

Julia, Dominique

L'institution du citoyen - Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789-1795)

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 63-103. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Julia, Dominique: L'institution du citoyen - Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789-1795) - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 63-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220005 - DOI: 10.25656/01:22000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220005>

<https://doi.org/10.25656/01:22000>

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

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :
Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [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 andere 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 und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien 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.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reputotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
I. Grundlagen	
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik	15
JÜRGEN OELKERS	
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis	31
II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich	
HEINZ-HERMANN SCHEPP	
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih- ren Konsequenzen für die Pädagogik	47
DOMINIQUE JULIA	
<i>L'institution du citoyen</i> – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli- che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro- grammen der Revolutionszeit (1789–1795)	63
ZEITTADEL	
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . .	105
ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge)	109
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu- tion	117
FRAUKE STÜBIG	
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE CONDORCET	133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING	
Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789	149
HANNO SCHMITT	
Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland	163
OTTO HANSMANN	
Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik	185
ULRICH HERRMANN	
Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT	201
MICHAEL WINKLER	
Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken	211
HORST KRAUSE	
Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus	227
JÜRGEN OELKERS	
Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution	243
FRITZ OSTERWALDER	
Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit	255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN	
„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe	275
HANS REISS	
KANT und die Französische Revolution	293
GERHARD KURZ	
SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution	305
HANS REISS	
GOETHE und die Französische Revolution	317

WOLF KITTLER	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution	333
NORBERT WASZEK	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

VOLKMAR WITTMÜTZ	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800	363
SUSANNE STROBACH-BRILLINGER	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendzeitschriften. Ein Überblick 1789–1859	377
RAINER RIEMENSCHNEIDER	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945	391

VI. Die unbeendete Revolution

WOLFGANG SÜNKEL	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution	413
Die Autoren dieses Bandes	425
Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen	429

L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers

*Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den
Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795)**

1. Die revolutionäre Erziehung: Erbe Spartas oder der Aufklärung?

Warum, so fragt man sich, ist während der Französischen Revolution der Traum der Pädagogik so hartnäckig geträumt worden? Die Beharrlichkeit dieses Traums hängt damit zusammen, daß für die Männer der Revolution jede Pädagogik auch immer schon die Vorstellung eines politischen Gemeinwesens beinhaltete und umgekehrt jede Politik zwangsläufig eine Pädagogik, handelte es sich doch um den ganzen Menschen, den es zu *renouveler* galt. Anders gesagt: die Pädagogik bestimmte die Politik in eben dem Maße wie diese die Pädagogik. Das Volk seine neuen Rechte zu lehren – Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit –, bedeutete gewissermaßen, das Volk zu befreien und ihm die Möglichkeit zu eröffnen, in eine von jeglichen „Narben der Vergangenheit“ unversehrte Zukunft einzutreten. Die Gewalt aber, die eine derartige Unterweisung des Volkes ersinnt und in die Tat umsetzt, legitimiert sich damit zugleich unmittelbar selbst.¹

Dies war der ausschlaggebende Gesichtspunkt jener Männer, die die Revolution machten und durchlebten, und deswegen hatten sie die Vorstellung, daß es sich bei dem revolutionären Geschehen um einen radikalen Bruch in der Geschichte handelte: sie verstanden die Revolution als eine Stunde Null. Von dem Augenblick an, wo es darum ging, ein ganzes Volk von sämtlichen, es niederdrückenden Vorurteilen zu befreien, bekam die Revolution den pädagogischen Auftrag, einen „neuen Menschen“ zu formen – wie MIRABEAU im Jahre 1791 schrieb: „Um alles neu zu erbauen, mußte alles zerstört werden. Ihr seid von Ruinen und Trümmern umgeben“. Es galt also, das Mittel zu suchen, „die Seelen rasch auf die geistige Ebene eurer Verfassung hinaufzustimmen und den gewaltigen Zwischenraum auszufüllen, den die Verfassung zwischen dem jetzigen Stand der Dinge und dem von früher Gewohnten plötzlich hat entstehen lassen. Das Mittel dazu ist kein anderes als ein gutes System der öffentlichen Erziehung (*éducation publique*). Euer Gebäude [der Verfassung] wird damit für die Ewigkeit Bestand haben“.²

Es war der „ganze Mensch“, der physische ebenso wie der moralische, um den es hier ging, und dessen man sich pädagogisch bemächtigen wollte: es waren nicht nur technische Fertigkeiten und Kenntnisse (*savoirs techniques*), die ihm beigebracht werden sollten, sondern es galt, ihm auch eine neue Sittlichkeit (*moeurs nouvelles*) zu vermitteln. Mit einem Wort, es handelte sich um die Wiedergeburt eines Volkes, indem man ihm seine alten Gewohnheiten – die „Narben der Vergangenheit“ – wegnehmen wollte. Von daher rührte auch die

Vorstellung, einer ganzen anthropologischen Tradition des 18. Jahrhunderts entsprechend, daß der Mensch nicht allein nur von seinem Verstand (*raison*), sondern auch von seinen Leidenschaften (*passions*) bestimmt werde, und daß ein Erziehungssystem es sich zum Ziel setzen müsse, diese Leidenschaften, diese in jedem Menschen wohnende psychische und geistige Erregbarkeit (*émotivité*) in die richtigen Bahnen zu lenken:

„Der Mensch, in seiner Eigenschaft als empfindendes Wesen, wird sehr viel weniger von rigorosen Prinzipien geleitet, die, um sie von allen Seiten her zu begreifen, sein Nachdenken erfordern, als vielmehr von eindrucklichen Gegenständen, staunenerregenden Bildern, großen Schauspielen, tiefen Gefühlsbewegungen . . . Der Mensch, ich wiederhole es noch einmal, gehorcht eher seinen Eindrücken, als der Stimme der Vernunft. Es reicht nicht hin, ihm die Wahrheit vor Augen zu führen; der entscheidende Punkt ist, ihn dafür zu begeistern: es reicht nicht hin, ihm bei den Dingen, die zu den Grundbedürfnissen des Lebens zählen, behilflich zu sein, wenn man sich dabei nicht auch seiner Einbildungskraft bemächtigt. Es geht also weniger darum, ihn von etwas zu überzeugen, als vielmehr darum, seine Gefühle zu bewegen; weniger darum, ihm zu beweisen, wie ausgezeichnet die Gesetze sind, die ihn regieren, als darum, ihn dazu zu bringen, sie zu lieben, und zwar mittels liebevoller und lebhafter Empfindungen, deren Spuren er vergebens zu tilgen suchte und die ihm, überallhin folgend, unaufhörlich das geliebte und verehrungswürdige Bild des Vaterlandes (*patrie*) vor Augen führen“.³

Von daher versteht man gut, warum bei allen vorgeschlagenen Erziehungsprogrammen die Verbindung zwischen Unterricht (*instruction*) und nationalen Festen (*fêtes nationales*) so stark ausgeprägt war. Jedes Erziehungsprogramm umfaßte neben den Maßnahmen, die sich auf die Schuleinrichtungen bezogen, andere, die sich mit Festen beschäftigten. In diesen programmatischen Auseinandersetzungen darf man aber zugleich nicht den Blick für die wesentlichen dahinterstehenden Auffassungen verlieren. Es wäre in dieser Hinsicht sehr aufschlußreich, einmal vom Gesichtspunkt historischer Semantik her die jeweilige Verwendung der Begriffe Erziehung (*éducation*) und Unterricht (*instruction*) zu analysieren, deren Bedeutung bei den verschiedenen Autoren zuweilen beträchtlich variiert. Ich nehme hier als Beispiel nur die Unterscheidung auf, die von Pastor RABAUT SAINT-ETIENNE auf der Tribüne des Konvents im Dezember 1792 vorgetragen wurde, weil sie mir auf eine sehr erhellende Weise das Dilemma aufzuzeigen scheint, in dem sich die Männer der Revolution befanden: Unterrichten allein genügte nicht, wenn man das religiöse geprägte Verhalten der Menschen (*habitus religieux*), das aus den gewaltigen pädagogischen Bemühungen der Gegenreformation des 17. Jahrhunderts hervorgegangen war, nun durch republikanische Verhaltensweisen (*habitus républicains*) ersetzen wollte:

„Man muß zwischen öffentlichem Unterricht (*instruction publique*) und Nationalerziehung (*éducation nationale*) unterscheiden . . . Der erste soll Wissen vermitteln (*lumières*), die zweite Tugenden (*vertus*); der erste wird zum Glanz der Gesellschaft beitragen, die zweite zu deren Substanz und Stärke. Der öffentliche Unterricht verlangt Lyzeen, Gymnasien, Akademien, Bücher, Recheninstrumente und Methoden, er findet hinter Mauern statt. Die Nationalerziehung verlangt Zirkusspiele, Sportstätten, Fechtenlernen, öffentliche Spiele, nationale Feste, brüderliche Wettbewerbe aller Altersstufen und beiderlei Geschlechts sowie das beeindruckende und süße Schauspiel der vereinten menschlichen Gesellschaft. Sie braucht viel Raum, den Anblick der Felder

und das Schauspiel der Natur. Die nationale Erziehung ist die Allen notwendige Nahrung, der öffentliche Unterricht wird nur Einigen zuteil. Beide sind Geschwister, aber die Nationalerziehung ist die ältere . . . Ihre ganze Lehre besteht darin, sich des Menschen von der Wiege an zu bemächtigen, ja sogar schon vor seiner Geburt; denn schon das ungeborene Kind gehört dem Vaterland. Sie ergreift jeden Menschen, ohne ihn jemals wieder zu verlassen, dergestalt, daß die Nationalerziehung keine Einrichtung für das Kind, sondern für das ganze Leben ist“.⁴

Hier sind schon alle Züge von Totalitarismus zu erkennen, die der Ehrgeiz der Männer der Revolution annehmen sollte. Bei der gigantischen Anstrengung, die sie zur Ausrottung der alten Vorurteile unternahmen, erschienen ihren idealistischen Vorstellungen allein radikale und die gesamte Bevölkerung umfassende Maßnahmen angemessen. Man versteht nun auch, daß jeglicher Widerstand als ein Verbrechen gegen die Republik ausgelegt werden konnte, und zwar in eben dem Maße, wie dieser Widerstand den Traum von Einmütigkeit (*unanimité*) zerstörte. Außerhalb dieser, von den Revolutionären angestrebten Einmütigkeit waren für sie politische Auseinandersetzungen nur schwer vorstellbar: Der Gedanke drängt sich auf, hier die massive Übertragung des Sakralcharakters des Religiösen auf die Politik zu erleben. Das Engagement, mit dem sich die Revolutionäre den Erziehungsprogrammen widmeten, gehörte in mancherlei Betracht ebenfalls zu dieser Übertragung. Der Mythos von Sparta bedeutete in dieser Hinsicht für sie ein unersetzliches Mittel der Legitimation.⁵ In dem Maße, wie sie mit dem alten verabscheuten Regime brechen wollten, empfanden die Männer der Revolution das Bedürfnis, zu dem symbolischen Bild einer reinen Zeit und eines reinen Ortes Zuflucht zu nehmen, das von aller Verdorbenheit frei war.

Nun hatte Sparta in den Debatten der Aufklärungszeit, die der Revolution vorausging, eine ganz besondere Rolle gespielt. ROUSSEAU hatte sich in seinem „*Discours sur les Sciences et les Arts*“ (1750), der mit dem Preis der Akademie von Dijon ausgezeichnet worden war, entschlossen für Sparta entschieden, „jene Stadt . . ., die sowohl durch ihre glückliche Unwissenheit wie durch die Weisheit ihrer Gesetze berühmt ist“, während er von Athen der Meinung war, daß dort die Laster, „geführt von den schönen Künsten, . . . zusammen ihren Einzug hielten“.⁶ Wenn Sparta, wie der *citoyen de Genève* glaubte, so lange das Modell bürgerlicher Tugenden hatte bleiben können, so verdankte es diese Tatsache den guten Gesetzen, die diese Tugenden geformt hatten. Für ROUSSEAU hing das Wunder von Sparta mit dessen Verfassung zusammen, in der der *Contrat Social*; in dem sich die vernünftigen Willenskräfte (*volontés raisonnables*) frei zusammenschließen, auf vollkommene Weise respektiert wurde.

Aus demselben Grunde diente der historisch-politische Mythos von Sparta – der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch die Schriften von HELVÉTIVS und vor allem von MABLY weit verbreitet wurde, in denen die Figur des Gesetzgebers Lykurg außerordentliche Autorität gewann – als wesentliche Referenz für die Reden der Mitglieder des Konvents. Zu einem Zeitpunkt, wo ihre Bemühungen der Einrichtung einer Nationalerziehung galten, mit der die Sitten des Vaterlandes erneuert werden sollten, verkörperte Sparta für sie jenen Augenblick absoluter Reinheit, in dem eine gemeinsame und für alle

gleiche Erziehung (*éducation commune*) tugendhafte Bürger auf den Staat vorbereitete.⁷ Sie bezogen aus diesem Mythos eine doppelte Argumentation: Auf der einen Seite rechtfertigte das Beispiel Spartas die Ablehnung häuslicher Erziehung (*éducation domestique*), mit der sie sozialen Unterscheidungen und Voreingenommenheiten weiter beibehalten würden. Der Deputierte der Girondisten, JEAN-FRANCOIS DUCOS, schrieb im Dezember 1792: „solange Ihr nicht alle Kinder des Vaterlandes auf ein und dieselbe Spur gesetzt und in ein und derselben Form der Tugend gebildet haben werdet, werden Eure Gesetze die heilige Gleichheit (*sainte égalité*) vergeblich verkündet haben. Die Republik wird immer in zwei Klassen (*classes*) geteilt bleiben: Bürger (*citoyens*) und Herren (*messieurs*)“.⁸ Auf der anderen Seite bot die spartanische Erziehung den großen Vorteil, jene Leidenschaften in die richtige Richtung gelenkt zu haben, von deren Bedeutung MIRABEAU gesprochen hatte. Sie übertrug diese Leidenschaften – und zwar augenblicklich! – auf alle Mitglieder des Gemeinwesens. Das ist zumindest das Bild, das RABAUT SAINT-ETIENNE in seiner schon erwähnten Schrift davon entwirft:

„Gibt es ein unfehlbares Mittel, allen Franzosen beständig und unverzüglich sowohl einheitliche als auch gemeinsame Eindrücke zu vermitteln, deren Wirkung darin bestehen soll, sie alle der Freiheit, jenes Rechtes auf Gerechtigkeit, würdig zu machen, das sich oftmals in Ungerechtigkeit verwandelt; ferner der Gleichheit, jenes brüderlichen Bandes, das sich so leicht in Tyrannei verwandelt; und schließlich würdig jener einfachen und noblen Gesinnung, zu der das Menschengeschlecht sich seit vier Jahren in dem tödlichen Kampf, der zwischen allen Wahrheiten und allen Irrtümern entfesselt wurde, emporgehoben hat? Dieses Mittel gibt es zweifellos. Es besteht in den so bekannten großen und allgemeinen Einrichtungen der Alten, die es bewerkstelligten, daß alle Bürger, aller Altersstufen und an allen Orten, am selben Tag und im gleichen Augenblick über ihre Sinne dieselben Eindrücke empfangen, sowie durch ihre Vorstellungskraft, durch ihr Gedächtnis, durch ihr Nachdenken, durch alles, was der Mensch an Fähigkeiten besitzt, und durch jenen Enthusiasmus, den man die Zauberkraft der Vernunft (*magie de la raison*) nennen könnte“.⁹

Angesichts dieses dominierenden Modells, das die Erziehung des Menschen über seine Unterrichtung stellte und den Bruch mit der geschichtlichen Kontinuität proklamierte, sollte man an dieser Stelle von dem sprechen, was man die Eschatologie der Aufklärung (*eschatologie des Lumières*) nennen könnte. In einer bis heute nicht vollendeten Geschichte des Fortschritts des menschlichen Geistes stellt die Revolution einen herausgehobenen Augenblick dar: die Erfüllung der Ideen der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, welche durch ein jähes Ereignis möglich geworden war. Am Ende seiner „*Mémoires sur l'Instruction publique*“ gestand CONDORCET, daß er lange Zeit seine darin gesammelten Überlegungen „als Träume“ angesehen hatte, „die sich erst in einer unbestimmten Zukunft verwirklichen sollten, und in einer Welt, in der ich nicht mehr existieren würde. Ein glückliches Ereignis hat den Hoffnungen der Menschheit schlagartig eine ungeheure Laufbahn eröffnet; ein einziger Augenblick hat den Menschen von heute und den von morgen um ein Jahrhundert voneinander entfernt“.¹⁰

Aber auch wenn die Revolution die Geschichte plötzlich beschleunigte, so entging sie damit doch nicht deren Gesetzmäßigkeiten und stellte keinen Nullpunkt dar. Es ist übrigens bezeichnend, daß CONDORCET, der zweifellos der

bedeutendste Vertreter dieser Auffassung war, gerade der Begeisterung, welche die Versammlungen erfaßte, ebenso mißtrauisch gegenüberstand wie der Neigung seiner Kollegen zu Lakonismus. In einer Anmerkung, die er Ende des Jahres 1792 der Neuausgabe seiner großen Schrift „Bericht über das öffentliche Unterrichtswesen“ („*Rapport sur l'Instruction publique*“) hinzufügte – er hatte ihn am 20. und 21. April desselben Jahres der Gesetzgebenden Versammlung (*Assemblée législative*) vorgetragen – heißt es:

„Die Vertrautheit mit den Ideen der Antike, die wir in unserer Jugend erworben haben, ist vielleicht einer der Hauptgründe jener fast allgemeinen Neigung, unsere neuen politischen Tugenden auf eine von Jugend an eingepflanzte Begeisterung zu gründen . . . Begeisterung ist nützlich, wenn sie auf Wahrheit gründet, und schädlich, wenn sie sich auf Irrtum stützt. Einmal erregt, dient sie dem Irrtum wie der Wahrheit; und folglich dient sie in Wirklichkeit nur dem Irrtum, weil die Wahrheit ohne sie durch ihre eigenen Kräfte triumphieren würde. Eine nüchterne und strenge Prüfung, bei der allein die Vernunft gehört werden soll, muß daher dem Augenblick der Begeisterung vorangehen. Also zunächst die Vernunft zu bilden und zu lehren, nur auf sie zu hören, um sich gegen die Begeisterung zu wehren, die sonst verwirren oder verdunkeln könnte, und sich dann von jener Begeisterung mitreißen lassen, die die Vernunft billigt: das ist der Weg, den das Interesse der Humanität vorschreibt, und das ist das Prinzip, nach dem der öffentliche Unterricht aufgebaut werden muß“.¹¹

CONDORCET besaß einen geschärften Sinn dafür, das Gewissen der Einzelnen zu respektieren, und er lehnte es vollständig ab, sich der Einbildungskraft der Kinder zu bemächtigen, „geschähe es selbst zugunsten dessen, was wir im Grunde unseres Bewußtseins für die Wahrheit halten“.¹² Die Gefahren einer vom Staat in die Hand genommenen totalitären Erziehung hatte CONDORCET hellsichtig erkannt. Er wollte vermeiden, daß sich bei den der Wahrheitsfindung vorausgehenden Prüfungen eine diesem Vorgehen fremd gegenüberstehende politische Autorität einschaltete. Dieser Grundsatz führte CONDORCET übrigens zu einer dreifachen Schlußfolgerung:

- (1) Zu allererst einmal sollten die öffentlichen Unterrichtseinrichtungen der Konkurrenz freier Schulen ausgesetzt werden, da es „notwendig ist, den Eltern wirkliche Freiheit in der Wahl der ihren Kindern schuldigen Erziehungsmittel zu lassen“.¹³
- (2) Ferner hat die öffentliche Gewalt, genausowenig wie sie „Richter über die Wahrheit einer Religion“¹⁴ sein kann, auch nicht das Recht, Meinungen wie Wahrheiten lehren zu lassen: In solchen Dingen steht es ihr nicht zu, „zu bestimmen . . ., wo die Wahrheit liegt oder wo sich der Irrtum findet“, und niemand hat das Recht zu sagen: „Hier befehle ich euch etwas zu glauben, was ich nicht beweisen kann“.¹⁵ Ebenso darf die Neigung zu den Gesetzen und zur Verfassung seines Heimatlandes nicht von einem „blinden Gefühl“ herrühren, das „inmitten des Blendwerks der Vorstellungskraft und der Verwirrung der Leidenschaften“ entsteht, sondern muß sich aus einer auf Vernunft gegründeten Wertschätzung herleiten.¹⁶ Das Lehren eines Staatsdogmatismus ist die schlimmste Gefahr, welche einer Demokratie drohen kann, weil sie „eine Art politischer Religion“ (*religion politique*) installiert: „Dies ist eine Kette, die man dem Geist der Menschen anlegt, und man vergewaltigt die Freiheit in ihren geheiligsten Rechten unter dem Vorwand, die Menschen lehren zu wollen, sie zu lieben“.¹⁷ Es ist also

angebracht, die Funktion der öffentlichen Gewalt allein auf den Unterricht zu beschränken.

