pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

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, 432 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)

Quellenangabe/ Reference:
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, 432 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220232 - DOI: 10.25656/01:22023

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220232
https://doi.org/10.25656/01:22023

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

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 Reprotechnik 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 ihren Konsequenzen für die Pädagogik 47

Dominique Julia
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

Zeittafel
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

Alphabet Républicain (Auszüge) 109

Hans-Christian Harten
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution 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


Institutrice républicaine.
A Paris chez l'Epervier
Rue des Mathurins N.° 1.

Vorwort

Unter den zahllosen Veröffentlichungen aus Anlaß der Zweihundertjahrfeier der Französischen Revolution finden sich nur vereinzelt Beiträge aus der Perspektive der Pädagogik bzw. der Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Daß die Französische Revolution auch und gerade ein *pädagogisches* Ereignis gewesen ist – in der *Absicht* wie in der *Wirkung* –, wird in den einschlägigen historischen Arbeiten nur am Rande thematisiert. Dabei markiert doch die Revolution einen Bruch im gesellschaftlichen Bewußtsein, eine Umdefinition, Neukonzeption und Neuorganisation sozialer und politischer Lernprozesse, die ohne die weitreichenden Erziehungsabsichten der Wegbereiter, der Führer, der Anhänger und der Gefolgsleute der Revolution in Frankreich und Westeuropa nicht hätte so wirksam vollzogen werden können. Immerhin widmet ROLF REICHARDT in dem von ihm herausgegebenen PLOETZ-Band „Die Französische Revolution" (Würzburg 1988) dem Schulwesen und der Erziehung ein eigenes Kapitel, und ERNST SCHULIN verweist in seiner Überblicksdarstellung „Die Französische Revolution" (München ^{2}1989) in dem Kapitel „Kulturgeschichte der Revolution" auf das revolutionäre Programm der Umerziehung eines ganzes Volkes. Zum Zusammenhang von Bildung und Revolution formuliert ETIENNE FRANÇOIS anregende Überlegungen (Alphabetisierung und Lesefähigkeit in Frankreich und Deutschland um 1800, in: H. BERDING et al. [Hrsg.]: Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt 1989), die man in der deutschen Forschung vergeblich sucht. Und so ist das Thema „Aufklärung – Revolution – Menschenbildung" auch in den großen Revolutionsausstellungen in Deutschland schlicht übersehen worden (Deutschland und die Französische Revolution 1789/1989. Eine Ausstellung des GOETHE-Instituts. Katalog: Edition Cantz Stuttgart 1989; Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. 200 Jahre Französische Revolution in Deutschland. Katalog: Germanisches Nationalmuseum Nürnberg 1989), auch wenn man einzelne Pädagogen wie vor allem CAMPE natürlich nicht übergehen kann. Die große Revolutions-Ausstellung des Europa-Rates im *Grand Palais* in Paris widmet dem öffentlichen Unterricht eine kleine Sektion (*La Révolution française et l'Europe 1789–1799.* Im Katalog: *Troisième partie: La révolution créatrice, chap. XXVIII: L'instruction publique.* Paris: Éditions de la Réunion des musées nationaux 1989), aber der einführende Text von THÉRÈSE CHARMASSON beschränkt sich auf die Unterrichtsgesetzgebung, die *École de Mars* und die Neugründungen der Hochschulen. Auch hier muß der Betrachter die Bezüge zur Kultur der revolutionären Feste und zur Selbstpräsentation der Revolution bzw. der Republik in Bildern und Symbolen selber herstellen.

Daß in der Literaturwissenschaft die Zusammenhänge von Poetik, Ästhetik und Bildung bzw. Politik und Entfremdung für die Epoche von Klassik und Romantik immer wieder pointiert herausgearbeitet wurden, kann angesichts der Auseinandersetzungen mit der Revolution und ihren Folgen durch SCHILLER, GOETHE, HÖLDERLIN, KLEIST u.a.m. nicht verwundern; auch der vorliegende Band dokumentiert repräsentative Positionen dieser bildungstheoretisch ungemein aufschlußreichen Debatten an der Wende des *Ancien Régime* zur bürgerlichen Gesellschaft. Daß in diesem Kontext die staatsphilosophischen Überlegungen von KANT, HUMBOLDT und HEGEL nicht fehlen dürfen, versteht sich.

Die Erziehungsprogramme der Revolution sind in der neueren historisch-pädagogischen Forschung in Deutschland nur in den Monographien von WILTRUD ULRIKE DRECHSEL (Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Frankfurt 1969) und FRAUKE STÜBIG (Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune" in der Französischen Revolution. Ravensburg 1974) eingehender untersucht und dargestellt worden (die älteren kleineren Arbeiten weist STÜBIG nach). Immerhin wurde CONDORCET unter die „Klassiker der Pädagogik" aufgenommen (Beitrag von H.-H. SCHEPP im ersten Band des von HANS SCHEUERL herausgegebenen Sammelwerkes, München 1979). Aber die einzige deutsche Ausgabe der Erziehungsprogramme der Französischen Revolution (von ROBERT ALT, Berlin/Leipzig 1949) ist inzwischen eine antiquarische Rarität, und der Organisationsentwurf von CONDORCET (herausgegeben von H.-H. SCHEPP, Weinheim 1966) in deutscher Übersetzung ist längst vergriffen.

Auffällig ist, daß das französische revolutionäre Erziehungsdenken in Deutschland eher in Zeiten der politischen Krise und des politischen Umbruchs Aufmerksamkeit gewinnt: THAULOW beschäftigt sich 1847/48 mit CONDORCET (1851 werden HUMBOLDTS „Ideen" von 1792 erstmals vollständig veröffentlicht!); SIEGFRIED BERNFELD schreibt Ende der 1920er Jahre angesichts der Krise der Anstaltserziehung über BOURDON; im Zusammenhang mit der aktuellen Debatte über Chancengleichheit und -gerechtigkeit rückt die *éducation commune* ins Blickfeld. Mit dem Abebben des bildungspolitischen Impulses schwindet dann regelmäßig das bildungshistorische Interesse – damit zugleich aber auch das theoretisch-systematische. Dieser letztere Umstand ist jedoch der Wissenschaftskultur in der akademischen Pädagogik höchst nachteilig; denn sie läuft auf diese Weise Gefahr, hinter das Problembewußtsein zurückzufallen, das bereits die Zeitgenossen der revolutionären Epoche entwickelt hatten. Dabei handelt es sich um Grundprobleme des pädagogisch-theoretischen Argumentierens und des pädagogisch-praktischen bzw. bildungspolitischen Handelns:

- Ist das allgemeine öffentliche Erziehungs- und Unterrichtswesen eine geeignete institutionelle Vorkehrung für die Schaffung sozialer Gerechtigkeit und der Verhinderung kultureller und sozialer Benachteiligung?
- Setzt das Schulwesen auf Gleichheit oder auf Freiheit, soziales Lernen oder individuelles Leistungsbewußtsein?
- Wie läßt sich die entsprechende pädagogische Argumentation in eine politische übersetzen *et vice versa?*

- Wie wird in einer politisierten Pädagogik der Primat des Pädagogischen – später wird es heißen: ihre Autonomie – gesichert? Wie wird unter einer pädagogisierten Politik der Umschlag in die Erziehungsdiktatur (von der seit dem 18. Jahrhundert nicht nur geträumt wird!) verhindert?
- Wie bearbeitet die Pädagogik in Theorie und Praxis das der Politik und Gesellschaftstheorie analoge – und dort ebenfalls unlösbare – Problem, Freiheit *und* Gleichheit *zugleich* realisieren zu sollen und nicht zu können?

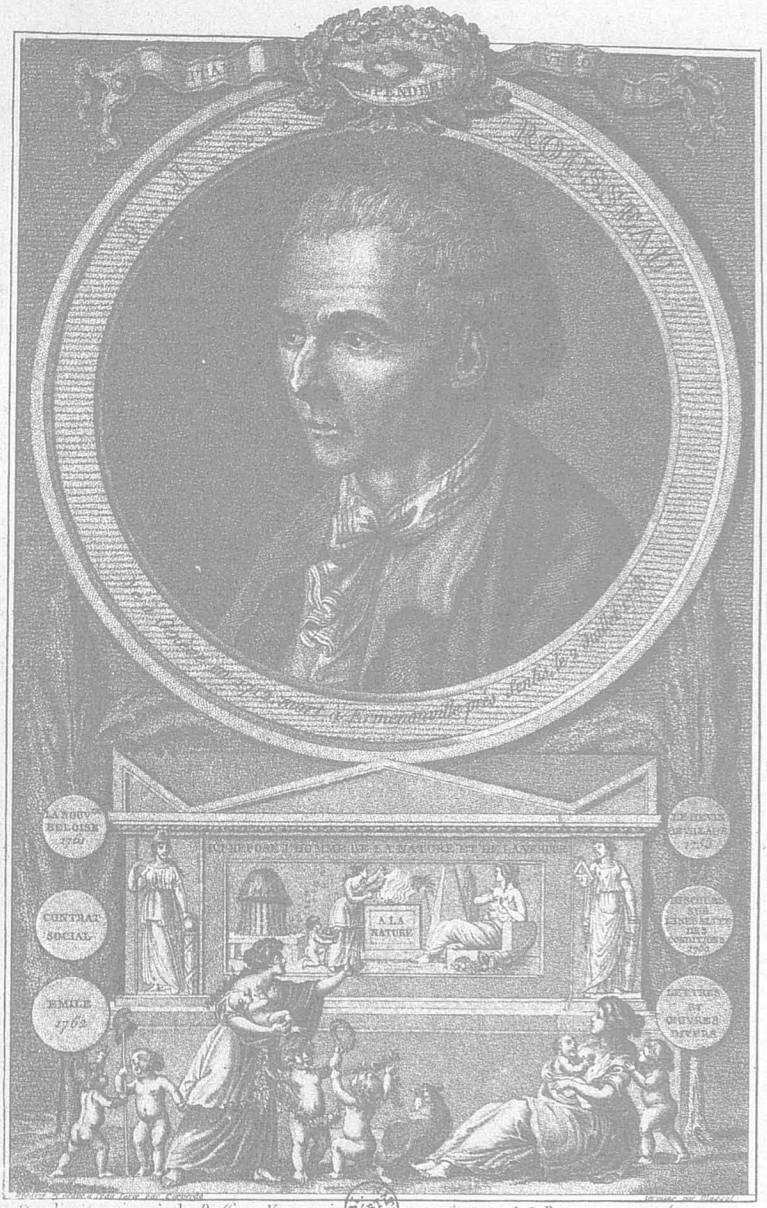
Mündigkeit des Menschen und Fortschritt der Gesellschaft und Kultur bewirken zu wollen: diesen Anspruch der bürgerlichen Gesellschaft macht sich die Pädagogik zu eigen *unter Umgehung* der die bürgerliche Gesellschaft und damit auch deren Erziehung konstituierenden Antinomien und Paradoxien.

Das *Bicentenaire* war Anlaß genug, sich wieder der bildungstheoretischen und -philosophischen Dilemmata der Pädagogik der Moderne zu vergewissern.

Dem Entgegenkommen des Verlags ist für die Aufnahme von Abbildungen zu danken, was in einer erziehungswissenschaftlichen Publikation ungewöhnlich erscheinen mag. Außerdem ist die „Bildpublizistik der Französischen Revolution" – so der Titel des jüngst von Klaus Herding und Rolf Reichardt herausgegebenen Bandes (Frankfurt: Suhrkamp 1989) – gut erforscht und dokumentiert. Aber auch hier bestätigt sich der oben gegebene Hinweis auf das bildungshistorische Defizit der Beschäftigung mit den Programmen und Proklamationen der Revolutionszeit, so daß die Erläuterungen zu einzelnen Abbildungen in aller Kürze wenigstens erste Hinweise zum Verständnis und zur Interpretation der *pädagogischen Ikonographie* der Revolutionszeit geben wollen. Die Herausgeber danken für einige Bilder und Erläuterungen dazu Herrn Priv.-Doz. Dr. Hans-Christian Harten (Berlin).

Tübingen/Bern, Juli 1989 Ulrich Herrmann / Jürgen Oelkers

I. Grundlagen



On disoit un jour à de *Buffon* : *Vous aviez prouvé avant* J. J. Rousseau *que les meres doivent nourrir leurs enfans.* – *Oui*, répondit cet illustre naturaliste, *nous l'avions tous dit ; mais* Rousseau *seul le commande, et se fait obéir.*

A Paris, chez le Cen Queverdo, *rue Poupée*, N° 6, *Section de Marat*.

Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers

Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik

Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik

I.

Ist die Französische Revolution samt ihren Folgen ein epochemachendes, einschneidendes Ereignis in der französischen und der europäischen Bildungsgeschichte? Im Lichte der äußerlichen Fakten gewiß *nicht*: für die *longue durée* der Einrichtung und Durchsetzung eines allgemeinen Schulwesens war sie nur Episode; sie baute weder das Institutionensystem um, noch verstärkte sie die Trends der Alphabetisierung und Literarisierung der französischen Gesellschaft im ganzen, Trends, die zum Beispiel in kleinen protestantischen Territorien in Deutschland und der Schweiz faktisch schon durchgesetzt waren; und *schon gar nicht* erfüllte die Revolution ihre eigenen Zielsetzungen mit Hilfe einer neuen revolutionären Erziehungspraxis.

„Pädagogisierung der Politik" und „Politisierung der Pädagogik" in ihrer Wechselwirkung waren denn auch zunächst gar kein genuines Thema des 18. Jahrhunderts, sondern der *Antike,* auf die die Bildpublizisten der Revolution eben deshalb auch immer wieder zurückgriffen (vgl. Baxmann 1989, bes. S. 18ff.; Julia in diesem Band über „Athen oder Sparta"; vgl. die Erläuterungen zum *„Prytanée français"*, unten S. 63ff und 429). Der Zusammenhang von Pädagogik und *Politik* war Thema der antiken Staatsphilosophie und der antiken Erziehungslehre, ebenso wie Pädagogik und *Theologie* ein genuines Thema des christlichen Abendlandes wurde. In der Frühen Neuzeit war Erziehung entweder ein *ecclesiasticum* oder eine „private" Angelegenheit des Ganzen Hauses oder (im Protestantismus) außerdem eine kommunal-obrigkeitsstaatliche *Unterrichts*aufgabe, jedenfalls kein *politicum,* als welches erst im ausgehenden 18. Jahrhundert das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794 die Funktion von Schulen und Universitäten definierte (Herrmann 1987a). Denn erst im 18. Jahrhundert wurde der Übergang von der *Standeserziehung* zur *Menschenbildung* vollzogen, zugleich mit dem Übergang des *Ancien Régime* zur Bürgerlichen Gesellschaft, wodurch der Zusammenhang von Aneignung individueller Tugenden und staatsbürgerlicher Gesinnung, von Individualität und Bürgerlichkeit neu thematisiert wurde; das heißt: in den sich beschleunigenden Transformationsprozessen der Sozialordnungen des *Ancien Régime* und ihrer politischen Legitimationen und symbolischen Interpretationen wurde das Verhältnis von *Mensch* und *Bürger* neu thematisiert und – wie Rousseau politisch im *„Contrat social"* und pädagogisch im *„Emile"* bahnbrechend zeigt – sowohl politisch als auch pädagogisch neu problematisiert. Dieser politische, soziale, mentalitäre Prozeß einer revolutionären Veränderung cha-

rakterisiert das 18. Jahrhundert im ganzen, und „die" Französische Revolution, die wir auf das Jahr 1789 datieren, ist – in Frankreich jedenfalls – „nur" das herausragendste „Ereignis" in einer Periode revolutionärer Veränderungen, die – nach den entsprechenden Vorgängen in Nordamerika – das alte Europa umwälzten (FURET 1978).

II.

In Frankreich ist dann freilich der Zusammenhang von Aufklärung, Erziehung und Revolution, wie er sich im Vorfeld der Revolution und dann durch sie selbst zeigte, kein primär gesellschaftlicher, sondern ein *politischer* (MAGER 1980, S. 229). Der *Modus* der Politik veränderte sich: „Politik" wurde zum bestimmenden Lern- und Aktionssystem der Gesellschaft, das die Verfahren und Formen des *Ancien Régime* vollständig außer Kraft setzte. Die erbliche Monarchie wurde entzaubert und damit die klassische Begründung der politischen Herrschaft. Nach der Revolution ging es vor allem um die Konformität und Nichtkonformität der Politik zur Verfassung, um Gewaltenteilung, „Kampf um die demokratische Begründung von Politik, Legitimierung revolutionärer Gewalt, Installierung des Parteienkampfes als Mittel der politischen Auseinandersetzung" (HINRICHS 1989, S. 234). Damit wurden nicht nur neue Formen der politischen Praxis, sondern zugleich neue symbolische Wirklichkeiten und Mentalitäten entwickelt, die ohne Erziehung (und pädagogische Programmatik) weder denkbar noch kristallisierbar gewesen wären. Freilich muß man das *gesamte* Erziehungsfeld in den Blick nehmen und nicht nur von den Veränderungen im Unterrichts- oder Schulsystem sprechen; denn mittelfristig waren hier die pädagogischen Wirkungen der Revolution eher schwach, vergleicht man sie mit den mentalen und symbolisch-politischen Folgen dieser Umstrukturierung Alt-Europas im Gefolge der Revolution.

Die Revolution stellte sich selbst unter das Gebot der Menschenrechte, einem universellen Ideal der Politik, das zukünftiges Handeln bestimmen wollte und die bestehende Mentalität gegen sich hatte. Es ist daher nicht verwunderlich, daß hier eine dezidiert *pädagogische* Entwicklung einsetzte, die zunächst die Verfassungsentwürfe der neuen Republik betraf. Am 26. August 1789 nahm die Nationalversammlung die *„Déclaration des droits de l'homme et du citoyen"* an. Die Erklärung drückte die politischen und konstitutionellen Absichten der Revolution aus, doch findet sich in ihr noch kein direkter Hinweis auf pädagogische Fragen (TULARD/FAYARD/FIERRO 1987, S. 770f.; deutsche Fassung in MICHAEL/SCHEPP 1973, S. 110ff.). Die französische Verfassung von 1791, die auf der Erklärung der Menschenrechte aufbaut, enthielt hingegen klare pädagogische Absichten: *„Il sera créé et organisé une* instruction publique, *commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribuées graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume"* (TULLARD/FAYARD/FIERRO 1987, S. 677). Wie weit die Pädagogisierungstendenz ging, zeigt die unmittelbar anschließende Forderung, *fêtes nationales* einzurichten, um die Bürger in dauernder Erinnerung an die Revolution zur

Republik zu erziehen („*les attacher à la Constitution, à la patrie et aux lois*", ebd.). Die zweite Erklärung der Menschenrechte von 1793 erhob die Bildungsfrage dann zu einem Grundrecht (Art. 22): „*L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens*" (ebd., S. 695).

Seit TALLEYRANDS „*Rapport sur l'Instruction publique*" vom September 1791 (BACZKO 1982, S. 109ff.) ist in der Nationalversammlung über das Thema des öffentlichen Unterrichts verhandelt worden (vgl. die Schilderung bei MICHELET Bd. II, S. 213ff.). Die große Idee war, mit Hilfe der *institutionellen* Erziehung für den Fortschritt der öffentlichen Vernunft zu sorgen. Dies wird als Aufgabe der Gesellschaft begriffen und damit zum Gegenstand staatlichen Handelns.[1] Das war in den ersten Jahren der Revolution so nicht deutlich geworden. Unmittelbar nach der Revolution wurden nämlich die bestehenden Bildungseinrichtungen einfach weiter benutzt. Der Bericht TALLEYRANDS wurde in der *Assemblée constituante* nur angehört, nicht diskutiert (SOBOUL 1988, S. 564). Erst der Ausschuß für das Unterrichtswesen, den die *Assemblée législative* einsetzte und dem CONDORCET vorstand, sorgte für die auch theoretische Prominenz des Themas „Volksbildung" (GUILLAUME 1891–1907; vgl. den Beitrag von JULIA in diesem Band). Und erst nach CONDORCETS Entwurf des revolutionären Unterrichtswesens (April 1792) wurde es zum *politischen* Thema, weil klar war, daß die Bildungsinstitutionen des *Ancien Régime* dem revolutionären Prozeß entgegenstanden oder ihn jedenfalls nicht im nötigen Maße unterstützten.[2] Auch die Erziehungsversuche der Revolution, einschließlich der *fêtes révolutionnaires,* waren auf ihre Weise nicht hinreichend, ein neues Institutionensystem zu begründen. Dahin aber ging die Absicht, der Aufbau einer *instruction universelle* für alle Bürger (so CONDORCET; BACZKO 1982, S. 183). Damit wird zugleich gedacht, daß die neue Erziehung für die politische Tugend der Republik sorgen müsse,[3] die also nur dann gesichert werden könne, wenn die Erziehung erfolgreich ist.

Auf diese Weise kann man die Revolution als *pädagogisches* Projekt begreifen; denn sie muß, soll sie auf Dauer gestellt werden, in innere Dispositionen überführt, also im mentalen System verankert werden. Das sahen die Revolutionäre auch ganz deutlich, etwa wenn der MARQUIS DE SADE in seiner Rede auf den ersten Märtyrer der Revolution, den Pädagogen und Philanthropen LEPELETIER, ausrief, daß seine (LEPELETIERS) „glücklichen Leitgedanken zur Nationalerziehung" (BACZKO 1982, S. 347–386; ALT 1949) es sein werden, die, zur Wirklichkeit gebracht, die Nation von eben den Verbrechen der falschen Tugend erlösen würden, denen sie zum Opfer gefallen sei (DE SADE 1989, S. 146). Oder wenn MIRABEAU 1789 schrieb, die Nation sei „noch nicht reif", und darum eben müsse man „den Nationalcharakter verändern" (MIRABEAU 1989, S. 259, 271). Die neue Freiheit der Republik verlange, daß dies durch Erziehung zu geschehen habe (BACZKO 1982, S. 72ff.).

Der Bezug auf die *éducation publique* war keine neue Forderung, zumal nicht in der Ausrichtung auf das institutionelle System der öffentlichen Schule. DIDEROT notierte 1762, daß die *institution publique* die nützlichste Einrichtung sei, eine Nation zu reformieren (Bd. XIX, S. 105f.), und M. GRIMM erklärte ein

Jahr später die öffentliche Bildung zum entscheidenden Modernisierungsfaktor. Nichts beweise mehr die Rückständigkeit der Gesellschaft als die Tatsache, daß sie die öffentliche Bildung noch nicht zur Staatsangelegenheit erhoben habe (TOURNEUX 1878, S. 159f.). Vorausgesetzt wird hier wie in der Folgezeit der Bildungsanspruch der *„Encyclopédie"*. (Ohne ihn und die Elitephilosophie der Aufklärung ist die Struktur des französischen Schulsystems nicht verstehbar.)

Der einflußreichste Entwurf, aus der Literatenkritik ein pädagogisches Modell zu machen, stammt aus dem gleichen Jahre und ist ausdrücklich als *„Essai d'éducation nationale"* (LA CHALOTAIS 1763) abgefaßt. Hier wird die Schule der Aufklärung entworfen, also jene öffentliche Institution, die Wissen und Können so vermittelt, daß die *moeurs publiques* verbessert werden (S. 9f.). Die Schule der Gegenwart sei das Produkt der *„barbarie des siècles passés"* (S. 11) und müsse nun, in einer radikalen Neuorganisation, auf das *„renouvellement des lettres et des sciences"* (S. 12) eingestellt werden. Aber die Schule der Aufklärung muß zugleich die Schule der Nation sein, ganz so, wie MONTESQUIEU es vorgegeben hatte: *L'éducation devant préparer des Citoyens à l'Etat, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses loix"* (S. 15).

