antwort, die, wie frei sie auch ist und sein muß, nichts identifizieren und inauguriert kann, wenn sie nicht *nach...* kommt, nach der unausgesprochenen Frage des Anderen (vgl. DERRIDA 1987, S. 625–627).

Es ist also nicht möglich, isoliert zu handeln und zu sprechen, sich zu zeigen, jemand zu sein ohne Andere, also ohne sozialen Raum. Ein Ort, wo man sich sprechend oder handelnd zeigen kann, ist nötig. Diesen Ort können wir die Welt nennen, oder die Stadt als Metapher für die Welt. Aber was ist diese Welt/Stadt? Diese Welt ist vorerst das Ganze von Dingen, die gemeinsam haben, daß sie erscheinen, das heißt, daß sie gesehen, gehört, gefühlt, berührt, geschmeckt werden. Und die Welt ist ein Ort. Sie ist ein Ort, wo ein Erscheinen möglich ist. Das Schauspiel der Welt setzt daher die Anwesenheit der Zuschauer, für die das Spiel aufgeführt wird, voraus. Die Zuschauer geben dem Spiel eine „Bühne“. Die Welt als Raum, wo das Sichzeigen, das Erscheinen möglich ist, wird zwischen einer Vielheit von Menschen gebildet. Die Welt entsteht und besteht als Zwischenraum. Dieser Zwischenraum ist mit Dingen gefüllt, aber auch mit dem was gesagt und getan wurde und wird, mit Erzählungen, die erzählt wurden und werden, Geschichten die geschrieben sind und geschrieben werden.

Die Welt als zwischenmenschlicher Raum ist ein Netz von Geschichten, aber auch ein Netz von konkreten Szenen und reellen Landschaften (WALDENFELS 1985, S. 194ff.). Sie *besteht* aber andererseits nur aus einem Netz von menschlichen Ver-

hältnissen, sie besteht nur ‚Zwischen‘. Dieses zweite „Zwischen“ wird von dem Handeln und Sprechen selbst aufrechterhalten, und ermöglicht seinerseits wieder das Handeln und Sprechen. Die Vielheit von Menschen, zwischen denen der Raum sich bildet, sind an erster Stelle Zuschauer; es ist das Publikum, das das Spiel ins Leben ruft. Die Zuschauer sind aber nicht nur Hinblickende, sie sind *Zeugen*, die Erzählungen erzählen, Geschichte aufbewahren, bestätigen, und sie sind so selber auch Sprechende und Handelnde, d.h. (Ver-)Antwortende. Das *Bestehen* (*das Existieren*) der Welt und das *Bestehen* (*das Existieren*) der Bewohner dieser Welt ist also mit einer gewissen Form der Nähe verbunden, mit einem Ganzen von menschlichen Angelegenheiten und mit zwischenmenschlichen Verhältnissen.

„Die Welt ist eine Bühne“, worauf wir erscheinen und wovon wir verschwinden. Jemand-sein ist nur möglich auf dieser „Bühne“. Jemand-sein, sich zeigen, ist sich präsentieren auf der Bühne, auf einer speziellen Bühne, nämlich eine, die von Zuschauern, die selbst auch erscheinen, selbst auch Schauspieler sind und sich deshalb in einem bestimmten Verhältnis zueinander befinden, gebildet wird. Die Dramaturgie des Lebens setzt einen öffentlichen Raum, einen zwischenmenschlichen Raum, der von einem *bestimmten Verhältnis* gekennzeichnet ist, voraus. Die Konditionen eines historischen Raumes oder einer spezifischen Szene, nicht einfaches Zusammensein, definiert die Welt des Menschen (ARENDE 1960, S. 192).

Der öffentliche Raum ist da gegeben, wo eine Vielheit von Menschen anwesend ist, eine echte menschliche Pluralität, die selbst ursprünglich ist und nicht das Resultat einer unendlich variierenden Reproduktion vom selben Urmodell („der“ Mensch). Der Zusammenhang, der zwischen dieser Pluralität von Menschen besteht, wird nicht durch den Besitz derselben Grundstruktur (zum Beispiel der Vernunft), sondern durch die Teilhabe an der gemeinsamen Welt gesichert. Diese Gemeinschaft ist also weder eine lautere Summe von Individuen, die zur Größe eines Begriffs gehören, noch ein System von Elementen, die den Inhalt des Begriffs „Mensch“ bilden oder realisieren. Die Gemeinschaft kommt nicht zwischen der einen Rede und der anderen, zwischen dem einen Bewußtsein und dem anderen zustande, sondern zwischen substantiellen Wesen, zwischen Wesen von Fleisch und Blut, zwischen erscheinenden Wesen, die bestimmte Verhältnisse miteinander unterhalten. Worin kann dieses Verhältnis bestehen, da von ihr keine substantielle Begrifflichkeit ausgeht und die Individuen also nicht die Einheit des Begriffs zeigen? (LEVINAS 1991, S. 40). Menschen, die zusammen sprechen und handeln, müssen einander als Gleiche, aber auch als Andere anerkennen, zwischen ihnen besteht das Verhältnis von Respekt und Distanz. Handelnde und Sprechende gestehen einander die Möglichkeit zu, Zeuge zu sein, zu bestreiten, in Frage zu stellen, und gleichzeitig sich selbst in Frage stellen zu lassen, sich verletzbar auszusetzen und einzustehen für das, was sie sagen und tun.

Der Preis, der bezahlt werden muß für die Tatsache, daß Realität und Identität nur in einer Welt (Zusammen-Sein), die von der Pluralität gekennzeichnet wird, gegeben sind, ist hoch. Daß nicht „der“ Mensch, sondern Menschen die Welt bewohnen, hat mit zur Folge, daß „Sinn“ und „Absicht“ nie zusammenfallen können; und

daß wir also nicht über die Bedeutung des Handelns verfügen (ARENDE 1960, S. 228). Das Akzeptieren der Welt, und des Gesetzes der Welt, impliziert eine fundamentale Verletzbarkeit, Fragilität und Nichtigkeit der persönlichen Identität. Es impliziert gerade wegen der Vielheit der Geschichten und der Vielheit der Plätze auch eine Mannigfaltigkeit der Identität: *ich bin viele*. Es impliziert weiter eine Unbeherrschbarkeit und Unvorhersagbarkeit. Das Gegenteil ist nur „in der Einbildung“ oder als „Einbildung“ möglich. Die Leugnung des Gesetzes der Welt bedeutet das Aufgeben des Identitätsgefühls und des Realitätssinns.

Die Welt, als öffentlicher Raum gedacht, der an erster Stelle durch ein bestimmtes Verhältnis gekennzeichnet wird, und der die Wirklichkeit und die Identität garantiert, wird selbst durch eine bestimmte Organisation und Institutionalisierung der Verhältnisse, genauso wie durch eine Organisation des materiellen Raumes, ermöglicht und instand gehalten. Dieser materielle Raum spiegelt und produziert (mit) den öffentlichen Raum. Obwohl die Polis, als Raum zwischen Menschen, an sich nicht mit einer bestimmten Lokalität verbunden ist, ist sie das, konkret gesprochen, doch, weil die Geschichten, woraus sie besteht, und die Handelnden, die sie ausmachen, mit einem Ort, oder besser mit Orten und mit der Nähe, die Konfrontation ermöglicht, verbunden sind. Die Griechen bauten, wie ARENDE sagt, eine Stadt um zu verhindern, daß die Wirklichkeit des Geschehens und das Gegebensein von Personen den Charakter einer Fata Morgana bekämen.

Was behalten wir von dem alten Gedanken?¹ Daß ein bestimmtes zwischenmenschliches Verhältnis, eine bestimmte Form des Zusammenlebens, die vom tatsächlichen, materiellen Raum ermöglicht und darin reflektiert wird, die Garantie der Identität und der Realität bietet. Der soziale Raum kann nur bestehen, wo eine echte Pluralität von Menschen vorhanden ist, die die Bereitschaft zum Zeugen haben und dadurch auch selber in Frage gestellt werden können. Heute hat es mehr und mehr den Anschein, daß dieser öffentliche Raum unmöglich gemacht wird, weil das Netz von menschlichen Geschichten und Szenen, das durch eine bestimmte politische und räumliche Struktur aufrechterhalten wird, von einem anderen Netz ersetzt wird, nämlich ein Netz von Information und Einrichtungen, das nicht mehr mit einem Ort verbunden ist. Nicht nur hat sich die Öffentlichkeit (der öffentliche Raum) inzwischen in einen Markt, einen des Gewinns oder des Verlustes verändert, auch die Stadt verwandelt sich, in ein städtisches Feld, das kein Ort mehr ist.

II.

„In ihm war niemand; hinter seinem Gesicht (das auch auf den schlechtesten Gemälden der Zeit wie kein anderes aussieht) und hinter seinen Worten, die üppig, phantastisch und wildbewegt waren, stand nicht mehr als ein kaltes Wehen, ein Traum, der von niemandem geträumt ward. Im Anfang glaubte er, alle Personen seien wie er, aber das Befremden eines Kameraden, mit dem er auf diese Leere zu sprechen kam, enthüllte ihm seinen Irrtum und hinterließ ihm für immer das Ge-

fühl, daß ein Individuum nicht von der Gattung abweichen dürfe. Manchmal glaubte er, daß er in Büchern das Heilmittel für sein Leiden fände, und so erwarb er sich das geringfügige Latein und das noch geringfügigere Griechisch, von dem später ein Zeitgenosse sprach; dann kam er auf den Gedanken, daß in der Betätigung eines ertümlichen Ritus der Menschheit das, was er suchte, sehr wohl enthalten sein möchte und ließ sich von Anne Hathaway einweihen, im Laufen einer langen Juni-Siesta. Als er einige zwanzig Jahre alt war, ging er nach London. Instinktiv hatte er sich schon zu dieser Zeit angewöhnt, so zu tun, als sei er ein anderer, damit seine Niemandsverfassung nicht herauskäme; in London fand er den Beruf, für den er prädestiniert war, nämlich den des Schauspielers, der auf einer Bühne spielend so tut, als sei er ein anderer, vor einer Ansammlung von Leuten, die spielend so tun, als hielten sie ihn für jenen anderen. Die komödiantischen Pflichten versetzten ihn in eine seltsam heitere Stimmung, die erste Heiterkeit vielleicht, die er kennenlernte. Jedoch, wenn der letzte Vers beklatscht und der letzte Tote von der Szene weggetragen war, suchte ihn der verhaßte Geschmack von Unwirklichkeit aufs neue heim. Er hörte auf, Ferrex zu sein oder Tamerlan und wurde wiederum zu niemand. In seiner Bedrängnis begab er sich daran, andere Helden und andere tragische Fabeln zu ersinnen. Indessen der Körper seinem körperlichen Geschick oblag, in Freudenhäusern und Schenken Londons, war die Seele, die ihn bewohnte, Caesar, der auf die Weissagung des Auguren nicht hört, und Julia, die der Lerche gram ist, und Macbeth, der sich auf der Heide mit den Hexen bespricht, die gleichzeitig die Parzen sind. Niemand war so viele Menschen wie dieser Mensch, der gleich dem Ägypter Proteus alle Erscheinungen des Seins zu erschöpfen vermochte. Zuweilen hinterließ er in einem versteckten Winkel des Werks ein Bekenntnis, überzeugt, daß es unenträtselt bleiben würde; Richard behauptet, daß er in der Einzahl seiner Person die Rolle vieler spielt, und Jago tut den sonderbaren Ausspruch: Ich bin nicht, der ich bin. Die grundsätzliche Identität von Dasein, Träumen und Darstellen inspirierte ihn zu Stellen, die berühmt geworden sind ...

Die Geschichte weiß überdies zu vermelden, daß er sich vor oder nach dem Sterben im Angesicht Gottes wußte und zu ihm sprach: „Ich, der ich so viele Menschen gewesen bin, will nur einer und Ich sein.“ Die Stimme Gottes sprach zu ihm aus einem Wirbelsturm: „Auch Ich bin nicht; ich habe die Welt geträumt, wie du, mein Shakespeare, dein Werk geträumt hast, und unter den Gebilden meines Traumes bist du, der du wie ich viele und niemand bist““ (BORGES 1963, S. 37ff.).

III.

ITALO CALVINO erzählt uns über den Atlas des großen Kans, einen Atlas, worin die Stadtpläne aller Städte zusammengebracht wurden: Städte, die ihre Mauern auf soliden Fundamenten aufsteigen ließen, Städte, die zu einer Ruine verfielen und vom Sand verschlungen wurden, Städte, die an einem Tag an einem Ort, wo jetzt nur noch Kaninchenhöhlen zu bemerken sind, bestehen werden. Der Katalog von For-

men ist unendlich; solange noch nicht jede Form ihre Stadt gefunden hat, werden neue Städte entstehen. Wo die Formen in ihrer Verschiedenheit erschöpft sind und sich auflösen, beginnt das Ende der Städte. Auf den letzten Karten des Atlas sehen wir eine Flut von Netzen ohne Beginn oder Ende, Städte mit der Form von Los Angeles, mit der Form von Kyoto-Osaka; ohne Form! (CALVINO 1973, S. 146–147)

Die Stadt, als Ort, verschwindet. In „Visions of the modern the city“ analysieren SHARPE und WALLOCK, wie in den letzten zweihundert Jahren die Konzeption der Stadt als eine physische Entität langsam verlassen wurde zugunsten einer „Form“, die auf nicht-greifbaren Verhältnissen beruht. Sie unterscheiden drei Phasen von Leben der modernen Stadt (SHARPE/WALLOCK 1987). Die erste Phase, die sie zwischen dem Beginn und dem Ende des 19. Jahrhunderts ansiedeln, war von einer Zunahme der Bevölkerung in großem Umfang und vom Aufstieg des industriellen Kapitalismus gekennzeichnet. Ihre Charakteristika vom geographischen Blickpunkt aus waren: relative Konzentration von Wohnen (settlement), erhöhter Grad von Arbeitsteilung, Differenzierung von Residenz, Klasse, Beschäftigung und Ethnizität. Diese Stadt wird mit organischen Metaphern beschrieben, die auf die Weise, wie die Stadt *arbeitet*, Bezug nehmen, (Krebs, Tier, Monster, Körper).

Die zweite Phase (Anfang 20. Jahrhundert) wird von einer intensiven Scheidung, betreffend Einkommen, Rasse, Geburt und Klasse, geprägt. Die Stadt bekommt die Form eines Zentrums, von unabhängigen Vororten umgeben. Die besser bezahlten und Hochgebildeten verließen die Stadt, die Innenstadt wurde leer. Diese Stadt wird mit physischen Metaphern beschrieben (Atom, Kern, Satellit), die andeuten müssen wie die Stadt *aussieht*.

Die dritte Phase wird erst jetzt sichtbar: Die Bevölkerung dehnt sich unaufhörlich über Schnellstraßen und Siedlungsbewegungen in einen „haltbaren“ Residenzraum mit einer niedrigen Dichte aus, und wird nach sozial-ökonomischer Klasse, Alter und Affinität parzelliert. Zwischen diesen Residenzzonen werden die „(Untergrund-)bahnzentren“ gebaut, Cluster von gemeinschaftlichen Möglichkeiten: shopping centers, Motels, Kinos, Autoservice, Reparaturwerkstätten, Appartementsblöcke, Museen, Galerien, Gesundheitsbehörden, Schulen für permanente Ausbildung usw. Diese städtischen Felder oder urbanen Regionen, worin die Zentren sich vervielfachen, werden als „plug-in cities“ charakterisiert, also als Städte, die durch das Ein- und Ausschalten von Verbindungen und Kontakten existieren, Städte, in denen Residenzen miteinander verbunden sind zu einem komplizierten und effizient organisierten Netz von Schnellstraßen, Telefonen, Rundfunk, Fernsehen und Stadtwerken. Diese Evolution hat dafür gesorgt, daß der Begriff der Stadt sich von Ortsvorstellungen löst. Die weite Verteilung von Fernmeldetechnik und Informationstechnologie, von Stadtwerken, Erholungsmöglichkeiten und Transport bedeutet, daß Urbanität nicht länger das Kennzeichen des Stadtbewohners ist. Der Bewohner des Vororts und der Nicht-Bewohner des Vororts sind ebenso gut verstädert Menschen. Wir befinden uns in einer städtischen Zivilisation ohne Städte.

Für die Beschreibung dieses Zustands schlägt WEBBER vor, von „a nonplace ur-

ban realm“ zu reden (SHARPE/WALLOCK S. 29). Er will damit die Tatsache betonen, daß Zugänglichkeit oder Erreichbarkeit wichtiger als die Nähe geworden ist. Der städtische Raum ist eigentlich kein „Ort“ mehr, er ist *nonplace*. Auch VIRILIO spricht vom „Nicht-Ort der unmittelbaren Austauschprozesse und Ersetzungen“, von einer Delokalisation, einem Lösen des Ortes, der durch das Entstehen von Netzen ersetzt wird. Das Loslösen des Ortes und die Vernetzung aller Systeme bedeutet nicht nur, daß die Nähe seine Bedeutung verliert, sondern auch, daß die Notwendigkeit des direkten Kontakts, der direkten Begegnung, verschwindet. Die Delokalisation und die faktische Isolierung, die das anonyme Netz ermöglicht, wird verbunden mit Komfort, der, mit den Worten VIRILIOS, ein Ganzes von Listen ist, um die minimalen Unbequemlichkeiten verschwinden zu lassen, welche doch eigentlich der Beweis der Existenz einer natürlichen Schwere waren (VIRILIO 1984). Mit dieser Entwicklung wird für eine zunehmende Gewichtslosigkeit und Unsichtbarkeit der Dinge und der Menschen gesorgt: Es gibt keine Schauspieler und keine Zuschauer mehr, die tatsächlich beteiligt sind, und dessen Zeugnis in Frage gestellt werden könnte. Aus Mangel an einem Publikum und beim Streik der Spieler wird das Theater der Welt geschlossen. Die Welt wird Traum. Sie ist nicht länger ein Erscheinungsraum. Das perfekte Netz kriecht einen sehr zugänglichen sozialen Raum, der aber nur noch privat benutzt wird. Der Netzraum ist für jeden zugänglich, aber er besteht aus Korridoren, und nicht als ein bestimmter Ort oder eine Bühne. Die Unendlichkeit der Kontakte geht nicht in etwas auf, der öffentliche Raum verbindet sie nicht. Das Ganze der Nachrichten und Informationen besteht, aber das Ganze ist radikal unvorstellbar und nicht repräsentierbar, in diesem Sinne also nicht ‚öffentlich‘. Jeder befindet sich gleichzeitig in einem ‚öffentlichen‘ Raum, aber teilt nichts mit niemandem; man wird nicht mehr Teil eines Publikums (VER-SCHAFFEL 1990, S. 56). Die zunehmende ‚Verstädterung‘ endet mit dem Verschwinden der ‚Stadt‘.

Die Verstädterung ist mit einer zunehmenden „Privatisierung“ und „Isolierung“ verbunden. Die Isolierung ist ein Sichabsondern, das sich der Stadt, der Welt, dem öffentlichen Raum entzieht. Diese Strategie wird durch die erwähnte Evolution der Stadt selbst verursacht, aber die Isolierung wird auch aktiv gesucht². Das Sich-der-Welt-Entziehen, die Isolierung oder Inselbildung werden, nach SENNETT, erst durch die Entwicklung der Infrastruktur und des materiellen Wohlstandes ermöglicht: Kennzeichnend für den Wohlstand ist, daß das Bedürfnis nach Teilen verschwindet. Jeder hat seinen eigenen Staubsauger, seinen eignen Satz Töpfe und Pfannen usw. Die Notwendigkeit der sozialen Interaktion ist in wohlhabenden Gesellschaften keine treibende Kraft mehr; die Menschen können sich in ihr eigenes abgesondertes *selfsupporting* Haus zurückziehen (SENNETT 1971, S. 56). Diese Möglichkeit der tatsächlichen Isolierung hat seit SENNETTS Aussage unvorstellbar zugenommen, wenngleich beschränkt auf die postindustrielle „Erste Welt“. Die umfassenden Netze von Verwaltung, Information und Kommunikation machen eine direkte Konfrontation mit anderen nicht nur überflüssig, sondern oft sogar unmöglich. Ich muß eigentlich das Haus nicht mehr verlassen, und eben wenn ich das Haus verlasse, be-

deutet dies noch nicht, daß ich dazu verpflichtet bin mit anderen umzugehen (man denke an Bancomat, Getränke- und Brotautomaten zum Beispiel). Die aktuellen städtischen Konditionen kreieren also einen sozialen Raum, worin die Isolierung immer realistischer und mehr realisiert wird.

Andererseits wird die Isolierung gewissermaßen auch gesucht, nämlich vom Verlangen nach Authentizität, das durch die städtischen Konditionen intensiviert wird, als Frage nach einem persönlichen Sein, das man *wirklich* ist, das Verlangen also nach einer gesäuberten Identität (SENNETT), die mehr oder weniger gegen die fortwährenden Herausforderungen der Welt immun ist. Eine solche Identität wird nicht vom öffentlichen Erscheinen und von den öffentlichen Zeugnissen garantiert, sondern soll ihren Grund in der Innerlichkeit finden. Eine gesäuberte Identität findet man nur und kann man nur aufrechterhalten, wenn man die öffentliche Welt, die Stadt, ausschließt und sich isoliert.

Die Isolierung, das Sichzurückziehen in eine Position oder eine Situation, worin man allein ist, kann man auf wenigstens zwei Weisen realisieren. Man kann Kontakt mit den anderen *de facto* meiden, oder, zweite Möglichkeit, man kann die anderen einkreisen und sie so neutralisieren, man kann eine Art Solidarität zustandebringen, die auf einer angeblichen Gleichheit beruht und eine Gesellschaft kreieren, die die Identität unterstützt und bestätigt, aber sie bestimmt nicht *in Frage stellt*. Die Strategie der Isolierung ist von jeher eine Operation, die ausgeführt wird in einem Versuch, sich selbst sicherzustellen und die Wirklichkeit übersichtlich zu machen, sie mehr oder weniger unter Kontrolle zu haben und zu beherrschen.

Dies hat zur Folge, daß beim Suchen nach einer gesäuberten Identität und dem, was SENNETT eine mythische Solidarität nennt, das gesellschaftliche Leben auf sehr einfache und stereotype Verhältnisse reduziert wird, und zwar gerade dann, wenn die tatsächlichen Möglichkeiten der komplizierten Interaktionen und komplizierten Verbindungen zunehmen. Eine gesäuberte Identität und eine solidarische Gesellschaft sind nur möglich in dem Maße, wie es gelingt, die Welt rauszuhalten, d.h. die Komplexität, Pluralität und Interferenz von Anderen zu meiden. Die Mythe der Innerlichkeit und der gesellschaftlichen Solidarität (jedenfalls wenn diese Solidarität als Bestätigung einer solidarischen, quasi-organischen Einheit verstanden wird) sind immer Versuche, die Illusion des Alleinseins hochzuhalten, ohne die ROUSSEAUSCHE *Solitude* in Kauf nehmen zu wollen

Eine wichtige Rolle übernimmt hier das Bild der heilen Familie, das zum Modell des öffentlichen Lebens wird und zum Prototyp vom Suchen nach einer Gesellschaft, die die gesuchte, reine Identität bestätigen muß. Wo die Familie im 19. Jahrhundert nach dem Modell der Gesellschaft eine sozialökonomische Institution ist, die eine feste Struktur braucht, um Eigentum zu schützen, wird im 20. Jahrhundert die Gesellschaft umgekehrt nach dem Modell der Familie, die inzwischen Liebesgemeinschaft geworden ist, gedacht, d.h. ein Verhältnis mit dem anderen, worin die Authentizität der Empfindungen und der Intentionen gegenüber der Dauerhaftigkeit den Vorrang hat. Die Liebesgemeinschaft ist eine Gemeinschaft, wovon das Gegebensein und das Bestehen nicht länger von Zeugen oder von der Öffentlich-

keit garantiert werden muß, sondern von den authentischen Intentionen der Beteiligten und der Intensität der Empfindungen. Die Familie wird der Prototyp der Gemeinschaft, die noch eine Unterstützung und eine Bestätigung der Identität, die mit der Innerlichkeit zusammenfällt, sein kann, die aber kein Forum ist, auf dem man in Frage gestellt wird. Sie verlangt weder Kritik noch braucht sie einen Zeugen

Neben der Familie gibt, nach SENNETT, die Polarisierung zwischen der Verstärkung einerseits und der zunehmenden Intimität andererseits dem Individuum ein kräftiges Argument an die Hand, um die Verhältnisse mit der „Außenwelt“, die implizieren, daß es „sich selber“ verliert, zu meiden. Denn wenn die Familie eine Welt an sich ist, wenn die Familie oder ihre Ersatzformen eine Unterstützung, eine Bestätigung und eine Garantie für die „wahre“ persönliche Identität bedeutet, wenn die Familie das Modell für das öffentliche und das gesellschaftliche Leben wird, dann hat man einen starken Grund, Verhältnisse, die die Möglichkeit einschließen, daß die Sicherheiten, die man hat, ins Wanken geraten, oder daß man eine andere Richtung wählt – Verhältnisse, die also Kontingenz einschließen – zu meiden. Man kann im Innenraum bleiben und dabei das Gefühl entwickeln, eine moralische Tat zu vollbringen. Zur Protektion des Familienlebens und zur Protektion seiner „wahren“ Identität weigert man sich hinauszugehen. Dies ist die Bedeutung jener merkwürdigen Selbstzufriedenheit, die Männer (und manchmal auch Frauen) zu ihrer Erklärung, was sie alles ‚wegen der Kinder‘ aufgegeben haben, veranlaßt. Sie machen aus dem Unvermögen und aus der Widerwilligkeit eine Tugend (SENNETT 1971, S. 84).

Wir werden also mit der eigenartigen Situation konfrontiert, daß es einerseits eine enorme Zunahme der Kommunikationsmöglichkeiten gibt – in diesem Zusammenhang redet man oft von der Mundialisierung unserer Kultur –, während andererseits die Skala, worauf das Leben sich abspielt, sehr intim wird. Der Preis für diese Intimität ist aber, und dies ist meine Hypothese, die Gefahr, daß die Identität (*Jemand-sein* als sich zu verantworten haben) nur noch zu einem fiktiven Element wird und daß das Gefühl für Realität verschwindet. Man entzieht sich der Welt und verweigert die Konfrontation. Es ist aber eine Illusion zu denken, daß man, für sich allein, die eigene Identität und Wirklichkeit bestätigen kann. Dabei muß bemerkt werden, daß, obwohl man tatsächlich eine zunehmende Neigung zur Isolierung konstatieren kann, das *Allein-sein*, vorläufig, noch keine Realität ist. Dies wird auf eine zynische Weise durch unsere irritierten Reaktionen zum Beispiel den Ausländern gegenüber deutlich. Obwohl die Psychologisierung und Privatisierung, die die moderne Zeit kennzeichnet, zu einer Vereinsamung geführt hat, könnten wir sagen, daß die Irritation von vielen heute gerade die ist, daß sie erfahren, leider *noch nicht* vollkommen allein zu sein, eine Erfahrung, mit der sie zu leben versuchen, indem sie sie leugnen oder meiden (indem sie sie beim Bekannten und Bestehenden unterbringen). Dies führt zur Leugnung der Realität, aber im wörtlichen Sinne, es ist nämlich nur ein Unterschied zwischen Traum und Wirklichkeit möglich, wenn wir nicht allein sind.

Das Suchen der Isolierung ist aber nicht das Privileg der Individuen und beschränkt sich nicht auf Familien. Wir treffen es auch bei Gruppen an, die als kollektives Individuum auftreten wollen. Sie kreieren ein „Wir“, das eigentlich kein echtes wir mehr ist, sondern eine Extension, eine Erweiterung des Ichs, ein kollektives Ich. Es ist ein Wir, das von Phrasen der Gleichheit gekennzeichnet wird, zum Beispiel, wir sind alle Menschen, Mitglieder derselben Familie, derselben Gruppe, usw.; dadurch ist keine Rede mehr von einem echten substantiellen Wir, einer tatsächlichen Pluralität. An vielen Stellen können wir die Neigung antreffen, in die Gesellschaft diese Art Gleichheit und mythische Solidarität zu installieren, und also die echte Welt nach dem Modell einer Welt, die nur privat oder als Einbildung bestehen kann, zu bilden.

Aus dem Vorhergehenden darf man nicht schließen, daß es keine öffentlichen Räume mehr gäbe, aber da, wo es noch öffentliche Räume gibt und nicht nur Netze, sind sie oft zu bloßen Marktplätzen geworden. Auf dem Markt kann man sich jedoch nur zeigen als Produzent, Konsument, Lieferant oder Kunde. Es ist gerade die dem Markt eigene Tendenz, alle Beteiligten gleichzustellen, – der Kunde, d.h. jeder Kunde ist König, und so ist niemand König –, die den modernen Menschen dazu angestiftet hat, sein Heil in und bei sich selbst zu suchen. Wir haben zusammen mit der Verstärkung eine Verhäuslichung oder Privatisierung in den gegenseitigen Verhältnissen bekommen. Man ist auf die Suche nach Authentizität und Solidarität gegangen, und man hat Angst vor solchen Erfahrungen, die zur Komplexität, Unordnung und Infragestellung führen könnten. Und warum sollte man sich schließlich außer Haus wagen, wenn das Haus doch der Spiegel von allem Draußen ist, wenn durch die modernen Medien die Illusion erweckt wird, daß die Welt ins Haus kommt. Fernsehen, Rundfunk, Telefon, Fax erwecken den Eindruck, daß der öffentliche Raum ins Wohnzimmer geholt wird. Es ist aber eine Illusion, keine echte Welt, gerade weil die Zuschauer und Zuhörer keine echten Zuschauer und Zuhörer sind, sie sind nicht beteiligt und als solche unverletzbar, immun und *darum* auch unreal.

Das Sich-nach-draußen-wagen in der echten Welt impliziert dagegen das Akzeptieren einer persönlichen Verletzbarkeit und Beschränktheit, es impliziert das Aufgeben einer *für immer* festen Identität und die Bereitschaft zu unterliegen oder notfalls unterzugehen, es impliziert das Verzichten auf den Gedanken des friedlichen Glückes und der warmen, gemütlichen Liebe als wichtigste Elemente des gemeinschaftlichen Lebens, als wäre dieses Leben dasselbe wie das Haus oder PESTALLOZZIS *Wohnstube*. Es impliziert, daß Handeln immer schmutzige Hände verursacht, das Akzeptieren von Konflikt, Unentschiedenheit, Unbeherrschbarkeit und Unvorhersagbarkeit. Es impliziert die Bereitschaft, in chaotische, kontingente gesellschaftliche Verhältnisse und Kontakte verwickelt zu werden, es gehört Mut dazu. Wesentlich ist, daß man die Bereitschaft hat, *tatsächlich* Zuschauer zu sein, das heißt Geschichten zu erzählen, Kommentare zu geben, zu mißbilligen, zu pfeifen, zu johlen, zu applaudieren, daß man mit anderen Worten die Bereitschaft hat, Zeuge zu sein. „Die Außenwelt muß für wichtig gehalten werden, wenn die Träume angegriffen werden sollen“ (SENNETT 1971, S. 127).

IV.

Die Bildung der persönlichen Identität ist, wie jeder weiß, ein wichtiges Thema in der Pädagogik. Die Anwendung dieses Wortes selber ist zwar jüngeren Datums und hängt mit dem Aufstieg der Sozialisationstheorien zusammen, aber die Bildung der Identität im Sinne des *Jemand-seins* ist für nahezu alle Pädagogen der Auftrag und Einsatz der Erziehung. Kinder wollen jemand werden, lautet die Formulierung LANGEVELDS. Die Weise, wie man dieses *Jemandsein* verstanden hat, zeigt Unterschiede je nach der Inspiration von bestimmten psychologischen, philosophischen oder soziologischen Theorien. Aber in einer wichtigen Hinsicht zeigen die verschiedenen Auslegungen des Begriffs auch eine merkwürdige Gleichheit, derart, daß sie alle an der Überzeugung festhalten, daß die Identität eigentlich nicht *von* der Welt ist. Die Identität muß entwickelt werden, gebildet werden, gewahrt, verteidigt, gefördert, stimuliert werden, und dies gegen die Welt, oder mit Hilfe der Welt, und selbst in der Welt. Aber sie ist auf keinen Fall *von* der Welt, sondern auf irgendeine Weise *im* Subjekt. Ich halte dagegen an dem Gedanken fest, daß das *Jemand-sein von* der Welt ist und darum nur *mit* der Welt gegeben ist, also mit dem Vorhandensein von Zuschauern, Zeugen, Handelnden und Sprechenden.

Wirklichkeit und Identität können nicht in Einsamkeit garantiert werden. So wie das eine keine objektive Qualität ist, ist das andere keine subjektive. Das Gegebensein von Wirklichkeit und Identität ist mit der Existenz von zwischenmenschlichen Räumen und Orten verbunden. Wir könnten sie, und ich habe das Wort nicht benutzt, weil es ganz getrübt ist, *politische* Räume nennen. Sofern die Pädagogik sich mit Identitätsbildung beschäftigt, muß sie sich also auch mit Politik beschäftigen, und pädagogische Probleme (die häuslichen einbegriffen) sind immer auch politische Probleme. Eigentlich wäre es richtiger anzunehmen, daß Identitätsbildung an sich nie ein (Erziehungs)ziel sein kann. Die Identität verweist entweder auf eine Lebensgeschichte, die nie eine (im voraus) gemeinte, sondern immer eine (hinterher) erzählte Geschichte ist, oder auf die ungreifbare, nicht darstellbare Singularität die sich nur *in* der Kommunikation erfahren läßt. Daß Erziehung Politik ist, hat mit dem möglichen Objekt oder mit dem möglichen Ziel der Erziehung nichts zu tun, sondern unter anderem mit dieser Tatsache, daß die Identität nie eine Frage der individuellen Kompetenz ist. Die Identität ist keine Leistung des Ichs (welches Ich übrigens?), keine Sache oder ‚Individualisierung‘, keine ‚Integrationsleistung‘, keine ‚Balance‘. Identität zeigt sich darin, was man tut und sagt, und wie man etwas tut und sagt, sie läßt sich nicht identifizieren als eine Reihe von Eigenschaften, sie ist keine individuelle Qualität, kein individuelles Kennzeichen, das man besitzt, unabhängig davon, ob man mit anderen ein Verhältnis eingeht, die Identität ist keine Bedingung für das Verhältnis, sondern umgekehrt. Und auch die Möglichkeit, einen Unterschied zwischen Traum und Wirklichkeit zu machen, ist keine Frage der persönlichen Kompetenz, sondern eine Frage der Anwesenheit einer „echten Welt“, also einer gemeinschaftlichen, öffentlichen Welt.

Ein Beispiel ist das, was heute unter der Flagge der ästhetischen Bildung the-

matisiert wird. Da wird vor allem die Notwendigkeit betont, daß man Kindern lehren müsse, einen Unterschied zwischen Bild und Wirklichkeit zu machen. Man begeht aber oft den Fehler, diesen Wirklichkeitssinn als eine Art persönliches Vermögen, als etwas, das auf persönlicher Kenntnis oder persönlichem Wissen beruht, darzustellen. Die Möglichkeit, Wirklichkeit und Traum voneinander zu unterscheiden, ist jedoch mit öffentlichen Kriterien verbunden. Ein anderes Beispiel könnte die sogenannte sinnlose Gewalt sein, die von Adoleszenten und Jugendbanden ausgeübt wird. Vielleicht müssen wir SENNETT zustimmen, der feststellt, daß es sich hier um ein Festhalten an einer fixierten Identität und um die Aneignung der Unverletzbarkeit handelt, aber vielleicht kann man dies auch als einen Versuch verstehen, durch eine Intensivierung des Lebensgefühls das fehlende Wirklichkeits- und Identitätsgefühl zu kompensieren. Dieser Versuch muß mißlingen, und die Eskalation ist der negative Beweis, weil die Intensivierung des Lebensgefühls in der Tat perfekt nur allein oder in einer Gruppe von Gleichen realisiert werden kann, weil öffentliche Kontrolle ausgeschlossen wird. Identität und Wirklichkeit aber sind *von* Zuschauern und Zeugen in der oben angegebenen Bedeutung abhängig, Identität und Wirklichkeit sind *von* der Welt.

Das Gegebensein dieser Welt, in der man nicht nur bestätigt, sondern auch in Frage gestellt wird, erfordert nicht so sehr Authentizität und/oder Sachkenntnis, sondern Mut und die Bereitschaft zu einer persönlichen und kollektiven Verantwortlichkeit, die nicht von einer Versicherung, die jedes Risiko ausschließt und also keine anlehrende Verantwortung ist, gedeckt wird. Das Problem unserer Zeit ist nicht sosehr die Selbstentfremdung, sondern, wie ARENDT sagt, die Weltentfremdung. Diese Weltentfremdung wird durch das Verschwinden der Stadt möglich. Sie wird auch begünstigt, indem man das, was für den Privatraum gilt, verallgemeinert und zum öffentlichen Raum projiziert, nämlich, daß das Leben, und zwar das glückliche und friedliche Leben, das höchste Gut ist. Das ist auch die selbstevidente Prämisse von fast allem sozialen Denken in der modernen Zeit. Es ist aber gut, mit PLATO und mit AUGUSTINUS, nicht zu vergessen, daß wir geneigt sind, Frieden und Überleben um jeden Preis vorzuziehen – so sehr, daß wir immer wieder erstaunt sind, wenn Menschen das Risiko und den Tod über die Sklaverei stellen. Und das tun nur die, die wie MACHIAVELLI die Stadt mehr als ihre ‚eigene‘ Seele lieben.

Anmerkungen

- 1 Ich bin mir der Frage nach dem Status dieses ‚alten Gedankens‘, d.h. der von ARENDT vorgestellten Kategorien von Öffentlichkeit und Identität, bewußt. Obwohl ich dies hier nicht vollständig ausarbeiten kann, schließe ich mich RICOEUR an, der feststellt, daß es sich bestimmt nicht um den „retour à une anthropologie philosophique *dépassée*“ handelt. Man kann, als Soziologe, Politologe oder Pädagoge im Blick auf die ‚Richtigkeit‘, die ‚Kohärenz‘, den ‚empirischen Gehalt‘ der Kriterien, die ARENDT für ihre Kategorien gebraucht, Fragen stellen. Und vor allem kann man sich Fragen stellen über die Beziehung zu den direkten politischen und soziologischen Analysen, aber dann vergißt man, nach RICOEUR, daß ARENDT die Kategorien aufnimmt im Versuch, auf eine epistemologische Sackgasse in ihrer Analyse des Totalitarismus zu antworten. Diese Sackgasse ist die folgende: „S’il est vrai que derrière la politique des régimes totalitaires se cache un concept entièrement nouveau, sans précédent, du pouvoir, ce concept doit être proprement *impensable*“. Wenn die totalitäre Hypothese die der Abwesenheit einer Dauerhaftigkeit der menschlichen Natur ist, dann ist die Antwort ARENDTS eine Forschung nach den verschiedenen menschlichen Aktivitäten vom Standpunkt ihrer Dauerhaftigkeiten. Man kann ARENDTS Reflexion schon eine philosophische Anthropologie nennen, wenn man darunter einen Forschungstyp versteht, der versucht, die dauerhaftesten Kennzeichen („traits les plus durables“) der menschlichen Kondition zu identifizieren. Diese Kategorien sind keine Kategorien im Kantianischen Sinne, d.h. „des structures ahistoriques de l’esprit“. Es handelt sich um historische Strukturen, wodurch man sie, trotz einer gewissen Identität im Lauf der Zeit, doch *verlierbare* Kennzeichen („traits perdurables“) nennen kann. Sie sind an erster Stelle nicht deskriptiv gemeint und haben also auch nichts mit Nostalgie, sondern mit der Überzeugung, daß die Modernität sich noch mit Hilfe solcher Kategorien denken läßt, zu tun (RICOEUR 1983, S. VIII–XIII).
- 2 Ich schließe mich unter anderem der These an, die RICHARD SENNETT am Anfang der siebziger Jahre in seinem Buch „The uses of disorder“ (1971) und dann später in „The fall of public man“ (1976) entwickelt hat. Obwohl SENNETT vor allem auf die starke Entwicklung der Vorstädte reagierte und die Evolution in der Stadt inzwischen anders verläuft, bin ich der Meinung, daß wichtige Elemente seiner Analyse noch immer relevant sind.

Literatur

- ARENDT, H.: Vita Activa oder vom tätigen Leben. München 1960.
- ARENDT, H.: Vom Leben des Geistes. Bd. I: Das Denken. München 1979.
- BORGES, J.L.: Everything and nothing. Ders.: Borges und ich. München 1963, S. 37–39. (Orig.: El hacedor. Buenos Aires 1960.)
- CALVINO, I.: Le città invisibile. Torino: Einaudi ³1973.
- DERRIDA, J.: Désistance. In: DERRIDA, J.: Psyché. Invention de l’autre. Paris: Galilée 1987, S. 597–638.
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main 1985.
- LEVINAS, E.: Le Moi et la Totalité. In: LEVINAS, E.: Entre Nous: Essais sur le penser-à-l’autre. Paris: Grasset 1991, S. 25–52.
- RICOEUR, P.: Préface. In: ARENDT, H.: Condition de l’homme moderne. Paris: Calmann-Lévy 1983, S. I–XXVIII.
- SENNETT, R.: Wonen of leven. De stad van morgen. De Haan: Bussum 1971 (Englisch: The uses of disorder).
- SENNETT, R.: The Fall of Public Man. Cambridge: University Press 1976.
- SENNETT, R.: Civitas: aan de stenen leven onttrekken. In: KRISIS 9 (1989), H.2, S. 44–54.

- SHARPE, W./WALLOCK, L. (Eds.): *Visions of the Modern City*. Baltimore: John Hopkins University Press 1987.
- SIMMEL, G.: *Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne*. Berlin 1983.
- TASSIN, E.: *La question de l'apparence*. In: ABENSOUR, M. et al.: *Ontologie et Politique: Hannah Arendt*. Paris: Tierce 1989, S. 63–82.
- VERSCHAFFEL, L.: *De kring en het netwerk. Over het statuut van de 'publieke ruimte'*. In: MASSCHELEIN, J. (Ed.), *Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek*. Leuven: ACCO 1991, S. 47–58.
- VIRILIO, P.: *L'horizon négatif: essai de dromoscopie*. Paris: Galilée 1984.
- WALDENFELS, B.: *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main 1985.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jan Masschelein, Wijnbergenstraat 19, B-3010 Kessel-Lo.

Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie

„Dans l'origine, l'homme formé
nu de corps et d'esprit,
se trouva jeté au hasard
sur la terre confuse et sauvage“
(C.F. VOLNEY)

1838, mit siebzehn Jahren, schreibt GUSTAVE FLAUBERT seine *mémoires d'un fou*. Sie sollen die „Geschichte seines Lebens“ erzählen (FLAUBERT 1982, S. 6). Das Leben ist für ihn *Erinnerung*, nicht wirklich Entwurf, beständige Bearbeitung der Kindheit und Jugend von dem Augenblick an, da sie verloren sind. Es ist nicht Rhetorik, sondern dramatisches Prinzip der poetischen Selbstreflexion, wenn FLAUBERT fragt: „Heißt das leben – seine Vergangenheit sehen wie das Wasser, das ins Meer geronnen ist, die Gegenwart wie einen Kerker, die Zukunft wie ein Leichentuch?“ (ebd., S. 25).

Erinnerungen sind die „ruines chéries“ (Oeuvres de jeunesse, S. 504) des Dichters. „Sie sind schon alt, diese Ruinen; im Laufe eines Lebens ist der Horizont hinter ihnen weiter geworden, und was alles seitdem! Denn ein einziger Tag vom Morgen bis zum Abend kommt einem lang vor, aber die Vergangenheit erscheint einem kurz, so sehr verengt das Vergessen den Kreis, der sie umschließt“ (FLAUBERT 1982, S. 26). Der poetische Versuch des *Bewahrens* der Zeit ist ebenso produktiv wie vergeblich. Das Ende ist im Anfang immer schon mitgegeben. FLAUBERT beschließt seine Reflexion mit Bildern über den Tod, die ausgelöst werden vom „unheimlichen Geläut der Totenglocke“. „Meine Seele fliegt davon, der Ewigkeit und Unendlichkeit zu, und schwebt im Ozean des Zweifels, wenn dieser Ton erklingt, der den Tod verkündet“ (ebd., S. 66).

JEAN-PAUL SARTRES Biographie des jungen FLAUBERT – „L'idiote de la famille“ – soll die Destruktivität der bürgerlichen Erziehung erklären. Dabei bezieht sich SARTRE auch auf eine Passage der *mémoires d'un fou*,¹ die darlegt, warum der junge Poet als Verrückter galt:

„Als ich zehn Jahre alt war, kam ich ins Gymnasium (collège), und daher stammt meine frühe und tiefe Abneigung gegen die Menschen. Kinder sind ihren Opfern gegenüber genauso grausam in ihrer Welt, wie es die Erwachsenen in ihrer sind. Die gleiche Ungerechtigkeit der Mehrheit, die gleiche Willkür der Vorurteile und Tyrannei der Gewalt, der gleiche Egoismus, was immer man auch gesagt

hat über die Uneigennützigkeit und die Treue der Jugend. Jugend! Alter der Torheit und der Träume, der Poesie und des Unverstands, Worte mit gleicher Bedeutung im Munde der Leute mit gesundem Menschenverstand. Wegen meiner Vorlieben wurde ich dort nur gekränkt: beim Unterricht wegen meiner Ansichten; in der Pause, weil ich gern allein war. Seitdem galt ich als Narr“ (ebd., S. 11)².

Wer sich über die Utopie der Erziehung Gedanken macht, sollte von der Realität ausgehen. Wie kann man aber mit Erziehung utopische Gedanken verbinden, wenn die innere Realität eine selbsttätige Bearbeitung von Bildern ist, die durch Vergessen immer enger wird, und die äußere Realität eine von Willkür, Gewalt und Egoismus, die keinen pädagogischen Schonraum kennt? FLAUBERTS Beispiel ist radikal genug, um die gewohnten Assoziationen einer utopischen Veränderung der Welt durch eine neue Erziehung in Frage zu stellen. SARTRE beschreibt, wie der Poet aus der Kindheit entsteht, diese Kindheit aber allen „pädagogischen“ Maximen spottet oder, schlimmer, ihnen entspricht. Nicht die Zufälligkeit der Geburt ist das Problem, sondern die Überzeugung, „das Kind einer Idee“ zu sein, eine Erfindung des Vaters, dem der Sohn dann nicht gerecht zu werden vermag (SARTRE 1977, S. 216, 234ff.)³. Er entwickelt sich aus einer Konstellation heraus, die kein Pädagoge gut heißen kann und die gleichwohl den *Poeten* ermöglicht haben.

FLAUBERTS Beispiel ist irritierend wie das KAFKAS, denn die dichterische Bearbeitung des eigenen Lebens setzt in beiden Fällen das *Scheitern* der Kindheit voraus. Die Erziehung darf nicht gelingen, sie darf nicht „pädagogisch“ sein, wenn die Künstlerexistenz ermöglicht werden soll. Sie wird gewählt in Abgrenzung von den Zumutungen der Kindheit und Jugend, aber deren Ruinen sind lebenslang präsent, sie sind der Antrieb der Poesie. Keine pädagogische Utopie ist so gewebt; ihre Bilder sind radikal anders, denn sie unterstellen stets eine *positive* Kausalität zwischen Erziehung und Leben. Der Fall FLAUBERT ist darin nicht vorgesehen.

Ich will diesen historischen Befund mit der aktuellen Situation verbinden, ohne die von SARTRE herausgestellte Antipädagogik⁴ zu verfolgen. Dabei werde ich zunächst darlegen, wie *wenig* naheliegend die Verbindung von Utopie und Erziehung ursprünglich gewesen ist und welche Veränderungen des Denkens erforderlich waren, diese unwahrscheinliche Beziehung nicht nur herzustellen, sondern sogar plausibel zu finden (1). Danach werde ich die bürgerliche und die sozialistische Utopie einander entgegensetzen, wobei ich die pädagogische Verfügungsgewalt des historischen Sozialismus als Grenzüberschreitung betrachte. Die bürgerliche Erziehung, wie sie FLAUBERTS Fall zu dokumentieren scheint, sollte überwunden werden, aber die Alternative *verstärkte* die Symptome, und das hat zentral mit der eigenen Utopie zu tun (2). Wenn diese Grenzüberschreitung gescheitert ist, dann fragt sich, ob und wie die bürgerliche Utopie für die Zukunft der Erziehung orientierend sein kann. Diese Frage interessiert mich abschließend (3). Meine Lösung wird sein, daß Erziehung nicht als „formende Kraft“ begriffen werden kann und FLAUBERTS Fall für diese Fehlannahme ein Beispiel ist, weil die Erziehungstheorie, die den *idiot de la famille* zu verantworten hat, eine kausale Manipulation begründete, die gerade nicht die bürgerliche Idee der Freiheit zur Voraussetzung hatte. In diesem Sinne liegt die Utopie *vor* uns.

1. Erziehung und Utopie

Die Verbindung von Erziehung und Utopie ist nicht selbstverständlich. Sie hat mit dem zu tun, was FRANK und FRITZIE MANUEL „Freedom from the wheel“ nennen (MANUEL/MANUEL 1979, S. 453ff.), also die Überwindung zyklischer Geschichtsvorstellungen zugunsten offener Fortschrittsannahmen. Die Theoriediskussion beginnt am Ende des 17. Jahrhunderts und wird nicht zufällig als Streit zwischen den *Antiken* und den *Modernen* ausgetragen (SCHLOBACH 1980). Das Paradigma der Modernen ist zunächst nicht der Fortschritt, sondern die Unabhängigkeit der Gegenwart von der Vergangenheit und dabei besonders von dem Vorbild der Antike⁵. Der Vorrang der *Gegenwart* aber legt ein neues Zeitschema nahe und befördert jene Idee des „*progrès*“, die TURGOT dann 1749 theoretisch explizieren sollte. „Fortschritt“ legt die Verbindung der Gegenwart mit der Zukunft und nicht länger mit der Vergangenheit nahe, aber verändert zugleich die Vorstellung der Zukunft selbst.

Die Grunderfahrung hat TURGOT so beschrieben: „Alle Kräfte des Geistes“ werden darauf gerichtet, immer „neue Wahrheiten zu entdecken“ (TURGOT 1990, S. 107). Das geschieht unter der Voraussetzung eines Bündels von Ursachen, die gepaart werden mit Zufällen (ebd., S. 91ff.), in jedem Falle aber Zukunft als *Steigerung* oder als *Zunahme* von Wahrheiten erscheinen lassen. „Zukunft“ ist damit der Gegenwart prinzipiell *voraus*; es entwickelt sich ein Schema von Einstellungen, daß nur die Zukunft das Bessere hervorbringen kann. Das Bessere ist damit zugleich ganz unbestimmt, denn der Maßstab ist nicht mehr das Bewährte der Vergangenheit, sondern das Offene des Kommenden. Zu recht ist daher „Fortschritt“ als *Erwartungsproblem* thematisiert worden (KOSELLECK 1979). Man weiß nicht wirklich, was kommt, aber das neue Zeitschema verbietet einen Rückgriff auf die Vergangenheit, so daß die Hoffnung sich auf die Zukunft richtet und erst jetzt in einem modernen Sinne utopisch wird.

Die klassische Staatstheorie des 16. und 17. Jahrhunderts ist demgegenüber *statisch* (DAHRENDORF 1986), und nicht zufällig liegt MORUS' *Utopia* von 1516 die Vorstellung einer Insel zugrunde. Das Titelbild der lateinischen Erstausgabe (Abb. 1) zeigt diese Ästhetik der Utopie deutlich an: Der Idealstaat ist von der übrigen Welt getrennt, er kann nur mit dem Schiff erreicht werden und kontrolliert daher jede Form von Außenkontakt. Das Bild läßt offen, ob die Reisenden Narren sind, die der Wirklichkeit entfliehen oder ob das Schiff gerade die Welt der Narren verläßt und das Paradies erreicht. Die Anspielung wenigstens auf SEBASTIAN BRANTS „Narrenschiff“ von 1494 ist ebensowenig zufällig wie die Verwendung des Motivs von COLUMBUS' Entdeckung⁶. Doch das Grundschema ist keines der offenen und beliebig steigerbaren Zukunft. MORUS verfügt über keine moderne Fortschrittstheorie, sondern denkt, wie sein Freund ERASMUS, zyklisch, so daß die Utopie weit mehr der humanistischen Ironie verpflichtet ist und nicht wie ein tatsächliches Ziel der Gesellschaft betrachtet werden kann. Ein solches Konzept setzt voraus, die Zukunft kann in immer weitere Fernen hinein verlängert werden und trotzdem einer Tendenz zum Besseren folgen. MORUS dagegen war christlicher Be-

scheidenheit verpflichtet. In einem seiner religiösen Dialoge heißt es daher lakonisch: „Surely the greatest comfort that any man may have in his tribulation is to have his heart in heaven“ (MORUS 1977, S. 247).

Das Leiden oder die Drangsal – *tribulation* – sind nicht wirklich aufzuheben, es sei denn durch die Gewißheit des Glaubens, nicht von dieser Welt zu sein. Könnten wir wirklich, heißt es im „Dialogue of Comfort against Tribulation“, den MORUS während seiner Gefangennahme im Tower von London geschrieben hat, aus diesem Land herauskommen und in ein anderes fliegen, könnten wir, anders gesagt, die utopische Option verwirklichen, wir würden nicht wirklich etwas Besseres finden, weil Unvernunft und Sündhaftigkeit genuine Eigenschaften des Menschen sind,⁷ die sich durch Glauben eingrenzen, nicht jedoch, auch durch die beste Erziehung nicht, aufheben lassen. Genau diese Beschränkung wird im 18. Jahrhundert durchbrochen, und erst jetzt wird die Verbindung von Erziehung und Utopie konstitutiv.

Eine pädagogisch neue Welt kann erst gedacht werden, wenn der alte Zustand in toto überwindbar erscheint. MORUS' Utopie, nimmt man sie *nicht* als Ironie, hatte ihre Pointe darin, daß die perfekte Gesellschaft und der ideale Staat nicht nur *selbst* nicht verbessert werden konnten, sondern auch keinerlei Rückwirkung auf die alte Welt hatten⁸. Noch in „Gulliver's Travels“ (1726), einer Satire auf MORUS, muß der Reisende unverrichteter Dinge zurückkehren, „leaving the consequence to Fortune“, wie es am Ende heißt (SWIFT 1967, S. 330). Genau das mußte *vermieden* werden, sollte die neue Welt wirklich entstehen, und das konnte erst durch die *Entgrenzung* der Erziehung möglich erscheinen. Erziehung in den frühneuzeitlichen Utopien ist eine Funktion der perfekten Gesellschaft, sie führt über diese Welt nicht hinaus, weil die immer schon als die beste aller möglichen erscheint. In einer perfekten Gesellschaft kann die Erziehung nichts besser machen. Das läßt sich erst denken, wenn die *Verdorbenheit* der Welt als gegeben erscheint und nur die Erziehung der Zukunft diesen Zerfall aufheben kann. Damit müssen dann aber zwei Welten unterschieden werden, die sich moralisch kodieren lassen, die erste Welt ist die alte und verdorbene, die zweite Welt die neue, die entstehen wird, wenn die richtige Erziehung für die Herausbildung des neuen Menschen sorgt.

Diese pädagogische Variante des pietistischen Themas der Wiedergeburt denkt COMENIUS mit Blick auf die Brüdergemeinde in Böhmen, AUGUST HERMANN FRANCKE im Blick auf die Christenschaft in Halle, und schließlich PESTALOZZI im Blick auf das Dorf Bonnal, in dem sich die soziale Erneuerung vollzieht, weil Umkehr – Abfall vom Bösen – möglich gewesen ist. Der frühe Sozialismus wiederholt dieses Muster, das in Form der Gemeinschaftsutopien und der Kollektivitätsideen im ganzen 19. Jahrhundert wach bleibt. Die *Satire* dazu hatte SWIFT geliefert: Bei den Liliputanern ist die Erziehung verstaatlicht, denn sie ist für die Gesellschaft viel zu wichtig, um von den Eltern verantwortet werden zu können. Erziehung dient der Herausbildung der Tugend⁹, weil aber Eltern im Blick auf ihre Kinder nur selbstsüchtig sein können, wird ihnen die Erziehungshoheit entzogen und durch „public nurseries“ (ebd., S. 97) ersetzt. Alle Eltern, mit Ausnahme der Bauern und

Arbeiter (*cottagers and labourers*), sind gezwungen, ihre Kinder dieser öffentlichen Erziehung zu unterwerfen, die im wesentlichen der Moral und den Manieren, nicht aber dem Wissen¹⁰, gewidmet ist. Daß die Arbeiter und Bauern ausgenommen sind, erklärt SWIFT so: „Their business being only to till and cultivate the earth, and therefore their education is of little consequence to the public“ (ebd.).

Die satirische Proportion muß dabei in Rechnung gestellt werden: SWIFT spricht, wie MORUS, von einer fernen Insel (Abb. 2), auch von einer alternativen Gesellschaft, deren wirkliche Besonderheit aber ihre geschrumpfte Größe ist. Lemuel Gulliver¹¹ sieht nicht nur das ferne, sondern das winzige Utopia, das keine „andere“, sondern das Spiegelbild der *gegebenen* Welt ist, nur als Miniatur und als Grotteske, die *keinen* Weg zeigt, der über die Welt hinausführt. Für SWIFT war klar, daß die Schlacht der Alten gegen die Modernen nicht mit einem Sieg der Modernen enden würde. Der berühmte „Full and True Account of the BATTLE Fought last FRIDAY, Between the *Antient* and the *Modern* Books in ST. JAMES’S LIBRARY“ von 1697¹² spielt direkt auf die Frage an, ob Geschichte zyklisch verlaufe oder zum Besseren hin fortschreite¹³, und SWIFTS Lösung widerstreitet *beiden* Positionen. Die Geschichte endet immer nur mit ihrer eigenen Fortsetzung, der Kampf der Prinzipien ist eitel und jedes Ende ist in lächerlicher Weise offen.

So durfte die Utopie *nicht* denken, wollte sie die Erwartungen des Besseren stabilisieren und in diesem Sinne religiöse Funktionen übernehmen. Grundlegend war die Beibehaltung der Zweiweltentheorie (OELKERS 1991b), nur daß sich der Chiliasmus, der schon in der augustinischen Unterscheidung von *Weltstaat* und *Gottesstaat*¹⁴ angelegt war, sozialrevolutionär verstärkte und die Erziehung an eine politische Erlösungsidee koppelte. Das ist aber nur dann denkbar, wenn die Theorie der Erziehung in einem neuen Licht erscheint, nicht mehr mit der Psychologie der Sünde belastet, überhaupt nicht länger von der christlichen Seelenlehre ausgehend, sondern als technische Einwirkung konzipiert, als Herstellung mentaler Zustände, die von Außen nach Innen zielgerecht aufgebaut werden.

Dafür steht JOHN LOCKES Sensualismus, der die antike Seelenkonzeption radikal preisgibt und die Herausbildung innerer Dispositionen entschlossen an Lernen bindet. Wenn man diesen Prozeß technisch steuerbar konzipiert, dann erhält man eine praktische Garantie für die Vision der pädagogischen Allmacht, die die Voraussetzung ist, die Erziehung des „neuen Menschen“ überhaupt denken zu können. Er muß als radikales Experiment erscheinen, als *tabula rasa*¹⁵ oder als, wie LOCKE 1689 schrieb, „white paper, void of all characters, without any *ideas*“ (LOCKE 1976, S. 33). Alle Ideen, überhaupt alle inneren Vorstellungen werden gelernt und sind entsprechend in der Macht der Erziehung. Die zentrale Frage für LOCKE war, wie der Geist mit Ideen ausgerüstet (*furnished*) wird, und diese Frage kann man nur mit Verweis auf die Erziehung beantworten, die auf diesem Wege zu einer Superkausalität wird. Fünfzig Jahre später kann TURGOT schreiben, daß außer den physiologischen Randbedingungen¹⁶ „alles übrige ... die Wirkung von Erziehung (ist)“ (TURGOT 1990, S. 113). Sie bringt die Unterschiede hervor, und sie kann entsprechend auch als Instrument der Gleichheit eingesetzt werden.

Diese Theorie der Psychotechnik wird im 18. Jahrhundert als Konzept der „perfection de l'éducation“ (BONNET 1755, S. 218ff.) diskutiert. Das Grunddogma hat CONDILLAC 1754 mit dem Satz beschrieben: „L'homme n'est rien, qu'autant il a acquis“ (CONDILLAC 1984, S. 267). Erziehung erscheint entsprechend als gesteuerter Erwerb von Gewohnheiten, die sich zum Guten hin stabilisieren lassen. Der Prozeß ist nunmehr ganz nach dem Muster des Fortschrittsmodells konzipiert, nur daß im Blick auf die Erziehung des Menschen, im Unterschied zur Entwicklung der Wissenschaften, der Gedanke der *Vollendung* denkbestimmend bleibt (OELKERS 1990). Das Bessere muß in einem Höchsten oder Letzten *abschließbar* erscheinen.

2. Bürgerliche Gesellschaft und sozialistische Utopie

Der erste Theoretiker der *bürgerlichen* Gesellschaft ist JOHN LOCKE. Neu gegenüber den politischen Lehren des Naturrechts ist der revolutionäre Kontext. LOCKES „Two Treatises of Government“, 1689 anonym veröffentlicht, reagierte auf die englische Revolution von 1688 und versuchte deren wesentlichen Effekt zu begreifen, die Überwindung der Prinzipien absolutistischer Herrschaft. Die Naturrechtslehren haben wohl auch die „*Société Civile*“ begründet (PUFENDORF 1734, t. II/S. 262ff., 266ff.), aber nicht unterschieden nach Revolution und Ancien Régime. Der politische Körper braucht einfach einen Souverän, so variiert etwa SAMUEL PUFENDORF den Grundgedanken von HOBBS, weil ansonsten eine zivile Ordnung nicht hergestellt werden kann (ebd., S. 284ff.). Die natürliche Art, einen Staat zu begründen, schreibt PUFENDORF weiter, ist durch die Mittel der Verfassung und die Unterordnung des Einzelnen unter die öffentliche Gewalt gegeben (ebd., S. 288), aber diese Bedingung kann auf sehr verschiedene Systeme angewandt werden (ebd., S. 303f.).

Anders LOCKE; sein entscheidender Gegner ist ROBERT FILMER, dessen posthume Schrift „*Patriarcha*“ 1680 noch einmal den Absolutismus begründet hatte¹⁷, der durch die Revolution eben obsolet geworden war. Der Kernsatz der alten Lehre lautete: „*All Government is absolute Monarchy*“, und der Grund dafür war: „*No Man is Born free*“ (LOCKE 1970, S. 142). LOCKES gesamte Anstrengung gilt der Widerlegung dieser beiden Annahmen. Der naturrechtliche Denkraum¹⁸ und die Problembestimmungen werden übernommen, jedoch auf diese neue politische Situation hin gewendet. Die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft entsteht daher aus einer revolutionären Situation, in der das Herrschaftsprinzip der alten Welt überwunden wird.

Dabei spielt zunächst die Kritik der theologischen Rechtfertigung der Herrschaft eine entscheidende Rolle. LOCKE hat gegen die Behauptung FILMERS, jede legitime Herrschaft müsse sich in einer Genealogie auf den ersten Menschen zurückführen lassen (ebd., S. 202ff.), ein luzides Argument zur Verfügung: Er diskutiert die Behauptung unter der Annahme, sie stelle ein Problem der Erbschaft dar. Auf diese Weise empirisch verstanden, wird aus der metaphysischen Rechtfertigung der

bare Unsinn, weil der absolute Herrscher behaupten muß, er beanspruche das ganze Erbe (the whole Inheritance), und somit die ganze Macht, welche, so verstanden, aber einzig in der mythologischen Gestalt des Adam absolut vorhanden gewesen sein kann. „Absolut“ meint hier *ungeteilt*, und der Witz ist, daß Adam teilen *mußte*, weil er Kinder hatte¹⁹ und nur darum den Anfang der genealogischen Reihe darstellen konnte. Wer sich darauf beruft, kann das Erbe also gerade nicht absolut begründen. Damit fehlt der Rechtfertigung des Absolutismus der Anfang, von dem her alles aufgebaut ist. Zugleich fällt auch die Ideologie zusammen, den absoluten Fürsten wie einen Vater zu betrachten, der die Macht auf die Söhne vererben kann. „*Estate and Power*“ sind kein Problem der Vererbung (ebd., S. 209), sondern eine Frage des politischen Zwecks. Und den bestimmt LOCKE eindeutig: „Government is for the good of the Governed“ (ebd., S. 209/210).

Die Grundlage für diese Zweckbestimmung ist nicht die Bibel (ebd., S. 247), sondern das, was LOCKE „the *State of Nature*“ nennt (ebd., S. 271). Dieser Naturzustand hat zwei Prinzipien, nämlich *Freiheit* und *Gleichheit*. Die Definition beider Prinzipien ist grundlegend für die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft: Die Freiheit ist unbeschränkt, daher spricht LOCKE von „a *State of perfect Freedom*“ (ebd., S. 269), aber darunter ist keine psychologische Bestimmung zu verstehen, sondern einfach die Freiheit des Handelnden innerhalb der Gesetze der Natur. Die Definition ist negativ; man ist dann in seinen Handlungen frei, wenn man niemanden um Erlaubnis fragen muß und nicht vom Willen eines anderen abhängig ist (ebd.)²⁰.

Das Prinzip der Gleichheit beschreibt die unbedingte Reziprozität von Macht (Power) und Rechtsprechung (Jurisdiction). Geschöpfe der gleichen Gattung und desselben Ranges (rank) sollten ohne Unterordnung und Unterwerfung einander gleichgestellt zusammenleben können (ebd., S. 269; vgl. LOCKE 1977, S. 201f.). Das gilt aber nicht unbegrenzt: Freiheit ist nie Zügellosigkeit (LOCKE 1970, S. 270; LOCKE 1977, S. 203). Zwar darf die Verfügungsgewalt des Handelnden über seine Person und seinen Besitz nicht durch Dritte kontrolliert werden, aber der Naturzustand steht selbst unter einem „Law of Nature“, dem jedermann verpflichtet ist (LOCKE 1970, S. 271). Die Vernunft, die diesem Gesetz folgt, lehrt die Menschheit, „daß niemand einem anderen an seinem Leben, seiner Gesundheit, seiner Freiheit und seinem Besitz Schaden zuführen darf“, gerade *weil* alle gleich und unabhängig sind (ebd.).