- (3) Die besessene Vorstellung von einer sehr realen Gefahr führte CONDORCET schließlich dazu, den gesamten Apparat des öffentlichen Unterrichtswesens als regelrechte Gegenmacht (*contre-pouvoir*) aufzubauen, dazu bestimmt, ein Gegengewicht zu bilden zu der bei den politischen Autoritäten immer vorhandenen Versuchung, aus der Erziehung ein Herrschaftsinstrument zu machen. Es ging ihm darum, die Unabhängigkeit der Lehrer durch eine Ernennungsweise abzusichern, die nicht von Politik und Verwaltung beeinflusst werden konnte, sondern die allein von wissenschaftlichen Instanzen abhängig sein sollte. Als Sekretär der Akademie der Wissenschaften glaubte er an den Wert der akademischen Kooperationsfähigkeit und stellte folglich an die Spitze seines Institutionenplans eine nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste, die sich aus den hervorragendsten Gelehrten der jeweiligen Disziplinen zusammensetzte, sich selbst durch Zuwahl ergänzte und die den Auftrag hatte, die Lehrer der Lyzeen zu wählen, die ihrerseits wiederum die Lehrer der unmittelbar darunterliegenden Stufe auswählen sollten usf.¹⁸

Mit der gleichen Begründung prangerte CONDORCET die Neigung seiner Zeitgenossen an, ihre Vorbilder in der Antike zu suchen: die Lektüre der Alten brachte seiner Meinung nach mehr Schaden als Nutzen; denn ihre Schriften steckten voller Irrtümer:

„Und schließlich, da alles gesagt werden muß und da alle Vorurteile heute verschwinden müssen: das lange und vertiefte Studium der Sprachen der Alten, ein Studium, das die Lektüre der Werke nötig macht, die sie uns hinterlassen haben, wäre vielleicht eher verderblich als nützlich.

Wir versuchen in der Erziehung, Wahrheiten erkennen zu lassen, diese Bücher aber sind voll von Irrtümern. Wir versuchen, die Vernunft zu bilden, diese Bücher können sie aber irreführen. Wir sind von den Alten so weit entfernt, wir haben sie weit auf dem Wege der Wahrheit überholt, daß man seinen Verstand schon ganz gewappnet haben muß, damit dieses kostbare Erbe ihn bereichern kann, ohne ihn zu verderben. Für die Kunst des Schreibens und der Rede, für die Dichtkunst können die Alten nur solchen Geistern als Vorbild dienen, die schon durch grundlegende Studien gefestigt sind. Was sind das in der Tat für Vorbilder, denen man nicht folgen kann, ohne dabei unaufhörlich zu prüfen, was uns der Unterschied der Sitten, der Sprachen, der Religionen und der Vorstellungen daran zu ändern zwingt?“¹⁹

Für CONDORCET konnte nicht einmal die Redekunst der Griechen und Römer als Vorbild dienen; denn sie gehörte zum Funktionieren eines Gemeinwesens, das ganz entschieden nichts Vergleichbares mit dem Staatswesen im Frankreich des 18. Jahrhunderts aufzuweisen hatte. Es war möglich gewesen, die Kräfte des Gefühls zu benutzen, wenn alle Mitglieder des Gemeinwesens bei den Ansprachen der Redner anwesend waren. In einem Land hingegen mit 25 Millionen Einwohnern, wo der Buchhandel die Ansprachen der Redner überdies zu Tausenden von Exemplaren verbreiten konnte, handelte es sich nicht mehr darum, Emotionen zu wecken, sondern es ging um Aufklärung; und man mußte sich vor dem möglicherweise ideologischen Einfluß hüten, den rhetorische Praktiken ausüben können, die zwar einer bestimmten Periode in der

geschichtlichen Entwicklung entsprechen mochten, nicht aber den Forderungen der Gegenwart.

Tatsächlich wollte CONDORCET mit dem von ihm vorgeschlagenen Unterrichtsprogramm auf der geistigen Höhe des 18. Jahrhunderts stehen, auf der Höhe „jener Philosophie, die die gegenwärtige Generation erleuchtet und die damit schon Rüstzeug und Vorbote einer höheren Vernunft ist, zu der der unaufhaltsame Fortschritt des Menschengeschlechts die künftigen Generationen beruft“.²⁰ Die Französische Revolution ist für ihn also ein Teil der Kontinuität, sie ist ein Augenblick im linearen Ablauf der Geschichte, und das vorgeschlagene Unterrichtssystem entspricht zugleich dem zeitgenössischen Stand der Aufklärung. Die Zeit war noch nicht gekommen, wo jegliche Einrichtung des öffentlichen Unterrichts überflüssig und in der keinerlei allgemeiner Irrtum mehr zu fürchten war. Es handelte sich schlicht darum, jene Epoche erst vorzubereiten und beschleunigt herbeizuführen, „wo alle Ursachen, die das Interesse oder die Leidenschaften zugunsten von Vorurteilen beeinflussen, ihre Wirkung eingebüßt haben; wo sich die Aufklärung gleichmäßig auf alle Orte desselben Gebietes wie auf alle Klassen derselben Gesellschaft ausgebreitet hat; wo alle Wissenschaften und ihre Anwendungsgebiete vom Joch allen Aberglaubens wie vom Gift falscher Doktrinen befreit sind; wo jeder Mensch endlich in seinem eigenen Wissen und in der Redlichkeit seines Geistes ausreichend Waffen findet, um alle Listen der Scharlatane zurückzuweisen“.²¹ In mehr oder weniger absehbarer Zeit würden also die von der Revolution zu schaffenden Einrichtungen des öffentlichen Unterrichts selbst wieder überflüssig werden und das unvermeidliche Fortschreiten der Vernunft in der geschichtlichen Entwicklung ihre Notwendigkeit aufheben.

Ich betone hier diese beiden antagonistischen Positionen im Denken der Männer der Revolution hinsichtlich des Unterrichtswesens nur deshalb, weil sie Rechenschaft von ihren Schwierigkeiten ablegen, die damalige Gegenwart denkend zu verstehen. Zwischen dem Mythos von Sparta und der auf eine strahlende Zukunft gerichteten prophetischen Vision eines CONDORCET gelang es nur wenigen von ihnen, in ihre Überlegungen eine Analyse der sozialen und kulturellen Widerstände mit einzubeziehen, auf die ihre Programme stoßen mußten. Alle besaßen sie den unzerstörbaren Glauben an die Allmacht des Geschriebenen und an dessen unmittelbare Einsichtigkeit. Von daher ist auch erklärlich, warum für sie Elementarbücher und Unterrichtswerke für die Landbevölkerung, die sie in großen Massen verbreiten wollten, zu einer zentralen Frage wurden.^{21a} Diese Männer waren in der Tat davon überzeugt, daß die Widerstände gegen die Revolution und deren Gesetze nur aus der Unkenntnis oder dem Mißvertrauen des genauen Sinnes der in Paris beschlossenen Dekrete herrühren konnten. Folglich ging es darum, ein gut funktionierendes kulturelles Übermittlungssystem zwischen Paris und den Provinzen einzurichten. Um den Willen der beratenden Nation bis in das kleinste Dorf hineinragen zu können, sollten gute Elementarbücher (ABC-Bücher, in denen die Kinder die Menschenrechtserklärung oder die Verfassungsartikel lernen sollten; republikanische Katechismen, Volksbüchlein) hergestellt werden und dekadenweise (nach der revolutionären Zeitrechnung alle 10 Tage) von Lehrern oder Behörden Konferenzen abgehalten werden, um die verabschiedeten Gesetze zu

erläutern und zu kommentieren. Durch diese Zwischenstationen sollte zwischen Paris und der Provinz die beabsichtigte Durchsichtigkeit verwirklicht und die bestehenden Widerstände aufgelöst werden.

Man zweifelte nicht an der unmittelbaren Übertragbarkeit eines gut formulierten Wissens, CONDORCET nahm allerdings auch hier eine eigene Position ein. Er fragte sich nämlich nach den Verständnisschwierigkeiten bei der Aneignung des Textes, welche die „neuen“ Leser bei der Lektüre eventuell haben könnten. Die rhetorischen Stilfiguren, die den Sätzen häufig einen doppelten Sinn gaben und die mit Anspielungen und impliziten Bezugnahmen gespickten Feinheiten der Sprache, die lesegewohnte Menschen nicht nur mit Leichtigkeit entschlüsseln, sondern dabei sogar ein gewisses Vergnügen empfinden können, mußten seiner Meinung nach einer Leserschaft wie der Landbevölkerung, die nur über einige Elementarkenntnisse verfügte und für die ein Buch etwas Besonderes war, unverständlich bleiben. „Es wäre nicht schwierig, einen rein allegorischen Bericht zu verfassen, in welchem man unter Veränderung der Namen, Verfälschung der Ereignisse und durch das Agierenlassen imaginärer Wesen dennoch eine reale und für eine gewisse Anzahl von Personen sehr klare Geschichte geschrieben hätte, die jedoch absolut unverständlich für alle anderen wäre . . . Nun ist dieser doppelte Sinn, der in diesem Beispiel so einleuchtend ist, in der Mehrzahl der Bücher gleichermaßen vorhanden. Es besteht zwischen solchen Menschen, deren Geist geübt ist, und allen übrigen derselbe Unterschied wie zwischen denen, die den Schlüssel zu der Allegorie haben, und jenen, denen er fehlt. Wie soll man sich also in Büchern unterrichten, wenn man nicht gelernt hat, sie richtig zu verstehen? . . . Die erste Reaktion der Menschen besteht darin, alles wörtlich zu nehmen und alles zu glauben, was sie lesen und was sie hören. Je mehr Bücher derjenige lesen wird, der nicht gelernt hat, sich dieser Regung zu erwehren, desto unwissender wird er werden“.²² Ohne eine kritische Lehrzeit, in der man lernt, den Grad von Autorität zu unterscheiden, den man dieser oder jener literarischen Gattung, diesem oder jenem Autor zubilligen kann, läuft das Lesen demzufolge Gefahr, nicht zu einem Mittel zur Eroberung der Freiheit zu werden, sondern zu einer weiteren Versklavung zu führen. Nur wenige Autoren haben sich damals allerdings die Frage nach den Rezeptionsbedingungen ihrer Werke gestellt, deren massenhafte Produktion sie wünschten.

In diesem ersten Abschnitt handelte es sich um die wichtige Unterscheidung von Unterricht und Erziehung in den Debatten der Revolutionszeit. Sie begründete und nährt bis heute unsere Diskussionen über die Schule. Man kann in diesem Zusammenhang sicherlich von einer gigantischen Übertragung von Sakralität (*sacralité*) sprechen: Bei der Formung des Staatsbürgers (*citoyen*), des „neuen Menschen“ (*homme nouveau*), erforderte die Nationalerziehung genauso mächtige pädagogische Anstrengungen, wie sie die Gegenreformation seit dem Konzil von Trient unternommen hatte, um den Christen der Neuzeit zu schaffen. Die Sakralisierung der in die neue Schule investierten Werte als einem Erbe der Revolutionszeit erklärt auch, warum die Schule zu einem wesentlichen Feld der ideologischen Auseinandersetzungen im 19. Jahrhundert wurde.

2. Die Debatte in der Revolutionszeit

2.1. Von den Generalständen zu den ersten Debatten im Konvent²³

Obwohl die Erziehung, wie wir gesehen haben, für die Männer der Revolution eine zentrale Frage war, fand doch die erste ernsthafte Diskussion eines Erziehungsprogramms im Konvent erst im Dezember 1792 bei der Vorstellung der Programme von LANTHENAS und ROMME statt, das heißt dreieinhalb Jahre nach der Eröffnungssitzung der Generalstände. Das von TALLEYRAND am 10., 11. und 19. September 1791 im Namen des Verfassungsausschusses der Verfassunggebenden Versammlung vorgelegte Programm stand erst am 25. September als Diskussionspunkt auf der Tagesordnung, sechs Tage bevor die Versammlung sich auflöste. Die Deputierten verschoben die Diskussion über dieses sehr ausführliche und detailliert ausgearbeitete Programm sofort, da sie der Auffassung waren, daß ihnen für eine gründliche Diskussion nicht mehr genügend Zeit bleiben würde, und überließen diese Aufgabe ihren Nachfolgern. Bei der Verfassung von 1791, die einige Tage zuvor, am 4. September, verabschiedet worden war, hatte man sich einfach auf die grundlegenden Bestimmungen beschränkt: „Es soll ein für alle Bürger gleiches und gemeinsames öffentliches Unterrichtswesen geschaffen und organisiert werden, das hinsichtlich der Schulabschnitte, die für alle Menschen unerlässlich sind, unentgeltlich sein soll, und dessen Einrichtungen stufenweise, in einem Verhältnis entsprechend der Aufteilung des Königreichs verteilt werden sollen“.

CONDORCET war es schließlich, der als Präsident des Unterrichtsausschusses seinen Kollegen in der Gesetzgebenden Versammlung den Bericht über die „Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ vorlegte, mit dessen Abfassung er beauftragt worden war. Die Anhörung seines Berichts erfolgte jedoch erst am 20. April 1792, dem Tag, an dem sich LUDWIG XVI. persönlich in die Gesetzgebende Versammlung begab, um dem König von Böhmen und Ungarn (also Österreich) den Krieg zu erklären. Man verschob die Diskussion über den Bericht von CONDORCET sogleich auf später, und sie sollte vor der Auflösung der Gesetzgebenden Versammlung im Herbst 1792 nicht wieder aufgenommen werden.

Die wirklich erste Debatte über das öffentliche Unterrichtswesen fand in der Nationalversammlung im Dezember 1792 statt, und zwar anlässlich der Programme von LANTHENAS (über die Organisation der Primärschulen) und von GILBERT ROMME, der als Mitglied des Unterrichtsausschusses der Gesetzgebenden Versammlung in erheblichem Maße bei der Ausarbeitung des Programms von CONDORCET mitgewirkt hatte und dessen große Linien nun wieder aufnahm. Es bleibt also zu konstatieren, daß zwischen den Hoffnungen, welche die Männer der Revolution hegten hinsichtlich der Errichtung eines öffentlichen Unterrichtssystems als dem Ort eines Neubeginns und der unerklärlichen Verzögerung, mit der sie dann tatsächlich die Gesetzgebungstexte berieten und verabschiedeten, ein erheblicher Widerspruch bestand. Die ersten Verordnungen zur Organisation eines öffentlichen unentgeltlichen Primärschulunterrichts datierten erst vom Brumaire des Jahres II (21.–30. Oktober 1793) und wurden im übrigen durch ein liberaleres System sofort wieder aufgehoben (Dekret über

den Bericht von BOUQUIER vom 29. Frimaire des Jahres II [19. Dezember 1793]).²⁴

Rufen wir uns noch einmal einige Tatsachen ins Gedächtnis. Zwischen 1789 und 1792 wurden die Gymnasien (*collèges*) des *Ancien Régime* einem langsamen finanziellen Austrocknungsprozeß ausgesetzt, der ihnen nach und nach jene Mittel entzog, die es ihnen bis dahin erlaubt hatten, die Lehrer zu besolden und die unerläßlichen Investitionen und Reparaturarbeiten bezahlen zu können: die Abschaffung der Kirchenzehnten (11. August 1789) betraf ihren Gesamtetat direkt; die 1790 verabschiedeten Verordnungen über die Nationalisierung der Kirchengüter hatten zwar den Besitz der Gymnasien und kirchlichen Einrichtungen, die sich dem öffentlichen Unterricht widmeten, vom Verkauf ausgenommen, diese Schulen hatten jedoch die finanzielle Unterstützung verloren, die ihnen seit den Erlassen von Blois und Orléans die Dom- oder Stiftskapitel als sogenannte Erzieherpfründe (*prébende dite préceptorale*) angewiesen hatten; die in manchen Fällen strenge Einheit zwischen der aufgelösten Abtei bzw. Kloster und dem Gymnasium führte häufig zur schnellen Auflösung des klösterlichen Mensalgutes, das als Eigenkapital gedient hatte. Schließlich sorgte dann noch die Steuerreform von 1791 in zweifacher Hinsicht für den Verlust finanzieller Zuwendungen bei den schulischen Einrichtungen.

Erstens entzog die Abschaffung der königlichen Steuern vom 1. Januar dieses Jahres an vielen von ihnen jene Mittel, die ihnen zugeflossen waren, weil die Monarchie ihnen die Erhebung dieser Steuern überlassen hatte (so z. B. in Paris, wo ein bedeutender Teil der finanziellen Ausstattung der Gymnasien aus den Rechten auf die königlichen Postdienste stammte). Zweitens bedeutete die Abschaffung der städtischen Akzisen (Zölle) die Aufhebung jener Subventionen, welche die Städte aus diesen Steuern der innerhalb ihres Stadtgebietes liegenden höheren Schule hatten zukommen lassen. Gleichzeitig lichtete die Verpflichtung, den Eid auf die Verfassung zu leisten, im Laufe des Winters 1791 die Reihen der Lehrer, und zwar nicht nur deshalb, weil die sich widersetzenen Priester gezwungen wurden, ihre Lehrkanzeln zu verlassen, sondern auch weil viele vereidigte Lehrer von ihren auf die bürgerliche Verfassung vereidigten Bischöfen (*évêques constitutionnels*) aufgefordert wurden, die von den nicht verfassungstreuen Priestern verlassenen Pfarrstellen zu besetzen, was in den Reihen des Lehrpersonals zu erneuten Lücken führte. Im Zuge der Aufhebung der Körperschaften wurden am 18. August 1792 auch die Schulorden aufgehoben (*congrégations enseignantes séculières*), die Oratorianer und so zum Beispiel die Väter vom Orden der christlichen Lehre, die am Vorabend der Revolution jeder etwa 30 Gymnasien geleitet hatten, sowie der Orden der Brüder der christlichen Schulen (*Frères des Écoles Chrésiennes*), die mehr als 400 Primärschulklassen unterrichtet hatten, und auf diese Weise wurden die von diesen Orden geführten Einrichtungen schwer in Mitleidenschaft gezogen. Auch wenn die Mitglieder der aufgelösten Orden ihre öffentliche Unterrichtstätigkeit bis zu deren endgültigen Neuordnung selbständig fortführen sollten, so waren sie doch nicht mehr einem Superior unterstellt – also ohne Dienstvorgesetzten – und demzufolge nur noch gleichrangig nebeneinanderstehende Einzelpersonen. Die internen Autoritätskonflikte wurden dadurch verschärft

und blieben auf das Schulleben dieser Einrichtungen nicht ohne Auswirkung.²⁵ Diese Logik der Zerstörung – erinnert sei an das oben zitierte Wort von MIRABEAU – gipfelte im Gesetz vom 8. März 1793, das in Wirklichkeit das erste Gesetz zur Nationalisierung des Unterrichtswesens war. Es gestattete den Verkauf „von Gütern, welche zur Ausstattung von Gymnasien, von Stipendien oder anderen öffentlichen Unterrichtseinrichtungen [dienten] unter welcher Bezeichnung sie auch bestehen“ mochten. Zum Ausgleich für diese Veräußerung übernahm die Nation die Besoldung der Professoren und Lehrer sowohl in den Gymnasien als auch in allen anderen öffentlichen Unterrichtseinrichtungen.