III.

Die Hinweise auf MONTESQUIEU und LA CHALOTAIS, auf DIDEROT und CONDORCET machen auf die Unterschiede von *institution, formation, instruction* und *éducation* aufmerksam, die in der Epoche der Revolution wichtig werden. Denn zum einen muß der *Bürger gebildet* werden unter den Bedingungen und für die neue Verfassung und Gesellschaftsordnung; zum zweiten muß er *unterrichtet* werden über seine Menschen- und Bürgerrechte; drittens muß er *erzogen* werden zu einer mentalitären Identifizierung mit der neuen Gesellschafts- und Staatsordnung und ihrer künftigen Vervollkommnung. Erziehung und Bildung des *Menschen* ist also die eine – seit ROUSSEAU nicht mehr neue – Seite des revolutionären Auftrags, die Unterrichtung aller Staatsbürger in allgemeinen Schulen die andere. Wenden wir uns zunächst der Erziehungsaufgabe zu.

Sie soll vor allem in den *fêtes nationales* bzw. *fêtes révolutionnaires* geschehen. BAXMANN (1989, S. 30ff.) macht darauf aufmerksam, daß dies in Inszenierungen geschieht, deren Begründung in ROUSSEAUS Ausführungen in seinem *„Lettre à D'Alembert"* zu finden ist. Das Fest ist die „effektive Gemeinschaft der Bürger" (S. 38), wo ihre individuelle Entfremdung in der Gesellschaft „aufgehoben" ist in der präsenten Gleichheit aller: Präsenz und Repräsentation fallen zusammen. Zu Völkern in *Republiken* paßt es daher am meisten, „sich oft zu versammeln und untereinander die sanften Bande des Vergnügens und der Freude zu knüpfen, ... sich zu lieben und für immer vereint zu bleiben ... In frischer Luft und unter freiem Himmel sollt ihr euch versammeln und dem Gefühl eures Glücks euch überlassen". Im republikanischen Fest stellt sich das Volk selbst dar:

„Was werden aber schließlich die Gegenstände dieses Schauspiels sein? Was wird es zeigen? Nichts, wenn man will. Mit der Freiheit herrscht überall, wo viele Menschen zusammenkommen, auch die Freude. Pflanzt in der Mitte eines Platzes einen mit Blumen bekränzten Baum auf, versammelt dort das Volk, und ihr werdet ein Fest haben. Oder noch besser: stellt die Zuschauer zur Schau, macht sie selbst zu Darstellern, sorgt dafür, daß ein jeder sich im andern erkennt und liebt, daß alle besser miteinander verbunden sind" (ROUSSEAU 1758/1978, S. 462f.).

MIRABEAU setzte diese Überlegungen direkt in ein revolutionäres Erziehungsprogramm um, an dem sich nicht nur die Differenz von öffentlicher Erziehung und allgemeinem Unterricht ablesen läßt, sondern sich zugleich das Programm einer *instruction publique* offenbart, das während der Revolution praktiziert wurde und über den Bereich der i.e.S. individuellen Erziehung und Unterrichtung in Schulen hinausgeht. Politik und Pädagogik werden mit revolutionärem Impetus in ein unmittelbares Verhältnis gesetzt: denn das Erlernen republikanisch-politischer und philosophisch-kritischer Haltungen ist ein Vorgang, bei dem der Mensch „zu vergessen und zu verlernen" (sic!) hat, „bevor echte Kenntnisse in ihm aufkeimen können" (1787, S. 195f.).

MIRABEAU setzte ein mit der Erfahrung der erfolgreichen Amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung und der Begründung eines „Freistaates": „Natürliche Gleichheit: politische Gleichheit: bürgerliche Gleichheit: – das ist die Lehre der amerikanischen Gesetzgeber" (S. 28). Aber wie wird diese „Gleichheit" sichtbar, wahrnehmbar, durch sinnliche Erfahrung der Einbildungs- und Urteilskraft zugänglich? MIRABEAU führte eine Theorie der symbolischen Formen und der symbolischen Gewalt – d.h. der Gewalt der Symbole – vor:

„Der Mensch mag gar zu gerne Förmlichkeiten bei allem anbringen; er verknüpft das Zeichen mit der Sache, oder setzt eins für das andre. [...] Daher nun Vorurtheile, Abhängigkeit, sclavische Nachahmung, Gleichförmigkeit der Sitten, Meinungen und Angewohnheiten, woraus jederzeit in der Folge Knechtschaft entsteht" (S. 16).

„Jedes Zeichen ist fürchterlich und bringt außerordentliche Wirkungen auf die Einbildung schwacher Menschen hervor. [...] Zeichen sind es, durch welche Religion, Schwärmerey, Selbstmacht, Aufruhr, Partheygeist die Gemüter beherrschen und blinde von ihren Sinnen überwältigte Haufen hinter sich herführen. Zeichen waren es, wodurch verschiedene Staatsrevolutionen, bald der Freiheit, bald der Tyrannei zum Besten, allmählich vorbereitet und durchgesetzt worden sind. Zeichen sind es, die in einem Augenblicke tausend zerstreute Menschen unter dieselbe Fahne versammeln, die ihnen nur Einen Willen, Eine Seele, und allen eine gleiche Wuth einflößen, sich zusammen nach einem Ziele hin zu stürzen.

Allein die Zeichen wirken um so mächtiger, je edler die durch sie erweckten Ideen, je beredter sie für die Phantasie, je beweglicher [bewegender] sie für das Herz sind" (S. 17f.).

„Alles, was Zeichen ist, und auf der Stelle zur Verbindung einer großen Menge von Menschen, zur Hervorbringung des Partheygeistes und zur Absonderung eines Theils der Bürger von dem andern beförderlich werden kann, ist schlechterdings von fürchterlichern Folgen in einem Freistaat, als in einer Monarchie, wo eine mehr oder minder unglückliche, mehr oder minder verstellte Knechtschaft ohnehin schon das Meisterstück und ewige Ziel ist" (S. 18f.).

MIRABEAU folgerte daraus das Programm einer allgemeinen öffentlichen Erziehung durch Symbole, symbolische Handlungen und eine symbolische „Zeichensprache":

„Fanget mit dem Kinde in der Wiege an. Zum ersten Worte stammle es den Namen *Washington*. Sein erster Unterricht handle von den Ungerechtigkeiten, die ihr [in den nordamerikanischen Kolonien] ausgestanden habet, und von dem Muthe, der euch davon befreiet hat. ... Er werde groß, der junge Säugling, die Hoffnung des Vaterlandes, er werde groß mitten unter jährlichen Feierlichkeiten, unter Festen, den Begebenheiten des Krieges und dem Andenken eurer Helden geweiht. Er lerne von seinem Vater an ihrem Grabe weinen und ihre Tugenden segnen. Sein erstes Buch sei die Acte eurer Unabhängigkeit und der Codex eurer unter dem Geräusche der Waffen entworfenen Constitution.[4] [...]

Der Kalender des Jahres enthalte jene unsterbliche Thaten jedem Tage beigesetzt. Das Schwerdt, womit sein Vater vormals seine Gattin schützte, das Schwerdt, womit er selbst am Tage der Vernunft und der Stärke umgürtet werden wird, sei eins wie das andre an die Schar seines Pfluges befestigt. Das Gewehr des Krieges, so vereinigt mit dem Werkzeuge des Friedens, erneure für ihn jene Zeichensprache, welche im Alterthum, bei minder heiligen Gebräuchen, von so mächtiger Wirkung war" (S. 227f.).

„Vergesset die Macht der Erziehung nicht. ... Bedenket, daß die Erziehung der Kindheit weniger in den Lehren, die man ihr giebt, als in den Umständen und den Beispielen besteht, worunter man sie versetzt. ... Vervielfältigt die zum Andenken dienenden Monumente, Gebräuche und Ceremonien. ... Vollendet euer Werk. Bildet durch den Unterricht; schaffet durch das Beispiel, durch den einzig wirksamen und dauerhaften Eindruck der Zeichen eine Nachkommenschaft, die der Revolution würdig sey, einen Schlag von Menschen, der durch tägliches Wachsthum in den Grundsätzen der Weisheit, Gerechtigkeit und Mäßigung lebe, der die Geißeln der Ehrsucht und des Krieges verfluche und einmal der Welt das bisher so seltne Schauspiel des Wiedervereins der Einsichten und der Sitten,[5] des Friedens und der Freiheit aufstelle. Laß die Tyrannen bei dem bloßen Namen eurer glücklichen Länder erbeben!" (S. 249–251)

Symbolträchtige Zeremonien sollten ebenso wie bildende Lebensformen die Einbildungskraft der jungen Generation faszinieren. Die Ergänzung bildete ein geplanter erziehender Unterricht, um das „System der Freiheiten" zu sichern

„...und um demselben zugleich jene unwiderstehliche Macht mitzutheilen, welche den Sitten Bestand und Reinheit giebt, dazu ist nichts so nöthig, als ein nach edeln und vernünftigen Grundsätzen entworfener Erziehungsplan. Es ist unmöglich, die Wichtigkeit einer solchen Anstalt Vorlehrung würdig vor Augen zu legen. Es hat dem Urheber der Natur gefallen, die Dinge dergestalt einzurichten, daß bei der Entwickelung des menschlichen Geistes die gute oder schlechte Beschaffenheit desselben größtentheils von den ersten Eindrücken abhängt, die er empfängt;[6] und ich habe oft gedacht, daß es vielleicht in der Erziehung ein Geheimniß zu entdecken gebe, welches, einmal gefunden, ganze Geschlechter zu tugendhaften und glücklichen Menschen machen und die Fortschritte des menschlichen Geistes bis zu einem Grade beschleunigen würde, wovon man sich heutzutage schwerlich einen Begriff machen kann" (S. 194).[7]

Und MIRABEAU schloß mit dem emphatischen Aufruf: „Meine Freunde! jede Person ist alt; allein eure Nation (die der Vereinigten Staaten von Nordame-

rika) neu. Es ist nicht ein einziger unter euch, der nicht durch Revolutionen wiedergebohren seyn müßte" (S. 249).[8]

In MIRABEAUS Text sind alle Leitbegriffe, Konzepte, Schlagwörter und Appelle enthalten, die als revolutionär in der Alten und in der „Neuen Welt" im Schwange waren, bevor die Französische im Nachgang zur Amerikanischen Revolution ins Werk gesetzt wurde und in denen das pädagogische Programm der Wiedergeburt des „Neuen Menschen",[9] der Transformation der Untertanen zu einer politischen Bürgerschaft, der Vision einer Geschichte des Menschengeschlechts als Fortschrittsgeschichte von Kultur und Gesellschaft, der „Beweglichkeit" der Volksmassen und ihrer Emotionalisierung enthalten ist. Und daß potentiell der revolutionäre Impuls in Richtung auf die republikanische Organisation des Gemeinwesens, den MIRABEAU mit den Vereinigten Staaten von Nordamerika vor Augen hatte, zugleich auch umschlagen könnte in eine totalitäre Bewegung – „blinde von ihren Sinnen überwältigte Haufen" mit einer allen „gleichen Wuth" – ist in seinen Formulierungen ebenfalls bereits enthalten, bevor dies 1792 historische Wirklichkeit wurde. Auch die *terreur* kann im Namen der *perfectibilité* gerechtfertigt und ausgeübt werden, und so geschah es.

Wäre die Debatte aufzugreifen und zu vertiefen, ob die Revolution von 1789 eher auf ideengeschichtliche Triebkräfte oder sozialgeschichtliche Umstände zurückzuführen ist, dann würden die ROUSSEAU- und MIRABEAU-Zitate für sich allein schon belegen, daß im Selbstverständnis sowie in der revolutionären Selbstdarstellung und Praxis der Protagonisten der Ereignisse von 1789 und der Folgejahre bis 1799 mentalitäre Dispositionen und geistige Kräfte am Werk waren, die in der *Form* ihrer Selbstdarstellung aktualisierten und verwirklichten, was die *Vordenker* am Vorbild einer republikanisch interpretierten (römischen) Antike *gedacht,* im naturrechtlichen Vertragsrecht *formuliert* und – nicht zu vergessen! – in zeitgenössischen politischen Ereignissen am Beispiel des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges *erfahren* hatten. MIRABEAUS (und ROUSSEAUS) Thesen bedurften nur noch der Aktualisierung im *eigenen* Lande, dessen Anglophilie selbst der König teilte, welcher durch die Unterstützung der revolutionären Amerikaner nicht wenig dazu beitrug – ungewollt –, die Legitimation seines eigenen Gottesgnadentums zu untergraben. Das *Ancien Régime* betrieb in Frankreich strukturell und geistesgeschichtlich den Prozeß seiner eigenen Destabilisierung (BLUCHE 1989), und die politischen nicht anders als die pädagogischen Reformer und die Revolutionäre zogen daraus die zutreffenden Schlüsse, wie sie die neue Herrschafts- und Gesellschaftsordnung, die sie als *konstitutionelle* nach englisch-amerikanischem Vorbild anstrebten, verwirklichen wollten: durch organisierte Erziehung und Unterrichtung des Volkes *im Sinne* und *für* die neue politisch-soziale Ordnung. Daß es sich dabei um eine *Kultur*-Revolution handeln würde, war ihnen klar: ihren ROUSSEAU hatten sie allemal gelesen.

IV.

Eine Kulturrevolution *wollen,* sie *versuchen,* sie *begründen,* sie institutionell *auf Dauer stellen* – das sind in der politischen Praxis höchst unterschiedliche Dinge. Die Inszenierung einer revolutionären *Stimmung* und Publizistik und damit einhergehender Erziehungs*experimente* muß von der Diskussion um das angemessene Bildungswesen, die *Institutionalisierung* der Revolution, unterschieden werden. Und es muß gefragt werden, warum diese Form aus der Modelldiskussion Mitte des 18. Jahrhunderts übernommen und nicht wirklich als revolutionäre Form entwickelt wurde. Offenbar fallen Erziehungsanspruch und institutionelle Wirklichkeit auseinander. Was mental einen starken Bewußtseinswandel verlangte, die *Erziehung zur Revolution,* hatte keine Entsprechung im Institutionensystem. Das erklärt auch, warum die pädagogische Programmatik der Revolution in der Folgezeit immer wieder *gegen* das expandierende System staatlicher Bildung ins Feld geführt werden konnte.

Das Problem läßt sich durch einen Blick auf die zeitgenössische Publizistik erhellen. Was die Französische Revolution bewirkte, hat ihr prominentester Kritiker, EDMUND BURKE, schon sehr genau und wie in Antizipation der neuesten Diskussion erkannt: verändert wird der *Modus* der Politik und damit ein Zentralbereich gesellschaftlicher Wirklichkeit. Nicht mehr Erbfolge und Tradition bestimmen die Legitimität politischen Handelns (BURKE 1790/1967, S. 72ff.), sondern demokratische Entscheidungen und damit zugleich die *öffentliche Meinung* (vgl. auch BLUCHE 1989). Die Revolution von 1789 – so sehr heutige Geschichtsschreibung auch bemüht sein mag, ihren „Mythos" zu zerstören[10] – ist *das* Ereignis, mit dem die Aufklärung politisch praktisch wird, umgesetzt in szenische Politik und symbolische Kämpfe um die Macht (HUNT 1989), doch stets orientiert an *universellen* Kriterien des Rechts *(droit de l'homme),* und sei es nur als Kritik ihrer selbst. *Politik* jedoch ist nicht einfach die Anwendung von Naturrecht und Gesellschaftsvertrag, sondern die *Inszenierung* von Wahrheitsansprüchen, wirklich am meisten gesichert durch eben die öffentliche Meinung. Genau darum wird die *éducation publique* so wichtig: Sie soll Tugenden hervorbringen, für die es keine andere Referenz mehr gibt als *Einsicht* und *Konsens*; und sie soll bewirken, daß die Menschen dem Befehl der Tugenden oder dem Befehl desjenigen, der sie anordnet, auch tatsächlich gehorchen.[11]

Der politische Anspruch der Französischen Revolution geht weiter als der der „nur" konstitutionellen Revolution in England (1688) und auch in Amerika (1777). Sie will, wie BURKE (1790/1967) sich ausdrückt, ein „unversuchtes System" in hochriskanter Weise ausprobieren (S. 76), einen „abstrakten Regierungs- oder Freiheitsplan" verwirklichen, ohne auf die bisherigen „Vorkehrungen und Sicherheitsregeln" zurückgreifen zu können. Das liest der Konservative BURKE als „hochtönende Versprechungen", denen keine politische Praxis wirklich entsprechen könne (ebd.), weil die Natur des Menschen (sic!), seine bisherige „Erziehung und vorhergehende Lebensart", dagegenstehen (S. 78; vgl. oben MIRABEAU). Aber genau das steht durch die Revolution zur Disposition. Sie ist, mindestens programmatisch, auch und nicht zuletzt eine *Erziehungs*revolution, die mit dieser Unwahrscheinlichkeit, der Veränderung der Lebenspraxis, ja der Mentalität der Menschen, durch eine *neue*

Erziehung überhaupt nur legitim wird durch die Schaffung eines *neuen Menschen (régénération)*.

Das erkennt der deutsche Übersetzer BURKES, FRIEDRICH GENTZ, in der maßgebenden Ausgabe der *„Reflections on the Revolution in France"* 1793/94:[12] Die *„National-Erziehung"*, und nur sie, muß die Revolution vollenden; denn wenn die Menschen nicht der neuen „Staatsverfassung" angepaßt werden, wird diese Verfassung nicht überleben (GENTZ 1793, S. 275). „Ohne National-Erziehung war [die] ganze neue Constitution (wenn sie auch an und für sich hätte bestehen können) gleich bey ihrer Geburt dem Untergange gewidmet. Es war also die Pflicht der politischen Selbsterhaltung, was sie nöthigen mußte, auf eine National-Erziehung zu denken" (S. 276). Freilich ist GENTZ skeptisch gegenüber der Ausführung dieses Plans, und seine Skepsis trifft tatsächlich den Kern des Problems: Was die Revolution nötig hat, ist „National-*Erziehung*"; aber was sie als pädagogisches Projekt thematisiert, ist höchstens „National-*Unterricht*" (S. 277). Der Unterschied sei von „äußerster Wichtigkeit": „Was die Idee einer National-Erziehung zuerst in Frankreich erweckt, und die Anführer der Revolution gelehrt hat das wahre Lebensprinzip der neuen Constitution in diese Erziehung zu setzen, war das Beispiel einiger alter Staaten, die mit Hilfe einer solchen Erziehung Verfassungen, welche nicht bloß *über* die menschliche Natur, sondern sogar *wider* dieselbe zu seyn schienen, Festigkeit und Dauer verschafften" (ebd.). Aber das ist unter der Voraussetzung großer und differenzierter Gesellschaften nicht mehr möglich. Man kann nicht länger, lautet der zentrale Einwand, „sich ganzer Generationen zur Erreichung eines großen Zwecks bemächtigen" (S. 278).

Das gilt nur für die direkten Wirkungen, die mit den erklärten Absichten der Erziehungsrevolution übereinstimmen sollen. Aber daß sie un*möglich* sind, beweist noch nicht, daß sie auch un*nötig* sind. Was erzieherisch wirkt, kann auch die Betonung der pädagogischen Intention selbst sein, die allein durch ihre unablässige Behauptung Mentalitäten beeinflußt. Zentrale Wirkungen der Revolution liegen jedoch gerade *jenseits* pädagogischer Intentionen: zum Beispiel die Veränderung der politischen Sprache, die Herausbildung des sprachlichen Codes der Revolution (GUILHAUMOU 1989); die Inszenierung des Terrors durch das Schauspiel öffentlicher Hinrichtungen (ARASSE 1988), vor allem die damit verbundenen Schockwirkungen, die auf die Legitimation der Revolution zurückschlagen und ihr die moralische Eindeutigkeit nehmen; dann der Mythos der Revolution selbst, der zumindest den Diskurs der Intellektuellen bis heute erzieht (vgl. COBBAN 1973, LEFEBVRE 1973); die durch die Revolution bewirkte Jugendlichkeit der Weltsicht (am Beispiel der Girondisten; vgl. FURET/RICHET 1987, S. 204ff.); oder auch die Bildung von Abwehrdispositionen, also die Karrieren von antirevolutionärer Publizistik, die sich als dialektischer Bildungsprozeß lesen lassen (LANGEWIESCHE 1989). Man kann geradezu die politische und intellektuelle Geschichte des ganzen 19. Jahrhunderts als Kampf zwischen Revolution und Restauration lesen (FURET 1988), aus dem sich, orientiert am realen und fiktiven (mythischen) Geschehen nach 1789 unablässig Erziehungsprogramme und institutionelle Imperative ableiteten, die ohne die *évènements* der Revolution undenkbar gewesen wären.

Demgegenüber sind die unmittelbaren und institutionell angebbaren Wirkungen der Revolution auf das Schulsystem eher bescheiden. Am signifikantesten ist noch, daß die Legislative nunmehr die Staatlichkeit des öffentlichen Schulwesens sanktioniert, worunter nicht nur die Mäzenierung und Kontrolle der Schule zu verstehen ist, sondern zugleich auch ihre Laifizierung (so zu Recht MAYEUR 1981, S. 574ff.). Auch vom Beginn einer Demokratisierung läßt sich sprechen; die Schule öffnet sich allmählich für alle Kinder des Volkes, ohne daß die Revolution etwa direkt und schnell für einen Ausbau der allgemeinen Volksbildung gesorgt hätte. Eine signifikante Verbesserung gegenüber dem *Ancien Régime* wurde erst nach 1830 erreicht (GONTARD 1959, S. 443f.). Gerade in der bildungspolitisch entscheidenden Frage der Alphabetisierung war die Revolution erfolglos oder beeinflußte wenigstens den Trend nicht signifikant (FURET/OZOUF 1977, S. 97ff.). Der wesentliche Umschwung der Entwicklung erfolgte erst nach 1816, verdankte viel der restaurativen Politik und konnte im ganzen 19. Jahrhundert nie so forciert werden, daß etwa die Alphabetisierungsraten zum Beispiel des unrevolutionären Königreichs Preußen erreicht wurden (WEHLER 1987, S. 485f.). Das gilt auch für andere Bereiche der Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert, so daß sich die Frage der Hochschätzung der Revolution offenbar nicht mit der Entwicklung des Bildungssystems beantworten läßt, hat man dabei statistische Trends und nationalstaatliche Vergleiche vor Augen. Offenbar war es nicht einfach ein *improvement of humanity* (PALMER 1985), was die Revolution, pädagogisch gesehen, hervorbrachte. Wenigstens ist es nicht die staatliche *éducation publique* in Frankreich, die die pädagogischen Versprechungen der Revolution eingelöst hat. Das damit verbundene Bildungssystem verwirklichte Modelle des *Ancien Régime* und setzte auch die zentralistischen Trends staatlicher Verwaltung fort, die die NAPOLEONische Schulgesetzgebung, wenngleich in modernisierter Fassung, verstärkt hatte.

V.