Die Folge der natürlichen Gleichheit ist es, daß Übertretungen des Naturgesetzes von jedem Betroffenen selbst geahndet werden können (ebd., S. 271ff.). Aber das nennt LOCKE eine „strange Doctrine“ (ebd., S. 275), die dazu führt, daß die Menschen Richter in eigener Sache sein würden. Die Idee der „*Civil Government*“ oder der bürgerlichen Gesellschaft ist nun der Versuch, diesen gravierenden Nachteil des Naturzustandes zu überwinden (ebd., S. 276). Die Prämisse ist wiederum negativ, und sie schließt an HOBBS an: Eine politische Gesellschaft kann nur dann existieren, wenn sie mit Androhung von Gewalt das Eigentum schützt und jede Verletzung dieser Garantie bestraft. Sie verlangt, daß alle ihre Mitglieder ihre natürli-

che Gewalt (natural Power) aufgeben und auf Privatjustiz verzichten, in diesem Sinne ihre natürliche Gleichheit beschneiden (ebd., S. 323/324).

Auf diese Weise entsteht, was LOCKE „*Civil Society*“ nennt und sich nur notdürftig als „bürgerliche Gesellschaft“ übersetzen läßt: Die Gemeinschaft²¹ bildet feststehende Regeln heraus und wird zum unparteiischen und einzigen Richter für alle Mitglieder²². Die Strafgewalt unterliegt einer unabhängigen Justiz, also Richtern, denen von der Gemeinschaft die Autorität verliehen wurde. Man kann daher ganz leicht, so LOCKE, unterscheiden, wer in einem *politischen* Körper zusammenlebt und wer noch im *Naturzustand*. Diejenigen, die „eine allgemeine feststehende Gesetzgebung und ein Gerichtswesen haben, das sie anrufen können und das genügend Autorität besitzt, die Streitigkeiten unter ihnen zu entscheiden und Verbrecher zu bestrafen“ (LOCKE 1977, S. 253), leben in der „*Civil Society*“, alle anderen im Naturzustand. Die einzige Möglichkeit, die natürliche Freiheit aufzugeben und die Fesseln (bonds) der zivilen Gesellschaften zu akzeptieren, ist der Abschluß eines Vertrages, eine Übereinkunft mit allen anderen, die die Gesellschaft bilden, um durch den Zusammenschluß den gegenseitig größtmöglichen Vorteil zu erlangen (LOCKE 1970, S. 330f.). Das hat zugleich eine weitere Beschränkung zur Folge: Aus dem Zusammenschluß entsteht ein einheitlicher politischer Körper (*one Body Politick*), in dem die Mehrheit das Recht hat, zu handeln und die Minderheit darauf zu verpflichten (ebd., S. 330/331). Anders, sagt LOCKE, ist der Anarchie nicht vorzubeugen²³.

Das Skandalon dieser Theorie, von dem der Sozialismus seinen Ausgang nimmt, ist die lakonische Behauptung, das hauptsächliche Ziel des Staates und seiner Regierung sei der Schutz des *Eigentums* (ebd., S. 350/351)²⁴. Aber LOCKES Theorie ist nicht einfach die Artikulation des Besitzbürgertums (MACPHERSON 1973), sondern eher die Beschreibung eines Dilemmas, aus dem die klassische Rechtfertigung der Herrschaft nicht herausführt. Das Dilemma hat zwei Spitzen: Der Absolutismus begründet sich *als* Naturzustand (ebd., S. 276f.); wer ihn überwinden und die Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit unabhängig von den Privilegien des Erbes gelten lassen will, dehnt den Naturzustand in seiner Reichweite aus und muß ihn zugleich, weil sonst nur ein Absolutismus für jedermann entstehen würde, beschränken. Die „*Civil Society*“ geht vom Naturzustand aus und überwindet ihn, was das Dilemma hinterläßt, Natur nicht preisgeben, aber auch nicht auf Gesellschaft einstellen zu können. Die neue Gesellschaft beschränkt die Freiheit, ihr Wert läßt sich darum immer mit Hinweis auf den Naturzustand bezweifeln.

Die sozialistische Utopie kann man als Antwort auf dieses Dilemma verstehen. Sie hat gegenüber LOCKE einen Vorteil, weil sie auf die Zweiweltentheorie zurückgreift und sie mit einer Geschichtsphilosophie des Fortschritts besetzt, die das möglich erscheinen läßt, was BLOCH später die *konkrete Utopie* genannt hat, das allmähliche Hervorbringen der neuen Welt aus der alten, sofern diese von Grund auf beseitigt werden kann. Dazu ist ein radikaler Neubeginn nötig, der Umschlagpunkt, an dem die Herrschaft des Alten überwunden wird und mit dem der Anfang des Neuen einsetzt. Nicht zufällig entsteht die Konzeption des Sozialismus aus einer

Revolution heraus, die das verwirklicht, was die konservative Kritik an LOCKE²⁵ immer befürchtete, nämlich den Bruch mit dem gesamten *Ancien Régime*.

Daher setzen die radikalen Gleichheitstheoretiker der Französischen Revolution bei einem LOCKESchen Problem an. BABEUF thematisiert Gleichheit als Naturzustand (BABEUF 1988, S. 103ff.), ohne jedoch LOCKES Lösung der bürgerlichen Gesellschaft auch nur in Rechnung zu stellen. Die wahre *société civile* wird als „Republik der Gleichen“ gefordert, Besitz wird verstanden als Ursache der Ungleichheit und gilt damit als illegitim (ebd., S. 107f.). Der *Code de la nature*, wie es in Anspielung an MORELLYS Essay von 1755 heißt, definiert das Gemeinwohl als Brüderlichkeit (ebd., S. 91f.)²⁶. Es geht um „faktische Gleichheit“, nicht nur um „Rechtsgleichheit“ (ebd., S. 94ff.); ist diese radikale Gleichheit verwirklicht, dann hören die sozialen Konflikte auf, weil die „Willkür der Eigentümer“ gebrochen ist (ebd., S. 95). Dieser Zustand ist einer des politischen Körpers, der den Naturzustand in die Gesellschaft hineinholen will und Utopie als *erreichbare* Zukunft denkt.

Die Verwirklichung der Gleichheit ebnet die sozialen Unterschiede ein und hebt so Gesellschaft und Politik auf. Die Einheit der Gleichen überwindet die Verschiedenheit des Eigentums und damit jede soziale Differenz, so daß nur noch die natürlichen Unterschiede wie Geschlecht oder Alter übrig bleiben. Darauf reagiert die neue Welt BABEUFs wiederum mit Gleichheit: „Nachdem alle dieselben Bedürfnisse und dieselben Familien haben, soll es für sie auch nur ein und dieselbe Erziehung, dieselbe Ernährung geben. Sie begnügen sich ja auch mit einer Sonne und einer Luft für alle: warum sollten sie mit derselben Menge und Güte der Nahrungsmittel nicht ihr Auskommen finden?“ (ebd., S. 106). Die „Apologie du luxe“ und damit die Verteidigung der Unterschiede war schon zwischen VOLTAIRE und ROUSSEAU ein Thema, und die rousseauistischen Theoretiker der Revolution konzipierten eine Gesellschaft, die weder für Luxus noch für Differenz Platz hatte²⁷. Sie ist in der Gleichheit harmonisch, sofern die Gleichheit wirklich die natürlichen Bedürfnisse der Menschen befriedigt.

CHARLES FOURIER hat diese Idee 1845 als „nouveau monde amoureux“ (FOURIER 1984) präzisiert²⁸ und die Welt der Zukunft als gleiche Verteilung der Bedürfnisbefriedigung beschrieben, in der für die bürgerliche Gesellschaft, also die Unterschiede von Gewinn und Verzicht, kein Platz mehr ist, weil jeder Wunsch erfüllt wird. Beschränkungen sind überflüssig und Moral und Aberglaube sind ein- und derselbe Irrtum (ebd., S. 451). Gesetz und Macht sind Oppressionen, direkt gerichtet gegen „le but de la nature“ (ebd., S. 236). Entsprechend ist Erziehung nur als Perfektion dieser Natur möglich, die eine harmonische Ordnung voraussetzt. Die exzentrischen Vorschläge FOUERIERS sind verlacht worden, sein Grundmodell aber hat Wirkungen gezeigt. ETIENNE CABET nannte dies den Zusammenhang von *égalité* und *communauté*: Die Entwicklung der sozialen Gemeinschaft unter der Bedingung der Gleichheit stellt den entscheidenden Schritt der Humanisierung dar (CABET 1979, S. 529), oder anders gesagt, die neue Welt der Zukunft ist eines der sozialistischen Kollektive, in dem alle individuellen Bedürfnisse zum Ausgleich kommen.

Die Frage der „PERFECTIBILITÉ humaine“ (ebd., S. 528) verlagert sich damit vom Individuum auf die Gemeinschaft, so daß folgerichtig „Erziehung“ als sozialpädagogische Kraft stilisiert wird. Sie ist, für CABET, das entscheidende Mittel des sozialen Fortschritts (ebd., S. 529), und diese Doktrin übernimmt die gesamte sozialistische Pädagogik, die sich danach nur noch politisch unterscheidet, ohne die grundlegende Überzeugung preiszugeben, daß nur die Erziehung die neue Welt entwickeln kann, da sie den neuen Menschen erzeugt, der in der Gesellschaft ganz Natur ist, seine Natur aber aufgrund der neuen Gesellschaft nur positiv agieren kann. Das Böse, im Sinne FOURIERS, ist immer nur ein Mißverständnis, die Folge der falschen Welt oder des „système repressive des passions“ (FOURIER 1984, S. 401ff.), von dem die Erziehung befreien kann.

LOCKE baut die bürgerliche Gesellschaft auf einer empirischen Anthropologie auf, die keinen Platz hat für manichäische Erlösungsvisionen oder diese Visionen an die Bedingung *ihrer* Existenz bindet. „Eutopia“ ist für LOCKE ein reines Phantasieprodukt (LOCKE 1970, S. 249), zumal eines der alten Welt des Patriarchats²⁹, das zur modernen Welt nicht paßt. Damit sagt LOCKE zugleich, daß diese Welt nicht über sich selbst hinaus entwickelt werden kann, sondern in ihrer politischen Grundgestalt stabil ist. Es gibt keinen Weg, der die bürgerliche Gesellschaft positiv überwindet, vielmehr sind nur Rückfälle in atavistische Systeme denkbar. Jede zivile Gesellschaft steht vor dem Problem, Freiheit und Gleichheit einerseits anzuerkennen und andererseits zu begrenzen. Die Qualität der Gesellschaft läßt sich daran bemessen, ob ihr diese Balance gelingt oder nicht. Wer anderes will, kann nur zurück zum Naturzustand, den die Revolution von 1688 gerade beendet hatte.

Nun kann man fragen, was sich aus diesem Befund für den Zusammenhang von Utopie und Erziehung ergibt, wenn man voraussetzen muß, daß die maßgebliche Richtung der pädagogischen Utopie sozialistisch ist und sich damit im Gegensatz zur bürgerlichen Gesellschaft befindet. Zugleich muß in Rechnung gestellt werden, daß LOCKES eigene Pädagogik *nicht* auf die bürgerliche Gesellschaft abgestimmt ist. Kann es eine solche Abstimmung aber geben? Und stellt das eine Utopie dar?

3. Bürgerliche Gesellschaft und die Zukunft der Erziehung

FLAUBERTS Fall, *l'idiot de la famille*, ist ein pädagogisches Menetekel³⁰, aber nicht eines für die Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaft. Aus ihnen läßt sich *nicht* ableiten, was zu einer Dressur der Kinder geführt und mit der Verdichtung und Intensivierung der pädagogischen Kommunikation seit dem Pietismus zu tun hat³¹. Nicht zuletzt diese Steigerung der Ambition hat den sozialistischen Erziehungsgedanken befördert, der seine religiösen Wurzeln nie verloren hat und am reinsten vielleicht in MARTIN BUBERS „Pfade in Utopia“ präsent ist. Erziehung ist hier nur richtig oder falsch möglich und setzt eine religiöse Praxis voraus. Die wahre Erziehung ist eine Funktion der richtigen Gemeinschaft³².

BUBER grenzt sich scharf von dem Industriesozialismus des 19. Jahrhunderts ab,

der nur imstande sei, die staatliche Gewalt und also die Bürokratie zu befördern (BUBER 1985, S. 265ff.). Die Alternative ist für BUBER nicht mehr die Epoche LOCKES, also „das Zeitalter des Individualismus“ (ebd., S. 266), sondern die neue Vereinigung in Seelengemeinschaften (ebd., S. 267) oder unmittelbar menschlichen Vereinigungen, die als „innere Wende“ der Menschheit oder als „wahre Revolution“ bezeichnet werden (ebd., S. 268). Diese Utopie ist eine „Wiedergeburt“ (ebd., S. 272), und anders als der „wissenschaftliche Sozialismus“ verkennt BUBER die religiösen Wurzeln seines Modells nicht. „Die Menschen, die nach Gemeinschaft begehren, begehren nach Gott“ (ebd., S. 278).

EMILE DURKHEIM hat in seiner Kritik des Sozialismus gezeigt, daß dieser Grundzug nicht allein charakteristisch sei für den religiösen Sozialismus, sondern daß der gesamte Sozialismus auf religiösen Erwartungen fuße³³ (DURKHEIM 1971, S. 258ff.). Die drei Charakteristika, die DURKHEIM nennt, der Glaube, den historischen Prozeß zu beherrschen, die Gewißheit über die eigene Lehre und die Idee, die letzte und beste aller Gesellschaften aufbauen zu können (ebd., S. 259), verraten religiöse Motive und Muster, mit nur einem Unterschied zur traditionellen Metaphysik: die Gesellschaft ist Gott (ebd.).

Demgegenüber lautet LOCKES Grundsatz der bürgerlichen Gesellschaft: „*No Man in Civil Society can be exempted from the Laws of it*“ (LOCKE 1970, S. 330). Nur so ist Politik möglich und nicht einfach nur Herrschaft, die sich den eigenen Rahmen setzt; nur so ist aber auch der innere Friede zu gewährleisten, den eine Gesinnungs- und Gefühlsgemeinschaft nicht wirklich hervorbringen kann. Sie scheitert an der großen Zahl und der langen Dauer; Harmonie kann sie höchstens für eine kleine Sozietät und eine begrenzte Zeit bewerkstelligen. Nur ein gesetzlicher Rahmen schafft Kalkulierbarkeit und dies in strenger Negation: Wer die Gesetze nicht befolgt, wird bestraft, und das muß jeder wissen.

Diese Rationalisierung der sozialen Ordnung aber schien für die Theorie der Erziehung nie genug zu sein oder höchstens als Randbedingung Akzeptanz finden zu können. Das gilt selbst für LOCKES eigene Pädagogik, die erheblich mehr Ambitionen hat, als seine staatsrechtliche Grundbestimmung der bürgerlichen Gesellschaft zuläßt³⁴. Hier ist Erziehung ein Problem der juristischen Begrenzung von Elternmacht und somit eine Beschränkung der Verfügungsgewalt über das Kind (ebd., S. 396ff.), während im Essay über Erziehung (1693) „good Principles“ and „established Habits“ in den Geist des Kindes (mind) eingepflanzt werden sollen (LOCKE 1989, S. 90). Praktisch heißt Erziehung damit Kontrolle über die Entstehung der *Gewohnheiten* oder der Strukturen des Geistes³⁵ (ebd., S. 95). Der Erzieher hat die Aufgabe, die Manieren zu formen, Dispositionen der Tugend entstehen zu lassen und Geist und Gemüt folgenreich zu bilden (ebd., S. 156).

LOCKES Psychologie des Lernens hat dieses Konzept befördert und als technische Operation erscheinen lassen. Doch jeder unmittelbare Zugriff auf die innere Welt des Menschen kann nur totalitär enden, auch und gerade im Sozialismus, also unter der Voraussetzung der scheinbar besten politischen Absicht. Doch die Idee, in der Gesellschaft der Natur des Menschen gerecht zu werden, verweist auf eine

totalitäre Erziehung, weil damit eine unbedingte Kontrolle des Lernens verbunden sein muß, ohne die das Gute – die neue Welt – nicht angestrebt werden kann. Diese Erziehung verfolgt ferne Ziele, denen sie sich ohne Abweichung annähern muß, was sie dazu zwingt, ihre eigenen Wirkungen über Generationen hinweg konstant zu halten. Das aber ist nur möglich, wenn alle anderen Einflüsse ausgeschaltet, die Lernumwelt also total kontrolliert werden kann. In diesem Sinne ist ROUSSEAUS *Emile* ein totalitäres Buch³⁶.

Daß dieses Konzept bis heute attraktiv erscheint, hängt mit der Attachierbarkeit des pädagogischen Denkens durch das unbedingt Gute und seine soziale Idealisierung zusammen. Die Erziehungsutopie seit Mitte des 18. Jahrhunderts³⁷ referierte stets auf die ideale Welt oder den Gottesstaat, wie fern oder nah er auch immer neben der realen Gesellschaft plazierte wurde, und hatte nie Platz für negative Utopien, obwohl darin auch immer Erziehungstheorien zur Darstellung kommen³⁸, nur keine, die dem Bild des unbedingt Guten entsprechen. Die Utopie der Überwindung der bürgerlichen Gesellschaft operiert mit einem religiösen Erwartungsschema, das die Reflexion immer nur vorwärtstreibt. Die Idee der Erreichbarkeit des Ziels ist daher illusorisch, weil sich die utopischen Bilder des Besseren mit jeder Generation neu erzeugen, wohl auch eigene Ketten bilden, aber keine Wirklichkeit beschreiben, die ihnen allmählich näher kommen würde (OELKERS 1984). Insofern ist Erziehung auch nicht das Medium der Verwirklichung von Utopie. Der Artikulation von Hoffnungen fehlt ein taugliches Instrument, das wenigstens die fehlbare moralische Kommunikation, wie wir „Erziehung“ nennen, nicht sein kann.

Aber aus der Begründung der bürgerlichen Gesellschaft folgt auch nicht diese, sondern eine ganz andere Theorie der Erziehung, die sich auf die Bedingungen dieser Gesellschaft einläßt und zugleich auf Zukunftsentwürfe nicht verzichtet, ohne sich mit der Utopie der „ganz anderen“ Sozietät oder des Gottesstaates verbinden zu müssen. Wenn eine Gesellschaft nicht durch Fürstenwillkür, sondern durch das unpersönliche Gesetz bestimmt wird, zugleich die Repräsentanten des Staates unter den Vorbehalt der Wahl stellt und im Rahmen der Gesetze Freiheit und Gleichheit, aber auch Leistung und Konkurrenz, akzeptiert, dann schafft das Raum für eine pädagogische Idee, die den Bezug auf die ferne Insel preisgibt und auf die Beherrschbarkeit des Inneren verzichtet. Diese Idee hat die Epoche nach LOCKE „liberal education“ genannt³⁹, die freie Bildung für jedermann, die öffentlich und unbeschränkt zugänglich ist, keinen Unterschied nach Geschlecht und Stand macht und organisiert werden kann. Ein Monopol darf damit freilich nicht verbunden werden. JOHN STUART MILLS zentrales Argument gegen den Sozialismus und für den liberalen Wettbewerb läßt sich auch auf die Bildungstheorie beziehen: „Wherever competition is not, monopoly is“ (MILL 1985, S. 141).

Die Theorie liberaler Bildung wird 1745 in DAVID FORDYCE' „Dialogues Concerning Education“ diskutiert, läßt sich aber auch schon vorher nachweisen⁴⁰. Grundlegend ist hier die Frage, wie weit der Nutzen das Geschäft der Bildung regieren darf oder ob die Kultivierung des Geistes davon nicht gerade Abstand nehmen muß⁴¹. In ADAM FERGUSONS „History of Civil Society“ (1766) wird Bildung

als „öffentliche Betätigung“ des Geistes verstanden, die nicht rein aus „Bücherwissen“ erwächst, sondern Engagement für die Angelegenheiten der *res publica* verlangt (FERGUSON 1988, S. 133ff.). Grundlage ist hier nicht zufällig eine Anthropologie des Fortschritts, und unter den „Principles of Progression in Human Nature“ (FERGUSON 1975, S. 204ff.) ist die *Bildung* die wichtigste (ebd., S. 206). „Fortschritt“ heißt hier einfach der Wunsch nach einem besseren als dem gegenwärtigen Zustand (ebd., S. 207), und Bildung ist der Weg nicht der allgemeinen Grenzüberschreitung, sondern der Zunahme der Kenntnisse und Fähigkeiten aufgrund dessen, was FERGUSON „continued practice“ nennt (ebd.)⁴².

Die pädagogische Konkretisierung dieser Idee steht noch ganz unter dem Einfluß von LOCKES Theorie der Gewohnheit⁴³, aber die weitere Diskussion lockert diesen Bezug und konzentriert sich auf den Hauptaspekt von FERGUSON, nämlich die Verbindung von öffentlicher Bildung und bürgerlicher Gesellschaft. Die Vorteile der öffentlichen gegenüber der privaten Bildung sind etwa in WILLIAM GODWINS „Enquirer“ von 1797 schon ganz evident: Sie öffne einen breiten Zugang zur Gesellschaft, biete Wissen an, das sonst nicht gelernt werden könne, und ermögliche bessere Kontrollen gerade durch die kalkulierbare Organisation (GODWIN 1965, S. 58ff.)⁴⁴.

Die Idee der liberalen Bildung ermöglicht also eine Rechtfertigung von Schulen, die nicht immer schon an gesellschaftliche Funktionen gebunden sind, wie dies zumal in den Sozialutopien wie selbstverständlich angenommen wird. In ETIENNE CABETS „Voyage en Icarie“, in der breit über das fiktive Erziehungssystem der Ikarier berichtet wird, ist die Schule eine perfekte Ordnung, weil die Gesellschaft perfekt ist, mit der Folge, daß die Schule eine totale Kontrolle ausübt (CABET 1979, S. 73–98).

Öffentliche Bildung ist demgegenüber nicht durch ihre soziale Funktion, sondern aus sich heraus und unter Verweis auf die lernende Natur des Menschen begründet. Das verbietet einen direkten Zugriff durch eine manipulative Moral, weil sonst die Freiheit des Lernenden nicht gewährleistet wäre; zugleich setzt es Gleichbehandlung voraus, weil niemand am Lernen gehindert werden kann oder darf. Im Sinne LOCKES *beschränkt* jede denkbare Organisation diese beiden Prinzipien, ohne sie, wie die utopische Kritik unterstellt, aufzuheben oder vor ihnen zu versagen. Wie Naturrecht und bürgerliche Gesellschaft zu vereinbaren sind, ist ein *dauerndes* Problem, was unter anderem zur Folge hat, daß Bildungsreformen ständige Lernaufgaben sind. Aber sie setzen den Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft voraus, die ihre pädagogische Theorie als öffentliche Bildung immer erneut unter Beweis zu stellen hat. Insofern liegt die Utopie vor uns, aber sie ändert zugleich ihren Charakter. Sie ist nicht mehr ferne Insel, ohnehin im Ursprung nur eine Ironie, sondern Streitobjekt der Praxis. Doch damit kann man besser umgehen, als mit den scharfen Emotionen des unbedingt Guten.

FLAUBERTS Fall schloß Freiheit und Gleichheit aus, er ist insofern *kein* Exempel bürgerlicher Erziehung. Was LOCKE bekämpft hat, den zügellosen Paternalismus der Erziehung, ist die Bedingung für eine Dressur, die paradoxe Wirkungen erzielt.

Sie schädigt die Seele und ermöglicht ihre poetische Transformation. An dieser Paradoxie kann sich die Erziehung der bürgerlichen Gesellschaft *nicht* messen lassen, wohl aber kann sie lernen, wie irritierend Wirklichkeit ist. In gewisser Weise ist jede Wirklichkeit ihrer Utopie voraus, ohne daß das Rückschlüsse für die Theorie der Erziehung haben könnte. Aber die ist darum eben eine schmale Größe.

Anmerkungen

- 1 Die *mémoires d'un fou* sind 1838 geschrieben, als Eröffnung für die *Souvenirs, notes et pensées intimes*, die SARTRE neben dem Briefwerk seiner Interpretation hauptsächlich zugrunde legt. SARTRE verweist im dritten Band des „Idioten der Familie“ auf die zitierte Passage (SARTRE 1978, S. 483ff.). Erstmals veröffentlicht wurden die „Mémoires“ in der *Revue blanche*, Dezember 1900 bis Februar 1901.
- 2 Der Schlußsatz, auf den alles ankommt, heißt im Original: „Dès lors, j'étais un fou“ (Oeuvres de jeunesse, S. 490). Außerdem wird im Original die „société d'enfants“ unterschieden von „l'autre petite société, celle des hommes“ (ebd.).
- 3 Die wesentliche Quelle ist FLAUBERTS autobiographische Skizze „Quidquid volueris“ von 1837. Sie trägt den Untertitel „Etudes psychologiques“ (Oeuvres de Jeunesse, S. 204–240).
- 4 SARTRE untersucht nicht die für die Erziehung von FLAUBERT vorauszusetzende pädagogische Theorie, sondern liest FLAUBERTS Entwicklung als das Werden des „Bürgers des 19. Jahrhunderts“ (SARTRE 1980, S. 91). Die angestrebte Autonomie gründet sich auf „Mißerfolgsverhalten“ (ebd., S. 109), aber das hat eine scheiternde Erziehung zur Voraussetzung, die auf positiven Theorien basiert. Die Schlußfolgerung, die SARTRE nahelegt, ist eine antipädagogische, weil eine negative Erziehung nicht verantwortet werden kann und keine Erziehung einem positiven Ziel entspricht.
- 5 Die *Querelles des anciens et des modernes* (JAUSS 1964) ist ein Literatenstreit, der geführt wird um die ästhetischen Maßstäbe der Kunst. Das auslösende Problem war freilich ein politisches: Wenn die höfische Literatur den absoluten Fürsten verherrlichen soll, kann sie sich nicht auf andere Maßstäbe als eben dieses Absolute beziehen. Die Antike als höchster literarischer Wert würde dieser Aufgabe widerstreiten.
- 6 Die mittelalterlichen Seefahrten (etwa „St. Brandes wundersame Seefahrt“, die um 900 verfaßt wurde) waren fromme Odysseen, während die humanistischen Satiren, die stets didaktisch gemeint waren, die Narrheit des menschlichen Lebens betonen.
- 7 „Like as if we saw that we should be within a while driven out of this land and fain to fly into another, we would ween that man were mad which would not be content to forbear his goods here for a while and send them into that land before him, where he saw he should live all the remnant of his life, so we may verily think ourself much more mad...“ (MORUS 1977, S. 247/248).
- 8 Am Schluß kommentiert MORUS seinen eigenen Reisebericht mit folgendem Satz: „I freely admit that there are many features of the Utopian Republic which I should like – *though hardly expect* – to see adopted in Europe“ (MORUS 1965, S. 132; Hervorhebung J.O.). „Europe“ ist eine freie Übersetzung; das lateinische Original spricht von „in nostris civitatibus“ (ebd., S. 147).
- 9 „They have more regards to good morals than to great abilities“ (SWIFT 1967, S. 95), aber das Management der öffentlichen Moral darf nicht dem Zufall überlassen werden (ebd.). Zustimmung zum Programm der „klugen Lilliputiern“ äußert sich J.G. SULZER in der Vorrede seines „Versuchs von der Erziehung“ von 1746 (SULZER 1748, S. XIV–XXII; Zitat S. XXII). Soweit ich sehe, ist das die einzige Bezugnahme, die sich in der pädagogischen Literatur findet.
- 10 Für die Teilnahme am öffentlichen Leben, die grundlegende Voraussetzung der Erziehung, sind Tugend, Erfahrung und guter Wille entscheidend, nicht Wissen (SWIFT 1967, S. 95f.). Die Erzie-

- hung selbst ist darum vor allem auf die Kontrolle der Einflüsse gerichtet. Aufsicht ist wichtiger als Einsicht (ebd., S. 98).
- 11 Der Name ist selbst Satire: „Lemures“ sind im römischen Mythos die Geister der Verstorbenen und „gull“ ist ein Tölpel, wobei zugleich ein Bedeutungsspiel mit „sea-gull“ möglich ist. Das Wort „Lemuren“ spielt schließlich auf die Makis, die Halbaffen der Sage, an.
 - 12 1704 veröffentlicht; SWIFT war in den neunziger Jahren am Diskussionskreis von WILLIAM TEMPLE beteiligt, in dem die *Querelle des anciens et des modernes* eine entscheidende Rolle spielte (vgl. EHRENPREIS 1964).
 - 13 SWIFT (1989, S. 1–22) unterstützte TEMPLE, aber nur gegen den Angriff der Modernen, nicht hinsichtlich der Idee des Zyklus.
 - 14 Die Zweiweltenlehre ist von AUGUSTINUS als Unterscheidung des *guten* und des *bösen* Staates begründet worden. Nur im Staate Gottes, verstanden als christliche Republik, nicht etwa als soziales Jenseits, ist ein gottesfürchtiges Leben möglich (AUGUSTINUS 1978, S. 154ff.), ohne damit einen Glücksanspruch zu verbinden (ebd., S. 205f.). Für das Denkmuster ist entscheidend, daß die beiden Welten einander ausschließen, man kann nur in der einen oder in der anderen leben (ebd., S. 210f.), wobei nur das richtige Leben, das Leben im Gottesstaat, Aussicht auf Erlösung hat. Der scharfe Dualismus ist manichäischen Ursprungs (ADAM 1958).
 - 15 Die Idee der *tabula rasa*, ursprünglich in der aristotelischen Psychologie entwickelt, taucht bereits in der *Didactica Magna* von COMENIUS auf (1960, S. 47), aber wird hier mit der *Erweckung* des Geistes verbunden, nicht mit seiner *Konstruktion*. Dahinter steht die platonische Theorie des Sehens und das christliche Erleuchtetwerden, nicht die sensualistische (willentliche) Einwirkung.
 - 16 „Eine glückliche Disposition der Gehirnanlagen, mehr oder weniger Kraft und Zartheit der Sinnesorgane und des Gedächtnisses und ein gewisser Grad an Schnelligkeit im Blutfluß – darin liegt wahrscheinlich der ganze Unterschied, den die Natur zwischen den Menschen vornimmt“ (TURGOT 1990, S. 113).
 - 17 „Patriarcha, or the Natural Power of Kings“ erschien 1680 in London, unmittelbar nach der Habeas-Corpus-Akte (1679); FILMERS Schriften sind in einer neuen Ausgabe zugänglich (FILMER 1991).
 - 18 Grundlegend ist die evolutionäre Differenz vom Naturzustand zu dem der „société civile“. Die bürgerliche Gesellschaft ersetzt den Naturzustand und sichert zugleich die natürlichen Rechte (PUFENDORF 1734, t. I/S. 177f.). Die staatsrechtliche Konstruktion des Naturzustandes ist nicht gleichbedeutend mit einer schicksalhaften Determination. „Ce que l'on appelle *Etat de Nature pur & simple*, c'est la condition où l'on conçoit l'Homme en faisant abstraction des choses qui lui surviennent en conséquence de quelque établissement humain, & non pas un état auquel la Nature ait destiné l'homme“ (ebd., S. 179).
 - 19 „All his Children coming to have by the Law of Nature and Right of Inheritance a joynt Titel, and a Right of Property in it after his Death, it could convey no Right of Sovereignty to any one of his Posterity over the rest“ (LOCKE 1970, S. 209).
 - 20 Die Freiheit betrifft die Ordnung der Handlungen und die Verfügung über das Eigentum sowie den Umgang mit Personen „within the bounds of the Law of Nature“ (LOCKE 1970, S. 269).
 - 21 LOCKE unterscheidet nicht systematisch zwischen „society“ und „community“; der politische Körper bildet sich durch Abtretung der natürlichen Gewalt, er ist darum *politisch* und „politisch“ ist gleichbedeutend mit *civil*, nämlich die *civitas* betreffend. In diesem Sinne schreibt LOCKE die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft, verstanden als politischer Körper der „civis“.
 - 22 „Thus all private judgement of every particular Member being excluded, the Community come to be Umpire“ (LOCKE 1970, S. 324).
 - 23 Anarchie wird gleichgesetzt mit willkürlichem Handeln, das kein Gesetz und keine Instanz bestrafen kann. In diesem Sinn ist der Naturzustand der Fürstenherrschaft ein Zustand der Anarchie (LOCKE 1970, S. 330). Die Kritik hat später darauf verwiesen (TUCKER 1781, S. 140ff.), daß die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft rein hypothetischen Charakter habe, ganz auf einem „*Quasi-Contract*“ (ebd., S. 141) beruhe und darum eine naive Voraussetzung habe. „Civil Government

- itself is no other than a PUBLIC TRUST“ (ebd., S. 146). Das mag sein; aber die Alternative, „gothic institutions“ (ebd., pt. III), also die Einteilung der Gesellschaft in Stände, die wie natürliche Gattungen betrachtet werden, ist gerade, was den von LOCKE überwundenen „Naturzustand“ bezeichnet hat.
- 24 „Property“ ist für LOCKE der „general name“ für das, was vom Gesetz geschützt werden soll, nämlich das Leben, die Freiheiten und das Eigentum der Bürger („their Lives, Liberties and Estates“) (LOCKE 1970, S. 350). „Estate“ ist nicht einfach Kapitalbesitz, sondern generell das, was die Menschen ihr Eigen nennen, Besitz, auch sozialer Rang und allgemein den Zustand, in dem Personen sich befinden. Alles das muß geschützt werden, und das gelingt nur in der Gesellschaft unter Beschränkung der menschlichen Natur.
 - 25 Den Kontext stellt dar SKINNER (1978), die kirchliche Reaktion behandelt STRAKA (1962) und die Diskussion um das zentrale Argument des Eigentums rekonstruiert TULLY (1980).
 - 26 MORELLYS „Code de la Nature“ heißt im Untertitel „Le véritable Esprit de ses loix, De tout tems négligé ou méconnu“, womit die Stoßrichtung der Kritik angezeigt ist. Sie gilt der staatsrechtlichen Konstruktion der bürgerlichen Gesellschaft, die durch eine Positivierung des Naturzustandes ersetzt wird (MORELLY 1950, S. 164ff.). Wenn der Naturzustand von sich aus auf Gesellschaft verweist, dann entfällt LOCKES Argument (ebd., S. 167ff.).
 - 27 Das bezieht sich auf VOLTAIRES Gedicht „Le mondain“ (vgl. MORIZE 1970). Den Gedanken der ursprünglichen Gleichheit kommentiert VOLTAIRE gegen seinen Intimfeind ROUSSEAU mit den Worten: „Ridicule supposition“ (VOLTAIRE 1981, S. 301).
 - 28 Fragmente des Textes erscheinen in einer Artikelserie der „Phalange“ zwischen 1845 und 1849.
 - 29 Mit der Kritik der „Fatherly Authority“ des absoluten Herrschers (LOCKE 1970, S. 248) muß LOCKE auch die paternale Gewalt über das Kind relativieren. Die Macht der Eltern kann nur einem Zweck dienen, nämlich dem Fortkommen des Kindes (ebd., S. 306; vgl. LETTES 1981). Mit diesem Schritt wird zugleich die Grundlage der Geschlechterherrschaft bestritten (vgl. BUTLER 1978).
 - 30 Das gilt auch für die erwähnten paradoxen Wirkungen dieser Erziehung. FLAUBERT wird verkannt, und diese Erfahrung verschafft ihm seine poetische Kraft. Die falsche Erziehung führt zur richtigen Einsicht; FLAUBERT schreibt über sich in „Quidquid volueris“: „Il est des choses dans la vie et des idées dans l'âme qui vous attirent fatalement vers les régions sataniques, comme si votre tête était de fer et qu'un aimant de malheur vous y entraînaît“ (Oeuvres de jeunesse, S. 217).
 - 31 Ich verdanke Einsichten in diesen historischen Zusammenhang einem Vortrag, den FRITZ OSTERWALDER am 6. Februar 1991 im Pädagogischen Seminar der Universität Bern gehalten hat (vgl. OSTERWALDER 1991).
 - 32 Grundlegend für BUBER ist TÖNNIES' kategoriale wie materiale Unterscheidung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* (BUBER 1985, S. 263), die ihrerseits auf die politische Romantik zurückgeht (vgl. OELKERS 1991).
 - 33 Der hauptsächlichliche Bezug ist die Theorie SAINT-SIMONS, die noch explizit von „nouveau christianisme“ (1825) spricht.
 - 34 Die Theorie ist *liberal* im Blick auf die Herausbildung individueller Vernunft (vgl. TARCOV 1984). Aber seine gesamte Theorie ist zurückgebunden an die „claims of faith and revelation“ (ARBLASTER 1984, S. 141).
 - 35 Das gilt nicht unbegrenzt; ausdrücklich klammert LOCKE den „Natural Genius“ des Kindes, also sein Temperament oder seine natürliche Eigenart, von der *tabula-rasa*-Erziehung aus. Man kann nur das Beste aus dem machen, was die Natur gegeben hat (LOCKE 1989, S. 122).
 - 36 Die Lernumwelt wird durch den Tutor total kontrolliert; *Emile* kann nur lernen, was für ihn arrangiert ist; er lernt sozusagen botanisch, was ein sensualistisches Konzept des Lernens voraussetzt (LOCKES Theorie wird vor allem über CONDILLAC vermittelt: JIMACK 1956–58).
 - 37 Als Beispiel sei nur genannt MAUBERTS „Lettres iroquoises“ (1755), die europäische Dekadenz gegen das natürliche Leben der Irokesen ausspielen (MAUBERT 1755, t. I/S. 25ff. u.pass.). Das Gesetz der Natur (ebd., S. 34) steht hier gegen die rationale Bildung (ebd., S. 83ff.).

- 38 Ein jüngstes Beispiel ist ANTHONY BURGESS „A Clockwork Orange“ von 1962; hier wird die Selbständigkeit des Bösen beschrieben, das keine Erziehung beschränken kann (BURGESS 1972, S. 35f.).
- 39 Eine überzeugende historische Darstellung steht noch aus, einige kritische Hinweise finden sich bei MACINTYRE (1987); vgl. auch OELKERS 1991a.
- 40 Der wesentliche Bezugspunkt ist die schottische Philosophie im 18. Jahrhundert, in der das Konzept der öffentlichen Bildung entwickelt wird (vgl. DAVIE 1981).
- 41 „Here then you have this Alternative to chuse; either to leave him (the young mind; J.O.) to himself, to suck in such Notions, and contact such Habits, as his Circumstances, and the uncertain Accidents of Life shall throw in his way; or to cultivate his Mind with Care, sow the Seeds of Knowledge and Virtue in it early, and improve his natural Talents by all the proper Arts of a liberal education“ (FORDYCE 1757, S. 115).
- 42 „Continued practice is productive of habit, of facility of doing again what has been done; some acquired inclination, and some accession of power, which serve to give the mind a possession of the inclination or will it has for any time entertained, and of the faculty it has brought into use“ (FERGUSON 1975, S. 207).
- 43 Nicht nur stabilisieren die Gewohnheiten die Vorlieben des Menschen (inclinations), die Geschichte der menschlichen Gattung wird davon gesteuert. „If this were not the case, human life would be a scene of inextricable confusion and uncertainty“ (FERGUSON 1975, S. 220ff., 231ff., 232).
- 44 Die Prämisse ist interessant: „All education is despotism“ (GODWIN 1965, S. 60), aber die öffentliche Bildung kann diesen Grundzug am besten kontrollieren.

Quellen

- AUGUSTINUS, A.: Vom Gottesstaat (De civitate dei) Buch 11 bis 22. Übers. v. W. THIMME; hrsg. v. C. ANDRESEN. München 1978.
- BABEUF, G.: Die Verschwörung für die Gleichheit. Rede über die Legitimität des Widerstands. Hrsg. v. J.A. SCOTT; übers. v. C. LANGENDORF u.a. Hamburg 1988.
- BONNET, CH.: Essai de Psychologie; ou considérations sur les operations de l'âme, sur l'habitude et sur l'éducation. Auxquelles on a ajouté des principes philosophiques sur la cause première et sur son effet. Londres 1755. (Repr. 1978)
- BRANT, S.: Das Narrenschiff. Text und Holzschnitte der Erstausgabe 1494. Zusätze der Ausgaben 1495 und 1499. Textfassung von E. PRADEL; Einl. v. C. TRÄGER. Frankfurt a.M. 1980.
- BUBER, M.: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. 3., erw. Aufl. M.e.Nachw. hrsg. v. A. SCHAPIRA. Heidelberg 1985.
- CABET, E.: Voyage en Icarie. Ed. par H. DESROCHE. Paris/Genève: Slatkine Repr. 1979. (Orig. 1842)
- COMENIUS, J.A.: Große Didaktik. Übers. u. hrsg. v. A. FLITNER. 2. Aufl. Düsseldorf/München 1960.
- CONDILLAC, E.B.: Traité des sensations. Traité des animaux. Paris: Librairie Arthème Fayard 1984. (Orig. 1754/1755)
- DURKHEIM, E.: Le socialisme. Sa définition – ses débuts – la doctrine Saint-Simonienne. 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France 1971. (Erste Aufl. 1928)
- FERGUSON, A.: Principles of Moral and Political Science. vol. I. Intr. by J. HECHT. Hildesheim/New York 1975.
- FERGUSON, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. H. MELDICK; hrsg. v. Z. BATSCHA/H. MELDICK. Frankfurt 1988. (engl. Orig. 1766)
- FILMER, R.: Patriarcha and Other Writings. Ed. by J.P. SOMMERVILLE. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1991.

- FLAUBERT, G.: Oeuvres de jeunesse inédites. T. I: 183 . . . –1838. Oeuvres diverses – mémoires d'un fou. Paris: Louis Conard, Libraire-Editeur 1910. (Appendice aux oeuvres complètes)
- FLAUBERT, G.: Erinnerungen eines Narren. Übers. v.E. BASTIAN/H. BASTIAN. München 1982.
- FORDYCE, D.: Dialogues Concerning Education. Vol. I. Third Edition. London: E. Dilly 1757. (Erste Aufl. 1745)
- FOURIER, CH.: Le nouveau monde amoureux. Manuscrit inédit, texte intégral. Ed. par S. DEBOUT-OLESZKIEWICZ. Paris/Genève: Editions Slatkine 1984.
- GODWIN, W.: The Enquirer. Reflections of Education, Manners and Literature in a Series of Essays. New York: Augustus M. Kelley 1965. (Orig. 1797)
- LOCKE, J.: Two Treatises of Government. Ed by P. LASLETT. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1970. (repr. 1990) (Orig. 1689)
- LOCKE, J.: An Essay Concerning Human Understanding. Abr. and ed. by J.W. YOLTON. London/Melbourne: Everyman's Library 1976. (Orig. 1690)
- LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education. Ed. by J.W. YOLTON/J.S. YOLTON. Oxford: Clarendon Press 1989. (Erstausg. 1693)
- LOCKE, J.: Zwei Abhandlungen über die Regierung. Übers. v. H.J. HOFFMANN; hrsg. v. W. EUCHNER. Frankfurt 1977.
- MAUBERT DE GOUVEST, J.H.: Lettres iroquoises. Nouvelle édition revue & corrigée. T. I/II. o.O. 1755.
- MILL, J.St.: Principles of Political Economy With Some of Their Applications to Social Philosophy. Books IV and V. Ed. by D. WINCH. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Classics 1985. (Erstausg. 1848)
- MORELLY: Code de la Nature. Ed. par. G. CHINARD. Paris – Raymond Clavreuil 1950. (Orig.1755)
- MORIZE, E.: L'apologie du luxe au XVIIIe siècle et „Le mondain“ de Voltaire. Etude critique sur „Le mondain“ et ses sources. Genève: Slatkine Reprints 1970. (Erste Ausgabe 1909)
- MORUS, TH.: Utopia. Transl. and intr. by P. TURNER. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1965. (lat. Orig. 1516)
- MORUS, TH.: A Dialogue of Comfort Against Tribulation. Ed. by F. MANLEY. New Haven/London: Yale University Press 1977. (orig. 1534/35)
- PUFENDORF, S.: Le droit de la nature des gens, ou Système general des principes les plus importants de la morale, de la jurisprudence, et de la politique. t. I/II. Trad. du latin par J. BARBEYRAC. Cinquième édition, revue de nouveau, & fort augmentée. Amsterdam: Chez la Veuve de Pierre de Coup 1734.
- (SAINT-SIMON, C.H.): Nouveau christianisme, dialogues entre un conservateur et un novateur. Premier dialogue. Paris: Bossange Père 1825.
- St. Brandes wundersame Seefahrt. Nach der Heidelberger Handschrift Cod. Pal. Germ 60 übers. u. hrsg. v. G.S. SOLLBACH. Frankfurt 1987. (lat. Orig. um 900)
- SULZER, J.G.: Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zweyte, stark vermehrte Auflage. Zürich 1748. (Erste Aufl. 1746)
- SWIFT, J.: Gulliver's Travels. Ed. by P. DIXON/J. CHALKER, introd. by M. FOOT. Harmondsworths/Middlesex: Penguin Books 1967. (Orig. 1726)
- SWIFT, J.: (Selected Writings). Ed. by A. ROSS/D. WOOLLEY. Oxford/New York: Oxford University Press 1989.
- TUCKER, J.: A Treatise Concerning Civil Government, in Three Parts. London: T. Cadell 1781.
- TURGOT, A.R.J.: Über die Fortschritte des menschlichen Geistes. Übers. b. L. STEINBRÜGGE; hrsg. v. J. ROHBECK/L. STEINBRÜGGE. Frankfurt 1990. (frz. Orig. 1749ff.)
- VOLTAIRE: Le Sottisier suivi des Remarques sur le Discours sur l'inégalité des conditions et sur le Contrat Social. Repr. Paris: Editions d'aujourd'hui 1980. (Repr. der Ausgabe Paris 1883)

Darstellungen

- BURGESS, A.: *A Clockwork Orange*. (1962) Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1972. (repr. 1988)
- BUTLER, M.A.: *Early Liberal Roots of Feminism: John Locke and the Attack on Patriarchy*. In: *American Political Science Review* LXXII, 1 (1978), S. 135–150.
- DAHRENDORF, R.: *Pfade aus Utopia. Zu einer Neuorientierung der soziologischen Analyse*. In: R. DAHRENDORF: *Pfade in Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie*. 4. Aufl. der Neuauflage 1974. München/Zürich 1986, S. 242–263.
- DAVIE, G.E.: *The Scottish Enlightenment*. (London) 1981. (= *The Historical Association, General Series*, vol. 99)
- EHRENPREIS, I.: *Swift: The Man, his Works, and the Age*. Vol. I: *Mr. Swift and his Contemporaries (1667–1699)*. London: Methuen & Co. 1964 (repr.).
- JAUSS, H.R.: *Aesthetische Normen und geschichtliche Reflexion in der „Querelle des anciens et des modernes“*. In: CH. PERRAULT: *Parallèle des anciens et des modernes en ce qui regarde les arts et les sciences*. München 1964, S. 8–64. (Repr. der Ausgabe Paris 1688–1697) (= *Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste*, hrsg. v. M. IMDAHL u.a., Bd. 2)
- JIMACK, P.D.: *Les influences de Condillac, Buffon, Helvétius dans l'Emile*. In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* t. XXXIV (1956–58), S. 107–138.
- KOSELLECK, R.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt 1979.
- LEITES, E.: *Locke's Liberal Theory of Parenthood*. In: R. BRANDT (Hrsg.): *John Locke Symposium*. Wolfenbüttel 1981.
- MANUEL, F.E./MANUEL, F.P.: *Utopian Thought in the Western World*. Oxford: Basil Blackwell 1979. (repr. 1982)
- MACINTYRE, A.: *The Idea of an Educated Public*. In: G. HAYDON (Ed.): *Education and Values. The Richard Peters Lectures Delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term 1985*. London: Institute of Education, University of London 1987, S. 15–36. (deutsche Fassung in diesem Band S. 25–44)
- MACPHERSON, C.B.: *Die politische Theorie des Besitzindividualismus von Hobbes bis Locke*. Übers. v. A. WITTEKIND. Frankfurt 1973. (engl. Orig. 1962)
- OELKERS, J.: *Weltverbesserung als pädagogische Utopie*. In: H. WENDT/N. LOACKER (Hrsg.): *Der Mensch*. Bd. IX/2: *Die Liebe zu den Kindern*. Zürich 1984, S. 391–409.
- OELKERS, J.: *Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken*. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1990, S. 24–71.
- OELKERS, J.: *Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen*. In: CHR. BERG/S. ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.): *„Du bist nichts, Dein Volk ist alles“*. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 22–45.
- OELKERS, J.: *Freedom and Learning: Some Thoughts on Liberal and Progressive Education*. In: B. SPIECKER/R. STRAUGHAN (Eds.): *Freedom and Indoctrination in Education. International Perspectives*. London: Cassell Educational Limited 1991a, S. 70–83.
- OELKERS, J.: *Das Ende der sozialistischen Erziehung? Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991b), S. 431–452.
- OSTERWALDER, F.: *Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas*. Ms. Bern 1991
- SARTRE, J.P.: *Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821 bis 1857*. Übers. v. T. KÖNIG. Bd. I: *Die Konstitution*. Reinbek b. Hamburg 1977. (frz. Orig. 1971)
- SARTRE, J.P.: *Der Idiot der Familie 1821–1857. Gustave Flaubert 1821–1857*. Übers. v. T. KÖNIG. Bd. II: *Die Personalisation*. Reinbek b. Hamburg 1978. (frz. Orig. 1971)
- SARTRE, J.P.: *Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821–1857*. Übers. v. T. KÖNIG. Bd. IV: *Objektive und subjektive Neurose*. Reinbek b. Hamburg 1980. (frz. Orig. 1972)

- SCHLOBACH, J.: Zyklentheorie und Epochenmetaphorik. Studien zur bildlichen Sprache der Geschichtsreflexion in Frankreich von der Renaissance bis zur Frühaufklärung. München 1980. (= Humanistische Bibliothek, hrsg. v. E. GRASSI, Reihe I: Abhandlungen. Bd. 7)
- SKINNER, QU.: The Foundations of Modern Political Thought. Vol. 1/2. Cambridge: Cambridge University Press 1978.
- STRAKA, G.M.: Anglican Reaction to the Revolution of 1688. Madison 1962.
- TARCOV, N.: Locke's Education for Liberty. Chicago/London: University of Chicago Press 1984.
- TULLY, J.: A Discourse on Property: John Locke and his Adversaries. Cambridge: Cambridge University Press 1980.

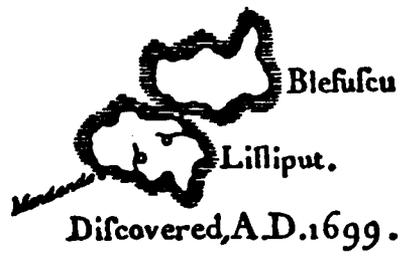
Anschrift des Autors

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



Map of the Island

Utopia, first edition, Louvain 1516
Pierpont Morgan Library, New York



Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne¹

Der Erfahrungsraum unserer jüngsten Geschichte seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich mittlerweile so erweitert, daß wir über das Bewußtwerden selbst durchlebter Wechsellagen eine neue Aufgeschlossenheit für die wechselvollen Erfahrungen früherer Generationen gewinnen. Richten wir den Blick nur vier/fünf Generationen zurück, so stoßen wir auf merkwürdig verwandte Stimmungslagen, denen die Menschen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts unterworfen waren. Auf die optimistischen „Gründerjahre“, die viele Gemeinsamkeiten mit den 60er und 70er Jahren unseres Jahrhunderts erkennen lassen, folgten die von tiefem Kulturpessimismus durchzogenen Jahre gegen Ende des 19. Jahrhunderts, in denen sich erstmals in der bürgerlichen Gesellschaft eine düstere Endzeitstimmung einnistete, die uns Nachgeborenen noch heute als modern erscheint. Richten wir den Blick noch einige weitere Generationen zurück, so treffen wir selbst in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts noch auf viele Zeugnisse handelnder oder leidender Menschen, deren Erfahrungen und Erwartungen uns heute noch eigentümlich berühren. Wir nehmen innerlich Anteil, wenn wir JOHANN WILHELM SÜVERNS große Pläne für eine preußische Bildungsreform aus dem Winter 1807/08 lesen oder ADOLPH DIESTERWEGS Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Zivilisation aus dem Jahre 1837. Diese Zeugnisse berühren uns Nachgeborene, weil wir uns den ehemals handelnden oder leidenden Menschen durch eine nicht abgerissene gemeinsame Geschichte verbunden wissen.

Seit Generationen ist es selbstverständlich, daß wir diese Gemeinsamkeit als „die moderne Geschichte“ oder einfach „die Moderne“ thematisieren, in deren Überlieferungsgeschehen wir heute als Zeitgenossen leben. Wenn wir *Distanz zur Moderne* gewinnen wollen, dann müssen wir diesen Horizont, in dem wir uns so selbstverständlich bewegen wie wir Luft holen, zunächst überwinden und reflexiv durchstoßen. Unserem gegenwärtigen Bewußtsein wird dabei eine ungeheure Distanzierungsleistung abverlangt, die freilich nur möglich ist, weil wir uns auf dem Wege begriffsgeschichtlicher Analysen und Reflexionen ein Stück weit aus unserem modernen Horizont herausbewegen können. Erst ein tieferes Verständnis der heute ganz selbstverständlich gebrauchten Grundbegriffe unserer Selbstvergewisserung („Gesellschaft“, „Kultur“, „Geschichte“) eröffnet dem reflektierenden Bewußtsein eine kritische Distanz zur Moderne (Teil 1). Aus dieser Perspektive erscheint das moderne Fortschrittsdenken als eine gewisse *Engführung des mensch-*

lichen Selbstverständnisses, aus der wir uns durch die *Selbstkritik der Moderne*, u.a. auch durch die Anerkennung der Grenzen der Erziehung und des allgemeinen Bildungsanspruchs in Gesellschaft und Geschichte, allmählich wieder herauszubewegen scheinen (Teil 2).

1. Grundbegriffe unseres modernen Selbstverständnisses

Selbstverständlich hatten die Menschen auch bereits vor unserer modernen Zeit Geschichte. Aber sie lebten in einer ganz anderen Welt. Was ihre von der unsrigen trennte wird deutlich, wenn wir den Zusammenhang von *Erfahrung* und *Erwartung* betrachten, in dem sie selbstverständlich lebten. Diese beiden Kategorien verweisen auf die Zeitlichkeit des Menschen. Da jede Geschichte durch Erfahrungen und Erwartungen der handelnden oder leidenden Menschen konstituiert ist, indizieren diese beiden Kategorien allgemein menschliche Befunde und sind insofern geeignet, als metahistorische Kategorien geschichtliche Zeit zu thematisieren (KOSELBECK 1979, S. 349ff.).

Bis ins 18. Jahrhundert lebte die weitaus überwiegende Mehrheit aller Menschen in Europa mit dem Kreislauf der Natur. Die Erwartungen, besonders in der bäuerlich-handwerklichen Welt, speisten sich aus den weitergegebenen Erfahrungen der vorangegangenen Generationen; der Erwartungshorizont der Nachkommen blieb in aller Regel auf den Erfahrungsraum der Vorfahren eng und dauerhaft bezogen. Veränderungen im Alltag der Menschen, sofern sie überhaupt eintraten, vollzogen sich so langsam und langfristig, daß die Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung den überkommenen Lebenszusammenhang nicht aufsprengte. Darüber hinaus wurde der Erwartungshorizont natürlich auch durch die christliche Lehre von den letzten Dingen, die nicht von dieser Welt sind, unüberholbar begrenzt. Vor diesem Hintergrund läßt sich nun nachvollziehen, wie sich die Menschen in einem viele Generationen übergreifenden Prozeß zu dem geschichtlichen Erfahrungsbegriff der „neuen Zeit“ durchgearbeitet haben. In der geschichtlichen Zeit, die wir heute rückschauend als „*Neuzeit*“ bezeichnen, muß sich die Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung zunehmend vergrößert haben. Erst seitdem sich die Erwartungen immer mehr von allen bis dahin gemachten Erfahrungen entfernt hatten, konnte sich die Neuzeit als eine *neue Zeit* begreifen lassen. So bildete sich erst im 18. Jahrhundert das Bewußtsein heraus, seit drei Jahrhunderten in einer „neuen Zeit“ zu leben; erst rückschauend wurde die Epochenschwelle um 1500 als Beginn dieser neuen Zeit gedeutet, mit der Entdeckung Amerikas, der „Neuen Welt“, und der Kopernikanischen Wende von der geozentrischen zur heliozentrischen Weltanschauung. Der zusammengesetzte Begriff „*Neuzeit*“ hat sich sogar erst im 19. Jahrhundert durchgesetzt, nachdem also rund vier Jahrhunderte vergangen waren, deren gemeinsame Strukturen er bündelte. Allein diese Beobachtung sollte zur Vorsicht mahnen, auch gegenwärtig den Wandel geschichtlicher Zeiten nicht allzu voreilig auf den Begriff bringen zu wollen.

1.1 „Gesellschaft“

Es ist heute üblich und fast schon zum Gemeinplatz geworden, die Heraufkunft der modernen Welt als das Werk vor allem der modernen *Naturwissenschaften* zu deuten. Dieser Prozeß der analytischen Durchdringung und technischen Inbesitznahme unserer natürlichen Umwelt, den wir durch die *Entzauberung der Natur* in Gang gebracht haben, steht uns heute deutlich vor Augen. Viel weniger bewußt ist uns die andere Kulturrevolution, die durch das Werk der modernen *Geisteswissenschaften* ausgelöst wurde und sich eigentlich erst seit dem 19. Jahrhundert zu entfalten begonnen hat. Die tiefere Bedeutung dieser anderen Revolution erschließt sich erst, wenn man sich den Grundbegriffen unseres modernen Selbstverständnisses in ihrer Ursprungsphase zuwendet. Der Schlüsselbegriff der „Gesellschaft“, den wir heute so selbstverständlich im Munde führen, ist keine 200 Jahre alt. Natürlich waren die Menschen auch vor dem 18. Jahrhundert sozial verfaßt und gegliedert, sie lebten in Ständen, Korporationen, Zünften und anderen sozialen Ordnungen zusammen und waren insofern „vergesellschaftet“. Aber der moderne Begriff der Gesellschaft bildete sich erst heraus, als die Menschen aus diesen überkommenen Ordnungen herausdrängten oder herausgedrängt wurden. In seiner Ursprungsphase bezeichnet das Wort „Gesellschaft“ den freien Umgang der Menschen miteinander in frei gewählten Verbindungen und Gesellungsformen ungeachtet ihrer sozialen Zuordnungen und ohne obrigkeitliche Reglementierung und Kontrolle. Der entscheidende Vorgang ist also darin zu sehen, daß sich der moderne Begriff der Gesellschaft erst mit der *Verselbständigung* der freien und willkürlichen Vergesellschaftung herausbildete. Damit setzte sich, wie FRIEDRICH TENBRUCK formulierte, „eine neue Verfaßtheit der gesellschaftlichen Beziehungen durch, zu denen sich Menschen in immer neuen Gruppierungen zusammenschließen konnten. ... Jedenfalls bezeichnete ‚Gesellschaft‘, als der Begriff sich um 1800 durchsetzte, eben dieses Gewebe von willkürlichen Vergesellschaftungen von Menschen, die nicht mehr in bleibenden Ordnungen vergesellschaftet waren. ‚Gesellschaft‘ meint ursprünglich diese ‚offene‘, also nicht mehr auf eine gesellschaftliche Ordnung festgelegte und insofern ‚unberechenbare‘ Gesellschaft“ (TENBRUCK 1989, S. 86).

1.2 „Kultur“

Ähnlich verhält es sich mit dem heute selbstverständlich gebrauchten Begriff der „Kultur“. Dessen spezifischer Stellenwert als Grundbegriff unseres modernen Selbstverständnisses wird erst deutlich, wenn wir die neuen Erfahrungen und Erwartungen vergegenwärtigen, die die Menschen des 18. Jahrhunderts hier auf den Begriff brachten. Es hatte der Arbeit, zumal der wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritte, mehrerer Jahrhunderte bedurft, ehe die Menschen aus dem überkommenen Gehäuse unverbrüchlicher Wahrheiten heraustreten konnten und in ihrer Da-

seinsauslegung nicht mehr ganz selbstverständlich auf *Religion* und *Mythos* festgelegt waren. Im 18. Jahrhundert war die christliche Religion in ihrer öffentlichen Bedeutung schließlich so weit ausgelaugt, daß sie in kleinen Zirkeln aufgeklärter Zeitgenossen zur privaten Glaubenssache erklärt werden konnte. In diesen Freiräumen, die sich durch die relative Autonomie gegenüber der Religion verselbständigten, begann die nun entstehende *säkulare Kulturintelligenz* erfolgreich zu wirken. Ob in Literatur, Kunst, Philosophie oder Wissenschaft, überall wurde die äußere und innere Wirklichkeit der Menschen in den Strom der reflexiven Dauerbearbeitung hineingezogen. Und das Neuartige dieser *säkularen Daseinsdeutung* bestand darin, daß sie sich aus den überlieferten feststehenden Mustern der Religion herausgelöst hatte. Erst dadurch wurde der Umgang mit den vorgegebenen Traditionen, in die die Menschen hineingeboren wurden, reflexiv. Die neue Kultursphäre konnte sich auf diese Weise freilich nur verselbständigen, weil sie ein zugleich mit entstehendes *Publikum* fand, das sich im freien Umgang zu immer neuen Gruppierungen zusammenschließen konnte, jenseits der überkommenen Ordnungen. Die „arbeitende Geselligkeit“, in zahlreichen Vereinigungen am Werke, in moralischen Wochenschriften, Lesekabinetten, ökonomischen und patriotischen Gesellschaften, verknüpfte das neu entstehende kulturelle Publikum stetig weiter. Diese neue kulturelle Vergesellschaftung als raumgreifender Prozeß trug sich fortschreitend selber, seit nicht mehr das auf engste Kreise beschränkte Lateinische, sondern die Volkssprache zum Medium des Austausches und zum Träger der kulturellen Arbeit wurde. Die anlaufende *Alphabetisierung*, die zunehmende Verbreitung der Lese- und Schreibfähigkeit, mußte aus eigener innerer Konsequenz auf die Konvertierbarkeit und Verflüssigung der Kultur hinauslaufen, durch die sie zum gemeinsamen Besitz aller werden sollte. Die prägnante Formel dafür hieß „Aufklärung“, Kultivierung aller Menschen durch die Arbeit der Kultur. Am Ende des 18. Jahrhunderts waren die hier in einigen Grundzügen umrissenen Prozesse so weit entfaltet, daß sich der Grundbegriff der „Kultur“ in seinem modernen Sinne durchsetzen konnte.

JOHANN GOTTFRIED HERDER zog die tiefgreifenden neuen Erfahrungen, die mit der Verselbständigung von Kultur und Gesellschaft verbunden waren, in einem anschaulichen Bilde zusammen. In einer Schulrede charakterisierte er das 18. Jahrhundert rückschauend als ein „redendes und schreibendes Jahrhundert“, in dem durch Sprechen unendlich viel ausgerichtet worden sei: „... nicht das Schwert, sondern die Zunge hat alles in Gang gesetzt, so daß diesem neuen Zuge auch Schwerter nicht zu widerstehen vermochten; die Waffen sanken vor der in Gang gebrachten Zunge nieder“ (HERDER 1962, S. 118). Die große Revolution in Frankreich im Jahre 1789, auf die HERDER hier anspielte, war das weltbewegende Ereignis in dieser neuen Zeit, die jedem nachdrücklich vor Augen führte, daß es nicht mehr so bleiben werde, wie es von jeher gewesen war. Die Grenzen des Erfahrungsraums und der Horizont der Erwartungen traten hier sinnfällig und endgültig auseinander. Den Menschen kam immer klarer und durchdringender zu Bewußtsein, daß sie selber als mithandelnde Akteure die Veränderungen beeinflussten und hervorbrachten. Die Zunge hat alles in Gang gesetzt, wie HERDER sagte.

1.3 „Geschichte“

Damit bin ich bereits, neben Kultur und Gesellschaft, beim dritten Grundbegriff unseres modernen Selbstverständnisses: der „Geschichte“. Auch dieser Begriff hat sich im heute selbstverständlichen Sinne erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildet. Um die tiefgreifende Differenz der Bedeutungen sichtbar zu machen, braucht man nur einem einfachen Gedankenexperiment zu folgen. Wenn wir, in einem fiktiven Gespräch über die Jahrhunderte hinweg, einen Studenten vor etwa 1780 befragten, ob er Geschichte studiere, würde er uns verständnislos anblicken und verduzt zurückfragen, welche Geschichte wir denn meinen. Geschichte wovon? Reichsgeschichte oder Kirchengeschichte oder die Geschichte Brandenburgs? Die moderne Vorstellung einer Geschichte überhaupt, als hochabstrahierter Allgemeinbegriff, in dem alles Vergangene und alles noch Kommende, alle Erfahrungen und Erwartungen reflexiv gebündelt und in einem *objektlosen Kollektivsingular* zusammengezogen sind, diese unsere moderne Vorstellung war für die Menschen bis 1780 noch nicht denkbar. Es gab noch keine Geschichte, „deren Subjekt die Menschheit gewesen wäre oder eine Geschichte, die als Subjekt ihrer selbst gedacht werden konnte“ (KOSELLECK 1979, S. 263). Es gab nur Geschichten im Plural, vielerlei Geschichten, die sich ereigneten, für die Menschen „ein Spiegel der Tugend und des Lasters, darinnen man durch fremde Erfahrung lernen kann, was zu tun oder zu lassen sei“, wie in einem Allgemeinen Lexikon der Künste und Wissenschaften aus dem Jahre 1748 zu lesen ist (ebd., S. 263). Als Kinder der Aufklärung leben wir heute ganz selbstverständlich in der Vorstellung der „Geschichte“ schlechthin, und weil uns das nicht bewußt ist, gehört es zur *Grundverfassung* des modernen Menschen, seine Erfahrungen und Erwartungen in Hinsicht auf eine „bessere Zukunft“ progressiv zu zerlegen. Bereits IMMANUEL KANT formulierte den hoffnungsvollen Gedanken, der dem modernen Menschen gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen ist: Neue Erfahrungen lassen sich in Zukunft akkumulieren, so daß die Belehrung durch öftere Erfahrung ein dauerndes Fortschreiten zum Besseren absichern könne. Mit dieser *neuen Zuordnung* von Erfahrung und Erwartung suchte sich die Neuzeit als eine neue Zeit zu begreifen: Der Erwartungshorizont war weit geöffnet und auf einen unumkehrbaren „*Fortschritt*“ hin ausgelegt.