Im Verlauf dieser erste Periode hat der Primärschulunterricht (*enseignement primaire*) wahrscheinlich weniger gelitten als der Unterricht an den höheren Schulen (*enseignement secondaire*); denn außer an der westlichen Loire und in der westlichen Bretagne (wo die Volksschulen häufig auf herrschaftliche oder kirchliche Gründungen zurückgingen und wo sie nun effektiv aufgelöst sein konnten) basierte der Primärschulunterricht auf einem mehrjährigen Vertrag zwischen den Volksschullehrern und den Einwohnergemeinden (*communautés d'habitants*). Die Lehrer bekamen entweder ein festes Gehalt aus dem Gemeindebudget (so zum Beispiel in Provinzen mit sehr starker gemeindlicher Selbstverwaltungstradition [wie in der Provence, im Languedoc und in der Guyenne]), oder eine Vergütung (in Geld oder Naturalien) von jeder einzelnen Familie in der Gemeinde in einer Höhe, die man in der Gemeindeversammlung anlässlich der Bestellung des Lehrers festgelegt hatte. Für diese Volksschulen wurde der Lehrer aufgrund des gemeinsamen Antrags der *communauté d'habitants* bestellt oder entlassen, ohne daß irgendein in der Hauptstadt verabschiedetes Dekret auf diese traditionellen Verfahrensweise einen störenden Einfluß ausüben konnte. Der seit dem 22. März 1791 von den Volksschullehrern verlangte Eid auf die Verfassung konnte dagegen eine gewisse Auswirkung in den Kirchengemeinden haben; in Ermangelung von Untersuchungen über das quantitative Ausmaß dieses Phänomens sollte man dessen Tragweite vielleicht aber nicht zu hoch einschätzen. Tatsächlich waren die Volksschullehrer in den meisten Fällen Laien, und sie litten sicherlich weniger als die Kleriker unter dem Gewissenskonflikt, den Eid auf die Verfassung leisten zu sollen. Eher muß man sich die Frage stellen, welchen Druck die dörfliche Bevölkerung im einen oder anderen Sinne hinsichtlich des Lehrers hat ausüben können, und welche Konflikte sich bisweilen bei dieser Gelegenheit zwischen Pfarrer und Volksschullehrer abspielen konnten, da die Volksschullehrer als Kantoren und Küster den Pfarrern unterstellt waren.

Angesichts der fortschreitenden Desorganisation des Unterrichtswesens – die allermeisten Gymnasien wurden im Laufe der Jahre 1793/94 geschlossen – schlugen die in den aufeinanderfolgenden Nationalversammlungen vorgestellten Erziehungsprogramme ein pyramidenförmig organisiertes Modell des öffentlichen Unterrichtswesens vor; die Forderungen, auf denen sie beruhten, sollen nun hier näher erläutert werden.

Damit die Menschen- und Staatsbürgerrechte wirklich zu einem Bestandteil des realen Alltags werden konnten, war die Einrichtung eines gegliederten

Systems für das öffentliche Unterrichtswesen eine der allerdringlichsten Forderungen der Demokratie überhaupt. Sollte sie nicht erfüllt werden, lief die Freiheit Gefahr, schnell zur bloßen Illusion zu werden:

„Die Menschen sind für frei erklärt worden; aber weiß man nicht, daß der Schulunterricht unaufhörlich den Bereich der bürgerlichen Freiheit vergrößert und allein dazu imstande ist, die politische Freiheit gegen alle Arten von Despotismus zu bewahren? Weiß man nicht, daß – selbst unter der freiheitlichsten Verfassung – der unwissende Mensch dem Scharlatan ausgeliefert ist und viel zu abhängig bleibt vom ausgebildeten Menschen; und daß allein ein allgemeines, über das Land gut verteiltes Unterrichtswesen zwar nicht die notwendige und sogar zum Wohle Aller beitragende Überlegenheit des Geistes verhindern kann, wohl aber die allzu große Herrschaft, die diese Überlegenheit bedeuten würde, wenn man irgendeine Klasse der Gesellschaft zur Unwissenheit verdammen würde? Wer weder lesen noch schreiben kann, ist vollkommen von seiner Umgebung abhängig; wer die Grundrechnungsarten kennt, hinge nicht vom Genie Newtons ab, er könnte sogar von seinen Entdeckungen profitieren.

Die Menschen sind als gleich anerkannt; und dennoch, wie allzuwenig würde diese Gleichheit der Rechte empfunden, um wieviel weniger realistisch wäre sie inmitten so vieler tatsächlicher Ungleichheiten, wenn die Bemühungen im Unterrichtswesen nicht unaufhörlich darauf gerichtet wären, das Bildungsniveau zu verbessern und jene unheilvollen Ungleichheiten wenigstens zu mildern, die es nicht beseitigen kann!“²⁶

CONDORCET teilte TALLEYRANDS Standpunkt vollkommen: „Der freie Mensch, der sein eigener Herr ist, bedarf größerer Kenntnisse als der Sklave, der sich der Führung eines anderen überläßt“.²⁷ Der Augenblick, in dem das Volk vom Status königlicher Untertanen zum Status von Staatsbürgern überwechselt, ist in der Tat der heikelste: wie soll das Volk sein Recht, seine Vertreter zu wählen, korrekt ausüben können, wenn „Verleumdung und Korruption ihm die Wahlliste präsentieren und ihm seine Wahlmöglichkeiten diktieren?“²⁸ Wie sollen gerechte Gesetze verabschiedet werden, wenn es den Vertretern der versammelten Nation an Kenntnissen mangelt? Die Freiheit läuft Gefahr, rasch von Männern in Beschlag genommen zu werden, die „es verstehen werden, die Maske der Popularität oder der Gerechtigkeit anzunehmen“. CONDORCET lehnte es ab, sich von trügerischen Erklärungen vereinnahmen zu lassen, deren emphatischer Ton nur schlecht das Interesse an der Erhaltung von Privilegien verbarg: „Zu behaupten, daß das Volk damit schon genug weiß, wenn es weiß, daß es frei sein will, heißt zuzugeben, daß man es betrügen will, um es zu beherrschen; bedeutet, es unter dem trügerischen äußeren Eindruck arglistiger Achtung herabzuwürdigen“.²⁹ Unterricht ist demzufolge sowohl *Pflicht* der Gesellschaft als auch *Recht* des Staatsbürgers: die volle und ganze Freiheit wird nur dann verwirklicht werden, wenn niemand sich beschweren kann, vom Unterrichtswesen ausgeschlossen worden zu sein. Die austeilende Gerechtigkeit verlangt, daß jeder Staatsbürger eine Summe von Kenntnissen erwerben kann, die nicht nur in einem angemessenen Verhältnis „zu der Zeit steht, die er für das Lernen aufwenden kann, sondern auch zu der Art und Weise seiner Aufmerksamkeit, zu Umfang und Stärke seines Gedächtnisses, zur leichten Auffassungsgabe und Genauigkeit seines Verstandes“.³⁰

Unter diesem Gesichtspunkt sollte das Vaterland kein Talent brachliegen lassen, es lebe in den einsamsten Landstrichen der Lozère oder der Alpen, und

der öffentliche Unterricht sollte so früh wie möglich diejenigen Kinder herausfinden, deren natürliche Fähigkeiten eine überdurchschnittliche Intelligenz verrieten und ihnen bis zum Ende ihres Kurses alle Hilfen angedeihen lassen, die einst nur den Reichen vorbehalten gewesen waren. Da die Pädagogik nichts anderes ist als die Kunst, Individuen zu verbessern und bei ihnen, wie TALLEYRAND sagt, „sowohl für sie selbst als auch für ihresgleichen den ganzen Wert ihrer Person zur Geltung zu bringen“, und da ferner der Mensch von Natur aus vervollkommnungsfähig ist (*perfectible*), hing der Wert eines Erziehungsprogramms von den Mitteln ab, die es einsetzen wollte, um die Entwicklung jedes Mitglieds der Gesellschaft sicherzustellen, indem es ihm die Ausübung aller seiner körperlichen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten erleichterte.

Den Gesetzgebern der Revolutionszeit boten sich zum Entwurf einer Schullandkarte zwei Wege an, die eine gleichmäßige Verteilung der Schuleinrichtungen auf das gesamte Land gewährleisten sollten. Der erste Weg bestand darin, das Schulnetz ausgehend von den neu eingerichteten Verwaltungsbezirken anzulegen. So schlug es TALLEYRAND vor, und so wurde es in der Verfassung von 1791 festgeschrieben. Diese neuen Verwaltungsbezirke waren aus dem Willen zur Geometrisierung und Hierarchisierung des nationalen Raumes hervorgegangen; folglich schien sich die Reform des öffentlichen Unterrichtswesens auf diese Vereinfachung der Verwaltungseinheiten stützen zu können, welche das gesamte Staatsgebiet neu gliederten. TALLEYRAND stellte sich vor, daß der Primärschulunterricht auf der Ebene jeder Urwählerversammlung (*assemblée primaire*) erteilt wurde (das heißt der Versammlung, in der sich die Gesamtheit der „Aktiv“-Bürger in der Hauptstadt des betreffenden Kantons zusammengeschlossen hatte). Oberhalb dieser Primärschulen sollten in jedem Distrikt „Mittelschulen“ eingerichtet werden, die zwar „jedermann offenstehen“, aber „nichtdestoweniger der Natur der Sache nach“ nur „für eine kleine Anzahl der Schüler aus den Primärschulen bestimmt wären“. Schließlich sollte die letzte Ausbildungsstufe der Ebene des Departements vorbehalten sein, wo die „für die verschiedenen Stände der Gesellschaft notwendige“ Ausbildung erfolgen sollte, nämlich die Ausbildung der Theologen, Juristen, Mediziner und Militärs.³¹

Der andere Weg bestand darin – wie CONDORCET vorschlug, und wie er in den entsprechenden Dekreten für die Primärschulen jeweils im Brumaire des Jahres II und des Jahres III eingeschlagen wurde –, eine wirkliche mathematische Aufteilung der Landkarte vorzunehmen, um ein Schulnetz aufzubauen, das sich streng nach der demographischen Bedeutung der Orte richtete. In CONDORCETS Plan waren eine Primärschule für 400 bis 1500 Einwohner vorgesehen, zwei für 1500 bis 4000, vier für 4000 bis 8000 Einwohner. In der Verordnung vom 27. Brumaire des Jahres III (17. November 1794) war eine Primärschule für jeweils 1000 Einwohner vorgesehen. Oberhalb dieser Primärschulen sah CONDORCET für jede Stadt mit mehr als 4000 Einwohnern eine Sekundärschule vor, aber auch für jede Distrikthauptstadt, selbst wenn sie diese Einwohnerzahl nicht erreichte. Die Logik der Verwaltung trat hier wieder in ihre alten Rechte ein und triumphierte auf den nächsthöheren Ausbildungsebenen: von den 110 vorgesehenen *instituts*³² (Vorläufern der Zentralschulen)

sollte in jedem Departement eins errichtet werden und 27 weitere je nach den örtlichen Gegebenheiten; die neuen Lyzeen – Hochschuleinrichtungen – sollten auf die großen regionalen Hauptstädte verteilt werden, die schon über „große dem Unterrichtswesen oder dem Fortschritt der Wissenschaften dienende Einrichtungen“ verfügten.

Für welchen Weg man sich auch entschied: Mit diesem pyramidenartigen Aufbau hatte man einen systematisch gegliederten Apparat für das öffentliche Unterrichtswesen geschaffen, der ein absolutes Novum darstellte; denn im *Ancien Régime* waren Elementarschulen, Gymnasien und Universitäten ohne Übergangsmöglichkeiten hermetisch voneinander abgeschlossen gewesen (außer in Universitätsstädten und besonders in Paris). Die Frage war nur, wie ein Elementarwissen beschaffen sein sollte, das als Grundbaustein dieses Systems dienen konnte? Der Inhalt des Primärschulunterrichts sollte sich in der Weise zusammensetzen, daß er einerseits für ein begabtes Kind, das sämtliche Ausbildungsstufen durchlaufen würde, als Basis dienen konnte. Andererseits mußte er jedoch als etwas in sich Geschlossenes betrachtet werden, da die weitaus größere Mehrzahl der Kinder nach Abschluß des Elementarunterrichts die Schule verlassen würde. TALLEYRAND erklärte, selbst wenn die Landwirtschaft oder die Handwerksberufe ein Kind sehr früh zur Arbeit rufen würden, dann „wird es zumindest das gelernt haben, was ihm ein Leben lang nötig sein wird zu wissen; sein Leib wird sich vorteilhaft auf die Arbeit vorbereitet haben, sein Geist wird gesunde Vorstellungen erworben haben, Grundkenntnisse, deren Spur sich nicht verlieren wird; seine Seele wird mit dem Keim zu sittlichen Gefühlen und tugendhaften Handlungsweisen dasjenige empfangen haben, was zu seiner Fortentwicklung dienlich ist; und schließlich wird es in der Lage sein, sich durch Nachdenken die unerschöpflichen Lektionen zu eigen zu machen, die sich allein aus der Existenz der neuen Ordnung der Dinge ergeben werden“.³³

CONDORCET teilte diesen Standpunkt vollkommen. Der Vorteil des Primärunterrichts bestand für ihn darin, „die notwendigsten Kenntnisse zu umfassen, dabei richtige Vorstellungen zu vermitteln und Gedächtnis und Urteilskraft zu üben“.³⁴ Der Primärunterricht sollte die Bürger dadurch vor Irrtümern bewahren, indem er sie vor falschen Meinungen schützte und die Allgemeinheit der Bürger fortschreitend in den Stand versetzte, „ihre Rechte und Pflichten zu kennen, um die einen ausüben und die anderen erfüllen zu können, ohne dabei gezwungen zu sein, sich eines fremden Verstandes zu bedienen“.³⁵ Die Primärschulentwürfe von TALLEYRAND und CONDORCET zielten darauf ab, sowohl die für jeden Menschen nützlichen Anfangsgründe des klaren Denkens (*intelligibilité*) zu vermitteln – deshalb die Nachdrücklichkeit, mit der man auf Logik und auf Begründungen von Handlungsweisen bestand, um gegen die Routine anzukämpfen –, als auch die Grundregeln des Handelns zu lehren, weshalb man der moralischen Erziehung und dem sozialen Lernen große Bedeutung zumäß. Als „erstes Erfordernis für alle Verfassungen“ mußte die Moral, so TALLEYRAND, als „wirkliche Wissenschaft“ gelehrt werden, und ihre Grundsätze sollten „dem Verstand aller Menschen und aller Altersstufen anschaulich dargetan werden“. Es ging darum, die Moral unabhängig von jener „Vielzahl von Ansichten“ zu machen, welche die Menschen „aller Nationen und aller

Religionen“ voneinander trennen und sie [die Moral] infolgedessen „unbeständig und schwankend“ machen, die doch ein „*rendez-vous commun*“ sein soll, ein Treffpunkt, an dem sich alle Menschen vereinigen sollen. Sah man, nach TALLEYRAND, von „jeglichem System und bloßen Meinungen ab und betrachtet man bei den Menschen nur ihre Beziehungen zu den anderen Menschen“, dann war es möglich, frühzeitig Geist und Gewissen zu formen; denn die *Natur* hat jeden Menschen mit der *Vernunft* ausgestattet, die ihn über das aufklärt, was richtig ist, und mit dem *Mitleid*, das ihn zu dem hinzieht, was gut ist.³⁶ Die Erziehungsprogramme von CONDORCET und TALLEYRAND wichen zwar in dem Punkt voneinander ab, daß TALLEYRAND einen elementaren Religionsunterricht in den Programmen für die Primärschulen beibehielt (TALLEYRAND war schließlich *évêque constitutionne*³⁷ von Autun und ehemaliger Generalbevollmächtigter des Klerus von Frankreich). Sie stimmten jedoch beide überein in der grundsätzlichen Trennung einer auf Natur und Vernunft gegründeten Moral von jeglicher privaten Religion.³⁸

Man faßte zwei Wege gleichzeitig nebeneinander ins Auge, um diese moralische und staatsbürgerliche Unterweisung voranzutreiben. Zunächst einmal ging es darum, die Prinzipien der Moral und der neuen Verfassung mit Hilfe von Elementarbüchern zu erläutern. Diese enthielten kurze moralische Erzählungen, mit denen Gefühle von Mitleid und Wohltätigkeit sowie jene Milde geweckt werden sollten, „die das Streben der Menschheit begleiten“;³⁹ ferner Erzählungen aus der Geschichte der Völker, welche die Verbrechen und Irrtümer der Vergangenheit anprangerten und die auf diese Weise zu einem wirklichen „moralischen System“⁴⁰ gerieten; und schließlich nationale „Katechismen“, in denen die neue Verfassungsordnung dargestellt wurde. Auf der ersten Unterrichtsstufe – so die Ansicht von CONDORCET – sollte man „sich darauf beschränken, die Erklärung der Rechte auf einfachste Art darzulegen, welche soweit wie möglich der Fassungskraft der Schüler Rechnung trägt; daraus würde man die Erklärung ihrer Pflichten ableiten, die darin bestehen, im anderen Menschen dieselben Rechte zu achten, die sie glauben, selbst zu besitzen. Dem würde man noch die einfachsten Begriffe über die Organisation der Gesellschaft und über die Eigenart der zu ihrer Erhaltung notwendigen Gewalten hinzufügen“.⁴¹

Wie JEAN HÉBRARD (1989) gezeigt hat, waren die in dieser Zeit veröffentlichten Katechismen in eben diesem Sinne abgefaßt. Sie bemühten sich darum, die Lehre von der neuen politischen Ordnung zu verbreiten, indem sie zugleich die seit kurzem in die Sprache eingeführten Begriffe und den Sinn der politischen Ereignisse erklärten. Zur selben Zeit veranlaßte die Einführung der Verfassung der freien Geistlichkeit (*Constitution civile du clergé*) 1791 die Veröffentlichung einer ganzen Reihe von Texten – die sich unterschiedslos an das Kind und an das ganze Volk wandten, das man als Kind ansah –, welche die Aufgabe hatten, von der neuen Ordnung der religiösen Dinge Rechenschaft abzulegen. Die „neue“ Theologie stützte sich mehr auf die natürliche Religion als auf die Offenbarung und band die Moral an Werte wie Gemeinschaftsfähigkeit und Höflichkeit. Im einen wie im anderen Fall setzte man seine Hoffnungen auf den Unterricht, um tiefgreifend einwirken und erziehen zu können.