Aber die Revolution hatte andere Wirkungen: Fortan war es unmöglich, ohne Bezug auf die Revolution von Politik und von Pädagogik zu sprechen, und allein dadurch *ist* ein Polarisationspunkt gesellschaftlichen Lernens gegeben, an dem sich die Erziehungsprogrammatik abarbeitet. Die große pädagogische Theorie des Idealismus ist davon ebenso abhängig wie die nationalstaatliche Schulpädagogik im 19. oder die Emanzipationspädagogik des 20. Jahrhunderts. Dies läßt sich nicht zuletzt an den Stellen zeigen, wo die pädagogischen Folgen der Revolution gesehen und *abgewehrt* werden, etwa in der katholischen Reaktion Mitte des 19. Jahrhunderts oder an jenen Stellen der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts, die dezidiert antiliberal eingestellt waren. Für sie war die Französische Revolution das Symbol für die *falsche* Moderne.

Aber mehr noch. Die Revolution zeigte auch, daß pädagogische Aspirationen unvermeidlich sind, zum Diskurs der Moderne dazugehören und immer dann auf die schwerbewegliche Praxis projiziert werden, wenn die Gesellschaft sich

vor einen radikalen Wandel gestellt sieht. Sie beziehen sich auf den Prozeß der Aufklärung, von dem in paradoxer Weise behauptet werden muß, er könne beherrscht werden, obwohl er doch unabsehbar ist (HERRMANN 1987, S. 54). Es ist kein Zufall, daß sich die intellektuelle Auseinandersetzung nach 1789 immer mehr auf diesen Punkt konzentrierte; ebensowenig wie es zufällig ist, daß die Revolution überfordert war, ihre erzieherische Aspiration auch tatsächlich zu erfüllen. Sie konnte *„wirkliche Gleichheit"* nicht herstellen (SOBOUL 1988, S. 567), schon gar nicht in der Schule, die eine Standesorganisation blieb und dementsprechend im 19. Jahrhundert das neue Bildungsbürgertum weit mehr begünstigte als den vierten Stand (vgl. HAUPT 1989, S. 236ff.). Aber daß dieses scheinbar sehr stabile System immer wieder Kritik provozierte und vor allem seit dem Ende des Ersten Weltkriegs immer wieder politisch herausgefordert wurde, das gehört eben auch zu den pädagogischen Folgen der Revolution. Sie bewegt die Öffentlichkeit, weil sie – als *Ereignis* wie als *Anspruch* – Teil des mentalen Systems geworden ist. Und darin eben liegt eine unausgesetzte pädagogische Dynamik, die sich nicht beruhigen kann, eben weil die moderne Gesellschaft politisch an kein Ziel gelangen wird. Die Schule, die zum revolutionären Anspruch *paßt*, kann immer nur *behauptet* werden.

„Es ist nicht ein einziger unter euch, der nicht durch Revolution wiedergebohren seyn müßte." Dieser (oben zitierte) Satz von MIRABEAU formuliert auf klassische Weise den Zusammenhang von Französischer Revolution und Pädagogik der Moderne bzw. das pädagogische Prinzip von Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom *Ancien Régime* zur Bürgerlichen Gesellschaft, das bis heute in Geltung geblieben ist. „Revolution" ist auf der einen Seite die Transformation der Gesellschaft in einen *permanenten* Veränderungs- als *Modernisierungs*prozeß und auf der anderen Seite der mentalitäre Umbau des Untertanen in Bürger *(citoyen)* (was KANT die „Revolution der Denkungsart" in eine neue „Gesinnung" genannt hat). Beide „Revolutionen" hängen innerlich zusammen und *bedingen* einander, jedenfalls was ihre konkrete geschichtliche Prozessualität anbelangt. In diesem Prozeß wird der Erziehung und dem Unterricht, institutionell dem öffentlichen Bildungs- und Ausbildungswesen, die Aufgabe zugeschrieben, die Vermittlung beider „Revolutionen" zu leisten und mit immer „neuen Menschen" die unbeendbare gesellschaftlich-kulturelle und ökonomisch-politische Dynamik der Bürgerlichen Gesellschaft auf Dauer zu stellen. In der Metapher der „Wiedergeburt" wird jene Dynamik gefaßt, die die Pädagogik der Moderne *anthropologisch* charakterisiert und ihr zugleich eine *politische* Dimension verleiht, die im Jahr des *Bicentenaire* angesichts der Ereignisse in Osteuropa gar nicht überschätzt werden kann (vgl. den abschließenden Beitrag von SÜNKEL in diesem Band).

„Pädagogisierung der Politik" und „Politisierung der Pädagogik" sind so keine aktualisierenden Schlagwörter zur Vergegenwärtigung der Französischen Revolution und der Erklärung der Menschenrechte am 26. August 1789 in Paris, sondern der Ausdruck ihrer vergegenwärtigten und zukunftsträchtigen Aktualität.

Anmerkungen

1 Die Verfassungen von 1795 und 1799 enthalten in den Menschenrechten keinen Artikel zur Bildung (TULARD/FAYARD/FIERRO 1987, S. 702, 724f.). Wohl aber betont die Verfassung von 1795 wiederum das konstitutionelle Recht auf Elementar- und Berufsbildung (titre II, art. 16) (ebd., S. 793f.).
2 Das betrifft vor allem die ehemals jesuitischen *Collèges,* die vor der Revolution reformiert (JULIA 1981) und gleichwohl aufgelöst wurden.
3 Der pädagogische Zusammenhang von *vertu politique* und Republik geht auf MONTESQUIEU zurück (OELKERS 1988, S. 580ff.).
4 So zeigen es dann die Bilder, wenn *La Patrie* oder *La République* oder die *Institutrice républicaine* die Kinder lehrt; vgl. in diesem Band die Abbildungen auf S. 8, 30, 147.
5 Die Möglichkeit dieses Wiedervereinens, d.h. die Möglichkeit der Rückgängigmachung von Entfremdung, hatte ROUSSEAU in seinem Ersten Discours von 1750 „Über die Frage: Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen?" gerade bestritten.
6 Dies ist die gängige Position der sensualistischen Psychologie und Pädagogik mit ihrem tabula-rasa-Konzept.
7 Die „Sammlung" von MIRABEAU erschien in deutscher Übersetzung 1787 in Berlin und Libau bei Lagarde & Friedrich, Übersetzer war JOHANN BRAHL in Königsberg. Auffällig ist die sprachliche und gedankliche Parallele zu Formulierungen bei KANT, vgl. den Beitrag von HERRMANN in diesem Band.
8 Auch die Amerikanische Revolution verstand sich als Erziehungsrevolution (RUSH 1788/1987), und auch sie setzte auf Verschulung (JEFFERSON 1779/1987).
9 Dieser Topos hält sich dann hartnäckig in der pädagogischen Rhetorik und Semantik bis in die Reformpädagogik und die pädagogisch-politische Publizistik der politischen Linken. Wie im allgemeinen politischen (Parteien-)Spektrum auch, dient diese Metapher der Differenzbildung und Polarisierung. – Vgl. die Abbildung auf S. 104.
10 Etwa indem die Kostenrechnung aufgemacht (SEDILLOT 1987) oder daran erinnert wird, was alles die Revolution zerstört und welche Entwicklungen sie unterbunden hat (CHAUNU 1989). Die Neuorientierung kam nicht zuletzt durch starke methodische Zweifel an der bisher dominierenden Geschichtsschreibung (etwa SOBOUL 1988) zustande, die zu sehr die Vorgeschichte vernachlässigte, die Folgen der Revolution überbewertete oder dazu neigte, die „Notwendigkeit" der Revolution unter Beweis zu stellen, wie dies schon in sehr frühen Kommentaren (vgl. nur MAKINTOSH 1792) immer wieder versucht worden ist (zur methodischen Kritik SCHULIN 1989, Teil 1; zum Problem auch SOLE 1987). Die Alternative liest die Revolution als Bruch des *gesellschaftlichen Bewußtseins* (REICHARDT/SCHMITT 1988) und berührt damit ein eminent pädagogisches Problem, sofern „Pädagogik" nicht auf den Schulbereich verengt wird.
11 Vgl. den so erst voll verständlichen Ausspruch von BUFFON in der Bildlegende der Allegorie auf ROUSSEAU, s. S. 429.
12 Die erste deutsche Übersetzung erschien 1791 in Wien (vgl. TODD 1964, S. 165).

Quellen

ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Berlin/Leipzig 1949.

BAZCKO, B. (Ed.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.

BURKE, E.: Betrachtungen über die Französische Revolution (1790). Übers. v. F. GENTZ. Bearb. v. L. ISER, Einl. v. D. HENRICH. Frankfurt 1967.

DE SADE, D.-A.-F.: Schriften aus der Revolutionszeit 1788–1795. Hrsg. v. G. R. LIND. Frankfurt 1989.

DIDEROT, D.: Oeuvres Complètes. Éd. par J. ASSEZAT/J. TOURNEUX. Bd. XIX: Correspondances II. Paris 1876.

GENTZ, F.: Über die Nationalerziehung in Frankreich. In: E. BURKE: Betrachtungen über die Französische Revolution. Nach dem Englischen des Herrn Burke neubearbeitet mit einer Einleitung, Anmerkungen, politischen Abhandlungen, und einem critischen Verzeichniß der in England über diese Revolution erschienenen Schriften. Zweiter Theil, Berlin 1793, S. 275–284.

GUILLAUME, J. (Ed.): Procès verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale. Bd. I–VI, Paris 1891–1907.

JEFFERSON, TH.: Ein Gesetzentwurf zur allgemeinen Verbreitung von Wissen (1779). In: H. FÖRSTER (Hrsg.): Was ist ein Amerikaner? Zeugnisse aus dem Zeitalter der amerikanischen Revolution. Leipzig/Weimar 1987, S. 148–157.

LA CHALOTAIS, L.-R.: Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse. O. O. 1763; dt. Übers. von A. L. Schlözer u. d. T.: Versuch über den Kinderunterricht. Göttingen/Gotha 1771.

MAKINTOSH, J.: Vindiciae Gallicae. Defence of the French Revolution and its English Admirers against the Accusations of the R. H. E. Burke, including some Strictures on the late Production of M. de Calonne. London 1792.

MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule, Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 1, Frankfurt 1973.

MICHELET, J.: Histoire de la Révolution française (1847). Présentation par C. METTRA; chronologie, dictionnaire des personnages établies par A. FERRARI. 2 Bde., Paris 1979.

MIRABEAU, H.-G. R.: Sammlung einiger philosophischer und politischer Schriften, die Vereinigten Staaten von Nordamerika betreffend. Berlin/Libau 1787.

MIRABEAU, H.-G. R.: Preußische Monarchie und Französische Revolution. Briefe nach Deutschland und Kapitel aus der „Preußischen Monarchie". Übers. v. J. MAUVILLON. Hrsg. v. H. GÜNTHER. Frankfurt 1989.

ROUSSEAU, J.-J.: Lettre à M. D'Alembert (1758). Dt. Übers. in: Ders.: Schriften. Hrsg. von H. RITTER. Bd. 1, München/Wien 1978, S. 333–474.

RUSH, B.: Von der Form der Erziehung, die einer Republik angemessen ist (1788). In: H. FÖRSTER (Hrsg.): Was ist ein Amerikaner? Zeugnisse aus dem Zeitalter der amerikanischen Revolution. Leipzig/Weimar 1987, S. 178–187.

TOURNEUX, M.: Correspondance littéraire, philosophique et critique par Grimm, Diderot, Raynal, Meister, etc. Revue sur les textes originaux. Bd. V, Paris 1878.

TULARD, J./FAYARD, J.-F./FIERRO, A.: Histoire et dictionnaire de la Révolution française 1789–1799. Paris 1987.

Literatur

ARASSE, D.: Die Guillotine. Die Macht der Maschine und das Schauspiel der Gerechtigkeit (1987). Übers. v. C. STEMMERMANN. Reinbek 1988.

BAXMANN, I.: Die Feste der Französischen Revolution. Inszenierung von Gesellschaft als Natur. Weinheim/Basel 1987.

BLUCHE, F.: Frankreich zur Zeit LUDWIGS XVI. Leben und Kultur am Vorabend der Revolution (1980). Übers. u. bearb. v. E.M. HERRMANN unter Mitarb. v. U. HERRMANN. Stuttgart 1989.

CHAUNU, P.: Le grand déclassement. A propos d'une commémoration. Paris 1989.

COBBAN, A.: The Myth of the French Revolution (1955). In: E. SCHMITT (Hrsg.): Die Französische Revolution. Anlässe und langfristige Ursachen. Darmstadt 1973, S. 170–194.

FURET, F.: Penser la Révolution française (1978); dt. Übers. u. d. T.: 1789. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Frankfurt 1980.

FURET, F.: La Révolution. De Turgot à Jules Ferry. 1770–1880. Paris 1988.

FURET, F./OZOUF, J.: Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris 1977.

FURET, F./RICHET, D.: Die Französische Revolution. Übers. v. U.F. MÜLLER. Frankfurt 1987.

GONTARD, M.: L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789–1833). Des petits écoles de la monarchie d'ancien régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise. Paris 1959.

GOUBERT, P./ROCHE, D.: Les Français et l'Ancien Régime. 2 Bde., Paris 1984.

GUILHAUMOU, J.: Sprache und Politik in der Französischen Revolution. Vom Ereignis zur Sprache des Volkes (1789–1794) (1988). Übers. v. K. MENKE. Frankfurt 1989.

HAUPT, H.-G.: Sozialgeschichte Frankreichs seit 1789. Frankfurt 1989.

HERRMANN, U.: Über „bürgerliche Erziehung" in Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert. In: SAUDER, G./SCHLOBACH, J. (Hrsg.): Aufklärungen. Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert. (Annales Universitatis Saraviensis, Bd. 19) Heidelberg 1986, S. 47–63.

HERRMANN, U.: Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland. In: BÖDEKER, H.E./HERRMANN, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. (Studien zum 18. Jh., Bd. 8) Hamburg 1987, S. 53–71. (a)

HERRMANN, U.: Aufklärung als pädagogischer Prozeß. Konzeptionen, Hoffnungen und Desillusionierungen im pädagogischen Denken der Spätaufklärung in Deutschland. In: Aufklärung 2 (1987), H. 2, S. 35–55. (b)

HINRICHS, E.: Ancien Régime und Revolution. Studien zur Verfassungsgeschichte Frankreichs zwischen 1589 und 1789. Frankfurt 1989.

HUNT, L.: Symbole der Macht, Macht der Symbole. Die Französische Revolution und der Entwurf einer politischen Kultur. Übers. v. M. BISCHOFF. Frankfurt 1989.

JULIA, D.: Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18. Jahrhundert. In: H.U. GUMBRECHT/R. REICHARDT/TH. SCHLEICHT (Hrsg.): Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich. Teil I: Synthese und Theorie, Trägerschichten. München/Wien 1981, S. 117–160.

LANGEWIESCHE, D.: „Fortschritt", „Tradition" und „Reaktion" nach der Französischen Revolution bis zu den Revolutionen von 1848. In: J. SCHMIDT (Hrsg.): Aufklärung und Gegenaufklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 446–458.

LEFEBVRE, G.: Le mythe de la Révolution Française (1956). In: E. SCHMITT (Hrsg.): Die Französische Revolution. Anlässe und langfristige Ursachen. Darmstadt 1973, S. 195–202.
MAGER, W.: Frankreich vom Ancien Régime zur Moderne. Wirtschafts-, Gesellschafts- und politische Institutionengeschichte 1630–1830. Stuttgart 1980.
MAYEUR, F.: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France de la Révolution à l'Ecole républicaine. (Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Publié sous la direction de L.-H. PARIAS. Bd. III) Paris 1981.
OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 579–599.
PALMER, R. R.: The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution. Princeton, N. J. 1985.
REICHARDT, R./SCHMITT, E. (Hrsg.): Die Französische Revolution als Bruch des gesellschaftlichen Bewußtseins. (Ancien Régime – Aufklärung und Revolution. Hrsg. v. R. REICHARDT/E. SCHMITT, Bd. 15) München 1988.
SCHULIN, E.: Die Französische Revolution. München ^{2}1989.
SEDILLOT, R.: Le coût de la Révolution française. Paris 1987.
SOLE, J.: La Révolution française en question. Paris 1987.
SOBOUL, A.: Die Große Französische Revolution. Ein Abriß ihrer Geschichte (1789–1799) (1962). Übers. v. J. HEILMANN/D. KRAUSE-VILMAR. m. e. bibl. Kommentar v. F. STÜBIG. Frankfurt ^{5}1988.
STÜBIG, F.: Erziehung zur Gleichheit. Konzepte der „éducation commune" in der Französischen Revolution. Vorw. v. W. KLAFKI. Ravensburg 1974.
WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution" 1815–1848/49. München 1987.
TODD, W. B.: A Bibliography of Edmund Burke. London 1964.

Anschrift der Autoren:
Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.
Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH–3076 Worb.



La Patrie instruit ses enfans, elle les reçoit tous dans son sein, et la Raison les éclaire.

B.B

JÜRGEN OELKERS

ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen

Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis

> Then Enitharmon down descended into his red light,
> And thus her voice rose to her children,
> the distant heavens reply.
> WILLIAM BLAKE: *Europe a Prophecy* (1794)

I.

„Man bekämpft entweder die Natur oder die gesellschaftlichen Einrichtungen und muß demzufolge wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger bilden will; denn beides zugleich ist unmöglich". (ROUSSEAU IV, S. 248[1]) (*„Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre"*.) Das war der Satz mit der größten Sprengkraft im *„Émile"*. Dieser Satz führt ein kulturrevolutionäres Thema ausgerechnet in die pädagogische Reflexion ein, die vor 1762 zwar den christlichen Gedanken der Verbesserung der Welt durch moralische Erziehung denken konnte, sich aber nicht vor die Alternative gestellt sah, den Menschen *oder* den Bürger zu erziehen.

Neu war diese Reflexion nicht im Blick auf das Kind (so überzeugend MERCIER 1962), auch nicht bezogen auf das Verhältnis überhaupt von „Mensch" und „Bürger", das antiken Ursprungs ist (PIRE 1958), sondern in der entschiedenen Einseitigkeit der pädagogischen Option. Wer nämlich *nur* den Menschen erziehen will, setzt das Kind in Gegensatz zur Gesellschaft und hebt den traditionellen Bezug der Erziehung zum Haus und zur Polis auf. Erziehung dient nur noch der Natur des Kindes; sie wird in einem paradoxen Sinne rein gedacht, unberührt von der Gesellschaft, aber zugleich dem Leben dienend, eine *éducation pure,* die der guten Natur folgt und nur darum Kinder *„petits hommes"* (IV, S. 188) nennen kann.

Kleine Menschen, nicht kleine Erwachsene, das ist die Grundrelation der Erziehungstheorie: Kinder sind immer schon Menschen, aber sie müssen zugleich lernen, Menschen zu werden. Die Differenz besteht nach ROUSSEAU in der Entwicklung ihrer Natur (ebd., S. 466ff.). Daher kann ROUSSEAU dann auch sagen, der Mensch oder der Bürger bringe nur *ein* Gut in die Gesellschaft ein, nämlich sich selbst (ebd., S. 469), und den Menschen zeichne vor dem Bürger aus, daß er dieses Selbst hat entwickeln können, nicht gemäß den Anforderungen der Gesellschaft, sondern in Einklang mit seiner eigenen Natur. Die Entwicklung zum Bösen ist nicht angeboren, sondern entspringt gerade der falschen Erziehung, die nicht der *„route de la nature"* (ebd., S. 289f.) folgt. Die

richtige Erziehung ist jedoch auch nicht gleichbedeutend mit biologischer Entwicklung. Ihre Regeln sind solche einer *liberté véritable* des Kindes, die sich erst *aufgrund* der Erziehung ergibt. Sie beschneidet die Herrschaft *(l'empire)* über das Kind, läßt es aber nicht einfach wachsen. Das *Lernen* des Kindes wird ernstgenommen, jedoch nur so, daß es dem Weg der Natur folgt. Die pädagogische Hilfe ist beschränkt auf das dafür Nützliche, *„sans rien accorder à la fantaisie ou au desir sans raison"* (ebd., S. 290).

„Natur" ist für ROUSSEAU nicht nur eine anthropologisch-psychologische Realität (DENT 1988), sondern zugleich eine dreifache Chiffre, für die Unschuld (des Kindes), die Entfremdung (der Gesellschaft) und damit für eine pädagogische Revolution: für die Erziehung unabhängig von allen Institutionen der verdorbenen Gesellschaft. ROUSSEAUS Kulturkritik betrifft aber nicht nur die „schwarzen Sitten" der großen Städte (IV, S. 326)[2], sondern überhaupt jede Beschränkung der Autonomie. Erziehung ist nicht möglich, wäre der Erzieher *(le gouverneur)* nicht Herr über die Dinge, die er dem Kinde präsentieren will (ebd.). Aber das ist nur dann legitim, wenn die Erziehung die Natur des Kindes und damit seine Autonomie respektiert. Die Beschränkung durch *moralité* soll dementsprechend so spät wie möglich und unabhängig von den Institutionen der Moral erfolgen. Nur so werde das Kind souverän (ebd., S. 329).

ROUSSEAU bestreitet damit der Erziehungstheorie ihr angestammtes Metier, nämlich die möglichst frühe und effektive Moralisierung des Kindes. Von diesem Schock hat sich die pädagogische Reflexion nie erholt und zwar unter Inkaufnahme aller Widersprüche und Ungereimtheiten, die ROUSSEAUS Erziehungsphilosophie eigen sind. Aber das trat hinter dem revolutionären Grundimpuls zurück, eine Erziehung der Natur, die rein aus sich heraus erfolgt, ohne die verdorbene Gesellschaft miteinbeziehen zu müssen. Erziehung wird geradezu als die Macht der Veränderung erkennbar, die aber erst dadurch legitim wird, daß sie sich außerhalb der gesellschaftlichen Konvention definiert. Daraus folgt, daß die Erziehung keiner Tradition, sondern nur noch sich selbst verpflichtet ist. Sie wird in der Utopie autonom.

ROUSSEAU verzichtet auf die *moralische* Kalkulation des Kindes und stellt damit der nachfolgenden Erziehungstheorie die Gretchenfrage: alle Erziehung, die vom Grundsatz der reinen Natur abweicht, läßt sich in Zukunft als „unpädagogisch" und *falsch* bezeichnen. Darum wird ganz zwangsläufig „Natur" zum Schibboleth der modernen Pädagogik, ohne freilich der von ROUSSEAU aufgestellten Falle zu entgehen. Der Verzicht auf moralische Kalkulation wird nämlich selbst moralisch verwertbar: Wer der Gesellschaft folgt, erzieht zur Entfremdung, und nur der erzieht richtig, der sich außerhalb stellt. Diese Vorgabe kann keine wirkliche Erziehung je erfüllen, und doch muß die Theorie sie immer wieder anmahnen. Erziehung ist sich darum immer voraus, jedoch ohne ihre utopische Kritik realisieren zu können. Man kann nicht so erziehen, wie es ROUSSEAU fordert; aber weil diese Forderung mit einer moralischen Falle operiert, muß die pädagogische Reflexion so tun, als könne sie die Fiktion der natürlichen Erziehung *doch* erfüllen.