1.4 Zusammenfassung: Die Moderne als „Freilassung“ des Menschen

Bevor dieser Gedanke weiter entwickelt wird, soll zunächst der Ertrag der bisherigen Überlegungen zusammengefaßt werden. Um eine kritische Distanz zur Moderne zu gewinnen, so der Ansatz, suchten wir über einen begriffsgeschichtlichen Zugang zentrale Grundbegriffe in ihrer Genese zu klären. Jetzt soll der Zusammenhang der Grundbegriffe in ihrer Ursprungsphase bestimmt werden.

Die Grundbegriffe verweisen auf das ausgehende 18. Jahrhundert, in dem sich

die Erfahrungen und Erwartungen der Menschen, seit drei Jahrhunderten vorbereitet und aus dem gelebten Dasein immer abstrakter begrifflich herausgearbeitet, in spezifischer Weise verdichteten und auf den Begriff gebracht wurden. In der Daseinsauslegung nicht mehr auf die unverbrüchlichen Wahrheiten der christlichen Religion festgelegt, wurde die innere und äußere Wirklichkeit der Menschen zunehmend in den Strom einer reflexiven Dauerbearbeitung hineingezogen. Die durch das Wirken der säkularen Kulturintelligenz hervorgebrachte *Verselbständigung einer weltlichen Kultursphäre* wurde mit dem neuen Begriff der „Kultur“ ins Bewußtsein gehoben. Im freien Umgang der Menschen miteinander, verselbständigt gegenüber den Zwängen religiöser Orientierungen und überkommener Sozialordnungen, wurde die *neue Verfaßtheit der geselligen Beziehungen* ihrer selbst inne, faßten die Zeitgenossen diese neuen Erfahrungen und Erwartungen im Begriff der „Gesellschaft“ zusammen. Durch diese vielfältig und raumgreifend zu einer eigenen Dynamik verknüpften Prozesse der Verselbständigung von Kultur und Gesellschaft erfuhren sich die Menschen im ausgehenden 18. Jahrhundert in eine offene Wirklichkeit freigelassen. Unter diesen neuen Bedingungen konnte die überkommene Erfahrung nicht mehr unvermittelt auf die künftigen Erwartungen übertragen werden, mußte die Vergangenheit *kritisch* aufbereitet und angeeignet werden, um das Fortschreiten in die *offene Zukunft* sicher anleiten zu können. In dieser Konstellation, unter diesem *Vergewisserungsdruck* entstand die *historische Schule* der modernen Geschichtswissenschaft. „Um sich in dieser offenen Wirklichkeit mit ihrer unberechenbaren Zukunft denkend und handelnd orientieren zu können, blieb nur ein Weg, und diesen schlug das 19. Jahrhundert ein: diese Wirklichkeit in allen ihren Bereichen geschichtlich zu rekonstruieren, also den Staat, die Religion, die Kunst, die Sitten, die Literatur und alle und jedes zum Gegenstand historischer Betrachtung zu machen. ... Kultur und Gesellschaft mußten, weil sie sich verselbständigt hatten, geschichtlich begriffen werden, um die Ordnung ihrer Entwicklung zu erfassen“ (TENBRUCK 1989, S. 87).

Vor diesem Hintergrund läßt sich die neue Daseinslage, die durch die Aufklärungsbewegung hervorgebracht worden ist, kurz charakterisieren: Die Menschen erzeugen ihre Kultur selbst, die durch diese Entdeckung zu einer dauernd zu lösenden Aufgabe geworden ist, für die keine unverbrüchlichen Wahrheiten mehr vorgegeben sind. Die Moderne muß sich aus sich selber begründen und kulturell feststellen.

In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ hat JOHANN GOTTFRIED HERDER bereits im Jahre 1784 die ganze Tragweite dieses Gedankens sichtbar gemacht: „Der Mensch ist der erste *Freigelassene* der Schöpfung; er steht aufrecht. Die Waage des Guten und Bösen, des Falschen und Wahren hängt in ihm; er kann forschen, er soll wählen. Wie die Natur ihm zwo Hände zu Werkzeugen gab und ein überblickendes Auge, seinen Gang zu leiten, so hat er auch in sich die Macht, nicht nur die Gewichte zu stellen, sondern auch, wenn ich so sagen darf, *selbst Gewicht zu sein* auf der Waage“ (HERDER 1965, Bd. I, S. 144).

1.5 Dynamik und Riskanz moderner Vergesellschaftung

Im Unterschied zu HERDERS Zuversicht in der Hochphase der Aufklärung stehen wir heute, zweihundert Jahre später, freilich einigermaßen ratlos vor den eigenen Werken und Folgen unserer Freilassung. Von der Umweltzerstörung, einschließlich der drohenden Ausrottung vieler Mitgeschöpfe, bis zur nicht gebannten Gefahr der atomaren Auslöschung aller stehen sie uns täglich vor Augen; daran muß nicht ausführlich erinnert werden. Wir haben die Erde samt ihrer Atmosphäre in ein gigantisches Labor verwandelt, wollen aber nicht wahrhaben, daß die Urheber dieses Experiments wie auch dessen „Versuchstiere“ wir selber sind. Mit einer gewissen inneren Konsequenz, die sich rückschauend der eigensinnigen Dynamik der Moderne abgewinnen läßt, scheinen die Folgen dieser Freilassung heute auf den Urheber zurückzufallen und zurückzuschlagen, der diese Dynamik in Gang gesetzt und hervorgebracht hat. Die erschreckenden Möglichkeiten der Technik lassen an dem großen, vier Jahrhunderte laufenden Experiment der versuchten Naturbeherrschung zweifeln. Und daß wir über unsere selbstgemachte Geschichte aufgeklärt verfügen, wird nach den Erfahrungen im 20. Jahrhundert schwerlich noch behauptet werden können. Deshalb empfinden wir die Macht, von der HERDER mit Blick auf die Freiheit des Menschen sprach, nämlich nicht nur die Gewichte zu stellen, sondern auch selbst Gewicht zu sein auf der Waage, heute zunehmend als eine unbewältigte Last.

Das Irritierende der modernen Welt liegt vor allem in ihrer Unübersichtlichkeit und in ihrer wachsenden Riskanz. Wird man die fatale Gemengelage der divergierenden Sondersphären komplexer Gesellschaften ertragen müssen, so ist das beinahe täglich zu erfahrende gleichzeitige Nebeneinander von höchster Rationalität und geradezu wahnwitziger Irrationalität tief beunruhigend. Die Bilder der science fiction, die uns zur Unterhaltung ins Wohnzimmer geliefert werden, können jederzeit in eine tödliche Wirklichkeit umschlagen. Andererseits – und auch das ist eine irritierende Erfahrung: Gute Absichten allein können in komplexen Gesellschaften nur noch wenig ausrichten. Daß einfache Lösungen unwahrscheinlich sind, folgt aus der Funktionsweise moderner Vergesellschaftung. Nach dem Entwicklungsprinzip der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, fachsprachlich heute zunehmend als *funktionale Differenzierung* gefaßt, fallen bestimmte Aspekte des gesellschaftlichen Lebens immer ausschließlicher in die Zuständigkeit spezialisierter Funktionssysteme. Mit fortschreitender Spezialisierung und funktioneller Verengung wächst freilich auch die wechselseitige Abhängigkeit der hochgezüchteten Teilsysteme untereinander. Dieses Entwicklungsprinzip tritt in ein Spannungsverhältnis zum anderen Prinzip, das ebenfalls in modernen Gesellschaften in tiefer Verankerung wirksam ist. Je intensiver die spezialisierten Funktionssysteme ihre eigene Teilrationalität und Effizienz hochzüchten, desto mehr sondern sie sich von anderen Lebensbereichen ab, werden weitgehend autonom und in ihrer spezifischen Wirkungsweise „innengeleitet“. Nach diesem Prinzip der *operativen Geschlossenheit* werden die spezialisierten Sondersphären und Funktionssysteme, wie Ökonomie

und Politik, Recht und Wissenschaft, Gesundheit, Erziehung usw. für steuernde Eingriffe von außen immer weniger zugänglich und unempfindlich. Diese komplexe Verflechtung von wachsender Abhängigkeit und Unabhängigkeit zugleich, von *Abstimmungsbedarf* und *Eigenlogik des Prozessierens* ist charakteristisch für moderne Gesellschaften, deren Steuerungsprobleme sich deshalb nicht mehr auf einfache Formeln bringen lassen. Hierarchie als Ordnungsprinzip wird in komplexen Gesellschaften entzaubert, weil sich die Lebensvollzüge nur noch dezentral durch dauernde diskursive Abstimmungsprozesse in anschlussfähigen Zusammenhängen halten lassen. Wenn man sich diese leitenden Strukturprinzipien vor Augen führt, erscheint die ruhelose Dynamik der Moderne in einem anderen Licht. Einheit und Konsens, Harmonie und Ordnung sind ganz unwahrscheinlich in der modernen Welt, sie bilden sozusagen nur kurzzeitig aufblitzende Momente, die sogleich wieder übergehen in den fortgesetzten Strom des spannungsvollen Ausbalancierens und Prozessierens von Differenzen. Und dieser ist das Normale.

2. Erziehung und Bildung in der modernen Welt

Nachdem wir nun ein gewisses Vorverständnis der Moderne gewonnen haben, möchte ich mich im zweiten Teil einigen Grundfragen der Erziehung und Bildung in der modernen Welt zuwenden. Die anschließenden Überlegungen, in dieser Form erstmals öffentlich vorgetragen und zur Diskussion gestellt, sind ganz bewusst thesenartig zugespitzt, um der Selbstvergewisserung Anhaltspunkte zu geben. Sie werden sicherlich auch manchen Widerspruch herausfordern, weil sie das eher gewohnte pädagogische Selbstverständnis an empfindlichen Stellen berühren.

2.1 Konsequenzen aus der Verselbständigung der Erziehungsverhältnisse

Als klare Einsicht kann zunächst festgehalten werden, daß sich durch die zunehmende Verselbständigung von Erziehungseinrichtungen in der Neuzeit ein relativ autonom gewordener Teilbereich der Vergesellschaftung herausgebildet hat: das Erziehungssystem. Die Anfänge der modernen Erziehungsverhältnisse lassen sich zwar weit zurückverfolgen, aber die entscheidende Übergangsphase fällt in die historische Sattelzeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Der Prozeß der *Systembildung*, auch darin ist sich die neuere Forschung weitgehend einig, hat sich im wilhelminischen Kaiserreich vollends durchgesetzt. In diese Zeit fällt auch die fachliche Verselbständigung und Etablierung der Pädagogik als moderne Einzelwissenschaft. Die *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, die aus dieser Konstellation heraus entstanden ist, hat die im historischen Prozeß vollzogene Systembildung im *Autonomiebegriff* reflektiert. Wenn man vor diesem Hintergrund die moderne Erziehung als eine soziale Wirklichkeit eigener Art begreift, nämlich

als eine von neuzeitlicher Rationalität durchdrungene funktional verselbständigte Praxis, dann ergeben sich daraus für das Selbstverständnis von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern gewisse Konsequenzen.

Erstens: Durch Erziehung läßt sich der gesamte gesellschaftliche Lebenszusammenhang nicht grundlegend verändern. Alle gegenteiligen theoretischen Ansätze oder praktischen Konzepte greifen zu kurz und werden der Funktionsweise komplexer Gesellschaften nicht gerecht, weil sie die Autonomie und operative Geschlossenheit der anderen ausdifferenzierten Teilsysteme der Gesellschaft nicht berücksichtigen. Diese Einsicht in die *systematischen Grenzen der Erziehung* bedeutet eine Abkehr von allen neuzeitlichen idealistischen Konzepten, durch Erziehung „die Gesellschaft“ insgesamt oder gar „die Menschheit“ verbessern zu wollen. Die Pädagogik ist nicht verantwortlich für den Gesamtlauf der Welt, und sie kann es nicht sein. Die Erziehung ist nur ein Teilbereich neben anderen in komplexen Gesellschaften, deshalb muß sie sich ihrer Grenzen bewußt sein und in ihrer operativen Bescheidenheit anerkennen.

Zweitens: Als eine relativ autonom gewordene soziale Wirklichkeit mit einer eigenständigen innengeleiteten Operationsweise läßt sich die Erziehung nicht von außen vollständig determinieren oder herrschaftlich steuern, etwa durch die Politik, die Wirtschaft, die Wissenschaft oder die Religion (TITZE 1990). Diese *Grenzen der äußeren Einflußnahme und Steuerbarkeit* gewährleisten ein gewisses Maß an Schutz und Selbstsicherheit, und diese mit funktionaler Ausdifferenzierung verbundene Autonomie sollte als *neuzeitlicher Rationalitätsgewinn* klar erkannt, nicht gering geschätzt und behauptet werden. Das bedeutet, positiv gewendet, die professionellen Pädagogen sollten innerhalb der beschriebenen Grenzen *selbstbewußt* handeln und Verantwortung übernehmen, z.B. für pädagogische Selektionen, gegen Ansprüche von Eltern, Parteien, Wirtschaftsverbänden oder wen auch immer.

Drittens: Aus der Geschichte der Erziehung läßt sich die Einsicht gewinnen, daß der Strukturaufbau des modernen Erziehungssystems als komplexes Ergebnis eines sich selbst aufbauenden historischen Prozesses hervorgebracht wurde, der einer bestimmten *Entwicklungslogik* folgte (MÜLLER/RINGER/SIMON 1987; TENORTH 1988). Reformen im Erziehungssystem haben um so bessere Durchsetzungschancen, je mehr die Veränderungsabsichten mit dieser inneren Operationslogik vereinbar sind. *Finalistische Handlungsvorstellungen* („Wer will was mit welchen Mitteln bewirken?“) bleiben an der Oberfläche und greifen zu kurz. Aufschlußreicher ist die Frage: Welche *Strukturen* erzeugt und verändert dieses autonom gewordene Funktionssystem und welchen Interessen steht es insofern eher offen, welchen verschließt es sich? Aus einer derartigen funktionalistischen Perspektive läßt sich auch überzeugender erklären, warum wichtige Reformvorhaben seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kaum durchdrangen oder anderes bewirken als angestrebt wurde (beispielsweise: die Demokratisierung der Bildungsorganisation und der Lehrpläne in der Weimarer Republik, die in den 60er Jahren angestrebte Curriculumrevision und der Bildungsgesamtplan der frühen 70er Jahre).

2.2 Die Idee der allgemeinen Bildung und das eigensinnige Wirken der Aufklärung

In der historischen Sattelzeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, so wurde anfangs erläutert, erfuhren sich die Menschen, durch das Bewußtwerden der säkularen Verselbständigung von Kultur und Gesellschaft, in eine *offene Wirklichkeit* freigelassen. Um sich denkend und handelnd orientieren zu können, mußten sie sich *geschichtlich* begreifen. Die bildungsphilosophischen Entwürfe aus dieser Zeit lassen sich als Antwort auf diese Herausforderung deuten. Ihr gemeinsamer Kerngehalt, bei allen unterschiedlichen Akzentsetzungen, läßt sich in einem Grundgedanken zusammenfassen, der es auch rechtfertigt, vom „Projekt der Moderne“ zu sprechen: Gemäß der aufgeklärten praktischen Vernunft kann der gesamte gesellschaftliche Lebenszusammenhang nur vernünftig werden, wenn alle einzelnen Subjekte nach dieser Maxime erzogen worden sind. Die Staats- und die Erziehungskunst, so formulierte der preußische Bildungsreformer JOHANN WILHELM SÜVERN diesen Grundgedanken 1807/08, „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 sind hülfreich füreinander, und stehn in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, daß sie als Glieder in das große Kunstwerk der Staats-Organisation eingreifen können. ..., die Staatskunst, indem sie der Pädagogik ... alle Hilfsmittel und Erleichterungen verschafft, ihr Geschäft als freye Kunst zu üben ...“ (SÜVERN 1901/1905, S. 1ff.).

Dieser Grundgedanke, der im neuzeitlichen Bildungsbegriff mitgedacht ist, sofern man das Wort „Bildung“ nicht nur diffus alltagssprachlich verwendet, wird heute immer problematischer. Wenn die Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft im ausgehenden 20. Jahrhundert positiv nicht mehr darstellbar ist, wie soll die Erziehungskunst die Menschen dann so bilden können, daß sie aufgeklärt und kraftvoll in das große Kunstwerk der Staatsorganisation eingreifen können? Wie können allgemein bildende Zielvorstellungen formuliert werden, wenn sich durch das Wirken der freigesetzten Vernunft und Subjektivität in der Geschichte der gesellschaftliche Lebenszusammenhang heute als eine fatale Unübersichtlichkeit darstellt, in der sich kaum noch jemand verbindliche Durchblicke zutrauen mag?

Es spricht einiges für die Vermutung, daß unterhalb der großen theoretischen Kontroversen über das Selbstverständnis der Moderne in vielen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens stille Umdenkungsprozesse auf breiter Linie bereits in Fluß gekommen sind, durch die dieser Bildungsbegriff faktisch leerläuft. Derartige Prozesse vollziehen sich so elementar und träge wie langfristige demographische Wandlungen und sind deshalb kaum bewußtseinsfähig. Bei vielen Menschen tritt die Grundformel, sich die Gesellschaft als ein aus Teilen bestehendes Ganzes vor-

zustellen, in den Hintergrund und wird durch die neue Leitvorstellung still diffundiert, in einer gesellschaftlich vollkommen durchorganisierten Umwelt mit geringen persönlich zu beeinflussenden Veränderungsspielräumen zu leben, aus der man sich in seine jeweilige Privatsphäre zurückziehen kann. Dabei korrespondiert die Vorstellung, in einer „verwalteten Welt“ zu leben, die auch ohne meine und deine Wertorientierung funktioniert und weiterläuft, der anderen Vorstellung, daß in der Privatsphäre ein jeder nach seiner eigenen Façon selig werden soll. Wenn diese Beschreibung der Realität nahekommmt, läuft allgemeine Bildung faktisch leer.

Es erscheint auch praktisch ziemlich belanglos, wenigstens den Begriff retten zu wollen, indem man den Prozeß aufzuklären sucht, durch den der Begriff der Allgemeinbildung seinen Bedeutungsschwund erfahren hat und zu einer bloßen Worthülse geworden ist. Denn das ist nur möglich auf dem Wege einer asketischen Vertiefung in einige der mindestens 5000 Spezialgebiete mit jeweils eigenen Methoden, Fachsprachen und Fachzeitschriften, in die das gesellschaftliche Teilsystem der Wissenschaft in der Moderne explodiert ist, wie der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft auf deren Jahresversammlung 1989 berichtet hat. Ob wir dann nach einigen Jahren des hochspezialisierten Studiums in Hinsicht auf den fraglichen Prozeß mit Bezug auf MAX WEBER von einem „Gehäuse der Hörigkeit“ sprechen oder mit Bezug auf JÜRGEN HABERMAS von einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“, ist für das Problem der Allgemeinbildung praktisch ziemlich bedeutungslos.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn die neuzeitliche Freilassung des Menschen nach einigen Jahrhunderten des Wirkens von moderner Vernunft und Subjektivität in der neuesten Zeit manch hintersinniges Echo hervorbringt. Auf einer Toilettenwand im Philosophischen Seminar der Georg-August-Universität zu Göttingen hat ein Zeitgenosse seine Erfahrungen mit der Moderne im folgenden Vers zum Ausdruck gebracht:

to do is to be – Socrates
to be is to do – Sartre
do be do be do – Sinatra.

Die Vorstellung ist reizvoll, wie Archäologen fünfhundert oder tausend Jahre nach uns diese vielleicht auf einem Mauerrest gefundene Inschrift deuten würden, analog zu unseren modernen Deutungen ähnlicher Inschriften aus dem Mittelalter oder der Antike.

Müssen wir uns also, weil sich Kultur und Gesellschaft in der unübersichtlich komplex gewordenen modernen Welt geschichtlich nicht mehr allgemein orientieren lassen, von dem geschichtsphilosophisch begründeten Projekt der Moderne verabschieden? Wenn die Gesellschaft nicht mehr als ein aus Teilen bestehendes Ganzes begriffen werden kann, wenn die Vernunft als „das zusammenhaltende Band des ganzen menschlichen Lebens“, wie SCHLEIERMACHER formulierte, in Gestalt einer Theorie der Gesellschaft in praktischer Absicht allgemeinverbindlich nicht mehr darstellbar ist, wird der aufklärerische Anspruch auf Allgemeinbildung zu einer kraftlosen Hoffnung. Konservative Vordenker der modernen Welt wie AR-

NOLD GEHLEN haben daraus einen radikalen Schluß gezogen: Die *Voraussetzungen* der Aufklärung sind historisch überholt, aber die *Konsequenzen* der Aufklärung laufen historisch weiter. Die weltbewegenden Gestaltungsideologien seit der Französischen Revolution, die als allgemeine Bildungsprogramme den gesellschaftlichen Fortschritt orientieren sollten, sind in die Funktionsordnung der modernen Industriegesellschaft eingegangen. Dort sind sie, in Institutionen vielfältig verkörpert, weiter am Werke. Ihr ursprünglicher Bildungsgehalt ist freilich in dem Maße entleert und überflüssig geworden, wie sich die Aufklärungsprogramme historisch abgearbeitet, im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß auf Dauer gestellt und von den anfänglichen Antrieben der Aufklärungsbewegung abgekoppelt haben. Der gesellschaftliche Lebenszusammenhang, in unüberschaubar viele Funktionsbereiche und Sondersphären differenziert und systemisch eingebunden, scheint heute ganz selbstgenügsam weiterzulaufen, ohne einer allgemeinen Bildungsvorstellung noch zu bedürfen, die dem sozialen Wandel eine normative Orientierung geben könnte. Können allgemeine Bildungsideen die systemisch kristallisierte Wirklichkeit also gar nicht mehr erreichen? Können sie nur noch, wie GEHLEN in Hinblick auf die moderne Kunst formulierte, „mit reizvoller Unverantwortlichkeit einen Kernbestand von Ernstaufgaben sozusagen umspielen“ (GEHLEN 1961, S. 15)? An dieser Überlegung scheint mir richtig zu sein, daß sich der gesamte gesellschaftliche Lebenszusammenhang von den normativen Orientierungen des einzelnen Bewußtseins weitgehend unabhängig stabilisiert und insofern abgekoppelt hat. Die Bildungsgeschichte der Gesellschaft, sofern man davon noch sprechen kann, hat sich von den Bildungsgeschichten der einzelnen weitgehend unabhängig gemacht. Die Funktionssysteme der Politik, Ökonomie, Wissenschaft, Erziehung usw. vertragen es und funktionieren weiter, auch wenn einzelne aus der Rolle fallen.

Man kann dieser Entfernung von den Aufklärungsententionen auch eine positive Deutung abgewinnen: Weil wir in der modernen Welt so tiefgründig und umfassend vergesellschaftet sind, also vom reibungslosen Funktionieren der hochgezüchteten Teilrationalitäten immer abhängiger werden, muß sich das Gesamtsystem der Praxis von den wackeligen Voraussetzungen individueller Vernunft oder eben auch Unvernunft möglichst unabhängig zu machen suchen. Um es an einem naheliegenden Alltagsbeispiel zu illustrieren: Wenn ein Fernmeldesatellit, wie jüngst Kopernikus, durch einen Schaltfehler ausfällt, bleibt der Fernsehschirm in Millionen Haushaltungen dunkel. Wenn eine vernünftige Synthese aller Einzelbewußtseine im Sinne einer allgemeinen Bildungsgeschichte der Gesellschaft nicht mehr erreichbar und historisch als überholt erscheint, dann erhebt sich natürlich die Frage, was unsere komplexe Welt überhaupt noch zusammenhält. Warum sind die großen Industriegesellschaften, die ja viel mehr sind als überschaubare lokale Gemeinschaften, eigentlich nicht längst zerfallen? Wenn man im Anschluß an MAX WEBER die „Herauspräparierung der spezifischen Eigenart jeder in der Welt vorkommender Sondersphären“ als das konstitutive Merkmal der Moderne erkennt (PEUKERT 1989), dann müssen wir uns zunächst einmal von der Alltagsvorstellung lösen, als bestehe der gesellschaftliche Zusammenhang aus einer Ansammlung von

Menschen, die durch bestimmte Gemeinsamkeiten zu einer Einheit verbunden sind. Entscheidend ist hier vielmehr die Einsicht, daß sich soziale Zusammenhänge auf der Grundlage von *Kommunikation* bilden und nur durch fortlaufende Kommunikation in der Zeit erhalten. Was wir alltagssprachlich „die Gesellschaft“ nennen, läßt sich mit diesem theoretischen Ansatz als der Gesamtzusammenhang aneinander anschließbarer Kommunikationen auffassen.

Folgenreich für unser Selbstverständnis ist nun die weitere Einsicht, daß sich in der komplexen Industriegesellschaft ein *Steuerungszentrum*, das alle spezialisierten Sondersphären und Funktionsbereiche im Griff oder wenigstens im Blick hat, nicht mehr erkennen läßt (WILLKE 1989, S. 111ff.). Daß der amerikanische Präsident, das Zentralkomitee in Moskau, der Aufsichtsrat der Deutschen Bank oder vielleicht auch der Papst alles im Griff hat, mag der kleine Moritz noch glauben; moderne Gesellschaften funktionieren jedenfalls anders. Da sie weder durch Politik noch Ökonomie, weder durch Recht noch Wissenschaft oder Erziehung alleine repräsentiert werden können, muß sich die Identität dieser Gesellschaften aus dem kommunikativen Zusammenspiel ihrer zugleich autonomen und voneinander abhängigen Teilsysteme herausbilden. Der gesellschaftliche Lebenszusammenhang löst sich nicht auf, solange das „endlose Band“ ineinander verwobener Kommunikationen weitergesponnen wird und fortsetzungsfähig bleibt. Für ein tieferes Verständnis der Moderne von grundsätzlicher Bedeutung ist nun die Einsicht, daß Kommunikationen auch dann anschlussfähig bleiben, wenn sie *Dissens* kommunizieren. Denn Dissens muß ja nicht Abbruch von Kommunikation bedeuten, sondern wird in der Regel sogar zu weiterer Kommunikation herausfordern. Auf diese Weise wird der Dissens ins Produktive gewendet und gesellschaftlich genutzt, er wird zur Triebfeder für weiterführende Diskurse in allen Teilbereichen der modernen Welt. Deren innere Dynamik beruht sogar wesentlich auf dem einfachen Sachverhalt, daß der Konsens unter dem dauernd mitlaufenden Verarbeitungsdruck vielfältiger neuer Informationen aus sich selbst heraus wieder Dissens hervortreibt. Und dieses dauernde Wahrnehmen und Prozessieren von Differenzen, die kommunikativ anschlussfähig bleiben und soziale Zusammenhänge nicht abreißen lassen, ist produktiv. Es ist kein Symptom für krisenhafte Auflösungserscheinungen, wenn jeder Konsens nur kurz vorhält und die weiteren Abstimmungsbedarfe nie enden wollen. Es gehört im Gegenteil zur Normalität unseres Lebens in entwickelten Gesellschaften, daß Konsens und Dissens, Kooperation und Konflikt dicht beieinander liegen, in einem Spannungsverhältnis beständig einander ablösen, und daß dieses Wechselspiel nicht zur Ruhe kommt.

2.3 *Das moderne Fortschrittsdenken als Einführung des menschlichen Selbstverständnisses*

Die skizzierten Einsichten legen zwei Schlußfolgerungen nahe, die die Modernität der Moderne aushaltbar erscheinen lassen:

(1) Der in die vielfältig divergierenden Sondersphären ausdifferenzierte gesellschaftliche Lebenszusammenhang bedarf keiner *übergreifenden Bildungsidee des Ganzen* von Gesellschaft, um sich im Bestand erhalten und weiter funktionieren zu können. Unter den gegenwärtigen und absehbaren Bedingungen unserer Vergesellschaftung ist es auch höchst unwahrscheinlich, daß sich ein solches „Gesamtinteresse“ im Sinne einer vernünftig begründeten allgemeinen Bildungsidee durch einen übergreifenden Systemdiskurs überhaupt inhaltlich bestimmen, geschweige denn *empirisch gehaltvoll* in den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang umsetzen ließe. Die Hoffnung auf eine Art säkulare Erlösung durch einen umfassenden mitmenschlichen Konsens hat Generationen unserer Vorfahren vorangeleuchtet, die sich mit Leidenschaft für die praktische Durchsetzung diesseitiger Gestaltungs-ideologien engagierten. Wir müssen heute die Einsicht aushalten, daß diese Hoffnung durch das eigensinnige und fortlaufende *Wirken der Aufklärung selbst* unwiederbringlich dahingeschwunden ist.

(2) Diese Entzauberung des „Fortschritts“ der Geschichte, durch die sich die Moderne heute weltweit ihrer selbst kritisch bewußt wird, muß nicht zwingend verfallphilosophisch gedeutet werden. Im Anschluß an die eingangs skizzierten Überlegungen, die ja *Distanz* zu den selbstverständlichen Grundbegriffen der Moderne vermitteln sollten, läßt sich vermuten, daß viele der leichtsinnigen Reden vom „Ende der Moderne“ oder gar „Ende der Geschichte“, die gegenwärtig die Runde machen, in einem sehr fragwürdigen Sinne bloß zeitgemäß sind und nicht überzeugen können. Sie bewegen sich in ihrer Optik noch sehr eng *innerhalb* des Horizonts der neuesten Zeit und kleben gleichsam an deren selbstverständlich gewordenen Grundbegriffen. Wir hatten im ersten Teil der Überlegungen gesehen, daß die moderne Vorstellung von Geschichte überhaupt als einem hochabstrahierten Kollektivsingular gerade 200 Jahre alt ist. Diese Vorstellung, in einer einzigen Geschichte zu leben, die als Subjekt ihrer selbst gedacht werden konnte, führte zu der neuen Zuordnung von Erfahrung und Erwartung und hoffnungsvollen Grundbefindlichkeit des modernen Menschen, daß mit der Zeit alles besser wird. So wurde der Erwartungshorizont seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert weit geöffnet und auf einen unumkehrbaren „Fortschritt“ hin ausgelegt. Wenn heute die kommunistischen Parteien, die ja als politische Avantgarden dem Fortschritt der Gesellschaft in der Geschichte die Bahn brechen wollten, in den osteuropäischen Staaten der Reihe nach ihren Monopolanspruch aufgeben müssen, dann ist das ein sehr sinnfälliges Zeichen dafür, daß der Fortschritt „der“ Geschichte, als *planvoll vorgedachter* und vernünftig organisierter *kollektiver Bildungsprozeß*, im Sinne der Aufklärungsintentionen am Ende ist. Auf diese Weise läßt sich der gesellschaftliche Prozeß offensichtlich nicht mehr fortschrittlich steuern, im Sinne einer Befriedigung elementarer Bedürfnisse nicht einmal mehr effektiv organisieren. Weil die ausdifferenzierten Funktionsbereiche moderner Gesellschaften im autonomen Prozessieren ihrer eigenen Logik und Teilrationalität folgen, können sie von außen nicht mehr direkt determiniert werden. Daraus folgt, daß Integration und Steuerung

von oben nach unten kaum noch funktionieren kann. Hierarchie als Ordnungsprinzip wird in komplexen Gesellschaften sachlich ineffektiv. Überkommene Befehlsstrukturen dringen nicht mehr bis nach unten durch und laufen faktisch ins Leere, weil sich die Arbeits- und Lebensvollzüge nur noch dezentral durch dauernde diskursive Abstimmungsprozesse autonomer Akteure in anschußfähigen Zusammenhängen halten lassen. Wenn kein einzelnes Teilsystem hochentwickelter Gesellschaften, auch nicht „die“ Politik, die immens gewachsenen Integrations- und Steuerungsfunktionen mehr allein übernehmen kann, bedeutet das aber nicht das „Ende der Moderne“ oder gar das „Ende der Geschichte“. Denn die Prinzipien der modernen Rationalität, die in tiefer institutioneller Verankerung in allen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs eingelassen sind, wirken ja historisch weiter, auch wenn wir unsere moderne Daseinslage nicht mehr in einheitlichen Globalentwürfen zusammendenken können. In dieser Einsicht kommt heute ganz radikal zu Bewußtsein, was für die Moderne vermutlich *von Beginn an* galt: Seit der Freilassung des Menschen aus Mythos und Religion gibt es Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit nur noch im Plural (WELSCH 1988, S. 5).

Die Spekulation mag gewagt erscheinen, aber sie läßt sich nach der kritischen Auflösung des Fortschrittsgedankens heute als sinnvolle denken: Um die trostlose Härte und existentielle Verunsicherung der Aufklärung, in einer *gottlos* gewordenen Welt zu leben, überhaupt ertragen zu können, mußten die Menschen für einige Generationen ihre ganze Vernunft in den *Sinn der Geschichte* setzen. Man muß sich einmal vor Augen führen, über wie viele Generationen hinweg der Zweifel an der Gültigkeit von Symbolen vorangetrieben und der Ideologieverdacht unerbittlich immer tiefer gelegt werden mußte, ehe (mit Blick auf die „Heilige Schrift“) aus der ehrfürchtigen mittelalterlichen Formel „Es steht geschrieben“ die moderne ruppige Floskel werden konnte: „Der lügt wie gedruckt“.

Wenn sich der emphatische Vernunftanspruch des Aufklärungszeitalters, durch die Arbeit der Kultur eine für alle gültige säkulare Daseinsdeutung ins Werk setzen zu können, heute zurücknehmen muß, weil es Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit nur noch im Plural gibt, dann lassen sich die vom Fortschrittsdenken geprägten letzten Jahrhunderte als eine gewisse *Engführung des menschlichen Selbstverständnisses* deuten, aus der wir uns seit den ersten modernen Zweifeln am Kulturfortschritt gegen Ende des 19. Jahrhunderts allmählich *wieder herausbewegen*. Es ist denkbar, daß spätere Generationen wieder in ein entspannteres Verhältnis zur Wirklichkeit treten, daß sie nicht mehr so exponiert wie wir alle Wahrnehmungen progressiv zerlegen, die *Wirklichkeit* ungeduldig an der *Möglichkeit* messen und ihr gegenwärtiges in ihr zukünftiges Leben ruhelos einspannen. Es ist denkbar, daß sie, anders als wir, Geschichten wieder mehr im Plural sehen, vielerlei Geschichten, deren Anderssein sie selbstverständlich anerkennen.

2.4 Die Wiederentdeckung des Menschen als „Kulturwesen“

Wenn sich der Vernunftanspruch, durch allgemeine Bildungsideen die Geschichte der Gesellschaft als kollektiven Bildungsprozeß vernünftig organisieren und leiten zu können, heute selbstkritisch zurücknehmen muß, bedeutet das nicht eine Preisgabe des Bildungsbegriffs schlechthin. Es wäre ein grobes Mißverständnis, aus den vorgetragenen Überlegungen diesen Schluß zu ziehen. Deshalb möchte ich abschließend den Ort einzugrenzen versuchen, an dem der Bildungsbegriff in der Pädagogik seinen begründeten Platz behält. Wir hatten gesehen, daß sich die in der Neuzeit freigesetzte Vernunft im Laufe der Geschichte in vielfältig divergierende Sondersphären vergegenständlicht hat, die als spezialisierte Lebensbereiche mit einer jeweils eigenen Funktionslogik weitgehend unabhängig von unseren Wertorientierungen funktionieren und weiterlaufen. In seiner modernen Version läßt sich das Bildungsproblem deshalb heute in der Frage zusammenfassen: Wie kann der einzelne Mensch in dieser komplexen Welt, in deren Teilrationalitäten er durch Rollenverflechtungen systemisch eingebunden ist, sein Subjektsein noch vernünftig behaupten und durchhalten?

Zwei Wege führen in die Irre und müssen, weil sie keine Lösungen bieten, ausgeschlossen werden. Wenn wir uns im bloßen *Lernen*, als optimale Anpassung an wechselnde Umwelten, erschöpfen würden, müßten wir unser Selbst verlieren. Schrankenlose Lernbereitschaft läuft auf ungehemmte Anpassungswilligkeit hinaus, auf Selbstbehauptung ohne Selbst. Der *Rückzug in die Privatsphäre*, in der der einzelne nach beliebiger Façon in privaten Ausdrucks- und Sinnwelten sein eigentliches Selbst zu verwirklichen sucht, kann ebenfalls keine Lösung sein. Denn dadurch würden wir ja die Fragmentierung unserer Lebensvollzüge bloß ratifizieren; draußen in der öffentlichen Welt müßten wir doch mitspielen und jeweils ein anderer sein als in der Privatsphäre. Wenn der Bildungsanspruch über den einzelnen hinaus im *gemeinsamen Leben* nicht mehr treiben würde, dann müßte die Bildung in der modernen Welt zur bloßen *Einbildung* werden. Es käme also darauf an, die schwierige Balance zu halten, einerseits mit der Tragweite des selbstbewußten Gedankens der Gefahr der eigenen Vergegenständlichung reflexiv immer vorauszueilen, ohne sich andererseits als denkendes Subjekt vom gemeinsamen Leben in eine bloß eingebildete Welt abzukoppeln.

Da die spezialisierten Funktionssysteme, in denen wir unsere Rollen spielen, in ihrer hochgetriebenen Teilrationalität auf der Anwendung der modernen Wissenschaften beruhen, greift auch die alte Formel „*Bildung durch Wissenschaft*“ in der modernen Welt zu kurz. Wenn das praktische Leben selbst heute verwissenschaftlicht ist, dann können wir uns vom gelebten Dasein nur distanzieren, indem wir auch die Wissenschaften reflexiv in Frage stellen. Das heißt selbstverständlich nicht, daß der Bildungsanspruch ohne Wissenschaft auskommen könnte oder gar wissenschaftsfeindlich gerichtet sein müßte. Es ist im Gegenteil so, daß erst der *kritische Durchgang* durch die Wissenschaften den modernen Menschen überhaupt das Problembewußtsein erreichen läßt, von dem aus er die Frage nach seiner Bil-

dung neu stellen kann. Dann werden wir uns vielleicht aus dem verengten modernen Selbstverständnis, als seien wir *nur* als „Sozialwesen“ durch unsere *Gesellschaftlichkeit* bestimmt, wieder ein Stück weit herausarbeiten können und dabei erkennen, daß wir nicht nur Probleme mit „der“ Gesellschaft, sondern auch mit uns selbst haben, mit denen wir selber fertig werden müssen. Dann werden wir uns vielleicht auch wieder mehr als „Kulturwesen“ in unserer *Weltoffenheit* entdecken und mit unseren *bescheidener* gewordenen Bildungsansprüchen an dieser Stelle ansetzen.

In einem 1984 erschienenen modernen Bildungsroman („Der junge Mann“ von BOTHO STRAUSS) fand ich ähnliche Gedanken ausgedrückt, die hier abschließend zitiert werden sollen:

„In einer Epoche, in der uns ein Erkenntnisreichtum ohnegleichen offenbart wird und in der jedermann Zugang haben könnte zu einer in tausend Richtungen interessanten Welt, werden wir immer noch einseitig dazu erzogen, die sozialen Belange des Menschen, die *Gesellschaft* in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Man kann aber in dieser Gesellschaft nicht fruchtbar leben, wenn man unentwegt nur gesellschaftlich denkt! Man wird verrückt – oder flachköpfig, man vergeudet jedenfalls seine besten Kräfte! Ein solches Denken, wie es allgegenwärtig ist, macht uns nicht mutiger und beraubt uns womöglich der letzten Fähigkeiten, Gesellschaft gerade eben noch bilden zu können. ... Nein, die Idee des Zerfalls ist nur ein Gesinnungstrug, der Kobold eines verbrauchten Fortschrittsglaubens. Wir verwandeln uns ja, und eins geht aus dem anderen an- oder gegenteilig hervor“ (STRAUSS 1984, S. 11f.).

Anmerkung

- 1 Abschlussvorlesung an der Universität Göttingen am 15.02.1990. Der mit dem Wechsel an eine andere Universität verbundene lebensgeschichtliche Einschnitt nach 17jähriger Lehr- und Forschungstätigkeit in Göttingen war ein willkommener Anlaß zur kritischen Selbstvergewisserung. Bis auf einige persönliche Bemerkungen wurde der Vortragsstil beibehalten.

Literatur

- CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- GEHLEN, A.: Über kulturelle Kristallisation. Bremen 1961.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1985.
- HERDER, J.G.: Schulreden. Bad Heilbrunn 1962.
- HERDER, J.G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 2 Bde. Berlin/Weimar 1965.
- KOSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M. 1979.
- KOSLOWSKI, P. u.a. (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MÜLLER, D.K./RINGER, F./SIMON, B.: The Rise of the Modern Educational System: Structural Chance and Social Reproduction 1870–1920. Cambridge 1987.

- PEUKERT, D.J.K.: Max Webers Diagnose der Moderne. Göttingen 1989.
- STRAUSS, B.: Der junge Mann. Roman. München 1984.
- SÜVERN, J.W.: Vorlesungen über Geschichte 1807–1808. In: Mitteilungen aus dem Literaturarchive in Berlin. III. Bd. 1901–1905.
- TENBRUCK, F.H.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. Opladen 1989.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim/München 1988.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1988.
- WILLKE, H.: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Weinheim/München 1989.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hartmut Titze, Universität Lüneburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Wilschenbrucher Weg 69, D-2120 Lüneburg.

Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik

Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren
Kritikern zu bewahren

I.

Die „Aufklärung“, Signum für die Epoche der „klassischen Moderne“, bedarf auch unter Pädagogen nicht erneuter Lobrede oder gar der Rehabilitierung. Sie ist, zwar weitgehend enthistorisiert, aber normativ eindeutig, als Leitformel der bürgerlichen Gesellschaft unbestritten anerkannt, sogar dann, wenn mit der „Dialektik der Aufklärung“ die nichtintendierten, aber anscheinend unausweichlichen Folgen der Freisetzung der Vernunft erörtert werden.

Die „Pädagogik der Aufklärung“ dagegen und auch die Erziehungslehre der Philanthropen werden selbst von Pädagogen allenfalls als historisches Thema gewürdigt, ohne daß ihnen noch systematische Legitimität zugestanden würde. Bei wohlmeinenden Theoretikern wird zwar gelegentlich eingeräumt, daß das pädagogische Problem der Moderne in der Aufklärungspädagogik vielleicht schon geahnt werde, dann aber doch bemängelt, daß sie zur Bearbeitung oder Lösung des Problems nichts Entscheidendes beigetragen habe. Das Basalproblem der Moderne, d.h. – für die Kritiker der Philanthropen – die „Reflexion und Konstruktion der Bedingungen der Möglichkeit der praktischen Konstitution des Menschen als Subjekt“ (EULER 1989, S. 422 u.ö.), werde jedenfalls verfehlt.

Systematisch gesehen, wenn auch im Detail hier und da elaborierter, im Ton kritischer, im Duktus gelegentlich radikaler und gegen Einwände nicht immer gefeit¹, wiederholt die aktuelle Kritik der Aufklärung damit ein schon historisch anzutreffendes Argument: NIETHAMMERS Polemik des „Humanismus“ gegen den „Philanthropinismus“ (von 1808) oder die Attacke von EVERS gegen die „Bildung zur Bestialität“ (von 1807) stehen dafür exemplarisch. Im Schatten der bildungstheoretischen Auslegung pädagogischer Probleme der Moderne gilt die Epoche der Aufklärung allenfalls als der „unentfaltete Widerspruch“ (EULER 1989, S. 235) und ihre pädagogische Theorie als „überwunden“ (jüngst noch HERRMANN 1988, S. 73). Weder ihr empirisch orientiertes Wissenschaftsprogramm noch die utilitaristische Sozialphilosophie oder der pädagogische Pragmatismus können vor dem Gerichtshof individualitätstheoretischer Erwartungen und sozialphilosophischer Analysen systematisch bestehen.

In dieser so übersichtlich geordneten Situation ist der Versuch einer Rehabilitation der Aufklärungspädagogik vielleicht überraschend, jedenfalls ist er nicht selbstverständlich. Ich versuche im folgenden dennoch, die Erziehungsreflexion der Aufklärung als pädagogische Denkform der Moderne gegen die Kritik in ihr Recht zu setzen und die spezifische Superiorität zu zeigen, die sie gegenüber bildungstheoretischer Reflexion zu beanspruchen vermag. Dabei will ich zunächst die Eigenart dieser Denkform an ihrer historischen Gestalt, dann ihre systematischen Implikationen zeigen und sie schließlich gegen den Duktus bildungstheoretischer Reflexion nicht nur in ihrer Differenz, sondern auch in ihrer genuinen Leistung charakterisieren.

II.

Trotz des großen Umfangs und der unverkennbaren, nach Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie nicht zu leugnenden internen Differenzen der Aufklärungspädagogik ist es wohl legitim, den Referenzraum der eigenen Analyse auf die pädagogische Diskussion im „Revisionswerk“ zu begrenzen². Noch hier belege ich meine Argumente im wesentlichen mit den Kommentaren der Philanthropen zu ROUSSEAU „Emile“³.

Beginnend mit dem 12. Band lassen die Philanthropen seit 1789 ja nicht nur eine Übersetzung des „Emile“ erscheinen, sie geben dem Leser zugleich in einer unablässigen Sequenz von Anmerkungen eine Lesehilfe und einen Kommentar zu ROUSSEAU, getreu ihrer Absicht: „Emile will überall mit Bedacht gelesen werden“ (TRAPP, Bd. 14, S. 3). Diese Kommentare können wohl mit guten Gründen als repräsentativer Ausdruck der Praxis pädagogischen Denkens der Aufklärung verstanden werden. Sie sind zugleich für die erneute Konfrontation von Aufklärungsgedanken und Aufklärungskritik besonders signifikant, weil – in der Kritik bis heute – die Auslegung von ROUSSEAU zum Maßstab geworden ist, die theoretische Dignität moderner Pädagogik zu bewerten⁴.

Die hier genutzten Kommentare, gelegentlich und in Teilen schon rezipiert und kommentiert (u.a. WOTHGE 1954/55; KERSTING 1987), aber noch nicht umfassend analysiert, gelten in der Regel den Beobachtern als Belegstücke für alle Fehler und Eigentümlichkeiten der aufklärungspädagogischen Denkungsart: zwar offen für den neuen Geist der Erziehung, wie ihn vor allem ROUSSEAU repräsentiert, seien sie in der konkreten Form der Aneignung der pädagogischen Moderne letztlich doch nur besserwisserisch, kleinkariert und korrektursüchtig, beckmesserisch präzisierend, abwertend und abwiegelnd, angesichts der Kritik ROUSSEAUS umdeutend und euphemisierend. Insgesamt versäumten es die Kommentare damit, folgt man den Kritikern, den erhabenen Gedanken von den Widersprüchen der Moderne und das notwendige Bewußtsein von den Aporien der Bildungsproblematik und -theorie adäquat zu erfassen, die ROUSSEAU im „Emile“ schon vortrage.

Meine These lautet eher, daß der Text des „Emile“ und die Kommentare der

Philanthropen zwar zwei differente Denkformen zeigen und Unterschiede belegen, daß diese Unterschiede aber nicht erlauben, die zu Recht konstatierte Differenz den Philanthropen als Defizit zuzurechnen. Für eine gerechte Würdigung der Aufklärungspädagogik scheint es vielmehr sinnvoll, die Differenz der Denkformen selbst als Folie zu interpretieren, auf deren Hintergrund sich in der Defizitbehauptung der Kritiker einige in der Regel unausgewiesene, insofern aber der Aufklärung bedürftige Prämissen zeigen, deren problematische Konsequenzen erst im Vergleich mit der Aufklärungspädagogik sichtbar werden. Anders gewendet, die Philanthropen wußten ROUSSEAU sehr wohl zu lesen, sie taten es aber, anders als die emphatisch eingestimmten, bildungstheoretisch inspirierten ROUSSEAU-Interpreten und Aufklärungskritiker der Gegenwart, aus der Distanz und mit großer Nüchternheit. Sie studierten den „Emile“ zwar mit Sympathie, aber nicht ohne Reserve. Im Ergebnis lernen und lehren sie deshalb mehr als man ihnen gemeinhin zubilligt.

III.

Selbstverständlich, ROUSSEAUS „pädagogische Denkform“ (OELKERS 1983, S. 801 und passim), das rhetorische Spiel mit dem Unwahrscheinlichen, Unmöglichen und Paradoxen ist historisch wie aktuell das zentrale Problem. Von den heutigen Kritikern wird es als Anlaß genommen, in einer Radikalisierung der Vorgaben ROUSSEAUS das theoretische Problem der Bildung des Subjekts in der Moderne in der Figur von den „Widersprüchen“ und „Antinomien“ pädagogischer Arbeit zur Unlösbarkeit zuzuspitzen. Die Philanthropen übersehen nicht etwa die zentrale Stellung des rousseauistischen Spiels mit dem Denken, mit der Erfahrung und der Wirklichkeit, sie suchen aber eine andere Strategie des Umgangs mit den Paradoxen.

Schon in der ersten Fußnote zum „Emile“, bereits zum Text der „Vorrede“, erarbeiten sie sich die Distanz zu ROUSSEAU, die dann auch weiter regiert. Das geschieht zunächst durch die Annahme, daß ROUSSEAU selbst „die Mängel seines Buches gefühlt habe“ – „und wer, der mit kaltem Blick liest, was er im Feuer der Begeisterung schrieb, fühlt sie nicht mit ihm“ (TRAPP/STUVE/CAMPE/RESEWITZ/HEUSINGER 12, S. 3)⁵ –, dann durch systematische Vermutungen über die Ursachen solcher Mängel in ROUSSEAUS Denkform. Deren Grenzen signalisieren die Philanthropen denn auch bereits zu Beginn ihrer Kommentare und in mehrfacher Hinsicht (und sie lassen dabei, ex negativo, auch schon die Präferenzen ihrer eigenen Reflexion erkennen). Drei Aspekte scheinen mir für die systematische Analyse dieser pädagogischen Denkform vor allem von Bedeutung:

Unter Berufung auf GARVES Kritik der Rhetorik beharren die Philanthropen (i) darauf, „daß es sehr wenig schön gesagte Gedanken gibt, die nicht, um schön zu werden, etwas hätten müssen übertrieben werden“ (12, S. 4). ROUSSEAU aber „wollte schön schreiben, er mußte schön schreiben, um die Aufmerksamkeit seines Zeitalters, seiner Nation, auf die verkannte Wichtigkeit seines Gegenstandes rege zu

machen“ (12, S. 4/5), so daß ihn auch „das Loos des schönschreibenden Philosophen traf“ (ebd.). Sein Text zeige in Stil und Argumentation die unerwünschten Konsequenzen, die mit der Differenz von „rednerischer Schönheit“ und „philosophischer Genauigkeit“ (CAMPE 12, S. 29) immer verbunden seien.

Der zweite Einwand der Aufklärungspädagogen gründet sich auf den Systemanspruch (ii), den die Philanthropen vertreten, und dann auf die Beobachtung, „daß R[ousseau]. weder anfänglich noch nachher, als ihm das Werk unter den Händen wuchs, ein System der Erziehung, sondern nur eine Sammlung von pädagogischen Beobachtungen und Reflexionen liefern wollte“ (12, S. 5). Anders als man von einer Analyse mit systematischem Anspruch erwarten dürfe, führe ROUSSEAU „seine Leser spazieren“, so daß die Leser auch die Konsequenzen in Rechnung stellen müßten: „Sie haben Unrecht, wenn sie auf einem Spaziergange etwas anderes erwarten, als was auch der beste Kopf geben kann, lebhaftige Äußerungen über auffallende Mängel und Gebrechen, lehrreiche Winke zur Abhelfung derselben“ (ebd.). ROUSSEAU gebe aber „nichts als den Grundriß zu dem neuen Lehrgebäude der besseren Erziehung und auch diesen nur unvollkommen“ (TRAPP/STUVE/CAMPE/RESEWITZ/HEUSINGER 12, S. 6).

„Endlich“ – das (iii) ist der hier vielleicht wichtigste Aspekt – erwähnen die Philanthropen auch ausdrücklich die zentrale Stilfigur der Argumentation im „Emile“, denn es „ist bekannt, daß R[ousseau]. die Paradoxie, oder wenn man lieber will, daß die Paradoxie ihn liebte, daß sie sich ihm, vielleicht wider seines Wissen und Willen aufdrang und ihn bei der redlichsten Wahrheitsforschung unvermerkt beschlich. Das Loos vieler großer Geister von seiner Art und in seinen Umständen“ (12, S. 6). Bei aller Anerkennung, die von den Philanthropen gegenüber paradoxierender Argumentation aufgebracht wird, weil „paradoxe Gedanken oder Gedankenwendungen, so // wie sie einem R[ousseau]. entschlüpfen – zum Nachdenken reizen... und dadurch der Entdeckung der Wahrheit beförderlich werden“, sie betonen auch die Grenzen. Denn – wenden sie ein – „so muß auf der anderen Seite doch auch eingeräumt werden, daß sie diesen Nutzen nur bei denkenden Köpfen stiftet“ (12, S. 6/7). Dieses Argument führt schließlich dazu, die Legitimität der pädagogischen Denkform grundsätzlich zu sehen, denn „kann die Ausbildung des Menschen zum Menschen ohne Gesellschaft und bürgerliche Verhältnisse nicht Statt finden, so ist das ganze Raisonement umsonst“ (STUVE/ RESEWITZ/CAMPE 12, S. 53).

Damit wird, nach der Kritik, bereits der eigene Anspruch und Status der Philanthropen angedeutet. Sie fühlen sich als die „Adepten“ einer Lehre, die für diejenigen ausgelegt und erläutert werden muß, die theoretisch nicht geschult sind. Sie fühlen sich aber auch als Adepten, die den „Mysterien der Erziehungskunst“, die ROUSSEAU liefert, noch dann einen begründeten Sinn abgewinnen können, wenn sie „eingehüllt“ vorliegen (12, S. 7), und sogar dann, wenn der Meister selbst nicht klar und präzise genug schreibt oder sich selbst mißversteht. Ihre Aufgabe wird es also, „seine Poesie in Prosa zu übersetzen, seinen Rednerschmuck von seiner Philosophie zu scheiden, seine Lücken auszufüllen, seine Fragmente zu ergänzen, seine

Behauptungen auf dem Proberstein der Vernunft und Erfahrung zu prüfen, Mißdeutungen und Mißanwendungen seiner Lehre zu verhüten, die großen theuren Wahrheiten, wovon er voll ist, in ein solches Licht zu stellen, das auch schwächere Augen nicht hindert, sie wahrzunehmen, und sich mit ihnen zu befreunden“ (TRAPP/STUVE/CAMPE/RESEWITZ/HEUSINGER 12, S. 8).

IV.

Auf diesem Hintergrund und mit diesem Anspruch schreiben die Philanthropen ihre Kommentare, im Duktus der angedeuteten Generaleinwände gegen den Redner ROUSSEAU, gegen den unsystematischen ROUSSEAU, gegen den von seinen Paradoxa verführten ROUSSEAU. Immer neu (i) erfährt der Leser deshalb, daß „der gute Rousseau“ seinen rhetorischen Absichten Tribut entrichte und wieder einmal „übertreibe“ (z.B. 12, S. 60, 77, 80, 373 u.ö.) oder den „Extremen“ verfallende (z.B. 12, S. 361, 526 u.ö.). In zahlreichen Kommentaren wird (ii) gleichzeitig die rousseausche Argumentation auf ihre logische Stringenz und empirische Geltung geprüft. In präzisierenden Sätzen zeigen die Philanthropen dann, was ROUSSEAU – nach ihrer Ansicht – begründet meinen könne (z.B. 12, S. 66) und wo der diskussionswürdige Kern seiner Behauptungen liege, wie sie im Lichte der „Erfahrung“ bestehen könnten (z.B. 12, S. 520 u.ö.) und wo sie „offenbar unrichtig“ seien (12, S. 29 u.ö.) oder gar „falsch, ganz falsch“ (12, S. 49). Diese Ausführungen gehören zunächst in das allgemeine Organon der Kritik, zur generellen Absicht, Differenzen zwischen schöner Rede und theoretischer Analyse zu zeigen, Begriffe und Behauptungen zu präzisieren. Die Kritik spiegelt zum anderen die Absicht der Pädagogen, Aussagen über die Wirklichkeit und Möglichkeit der Erziehung an der Erfahrung zu prüfen und von da aus zu kritisieren.

Den systematischen Kern der – bis heute kontroversen – ROUSSEAU-Interpretation erreichen die Kommentare der Philanthropen aber (iii) erst dann, wenn sie sich mit den von ROUSSEAU behaupteten und argumentativ beanspruchten „Paradoxa“ und „Widersprüchen“ beschäftigen. Die Philanthropen sehen sich von paradoxierenden Argumenten besonders herausgefordert, und zwar wissenschaftslogisch, aber auch wegen der Praxis der Erziehung. Paradoxa verlangen ja immer nach systematischer Präzisierung, und paradoxe Empfehlungen an den Akteur nach kluger Übersetzung (schon aus logischen Gründen, weil die Negation die Position nicht einschließt). Bei ROUSSEAU besteht die empfohlene Praxis aber primär in der Negation des Hergebrachten, in der relativ pauschalen Empfehlung der Alternative oder im Plädoyer für das Nicht-Handeln als angemessenen Handlungstyp. Die paradoxe Rede ist deshalb nicht selten zugleich auch „ungereimt“ (12, S. 9) oder „dunkel“ und „widersinnig“ (VILLAUME 3, S. 443). Sie regt das Denken nicht nur produktiv an, sondern verlangt auch nach Aufklärung, besonders für die, die sich durch solche Redeweise verführen lassen.

Auch mit den Paradoxa und Widersprüchen gehen die Philanthropen deshalb in

der Weise um, die ihre mit „kaltem Blick“ (12, S. 3) vorgetragene Wertung des Textes immer charakterisiert – in der Abwehr des rhetorischen Überschwangs, in der Präzisierung der Behauptungen und im kontinuierlichen Versuch, die paradoxiierende Argumentation auch wirklich als Paradox zu erweisen, d.h. als „scheinbare Widersprüche“ (besonders pointiert: VILLAUME 3, S. 542 u.ö.). Sie zeigen damit den Text und seine paradoxen Argumente als Konsequenz der rousseauschen – oder anderer – Denkweisen, aber sie lesen die Paradoxa nicht als systematisch notwendige und unausweichliche Artikulation von Widersprüchen, die durch die Tatsachen und den Sachverhalt selbst gestützt sein könnten.

Wiederholt findet sich ROUSSEAU daher zunächst mit dem Vorwurf konfrontiert, er zeige „solche Fehler im Denken“, wie sie „ein selbst mittelmäßig gründlicher Denker... sich... nicht zu Schulden kommen lassen“ sollte (EHLERS 12, S. 55). Ein solcher, wiederkehrend monierter Fehler besteht nach Meinung der Philanthropen z.B. in der Verwechslung von Allgemeinem und Besonderem: „Der Mißverstand liegt offenbar wieder darin, daß R[ousseau]. abermals im Allgemeinen und ohne Einschränkung behauptet, was nur gewissermaßen und theilweise wahr ist“ (CAMPE 12, S. 48). Gleichzeitig prüfen sie die Geltung der behaupteten Paradoxa an der Erfahrung, erklären die Kritik und die vermeintliche Widersprüchlichkeit dann z.B. im Blick auf „unsere damalige Weltverfassung“ (CAMPE 12, S. 48), so daß die Widersprüche deswegen keineswegs generell behauptet werden dürften, oder sie wehren sie „aus der Erfahrung“ anderer Phänomene ab (EHLERS 12, S. 55), so daß der paradoxe Befund nur als kontingent erscheint, keineswegs systematisch.

Diese kontinuierlich zu studierende Kommentartechnik findet sich auch bei den gewissermaßen klassischen Belegstellen für die von ROUSSEAU behaupteten Paradoxa und ‚Widersprüche‘, beim Plädoyer für ‚negative Erziehung‘, in der Entgegensetzung von ‚Natur‘ und ‚Kultur‘ sowie in der Opposition von ‚Mensch‘ und ‚Bürger‘. Diese „pädagogisch-politischen Widersprüche“ (HERRMANN 1987, S. 46ff.) sind ja auch für die aktuelle Diskussion von besonderer Bedeutung, so daß es lohnend ist, den Argumenten der Philanthropen hier etwas ausführlicher zu folgen.

Das Plädoyer für ‚negative Erziehung‘ wird dann von ihnen zuerst mit Präzisierungen konfrontiert. ROUSSEAUS Empfehlung – „Diesen seltenen Menschen zu bilden, was haben wir zu thun? Viel ohnstreitig; zu ver-//hindern, daß nichts geschehe“ (12, S. 65//66) – wird so übersetzt und erläutert: „Nämlich nichts Übereiltes, nichts Unnatürliches, nichts Schädliches“ (CAMPE 12, S. 66). Gleichzeitig wird die Akzeptanz seiner Vorschläge von dieser Art der Präzisierung abhängig gemacht: „Hätte R[ousseau]. diese Einschränkungen hinzugefügt, würde niemand etwas dawider einzuwenden haben können.“ Schließlich zeigen die Philanthropen, hier CAMPE, wiederum Verständnis für ROUSSEAUS Stilprinzipien: „Aber dann wäre seine Behauptung auch nicht frappant gewesen, und das sollten alle seine Äußerungen nun einmal seyn“ (CAMPE 12, S. 66). Aber, das ist das letzte Bedenken der Adepten, die an die ‚gemeinen‘ Leser denken, mit solchen Argumentformen führe ROUSSEAU die ‚Leser, die nicht alles prüfen, oder prüfen können, nur zu leicht irre“ (EH-

ELERS/RESEWITZ/CAMPE 12, S. 66). Ihr wichtigstes Ergebnis in der Diskussion des ersten Paradoxons ist jedenfalls, daß auch Nicht-Handeln als ein Handeln aufgefaßt wird, über das aus der Erfahrung rasonniert werden kann.

In der Analyse des von ROUSSEAU als unauflösbar beschriebenen Konfliktes von Mensch und Bürger verfährt der Kommentar in vergleichbarer Weise. ROUSSEAUS Prämisse – daß „derjenige, der in dem bürgerlichen Stande die Empfindungen der Natur die Oberhand will behaupten lassen“, nicht weiß, „was er will. Immer im Widerspruche mit sich selbst, stets hin- und herschwankend zwischen seinen Neigungen und seinen Pflichten, wird er nie weder Mensch noch Bürger seyn“ (12, S. 56) – diese Stelle kommentiert EHLERS knapp und nur so: „Findet nur bei einem mangelhaften Erkenntniszustande, den man nur in wenigen Fällen nicht ver//meiden kann, Statt“ (EHLERS 12, S. 56f.).

Auch gegen ROUSSEAUS These, daß wegen des „einander nothwendigerweise entgegengesetzten“ Status von Mensch und Bürger auch öffentliche und private Erziehung „einander entgegengesetzte Formen von Lehre und Erziehung“ seien, wird der Zweifel formuliert. Einerseits so, daß die Philanthropen der von ROUSSEAU zur Stützung benutzten Auslegung von PLATOS ‚Staat‘ widersprechen (EHLERS/RESEWITZ 12, S. 58). Andererseits versuchen sie die Kritik in der Weise, daß sie ROUSSEAUS generelle Unterstellung bezweifeln, daß vor allen Statusfragen der Mensch durch die Erziehung „nur erst Mensch“ zu werden habe. Diesmal wird – von EHLERS und VILLAUME – von zwei Seiten aus Kritik vorgetragen. EHLERS argumentiert gesellschaftstheoretisch, wenn er als Bedingung für die Forderung „erst Mensch“ notiert: „Aber ein für die menschliche Gesellschaft überhaupt und für die bürgerliche Gesellschaft, wozu er gehört, doch zugleich gebildeter Mensch“; VILLAUME wiederum widerspricht aus der Erfahrung, indem er die Geltung der ROUSSEAUSchen Hoffnungen und Erwartungen an die Erziehung systematisch und empirisch diskutiert: „Diese Stelle, die so glänzend ist, hält, meines Erachtens, die Prüfung nicht aus“ (EHLERS/VILLAUME 12, S. 72).

VILLAUME begründet das in einer erstaunlichen Auslegung des ROUSSEAUSchen Arguments, die zeigt, daß die Erwartung der Philanthropen an die Erziehung trotz der primär pädagogischen Orientierung dennoch mit den eigenen gesellschaftstheoretischen Prämissen in Konflikt gerät, ohne daß VILLAUME diesen Konflikt zu einem Widerspruch stilisiert, der ohne Auflösung oder Möglichkeit der Bearbeitung ist. VILLAUME erklärt den Konflikt vielmehr historisch-gesellschaftlich, als Ausfluß eines Vorurteils, so daß er schließlich sogar von den „Vorurtheilen der Gesellschaft“ sprechen kann:

„Wenn – Mensch seyn – mit dem – Bürger seyn – niemals in Collision käme, ja, dann wäre es gut. Wenn aber – Mensch seyn – so viel heißt, als den vollen Sinn der Freiheit haben, auf die Gleichheit mit anderen Anspruch machen, die natürlichen Rechte der Menschheit fordern; wenn es heißt, von allen Zusätzen zu der Natur, von allen Bedürfnissen und Vorurtheilen der Gesellschaft frey seyn; dann steht die Menschheit der Gesellschaft entgegen; dann wird derjenige, welcher gelernt hat – ein Mensch zu seyn – nicht gut in die Gesellschaft passen“ (VILLAUME 12, S. 72)⁶.

Aber diese hypothetische Denkfigur zeigt an, daß diese Annahmen für VILLAUME

wenig plausibel sind, jedenfalls nicht plausibel genug, um die Alternative von ‚Mensch‘ und ‚Bürger‘ als unlösbar aufzufassen. „Unmöglich“ ist nur die Hoffnung, „die ganze Menschheit veredeln“ zu wollen (VILLAUME 3, S. 438), aber Erziehung, die sich dem Menschen und Bürger gleichermaßen verpflichtet fühlt, bleibt dennoch eine legitime Erwartung.