Der andere Weg wurde von jenen Männern der Revolution beschritten, die der von JEAN-JACQUES ROUSSEAU geprägten Pädagogik anhängen, die er in seinen 1782 zum ersten Mal veröffentlichten „Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform“ dargelegt hatte. Bei dieser modernen Nation, die ROUSSEAU als die einzige rechtmäßig in Europa eingerichtete und den Republiken von Sparta und Rom würdige ansah, begriff der Genfer Bürger die Erziehung als einen bedeutenden Gegenstand, „welche den Seelen die nationale Kraft geben und ihre Meinungen und ihren Geschmack so leiten muß, daß sie Patrioten aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit werden“.⁴² Er unterstrich darin die Vorteile einer sehr ausgefallenen Übung, wie sie in Bern bei den jungen, aus dem Gymnasium entlassenen Patriziern gebräuchlich war, den *État extérieur*:

„In Bern gibt es eine ganz einzigartige Übung für die jungen Patrizier, welche von der Schule abgehen. Es ist der sogenannte äußere Staat, eine verkleinerte Kopie all dessen, was die Staatsform der Republik ausmacht: ein Rat, Sachwalter, Beamte, Gerichtsdienner, Redner, Rechtsfälle, Urteile, Feierlichkeiten. Dieser äußere Staat hat sogar eine kleine Regierung und einige Einkünfte, und diese Einrichtung, versehen mit der Vollmacht und dem Schutze des Souveräns, ist die Pflanzschule der Staatsmänner, welche eines Tages den öffentlichen Angelegenheiten in den nämlichen Ämtern vorstehen sollen, die sie zunächst nur im Spiele üben“.⁴³

In Analogie zu dem, was in einigen Schweizer Kantonen praktiziert wurde, schlug TALLEYRAND nun vor, sich darum zu bemühen, ein Abbild der Repräsentativ-Regierung herzustellen, die gerade in den abgeschlossenen Zirkeln gelehrter Gesellschaften entstanden war. So sollten die Schüler

„ausschließlich durch Wahl berufen, an der Kommunalverwaltung teilnehmen, Richter, Geschworene, Schiedsmänner und Zensoren werden; allzeit rechenschaftspflichtig vor ihresgleichen; abwechselnd damit beauftragt, Delikten vorzubeugen, über sie zu urteilen, sie bestrafen zu lassen, Lob und Tadel zu verteilen, Zwist zu schlichten; darauf brennen, diese interessanten Funktionen auszuüben und sich dabei die Wertschätzung Aller zu verdienen, ohne jemandem zu gefallen zu suchen; frühzeitig lernen, mit den Menschen und ihren Leidenschaften umzugehen; die Ausübung der Justiz mit vernünftig begründeter Nachsicht verbinden. So sollen sie sich in allen häuslichen und öffentlichen Tugenden üben, in der Achtung vor dem Gesetz, vor den Sitten, vor der allgemeinen Ordnung. Sie sollen fühlen, wie sich ihre Seele zum Kern der Gleichheit und der Freiheit hinaufstimmt, und sie sollen endlich erfahren, was man nicht früh genug erfahren kann und was ihnen lange unbekannt war: daß der Mensch, in welchem Alter es auch sein möge, sich unter das Gesetz, unter die Notwendigkeit, unter die Vernunft beugen muß, niemals aber unter einen praktikularen Willen“.⁴⁴

In gleicher Weise hatte schon LÉONARD BOURDON in seinen vor der Revolution formulierten pädagogischen Programmen gewünscht, daß die Schüler von *Sachen* und nicht von *Personen* abhängen sollten⁴⁵, das heißt sie sollten gehalten sein, sich den Gesetzen anzupassen. Deshalb schlug er schon 1790 in einem an die *Assemblée constituante* gerichteten Brief vor, daß in jeder Unterrichtsanstalt die Schüler als „aktive Staatsbürger, Wähler und Wählbare, Verwaltungs- und richterliche Aufgaben ausführen sollten“.⁴⁶ Vom Frühjahr 1792 an setzte er mit der Einrichtung der „Gesellschaft der Jungen Franzosen“ (*Société des Jeunes Français*), in der die Schülerschaft eine kleine Republik bildete, seine Theorien selbst in die Tat um.⁴⁷ Dieser Vorschlag wurde noch einmal von

LAKANAL in dem Programm vom 26. Juni 1793 aufgenommen, das allerdings sofort abgelehnt wurde; hier sollten die Schüler der nationalen Schulen „in einer Gemeinschaft geformt werden, die dem Entwurf der großen politischen und republikanischen Gesellschaft in etwa nachgebildet“ sein sollte.⁴⁸ Mit diesem pädagogischen Verfahren der alltäglichen Einübung der Verfassungsgrundsätze sollte, besser noch als mit jedem Text, die Treue zu dem neuen Regime in die Herzen eingeprägt werden. Seit dieser Zeit verbindet sich mit der Schule die Vorstellung, Schmelztiegel des künftigen Gemeinwesens zu sein.

2.2. Vom Juli 1793 zum Frühjahr 1795: drei revolutionäre Modelle

Kontinuitäten bestanden demnach auch über den scharfen historischen Einschnitt der Revolution hinaus. Zu Beginn des Jahres 1793 jedoch war die innere und äußere Lage der Republik sehr kritisch geworden: die Bergpartei hatte zwar in Paris über die Girondisten triumphiert, der Aufstand in der Vendée war jedoch noch immer nicht niedergeschlagen, die föderalistischen Dissidentengruppen entwickelten in nahezu sechzig Departements ihre Aktivitäten, die republikanischen Armeen befanden sich an den Landesgrenzen auf dem Rückzug. Nun erschien das von LAKANAL, DAUNOU und SIEYÈS ausgearbeitete Erziehungsprogramm, das am 26. Juni 1793 im Konvent zur Diskussion gestellt wurde, der Bergpartei allzu gemäßigt, weil es allen Bürgern das Recht zugestand, „Kurse und freie Privatschulen“ zu eröffnen und „diese zu leiten, wie sie es für gut befinden“. Das Programm wurde sofort vom Tisch gefegt, weil seine Autoren den Jakobinern verdächtig geworden waren (der Chemiker HASSENFRAZ erklärte auf der Tribüne des Jakobinerklubs, daß er den Priester SIEYÈS beobachtet habe: „von Aristokratie vergiftet ... diesen Tartuffe, der wie Aspasie die Schlange beobachtete, um sich vor ihrem Gift zu schützen“⁴⁹), vor allem aber, weil diese verdammenswerte Toleranz für Konterrevolutionäre wie Priester oder ehemalige geistliche Schulbrüder von Nutzen sein konnte.

(a) *Der Plan einer Nationalerziehung* von MICHEL LEPELETIER

So wird auch verständlich, warum der Unterrichtsausschuß sich vorübergehend – vom 6. Juli bis zum 6. Oktober 1793 – seiner Aufgabe entbunden sah, einen Nationalerziehungsplan vorzulegen und warum er auf Vorschlag von ROBESPIERRE durch eine Kommission ersetzt wurde. Man versteht nun auch besser, warum derselbe ROBESPIERRE im Namen dieser Kommission, der er selbst angehörte, nur zehn Tage nach der Ablehnung des Programms von LAKANAL den Plan einer Nationalerziehung von MICHEL LEPELETIER vorlegte, der tatsächlich das totalitärste Programm – im philosophischen Sinne des Begriffs – der ganzen Revolutionszeit war.

Das politische Vermächtnis von MICHEL LEPELETIER beruhte auf einem utopischen Modell. Es handelte sich um die Ausmerzung eines absoluten gesellschaftlichen Übels, nämlich der Ungleichheit, die durch das Medium der

Familie stets aufs neue in den Schoß des Gemeinwesens getragen werde. Es ging ihm darum, die vollständige Wiedergeburt des Menschengeschlechts (*entière régénération de l'espèce humaine*) zu bewirken, das durch die Verderbtheit des alten Gesellschaftssystems entwürdigt worden war. Es handelte sich folglich nicht um das öffentliche Unterrichtswesen, das zwar „allen angeboten wird, aber durch die Natur der Dinge und die Verschiedenheit der Berufe und Talente zum exklusiven Eigentum eines kleinen Teils der Gesellschaft wird“, sondern es ging um die dem öffentlichen Unterricht vorausgehende Erziehung (*institution publique*), die die Aufgabe haben sollte, notwendige Gewöhnungen (*habitudes nécessaires*) zu schaffen und zu vermehren.⁵⁰ MICHEL LEPELETIER schmeichelte sich, jede „abstrakte Theorie“ zu vermeiden und den Metaphysikern „die gelehrten Nachforschungen über die Natur des Menschen, über seine moralische und physische Perfektibilität“, zu überlassen. Er bevorzugte ausschließlich – so sagte er – „einfache und klare Gedanken“; er suchte nur „eine gute und brauchbare Methode, gute, im gewöhnlichen Leben vorkommende Mittel und gute einleuchtende Resultate“. Den „allzu scharfsinnigen, allzu fein erdachten Konzeptionen“, wie sie in den vorhergehenden Programmen für das öffentliche Unterrichtswesen zutage getreten waren, stellte er die Notwendigkeit gegenüber, „allgemeine Wirkungen (*effets généraux*)“ zu erreichen und ein „neues Volk“ zu schaffen durch „eine wahrhaft und allumfassend nationale Erziehung (*éducation vraiment et universellement nationale*)“.⁵¹

Um das Individuum ganz und gar im Sinne der Gemeinnützigkeit zu formen – „den Grundstoff vorzubereiten“, wie er es nannte –, verband MICHEL LEPELETIER das Ausbildungsmonopol, die Verpflichtung zum Schulbesuch und den Internatsaufenthalt in Anstalten der Gemeinschaftserziehung (*maisons d'éducation commune*) und übertrug der Republik für sieben Jahre die absolute Gewalt über das Kind. Die Verpflichtung zum regelmäßigen Besuch der Primärschule genügte ihm nicht, weil das Kind so nur einem partiellen und vorübergehenden Einfluß des Gesetzes unterlag; die biographischen Ungleichheiten zwischen den Kirchengemeinden, mehr noch aber die sozialen, bewirkten seiner Meinung nach, daß ein Kind aus einer armen Familie außerstande war, die Schule so lange zu besuchen, wie es das gesollt hätte. Die Ergebnisse eines solchen Schulbesuchs waren demzufolge „entweder ganz oder partiell gleich Null, oder nur für einen kleinen Teil der Menschen nützlich. In der öffentlichen Erziehung (*l'institution publique*) dagegen gehört die ganze Existenz der Kinder uns an, die Materie, wenn ich mich so ausdrücken darf, kommt nie aus der Form heraus, kein Gegenstand von außen kann die Gestalt, die Ihr ihm gibt, verändern“.⁵²

Vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr sollten alle Knaben, vom fünften bis zum elften Lebensjahr alle Mädchen, auf Kosten der Republik in gesonderten Erziehungshäusern erzogen werden (in den Städten je eines für jede Sektion, auf dem Lande für jeden Kanton), die in nationfaleigenen Gebäuden eingerichtet werden sollten (Klöster, Emigrantenwohnungen usw.). Der Einzugs- und Zuständigkeitsbereich jedes einzelnen Erziehungshauses sollte zwei bis drei französische Meilen nicht überschreiten. Sodann „sollen alle, unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit, dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht erhalten und dieselbe Sorgfalt genießen“.⁵³

Die Wirksamkeit des Mythos von Sparta ist hier unübersehbar. Das erste Ziel dieser Erziehungseinrichtungen bestand in der Tat weniger im Erwerb praktischer Kenntnisse – selbst wenn die Schüler Lesen, Schreiben und Rechnen lernten und auch die Anfangsgründe landwirtschaftlicher und häuslicher Ökonomie, die Jungen zusätzlich noch Vermessungskunst beigebracht bekamen⁵⁴ –, sondern Leib und Seele der Kinder sollte zutiefst von dauerhaften Gewöhnungen geprägt werden. Die hauptsächlichen Anstrengungen dieser Schulen galten nicht positiven Wissensinhalten, die eine Staatsideologie propagieren würden, sondern sehr viel mehr dem Erlernen von Verhaltensweisen, der Prägung des republikanischen Habitus (*habitus républicain*), in eben der Weise, wie auch die Pädagogen der katholischen Gegenreformation im 17. Jahrhundert bestrebt gewesen waren, durch die Initiation in die Praxis christlicher Frömmigkeit „Soldaten unseres Herrn Jesus Christus“ zu formen.

Zunächst einmal galt es, dank eines frugalen Lebens, kräftig-robuste Körper zu bilden; man entdeckt hier das bevorzugte Thema der Anthropologie des Jahrhunderts wieder: die notwendige Festigung der Körper⁵⁵; überdies bedurfte die Republik robuster Verteidiger und nicht durch die „Verweichlichung des Wohlstandes“ und „die Undiszipliniertheit des Müßiggangs“⁵⁶ degenerierter Körper. Die Gewöhnung der Kinder an körperlicher Arbeit, es mochte in der Landwirtschaft, beim Straßenbau oder in Manufakturen geschehen, war ein weiterer wesentlicher Bestandteil im Erziehungsplan dieser Schulen. Wenn die Kinder dann die Schulen verließen und am aktiven Leben teilnahmen, würde dadurch die Produktivität von Landwirtschaft und Industrie gesteigert werden. Das radikalste Erziehungsprogramm der Revolution stützte sich auf die systematische Anstellung der Kinder an die Arbeit als „der wichtigsten Beschäftigung, alles übrige wird Nebensache“.⁵⁷ Das Erlernen eines geregelten Lebens und die Unterwerfung unter das Joch einer fremden Ordnung waren zwei weitere Arten von Gewöhnung. In der Kindheit angeeignet, sollten sie zur zweiten Natur werden, und sie waren von höchster Bedeutung für das Glück des Menschen als eines sozialen Wesens, weil sie die „Zöglinge des Vaterlandes zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten“⁵⁸ ausbildeten. Schließlich sollte durch das Auswendiglernen patriotischer Lieder und der schönsten Erzählungen der Geschichte freier Völker und der französischen Revolution das Gedächtnis der Kinder entwickelt werden. Auf diese Weise würden die Sitten der Kinder „bald zu Sitten der Nation werden, und ich verstehe darunter das gesellige Betragen (*sociabilité*), den Charakter, eine Sprache, welche nicht roh ist, die Haltung und Führung eines freien Menschen, endlich die freimütigen Manieren, welche gleich weit entfernt sind von Verfeinerung und bäuerischem Wesen. Es ist notwendig, daß unter gleichen Bürgern derselben Republik diese verschiedenen Vorteile der Erziehung über alle verteilt werden; denn was man auch sage: diese Nuancen, wenn sie existieren, erzeugen unberechenbare Unterschiede und rufen zu harte Ungleichheiten unter den Menschen hervor“.⁵⁹

Die Schule war folglich das Modell der künftigen Gesellschaft, wenn auch ein in sich abgeschlossenes. Wenn man das Individuum nur das lehren sollte, was ihm in der Gesellschaft von Nutzen war, so deshalb, weil die Republik als eine dem Bürger übergeordnete, schon bestehende Gemeinschaft gedacht wurde, die

zwar jeden mit der Berechtigung für seine individuelle Existenz ausstattete, aber im Gegenzug für das Glück der Allgemeinheit vom einzelnen das Opfer seiner Individualität verlangte.⁶⁰ Die Demokratie beruhte bei diesem Modell auf dem Einüben der Tugend (*vertu*) und nicht, wie bei CONDORCET, auf dem der Vernunft (*raison*). Was hier beansprucht wurde, war zunächst einmal das Sich-Einfügen in eine abgesonderte Gemeinschaft – „alles, was die Republik bilden soll, wird in eine republikanische Form gegossen“ –, und dies sollte erreicht werden durch den totalen Bruch mit der Korruptheit der vergangenen und gegenwärtigen Zeit: „Auf diese Weise wird sich eine erneuerte Rasse bilden, stark, fleißig, ordentlich, diszipliniert, welche eine undurchdringliche Schranke vor dem unreinen Kontakt mit den Vorurteilen unseres altgewordenen Menschengeschlechts getrennt haben wird“.⁶¹

Man begreift, warum sowohl ROBESPIERRE wie die Jakobiner in einer für die Republik besonders kritischen Situation von dem utopischen Modell LEPELETIERS fasziniert werden konnten, das ihnen für die Republik eine strahlende Zukunft prophezeite und sie zugleich von jeglicher Bindung an die Vergangenheit befreite: der Mythos des „neuen Menschen“ (*l'homme nouveau*), war er nicht mit Händen greifbar geworden? Gerade die Radikalität der von MICHEL LEPELETIER gepredigten Lösungen sollte die lebhaftesten Kritiken im Konvent von links bis rechts zur Folge haben und letztlich zu ihrer Ablehnung führen. Man machte ihm drei Hauptvorwürfe. *Erstens*: Der vom antiken Sparta inspirierte Plan sei auf das Frankreich des Jahres 1793 nicht anwendbar; wo wären denn die Heloten, die es auf sich nähmen, die Landarbeiten zu verrichten, während die Kinder in den nationalen Erziehungshäusern ausgebildet würden? *Zweitens*: Die angestrebte Solidarität schien allzu kostspielig; ohne an das geheiligte Eigentumsrecht zu rühren, hatte MICHEL LEPELETIER, um sein Vorhaben finanzieren zu können, ins Auge gefaßt, daß jeder Bürger zusätzlich zu seiner direkten Steuer noch einmal die Hälfte davon für das öffentliche Unterrichtswesen aufbringen sollte. Der *dritte* Vorwurf schließlich betraf die Verpflichtung der Kinder, eine Internatsschule zu besuchen. MICHEL LEPELETIER sah vor, daß nach einer Übergangsperiode von vier Jahren Eltern, welche ihre Kinder der öffentlichen Erziehung verweigerten, nicht nur ihrer Bürgerrechte beraubt werden, sondern außerdem eine doppelte Schul-Steuer bezahlen sollten. Der auf diese Weise ausgeübte staatliche Zwang auf die Familien verletze jedoch die unantastbaren Gesetze der Natur; ein solches Verfahren bedeute die unerlaubte Einmischung der öffentlichen Gewalt in die Privatsphäre der Menschen. Das Glück der Gesellschaft dürfe sich nicht auf die Zerstörung des Familienglücks gründen. CONDORCET hatte sich schon 1791 entschieden ablehnend gegen jeglichen Versuch einer nationalen Schuleinrichtung gewandt: „Dieses Mittel kann wahrscheinlich einen Kriegerorden oder eine Gesellschaft von Tyrannen hervorbringen, es wird jedoch niemals eine Nation von Menschen, ein Volk von Brüdern bilden“.⁶²