Diese Verlegenheit zeigt sich am paradoxen Einfluß ROUSSEAUS auf die Erziehungstheorie der Französischen Revolution und ihrer Folgen. Die neue Theorie der öffentlichen Erziehung, wie sie im Umkreis des 1791 gegründeten *„Comité de l'Instruction Publique"* entwickelt worden ist (BACZKO 1982; vgl. GUILLAUME 1892–1907), hat dem Anschein nach gar keinen Bezug auf ROUSSEAUS anti-institutionelle Pädagogik, weil sie das begründete, was sich nach 1802 als napoleonische Schule entwickeln sollte.[3] Ausgehend von MIRABEAUS *„Travail sur l'éducation publique"* (1791) wird hier vorwiegend über die neue institutionelle Ordnung, den *„cours d'institutions"* des revolutionären Unterrichtswesens (MIRABEAU 1791, S. 57), nachgedacht, nicht über eine Erziehung, die ganz der Natur gilt und damit unabhängig wird von der Gesellschaft. Auch die Experimente mit einer im wörtlichen Sinne republikanischen Erziehung (JULIA 1981) widerlegen diesen Eindruck nicht. Kinderrepubliken sind Teil der revolutionären Emphase, aber nicht die längerfristige Folge der Revolution. Diese pädagogisiert sich in öffentlichen Schulen, nicht in einer Republik der freien kindlichen Natur, die im übrigen auch vor allem Ziele der politischen Tugend verfolgte und schon aus diesem Grunde sich zu Unrecht auf ROUSSEAU bezog.

Die Grundstruktur dieser neuen Institution ist schon Mitte des 18. Jahrhunderts dargelegt worden, etwa in einer DIDEROT zugeschriebenen[4] Studie *„De l'éducation publique"* (1762), die verschiedene Wissensklassen unterscheidet und damit einen Lehrplan möglich macht, der instrumentelle, essentielle und konventionelle Kenntnisse vermittelt.[5] Die Struktur der Schule verfolgt das Prinzip der Stufung, definiert Jahrgangsklassen und somit ein kontinuierliches Anwachsen der Kenntnisse, ohne schon einem einheitlichen Grad der Verschulung das Wort zu reden. Und das ganze Projekt wird ausdrücklich in nationalpolitischer Absicht verstanden: *„La direction des Ecoles appartient à la grande Police de l'Etat"* (*„De l'éducation publique"*, 1762, S. 187).

Hier schließt MIRABEAU an, wenn er der öffentlichen Erziehung eine Formungskraft zutraut, die der privaten niemals möglich wäre (MIRABEAU 1791, S. 128f.). Der Grund wird ebenfalls klar benannt: Erziehung gehört der Domäne der menschlichen *Kultur* an und kann daher auf die Veränderung der Umwelt bauen (ebd., S. 112). Die Natur des Einzelnen ist *„absolument invincible"* (ebd.), also gar kein Gegenstand der Erziehung. Der Mensch ist Teil der Natur, aber daraus erwächst noch kein pädagogisches Problem. *„Le but immédiat de son éducation n'est autre chose que la connoissance de ces objets; ils en sont donc à-la-fois le terme et le moyen"* (ebd., S. 113).

Die Revolutionäre denken also vorwiegend an ein Bildungsprogramm: Die neuen Schulen dienen der Befreiung des Geistes im Licht der Aufklärung und damit der Freiheit selbst. MARAT schrieb am 7. November 1790 im *„Ami du peuple"*: *„La liberté n'est pleinement assurée que lorsque l'esprit public est formé"* (MARAT 1869, S. 149). Und diesem Ziel der öffentlichen Bildung dient die freie Presse ebenso wie die revolutionäre Schule. Die Linie ist damit die von VOLTAIRE und nicht die seines großen Gegenspielers ROUSSEAU (GOUHIER 1983,

S. 182ff.). Die neue Institution exekutiert gerade *nicht* die Ideen des *„Émile"* (MEYNIER o.J., S. 212ff.), und auch die Selbstinszenierung der Revolution in den *„fêtes publiques"* (ebd., S. 214ff.) geht nur scheinbar auf ROUSSEAU zurück. Ihr pädagogischer Impuls ist *nicht* die Erziehung zur *Natur*.

Und doch gibt es eine klare Beziehung auf ROUSSEAU und nicht nur auf die entscheidende Rechtfertigung der Revolution im *„Contrat Social"*.[6] Den pädagogischen Konnex hat am klarsten ROUSSEAUS *„disciple"* ROBESPIERRE (ebd., S. 139ff.) herausgearbeitet. Für ihn, ROBESPIERRE, war die Frage, wie die Erziehung definiert werden kann, wenn der Mensch, mit ROUSSEAU, frei von Erbsünde definiert werden muß. Die Antwort beschreibt sehr genau die Position der kulturrevolutionären Pädagogik: *„Si la nature a crée l'homme bon, c'est à la nature qu'il faut le ramener. Si les institutions sociales ont dépravé l'homme, ce sont les institutions sociales qu'il faut réformer"* (ROBESPIERRE 1867, S. 262). Das mündet direkt in die politische Revolution, denn die sozialen Institutionen können erst dann gemäß der guten Natur des Menschen verändert werden, wenn die Machtfrage geklärt ist. Aber das ergibt erst Sinn, wenn ein *Ziel* den Kampf leitet (ebd., S. 294), und dieses Ziel kann nur die wiederhergestellte Natur des Menschen sein. Ihr dient dann die revolutionäre Erziehung. Diese jedoch erwächst einem Denken, das *Unwahrscheinlichkeit* zur zentralen Bedingung hat (OELKERS 1983).

Das Ziel ist moralisch definiert, aber die moralische Definition der künftigen *„humanité"* muß durch die Natur abgesichert sein. Die Revolutionäre wollen daher nur *„remplir les voeux de la nature"* (ROBESPIERRE 1867, S. 294). Das fundamentale Prinzip der revolutionären Herrschaft – *„la vertu publique"* (ebd., S. 298)[7] – ist daher nicht beliebig oder historisch fallibel. Es vollzieht den Willen der Natur und kann jedes Opfer verlangen, das seiner Verwirklichung dient. Öffentliche (politische) Tugend aber ist gleichbedeutend mit dem vollendeten Gesellschaftsvertrag: *„Comme l'essence de la république ou de la démocratie est l'égalité, il s'ensuit que l'amour de la patrie embrasse nécessairement l'amour de l'égalité"* (ebd., S. 237). Erziehung dient der Perfektionierung *dieses* Zusammenhangs, weil die Revolution die Voraussetzung geschaffen habe, Natur und Gesellschaft ohne Widerspruch zu verbinden, als *pädagogischen* Prozeß.

ROUSSEAU selbst konnte diese entscheidende Frage nicht wirklich beantworten, denn es gelang ihm nie, die natürliche Erziehung und den Gesellschaftsvertrag kompatibel zu machen. Seine politische Erziehung, wie sie zum Beispiel die *„Considérations sur le gouvernement de Pologne"* (1770/1771) definieren, ist zwar nominell an der *éducation négative* orientiert (III, S. 968), aber sie dient ganz und gar dem künftigen Bürger des Nationalstaates und nicht mehr dem Menschen und seiner Natur. *„C'est l'éducation qui doit donner aux ames la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs gouts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité"* (ebd., S. 966). Ähnlich im Verfassungsentwurf für Korsika (1769): die Erziehung dient dem Patriotismus (ebd., S. 919ff.) und der einfachen Sittlichkeit (ebd., S. 933), nicht dem individuellen Talent (ebd., S. 940f.) und somit auch nicht der reinen Natur.

Der Kern dieses Gedankens ist schon in der Abhandlung über die politische Ökonomie (1755) formuliert worden. Die Bildung des Volkes ist die positive Grundbedingung für jeden Staat (III, S. 251f.), aber das impliziert die Herrschaft der *Tugend* und nicht die der *Natur*. Wie beides zusammenpassen soll, blieb das offene Problem des *„Émile"*, denn gerade die pädagogische Explikation der Natur ließ unabsehbar werden, wie Tugend, verstanden als *„conformité de la volonté particulière à la générale"* (S. 252), herausgebildet werden kann. Der *„Émile"* soll ja zeigen, daß die These der „politischen Ökonomie", Tugend entstehe durch Unterricht, falsch sei, versteht man darunter den Unterricht des künftigen Bürgers (S. 259f.).[8] Der *„Émile"* formuliert dafür eine durch und durch paradoxe Bedingung, nämlich daß der Bürger Mensch sein muß, um rechtmäßig Bürger sein zu können, daß der Mensch aber zum Bürger nicht erzogen werden darf, soll er seine Natur ausbilden können. Rousseau korrigiert damit seine Erziehungstheorie der „politischen Ökonomie" (und verläßt den Kontext der *„Encyclopédie"*) auf eine Weise, die gänzlich unabsehbar werden läßt, wie danach noch Erziehung als Wirklichkeit stattfinden soll. Dies soll der *„Émile"* ausdrücklich *nicht* darstellen; denn Rousseau handelt über einen *„élêve imaginaire"* (IV, S. 264). Die Fiktion ermöglicht Kritik, aber nicht mehr Erziehung, einfach weil der Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit nur wiederum über eine Idealität (die Vertragsgesellschaft) erreicht wird.

In der „politischen Ökonomie" kommt Rousseau seinem Schüler Robespierre sehr nahe; er definiert hier die *éducation publique* als zentrale Angelegenheit des Nationalstaates:

„Die öffentliche Erziehung nach Regeln, welche die Regierung vorgeschrieben hat, und unter der Aufsicht von Verwaltungsbeamten, welche der Souverän eingesetzt hat, ist also einer der Hauptgrundsätze einer volkstümlichen und rechtmäßigen Regierung. Wenn die Kinder gemeinschaftlich im Schoße der Gleichheit erzogen; wenn ihnen die Gesetze des Staates und die Maximen des Gemeinwillens eingeflößt; wenn sie unterwiesen wurden, diese über alles zu achten; wenn sie von Beispielen und Gegenständen umgeben sind, die ohne Unterlaß zu ihnen sprechen von der zärtlichen Mutter, die sie ernährt, von der Liebe, die sie ihnen entgegenbringt, von den unschätzbaren Gütern, welche sie von ihr empfangen, und von den Gegenleistungen, die sie ihr dafür schuldig sind – dann zweifeln wir nicht, daß die Kinder auf diese Weise gelernt haben, sich gegenseitig wie Brüder zu lieben, und nichts anderes zu begehren, als was die Gesellschaft will".

„L'éducation publique sous des regles prescrites par le gouvernement, et sous des magistrats établis par le souverain, est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime ... Si les enfans sont élevés en commun dans le sein de l'égalité ..., s'ils sont imbus des lois de l'état et des maximes de la volonté générale, s'ils sont instruits à les respecter par-dessus toutes choses, s'ils sont environnés d'exemples et d'objets qui leur parlent sans cesse de la tendre mere qui les nourrit, de l'amour qu'elle a pour eux, des biens inestimables qu'ils reçoivent d'elle, et du retour qu'ils lui doivent, ne doutons pas qu'ils n'apprennent ainsi à se chérir mutuellement comme des freres, à ne vouloir jamais que ce que veut la société" (III, S. 260f.).

Bei Robespierre wird aus dieser totalitären Erziehung die politische Gleichung von *vertu et terreur* (Robespierre 1867, S. 310): Die Revolution ist tugendhaft,

vor allem wegen ihrer pädagogischen Ziele, aber sie muß eben darum auch mit Terror verteidigt werden. Wer die Menschen zum Guten der Natur führen will, kann und muß Terror in Kauf nehmen, weil jede andere Definition des Guten und also auch jede andere Moral falsch ist. Die Natur sichert die politische Moral der Revolution unüberbietbar, die darum eben auch zum stärksten Mittel der politischen Gewalt greifen darf. Sie würde sich selbst verraten, täte sie dies im Falle der Bedrohung nicht. Dafür hat ROBESPIERRE eine konsequente Formel gefunden: *„Le ressort du gouvernement populaire en révolution est à la fois la vertu et la terreur; la vertu, sans laquelle la terreur est funeste; la terreur sans laquelle la vertu est impuissante. La terreur n'est autre chose que la justice prompte, sévère, inflexible; elle est donc une émanation de la vertu"* (ebd.).

An dieser politischen Formel ist deutlich ROUSSEAU beteiligt, denn hier ist sein Souverän keineswegs die Natur, sondern die *volonté générale,* die in einer Erziehungsdiktatur enden muß. Ein ursprünglich theologisches Konzept (vgl. RILEY 1986, Kap. I) wird durch den *„Contrat Social"* endgültig säkular, aber damit entsteht ein ganz neues Problem der politischen Erziehung. Sie wird rigoros (ebd., S. 209ff.), denn die Bürger müssen auf das Allgemeine verpflichtet werden, weil von dem Glauben daran die ganze Staatsraison abhängt (ebd., S. 212f.). Die *volonté générale* ist ausdrücklich nicht empirisch gemeint (III, S. 368ff.), auf sie kann daher niemand wirklich verpflichtet werden. Wohl aber ist sie als zentrale Instanz der Rechtfertigung zu verwenden: die Erziehung dient der *bürgerlichen Religion* (ebd., S. 460ff.), also der Verpflichtung auf den Staat durch ein Glaubensbekenntnis (ebd., S. 468), das nur ihm gilt. Und ROUSSEAU hat leichtes Spiel zu sagen, daß der wahre Ausdruck des Gemeinwillens dann erreicht wird, wenn jeder Bürger nur seine eigene Meinung vertritt (ebd., S. 372). Diese Meinung nämlich ist immer schon auf den Staat festgelegt, wie auch die *vertu politique* MONTESQUIEUS zeigte, die ROUSSEAU nur auf ihren staatsrechtlichen Ausdruck bringt. Die Pointe dabei ist, daß es keinen *„Contrat Social"* ohne politische Erziehung geben kann, die politische Erziehung aber zugleich voraussetzt, was sie schaffen soll. Genau das hat ROBESPIERRE erkannt und darum für die Zeit der Revolution, also der Schaffung der neuen Gesellschaft, Terror legitimiert: er dient dem höchsten Ziel der Revolution, nämlich der Erziehung des Bürgers, der nur so wahrer Mensch wird. Natur wird Ziel der *Gesellschaft* und ist *darum* nicht länger jene Größe des Respekts, die dem Terror Grenzen setzte.

ROUSSEAU und mit ihm ROBESPIERRE denken Politik *final* und *totalitär* (POLIN 1971, S. 149ff., 160ff.). Sie begreifen die gesellschaftliche Ordnung von einem moralischen *Ziel* her, das ebenso absolut wie erreichbar ist. Darum muß die Sozietät abschließend perfektionierbar erscheinen (so auch MIRABEAU 1791, S. 120f.): alle Werte sind *natürlichen* Ursprungs und also Gegenbilder zur verdorbenen Gesellschaft. Sie können das Ancien Régime als unmoralisch entlarven und sind zugleich die feste Grundlage für die neue und gerechte Ordnung. ROUSSEAU versteht den Naturzustand nicht als juristische Funktion, sondern als herstellbare Tatsache. Sie existiert *in* der bürgerlichen Ordnung (DERATHÉ 1950, S. 168), sofern diese ihre Entfremdung überwindet. Und das entspricht der Vernunft, weil Natur und Vernunft nicht getrennt werden. Daher

kann die vernünftige Ordnung mit der höchsten Sicherung, die denkbar ist, auftreten und *als Natur* behauptet werden.

Der Dreh- und Angelpunkt dieser Theorie ist die *volonté générale*, die differenzlos wie ein theologisches Konzept gedacht wird und darum totalitär werden muß. Sie gilt für alle und ist in diesem Sinne allgemein[9], aber ihre Geltung wird gesetzt, nicht etwa durch Kritik und Einsicht gestiftet. Ein solches Verfahren würde empirische Öffentlichkeit voraussetzen, die die monolithische *volonté générale* aufbrechen und Differenzen zulassen müßte. Sie könnte sich auf keinen „allgemeinen Willen" mehr berufen, der mehr wäre als Ideologie. Doch ROUSSEAU behauptet dieses Mehr, weil er einen höchsten Punkt braucht, um die Kontingenz der Gesetzgebung (III, S. 436) zu sichern. Im Sinne KENNETH BURKES ist die *volonté générale* ein „Gottesterm" (BURKE 1970, S. 33ff.).

III.

Zur Zeit der Revolution wird ROUSSEAU keineswegs nur revolutionär gelesen, er dient gerade auch den Arsenalen der Konterrevolution (MCDONALD 1965, part III; SOZZI 1968, S. 196ff.) und nicht zuletzt der Legitimation der napoleonischen Herrschaft (ebd., S. 217ff.). Auch die Schwächen des Konzepts blieben nicht verborgen. Ein deutscher Kommentator, der ROUSSEAU „den größten Einfluß von allen Philosophen" auf die Revolution nachsagt (BRANDES 1790, S. 59), hat unmittelbar nach deren Vollzug auch erkannt, wo die beiden Probleme bei der Inanspruchnahme des *„Contrat Social"* für die Revolution liegen: Man habe vergessen, daß erstens die Vertragstheorie eigentlich nur auf einen „kleinen Freystaat" passe, genauer: auf ROUSSEAUS „Vaterstadt *Genf*", und daß zweitens das zentrale Stück seiner Theorie totalitäre Adaptionen nahelege: „Den Unterschied, den (ROUSSEAU) zwischen *la volonté générale et la volonté de tous* angibt, hat man übersehen und nun bis zum Ekel wiederholt: *que la volonté générale ne peut errer*" (ebd., S. 60). Darauf aber beruht der Anspruch der politischen Avantgarde, der sich mit dem Vollzug der Revolution nicht erschöpfen kann, sondern pädagogisch fortgesetzt werden muß. Gefordert wird gerade angesichts des Verlaufs der Revolution unablässig *„une éducation vraiment républicaine"* (so GABRIEL BOUQUIER im Dezember 1793, vgl. BACZKO 1982, S. 419), weil nur so die *„activité révolutionnaire"* als *„première qualité civique"* auf Dauer gestellt und die Revolution sich institutionalisieren könne (so BERTRAND BARÈRE im Juni 1794, ebd., S. 440ff.). Was aus diesem revolutionären Impuls entstand, war die nationalstaatliche Schule des 19. Jahrhunderts.

Die Revolution beförderte, wenngleich eher indirekt, die *Verschulung* (VIGNERY 1965), damit die Alphabetisierung und Literalisierung der Gesellschaft (FURET/OZOUF 1977)[10], aber nicht die natürliche Erziehung. Die *„rêves ambitieux"* der Revolution (SÉDILLOT 1987, S. 93) erfüllten sich gerade im Bereich des Bildungswesens sehr langsam, aber sie gingen doch in eine und *nur* eine Richtung. Die neue Erziehung wurde nicht über die *„route de la nature"*, sondern über die *volonté générale* definiert, die sich auch in der Restauration ungebrochen pädagogisieren ließ. Es entstand keine Erziehung der Natur,

sondern ein neues Institutionensystem, das entscheidenden Anteil hatte an der Modernisierung der französischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert. So obsiegte der politische über den pädagogischen ROUSSEAU.

Mindestens der Erziehungstheoretiker ROUSSEAU war skeptisch gegenüber einer pädagogischen Modernisierung der Gesellschaft, die sich als Konsequenz der Revolution aber unvermeidlich anbot. Diese langgestreckte, doch progressive Veränderung des Bildungssystems (GONTARD 1958, JULIA 1981), die schon im Ancien Régime einsetzte, hätte ROUSSEAUS höchstes Mißfallen erregen müssen, sofern der *„Émile"* tatsächlich ernst gemeint war. Die pädagogische Grunddoktrin nämlich ist antiken Ursprungs, stark beeinflußt von SENECA (PIRE 1953–55) und also der Maxime *secundum naturam vivere* verpflichtet, die sich nicht modernisieren läßt.[11] Natur steht gegen Gesellschaft, und das ändert sich nicht einfach durch die Revolution. Die revolutionären Schüler ROUSSEAUS übersehen diesen Zusammenhang. Sie glauben, die Revolution habe die mindestens pädagogische Grundgleichung der *bonté naturelle et mal historique* (GOUHIER 1953–55, S. 21ff.) verändert und damit den gordischen Knoten aus *„Émile"* und *„Contrat Social"* zerschlagen.

Der ROUSSEAU-Kult der Revolution (MCNEIL 1945; MCDONALD 1965, S. 155ff.) beruhte also auf einem pädagogischen Mißverständnis. Die Ehre, die ROUSSEAU wiederfuhr, als seine Büste zusammen mit einer Ausgabe des *„Émile"* und des *„Contrat Social"* 1790 in der Nationalversammlung ausgestellt wurde (Recueil 1791), ist vor allem symbolisch zu verstehen. Die Praxis der Revolution konnte eben nicht zusammenfügen, was die Theorie offen gelassen hatte, nämlich die natürliche Erziehung und die neuen Institutionen der Gesellschaft. Das konnte immer nur symbolisch arrangiert, aber nicht tatsächlich vollzogen werden. Die *perfectibilité* des Menschen blieb Stachel der Kritik, nicht etwa wurde sie durch die Revolution politisch auf den Weg gebracht. Daß die moderne Schule mit dieser pädagogischen Aufgabe identifiziert wurde, entwickelte sich zu ihrem *Problem*. Und die pädagogische Theorie trat infolgedessen, gerade unter Berufung auf ROUSSEAU, in Distanz zur Schule.

ROUSSEAU hätte das antizipieren können. Ein Schlüsselsatz aus dem *„Manuscrit Favre"* des *„Émile"*, der auf PLATOS Republik gemünzt ist, läßt sich gerade auf die napoleonische Schule übertragen: *„L'institution publique n'existe plus ni ne peut plus exister"* (IV, S. 59). Sie würde die wahre, die tugendhafte Gesellschaft voraussetzen, während die pädagogische Reflexion aufgrund ihrer Fixierung auf die *Natur* des Menschen immer nur Entfremdung konstatieren kann. Die *Wirklichkeit* ist nie genügend, die Utopie aber immer verlockend, und zwar weil sie als reale Möglichkeit erscheint. ROUSSEAU definierte seine erste Maxime der Erziehung als handhabbares Prinzip, nicht als bloßen Kontrast: *„Loin d'avoir des forces superflues les enfans n'en ont pas même de suffisantes pour tout ce que leur demande la nature. Il faut donc leur laisser l'usage de toutes celles qu'elle leur donne"* (ebd., S. 79).

Aber das ist doch nur Sprachmagie: ROUSSEAU beschreibt die Natur, als gäbe sie Anweisungen, denen der Erzieher folgen müsse. Aber es gibt keine *„route de la nature"*, die sich sprachlich und begrifflich oder auch nur intuitiv erfassen ließe. Das Verstehen des Kindes erreicht nie den Idealpunkt der natürlichen

Entwicklung, aber die Koinzidenz beider macht die entscheidende Behauptung in der Erziehungstheorie ROUSSEAUS aus. Der Erzieher muß mit seiner Handlung die Natur des Kindes befördern, also jeweils jenen Punkt treffen, an dem sie sich weiter entwickelt. Doch dieser Punkt bleibt imaginär, einfach weil der Wegmetaphorik keine empirische Realität entspricht. Was immer unter der Entwicklung des Kindes verstanden werden mag[12], der Erzieher kann ihren Kursus nicht wirklich antizipieren. Er braucht daher Fiktionen, etwa die der natürlichen Abfolge von Bewegungspunkten, doch ROUSSEAU unterschlägt, daß es Bilder sind. Er nimmt das Bild für die Wirklichkeit oder ist wenigstens so verstanden worden, obwohl er in den Briefen an MALESHERBES deutlich gesagt hat: *„Je me faisois un siecle d'or à ma fantaisie"* (I, S. 1140). Und das hat eine ebenfalls oft überlesene Pointe: *„Je me sentois avec une sorte de volupté accablé du poids de cet univers"* (S. 1141).