VILLAUME gibt zugleich auch, schon im Kommentar zum „Emile“, eine Erläuterung des ROUSSEAUSCHEN Paradoxes von Mensch und Bürger, die ihm einen historisch-gesellschaftlichen und politischen Sinn unterlegt und daher die Erziehungsarbeit praktisch orientiert, statt sie in Unmöglichkeiten zu führen: Seine Lesart der ROUSSEAUSCHEN Rede vom Widerspruch ist, „daß er die Einschränkung der Erziehung für höhere und wohlhabende Stände“ kritisiert; nur das sei ROUSSEAU wahres Argument, „und da hat er vollkommen Recht“ (VILLAUME 12, S. 73). VILLAUMES Egalitätserwartung wiederholt deshalb in politischer Hinsicht, was ROUSSEAU als pädagogische Prämisse nach Meinung der Philanthropen generell annimmt. Die Stelle – „Wir müssen demnach unsren Ansichten mehr Allgemeinheit geben, und in unsrem Zöglinge nur den Menschen in abstracto... betrachten“ (12, S. 75) – kommentiert CAMPE: „Der Ausdruck ist freilich nicht recht passend, aber das, was R[ousseau]. damit sagen will, ist doch ganz richtig, dies nämlich: daß wir in Ansehung der Vorbereitungen unsers Zöglings auf die Zufälle des menschlichen Lebens, nicht auf eine bestimmte Lage, auf ein bestimmtes Glück, sondern vielmehr auf alles das Rücksicht nehmen müssen, was einem Menschen, als Menschen, begegnen kann“ (CAMPE 12, S. 75). Das heißt aber, CAMPE wendet pädagogisch, auf das Handeln bestimmt, nahezu curriculumtheoretisch, was ROUSSEAU als Prinzip der legitimen Erziehung (und als Habitus und Denkform des Pädagogen) allgemein versteht.

Aber ein genereller Widerspruch von Mensch und Bürger wird von den Philanthropen – wie im übrigen auch von KANT – nicht akzeptiert, denn „das eine schließt ja nie nothwendigerweise das andre aus“ (EHLERS/RESEWITZ/CAMPE 12, S. 76). RESEWITZ, der sich sicherlich am standhaftesten weigert, die von ROUSSEAU behaupteten Widersprüche als unaufhebbar anzuerkennen, meldet deshalb auch recht bald seine systematische Opposition an: „Da der Mensch offenbar zur Gesellschaft bestimmt, und durch die Gesellschaft erst eigentlich zum Menschen gebildet wird, so können sich beide Erziehungen nicht widersprechen, und es muß ein Punct seyn, wo sie zusammentreffen können, wenn dieser Punct gleich schwer zu finden seyn sollte“ (RESEWITZ 12, S. 48). Einer dieser Punkte aber ist für ihn, wie seine weiteren Kommentare zeigen, sicherlich die Praxis der Erziehung selbst.

Die ist nun, folgt man ROUSSEAU und seinen Ausführungen über die Autorität des Erziehers, selbst nicht frei von paradoxen Elementen. Von „wohlgeordneter Freiheit“ spricht er und vom „Joch der Notwendigkeit“ und löst damit bei den Philanthropen einerseits Zustimmung, andererseits Präzisierungsanstrengungen aus. Die These von der „wohlgeordneten Freiheit“ findet dabei durchaus Zustimmung, wenn auch mit leichtem Tadel für den „Emile“ und für die Selbstwidersprüchlichkeit der doch nur vermeintlich negativen Erziehung: „Aus Rousseaus bisheriger

Vorschriften wird der gewöhnliche Leser aber nicht leicht das herausleiten, was zu einer wohlgeordneten Freiheit erforderlich ist. Sonst sehr wahr!“ (EHLERS/TRAPP/RESEWITZ 12, S. 364).

Die rousseausche Rede vom „harten“ und „schweren Joch der Notwendigkeit“ wird wiederum Anlaß, seine Argumente zu präzisieren, zunächst pädagogisch: „Aber doch nicht als hart, als schwer, sondern bloß als unvermeidlich, in sofern der Erzieher durch Wort und That dazu beitragen kann, wie ein Kind die Nothwendigkeit fühlt. Und von selbst, sollte ich meinen, wird es nicht viel Hartes und Schweres darin finden“ (TRAPP/RESEWITZ/CAMPE 12, S. 357). Andererseits wird erneut ROUSSEAUS Denkweise kritisiert: „Das R[ousseau]. die Nothwendigkeit als ein hartes und schweres Joch fühlte, kam daher, daß er sie sich so dachte. Und dies kam wieder daher, daß er sie mit dem entgegengesetzten möglichen, freilich bloß in der Idee möglichen, Zu-//stande der Freiheit verglich.“⁷

Hier klingt dann auch schon das Argument ad personam an, mit dem sich die Philanthropen, ohne theoretische Begründung, gegen ROUSSEAUS Thesen gelegentlich ebenfalls wehren: Die „Unzufriedenheit mit der Welt, die er kannte, mischt sich hier in alle seine Behauptungen“, meint RESEWITZ (RESEWITZ 12, S. 69), und gemeinsam mit CAMPE und EHLERS erkennt er an ROUSSEAU den Fehler, den um 1900 dann die Lehrer an ihren Schülern kritisieren werden, die „Tadelsucht“ eines Menschen, der „weder für die wirkliche Welt“ etwas „taugen“ wird, so wenig wie „noch die wirkliche Welt für ihn“ (12, S. 67). Aber diese Abwehr bleibt doch eher randständig, wenn die Stelle auch eine bedeutsame Erziehungsmaxime der Philanthropen noch einmal erkennen läßt: „Jeder Mensch muß, die jedesmalige Welt sey, wie sie wolle, eben für seine Welt von einem weisen Erzieher gebildet und geleitet werden“ (ebd.).

V.

Was, außer dem Lob des „weisen Erziehers“, das die Kommentare in den Kontext der Klugheitslehren verweist, aus dem sie ja auch stammen, schließt die Kommentare weiter zur Einheit zusammen? Wie bestimmt sich die Denkform der Philanthropen im Unterschied zu der ROUSSEAUS? Bestimmend ist zunächst der pragmatische Impuls, die Tatsache, daß die Philanthropen im Dual von möglich und unmöglich schematisieren, und deshalb dort, wo ROUSSEAU in paradoxierender Redeweise von den Unmöglichkeiten spricht, primär das Wirkliche sehen und an dessen Möglichkeit glauben.

Die Aufklärungspädagogen führen deshalb auch schon sehr früh, und zugleich mit den systematischen Kriterien zur Beurteilung von Argumenten, ein weiteres Kriterium zur Beurteilung der Theorie ein, das Kriterium der praktischen Brauchbarkeit. Daraus ergibt sich dann auch ein qualifiziertes Urteil über die pädagogische Bedeutung des „Emile“ und seiner impliziten und expliziten Erziehungslehre, im besonderen und grundsätzlich.

Auf die Frage: „Kann man denn aber die Rousseausche Methode brauchen?“

gibt VILLAUME bereits zu Beginn die grundsätzliche Antwort: „Im Ganzen und dem Buchstaben nach, glaube ich nicht“ (12, S. 10). ROUSSEAU bedarf für den Praktiker der Auslegung und Interpretation, und ROUSSEAUS eigenen Geltungskriterien für die „Vorschläge“ der Theorie – „erstens die absolute Güte des Vorschlags und zweitens, die Leichtigkeit der Ausführung“ (ROUSSEAU 12, S. 21/22) – fügen TRAPP und CAMPE deshalb auch ein weiteres Kriterium – „die absolute Möglichkeit der Ausführung“ – hinzu (12, S. 22).

Eine analoge Differenz zwischen ROUSSEAU und den Philanthropen zeigt sich ferner dort, wo sie die Möglichkeiten der Vervollkommnung des Menschen erörtern und die Rolle des Ideals im Erziehungsprozeß. Gegen ROUSSEAUS radikale Ansprüche erinnern sie: „Ein weiser Erzieher hat wol Ideale der Vollkommenheit vor Augen, macht es aber nicht zu dem Ziel, das er erreichen will“ (EHLERS 12, S. 41). Und in der Denkfigur des „weisen Erziehers“ wird nicht nur die Alltagserfahrung des immer neuen Scheiterns der Erziehung sowie die unvermeidliche Tatsache der Schwächen und Fehler des Erziehers wiederholt (vgl. u.a. 12, S. 40, 76 u.ö.), sondern auch systematisch unterstellt, daß die „Erfolge unserer Berufsgeschäfte“ nicht allein von der systematischen Kontrolle der Erziehungsbedingungen, sondern auch „vom Glück“ abhängig seien (EHLERS 12, S. 69).

Sucht man nach den systematischen Prämissen, die solchen Urteilen zugrundeliegen, dann wird die implizite Theorie der Philanthropen noch deutlicher und vor allem ihre pädagogisch-sozialphilosophische Kosmologie. Besonders prägnant hat sie VILLAUME formuliert, als er den Gegensatz von ‚Brauchbarkeit‘ und ‚Vollkommenheit‘ diskutierte: „Es versteht sich von selbst, daß ich hier von keiner absoluten gänzlichen Vollkommenheit rede, als welche nicht das Loos der Menschheit ist. Alles ist, bei ihr und in der ganzen Schöpfung, Stückwerk, Theilvollkommenheit“ (VILLAUME 3, S. 460). Diese „Stückwerk“-Theorie unterscheidet die Argumentation der Philanthropen nicht nur in gesellschaftstheoretischer Hinsicht von ROUSSEAU (und späteren bildungstheoretischen Auslegungen), sie erlaubt auch Denkfiguren, die bis heute befremdlich, aber in der Logik dieser Kosmologie plausibel sind, z.B. die Annahme, daß ‚Vollkommenheit‘ graduierbar ist.

VILLAUME spricht wie selbstverständlich von den „Graden der Vollkommenheit“ (3, S. 468 u.ö.), so daß auch die Kommentare zu denjenigen Passagen des „Emile“, die von Widersprüchen handeln und sie in pädagogische Handlungsfiguren und die Alltagserfahrung hinein vermeintlich so unbegründet oder in falschen Kompromissen aufgehoben haben, dann ebenfalls Konsistenz gewinnen. Die Abwehr der Extreme (u.a. EHLERS/RESEWITZ 12, S. 361), die Unterstellung friedlicher (oder konflikthafter) Symbiosen von Erwartungen (12, S. 40f.), die These, daß sich die – bei ROUSSEAU unvereinbaren – Ziele der Erziehung nach aller Erfahrung doch „minder und mehr“ (EHLERS 12, S. 47) erreichen lassen, werden verständlich, wenn man diese systematische Implikation berücksichtigt, daß Wirklichkeit nichts ist als „Stückwerk“. Die Differenz von ‚Widerspruchsdenken‘ und ‚Paradoxierung‘ verweist deshalb auch auf kosmologische Implikationen und Erwartungen, auf die Differenzen über das, was wirklich ist und möglich sein kann.

Es ist daher nicht so sehr die Aufmerksamkeit für die Paradoxa, die ROUSSEAU und die Philanthropen scheidet, sondern die Frage, wie man mit den im Erkenntnisprozeß zunächst unvermeidlichen Paradoxa verfährt. Mit ROUSSEAU akzeptieren die Philanthropen zwar die positive Bewertung der Paradoxa – „man muß sie machen, wenn man denkt“ –, aber sie warnen sogleich auch vor den Fallstricken dieser Denkfigur: „aber man muß nicht darauf denken, sie zu machen“ (12, S. 372). Für die Philanthropen haben die Paradoxa, wie bei KANT⁸, zunächst heuristische Funktion und die paradoxierenden Argumente sind primär Indizien für Schwierigkeiten, mit denen man umgehen muß, aber mit der hergebrachten Klugheit des Alltagsverstandes – oder eines auf Widersprüche erpichten Theoretikers – nicht mehr umgehen kann. Sie sehen in der Bearbeitung der Paradoxa zugleich Erfahrungen aufbewahrt, die das gängige Denken und die Theoriebildung provozieren, aber sie bemühen sich, um nicht zu verzweifeln, die Paradoxa als „scheinbare Widersprüche“ aufzulösen, für Anschlußhandlungen zu öffnen und sie als bearbeitbar zu interpretieren. Das gelingt den Philanthropen, indem sie historische, pädagogische, gesellschaftliche und denkerische Bedingungen ins Kalkül ziehen, die den ‚Widerspruch‘ und das ‚Paradox‘ erzeugen, aber sie zugleich als nur kontingent, nicht als notwendig darstellen und daher die pädagogische Welt auch als anders möglich erscheinen lassen. Zugleich mit dem Verweis auf die Bedingungen, die das Phänomen als paradox zeigen, werden die in diesen Bedingungen aufbewahrten Phänomene, die ‚scheinbaren Widersprüche‘, gestaltbar, und zwar mehr oder minder, sie erlauben jedenfalls eine Entparadoxierung, in der Erziehung wie in der Politik.

In beiden Hinsichten, gesellschafts- wie erziehungstheoretisch, ist dieser Zugang zum Problem also empirisch, aber doch nicht in einem untheoretischen Sinne empiristisch. Theorie, hypothetische Annahmen und Erfahrung gehören für die Philanthropen vielmehr zusammen. Nicht allein der „Systemgeist“, den ROUSSEAU abwehrt und die Pädagogen der Aufklärung vermissen (13, S. 432), macht für sie die Erkenntnis aus, sondern erst Hypothese und Beobachtung gemeinsam mit dem Systemanspruch. Gegen ROUSSEAUS Plädoyer für die „Beobachtung“ (ebd. u.ö.) bekräftigen sie die komplementäre Rolle der Theorie, um sich gegen „Täuschungen im Beobachten“ (EHLERS/TRAPP 13, S. 432) wappnen zu können, aber auch, weil begründete Erfahrung sonst gar nicht möglich ist. Man müsse nämlich „sorgfältig beobachten, vergleichen und abstrahieren... und endlich sein System dem wesentlichen Zusammenhänge der Dinge anpassen“ (EHLERS/TRAPP 13, S. 433). Auch dieses Erkenntnisverfahren wird also als „Stückwerk“ interpretiert, methodisch und durch die Erfahrung immer wieder zu verbessern, so daß man auch der „Natur“ immer mehr auf die Spur kommen kann – was sie dann auch ROUSSEAU empfehlen (EHLERS 13, S. 437).

Insofern, und zusammenfassend, sind die Paradoxa für die Philanthropen einerseits Indizien für ihr genuines Problem und für die pädagogische Aufgabe, andererseits Anlaß zur Erfahrungsbildung, sie geben Anstoß zum weisen Umgang mit den Problemen und mahnen zur Graduierung der eigenen Ansprüche. Von den Paradoxa lassen sie sich zur Arbeit anspornen, sie lassen sich nicht von Widersprü-

chen entmutigen. Letztlich kann man ihrer Denkform deshalb auch entnehmen, daß die jeweiligen Hintergrundannahmen unterschiedlich sind, sowohl anthropologisch wie gesellschaftstheoretisch. ROUSSEAUS Naturbegriff kehrt ebensowenig unverändert wieder wie seine Gesellschaftstheorie; schon gar nicht reproduzieren die Philanthropen den Pessimismus seiner Erwartungen an Mensch und Gesellschaft. Dennoch sind sie weder naiv, was die Möglichkeiten des Fortschritts angeht, noch unkritisch gegenüber den Möglichkeiten der Erziehung oder vertrauensselig angesichts der gegebenen gesellschaftlichen Situation. Die Differenz liegt im Grad der Gestaltbarkeit, den sie den antizipierten Zwängen und Erwartungen zuschreiben, in der Absicht zu Handeln oder in der Pointierung der Kritik, im zukunfts-offenen pädagogisch-professionellen Habitus oder in der kulturkritischen Pose des Theoretikers.

VI.

Sind aber diese historisch zu konstatierenden Differenzen – von „Paradoxa“ und „Widersprüchen“, von Handlungsorientierung und Kritik – heute ohne Belang? Sind sie allenfalls von historischer Bedeutung, weil das Wissen der Philanthropen nichts anderes darstellt als die „Durchlaufmenge professionnah formulierter (und theoretisch in jedem Fall unschädlicher) Themen“ (LUHMANN 1981, S. 146)? Gilt deshalb auch die historisch behauptete Superiorität der Nachfolgetheorien der Kantianer und Neuhumanisten bis heute, die Annahme, daß die Kritiker TRAPPS (wie der Philanthropen) „in nahezu allen Bereichen überlegen“ waren, weil sie „epistemologisch, politisch, ökonomisch, bildungstheoretisch und politisch, universitätspolitisch und bildungssoziologisch das angemessenere... Programm“ geboten haben (FUCHS 1985, S. 23)?

Die nur „zeitweilige Überlegenheit“ (FUCHS 1985, S. 216, Anm. 1), die nach der Analyse von TRAPP seinen Opponenten dann doch nur eingeräumt wird, auch die nicht allein bei LUHMANN (1981, *passim*) benannten Defizite und Eigenarten bildungstheoretischer Reflexion legen heute eher nahe, die Differenzbefunde nicht erneut und umstandslos in Defizitdiagnosen zu übersetzen. Sowohl als Wissenschaftsprogramm (in den Sozialwissenschaften) wie als Orientierungstheorie (für den pädagogischen Praktiker) hat in Gestalt einer transzendentalphilosophischen Reflexion ja eher die schwächere Theorie gegen die Philanthropen obsiegt, mehr Reputation trotz fehlender Leistung errungen, wie man seit langem wissen kann. Die historische Entwicklung hat zudem gezeigt, daß auch der zeitdiagnostische Glanz der Widerspruchs-rhetorik verblaßt ist und die bürgerliche Gesellschaft mehr an Unterstützung verdient als Bildungstheoretiker ihr gelegentlich einzuräumen bereit sind.

Blickt man auf die Kritik der Aufklärungspädagogik daher mit dem von ihr geschärften Blick für Paradoxa, dann muß man zunächst fragen, ob die bildungstheoretische Lesart ROUSSEAUS vielleicht auch nichts anderes ist als eine „paradoxe“,

den Scheinwidersprüchen verhaftete, aber keineswegs notwendige Gewohnheit des Verstandes im Umgang mit der Widerständigkeit der Realität. Die vielfach und nicht selten fraglos anerkannte kritische Übung, so zu denken, daß konkurrierende Erwartungen als notwendig konfligierende und unversöhnbare Widersprüche erscheinen, ist dann vielleicht weder selbstverständlich noch durch die Tradition des Gebrauchs schon zureichend begründet.

Läßt man von den Kritikinstrumenten der Aufklärung das begriffslogische Instrumentarium noch ganz beiseite, klammert man also die Frage aus, was präzise denn die Rede von den ‚Widersprüchen‘, ‚Antinomien‘ oder ‚Aporien‘ jeweils meint, dann trägt zur Distanzierung auch schon die Prüfung der systematischen Implikationen solcher Argumente genügend bei. Die Annahmen nämlich, die in der dominierenden bildungstheoretischen Kritik der pädagogischen Moderne enthalten sind, legen eine aufklärungsanaloge Distanzierung nahe, vor allem sprechen sie für die These, daß sich in der Rede von den Widersprüchen von Bildung und Gesellschaft primär Denkformen verfestigen, aber nicht Sachverhalte klären: Subjekttheoretisch läßt sich z.B. nur dann ein unlösbarer Widerspruch für pädagogische Arbeit behaupten, wenn Vergesellschaftung und Individuation als disjunkte Tatsachen, nicht als notwendig verbundene, komplementäre Prozesse gedeutet werden; gesellschaftstheoretisch wird die Widerspruchsrhetorik nur dann zur theoretischen Leistung und mehr als pure Negation, wenn auch die Annahme gilt, daß die formulierten Widersprüche speziell der bürgerlichen Gesellschaft eigentümlich und deshalb auch vermeidbar seien.

Der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (HEYDORN 1970) wird aber bis heute so interpretiert, als Signatur einer Gesellschaftsformation, die nicht nur prinzipiell, ‚in der Idee‘, anders gedacht werden kann, wie die Philanthropen ROUSSEAU zuschreiben, sondern auch ihre reale Alternative schon gefunden hatte, zumindest das Prinzip einer anderen, in sich nicht widersprüchlichen Organisation.

Noch in der jüngsten Kritik der Aufklärung kehrt diese von MARX entlehnte Denkfigur wieder (EULER 1989, S. 289ff., 422ff.). Aber zu der Zeit, 1989, in der diese These erneut publiziert wird, ist auch evident, wie sehr sie historisch und empirisch belastet ist. Die Annahmen und Unterstellungen dieser Art von Kritik erweisen sich heute keineswegs als bestätigt, sondern eher als problematisch. Sie werden z.B. durch die Erfahrung des realen Sozialismus historisch widerlegt, aber auch durch die Rehabilitation der *civil society* theoretisch entkräftet. Es wäre daher vielleicht auch zweckmäßiger, der bereits nach ROUSSEAU, zur Auflösung seiner Natur-Paradoxa, formulierten These von der anthropologischen Unbestimmtheit und Unentschiedenheit des Menschen heute auch eine gesellschaftstheoretische zur Seite zu stellen. Das könnte die parallele These von der ‚Unentschiedenheit‘ der bürgerlichen Gesellschaft sein, die These ihrer strukturellen Offenheit und Ambivalenz, – wie das in der angelsächsischen Reflexion längst möglich ist. Die Vereinbarkeit von ‚Freiheit‘ und ‚Zwang‘ entscheidet sich nicht allein im Lichte theoretischer Analysen scheinbarer Widersprüche.

VII.

Angesichts dieser Kritik einiger meist unbefragt tradierter bildungstheoretischer Selbstverständlichkeiten im allgemeinen kann man dann auch die spezielle Frage aufwerfen, ob die Pädagogen wirklich etwas gewonnen haben, wenn sie sich weiterhin gegen die pädagogische Denkform der Aufklärung wenden und sie zugunsten der bildungstheoretischen für ‚überwunden‘ halten. Im Bildungsdenken mag die strukturelle Schwierigkeit der Erziehung, ihre „Doppelendigkeit“, angemessen bewahrt sein, d.h. das Problem, daß sie Vergesellschaftung und Individuation notwendig und immer zugleich betreibt. Die Erfahrung des Umgangs mit diesem Problem und die Möglichkeit seiner Bearbeitung wäre aber in der monistischen Zuspitzung der pädagogischen Aufgabe, wie sie in der Rede von den unlösbaren Widersprüchen vorliegt, verloren und versperrt. Die bildungstheoretisch so trivial erscheinende Frage der Philanthropen, wie denn Erziehung angesichts ihrer paradoxen Struktur möglich ist, würde beim Monopol der hier kritisierten Art von Bildungstheorie nämlich nur zu dem Problem verschoben, wann Erziehung legitim sein kann. In dieser Opposition von Möglichkeit und Legitimität der Erziehung wird schließlich aber keine der offenen pädagogischen Fragen mehr bearbeitet; denn die Antwort der großen Theorie setzt auf Vertagung, auf die Aufhebung des Widerspruchs, und sie entzieht zugleich dem klugen Umgang mit den Paradoxa die Legitimität. Die Lehre von der Erziehung wird dabei auf die These reduziert, daß die mögliche Erziehung nicht legitim und die legitime nicht möglich ist. Aber nur der, der an einem Individualitätsbegriff festhält, in dem die Unvereinbarkeit von bürgerlicher Gesellschaft und Subjekt unterstellt wird, der definiert das pädagogische Problem der Moderne tatsächlich als unlösbar⁹ – paradoxierend im übrigen, weil der Begriff der bürgerlichen Gesellschaft ohne den des Subjekts gar nicht definiert werden kann.

Die Strategie der Philanthropen im Umgang mit den Paradoxa scheint dagegen viel moderner. Mit guten Gründen skeptisch gegen die großen Utopien und zugleich nützlicher für die Pädagogen, weil offen für die Erfahrung¹⁰, entsprechen sie der Wirklichkeit unserer Gesellschaft sehr viel eher. Letztlich vertreten die Philanthropen deshalb auch die moderne Kosmologie; denn das Denken in Paradoxien entspricht den heute zu Recht dominierenden konstruktivistischen Auffassungen von Wissenschaft und Wirklichkeit weit eher als der alte Geist der Widerspruchsrhetorik (vgl. GUMBRECHT/PFEIFFER 1991). Paradoxien machen sensibel und offen für Erfahrung, für Entparadoxierungsmuster und kreativen Umgang mit Schwierigkeiten, sie blockieren nicht das Denken durch die vermeintliche Stärke, die den Widersprüchen oder gar dem Grundwiderspruch zugeschrieben wird.

Die Differenz der Denkformen, die sich in der kontinuierenden Reflexion der ‚Widersprüche, Antinomien und Aporien‘ einerseits, der paradoxierenden pädagogischen Reflexion andererseits seit dem frühen 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart manifestiert, wird deshalb in der Gegenwart auch schon anders gesehen, als „Widerstreit“, der keine Auflösung zuläßt (RUHLOFF 1991), dann aber auch keine

Defizitdiagnosen. Man muß – wenn die Differenzen erst einmal anerkannt sind – deshalb auch fragen, welche Konsequenzen mit solcher Differenz verbunden sind. Die Konsequenz mancher Bildungstheoretiker scheint immer noch zu sein, daß Pädagogik inferior bleibt; die Konsequenz der Aufklärungspädagogik war, daß man aus den Paradoxa und scheinbaren Widersprüchen für die pädagogische Arbeit lernen kann – und diese Konsequenz scheint mir die bessere, weil sie ein Bewußtsein von der pädagogischen Arbeit erzeugt, das sie legitim sein läßt, ohne sie von der eigenen Erfahrung oder der Kritik der Beobachter abzuschotten (und es ist ja auch nicht ausgeschlossen, von hier aus die Bildungstheorie selbst und ohne die Scheuklappen der Widerspruchsrhetorik neu zu formulieren).

Die Schwierigkeiten der Erziehung werden damit auch nicht gebannt, sondern thematisiert. Mit SIEGFRIED BERNFELD gesprochen, der diese Schwierigkeiten in der Interaktion selbst erfahren und als „Antinomie“ benannt hat, ohne sie deshalb als unlösbar zu behandeln: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie“ (BERNFELD 1921, S. 124). BERNFELDS Muster der Bearbeitung der Antinomie ist daher im Geiste der Aufklärung begründet, weil er im Beharren auf der „Tatsachengesinnung“ die Differenz von pädagogischen Arbeitsformen und konkreten Ergebnissen betont, die Wahrheit der Pädagogik nicht von Prinzipien, sondern davon abhängig macht, wie sie sich gegenüber der Erfahrung bewährt. Die Legitimität der Methoden beurteilt er dann auch nach dem Modus, „je nachdem sie verstanden und angewandt werden“ (CAMPE/TRAPP/STUVE/RESEWITZ 12, S. 343). Oder mit BERNFELD: „Aber es ist *ein sehr wesentlicher Unterschied*, ob das Resultat ein psychologischer *Kompromiß* ist, in dem Teile von beiden Gegensätzlichkeiten eine innige und vom Kinde zuletzt *freiwillig bejahte Durchdringung* eingehen, oder ob es die Vergewaltigung des kindlichen Willens und die Durchsetzung des von ihm abgelehnten erwachsenen Willens ist“ (ebd.)¹¹.

Ein handlungsbedeutsames Verständnis der pädagogischen Arbeit findet sich deshalb auch primär in den aufklärerischen Deutungen der Erziehung und ihrer Theorie. Eine Aufgabenstellung dagegen, wie ihre Kritiker sie zum Maßstab machen, wäre für die Aufklärungspädagogik wenig akzeptabel gewesen: „Die Reflexion und Konstruktion der Bedingungen der Möglichkeit der praktischen Konstruktion des Menschen als Subjekt“ (EULER 1989, S. 422). Sie hätten nicht nur nach begrifflicher Präzisierung gefragt, weil „Reflexion“ und „praktische Konstruktion“ nicht einfach *uno actu* zu haben und zu steigern sind, ihre Lösung wäre auch nicht allein wissenschaftslogisch gewesen oder „transzendentalphilosophisch“ (ebd. S. 341). Weniger als in bildungstheoretischen „Universalien“ hätten sie eine Lösung empirisch gesucht, in der Psychologie, Soziologie und Praxis der Erziehung.

Paradox, also der eigenen Denkweise geschuldet, ist dagegen die (quasi) transzendentalphilosophische Denkweise. Diese Auffassung der Wirklichkeit nimmt ihre Antizipationen für die Realität, vermutet Widersprüche, wo man nur auf Funktionssymbiosen trifft, diagnostiziert strukturelle Unmöglichkeit, wenn es nur um

die Bearbeitung konkurrierender Erwartungen geht. Sie problematisiert Normen und unterstellt ihnen Wirkungen, ohne die Anstrengung, sie empirisch nachzuweisen, tadelt Handlungssequenzen, weil sie ihnen Kausalität zuschreibt, ohne sich auf die Erfahrung zu stützen, die solche Zuschreibung längst entkräftet hat. Vertraute man dagegen der eigenen Erfahrung, ließe man sich von der realistischen Pädagogik der Aufklärung über Erziehung informieren, dann könnte man schon wissen, daß Normen nicht Ergebnisse, Intentionen nicht Wirkungen garantieren, und daß die Zunahme von Autonomie mit der Zunahme von Abhängigkeit parallel geht. Autonomie ist nur als Paradox zu haben, nicht in der Rhetorik der Widersprüche; dann bleibt sie vielmehr „unmöglich“.

Erziehung im Lichte paradoxer Beschreibungen ist zwar auch „unmöglich“, zumindest ist ihr Erfolg in den Dimensionen „unwahrscheinlich“ (OELKERS 1983), die Pädagogen ihr zuschreiben, aber sie ist verbesserbar. Während die Erfahrung – bildungstheoretisch – nur genutzt werden kann, um die Differenz von Wirklichem und Möglichem, von ‚affirmativer‘ oder ‚kritischer‘ pädagogischer Arbeit zu konstatieren und, nach dem Muster leicht zu erringender Siege, die Wirklichkeit zu kritisieren, erlaubt die paradoxierende Beschreibung der Wirklichkeit – nach dem Muster der Aufklärung – nicht nur, die gegebene Wirklichkeit schon als eigene Leistung, nämlich als Entparadoxierung zu erkennen, sondern auch, Alternativen zu sehen oder zu erfinden. Sie sind zwar genauso ‚unmöglich‘, aber vielleicht ‚besser‘ als die gegebenen Varianten der Erziehung. Dann ist zwar nicht mehr alles erreichbar, aber auch nichts ausgeschlossen, nicht einmal bessere Erziehung.

Anmerkungen

- 1 BENNER z.B. bestreitet EULERS NIETHAMMER-Interpretation und sieht das pädagogische Problem der Moderne – wie EULER: „die Antinomik moderner Bildung“ (S. 149) – „erst von Kant, Hegel und Humboldt begriffen“ (BENNER 1991, S. 150). Gleichwie – die Referenz auf Bildungstheorie und die Kritik der Aufklärungspädagogik bleibt beiden gemeinsam.
- 2 Die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher“ zitiere ich im folgenden mit Band und Seitenzahl, unter Verzicht auf das Erscheinungsjahr.
- 3 Erschienen in Bd. 12 (1789) ff.; ich zitiere mit Bd., S. und Urheber des Kommentars.
- 4 Positiv reklamiert z.B. MOLLENHAUER (1968) ROUSSEAU als Protagonisten kritischer bildungstheoretischer Reflexion; für BLANKERTZ (1963, S. 35ff., Zitat S. 37) ist selbst CAMPE „ein viel zu praktischer und hausbackener Kopf, als daß er die Radikalität der Rousseauschen Fragestellung in ihrer eigentlichen Bedeutung hätte fassen können“; auch die Kommentare von P. VILLAUME, der im allgemeinen als derjenige Pädagoge der Aufklärung gilt, der am schärfsten den ‚Widersprüchen‘ (zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit, Natur und Kultur, Subjekt und Gesellschaft) auf der Spur gewesen sei, sind für BLANKERTZ „ausgesprochen unbefriedigend“ (S. 46).
- 5 Nicht zufällig vereinen sich hier Kommentatoren, die später durchaus Unterschiede im Urteil über ROUSSEAU zeigen, z.B. CAMPE und RESEWITZ.
- 6 VILLAUME erläutert dann, in welchem Sinne „Vorurtheile der Gesellschaft“ als produktiv zu verstehen sind, freilich: „ohne auf ein Paradoxon Jagd machen zu wollen“ (12, S. 72f.).
- 7 Die Philanthropen fahren aber auch mit einem Argument fort, in dem die Bedrohung sichtbar

- wird, die eine andere Lesart ROUSSEAUS für den Pädagogen bedeuten würde: „Ein Kind denkt so weit nicht, vergleicht so nicht, also fühlt es auch wol, wenn es nicht darauf gebracht wird, nicht viel Unbehagliches bei der Nothwendigkeit, sich der Nothwendigkeit zu unterwerfen. R[ousseau]. glaube ich, meinte es auch so, und so will ich durch diese Anmerkung bloß verhüten, daß er mißverstanden werde“ (ebd. 12, S. 357/358).
- 8 vgl. KANT, Anthropologie, Erster Teil, § 2, wo er schreibt, daß „das Paradoxon das Gemüt zur Aufmerksamkeit und Nachforschung weckt“ (Ed. WEISCHEDL, Bd. 10, S. 410; generell VOGEL 1990, der zeigt, wie man KANT nur beanspruchen kann).
 - 9 PRONDCZYNSKY (1991) kann (in einer leider noch unveröffentlichten Arbeit) zeigen, daß die bildungstheoretische Reflexion diese Schwierigkeit von der Ästhetik erbt, deren Denkform sie übernimmt, und daß sie durch ihr Individualitätskonzept, d.h. durch die Generalisierung des Genie-Begriffs, die Aufgabe der Erziehung zur Unlösbarkeit radikalisiert. PRONDCZYNSKY markiert ebenfalls die strikte Differenz des bildungstheoretischen Denkens (und des Subjektproblems) zum pädagogischen Argumentieren (und der Erziehungsproblematik).
 - 10 HERRMANNs (1987, S. 47) skeptisches Urteil, daß „für die Erziehungspraxis... diese Rhetorik [Rousseaus] nutzlos“ sei, ist deshalb zu stark, weil sie die heuristisch-pragmatischen Leistungen des Umgangs mit Paradoxa ignoriert, die auch dem Akteur die Innovation gegen den verfestigten Alltagsverstand eröffnen; denn das „Unwahrscheinliche“ tritt auch in der Erziehung häufiger ein als die Beobachter erwartet haben, ja es ist selbst „zur pädagogischen Wirklichkeit geworden“ (OELKERS 1983, S. 813).
 - 11 Hervorhebung HET; man lese parallel NOHL 1933, bes. S. 138ff. u.ö., um zu sehen, wie sehr BERNFELD ein basales Problem der Pädagogik aufnimmt, ohne es prinzipientheoretisch oder gesellschaftskritisch abschaffen zu wollen. NOHL spricht im übrigen wie BERNFELD von einer „Antinomie“ (S. 128), aber sein Text zeigt, wie er, analog zu BERNFELD, die damit behauptete „Doppeelseitigkeit“ der Erziehung (S. 139) nicht nur gegen den radikalen Vorwurf der „Unmöglichkeit“ pädagogischer Arbeit (S. 131) behauptet, sondern auch theoretisch im Begriff der „Polarität“ (S. 128) der Pädagogik zugänglich macht.

Literatur

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Hrsg. von J.H. CAMPE. 16 Bde., Wien/Braunschweig 1785–1792.
- BENNER, D.: [Rezension von Euler 1989.] In: Z.f.Päd. 37(1991), S. 146–150.
- BERNFELD, S.: Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: S. BERNFELD: Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Frankfurt a.M. 1969, S. 84–191.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- EULER, P.: Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“. Weinheim 1989.
- FUCHS, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Weinheim/Basel 1985.
- GUMBRECHT, U./PFEIFFER, W. (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Frankfurt a.M. 1991.
- HERRMANN, U.: Aufklärung als pädagogischer Prozeß. Konzeptionen, Hoffnungen und Desillusionierungen im pädagogischen Denken der Spätaufklärung in Deutschland. In: Aufklärung 2(1987), H. 2, S. 35–55.
- HERRMANN, U.: Natur und Kultur. Anthropologie und Bildungstheorie im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: R. BRINKMANN (Hrsg.): Natur in den Geisteswissenschaften I. Erstes Blaubeurer Symposium vom 23.–26.9.1987. Tübingen 1988, S. 59–74.
- HEYDORN, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- KERSTING, Ch.: Rousseaus Einfluß auf die Philanthropen. In: D. JEDAN/F.P. HAGER (Hrsg.): Educa-

- tional Thinkers of the Enlightenment and their Influence in different Countries. Murray (Kentucky) 1987, p. 132–154.
- LUHMANN, N.: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: N. LUHMANN: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 2, Frankfurt a.M. 1981, S. 45–104.
- MOLLENHAUER, K.: Pädagogik und Rationalität. In: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 55–74.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a.M. 1978.
- OELKERS, J.: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 801–816.
- PRONDCZYNSKY, A.v.: Pädagogik und Poiesis. Frankfurt a.M. (unveröff. Habil.schr.) 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile ou de l'éducation. Oeuvres complètes, nouv. éd., tome dixième. Paris 1791.
- RUHLOFF J.: Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: J. RUHLOFF/K. SCHALLER (Hrsg.): Pädagogische Einsätze 1991. Festschrift für Theodor Ballauff zum achtzigsten Geburtstag. St. Augustin 1991, S. 71–85.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990.
- WOTHGE, R.: Der Kommentar zu Rousseaus „Emile“ in Campes Revisionswerk. In: Wiss.Zs.d.Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Ges.u.sprachwiss.R. 4(1954/55), H. 2, S. 249–264.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin.

Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution

„Öffentlichkeit“ konstituiert sich im Medium des Diskurses unter Bedingungen einer möglichst egalitären Verteilung der Chancen, an diesem Diskurs zu partizipieren. Eine Monopolisierung der Öffentlichkeit durch bestimmte Interessengruppen erzeugt nur eine falsche oder unvollständige Öffentlichkeit, weil andere Interessen, denen dadurch die Chance zur Selbstdarstellung genommen ist, im Dunkeln bleiben: Öffentlichkeit bedeutet Transparenz, „Aufklärung“ über Interessen, Motive und Intentionen sozialer Akteure. Nicht nur in diesem Sinn ist die Entstehungsgeschichte bürgerlicher Öffentlichkeit mit der Idee der Aufklärung verbunden; sofern Öffentlichkeit darauf zielt, das eigene Interesse zu vertreten und geltend zu machen, setzt sie die Fähigkeit zu autonomer Urteilsbildung und somit „Selbst-Aufklärung“ über Ziele und Beweggründe des eigenen Denkens und Handelns voraus. Die bürgerliche Emanzipationsbewegung beanspruchte gegen die ständischen Vorrechte der traditionellen Gesellschaft „Freiheit und Gleichheit“, d.h. Freiheit von Fremdbestimmung und Bevormundung, Gleichheit der Chancen, das eigene Interesse zu artikulieren und zur Geltung zu bringen. Eigentum und geistige Autonomie, die durch Bildungsprozesse erworben wird, galten als die beiden zentralen Voraussetzungen dieser Emanzipation.

All dies erhält seinen praktischen Sinn vor dem Hintergrund des Kampfs gegen ständische Privilegien und absolutistische Willkür. Die Aufklärung will den gesellschaftlichen Charakter der sozialen Statusdifferenzierung offenlegen, deshalb bekämpft sie die herrschende Religion, in der sie die Hauptmacht der Verschleierung dieser Gesellschaftlichkeit erkennt; sie will Transparenz über die Motive und Intentionen politischen Handelns herstellen, deshalb fordert sie, das Handeln des Monarchen an verfassungsmäßige Regeln zu binden und öffentlicher Kontrolle zu unterwerfen. Die Macht soll sich legitimieren. Während dies das Hauptmotiv der Aufklärung in Frankreich ist, wird es in England von einem anderen Motiv überlagert, das zur Herausbildung der Idee einer parlamentarischen Öffentlichkeit führt: der Suche nach einem Konfliktregelungsmechanismus zur Beendigung der Bürgerkriegssituation. Die Bürgerkriegssituation wird in eine Diskurssituation überführt, in der die sich bekämpfenden Parteien lernen, ihre Interessen ohne Gewalt gegeneinander auszuhandeln. Ein drittes Modell schließlich, das deutsche des aufgeklärten Absolutismus, entsteht, wie in Frankreich, vor allem im Medium einer Kritik

an der staatlichen Macht, konstituiert sich aber weniger als Opposition zur Macht denn als Beratungsinstanz, die auf eine Versittlichung des Staates abzielt.

Es gibt also – sicher nur idealtypisch zu unterscheidende – nationalkulturell bedingte Typen der Aufklärung (vgl. PORTER 1991), deren Spuren und Wirkungen sich zum Teil noch bis heute verfolgen lassen. Diese Unterschiede äußern sich in einem unterschiedlichen Verhältnis zur Macht und in einem jeweils anderen Verständnis von Kritik und Rationalität. Während in England schon früh die gesellschaftlichen Interessen in den Vordergrund traten und sich daher ein pragmatisches Konzept von Aufklärung und Vernunft, Öffentlichkeit und Fortschritt herausbilden konnte, blieben die gesellschaftlichen Kräfte in Deutschland lange zu schwach ausgeprägt, um eine eigene „bürgerliche Gesellschaft“ zu konstituieren. Während sich in England ein Konzept von Öffentlichkeit durchsetzen konnte, das die Bildung von Parteien als organisierte Interessengruppen der Gesellschaft voraussetzt, das auf der Akzeptanz gesellschaftlicher Interessengruppen beruht und diesen daher auch einen Raum für die Entwicklung einer gewissen kulturellen Autonomie eröffnete (deren Spuren wir heute noch an der Arbeiter- und Jugendkultur ablesen können), richtete sich die Kritik der französischen Aufklärung, insbesondere in ihrer revolutionären Phase, gerade gegen die „Parteienbildung“ und statt dessen auf ein Projekt national-kultureller Einheit und Einmütigkeit des Willens, ein Projekt, das noch die großen Entwürfe des französischen Frühsozialismus bestimmte und bis heute im Mythos von der „Grande Nation“ fortlebt. Und während in Frankreich der Staat, im Unterschied zur Nation, immer der zentrale Angriffspunkt der kritischen Öffentlichkeit blieb, suchte in Deutschland die „aufgeklärte Öffentlichkeit“ stets Einfluß auf den Staat zu nehmen, um ihn zum Motor der Nationbildung und der Konstitution einer bürgerlichen Gesellschaft zu machen; denn in Deutschland war nicht nur die „Gesellschaft der Interessen“ schwächer ausgebildet, auch jene staatsoppositionellen Kräfte der Kritik, die sich in Frankreich in den „sociétés de pensées“ (COCHIN 1921) ebenso wie in den Volksbewegungen organisierten, waren nie stark genug ausgeprägt, um sich dem Staat mit einer vergleichbaren Radikalität entgegenstellen zu können; in Deutschland hatte die Aufklärung nur Chancen, wenn sie sich auf die bestehenden politischen Strukturen stützte, um sie von innen her zu transformieren. Daher wurde in Deutschland nicht der selbstbewußte Parlamentarier, der Parteiführer, der kritische Intellektuelle oder der Volkstribun, sondern der sittlich gebildete Staatsbeamte zur Zentralgestalt der Aufklärung und einer von ihr induzierten Reformpolitik.

Diese Unterschiede erklären, warum die Aufklärung gerade in Frankreich eine zugleich revolutionäre und terroristische Dynamik entfaltete. Der Umschlag von Aufklärung in Terror hat mit einem bestimmten Konzept von Transparenz zu tun: In der *pragmatischen* Version bleiben die Differenzen gewahrt, die Herstellung von Transparenz vollzieht sich im Rahmen eines praktischen Kalküls, der Diskurs verläßt nie vollständig die Ebene strategischen Handelns; in der *rationalistischen* Variante der Aufklärung zielt die Forderung nach Transparenz hingegen der Tendenz nach aufs Totale, in der Revolution werden daraus zwanghafte Reinigungsri-

tuale. Damit soll, um gleich einem Mißverständnis vorzubeugen, weder behauptet werden, daß die Aufklärung für Revolution und Terreur in Frankreich maßgeblich „verantwortlich“ war, noch daß die Aufklärung überhaupt zu einem Terrorismus tendierte; im Gegenteil strebten ihre Akteure und Protagonisten eher friedliche Konfliktregelungen an, und zu ihren wichtigsten Grundsätzen zählten gerade religiöse Toleranz und Meinungsfreiheit als Voraussetzungen für einen innergesellschaftlichen Frieden, auf dessen Boden die Produktivität des Gemeinwesens aufblühen sollte. Dennoch gab es strukturelle Beziehungen zwischen Aufklärung und Terreur. Sie verweisen zum einen auf eine spezifische Dialektik, die der Aufklärung – auch der Aufklärungspädagogik (z.B. GLAUTSCHNIG 1987) – insgesamt innewohnt, zum anderen auf Besonderheiten der französischen Geschichte, die jedoch in der Französischen Revolution zu Ergebnissen führten, deren Analyse für das Verständnis der Aufklärung und ihrer Dialektik generell von Bedeutung ist, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Entwicklung, die die Spätaufklärung und gesellschaftliche Reformbestrebungen in anderen Ländern danach nahmen, wesentlich von der Reflexion auf die revolutionären Prozesse in Frankreich mitbestimmt war.

1. Condorcet und die Eschatologie der Aufklärung

Die Beziehungen zwischen Aufklärung und Terreur sind vielschichtig und komplex. Beginnen wir mit einer Konzeption, bei der man solche Beziehungen am wenigsten erwartet, und die doch repräsentativ ist für eine spezifische Dimension des Terroristischen, die der Aufklärung in ihrer rationalistischen Version innewohnt, dem bildungspolitischen Plan, den CONDORCET 1792 für die *Assemblée Législative* erstellte (zum folgenden siehe HARTEN 1990, S. 30ff.). Dieser Plan, ein Vermächtnis der späten Aufklärung, war von hehren Zielen und Idealen getragen und setzte noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein Maßstäbe: Erziehung zu Mündigkeit und kritischer Urteilsfähigkeit, ein rationales, an den modernen Wissenschaften orientiertes Curriculum, ein System der Bildungsverwaltung, das, ähnlich wie später bei HUMBOLDT, aus den gesellschaftlichen Interessengegensätzen herausgehoben und allein der Autonomie der Vernunft unterworfen sein sollte. Hinter diesem Plan stand ein Programm sozialen Wandels, das auf die Entfaltung einer bürgerlichen Gesellschaft und kapitalistischer Industrialisierung auf der Grundlage eines demokratischen politischen Systems, rationaler Bildung und kultureller Partizipation der arbeitenden Klasse abzielte. CONDORCET rechnete mit einer langen Übergangszeit mechanisierter und entfremdeter Lohnarbeit, bis die materiellen Voraussetzungen allgemeiner Prosperität geschaffen wären. Da für ihn – und diese Auffassung war für das Denken der Aufklärung insgesamt charakteristisch – politische Partizipation an geistige Autonomie und diese wiederum an ökonomische Unabhängigkeit gebunden war, konzipierte er Bildung als Substitut, das der arbeitenden Klasse trotz ökonomischer Unselbständigkeit zu geistiger Mündigkeit verhelfen sollte und

so zum Garanten für eine Modernisierung unter demokratischen Vorzeichen wurde.

Bildung sollte ersetzen, was die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse und Kräfte aus sich heraus nicht zu leisten vermochten, sie wurde zu einer außergesellschaftlichen Steuerungsinstanz des sozialen Prozesses; damit geriet sie aber auch in ein gewaltförmiges Verhältnis zur Gesellschaft. Dies läßt sich an drei Beispielen verdeutlichen:

1. Um Chancengleichheit zu gewährleisten, mußte die neue, rationale, „moderne“ Bildung allen Individuen gleichermaßen zukommen. Dies führte zur bildungspolitischen Extrapolation einer Geometrie der Gleichheit, die die Gliederung und Planung des nationalen Territoriums der Erziehung dem abstrakten Gesetz der Zahl unterwarf. Dieses Vorhaben, das der thermidorianische Konvent in die Tat umsetzte, bedeutete die Vernichtung einer historisch gewachsenen Schullandschaft, in die das Messer der Gleichheit jetzt ihre künstlichen Schnitte hineinlegte (JULIA 1981, S. 172ff.). So sehr es auch von einem demokratischen Prinzip der *Égalité* getragen war, so sehr stand es doch auch noch in der Tradition eines staatlich-administrativen Zentralismus, der dazu tendiert, sich die Regionen zu unterwerfen und ihre historisch tradierten kulturellen Besonderheiten auszulöschen.
2. Die Durchsetzung eines anspruchsvollen rationalistischen und utilitären Curriculums bei gleichzeitigem Ausschluß der Religion aus dem Unterricht war überaus abstrakt gegenüber den realen Verhältnissen. Zu einer Zeit, in der annähernd zwei Drittel der Bevölkerung noch Analphabeten waren, in der noch etwa 85 % der Bevölkerung auf dem Land lebte, davon rund 60 % besitzlose Bauern waren, in der die Macht der alten Religion zwar erschüttert, auf dem Land aber vielfach noch ungebrochen war, in der das Lebensgefühl der bäuerlichen Massen noch tief in traditionellen Vorstellungen der Religiosität verwurzelt war, hätte die praktische Umsetzung dieses Programms ein hohes Maß an kulturpolitischer Gewalt impliziert; CONDORCETS Bildungssystem hätte nur mit Mitteln des äußeren staatlichen Zwangs eingesetzt und am Leben erhalten werden können.
3. Schließlich CONDORCETS Idee der Gelehrtenrepublik, die das Bildungssystem an der Spitze lenkt: CONDORCET wollte das Bildungs- und Wissenschaftssystem zu einer autonomen Macht in der Gesellschaft machen, weitgehend unabhängig sowohl vom Staat und seiner Bürokratie als auch von den Partikularismen der Gesellschaft. Wenn er auch Gestaltungsmöglichkeiten auf kommunaler und regionaler Ebene vorsah, in letzter Instanz strebte er eine Selbstverwaltung an, die der Kontrolle durch das gerade erst zum Souverän sich konstituierende Volk entzogen war. CONDORCET fingierte damit ein Vernunft-Subjekt, dessen Eigeninteresse vorab mit dem allgemeinen Interesse zusammenfällt und deshalb keiner Vermittlung durch einen gesellschaftlichen Diskurs mehr bedurfte. Vor allem wegen dieses Modells wurde CONDORCETS Plan im Konvent zurückgewiesen; man befürchtete die Etablierung einer neuen Aristokratie des Wissens,

einer neuen Kirche, deren Macht man gerade entronnen zu sein glaubte. Der Kern dieser Zurückweisung war aber nicht die Ablehnung der Idee einer Herrschaft der Vernunft als Substanz, sondern ihre Monopolisierung durch eine gesellschaftliche Gruppe; statt dessen reklamierte die Nationalversammlung für sich selbst, der Ort der Enthüllung und Offenbarung dieser Vernunft zu sein.

Der revolutionären Politik und ihrem Geschichtsverständnis lag die säkulare Eschatologie einer sich selbst bewegenden Vernunft zugrunde, die als das eigentliche Subjekt der Ereignisse erschien. Es war wiederum CONDORCET, der in seinem letzten Werk dieser „Eschatologie der Aufklärung“ (JULIA 1990) eine geschichtstheoretische Explikation gab. Schon seine Einteilung des historischen Prozesses in zehn Phasen nahm die Dekadenordnung auf, in der die Wissenschaftler der Revolution die höhere, letztlich kosmologisch verankerte Ordnung der Ratio erblickten. CONDORCET legte seiner Geschichtstheorie zwei Annahmen zugrunde, die die Geschichte in einen teleologischen Offenbarungsprozeß verwandelten: 1. Die Natur hat der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen keine Grenzen gesetzt, 2. die Fortschritte können schneller oder langsamer erfolgen, „doch niemals werden es Rückschritte sein, solange wenigstens die Erde ihren Platz im System des Universums behält...“ (CONDORCET 1976, S. 31). Mit anderen Worten, der Fortschritt ist in der Schöpfung verbürgt, und er ist unaufhaltsam. Er führt mit teleologischer Gewißheit einem Ende entgegen, an dem der Mensch mit der Natur wieder versöhnt ist (CONDORCET 1974, S. 425) und seine Auferstehung feiern kann. CONDORCET hat zwar seine Zweifel, ob der Mensch je unsterblich werden könne, aber so genau weiß man das nicht, denn der medizinische Fortschritt wird die Grenze des Lebens immer weiter hinausschieben, und es ist ungewiß, ob die allgemeinen Naturgesetze der „mittleren Lebensdauer“ überhaupt „eine Grenze gesetzt haben, über die hinaus sie nicht zunehmen kann“ (CONDORCET 1976, S. 220). CONDORCETS Optimismus von der unbegrenzten Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen stützte sich bereits auf eine vererbungstheoretische Annahme: Die Gesellschaft vermag über die stete Verbesserung der öffentlichen Hygiene und der Erziehung (in der 10. Etappe der Menschheitsgeschichte) auf das genetische Potential einzuwirken, über die Vererbung werden die Fortschritte in den physischen, intellektuellen und selbst moralischen Fähigkeiten der Gattung dauerhaft gesichert, so daß sich aus der Wechselwirkung von Umwelt und Vererbung ein evolutiver Prozeß kontinuierlicher Höherentwicklung ergibt.

Diese Annahme konnte in der Entwicklungslehre LAMARCKS, deren Grundzüge noch während der Französischen Revolution entstanden (wie man weiß, begrüßte LAMARCK die Revolution), eine wissenschaftliche Begründung finden, denn nach dieser Lehre sind die Lebewesen mit einer Fähigkeit zur Höherentwicklung ausgestattet, die sich über Prozesse der Adaption an die Umwelt entfaltet und schließlich zu einem Zustand vollendeter Harmonie führt. Das Muséum d'Histoire naturelle, an dem LAMARCK wirkte, und das CONDORCET zu Beginn der Revolution zu seinem Intendanten machen wollte, war ein Foyer für solche optimistischen Ideen, hier

führte man zum Beispiel während der Revolution Experimente durch, Raubtiere durch günstige Sozialisationsbedingungen zu „versittlichen“, und man zögerte nicht, dem Elefanten eine republikanische Sensibilität zuzuschreiben, die unwiderlegbar zutage trat, als die Elefanten des Muséum sich nach den Klängen des „Ça ira“ zur Kopulation entschlossen (HARTEN/HARTEN 1989). Der Wissenschaft der Freiheit schienen keine Grenzen gesetzt.

Die Möglichkeit, über die Umwelt das genetische Potential zu verändern und eine organische Vervollkommnung ins Werk zu setzen, eröffnete vor allem der Erziehung ungeahnte Perspektiven (ganz im Unterschied zu den späteren eugenischen Utopien der Sozialdarwinisten, die die kontraselektiven statt der produktiven Wirkungen der sozial gesteuerten Umwelt betonten). Dem revolutionären Glaube an die Machbarkeit der Geschichte korrespondiert der Glaube an die universelle Formbarkeit und Veränderbarkeit des Menschen durch Erziehung. Aber dies ist noch weit von behavioristischen Vorstellungen entfernt, denn sowohl die biologische als auch die pädagogische Entwicklung wird von einer übergreifenden Teleologie bestimmt, die einen ursprünglichen Keim des Guten und eine ursprüngliche Fähigkeit zur Vervollkommnung – ROUSSEAUS „perfectibilité“ – beinhaltet. Diese Teleologie, von der KANT sagt, daß sie nur regulative Vernunftideen eröffnet, nimmt nun die Gestalt einer realgeschichtlichen Offenbarung an, die mit dem Wunder der Revolution beginnt. Die Revolution markiert in der „progression décadai-re“ jenen welthistorischen Punkt, an dem der Vervollkommnungsprozeß in sein letztes, entscheidendes Stadium eintritt, das Stadium einer sich selbst verstärkenden Beschleunigung, weil alle politischen, sozialen und moralischen Hemmnisse und Schranken jetzt niedergerissen werden. Dies verleiht ihr jenen Charakter einer säkularen Apokalypse, auf die die Ära der ungehemmten Vervollkommnung als das Millennium der modernen Wissenschaft folgt. Alle bisherige Geschichte war, wie MARX später noch einmal formulieren wird, nur Vorgeschichte; die wirkliche Geschichte, die eine Zeit stetig anwachsender Fülle sein wird, beginnt erst jetzt. Auf das große Gericht, das reinigende Gewitter, das die beiden Zeiten trennt, folgt der Dekadi der Menschheitsgeschichte, die Ära des Glücks, die die Menschen zur Natur zurückführt, damit sie in friedlicher, brüderlicher Eintracht ihrer unerschöpflichen Reichtümer und Segnungen teilhaftig werden. In der Französischen Revolution offenbaren sich, so könnte man sagen, eine chiliastische und eine mystische Seite des revolutionären Liberalismus (die sich bei den Idéologues freilich schon wieder erheblich abschwächt), nämlich einmal die Erwartung, daß das Glück eine Frucht der Natur ist, die der Menschheit in den Schoß fällt, sobald die Natur aller Fesseln entledigt ist; folglich ist die Revolution das „letzte Gericht“ über all jene, die diese Fesseln legten. Zum anderen, daß die Natur auf der Seite des Menschen steht, daß sie über unerschöpfliche Kräfte verfügt, erkennbare und beherrschbare und doch geheimnisvolle Kräfte, die die Menschheit mit dem Kosmos verbinden; es ist das Wiederfinden dieser unmittelbaren Verbindung (sie findet ihren Ausdruck in den Bildern der Konvergenz von Mikro- und Makrokosmos), das alle Wünsche als erfüllbar, das Utopische als machbar erscheinen läßt.

Dieser Chiasmus tritt bei CONDORCET zwar nur in „gebremster“ Form auf (MANNHEIM 1965, S. 193f.), weil er an die Stelle einer Naherwartung des Heils und der Erlösung einen langen Prozeß wissenschaftlicher Rationalisierung setzt und die Errichtung eines neuen, republikanischen Kults daher ablehnt. Das chiliastische Erbe zeigt sich aber auch hier, in der teleologischen und finalistischen Konzeption dieses Prozesses sowie in der Annahme, die Revolution würde die Konstituenten des Fortschritts hervorbringen, die seine Geradlinigkeit verbürgen und für die Zukunft ein Abweichen von der vorgezeichneten Bahn ausschließen.

CONDORCETS Scheitern als Politiker der Revolution hängt damit zusammen, daß er langfristig ausgerichtete Konzepte in einer Situation anbot, die auf raschen Wandel drängte, um die Ergebnisse der Revolution dauerhaft zu sichern, die in der Naherwartung eines Reichs der Freiheit lebte und Handlungskonzepte für den Augenblick suchte; sein Scheitern und seine Widersprüchlichkeit als Bildungstheoretiker und -politiker lag darin, daß er ein Bildungsprogramm, das allenfalls als langfristige, antizipatorische Zielformulierung Sinn machte, zur Grundlage politischen Handelns der unmittelbaren Gegenwart und der nächsten Zukunft erhob, ohne eine Analyse der sozialen und kulturellen Widerstände vorzunehmen, auf die ein solches Programm stoßen würde. Dahinter stand der Glaube an die Allmacht der Vernunft, die sich von selbst Bahn brechen und entfalten würde, wenn man ihr nur die entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen schüfe; Widerstände konnten nur als Ausdruck von Unwissen und Vorurteilen gedeutet werden, die unter den Strahlen der aufgehenden Sonne der Vernunft rasch verschwinden würden (vgl. JULIA 1990, S. 69).

2. *Eschatologie und Dynamik der Terreur*

Es waren vor allem die alten Mächte der Religion und der in ihrem Bann stehenden Erziehung, die, so schien es, dem Siegeszug der Vernunft im Wege standen; deshalb war der Einzug des Lehrers ins Pfarrhaus das Zeichen des größten Triumphes der revolutionären Aufklärung über das Ancien Régime der Erziehung. Die Erwartungen, die man in die Macht der Erziehung setzte, waren beinahe unbegrenzt. Hier lag ein strategisches Feld, auf dem vergleichsweise schnell operiert werden konnte (es ging zunächst um die Einführung eines dreijährigen republikanischen Elementarschulunterrichts), hier bestand die Möglichkeit, die junge Generation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und die „noch formbaren jungen Seelen“ mit den neuen Werten und Prinzipien zu füllen. „Die Gesetze über die Erziehung zur Ausführung bringen; das ist das Geheimnis“, notierte sich SAINT-JUST (Papiers inédits 1978, Bd. 2, S. 263). Nur die Erziehung vermochte jenes solide Fundament zu schaffen, das der neuen Ordnung Dauer verleiht – der revolutionäre Enthusiasmus wäre bald verfliegen, die Ergebnisse der Erziehung aber bleiben. Und schließlich würde sie jene nationale Integration und soziale Eintracht stiften, die die Instabilität der Verhältnisse beenden.

Doch gab es allzu viele, die sich den segensreichen Wirkungen und Verheißungen der Vernunft verweigerten und auch von der republikanischen Schule, diesem Banner der Aufklärung, nichts wissen wollten. Ein neues Schulwesen ließ sich zwar mit dem Federstrich des Gesetzes schaffen, aber die besten Gesetze nützen nichts, wenn ihre Ausführung boykottiert, ihre wohltätigen Gaben zurückgewiesen werden. So mußte man auf zwei Ebenen operieren: die Gesetze der Erziehung vorantreiben und zur Ausführung bringen, und den Widerstand gegen die Kulturrevolution brechen. Je schwerer letzteres fiel – und die Revolution entfachte bald zahllose Herde des Bürgerkrieges, die immer auch Herde eines Kultur- und Religionskrieges waren –, desto mehr verlagerte sich die Deutung der Widerstände von jener Ebene des Unwissens und des Vorurteils auf die andere Ebene einer Dämonisierung. Diese Verlagerung, die den Ausschluß aus dem Universum der diskurs- und vernunftfähigen Menschheit bedeutet, öffnet die Schleusen für den Umschlag von der Aufklärung zur Terreur, die im Namen der Vernunft geschieht. Der Umschlag beginnt mit einer Pathologisierung: „Der Fanatismus ist eine ansteckende Krankheit und muß wie Krankheiten wie die Pest, die Lepra etc. behandelt werden“, resümiert der Distriktkommissar GRIGNON nach fruchtlosem Bemühen, die Eltern der Gemeinde Fresne vom Wert des republikanischen Unterrichts für ihre Kinder zu überzeugen¹. Der gleichen Sprache bedient sich der Wohlfahrtsausschuß in einem Rundschreiben an die „représentants en mission“: „Das sind Kranke, die man auf die Heilung vorbereiten muß, indem man sie beruhigt“ (zit. n. PLONGERON 1969, S. 111). Die Sprache der Pathologisierung soll den Exzessen vorbeugen, in Wahrheit bereitet sie sie vor, denn es fehlt an praktikablen Programmen für eine soziale Therapie; die Schule stößt hier auf eine Grenze: In Fresne versuchten die Einwohner, den von der Distriktverwaltung eingesetzten Lehrer mit Steinwürfen zu vertreiben, weil er es ablehnte, ihre Kinder im katholischen Glauben zu unterrichten.

Die Pathologisierungsstrategie machte aus den Anhängern der christlichen Kirche, speziell des Katholizismus, sehr schnell „Fanatisierte“, Besessene, deren Symptome auf einen Dämon hinwiesen, den man beseitigen muß. Die erste Stufe dieser Beseitigung war der revolutionäre Exorzismus, der vor allem in den Festen der Revolution, in den Autodafés und anderen Reinigungsritualen inszeniert wurde. Er trug noch einen therapeutischen Charakter und ließ hoffen, daß man ohne physische Gewalt auskommen würde. „Alle Feinde der Republik und der Gleichheit“, liest man in einer für den Elementarschulunterricht bestimmten Schrift, „müssen auf revolutionäre Weise exorziert, auf radikale Weise magnetisiert werden“². Läßt dies noch an mesmeristische Kuren denken, so waren die Reinigungsrituale der Feste doch vielfach didaktische Veranstaltungen einer kulturrevolutionären Aufklärung, die zum Beispiel für jedermann demonstrierten, wie sich mystische und sakral besetzte Gegenstände, etwa Devotionalien, in Rauch und Asche auflösten, Akte der Entzauberung, die letzte Zweifel beseitigten. Zweifel, die wohl auch in den Akteuren der Veranstaltungen selbst noch gewesen sein mögen: So ließ die Société Montagnarde von Condom nach ihrem „Autodafé philosophique“ eine Garde von Sansculotten am Scheiterhaufen postieren, „die über das vollständige Erlöschen

des Feuers und über die Erscheinung vorgeblicher Wunder wachen wird, deren sich die alten Anhänger der Mysterien bedienten, um das Volk zu täuschen“³. Mit Befriedigung, aber auch einer gewissen Erleichterung wird in den Festprotokollen immer wieder notiert: „... und alles wurde zu den tausendfach wiederholten Rufen ‚Es lebe die Republik‘ von den Flammen verzehrt“.

Gewiß, der Akt und das Pathos der Entzauberung, das sind auch die Akte und das Erleben einer Befreiung, eines Überschreitens und eines Traditionsbruchs, die das Tor zur „Moderne“ aufstoßen, zu einer Gesellschaft, die nicht mehr von den Mächten der Vergangenheit beherrscht wird, sondern die die Individuen in selbstverantworteter Freiheit gestalten. Aber in dieses Pathos mischt sich auch ein pathisches Moment, eine Projektionsbereitschaft, die paranoide Züge trägt und die Emanzipation mißlingen läßt. Die projektive Dämonisierung, die die Priester in Monster und Besessene verwandelt, zeigt, daß das „Reich der Freiheit“ mit einem tiefen Angstgefühl betreten wird; der Eintritt in dieses Reich scheint von allen Seiten bedroht und gefährdet, deshalb muß man erst durch ein gründliches Purgatorium hindurch. Es ist die eigene Angst, die anfällig macht, Unsicherheiten und Zweifel schafft. Daher verlangt die Freiheit ein doppeltes Opfer, eine zweifache Reinigung: eine innere und eine äußere, die Erlösung aus inneren Angstgefühlen durch die Beseitigung ihrer äußeren Urheber.

Diese Dialektik setzt die Dynamik der Terreur frei, die nicht eher zur Ruhe kommt, bis der letzte „Feind der Freiheit“ und damit die letzte Quelle der Angst beseitigt ist. In ihr trifft die Psychodynamik des Reinigungszwangs mit der chiliastischen Erwartung einer Erlösung durch die Vernunft zusammen. In diesem Zusammentreffen vollzieht sich eine außerordentliche Beschleunigung des Zeiterlebens; dem gab schon CONDORCET Ausdruck: „Laßt uns revolutionäre Gesetze schaffen, aber nur, um die Ankunft des Augenblicks zu beschleunigen, in dem wir ihrer nicht länger bedürfen“ (CONDORCET, Oeuvres Bd. XII, S. 623). Darin ist bereits die Logik der Terreur der Revolutionsregierung vorgezeichnet, die den revolutionären Prozeß in zwei Phasen unterscheidet: eine revolutionäre, die provisorischen Charakter hat und exzeptionelle Maßnahmen rechtfertigt, und eine postrevolutionäre, die eine Ordnung der Dauer ist, das Millennium der Freiheit und der Vernunft. Die revolutionäre Phase ist das apokalyptische Purgatorium, das den Boden für die Errichtung dieses Reichs bereitet. Was in CONDORCETS Geschichtsphilosophie evolutionär ausgelegt ist, zieht sich jetzt apokalyptisch zusammen – im Chiliasmus der revolutionären Aufklärung kehrt ein Strukturmerkmal des aktivistischen jüdisch-christlichen Chiliasmus wieder, nämlich der Versuch, das Erscheinen des Messias (jetzt zur „Göttin Vernunft“ säkularisiert) durch die Beschleunigung der Zeit herbeizuzwingen: Die Aufklärung wird in der revolutionären Dynamik zum Jüngsten Gericht der Vernunft.