(b) Die Utopie der Gesellschaft als Schule und die Entschulungshypothese

Neben dem Plan von MICHEL LEPELETIER, der in einer formalisierten Organisationsstruktur der Erziehung das einzige Mittel sah, republikanisches Verhalten hervorzubringen, hatte sich vor allem im Verlauf der Herrschaft der Bergpartei eine genau entgegengesetzte Utopie entwickelt: die von einer Gesellschaft, die im Endeffekt keine Schulen mehr benötigen würde, da sie sich selbst versteh- und durchschaubar geworden war. Das Gesellschaftssystem als Ganzes mußte hier auf pädagogische Botschaften und Signale hin durchgegangen werden, die dazu bestimmt waren, jeden Bürger an den einen neuen Anfang setzenden Bruch zu erinnern, mit dem er in eine neue Ära eingetreten war. Der im Oktober 1793 eingeführte Revolutionskalender hatte die Aufgabe, in jedem Bürger die Stigmata der Vergangenheit auszulöschen, indem man ihn dem Einfluß des christlichen Kalenders, der ihn in seinen abergläubischen Vorstellungen bestärkt hatte, entzog.⁶³ Der neue Kalender sollte für alle Menschen den absoluten Neuanfang signalisieren, der die Gründung der Republik bedeutete: „Die Revolution hat die Seelen der Franzosen mit neuer Tatkraft gestärkt, sie formt sie täglich für die republikanischen Tugenden. Die Zeit schlägt ein neues Buch der Geschichte auf, und in ihrem neuen Gang, majestätisch und einfach wie die Gleichheit, soll die Zeit mit einem neuen und starken Meißel [in dieses Buch] die Annalen des wiedergeborenen Frankreich eingravieren“.⁶⁴

Aufgrund eines einmaligen Zusammentreffens brauchten die Erneuerer des Kalenders sich nicht zwischen der Natur (dem Beginn einer Jahreszeit) oder der Geschichte (einem grundlegenden Ereignis) zu entscheiden, um diesen Neubeginn festzulegen. Die Zeitläufte selber hatten für sie diese Aufgabe übernommen und beides berücksichtigt. Alles verlief in der Tat so, als hätte sich die Wiedererneuerung des Menschen, wie GILBERT ROMME auf der Tribüne des Konvents erklärte, spontan nach dem Lauf der Gestirne gerichtet. Die Abschaffung des Königtums war mit der Tag-und-Nachtgleiche des Herbstes zusammengefallen: „Auf diese Weise wurde die Gleichheit der Tage und Nächte in eben dem Augenblick am Himmel angezeigt, wo die bürgerliche und moralische Gleichheit von den Vertretern des französischen Volkes zum geheiligten Fundament ihrer neuen Regierung erklärt wurde“.⁶⁵

Über diese Sakralisierung eines Neubeginns hinaus lehnten die Konventsmitglieder jedoch schließlich am Schluß einer lebhaften Debatte die „gänzlich aus unserer Revolution geschöpfte“ historisch-moralische Nomenkultur ab, die ihnen GILBERT ROMME vorschlug, und sie entschieden sich für eine von FABRE D'ÉGLANTINE verfaßte Monatseinteilung und für Benennungen, bei der die jeweiligen Monatsnamen aus der Naturgeschichte und der Landwirtschaft übernommen waren. Den historischen Benennungen, die angesichts einer immer problematischen Zukunft unsicher sind, zogen sie die Unveränderlichkeit eines „auf die Wahrheit der Natur“ gegründeten Kalenders vor. Dieser besaß in ihren Augen einen doppelten Vorteil:

Da „wir alles nur durch Bilder begreifen“ (FABRE D'ÉGLANTINE nahm hier in einem sensualistischen Glaubensbekenntnis die oben erwähnten Äußerungen von MIRABEAU wieder auf), sollte zunächst einmal das Wachrufen des jahreszeitlichen Rhythmus' in der Benennung der einzelnen Monate jedem Bürger

ebenso starke Bilder vermitteln wie jene, die „priesterliches Blendwerk“ bei den christlichen Festen eingeführt hatten. Letztere hatten sich im übrigen nicht weniger auf den Zyklus der Natur gestützt, gehörte doch zum Allerseelenfest am 2. November „ein trauriger Himmel, das Farbloswerden der Erde und das Fallen der Blätter“, und wurde nicht Fronleichnam an „den schönsten, längsten und überquellendsten Tagen des Jahres“ gefeiert? Der Name jedes Monats rief demnach die Art des für ihn typischen Wetters oder der von der Natur hervorgebrachten Früchte in Erinnerung, wo hingegen der Klang der Endung darauf abzielte, sogleich die durch diesen Klang hervorgerufenen Empfindungen ins Gedächtnis einzuprägen. „Schwerer Ton und langes Maß“ für den Winter (Monate auf *-ôse*), „fröhlicher Ton und kurzes Maß“ für den Frühling (Monate auf *-al*).

Als nächstes wurde mit der Neubenennung der Wochentage das neue Kalendersystem zu einem veritablen Lehrgang in Landwirtschaft. Diesmal handelte es sich nicht mehr darum, „gedächtnismäßig und durch das Wort“ Eindruck zu machen, sondern „durch die Lektüre“; indem er jeden Tag das Kalenderblatt las, sollte sich der Bürger die landwirtschaftlichen Grundkenntnisse aneignen. Statt des „Repertoriums von Lüge, Betrug und Scharlatanerie“, die das christliche Sanktoral ausmachten (jenen Teil des Kirchenkalenders, der die Heiligenmessen enthält), traten nun an deren Stelle die Ernteerträge des Landes, die Haustiere (an jedem 5. Tag des Kalenders, *quintidi*) und die Ackergeräte (an jedem 10. Tag als Ruhetag, *décadi*).

Es handelte sich hier um eine richtiggehende *politische Pädagogik*, die sich das Ziel setzte, die Nation insgesamt auf den Weg zu einem Agrarsystem zu bringen; indem sie dem Boden auf diese Weise Sakralcharakter verliehen, demonstrierten die Mitglieder des Konvents den Bauern, welch herausragenden Platz ihnen die Revolution einräumte. Wie hätten die Bauern da noch widerstehen können?⁶⁶

Auch der nationale Raum sollte symbolisiert werden und sich mit vielen, als Vorbild verstandenen Zeichen bevölkern. Während des Jahres II verfolgten gleichzeitig drei Bestrebungen eben dieses Ziel. Es handelte sich zunächst darum, „jene Namen, welche die Erinnerungen an das Königtum, an die Feudalherrschaft oder an den Aberglauben wachrufen können“, bei den Ortsnamen auszumerzen. In seinem Dekret vom 16. Oktober 1793 forderte der Konvent die Gemeinden auf, „sich unaufhörlich“ mit diesem wichtigen Gegenstand zu beschäftigen und dem mit der Landesaufteilung befaßten Ausschuß der Nationalversammlung (*Comité de division*) die neuen vorgesehenen Bezeichnungen unverzüglich mitzuteilen.⁶⁷

Eine zweite Bestrebung galt dem Ziel, die Namen der Straßen und Plätze in den Städten umzutaufen, um den alltäglichen Lebensraum der Bürger zu einem moralischen Lehrgang umzufunktionieren. Die Wahrheit zu sagen, war dieser Gedanke nicht ganz neu. Als der ABBÉ GRÉGOIRE im Pluviöse des Jahres II (Februar 1794) über die verschiedenen Projekte, welche dem Unterrichtsausschuß vorgelegt worden waren, Bericht erstattete, lehnte er es ab, ein einheitliches Benennungssystem zu befürworten, „dessen in 44.000 Gemeinden wiederholte Befolgung ermüdende Monotonie zur Folge hätte“.⁶⁸ Es war

jedoch noch nicht damit getan, Ortsnamen zu verändern, und es genügte auch nicht, zu verordnen, daß die öffentlichen Baudenkmäler künftig Inschriften in französischer Sprache tragen sollten, damit – wie der ABBÉ GRÉGOIRE sich ausdrückte – „Mauern, Marmor und Erz zu allen heutigen und künftigen Sansculotten die Sprache der Freiheit“ sprechen.⁶⁹ Wie der Bürger FRANÇOIS CHAMOULAUD, Jurist, ehemaliger Oratorianer und Mitglied der Wahlabteilung *Les Arcis* schrieb, „ist die Verpflichtung, die Augen auf Buchstaben zu richten, im allgemeinen eine recht trockene Beschäftigung und für die Seele von geringem Reiz: sie verfehlt niemals, Gleichgültigkeit zu wecken“.⁷⁰

Von daher – und das war die dritte Initiative – stammte die Idee, den städtischen und ländlichen Lebensraum mit einem kompletten ikonographischen Programm zu versehen, um in den Herzen der Betrachter republikanische Gefühle zu wecken und zu erhalten. Durch die Kraft ihrer Bilder sollten Architektur, Skulptur und Malerei den Beschauer belehren, zu ihm sprechen und seine Gefühle bewegen. Die schönen Künste sollten „wie das notwendige Gerüst (sein), um ein politisches Bauwerk zu errichten“; sie seien die „natürlichen Redner für die Sinne“, und ihre Aufgabe sei es, „zu jedem Menschen diese so begreifliche und gleichzeitig so überzeugende Sprache zu sprechen“. Sie seien die „Sterne des politischen Systems“.⁷¹

Vor allem in den zahlreichen, allen Künstlern der Republik offenstehenden Wettbewerben, die seit dem Foréal des Jahres II (April/Mai 1794) in den aufeinanderfolgenden Erlassen des Wohlfahrtsausschusses ausgeschrieben wurden und die zu wahren Appellen an die Künstler gerieten, entfaltete sich diese Konzeption eines „sprechenden“ öffentlichen Lebensraums, dessen Ikonographie ein neues Bezugs- und Allegoriensystem anbieten sollte, das dazu bestimmt war, die Herzen der Patrioten zu entflammen. 25 Wettbewerbe wurden damals ausgeschrieben, davon allein 17 auf dem Gebiet der Architektur, 6 für Skulptur, einer für Graphik und Medaillen und einer für Malerei.⁷²

Über die Denkmäler hinaus, welche die großen Daten der Geschichte der Revolution und die republikanischen Werte in Erinnerung riefen, wurde dem Wetteifer der Künstler ein ganzes Programm bürgerlicher Nationalarchitektur anempfohlen, welches den alltäglichen Rahmen des neuen staatsbürgerlichen Lebens an seinen verschiedenen institutionellen Standorten abbilden sollte. Bis hin in den ländlichen Raum gab es nichts, was nicht von der wachsenden Aufmerksamkeit des Wohlfahrtsausschusses profitierte, forderte doch ein Wettbewerb für ländliche Architektur die Künstler auf, „einfache und ökonomische Mittel zum Bau von bequemeren und gesünderen Bauernhöfen und Wohnhäusern“ vorzuschlagen, dabei die örtlichen Beschaffenheiten in den verschiedenen Departements zu berücksichtigen und sich den Abriß von Burgen, Feudalsitzen und nationalen Gebäuden, deren Erhaltung für unnütz gehalten wurde, zunutze zu machen. JOSEPH-FRANÇOIS PAYAN formulierte als Kommissar der ausführenden Kommission für das öffentliche Unterrichtswesen klar das Programm dieses letzten Wettbewerbs: „Für das Volk ist der Unterricht in einer Republik ein tägliches Bedürfnis. Man muß ihn in allem wiederfinden, an öffentlichen Denkmälern, an privaten Gebäuden, bei Spiel und Arbeit. Er muß

in allen Adern des politischen Körpers fließen, er ist dessen Seele, er soll dessen sämtliche Bereiche in Bewegung setzen“.⁷³

Die dirigistische Gründlichkeit, mit der diese Ausschreibungen abgefaßt und mit der der Wohnhausarchitektur die Aufgabe zugewiesen wurde, durch die Grundrißaufteilung der Häuser das Familienleben ganz nach dem Leben des Gemeinwesens auszurichten, offenbart den ungeheuren politischen Ehrgeiz, mit dem die Bergpartei ihr ikonographisches und bauliches Programm in Angriff nahm. Man versteht aber auch die Logik, die zur Hypothese der Entschulung (*déscolarisation*) führte: Warum sollte von dem Moment an, wo jeder Augenblick des Tages, jeder öffentliche und private Lebensraum dem Bürger die Klarheit des neuen Gesetzes vor Augen führte – und die hier nicht behandelten Bürgerfeste gehören ganz offensichtlich auch zu dieser Logik –, noch Bedarf an besonderen, abgeschlossenen Orten zum Lernen bestehen? War die Gesellschaft als solche nicht selbst zu einem gigantischen kollektiven Schulmeister geworden? Diese These verteidigte jedenfalls das Mitglied des Unterrichtsausschusses BOUQUIER (und es ist nicht unerheblich, daß er Maler war), als er im Frimaire des Jahres II (Dezember 1793) dem Konvent vorschlug, das einen Monat zuvor von der gesetzgebenden Gewalt verabschiedete staatliche Schulmonopol durch ein freies öffentliches Schulwesen zu ersetzen, was vom Konvent auch bewilligt wurde. Für ihn konnten die Primärschulen allenfalls als einfacher „Zusatz“ zur wirklichen Erziehung gelten, die anderswo geschah:

„Bürger! Die schönsten, die nützlichsten, die einfachsten Schulen, in denen die Jugend eine wahrhaft republikanische Erziehung erfahren kann, sind – zweifelt nicht daran! – die öffentlichen Sitzungen der Departements, der Distrikte, der Gemeinden, der Gerichte und vor allem der Volksgesellschaften (*sociétés populaires*). Aus diesen reinen Quellen werden die jungen Leute die Kenntnis ihrer Rechte, ihrer Pflichten; der Gesetze und der republikanischen Moral schöpfen. Indem sie die Waffen bedienen, an den Übungen der Nationalgarde teilnehmen, sich an die Arbeit gewöhnen, und indem sie ein Handwerk oder einen anstrengenden Beruf ausüben, werden ihre Glieder geschmeidig, ihre Kräfte sich entwickeln, werden sie ihre körperlichen Fähigkeiten vervollkommen. Alles wird ihnen als Mittel der Unterweisung dienen: sie werden diese Mittel finden im Schoß ihrer Familien, in den Elementarbüchern, die Ihr veröffentlichten, und schließlich bei den nationalen Festen, die Ihr einrichten werdet.

Aufgrund dieses knappen Überblicks kann man deutlich erkennen, daß die Revolution sozusagen und überall unerschöpfliche Quellen zur Unterweisung der Bürger eingerichtet hat.

Geht also nicht hin und ersetzt diese einfache und erhabene Organisation, einfach und erhaben wie das Volk selbst, das sie erschaffen hat, durch eine künstliche und knechtisch den akademischen Statuten nachgebildete. Diese Statuten sollen die wiedergeborene Nation künftig nicht mehr vergiften. Laßt uns das, was das Volk und die Revolution geschaffen haben, sorgsam bewahren“.⁷⁴

Die Schule wurde hier also nicht mehr als das Zentrum des revolutionären Erziehungssystems gedacht. Die Rhetorik von BOUQUIER konnte durch seine eindeutig anti-intellektuelle Richtung der abgrundtiefen Antipathie der Pariser Sansculotten schmeicheln, die damals bezüglich der „*honnêtes gens*“ ihren Hö-

hepunkt erreicht hatte. In der Tat: „die freien Nationen brauchen keine Kaste spekulativer Gelehrter, deren Geist unablässig auf abgelegenen Pfaden im Reich der Träume und Chimären unterwegs ist“. Im Gegensatz zu diesen Männern, welche „auf Dauer zu einem Gift werden, das die Republikaner untergräbt, entnervt und zerstört“, braucht das befreite Volk allein „tatkraftige, starke, robuste und arbeitsame Männer; Männer, die über ihre Rechte und über ihre Pflichten aufgeklärt sind“. ⁷⁵ Wir finden hier die von LEPELETIER in seinem Plan definierten Zweckbestimmungen wieder, jedoch mit einem bedeutenden Unterschied: sie werden nicht im Rahmen einer für die Kindheit vorgesehenen Institution zu verwirklichen getrachtet, sondern auf der Ebene der Gesellschaft im ganzen, die gedacht wird als „eine riesige Familie von Brüdern und Freunden. Durch den beständig aufrechterhaltenen Umgang miteinander und den ununterbrochenen Gedankenaustausch kann sich der Geist der Menschen erheben, können ihre Seelen sich erheben und heldenhafte Tugenden sich entfalten“. ⁷⁶

(c) Multiplikatoren: „revolutionäre“ Schulen und Elementarbücher

Als sich zu Beginn des Jahres 1794 der Abstand zwischen den von den Konventsmitgliedern bekundeten Ambitionen und einer unaufhörlich sich verschlechternden Schulwirklichkeit zunehmend vergrößerte, wurde vom Wohlfahrtsausschuß ein dritter Weg untersucht, der weder dem utopischen Modell einer für alle verpflichtenden nationalen Internatserziehung entsprach, noch dem Vorschlag einer kulturellen Revolution folgte, die in einer allgemeinen Entschulung gipfeln sollte. Dieser dritte Weg bestand darin, rasch und massenweise für einen Multiplikationsfaktor zu sorgen. Die Konventsmitglieder waren sich vollkommen darüber im klaren, daß die Zeit von nun an gegen die Revolution arbeitete und daß jede weitere Unentschlossenheit die Installierung eines ihren Wünschen entsprechenden öffentlichen Erziehungssystems nur noch mehr vom Zufall abhängig machen würde.