Der einsame ROUSSEAU ist in der Pädagogik kaum beachtet worden, der ROUSSEAU *autobiographique* an jenen Stellen des Lebensprotokolls, an denen eine unbeschreibliche Ehrlichkeit zum Tragen kommt, die nur eines veranlassen kann: nämlich Einsamkeit. In einem nachgelassenen Fragment *„Mon Portrait"*, entstanden zur Zeit der Abfassung des *„Émile"*, findet sich eine Reflexion, die deutlich macht, daß *terreur* etwas mit *solitude* zu tun haben muß, weil das rigorose Leben mit Tugend überfordert. Tugend verlagert die Existenz in die Zukunft, und was so als die Zeit der Erziehung erscheinen kann, ist in Wahrheit die Erfahrung einer paradoxen Vergeblichkeit, ohne daß dadurch die Tugend weniger unerbittlich sein würde:

„Den vergangenen Schmerz erachte ich für nichts, aber genieße immer noch vergangene Freude. Allein die *gegenwärtige Mühsal* mache ich mir zu eigen, und meine früheren Arbeiten erscheinen mir selbst derart fremd, daß es mir, wenn ich dafür eine Belohnung ernte, so erscheint, als erfreute ich mich der Arbeit eines anderen. Das Verwunderliche dabei ist, daß wenn ein anderer sich der Früchte meiner Arbeit bemächtigt, meine ganze Eigenliebe erwacht und ich den Verlust dessen, was man mir wegnimmt, sehr viel stärker empfinde, als ich dessen Besitz empfunden hätte, wenn man ihn mir gelassen hätte; zu mir *persönlich geschehendem Unrecht* kommt noch *mein Zorn gegen jegliche Ungerechtigkeit* hinzu, und meinem Zorn gemäß bedeutet es deshalb *doppelt* Ungerechtigkeit, ungerecht gegen mich zu sein".

„Je compte pour rien la douleur passée, mais je jouïs encore du plaisir qui n'est plus. Je ne m'approprie que *la peine présente*, et mes travaux passés me semblent tellement étrangers à moi, que quand j'en retire le prix il me semble que je jouïs du travail d'un autre. Ce qu'il y a de bisarre en cela c'est que quand quelqu'un s'empare du fruit de mes soins tout mon amour propre se réveille, je sens la privation de ce qu'on m'ôte beaucoup plus que je n'en aurois senti la possession si on me l' eut laissé; à *mon tort personnel* se joint *ma fureur contre toute injustice*, et c'est être *doublement* injuste, au gré de ma colére que d'être injuste envers moi" (I, S. 1127f.; Hervorhebung J.O.).

Ganz Gegenwart zu sein, macht für die Vergangenheit verantwortungslos. Die eigenen Werke erscheinen ohne *déjà vu*; man erkennt sie nicht wieder und kann sie einem anderen zuschreiben. Man ist davon befreit, weil man sie nicht wiedererkennt. Aber schreibt sie sich tatsächlich ein anderer zu, dann regt sich die Eigenliebe, doch ihre Wut richtet sich letztlich doch nur gegen das eigene Selbst. ROUSSEAUS Trauma der Originalität verlängert sich zur Theorie dieses

Selbst. Es ist auf der Suche und findet nichts, was es getan hat; es ist Vergangenheit und doch belastet; die Eigenliebe ist unbezähmbar, weil der Vergleich mit anderen unaufhebbar ist, aber eben dies ist doch nur ein Zeichen für eine zu rigorose Moral. Sie vermittelt keine dauerhafte Beziehung, weil sie jeden überfordert. Daher endet das Leben in Einsamkeit, die aber nicht, wie bei SENECA, weise sein kann, sondern zornig bleiben muß. Der Zorn des rigorosen Moralisten über die Welt aber gebiert den Terror; denn aufgefordert zum Handeln, kann er nur einen Weg gehen: den der *eigenen* Moral.

Solitude ist das Trauma des Revolutionärs, und es ist zugleich die stärkste Gegenkraft zur Erziehung. Daß auf der einen Seite *jede* Wirklichkeit, auch die vermeintlich schlechte, Anlaß gibt zur Erziehung, daß es auf der anderen Seite kein *„siècle d'or"* für den Erzieher gibt – das übersieht ROUSSEAU und mit ihm die kulturkritische Pädagogik. Sie ist darum aber der Wirklichkeit nicht etwa voraus, sondern nimmt sie nicht zur Kenntnis. Sie lehnt ihr Bild ab, aber begreift sie nicht als Areal jeder denkbaren Erziehung. Darum ist auch *Flucht* der Modus der Reaktion: die Theorie flieht in die Einsamkeit, und das macht sie anfällig für Terror. Sie wartet, wie ROUSSEAU in den *„Rêveries"* schrieb, auf den Augenblick der Wahrheit, der dann dauern soll (I, S. 1046). Aber das ist nie der Modus der Erziehung. Sie hat nie den *kairos* der Wahrheit, sondern immer nur die Wirklichkeit des Augenblicks. Darum ist sie unabsehbar und kann nicht durch die *„route de la nature"* gesichert werden. ROUSSEAUS entscheidende Wirkung besteht darin, die Erziehungstheorie an diese Denkfigur fixiert zu haben, obwohl er in seinen eigenen Konfessionen darüber hinaus war. Lebenserfahrung ist kontingent, und das kann keine Erziehung ändern. Eben darum reagiert die Praxis dort mit institutionellen Wirklichkeiten, wo die Theorie den wahren Augenblick beschwört, der nicht kommt.

Die *Dekonstruktion* dieser Theorie hätte befreienden Charakter, aber es wäre die Freiheit der Ironie, die sich selbst „dekonstruieren" kann (RAY 1984, S. 186ff.). Wahrscheinlich liegt die entscheidende Wirkung ROUSSEAUS darin, dies mit einer rigorosen Moral verhindert zu haben. Die Moral begründet sich religiös, wie die Mitte des *„Émile"*, das „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars", zeigt. Es heißt hier, wie zum Trost für die verunsicherten Pädagogen der Gegenwart:

„Die heilige Stimme der Natur, stärker als die der Götter, verschaffte sich Achtung auf Erden und schien das Verbrechen zusammen mit den Schuldigen in den Himmel zu verbannen. Im Grunde der Seele gibt es demnach ein angeborenes Prinzip der Gerechtigkeit und Tugend, nach dem wir, gegen unsere eigenen Grundsätze, unsere Handlungen und diejenigen anderer Menschen als gut oder böse beurteilen, und diesem Prinzip gebe ich den Namen Gewissen".

„La sainte voix de la nature, plus forte que celle des Dieux, se faisoit respecter sur la terre et sembloit releguer dans le ciel le crime avec les coupables. Il est donc au fond des ames un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d'autrui comme bonnes et mauvaises, et c'est à ce principe que je donne le nom de conscience" (IV, S. 598).

Aber dann stellt sich *um so mehr* die Frage, wie man erziehen kann. Die

„heilige Stimme der Natur" ist unvernehmlich, und das ist kein Trost, aber eine Befreiung.

Die Ideologie der Revolution hat sich auf diese *sainte voix* berufen, doch die pädagogische Praxis ließ sich davon nicht domestizieren. Sie folgte ihren eigenen Imperativen, der Schule des Nationalstaates, gegen die die Rousseauisten der Folgezeit immer wieder opponierten, ohne sie wirklich verändern zu können. Das Verhältnis blieb dissonant, weil aus der Kulturkritik keine Praxis – nicht einmal eine Revolution – entstehen kann, die ihr wirklich entspricht. Sie kann immer nur die Utopie der reinen Natur und der unschuldigen Erziehung auf Dauer stellen. Die pädagogischen Folgen der Revolution sind pragmatischer Natur, aber sie beerben eben auch ROUSSEAU. Seine ebenso stoische wie aufgeregte Erziehungstheorie kann sich an keiner Praxis beruhigen und büßt darum aber nichts an Faszination ein.

Anmerkungen

1 Im folgenden wird ROUSSEAU mit Band und Seitenzahl nach den maßgebenden „Oeuvres complètes" der Pléiade-Ausgabe zitiert.
2 Genf ist das reine Gegenbild zum verdorbenen Paris (vgl. JOST 1961, Bd. I, S. 155–189).
3 NAPOLEONS Gesetzgebung schaffte am 1. Mai 1802 das Recht auf freie Schulgründung ab und konstituierte ein gestuftes Schulsystem unter staatlicher Aufsicht (Primarschule, Sekundarschule, Hochschule). Das staatliche Unterrichtsmonopol wurde mit Gesetz vom 10. Mai 1806 eingeführt. Daran änderte das turbulente Verhältnis von Reaktion und Revolution im 19. Jahrhundert nichts.
4 Einige Hinweise auf die Autorenschaft DIDEROTS liefert DREYFUS-BRISAC (1892). Diese Spur wird in neueren Biographien aber nicht weiterverfolgt. Unlängst hat aber PALMER (1985) starke Gründe kenntlich gemacht, die *gegen* DIDEROTS Autorenschaft sprechen.
5 Gemeint sind Kenntnisse, die bei *anderen* Wissensklassen nützlich sind (Logik, Arithmetik usw.), zentrale Kenntnisse zum Verstehen der Welt (Religion, Physik, Moral) sowie die praktischen Künste. Die Unterscheidung findet sich auch in DIDEROTS *„Plan d'une université pour le gouvernement de Russie"* von 1775 (DREYFUS-BRISAC 1892, S. 293).
6 Ein Volk kann sich nur *einmal* befreien, nämlich aus dem Zustand der Barbarei in die Freiheit (III, S. 385).
7 Das geht auf MONTESQUIEU zurück, der die *„vertu politique"* ins Zentrum der republikanischen Erziehung rückt (O.C. I, S. 45). Die Republik ist auf politische Tugend angewiesen, denn nur sie sichert ihre Gefolgschaft. Darum wird die Tugend definiert als *„l'amour des loix & de la patrie"* (ebd., S. 36).
8 „Former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour; et pour les avoir hommes, il faut les instruire enfans" (III, S. 259).
9 Im Unterschied zu *universell*, etwa wie DIDEROT den Begriff gebraucht: Universell ist die Vernunft, aber allgemein die Tugend, die darum auch jedermann beigebracht werden muß (RILEY 1986, S. 207).
10 FURET/OZOUF (1977) haben nachgewiesen, daß der entscheidende Fortschritt der Alphabetisierung gegenüber dem Ancien Régime erst mit der Restauration (1816–1820) einsetzte. Aber das setzte den Trend zur staatlichen Verschulung vor-

aus, also die napoleonische Lesart der pädagogischen Aspiration der Revolution.

11 Die Stelle findet sich in SENECAS *„De Vita Beata"* (VIII, 2) und in *„De otio"* (IV, 2) (vgl. PIRE 1953/55, S. 72, Anm. 49).

12 Die stärkste christliche Version dieses Gedankens lieferte ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE 1828; auch sie folgte, trotz aller Distanz zu ROUSSEAU, dem *pädagogischen* Konzept der Entwicklung (CAUSSE 1930, Bd. II, S. 276ff.).

Quellen

BACZKO, B. (Ed.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.

BRANDES, E.: Politische Betrachtungen über die französische Revolution. Jena 1790.

De l'éducation publique. Amsterdam 1762.

DREYFUS-BRISAC, E.: Petits problèmes de bibliographie pédagogique. In: Revue internationale d'enseignement XXIV (juillet-décembre 1892), S. 273–300.

GUILLAUME, J. (Ed.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. Bde. I–VI, Paris 1891–1907.

MARAT, J.-P.: Oeuvres. Recueillies et annotées par A. VERMOREL. Paris 1869, Reprint Aalen 1989.

MIRABEAU, H.-G.R.: Travail sur l'éducation publique. Publié par P.J.G. CABANIS. Paris 1791.

MONTESQUIEU, CH. DE S.: Oeuvres Complètes. Ed. par A. MASSON. Bd. I: Esprit des lois, Lettres persanes, Considérations. Paris 1950.

ROBESPIERRE, M.: Oeuvres. Recueilles et annotées par A. VERMOREL. Paris 1867.

RECUEIL des pièces relatives à la motion faite à l'Assemblée Nationale au sujet de J.J. Rousseau et de sa veuve. Paris 1791.

ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes. Ed. par B. GAGNEBIN/M. RAYMOND. Bde. I–IV, Paris 1959–1969. (Bibliothèque de la Pléiade)

ROUSSEAU, J.-J.: Werke. Bde. I–IV, München 1978–1981.

Literatur

BURKE, K.: The Rhetoric of Religion. Studies in Logology. Berkeley/Los Angeles/London 1970.

CAUSSE, E.: Madame Necker de Saussure et l'éducation progressive. 2 Bde., Paris 1930.

DENT, N.: The Basic Principle of Emile's Education. In: Journal of Philosophy of Education 22, 2 (1988), S. 139–149.

DERATHÉ, R.: Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps. Paris 1950.

FURET, F./OZOUF, J.: Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris 1977.

GONTARD, M.: L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789–1833). Paris 1958.

GOUHIER, H.: Nature et Histoire dans la Pensée de Jean-Jacques Rousseau. In: Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau XXXIII (1953–1955), S. 7–48.

GOUHIER, H.: Rousseau et Voltaire. Portraits dans deux miroirs. Paris 1983.

JOST, F.: Jean-Jacques Rousseau suisse. Étude sur sa personnalité et sa pensée. 2 Bde. Fribourg 1961.
JULIA, D.: Les trois couleurs du tableau noir. La révolution. Paris 1981.
MCDONALD, J.: Rousseau and the French Revolution 1762–1791. London 1965.
MCNEIL, G.: The Cult of Rousseau and the French Revolution. In: Journal of the History of Ideas VI (1945), S. 197–212.
MERCIER, R.: L'enfant dans la société du XVIIIe siècle (Avant l'*Émile*). Thèse complémentaire pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris. Paris 1961.
MEYNIER, A.: Jean-Jacques Rousseau révolutionnaire. Paris (1912).
OELKERS, J.: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 801–816.
PALMER, R.R.: A Mystery Explored: the *De l'éducation publique* attributed to Denis Diderot. In: Journal of Modern History 57, 1 (March 1985), S. 1–23.
PIRE, G.: De l'influence de Sénèque sur les théories pédagogiques de J.-J. Rousseau. In: Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau XXXIII (1953–1955), S. 57–92.
PIRE, G.: Du bon plutarque au citoyen de Genève. In: Revue de littérature comparée 32 (1958), no. 4, S. 510–547.
POLIN, R.: La politique de la solitude. Essai sur la philosophie politique de Jean-Jacques Rousseau. Paris 1971.
RAY, W.: Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction. Oxford 1984.
RILEY, P.: The General Will before Rousseau. The Transformation of the Devine into the Civic. Princeton, N.J. 1986.
SÉDILLOT, R.: Le coût de la Révolution Française. Paris 1987.
SOZZI, L.: Interprétations de Rousseau pendant la Révolution. In: Studies on Voltaire and the Eighteenth Century LXIV (1968), S. 187–223.
VIGNERY, J.R.: The French Revolution and the Schools. Educational Policies of the Mountain, 1792–1794. Madison 1965.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH-3076 Worb, Schweiz.

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich



HEINZ-HERMANN SCHEPP

Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik

I.

Die Französische Revolution ist *das* Kardinalereignis der neueren Geschichte. Aufstände und Erhebungen hatte es auch vor der Revolution gegeben. Aber sie richteten sich nicht prinzipiell gegen die Grundlagen der bestehenden Herrschaftsordnungen selbst, gegen Herrschaft schlechthin. Sie waren, wie immer auch die Einzelheiten ausgesehen haben mögen, Auflehnung gegen Unterdrückung, gegen ungerechte Herrschaft, wobei die Berufung auf das „gute alte Recht" und auf die sittliche Dimension des Politischen der Rechtfertigung diente. Die Französische Revolution aber, und das unterscheidet sie von allen früheren Versuchen, politischen Widerstand zu leisten, hat die grundlegende Umgestaltung der öffentlichen Ordnung zum Ziel. Ganz von den Gedanken ROUSSEAUS bewegt, ist sie die erste Revolution, die sich selbst als die Verwirklichung einer rational durchgeplanten Theorie versteht. In ihr manifestiert sich ein einheitliches, von axiomatischen Feststellungen über die Natur des Menschen und von allgemeinen Prinzipien ausgehendes Denken, das die menschliche Existenz, das politische Gemeinwesen, die Erziehung und auch die Schule auf neue Fundamente stellen will. Kein Bereich des menschlichen Lebens ist seither von ihren Auswirkungen unberührt geblieben.

Ist also die Französische Revolution in diesem Sinne als eine entscheidende Zäsur in der Neuzeit anzusehen, so muß doch die in dieser Aussage enthaltene Unterstellung einer plötzlichen Verwandlung in zweifacher Hinsicht eingeschränkt werden: Fast alle Momente, die sich während der Revolution artikuliert haben, waren erstens schon im Laufe der beiden voraufgegangenen Jahrhunderte vorbereitet, und sie waren zweitens, allerdings ohne vergleichbar präzise Erklärung ihrer Prinzipien, auch in anderen Ländern wirksam.

Unter den Autoren der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, denen nicht nur die Auswirkungen der durch die Revolution ausgelösten Gesamtbewegung bewußt werden, sondern die auch nach der historischen Herkunft dieses eine neue Epoche einleitenden Geschehens fragen, hat ALEXIS DE TOCQUEVILLE (1805–1859) in besonderer Klarheit und aufgrund eingehender historischer Studien die vielfachen Verbindungen der Revolution mit der vorangegangenen absoluten Monarchie analysiert. In dem 1856 erschienen Buch *„L'Ancien Régime et la Révolution"* heißt es im Vorwort:

„Das Buch, das ich hier veröffentliche, ist keine Geschichte der Revolution... Dies hier ist eine Studie über die Revolution.

Mit einem größeren Einsatz als je irgendein anderes Volk haben die Franzosen 1789 versucht, die Geschichte ihres Volkes sozusagen in zwei Teile zu zerlegen und das, was sie bis dahin gewesen waren, durch einen Abgrund von dem zu trennen, was sie von nun an sein wollten. Um dies zu erreichen, haben sie jede mögliche Veranstaltung getroffen, um ja nichts aus ihrer Vergangenheit in ihre neuen Verhältnisse hinüberzubringen. Sie haben sich jeden möglichen Zwang auferlegt, um sich zu etwas anderem als ihre Väter zu machen, und sie haben nichts vergessen, um sich unkenntlich zu machen.

Immer hatte ich schon gedacht, daß ihnen dieses eigenartige Unterfangen sehr viel weniger gelungen ist, als es von außen den Anschein hatte und als sie selbst zuerst geglaubt hatten. Ich war davon überzeugt, daß sie unbewußt die meisten ihrer Gefühle, ihre Gewohnheiten, ja selbst die Ideen, aufgrund deren sie die Revolution durchgeführt hatten, aus der alten Herrschaft, die sie zerstörte, beibehalten hatten und daß sie, ohne es zu wollen, die Überbleibsel dieses Régimes benutzt hatten, um damit das Gebäude der neuen Gesellschaft zu errichten".

Unter den verschiedenen und sich wechselseitig verstärkenden Motiven, die TOCQUEVILLE hervorhebt und die für ihn dazu beigetragen haben, „wie aus dem *Ancien Régime*... die Revolution wie von selbst hervorgeht", seien hier diejenigen erwähnt, die sich unmittelbar auf die politische Theorie der Französischen Revolution beziehen:

(1) Das von der Revolution postulierte Prinzip der Volkssouveränität habe zwar, betont TOCQUEVILLE, den absoluten Monarchen beseitigt, habe aber den mit dem Begriff Souveränität gemeinten Anspruch auf eine höchste, aus sich selbst heraus gerechtfertigte und jede andere Herrschaftsgewalt ausschließende Entscheidungsbefugnis beibehalten. Ein neuer Souverän sei an die Stelle des alten getreten, ohne daß die Tendenz zur Konzentration aller Verfügungsmacht an einer Stelle, also das Bestreben nach Absolutheit, unterbrochen worden sei.

(2) Gleiches ließe sich über die vom Absolutismus geschaffene zentralisierte Staatsverwaltung sagen. Das *Ancien Régime* habe das Monopol der Entscheidungs- und Verfügungsgewalt mit Hilfe eines Systems genereller Normen durchgesetzt, die von Beamten im Rahmen einer umfassenden Verwaltungsmaschinerie aufgrund allgemeiner Anweisungen angewandt worden seien. Die Französische Revolution habe diese zentralisierte Gewalt mit ihrer einheitlichen Bürokratie und Justiz in ihrer Grundstruktur übernommen, fortgeführt und verstärkt.

(3) Die dem Souveränitätsbegriff eigentümliche Tendenz, jede Art von Herrschaftsausübung beim Souverän zu konzentrieren, habe im *Ancien Régime* dazu geführt, alle eigenständigen Autoritäten und lokalen Freiheiten soweit wie möglich aufzuheben und dem Monarchen zuzuordnen. Im Prinzip sei durch diese Absicht, alle politisch relevanten Unterscheidungen einzuebnen, nicht nur die Gleichheit aller Bewohner des Territoriums gegenüber dem Souverän, sondern auch die Unterscheidung von Gesellschaft und Staat, Mensch und Bürger vorbereitet worden.

(4) Die vom *Ancien Régime* forcierte Nivellierung aller eigenständigen politisch relevanten Kräfte habe, in Verbindung mit der Gleichförmigkeit der

Gesetzgebung, dazu geführt, die Bürger Zug um Zug aus ihren überkommenen Bindungen, Verantwortlichkeiten und Freiheiten zu lösen und verstärkt auf sich selbst zurückzuwerfen. Als Folge sei eine Indifferenz gegenüber den Mitbürgern, eine Isolierung der Einzelnen bzw. ein kollektiver Individualismus der Vielen eingetreten, der die Empfänglichkeit für die Freiheits- und Einheitspostulate der Französischen Revolution deutlich bestärkt habe.

(5) Die Regierung des *Ancien Régime* habe selbst nachhaltig dazu beigetragen, das Volk, insbesondere die armen Bürger, zur Revolution zu erziehen. Einerseits habe sie sich, bis in den Wortlaut ihrer Verlautbarungen und Erlasse hinein, bereits jener rationalen, aufgeklärt-naturrechtlichen Terminologie bedient, die schon vor der Revolution in der öffentlichen Meinung präsent gewesen sei. Andererseits habe sie es versäumt, Konsequenzen aus den von ihr selbst verkündeten Direktiven, insbesondere im Blick auf soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte, zu ziehen. Die Regierung selbst habe auf diese Weise das revolutionäre Potential in der Bevölkerung verstärkt. Sie habe dem Volk die Augen geöffnet, ohne ihm wirklich zu helfen.

(6) Im Unterschied zu den Amerikanern, für die Begriffe wie Freiheit, Gleichheit und Glück keine abstrakten Postulate, sondern Ausdruck realer Lebensverhältnisse, wirklicher Selbständigkeit und eigener Verantwortung gewesen seien, hätten in Frankreich weite Kreise der Bevölkerung in diesem Sinne niemals selbstverantwortliche Freiheit erfahren. Der Absolutismus habe zwar auf dem Wege der politischen Entmündigung die Gleichheit vorangetrieben, aber die freiheitliche Anteilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten verhindert. Dieses Defizit habe die Zugänglichkeit und die Begeisterungsfähigkeit für die Forderungen der Revolution nach mehr Freiheit auf der Basis politischer Gleichheit intensiviert.