Die Guillotine ist das Symbol dieses Gerichtes. Sie war nicht nur ein Symbol für die unerbittliche Rationalität des Gesetzes, sondern auch für die Beschleunigung der Zeit des Gerichtes. Doch sie versagte schon bald vor den Aufgaben des großen Purgatoriums. Gerüchte wollen wissen, daß man an der Konstruktion einer

Guillotine „mit mehreren Fenstern“ arbeitet, die simultane Hinrichtungen erlaubt (ARRASSE 1988, S. 105). Die Beschleunigung der revolutionären Apokalypse: die Beschleunigung der Gerichtsverfahren, die bald nur noch Farcen sind, die Beschleunigung der Hinrichtungen treiben auf eine Endlösung zu, die in den Massenhinrichtungen der Zentren des Bürgerkriegs Gestalt annimmt, dort wo die Guillotine als Symbol für die Herrschaft des Gesetzes längst in den Hintergrund getreten ist. Sie arbeitet zu langsam: „Die Guillotine genügt nicht, ich habe mich entschlossen, sie erschießen zu lassen“, teilt CARRIER aus Nantes mit (zit. n. FOURNIER 1988, S. 263). FOUCHÉ und COLLOT rechtfertigen die Massenhinrichtungen in Lyon mit den Worten: „Wir sehen nur die Republik, die uns befiehlt, ein großes Beispiel, eine weithin sichtbare Lektion zu geben. Wir hören nur auf den Schrei des Volkes, das verlangt, daß das Blut der Patrioten auf einmal in einer raschen und fürchterlichen Art gerächt werde, damit die Menschheit es nicht nochmals strömen sehen müsse“ (zit. n. ZWEIG 1981, S. 61).

Das Furchtbare ist, daß sich mit jedem Schritt, mit jeder Maßnahme der revolutionären Gerechtigkeit ein Abgrund auftut; denn jedes Opfer schafft eine neue Bedrohung, die noch größere Wachsamkeit nach sich zieht. Daher das immer wiederkehrende Bild von der „Hydra des Despotismus“, der für jedes abgeschlagene Haupt zwei neue nachwachsen. Der Kreis der Verdächtigen erweitert sich ständig. Dies lag am Fehlen einer klaren juristischen Definition; aber konnte es eine solche Definition überhaupt geben? Letztlich war jeder verdächtig, denn wer hätte den strengen Maßstäben der Vernunft wirklich genügen können? Konnte nicht in jedem der Dämon des Vergangenen lauern? Je weiter man im revolutionären Reinigungswerk voranschritt, desto mehr schien sich ein Abgrund aufzutun, der erst das ganze Ausmaß des Lasters und des Verderbens enthüllte. „Die Verschwörer sind zahlreich; es scheinen ständig mehr zu werden“, konstatierte ROBESPIERRE am Ende des Jahres 1793 (ROBESPIERRE 1971, S. 578). Zuvor, am 17.9.1793, hatte der Konvent jenes Gesetz erlassen, das die Inhaftierung aller „Verdächtigen“ vorsah, darunter fielen nicht nur alle ehemaligen Adligen mit ihren nahen Verwandten, sondern auch all „jene, die, sei es durch ihr Verhalten, sei es durch ihre Beziehungen, sei es durch ihre Äußerungen oder Schriften, sich als Partisanen der Tyrannen, des Föderalismus oder als Feinde der Freiheit erwiesen haben“. Der Stadtrat von Paris fand im Oktober 1793 eine präzisere Definition: „Wer zwar nichts gegen die Freiheit, aber auch nichts für sie getan hat“ (in: MARKOW/SOBOUL 1957, S. 215/217).

Mit der Institutionalisierung der Revolutionsgerichte auf Veranlassung DANTONS schon im März 1793 (Strafgerichte ohne Berufungs- oder Revisionsmöglichkeit) und schließlich der „Überwachungsausschüsse“, die überall in Frankreich die bürokratische Aufgabe übernahmen, die Listen der „Verdächtigen“ zusammenzustellen, war das Instrumentarium einer Justiz geschaffen worden, die weithin willkürlich agieren und rasch Todesurteile fällen und vollstrecken konnte. In dem Maß, wie diese Justiz sich verselbständigte, trieb sie auf die Vernichtung der „Verdächtigen“ zu. Diese Dynamik war mit dem revolutionären Chiasmus verknüpft. Denn die Internierung der „Verdächtigen“ sollte nach dem Gesetz bis zum Frieden dau-

ern, also bis zum endgültigen Sieg der Revolution; danach wartete die Verbannung. Damit lud man sich selbst das kaum lösbare ökonomische Problem der Versorgung wachsender Massen von Inhaftierten, schließlich regelrechter Internierungslager auf, ein Problem, das in der Naherwartung des Anbruchs des Reichs der Freiheit verdrängt wurde, während umgekehrt gerade diese Naherwartung, der Wille zur Beschleunigung der messianischen Zeit es immer mehr vergrößerte. MARC-ANTOINE JULLIEN, ROBESPIERRES Sekretär, faßte bereits die Lösung des Konzentrationslagers ins Auge (GOETZ 1954, S. 53). Solche Lager begannen in der Vendée, im Nordwesten, bereits konkrete Gestalt anzunehmen, in Nantes oder Brest, wohin man die eidverweigernden Priester aus allen Teilen der Republik deportierte. CARRIER, der Statthalter von Nantes, entledigte sich der wachsenden Massen von Inhaftierten, indem er sie, um Munition zu sparen, nicht erschöß, sondern zu Tausenden auf Booten in der Loire ertränkte.

CARRIERS Massenertränkungen fielen auch Hunderte von Kindern zum Opfer. Der organisierte Kindesmord bildet einen seltsamen Kontrast zum pädagogischen Pathos der Revolution, das doch ganz im Zeichen des Kampfs gegen die Erbsünde stand. Während man glaubte, durch öffentliche Erziehung aus den Kindern „neue Menschen“, Bannerträger der Freiheit und der Vernunft, Hoffnungsträger der Zukunft machen zu können, hatte man bei den Kindern der Feinde der Freiheit Zweifel. „Das Übel vererbt sich“, schrieb COLLOT D’HERBOIS voller Pessimismus, nachdem die Rebellion von Lyon niedergeschlagen war: Die nachwachsende Generation werde „niemals völlig rein sein“ (Papiers inédits Bd. 1, S. 324). Der Dämon, das Gift steckt also schon in den Kindern. CARRIER rechtfertigte vor dem Konvent den Kindesmord: „Die Kinder von 13 Jahren tragen Waffen gegen uns und Kinder in noch niedrigerem Alter sind schon die Spione der Briganten. Viele dieser kleinen Schurken sind vor Gericht gestellt und von den Militärkommissionen abgeurteilt worden... Töten wir daher alle diese Rebellen ohne Erbarmen...“ (Moniteur 5. Ventôse II). In der Vendée gibt der Oberbefehlshaber der Armee des Westens, General TURREAU, die Order aus: „Alle Briganten, die mit der Waffe in der Hand angetroffen werden oder überführt sind, sie ergriffen zu haben, werden mit dem Bajonett aufgespießt. Ebenso ist mit den Frauen, Mädchen und Kindern zu verfahren“ (zit. n. SECHER 1988, S. 158). Der Sieg über die Rebellen genügt nicht, man muß auch ihre Frauen und Kinder beseitigen: „Man muß den Boden absolut und total von ihnen reinigen“ (zit. n. FOURNIER 1988, S. 263).

Der totalitäre Impuls, der Wille, eine Endlösung herbeizuführen, gebar nicht nur die Apokalypse der Zeit, sondern auch eine des Raumes. In der Société populaire von Straßburg dachte man im Frimaire II über eine Deportation der widerspenstigen, deutschsprachigen Bevölkerung des Elsaß und die Implantation einer „Kolonie von Sansculotten“ nach, und SAINT-JUST, der hier als „représentant du peuple en mission“ das Regime der Terreur befestigen sollte, plante, alle elsässischen Dörfer und Städte nach den Namen von Soldaten der republikanischen Armee umzubenennen (Papiers inédits Bd. 1, S. 106; GROSS 1976, S. 263). Nach dem Sieg über das rebellierende Lyon beschloß der Konvent, die Stadt dem Erdboden gleichzu-

machen: „Auf den Ruinen von Lyon wird eine Säule errichtet, die der Nachwelt die Verbrechen und die Bestrafung der royalistischen Stadt verkündet, mit der Inschrift ‚Lyon führte Krieg gegen die Freiheit – Lyon ist nicht mehr‘“ (zit. n. ZWEIG 1981, S. 52f.). COLLOT schlug vor, die Hälfte der Einwohner über die ganze Republik zu zerstreuen und statt dessen auch hier eine „Kolonie von Sansculotten“ anzusiedeln (Papiers inédits Bd. 1, S. 323f.). Im übrigen sollten alle Häuser der Armen und Patrioten vom Vernichtungswerk ausgespart werden, ebenso alle Gebäude, „die wohlthätigen und erzieherischen Zwecken dienen“. Hinter dem Zerstörungswillen wird also der Wille zu einer Neukonstruktion sichtbar, der die Umrisse eines idealen Gemeinwesens erahnen läßt: eine neue Stadt, in der nur noch wahre, arbeitsame Sansculotten mit ihren Kindern leben, die in den Schulen die Wohltaten der republikanischen Erziehung empfangen...

Man hat es in diesen organisierten Exzessen mit den Ursprüngen eines modernen Totalitarismus zu tun, der im Namen nicht eines partikularen Interesses, sondern einer absoluten Idee und eines generalisierten Emanzipationsanspruchs agiert: „Ausgehend vom Prinzip der Humanität habe ich den Boden der Freiheit von diesen Ungeheuern gereinigt“, rechtfertigt sich CARRIER (zit. n. COCHIN 1921, S. 295). Die Terreur wird von einer Verheißung getragen, vom Glauben an eine Erlösung, der eine Reinigung vorangehen muß, damit der neue Mensch erstehen kann, die Umsetzung der tabula rasa des Sensualismus in die politische Tat, damit die Republik der Vernunft ihre Ordnungsideale ungehindert in den neugeborenen Menschen hineinschreiben kann. Das Projekt des neuen Menschen ist radikal, in seiner Radikalität aber auch totalitär: „Nur freie Menschen will die Republik um sich wissen; sie ist entschlossen, alles andere auszulöschen und nur die als ihre Kinder anzuerkennen, die für sie leben, kämpfen und sterben wollen“ (COLLOT, zit. n. MARKOW/SOBOUL 1957, S. 225). Es gibt keine Kompromisse; nur so kann die Terreur zum wohlthätigen Werk an der Menschheit werden. Dies macht sie zum Symbol der Revolution selbst als eines einzigen großen Regenerationswunders.

Endlich schien das Mittel gefunden, hier und jetzt das wahre Heil herbeizuführen: Die „heilige Guillotine befindet sich in der glanzvollsten Aktivität, und der wohlthätige Schrecken bewirkt hier auf eine wundersame Art, was man nicht einmal in einem Jahrhundert von der Vernunft und der Philosophie erhoffen konnte“ (Papiers inédits Bd. 2, S. 248). Diese Worte enthüllen das Mysterium des Schreckens: In der Terreur zieht sich die Eschatologie der Aufklärung, die Geschichte des Fortschritts, mit einer gewaltigen Beschleunigung zu einem Punkt zusammen, so daß die Energien, die den Fortschritt der Vernunft tragen, zur Explosion gebracht werden (der revolutionäre „Blitz“ in der Ikonographie der Zeit), und nur noch ein reinigender Schnitt trennt die Menschheit vom ersehnten Millennium, das zum Greifen nahe scheint.

Und endlich scheint der Tag der Erlösung auch wirklich anzubrechen, das revolutionäre Pfingstwunder, das im Fest des Höchsten Wesens, gewiß nicht zufällig auf den Tag des christlichen Pfingstfestes gelegt, beschworen wird. An diesem Tag steht die Guillotine zum ersten Mal seit langem still, am folgenden Tag wird sie von

der Place de la Révolution, die durch den Festzug geheiligt wurde, entfernt, damit dieser Boden nicht noch einmal von verdorbenem Blut besudelt wird, und Gerüchte verbreiten sich, man habe sie für immer entfernt, die Zeit der Terreur sei zu Ende (GUILLEMIN 1987, S. 388). In einer Hymne ans „Höchste Wesen“ wird der Zug der Kinder Israels beschworen – ist der Zug durch die Wüste schon abgeschlossen, ist das Gelobte Land erreicht? Das Fest beschwört die Rückkehr zu einer natürlichen Religion, die alle Menschen in bukolischer Harmonie vereint, die Rückkehr zu einem Gott, dessen erhabener und gerechter Geist das ganze Volk durchdringt und es in eine brüderliche Union verwandelt. Die Dialektik der Revolution scheint zum Abschluß gekommen zu sein.

Dem Zirkel der progredierenden Gewalt läuft der Aufbau eines Gegenbildes der Erlösung parallel, das immer abstrakter wird und immer mehr irrealen Formen annimmt. Je weiter Entzweiung und Gewalt voranschreiten, desto erhabener und imposanter wird dieses Gegenbild, das freilich der Realität immer weniger entspricht. Der Aufbau des Gegenbildes wird von Schuldgefühlen getrieben, von paranoiden Ängsten und der Hysterie der Infizierung. Sie erzeugen die Konstruktionen jenes Mythos der Reinheit, der großen Harmonie und der einträchtigen Gemeinschaft, die Konstruktion einer mythischen Zeit, aus der die letzten Spuren der Entzweiung, aus der Geschichte und Erinnerung verbannt sind, und in der die reine Natur regiert (die menschliche Geschichte lebt in den Festen und rituellen Kommemorationsen nur in der Gestalt der wiedergefundenen Natur, als Naturgeschichte fort). Mythisch ist diese Zeit, weil es eine wiedergefundene Zeit des Ursprungs ist; sie ist zugleich messianisch, weil sie nur durch einen exzeptionellen Eingriff beginnen kann. Denn die Terreur ist nicht nur ein Purgatorium, sie ist auch selbstzerstörerisch und vermag aus sich heraus keine Erlösung zu bringen, sie ist, wie HEGEL es formulierte, die „Furie des Verschwindens“ (HEGEL 1952, S. 418). Nur eine höhere, providentielle Macht kann aus dem Zirkel herausführen, in den sich der revolutionäre Prozeß verstrickt hat. Deshalb lag die Proklamation der Existenz des „Höchsten Wesens“ in der Logik dieses Prozesses; deshalb war diese Proklamation nicht bloß ein politischer Beschluß (oder gar Schachzug), sondern ein religiöser Akt, eine verzweifelte Beschwörung, die Gott selbst um Hilfe anrief, die ein Pfingstwunder herbeizwingen wollte.

3. Die heilige Vernunft und ihre Sachwalter – zur Theorie der Terreur

Die Feste der Revolution bildeten das eigentliche Fundament der republikanischen Erziehung und der kulturevolutionären Mobilisierung, weil sie die Utopie der neuen Ordnung in ihren Grundwerten und -strukturen symbolisch zum Ausdruck und zur Anschauung brachten. An dieser Bedeutung des Festes wird zugleich sichtbar, daß sich die Legitimität des republikanischen Gemeinwesens weder auf den Diskurs noch auf die pragmatische Interessenregelung stützte, sondern in erster Linie

auf die Darstellung von Gemeinsamkeit, auf die Darstellung der gemeinsam geteilten Werte, die erst den Rahmen für diskursive Kommunikation im Medium der republikanischen Öffentlichkeit konstituierten; daher die Ubiquität jenes Mythos der Eintracht in der Rhetorik und in den Inszenierungen der Revolution (OZOUF 1971). Der Diskurs ist zwar ein Medium republikanischer Bildung – erstmals wird ein politischer Aufklärungsunterricht institutionalisiert –, er ist aber nicht auch selbst diskursiv vermittelt, sondern in einer höheren Vernunft begründet, die ihren Ursprung außerhalb der gesellschaftlichen Kommunikation hat und daher nur zum Ausdruck gebracht, aber nicht in ihr konstruiert wird. Die gesellschaftlichen Interessen, die den revolutionären Prozeß leiten und bewegen, bleiben daher im Dunkeln.

Dem entspricht, so sehr die Französische Revolution auch die Grundlagen einer modernen politischen Kommunikationskultur schuf (HUNT 1989), eine Art Diskursverbot, wie es in der Ablehnung der Parteienbildung zum Ausdruck kam, und ein Kult des Schweigens, wie SAINT-JUST ihn proklamierte: Der Diskurs entzweit, denn er offenbart Meinungsverschiedenheiten, das Schweigen dagegen ist die Bekundung einer tieferen, inneren Übereinstimmung der Seelen und Herzen. Die Sprache der Freiheit ist geradeaus und lakonisch, nicht geschwätzig. „Die Kinder“, schreibt SAINT-JUST, „sollen in der Liebe zum Schweigen und im Mißtrauen gegen die Redner erzogen werden“ (SAINT-JUST 1984, S. 983). CONDORCETS Idee einer „sozialen Mathematik“, die eines Tages die politischen Versammlungen mit ihren hitzigen Debatten überflüssig machen würde, war nur eine andere, rationalistische Variante dieser Furcht vor dem Diskurs. Bei SAINT-JUST ist der Kult des Schweigens das Verbot, über die verborgene Macht zu reden, die die neue Ordnung regiert: die heilige Vernunft. Sobald man begönne, über sie zu reden und zu streiten statt ihr Ehrfurcht entgegenzubringen, begönne sie auch schon ihre Sakralität zu verlieren, und damit wäre auch die erträumte Eintracht des neuen Gemeinwesens dahin. Deshalb erließ der Wohlfahrtsausschuß ein Verbot, das Fest des „Höchsten Wesens“ auf der Bühne nachzuspielen, denn solche Aufführungen würden „dem Eindruck der Erhabenheit, den die Nationalfeste hinterlassen, entgegenwirken“. Das Theater erfüllt eine Bildungsfunktion, das Fest dagegen ist ein sakrales Geschehen (SCHLANGER 1975). In ihm führt ein rationaler Gott Regie.

Die Vernunft war eine sakrale Größe. Das Bewußtsein, als Agenten dieser höheren Macht zu handeln, verlieh offensichtlich eine besondere, historisch exzeptionelle Energie, jene „heilige Gesinnung“, die, wie MAX WEBER schreibt, „aus sich heraus revolutionierend wirkt“ (WEBER 1964, S. 448) und die Fähigkeit zum Überschreiten, zum Bruch mit der Tradition verleiht. Die gleiche Gesinnung schuf aber auch die Paradoxie der Tugendrepublik, die die Gesellschaft auf den Grundsätzen einer Moral der natürlichen Vernunft aufbauen wollte, aber in der Terreur die Grenzen nicht nur aller Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, sondern auch der Ethik verließ. Die Moral der natürlichen Vernunft war eine Macht, deren Fortschreiten sich durch nichts aufhalten ließ; sie bildete den Kern einer „reinen Werttheorie“, die weder Kritik noch Abweichung dulden kann (JOHNSON 1971, S. 50). MAX WEBERS Begriff des „wertrationalen Handelns“ wäre auf diese Situation anzuwenden. WEBER

rückt diese Kategorie in einen engen Zusammenhang zum Naturrecht, das er als die „spezifische Legitimationsform der revolutionär geschaffenen Ordnungen“ im Übergangsprozeß der Entstehung moderner Gesellschaften bezeichnet (WEBER 1964, S. 636). Es konstituiert einen Typus des Handelns, dessen Geltung letztlich jenseits des sozialen Handelns selbst – in der „Natur“, im „Höchsten Wesen“ – liegt; es konstituiert eine höhere Legitimität, die die Geltungsbedingungen des sozialen Handelns unter der Form von Freiheit, Gleichheit und Allgemeinheit erst begründen soll.

Es charakterisiert revolutionäre Situationen als Situationen des Umbruchs und des Übergangs, daß die höheren Ziele und Werte, die das Handeln leiten, erst intuitiv und unter der Form des Utopisch-Eschatologischen präsent sind, das in die Realität des Alltags und des realen Handelns einbricht: daß sie noch nicht als historische Gestalten und Hervorbringungen sozialer Praxis begriffen werden können, sondern als Offenbarungen erlebt werden. Daher bedarf es besonderer Mittler, die die Interpretation und institutionelle Ausgestaltung der neuen Werte und Ordnungsprinzipien übernehmen. Diese Aufgabe fällt in der Französischen Revolution einer an der Aufklärung gebildeten kulturellen Elite aus Verwaltungsangehörigen und Juristen, Lehrern und Professoren, Literaten und Journalisten zu. Sie bilden den Kern der sozialen Trägergruppe des wertrationalen Handelns, sie sind die Organisatoren und Gestalter der republikanischen Öffentlichkeit und der neuen Erziehung, die Experten für die neue Moral, die die neuen Institutionen konzeptionell erarbeiten.

Schulen und Feste sind die wichtigsten Orte, an denen die neuen Werte und Inhalte institutionelle und symbolische Gestalt annehmen; um sie herum entfaltet sich eine umfangreiche „Medienproduktion“: republikanische Elementarbücher (vor allem Moralbücher), Festprogramme, Hymnen und Gesänge zur Ausgestaltung der republikanischen Liturgie etc. An dieser Produktion war weder der ehemalige Klerus noch das Wirtschaftsbürgertum in nennenswertem Umfang beteiligt: Dies verweist darauf, daß sich die Neukonstruktion der Kultur wesentlich im Bruch mit der Kirche, der kulturellen Macht des Ancien Régime, vollzog und von einem neuen Laientum getragen war; es verweist zum anderen darauf, daß nicht so sehr die Durchsetzung spezifischer, partikularer Interessen des ökonomisch aktiven Bürgertums im Mittelpunkt der Kulturrevolution stand als vielmehr die Exposition einer neuen, rationalen Moral des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die übergreifenden Charakter hatte. Dem entspricht, daß die Konzeptionen der republikanischen Moral, dies läßt sich an einer Analyse der Elementarbücher zeigen (HARTEN 1990, S. 166ff.), von der Utopie des generalisierten Eigentums und einer „inneren“ moralischen Regulation geleitet waren und weniger dem Interesse des Wirtschaftsbürgertums an ungehinderter Akkumulation Ausdruck gaben. In gewisser Weise trifft dies selbst noch auf einen Theoretiker wie CONDORCET zu, der den Prozeß der kapitalistischen Industrialisierung nur als Übergang zu einer Gesellschaft aus autonomen Kleinbürgern begriff.

Diese „übergreifende Moral“ wird auf der Ebene der kulturellen Produktion und

Mobilisierung im wesentlichen von Gruppen formuliert, die aus den Partikularismen der bürgerlichen Gesellschaft herausgenommen sind und das „republikanische Allgemeine“ repräsentieren: Verwaltungsangehörige, Lehrer und Professoren, mit Unterstützung einer breiteren, literarisch gebildeten republikanischen Öffentlichkeit. In gewisser Weise kündigt sich in dieser Zusammensetzung die HEGELSche Idee des staatlichen Allgemeinen an: die Versittlichung der bürgerlichen Gesellschaft durch soziale Gruppen, die nicht in ihre Partikularismen und Gegensätze verstrickt sind, eine gebildete Staatsbeamtenschaft als Träger (und Verwalter) des substantiellen Allgemeinen der Vernunft. Es scheint, als habe die kulturelle Praxis in der Französischen Revolution bereits auf eine Lösung hingearbeitet, die Analogien zum HEGELschen Modell aufweist; als sei in ihr ein Prozeß der Selbstregulation der bürgerlichen Gesellschaft wirksam gewesen, der auf eine Aufhebung der Entzweiung in einer neuen sozialen Harmonie abzielte. In der Tat brachte die Französische Revolution nicht nur einen Bürokratisierungsschub, sie brachte auch eine moderne, gebildete Staatsbeamtenschaft hervor, die sich der Idee und dem Prinzip nach nur noch auf den Staat als die Repräsentanz des gesellschaftlichen Allgemeinen verpflichtet fühlte (vgl. dazu CHURCH 1981). Die Terreur war nicht zuletzt, etwa im Selbstverständnis SAINT-JUSTS, ein Instrument, diese Verpflichtung herzustellen. Die Aufgaben der Revolutionsregierung und der kulturellen Mobilisierung schufen einen geradezu explosiv anwachsenden Bedarf an staatlich-bürokratischen Funktionen auf allen Ebenen und damit die Gefahr einer Verselbständigung der Bürokratie, während die Utopie der Revolution der „citoyen-fonctionnaire“ war, d.h. die allmähliche Auflösung der Bürokratie in der republikanischen Öffentlichkeit. Die Terreur sollte dieser Verselbständigung entgegenwirken, indem sie den Bürokratisierungsprozeß an das utopisch-eschatologische Ideal zurückband.

Wenn sich der revolutionäre Staat in der Terreur zum Sachwalter des „substantiellen Allgemeinen“ machte, dann zog er, so die Theorie FURETS (1980), die Sakralität des absoluten Monarchen an sich: In der Revolution fand ein Transfer der Sakralität des Königs auf die naturrechtliche Vernunft statt, die der Staat als Ausdruck der Volkssouveränität verkörperte, verwaltete, und in deren Namen er seine heilige Mission erfüllte; diese Sakralität ging auf alle Agenten und Funktionäre des Staates über. Die kulturelle Elite aus Verwaltungsangehörigen, öffentlichen Lehrern und Professoren begriff sich als Sachwalter und Mediateur dieses Transfers, sie erhob sich selbst zum Sprachrohr der heiligen Vernunft und arbeitete das Modell des künftigen, nur dem absoluten Allgemeinen verpflichteten Staatsbeamten heraus, der bereits aus innerer Sittlichkeit handelt, weil das Sakrale in ihm selbst seinen Ort gefunden hat. Sie repräsentieren ebensowenig wie die Abgeordneten gesellschaftliche Interessen, sondern das Interesse des Volkes als Ganzes, das im Staat seinen Ausdruck findet und in Wahrheit der Wille der heiligen Vernunft ist.

Die Trägergruppen der Kulturrevolution treten in mancher Hinsicht das Erbe jener „sociétés de pensées“ an, wie COCHIN sie genannt hat (COCHIN 1924), zum Teil sind sie auch aus ihnen hervorgegangen: Logen, gelehrte Gesellschaften, Zirkel einer gebildeten Geselligkeit, die frühen Formen einer „räsonnierenden Öffentlich-

keit“. Gesellschaften neben der Gesellschaft, in denen die sozialen Hierarchien und Konflikte vorübergehend außer Kraft gesetzt und Formen eines freien Diskurses eingeübt werden konnten, in denen die Mitglieder durch das gemeinsame Ziel der Konsensbildung untereinander verbunden waren (ROCHE 1981). Diese konsensuelle Praxis entwickelte sich freilich unter den Bedingungen des französischen Absolutismus in eine andere Richtung als im parlamentarischen Liberalismus des angelsächsischen Kulturkreises. COCHIN, dessen Argument von FURET wieder aufgenommen worden ist, hat in diesen „sociétés de pensées“ die Vorläufer der Jakobinerklubs sehen wollen; beide folgten einem Prinzip des Konsensus, das Einmütigkeit der Meinungen durch Außer-Kraft-Setzung sozialer Interessen und Geltungsansprüche herzustellen sucht. Von hier führe ein direkter Weg zur Idee der Volkssouveränität und des Allgemeinwillens, von dort wiederum zur Terreur – denn anders als in der angelsächsischen Tradition des parlamentarischen Diskurses geht es nicht um Konfliktregelung und Interessenausgleich, sondern um die Hervorbringung und Darstellung des Allgemeinen, in dem alle übereinstimmen. Die politische Kultur der Französischen Revolution, so könnte man schließen, konstituierte sich in der *Ausklammerung* der differenzierten sozialen Interessen, und in ihrer Entfaltung bringt sie daher eine abstrakte Gesellschaftlichkeit hervor (das Konzept der *citoyenneté*), die das Individuum gleichsam aufsaugt, indem sie es „desozialisiert“ und sich ihm als eine totale Macht entgegensetzt; diese „désocialisation“ findet ihre Entsprechung in der Unkalkulierbarkeit der Terreur und in der zwanghaften Suche nach Transparenz – ein Beispiel bildet die Praxis ritualisierter Selbstreinigung in den politischen Versammlungen. Sie findet ihren Ausdruck ebenso in dem hartnäckigen Kampf, den die Religion des Konsensus gegen jede Art der Parteienbildung führt, weil Parteienbildung einen Angriff der Gesellschaft gegen die Autonomie eines Staates bedeutet, der sich selbst als die Verkörperung der allmächtigen Vernunft darstellt, die alle Parteien in sich vereint, um ihre Differenzen auszulöschen. „Ich gehöre keiner faction an, ich bekämpfe sie alle“, rief SAINT-JUST den Abgeordneten in seiner letzten Rede zu (SAINT-JUST 1984, S. 907).

Diese Analyse steht in manchem der HEGELSchen Theorie der Terreur nahe. Wenn wir aber von der These ausgehen, daß sich in den kulturellen Gruppen der Französischen Revolution HEGELS gebildete Beamtschaft als Träger der sittlichen Idee des staatlichen Allgemeinen ankündigt, müssen wir noch einen anderen Zusammenhang berücksichtigen. HEGEL begründet seine staats-theoretische Konzeption nicht aus der Idee des interessefreien Konsensus, sondern aus der antagonistischen Struktur und der selbstzerstörerischen Dynamik der bürgerlichen Gesellschaft: Die regulative Instanz kann nicht selbst Teil dessen sein, was sie regeln soll. Dies ist gewiß eine fiktive Bestimmung, denn kein Individuum existiert jenseits der Gesellschaft. Die HEGELSche Theorie (die ja auch eine Kritik der bürgerlichen Gesellschaft ist) verliert damit aber nicht allen Sinn, wenn man sie pragmatisch als eine Methodik staatlicher Interessen- und Konfliktregelung in einer bürgerlichen Gesellschaft begreift. Die Praxis des Staatsbeamten impliziert schon bei HEGEL daher nicht die Negation, sondern die Kenntnis und das heißt die Anerken-

nung der Interessen; darüber hinaus dachte er an korporative Vermittlungen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, die im Rahmen seiner Theorie den Übergang zur Sphäre des staatlichen Allgemeinen bilden und zu denen der Staat in ein Verhältnis sachlicher Kooperation, nicht der Entgegensetzung tritt. Nach HEGEL ist also die Idee einer interessefreien Sphäre des Allgemeinen durch die Erfahrung der realen Entzweiung und Konflikte vermittelt, diese Sphäre wird bei ihm überhaupt zur Bedingung der Möglichkeit einer dauerhaften bürgerlichen Gesellschaft, sie wird durch diese Gesellschaft erst hervorgebracht.

Zu dieser Einsicht hat gerade die historische Erfahrung der Terreur wesentlich beigetragen. Ein ähnlicher Reflexionsprozeß kam in Frankreich nach dem Thermidor in Gang, allerdings unter anthropologischen Vorzeichen, als die Idéologues vom Optimismus eines CONDORCET abrückten und die Terreur als Exzesse einer menschlichen Natur deuteten, mit der man zu rechnen habe. Die Idéologues, allen voran DESTUTT DE TRACY, gaben vor allem das CONDORCETSche Volksbildungsprogramm auf und stellten ihm die Strafjustiz des Staates als die wirksamste Erziehungsmacht entgegen, um die „Leidenschaften des Volkes“ im Zaum zu halten. Auf der anderen Seite begründeten sie aber auch eine Wissenschaft vom Menschen (MORAVIA 1977), aus der die moderne Soziologie hervorgehen sollte, die einen entscheidenden Schritt zur Loslösung vom harmonistischen Erbe des 18. Jahrhunderts bedeutete, weil sie sich auf die Prinzipien der Distanz, der rationalen Analyse, der empirischen und kulturvergleichenden Beobachtung stützte. Die Angst vor den in der Terreur entfesselten „dunklen Leidenschaften“ war zumindest ein wichtiger historischer Erfahrungshintergrund für diesen wissenschaftlichen Rationalisierungsprozeß.

Der Wandel von einer optimistischen zu einer pessimistischen Anthropologie, der sich über dem Thermidor vollzieht, bedeutet zugleich eine Verabschiedung der Eschatologie der Aufklärung, eines universalistischen Emanzipationsprojektes und der Utopie einer klassenlosen Gesellschaft; dies ist gleichsam die Kehrseite der Ernüchterung, die in der „postthermidorianischen Spätaufklärung“ einsetzt. Darin liegt auch die Differenz zwischen der HEGELSchen Staatstheorie und den Entwürfen des idealen republikanischen Gemeinwesens in der kulturrevolutionären Phase der Französischen Revolution: Während HEGEL die radikalliberalistische Utopie einer klassenlosen und herrschaftsfreien Gesellschaft aufgab und die bürgerliche Gesellschaft als ein Universum von Interessengegensätzen bereits voraussetzte, träumte man in der Französischen Revolution noch von einer egalitären Eigentümergeellschaft, in der eine relative soziale Gleichheit die Grundlage für eine moralische Selbstregulation abgeben würde. In dieser Utopie (die die Frühsozialisten weiterentwickelten) war die republikanische Bürokratie nur eine Übergangserscheinung. Dem lag also eine andere Zielvorstellung von „bürgerlicher Gesellschaft“ zugrunde. Sie implizierte zugleich eine fortschreitende Verringerung sozialer Interessengegensätze in dem Maß, wie sich die existierende Gesellschaft diesem Modell annähert, so daß am Ende in der Tat das sittliche Allgemeine regieren würde, wie es von ROUSSEAU gedacht war. Da diese Utopie jedoch mit dem „Willen der ewigen

Vernunft“ schon begründet und in eins gesetzt wurde, konnte sie auch die Terreur rechtfertigen und in Gang setzen. Hinter dem Traum von der Gesellschaft des kleinen Eigentums standen gleichwohl reale gesellschaftliche Wünsche und Kräfte, die in den Jahren 1792–1794 zur Artikulation kamen und gewissermaßen eine Allianz mit der politischen Kultur des jakobinischen Bürgertums eingingen. Dieser sozialgeschichtliche Zusammenhang gerät in der Analyse COCHINS nicht zureichend in den Blick.

Zum anderen erscheint aber der Schluß von der Rationalitätsstruktur der „sociétés de pensées“ auf die Terreur der Jakobiner auch zu unvermittelt, weil er nicht zwischen materialen und formalen Aspekten dieser Struktur unterscheidet. In formaler Hinsicht bedeuten die vorbürgerliche Öffentlichkeit und die Versammlungsdemokratie der Französischen Revolution wichtige Schritte hin zu einer Kultur der Demokratie, zur politischen und kulturellen Institutionalisierung einer „Logik des Diskurses“, für die eine generalisierte formale Gleichheit und die Autonomie aller Beteiligten konstitutiv sind. Diese Logik erschien jedoch als eine Substanz und noch nicht in der Gestalt einer kommunikativen Pragmatik methodischer Interessenregelung, die inhaltlich noch nichts präjudiziert, die, in den Worten KANTS, nicht konstitutiv, sondern regulativ ist. Als Substanz, als religiös begründete Naturform bleibt die Vernunft dagegen eine über den Individuen und der Gesellschaft schwebende Macht, derer sie sich nicht bedienen, sondern der sie sich unterwerfen müssen. Während HEGEL die „Prozession“ dieser Vernunft in eine religions- und kulturgeschichtliche Kontinuität einband, füllte sie in der Revolution die Leerstelle aus, die der Bruch mit der überkommenen Religion und Geschichte und insbesondere das Verschwinden der monarchischen Macht erzeugte, der sich die „Vernunft“ als Tugendrepublik entgegensetzte. Sie läßt in dieser Hinsicht viel mehr an die Kategorie des Transzendentalen bei KANT als an HEGELS Konzeption kontinuierlich fortschreitender Offenbarung des Geistes denken; aber während es sich bei den transzendentalen Vernunftideen KANTS um kritische Kategorien handelt, läßt sich die Vernunft in der Französischen Revolution mit einer neuen Sakralität auf, die sich auf vielfältige Weise mit eschatologischen Erwartungen verbindet.

Diese Sakralität ist in einer Hinsicht der unbegriffene Ausdruck des Universalismus, den die Logik des Diskurses impliziert: Es darf keine Ausnahmen, keine Sonderregelungen und Privilegien geben, jeder muß sich dem Gesetz der Gleichheit beugen, alle müssen die gleichen Chancen zur Darstellung der eigenen Interessen haben, jede Form der Usurpation und des Oktrois ist damit ausgeschlossen. So wurde auch während der Revolution gegen das Ancien Régime argumentiert. Solange jedoch die Postulate und Prinzipien der diskursiven Vernunft nicht im Rahmen einer gesellschaftlichen Pragmatik begriffen werden – und das heißt, daß die Differenz der Interessen nicht vernichtet, sondern vielmehr gerade zur Darstellung gebracht werden soll, damit sie sich entfalten kann –, solange die Vernunft eine Substanz ist, muß jedes partikulares gesellschaftliches Interesse als ein Anschlag auf ihre Sakralität erscheinen, so wie jede Parteienbildung als ein Anschlag auf die Volkssouveränität galt, in der sich diese Substanz manifestierte. Damit können

auch die realen gesellschaftlich und historisch bedingten Restriktionen des Diskurses nicht erkannt und offengelegt werden. Die Frage, wie man mit den Gegnern des eigenen Rationalisierungsprojektes umgeht und wie man die Schranken und Widerstände zu deuten hat, die sich der Universalisierung und Generalisierung der Vernunft in den Weg stellen, wurde nicht durch gesellschaftliche Analysen, sondern mit einer heiligen Moral beantwortet. Statt der ersehnten Transparenz war das Ergebnis eine Blockierung der politischen Erkenntnis.

Darin schlug sich nicht nur das Erbe des Absolutismus, sondern auch das Erbe des Christentums, speziell jener Eschatologie nieder, die die Menschen in Gut und Böse teilt: Neben dem Universum der Vernunft breitete sich als sein Negativ ein Universum des Bösen aus, das der Erfüllung der Vernunft im Wege stand und daher bekämpft und beseitigt werden mußte. Von daher strukturierte sich die Strategie der revolutionären Rationalisierung. Eine neue Inquisition entstand, die nicht den Diskurs, sondern den Bannspruch suchte. Es gab keinen Weg zur Regelung der Interessen und Konflikte durch eine diskursive Sprache, weil man dieser Sprache noch nicht mächtig war, weil von dieser Sprache vielmehr gerade eine Bedrohung ausging. Geschlossenheit und Einmütigkeit war aber unter den Bedingungen des revolutionären Bruchs überlebensnotwendig. An die Vernunft richtete sich gerade die Erwartung, daß sie allen Entzweigungen und Gegensätzen, die schon das Leben im Ancien Régime leidvoll gemacht hatten und die nun auch noch die Revolution, die Eroberung der Freiheit bedrohten, ein Ende machte, daß sie Eintracht und Transparenz herstellte. Damit möchte ich den realen Erfahrungshintergrund für die Konzeptualisierung der Vernunftreligion hervorheben, ein Erfahrungshintergrund, der letztlich durch eine elementare Überforderung gekennzeichnet ist, die Überforderung nämlich, eine Kultur der Demokratie gleichsam aus dem Nichts aufzubauen, ohne Distanz und historische Reflexivität. Die Französische Revolution war eine frühe Exposition der Form dieser Kultur, deren Historizität ihr selbst undurchschaubar blieb. Hinter der revolutionären Rationalisierung verbarg sich auch eine elementare Angst, den Ansprüchen selber nicht genügen zu können und damit selbst unter den Bannspruch zu fallen, die Angst des Ausschlusses; eine Drohung, die über jedem lastete, denn wer konnte schon den Ansprüchen genügen, wo die Vernunft doch gerade erst im Aufgehen begriffen war? Wer eine partikulare Meinung äußert, macht sich verdächtig, wer eigene Interessen artikuliert, steht sehr schnell als Egoist da, der die Demokratie nicht will; deshalb suchte man die Regelung der Interessen und Konflikte an die Vernunft als höhere Macht abzugeben, sie trifft den Urteilsspruch, über den nicht mehr diskutiert werden muß. Daher galt es, den Boden für den Einzug der Vernunft zu bereiten, und dies verlangte eine Reinigung, eine „désocialisation“ des Selbst, eine Befreiung von allem Partikularen und Widerständigen im Individuum wie im sozialen Körper.

In diesem Prozeß erhalten die kulturellen Gruppen eine Schlüsselrolle. Die Bedeutung, die ihnen zuwuchs, verweist nämlich auf das Projekt, einen Expertenstand zu schaffen, der dafür zuständig ist, die Barrieren aus dem Weg zu räumen, das revolutionäre Purgatorium und die reinigende kulturelle Transformation durchzuführen.

ren, um der Vernunft, der Tugendrepublik den Weg zu bereiten. Dies sind weniger die Experten, die die Guillotine in Funktion setzen, sondern jene, die die Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen des neuen Menschen entwerfen. Diese kulturellen Trägergruppen befriedigen ein Bedürfnis der Gesellschaft, zum Teil drängen sie selbst danach, sich zur Bürokratie und zu den Sachwaltern der republikanischen Moral zu erheben, zur kulturellen Avantgarde gleichsam des republikanischen Staates, der revolutionären Transformation und Mobilisierung, aber auch der Konsolidierung dieses Staates. Denken wir daran, daß auch Lehrer und Professoren den Status öffentlicher „fonctionnaires“ erhielten, denken wir an die zahlreichen Projekte der Kult- und Moralverwaltung und schließlich daran, daß es während der ganzen Revolution hindurch, vor allem aber seit 1793 Bestrebungen und Tendenzen gab, selbst die Kunst und das Theater in eine solche Moralverwaltung einzubinden und aus Künstlern, Musikern oder Schauspielern öffentliche Funktionsträger zu machen. Wenn die Französische Revolution als bürgerliche Revolution auch letztlich wenig erfolgreich war – im Hinblick auf die Schaffung der Bedingungen, die den Prozeß bürgerlich-kapitalistischer Industrialisierung einleiten, wirkte sie eher auf lange Sicht retardierend –, so brachte sie doch eine moderne Staatsbürokratie mit einer „Avantgarde des Sittlichen“ hervor, die bestrebt war, die kulturelle Hegemonie in der Gesellschaft zu erlangen. Diese Vorgänge wurden für die Staatstheorien des deutschen Idealismus, HEGELS und HUMBOLDTS, vor allem aber FICHTES bedeutsam. Auch wenn bei ihnen die Idee des sittlichen Staatsbeamtentums bereits durch die Analyse der praktischen Probleme der bürgerlichen Gesellschaft vermittelt ist (über deren Problemlösung in der Revolution noch Illusionen bestehen), wirkten doch die utopischen und eschatologischen Momente, von denen die revolutionäre Moralverwaltung getragen war, in dieser Idee nach (deutlich erkennbar in FICHTES Projekt eines neuen Heiligen Korps). Dieses Zusammentreffen der staatlichen Bürokratisierung mit der revolutionären Utopie und Eschatologie scheint mir eines der bemerkenswertesten Charakteristika der Französischen Revolution zu sein.

Anmerkungen

- 1 Archives Nationales F¹⁷ 1344³³; Archives départementales Côte d'Or L 2277.
- 2 Anonym, Instructions élémentaires sur la morale républicaine, Prairial II: Archives Nationales F¹⁷ 11648 no. 41.
- 3 Archives départementales Gers L 693.

Literatur

- ARRASSE, D.: Die Guillotine. Die Macht der Maschine und das Schauspiel der Gerechtigkeit. Reinbek bei Hamburg 1989.
- CHURCH, C.H.: Revolution and Red Tape. The French Ministerial Bureaucracy 1770–1850. Oxford 1981.

- COCHIN, A.: Les Sociétés de Pensées et la Démocratie. Paris 1921.
- COCHIN, A.: La Révolution et la libre pensée. Paris 1924.
- CONDORCET, M.J.A.C. de: Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique. Paris 1792.
- CONDORCET, M.J.A.C. de: Entwurf einer Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes. Frankfurt/M. 1976.
- CONDORCET, M.J.A.C. de: Vernunft – Moral – Gesellschaft. Abschnitte eines Fragments. In: Sociologica. Max Horkheimer zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M./Köln 1974.
- CONDORCET, M.J.A.C. de: Oeuvres, Paris 1847–1849.
- FOURNIER, E.: La guerre de Vendée n'aura pas lieu. Paris 1988.
- FURET, F.: 1789 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Frankfurt/M./Berlin/Wien 1980.
- GLANTSCHNIG, H.: Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung. Frankfurt/M. 1987.
- GOETZ, H.: Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs. Zürich 1954.
- GROSS, J.P.: Saint-Just. Sa politique et ses missions. Paris 1976.
- GUILLEMIN, H.: Robespierre. Politique et mystique. Paris 1987.
- HARTEN, H.-C.: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München 1990.
- HARTEN, H.-C./HARTEN, E.: Die Versöhnung mit der Natur. Gärten, Freiheitsbäume, republikanische Wälder, heilige Berge und Tugendparks in der Französischen Revolution. Reinbek bei Hamburg 1989.
- HEGEL, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. Hamburg 1952.
- HUNT, L.: Symbole der Macht – Macht der Symbole. Die Französische Revolution und der Entwurf einer politischen Kultur. Frankfurt/M. 1989.
- JOHNSON, CH.: Revolutionstheorie. Köln/Berlin 1971.
- JULIA, D.: Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution. Paris 1981.
- JULIA, D.: L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795). In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim/Basel 1990.
- MANNHEIM, K.: Ideologie und Utopie. Frankfurt/M. 1965.
- MARKOW, W./SOBOUL, A. (Hrsg.): Die Sansculotten von Paris. Berlin 1957.
- OZOUF, M.: La fête révolutionnaire 1789–1799. Paris 1976.
- Papiers inédits trouvés chez Robespierre, Saint-Just, Payan etc. 3 Bde. Nachdruck Genève 1978.
- PLONGERON, B.: Conscience religieuse en révolution. Paris 1969.
- PORTER, R.: Kleine Geschichte der Aufklärung. Berlin 1991.
- ROBESPIERRE, M.: Ausgewählte Texte. Hamburg 1971.
- ROCHE, D.: Die „Sociétés de pensées“ und die aufgeklärten Eliten des 18. Jahrhunderts in Frankreich. In: GUMBRECHT, H.U./REICHARDT, R./SCHLEICH, TH.: Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich. München/Wien 1981.
- SAINT-JUST, A.: Oeuvres complètes. Paris 1984.
- SCHLANGER, J.E.: Théâtre révolutionnaire et représentation du bien. In: Poétique 6, 1975.
- SECHER, R.: Le Génocide franco-français: La Vendée-Vengé. Paris 1988.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Köln/Berlin 1964.
- ZWEIG, S.: Joseph Fouché. Bildnis eines politischen Menschen. Frankfurt/M. 1981.

Anschrift des Autors

PD Dr. Hans-Christian Harten, Offenbacher Straße 30, D-1000 Berlin 33.

Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft

Nunc autem, quantumvis essent omnes ingenui & aperti, nec ulla nobis unquam dubia pro veris obruderent, sed cuncta exponerent bona fide, quia tamen vix quicquam ab uno dictum est, cujus contrarium ab aliquo alio non asseratur, semper essemus incerti, utri credendum foret. Et nihil prodesset suffragia numerare, ut illam sequeremur opinionem, quae plures habet Auctores: nam, si agatur de quaestione difficil, magis credibili est ejus veritatem a paucis inveniri potuisse, quam a multis.

DESCARTES: Regulae ad directionem ingenii. Regula III.

Im Frühsommer 1791 tritt die Französische Revolution in ihre erste große Krise ein. Innenpolitische Unruhen und außenpolitische Bewegungen bedrohen den ruhigen Verlauf der Verhandlungen der *Assemblée*. In diese Turbulenzen fällt, alle Gegensätze grell profilierend, der Fluchtversuch der königlichen Familie. Ein erfolgreiches Übersetzen des Königs ins Lager der Emigranten hätte der Revolution schlagartig die von ihr beanspruchte Legitimität von *la nation, la loi, le roi* genommen. Nachdem der prominente Flüchtling wieder für die Revolution eingefangen wurde, entstand eine breite Debatte, wie der König, jetzt als offener Sympatisant der Revolutionsfeinde bekannt, konstitutionell eingebunden werden könnte. In diese Debatte gehört die Rede eines der hervorragendsten Repräsentanten des öffentlichen Lebens des *Ancien Régime*. MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS DE CARITAT MARQUIS DE CONDORCET, Mathematiker, jüngster Mitarbeiter der *Encyclopédie*, ständiger Sekretär der *Académie des sciences* von Paris und Mitglied der *Académie Française*, von der Reformregierung TURGOTS 1774 zum *Inspecteur des monnaies* ernannt, fand in den ersten zwei Jahren der Revolution keinen Platz unter den Akteuren des Geschehens und mußte sich mehr oder weniger mit einer kommentierenden Haltung begnügen. Am 12. Juli 1791 greift er mit seiner Rede vor einem der Clubs, die das Revolutionsgeschehen als Öffentlichkeit begleiten, den *Amis de la vérité* mit der radikalsten Position in die Debatte über den König in der *Assemblée* ein. CONDORCET legt dar, daß für das Hauptziel der Revolution, „la conservation de la liberté“, der König überhaupt nicht nötig sei und infolgedessen die Republik ausgerufen werden solle¹. Alle Aufgaben, die in der Verfassungsdebatte unersetzlicherweise dem König zugeschrieben werden, können besser durch die Bürger in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden, „la liberté de la presse, l’usage presque universel de la lecture, la multitude de papiers publics, suffisent pour préserver de ce danger“. Das Konzept der Öffentlichkeit als Garant der Freiheit in der Republik er-

klärt auch, warum CONDORCET sich gerade wegen seiner staatsrechtlichen und sozialen Radikalität von der exaltierten Radikalität eines MARAT oder ROBESPIERRE abhebt, die alle noch einhellig für die Erhaltung der Monarchie eintreten. „Les Français n'ont plus besoin que l'éloquence les appelle à la liberté“. Nicht die Autorität ruft zur Freiheit, sondern die Vernunft in der Öffentlichkeit erzeugt diese. „C'est donc à leur raison seule qu'il faut parler des moyens d'assurer à la France une liberté paisible, fortunée, digne, en un mot, d'un peuple éclairé“(O.C. XII. S. 227–237). Entgegen allen möglichen antikisierenden Vorbildern von Republik seien in die neue Republik alle Einwohner ohne jede Ausnahme einzubeziehen.

Wie kann Vernunft entstehen, die die Freiheit in der Republik garantiert, wenn die launische und verführbare „foule“, die ominösen Massen, dafür garantieren soll, wozu CONDORCET nicht nur die ganze Plebs, sondern ebenso die Frauen – in der französischen Salonliteratur der Inbegriff von Verführung überhaupt – und sogar die Sklaven der Französischen Karibikinseln zählt? Oder wie CONDORCET als Mathematiker und Wahrscheinlichkeitsrechner fragt: ‚Wie ist es möglich, daß aus Mehrheitsentscheiden Wahrheit entsteht, diese der Vernunft folgen?‘.

Auf diese Frage antwortete CONDORCET im gleichen Jahr mit einer Artikelfolge, die ebenso wie die Rede vor den *Amis de la vérité* in die unmittelbare Debatte der *Assemblée* eingreift. Als eine der ersten Maßnahmen der Revolution sind die Schulen und Institute der staatlichen Aufsicht und der Klerus selbst am 12. Juli 1790 der *Constitution civile* unterstellt worden. Diese Maßnahme hat eine noch radikalere Neuordnung des Bildungssektors notwendig gemacht, als sie seit 1762 in Diskussion war, als der Jesuiten-Orden aus der höheren Bildung entfernt wurde. *Education nationale* war das Konzept, das den Reformdiskurs strukturierte. Die *Collèges* und die institutionelle Erziehung sollten auf Staat und Nation statt auf Kirche und Dogma ausgerichtet werden. In Kontinuität aber auch in einem scharfen Bruch zu dieser Tradition beantwortet CONDORCET 1791 in seiner Artikelfolge zu diesem Thema die oben dargelegte Problematik der Republik. Nicht die *éducation nationale*, sondern die *instruction publique*² stellt sicher, daß die Gesamtheit der Bürgerinnen und Bürger sich an der Öffentlichkeit beteiligen und diese damit vernünftig verfährt und somit die Freiheit in der Republik garantieren kann. Auf diesen „Cinq mémoires sur l'instruction publique“ basiert der Schulplan, der im Parlament 1792 beschlossen wurde. Sie begründen allerdings nicht nur ein Konzept von öffentlicher Schule und Öffentlichkeit in der Demokratie, sondern sie formieren auch eine eigenständige pädagogische Doktrin, die hier entsprechend ihrem epistemologischen Kontext und der Ordnung ihrer Argumentation als *öffentlich-rechtlich* bezeichnet werden soll.

1. „Une instruction qui rende la raison populaire“

Wurde der erste Text über die Republik nur in einem Club vorgetragen – und erst im September 1792 in offener Polemik gegen die beginnende jakobinische Demagogie veröffentlicht – so ließ CONDORCET seine fünf *Mémoires* sogleich an promi-

nenter Stelle erscheinen. Seit 1791 gab er in regelmäßigen Abständen Sammelbände heraus, die Texte enthielten, die für die Debatten, die den Kurs der Revolution begleiteten, grundlegend waren. Vor allem versuchte er dadurch, die Errungenschaften der amerikanischen Unabhängigkeit und Verfassung und des englischen Liberalismus in Frankreich populär zu machen. Die „Mémoires sur l’instruction publique“ erschienen in der Zeit der beginnenden Verfassungsdiskussion als CONDORCETS genuiner Beitrag dazu. Der Verfasser erachtet offensichtlich ihren Problemkreis als der Thematik der Republik, die er selbst in kleinerem Kreis eröffnet hat, vorgelagert.

1.1 Gesellschaft als Ungleichheit – Instruction Publique als Rechtsanspruch aller auf Freiheit und Gleichheit und als Pflicht der Gesellschaft

Instruction publique ist eine Pflicht der Gesellschaft gegenüber den Individuen und ein Recht der Individuen gegenüber der Gesellschaft. Dieses juristische Verhältnis siedelt CONDORCET im Paradox der modernen Gesellschaft und der Demokratie an. Auch wenn Gesellschaftlichkeit gesamthaft die Existenz der Individuen absichert, so bedeutet sie eine zunehmende Differenzierung. Gesellschaft besteht in progressiver Ungleichheit der Individuen bezüglich Wissen, Macht, ökonomischer Tätigkeit und Erziehung, die sich mit den natürlichen Ungleichheiten kombinieren. Gleichheit als Ziel der modernen Gesellschaft ist infolgedessen als Deklaration ein leeres Versprechen.

Aufgrund dieser Ungleichheiten wird die gesellschaftliche Macht usurpiert, es entsteht Tyrannei, zwischen den Individuen bilden sich Abhängigkeiten, die einen Teil der Menschen jeder Selbständigkeit, d.h. ihrer Individualität berauben.

Rechtsgleichheit kann nicht bedeuten, daß die Ungleichheiten beseitigt werden, da damit der gesellschaftliche Prozeß selbst abgebrochen würde. Sie verlangt indessen, daß die Gesellschaft, als fiktive, einheitliche Größe eine Instanz schafft, die allen Menschen ermöglicht, sich gegenüber allen Differenzierungen als selbständige und unabhängige Individuen zu konstituieren, ihre Rechtsgleichheit wahrzunehmen und gleichzeitig zum gesellschaftlichen Prozeß als Differenzierung beizutragen.

Diese Instanz ist die *instruction publique*, ein gesellschaftliches, d.h. institutionelles und ein juridisches Projekt:

- Sie gibt jedem Menschen die Möglichkeit, sich gegenüber den Differenzierungen, die ihm durch das gesellschaftliche Leben auferlegt werden, oder die er selbst vorzunehmen wünscht und deren er fähig ist, unabhängig zu bleiben.
- Gegenüber der Differenzierung der Gesellschaft durch Wissen gehört zur Selbständigkeit die Kenntnis der Grundoperationen des gesellschaftlichen Lebens wie Rechnen und Schreiben bis zur Kenntnis des Funktionierens der neuen Forschungsmethoden, die NEWTON zu seinen großen Entdeckungen geführt haben.

- Gegenüber der Differenzierung durch Macht sind es die Möglichkeiten unabhängig abzustimmen, zu wählen, Rechte wahrnehmen und Pflichten erfüllen bis zur eigenständigen Beteiligung an der Machtausübung.
- Gegenüber der Arbeitsteilung reicht die Selbständigkeit von der Berufswahl bis zur Möglichkeit, neue Techniken, die die Arbeitsteilung intensivieren, zu entwickeln. CONDORCET schließt in Anlehnung an ADAM SMITH bereits die Problematik der geistigen Verelendung durch mechanische Arbeitsteilung ein, die behoben werden muß, um Selbständigkeit sicherzustellen (CONDORCET 1989a, S. 52).
- Gegenüber der Differenzierung durch Erziehung kann Selbständigkeit bedeuten, entscheidende Mängel in der eigenen Erziehung zu beheben wie auch die kulturelle Kontinuität der eigenen Familie in Frage zu stellen und ebenso selber Kinder zu erziehen.

Diese Aufgaben der *instruction publique* geben ihr eine doppelte Struktur. Sie muß selbst graduell verlaufen, so daß jeder entsprechend seiner gesellschaftlichen Situation, Bedürfnis und Disposition den entsprechenden Grad erreichen kann. Dabei müssen die Grade so aufeinander abgestimmt sein, daß *instruction-publique*-intern jeder Grad Selbständigkeit gegenüber dem nächsten vermittelt wird. So ist für die Selbständigkeit im alltäglichen gesellschaftlichen Leben Rechnen unabdingbar. Wer die Grundoperationen nicht durchführen kann, ist abhängig von andern und kann betrogen und mißbraucht werden. Wer die Grundoperationen kennt, hängt im täglichen Geschäft zwar nicht von NEWTON oder DESCARTES ab, wenn er aber die Ergebnisse ihrer Forschungen studieren will, ist er ihnen als Autoritäten ausgeliefert. Zwischenstufen, müssen diese Lücke ausfüllen, die ihrerseits auch einem gesellschaftlichen Gebrauch der Mathematik entsprechen wie in der Ökonomie oder der Technik. Dieselbe Abstufung trifft auch für das politische Verfahren zu. Wer seine gesellschaftlichen Grundrechte nicht kennt, nicht weiß, wie man abstimmt und wählt, hängt nicht nur vom Staat, sondern auch von politischen *Charlatans* und Verführern ab. Die Unabhängigkeit im täglichen politischen Leben ist aber nicht zureichend für die Unabhängigkeit als Sekretär der Nationalversammlung.

Neben dieser graduellen Abstufung muß die *instruction publique* auch der gesellschaftlichen Progression entsprechen können. Durch die ununterbrochen fortlaufende Differenzierung der Gesellschaft, bestimmt sich Unabhängigkeit auch immer neu. Wenn *instruction publique* die Individuen auf alle Stufen dieser Unabhängigkeit vorbereiten soll, dann muß sie nicht nur den Individuen auf allen Stufen immer die neuen Bedingungen für die Unabhängigkeit entsprechend den neuen Anforderungen nachliefern, sondern ebenso gegenüber dieser Entwicklung selbst vollständig offen sein. *Instruction publique* als Institution ist fixiert, juridisch ist sie aber vom Individuum aus festgelegt, weder auf Staat noch Nation noch Kirche fixiert, sondern vollständig offen, auf Öffentlichkeit ausgerichtet. Durch *instruction publique* werden die Individuen gleich, frei und selbständig in der Öffentlichkeit.

1.2 Grenzen und Umfang der *Instruction publique* – *instruction oder éducation*

Umfaßt die Pflicht der Gesellschaft zur und das Recht des Individuums auf *instruction publique* sämtliche Möglichkeiten, auf die Entwicklung der Menschen gezielt einzuwirken, oder unterliegen diese einer Einschränkung?

In dieser Problemstellung vollzieht CONDORCET gegenüber allen bisherigen Diskussionen, wie sie seit der Vertreibung der Jesuiten 1762 und auch im Umkreis der *Assemblée constituante* liefen, einen scharfen Bruch, indem er für eine extreme Einschränkung plädierte.

Die Argumentation für eine scharfe Eingrenzung ist entsprechend der institutionellen und juristischen Definition der *instruction publique* doppelter Natur:

- Eine gesellschaftliche Institution kann nicht alle Möglichkeiten einsetzen und
- sie darf es nicht, weil sie sonst das Recht der Bürger auf Gleichheit, d.h. auf Unabhängigkeit verletzt.

Hervorzuheben ist hier vor allem der zweite Typus der Argumentation. *Éducation publique*, die Ausnützung aller Möglichkeiten auf die Entwicklung der Menschen gezielt einzuwirken, würde nicht nur die Pflicht der Gesellschaft in ein Recht, sondern auch das Recht der Bürger in eine Pflicht verwandeln. Unter diesen Umständen wäre Rechtsgleichheit nicht aufrechtzuerhalten.

Unabhängigkeit der Individuen in der Gesellschaft bedeutet auch, daß sie selbst ihre Kinder erziehen, d.h. bezüglich der Differenzierung positionieren. Zur Erziehung gehört unausweichlich, daß die Kinder entsprechend der moralischen, politischen und religiösen Anschauung der Eltern beeinflußt werden. Wenn dieses Recht in die Hände der Institution gelegt wird, dann verlieren nicht nur die Eltern der Kinder ein Recht auf Unabhängigkeit und die öffentlichen Erzieher gewinnen es zusätzlich, sondern die Unabhängigkeit der Erzogenen gegenüber der Institution und der Gesellschaft insgesamt wird damit verunmöglicht.

Auch wenn die Beeinflussung durch religiöse, politische und moralische Meinungen Abhängigkeit gegenüber den Eltern bedeutet, so unterscheiden im gesellschaftlichen und öffentlichen Leben sich diese Meinungen, in gegenseitiger Konkurrenz wirken sie aufeinander und auf den gesellschaftlichen Gegenstand ein. Wenn aber religiöse, politische und moralische Meinungen vermittelt durch eine gesellschaftliche Institution auf alle gleichermaßen einwirken, wird die Konkurrenz der Meinungen in der Öffentlichkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Prozeß ausgeschaltet, und ein Machtzentrum entsteht in der Institution, das jede Selbständigkeit der Individuen im Keime erstickt.

Die Einschränkung, die CONDORCET aus diesem Grunde vornimmt, verläuft deswegen erneut entlang juridischer, d.h. jetzt epistemologischer wie auch institutioneller Linien.

Gegenstand der *instruction publique* sind nicht Meinungen, sondern *les lumières*, Kenntnisse und Wissen, aus denen Glaube, Interesse, Wille und Irrtum ausgeschieden werden müssen.

Institutionell bedeutet diese Ausscheidung insbesondere, daß alle möglichen Machtpositionen von dieser Ausscheidung ferngehalten werden müssen. Der Staat darf sich nicht daran beteiligen und festgefügte gesellschaftliche Gruppierungen, *les corps*, die selbst kollektive Interessen entwickeln können, sind aus der *instruction publique* generell auszuschließen.

Instruction publique als Recht des Individuums auf Unabhängigkeit und Gleichheit bedeutet, daß es *les lumières* in allen entsprechenden Stufen geschieden von Interesse und Wille anderer Menschen erhält, um selbständig sein Urteil, seinen Willen und seine Interessen gegen und im gesellschaftlichen Prozeß der Differenzierung bilden kann.

1.3 Die „*lumières*“ im Spannungsfeld von Wahrheiten und Meinungen – *plurales, offenes Wissen*

Öffentliche Erziehung auf *instruction* einschränken, die Vermittlung von Meinungen ausschließen, scheint auf klar differenzierbare Wahrheiten als Gegenstände zu verweisen. Daß dieser Gegensatz nicht durchgeführt werden kann, liegt in der epistemologischen Anlage von Wissen, wie sie CONDORCET entwickelt. In sich selbst evidente Wahrheiten sind äußerst gering und müssen, um verfügbar zu sein, klassifiziert und verbunden werden, worauf Begriffe und begriffliche Systeme aufgebaut sind, deren Wahrheitsgehalt nicht über Wahrscheinlichkeiten herauskommen kann.

Von hier aus läßt sich keine scharfe Unterscheidung von Wahrheit und Meinung vornehmen. Die einzig mögliche, die CONDORCET in diesem Rahmen vorschlägt, ist relativ instabil und unsicher. Es ist die allgemeine, öffentliche Anerkennung eines Wissens als „*verités appuyées d'une preuve certaine, et généralement reconnues*“ (CONDORCET 1989a, S. 64). Entscheidend für den Status von Wissen im Gegensatz zur Meinung ist die Tatsache, daß es diesem Anerkennungsprozeß öffentlich ausgesetzt wird. „*Qu'on les livre à la discussion, et bientôt on verra naître l'incertitude, et l'opinion partagée flotter longtemps incertaine*“ (CONDORCET 1989a, S.65).

Dieser für den Prozeß der Überprüfung offene Status unterscheidet auch „*les lumières*“ von den Meinungen und schafft zwischen beiden einen konkurrenzialen Gegensatz; die Meinungen werden dem Prozeß der Überprüfung entzogen, sie präsentieren sich als absolut, abgeschlossen, *les lumières* stellen jede Abgeschlossenheit in Frage und unterliegen einem steten Prozeß der Überprüfung. *Les lumières* werden analysiert, einzelne Teile von ihnen anhand von Erfahrungen und andern Erkenntnissen kritisiert, stabilisiert oder ausgeschieden, und schlußendlich neu zusammengesetzt

Von hier aus erschließt sich der jeweilige epistemologische Status des Wissens und die Möglichkeit seiner Graduierung. Er entscheidet über die Offenheit gegenüber den Individuen, die den Prozeß des Wissens in Gang halten.