Zu diesem prometheischen Kampf gegen die Zeit gehörte eine Serie von Dekreten und Berichten über die „revolutionäre Erziehung“ sowie die Ausschreibung eines Wettbewerbs zur Abfassung von Elementarbüchern. Im ersten Fall handelte es sich darum, den Unterricht mit Hilfe von zeitlich begrenzten Kursen zu beschleunigen. Diese Kurse wurden meistens zentral in der Hauptstadt abgehalten und standen einem Massenpublikum offen, da die Schüler aus allen Distrikten des Landes auf der Grundlage gleicher Rechte für alle dazu aufgefordert wurden. Das Modell für diese Schnellkurse war ursprünglich für die notwendige nationale Verteidigung ausgearbeitet worden. In seiner Verfügung vom 14. Pluviöse des Jahres II (2. Februar 1794) hatte der Wohlfahrtsausschuß beschlossen, daß 1000 kräftige Bürger „in Kanonierkompanien oder unter solchen Bürgern, welche am aktivsten Dienst in der Nationalgarde geleistet haben“, ausgewählt werden sollten; je zwei sollten pro Distrikt aus allen Regionen Frankreichs, je zwei pro Sektion aus Paris kommen. Für sie waren in Paris Lehrgänge vorgesehen, die von den größten Chemikern der Zeit (GUYTON DE MORVEAU, FOURCROY, BERTHOLLET, HASSENFRATZ) über die Auf-

bereitung von Salpeter sowie die Herstellung von Schießpulver und Kanonen abgehalten wurden. Die Schüler sollten dann später bei ihrer Rückkehr ihre neuerworbenen Kenntnisse an ihre Mitbürger weitergeben, womit der gewünschte Multiplikatoreffekt eintrat. Der Versuch war für einen Monat geplant, wie BARÈRE seinen Kollegen am 30. Pluviöse (18. Februar 1794), dem Vorabend des Beginns der Kurse, erklärte: „Unter der alten Regierung (*ancien régime*) hätte man drei Jahre gebraucht, um Schulen für die Ausbildung der Schüler zu erhalten und Kurse in Chemie und Waffenherstellung durchzuführen. Die neue Regierung (*nouveau régime*) hat alles beschleunigt. Sie braucht drei Dekaden (30 Tage), um den aus den Distrikten ausgewählten Bürgern beizubringen, wie Salpeter aufbereitet und Schießpulver hergestellt, Kanonen gegossen und die Rohre gebohrt werden“.⁷⁷

Die Kurse fanden vom 1. bis 29. Ventöse des Jahres II (19. Februar bis 19. März 1794) statt, morgens im Hörsaal und im Laboratoire des Museums für Naturgeschichte (Salpeteraufbereitung und Schießpulverherstellung), nachmittags im Wahlsaal des ehemaligen bischöflichen Palais (Herstellung von Kanonen). Sie gerieten zu einem außergewöhnlichen Erfolg und sollten als Vorbild alle später unternommenen Versuche prägen, den Unterricht zu revolutionieren. Der Plan für die *École de Mars*, die dem Konvent im Namen des Wohlfahrtsausschusses am 13. Prairial des Jahres II (1. Juni 1794) von BERTRAND BARÈRE vorgelegt wurde, war direkt aus diesen Kursen hervorgegangen. Mit dem Ziel, für das Vaterland durch und durch republikanische Verteidiger auszubilden und die Jugend zu „revolutionieren“, sollte die *École de Mars* vom 20. Messidor des Jahres II (8. Juli 1794) an, „solange es die Jahreszeit erlauben würde“, in der Ebene *Les Sablons* in der Nähe von Paris mehr als 3000 junge Männer im Alter zwischen 16 und 18 Jahren in einem Ausbildungslager versammeln. Man hatte pro Distrikt jeweils 6 ausgewählt, „die eine Hälfte unter den Kindern der wenig begüterten Bürger auf dem Lande, die andere Hälfte in den Städten, und zwar bevorzugt unter den Kindern verletzter Kriegsfreiwilliger oder Diensttuender in den Armeen der Republik“.⁷⁸

In der Vorstellung ihrer Gründer erfüllte die *École de Mars* eine doppelte Aufgabe. Zum einen vermittelte sie den Schülern eine beschleunigte praktische militärische Ausbildung, die umso notwendiger war, als „die Republik gegen Feinde zu kämpfen haben wird, solange die Könige das Geld haben werden, Soldaten zu bezahlen, und Soldaten haben werden, um Geld zu erpressen“. Zum anderen war die *École de Mars* sicherlich die am weitesten gediehene Realisierung des ehrgeizigen Plans von LEPELETIER. „Privater Familiensinn“ mußte verschwinden, wenn „die große Familie“ die jungen Sansculotten rief und die Republik sich ihrer bemächtigte, „in jenem glücklichen Alter, wo die glühende und empfindsame Seele aufblüht für die Tugend und sich auf natürliche Weise der Begeisterung für das Gute und der Liebe zum Vaterland (*patrie*) öffnet“.⁷⁹ Die *École de Mars* war demzufolge ein Ort, wo republikanische Tugenden gelernt werden konnten: „Hier lernt man vor allem Bürger zu sein, Soldat zu sein, den Gesetzen zu gehorchen, sein Land zu lieben und darauf zu warten, daß das Vaterland uns ruft“. Die *École de Mars* vergab weder Anstellungen noch erteilte sie Privilegien, sondern hämmerte die repu-

blikanischen Tugenden ein. Am Ende seiner Ausbildung sollte jeder Schüler nach Hause zurückkehren, um „das Beispiel der republikanischen Tugenden dorthin zu tragen, dort den Haß auf die Tyrannen und die Liebe zur Republik zu verbreiten“.⁸⁰ Es ist gleichwohl nicht sicher, ob alle Schüler mit der ganzen, von den Konventsmitgliedern gewünschten Intensität ermessen haben, welch aufregendes Experiment sie in diesem Schmelztiegel des neuen Gemeinwesens miterleben durften. Die Härte des soldatischen Lebens, die mehr als mangelhafte, ja sogar oft verdorbene Verpflegung, die kalten Nächte in Zelten, deren durchlässige Bespannung den Regen nicht abhielt – all dies hinterließ zum Beispiel bei dem jungen HYACINTHE LANGLOIS, den der Distrikt Louviers in diese „Pflanzschule für Helden“ entsandt hatte, ausgesprochen gemischte Erinnerungen.⁸¹

Wie dem auch sei, die Schüler hatten eine praktische militärische Ausbildung erhalten und vor ihrer Abreise dem versammelten Konvent am Tage des Siegesfestes (*Fête des Victoires*, 21. Oktober 1794) mit Glanz und Gloria die Scheinbelagerung einer Festung vorgeführt. Als zwei Tage später, am 2. Brumaire des Jahres III (23. Oktober 1794), GUYTON DE MORVEAU vor seinen Konventskollegen die Bilanz aus diesem Experiment zog, konstatierte er den Erfolg des Unternehmens:

„Eine der wichtigsten Wahrheiten, die durch die in der *École de Mars* gemachten Versuche gefunden oder vielmehr bestätigt worden ist, besteht in der Tatsache, daß jeder Soldat, er gehöre der Infanterie oder sogar der Kavallerie oder Artillerie an, in weniger als drei Monaten die Handhabung der Waffen und aller Bereiche seines Militärdienstes in der Weise erlernen kann, daß er auch in größeren Truppenteilen alle Manöver mit großer Präzision auszuführen imstande ist“.⁸²

Die Bestrebungen, das Anwendungsgebiet der „revolutionären Methode“ zu erweitern, kamen hiermit noch keineswegs zum Stillstand und rissen auch mit dem einschneidenden Ereignis des 9. Thermidor (der Sturz ROBESPIERRES am 27. 7. 1794) nicht ab. Nach den Ereignissen des Thermidor stand die pädagogische Utopie mehr als je auf der Tagesordnung. In einem Bericht, den ROBERT LINDET im Namen des Wohlfahrtsausschusses am 20. September 1794 vorlegte, zeichnete er ein „Bild der Lage Frankreichs in den Hauptepochen der Revolution“, das heißt er zog eine ernste Bilanz des Jahres II: „Die Wissenschaften und Künste sind verfolgt worden; die Gelehrten und Künstler sind unterdrückt worden; man wollte Frankreich barbarisieren, um es umso sicherer zu unterjochen“. Der 9. Thermidor hatte gezeigt, daß die Revolution an ihr Ende gekommen war; er hatte dem Wüten eines ROBESPIERRE ein Ende gesetzt, „der niemals wagte, auf einen Gelehrten oder auf einen nützlichen Menschen zu rechnen“, und der Sturz ROBESPIERRES hatte demonstriert, daß es von nun an nicht mehr möglich war, die französische Nation auf den falschen Weg zu führen. Nun ging es darum, die von der *terreur* angerichteten Verwüstungen wiedergutzumachen und rasch die nationale und republikanische Einheit wiederherzustellen gegenüber den aufrührerischen und extremistischen Parteien, die sie zerstört hatten. Um dies zu bewirken, dürfte kein Mittel außer Acht gelassen werden, das Volk aufzuklären und es an die Revolution zu binden. Es war notwendig und dringlich, „die Finsternis der Unwissenheit“ zu vertreiben und „Wissen und Unterricht“ zu verbreiten. Mit der Forderung nach massen-

hafter Produktion von Elementarbüchern tauchte dann das schon im Prairial (Mai/Juni) vorgebrachte Programm für eine Lehrerbildungsanstalt (*École normale*) wieder auf:

„Ihr habt das Lager von *Les Sablons* eingerichtet, um junge Bürger vor Euren Augen in der Kriegskunst auszubilden; warum solltet Ihr nicht anordnen, daß in Paris ein Unterrichtskurs für die Ausbildung von Lehrern eröffnet werde, und daß eine festgelegte Anzahl von Bürgern aus allen Distrikten, welche in der Lage sind, solche Funktionen auszuüben, sich nach Paris begeben solle, um dort an diesem Lehrgang teilzunehmen? Welchen Unterrichtsplan der von Euch mit dieser Aufgabe betreute Ausschuß Euch auch vorschlagen mag, es ist erlaubt vor auszusehen, daß dessen Ausführung schwierig sein wird, wenn man nicht augenblicklich Sorge trägt, Lehrer auszubilden.“⁸³

Mit Begeisterung aufgenommen und einhellig gebilligt, führte der Bericht von ROBERT LINDET dazu, daß noch am selben Tag eine Verordnung verabschiedet wurde, mit der der Unterrichtsausschuß aufgefordert wurde, dem Konvent „innerhalb zweier Dekaden ein Programm für eine Lehrerbildungsanstalt“ vorzulegen, „wohin aus allen Distrikten schon gebildete Bürger berufen werden sollen, um sie von den auf allen Gebieten menschlicher Kenntnisse fähigsten Lehrern in der Kunst auszubilden, nützliche Wissenschaften zu unterrichten“.⁸⁴

Acht Tage später fertiggestellt (6. Vendémiaire des Jahres III – 27. September 1794), wurde das von LAKANAL formulierte Programm für die Lehrerbildungsanstalt nach einigen Abänderungen am 9. Brumaire des Jahres III (30. Oktober 1794) vom Konvent verabschiedet. Im Vergleich zu dem ersten, im Prairial formulierten Text enthielt die im Brumaire verabschiedete Verordnung drei wichtige Änderungen. Die von den Distriktverwaltungsbehörden entsandten Schüler wurden proportional zur Bevölkerung (ein Schüler auf 20000 Einwohner) unter solchen Bürgern ausgewählt, „bei denen sich erprobter Patriotismus mit reinen Sitten und den nötigen Anlagen vereint, um Unterweisung zu empfangen und weiterzuverbreiten“; die Volksgesellschaften wurden dieses Mal jedoch nicht mehr befragt, wie es noch bei der Auswahl der Schüler für die *École de Mars* der Fall gewesen war; ein nicht zu übersehendes Zeichen, daß wir uns in der Zeit nach dem Sturz von ROBESPIERRE befinden. Zum zweiten wurde die Dauer der Kurse statt zwei auf vier Monate festgelegt, infolgedessen auch die Kurse der Lehrerseminare zweiter Stufe (*Écoles normales secondes*), welche von den Schülern am Ende der Lehrgänge in Paris bei ihrer Rückkehr in die Distrikte eingerichtet werden sollten. Der Multiplikatoreffekt wurde folglich nach Ablauf von acht Monaten erwartet, das heißt frühestens vom Thermidor des Jahres III an, wobei die Dauer der Pariser Kurse schon zu diesem Zeitpunkt von manchen Konventsmitgliedern für zu kurz gehalten wurde. Die endgültige Verordnung ließ die Möglichkeit einer späteren Verlängerung der Kurse offen; denn es hieß dort, daß „die Dauer des normalen Kurses wenigstens vier Monate betragen soll“ (Art. 9). Dagegen bestätigte der Konvent das vom Ausschuß formulierte Studienprogramm, und das war die dritte Änderung im Vergleich zum Programm vom Prairial. Die Lehrer an der *École normale* sollten ihre Schüler „in der Kunst“ ausbilden, „Moral zu lehren, das Herz der jungen Republikaner für die Ausübung öffentlicher und privater Tugenden empfänglich zu machen“ und ihnen beizubringen, „bei der Unter-

richtung von Lesen, Schreiben, den Grundrechnungsarten, angewandter Geometrie, Geschichte und französischer Grammatik, die in den vom Nationalkonvent angenommenen und auf dessen Anordnung veröffentlichten Elementarbüchern vorgegebenen Methoden anzuwenden“.⁸⁵ Die Gründung der *École normale* scheint also in der Vorstellung der Konventsmitglieder eng verbunden gewesen zu sein mit der Abfassung der Elementarbücher, deren Verbreitung über das gesamte Land genauso wie die *École normale* „die Epoche beschleunigen“ sollte, in der der allen Bürgern notwendige Unterricht „auf einheitliche Weise in der ganzen Republik“ erteilt werden würde. Die Wirkungen zweier Multiplikatoren sollten sich hier verbinden.

Hier soll nicht beschrieben werden, wie das Projekt einer *École normale* nach und nach zunichte wurde, und wie man die erst am 1. Pluviöse des Jahres III (20. Januar 1795) eröffnete Einrichtung in ein höheres Lehrerbildungsseminar für künftige Gymnasial- und Hochschullehrer umfunktionierte (*Séminaire de hautes sciences*). Ich komme hier vielmehr auf jenes andere Mittel zurück, von dem die Konventsmitglieder sich versprachen, rasch den nationalen Unterricht in einheitlicher Weise im gesamten Land zu verbreiten: die Herstellung von Elementarbüchern.

Nachdem verschiedene Vorschläge dazu (Dezember 1792, Juni 1793) gescheitert waren, wurde endlich am 9. Pluviöse des Jahres II (28. Januar 1794) nach einem einleitenden Bericht des ABBÉ GRÉGOIRE ein neues Wettbewerbsprojekt zur Abfassung von Elementarbüchern vom Konvent verabschiedet. Zwei seiner wesentlichen Punkte sollen hier herausgestellt werden.

Einerseits war dieser Ausschreibungstext genau zeitgleich mit dem Ingangsetzen des ersten Versuchs „revolutionärer Lehrgänge“ durch den Wohlfahrtsausschuß; in den Worten des ABBÉ GRÉGOIRE ist dasselbe Gefühl der Dringlichkeit zu spüren, das – wie wir gesehen haben – auch BARÈRE erfüllte: „Das verabscheuungswürdige Regime, dessen Überreste wir abschütteln, hält uns immer noch weit entfernt von der Natur; es bleibt ein gewaltiger Abstand zwischen dem, was wir sind, und dem, was wir sein könnten. Beeilen wir uns, diesen Abstand auszufüllen; stellen wir die Natur wieder her und geben wir ihr eine neue Herde. Die öffentliche Erziehung muß sich derjenigen Generation bemächtigen, die jetzt geboren wird; sie muß das Kind an der Brust seiner Mutter, in den Armen seines Vaters zu finden suchen, um deren Zärtlichkeit zu teilen und zu erleuchten“.⁸⁶

Andererseits hatte sich der Akzent hier aber sehr klar verschoben. Der wesentliche Teil der Rede von ABBÉ GRÉGOIRE widmete sich der Notwendigkeit einer moralischen und bürgerlichen Bildung des Kindes: „Die Erziehung muß mit den Verfassungsgrundsätzen harmonieren, da alle Institutionen zu einer Einheit zurückgeführt werden müssen, und wenn eine Regierung ist wie die unsrige, gegründet auf die wahren Prinzipien, dann liegt es in der umwandelbaren Ordnung der Dinge, daß die Interessen der Eltern, der Kinder und des Vaterlandes übereinstimmen, und daß die unzerstörbaren Eigenschaften der Natur immer vereinbar sind mit der besten Existenz des gesellschaftlichen Körpers“.⁸⁷ Da das Kind sich nur dem Verhalten seiner Eltern nachbilden kann – „dem immer geöffneten Buch, in welchem es dasjenige liest, was es beherr-

zigen soll“ –, so ist es absolut unerlässlich, „Unterrichtsmittel herzustellen – es sei für die Eltern, die ihre Aufgabe von der Natur empfangen haben, es sei für die Lehrer, denen sie vom Gesetz übertragen wurde –, die nach und nach den Charakter des Kindes durchdringen und es mit republikanischen Sitten prägen sollen, so daß das Kind, indem es in einer tugendhaften Atmosphäre lebt, diese durch alle Sinne einatmet. Beeilen wir uns also, Eltern und Lehrern nicht umfangreiche Werke an die Hand zu geben, sondern einfache Methoden, die wenig ausgebildete Köpfe begreifen, die ihr Gedächtnis leicht behalten kann, und die sie, indem sie ihnen das Ziel vor Augen führen, mit den notwendigen Kenntnissen erleuchten, um dieses Ziel zu erreichen“.⁸⁸

Man begreift den ganzen Umfang dieser missionarischen Aufgabe, die hier den Elementarbüchern übertragen wurde, und die wesentliche Bedeutung, die innerhalb der neun Sektionen des Wettbewerbs den beiden Sektionen zukam, die sich auf „Anweisungen für nationale Lehrer, die körperliche und moralische Erziehung der Kinder betreffend“ und auf „Elementare Unterweisungen über die republikanische Moral“ bezogen. An dieser Stelle kann die Produktion von Elementarbüchern, denen der Wettbewerb vom Pluviöse des Jahres II (Januar 1794) unbestritten Aufschwung gegeben hat, nicht im Detail analysiert werden; deren Massenproduktion in ihrer fortschreitenden Entwicklung müßte untersucht und zugleich damit müßten die Inhalte der Elementarbücher systematisch analysiert werden.⁸⁹ Parallel dazu verdiente die Rezeption dieser neuen Handbücher eine aufmerksame Studie. Ich möchte mich hier nur mit der Frage beschäftigen, welche besondere Form sie annahmen.