(7) Schließlich habe das *Ancien Régime* durch die Betonung der Güterakkumulation und der allgemeinen Orientierung des Lebens am wirtschaftlichen Erfolg dazu beigetragen, sowohl die auf Wohlstand, Lebensgenuß und individuelles Glück gerichteten Intentionen der Revolution zu stimulieren als auch eine allgemeine Erwartungshaltung gegenüber dem Staat zu fördern.

Diese Thesen TOCQUEVILLES zeigen die geschichtlich-politische Konstellation vor der Französischen Revolution. Wie TOCQUEVILLE hervorhebt, ist die Französische Revolution, im Unterschied zu den vergleichbaren Vorgängen in Nordamerika, von Anfang an mit der Hypothek zweier antagonistischer Prinzipien belastet, die sie aber beide in ihre neue Konzeption einer politischen Ordnung hineinnimmt oder besser – wie noch zu zeigen sein wird – hineinnehmen muß: das Prinzip der Volkssouveränität einerseits und das Prinzip der Freiheit bzw. der Menschenrechte andererseits.

Im Prinzip der Volkssouveränität vereinigen sich Traditionen des absolutistischen Staates mit ROUSSEAUS im *„Contrat Social"* vorgelegten Entwurf einer politischen Ordnung, deren Einheit aus der absoluten Entscheidungsmacht des Gemeinwillens – als des einzigen und letzten Ursprungs allen Rechts – hervorgehen soll. Das Prinzip der Freiheit bzw. der Menschenrechte dagegen wird bestimmt von einem tiefen Mißtrauen nicht nur gegenüber der bestehenden

Herrschaftsform, sondern gegenüber Herrschaft schlechthin. Der Rekurs auf ein unabdingbares, sich aus der Natur des Menschen selbst ergebendes Freiheitsrecht macht die Über- und Unterordnung von Menschen generell verdächtig und einer rationalen Rechtfertigung bedürftig.

Diese beiden antagonistischen Prinzipien stehen im Mittelpunkt der politischen Theorie der Französischen Revolution. Die Frage nach ihrer Zuordnung und Vereinbarkeit beschäftigt die Wissenschaft von der Politik bis auf den heutigen Tag. Die während der Revolution gegebene grundsätzliche „Antwort" liegt in der *„Déclaration des droits de l'homme et du citoyen"*, in der „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte" vom 26. August 1789 vor. Im Folgenden soll versucht werden, in einer kurzen Analyse die politischen Grundaussagen der *Déclaration* in ihrem systematischen Kontext darzustellen.

II.

Die *Déclaration* beginnt mit einer anthropologischen Aussage über die „Natur" des Menschen, die den Charakter einer in sich selbst einsichtigen und nicht weiter zurückführbaren Wahrheit hat. Artikel I lautet: „Die Menschen werden frei und mit gleichen Rechten geboren und bleiben es. Die sozialen Unterschiede können sich nur auf das gemeine Wohl gründen." Das heißt: Das Menschsein wurzelt in der individuellen Freiheit, und in diesem Recht auf Freiheit sind alle Menschen gleich. Freiheit ist ein universales Prinzip, das den Menschen als „Menschen" kennzeichnet. Von „Natur" aus versteht sich der Mensch nicht – im Sinne der klassischen Politiktheorie – als *zoon politikon*, dessen „Natur" darin besteht, im Mitsein mit anderen am „guten Leben" in einem Gemeinwesen teilzuhaben, sondern er stellt sich – in Analogie zum Naturzustand ROUSSEAUS – dar als je Einzelner, als autonomes Subjekt, als ein grundsätzlich auf sich selbst bezogenes, um sein eigenes Leben, seine Freiheit, sein Glück besorgtes Sonderwesen. Um dieser anthropologischen Bestimmung gerecht werden zu können, braucht der Mensch eine freie Sphäre, in der er selbst seines Glückes Schmied ist, in der er sich „verwirklichen" kann, in der das freie Spiel der Kräfte sich entfaltet. Diese Sphäre ist die „Gesellschaft", verstanden als Bereich der Realisierung der individuellen Freiheitsrechte. Die „Gesellschaft" ist die Sphäre der Emanzipation des „Menschen".

Wenn alle „Menschen" in ihrer Freiheit „von Natur" gleich sind, so folgern die Autoren der *Déclaration*, kann es niemals im freien Willen irgendeines Menschen liegen, seine Freiheit aufzugeben und in ein Abhängigkeitsverhältnis einzutreten. Eine politische Ordnung darf daher der freiheitlichen Natur des Menschen nicht nur nicht im Wege stehen, sie muß vielmehr aus diesem wahren menschlichen Sein ihren Auftrag und ihre Legitimation erhalten. Ganz in diesem Sinne lautet der erste Satz des Artikels II der *Déclaration*: „Der Zweck jeder politischen Assoziation ist die Bewahrung der natürlichen und unverjährbaren Menschenrechte." Hinter diesem Satz steht die Einsicht, daß das freie Spiel der Kräfte in der Gesellschaft ohne den Zwang bestimmter Mindestregeln nicht funktionieren kann. Ein ungehindertes Freiheits- und

Glücksstreben ist nicht möglich, weil sich die einzelnen Absichten und Bedürfnisse kreuzen. Die Gesellschaft ist daher gehalten, sich ein Regelsystem, eine Ordnung, eine „Verfassung" zu geben, d.h. sich als „Staat" zu organisieren. Soll aber der Staat nicht im Gegensatz zur freiheitlichen Natur des Menschen stehen, so muß er zwei Bedingungen erfüllen: er muß erstens das Produkt einer freien Vereinbarung sein, d.h. aus den je individuellen Willen der einzelnen freien und in ihrer Freiheit gleichen „Menschen" hervorgehen, und er darf zweitens keine Abhängigkeit begründen, d.h. er darf keine Herrschaft von Menschen über Menschen im überlieferten Sinne zur Folge haben.

Zur Lösung dieses zweifachen Problems greifen die Autoren der *Déclaration* auf ROUSSEAUS Vertragsmodell zurück, in dem die Gleichheit der Kontraktierenden und ihr freier Wille per definitionem enthalten sind. Der Staat ist das Produkt eines Vertragsabschlusses und geht aus dem freien Willen aller Vertragspartner hervor. Warum, so lautet die den absoluten Monarchen mißbilligende Frage, soll nur eine Person im Besitz aller Macht und daher frei sein, während alle anderen sich in Unfreiheit befinden? Wäre es stattdessen nicht möglich, die Souveränität zu egalisieren, das heißt die höchste und letzte Entscheidungsgewalt so zu organisieren, daß sich in strenger Gleichheit die Gesamtheit aller als neuer Souverän verstehen kann? Und könnte dann nicht diese zu einer allgemeinverbindlichen Gewalt organisierte Gesamtheit für die optimale Sicherung der gleichen Freiheit aller Vertragspartner, das heißt für ihr Menschsein, sorgen? Wie aber kann diese ordnungsetzende Gewalt, die das freie Spiel der Kräfte in der Sphäre der Gesellschaft regulieren soll, zustande kommen? Und wer gibt ihr die Legitimation?

Artikel III lautet: „Jegliche Souveränität liegt im Prinzip und ihrem Wesen nach in der Nation; keine Körperschaft und kein Einzelner kann eine Autorität ausüben, die sich nicht ausdrücklich von ihr herleitet" (in der ersten französischen Verfassung von 1791 wird „Nation" endgültig durch „Volk" ersetzt). Die Antwort auf die Frage nach der Legitimation der politischen Ordnung kulminiert also im Begriff der Volkssouveränität. Das Volk soll der neue Souverän sein. Aber wie soll er sich äußern, ohne wiederum eine Herrschaft von Menschen über Menschen zu begründen? Die in der *Déclaration* angebotene Lösung bietet der Artikel VI: „Das Gesetz ist der Ausdruck des allgemeinen Willens; alle Bürger haben das Recht, persönlich oder durch ihre Vertreter an seiner Schaffung mitzuwirken... Alle Bürger sind vor seinen Augen gleich." Das Prinzip der Volkssouveränität zielt also nicht darauf ab, jedem Vertragspartner ein Quentchen Macht zu seiner je individuellen Verfügung zuzuweisen, damit er eigene Interessen durchsetzen kann. Damit wäre sofort wieder die Herrschaft von Einzelwillen, also Abhängigkeit und Ungleichheit, das heißt Unfreiheit, etabliert. Der neue Souverän soll sich vielmehr, wie der absolute Monarch, durch einen einheitlichen, unteilbaren und unveräußerlichen Willen, einen „Gemeinwillen", der mehr und anderes ist als die je besonderen Einzelwillen oder auch die Summe dieser Einzelwillen, zur Geltung bringen. Die vom Souverän erlassenen Gesetze sollen der unverkürzte, der „absolute" Ausdruck des Gemeinwillens sein. Nur in dieser gleichsam entpersonalisierten, „allgemeinen" Form kann der Gemeinwille als gesetzgebender Wille seine primäre Aufgabe, die Gleichheit der Freiheit zu gewährleisten, erfüllen. Ent-

sprechend lautet Artikel IV: „Die Freiheit besteht darin, alles tun zu können, was anderen nicht schadet. Also hat die Ausübung der natürlichen Rechte bei jedem Menschen keine anderen Grenzen als die, den anderen Mitgliedern der Gesellschaft den Genuß der gleichen Rechte zu sichern. Diese Grenzen können nur durch das Gesetz bestimmt werden." Das Gesetz also als „Ausdruck des allgemeinen Willens" bestimmt die Grenzen der individuellen Freiheitssphären in einer für alle gleichen Weise. Es hat den Zweck, die Beeinträchtigung der Freiheit des Einzelnen zu verhindern, die sich möglicherweise aus der gleichen Freiheit anderer ergibt. Über die Art dieser Grenzsetzung informiert Artikel V: „Das Gesetz hat nur das Recht, Handlungen zu verbieten, die der Gesellschaft schädlich sind. Was nicht durch Gesetz verboten ist, darf nicht verhindert werden, und niemand kann gezwungen werden, etwas zu tun, was das Gesetz nicht befiehlt."

Als Fazit der Analyse der für die politische Theorie der *Déclaration* wichtigsten Artikel kann festgehalten werden, daß in ihr die zentrale Frage nach der Vereinbarkeit und der Zuordnung von Freiheit und Herrschaft durch eine Art „theoretische Gewaltlösung" beantwortet wird. Die „Lösung" besteht in einer mehrfachen Identifikation: „Die Beherrschten beherrschen sich selbst, dadurch ist vollkommene Herrschaft und vollkommene Freiheit eins, und die Souveränität besteht in nichts anderem als in der Gesetzgebung selbst, die die Bürger sich geben" (LANDSHUT 1969, S. 271). Souveränität, Gemeinwille und Gesetz werden identisch. Um jede Art von Ungleichheit, das heißt personal bedingter Freiheitsminderung, zu vermeiden, sollen nicht Personen mit ihren je besonderen Willen herrschen, sondern „neutrale" und personindifferente Gesetze, in denen sich der Wille aller als „allgemeiner Wille" manifestiert. Wenn alle Einzelwillen durch freie Entscheidung im Gemeinwillen aufgehen, das heißt wenn alle Individuen als Besondere zugleich Allgemeine sind, dann kann, im Verständnis der *Déclaration*, der Gemeinwille seiner Entstehung und seinem Wesen nach nichts anderes sein als die in Freiheit erfolgte Willensakkumulation aller. Der Wille, der beschließt, ist dann so allgemein wie die Gesetze, die aus ihm hervorgehen. Jeder Einzelne gehorcht, sofern er mit seinem freien Einzelwillen den Gemeinwillen „wirklich" will, nur sich selbst, wenn er den vom Gemeinwillen beschlossenen Gesetzen folgt. Und diese Gesetze garantieren die gleiche Freiheit aller und sind somit die Gewähr für das wahre Menschsein. Die zu einer allgemeinverbindlichen Gewalt organisierte Gesellschaft, der Staat, bewahrt die Freiheitsrechte aller Einzelnen, indem er die in der Gesellschaft latente Gefahr der Unordnung durch seine gesetzgeberische Macht verhindert. Wenn alle „Menschen" in der Gesellschaft durch die staatliche Gesetzgebung in gleicher Weise dem Zwang bestimmter Mindestregeln unterworfen sind, bleiben sie doch in gleicher Weise frei, weil die Freiheit für alle gleich beschränkt wird. Da jeder Einzelne die vom Souverän/Gemeinwillen beschlossenen und für alle in gleicher Weise geltenden gesetzlichen Beschränkungen der Freiheit selbst gewollt hat, ist er Gesetzgeber und Gesetzesunterworfener, Regierender und Regierter, Herrscher und Beherrschter zugleich. Wenn alle herrschen, herrscht niemand. Herrschaft und Freiheit stehen in keinem Gegensatz mehr zueinander. Der Gemeinwille ist, immer unter der Voraussetzung, daß die Einzelwillen ihn wirklich „wollen",

souverän, weil in ihm die freie und wahre Natur des Menschen inkarniert ist. Anders gesagt: die freie Anerkennung der ordnungsetzenden Gewalt des Staates gegenüber der Gesellschaft macht den „Menschen" zum „Bürger". Erst das Bürger-Sein gibt die Gewähr für das Mensch-Sein, das heißt für die individuelle Freiheit und Privatheit. Staat und Bürger sind ebenso komplementäre Begriffe wie Gesellschaft und Mensch. Der Staat ist gleichsam der Garant für die Emanzipation des Menschen in der Gesellschaft. Das Bürger-Sein ist dafür die Voraussetzung. Dieser Zusammenhang ist gemeint, wenn die *Déclaration* schon in der Überschrift Mensch-Sein und Bürger-Sein in einem sich wechselseitig bedingenden Kontext sieht.

Im Vergleich zur Tradition der antiken *polis* und *civitas* und ihrer theoretischen Auslegung erhält der Staat in der *Déclaration* eine gleichsam „privatistische" Funktion. Als solcher hat er keine eigene Dignität. Er empfängt seine Bestimmung aus der Gesellschaft. Er ist etwas Nachträgliches und Sekundäres, die Antwort auf eine in der Gesellschaft aufgetretene Kalamität. Er steht nicht im Dienst des allgemeinen Wohls, sondern er verwaltet und schützt die Allgemeinheit des Besonderen. Der Staat ist gewissermaßen die Generalagentur für das individuell-private Glück und für die allgemeine Prosperität in der Sphäre der Gesellschaft.

Wenn also ohne Zweifel in der *Déclaration* ein individualistisch-selbstbezogenes Verständnis der menschlichen Natur und der Aufgabe einer politischen Ordnung dominieren, so enthält sie doch auch Begriffe, die auf Solidarität und Gemeinsinn verweisen und somit ältere Traditionen fortführen. Neben Freiheit und Gleichheit ist im politischen Selbstverständnis der Revolution auch von Brüderlichkeit die Rede. In der *Déclaration* kommt diese „soziale" Intention, obgleich der Begriff „Brüderlichkeit" als solcher nicht genannt wird, in den Begriffen „Volk" und „Gemeinwohl" zum Ausdruck.

Der politische Begriff des „Volkes" hat in der *Déclaration* eine zweifache Bedeutung:

In der ersten wird Volk verstanden als Basis der politischen Willensbildung, als Souverän, bei dem alle Staatsgewalt im „Prinzip und ihrem Wesen nach liegt" (Artikel III). In diesem Sinne umfaßt das Volk die Summe der Wahlberechtigten. Volk ist Wählervolk. Von Rechts wegen ausgeschlossen sind bestimmte Gruppen von Nichtwählern, zum Beispiel Kinder, Jugendliche und Frauen. Alle Wähler treten als gleichberechtigte Rechtssubjekte, mit einer je gleichen „Stimme" in Aktion. Der im Prozeß der Willensbildung ermittelte Wählerwille dient als „Gemeinwille" der Legitimation der politischen Herrschaft und der von ihr erlassenen allgemeinverbindlichen Gesetze.

Der Volksbegriff in Verbindung mit dem Terminus „Gemeinwohl" ist von anderer Art. Volk bezeichnet hier nicht eine zählbare Größe, die sich in unterschiedlichen Konstellationen organisiert, sondern eine solidarische Gesamtheit, das „ganze" Volk, das ein Bewußtsein seiner selbst hat und sich als etwas Beständiges und sich Fortsetzendes über den Wechsel der Personen hinaus durch die Zeit erhält. Volk in diesem Sinne ist ein Synonym für die *res publica*, für das Gemeinwesen als einer auf Kontinuität angelegten politischen

Lebensgemeinschaft. In dieser Sichtweise ist Volk nicht das Produkt eines Gesellschaftsvertrages, sondern eine Gesellschaft und Staat umgreifende substantielle Einheit. Der Begriff „Einheit" wird hier nicht verstanden als Vereinheitlichung gleicher Rechtssubjekte durch die Gleichförmigkeit der Gesetzgebung, sondern als sittliche Verpflichtung auf das allgemeine Wohl – nicht den Nutzen – der Gesamtheit.

Während die Autoren der *Déclaration*, wenn sie vom Menschen und Bürger, von Gesellschaft und Staat schreiben, abstrakte, universelle und in gewisser Weise aus der Geschichte „herausgedachte" Prinzipien und Maximen vor Augen haben, greifen sie mit den Korrespondenzbegriffen „Volk" und „Gemeinwohl" zurück auf eine reale und geschichtlich gewordene Gemeinsamkeit, die sich gerade *nicht* vom je Individuellen, Besonderen und Privaten her versteht. Das heißt: Jedes Individuum wird in der *Déclaration* nicht nur als Mensch in der Gesellschaft (Freiheit) oder als Bürger im Staat (Gleichheit) angesprochen, sondern auch als Mitglied eines Volkes (Brüderlichkeit). Jeder Einzelne, so ließe sich der in der Dreiheit von Mensch-, Bürger- und Mitglied-Sein enthaltene Imperativ zusammenfassen, soll nicht nur sich selbst verwirklichen und um dieses Zweckes willen den Gesetzen gehorchen, sondern er ist auch gehalten, das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit im Gemeinwesen zu bewahren. Er soll dazu beitragen, daß sich das selbstzwecklich-individuelle Interesse, der „Geist" von Gesellschaft und Staat, nicht verselbständigt. Jeder Einzelne soll als Mitglied auch in allgemeinen, in öffentlich-politischen Kategorien denken und handeln können. Er soll darüber wachen, daß die Staatsgewalt ihrer Macht mächtig bleibt und sich in ihren Amtsinhabern und Repräsentanten glaubwürdig darstellt.

Obgleich sich die Autoren der *Déclaration* bemühen, die Begriffstrinitäten von Gesellschaft/Staat/Volk, von Freiheit/Gleichheit/Brüderlichkeit, von Mensch/Bürger/Mitglied in einer logisch geordneten Gedankenfolge zu präsentieren und in einer rationalen Konstruktion miteinander zu verzahnen, kann kein Zweifel daran bestehen, daß die politische Theorie der Französischen Revolution in sich selbst außerordentliche Spannungen enthält. Hervorzuheben ist noch einmal TOCQUEVILLES Hinweis auf den antagonistischen Charakter von Souveränität und Freiheit. Aber ebenso widersprüchlich ist das Verhältnis von Gesellschaft und Staat einerseits und Gemeinwohl und Volk andererseits. Diese Divergenzen brechen bereits während der Revolution, zum Beispiel in den Debatten der Nationalversammlung, auf und beeinflussen den Ablauf der revolutionären Ereignisse. Auch ROUSSEAU, von dem, wie erwähnt, die *Déclaration* fast alle fundierenden Konstruktionselemente übernimmt, äußert bereits eine permanente Verlegenheit gegenüber seinem eigenen gedanklichen Experiment. Sein genuin phänomenologisches Denken führt ihn ständig an die Grenzen seines rational-technologischen Denkens. Im Widerstreit beider Denkweisen stößt er auf Schwierigkeiten, die dann in der Folgezeit in dem Maße, wie seine theoretische Konzeption sich anschickt, die Wirklichkeit zu verändern, auch zu praktischen Problemen werden – mit dem Paukenschlag der Französischen Revolution als Auftakt.

Diese Zukunftsperspektive muß hier unerörtert bleiben. Um des besseren

Verständnisses sowohl der Hintergrundsproblematik der während der Revolution in der Nationalversammlung geführten Debatten als auch der künftigen Entwicklung willen, sollen aber wenigstens einige jener Fragen benannt werden, die ROUSSEAU sich selbst stellt und aus denen seine Irritation hervorgeht:

Kann ein Vertrag, fragt er, der die Vielfalt selbstbezogener Willensmonaden integrieren soll, eine gemeinsinnig-moralische Qualität bewirken? Wenn alle Vertragsteilnehmer nur um ihrer Selbsterhaltung willen, also aus einem „privaten" Grund den Vertrag abschließen, wie soll aus diesem Motiv ein verbindendes Moment hervorgehen, das mehr ist als eine Addition von Einzelinteressen? Wie kann aus der Summe von Einzelwillen ein Gemeinwille entstehen, dem eine sittliche Verpflichtungskraft eigen und der daher zu einer gerechten und guten Gesetzgebung befähigt ist? Kann der Gemeinwille – als Wille – das Wohl der Wollenden in einem inhaltlich faßbaren Sinne überhaupt wollen? Wie ist die Einheit von Erkennen und Wollen zu erreichen? In welcher Beziehung stehen die Abgeordneten zu ihren Wählern? Wie kann eine Minderheit sich verpflichten, sich der Mehrheit zu unterwerfen, ohne daß eine – Mehrheit und Minderheit umgreifende – fundamentale Übereinstimmung vorhanden ist? Muß also nicht immer schon, wenn nach dem „Grund" des *„corps politique"* gesucht wird, eine „ursprüngliche" Übereinstimmung vorausgesetzt, das heißt nach dem Akt gefragt werden, „durch den ein Volk ein Volk ist" (ROUSSEAU 1959, S. 17)? Müßte also nicht die „Wirkung zur Ursache" werden? Müßten nicht die Menschen „schon vor den Gesetzen das sein, was sie durch sie erst werden sollen" (ebd., S. 39)?

Das zwiespältige, fortwährend irritiert weiterfragende Denken ROUSSEAUS führt ihn schließlich dazu, an der Fähigkeit des neuen Souveräns zu zweifeln, sich selbst zu regieren. So stellt sich für ihn notwendig die Frage nach der Erziehung des Souveräns bzw. des Menschen und des Bürgers. ROUSSEAUS politische Verlegenheit läßt ihn nach pädagogischen Antworten suchen: Wie muß eine Erziehung beschaffen sein, fragt er im *„Émile"*, die die natürliche Bestimmung des Menschen, frei zu sein, ernst nimmt, die sich also an der Anthropologie des Naturzustandes orientiert? Ist es möglich, den auf diese Weise natürlich erzogenen Menschen zugleich zum wahren Bürger zu bilden? Wie muß eine Erziehung aussehen, die den neuen Souverän für die Übernahme der höchsten Entscheidungsgewalt befähigen will und zugleich an den fundamentalen Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit festhält? Gibt es ein Verfahren, zugleich den wahren Menschen, der „sich selbst alles ist", und den wahren Bürger, der sein „Ich auf die Einheit der Gemeinschaft" überträgt, zu erziehen (ROUSSEAU 1963, S. 112)? Ist das Ziel der neuen politischen Ordnung, Einzelwille und Gemeinwille – um der Freiheit und Gleichheit willen – in Übereinstimmung zu bringen, auf pädagogischem Wege zu erreichen?