Vom Individuum aus, dem Akteur in diesem Prozeß, sind die *lumières* in vierfa-

cher Hinsicht aufgefächert und abgestuft. Die erste Stufe bedeutet überhaupt die Konstitution eines Individuums gegenüber öffentlich verfügbaren und notwendigen *lumières* und Meinungen. Sie vermittelt die *lumières*, ohne die das Individuum sich nicht unabhängig am Prozeß der Öffentlichkeit beteiligen, ihre Medien benützen und deren Gegenstände einer selbständigen Überprüfung unterziehen kann (1.). Die zweite Stufe der *lumières* bedeutet vom Individuum aus ihre Verbindung mit der Technizität oder ihre Praxologie. Die Anwendung unterliegt nicht allein dem Prinzip der Utilität, d.h. der Steigerung des gesellschaftlichen Nutzens für das Individuum, sondern ebenso dem Gesichtspunkt der Prozeßhaftigkeit der *lumières* selbst. Durch Anwendung von Wissen entsteht neue Erfahrung und damit die Möglichkeit zur erneuten Überprüfung und Revision des Wissens durch das selbständige Individuum. Anwendung und Technizität sind ein Mittel der Überprüfung wie der Gesellschaftlichkeit, der Arbeitsteilung (2.). Die dritte Stufe ihrer Entwicklung vom Individuum her ist die Möglichkeit, die *lumières* in ihrer eigenen Komplexität zu erfassen, d.h. sie als wissenschaftliche Konstrukte, als Theorie, zu verstehen (3.), und die letzte Stufe ist die Fähigkeit, selbst solche Konstrukte zu erzeugen, d.h. in Bezug auf den gegenwärtigen Status der *lumières* neue zu erzeugen, Entdeckungen zu machen, wissenschaftliche oder technologische Neuerungen einzuleiten (4.).

Jede dieser Stufen bedeutet einen Komplex von Verfahren, dem ein bestimmtes Wissen unterzogen werden muß, um zur nächsten Stufe zu kommen. Wer über die erste Stufe verfügt, kann nicht nur die öffentlich verfügbaren *lumières* bezüglich des alltäglichen Funktionierens der sich differenzierenden Gesellschaft einer Kritik unterziehen, Wissen und Meinung trennen, und selbständig dazu seine Meinung, sein Interesse und seinen Willen formulieren. Diese elementaren *lumières* sind gleichzeitig die Bedingungen, um die folgende, komplexere Form in einem höheren Status zu analysieren.

Ausgehend von dieser Epistemologie und ihrer Ordnung, bzw. der Ordnungen der einzelnen verfügbaren Wissenkomplexe auf den verschiedenen Stufen, den *lumières*, – und nicht ausgehend von einer Psychologie – entwickelt CONDORCET Ansätze zu einer Didaktik der *instruction publique*. Dementsprechend ist diese vollständig *lumières*-spezifisch, initiiert in das je besondere Verfahren, sie zielt weder auf einen Formalismus noch allein auf Material, sondern auf offene Verfahren mit gesondertem Material, auf die Öffentlichkeit des Wissens selbst.

1.4 Instruction publique als Bedingung für demokratische Öffentlichkeit

Mit Hilfe dieser Konzepte versucht CONDORCET die gesamten *lumières* seiner Zeit als Inhalt der *instruction publique* auch institutionell zu ordnen. Diesbezüglich findet auch eine zunehmende Präzisierung von den „Mémoires“ von 1791 zum Bericht an die *Assemblée* und zum Gesetzesvorschlag von 1792 statt (CONDORCET 1989b)³.

- Die innere Organisation ist so angelegt, daß sie in sich selbst den ganzen Wissensprozeß der Gesellschaft sicherstellen kann, diesen also tendentiell vollständig selbstreflexiv macht. Die *instruction publique* garantiert den Zugang aller zum Prozeß der *lumière*, und sie bringt diesen ebenso als öffentlichen Prozeß auf allen Stufen selbst hervor. *Instruction publique* kann damit auch die Kontinuität der *lumières* zwischen den Generationen garantieren.
- Darüber hinaus wird diese Selbstreflexivität von Öffentlichkeit über die *instruction publique* abgesichert, durch deren Fortsetzung in Syntonie zur Entwicklung und Anwendung von neuem Wissen. Die *instruction publique* soll nicht nur bestehendes und neues Wissen vermitteln, sondern ebenso neue Erkenntnis für die Öffentlichkeit erzeugen.

CONDORCET reduziert die institutionelle Festlegung der *instruction publique* aber nicht auf diese Binnenstrukturierung des öffentlichen Wissens.

Instruction publique als Institution und als Pflicht der Gesellschaft gegen die Individuen, setzt voraus, daß die Gesellschaft in organisierter Form tätig wird. Von hier aus konstruiert CONDORCET ein weiteres Paradox, das gelöst werden muß. Gesellschaftlichkeit differenziert sich in staatliches Handeln, in *volonté*, Macht, in der sich Meinung und Wissen vereinigen, und in Öffentlichkeit, *lumières*, die kontinuierlich Meinung und Wissen trennen.

Dieses Paradox muß institutionell wie auch inhaltlich gelöst werden. Staatliche Macht muß bezüglich der *instruction publique* ebenso wie diese selbst eingeschränkt werden. Sie darf nur den Umfang, d.h. die Größe der Institution bestimmen; ihr Inhalt, wie ihre Strukturierung und ihre stete Veränderung werden ihr vollständig entzogen. „La vérité est donc à la fois l’ennemie du pouvoir comme de ceux qui l’exercent; plus elle se répand, moins ceux-ci peuvent espérer de tromper les hommes“ (CONDORCET 1989a, S. 228). Dementsprechend müssen auch die *lumières* über staatliches Handeln, Gesetze und Verfassung in der *instruction publique* verbreitet werden. Nicht als Produkt der höchsten Vernunft, nicht als Gegenstand der Bewunderung und Unterwerfung und des feierlichen Enthusiasmus, sondern als Gegenstand, den die Bürger „apprécier et corriger“ (ebd. S. 68) können.

Institutionell kommt dem Staat nur garantierende Funktion zu. Er muß die budgetären Mittel und die Einschränkung des Inhalts der Institution auf den Prozeß der *lumières* sicherstellen.

Der ganze Organisationsprozeß der *instruction publique* unterliegt der Öffentlichkeit selbst. Auf ihrer unteren Stufe ist sie abgestützt auf die Gesamtheit der Einwohner der Schulkreise. Je höher sie steigt, je mehr setzt sie auf Selbstreproduktion der Institution. Die Spitze organisiert sich selbst bis zur Kooptation ihrer Mitglieder. Eine Volkswahl der Kuppel, wie die der Lehrer der ersten Stufe, oder ihre Ernennung durch den Staat, bleiben ausgeschlossen. Soll diese Kuppel tatsächlich die bedeutendsten Neuentdeckungen und Erfindungen hervorbringen und einleiten, so kann sie nicht von jenen bestimmt werden, die nicht selbst an der Forschung beteiligt sind.

Dem institutionellen Selbstbezug der Institution steht die Offenheit und Unbe-

grenzbarkeit der *lumières* gegenüber, in der die Institution inhaltlich steht und die sie allen Bürgerinnen und Bürgern gleichermaßen eröffnet. Über die Wahl der Mitglieder der „Sociétés savantes“ durch Kooptation sagt CONDORCET provokativ in seiner Rede vor der *Assemblée*: „C’est que les choix se font d’après des titres publics, des titres qui ne disparaissent point; c’est que l’erreur des jugements peut être prouvée; c’est que les savants et les gens de lettres dépendent de l’opinion publique; c’est surtout qu’ils répondent de leur choix à l’Europe entière“ (CONDORCET 1989b, S. 137–138). Die institutionelle Argumentation führt aber selbst wieder zurück auf das Konzept von Öffentlichkeit, das für CONDORCET im Zentrum der Argumentation steht. Die *instruction publique* ist nicht selbst die Öffentlichkeit, aber durch sie wird Öffentlichkeit erst völlig unabgrenzbar, bezieht diese auf die Auseinandersetzung des kleinsten Dorfes wie auch der gesamten Wissenschaften jenseits jeder nationalen Grenze. *Instruction publique* macht die Öffentlichkeit der Vernunft zugänglich, indem sie das Verfahren der *lumières* allen Bürgern ohne Ausnahme erschließt. „Une instruction qui rende la raison populaire“ (CONDORCET 1989a, S. 79), eine auf Wissen als Verfahren ausgerichtete aber auch darauf eingeschränkte öffentliche Schulinstitution macht erst Demokratie möglich und bestimmt den demokratischen Charakter der Institution.

2. Kontexte und Konfrontationen

CONDORCETS Werk entspricht wenig der in der deutschsprachigen Tradition gepflegten Systematik, sondern ist vielmehr schon in seiner Anlage auf Öffentlichkeit, auf Auseinandersetzung ausgerichtet. Was im *Ancien Régime* für CONDORCET der Salon und die Akademie war, wurde nach 1789 durch eine breiteste Publizistik und Auseinandersetzung intentionell zur demokratischen Öffentlichkeit ausgeweitet. Die Tragweite und Bedeutung des Konzeptes, wie es im ersten Abschnitt systematisierend dargestellt wurde, kann nur aus den Kontexten und Frontstellungen der einzelnen Teile ermessen werden. Hinweise zu deren Rekonstruktion sollen nicht nur erlauben, die Quellen von CONDORCETS Konzept sondern auch seine argumentativen Pointen zu lokalisieren⁴.

2.1 Wahrheit – öffentliches wissenschaftliches Verfahren versus „corps“ und Intuition

Als Freundespflicht ließ es sich CONDORCET nicht nehmen, die erste große Gesamtausgabe seines Förderers, VOLTAIRES, mit reichhaltigen Notizen und Einleitungen zu versehen. Bezüglich einer der unzähligen Polemiken VOLTAIRES gegen DESCARTES fügt er zu dessen Bedeutung eine Korrektur ein. „On ne peut nier que, malgré ses erreurs, Descartes n’ait contribué aux progrès de l’esprit humain“ (CONDORCET OC. IV. S. 396). Die Bedeutung wird auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt: Die mathematischen Entdeckungen (1.), die Methodenlehre (2.) und (3.) „parce qu’il

apprit à tous les savants à secouer en philosophie le joug de l'autorité, en ne reconnaissant pour maîtres que la raison, le calcul et l'expérience“ (ebd. S. 395).

In der Geschichte des Wissenskonzeptes wird der zweite und der dritte Punkt von DESCARTES Verdiensten bereits mit den „Regulae ad directionem ingenii“ eingeleitet. DESCARTES Ausgangspunkt zur Erkenntnis der Wahrheit besteht darin, nicht auf die „genera entis“ (DESCARTES 1965, S. 56) abzielen, die Seinsweisen der Dinge, sondern auf die Dinge „respectu nostri intellectus“ (ebd. S. 96), wie sie in der Erkenntnis erscheinen. Dies bedeutet eine doppelte Herausforderung. Für die Erkenntnis ist das Verfahren bezüglich des Erkenntnisvorgangs selbst entscheidend, „spectandas esse res singulas in ordine ad cognitionem nostrum“ (ebd. S. 95), und nicht bezüglich der Seinsweisen, wie sie die Scholastik auf die gegebene Wahrheit der Offenbarung zurückführt. Dies eröffnet den Zugang zu einem auf sich selbst bezogenen Erkenntnisverfahren, „inquantum unae ex aliis cognosci possunt“ (ebd. 56), schränkt aber auch die Gegenstände der Erkenntnis ein auf Wahrheiten, „ad quarum cognitionem humana ratio sufficiat“ (ebd., S. 71). Erkenntnis ist Anwendung von Erkenntnis auf Erkenntnis. Was von den Sinnen erkannt wird, wird mit der bisherigen Erkenntnis zu neuer Wahrheit verarbeitet.

Damit wird nicht nur die moderne deduktive Methode begründet und der scholastischen Sterilität an der Sorbonne der Kampf angesagt. Ebenso wichtig ist der Anspruch DESCARTES, mit dieser Methode, die einzig und allein Verfahren, d.h. Vernunft und nicht Offenbarung ist, zu einem gleichen Wahrheitsgrad zu gelangen, wie ihn die Kirche als *institutio et corpus Christi* für sich beansprucht. Auch wenn DESCARTES damit nicht die Wahrheit der Kirche anzweifelt und das Verfahren seinerseits auf Metaphysik und Gott zurückführt, ist damit eine Konfrontation angelegt.

In der Logik von Port-Royal, in Nachfolge zu DESCARTES, wird die durch Verfahren gewonnene Wahrheit noch spezifiziert. Die sinnliche Erkenntnis der Dinge ermöglicht zwar, von einer ontologischen Gewißheit auszugehen, ergibt aber an sich keine spezifischen Gewißheiten. „Non est iudicium veritatis in sensibus“. Doch eine Verarbeitung dieser Sinneswahrheiten untereinander und mit den Ergebnissen von vorgängigen, bereits rationalisierten Eindrücken, entsteht höhere Wahrheit, „par une attention plus longue & plus exacte ././ alors la conviction que cette raison produit, s'appelle science“. Wahrheit, „certitude“, ist damit sowohl in den sinnlichen Eindrücken, wie in den durch die Vernunft bearbeiteten Erkenntnissen, nicht alternativ an- oder abwesend, sondern progressiv vorhanden. Im sinnlichen Eindruck als „vérité de fait“ in unsicherer, in der verarbeiteten „vérité de raison“ je nach geglücktem Verfahren in sicherer Form (ARNAULD/NICOLE 1748, S. 340–352). Durch Verfahren kommt die Vernunft zu den begründenden Wahrheiten. Dadurch wird die Beschreibung des Wissen als zirkuläres, selbstreflexives Verfahren noch akzentuiert. „On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences, & on se devoit servir au contraire des sciences comme d'un instrument pour perfectionner sa raison“ (ebd. S. XVI), heißt es in einem späteren Vorwort zur Logik von Port-Royal.

Die Entdeckungen NEWTONS und die Darlegungen LOCKES erschütterten zwar

die Zweiteilung schärfstens. NEWTONS Gravitationstheorie ist von ihrer Anlage her eine *vérité de fait*, sie liefert keine metaphysische Begründungen. LOCKE seinerseits geht davon aus, daß das ganze Erkenntnisverfahren, eingeschlossen DESCARTES Formulierung von *verités de raison*, sich ausschließlich aus Elementen der Erfahrung aufbaut und von daher nicht in die letzt-begründende Wahrheitsdimension hineinreicht, die DESCARTES und die Logik von Port-Royal mit der *vérité de raison* zu erschließen glaubten. Metaphysik wird dadurch tendentiell reduziert auf die Lehre der Erkenntnis und der Moral.

In der Diskussion in Frankreich, im Umkreis der Encyklopädisten, werden aus dieser Entwicklung drei Schlüsse gezogen:

- Auch die Philosophie soll sich wie die Physik selbstbescheiden und auf die Erforschung der metaphysischen *prima causa* verzichten, und mit der wissenschaftlichen Methode prüfen, was man prüfen kann.
- Auch wissenschaftliche Erkenntnis ist notwendigerweise eine relative und keine absolute Wahrheit, da sie auf einer beschränkten Erfahrung beruht. Sie kann ausgeweitet werden, durch die Einbeziehung von mehr Erfahrung und mehr Wissen. Ihr kommt aber keine Transzendenz zu. *Le savoir raisonné* übersteigt nicht den Gegenstand der Erfahrung.
- In einem dritten Schritt legt D’ALEMBERT die Methode NEWTONS auf eine neue wissenschaftliche Folie⁵. Die Frage, ob die Gravitationsgesetze bei ihrer Übereinstimmung mit mathematischen Axiomen als notwendige Gesetze anerkannt werden, d.h. als von Gott eingerichtete Harmonien, wird zu einer epistemologischen Frage. Ohne den Anspruch der Wissenschaft auf notwendige, allgemeine Gesetze aufzugeben, wird dargelegt, wie die Erkenntnis durch die Analyse von zusammengesetzten sinnlichen Eindrücken, durch Abstraktion zu Gesetzen kommt. Die Übereinstimmung und Verarbeitung mit andern Abstraktionen führt zu notwendigen Gesetzen, von denen aus wieder Zugang zu den Erscheinungen gesucht werden kann.

Dieses Vorgehen führt zu verschiedenen Ketten von Argumentationen, deren gesetzmäßige Formulierungen nicht ineinander überführt werden können. Die Gesetze sind zwar notwendig aber vorläufig, Einheit der Wissenschaft kann infolgedessen nicht ontologisch erreicht werden, sondern nur epistemologisch und beschränkt. Auf diesem Modell baut D’ALEMBERT in seiner Einführung von 1751 das Projekt der Encyclopédie auf (D’ALEMBERT 1989, S. 24–28). Dieses Werk soll sowohl die letzten Ergebnisse der Abstraktionen, die Gesetze der Wissenschaften, wie auch deren Anwendung darstellen. Die Beschränktheit dieser Erkenntnis und insbesondere ihre Ergebnislosigkeit bezüglich der Anthropologie ist für D’ALEMBERT Grund dafür, auf die Offenbarung zu verweisen (ebd. S. 28).

Ausgehend von dieser Eingrenzung des Wissens auf vorläufige, nicht auf einander reduzierbare multiple Wahrheiten und auf Verfahren baut CONDORCET sein Konzept auf und bringt es in neue Konfrontationen. Die Ausweitung des Wissenskonzeptes erfolgt in zwei Richtungen, in eine chronologisch-progressive (1.) und eine synchron-kumulative (2.).

1) Eine Beobachtung aller Phänomene zu gleicher Zeit und ihre Verarbeitung durch Abstraktion zu einem einzigen notwendigen Gesetz, zu einem „système du monde“, ist nicht möglich, schreibt er, seinen Lehrmeister D'ALEMBERT paraphrasierend, 1768 an diesen selbst. „Mais c'est le but auquel se doivent diriger tous les efforts des géomètres philosophes, et dont ils approchent toujours de plus en plus, sans pouvoir jamais espérer d'y atteindre“ (BAKER 1988, S. 139). Damit wird der Prozeß der wissenschaftlichen Erkenntnis historisch aufgefächert. Die Methode des Denkens, die Vernunft verfährt nicht nur analytisch bezüglich den Ideen, die aus den Empfindungen entstehen, sondern ebenso mit den Abstraktionen, die sie wissenschaftlich vorfindet. Von diesem historisch konzipierten wissenschaftlichen Vorgehen, ergibt sich ein Konzept der Progression, des Fortschreitens des Wissens, diesseits einer teleologischen Geschichtskonzeption. Der von DESCARTES als Abfolge von Einzelschritten, als Verfahren, charakterisierte Erkenntnisakt, wird in einer historischen Abfolge aufgefächert. Wegen der Relativität der erkennbaren Wahrheit ist Wissen auf historische Progression angewiesen. Wissen kann nur fortschreiten, das bestehende Material einer Kritik unterziehen und mit neuem Material verarbeiten, es ist darum unabschließbar, aber progressiv perfektibel.

Auf diese Vorstellung bauten bereits TURGOT und die physiokratische Schule ihre Theorie der Progression und Perfektibilität des menschlichen Geistes und die Annahme einer Reformierbarkeit der Gesellschaft⁶. Die zweite Dimension, um die CONDORCET den Wissensbegriff erweitert, fügt sich in diese Perspektive ein gibt ihr aber eine ganz neue Bedeutung.

2) Wie der Erkenntnisprozeß in der historischen Abfolge progressiv aufgefaltet werden muß, so läßt er sich auch synchron in der Gesellschaft auffächern. Beobachtung, Analyse und Abstraktion sind in verschiedenem Maße auf alle Gegenstände anwendbar. Führen sie auch nicht überall zu wissenschaftlichen Gesetzen, so verarbeiten sie Teile von diesen oder liefern neue Erfahrungen und Beobachtungen dazu. Sind in D'ALEMBERTS Einleitung zur *Encyclopédie* von 1751 die experimentellen Teile des wissenschaftlichen Verfahrens – hier die Experimentalphysik (D'ALEMBERT 1989, S.26) – noch vollständig getrennt von der Anwendung dieser Kenntnisse in der Technik (ebd. S. 109), so beginnen sie in CONDORCETS Konzept mehr und mehr zusammenzurücken, ohne allerdings die Wissenschaft in einen utilitaristischen Rahmen zu stellen. Die Popularisierung der Wissenschaft fördert die Wissenschaft. Je mehr Menschen sich gleichzeitig am Wissensprozeß beteiligen, desto genauer werden die Aussagen.

Dieser doppelten Auffächerung des Wissensprozesses in eine progressiv-zeitliche und eine synchron-gesellschaftliche Dimension ist die Eintrittsrede CONDORCETS in das höchste wissenschaftliche Gremium des Landes, die *Académie Française*, von 1782 gewidmet. Obwohl sie in der Zeit kaum Beachtung fand, wird aus den Notizen dazu ersichtlich, daß CONDORCET sie als eine eigentliche Herausforderung an die Akademie verstand (BAKER 1987, S. 113). Die Hauptthese faßt die Auffächerung in einer einfachen Provokation zusammen, „qu'un philosophe qui sans avoir

enrichi les sciences d'aucune découverte, a contribué peut-être à leurs progrès autant que les génies les plus féconds, devait avoir part aux mêmes honneurs". FONTENELLE, der Populärphilosoph, „qui a rendu communes et populaires les vérités que Descartes n'avait révélées qu'aux sages“ (O.C. I. S. 390–391), wird auf die gleiche Stufe gehoben wie der Begründer und Innovator der neuen Wissenschaften. Der Beschränkung des Erkenntnisvermögens des menschlichen Geistes, der Unsicherheit der wissenschaftlichen Wahrheit, setzt CONDORCET die Unbeschränktheit in Zeit und Umfang des Erkenntnisprozesses gegenüber, ohne damit erstere aufzuheben.

Diese Ausweitung verschiebt gegenüber dem frühen Encyclopädismus D'ALEMBERTS, VOLTAIRES und DIDEROTS noch einmal markant den Wissensbegriff. Als Erkenntnisvorgang bleibt Wissen zwar ein Prozeß, der sich vom Individuum aus auf das Gedachte richtet. Vom Wissen aus ist es aber ein Prozeß, woran sich möglichst viele Individuen beteiligen sollten. Wissen wird damit ein *öffentlicher* Prozeß.

Diese Ausweitung führt zu bedeutenden Innovationen. Die bei den Encyclopädisten allgemein für die Verbreitung der Aufklärung hochgeschätzte Buchdruckerkunst wird in die Theorie des Wissens integriert in Form einer Theorie der gedruckten Exposition des Wissens als Gegenstand des individuell sich konstituierenden Erkenntnisprozesses jenseits der Rhetorik des gesprochenen Wortes. Ebenso gehört zu dieser Verschiebung die Integration der Technik in den Wissenskomplex als Basis für erfahrungsgestützte Kritik. Erst diese beiden Komplexe konstituieren das Wissen vollumfänglich als öffentlichen Prozeß, „l'homme n'est plus borné à un perfectionnement purement individuel“ (CONDORCET 1981, S. 8). Öffentlichkeit des Wissens ohne jede Grenze macht das Wissen selbst perfektibel. Durch Öffentlichkeit schafft Wissen neues Wissen.

In doppelter Hinsicht kann das letzte Werk von CONDORCET, der posthum erschienene „Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain“ (CONDORCET 1981), als Versuch gewertet werden, diese Konzeption umfassend darzustellen. Zum einen wird das ganze Konzept der öffentlichen Wissenschaft dargelegt und skizziert und zum andern wird es als offenes *Tableau* präsentiert, das zur Bearbeitung nicht nur Fakten, sondern ebenso bearbeitbare Zusammenhänge bietet.

Für die hier bearbeitete Thematik aber ist entscheidend, daß zum Konzept der öffentlichen Wissenschaft unter dem Aspekt Progression und Kumulation von Wissen an entscheidender Stelle die Pädagogik gehört. Bereits in der Akademierede von 1782 heißt es dazu: „la voix de la raison se fait entendre aux hommes éclairés; elle instruit les enfants dont les pères l'ont méconnue“ (O.C. I., S. 393).

Hier wird schon das Konzept *Instruction publique* angedeutet, wie es dann sechs Jahre später, in der Analyse von plebiszitären politischen Verfahren zum ersten Mal in den Umrissen entworfen wird (O.C. VIII, S. 471). Progression und Kumulation des Wissens, seine Öffentlichkeit müssen konstituiert werden, indem die wählenden und abstimmenden Individuen in diesen Prozeß eingeschlossen werden. Familie, *éducation*, kann dies nicht leisten; zur unbeschränkten Öffentlichkeit

braucht es eine spezifische Methode, die auch den unbeschränkten Zugang ermöglicht. Dem politischen Mißtrauen der Encyclopädisten und auch der Physiokraten gegen eine unbeschränkte Volksaufklärung setzt CONDORCET deren epistemologische Notwendigkeit entgegen.

Erst diese genuine Entwicklung des Konzeptes „öffentlichen Wissens“ bringt die Konfrontation, die in DESCARTES Konzept der Wahrheit durch Methode angelegt war, voll zur Geltung und erzwingt daher einen offenen Konflikt.

Probabilistische, aber durch Öffentlichkeit unbeschränkt ausweitbare und überprüfbare Wahrheit wird dabei nicht nur der absoluten Wahrheit durch Offenbarung der Kirche, sondern jedem nicht-offenen Wissen entgegengesetzt.

Nicht-Offenheit wird analog zum Konzept der Öffentlichkeit nicht nur dem christlichen Dogma, sondern jedem Wissen mit eingeschränktem Zugang zugeschrieben. Bereits in Notizen von 1774 zur Geschichte der Erziehung wird das Konzept des geheimen Wissens der Priesterkaste als Leitmotiv entwickelt. „Il y avait dans l'ancienne Egypte un corps particulier d'homme éclairés“ (CONDORCET 1983, S. 93). Das Wissen dieses *corps* entspricht durchaus einer relativen Erkenntnis der Vernunft in einem historischen Moment, es verliert aber seinen Wissenschaftscharakter durch seine Beschränkung auf die Priester. Indem sie es der Zirkulation entziehen, verhindern sie seine Kumulation wie auch seine Progression. Sie legitimieren ihre Macht über die Nichtwissenden mit ihrem Wissen und reduzieren es damit auf *opinion*.

Dieses Modell wendet CONDORCET im „Esquisse“ für die Unterbrechungen und die langsame Entwicklung der Wissenschaften in der christlichen Zeit an. Die Herausbildung einer Priesterschicht, der Kirche als Institution mit einer eigenen Doktrin schlechthin, folgt ihm ebenso wie die Herausbildung von politischen und sozialen Eliten, die ein bestimmtes Wissen zur Legitimation ihrer Macht benutzen und infolgedessen andere davon ausschließen.

Von hier aus entwickelt CONDORCET eine konstante Frontstellung zwischen Wissen und Macht. Wissen ist bedeutsam für die Machtausübung wie Macht für das gesellschaftliche Leben. Wenn die Macht aber über Wissen verfügt, es einschränkend ‚verwaltet‘, verwandelt sie es in *opinion*. Dieser jeder Macht inhärenten Tendenz gegenüber soll Wissen so verbreitet werden, daß es zur Kontrolle über die Macht, zur wissensmäßigen Bearbeitung der Machtausübung, ihrer Legitimation und Legalität, eingesetzt werden kann. Verbreitung von Wissen, *instruction publique*, ist eine der beiden Bedingungen dafür, daß Macht nicht mißbraucht wird zur Zerstörung von Freiheit.

Im gleichen Sinne wird das Konzept des verfahrenen Wissens auch auf die *instruction* selbst angewandt. Jedes *corps*, d.h. jede geschlossene Körperschaft, muß aus diesem gesellschaftlichen Sektor ferngehalten werden. Die Opposition gegen die Jesuiten-Collèges gehört zu den ersten pädagogischen Positionen CONDORCETS (CONDORCET 1983, S. 13), die er mit den Encyclopädisten und den Physiokraten teilt. Ebenso wendet er sich aber dagegen, daß andere Lehrkongregationen mit dieser Aufgabe betraut würden. In den „Mémoires“ wird diese Position grundsätzlich

ausgebaut. Jedwelche *corps* sind in der *instruction publique* zu verhindern, um neue Einschränkungen zu vermeiden (CONDORCET 1989a, S. 137) und um den „*progrès successif des lumières*“ gegen die „*perpétuité de doctrine*“ (ebd. S. 141) sicherzustellen. Darum muß gewährleistet werden, daß aus der *instruction publique* nicht nur Lehre, sondern auch Forschung, neue Erkenntnis, hervorgeht.

Die Akzentuierung dieser Position und ihre Verallgemeinerung über die Problematik der Jesuitenschulen hinaus eröffnen eine zweite Frontstellung des Wissensbegriffs, die in der Folge ebenso zentral werden sollte.

Bereits zur Zeit DESCARTES wurde aus der cartesischen Skepsis, bzw. aus ihrer extremen Reduktion von sicherem Wissen, die Konsequenz gezogen, daß Verfahren der Vernunft kein Weg zur Wahrheit sei, sondern nur die Dürftigkeit und Ärmlichkeit der menschlichen Existenz aus sich heraus demonstriere. Sichere Wahrheit wird von hier aus weder als Ergebnis von Wissen noch als Ergebnis institutioneller Vermittlung seitens der Kirche, sondern einzig und allein als Frucht der inneren Erleuchtung, der Intuition, betrachtet. Diese Position geht zurück auf JANSENIUS VON YPERN, den Begründer von Port-Royal, der damit gegen die Jesuiten die prae-aristotelisch-vorscholastische, augustinische Tradition wieder aufnahm – und damit der augustinischen Glaubenstheologie folgte wie LUTHER⁷. Am wirkungsvollsten und nachhaltigsten vertrat diese Position BLAISE PASCAL, der sich als Wissenschaftler einen Namen gemacht hatte und vielerorts DESCARTES gleichgestellt wurde. Nachdem 1710 Port-Royal auf Betreiben der Jesuiten geschlossen wurde, war 1736 die Veröffentlichung von PASCALS „*Pensées*“, seinen nachgelassenen Schriften, eine wahre Sensation. Durch die immer weitergehende Relativierung der Wahrheit als Ergebnis von Verfahren – durch NEWTON und LOCKE, später durch HUME, und vor allem durch die Verarbeitung in den Kreisen der *Encyclopédie* – bekam PASCALS religiös begründeter absoluter Skeptizismus zusätzlich Nahrung. Die Opposition gegen den Jesuitismus im Namen einer allenfalls probabilistischen Wahrheit war schwerer durchführbar, als die Opposition im Namen der Erleuchtung und der individuellen Transzendenz, resp. der Transzendenz der Individualität.

VOLTAIRE eröffnete die Polemik gegen die Position des wiederauferstehenden Jansenismus, wohl darauf achtend, ihn gegen die Argumentation der Jesuiten zu verteidigen. CONDORCET schloß sich dieser Position früh an. Dabei unterschied er scharf zwischen Glauben und Offenbarung als Ergänzung des unsicheren Wissens, eine Position, die auch von PIERRE BAYLE und D'ALEMBERT geteilt wurde, und der Intuition PASCALS, die die Stelle des Wissens einnimmt. Wenn auch beide Positionen gemeinsam die Probabilität des Wissens zu stark unterstreichen, „*ont trop exagéré l'incertitude de nos connaissances et la faiblesse de notre esprit*“ (O.C. IV. S. 293), so ist nur PASCALS Version zu bekämpfen. Sie verläßt den Boden der Auseinandersetzung, auf dem Wahrheit entsteht, grundsätzlich und zieht sich auf eine andere Ebene zurück. CONDORCET charakterisiert diese neue Ebene erneut als die der *corps*. „*PASCAL joignit aux vertus d'un homme les petites d'un moine, et fut le disciple soumis des théologiens de sa secte*“ (ebd. 293). Die Skepsis dem Wissen gegenüber führt PASCAL nach CONDORCET dorthin, wo neue Abhängigkeit entsteht,

zur *opinion* eines Ordens. Die Frontstellung des Wissens gegen die Intuition bekam allerdings ihre Bedeutung erst in der Auseinandersetzung CONDORCETS mit ROUSSEAU und radikalisierte sich dabei.

Der Ausgangspunkt von ROUSSEAUS Kulturkritik der beiden „Discours“ von 1750 und 1755 wurde von CONDORCET durchaus geteilt. Die Entwicklung des Wissens und der Künste schuf in der Gesellschaft nicht nur Ungleichheit, sondern auch Abhängigkeit. Darüber hinaus wendet sich ROUSSEAU aber grundsätzlich gegen die Wissenschaft und das Wissen als Verfahren. Diese Herausforderung wird für CONDORCET im Gegensatz zu PASCALS Rückzug in die Innerlichkeit umso bedeutender, als ROUSSEAU genau auf dem Terrain sein Dispositiv entwickelt, auf dem CONDORCET das Konzept des öffentlichen Verfahrens des Wissens ansiedelt, auf dem Terrain der politischen und der pädagogischen Argumentation.

ROUSSEAUS „Emile“ wird außerhalb jeder Öffentlichkeit erzogen. Anwendung der Vernunft auf Wissen wird ausgeschlossen, dieses wird mit allen Mitteln von ihm ferngehalten. Einzig und allein der Bezug zu Sachen, d.h. zur Natur, wird seiner geistigen Tätigkeit unterbreitet. „Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses; vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation“ (ROUSSEAU O.C. IV. S. 311). Dementsprechend soll das Vokabular des Kindes möglichst eingeschränkt, nicht an der Öffentlichkeit orientiert werden, so daß es nur Ideen formulieren kann, die unmittelbar mit den bekannten Sachen zusammenfallen und die sich in den eigenen Erfahrungen gebildet haben. „Resserrez donc le plus possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, qu'il sache dire plus de chose qu'il n'en peut penser“ (ebd. S. 298). ROUSSEAU reduziert das eigentliche Wissen auf die Bildung dessen, was in der Logik von Port-Royal die *vérité de fait* genannt wurde. Ihre kritische Bearbeitung wird explizit unterdrückt, sie ist der Grund für Ungleichheit und Tyrannei. An ihre Stelle rückt stattdessen die Intuition, „l'instinct divin“, „la conscience“. „Trop souvent la raison nous trompe; nous n'avons que trop acquis le droit de la récuser; mais la conscience ne trompe jamais; elle est le vrai guide de l'homme; elle est à l'ame ce que l'instinct est au corps; qui la suit obéit à la nature et ne craint point de s'égarer“ (ebd. S. 594–595).

Wie bei PASCAL und den Jansenisten wird der Relativität der Wahrheit aus Wissen als Verfahren die Absolutheit der Wahrheit aus Offenbarung gegenübergestellt. Die „voix divine“ der Intuition vermittelt eine Wahrheit über jeder Erfahrung und außerhalb jeden Verfahrens (ROUSSEAU O.C. III., S. 207).

Die Frontstellung CONDORCETS gegen dieses Konzept erfolgt stufenweise. In einer ersten Phase kritisiert er vor allem den reduktiven Utilitarismus der *vérités de fait* (CONDORCET 1983, S. 138) und die Unmöglichkeit, das Kind daran zu hindern, diese zu verbinden. In einer zweiten Phase, in der das Konzept der Kumulation des Wissens durch Verbreitung, d.h. durch Öffentlichkeit umrissen ist, zielt er mit der Kritik auf die Intuition selbst. Diese basiert Wahrheit nicht auf nachprüfbar und kritisierbare Urteile und entzieht sich infolgedessen grundlegend der Kommunikation und der Kritik durch Öffentlichkeit (O.C.I., S. 395–396). „L'enthousiaste

ignorant n'est plus un homme; c'est la plus terrible des bêtes féroces" (O.C. X., S. 218).

Von hier aus wird die Kritik in das Konzept der *instruction publique* integriert, in dessen Rahmen CONDORCET auch eine umfassende Konfrontation mit ROUSSEAU vornimmt. Ungleichheit durch Wissen kann tatsächlich nur beseitigt werden durch vollständige Ignoranz aller Menschen (CONDORCET 1989b, S. 134). Dagegen kann aber mit der Auffächerung des Wissensprozesses und seiner Graduierung in der *instruction publique* erreicht werden, daß Gleichheit im Zugang zur Differenzierung durch Wissen entsteht, ohne daß dadurch der Wissensprozeß selbst eingeschränkt wird. Entscheidend ist aber, daß CONDORCET die Beweislage gegenüber ROUSSEAU umkehrt. Während durch die Verbreitung der *lumières* durch die *instruction publique* soweit sicher gestellt wird, daß keine gesellschaftlichen Abhängigkeiten durch Wissensdifferenz entstehen, schafft Intuition in der Erziehung die größten Abhängigkeiten. Erziehung durch und zu Intuition, Enthusiasmus, verhindert, daß der Zögling bezüglich des Vorgangs selbst aktiv werden kann. „Il n'est plus un homme libre, il est l'esclave de ses maîtres" (CONDORCET 1989a, S. 60). Die Gleichheit die hier entsteht, schafft ihrerseits Abhängigkeit des Zöglings vom Erzieher, in der *instruction publique* angewandt, wäre es eine Abhängigkeit des Individuums vom Staat.

CONDORCET zielt mit dieser Frontstellung auf den Kern seiner eigenen wie auch von ROUSSEAUS Argumentation, das Konzept Staat und Gesellschaft. Ihre Entfaltung auf diesem Terrain wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

Hier sei noch angemerkt, daß CONDORCET die Intuition keineswegs aus dem Wissenskomplex ausschließt und sie insbesondere auch in den pädagogischen Vorgang der *instruction* aufnimmt. Die Intuition liefert Material, das im Lern- wie im Wissensprozeß verarbeitet wird. Intuition und vorgefundenes Wissen werden analysiert, kritisiert und rekonstruiert. KINTZLER weist nach, daß CONDORCET in dieser Auseinandersetzung ein eigenes, methodisier- aber nicht psychologisierbares Modell der Zeichenhaftigkeit des Wissens entwickelt, und sich damit auch entscheidend von CONDILLAC abgrenzt (KINTZLER 1989a, S. 287–282).

2.2 Moral – Tugend oder Wissen, *éducation* oder *instruction*?

ROUSSEAUS Stellungnahme für Intuition und Enthusiasmus und gegen verfahrenes Wissen entwickelt ihre größte Stärke in der Frage der Moral und damit auch in der Frage der Erziehung.

CONDORCETS Kritik der Moralerziehung in den Jesuitenkollegien folgt ihm noch weitgehend. Die christliche Moral, wie sie institutionell gelehrt wird, wird ausgehend von ihrer Wirkung kritisiert. „Les jeunes gens sentent le ridicule de cette morale qu'ils voient en contradiction perpétuelle avec les principes et la conduite sensés /../ et restent dénués de toute morale et sont débauchés ou hypocrites, fripons ou brigands" (CONDORCET 1983, S. 102).

Was die richtige Moral ausmacht, wird zwar bestimmt in scharfer Opposition zur christlichen Moral, hält sich aber strikte an deren Konstitution. „Dans toute bonne morale les vertus doivent être placées dans l'ordre de leur utilité, les grandes vertus sociales, avant les vertus privées. Ainsi la morale d'une religion dont les prêtres prêcheraient le renoncement à soi-même au lieu de l'amour de la patrie, l'humilité au lieu de la grandeur d'âme, la charité au lieu de la haine des méchants, la chasteté au lieu du zèle pour le bien public ne pourrait être qu'une morale détestable“ (ebd. S. 107). Mit Moral werden anfänglich auch bei CONDORCET wie bei ROUSSEAU Seelendispositionen beschrieben, die zwar nicht mehr auf die Kirche und Gottes Reich sondern auf die weltliche Gesellschaft ausgerichtet und allein von hier aus bestimmt sind. Diese Dispositionen, die Tugenden, sind das eigentliche Ziel der Erziehung.

Daß individuelle Dispositionen, Tugenden, entscheidend für die Republik und infolgedessen höchstes Ziel der republikanischen Erziehung sind, gehört zum antikisierenden Inventar des nicht-absolutistischen Denkens, das das neue Staatsrecht bestimmte.

Im IV. Buch von MONTESQUIEU „De l'Esprit des loix“ von 1748 wird dargelegt, daß die Erziehung im wesentlichen der Staatsform und den Gesetzen folgen müsse. Hervorragende Bedeutung erhält sie aber erst unter den republikanischen Regierungen. Wird in den Despotien und Monarchien das Element von selbst geschaffen, das die Bürger zur Respektierung des Staates bringt (Furcht und Ehrbedürfnis), so muß die Republik die Tugend durch Erziehung als Disposition im Individuum selbst schaffen. „Liebe zu den Gesetzen und zum Vaterland“ muß erzogen werden.

ROUSSEAU entwickelt im „Contrat social“ die gleiche Argumentation und verfeinert sie. Demokratische Entscheide können nur richtig sein, wenn die Bürger, die sie fällen, sich von der *volonté générale* leiten lassen, die dem ursprünglichen Gesellschaftsvertrag zugrunde liegt. Aus diesem Grund ist die *volonté générale* mehr als die Summe der Willen der einzelnen (FETSCHER 1960, S. 111–127). Sich auf dieses Mehr zu beziehen, macht die Tugend aus. Wie bei MONTESQUIEU ist sie Ziel der republikanischen Erziehung – aber ebenso der göttlichen Erleuchtung, der Intuition, die den natürlichen Einzelmenschen zum Gesellschaftsvertrag disponiert. In dem Sinne wird „Emile“ nicht moralisch erzogen, sondern moralisches Raisonement und gesellschaftliches Leben werden von ihm ferngehalten, bis die Intuition ihn mit der Tugend versieht; Grundlage dafür ist einzig und allein der *pädagogische Bezug*; das liebende Verhältnis des Mentors zum Zögling, das sein Herz dieser göttlichen Stimme offen hält.

In dem Maße, wie CONDORCET sich mit der Ausgestaltung der Volksrechte beschäftigt, trennt er sich auch von dieser Vorstellung der republikanischen Tugend, der römischen *virtus, la vertu*, und von der Notwendigkeit, in diesem Punkt in der Erziehung den *instinct divin* über die raisonierende Vernunft zu setzen.

Dazwischen liegt eine intensive konzeptuelle und praktische Auseinandersetzung mit der Lehre der Physiokratie und insbesondere mit einem ihrer namhaftesten Vertreter, A.R.M. TURGOT. Die Physiokratie als letzte hauswirtschaftliche öko-

nomische Theorie vor ADAM SMITHS Marktwirtschaft differenzierte nicht Staat und Ökonomie. So propagierte sie nicht nur die wissenschaftlichen Methoden des Wirtschaftens, sondern versuchte gleichermaßen auch die staatliche Tätigkeit mit der wissenschaftlichen Theorie zu erfassen und sie von hier aus zu reformieren.

An diese Versuche schließt CONDORCET an, führt sie aber in eine neue Richtung. Sein Ansatz ist ein dreifacher:

- Bereits in seiner Akademierede von 1782 konzipiert er die „sciences morales“, die wie die neuen Naturwissenschaften auf Beobachtungen und nicht auf metaphysische Konstruktionen abgestützt werden sollen. Dabei wird auch vermerkt, daß sich die neue Wissenschaft nicht der erfolgreichen Naturwissenschaft einfach anschließen kann; „l'observateur fait partie lui même de la société qu'il observe, et la vérité ne peut avoir que des juges ou prévenus ou séduits“ (O.C. I., S. 392). Interesse und infolgedessen Macht beeinflussen diese Wissenschaft in einem ganz anderen Maße als die Naturwissenschaften⁸.
- Verbunden aber mit den naturwissenschaftlichen Neuerungen und ihren Auswirkungen in einer technologischen Revolution, d.h mit der von ROUSSEAU beklagten luxuriösen Dekadenz der Gesellschaft, werden diese Einflüsse auf die Wissenschaft tendenziell geringer, und zugleich wachsen die Möglichkeiten, die Bedürfnisse breiter Bevölkerungsschichten zufrieden zu stellen. „Songez que les lumières rendent les vertus faciles“. Dies erlaubt ein Funktionieren der Gesellschaft nicht aufgrund der außerordentlichen, aufopfernden Tugend von großen Männern, sondern aus dem Wissen des *homme instruit*. Unter diesem Gesichtspunkt verbindet CONDORCET zum ersten Mal – 1782 – Öffentlichkeit und Öffentlichkeit des Wissens, *instruction* und sogar Demokratie in einem Gegensatz zur Tugendbildung. „Le projet de rendre tous les hommes vertueux est chimérique: mais pourquoi ne verrait-on pas un jour les lumières, jointes au génie, créer pour des générations plus heureuses une méthode d'éducation , un système de lois qui rendraient presque inutile le courage de la vertu?“ (ebd. S. 395).
- Von hier aus entwickelt CONDORCET seinen dritten Ansatz, ein Konzept von Demokratie, das sich nicht nur grundlegend vom aufgeklärten Absolutismus eines VOLTAIRE oder dessen sozialreformerischen Variante bei TURGOT absetzt, sondern sich ebenso scharf von den antikisierenden Konzepten ROUSSEAUS und MONTESQUIEUS⁹ unterscheidet. Der erste Schritt erfolgt auf dem Terrain von CONDORCETS eigenster Wissenschaft – in der er auch eigene „Entdeckungen“ vorzuweisen hatte. Bereits 1785 legte er einen „Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix“ (BAKER 1988, S. 259) vor, in dem er mit den Methoden der Wahrscheinlichkeitsrechnung nachweist, daß unter der Wahrung von bestimmten Bedingungen die Entscheidung aus einem Abstimmungsprozeß die gleiche Wahrscheinlichkeit aufweisen, richtig oder wahr zu sein, wie die Entscheidung eines einzigen oder einer kleineren Anzahl von genialen Menschen, d.h. eines aufgeklärten Monarchen, einer Adelsversammlung oder einer andern Elite.

Ist damit der Bruch mit ROUSSEAU noch nicht endgültig vollzogen, so sind die beiden folgenden Teile des Arguments klar und deutlich als Gegenposition zur klassizistischen Theorie formuliert. In seinen 1787 geschriebenen und 1788 veröffentlichten „Lettres d'un bourgeois de New-Haven à un citoyen de Virginie“ legt CONDORCET die Probleme der Gesetzgebung dar. Bei ROUSSEAU ist der Akt der Gesetzgebung die Aufgabe der erleuchteten Menschen, die die *volonté générale*, der das ganze Volk sich zu unterwerfen hat, wie es sich im Gesellschaftsvertrag verpflichtete, realisieren (FETSCHER 1960, S. 137 ff.). Die Tugend der Gesetzgeber, der Väter der Nation, ist entscheidend für das Funktionieren der Gesellschaft. Wer sich der *volonté générale* nicht unterzieht, stellt sich selbst außerhalb des Vertrages und damit auch des Rechtsanspruches. CONDORCETS Ausgangspunkt für die Gesetzgebung ist demgegenüber vollständig offen. „La loi ne peut avoir pour objet que de régler la manière dont les citoyens d'un Etat doivent agir, dans les occasions où la raison exige qu'ils se conduisent, non d'après leur opinion et leur volonté, mais d'après une règle commune“ (O.C. IX., S. 3). Die Gesetzgebung hat kein Apriori, worauf sie sich bezieht. Die Individuen verzichten dem Gesetz gegenüber weder auf ihren Willen, noch auf ihre eigene Vernunft. Als erstes muß immer nachgewiesen werden, daß die Vernunft verlangt, Gesetzgebung sei in einem bestimmten Fall überhaupt nötig. Und dieser Nachweis unterliegt ebenso der allgemeinen, öffentlichen Überprüfung und Kritik wie alles Wissen. Gesetzgebung wird infolgedessen wie das Wissen behandelt. Eine gesetzliche Regelung besteht aus zwei Propositionen, die richtig oder falsch sein können. Die erste heißt „telle chose doit être réglée par une loi“ und die zweite „telle loi sur cette chose est conforme à la raison et au droit“. Beide Fragen können nur durch die öffentliche Auseinandersetzung beantwortet werden, um „opinions“, Vorurteil, Irrtum, Leidenschaft, Verführung und Abhängigkeit auszuschließen (ebd. S. 5). Gesetzgebung soll selbst wie Wissen verfahren, Vernunft wird auf Vernunft angewandt.

Dementsprechend unterscheidet sich auch die zweite Vorbedingung für die Möglichkeit von richtigen Entscheiden aus plebiszitären Verfahren in der Gesetzgebung, die CONDORCET ROUSSEAU und MONTESQUIEU entgegenhält. Geht es nicht um die Akzeptierung eines die Individuen transzendierenden Prinzips, das nur der Intuition zugänglich ist, sondern um öffentliche Vernunft, so muß diese Öffentlichkeit selbst zugänglich gemacht werden. 1788, noch bevor er sich für ein allgemeines Bürgerrecht ausgesprochen hat, legt CONDORCET in seinem „Essai sur la constitution et les fonctions des Assemblées provinciales“ zum ersten Mal den Plan einer *Instruction publique*, hier noch „éducation publique digne de ce nom“, fest, in dem nicht mehr die Tugend als Liebe zum Vaterland, sondern jetzt das soziale Wissen als Kenntnisse über Gesetzgebung und Rechte im Zentrum steht (O.C. VIII., S. 471). Lernen, sich an einer durch Gesetze geregelten Gesellschaft zu beteiligen, heißt, diese Gesetze nicht nur kennen, sondern ebenso die Möglichkeit ihrer öffentlichen Kritik und Befürwortung zu verstehen und darüber als einzelner zu verfügen in vollständiger Unabhängigkeit.

Während in einer demokratischen Gesellschaft das moralische Handeln des ein-

zelen selbst einfacher wird – er braucht weder heroischen Mut noch charismatische Kräfte –, so muß die Bedingung dafür, das moralische Wissen und Urteil, gesellschaftlich gewährleistet werden. Der kontinuierliche Zugang aller Bürger dazu wird als *instruction publique* nur durch gesellschaftliche und individuelle Anstrengungen ermöglicht, während ROUSSEAU Tugend, „science sublime des ames simples“ (ROUSSEAU O.C. III. S. 30), ein für alle mal und ohne jeden Aufwand den Menschen zufällt. Ihre Ausübung erfordert aber die Anstrengungen des antiken Helden oder des christlichen Märtyrers.

Öffentliches Wissen, das moralisches Wissen über Rechte und Pflichten in der Gesellschaft einschließt, bedeutet aber ebenso einen grundlegenden Bruch mit dem aufgeklärten Absolutismus. Entscheide, deren Wahrheitsgehalt einem einzelnen wie auch einer numerischen Mehrheit gleichermaßen zugänglich sind, Wissen, dessen Wahrheitsgehalt durch die Anzahl der daran beteiligten zunimmt, sind nicht in einem einsamen, aufgeklärten Monarchen, sondern in einer breiten, allgemein zugänglichen, demokratischen Öffentlichkeit verankert.

2.3 *Individualität, Gesellschaft und Staat – Konstruktion der Öffentlichkeit oder innere Konstitution?*

Die staatlichen Institutionen beruhen auf einem Vertrag, der unter Anleitung der Erleuchteten von freien Bürgern geschlossen wurde, um der Dekadenz des gesellschaftlichen Zustandes zu entrinnen. Auch wenn ROUSSEAU mit diesem Konzept durchaus eine eigene Position einnimmt, so liegt er doch im großen Trend des staatsrechtlichen Diskurses, wie er sich auf das neuere säkulare Naturrecht beruft.

Der Akt der freien Vereinigung schafft im Gegensatz zur degenerierten Gesellschaft eine gemeinsame moralische, tugendsame Person, „un moi commun“, „une personne publique“ (ROUSSEAU O.C. III, S. 290), wie es schon im ersten Entwurf des „Contract Social“ heißt, dem sich alle einzelnen mit ihrem Willen unterzuordnen haben. Die Beteiligung an diesem Akt, bzw. das Einverständnis damit, macht den einzelnen zum *citoyen* und fordert die Unterordnung seines persönlichen Willens unter die *volonté générale*, d.h. unter den Staat. Andererseits bedeutet der Vertrag für den Staat die Obligation, der Aufgabe der *volonté générale* nachzukommen. *Citoyen* und *personne publique* kommen von ihrer Aufgabe ab, falls sie nicht der Tugend gehorchen; sie verfallen selbst der gesellschaftlichen Dekadenz.

Der Staat und seine Tätigkeit sowie der einzelne Bürger werden von einer vorgegebenen Einheit her gedacht, der Tugend. Diese gibt für beide die Norm. Entgegen aller Ungleichheit aus gesellschaftlicher Dekadenz ist jeder Bürger dem andern gleich aus der Konstitution dieser innern Instanz, der erleuchteten oder erleuchtbaren Seele. „O vertu! /../ Tes principes ne sont-ils pas gravés dans tous les coeurs, et ne suffit-il pas pour apprendre tes Loix de rentrer en soi-même et d’écouter la voix de sa conscience dans le silence des passions“ (ROUSSEAU O.C. III, S. 30) heißt es emphatisch im „Discours“ über die Wissenschaften und Künste. Die Gleichheit der Bürger liegt in ihrer natürlichen, d.h. ursprünglichen Konstitution als der *voix cé-*

leste zugängliche Seelen. Wie innerlich diese Gleichheit auch ist, so liegt ihre Bewahrung vollständig außerhalb des Individuums, beim Staat, als der körperlichen *volonté générale*. Diese Distanz ist nur überwindbar, indem der Staat selbst als eine Person gedacht wird, die der Tugend zugänglich ist.

Legitimiert durch die *volonté générale* schützt der Staat auch die innere Gleichheit der Bürger durch seine Tätigkeiten, indem er Gesetze macht und durch die Zensur, wie es im „Contract social“ heißt (ebd. S. 458).

Von hier aus schätzt ROUSSEAU auch die Bedeutung der Demokratie nicht nur als gering, sondern auch ihre Möglichkeiten als wenig realistisch ein. Sie funktioniert nur, wenn beschränkende Bedingungen erfüllt sind. Das Land muß klein sein, so daß alle Einwohner sich gegenseitig kennen können, d.h. sie müssen direkten Zugang zur Persönlichkeit der Mitbürger haben, mit ihrer Seele kommunizieren können. Ihre Kultur muß einfach sein, d.h. sie dürfen keine komplizierten Geschäfte und insbesondere keine „discussions épineuses“ führen, bei denen sich die Interessen der Bürger entzweien könnten. Und schlußendlich müssen sie auch sozial, d.h. äußerlich gleich sein (ebd. S. 405).

Die Entwicklung der Gesellschaft jenseits der Dekadenz hängt davon ab, wie die vorgegebene natürliche Einheitlichkeit und Einheit von Individuum und Gesellschaft auch in Realität durchgesetzt werden können. Der Idealfall, die Demokratie Genfs und der Staat des LIKURG in Sparta, sind möglich dank der vollständigen Verwirklichung der Gleichheit. Alle andern Staaten müssen sich beschränken auf weniger ideale Formen, die Macht des Staates vergrößern und jene der Bürger einschränken, ohne deren innere Gleichheit und die Begründung des Staates in der Tugend zu verletzen.

Diesem Ziel dienen nicht nur Zensur und Gesetze, sondern ebenso Zivilreligion und Erziehung. Sie verhindern, daß sich die Individuen in der Richtung der gesellschaftlichen Differenzierung bewegen, ihre klar begrenzte Innerlichkeit an eine grenzenlos ausschweifende Äußerlichkeit verlieren, bewahren sie vor der gesellschaftlichen Dekadenz und öffnen sie oder führen sie hin zur Tugend, dem Grund des Staates und ihrer eigenen Individualität. Dies bedeutet vor allem, daß sie Grenzen setzen, einschränken unter Berufung einer a priori gegebenen Instanz in der Individualität und vermittelt über den Gesellschaftsvertrag auch im Staate selbst. Obwohl Erziehung selbst nicht Tugend hervorbringen kann – „Emile“ muß erleuchtet werden, sein Gewissen muß sich selbst entzünden – wird sie ganz von der Tugend und deren Innerlichkeit her strukturiert, in Anlehnung an das calvinistisch-pietistische Glaubensparadox.

In der staatsrechtlichen Diskussion von MONTESQUIEU, ROUSSEAU und MABLY und deren Bedeutung für die Pädagogik hat die *querelle des anciens et des modernes* noch nicht stattgefunden. Während der engere Kreis der Encyclopädisten sich staatsrechtlich an Athen hielt – in dem ‚Paris, la cité des philosophes‘ idealisiert wurde –, wandten sich die Kritiker der Dekadenz immer mehr der Frugalität Spartas zu oder gingen sogar auf die Einsamkeit der Wilden zurück.

Im Umkreis der Physiokratie wurde zum ersten Mal eine Abkehr von der Alter-

native Athen-Sparta mit einer Abkehr vom staatsrechtlichen Antikismus verbunden (GUERCI 1979, S. 105–139).

In seinen frühesten Notizen zur Pädagogik von 1774 (CONDORCET 1983, S. 174), setzt CONDORCET bezeichnenderweise mit dieser Fragestellung ein. Weder Sparta noch Athen oder Rom haben eine Gesetzgebung und eine Erziehungsmethode, die irgendwie als Vorbild gelten könnte. Die Gleichheit, auf der die Gesetzgebung Spartas beruhte und auf die die spartanische Erziehung ausgerichtet war, „ne songea qu'à faire d'excelens soldats, peu lui importa que les lacédémoniens fussent féroces et misérables“ (ebd. S. 94). Während Rom diesem Beispiel folgte, hatte die Gymnasialerziehung in Athen keinen andern Zweck, als die Lehren der philosophischen Sekten zu verbreiten und damit das Volk zu verführen. „Ils se formaient dans la science de conduire ou plutôt de séduire le peuple par l'éloquence“ (ebd. S. 96).

Hier wird bereits das Argument gegen den Antikismus angeführt, das in der Auseinandersetzung um die Republik und die *instruction publique* erst voll entfaltet werden kann. Die apriorische Einschränkung durch Gesetz und Erziehung, die ROUSSEAU in der Antike als die Garantie von Freiheit und Gleichheit verehrt, ist nach CONDORCET nichts anderes, als der Versuch, die Ungleichheit abzusichern, die die monströseste Abhängigkeit hervorbringt, jene zwischen Sklaven und Herren. In der Rede für die Republik von 1791 ist diese Abgrenzung von allen antikisierenden Konzepten der Republik entscheidend. Die antike Öffentlichkeit konnte die Garantie der Freiheit gegen die Usurpation durch Tyrannen nicht übernehmen, weil sie abgeschlossen war, eingeschränkt auf die Herren und die Sklaven ausschloß (O.C. XII. S. 237). „L'égalité qu'ils voulaient établir entre les citoyens, ayant constamment pour base l'inégalité monstrueuse de l'esclave et du maître, tous leurs principes de liberté et de justice étaient fondés sur l'iniquité et la servitude“ (CONDORCET 1989a, S. 57).

Die Theorie der Verwirklichung einer apriorisch gegebenen Gleichheit und der Überwindung der Dekadenz durch Staat und Erziehung wird mit ihren eigenen Widersprüchen widerlegt. Sie basiert nicht nur auf der großen Ungleichheit, in der sich Gesellschaftlichkeit konstituiert, sondern sie bezweckt mit ihrer Gleichheit geradezu Einschränkung von Freiheit, Absicherung von Abhängigkeit.

Mit dieser Kritik gibt CONDORCET den naturrechtlichen Ansatz der Gleichheit nicht auf, er verschiebt aber sowohl die Gleichheit wie auch das Naturrecht überhaupt aus einem apriorisch-interioristischen, d.h. konstitutiven, in einen konstruktivistisch-relationellen, öffentlichen Rahmen.

Wie ROUSSEAU geht er davon aus, daß Gesellschaft gleichbedeutend mit Differenzierung ist. In Bezug auf Wissen, Arbeitsteilung, Reichtum, Erziehung und Macht werden die Menschen Ungleiche, in diesem Sinne *Individuen*. Er folgt ROUSSEAU auch darin, daß er Abhängigkeit und Unterwerfung als Teil dieses Differenzierungsprozesses bestimmt. Gleichheit und Freiheit werden aber nicht auf einen vorgesellschaftlichen, individuellen oder Gesellschaft transzendierenden Zustand bezogen, sondern auf den gesellschaftlichen Prozeß der Differenzierung selbst. CONDORCET lehnt jeden Bezug auf einen imaginären Gesellschaftsvertrag

von natürlich freien Individuen im gleichen Maße ab, wie er den göttlich gestifteten Staat des scholastischen, kirchlichen Naturrechts ablehnt (CONDORCET 1981, S. 229). Freiheit und Gleichheit bezeichnen die Art und Weise, wie sich die gesellschaftlich differenzierten Menschen auf den Prozeß der Differenzierung selbst beziehen. Unterliegen sie diesem Prozeß einfach, sind sie abhängig, entwickeln keine Individualität. Der Prozeß der Differenzierung wird dadurch selbst in Frage gestellt, Kumulation und Progression des Wissens erschaffen.

Diese Differenzierung beruht auf der Möglichkeit, daß ein einzelner sich auf eine Summe von einzelnen beziehen kann, seinen Bezug reflektieren, kritisieren, verbessern und kommunizieren, der Reflexion anderer aussetzen kann. Erst die Kommunikation dieser Reflexion erlaubt es, daß sich Gesellschaftlichkeit ausweitet. „L'homme n'est plus borné à un perfectionnement purement individuel“ (ebd. S. 8), sondern die Bezüge der Menschen untereinander lassen sich durch ihre öffentliche Reflexion verbessern. Wissen, Macht und Arbeitsteilung, als Elemente der Differenzierung, lassen sich dadurch vorantreiben, daß sie selbst dem Wissen ausgesetzt werden. Die Mobilisierung des Maximums an Wissen durch *instruction* befördert nicht nur Differenzierung und Vergesellschaftlichung, sondern ebenso die Selbständigkeit und Individualität des Menschen. Wie der Differenzierungsprozeß der Gesellschaft sich selbst lähmen kann, kann er sich durch Öffentlichkeit auch selbst befördern. Am Beispiel der Mechanisierung der Arbeit durch die neue Industrie zeigt CONDORCET beide Möglichkeiten in scharfem Kontrast zu ROUSSEAUS agrarpherile Vorliebe für natürliche Unwissenheit. Die Unwissenheit der Arbeiter ist nicht Ausdruck ihrer innern, natürlichen Freiheit und Gleichheit, sondern ihrer tiefsten Abhängigkeit, die sie fast jeder Individualität beraubt. „Le peuple était exposé à contracter cette stupidité naturelle aux hommes bornés à un petit nombre d'idées d'un même genre“ (CONDORCET 1989a, S. 52).

Obwohl Wissen als Verfahren sich als Öffentlichkeit entfaltet, bleibt der Ausgangspunkt dafür immer das Individuum. Öffentlichkeit selbst ist keine aktive Körperschaft, der Prozeß des Wissens läßt sich nicht reziprok umkehren. Öffentlichkeit selbst kann nicht wissen, sondern die Individuen verfahren dem Wissen und Handeln anderer gegenüber als wissende und schaffen damit Öffentlichkeit. Wenn die Individuen diesen Prozeß nicht in Gang halten, zerfällt nicht nur die Differenzierung der Gesellschaft, sondern auch die Öffentlichkeit selbst.

In diesem Spannungsfeld siedelt CONDORCET Naturrecht und Rechtsgleichheit an. Nicht ein Bezug außerhalb der Gesellschaft wird damit bezeichnet, sondern sie markieren die Gesellschaftlichkeit selbst. Gleich sollen alle Menschen sein im Zugang zur Gesellschaftlichkeit. Sie sollen ihr gegenüber wissende, d.h. öffentlich verfahrende Individuen sein können. Diese Gleichheit hebt die Ungleichheit gegenüber Wissen, Macht, Erziehung und Arbeitsteilung nicht auf, sondern ermöglicht sogar eine zusätzliche Differenzierung. Sie verhindert aber, daß daraus Abhängigkeitsverhältnisse entstehen, indem sie allen gleichermaßen den Zugang zur Öffentlichkeit erschließt und damit auch erst demokratische Öffentlichkeit im weitesten Sinne entstehen läßt.

„Les droits des hommes résultent uniquement de ce qu'ils sont des êtres sensibles, susceptibles d'acquérir des idées morales, et de raisonner sur ces idées“ (O.C. X., S. 123), heißt es dementsprechend zur Verteidigung der vollen Rechte der Frauen in der Republik. Rechte sind nicht in einem individuellen Innenraum oder in einer vorgesellschaftlichen oder transzendentalen Sphäre konstituiert, sondern sie werden konstruiert durch das denkende Verfahren der Individuen gegenüber der Gesellschaft und den sie konstituierenden Abläufen. Indem Menschen über ihre eigene Differenzierung denkend verfahren, konstruieren sie Rechte. Daß sie als Anspruch, d.h. als Rechtsgleichheit und Menschenrechte, bestehen und ebenso den Frauen zugesprochen werden müssen, begründet sich einzig und allein damit, daß *alle* Menschen in diesen gesellschaftlichen Prozeß einbezogen sind.

In dem Sinne wird auch Individualität bei CONDORCET im konstruktivistischen Sinne verstanden. Sie baut sich auf in dem Maße, wie der gesellschaftliche Prozeß der Differenzierung sich entwickelt und zugleich der reflektiven Bearbeitung ausgesetzt ist. Wissen als Prozeß muß vom Individuum ausgehen, der Gegenstand des Wissens, Wissen und Gesellschaftlichkeit muß ihm aber als Material dieses Verfahrens zugänglich sein.

Von dieser konstruktivistischen Konzeption her pädagogisiert CONDORCET sein Programm von Gleichheit und Öffentlichkeit, d.h. Demokratie. Wenn der öffentliche Prozeß von den Individuen eingeleitet gehalten werden muß, dann muß von der Gesellschaft allen der Zugang zur Öffentlichkeit und den verschiedenen Abläufen, in denen das Verfahren vor sich geht, das heißt ihre eigene Konstruktion als öffentliche Individuen gewährleistet werden. *Instruction publique* ist in dieser Hinsicht eine der verschiedenen institutionalisierten Formen der Öffentlichkeit. Ihre besondere Funktion besteht darin, den Individuen den *Zugang* zum Wissen als öffentlichem, d.h. vollständig unbeschränkt ausweitbarem Verfahren zu eröffnen.

Dies bedeutet nicht, daß alle Individuen gleich viel wissen sollen, sondern daß sie sich dem vorgefundenen oder angeblichen Wissen gegenüber als Wissende verhalten können, es analysieren, mit ihrer Erfahrung kritisieren und je nach Stufe wieder rekonstruieren.

Die Individualität, die von der *instruction publique* erzeugt wird, bestimmt sich demzufolge nicht aus innerer Konstitution, sondern aus der Konstruktion, die dieses Wissen im öffentlichen Prozeß erreicht hat, sei es von seiner Elementarität, seiner Technizität, seiner Systematik oder seiner wissenschaftlichen Innovation her konzipiert. Dementsprechend ist diese Individualität auch nicht gegenstandsunabhängig. Der Zögling der *instruction publique* ist Individuum gegenüber dem Wissen, mit dem die Organisation der Gesellschaft verfährt, gegenüber einer bestimmten Technologie, oder einer Wissenschaft.