Es ist in der Tat erstaunlich festzustellen, daß die Unterweisungen in republikanischer Moral den alten Formen der liturgischen und katechetischen Bücher der katholischen Kirche nachgebildet waren. HENRIQUEZ verfaßte im Jahre II die „Briefe und Evangelien des Republikaners für alle Dekaden des Jahres zum Gebrauch der jungen Sansculotten“ („*Épîtres et Évangiles du républicain pour toutes les décades de l'année à l'usage des jeunes sans-culottes*“). Das im selben Jahr von dem jüngeren CHEMIN zusammengestellte Handbuch „Die Moral der Sansculotten jeden Alters, jeden Geschlechts, jeden Landes und jeden Standes, oder Republikanisches Evangelium“ („*La Morale des sans-culottes de tout âge, de tout sexe, de tout pays et de tout état ou Évangile Républicain*“) enthielt Gebote und vorbildliche Beispiele für jede Dekade des Jahres und präsentierte sich in der Art eines liturgischen Messbuches. Im Vendémiaire (Weinmonat, 22.9.–21.10.), Brumaire (Nebelmonat, 22.10.–21.11.) und Frimaire (Reifemonat, 22.11.–22.12.) wurden die Gebote und Beispiele aus der Bibel genommen; im Nivôse (Schneemonat, 23.12.–19.1.), Pluviöse (Regenmonat, 20.1.–19.2.) und Ventôse (Windmonat, 20.2.–20.3.) aus dem Neuen Testament; von Germinal (Keimmonat, 21.3.–19.4.) bis Fructidor (Fruchtmonat, 18.8.–16.9.) entliehen sie ihren Stoff bei den „republikanischen Regierungen“, vor allem aber bei der „Sammlung der heroischen und staatsbürgerlichen Taten der französischen Republikaner“ („*Recueil des actions héroïques et civiles des républicains français*“). Bei dieser Sammlung handelte es sich um entkonfessionalisierte Parabeln und vorbildliche Beispiele zur Erläuterung einer Tugend. Hier als Beispiel die in diesem Werk vorgeschlagene moralische Lehre für die zweite Woche im Pluviöse, in der die Republikaner dazu aufge-

fordert waren, über die den Sansculotten eigenen Tugenden nachzudenken: „Wenn ein reich gekleideter Mann und ein Sansculotte in einem schäßigen Rock Eure Versammlungen betreten, so macht keinerlei Unterschied zwischen dem einen und dem anderen; heftet Euren Blick nicht auf den Reichen und zieht ihn nicht dem Armen vor, wenn Ihr ihm einen Platz anbietet. Laßt eher den Reichen stehn, um den Armen sitzen lassen zu können. Beleidigt niemals die Sansculotten; denn es sind die Reichen, die Euch durch ihre Macht unterdrücken“.⁹⁰

Es ist ganz offensichtlich die Frage-und-Anwort-Form des Katechismus, die am häufigsten übernommen wurde. Seine formale Struktur erleichterte die Einprägung, und so fand diese pädagogische Erfindung aus der Zeit der Reformation und Gegenreformation hier einen neuen Inhalt. An dieser Stelle sollte jedoch auch noch ein ganz besonderer Typus von Elementarbüchern vorgestellt werden, nämlich die Sammlungen von Musterbeispielen von Tugenden, mit denen den jungen Republikanern nachahmenswerte Vorbilder vor Augen geführt wurden.⁹¹

Am 28. September 1793 hatte der Konvent den Unterrichtsausschuß autorisiert, „mit den Armeen, den von der Verfassung eingesetzten Behörden und den Volksgesellschaften in eine Korrespondenz einzutreten, um die für die Menschheit ehrenvollsten Tugendstücke zu sammeln“. Diese denkwürdigen Ereignisse sollten „mit der ihnen eigenen Schlichtheit und ohne Ausschmückung“ vorgestellt werden. Der Unterrichtsausschuß war damit beauftragt, sie zu veröffentlichen „in dem Maße, wie die eingehenden Briefe ihm dazu die Möglichkeiten bieten werden, und zwar nummernweise, um daraus eine Sammlung zu machen“. Am 17. Vendémiaire (8. Oktober 1793) richtete der Ausschuß einen Appell „an alle französischen Bürger und insbesondere an die von der Verfassung eingesetzten Körperschaften, an die Bataillone und Volksgesellschaften“, in welchem sie aufgefordert wurden, jene denkwürdigen Ereignisse zu sammeln, die es am meisten verdienten, als Beispiel weitergegeben zu werden. Man kündigte an, daß der Ausschuß sie in periodischen Nummern unter dem Titel „Tugendhafte Taten der französischen Bürger“ („*Actions vertueuses des citoyens français*“) veröffentlichen würde. Innerhalb des Ausschusses beauftragte man eine Kommission von drei Mitgliedern damit, dieses „moralische Blatt“ zu redigieren. Schon am 26. Frimaire des Jahres III (16. Dezember 1793) konnte LÉONARD BOURDON im Konvent die erste Nummer verlesen. Sie wurde definitiv am 13. Nivôse (2. Januar 1794) unter dem Titel „Sammlung der heroischen und staatsbürgerlichen Taten der französischen Republikaner“ („*Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*“) gedruckt, und der Konvent beschloß, sie „in Fahnenabzügen und Druckbögen an die Gemeinden, Armeen, Volksgesellschaften und alle Schulen der Republik“ versenden zu lassen. Die Nummern sollten „zweckmäßigerweise an den Dekadentagen gelesen“ werden, und die Lehrer waren gehalten, ihren Inhalt „den Schülern beizubringen“. Das von BOUQUIER über den Primärunterricht vorgelegte Dekret vom 29. Frimaire des Jahres II (19. Dezember 1793) hatte in der Tat angeordnet, daß die ersten Elementarbücher „die Menschenrechte, die Verfassung und die Schilderung der heroischen und tugendhaften Taten“ (Art. 1) sein sollten; am folgenden 25. Pluviôse (13. Fe-

bruar 1794) bestätigte der Unterrichtsausschuß diese Direktive in einer an die nationalen Bevollmächtigten jeden Distrikts gerichteten Anweisung: „Um zu vermeiden, daß der Jugend antirepublikanische Eindrücke vermittelt werden, sollen die Lehrer sich keiner anderen Bücher als der Erklärung der Menschenrechte, der Verfassung, der ‚Sammlung heroischer und staatsbürgerlicher Taten der französischen Republikaner‘, ferner nur der von der Regierung übersandten Hymnen und Lieder, der Gesetze und Proklamationen oder Denkschriften des Nationalkonvents bedienen“.⁹²

Nun versteht man auch die außergewöhnlich hohen Auflagen, die die „Sammlung“ erreichte. Der Unterrichtsausschuß hatte sie am 27. Nivôse (16. Januar 1794) auf 80000 Exemplare festgelegt, sie wurde aber schon am 28. Pluviôse (16. Februar 1794) im Wohlfahrtsausschuß auf 150000 Exemplare heraufgesetzt, und die Verwalter der Departements wurden zusätzlich autorisiert, sie dem Bedarf der Bürger entsprechend nachdrucken zu lassen. Insgesamt erschienen zwischen dem 13. Nivôse (2. Januar 1794) und dem 13. Messidor (1. Juli 1794) fünf Nummern.

Die Präsentation eines jeden *exemplum* in dieser „Sammlung“ geschah in wohlüberlegter, sehr genau festgelegter Art und Weise. Meistens sollte der einleitende erste Satz, im Imperfekt, die Situation schildern, in der die Handlung spielte, und damit dem Bericht durch die präzise angegebenen Umstände alle Anzeichen von Authentizität verleihen. Die folgenden, in der Gegenwart geschriebenen Sätze, waren dann der Bericht der Handlung selbst: ein Kampf, eine edelmütige Handlung usw. Die Handlung endete im allgemeinen mit einer vom Helden der Geschichte verkündeten republikanischen Parole, die sich tief in das Gedächtnis der Kinder eingraben sollte. Man versteht, welche beschwörende Kraft diesen kleinen Geschichten innewohnte, wenn man das folgende kurze Beispiel liest: „Thénard war mit sieben seiner Kameraden auf Patrouille; als sie von fünfzig Österreichern angegriffen werden, halten sie wacker stand; sieben sind schon zu Boden gestreckt, allein Thénard ist noch übrig. ‚Ergib dich, oder du bist des Todes‘, ruft ihm ein Ulan zu; ‚Frei leben oder sterben (*vivre libre ou mourir*)‘, antwortet Thénard und schießt ihm eine Kugel in den Kopf; fällt jedoch in eben diesem Augenblick selbst, von einem Schuß durchbohrt“.⁹³

3. Schlußfolgerungen

Mit den durch die „Sammlung“ aufgeworfenen Fragen komme ich wieder auf das zentrale Problem dieses Aufsatzes zurück. Man könnte die Revolution als eine gigantische Übertragung von Sakralität verstehen, deren Ziel es war, in einer ebenso machtvollen Bewegung wie der Gegenreformation, die von dieser entwickelten Methoden und diskursiven Verfahren umzufunktionieren und sie in den Dienst der als heilig angesehenen neuen Werte zu stellen, vorrangig jener, die in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte sowie in der republikanischen Verfassung definiert worden waren. Unter diesem Gesichtspunkt war für die Männer der Revolution die pädagogische Utopie ein entscheidendes Mittel, da ihre Versprechungen den Traum von Einmütigkeit

und gesellschaftlicher Harmonie (*le rêve d'unanimité et d'harmonie sociale*) in eine nahe Zukunft projizierten; ein Traum, der von einer ambivalenten Gegenwart und den sozialen Ausgrenzungen, die diese regelmäßig vornahm, unaufhörlich Lügen gestraft wurde. Die Verfassung des Jahres II verzichtete ausdrücklich auf den Traum, ein ganzes Volk erziehen zu wollen. Sie bekräftigte lediglich: „Es gibt in der Republik Primärschulen, in denen die Schüler Lesen und Schreiben sowie die Anfangsgründe des Rechnens und der Moral erlernen; die Republik kommt nur für die Unterbringungskosten der Lehrer auf, die an diesen Schulen unterrichten sollen“.⁹⁴ Weder der Staat noch die Gemeinden waren inskünftig genötigt, Elementarschulen einzurichten, und deren Gründung wurde dem guten Willen der lokalen Behörden überlassen. Das von DAUNOU eingebrachte Gesetz vom 3. Brumaire des Jahres IV, mit dem die auf die Schule gerichteten Bemühungen der Revolution abgeschlossen wurden, stand in der direkten Folge der Reaktion auf den Thermidor. In diesem Gesetz wurde nur ausgeführt, daß es eine oder mehrere Primärschulen pro Kanton geben sollte. Die Schulgeldfreiheit hatte man weggelassen, da die Lehrer – die ja doch über eine Räumlichkeit mit anschließendem Garten oder stattdessen über eine jährliche Geldsumme verfügen können mußten – von nun an ihre Mittel aus dem von ihren Schülern bezahlten Schulgeld beziehen mußten, selbst wenn die Gemeindeverwaltungen bis zu einem Viertel der Schüler aus Armutgründen Schulgeldbefreiung gewähren konnten.

Die große Hoffnung auf die Wiedererneuerung der Nation hatte sich also zerschlagen. Es ging nicht mehr darum, die Gesamtheit der Gesellschaft durch die totale Umwandlung der symbolischen Welt und der Sitten zu revolutionieren; das öffentliche Unterrichtswesen hatte nurmehr die Aufgabe, das „Amt allgemeiner Wiederversöhnung“ auszuüben. Wenn DAUNOU tatsächlich sein Programm unter die drei Leitsätze „Freiheit häuslicher Erziehung, Freiheit privater Schuleinrichtungen, Freiheit der Lehrmethoden“ stellte, so deshalb, weil er wollte, daß die Schule die eigentlich unbewältigbare Aufgabe einer nationalen Aussöhnung übernehmen sollte: „Ja, der Literatur und der Philosophie (*lettres*) ist es vorbehalten, die von ihnen begonnene Revolution nun auch zu beenden, alle Meinungsverschiedenheiten zu beseitigen, die Eintracht zwischen all jenen wieder herzustellen, die diese Meinungsverschiedenheiten kultivieren; und man muß sich klarmachen, daß in Frankreich, im 18. Jahrhundert unter der Herrschaft Aufklärung, der Friede zwischen den aufgeklärten Menschen das Signal für den Frieden der Welt ist“.⁹⁵

Zweihundert Jahre danach tun wir uns als Angehörige einer westlichen demokratischen Gesellschaftsordnung, deren Schulsystem eine ernste Krise durchläuft, schwer damit, die immensen Hoffnungen nachzuvollziehen, die man damals in die Erziehung setzte, in dieses große Versprechen, das das öffentliche Unterrichtswesen mit der Gründung der Demokratie verband und mit dem beide einige große Prinzipien wie Gleichheit der Bürger, Schulgeldfreiheit, Schulpflicht, Konfessionsneutralität bekräftigten. Seit etwa dreißig Jahren haben Untersuchungen zur Soziologie des Unterrichtswesens die soziokulturellen Mechanismen schonungslos offengelegt, die in Frankreich dazu geführt haben, daß diese Prinzipien nicht verwirklicht wurden. Aber muß man darauf verzichten, der Erziehung explizite Zweckbestimmungen zuzuweisen, nur weil

einige Mythen zusammengebrochen sind? Abschließend erscheinen mir – im Jahr des *Bicentenaire* der Revolution – folgende Punkte weiterführender Überlegungen wert:

(1) Die Gleichberechtigung aller Bürger im Hinblick auf die Teilhabe am öffentlichen Unterricht wurde als Bürgerrecht durch eine Pflicht der Gesellschaft begründet. Aber wird diese Gleichberechtigung als *Gleichheit* paradoxerweise nicht durch einen *nicht-egalitären* Unterricht zu verwirklichen gesucht? Wo heute die größten schulischen Mißerfolgsquoten zu verzeichnen sind, ist wohl bekannt: in den Vororten der Großstädte und in den Arbeitervierteln sowie unter den sozial benachteiligten Gruppen und den Einwanderern. Müßten also die politischen Instanzen – wenn sie dem demokratischen Auftrag, den sie für sich in Anspruch nehmen, treubleiben wollen – nicht gerade dort die größten Anstrengungen unternehmen: die besten Lehrer einsetzen; Problemschülern bei deren Schwierigkeiten Unterstützung bieten; pädagogische Hilfen und Methoden entwickeln, speziell für eine Schülerschaft, die sonst unweigerlich ganz aus dem Schulsystem herausfällt (Abrecher) oder auf die untersten Schulabschlüsse abgeschoben wird? Beläßt die öffentliche Gewalt – in Gestalt der Schulorganisation und -verwaltung – nicht allzuviel Erziehungsverantwortung bei der einzelnen Familie? Das heißt: Beläßt sie es nicht letztlich bei der dann unausweichlichen Diskriminierung durch das familiäre sozio-kulturelle Erbe, weil diejenigen Familien, die den schulischen Werten am nächsten stehen, die größten Chancen haben, aus diesem Konkurrenzkampf erfolgreich hervorzugehen, da sie die Möglichkeiten des Systems vollendet beherrschen?

(2) Ursprünglich hat das Konzept der Staatlichkeit (*laïcité*) des Schulwesens – neben dem kirchlichen – eine anregende Kraft besessen, wenn man darunter Toleranz und gegenseitige Anerkennung der unterschiedlichen geistigen Traditionen versteht, die geschichtlich bis heute das Gesicht Frankreichs bestimmt haben. Von dieser anregenden Kraft ist heute offensichtlich kaum noch etwas vorhanden, und zugleich fordern die kulturellen Umbrüche der letzten dreißig Jahre unseres Jahrhunderts dazu auf, das Konzept der „Weltlichkeit“ noch einmal von Grund auf zu durchdenken. Denn wenn Schüler der vierten Klasse auf die Frage ihres Lehrers, was eine mittelalterliche Statue „Jungfrau mit dem Kinde“ darstelle, antworten: „eine Mama mit ihrem Baby“, dann ist das ein Beweis dafür, daß eine religiös-christliche Kultur, die noch vor einer Generation selbstverständlich war, dies heute nicht mehr ist. Wenn man es aber nicht so weit kommen lassen will, daß für die Mehrzahl unserer Zeitgenossen ein ganzer Bereich unseres nationalen kulturellen Erbes nicht mehr zu „entziffern“ und nachzuvollziehen ist, dann muß in die staatliche Schule ein religionsgeschichtlicher Unterricht eingeführt werden. Die Meinungen dazu – auf katholischer wie auf staatlicher Seite – sind schon so weit gediehen, daß eine Einigung in dieser Frage möglich erscheint.

(3) Die Frage ist heute immer noch so vordringlich wie damals: Worin denn das *Mindestschulwissen* bestehen soll? Über welche intellektuelle Ausstattung soll ein junger Mensch beim Verlassen der Schule verfügen, wenn die Pflichtschulzeit bis zum 16. Lebensjahr (und vielleicht bald bis zum 18.) dauert? Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Curriculum der Sekundarschule durch

die Addition von Disziplinen konstruiert, ohne daß eine der anderen etwa nachgegeben hätte: jede Spezialität machte sich stark, um ihren Stundenanteil, ihre Inhalte, ihre Präsenznotwendigkeit zu verteidigen. Auf der einen Seite jedoch haben sich die Bezugswissenschaften, auf die die schulischen Disziplinen sich zurückbeziehen, ständig verändert, und auf der anderen Seite sind neue Wissensbestände entwickelt worden, die nicht in den Unterrichtskanon der Sekundarschule Eingang gefunden haben. Da die Zahl der Unterrichtsstunden aber nicht unbegrenzt vermehrt werden kann, müßte man – statt einen Grabenkrieg zwischen den Spezialisten auszulösen – zu den grundsätzlichen Problemen zurückkehren: Was soll einem jungen Franzosen, Deutschen, Engländer, Italiener usw. am Ende des 20. Jahrhunderts auf der Schule beigebracht werden? Wie können die schulischen Disziplinen in der Weise neu geordnet werden, daß sie sich von der Entwicklung – oder richtiger: den Entwicklungen – der Wissenschaften nicht abkoppeln? Wie kann verhindert werden, daß das Schulwissen nur noch aus zusammenhanglosen bruchstückhaften Kenntnissen (*savoir en miettes*) besteht? Wie kann es zur Persönlichkeitsbildung des Schülers beitragen, indem es ihm die unerläßlichen Instrumente kritischen Denkens vermittelt?

All diese Fragen verbieten aufgrund ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit einseitige oder vereinfachende Lösungen und erfordern eingehendere Analysen. Wir Heutigen können – besser als die Männer der Revolution – die Schwierigkeiten bei der Lösung der aufgeworfenen Probleme ermessen. Aber kann dies ein Grund dafür sein, hinter ihren Ambitionen zurückzubleiben? Gewiß *nicht* – denn es geht dabei um die Zukunft der Demokratie.

Anmerkungen

- * Diese Abhandlung ist die gekürzte deutsche Version des französischen Textes „*L'institution du citoyen. Instruction publique et éducation nationale dans les projets de la période révolutionnaire (1789–1795)*“, der gleichzeitig erscheint in: LEVY (Hrsg.) 1989 (im Druck).

Die Übersetzung und Bearbeitung besorgte EVA MARIE HERRMANN unter Mitarbeit von ULRICH HERRMANN. Bei einigen längeren Zitaten wurden die einschlägigen deutschen Übersetzungen zugrunde gelegt. Die Anmerkungen sind teilweise bearbeitet worden.

- 1 Vgl. dazu die Einleitung von BACZKO 1982, S. 9–54. Als fleißige Leser des „*Esprit des lois*“ beriefen sich die Männer der Revolution auf die Ausführungen von MONTESQUIEU (Buch V, Kap. 1; Buch IV, Kap. 5).
- 2 MIRABEAU 1791/92, S. 96.
- 3 Ebd., S. 96.
- 4 RABAUT SAINT-ETIENNE 1792, S. 297f.
- 5 Über den Kult der Antike während der Revolution orientiert am besten PARKER 1937. Vgl. auch die ausgezeichnete Einleitung von P. VIDAL-NAQUET zu FINLEY 1976. – Über die expliziten Bezugnahmen auf Sparta in den Erziehungsprogrammen, die dem Konvent vorgelegt wurden, vgl. JULIA 1981 a.
- 6 ROUSSEAU 1750; dt. Übers. S. 21.

- 7 Über den Mythos von Sparta im Zentrum philosophischer Debatten im 18. Jahrhundert vgl. GUERCI 1979.
- 8 DUCOS 1792, in: GUILLAUME Bd. 1 (1891), S. 191.
- 9 RABAUT SAINT-ETIENNE 1792, S. 296f.
- 10 CONDORCET: *Cinquième mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 434.
- 11 CONDORCET: *Rapport* 1792, S. 249f.
- 12 Ebd., S. 250.
- 13 CONDORCET: *Second mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 321.
- 14 Zit. bei BACZKO, S. 249f.
- 15 CONDORCET: *Premier mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 205, 208.
- 16 Ebd., S. 215.
- 17 Ebd., S. 212.
- 18 CONDORCET unterscheidet 5 Stufen des Unterrichtssystems: 1. Primärschulen; 2. Sekundärschulen; 3. „Institute“ zur Weiterbildung der Primärschul-Lehrer und zur Ausbildung der Primärschul-Lehrer; 4. Lyzeen zur Pflege von Gelehrsamkeit und Wissenschaften sowie zur Ausbildung der Professoren; 5. die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste zur Überwachung und Leitung des gesamten Unterrichtswesens sowie zur Vervollkommnung der Wissenschaften und Künste.
- 19 CONDORCET: *Rapport* 1792, S. 193.
- 20 Ebd., S. 194.
- 21 Ebd., S. 218.
- 21a Vgl. unten Abschnitt 2.2 (c) dieses Aufsatzes sowie die Abbildungen und das Faksimile aus dem „*Alphabet républicain*“ im vorliegenden Band.
- 22 CONDORCET: *Troisième mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 346f.
- 23 Am 17. Juni 1789 erklärte sich der dritte Stand in den Generalständen (*États généraux*) zur Nationalversammlung und gab sich am 9. Juli 1789 die Bezeichnung *Assemblée nationale constituante*. Am 14. September 1791 nahm der König die Verfassung an, zum 30. September 1791 wurde die *Constituante* aufgelöst. Am 1. Oktober 1791 trat die *Assemblée législative* zusammen, bestehend aus 745 Deputierten. Nach der Aufhebung der Monarchie (am 10. August 1792) und nach den Septembermorden löste sie sich am 20. September 1792 auf zugunsten einer neuen verfassunggebenden Versammlung und machte so dem Konvent (*Convention*) Platz, der die erste französische Republik einführte. Der Konvent amtierte vom 21. September 1792 bis zum 26. Oktober 1795 (4. Brumaire des Jahres IV) und wurde vom Direktorium abgelöst (*Directoire*), das bis zum Staatsstreich vom 18. Brumaire des Jahres VIII (9. November 1799) regierte. Mit Napoleons Staatsstreich beginnt eine neue Epoche.
- 24 Zur zeitlichen Abfolge der Projekte und Dekrete vgl. die detaillierte Dokumentation von GUILLAUME 1889 und 1891–1907. Einen knapperen Überblick bietet JULIA 1981b.
- 25 Vgl. dazu die Einzelfallstudie von JULIA 1989.
- 26 TALLEYRAND 1791, S. 111.
- 27 CONDORCET: *Quatrième mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 389.
- 28 DERS.: *Premier mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 227.
- 29 DERS.: *Sur la nécessité*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 440.
- 30 DERS.: *Premier mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 189; *Rapport* 1792, S. 183: „Wir wollten nicht, daß in Zukunft auch nur ein einziger Mensch im Reich (*empire*) sagen könnte: das Gesetz sichert mir vollständige Gleichheit der Rechte zu, verweigert mir aber die Mittel, sie zu kennen. Ich soll nur vom Gesetz abhängig sein, aber meine Unwissenheit macht mich von allem abhängig, was mich umgibt“.
- 31 TALLEYRAND 1791, S. 119–121.