Ebenso wie ROUSSEAUS politische Irritation den Hintergrund der während der Revolution ausgetragenen politischen Konflikte mitbestimmt, beeinflussen auch seine pädagogischen Fragen, jedenfalls in ihrem prinzipiellen Gehalt, die Erziehungs- und Schulpläne der Revolution. Von ihnen soll im Folgenden die Rede sein.

III.

Die in der *Déclaration* verkündeten politischen Postulate werden schon während der Revolution auf ihre pädagogischen und schulpolitischen Konsequenzen hin durchdacht. In den Debatten der Nationalversammlung wird mit Leidenschaft davon gesprochen, daß eine Verwirklichung des politischen Programms der Revolution ohne nachhaltige Einwirkung auf die Erziehung und vor allem auf die Organisation des Schulwesens nicht möglich ist.

Zwei Entwürfe verdienen dabei besondere Beachtung: der „liberale" des Girondisten CONDORCET und der „radikal-egalitäre" des Jakobiners LEPELETIER. Obgleich sich beide auf die Prinzipien der *Déclaration* berufen, kommen sie zu verschiedenen Ergebnissen und zum Teil kontroversen Folgerungen für die Organisation und die innere und äußere Ordnung von Erziehung und Unterricht.

1. CONDORCETS *„liberale" Schulpolitik*

CONDORCET gehört zu den hervorragenden Theoretikern der Französischen Revolution und ist selbst an der Ausarbeitung der *Déclaration* beteiligt. Aber im Unterschied zu ROUSSEAUS Problembewußtsein und Selbsteinwänden ist für ihn der Glaube an den Fortschritt und die „stufenweise fortschreitende Vervollkommnung des Menschengeschlechts" (CONDORCET 1966, S. 21) eine unbezweifelbare Gewißheit. Die Déclaration ist für ihn ein *„primum verum"*, die natürliche und unverfälschte Wahrheit und daher auch die Grundlage seiner politischen und pädagogischen Reflexion. Daß alle Menschen von Natur aus frei und in ihren Freiheitsrechten gleich sind, daß die Bestimmung des Lebens beim je Einzelnen liegt, ist für ihn eine ebenso unbezweifelbare Gewißheit wie die politische Aufgabe des Staates, dieses ursprüngliche Recht des Menschen auf Selbstverwirklichung – das Recht auf Bildung und Unterricht eingeschlossen – durch seine Gesetzgebung zu gewährleisten: „Die Bürger sollen die Gesetze lieben, ohne aufzuhören, wahrhaft frei zu sein" (S. 41). CONDORCETS „Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens" beginnt mit den Worten:

> „Allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können; jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommnen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen: das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit" (S. 20).

Die neue Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, die CONDORCET fordert, ist in ihren prinzipiellen Grundlagen nicht an staatliche Grenzen gebunden. Denn jede politische Vereinigung hat für ihn denselben Zweck: sie soll

jedem „Menschen" die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit dadurch ermöglichen, daß er als „Bürger" in der Wahrnehmung dieses Rechtes mit allen anderen gleich ist.

Das Recht auf Unterricht und Bildung ist für CONDORCET ein Menschenrecht, das der Staat durch seine allgemeinverbindliche Gesetzgebung für alle in gleicher Weise garantieren soll. Aber in der Konkretion dieses universellen Postulats bezieht sich CONDORCET, ebenso wie die *Déclaration*, auf die Nation bzw. auf das Volk. Nachdrücklich verlangt er, das gesamte öffentliche Schulwesen „jeder außenstehenden Gewalt", das heißt der Aufsicht der bisherigen politischen Mächte – bei denen „alles Privileg war" – zu entziehen und es einzig jener gesetzgebenden Macht zu unterstellen, die das Volk selbst beruft. Nur sie darf „ihre Autorität unmittelbar über das ganze Unterrichtssystem ausüben" (S. 76). Sie darf es, weil die von ihr beschlossenen Gesetze keinen Sonderinteressen Vorschub leisten. Auch für die Schulgesetzgebung gilt das allgemeine Prinzip: die Gesetze bewirken das Gleichsein in der Freiheit, in der das Menschsein besteht.

Aus den in sich einsichtigen Postulaten der Vernunft – Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit – leitet CONDORCET eine Reihe von grundsätzlichen Forderungen an die Gesetzgebung für das öffentliche Unterrichtswesen ab:

Alle Bildungsprivilegien, so lautet die *erste* Forderung, sollen abgebaut werden, um das Recht auf Bildung und Unterricht, auf Vervollkommnung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, für jedermann zu gewährleisten, welchen Alters, welchen Geschlechts und welcher Herkunft er auch sei. So ist es CONDORCETS „erste Sorge", Erziehung und Unterricht „einerseits so gleich und so allgemein zu verbreiten, andererseits so vollständig zu gestalten, wie die Umstände es erlauben" (S. 21). Doch CONDORCET blickt über die Kinder- und Jugendzeit hinaus, wenn er verlangt, „daß der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schule verlassen; daß er vielmehr alle Altersstufen umfassen muß, daß es keine gibt, in der zu lernen nicht nützlich und möglich ist" (S. 22). Mit diesem Imperativ beginnt die moderne Erwachsenenbildung. Sie hat für CONDORCET vor allem eine aufklärerische Funktion und schließt berufliche Fortbildung sowie politische Bildung ein. Freiheit und Gleichheit sollen durch Aufklärung wirklich werden. Weil Vernunft allgemein und für jedes denkende Wesen dieselbe ist, kann sie Differenzen der Gesinnung, des Glaubens und des sozialen Status überwinden. Die Verwirklichung des Menschenrechts auf Unterricht und Bildung soll „alles befreien und auf einen höheren Stand heben". Das ist – wie CONDORCET hervorhebt – „das fundamentale Prinzip unserer Arbeit" (S. 66).

Die *zweite* Forderung, die CONDORCET an die Gesetzgebung für das öffentliche Unterrichtswesen stellt, lautet: Sie soll die Vielfalt standes- und gruppenspezifischer Schulen und pädagogischer Anstalten einschränken und durch einen einheitlichen, durchgängig organisierten, horizontal gegliederten und durchlässigen Aufbau des öffentlichen Unterrichtswesens auch institutionell das gleiche Recht auf Erziehung und Unterricht für alle garantieren. CONDORCET fordert ein sich auf das ganze Territorium erstreckendes Unterrichtsangebot. Das gesamte Unterrichtswesen bildet für ihn eine in fünf Stufen gegliederte

Einheit, von der „Primärschule" über die „Sekundärschule" bis zur „Nationalen Gesellschaft der Wissenschaften und Künste". Unterrichtsgeldfreiheit und ein großzügig zu handhabendes Stipendienwesen sollen die organisatorische Durchlässigkeit des Schulsystems ergänzen.

Die *dritte* Forderung an die schulpolitische Gesetzgebung ist didaktischer Art: Das öffentliche Unterrichtswesen soll keine berufs- und standesbezogene, sondern eine „allgemeine" Bildung vermitteln, die auf ihren verschiedenen Stufen „das ganze System der menschlichen Kenntnisse" (S. 23) umfaßt und auf diese Weise das Fundament für jede spätere spezielle Berufsausbildung oder Berufsausübung legt. Die von CONDORCET angestrebte allgemeine Bildung korrespondiert mit dem Recht auf freie Berufswahl. Das freie Individuum soll sich aus den ständisch-beruflichen Zusammengehörigkeiten der traditionalen Ordnung emanzipieren. Daher soll nicht mehr das Besondere, sondern das Allgemeine gelehrt und gelernt werden: „man lernt ... nur die Prinzipien dessen kennen, was anzuwenden man an anderer Stelle üben muß" (S. 65). Auf diese Weise hofft CONDORCET, „eine aufgeklärte Praxis herbeizuführen und durch das Band einer gemeinsamen Vernunft ... die Menschen zu vereinen, die durch ihren Beruf soweit voneinander getrennt sind" (S. 65). Die im Unterricht vermittelte allgemeine Bildung soll, weil vernünftig, auch das „Zusammenleben angenehmer und vertrauter machen". Auf allen Stufen sollen überdies die Prinzipien aufgeklärter Politik und Moral sowie die Grundlagen der Wissenschaften gelehrt werden. Im Unterricht soll daher „die Lehre der Grundwahrheiten des menschlichen Zusammenlebens ihrer Anwendung vorangehen" (S. 24). In diesem Sinne soll die Gesetzgebung auch für eine aufgeklärte, wissenschaftlich-rationale Lehr- und Lernweise sorgen und alle Lehrinhalte eliminieren, die diesem Anspruch nicht genügen: Es ist „die erste Bedingung jeden Unterrichts, nur Wahrheiten zu lehren" (S. 22). CONDORCET lehnt das „alte Unterrichtswesen" (S. 36) ab, weil es den Irrtümern, dem Aberglauben und dem diffusen Denken Vorschub geleistet habe. In der von ihm konzipierten allgemeinen Bildung nehmen daher, neben der politischen Theorie, Mathematik und Naturwissenschaften eine „bevorzugte" Stellung ein, weil, wie er sagt, ihre „Grundgedanken einfach und streng umrissen sind" (S. 35).

Die *vierte* Forderung, die CONDORCET durch die Schulgesetzgebung realisiert sehen möchte, lautet: nicht Herkunft und Stand, sondern Begabung und Leistung sollen der alleinige Maßstab für die Auswahl und für die Zuordnung sozialer Positionen sein. CONDORCET weist dem öffentlichen Unterrichtswesen eine neue Funktion zu. Es soll als rationale Organisation mit Hilfe objektiver Kriterien für die Chancengleichheit sorgen. Im ganzen Territorium soll „in Zukunft auch nicht ein einziger Mensch sagen können", daß er in seiner Unwissenheit und beruflichen Einordnung nicht den „Willen der Natur", sondern die „Ungerechtigkeit der Gesellschaft" (S. 22) zu spüren bekomme. Aber zu rigiden bürokratischen Konsequenzen hält CONDORCET deutlich Distanz. In der Spannung zwischen austeilender und ausgleichender Gerechtigkeit entscheidet er sich für eine „liberale" Lösung. CONDORCET will ausgleichen, Eigeninitiativen freisetzen, Belastungen und Hemmnisse beseitigen. Die Individuen sollen jedoch selbst entscheiden, ob sie von den angebotenen Möglichkeiten anspruchsvoller Ausbildung Gebrauch machen wollen.

Die *fünfte* (und letzte) prinzipielle Forderung CONDORCETS berührt das Verhältnis von Staatsschule und partikularen, vor allem kirchlichen pädagogischen Einrichtungen. Seine Grundaussage ist eindeutig: das öffentliche Unterrichtswesen soll weltlich, die Staatsschule eine säkulare Schule sein. Dennoch läßt CONDORCET neben der Staatsschule auch Privatschulen zu. Unter der Blickrichtung pädagogischen Fortschritts wünscht er den Wettbewerb zwischen dem staatlichen und dem privaten Schulwesen. Privatschulen stellen „die nationalen Schulen [vor die] unausweichliche Notwendigkeit, sich mindestens auf dem Niveau dieser privaten Institutionen zu halten" (S. 75). Aber auch die Privatschulen sind an zwei für die Staatsschulen geltenden Kriterien gebunden: an die Beachtung der grundsätzlichen politischen Vorgaben der *Déclaration* und an die Wissenschaftsbestimmtheit des Unterrichts. CONDORCET geht es um die Erziehung des Volkes als des neuen Souveräns. Sie ist ein Werk fortschreitender Vernunft. Die Verwirklichung der Souveränität des Volkes ist darauf angewiesen, daß die Einheit von Erkennen und Wollen und damit die Fähigkeit, politisch zu denken und zu handeln, rechtzeitig vorbereitet wird. Das Unterrichtswesen ist in diesem Sinne für CONDORCET das wichtigste Instrument für die Integration von Gesellschaft, Staat und Volk.

2. LEPELETIERS *„radikal-egalitäre" Schulpolitik*

LEPELETIERS „Plan einer Nationalerziehung", von ROBESPIERRE 1793 während der Zeit der Schreckensherrschaft dem Konvent vorgetragen, stellt die aufgeklärte, fortschrittlich-optimistische, „liberale" Schulkonzeption CONDORCETS in Frage, indem er durch radikales Weiterdenken die Dynamik der in ihr enthaltenen Prinzipien auf die Spitze treibt. Nicht die Grundsätze der *Déclaration* sind falsch, so lautet sein zentraler Einwand, sondern ihre halbherzige Inangriffnahme. „Ich habe gewagt", schreibt LEPELETIER am Beginn seines Entwurfs in deutlicher Ablehnung CONDORCETS, „einen umfassenderen Gedanken zu fassen, und habe mich ... von der Notwendigkeit überzeugt, daß wir eine gänzliche Regeneration hervorrufen und, wenn ich mich so ausdrücken darf, ein ganz neues Volk schaffen müssen" (1973, S. 136). Wer die Freiheit will, postuliert LEPELETIER, muß die Gleichheit in sehr viel konsequenterer Weise ernst nehmen, als es bisher geschehen ist. Die Gleichheit darf kein fernes Endziel sein, sondern mit ihrer Realisierung muß um der Freiheit willen sofort begonnen werden. Solange die Kinder noch den „bestehenden Vorurteilen und alten Irrtümern" (S. 137) überlassen bleiben und die Unterschiede in den materiellen Lebensverhältnissen der vollen Entfaltung aller Kräfte hindernd im Wege stehen, so lange bleibt auch das öffentliche Unterrichtswesen ungerecht und bestätigt die Unfreiheit. Wenn Gleichheit aber verwirklicht werden soll, dann muß der Anfang mit einer gleichen Erziehung für alle gemacht werden.

LEPELETIERS Plan ist radikal. Er fordert eine die gesamte Existenz des Kindes umfassende Erziehung in staatlichen Internaten, die durch eine progressiv zu erhebende Steuer finanziert wird. „Ich verlange, daß Ihr dekretiert, daß vom fünften bis zwölften Jahr für die Knaben, vom fünften bis elften für die Mäd-

chen, alle Kinder, ohne Unterschied und ohne Ausnahme, gemeinschaftlich erzogen werden sollen, auf Kosten der Republik und daß alle unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht, dieselbe Sorgfalt erhalten" (S. 138). Auf diese Weise soll „alles, was die Republik ausmachen muß, in eine wahrhaft republikanische Form getan werden" (S. 142). Indem die Kinder durch „eine undurchdringliche Mauer von der unreinen Berührung mit den Vorurteilen unseres alten Geschlechts ferngehalten" werden, soll sich „eine ganz neue, arbeitsame, geregelte, disziplinierte Masse ... bilden... Laßt uns eingedenk sein, daß wir Menschen erziehen, welche bestimmt sind, die Freiheit zu genießen, und daß es keine Freiheit gibt ohne Gehorsam gegen die Gesetze. Alle Tage und jeden Augenblick gebeugt unter das Joch einer bestimmten Regel, werden alle Zöglinge des Vaterlandes sich ausgebildet finden zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten" (S. 142, 140). Eltern, die ihre Kinder nicht der öffentlichen Erziehung übergeben wollen, sollen ihre Bürgerrechte verlieren. LEPELETIER hofft, daß durch diese radikale Erziehung die „Gleichheit für die jungen Zöglinge nicht eine besondere Theorie, sondern eine fortwährend tätige Praxis sein" wird (S. 142). „Massenhaft" (S. 139) sollen die Kinder einer Erziehung teilhaftig werden, „die wahrhaft national, republikanisch, in Form und Wirkung gemein für alle und allein imstande ist, das Menschengeschlecht zu regenerieren, sowohl am Leibe wie an der Seele" (S. 138). Dies ist die Zukunftsperspektive, die LEPELETIER mit dem „Gesetz über die Einrichtung der öffentlichen Erziehung" verbindet. Um dieses Ziel zu erreichen, fordert er in didaktischer und methodischer Hinsicht eine ausgedehnte Arbeitserziehung in den Internaten, aber auch in der Landwirtschaft und in den Manufakturen, eine Verstärkung der Leibeserziehung und vor allem eine moralische Erziehung, in deren Zentrum aber nicht, wie bei CONDORCET, die rationale Einsicht in die Prinzipien der politischen Theorie, sondern die Gewöhnung an die Regeln des Zusammenlebens unter dem Gebot der Gleichheit stehen soll.

IV.

Die Schulpläne CONDORCETS und LEPELETIERS sind nicht nur Ausdruck der großen Spannweite möglicher Antworten auf die Frage, in welcher Weise und in welchen Institutionen der neue, der „demokratische" Souverän erzogen werden soll, das heißt wie der Einzelne als Mensch, als Bürger und als Mitglied des Volkes lernt, seine jeweiligen Rechte und Pflichten zu erkennen und wahrzunehmen. Sie machen darüberhinaus deutlich, daß die der Französischen Revolution immanente Hypothek antagonistischer politischer Prinzipien im pädagogischen Kontext weitergeführt wird. Die Divergenzen zwischen Freiheit und Souveränität, zwischen Einheit und Vereinheitlichung, finden ihre pädagogische Entsprechung. Die Schulpläne enthalten in ihrer gemeinsamen theoretischen Grundlage, aber auch in ihren unterschiedlichen Konsequenzen bereits in nuce alle Konflikte, wie sie in der Folgezeit in der Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen politisch-pädagogischen Grundströmungen aufbrechen.

Sucht man die in der Französischen Revolution erhobenen politischen und pädagogischen Forderungen in ihrer Gesamtheit und ihrer wechselseitigen Bedingtheit zu verstehen, so kulminieren sie in der radikalen Frage, ob nicht Über- und Unterordnung als solche, das heißt Abhängigkeit aufgrund von Ungleichheit, das eigentliche Übel sei und durch eine Ordnung ersetzt werden könne, die zwar Ordnung gewährleiste, aber eine freie Ordnung der Gleichen, die also keine Abhängigkeit zur Folge habe. Diese Frage nach der Möglichkeit einer herrschaftsfreien Ordnung als Konsequenz des Prinzips der Gleichheit ist es, die der politischen Theorie von 1789 bis in die Gegenwart ihren revolutionären Impuls und ihre expansive Wirkung gibt. Unter dieser, den Gesamtvorgang vergegenwärtigenden Perspektive unterscheiden sich die Schulpläne CONDORCETS und LEPELETIERS nur graduell, nicht prinzipiell. Auch CONDORCET will unter den Bürgern „eine tatsächliche Gleichheit herstellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen machen". Für CONDORCET ist die Gleichheit mit ihren politischen Konsequenzen ein Fernziel, für LEPELETIER eine unmittelbar in Angriff zu nehmende Aufgabe. Beide aber definieren die Freiheit durch die Gleichheit. Beide teilen die Erwartung der Französischen Revolution, daß durch die Durchsetzung der Gleichheit gleichsam von selbst auch die Freiheit verwirklicht und damit Politik und Pädagogik in einen sittlichen Kontext eingebunden werden.

Diese Erwartung ist schon früh bezweifelt worden. Unter den Fragenden war TOCQUEVILLE „der erste, der durchschaute, nicht nur, daß diese Gleichsetzung unbegründet war, sondern daß das unaufhaltsame Verlangen nach vollständiger gesellschaftlicher und politischer Gleichheit in einer der Freiheit entgegengesetzten Richtung wirken mußte" (LANDSHUT 1967, S. XXII). Diese Grundproblematik, aus der – prinzipiell gesehen – die politischen und pädagogischen Antagonismen der Französischen Revolution hervorgehen, setzt sich bis auf den heutigen Tag fort. Sie ist das spezifische Erbe der Revolution. In diesem Sinne sind die politischen und pädagogischen Maximen der Französischen Revolution nicht irgendeine beliebige und historisch überholte Theorie. Sie sind vielmehr der gedankliche Entwurf, der die moderne Demokratie und ihre Institutionen begründet und permanent infrage stellt, der also tatsächlich über Strukturprobleme der Demokratie und einer demokratischen Erziehung aufklären kann.

Quellen

ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Berlin 1949.

CONDORCET, A. DE: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Erziehungswesens (1792). Mit einer Einleitung von H.-H. SCHEPP. (Kleine päd. Texte, Bd. 36.) Weinheim 1966. – Auszug auch in MICHAEL/SCHEPP 1973, S. 130–135.

ERKLÄRUNG der Rechte des Menschen und des Bürgers (1789, 1791). In: MICHAEL/SCHEPP 1973, S. 110–113.

LEPELETIER, M.: Plan einer Nationalerziehung (1794). Zit. nach dem Auszug bei MICHAEL/SCHEPP 1973, S. 135–143.
MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1, Frankfurt 1973.
ROUSSEAU, J.-J.: Diskurs über die Ungleichheit (1755). Übers. u. kommentiert von H. MEIER. Paderborn 1984.
ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung (1762). Hrsg. von M. RANG. Stuttgart 1963.
ROUSSEAU, J.-J.: Staat und Gesellschaft, „Contrat Social" (1762). Übers. u. kommentiert von K. WEIGAND. München 1959.
TOCQUEVILLE, A. DE: Der alte Staat und die Revolution (1856). Hrsg. von J. P. MAYER. Bremen 1967.
TOCQUEVILLE, A. DE: Das Zeitalter der Gleichheit. Übers. u. hrsg. von S. LANDSHUT. Opladen 1967.

Literatur

DENNERT, J.: Ursprung und Begriff der Souveränität. Stuttgart 1964.
DENNERT, J.: Die ontologisch-aristotelische Politikwissenschaft und der Rationalismus. Eine Untersuchung des politischen Denkens Aristoteles', Descartes', Hobbes', Rousseaus und Kants. Berlin 1977.
LANDSHUT, S.: Über einige Grundbegriffe der Politik. In: DERS.: Kritik der Soziologie und andere Schriften zur Politik. Neuwied/Berlin 1969, S. 261–305.
LANDSHUT, S.: Einleitung zu: A. de Tocqueville: Das Zeitalter der Gleichheit. Köln/Opladen 1967, S. IX–XXXII.
SCHEPP, H.-H.: Antoine de Condorcet (1743–1794). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. I, München 1979, S. 159–169.
SCHEPP, H.-H.: Über den Zusammenhang von Anthropologie, Politik und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau. In: KANZ, H. (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt/M. 1986, S. 257–281.
SCHEPP, H.-H.: Die Krise in der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung – Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J.-J. Rousseau. Kronberg/Ts. 1978.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Heinz-H. Schepp, Hasenwinkel 52, 3400 Göttingen 25.

Dominique Julia

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 *erneuern* 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 eindrücklichen 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 puplique)* 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 HELVÉTIUS 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 empfingen, 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 hineintragen 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 Konvent[23]

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 widersetzenden 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 Chrétiennes)*, 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 Volksschulehrern 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 neueingerichteten 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 offenstanden", 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 zumaß. 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 constitutionnel*[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 wirlichen „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 anhingen, 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 Patrizer, 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, Gerichtsdiener, 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 sollten[45], 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 förderalistischen 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 HASSENFRATZ erklärte auf der Tribüne des Jakobinerklubs, daß er den Priester SIEYÈS beobachtet habe: „von Aristokratie vergiftet ... diesen Tartuffe, der wie Aspasia 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 gebt, 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 nationaleigenen 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 bekamen[54] –, 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 Körper[55]; 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 Pluviôse 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 Mitlied 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 wachsamen 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 vervollkommnen. Alles wird ihnen als Mittel der Unterweisung dienen: sie werden diese Mittel finden im Schoß ihrer Familien, in den Elementarbüchern, die Ihr veröffentlichen, 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 „tatkräftige, 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 erhellen, 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. Pluviôse 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. Pluviôse (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. Ventôse des Jahres II (19. Februar bis 19. März 1794) statt, morgens im Hörsaal und im Laboratoirum 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 vorauszusehen, 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 Kovent 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. Pluviôse 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. Pluviôse 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 beher-

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 Pluviôse 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.), Pluviôse (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 héroiques et civiques 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 Pluviôse, 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 schäbigen 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 Ausschmükkung" 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 héroîques 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 Armutsgründen 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 wohlbekannt: 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 (Abbrecher) 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 familiale 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 *Mindest*schulwissen 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 1981a.
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 plebejis', ‚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 murrt".
46 Archives Nationales, F^{17} 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 pluviôse 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, F^{17} 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 brumiare 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, F^{17} 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 „4e *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, F^{17} 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, quaies 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 pronocé 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.