Wie damit *instruction publique* nicht auf die innere Konstitution des Individuums ausgerichtet ist, so bleibt sie distanziert von Macht, Staat, Arbeitsteilung und Familienerziehung. Sie bezieht sich auf Öffentlichkeit, von der aus der gesellschaftliche Prozeß der Kontrolle der Vernunft unterzogen werden soll.

Staat und Nation, als Organisationsform von Arbeitsteilung und gesellschaftli-

chem Leben sind nicht der Bezugspunkt, nach der sich *instruction publique* ausgerichtet, sondern ihr Gegenstand; sie bieten einzig und allein die materielle Absicherung der Institution, in der das offene Wissen strukturiert wird, in Progression zur neuen Entdeckung und in Kumulation zur breitesten Absicherung.

3. *Das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft*

CONDILLAC, der Wegbereiter des Sensualismus in Frankreich, liest die Erkenntnistheorie LOCKES als eine pädagogische Theorie. Erkenntnis, deren Wahrheitsgehalt nicht über die sinnliche Erfahrung hinausgehen kann, ist vollständig in pädagogischer Absicht erzeugbar. In diesem Sinne untersucht er in seinem Werk von 1754, im „*Traité des sensations*“, die Abfolge der verschiedenen sinnlichen Erfahrungen, um schlußendlich einen voll erfahrenen Menschen vor sich zu haben. Dieses Ziel wird andererseits definiert als die Entwicklung der Seele entsprechend der Fähigkeiten, die Gott in sie gelegt hat über das Instrument der Sinne. „*Car seroit-il de la sagesse de Dieu, qu'un esprit capable de s'élever à des connoissances de toute espèce, de découvrir ses devoirs, de mériter et de démériter, fût assujéti à un corps qui n'occasioneroit en lui les facultés nécessaires à la conservation de l'animal?*“ (CONDILLAC O.C. I., S. 222). Die Entwicklung der Seele nach Gottes Wille und die Organisation der Erfahrung durch die pädagogische Einwirkungen fallen dabei vollständig zusammen.

Dies wird von CONDILLAC demonstriert durch eine Versuchsannahme, die er von BUFFON übernommen hat, der empfindsamen Statue. „*Pour remplir cet objet, nous imaginâmes une statue organisée intérieurement comme nous, et animée d'un esprit privé de toute espèce d'idées. Nous supposâmes encore que l'extérieur tout de marbre ne lui permettoit l'usage d'aucun de ses sens, et nous nous réservâmes la liberté de les ouvrir à notre choix, aux différentes impressions dont ils sont susceptibles*“ (ebd.).

Die Pluralität der Empfindungen verbindet sich in der Seele in eine geschlossene Einheit, dadurch ist die Statue CONDILLACS am Schluß ein Individuum entsprechend der göttlichen Bestimmung der menschlichen Seele.

CONDORCET, ebenso in der Fortsetzung von LOCKES Theorie und an ihrer pädagogischen Auswertung interessiert, war gleichwohl CONDILLACS Arbeit gegenüber sehr kritisch und sogar ablehnend eingestellt. Die Dokumentation dieser Auseinandersetzung (CONDORCET 1967) zeigt, daß es CONDORCET dabei keineswegs um kleinliche Anliegen, sondern über grundlegende inhaltliche Fragen bis zur epistemologischen Organisation geht.

Neben CONDILLACS Unkenntnis der Physiokratie und der modernen mathematischen Theorien, und seiner geringen Originalität macht ihm CONDORCET in einem anonymen Nachruf einen Vorwurf, der die einfache pädagogische Konstruktion des Sensualismus CONDILLACS in ihrem Kern trifft. Die Frage, wie die Ideen sich in der Seele zu einer Einheit verbinden, habe CONDILLAC zwar nicht mit der „hipothe-

se très-gratuite“ beantwortete, daß sie „avoit été (liées) par des traces dans le cerveau, par des tableaux qu'on y supposoit gravés“ (CONDORCET 1967, S. 237). Dafür aber habe er sich einer noch viel dürftigeren Erklärung bedient. „Il se contenta du seul fait de la liaison des idées que les Métaphisiciens du siècle dernier avoient très bien saisi, & dont ils avoient développé les conséquences avec beaucoup de sagacité“ (ebd. S. 238). Die Milde der Worte verbirgt beißende Kritik. Die Wachstafel-Metapher für die Einheit der Seele ist billig, weil sie eine Hypothese ist, eine Aussage über einen Gegenstand, der der menschlichen Erkenntnis nicht zugänglich ist. Genau die Hypothesen waren in der Epistemologie seit NEWTON gebannt. Statt aber auf Aussagen über diese Fragestellung zu verzichten, flüchtet sich CONDILLAC in die metaphysische Konstruktion des vorangehenden Jahrhunderts, in die göttliche Einheit der Seele, in den epistemologischen Typus, der die Entwicklung der modernen Wissenschaften am meisten hemmte. Die Ablehnung dieser metaphysischen Konstruktionen sind es geradezu, die die ganze neuere Entwicklung auch im Bruch zu DESCARTES einleitete. Metaphysik dieses Typus basiert auf Aussagen, die sich von ihrer Konstitution her jeder Kritik entziehen, d.h. nicht öffentlichkeitsfähig und infolgedessen unwissenschaftlich sind.

Daß CONDORCET diese Kritik bereits mit einer relativ präzisen Vorstellung eines andern Design dieser Wissenschaft vornimmt, wird aus der Fortsetzung sichtbar. „Dans les sciences morales, comme dans les sciences physiques, la méditation, l'observation ne suffisent pas, il faut y joindre les lumières de ceux qui nous ont précédés“ (ebd. S. 239).

Damit wird in einem doppelten Sinne auf einen andern epistemologischen Typus von Moralwissenschaft und Pädagogik verwiesen. Zuerst heißt es einmal, daß diese Wissenschaften nicht ohne ein historisches Verfahren auskommen können. Ebenso wird damit aber auch konkret auf den wissenschaftlichen Ansatz von TURGOT, auf die progressive Ausweitung und unendliche Perfektibilität des menschlichen Wissens durch Öffentlichkeit verwiesen, den CONDORCET selbst später um die Dimension ‚demokratische Öffentlichkeit‘ bereichert hat.

In der Nachfolge von TURGOTS Projekt einer umfassenden Sozial- und vor allem Politikwissenschaft entwickelt CONDORCET zwei Ansätze einer Skizzierung dieser „sciences morales et politiques“ oder „sciences métaphysiques et sociales“, wie er sie später bezeichnet (BAKER 1988, S. 259).

Der erste Ansatz ist die Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf Beobachtungen der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Am ausgearbeitesten ist diesbezüglich CONDORCETS Begründung von allgemeinen Abstimmungen und Wahlen, und schlußendlich der Demokratie, die ebenso seine Theorie der *instruction publique* ermöglichte.

Dieser Ansatz der Verarbeitung der Gesellschaftsanalyse mit mathematischen Methoden wird von CONDORCET nicht aufgegeben, er wird aber eingebettet in ein viel umfassenderes Design, das die epistemologische Stellung und den Status der Pädagogik klarer sichtbar macht.

Nach der Ausrufung der Republik 1793, noch vor der Errichtung des jako-

binischen Terrors, beginnt CONDORCET zusammen mit zwei der prominentesten Denkern der Revolution, mit SIEYES und DUHAMEL die Publikation eines „Journal d’instruction sociale“. Im Prospekt dazu wird von den drei Herausgebern und einzigen Autoren als Ziel der Zeitschrift angegeben, eine neue Wissenschaft, resp. einen neuen Komplex von Wissenschaften zu entwickeln und bekannt zu machen.

Ausgangspunkt ist das konstruktivistische Naturrechtsprinzip, wie es CONDORCET bezüglich der Menschenrechte entwickelte. Aus den Verhältnissen der Menschen untereinander (1.) und zwischen den Individuen und der Gesellschaft insgesamt (2.) entstehen Rechte. Zudem verändert sich dieses doppelte Verhältnis durch die Veränderung der Verhältnis der Menschen zu den Sachen in der Produktion (3.). Diese drei Verhältnisse werden von der neuen Wissenschaft erforscht, dementsprechend hat sie drei Zweige, „Droit naturel, Droit politique, Economie publique“ (CONDORCET, DUHAMEL, SIEYES, 1981, S. 2).

Pädagogik als solche kommt dabei nicht als ein selbständiger Zweig vor. Die pädagogische Argumentation wird in allen drei Sparten konstituiert. Das Naturrecht begründet ihren Gegenstand, Wissen als öffentliches Verfahren und allgemeines Menschenrecht, das politische Recht ihr Vorgehen, die Öffentlichkeit des Wissens, und die öffentliche Ökonomie ihre Institutionalität.

Gleichzeitig hat diese Wissenschaft – wie jede andere Wissenschaft – aber auch eine Praxologie. Darunter wird entsprechend dem Verständnis von Wissenschaft als öffentlichem Verfahren nicht nur Theorie der Anwendung, sondern ebenso die Theorie der Öffentlichkeit dieser spezifischen Wissenschaft, ihre fachspezifische Didaktik und Methodik verstanden. Im gleichen Maße würde in jeder andern Wissenschaft eine pädagogische Praxologie zu entwickeln sein, die aber nicht über die epistemologischen Bedingungen dieser Einzelwissenschaft im Sinne einer allgemeinen Didaktik hinausgehen könnte.

Die wenigen Nummern der Zeitschrift machen klar, daß es den Herausgebern keineswegs nur darum geht, die Mathematik, resp. die Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die Themen der alten Metaphysik anzuwenden. Selbst der große Aufsatz von CONDORCET zu diesem Thema, „Tableau général de la Science, qui a pour objet l’application du calcul aux sciences politiques et morales“ behandelt die Mathematik nur als ein Mittel, das die allgemeine Zugänglichkeit der Wissenschaft erleichtern sollte. Sie entspricht den von CONDORCET gehegten Hoffnungen auf eine wissenschaftliche Universalsprache als Grundlage einer allgemeinen Öffentlichkeit. Entscheidend ist aber dafür immer noch der epistemologische Ausgangspunkt von TURGOT, daß nicht eine individuelle, einheitliche Innenwelt oder Transzendenz des Menschen Gegenstand dieser Wissenschaft wie bei CONDILLACS einfacher Pädagogisierung des Sensualismus sein kann. Im Zentrum steht auch hier die Ausrichtung der Wissenschaft auf Relationen. „Elle peut considérer l’homme ou comme un individu dont l’existence, quant à sa durée & à ses relations, est soumise à l’ordre des événements naturels, & elle peut aussi s’appliquer à la marche des opérations de l’esprit humain“ (CONDORCET 1981, S. 110).

Die Erfassung der Relationen ist ohne eine historische Analyse von gesellschaftlichem Wissen und Kultur, das sie konstruiert, nicht möglich.

In seinem letzten Werk versucht CONDORCET, diesen wissenschaftlichen Komplex und seinen epistemologischen Status in seinem ganzen Umfang zu skizzieren. Dabei greift er erneut auf „la marche des opérations de l'esprit humain“, das TURGOTSche Vorbild, zurück. Erst in dieser Skizze tritt die epistemologische Stellung der Theorie der *instruction publique* eindeutig hervor.

Die Entwicklung des menschlichen Geistes, gesellschaftliches Verfahren, wird in ihrer historischen Abfolge bis zur Herausbildung einer allgemeinen Öffentlichkeit beschrieben. Dies erfolgt durch eine historische Epistemologie mit drei verschiedenen Dimensionen. Die erste Dimension ist der Umfang der wissenschaftlichen Wahrheiten, d.h. der Kenntnisse, die dem Verfahren von Analyse, Kritik und Rekomposition, d.h. den *lumières* unterliegen. Die zweite Dimension wird bestimmt durch die Zahl der Menschen, die sich an diesem Prozeß beteiligen können, und die dritte durch den Charakter der allgemein verbreiteten *lumières* (CONDORCET 1981, S. 214).

In diesem Entwurf des *Tableau* der neuen Wissenschaft wird die pädagogische Reflexion eindeutig positioniert. In der ersten Dimension bearbeitet sie die Kontinuität zwischen Generationen, in der zweiten Dimension die soziale Kontinuität und in der dritten die epistemologische, woraus die didaktische folgt.

Auch in dieser historisierenden Darlegung erhält Pädagogik annähernd den gleichen Status wie in der systematischen. Sie begründet sich durch den Charakter des Wissens als Verfahren, sie bestimmt je nach Typus von Öffentlichkeit die Institutionalität, und legt sich schlußendlich durch eine Auswahl der Einzelwissenschaften und nach deren spezifischer epistemologischer Ordnung auch spezifische didaktische Kriterien fest.

Der normative Status wird durch die Darstellung im *Tableau* erfaßt. Diese Form der Wissenschaft – von QUESNAY zur unhistorischen Darstellung des ökonomischen Kreislaufs und der politischen Interventionsmöglichkeit erfunden – soll die Kenntnis allgemein zugänglich, kritisier- und anwendbar machen. Insbesondere soll hier die Relation von Öffentlichkeit und gesellschaftlicher Freiheit exponiert werden. Im Gegensatz zum ersten Versuch erscheint die pädagogische Reflexion hier aber bereits einheitlich strukturiert. In jedem historischen Abschnitt wird untersucht, welche Anstrengungen gesellschaftlich gemacht werden, den Prozeß von Progression und Kumulation von Wissen aufzuhalten oder zu fördern. Dies ergibt die pädagogische Disziplin.

Die pädagogische Reflexion *instruction publique* kann in einer epistemologischen Topographie im Spannungsfeld von öffentlichem Recht, Wissenschaftslehre, Ökonomie und allen Einzelwissenschaften angesiedelt werden.

Ein Verhältnis zur Psychologie, zur Lehre von der Einheit der Seele des Menschen, wie es bei CONDILLAC zentral ist, wird hier vermieden. Der unendlichen Perfektibilität des menschlichen Wissens durch den Prozeß des Wissens selbst, als Gegenstand der öffentlich-rechtlichen Pädagogik steht bei CONDORCET nur die unbe-

antwortbare Frage nach einer Perfektibilität der Organisation des Individuums selbst gegenüber, der ROUSSEAU seine literarische Pädagogik und CONDILLAC seine Metaphysik widmeten (O.C.IV. S.627).

4 „Instruction publique“ – Erfolg und Mißerfolg als Wissenschaft und als Konzept

CONDORCETS Entwurf der „instruction publique“ und seine argumentative Absicherung in einer neuen Wissenschaft sind eingebettet in eine breite Diskussion, die eine langandauernde Kontinuität aufweist.

FRANCOIS DE PAULES „Mémoire de l'Université sur les Moyens de pourvoir à l'instruction de la Jeunesse, & de la perfectionner“ von 1762 und LA CHALOTAIS „Essai d'éducation nationale“ von 1763 und die ganze Diskussion um die Ablösung der Jesuiten in den Schulen focussierten ein erstes Mal die verschiedenen Themen und strahlten weit über Frankreich hinaus.

Das besondere Interesse von CONDORCETS Entwurf dieser Literatur gegenüber liegt darin, daß er mitten im Zusammenbruch des *Ancien Régime*, alle diese Konzepte einer radikalen Kritik unterzog und sie im Lichte der sich abzeichnenden modernen Gesellschaft in einen neuen Rahmen stellte. In diesem Rahmen fand ganz unter dem Eindruck seiner Problemstellung eine zweite Focussierung in den Erziehungsdebatten der Revolution statt.

Unter diesem Gesichtspunkt ist der jacobinische Gegenentwurf, LE PELETIERS „Plan d'éducation nationale“, den ROBESPIERRE 1793 vor dem Parlament vertrat und durchsetzte, nur ein Nachhutgefecht. Die Schärfe und Klarheit, mit der CONDORCET die Front gegen diese Positionen – aus denen er selbst argumentativ hervorwuchs – aufbaut, zeigen, wie richtig seine Annahme war, daß sich um diese Fragestellungen die pädagogische Diskussion der neuen Gesellschaft aufbauen werde.

Obwohl die Positionen CONDORCETS sich in Frankreich weit verbreiteten, die Gruppe der „idéologues“, CABANIS, DESTUTT DE TRACY und DEGERANDO u.a. nicht nur die neue Wissenschaft entwickelten, sondern auch nach dem Sturz der Jacobiner-Herrschaft wesentliche Positionen im Aufbau der *instruction publique* einnahmen¹⁰, verliefen die konzeptuellen Fronten immer wieder nach den Linien, die CONDORCET projektiv absteckte. Im *Empire* wurde aus der *instruction publique* Staatsschule *toutcourt*, und in der Restauration kehrte die Religion an ihre Stelle zurück. So ist es kein Zufall, daß die kurze Reformzeit der zweiten Republik und dann vor allem die große Schulreform der dritten Republik und die durch sie bewirkte Etablierung der Pädagogik an den Universitäten in bedeutendem Maße durch die Rezeption von CONDORCET geprägt waren. Konzept und Theorie der *école laïque* setzt G. COMPAYRE 1879 in der Vorrede seiner „Histoire critique des Doctrines de l'Education en France“ der deutschen Pädagogik entgegen. CONDORCETS Konzepte werden als Ausgangspunkt für die eigenen Konzepte dargestellt und auch kritisch überprüft (COMPAYRE, II. 1883 S. 272–290).

In der deutschen Pädagogik hat die Auseinandersetzung mit Konzept und Theorie der *instruction publique* nicht stattgefunden; ihre Konstitution um einen interioristisch-transzendentalen Erziehungsbegriff gab ihr einen epistemologischen Aufbau, der sie für diese Problematik unempfänglich machte. Darauf beruht die Differenz, von der COMPAYRE ausgeht.

Die Diskussion nach dem Jesuiten-Verbot und der Auflösung der *Collèges* 1762 in Frankreich wurde zwar in Deutschland sehr wohl wahrgenommen und auch verarbeitet (OELKERS 1988, S. 58). LIEBERKUEHN fordert sehr bald auch einen vollumfänglichen staatlichen Schulplan. Seine bahnbrechende, vor allem auch über PESTALOZZI nachwirkende Schrift „Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beitrag zur Theorie des Unterrichts“ (LIEBERKUEHN 1782), verbindet dieses Konzept analog zur französischen Auseinandersetzung auch mit dem Sensualismus. Doch bereits diese Verbindung zeigt grundlegende konzeptionelle Unterschiede auf. Ausgangspunkt des Sensualismus LIEBERKUEHNS ist nicht eine allgemeine Metaphysik, wie sie noch für CONDILLAC selbstverständlich war. Das Zentrum der sensualistischen Schulmethode ist hier das moralische, innerliche Subjekt, das perfektibile Individuum selbst, und infolgedessen die religiös-moralische Erziehung.

Der Bruch in der französischen Diskussion hingegen, den wir mit CONDORCET markiert haben, wird in der deutschen Fortführung dieser Auseinandersetzung nicht einmal wahrgenommen. Hier wird die innerlich-naturrechtliche oder sogar explizit religiöse Konzeption der Nationalerziehung ungebrochen weitergeführt und zusehends akzentuiert. In der großen preußischen Reformdiskussion ist dieser Aspekt geradezu zum hervorragenden Kennzeichen geworden, auch wenn ihre wichtigsten Agenten sich durchaus nach Frankreich ausrichteten. J.F. ZOELLNERS „Ideen über die Nationalerziehung“ kritisieren PESTALOZZIS ‚Menschenerziehung‘ keineswegs wegen ihrer zu starken Heraushebung der Subjektivität und Individualität aus der Gesellschaftlichkeit, sondern wegen deren mangelnder Subjektivität. „Zwischen der Menschheit und dem Einzelnen giebt es indessen auch in dieser Hinsicht (Kenntnisse und Wissen, F.O.) einen sehr erheblichen Unterschied“ (ZOELLNER 1804, S. 118). Für die Menschheit geht es um die Summe des faktischen Wissens, für das Individuum um dessen Formalität, eine Unterscheidung, der sich PESTALOZZI mit seinem Konzept der Ordnung versagen mußte. ZOELLNERS „Geisteskraft“ (ebd. S. 121) als Ziel der Nationalerziehung hebt das Individuum aus der Gesellschaft heraus. Die gleiche Hervorhebung wird auf der Gegenseite im Konzept vorgenommen.

Der Staat, Preußen, das „Vaterland“, werden nicht von der Öffentlichkeit her durch die Schule anvisiert, sondern von einem verinnerlichten, jede Öffentlichkeit transzendierenden Bezug her. Die „National-Anhänglichkeit“ (ebd. S. 200) bindet die Subjekte jenseits der öffentlichen Relationen fest zusammen, „durch eine Art Familien-Band sind sie aneinanderekettet“ (ebd. S. 201). Nation ist hier nicht wie bei den Physiokraten und Encyclopädisten der Rahmen der Arbeitsteilung und staatlichen Organisation, der im Gegensatz und in Spannung zur Universalität des Wissens und der Vernunft steht, sondern sie verweist auf eine transzendente Größe,

den „National-Geist“ (ebd. 203), der durch die Schule nicht nur bei den preußischen Kindern, sondern auch bei den nicht-deutschen Völkern Preußens eingepflanzt werden muß. Der Vergleich der Nation mit der Familie, der noch in der Physiokratie oft gebraucht wird, um die Ökonomie als Hauswirtschaft darzustellen – den bezeichnenderweise aber CONDORCET weitgehend zugunsten von ADAM SMITH aufgibt –, wird hier verwendet, um die Öffentlichkeit in Richtung der Privatheit, resp. Innerlichkeit zu übersteigen.

Auch HUMBOLDT steht in der Tradition der französischen Nationalerziehungsdiskussion. Deren Wende zur Öffentlichkeit aber wird bei ihm nicht nur übergangen, sondern die innerliche Akzentuierung wird in den Fächerkanon und seine Hierarchisierung eingebaut. Die Bedeutung der historisch-klassischen Fächer wird mit der „inneren Wirkung der Geschichte“ (HUMBOLDT Bd. I, 1960, S. 590) begründet. Die Geschichte weist auf reine Innerlichkeit, die sich gerade nicht durch Nutzen und Anwendung auszeichnet, sondern durch Formalität. „Von dieser Seite ist die Geschichte dem handelnden Leben verwandt. Sie dient nicht sowohl durch einzelne Beispiele des zu Befolgenden, oder Verhütenden, die oft irre führen, und selten belehren. Ihr wahrer und unermesslicher Nutzen ist es, mehr durch die Form, die an den Begebenheiten hängt, als durch sie selbst, den Sinn für die Behandlung der Wirklichkeit zu beleben, und zu läutern, zu verhindern, dass er nicht in das Gebiet blosser Ideen überschweife, und ihn doch durch Ideen zu regieren“ (ebd. S. 590). Das Ziel der Schule ist der Akt der Transzendenz selbst, und dieser wird in der Geschichte exkatholisch vollzogen entsprechend der säkular-religiösen Tradition der christlichen Heilsgeschichte.

Nicht nur in den Rahmen der religiös-theologischen Tradition, sondern auch der philosophischen Systematik wird die Nationalerziehung von FICHTE gestellt. Öffentlichkeit wird bei ihm, wie schon bei KANT, nicht nur im Sinne von Staatlichkeit der Schule sondern durchaus auch als Kommunikation von Wissen verstanden. „Für die objektive Wahrheit meiner sinnlichen Wahrnehmung gibt es schlechthin kein anderes Kriterium, als die Übereinstimmung meiner Erfahrung mit der Erfahrung anderer ./.../ So gelange ich durch Mittheilung erst zu Gewissheit und Sicherheit für die Sache selbst“ (FICHTE Bd. IV, S. 245–246). So nahe diese Überlegung der Wende CONDORCETS zu kommen scheint, so muß doch beachtet werden, daß sie sich ausschließlich auf die „gelehrte Republik“ bezieht. Nur hier besteht diese „absolute Demokratie“ (ebd. S. 251). Ihr Verhältnis zum Staat wird gesehen durch den in der evangelisch-pietistischen Tradition klar umrissenen und überaus beladenen Begriff der „unsichtbaren Kirche“. Die Kirche ist das „Symbol der Gemeinschaft“, die wirkliche Gemeinschaft vollzieht sich aber in Transzendenz dazu unsichtbar. Daß der Staat nur das Symbol für die Transzendenz der Nation ist, auf die die Nationalerziehung ausgerichtet wird, erlaubt FICHTE auch, diese auf die „innige Durchdringung des Bürgers durch den Staat“ (FICHTE Bd. VII, S. 210) festzulegen. In den „Reden an die deutsche Nation“ wird dieses Ziel als „Notwendigkeiten, die sie (die Nationalerziehung, F.O.) mit Notwendigkeiten erzeugen muß“ (ebd. S. 282) dargestellt, und damit unverkennbar und unverhüllt das jakobi-

nische Erziehungsprogramm für die preußische Wiedergeburt in Anspruch genommen.

Erstaunlich mag es sein, daß selbst einer der radikalsten liberalen Pädagogen von 1848, G. THAULOW, ebenso den Jakobiner-Plan LE PELETTERS als die der neuen Gesellschaft entsprechende Schulpädagogik ansieht (THAULOW 1848). Der Anspruch an die Schule, das innere Individuum in Übereinstimmung mit der höheren Bestimmung zu erziehen, wird nahtlos mit dem Volksgeist und dem geschichtsphilosophischen Konzept HEGELS in Übereinstimmung gebracht.

Durch die herbartianisch-zillersche Pädagogik und den Beginn der historischen Forschung wird diese Ausrichtung nicht in Frage gestellt und das Konzept der *instruction publique* nicht rezipiert, obwohl gleichzeitig in Frankreich mit der Dritten Republik konzeptionell und praktisch eine breit angelegte Debatte und Forschung darüber stattfindet. Zwar leitet 1894 NATORP mit einem bahnbrechenden Aufsatz, „Condorcets Ideen zur Nationalerziehung“, eine Auseinandersetzung ein. Dabei wird aber das Konzept auf einen „Schulplan“ und die reformpädagogische „Bildung zur Gemeinschaft“ eingeschränkt; das Konzept der Öffentlichkeit geht vollständig verloren. Insofern kann durchaus sowohl die nationalreligiöse Konzeption ZILLERS wie auch die national-kulturelle Zielsetzung der kommenden Reformpädagogik in diesen „Plan“ eingefüllt werden. Entscheidend ist dafür, daß sowohl Gesellschaft und Staat, wie auch die Individualität und das Wissen systematisch transzendiert werden.

Diese Kontinuität der Rezeption, resp. der Nichtrezeption der französischen Pädagogik in Deutschland und der Verlust des Konzeptes der Öffentlichkeit kann nicht allein mit der politischen Geschichte Deutschlands begründet werden. Selbst radikale Demokraten, sei es des Vormärz und der 1848er Bewegung wie auch der Weimarer Republik, zeigten in der Pädagogik kaum Verständnis dafür. Bedeutsam für diesen Sachverhalt – neben den sicher nicht zu übergehenden politischen Einflüssen – dürften aber vor allem die Konstitutionsbedingungen des pädagogischen Denkens im Umfeld von Religion und theologischer Systematik sein.

Die reformatorische Dogmatik in allen ihren Varianten von LUTHER über ZWINGLI bis zu CALVIN setzt an die Stelle der durch die historische Kirche als Institution vermittelten Begegnung des Menschen mit Gott die unmittelbare Begegnung des Individuum mit seinem Erlöser. Die Erlösung ist ein Vorgang, der nicht nur dem Individuum in der Welt zu Teil wird, sondern dieses in der Welt schon in die Vollendung einbezieht. Infolgedessen kommt allen Konzepten, die im Umkreis der Theologie angesiedelt werden oder angesiedelt werden müssen, die Notwendigkeit zu, auf diese absolute Individualität hin ausgelegt zu werden. Vollendete oder sich in der Erlösung vollendende Individualität entwickelt in der Welt selbst Transzendenz. Bezeichnend dafür ist der Konflikt zwischen DESCARTES und LEIBNIZ. Ist für jenen einzig und allein die Fragen nach der Übereinstimmung seiner Metaphysik mit der institutionell verwahrten Dogmatik der Kirche im theologischen Problemfeld entscheidend, so muß dieser die Metaphysik auf die Individualität, die unendlich perfektibile Monade hin ausrichten, um mit seinem Glauben nicht in einen un-

heilvollen Konflikt zu geraten. Die Zuspitzung dieses innerweltlichen transzendenten Individualismus durch die pietistische Theologie ermöglicht nicht nur, sich mit der verwirrenden Lage der protestantischen Kirchenspaltung, sondern vor allem auch mit den sich entwickelnden Weltwissenschaften, der modernen Naturerkenntnis, auseinanderzusetzen. Nicht deren Übereinstimmung mit einer religiösen Weltansicht generell muß gewährleistet werden wie im Katholizismus, sondern das Weltwissen muß durch individuelle Transzendenz, durch Erlösung überhöht, resp. durchdrungen werden. Mit seinem Verhalten in der Welt muß der Gläubige, das Erlöste, vollendete Individuum, Gott und die Erlösung bezeugen.

In diesem Umfeld bildet sich bereits in der Sattelzeit des 17./18. Jahrhunderts die grundlegende Struktur des deutschen pädagogischen Diskurses heraus.¹¹ Ihr Ziel ist in der absoluten Innerlichkeit angesiedelt, die nicht nur durch eindeutige und instrumentelle Einwirkungen der Erziehung erreicht wird, sondern ebenso eindeutig durch das Handeln des Erlösten wieder veräußerlicht werden kann. Innerlichkeit löst dabei nicht nur alle Probleme der möglichen Uneindeutigkeit von erzieherischen Maßnahmen, indem sie seitens des Erziehers wie auch des Zöglings auf die Erlösung und die *ecclesia invisibilis* bezogen wird. Die Überhöhung durch Innerlichkeit transzendiert ebenso die Probabilität des modernen Wissens wie auch die unabschließbare Öffentlichkeit des bürgerlichen Zeitalters, das auch in Deutschland anbrach. Insofern blieb nicht nur die deutsche pädagogische, sondern die deutsche Aufklärung schlechthin protestantisch. Die wenigen protestantischen Aufklärer des französischen Raums, wir zitieren dazu vor allem den Genfer CHARLES BONNET, sind diesbezüglich durchaus Protestanten und wehren sich gegen die Konzepte aus dem katholischen Umfeld. Die kritische Philosophie KANTS und der auf sie aufbauende Idealismus und seine deutschen Gegenspieler wie HERBART und BENEKE überführen diese reformatorisch-pietistische Radikalität der Innerlichkeit in vom zerfallenden theologischen Dogma abgekoppelte philosophische Systematik, und stärken damit auch in ihrem zweiten Systematisierungsschub dieses Konzept in der deutschsprachigen Pädagogik. Diese Innerlichkeit erlaubt ebenso Erziehung auf die Transzendenz des Staates, die Nation oder den Volksgeist, wie bei FICHTE und THAULOW, oder diejenige von Gesellschaft in Richtung Gemeinschaft, bei NATORP und den Reformpädagogen hin anzulegen. Durch die Transzendenz auf eine vorgelagerte absolute Innerlichkeit hin wird der Akt der Erziehung selbst einheitlich und eindeutig. Differenzierungen von Schule und Familie, Staat und Kirche werden dadurch vereinheitlicht, Kontingenzen von Öffentlichkeit und Wissen verwandeln sich dadurch zu instrumentalisierbaren Eindeutigkeiten.

So erfolgreich diese Konzepte heute auch in der pädagogischen Systematik und reformorientierten Schulkritik geworden sind, so blind bleiben sie gegenüber den Differenzierungen der modernen Gesellschaft und ihren Wissensbeständen, von Institutionen und Öffentlichkeit. Insofern behält eine Auseinandersetzung mit CONDORCET nach wie vor ihre polemische Note, worauf hier auch beharrt werden soll.

Anmerkungen

- 1 Zur biographischen und historischen Einordnung sei auf die neue Biographie CONDORCETS von E. und R. BADINTER verwiesen (BADINTER 1988, S. 362–397).
- 2 Eine Reihe von Begriffen, um die sich der französische pädagogische Diskurs konstituiert, werden nicht übersetzt, um Mißverständnisse zu verhindern. „Öffentlicher Unterricht“ markiert als deutsches Konzept nicht die gleichen Konfrontationen und Kontexte, um die es hier geht.
- 3 Daß sich CONDORCET nicht auf die exakten Wissenschaften beschränkt, sondern ebenso die „lettres“ einschließt, wird in der Literatur oft übersehen.
- 4 Es geht hier weder um die biographisch-konzeptuelle Rekonstruktion der Entwicklung, wie sie von MANUELA ALBERTONE (ALBERTONE 1979) erarbeitet wurde, oder um die Rekonstruktion der Auseinandersetzung im „Comité d’instruction publique“ und in der Assemblée, wie sie von GUILLAUME (GUILLAUME 1891–1907) dokumentiert und andernorts verarbeitet wurden. Vielmehr geht es darum festzulegen, welche Abgrenzungen mit den einzelnen Konzepten vorgenommen wurden. Unsere Untersuchung der Pädagogik reiht sich damit als Skizze ein in die Demarche der maßgebenden Monographie von K.M. BAKER (BAKER 1988), wo dieses Thema noch fehlt.
- 5 Wir folgen dabei BAKER (BAKER 1988, S. 133ff.) Zu vermerken ist hier allerdings, daß NEWTON zwar aus den Naturwissenschaften die Metaphysik vollständig ausräumt, um ihr dafür aber im Spiritualismus umso ungestörteren Verlauf zu lassen. Hiermit verfolgt er eine ähnliche Strategie, wie sie der deutsche theologische Pietismus entwickelte. Genau dieser Weg wurde aber von VOLTAIRES philosophischer Interpretation der Wende von LOCKE und NEWTON abgeschnitten.
- 6 Hinter TURGOTS Theorie der Progression des menschlichen Geistes steckt nicht – wie das in der deutschen Kritik seit der Romantik immer angenommen wurde – eine Fortschrittsteleologie. Sie basiert vielmehr auf einer geographischen, zeitlichen und technologischen Verankerung des Wissens. KOYRE weist bereits nach, daß CONDORCET diese Konzeption weiterentwickelt (KOYRE 1948, S. 134) und direkt in die pädagogische Aufgabenstellung überführt (ebd. S. 148). ALBERTONE hat diese Verbindung in der Entwicklung der Physiokratie historisch aufgearbeitet (ALBERTONE 1979).
- 7 Dieser Vergleich wird HARNACK verdankt (HARNACK 1898, S. 403), er hat hier seine besondere Bedeutung, weil für die Encyklopädisten die Fragestellung auch in diesem Sinne aktuell war. Sie setzten sich ein für die Rechte der französischen Protestanten, ohne sich mit deren Doktrin zu identifizieren. CONDORCET hat im Sinne einer Annäherung von Port-Royal an LUTHER auch die Reformation im „Esquisse“ behandelt.
- 8 An dieser Unterscheidung der natur- und humanwissenschaftlichen Methodik hält CONDORCET auch in seinem letzten Werk fest und führt sie zunehmend aus. Der Versuch der Mathematisierung der Sozialwissenschaft soll nicht über diese Differenz hinwegführen, sondern der Popularisierung der Wissenschaft gelten. Humanwissenschaften sind konstitutiv historisch im Gegensatz zu den Naturwissenschaften (siehe Abschnitt 3. dieser Arbeit). AUGUSTE COMTE, ein Bewunderer CONDORCETS, hat diese Differenz beseitigt, während die Gruppe der „idéologues“ immer daran festhielt.
- 9 CONDORCET wandte sich mit ähnlichen Argumenten wie gegen ROUSSEAU auch gegen MONTESQUIEU, er unterzog den „Esprit des lois“ einer eingehenden Kritik (O.C. I.). Seine Ablehnung des Ostrazismus, den MONTESQUIEU bewundert, zeigt den Stellenwert der „instruction publique“ im Rahmen des plebiszitären Verfahrens, es ist für ihn nicht einfach ein Zufallsentscheid wie jene. Die grundsätzliche Differenz wurde von KINTZLER herausgearbeitet (KINTZLER 1989b).
- 10 Arbeit und Einfluß der „idéologues“ wurde ausführlich dargestellt von S. MORAVIA (MORAVIA 1974, 1986). Da sie es ablehnen, als ‚Schule‘ – une „secte philosophique“ nennt DESTUTT den deutschen Kantianismus, was dies auch bezüglich der Offenheit von Wissen bedeutet – zu funktionieren, wird ihre Einheitlichkeit nur durch den Forschungsgegenstand bestimmt. Ihr Einfluß ist nach unseren Forschungen besonders stark in der Lombardei und im Tessin. Der frühe Libe-

ralismus CATTANEO und FRANSCINIS u.a. orientiert sich politisch und wissenschaftlich an den „idéologues“ und nicht an MAZZINI politischer Romantik. Von hier aus entwickeln sie auch den starken Akzent auf der Pädagogik.

- 11 Die historische Differenzierung des protestantischen Dogmas im Pietismus in einen pädagogisierbaren Teil und einen Teil über die Erlösung und deren Bedeutung für die neuzeitliche deutschsprachige Pädagogik, ist ein Element, das in der Geschichte des pädagogischen Denkens bis jetzt übergangen wurde (OSTERWALDER 1991).

Literatur

1. Werke von CONDORCET

Wie in der Literatur immer vermerkt wird, ist die Quellen- und Editionssituation bezgl. CONDORCETS Werk prekär. Die einzige, verfügbare Gesamtausgabe genügt in keiner Weise den wissenschaftlichen Ansprüchen, zudem ist sie nach wie vor schwer zugänglich. Es wird darum nicht nur nach dieser Ausgabe, sondern ebenso nach neueren, zugänglicheren Ausgaben oder nach den neuen Quelleneditionen zitiert.

CONDORCET J. M. A. N. de Caritat: Oeuvres. éd. par A. CONDORCET-O'CONNOR et F. M. ARAGO. Tomes I–XII. Paris 1847–1849, réimpression Stuttgart-Bad Cannstatt 1968. (zitiert O.C. und Bandzahl)

- : Un „Eloge“ officieux de Condorcet. éd. et annoté par K. M. BAKER. In: Revue de Synthèse: III^e Série, No. 47–48, Juillet–Déc. 1967, S. 227–251.
- : SIEYES/DUHAMEL: Journal d'Instruction sociale. 1793. réimp. Paris 1981.
- : Réflexions et notes sur l'éducation. a cura di M. ALBERTONE. Napoli 1983.
- : Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. (1795) Nachdruck Hildesheim 1985.
- : Ecrits sur l'instruction publique. Vol. I. Cinq mémoires sur l'instruction publique. éd. et an. par CH. COUTEL et C. KINTZLER. Paris 1989a.
- : Ecrits sur l'instruction publique. Vol. II. Rapport sur l'instruction publique. éd. et an. par Ch. COUTEL. Paris 1989b.

2. Werke anderer und Sekundärliteratur

ALBERTONE, M.: Una scuola per la Rivoluzione. Condorcet e il dibattito sull'istruzione 1792–1794. Napoli 1979a.

ALBERTONE, M.: Fisiocrati Istruzione e Cultura. Torino 1979b.

(ARNAULD, A./NICOLE, P.): La Logique ou l'Art de penser contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles, propres à former le jugement. (La logique de Port-Royal de 1662) Paris 1748.

BADINTER, E./BADINTER, R.: Condorcet, un intellectuel en politique. Paris ²1988.

BAKER, K.M.: Condorcet, raison et politique. (1975) Trad. de l'anglais par M. NOBILE, présenté par F. FURET. Paris 1988.

COMPAYRE, G.: Histoire critique des Doctrines de l'Education en France depuis le seizième siècle. Tomes I. et II. Paris ⁴1883.

CONDILLAC, E. BONNOT DE: Oeuvres philosophiques. éd. par G. LE ROI. Vol. I. Paris 1947.

D'ALEMBERT, J. LE ROND.: Einleitung zur Enzyklopädie. Hrsg. G. MENSCHING, üb. A. HEINS. Frankfurt 1989.

- (DE PAULE, F.): Mémoire de l'Université sur les Moyens de pourvoir à l'Instruction de la jeunesse & de la perfectionner. o.O., o.D./1762/.
- DESCARTES, R.: Regulae ad directionem ingenii (1628). Texte de l'édition ADAM et TANNERREY, éd. par H. GAUHIER. Paris ⁴1965.
- FETSCHER, I.: Rousseaus politische Philosophie. (Politica Bd. I.) Neuwied 1960.
- FICHTE, J.G.: Zur Rechts- und Sittenlehre II. Werke Bd. IV. hrsg. I.H. FICHTE. Berlin 1971.
- FICHTE, J.G.: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte. Werke Bd. VII. hrsg. I. H. FICHTE. Berlin 1971.
- GUERCI, L.: Libertà degli Antichi e Libertà dei Moderni. Napoli 1979.
- GUILLAUME, J.: Procès verbaux du Comité d'Instruction publique. Paris 1889–1907.
- HARNACK, A.: Dogmengeschichte. Tübingen ⁴1905.
- HUMBOLDT, W. von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke Bd. I. Hrsg. A. FLITNER/K. GIEL. Stuttgart 1960.
- KINTZLER, C.: Condorcet. L'Instruction publique et la naissance du citoyen. Paris ²1982.
- KINTZLER, C.: Notes et présentations. In: CONDORCET 1989a. Paris 1989a.
- KINTZLER, C.: Condorcet et la lettre des lois. In: Colloque International. Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe, homme politique. Paris 1989b. S. 279–287.
- KOYRE, A.: Condorcet. In: Journal of the History of Ideas. Vol. IX. April 1948 Nr. 2, S. 131–152.
- LA CHALOTAIS, L.R. DE CARADEUC: Essai d'Education nationale ou Plan d'études pour la jeunesse. o.O. 1763.
- LIEBERKUEHN, PH.J.: Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau 1782.
- MORAVIA, S.: Gli „idéologues“ e l'Età dei Lumi. In: Belfagor vol. 28. Firenze 1973, S. 253–265.
- MORAVIA, S.: Il pensiero degli idéologues. Firenze 1974.
- MORAVIA, S.: Il tramonto dell' Illuminismo. Bari ²1986.
- NATORP, P.: Condorcets Ideen zur Nationalerziehung (1894). In: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Bd. I. Stuttgart 1907. S. 37–56.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 34. Heft 5. Sept. 1988, S. 579–600.
- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des protestantischen Dogmas. Ms. Bern 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes. Tome III. Paris 1964; tome IV. Paris 1969.
- THAULOW, G.: Michel Lepelletier's Plan einer National-Erziehung. Kiel 1848.
- ZOELLNER, J.F.: Ideen über Nationalerziehung besonders in Rücksicht auf die Königl. Preußischen Staaten. Berlin 1804.

Anschrift des Autors

Dr. Fritz Osterwalder, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.

Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems

Liberaler Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern

„Von der Ansicht ausgehend oder vielmehr überzeugt, daß wenn die neu erungene Freiheit für das Volk nicht nur leicht und vorübergehend, sondern fest und bleibend seyn soll, es unumgänglich erfordert werde, die Gesamtheit des Volks über die neuerrungenen Güter zu belehren, und dasselbe so zu unterrichten, daß es diese Güter vernünftig zu genießen, und sich solche zu sichern im Stande sei, wozu es eines richtigen Blickes in die öffentlichen Verhältnisse überhaupt ... erfordert ...; daß es aber, um diese Zwecke zu erreichen, hauptsächlich zwei Mittel gebe, die so enge miteinander zusammenhängen, daß ohne das eine, das andere von geringer Wirkung sein würde, nämlich *Pressefreiheit* und *gute Schulen*“
(Ein Freund der Schulverbesserung)¹.

Das „Übergangsgesetz“ der Republik Bern² vom 6. Juli 1831 regelt den Wechsel von der ‚alten‘ zur ‚neuen‘ Staatsverfassung – oder pointiert formuliert: vom Ancien Régime zum modernen Rechtsstaat – und enthält zugleich im dritten Titel eine Regierungserklärung. Es verdeutlicht programmatisch, welchen Stellenwert der liberale Staat der Bildung seiner Bürger zumißt:

„Das Wohl und Wehe eines jeden Staates beruhet auf dem sittlichen Werthe seiner Bürger; ohne Bildung des Herzens und des Geistes ist keine Freiheit denkbar und die Liebe zum Vaterlande ist ohne sie ein leerer Schall.

Auf unsere sittliche Veredlung, auf die größtmögliche Ausbildung der Anlagen, die wir dem Schöpfer und Erhalter unsers Daseins verdanken, müssen wir hinwirken, wenn wir des Glückes uns theilhaftig machen wollen, das eine freisinnige Verfassung uns gewähren kann“ (Übergangsges. 1831, Titel 3).

Wie die „freisinnige Verfassung“ mit Bildung verknüpft wird, soll am Verhältnis von Öffentlichkeit und Bildung in drei Aspekten der Beziehung erörtert werden. Dabei geht es nicht primär um theoretische Begründungen – die sind 1830 nicht grundlegend neu – sondern um die Versuche, das optimistische Bildungsprogramm im liberalen Staat institutionell umzusetzen, also um die Frage, wie ein modernes *öffentliches Bildungssystem* installiert wird. „Wie leicht man sich auch über den Grundsatz der neuen Erziehungslehre verständigte, so ging man doch gar bald weit aus einander, als es nun darauf ankam, jenen Grundsatz anzuwenden; denn hiebei kam nun erst die ganze Verschiedenheit der Denkungsweise zum Vorschein“ (RICKLI 1839a, S. 8).

Ein erster Abschnitt thematisiert die Zusammenhänge von Staatsreform und Bildungsreform am Übergang zum modernen Rechtsstaat (1). Bei diesen – nur aufeinander bezogen verstehbaren – Reformen wird das Verhältnis von Öffentlichkeit und Bildung in dreifacher Hinsicht zur Herausforderung: Erstens etabliert sich mit dem Wegfall der Pressezensur ein *öffentlicher Diskurs* über das Bildungswesen. Zu fragen ist, wie das Bildungssystem mit dieser neuen Öffentlichkeit umgeht (2). Zweitens stellt sich die Frage nach der öffentlichen Kontrolle des Bildungswesens (3). Drittens muß ein liberales Bildungssystem einen öffentlichen Zugang gewähren in dem Sinne, daß jedermann die Möglichkeit hat, Bildungseinrichtungen zu benutzen um seine Anlagen größtmöglichst auszubilden (4). Abschließend soll die Frage nach der Differenz zwischen einem öffentlichen und einem privaten, staatlichen oder kirchlichen Bildungssystem gestellt werden. Diese Frage ist insofern als Grundproblem zu bezeichnen, als es im Staate Bern nie gelingt, ein durchgehend *öffentliches* Bildungssystem zu etablieren, sondern immer nur ein *staatlich-öffentliches* Mischsystem. Solche Mischsysteme haben sich inzwischen im gesamten deutschsprachigen Raum durchgesetzt und es ist zu fragen, ob hier ein Ansatzpunkt für Schulreformen liegt.

1. Reform der Staatsverfassung – Reform des Bildungswesens

Schon vor der Pariser Juli-Revolution 1830 hatten die Kantone Tessin, Luzern und Waadt ihre Staatsverfassungen (teil-)revidiert und zumindest teilweise Postulate der Aufklärung ganz allgemein, der französischen Revolution und der kurzen Periode der Helvetischen Verfassung (1798–1803) als Grundsätze aufgenommen³. In der zweiten Hälfte des Jahres 1830 organisierten Volksversammlungen die Bevölkerung, die sich ihrer beschnittenen Rechte durch die Pariser Geschehnisse wieder verstärkt bewußt geworden war, hinter den revolutionären Postulaten. Insbesondere die Bevorrechtigung der Landregionen durch die Stadt⁴ wurde auch im Kanton Bern als unberechtigt kritisiert.

Ende 1830 war im Kanton Bern durch die Petitionsbewegung der Druck zur Verfassungsänderung so groß geworden, daß der Große Rat der Regierung empfahl, die Anträge und Wünsche aus der Bevölkerung durch eine Standeskommission sammeln zu lassen und Anträge zur Revision der Verfassung zu stellen. Die Petitionen wurden überaus zahlreich eingereicht. Der Große Rat schlug deshalb vor, durch einen Verfassungsrat eine neue Verfassung vorbereiten zu lassen. Unter dem Druck der Ereignisse stimmte die Regierung ihrer Entmachtung zu. Die neue Verfassung wurde am 6. Juli 1831 vom Souverän angenommen⁵, die alte Regierung übergab die Amtsgeschäfte am 20. Oktober 1831 einer neuen Regierung. Die repräsentative Verfassung bezeichnet das Volk als Souverän, den Großen Rat als dessen alleinigen Stellvertreter, garantiert Rechtsgleichheit, schafft die Vorrechte ab, definiert die persönlichen Freiheitsrechte und formuliert ein liberales Bildungsprogramm.

Obwohl nur etwa 40 der 592 Eingaben Wünsche zur Verbesserung des Bildungswesens anbrachten (KLÖTZLI 1922, S. 53, 119ff.), entwickelte sich die Forderung nach besserer Bildung zu einem zentralen Postulat der Verfassungs- und Staatsreform. Die liberale Regierung entschuldigte sich sogar dafür, daß in die Verfassung „bloß der Grundsatz aufgenommen werden“ konnte, „der dem Staate die Leitung und Unterstützung der Bildungsanstalten überträgt“ (Übergangsgesetz 1831, Titel 3). Dieser „Grundsatz“ legte die Lehrfreiheit fest, formulierte Schulpflicht und übertrug die Obhut für die öffentlichen Schulen dem Staat:

„Die Befugnis zu lehren ist unter gesetzlichen Beschränkungen freigestellt.

Niemand darf die seiner Obhut anvertraute Jugend ohne den Grad von Unterricht lassen, der für die untern Schulen vorgeschrieben ist.

Die Sorge für Erziehung und Unterricht der Jugend ist Pflicht des Volkes und seiner Stellvertreter. Der Staat soll die öffentlichen Schulanstalten und Bildungsanstalten unterstützen und befördern“ (Verfassung 1831, Art. 12).

Die Regierung verprach im Übergangsgesetz, daß der Regierungsrat „sofort die nöthigen Anordnungen zu Verbesserung der Bildungsanstalten besonders für diejenigen Gegenden treffe, in denen Lokalität und ungünstige Verhältnisse anderer Art den Fortschritten der Kultur im Wege standen“ (Übergangsgesetz Titel 3). Das Erziehungsdepartement forderte in einem Kreisschreiben auf, sowohl durch die „Herren Geistlichen, als auch durch andere fähige Männer Ihres Bezirkes ... sorgfältige Berichte über den Zustand des Schulwesens uns einreichen zulassen“ (FETSCHERIN 1834, S. 1). Mit dieser Enquête sollten der Zustand der Landschulen detailliert abgeklärt und Vorschläge für Reformen direkt von den betroffenen Regionen formuliert werden.

Tatsächlich lag das Bildungswesen im Argen. Dies ergab nicht nur die Zusammenfassung der eingegangenen Berichte (FETSCHERIN 1834) sondern wurde immer wieder öffentlich beklagt⁶. Die Landschulen galten allgemein als vernachlässigt und die Lehrer wurden ungenügend ausgebildet. Obwohl sich die Regierung seit der Mediation in zunehmendem Maße um Lehrerbildung kümmerte – das Schuldepartement prüfte zwischen 1814 und 1830 642 Lehrer, meist im Anschluß an fünfmonatige Sommerkurse (Bericht 1831, S. 134) – und die Hauptausgaben des Schuldepartementes in der selben Zeit beinahe verdreifacht wurden (ebd., Anhang S. 53), war die Situation seit der STAPFERSCHEN Schul-Enquête von 1799 (SCHNEIDER 1905) nur unwesentlich verbessert worden. Die Klassengröße war sogar – wegen der zunehmenden Beschulungsquote – in den meisten Landschulen gestiegen, in etlichen Oberämtern auf über hundert Schüler pro Lehrer (Bericht 1831, Anhang S. 49).

Bildung wurde zu einem Leitbegriff⁷ der einzig gelungenen politischen Revolutionen der 1830er Jahre in Europa – als solche muß man die politischen Umformungen in den mittelländischen Schweizer Kantonen von Genf bis St.Gallen wohl bezeichnen. Denn Bildung steht als Postulat im Schnittpunkt zweier zentraler Anliegen

gen der liberalen Verfassung: zwischen der naturrechtlich begründeten Rechtsgleichheit bzw. der daraus abgeleiteten Volkssouveränität (1) und den individuellen Freiheitsrechten (2).

1. Volkssouveränität bedingt Volksbildung – so die einhellige Meinung der der Aufklärung verpflichteten liberalen Staatsreformer⁸ oder – wie es ZSCHOKKE 1836 in einer Rede umgekehrt radikal formuliert: „Volksbildung ist Volksbefreiung“ (ZSCHOKKE 1854). In dieser Umkehr wird ein *theoretisches* Problem deutlich, das staatsrechtlich durch den revolutionsartigen Umbruch zur liberalen Staatsverfassung gelöst wurde, alltäglich – oder: mentalitär – aber als grundlegendes Problem weiterbestand: Ist für einen liberalen Staat ein gebildeter, aufgeklärter Volkssouverän Voraussetzung oder reicht es aus, wenn die Aufklärung, die Volksbildung erst nach dem Umbruch den Umbruch legitimiert? Die Geschichte der regenerierten Schweizer Kantone um 1830 folgt letzterem Modell – muß aber gerade deshalb vielerorts konservative Rückschläge in Kauf nehmen. Deshalb soll – so muß man ZSCHOKKES Slogan wohl verstehen – die Volksbildung die Revolution auf Dauer stellen. FELLEBERG ahnte diese Probleme, argumentierte jedoch zirkulär, wenn er in seinem „Vorschlag zu einer Erklärung des Verfassungsraths des K. Berns an das Bernervolk“ schrieb: „*Da wahre Bildung ohne Freiheit undenkbar ist, diese Freiheit aber nicht Statt findet, wenn nicht der Staat, als Ganzes, das Recht hat, über seine höchsten Interessen zu entscheiden, so ist Anerkennung der Volkssouveränität oberster Grundsatz der Verfassung*“ (FELLEBERG 1831, S. 47; Hervorh. im Orig.). Rechtsgleichheit sei der Grundsatz, auf dem die „neue Ordnung der Dinge errichtet wurde“ (SNELL 1840, S. 9). Aber ein Volk, das rechtsgleich und souverän sein soll, muß erst souverän werden. Wenn jeder wählen und gewählt werden kann, muß er die Anliegen und Notwendigkeiten der Nation kennen; er braucht als Wählender ein bestimmtes Maß an Bildung – je besser ein Volk gebildet ist, desto besser wird es „sich selbst regieren“ (HERZOG 1835, S. 16) –, aber auch als potentiell zu Wählender. „Denn da jeder durch die Volksgunst zu den höchsten Stellen berufen werden konnte, so schien es unerlässlich, daß jeder zu den nöthigsten Kenntnissen und Fertigkeiten gelangen konnte“ (RICKLI 1839a, S. 2). Bildung mußte deshalb allen zukommen, nicht mehr nur einer Elite⁹. So führte die Einsicht in den Zusammenhang von Rechtsgleichheit, Souveränität und Bildung zu einem Engagement aller fortschrittlich gesinnten Kräfte für Bildungsfragen und das Bildungspostulat wurde nicht mehr wie noch in der Linie von den Philanthropen über PESTALOZZI zu FELLEBERG humanitär-caritativ begründet, sondern *staatspolitisch*¹⁰: „Solche Verfassungen [die republikanischen; LC] 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 *selbstständiges Urtheil*, und in sittlicher Hinsicht so viel Selbstverläugnung, daß es im Stande ist, das Privatinteresse dem allgemeinen Wohl unterzuordnen“ (SNELL³ 1834, S. 48/49; Hervorh. im Orig.).

2. SNELL zeigt auch, daß nicht nur die Volkssouveränität Bildung bedingt, sondern auch die Freiheitsrechte. Die individuellen Rechte der Meinungsäußerung, Pressefreiheit, Petitionsfreiheit und der Eigentumsfreiheit bedingen – sollen sie sowohl überhaupt angewandt als auch vernünftig angewandt werden – Bildung. Denn „was hilft es dem Sklaven, daß seine Fesseln gebrochen sind, wenn er keinen Gebrauch von seiner Freiheit zu machen versteht? (...) Er ist noch kein freier Mann; er ist nur ein entfesselter Sklav. Er kann freilich handeln wie er will; aber weiß noch nicht zu handeln wie er *soll*“ (ZSCHOKKE 1854, S. 172; Hervorh. im Orig.). ZSCHOKKE denkt diese Konzeption sogar noch einen Schritt weiter: Die Staatsform – Republik oder Monarchie – mache *noch nicht* Freiheit aus, sondern erst an der Stufe der Bildung erkenne man die Fähigkeit eines Volkes zu Selbstherrschaft und Freiheit (ebd. S. 174). Der freie Mensch muß lernen, sich seiner Freiheit zu bedienen und er muß die Grenzen seiner Freiheit kennen lernen. „Allgemeines Wohl aus allgemeiner Gesittung“ formuliert der Schulbericht aus Interlaken den obersten Staatsgrundsatz (S. 3). Versittlichung aber geschieht anerkannterweise durch Erziehung und Bildung – was 1835 im Gesetz über die öffentlichen Primarschulen schon in der Einleitung als Grundsatz formuliert wird. Freiheit bedarf – gerade ihrer Grenzen wegen – der Bildung, soll sie dem gemeinsamen Wohl dienen.

Die Pressefreiheit wird von den liberalen Staatsgründern als besonders wichtig erachtet, stellt sie doch Öffentlichkeit her und begründet einen öffentlichen Diskurs, der nicht zuletzt als sicherndes Element gegen die alten Vorrechte gilt. Sowohl die Rezeption, das Verfolgen dieses öffentlichen Diskurses, wie die eigene Beteiligung an ihm, die Mitkonstitution dieses Diskurses, setzen Bildung voraus. „Besonders wichtig ist das Recht der *Pressfreiheit*. (...) Sie ist der Kanal, durch welchen die Staatsbürger, über ihre wesentlichsten Interessen belehrt, die Ansichten der allgemeinen Prüfung vorgelegt, so wie Kenntnisse und Erfahrungen, zum Gemeingut gemacht werden können. Sie ist zugleich ein sicherer Wächter des Staats; sie wird ... auf die Gefahr des Gemeinwesens hinweisen, wenn einzelne Glieder, Körperschaften, Staatsorgane es wagen sollten, durch schlaue Mittel, diejenige Souveränität an sich zu reißen, welche als Grundfeste des Freistaats, stets das Gesamttheigentum Aller seyn soll“ (FELLENBERG 1831, S. 49; Hervorh. im Orig.).

Pressefreiheit wirkt in diesem Verständnis schon als Grundrecht bildend, der dadurch ermöglichte öffentliche Diskurs dient sowohl der öffentlichen Kontrolle als auch der Volksbildung.

Daraus ergibt sich das Problem, daß Volkssouveränität auf Öffentlichkeit angewiesen ist – nur wer sich über das Staatswesen überhaupt informieren kann, kann sich daran beteiligen – und zugleich Bildung voraussetzt. Aber auch die Freiheitsrechte konstituieren erst Öffentlichkeit, wirken dadurch bildend, setzen jedoch zugleich Bildung als Einsicht in die Grenzen der eigenen Freiheit zugunsten des allgemeinen Wohls und zum sinnvollen Gebrauch der Freiheitsrechte voraus. Öffentlichkeit ist

auf Bildung angewiesen und Bildung kann nur öffentlich stattfinden (deshalb spricht man von „öffentlicher Schule“, die französischsprachige Bevölkerung von „éducation publique“). So werden Bildung und Öffentlichkeit, – immer aufeinander bezogen und sich zirkulär bedingend gedacht, – zu zentralen Programmpunkten der liberalen Staatsauffassung – mit der Aufgabe, sich erst zu schaffen. Denn die restaurierte Regierung hatte die Pressezensur wieder eingeführt und Bildung konnte beim größten Teil der Berner Bevölkerung nicht vorausgesetzt werden. Einsicht in die Notwendigkeit des Zusammenhangs von Rechtsgleichheit, Volkssouveränität, individuellen Freiheitsrechten, Öffentlichkeit und Bildung war nur bei den schon Gebildeten gegeben. Der Schulbericht aus dem Amtsbezirk Interlaken zeigt für das Bildungsanliegen nur allzu deutlich, was auch für das Anliegen Öffentlichkeit gilt: Sie bedingen sich selbst als Voraussetzung, aber auch gegenseitig – ohne Anfang und Ende:

„So glauben wir nicht, daß das Gefühl des Nutzens oder der Nothwendigkeit besserer öffentlicher Erziehung so allgemein im Volke verbreitet ist, daß dieses dieselbe als eine seiner ‚dringendsten Angelegenheiten und heiligsten Pflichten‘ betrachte. Wir wüßten auch nicht, woher ein solches Gefühl so allgemein hätte entstehen können. Es bewiese einen schon vortrefflichen Zustand unserer Schulen. Nur wer schon auf einiger Höhe der Kultur steht, der fühlt ihren Werth und erkennt das wahre Bedürfniss des Mehreren“ (Schulbericht 1832, S. 2).

2. Öffentlicher Diskurs über das Bildungssystem

„Die Pressfreiheit ist gewährleistet, und zwar so, daß niemals die Censur, noch irgend eine vorgreifende Maßnahme, Statt finden kann“ (Verfassung 1831, § 13). Die Zensur hatte schon vor dem Umbruch einige Mühe bekundet, bediente sich die Opposition doch der außerkantonalen Presse – v.a. der Neuen Zürcher Zeitung und der Appenzeller Zeitung – für die Herstellung von Öffentlichkeit (BLOESCH 1913, HAEFELI 1914). Schon vor dem politischen Umbruch war die Pressezensur immer wieder beklagt worden (z.B. TROXLER 1989, SNELL 1829). Zudem machte SNELL auf die Wichtigkeit guter Pressegesetze aufmerksam, da vollständige Pressefreiheit mit den Persönlichkeitsrechten in Konflikt geraten kann (SNELL 1829). So verabschiedete der Große Rat schon am 9. Februar 1832 ein Gesetz wider den Mißbrauch der Pressfreiheit.

Die Aufhebung der Zensur setzte eine rege Drucktätigkeit frei: Existierte 1830 in Bern *eine* Zeitung, die zudem von der Regierung kontrolliert wurde, so registriert STERCHI für die Periode der radikalen Regierung (1846–1850) 24 Zeitungen (1949, S. 143ff.). Und nicht nur durch das Zeitungswesen wurde Öffentlichkeit hergestellt, sondern auch Regierung und Großer Rat gaben über ihre Tätigkeit öffentlich Rechenschaft: Die Verhandlungen der Räte wurden gedruckt und die Staatsverwaltung legte Jahresberichte vor.

Aber nicht nur eine politische, sondern auch eine pädagogische Öffentlichkeit etablierte sich. Neben reger Publikationstätigkeit einiger Exponenten im Mei-

nungsstreit um das Bildungswesen formierte sich allmählich eine periodische pädagogische Presse, die zu Beginn zwar einseitig dominiert war und selten periodisch und mit Kontinuität erschien. Trotzdem wird deutlich, daß die Regeneration ein professionelles Selbstbewußtsein der Lehrerschaft erst schaffte, das sich dann auch öffentlich manifestierte.

Der öffentliche Diskurs über das Bildungswesen war jedoch zunächst neu und die Protagonisten der Bildungsdiskussion mußten erst lernen, damit umzugehen. KALTSCHMIDT leitete auf dem Hintergrund der neu errungenen Öffentlichkeit die erste Nummer seines „Schweizerischen Schulboten“ programmatisch ein: „Reden, und zwar frei und öffentlich reden ist, wie Du weißt, eine herrliche Sache; es ist das Mittel, uns für den Himmel zu bilden, und uns auf Erden zu halten und zu heben; ... es ist das einzige Band, das uns mit der Vorwelt, Mitwelt und Nachwelt zusammenhält; es ist eine große, edle und gute That!“ (KALTSCHMIDT 1832, S. 1).

KALTSCHMIDT erwartete vom öffentlichen Diskurs über das Bildungswesen einiges. Es werde sich bei der öffentlichen Besprechung des Schulwesens klar ergeben, was Not tut. Deshalb müsse ein öffentlicher Diskurs stattfinden. „Im Lichte der Öffentlichkeit wird das Schulwesen von ... Gebrechen unfehlbar befreit werden“ (ebd. S. 2). Die guten Schulen würden erst durch Öffentlichkeit bekannt und zur Nachahmung auffordern. Wo das fortschrittliche Schulwesen in Gefahr ist, sei Öffentlichkeit ein Schutz, denn „durch das freie öffentliche Wort .. werden sie (die Feinde der Schule; LC) plötzlich entwaffnet, geschlagen, und ihre Bosheit auf immer unschädlich gemacht“ (ebd. S. 3).

Neben Informationen aus dem Bildungswesen und Diskussionen über methodische Probleme bezogen die Publikationen auch Stellung zum bildungspolitischen Tagesgeschehen. Erste Polemiken entstanden, die auch von der Tagespresse geführt wurden und sich recht einseitig in FELLEBERGS Mittheilungsblatt und in reger Broschürenproduktion niederschlugen. Zwei dieser öffentlichen Diskussionen betrafen die Lehrerbildung und gingen von FELLEBERG, LANGHANS und GOTTHELF aus:

1. Die Überzeugung, daß das Schulwesen nur gehoben werden kann, wenn die Lehrerbildung gefördert würde, war allgemein anerkannt. „Das erste, unerläßliche Bedingniß zur Verbesserung unsers Volksschulwesens lag in *besserer Bildung der Lehrer*“ (RICKLI 1842a, S. 25; Hervorh. im Orig.)¹¹. Deshalb wurde schon 1832 beschlossen, die Ausbildung von Lehrern durch den Staat in Lehrerseminarien¹² zu organisieren. Bis ein Lehrerseminar eröffnet werden konnte, in dem Lehrer in einem zweijährigen Kurs ausgebildet werden sollten, wurden weiterhin fünfmonatige Sommerkurse (sogenannte Normalkurse) organisiert. Die Kurse sollten erst in Thun stattfinden, wurden auf Betreiben FELLEBERGS hin aber nach Hofwyl in seine Anstalten verlegt. Der neue Seminardirektor, FRIEDRICH LANGHANS, war damit auf das Wohlwollen des Stifters von Hofwyl angewiesen und dem „furchtbaren Despotismus unseres kleinen Napoleons“ (GOTTHELF SW EB 4, S. 124) ausgeliefert. Der Streit entzündete sich vorwiegend an der aufgeklärten Art und Weise, wie LANGHANS Religion unterrichtete.