- 32 S. o. Anm. 18.
- 33 TALLEYRAND 1791, S. 130.
- 34 CONDORCET: *Second mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 257.
- 35 Ebd., S. 229.
- 36 TALLEYRAND 1791, S. 117.
- 37 Bezeichnung für einen Bischof, der die Verfassung der freien Geistlichkeit von 1790 angenommen hat.
- 38 CONDORCET: *Rapport* 1792, S. 197.
- 39 DERS.: *Second mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 234–236, 246.
- 40 TALLEYRAND 1791, S. 161.
- 41 CONDORCET: *Second mémoire*, in: Oeuvres Bd. 7, S. 255.
- 42 ROUSSEAU 1771; dt. Übers. S. 578. – Für die Männer der Revolution war dieser Text von ROUSSEAU zentral.
- 43 Ebd., S. 581. – Es gibt verschiedene Hinweise über derartige Unterrichtsformen, etwa im Blick auf eine Internatsschule in Haldenstein im Kanton Graubünden: „Hier wurde versucht, im Schulunterricht die bürgerliche Öffentlichkeit zu antizipieren und deren Verfassung sozusagen in den Schulunterricht als Form des gesellschaftlichen Umgangs einzubringen. Die Schule wurde zum Parlament, zur Schulrepublik, mit einer Art Schülerrat. Es gab eigentlich Ämter, welche dem römischen Staat nachgebildet waren, mit Bezeichnungen wie ‚Consul‘, ‚Praetor‘, ‚Censor‘, ‚Aedilis plebejus‘, ‚Tribunus plebejus‘, ‚Quaestor‘ etc.“ (H. MOSER et al.: Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz. Stuttgart 1978, S. 15).
- 44 TALLEYRAND 1791, S. 160.
- 45 Nach BOURDON (1788, S. 20) ist die Abhängigkeit von Sachen eine „natürliche und notwendige, die in nichts die Eigenliebe, die Freiheit und die Gleichheit verletzt, und über die man niemals murt“.
- 46 Archives Nationales, F¹⁷ 1310, dossier 7; zit. nach LÉON 1968, S. 131.
- 47 MONNIER 1989.
- 48 GUILLAUME Bd. 1 (1891), S. 511.
- 49 Ebd., S. 525.
- 50 LEPELETIER 1793, S. 348, 370. – Vgl. dazu STÜBIG 1974, S. 144–253.
- 51 LEPELETIER 1793, S. 355f., 348f.
- 52 Ebd., S. 362.
- 52 Ebd., S. 351.
- 54 Ebd., S. 377.
- 55 Vgl. dazu VIGARELLO 1978.
- 56 LEPELETIER 1793, S. 350. Erinnert sei auch an das Wort von MARIE-JOSEPH CHÉNIER vom 15. Brumaire des Jahres II (5. November 1793): „Das Geschlecht (*race*) der Republikaner muß robust sein; die Kraft der Seele hängt unmittelbar mit der des Körpers zusammen“ (zit. nach GUILLAUME, Bd. 2, S. 759).
- 57 LEPELETIER 1793, S. 357.
- 58 Ebd., S. 358f.
- 59 Ebd., S. 359.
- 60 Vgl. dazu KINTZLER 1984, S. 234f.
- 61 LEPELETIER 1793, S. 371. – Die Vorstellung eines völligen Bruchs mit der Vergangenheit ist schon in einigen Texten des Jahres 1789 präsent, ebenso im „*Catéchisme du genre humain*“ von F. BOISSEL, wo die neuen Schüler „keinerlei Verbindung und Umgang mit den Menschen der älteren Generation“ haben sollten.
- 62 CONDORCET: *Premier mémoire*, in: Oeuvres Bd. VII, S. 200f.; zur Kritik an den Plänen von CONDORCET vgl. JULIA 1981b, S. 102–124.
- 63 Über den Revolutionskalender vgl. BACZKO 1978 (S. 211–232) und 1984 sowie OZOUF 1988.

- 64 ROMME: *Rapport*, zit. nach GUILLAUME, Bd. 2, S. 440f.
- 65 Ebd., S. 442f.
- 66 Ebd., S. 697–713; Zitate aus dem Bericht von FABRE d'ÉGLANTINE vom 24. Oktober 1793 an den Konvent „im Auftrag der Kommission, die mit der Herstellung des Kalenders beauftragt ist“.
- 67 Ebd., S. 777.
- 68 ABBÉ GRÉGOIRE: *Système* 1794. – Der Bericht war vom ABBÉ GRÉGOIRE für eine Sitzung des *Comité d'instruction publique* am 26. Januar 1794 (7 pluviöse an II) bestimmt und auf seine Anweisung hin gedruckt worden, er wurde jedoch nie dem Konvent vorgelegt.
- 69 ABBÉ GRÉGOIRE: *Rapport* 1794a; zit. nach GUILLAUME, Bd. 3 (1897), S. 261.
- 70 Archives Nationales, F¹⁷ 1281, dossier 10, pièce 127: *Moyen de rendre les Beaux-Arts utiles à la chose publique et aux artistes présenté à la Convention nationale*, par F. CHAMOULAUD, membre de la Société républicaine des Arts, président de la section des Arcis, Paris 2 brumaire an III (23. Oktober 1794).
- 71 Ebd.
- 72 Zu den Wettbewerben des Jahres II vgl. SZAMBIEN 1986 und VAN DE SANDT 1988.
- 73 Archives Nationales, F¹⁷ 1281, dossier 12, pièce 194: *Commission de l'Instruction publique, Architecture rurale*. Paris o.J. (messidor an II = Juli 1794), gedruckte Broschüre von 10 Seiten (Zitate S. 4f.). Es handelt sich bei dieser Broschüre um eine genaue Erläuterung des Programms, das am 2. Mai 1794 (13 floréal an II) beschlossen worden war.
- 74 BOUQUIER 1793, in: BACZKO 1982, S. 419f. – Der Plan wurde am folgenden 29. Frimaire (19. Dezember) vom Konvent auf Vorschlag von DANTON angenommen; er gebot indessen den Eltern, Vormündern und Sorgepflichtigen, die Kinder bzw. Zöglinge, um die sie sich zu kümmern hatten, zu einer Lehrerin oder einem Lehrer ihrer Wahl zu schicken.
- 75 Ebd., S. 418. – BOUQUIER hatte seinen Plan vom 21. Frimaire an im Jakobiner-Club vorgelesen und war von HÉBERT und von FÉLIX LEPELETIER, dem Bruder von MICHEL, wärmstens unterstützt worden.
- 76 Ebd., S. 423. In diesem Discours macht BOUQUIER Vorschläge, die mit denen vom Frimaire identisch sind.
- 77 BARÈRE: *Rapport*, zit. bei GUILLAUME Bd. 4, Paris 1901, S. 189.
- 78 Ebd., S. 524. Nach der Zusammenstellung bei CHUQUET 1899 waren in der *École de Mars* 3466 Schüler versammelt.
- 79 BARÈRE: *Rapport*, zit. bei BACZKO, S. 452.
- 80 Ebd., S. 451.
- 81 LANGLOIS 1836.
- 82 GUYTON 1794.
- 83 Der Bericht von ROBERT LINDET ist wiedergegeben in der Zusammenfassung der Konvents-Sitzung vom „4^e jour sans-culottide“ des Jahres II (20. September 1794), in: „*Gazette nationale ou le Moniteur universel*“, 3 vendémiaire an III (24. September 1794), Nachdruck in Bd. XXII, Paris 1842, S. 18–27. Zu diesem Bericht und ganz allgemein zum Vandalismus und zur Barbarei der jakobinischen Politik des Jahres II vgl. BACZKO 1989, bes. S. 164–180. – Dies Thema ist auch im „*Rapport*“ von LAKANAL 1794 präsent, wenn er schreibt (S. 474): „Es sind vor allem Tyrannen, die Ihr gestürzt habt und auf die es zutraf, daß sie aufgeklärte Männer fürchteten wie Räuber und Mörder die Straßenlaternen“.
- 84 LINDET (wie Anm. 83), a. a. O., S. 26.
- 85 Artikel 8 des Dekrets vom 9. Brumaire des Jahres III; zit. nach GUILLAUME Bd. 5, Paris 1907, S. 191.

- 86 ABBÉ GRÉGOIRE: *Rapport* 1794b; zit. nach GUILLAUME Bd. 3, Paris 1897, S. 365.
 87 Ebd., S. 365.
 88 Ebd., S. 368.
 89 Vorarbeiten dazu in MORANGE/CHASSAING 1974, S. 97–193, sowie von HANS-CHRISTIAN HARTEN (vgl. die bibliographischen Hinweise am Schluß von HARTENS Beitrag im vorliegenden Band).
 90 CHEMIN FILS: *Morale des sans-culottes, de tout âge, de tout sexe, de tout pays et de tout état, ou Evangile républicain*. Paris, an II, S. 30.
 91 Vgl. den ausgezeichneten Artikel von GUILLAUME 1911.
 92 Archives Nationales, F¹⁷ 1331^B, dossier 10, pièce 226.
 93 *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*. No. II, 1er ventôse an II (19. Februar 1794), S. 17.
 94 Titel IX, Artikel 1 des Plans einer Verfassung für die französische Republik, vorgelegt von der „Kommission der 11“ in der Sitzung vom 5. Messidor des Jahres III (23. Juni 1795); zit. nach GUILLAUME Bd. 6, Paris 1907, S. 336.
 95 DAUNOU 1795, S. 513.

Quellen

- ABBÉ GRÉGOIRE: *Système de dénominations topographiques pour les places, rues, quaiés etc. ... de toutes les communes de la République*. Paris o.J. (Januar 1794).
 ABBÉ GRÉGOIRE: *Rapport sur les inscriptions des monuments publics, présenté à la Convention le 21 nivôse an II* (10. Januar 1794). Zitiert nach GUILLAUME Bd. 3, Paris 1897. (1794a).
 ABBÉ GRÉGOIRE: *Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation, Séance du 3 pluviôse an II* (22. Januar 1794). Zitiert nach GUILLAUME Bd. 3, Paris 1897. (1794b).
 BACZKO, B. (Hrsg.): *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris 1982.
 BARÈRE, B.: *Rapport et projet de décrets sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française; Rapport sur l'éducation révolutionnaire et républicaine* (27. Januar und 1. Juni 1794). Zit. nach BACZKO 1982, S. 427–453.
 BARÈRE, B.: *Discours prononcé à la séance de la Convention du 30 pluviôse an II* (18 février 1794). Zit. nach GUILLAUME Bd. 4, Paris 1901.
 BOISSEL, F.: *Catéchisme du genre humain*. O. O., 1789.
 BOURDON, L.: *Plan d'un établissement d'éducation nationale, autorisé par Arrêt du Conseil du 5 octobre 1788 sous le titre de Société royale d'Emulation*. Orléans 1788.
 CONDORCET: *Oeuvres*. Hrsg. von A. CONDORCET-O'CONNOR und M. F. ARAGO. 12 Bde., Paris 1847–1849.
 CONDORCET: *Premier mémoire... – Cinquième mémoire sur l'instruction publique*. In: DERS.: *Oeuvres* Bd. 7, Paris 1847.
 CONDORCET: *Rapport de projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (April–Dezember 1792). Mit Zusätzen von CONDORCET. Zit. nach BACZKO 1982, S. 177–261. – Dt. Übers., hrsg. von H.-H. SCHEPP, Weinheim 1966.
 CONDORCET: *Sur la nécessité de l'instruction publique*. In: DERS.: *Oeuvres* Bd. 7, Paris 1847.
 DAUNOU, P.-C.-F.: *Rapport sur l'instruction publique* (Oktober 1796). Anhang: *Loi du 3 brumaire an IV, sur l'organisation de l'instruction publique*. Zit. nach BACZKO 1982, S. 499–523.

- DUCOS, J.-F.: Discours à la Convention, 18. August 1792. Zit. nach GUILLAUME Bd. 1, Paris 1891.
- GUILLAUME, J. (Hrsg.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de l'Assemblée législative. Paris 1889.
- GUILLAUME, J. (Hrsg.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. 6 Bde., Paris 1891–1907.
- GUYTON, J.-B.: Rapport fait à la Convention nationale au nom du Comité de Salut public, le 2 brumaire l'an 3 de la République, sur l'organisation, les exercices et l'instruction de l'École de Mars, suivi du décret qui ordonne la levée du camp des Sablons, et la rentrée des élèves dans leurs foyers. Paris: Imprimerie nationale, brumaire an III (Oktober/November 1794).
- LAKANAL, J.: Rapport sur l'établissement des Écoles normales (Oktober/November 1794). Zit. nach BACZKO 1982, S. 471–483.
- LANGLOIS, E. H.: Souvenirs de l'École de Mars et de 1794. In: Séance publique de la Société Libre d'Emulation de Rouen tenue le 6 juin 1836.
- LEPELETIER, L.-M.: Plan d'éducation nationale (Juli 1793). Zit. nach BACZKO 1982, S. 345–387. – Dt. Übers. in: R. ALT (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin/Leipzig 1949, S. 121–147.
- MIRABEAU, H.-G. R.: Travail sur l'éducation publique (1791). Zit. nach BACZKO 1982, S. 69–105. – Dt. Übers. in: R. ALT (Hrsg.): Erziehungsprogramme... (s. o. LEPELETIER), S. 33–60.
- RABAUT SAINT-ETIENNE, J.-P. Projet d'éducation nationale (Dezember 1792). Zit. nach BACZKO 1982, S. 295–301.
- ROMME, G.: Rapport sur l'instruction publique (Dezember 1792). Zit. nach BACZKO 1982, S. 263–293.
- ROUSSEAU, J.-J.: Discours sur les Sciences et les Arts (1. Discours, 1850). Frz. u. dt. Text in ROUSSEAU „Schriften zur Kulturkritik“ (Meiners Philos. Bibl., Bd. 243.), Hamburg² 1971, S. 1–59.
- ROUSSEAU, J.-J.: Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée (1771). Dt. Übers. in „Sozialphilosophische und Politische Schriften“ ROUSSEAU, Bd. 4 der Winkler-Dünndruck-Ausgabe, München 1981, S. 565–655.
- TALLEYRAND(-PÉRIGORD), CH.-M.: Rapport sur l'instruction publique (September 1791). Zit. nach BACZKO 1982, S. 107–173.

Literatur

- BACZKO, B.: Lumières de l'utopie. Paris 1978.
- BACZKO, B.: Introduction. In: DERS. (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982, S. 9–58.
- BACZKO, B.: Le calendrier républicain. In: NORA, P. (Hrsg.): Les lieux de mémoire. Bd. 1: La République. Paris 1984, S. 37–83.
- BACZKO, B.: Comment sortir de la Terreur. Thermidor et la Révolution. Paris 1989.
- CHUQUET, A.: L'École de Mars. Paris 1899.
- FINLEY, M. I.: Démocratie antique et démocratie moderne. (Préface de P. VIDAL-NAQUET.) Paris 1976.
- GUERCI, L.: Libertà degli antichi e libertà dei moderni. Sparta, Atene e i „philosophes“ nella Francia del Settecento. Neapel 1979.
- GUILLAUME, J.: Artikel „Livres scolaires“. In: BUISSON, F. (Hrsg.): Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris 1911, S. 1048–1050.
- HÉBRARD, J.: Les catéchismes de la première Révolution. In: ANDRIÈS, L. (Hrsg.): Colporter la Révolution. Montreuil 1989, S. 53–81.

- HÉBRARD, J.: La Révolution expliquée aux enfants: Les catéchismes de l'an II. In: LEVY (Hrsg.): 1989 (im Druck).
- JULIA, D.: Le brouet noir des enfants de la patrie. In: *Enfant antique et pédagogie classique*. Raison présente No. 59 (1981), S. 109–122. (a)
- JULIA, D.: Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution. Paris 1981. (b)
- JULIA, D.: Le collège de Tournon pendant la Révolution française: de l'école militaire au pensionnat privé 1789–1795. In: *Le Vivarais dans la Révolution, 1789–1799*. Recueil de travaux publié par la Revue du Vivarais. Aubenas 1989, S. 217–285.
- KINTZLER, C.: Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen. Paris 1984.
- LÉON, A.: La Révolution française et l'éducation technique. Paris 1968.
- LEVY, M.-F. (Hrsg.): L'enfant, la famille et la Révolution française. (Actes du colloque organisé par l'Institut de l'Enfance et de la Famille les 29, 30 janvier et 1er février 1989). Paris 1989 (im Druck).
- MONNIER, R.: L'école du citoyen. In: LEVY (Hrsg.) 1989 (im Druck).
- MORANGE, J./CHASSAING, J.-F.: Le mouvement de réforme de l'enseignement en France, 1760–1798. Paris 1974.
- OZOUF, M.: Calendrier. In: FURET, J./OZOUF, M. (Hrsg.): *Dictionnaire critique de la Révolution française*. Paris 1988, S. 482–490.
- PARKER, H. T.: *The Cult of Antiquity and the French Revolutionaries. A Study in the Development of the Revolutionary Spirit*. Chicago 1937.
- STÜBIG, F.: *Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution*. Ravensburg 1974.
- SZAMBIEN, W.: Les projets de l'an II. Concours d'architecture de la période révolutionnaire. Paris 1986.
- VAN DE SANDT, U.: Institutions et concours. In: BORDES, PH./MICHEL, R. (Hrsg.): *Aux Armes et Aux Arts! Les Arts de la Révolution, 1789–1799*. Paris 1988, S. 142–154.
- VIGARELLO, G.: *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris 1978.

Anschrift des Autors:

Dr. Dominique Julia, 9 rue des Tanneries, F-75013 Paris, Frankreich