Er ging davon aus, daß die Lehrer die Dinge für sich klären müßten, bevor sie sie den Kindern lehren könnten. FELLEBERG dagegen vertrat entschieden die Meinung, daß die Lehrer nur zu lernen brauchten, was sie den Kindern auch lehren müßten¹³. Der Streit wurde nun nicht etwa privat ausgetragen, sondern FELLEBERG verlangte öffentlich eine Untersuchungskommission, beauftragte ihm Nahestehende mit Publikationen, die er selber redigierte, sofern sie ihm nicht wirksam genug schienen und provozierte eine öffentliche Polemik¹⁴, die weitgehend von seinen Vorwürfen ausging. Eine öffentliche Untersuchung wurde jedoch abgelehnt, das Erziehungsdepartement stellte sich auf die Seite des Seminardirektors, ermahnte ihn nur in unwichtigen Punkten und wies die Kritik in den zentralen Punkten zurück (Erziehungs-Departement 1833).

JEREMIAS GOTTHELF schrieb darüber am 8. Februar 1834 an Regierungsrat FETSCHERIN: „Fellenberg-Umtriebe veranlassen mich zu ein paar Worten. Er macht den Satanas unseres Kantons und rührt in alles Dreck. Endlich ist er heraus mit der Sprache, aber so jesuitisch, daß er wohl denen sich entlarvt hat, die denken können, aber eine große Masse namentlich im Großen Rath hat er gewonnen“ (GOTTHELF SW EB 4, S. 153).

FELLEBERG machte sich bei den Bauern beliebt, mit der liberalen Regierung verstand er sich von Anfang an nicht, obwohl er sich ebenfalls als liberal bezeichnete. Mit seinen Sendschreiben (FELLEBERG² 1835, 1835a, 1835b, 1835c, 1836), in denen er die Polemik weiterführte und ausdehnte, verärgerte FELLEBERG die Großräte vollends, so daß er selber sich mit dem Argument, er sei als Stellvertreter des Souveräns nur um das Wohl der Nation besorgt, zur Wehr setzte gegen „diejenigen, welche mich in unsern Großen Raths Versammlungen schon oft mit Vorwürfen überhäuften, als verursachte ich in unsern Staatsbehörden nur Zeitverlust, und Störungen eines gedeihlichen Geschäftsganges; diejenigen, die mich immer und immer wieder fixer Ideen, ja völligen Wahnsinnes ... bezüchtigen, weil ich als ein gewissenhafter Stellvertreter unsers Volkes desselben Wohlfahrt nach bestem Wissen und Gewissen zu wahren und zu schützen suche“ (FELLEBERG 1835b, S. 14).

Die Weltbeglückungsideen FELLEBERGS wurden zu einem öffentlichen Hindernis der Schulentwicklung. Sowohl die Ausarbeitung eines Schulgesetzes, wie die Etablierung einer funktionierenden Lehrerbildung wurden immer wieder durch die öffentliche Polemik gestört und die Öffentlichkeit wurde verunsichert.

2. Ebenso wie gegen den von LANGHANS geführten Normalkurs in Hofwyl polemisierte FELLEBERG 1834 gegen den (auch in den folgenden beiden Jahren) in Burgdorf unter FRIEDRICH FRÖBEL durchgeführten Normalkurs (GUGGISBERG 1948). Ziel der Kritik wurde hier GOTTHELF, dessen Geschichtsunterricht nicht über alle Zweifel erhaben war. In diesem Streit wird erstmals auch eine Art Begrenzung der Öffentlichkeit durch die Liberalen selbst deutlich: Der Berner Volksfreund druckte eine Reaktion GOTTHELFS auf FELLEBERGS Vorwürfe im Mittheilungsblatt 1834 nicht ab mit dem Hinweis, daß der Volksfreund sich hü-

ten würde, die beiden „Armeen“ im „Waffenstillstand“ (BLOESCH 1938, S. 20) auf sein Gebiet ziehen zu lassen. GOTTHELF hatte scharfzünftig über FELLEMBERG geschrieben, er sei „in seinen alten Tagen in den Wahn verfallen, das sittliche Wohl unserer Republik hätte die Vorsehung auf seine Schultern gelegt. (...) Wo auf dem Felde der Erziehung eine Maßregel vorgekehrt wird, besonders wo Wahlen getroffen werden, gerät er in Alarm, setzt seine Schreibgesellen, Spione, ja seine eigene, ungelenke stolpernde Feder in Bewegung, schreit zetermordio, hängt sein Maul hinein, und denen, welche auf sein bedauernswürdiges Geschrei nicht achten wollen, Mühlsteine an den Hals“ (SW EB 13, S. 62–63). GOTTHELF „rächte“ sich deshalb im zweiten Band seines „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ (SW 3, S. 350ff.) an FELLEMBERG – obwohl der Verleger SAUERLÄNDER deswegen einen Druck abgelehnt hatte, also auch mit Selbstzensur reagiert hatte.

Aber auch die Neugründung der Universität 1834 und die Anstrengungen des Vereins für christliche Volksbildung, im Kanton Bern Armenanstalten zu errichten, dienten FELLEMBERG zu öffentlicher Polemik. Offensichtlich liegt GOTTHELF in seiner Einschätzung FELLEMBERGS nicht ganz schief: FELLEMBERG glaubte, er habe in Hofwyl *das* Bildungssystem für den regenerierten Staat erfunden und er allein könne die Geschicke der öffentlichen Erziehung so lenken, daß der Staat nicht in sein Verderben getrieben werde. Für diesen – pointiert ausgedrückt – Weltbeglückungswahn nahm er die Öffentlichkeit vollständig in Anspruch, hatte damit aber wenig Erfolg. Er bewirkte aber, daß die liberale Regierung sich zunehmend gezwungen sah, im Erziehungswesen mit unliberalen Methoden vorzugehen, was wiederum öffentlich kritisiert wurde. Die Polemik führte zu einer Verengung des liberalen Staatsverständnisses und zu einem herrschaftsbewußten liberalen Erziehungsdogma, dessen politische Mittel kaum mehr liberal waren.

Die Überzeugung KALTSCHMIDTS, daß „über keinen Theil des Staatslebens .. die strenge Rechenschaft, das ungeheuchelte ehrliche Aussprechen der Ansichten und Ueberzeugungen, und der Muth für das Besserwerden aufzutreten, mehr Pflicht und Gott und der Menschheit erwünscht [sei], als über die öffentlichen Schulen“ (KALTSCHMIDT 1832, S. 3f.), zeigt die Koppelung von Öffentlichkeit und Bildung im Sinne eines öffentlichen Diskurses über Bildung deutlich. Aber die Vorstellung, daß ein öffentlicher Diskurs auch *so* funktionieren würde, war wohl zu ideal. Denn der öffentliche Diskurs setzte nicht nur eine fachliche Diskussion über die Entwicklung des Schulwesens frei, sondern zugleich eine (partei)politische Vereinnahmung des Bildungswesen und eine entsprechende Polemik. Der öffentliche Diskurs wurde so *auch* zu einer Gefahr für das öffentliche Bildungswesen. Das Lehrerseminar kam nur gerade in der Direktorenzeit von KARL RICKLI bis 1843 einigermaßen zur Ruhe – dies auch nur, weil er sowohl von radikaler wie von konservativer Seite her unangefochten war. Aber die folgenden vier Seminardirektoren¹⁵ mußten ausschließlich aufgrund öffentlicher Polemik ihre Stelle verlassen. 1852 wurde die Normal-Anstalt in Münchenbuchsee von der konservativen Regierung sogar vor-

übergehend aufgehoben. Auch die Diskussion um die Universität war bis Mitte der 1850er Jahre ein öffentliches Dauerthema (HAAG spricht 1914 von den „Sturm- und Drangjahren“): Die öffentliche politische Betätigung von Studierenden und Lehrenden – v.a. diejenige auf radikaler Seite – wurde zum dauernden öffentlichen Ärgernis. Die Wissenschaft ließ sich denn auch über Gebühr von politischen Parteien in Anspruch nehmen, so daß ihr Ansehen darunter litt.

Die Beispiele zeigen, daß sich das nunmehr öffentliche Bildungssystem im öffentlichen Diskurs konstituierte, der die Einseitigkeit des kirchlichen Dogmas in kirchlich bestimmten Schulen zwar aufhob, sogleich aber Gefahr lief, dem Dogma der regierenden Staatspartei anheimzufallen, da der Staat die Kontrolle über das Bildungssystem ausübte. Damit stellt sich die Frage, wie denn ein öffentliches Bildungssystem kontrolliert werden soll und kann.

3. Öffentliche Kontrolle des Bildungssystems

Als oberste Schulbehörde bezeichnete das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen das Erziehungsdepartement. Schon die Zusammensetzung des Departementes war jedoch durch die Übervertretung der Regierung und ihre eindeutige Parteizugehörigkeit problematisch. Immerhin gehörte ihm FELLEBERG als großer Kontrahent der Regierung in Bildungsfragen schon zu Beginn an. Er machte der Regierung später immer wieder den Vorwurf der Parteilichkeit und mangelnder Unabhängigkeit (Erziehungs-Departement 1833, S. 23/25). Seine Vorwürfe an die politische Behörde spitzten sich mit zunehmendem Streit zu und gipfelten im Fünften Sendschreiben an den Großen Rat in Zuschreibungen an Regierung und Erziehungsdepartement wie „unbedingter Absolutismus“, „päpstliche Unfehlbarkeit“ und „zweckwidrige Geldverschleuderung“ (FELLEBERG 1836, S. 6).

FELLEBERG hatte schon in seinem Sendschreiben an den Verfassungsrath die Einrichtung eines Erziehungsrates als Stellvertreter des Volkes verlangt. Dieser Erziehungsrath sollte mit besonderen Kompetenzen ausgestattet sein, da FELLEBERG befürchtete, daß ein den übrigen Kommissionen gleichgestellter Erziehungsrath der Vordringlichkeit der Erziehungsfragen nicht gerecht werden könnte. Als besondere Kompetenz „müßte unser Erziehungsrath eine zweckmäßige, unmittelbare Initiative, sowohl bei der gesetzgebenden, als bei der ausübenden Gewalt, erhalten; er dürfte nicht von einer widerstrebenden Regierungstendenz in seiner Wirksamkeit behindert werden können; er sollte berechtigt sein, sich bei eintretenden Hindernissen an den Senat zu wenden, und auch durch seinen Einfluß zu erlangen, was Noth thut; er sollte endlich durch ein eigenes Amtsblatt, auch den Beistand der öffentlichen Meinung in Anspruch nehmen dürfen“ (FELLEBERG 1831, S. 15). Dieser Erziehungsrath sollte „Repräsentant der gesammten Erziehungs- und Bildungs-Interessen des Volkes“ sein (ebd. S. 55). Obwohl der Vorschlag FELLEBERGS aus Gründen der mangelnden Gewaltentrennung staatstheoretisch nicht einwandfrei ist, hätte ein so unabhängiges Gremium einige Probleme zum Voraus verhindert. Ein

unabhängiger Erziehungsrat¹⁶ wurde im Kanton Bern – im Gegensatz etwa zum Kanton Zürich – nie eingesetzt.

Das Erziehungsdepartement setzte jedoch eine Große und eine Kleine Land-schulkommission ein, die ein neues Schulgesetz beraten sollten. Die Große Land-schulkommission sollte der „Große Rath für's Schulwesen sein, die kleine Schul-commission die ausführende Behörde, der Kleine Rath“ (RICKLI 1842b, S. 64). RICKLI machte wohl zurecht darauf aufmerksam, daß durch eine solche Konzeption das Erziehungsdepartement zwar immer noch mit einer unbestimmten Oberauf-sicht ausgestattet gewesen, aber praktisch einflußlos geworden wäre. Da das Erzie-hungsdepartement entschied, die Geschicke des Bildungswesens selbst zu leiten, mußten die Kommissionen weichen. Die Kleine Schulkommission legte als Haupt-leistung einen Entwurf zum Schulgesetz vor, der aber von der Großen Schulkom-mission verworfen und durch einen eigenen Vorschlag ersetzt wurde. Das Erzie-hungsdepartement stützte sich für die weiteren Arbeiten jedoch vorwiegend auf den Entwurf der Kleinen Schulkommission. Beide Schulkommissionen wurden nach der Annahme des Schulgesetzes nicht mehr einberufen und 1838 aufgelöst. Die Idee, ein repräsentatives Gremium zur Förderung und Beaufsichtigung des Bil-dungswesens zu schaffen, war damit gescheitert und das Erziehungsdepartement übernahm diese Funktion. Da sich eine Entwicklung des modernen Staates hin zum Parteienstaat abzeichnete, war diese Staatsbehörde in Zukunft von der herrschen-den Partei abhängig, obwohl sie „auf Vorschlag des Regierungsrathes durch den Großen Rath aus allen Staatsbürgern frei ernannt werden“ konnte (Gesetz über die Organisation der Departemente 1831, § 38). Die Oberaufsicht über das Bildungs-wesen war damit nicht öffentlich, sondern staatlich, sie repräsentierte weder die Allgemeinheit noch die Betroffenen und Interessierten, sondern einzig die regie-rende Partei.

Die „Instruction für die Schulkommissarien“ vom 28. Hornung (Februar) 1833 setzte die Schulkommissäre als Bezirksschulbehörde ein. Damit wurde diese Insti-tution als Stellvertreter des Erziehungsdepartementes aus der Restauration über-nommen. Dem Institut von nebenamtlichen Schulkommissären war einstweilen der Vorzug vor professionellen Schulinspektoren gegeben, obwohl sich Fachleute immer wieder für die Professionalisierung ausgesprochen hatten und niemand die-se Institution im „vorigen Bestande“ beizubehalten wünschte (FETSCHERIN 1834, S. 71ff.). „Die jetzigen Schulkommissäre sind lauter Männer, die durch anderwer-tige Aemter bereits so sehr in Anspruch genommen sind, daß sie in der Regel auch mit dem besten Willen der Schule die nöthige Beachtung nicht widmen können“ (RICKLI 1842b, S. 63). Das Bildungswesen war in den 30er Jahren des letzten Jahr-hunderts offensichtlich noch nicht professionell genug, um auch eine professionel-le Beaufsichtigung durchsetzen zu können.

„Die Aufsicht über die Schulen lag in der Regel, wohl in den meisten Gemein-den, fast ausschließlich dem Pfarrer ob“ (FETSCHERIN 1834, S. 13). Schon vor dem Wechsel von der kirchlichen zur staatlichen Oberaufsicht wurden in einigen Ge-meinden – nicht zuletzt auf Wunsch der Geistlichen – Ausschüsse von „wackern

Männern“ bestellt, „denen nun als eigentlicher Schulcommission die Aufsicht über den öffentlichen Unterricht gemeinsam mit dem Pfarramte“ oblag (ebd.). Aber FETSCHERIN hält in seinem zusammenfassenden Bericht zur Schulenquête vom Dezember 1831 immer noch fest, daß die meisten eingegangenen Berichte über den Mangel an Aufsicht und Teilnahme klagten. Die Gemeinderäte waren nur an den ökonomischen Seiten des Schulwesens interessiert. FETSCHERIN berichtet sogar von Klagen über Oberamt Männer, die „dem Gedeihen der Schule nicht nur nichts nachfragten, sondern oft wirklich demselben Hindernisse in den Weg legten“ (ebd. S. 14). Mit dem Beschluß des Regierungsrathes über Schulbehörden und den Schulbesuch vom 12. Dezember 1832 wurden – mit der Begründung, Kompetenzstreitigkeiten der Schulbehörden zu beseitigen – in allen Gemeinden Schulkommissionen eingeführt. Das Gemeindegesetz von 1833 fixierte diese Regelung definitiv. Oberste Ortsschulbehörde blieb der Einwohnergemeinderat. Die Schulkommissionen wurden zu unabhängigen Kontrollinstanzen der einzelnen Schulen – mit dem immer wieder beklagten Nachteil, daß oftmals Männer in die Kommission Einsitz nahmen, die dem Schulwesen nicht progressiv genug gesinnt waren. Im Bericht über den „Zustand des Schulwesens im Kreise Wangen“ ist jedenfalls zu lesen: „So gut die Einrichtung ist, daß eigene *Schulcommissionen* die Schulen überwachen sollen, so sehr sie sich auch als gut bewährt, wo ein gutgesinntes, gebildetes, thätiges und festes Personal ihre Geschäfte übernommen hat, so nachtheilig werden sie in Schulkreisen, wo untaugliche, laue, mit nachlässigen Eltern einverständene Glieder ihre Pflicht versäumen, ja sogar dasjenige hindern, was Lehrer, Seelsorger und andre Schulfreunde Nützlichendes, ja Gesetzliches fördern wollen“ (Zustand 1841b, S. 39–40). Solche Schulkommissionen seien nur „auf ebenem Wege unterlegte Hemmschuhe“ (ebd.).

Offensichtlich ist auch zur öffentlichen Überwachung des Bildungswesens Bildung schon Voraussetzung: Die Schulkommissionsmitglieder müssen ein Einsehen in den Wert von Bildung haben, damit sie den gesetzlichen Auftrag sinnvoll erfüllen können. Ohne Bildung ist eine öffentliche Kontrolle der Bildung auf Gemeindeebene nicht möglich. Für die Oberaufsicht durch das Erziehungsdepartement trifft wohl die Klage GOTTHELFS, daß man die „politische Ansicht höher schätzt als Fachkenntnisse und Talente“ (SW EB 4, S. 139). Eine unabhängige *Fachkommission* für das Bildungswesen kennt der Kanton Bern bis heute nicht.

4. Öffentliche Zugänglichkeit des Bildungssystems

Die „Bevorrechtigungs“-Vorwürfe an die alte Berner Regierung betrafen nicht zuletzt das Bildungswesen: Die gebildeten Städter herrschten über die ungebildeten Landbewohner – so könnte man pointiert formulieren. Eine verfassungsmäßige Gleichheit mußte deshalb die Bildungsunterschiede zwischen Stadt und Land ausgleichen. Daß dazu eine Reform der Volksschulen und eine verbesserte Lehrerbildung notwendig seien, war unbestritten: Bessere Bildung für alle meinte in diesem

Sinne Aufsockelung des Grundbildungsniveaus für alle. Dies war den Liberalen nicht genug: Wenn die Vorrechte von Stand und Ort auch hinsichtlich politischer Führungspositionen fallen sollten, mußten die Fähigen *jeder Herkunft* an einer Hochschule zur Führungselite ausgebildet werden können.

Nachdem als Folge einer resultatlosen Diskussion um eine gesamtschweizerische Universität in Zürich 1833 eine kantonale Universität eröffnet worden war, wollten die Berner nicht zurückstehen und wandelten ihre Akademie 1834 ebenfalls in eine Hochschule um. Die Hochschulgründung provozierte eine Diskussion über die Prioritäten der Bildungsreform. FELLEBERG, GOTTHELF, JOHANN JAKOB VOGT und andere warfen der Regierung vor, die Verbesserung der Volksschulen zu verschleppen, während er sich zu stark um die Hochschule kümmere: „Warum haben wir eine Hochschule, die jährlich enorme Summen Geld verschlingt und sorgen nicht bestimmter und kräftiger für tüchtige Pflege einer gesunden Volksbildung?“ (VOGT, J.J. 1846, S. 14). FELLEBERG kritisierte, der Regierungsrat wolle zuerst den „Gipfel des Gebäudes“ renovieren (FELLEBERG 1831, S. 16). Auch GOTTHELF stimmte 1844 in seinem Rückblick auf die Schulentwicklung seit der Regeneration, der in KARL MAGERS Pädagogischer Revue anonym erschien (GOTTHELF SW EB 11, S. 268ff.), in diese Kritik ein¹⁷. Dem widersprach CARL VOGT jedoch mit der Einsicht, „daß der Fortschritt der Ideen ... in einem Freistaate nicht von den unteren und mittleren Schulanstalten, sondern von den höheren Schulen und namentlich von der Hochschule ausgehen kann“ (VOGT, C. 1846, S. 1). Unzweifelhaft neigten die Liberalen der Hochschule zu. Sie verstanden die Hochschule jedoch nicht mehr als Vorrecht einer bestimmten Schicht, sondern als jedermann zugänglich, der die notwendigen Eigenschaften mitbringt. Gerade weil sie von der Bildung so viel erwarteten, setzten sie ihre Hoffnungen auch auf die Elitebildung und nicht nur auf Volksbildung. Die Vorwürfe, sie vernachlässigten die Volksbildung, sind jedoch zu hart; sie wollten mit Stipendien und Freiplätzen dafür sorgen, fähigen jungen Leuten aus der ärmeren Klasse den Besuch höherer Lehranstalten zu ermöglichen (Erziehungsdepartement 1838, S. 11). An der ‚Verschleppung‘ des Volksschulgesetzes, das erst 1835 in Kraft trat, nachdem alle andern Bildungsbereiche schon organisiert waren, war die öffentliche Polemik über die Volksschule wahrscheinlich ebenso beteiligt wie die Sympathien der Liberalen für *ihre* Hochschule. Trotzdem ist nicht zu verkennen, daß die Hochschulgründung zur Abrundung liberaler Ideen beitrug. Wenn gesellschaftliche Chancen durch Abschaffung von Vorrechten dynamisiert werden, ist es nur konsequent, sie bis zur höchsten Bildungsstufe zu dynamisieren. Die Berner Akademie¹⁸ als Vorgängerin der Hochschule war den Liberalen zu stark von städtischen Vorrechten geprägt, so daß ein Neuanfang beinahe notwendig schien. „Die Hochschule sollte die Demokratie wissenschaftlich rechtfertigen und ihr Diener erziehen; die Politik wollte dafür die Hochschule hegen und fördern. Diese Verbindung ruhte auf der Überzeugung, daß die Wissenschaft und der Liberalismus den gemeinsamen Ursprung in der menschlichen Vernunft hatten“ (FELLER 1935, S. 77).

Bildung ersetzte grundsätzlich die alten „Vorrechte des Orts, der Geburt, der

Personen und der Familien“ (Verfassung 1831, § 9). Dies bedingte – sollte nicht Bildung zum Vorrecht werden – eine doppelte Bildungskonzeption: *alle* müssen gebildet werden, alle sollen ein Sockelniveau der Bildung erreichen (a) und allen sich als fähig und begabt Erweisenden muß der Zugang zu weiterführenden Bildungsinstitutionen offen stehen, der Zugang zu Hochschule und Lehrerbildung muß öffentlich sein (b).

a) *Schulpflicht*: Die Festsetzung der Schulpflicht in der Verfassung war nicht grundsätzlich neu, sie hatte seit der Einsetzung der Ersten Land-Schulordnung 1675 bestanden. Bildung für alle war nach dem Gesetz demnach gegeben. Neu waren jedoch der Wille, die Schulpflicht durchzusetzen und der Umfang dieser Schulpflicht: Hatte vorher nur die Winterschule existiert, so wurde jetzt die Sommerschule eingeführt. Die Kinder sollten zudem bis zur Konfirmation schulpflichtig sein und bekamen nur 8 Wochen Ferien zugestanden. „Wer die seiner Obhut anvertrauten schulpflichtigen Kinder ohne hinreichende Entschuldigung nicht fleißig in die Schule schickt, soll nach fruchtloser Warnung von Seite der Ortsschulkommission durch dieselbe dem Polizeirichter überwiesen werden“ (Gesetz 1835, § 42). Auch mit dieser Strafandrohung ließ sich die Verschulung jedoch nicht in dem Maß vorantreiben, wie sich dies die liberale Regierung gewünscht hätte. Die Klagen über Schulversäumnisse waren jedoch eine direkte Folge der hohen Präsenzpflcht, die wiederum nur mit dem überhöhten Bildungsoptimismus erklärt werden kann. Jedenfalls redimensionierte das „Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern“ vom 1. Dez. 1860 diese Anforderungen um einiges (GRAF 1932, S. 183ff.).

b) *Öffentlicher Zugang zum Lehrerberuf und zur Hochschule*: Die institutionalisierte bernische Lehrerbildung kann in ihren Anfängen als liberal und öffentlich zugleich bezeichnet werden. Nicht nur konnte sich jedermann (ab 1838 auch Frauen) für den Lehrberuf ausbilden lassen, der einen guten Leumund besaß und 18jährig war, sondern auch die Patentprüfung war öffentlich: „Der Besuch der Kantonalnormalanstalten ist nicht obligatorisch, sondern es steht jedem angehenden Lehrer frei, seine Bildung da zu suchen, wo er es für gut findet“ (Gesetz 1835, § 61). Die Prüfung, die den Eintritt in den Primarschullehrerstand ermöglichte, war also auch ohne Absolvierung des staatlichen Ausbildungsganges zugänglich; sie wurde deshalb öffentlich ausgeschrieben (RICKLI 1839b).

Noch 1841 teilte das Erziehungsdepartement dem Seminardirektor RICKLI mit, daß „es billig sei, an die Patentbewerber dieselben Forderungen zu stellen, wie an die Seminaristen“ (Bernerisches Schulblatt 1841, S. 30). JOHANN JAKOB VOGT wollte 1846 an dieser Regelung festhalten, da nur so genügend Lehrer ausgebildet werden könnten. Sowohl Zugang zur Lehrerbildung wie Zugang zum Lehrerberuf genügten so durchaus den Kriterien von Öffentlichkeit. Sogar die Wahl eines Lehrers an eine Stelle hatte bestimmten Öffentlichkeitskriterien zu genügen: die Stelle mußte öffentlich im Amtsblatt angezeigt werden (Gesetz 1835, § 67).

Auch das Gymnasium sollte seiner „Bestimmung nach *eine freie, öffentliche, allgemeine Bildungsanstalt für alle Bürgerklassen seyn*“ (TROXLER 1832, S. 2; Hervorh. im Orig.): Das alte städtische Gymnasium wurde als Schule der Bevorrechtigten interpretiert. Das Reglement für die Literarschule von 1823 bestimmte zum Beispiel: „Der Eintritt wird nur solchen Knaben gestattet, die nach Stand, Beruf oder Vermögen ihrer Eltern auf eine gebildete Erziehung Anspruch machen können“ (zit. nach FELLER 1935, S. 7). Im Gegensatz dazu sollten unter der neuen Regierung die Zugänge zu Gymnasium und Universität nicht von Vorrechten abhängig sein. Zwar bestimmte das Gesetz über das höhere Gymnasium und die Hochschule vom 14. März 1834 noch, daß die ordentlichen Vorträge an der Hochschule „von dem wissenschaftlichen Standpunkte der Gymnasialstufe ausgehen, für welchen ein Zeugniß der Reife erteilt wird“ (§ 28) und der Eintritt in die Hochschule wurde nicht nur von der Bescheinigung guter Sitten und dem zurückgelegten 18. Altersjahr, sondern auch von einem Gymnasialzeugnis der Reife abhängig gemacht (§ 30). Diese Eintrittsbedingung entsprach nun der radikalen Forderung nach vollständig freiem Zugang und Abschaffung sämtlicher Vorrechte nicht; der Landbevölkerung werde so der Zugang zur Hochschule verbaut. Diese Argumentation war insofern stimmig, als für die Landbevölkerung noch kaum höhere Schulen als Vorbereitungsinstitutionen für die Hochschule existierten. Das Reglement über die Bedingungen des Eintritts in die Hochschule vom 18. Oktober 1834 verlangte deshalb lediglich noch die „Vorweisung eines Gymnasialzeugnisses der Reife oder eines Zeugnisses über sonst genossene Vorbildung“ (§ 2). Auch die Hoffnung, eine Vorbildung durch Errichtung bzw. Verstaatlichung von Sekundarschulen (Dekret 1838) zu etablieren, erfüllte sich nicht. Noch der Bericht über den Gang der Hochschule bis 1838/39 hielt fest: „Die meisten Lehrer bemühen sich, ihre Collegien streng wissenschaftlich zu lesen, so sehr es immer die nöthige Rücksicht auf die minder Gebildeten gestattet, deren eine nicht unbedeutende Anzahl unter den Studierenden der juristischen Facultät sich findet“ (Bericht 1839, S. 44). Eine Änderung des Reglements über die Eintrittsbedingungen wurde deshalb immer wieder gefordert. In der Praxis ging man zum Konzept „weites Eingangstor und schmale Ausgangspforte“ (FELLER 1935, S. 75) über. Die im Hochschulgesetz festgelegte Eingangsbedingung sollte während des Studiums nachgeholt werden können. Auch diese Idee erwies sich jedoch als Illusion, so daß die Professoren das Niveau ihrer Veranstaltungen den Bedingungen zu oft anpassen mußten. Erst „die radikal-konservative Fusionsregierung von 1854 ließ die Idee der Hochschule als Volksbildungsanstalt mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen fallen“ und kehrte zum „Konzept der Eliteschule“ zurück (MESMER 1984, S. 137).

Bis dahin war das ‚Ansehen‘ der Hochschule nicht vorwiegend auf ihrer wissenschaftlichen Leistung, sondern auf ihrer politischen Stellung begründet. Die Hochschule sollte eine politische Hochschule sein und wurde es auch. Der Deutsche Bundestag verbot deshalb noch vor der Eröffnung deutschen Studierenden die Berner Hochschule (FELLER 1935, S. 47). Schon vor ihrer Eröffnung stand die Hochschule „im scharfen Wind der öffentlichen Kritik und der politischen Kämp-

fe“ (JUNKER 1984, S. 52) und die neugewählten Professoren „fanden die Hochschule, die dem Freiheitsdrang ihr Dasein verdankte, bereits von Parteien, Presse und Behörden einschüchtert“ (FELLER 1935, S. 65) – aber sie war eine öffentliche Institution und allen zugänglich.

5. *Öffentliches, kirchliches, privates oder staatliches Bildungssystem?*

„Unsere Schule ist eine neue geworden zunächst nach ihrer *Stellung*, d.h. nach ihrem Verhältniss zum *Staate* und zur *Gemeinde*, wie auch zur *Kirche*“ (RICKLI 1839a, S. 30). Die Oberaufsicht über die Landschulen ging 1831 vom Kirchen- und Schulrat zum Erziehungsdepartement über. Damit war eine staatliche Behörde für das Schulwesen zuständig; diese Oberaufsicht wurde auch kaum angezweifelt. Die städtische Akademie wurde in eine Universität der Republik umgewandelt und die Lehrerbildung, die zuvor meist auf private Initiative von Pfarrern mit staatlichen Subventionen erfolgt war, zur staatlichen Aufgabe gemacht. Trotz ‚Verstaatlichung‘ verankerte die Verfassung die Lehrfreiheit.

Insgesamt wurde mit der Verfassung und der Bildungsgesetzgebung der Übergang vom kirchlichen zum staatlichen Bildungswesen vollzogen. Die staatliche Oberaufsicht über das gesamte Bildungswesen wurde u.a. damit begründet, daß am schlechten Zustand der Schulen „die Hand des erstarrten Kirchenthums“ (SNELL 1840, S. IV) mitschuldig sei¹⁹. Daß die Trennung von Kirche und Staat nicht erfolgte, daß der Hauptdiskussionspunkt im FELLEBERG-LANGHANS-Streit der Religionsunterricht war, daß die Schulkommissäre weitgehend Pfarrer waren und daß endlich die Pfarrer in den örtlichen Schulkommissionen einen großen Einfluß auf die Schulen ausübten: all dies macht deutlich, daß der Einfluß der Kirche auf das Schulwesen bestehen blieb²⁰. Aber das einheitliche, obrigkeitliche Kirchendogma war mit der Revolution gebrochen, die religiösen Auffassungen wurden dynamisiert und pluralisiert. Nicht mehr die Kirche, sondern der Staat bestimmte, welches das richtige Kirchendogma für die Schule sei. Fast ausnahmslos sind deshalb die schulischen Diskussionen im weiteren 19. Jahrhundert auch Fragen nach der richtigen religiösen Einstellung der Schule. Der Bruch am Übergang vom kirchlichen zum staatlichen Bildungswesen in der Regeneration war nicht prinzipiell, sondern verlagerte nur die Definitionsmacht von der Kirche zum Staat. Die rhetorische Frage SNELLS: „Sollen die Schulen ferner, wie bisher, in dem Unterthänigkeitsverband zur Kirche stehen, oder *selbständige* Staatsanstalten seyn?“ (³1834, S. 52) war eigentlich schon mit der Verfassung 1831 beantwortet, macht aber zugleich ein Problem deutlich: Können staatliche Schulen selbständig – oder öffentlich – sein?

Das Problem wird an einer andern Stelle ebenfalls deutlich – am Verhältnis zwischen privaten und staatlichen Schulen: FELLEBERG machte 1834 in seinem ersten Sendschreiben an den Großen Rat dem Staat ein Übernahmeangebot für seine Schulen in Hofwyl (²1835, S. 18). Seit rund 30 Jahren hatte er in seinen Anstalten

ein privates Bildungssystem aufgebaut, das er als das allein richtige und die Menschheit rettende ansah. Dieses Angebot der Abtretung der Hofwyler Anstalten an den Staat ist ein letzter Versuch FELLEBERGS, seine Hofwyleridee zur Staatsidee zu machen. Alle seine Eingaben und Sendschreiben an den Verfassungsrat, den Großen Rat, die Regierung und das Erziehungsdepartement zeigen v.a. eines deutlich: daß FELLEBERG seine Anstalten zum führenden Staatsbildungsinstitut machen wollte. Nur so erhoffte er sich offensichtlich späte, aber verdiente Anerkennung durch die Nation. Der Übernahmeantrag wurde vom Staat abgelehnt, weil die Bedingungen, die FELLEBERG stellte, nach all den Streitigkeiten für das Erziehungsdepartement nicht mehr akzeptabel waren und zu hohe Ausgaben befürchtet wurden (Erziehungsdepartement 1838).

Das erste Gesetz, das die neue Regierung im Bildungsbereich erließ, war das Gesetz über den Privatunterricht vom 24. Dezember 1832. Es ging von der verfassungsmäßig garantierten Lehrfreiheit aus, regelte aber die staatlichen Kontrollverfahren, die durch die Oberaufsicht des Staates über das Schulwesen notwendig geworden waren. Wiederum ergaben sich Unstimmigkeiten zwischen Staat (Erziehungsdepartement) und FELLEBERG. Das Erziehungsdepartement ließ durch eine Kommission 1835 FELLEBERGS private Schulen visitieren und einen Bericht darüber abfassen. FELLEBERG wehrte sich in der Folge gegen unberechtigte Übergriffe des Staates gegenüber Privaten²¹. „Der Staat, und mithin das, alle seine Macht von diesem erhaltende Erziehungsdepartement, darf nicht nach seinem Belieben in das innere Leben der Schulen aller Art sich einmischen, sondern hat nur darauf zu sehen, daß die allgemeinen Staatsgesetze über das Schulwesen zur Ausführung gebracht werden“ (BORBERG 1836, S. 9). Die Differenz zwischen FELLEBERG und dem Erziehungsdepartement betraf also nicht den Grundsatz der staatlichen Oberaufsicht (ebd. S. 4), sondern die Art und Weise, wie dieser Grundsatz auszulegen sei. BORBERG reklamierte die Lehrfreiheit für Privatschulen (ebd. S. 8/10), während NEUHAUS sich auf den Grundsatz stellte, daß die privaten Anstalten dem Staat über Lehrpersonen und Unterrichtspläne Rechenschaft schuldig seien. NEUHAUS wollte die staatliche Aufsicht über die *Inhalte* regeln, die jedoch im Primarschulgesetz nur vage formuliert waren (§ 15ff.). Auch er erkannte aber nicht, daß zwar ein Konsens über Bildungsinhalte notwendig sei, dieser Konsens jedoch in einem öffentlichen Diskurs erzielt werden muß und nicht einfach staatlich verordnet werden kann.

An all diesen Diskussionen wird deutlich, daß kaum ein Konzept von Öffentlichkeit die Etablierung des öffentlichen Bildungswesens leitete, obwohl die grundlegenden Zusammenhänge zwischen Volkssouveränität, Freiheitsrechten, Öffentlichkeit und Bildung immer wieder thematisiert wurden. Dies hängt sicher auch damit zusammen, daß Bildung *das* sozialstaatliche Programm des 19. Jahrhunderts war, das zwar erfolgreich etabliert wurde, die sozialen Probleme jedoch nicht zu lösen vermochte, wie dies etwa FELLEBERG (²1835) noch glaubte.

Öffentliches und staatliches Bildungswesen wurden immer wieder gleichgesetzt. Schon das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen unterlag dieser Problematik, wurde hier im § 4 doch formuliert: „Die *öffentlichen Primarschulen* sind

von Staatswegen angeordnete Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.“ Diese Problematik wird dadurch verschärft, daß sich die führende Staatspartei den Einfluß auf das Bildungswesen immer im Sinne ihres eigenen Dogmas vorstellte. Radikal stellten sich diese Probleme in der jungen Republik im Umfeld der Universität²²: Die liberale Regierung besetzte viele Stellen mit deutschen Flüchtlingen, die ihre politischen Anliegen zu vertreten schienen. So sorgte sie via Professorenwahlen indirekt für ihre eigene Entmachtung: 1846 übernahm für vier Jahre eine radikale Regierung die Macht, deren Personal an der Universität unter der liberalen Regierung in radikalem Geist ausgebildet worden war. So erfüllte die Universität die Aufgabe, die ihr CHARLES NEUHAUS und WILHELM SNELL in ihren Reden bei der Eröffnung der Hochschule 1834 zugeordnet hatten: der Nation und nicht nur der Wissenschaft verpflichtet zu sein. NEUHAUS gab sich nach einer Kritik der Wissenschaft im Ancien Régime wissenschaftsoptimistisch: „Si l’humanité a pu souvent se plaindre de la science, c’est que jusqu’à ce jour l’humanité n’a pas eu assez de science“ (NEUHAUS 1834, S. 19). Weil mehr Wissenschaft für NEUHAUS zugleich bedeutete: mehr dem liberalen Staat verpflichtete Wissenschaft, forderte er von den Professoren: „La République de Berne qui vous confie ses enfans pour les instruire dans les sciences utiles, vous demande aussi de lui former des citoyens. Vous répondrez à son attente“ (ebd. S. 22).

IGNAZ PAUL VITAL TROXLER, der nach NEUHAUS und SNELL die dritte Rede hielt, war anderer Meinung: Er wollte der Lehre und Forschung eine unabhängige Stellung neben der Kirche und Staat zuordnen. Die Schule steht zwischen Kirche und Staat, weil sie den ganzen Menschen in Anspruch nimmt, den „geistig-sittlichen, wie den bürgerlich-gesellschaftlichen“ und hat die Aufgabe, den Menschen zur „vollen Humanität für Diesseits und Jenseits zu entfalten“ (TROXLER 1834, S. 9). Schule und Universität müßten deshalb auf die „Wiederherstellung des menschlichen Geistes in seine volle Selbstheit und Freiheit“ (ebd. S. 19) hinwirken. Denn die Universitäten seien zuerst Privatinstitutionen gewesen und erst später Kirchen-, dann Staatsanstalten geworden. Obwohl TROXLER es hier nicht ausspricht, vertritt er damit ein Konzept von öffentlicher Bildung. Die Universität hat der Öffentlichkeit zu dienen – und nicht dem Staat oder der Kirche.

„Erwarten wir Vieles von der freien Verfassung des Staates und von weisen Gesetzen. Aber unsere politischen Reformen sind keine Reformen der Denkart und Gemüther des Volkes; und Gesetze sind nicht die Säulen der Sittlichkeit, sondern die Sitten der Bürger sind die Stützen des Gesetzes“ (ZSCHOKKE 1854, S. 186; Hervorh. im Orig.). ZSCHOKKE erkannte, daß nicht schon die bessere Verfassung die gesellschaftlichen Verhältnisse zu ändern vermag. Erst wenn sich auch Mentalitäten, Einstellungen, Denk- und Verhaltensformen ändern, sind Reformen wirksam. Der liberale Berner Staat setzte dafür auf die beiden Mittel Bildung und Öffentlichkeit. Obwohl sie immer aufeinander bezogen, sich selbst und sich gegenseitig bedingend verstanden wurden, gelang es nur teilweise, ein wirklich öffentliches Bildungssystem zu etablieren. Allzu oft wurde es zu einem staatlichen System. Die

Herausforderung jedenfalls, ein öffentlich beaufsichtigtes Bildungssystem mit öffentlichem Zugang weiterzuentwickeln, bleibt bestehen. Auch die Herausforderung, einen öffentlichen Diskurs über das Bildungswesen jenseits simplifizierender Polemik und politischer Vereinnahmung zu etablieren, stellt sich weiterhin. „Meinungsstreit ... kann und soll in freien Staaten bestehen; – *soll!* er ist zum Leben der Wahrheit und des Rechts notwendig. Ohne Kampf der Ueberzeugungen und Ansichten ist der Irrthum Meister“ (ZSCHOKKE 1854, S. 184–185; Hervorh. im Orig.). Zu untersuchen wäre jedoch, ob Öffentlichkeit zwingend Partei-Politisierung bedingt und ein öffentlicher Diskurs über das Bildungswesen jenseits von Manipulation möglich ist.

Rechtsgleichheit, Volkssouveränität und die individuellen Freiheitsrechte konstituieren Bildung als Grundrecht und Öffentlichkeit als Notwendigkeit. „Die Urrechte sind vor dem Eintritt in alle Staatsverbindungen vorhanden“ (SNELL 1829, S. 2). Staat und Gesetze sind nur die Mittel, Öffentlichkeit und Bildung zu schützen, Öffentlichkeit und Bildung sind ihnen aber vorgelagert. Für einen liberalen Staat bleibt der Schutz von Öffentlichkeit und Bildung unabdingbar, was noch nicht bedingt, daß das öffentliche Bildungswesen staatlich sein muß.

Anmerkungen

- 1 Berner Volksfreund Nr. 86 vom 27. Oktober 1833, S. 674; Hervorhebung im Original.
- 2 Bern ist zwar hinsichtlich des Ablaufs und der Mechanismen der Staatsumbildung für die übrigen Schweizer Mittellandskantone ein typisches Beispiel, nicht aber hinsichtlich der Voraussetzungen: Bern war 1830 Vorort der Eidgenossenschaft, galt als Hochburg der Restauration und des Patriziats und war – obwohl weitaus der bevölkerungsreichste Kanton – noch kaum industrialisiert (etwa im Vergleich mit den Ostschweizer Kantonen oder dem Zürcher Oberland). Die politischen Umbrüche setzten hier deshalb relativ spät ein.
- 3 Auf die komplexen historischen Zusammenhänge kann hier nicht näher eingegangen werden. Allgemein sei auf folgende Darstellungen verwiesen: Zur Schweizer Geschichte: CURTI 1902, GAGLIARDI 1937, BONJOUR 1938, ANDREY 1983; zur Geschichte des Kantons Bern: die beiden Bände von JUNKER 1982 und 1990.
- 4 Die neue Verfassung formuliert in Art. 9: „Der Staat anerkennt keine Vorrechte des Orts, der Geburt, der Person und der Familie“ (Verfassung 1831, § 9).
- 5 Das Volk wurde zwar als Souverän bezeichnet, die Verfassung sah jedoch nach wie vor ein Zensuswahlrecht vor, das für das passive Wahlrecht höhere Anforderungen stellte als für das aktive (Verfassung 1831, § 30–36).
- 6 Einen Überblick über die schulischen Mißstände geben – neben der Allgemeinen Übersicht von FETSCHERIN: Amtlicher Bericht 1827, GOHL 1832, Schulbericht 1832, Bemerkungen 1834, Über den Zustand 1835; rückblickend: SNELL 1840, Zustand 1841a und 1841b, GOTTHELF SW EB 11, S. 286ff., VOGT, J.J. 1846, EGGER 1847.
- 7 Der Bildungsoptimismus war jedoch nicht ganz ungebrochen: GRUNER hatte schon 1827 vor allzu großem Bildungsoptimismus gewarnt und die dogmatischen Probleme der Schule zwischen traditioneller Kirchenlehre und neuer Staatslehre vorweggenommen: „Aber daß bisher alles Uebel in der Welt nur an einer fehlerhaften und deswegen jezt ganz neu zu schaffenden Erziehung gegangen, und die nachwachsende Jugend insgesamt zu edeln und guten Menschen – ihre Lehrer zu Weisen – alle Fürsten zu Vätern des Vaterlandes – alle Spieße in Eicheln und alle Schwerter

- in Pflugscharen werden umgebildet; jeder Hirt ein Naturkundiger – jeder Bauer ein Mechaniker seyn werde, *das ist eine neue Lehre*, die mit der Dogmatik der Prediger so sehr contrastirt, daß man die neuen Schullehrer wohl auch mit dem Confirmanden-Unterricht wird beauftragen müssen, wenn derselbe nicht mit dem früher erhaltenen Unterricht in ganz direktem Widerspruche stehen soll“ (GRUNER S. 177–178).
- 8 Zur Tradition dieses Ideengutes seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in der Schweiz: OSTERWALDER 1989.
 - 9 Dieses Argument trifft in den 30er Jahren nur bedingt die realen Verhältnisse: das Wahlrecht blieb nach wie vor ein Zensuswahlrecht und die Volkssouveränität bedingt, weil das Volk ‚nur‘ seine Vertreter wählen konnte. Konsequenterweise hätte entweder eine direkte Demokratie statt einer repräsentativen eingerichtet werden müssen – oder aber: das Argument hält nicht, was es verspricht, denn bei Wahlen spielen Personen eine entscheidendere Rolle als Sachfragen. Erst die direkte Demokratie, welche die Mitbestimmung des Souveräns bei Sachfragen erlaubt, macht Bildung zu einem wirklich zentralen Argument. Dies wurde denn auch bei der Umstellung der repräsentativen Verfassungen auf direkt-demokratische in den 1860er und 70er Jahren immer wieder betont. HERZOG hatte den Unterschied zwischen Wahlen und „Willen des Volkes“ schon bei seiner Antrittsrede als Professor an der Universität Bern formuliert (HERZOG 1835, S. 16).
 - 10 Dies hatte FELLEBERG trotz seiner immer wieder betont nationalen und vaterländischen Gesinnung und obwohl er 1831 in seinem „Sendschreiben an den Verfassungsrath“ ähnlich argumentierte, *nicht* verstanden; er setzte – pointiert formuliert – auf *Brüderlichkeit*, die Exponenten des neuen Staates auf *Gleichheit* und *Freiheit*.
 - 11 Ähnlich auch: SNELL 1840, S. 13; VOGT, J.J. 1846, S. 17; HEER 1835, S. 109
 - 12 Dekret über die Errichtung von Normal-Anstalten vom 17. Februar 1832. Noch drei Jahre zuvor, 1829, konnte sich die Gemeinnützige Gesellschaft in ihren Verhandlungen nicht auf die Seminarlinie, jedoch zumindest darin einigen, daß „Alle eine bessere als bisher, eine gründliche, aber auch einfache und womöglich ländliche Bildung der Lehrer wünschen“ (zit. nach HUNZIKER/WACHTER 1910, S. 49).
 - 13 JAKOB HEER als Leiter des Normalkurses, den FELLEBERG 1835 in Hofwyl in Konkurrenz zum staatlichen in Burgdorf führte, kritisierte diese Lehrerbildungs-Konzeption und verlangte, daß „diese Bildner der Volksjugend nicht bloß einige Abrichtungskünste erlernen“ (HEER 1835, S. 100). Hingegen unterstützte SNELL die Haltung FELLEBERGS, daß als Inhalt nur in die Lehrerbildung gehöre, was auch Unterrichtsstoff sei (SNELL 1834, S. 3).
 - 14 Die Polemik wurde zum einen Teil in der Presse geführt, zum andern entstand jedoch auch reichhaltig Literatur: HARTMANN 1832, FELLEBERG 1833, LANGHANS 1833, Nachricht 1833, Erinnerungen 1833, SNELL ³1834, Erziehungs-Departement 1833, ROCHHOLZ 1834; einen Überblick geben die Seminargeschichten von JAGGI 1933 und MARTIG 1883, ferner EGGER 1879, S. 21ff., GRAF 1932, S. 40ff. und KUMMER 1874, S. 89ff. Gegen die Presse strebte FELLEBERG unter Berufung auf Art. 17 und 18 des Gesetzes wider den Mißbrauch der Pressfreiheit vom 9. Februar 1832 einen Prozeß wegen Verleumdung an (FELLEBERG 1835c, S. 5ff.).
 - 15 Als Seminardirektoren amtierten im 19. Jahrhundert nach FRIEDRICH LANGHANS und KARL RICKLI: JOHANN FRIEDRICH BOLL 1843–1846, HEINRICH GRUNHOLZER 1847–1852, HEINRICH MORF 1852–1860, HANS RUDOLF RÜEGG 1860–1880, EMANUEL MARTIG 1880–1905.
 - 16 Die Idee eines unabhängigen Erziehungsrates stammte ursprünglich vom helvetischen Minister STAFFER und hatte die Funktion, „der Öffentlichkeit Einlaß in die Schule und der Schule Einlaß in die Öffentlichkeit zu gewähren“ (OSTERWALDER 1989, S. 270).
 - 17 Daß GOTTHELF diese scharfe Kritik anonym erschienen ließ und daß ihn die Regierung deshalb als Schulkommissär entließ, deutet auf nicht allzu große Diskursfähigkeit beider Seiten hin (GOTTHELF SW EB 6, S. 157–158).
 - 18 Die Akademie hatte andern Bedürfnissen gedient: „Die Akademie genügte den Bedürfnissen des regierenden Patriziates. Durch Jahrhunderte im Alleinbesitz der Bildung, waren die Patrizier dem geistigen Wettbewerb enthoben. Sie hatten Sinn für die Wissenschaft, aber diese war nie ihr End-

ziel“ (FELLER 1935, S. 9). Zugleich lagen in der Zwecksetzung für die Hochschule durch die Liberalen auch Gefahren der Politisierung: „Eine volkstümliche Hochschule sollte Führer der Öffentlichkeit und Lehrer heranbilden. Von vornherein wurde die Hochschule als politische Anstalt aufgefaßt. Die Hochachtung der neuen Männer vor der Wissenschaft beruhte auf der Zuversicht, daß ein ernsthaftes und aufrichtiges Studium zu liberaler Gesinnung führen mußte“ (ebd. S. 11).

- 19 SNELL macht Aristokraten und Klerus für den „Normalzustand der Volksverdummung“ und für die „Verbildung durch verfinsternde Kirchendogmatik“ (SNELL 1840, S. 9; Hervorh. im Orig.) verantwortlich.
- 20 Dies bestätigt RICKLI (1839a, S. 31) und macht deutlich, daß der Geistliche sogar oft Präsident oder Aktuar der Schulkommission sei.
- 21 Die Diskussion ist mit dem Briefwechsel zwischen FELLEBERG und dem Erziehungsdepartement bei BORBERG (1836) dokumentiert.
- 22 Auf die Universität konnte hier nicht im Detail eingegangen werden, obwohl einzelne Professoren – allen voran WILHELM SNELL – am öffentlichen Diskurs bzw. an der Politisierung von Universität und Öffentlichkeit – vehement beteiligt waren und sich die Differenzen zwischen den Bildungsideen von Liberalen, Radikalen und Konservativen hier am besten zeigen. Einen Überblick geben: MÜLLER 1884, HAAG 1914, FELLER 1935 und MESMER 1984.

Literatur

Amtliche Quellen

- Amtlicher Bericht über das Schulwesen im bernerischen Amt Trachselwald. In: Neue Jahrbücher für Religion und Sitten; oder für Kirchen-, Schul- und Armenwesen in der evangel. reformierten Schweiz. Hrsg. von J.R. STEINMÜLLER. St.Gallen 1827, S. 237–248.
- Bericht an den Großen Rath der Stadt und Republik Bern über die Staats-Verwaltung in den letzten siebzehn Jahren von 1814–1830. Bern 1831.
- Bericht des Erziehungsdepartementes an den Großen Rath über den Gang der Hochschule von ihrer Errichtung an bis zum Ende des Wintersemesters 1838/39. Bern 1839.
- Beschluß der Regierungsrathes über die Schulbehörden und den Schulbesuch. 12. Dezember 1832. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen Bd. 2. Bern 1832, S. 394–398.
- Dekret über die Errichtung von Normal-Anstalten. 17. Februar 1832. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen Bd. 2, Bern 1832, S. 61–65.
- Dekret über die Secundarschulen vom 12. März 1838. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 7. Bern 1843, S. 310–318.
- Erziehungs-Departement: Zwei Vorträge des Erziehungs-Departements an den Regierungs-Rath der Republik Bern. Normalanstalt zu Münchenbuchsee. Bern 1833.
- Erziehungsdepartement: Vortrag an den Regierungsrath. Bern 5. Februar 1838.
- [FETSCHERIN, B.R.]: Allgemeine Uebersicht der dem Erziehungsdepartemente der Republik Bern am Ende des Jahres 1831 und im Anfange des Jahres 1832 eingesendeten Berichte und Wünsche über das Primarschulwesen im Canton Bern. Bern 1834.
- Gesetz über die Organisation der Departemente des Regierungsrathes. 8. Nov. 1831. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4. Bern 1841, S. 99–113.
- Gesetz wider den Mißbrauch der Pressfreiheit. 9. Februar 1832. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4. Bern 1841, S. 176–183.
- Gesetz über das höhere Gymnasium und die Hochschule. 14. März 1834. In: HAAG, F.: Die Sturm- und Drang-Periode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914, S. 389–395.
- Gesetz über die öffentlichen Primarschulen. 13. März 1835. Bern 1841.
- Gesetze, Dekrete und Verordnungen der Republik Bern. 16 Bde. Bern 1831ff. (zit.: Gesetze, Dekrete und Verordnungen).

- Instruction für die Schulkommissarien. 28. Hornung 1833. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen Bd. 3. Bern 1833, S. 29–31.
- Neu revidirte Sammlung der Gesetze, Dekrete und Verordnungen der Republik Bern. 8 Bde. Bern 1840–1845 (zit.: Neu revidirte Sammlung).
- Reglement über die Bedingungen des Eintritts in die Hochschule. 18. Oktober 1834. In: HAAG, F.: Die Sturm- und Drang-Periode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914, S. 396.
- Schulbericht aus dem Amtsbezirke Interlaken, dem Erziehungsdepartement der Republik Bern eingegeben, als Antwort auf dessen Kreisschreiben vom 12. Christmonat 1831. In: Beilage zum Schweizerischen Schulboten II (1832), Nr. 2, S. 1–8.
- Übergangsgesetz [der Republik Bern]. 6. Juli 1831. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4. Bern 1841, S. 29–42.
- Verfassung für die Republik Bern. 6. Juli 1831. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4, Bern 1841, S. 1–28.

Übrige Quellen

- Bemerkungen über das Schulwesen im Kanton Bern. In: KRÜSI, H./TOBLER, J.G.: Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung. 3. Jg. Zürich 1834, S. 65–104.
- [BORBERG, C.F.]: Beleuchtung des Verhältnisses des Staates zu den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Privaten. Zürich 1836.
- EGGER, J.: Das Bernerische Schulwesen oder Beurtheilung des gegenwärtigen Zustandes unseres Volksschulwesens ... Bern 1847.
- Erinnerungen aus dem Schullehrer-Examen zu Hofwyl im Herbst 1832. Bern 1833.
- FELLENBERG, E.: Sendschreiben an den Verfassungsrath des Kantons Bern. Bern 1831.
- FELLENBERG, E.: Der dreimonatliche Bildungskurs, der neulich in Hofwyl hundert Schullehrern ertheilt worden ist, in seinen Verhältnissen zu der Dorfschule, zu dem häuslichen Kreise, zum Staate und zu der Kirche. Bern 1833.
- FELLENBERG, E.: Erstes Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Raths der Republik Bern. Geschrieben Anfangs 1834, zur Zeit da er, als Landamman, der Republik Bern vorstand. Bern² 1835.
- FELLENBERG, E.: Zweites Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Raths der Republik Bern. o.O. [Hofwyl] 1835a.
- FELLENBERG, E.: Drittes Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Raths der Republik Bern. o.O. [Hofwyl] 1835b.
- FELLENBERG, E.: Viertes Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Raths der Republik Bern. o.O. [Hofwyl] 1835c.
- FELLENBERG, E.: Fünftes Sendschreiben an alle Mitglieder des Großen Raths der Republik Bern. Bern 1836.
- GOHL, W.: Darstellung einiger Hindernisse, welche sich der Volksbildung durch Schulen entgegenstellen. Bern 1832.
- GOTTHELF, J.: Sämtliche Werke in 24 Bänden. Hrsg. von R. HUNZIKER und H. BLOESCH. Erlenbach-Zürich 1921ff. (zit.: SW).
- GOTTHELF, J.: Sämtliche Werke in 24 Bänden. Hrsg. von R. HUNZIKER und H. BLOESCH. Ergänzungsbände 1–18. Erlenbach-Zürich 1922ff. (zit.: SW EB).
- GRUNER, G.S.: Schul- und Erziehungswesen. In: Neue Jahrbücher für Religion und Sitten; oder für Kirchen-, Schul- und Armenwesen in der evangel. reformierten Schweiz. Hrsg. von J.R. Steinmüller. St.Gallen 1827, S. 174–180.
- [HARTMANN, J.]: Schullehrer-Gespräche über den Hofwyler Lehrkurs im Sommer 1832. Bern 1832.
- HEER, J.: Rede bei der Eröffnung des diesjährigen Schullehrerbildungskurses in Hofwyl, den 22. Juni 1835. In: Allgemeine Schweizerische Schulblätter 1 (1835), S. 100–121.
- HERZOG, K.: Rede, gehalten am 25. April 1835 bei dem Antritte seines Amtes als Professor der Staatswissenschaften an der Universität Bern. Bern 1835.

- KALTSCHMIDT, J.A.: Des Schulboten Gruß. In: Der schweizerische Schulbote 1 (1832), S. 1–4.
- LANGHANS, F.: Gegenbericht über den dreimonatlichen Bildungskurs, der neulich in Hofwyl hundert Schullehrern ertheilt worden ist. Bern 1833.
- Mittheilungsblatt für die Freunde der Schul-Verbesserung im Kanton Bern. Bern 1832–1837.
- [MÜLLER, T.]: Hofwyl in seiner Bedeutung als schweizerisches Nationalinstitut. Bern 1834.
- Nachricht von dem Examen der Schullehrer und dem Schulfest in Hofwyl 1832. Bern 1833.
- NEUHAUS, CH.: Discours prononcé le 15 novembre 1834; jour de l'inauguration de l'université de Berne. In: Die Eröffnungsfeier der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern 1835.
- RICKLI, K.: Unsere Volksschule. In: Bernerisches Schulblatt 1839a, S. 1–3/7–10/30–35.
- RICKLI, K.: Patentprüfung. In: Bernerisches Schulblatt 1839b, S. 29–30.
- RICKLI, K.: Fortbildungscurse. In: Bernerisches Schulblatt 1842a, S. 25–28.
- RICKLI, K.: Vorschlag zu obligatorischen Schullehrer-Conferenzen im Canton Bern. In: Bernerisches Schulblatt 1842b, S. 60–64.
- [ROCHHOLZ, E.L.]: Gespräche über Philipp Emanuel von Fellenberg und seine Zeit. Burgdorf 1834.
- [SNELL, L.]: Beherzigung der Einführung der Pressfreiheit in der Schweiz, und über gesetzliche Bestimmungen über die Presse. Zürich 1829.
- SNELL, L.: Ein pädagogisches Urtheil über die von Herrn Langhans geführte Direktion des Hofwyler Normalkurses, 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.
- SNELL, W.: Rektoratsrede. In: Die Eröffnung der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern 1835.
- TROXLER, I.P.V.: Ueber die Freiheit der Presse in allgemeiner Hinsicht und in besonderer Beziehung auf die Schweiz. In: Ders.: Politische Schriften in Auswahl. Hrsg. von A. ROHR. Bern/Stuttgart 1989, S. 500–558 (Orig. 1816).
- TROXLER, I.P.V.: Ueber Wesen und Form volksthümlicher Mittelschulen. Programm zu bessern Verfassungen der Gymnasien in der Schweiz. Zürich 1832.
- TROXLER, I.P.V.: Ueber Idee und Wesen der Universität in der Republik. In: Die Eröffnungsfeier der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern 1834.
- Über den Zustand der Volksschulen im Canton Bern. In: Schweizerischer Schul- und Hausfreund. Hrsg. von J.H. MEYER und J. FORRER. 2 (1835), S. 63–71.
- [VOGT, C.]: Ueber die Stellung der Hochschule in der Republik, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Kanton Bern. Bern 1846.
- [VOGT, J.J.]: Gedanken und Ansichten über das Bernerische Schulwesen. Bern 1846.
- ZSCHOKKE, H.: Volksbildung ist Volksbefreiung. Eine Rede gehalten in der Versammlung des schweizerischen Volksbildungsvereins zu Laufen den 10. April 1836. In: Ders.: Gesammelte Schriften. 31. Theil. Aarau 1854, S. 170–189.
- Zustand des Schulwesens im Kreise Seedorf während der Jahre 1833–1840. In: Bernerisches Schulblatt 1941a, S. 36–38.
- Zustand des Schulwesens im Kreise Wangen. In: Bernerisches Schulblatt 1941b, S. 38–40.

Sekundärliteratur

- ANDREY, G.: Auf der Suche nach dem neuen Staat (1798–1848). In: Geschichte der Schweiz und der Schweizer. Bd. 2. Basel/Frankfurt/M. 1983, S. 177–287.
- BLOESCH, H.: Die Neue Zürcher Zeitung und die Berner Zensur. Ein Kulturbild aus dem Jahre 1830. In: NZZ 1913, Nr. 1150 und 1157.
- BLOESCH, H.: Jeremias Gotthelf. Unbekanntes und Ungedrucktes über Pestalozzi, Fellenberg und die bernische Schule. Bern 1938.
- BONJOUR, E.: Geschichte der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. In: NABHOLZ, H. et al.: Geschichte der Schweiz. Bd. 2. Zürich 1938, S. 315–670.

- CURTI, Th.: Geschichte der Schweiz im XIX. Jahrhundert. Neuenburg o.J. [1902].
- EGGER, J.: Geschichte des Primarschulwesens im Kanton Bern mit besonderer Berücksichtigung der letzten zwei und zwanzig Jahre. Bern 1879.
- FELLER, R.: Die Universität Bern 1834–1934. Bern/Leipzig 1935.
- GAGLIARDI, E.: Geschichte der Schweiz. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. 2. Zürich 1937.
- GRAF, O.: Die Schulgesetzgebung im Kanton Bern seit 1831. Bern o.J. [1932].
- GUGGISBERG, K.: Friedrich Fröbel und Albert Bitzios am Burgdorfer Lehrerbildungskurs von 1834. In: Archiv des historischen Vereins des Kantons Bern. XXXIX Bd., 2. Heft (1948), S. 141–159.
- HAAG, F.: Die Sturm- und Drang-Periode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914.
- HAEFELI, F.: Die Appenzeller-Zeitung und die schweizerische Politik in den Jahren 1828–1830. In: Appenzellische Jahrbücher 42 (1914), S. 1–54.
- HUNZIKER, O./WACHTER, R.: Geschichte der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft 1810–1910. Zürich 1910.
- JAGGI, A.: Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern 1833–1933. Bern 1933.
- JUNKER, B.: Geschichte des Kantons Bern seit 1798. Bd. I: Helvetik, Mediation, Restauration 1798–1830. Bern 1982.
- JUNKER, B.: Geschichte des Kantons Bern seit 1798. Bd. II: Die Entstehung des demokratischen Volksstaates 1831–1880. Bern 1990.
- JUNKER, B.: 1834: Bern zur Zeit der Universitätsgründung. Ereignisse und Gestalten. In: RINGELIN, H./SVILAR, M. (Hrsg.): Die Universität Bern – Geschichte und Entwicklung. Bern 1984, S. 41–52.
- KLÖTZLI, H.: Die Bittschriften des Berner Volkes vom Dezember des Jahres 1830. Ein Beitrag zur Geschichte der Regeneration. Diss. Bern. Zürich 1922.
- KUMMER, J.-J.: Histoire de l'instruction publique dans le canton de Berne. Bern 1874.
- MARTIG, E.: Geschichte des Lehrerseminars in Münchenbuchsee (Kanton Bern). Zur Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt. Bern 1883.
- MESMER, Beatrix: Die Berner und ihre Universität. In: Kommission für bernische Hochschulgeschichte (Hrsg.): Hochschulgeschichte Berns 1528–1984. Zur 150-Jahr-Feier der Universität Bern 1984. Bern 1984, S. 129–168.
- MÜLLER, E.: Die Hochschule Bern in den Jahren 1834–1884. Festschrift zur fünfzigsten Jahresfeier ihrer Stiftung im Auftrage der hohen Erziehungs-Direktion und des akademischen Senats verfaßt. Bern 1884.
- OSTERWALDER, F.: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. (Zeitschrift für Pädagogik 24. Beiheft). Weinheim/Basel 1989, S. 255–272.
- SCHNEIDER, E.: Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Bern 1905.
- STERCHI, H.R.: Die radikale Regierung Berns 1846–1850. Diss. Bern. Trimbach-Olten 1949.

Anschrift des Autors

Lucien Criblez, lic.phil., Jubiläumsstr. 70, CH-3005 Bern.

Verzeichnis der Autoren

LUCIEN CRIBLEZ, lic. phil. (geb. 1958), ist Wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern; Forschungsgebiete: Sozialpädagogik, Jugendforschung, Pädagogik des 19. Jahrhunderts.

WALTER FEINBERG, Prof. Dr., lehrt an der University of Illinois at Urbans-Champaign.

HANS-CHRISTIAN HARTEN, Dr. phil. (geb. 1948), ist Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin; Forschungsgebiete: Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts, Utopieforschung.

ALASDAIR MACINTYRE, Prof. Dr. (geb. 1929), lehrt Philosophie an der Vanderbilt-University; Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Ethik.

JAN MASSCHELEIN, Prof. Dr. (geb. 1956), lehrt Allgemeine Pädagogik an der Universität Leuven; Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Phänomenologie, Existenzphilosophie.

JÜRGEN OELKERS, Prof. Dr. (geb. 1947), lehrt Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern; Forschungsschwerpunkte: Geschichte der modernen Pädagogik, Bildungstheorie, analytische Erziehungsphilosophie.

FRITZ OSTERWALDER, Dr. phil. (geb. 1947), ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Seminar der Universität Bern; Forschungsschwerpunkte: Pestalozzi, Pädagogik der Aufklärung.

HEINZ-ELMAR TENORTH, Prof. Dr. (geb. 1944), lehrt Historische Pädagogik an der Humboldt-Universität Berlin; Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erziehung, Bildungstheorie, Wissenschaftsforschung.

HARTMUT TITZE, Prof. Dr. (geb. 1944), lehrt Historische Pädagogik an der Universität Lüneburg; Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Bildungswesens im 19. und 20. Jahrhundert.