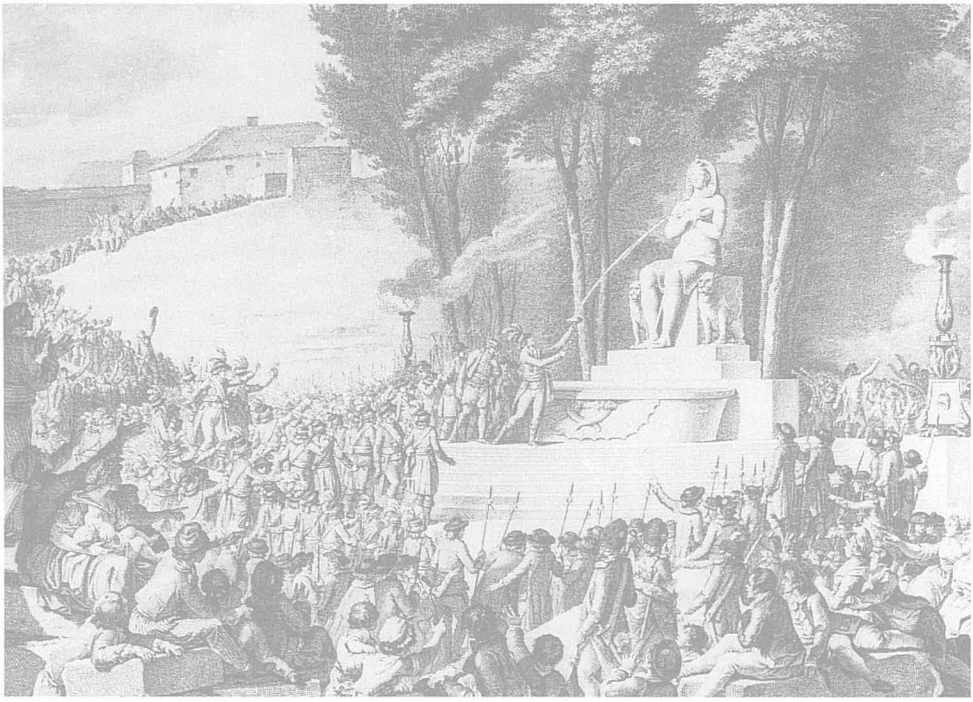
Ducos, J.-F.: Discours à la Convention, 18. August 1792. Zit. nach Guillaume Bd. 1, Paris 1891.
Guillaume, J. (Hrsg.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de l'Assemblée législative. Paris 1889.
Guillaume, J. (Hrsg.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. 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.): Erziehungspogramme... (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 Rousseaus „Schriften zur Kulturkritik" (Meiners Philos. Bibl., Bd. 243.), Hamburg ² 1971, S. 1–59.
Rousseau, J.-J.: Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projettée (1771). Dt. Übers. in „Sozialphilosophische und Politische Schriften" Rousseaus, 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.

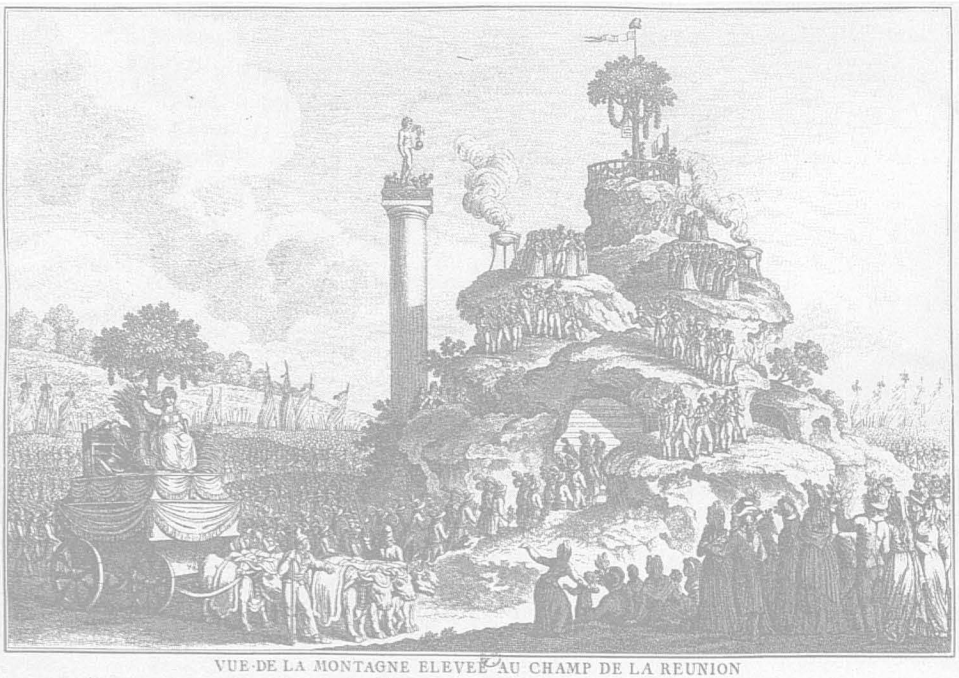
Literatur

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.: Démocracie antique et démocracie 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 coleurs 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 ler 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 revolutionnaire. 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





VUE DE LA MONTAGNE ELEVÉE AU CHAMP DE LA REUNION

pour la fête qui y a été célébrée en l'honneur de l'Etre Suprême le Decadi 20 Prairial de l'an 2.e de la Republique Francaise

A Paris chez Chéreau Rue Jacques, aux deux Colonnes, près la Fontaine Sorarin, N.° 257.

Zeittafel

Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution
Zusammengestellt von ULRICH HERRMANN

1789	5. Mai	Eröffnung der Generalstände
	17. Juni	Der Dritte Stand erklärt sich zur Nationalversammlung
	20. Juni	Schwur im Ballhaus
	9. Juli	Erklärung der Nationalversammlung zur *Assemblée constituante*
	14. Juli	Erstürmung der Bastille
	26. August	Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte
	21. September/ 22. Dezember	Dekrete der *Assemblée constituante* zur Übertragung der Aufsicht über die öffentliche und die politisch-moralische Erziehung auf die Verwaltungsbehörden
1790	13. Februar	Aufhebung der Klöster
	19. Juni	Abschaffung des Adels
	12. Juli	Zivilverfassung des Klerus *(Constitution civil du clergé)*
1791	22. März	Schullehrer müssen den Diensteid ablegen
	2. April	Tod von MIRABEAU; in den Wochen vor seinem Tod schreibt der seinen *„Plan d'instruction publique"* (posthum von CABANIS veröffentlicht)
	17. April	Dekret der *Assemblée constituante* der Amtsenthebung der Lehrer, die den Diensteid nicht schwören
	3./4. September	In die Verfassung wird der Artikel zur Schaffung und Organisation eines allgemeinen öffentlichen Schulwesens aufgenommen, das in den Elementarschulen für alle Bürger kostenlos sein soll
	3. September	Verabschiedung der Verfassung der konstitutionellen Monarchie
	14. September	Eid LUDWIGS XVI. auf die Verfassung
	10./11./19. September	Das Programm von TALLEYRAND wird der *Assemblée constituante* vorgelegt; nach der Diskussion wird die Schulfrage der *Assemblée législative* (die sich am 1. Oktober 1791 konstituiert) überwiesen
	14. Oktober	Einsetzung des Unterrichtsausschusses der *Assemblée législative*

1792	20./21. April	CONDORCET legt der *Assemblée* seinen *„Plan d'instruction publique"* vor; im August soll die Debatte darüber wieder aufgenommen werden, was nicht stattfindet
	18. August	Dekret zum Verbot der Beteiligung der alten Schulorden und Kongregationen am öffentlichen Schulwesen
	20. September	Kanonade von Valmy stoppt den Vormarsch der deutschen Koalitionstruppen
	21. September	Zusammentritt des Konvents *(Convention)*, Abschaffung der Monarchie und Ausrufung der Republik
	22. September	Beginn des Jahres I der französischen Republik
	13. Oktober	Konstituierung des Unterrichtsausschusses des Konvents
	11. Dezember	Beginn des Prozesses gegen den König vor dem Konvent
	12.–24. Dez.	Die Berichte von LANTHENAS und ROMME werden dem Konvent vorgelegt; allgemeine Debatte über den öffentlichen Unterricht
1793	21. Januar	Hinrichtung LUDWIGS XVI.
	21. Januar	Beschluß des Konvents, die Unterrichtsfrage generell auf der Tagesordnung zu halten
	8. März	Dekret zum Verkauf von Gütern für die finanzielle Ausstattung der *Collèges* und anderer Einrichtungen des öffentlichen Unterrichts
	10. März	Errichtung des Pariser Revolutionstribunals
	6. April	Einrichtung des Wohlfahrtsausschusses
	24. Juni	Die *„Déclaration des droits de l'Homme"* erklärt, daß „Unterricht eine Notwendigkeit für jedermann ist"; die Verfassung garantiert den Franzosen „einen allen gemeinsamen Unterricht" *(l'instruction commune)*
	26. Juni	Der Bericht von LAKANAL wird dem Konvent vorgelegt, am 2. und 3. Juli diskutiert und nach lebhafter Kritik zurückgewiesen. Danach entwickelt DAUNOU, zusammen mit SIEYÈS der Inspirator dieses Berichts, seine Grundsätze in seinem *„Essai sur l'instruction publique"*
	13. Juni	Ermordung von MARAT
	13. Juli	ROBESPIERRE legt dem Konvent den Plan von LEPELETIER vor; der ergänzte Plan wird nach langer Debatte am 13. August angenommen
	8. August	Dekret für Aufhebung der Akademien aufgrund des Berichts des ABBÉ GRÉGOIRE
	10. August	Verkündung der (nicht in Kraft tretenden) republikanischen Verfassung

	17. September	Beginn der *Terreur*
	20. September	ROMME legt seinen Bericht über die Ära der Republik vor
	5. Oktober	Einführung des republikanischen Kalenders
Jahr II	Ende des 1. Monats – 13. Brumaire (Okt.–Nov.)	Aufgrund des Berichts von ROMME Bewilligung von Maßnahmen zur Organisation der ersten Schulen, Ernennung der Lehrer, Ordnung ihrer Dienstverhältnisse usw.; die entsprechenden Dekrete werden am 19. Brumaire vertagt
	22. Frimaire–12. Dezember	Bericht von BOUQUIER über einen Generalplan für das öffentliche Unterrichtswesen; Dekret dazu vom 29. Frimaire (19. Dezember)
1794	4. Pluviôse–21. Januar	Dekret zur Errichtung von einer öffentlichen Bibliothek in jedem Distrikt
	8. Pluviôse–27. Januar	Bericht von BARÈRE über die fremden Mundarten und den Unterricht in der französischen Sprache; Dekret zur Anstellung von Französisch-Lehrern in mehreren Provinzen
	9. Pluviôse–28. Januar	Dekret zur Eröffnung des ersten Wettbewerbs zur Anfertigung von Elementarbüchern
	Ventôse–Februar/März	Revolutionäre Kurse zur Salpeter-Herstellung
	5. April	Hinrichtung von DANTON
	13. Prairial–1. Juni	Bericht von BARÈRE über republikanische und revolutionäre Erziehung; Dekret zur Bildung der *École de Mars*; die *École* wurde am 2. Brumaire (23. Oktober) des Jahres III wieder aufgelöst
	8. Juni	Fest des „Höchsten Wesens" unter Vorsitz von ROBESPIERRE
	10. Juni	Beginn der *„Grande Terreur"*
	27./28. Juli–9./10. Thermidor	Sturz und Hinrichtung von ROBESPIERRE
Jahr III	7. Vendémiaire–28. September	Dekret zur Errichtung einer Schule für die öffentlichen Arbeiten aufgrund des Berichts von FOURCROY; am 15. Fructidor (1. September 1795) wurde die Schule in *École polytechnique* umbenannt
	9. Brumaire–30. Oktober	Dekret zur Errichtung der *École normale* (für Lehrerbildung) aufgrund des Berichts von LAKANAL vom 2. Brumaire; die Schule wurde am 30. Floréal (19. Mai 1795) wieder aufgehoben
	27. Brumaire–17. November	Dekret zur Reorganisation der Primärschulen aufgrund eines Berichts von LAKANAL
	14. Frimaire–4. Dezember	Dekret zur Organisation der *Écoles de santé*

1795		Posthume Veröffentlichung von CONDORCETS *„Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain"*
	7. Ventôse–25. Februar	Dekret zur Errichtung der *Écoles centrales* in den Departements aufgrund des Berichts von LAKANAL vom 26. Frimaire (16. Dezember 1794)
	10. Germinal–30. März	Dekret zur Gründung der *Écoles des langues orientales*
	Februar/März	Der Konvent beschließt die Freiheit der Religionsausübung und die Trennung von Staat und Kirche
	13. Juli	Gründung des *Collège de France*
	23. September	Verkündung der Direktorial-Verfassung
Jahr IV	3. Brumaire–25. Oktober	Grundlegendes Gesetz zur Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens aufgrund des Berichts von DAUNOU
1796	4. April	1. Sitzung des *Institut national des sciences et des arts*
1797 Jahr VI	Oktober–Dezember	Debatte im *Conseil des Cinq-Cents* über die Angelegenheiten der Privatschulen und über Maßnahmen zur Wiederbelebung und Förderung der öffentlichen Schulen
1798/99 Jahr VII	Oktober–April	Neue Maßnahmen des Direktoriums für die Reorganisation des Schulwesens werden dem *Conseil des Cinq-Cents* vorgeschlagen; zahlreiche Reformvorschläge und ergebnislose Debatten
1799	18. Brumaire–9. November	Staatsstreich NAPOLEONS, der das Direktorium absetzt und Erster Konsul wird
1800 Jahr IX	Brumaire–November	Plan von CHAPTAL; am 25. Ventôse (16. März 1801) veranlaßt CHAPTAL eine große Enquête über den Zustand des Unterrichtswesens
1802 Jahr X	11. Floréal–1. Mai	Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen aufgrund des Berichts von FOURCROY, das das Gesetz vom 3. Brumaire des Jahres IV ersetzt

Zeittafeln enthalten folgende Werke:

BACZKO, B. (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982, S. 59–62.

JULIA, D.: Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution. Paris 1981, S. 357–367.

REICHARDT, R. (Hrsg.): Die Französische Revolution. Würzburg 1988, S. 286–311.

SCHULIN, E.: Die Französische Revolution. München 1989, S. 273–277.

ALPHABET

RÉPUBLICAIN,

Orné de gravures, & suivi

De Conversations à la portée des enfans, propres à leur inspirer l'amour de la Liberté, de l'Égalité, & de toutes les Vertus Républicaines;

Et à les mettre en état de bien entendre la Déclaration des Droits, & la Constitution.

Par CHEMIN, Fils.

Accepté par la Convention Nationale, & approuvé par la Commune de Paris.

*

A PARIS,

Chez L'AUTEUR, Rue de Glatigny, N°. 10, en la Cité, au bas du Pont de la Raison.

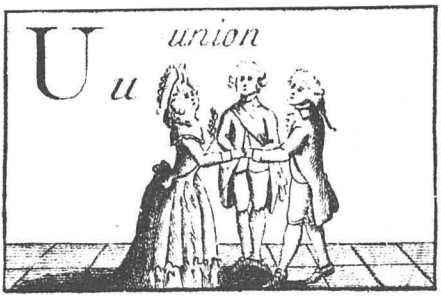
An II de la République.

ARCHIVES SECT. LEG. DU ROYAUME

Reproduit en fac similé,
cet alphabet provient
des Archives nationales -
Musée de l'Histoire de France.

© Editions de la Réunion des Musées Nationaux
et Archives nationales -
Musée de l'Histoire de France.













Illustrationen aus dem „Alphabet républicain“

PREMIERE

CONVERSATION.

Beauté de la Nature.

RE-GAR-DE, mon en-fant, tout ce qui t'en-vi-ron-ne. Vois le so-leil, qui é-clai-re & e-chauf-fe la ter-re que nous ha-bi-tons. Vois cet-te ter-re qui nour-rit les hom-mes et les a-ni-maux, et qui nous pré-sen-te les plus a-gré-a-bles cou-leurs. Vois ces ri vi-è-res, dont les eaux nous don-nent u-ne sa-lu-tai-re bois-son, & ar-ro-sent nos champs. Vois ces a-ni-maux, dont les uns nous four-nis-sent u-ne bon-ne nour-ri-tu-re, & les au-tres des vê-te-mens. (Re-gar de la fi-gu-re de la let-tre C, qui re-pré-sen-te la *Cam-pagne.*)

La Beauté de la Nature prouve qu'il existe un être suprême.

Si tu fais attention à l'ordre et à la beauté de toutes ces choses, tu sentiras que ce monde, dans lequel tu es entré depuis quelques années, est conduit par un être puissant, que nous ne pouvons pas connoître, mais dont les grands ouvrages prouvent l'existence. Cet être puissant, cet être suprême, nous l'appelons DIEU.

Les Loix de Dieu sont dans notre cœur.

C'est à Dieu que nous devons tous l'existence. C'est lui qui nous a rendus capables de connoître ce qui est bien et ce qui est mal. C'est lui par conséquent, qui nous ordonne de faire toujours ce qui est bien, et de ne jamais faire ce qui est mal. C'est en faisant toujours ce qui est bien, que nous sommes heureux. C'est en faisant ce qui est mal, que nous sommes malheureux. Il n'y a pas de bonheur pour le méchant. Quand tu as bien fait, tu es content, voilà le bonheur. Quand tu as mal fait, ton cœur te le reproche, voilà le malheur, que le mechant ne peut éviter, même quand son crime est caché.

La Religion consiste à suivre les Loix de Dieu.

Tu vois, mon enfant, que les loix de Dieu sont aussi simples et aussi belles que ses ouvrages. Faire ce que notre cœur nous commande, ne pas faire ce qu'il ne commande pas, ou ce qu'il défend, c'est ce qu'on appelle la RELIGION NATURELLE. C'est la religion du sage. Car on est sûr de ne jamais se tromper, quand on suit exactement la voix de Dieu. Or la voix de Dieu n'est autre chose que celle de la nature qui se fait entendre dans notre cœur, par le sentiment qui nous porte à faire le bien, & à éviter le mal.

QUATRIEME
CONVERSATION.

Le Gouvernement.

POUR que les hommes vivent, il faut, non seulement qu'ils cultivent la terre, mais encore qu'ils se gouvernent, c'est-à-dire qu'ils établissent entr'eux le bon ordre, afin qu'un individu ne fasse rien qui soit nuisible à un autre. Car si ce bon ordre n'étoit pas établi, le plus fort pourroit tuer le plus foible, pour prendre sa dépouille, & tous les hommes se détruiroient les uns les autres.

Le Peuple.

Une masse d'individus réunis pour vivre sous le même gouvernement, s'appelle PEUPLE, ou NATION.

L'Égalité.

Le Peuple seul est souverain, c'est-à-dire maître, & seul il peut se donner des loix à lui même. Car *tous les hommes étant égaux par la nature*, aucun homme ne doit imposer de loi à un autre. Aussi, dans une société bien réglée, telle que la grande société du Peuple Français, qui s'est délivrée des tyrans, c'est-à-dire de ceux qui vouloient être maîtres du peuple, c'est le peuple lui-même qui fait ses loix, & qui veille à leur exécution.

La République.

Une pareille société, où le peuple est souverain, & où tous les citoyens sont égaux, c'est-à-dire ont les mêmes droits, s'appelle RÉPUBLIQUE. C'est le meilleur de tous les gouvernemens, parce que c'est le plus coforme à la nature.

La Loi.

Lorsque le peuple est trop nombreux, pour pouvoir discuter les affaires publiques avec la promptitude qu'elles exigent souvent, il nomme des représentans, qui se réunissent en commun pour rendre sur les cas pressés, des décrets auxquels on doit obéir, & pour proposer au peuple des loix qu'il accepte ou qu'il rejette. Quand plus de la moitié du peuple a accepté une loi proposée par ses représentans, *la loi est formée*, & dès lors tous les citoyens doivent s'y soumettre ; car il faut que le plus petit nombre se conforme à la volonté du plus grand nombre.

Le peuple charge aussi des citoyens de faire exécuter les loix, & de punir ceux qui ne les exécutent pas.

Tous ces citoyens, à qui le peuple confie ses pouvoirs, s'appellent, les uns représentans

du peuple, les autres administrateurs, les autres juges.

La Liberté.

Un bon citoyen doit leur obéir quand ils agissent d'après les loix. Mais quand ils violent les loix, c'est un crime de leur obéir. Car on ne peut être bon citoyen, qu'en conservant sa liberté, & la LIBERTÉ consiste à n'obéir qu'aux loix. Celui qui obéit à un homme qui n'agit pas en vertu de la loi, n'est plus un homme libre; c'est un esclave, c'est-à-dire le plus vil & le plus lâche de tous les hommes. (Regarde la figure de la lettre A, qui représente *l'Assemblée Nationale.*)

SEPTIEME
CONVERSATION.
L'Enfance.

APRÈS avoir vu les différens travaux de la société, tu seras bien aise de connoître les différens âges de la vie humaine.

Chaque âge a ses plaisirs & ses devoirs. Le premier âge de la vie est l'ENFANCE : c'est l'âge de la foiblesse, & où l'on a plus besoin des autres que jamais. C'est aussi l'âge de l'innocence. C'est pour cela que tout le monde aime les enfans, excepté quand ils sont méchans & paresseux. On demande peu de chose à l'enfant. Car il n'a pas encore assez de forces pour travailler beaucoup. Mais il peut bien apprendre à lire; cela n'est pas difficile, & ceux qui ne savent ni lire ni écrire, sont bien malheureux. Tu seras bien content quand tu sauras lire. Cela te rendra capable d'apprendre d'autres choses qui te seront utiles, & qui te procureront bien des agrémens.

Fais tout ce qu'on te demande. Car ceux qui te conduisent sont trop raisonnables pour te demander des choses au dessus de tes forces. Fais tout de bon cœur : ce qu'on fait de mauvaise humeur n'est jamais bien fait. Quand on te permet de jouer, joue de bon cœur. Il est bon que les enfans jouent, mais seulement après avoir bien travaillé.

Quand tu es avec tes camarades, sois bon & complaisant avec eux. Car ce sont tes freres & tes égaux. *Ne fais pas à ton camarade ce que tu ne voudrois pas qu'il te fit, & fais pour lui tout ce que tu voudrois qu'il fit pour toi*, excepté le mal. Sois toujours joyeux, excepté quand tu as mal fait, ou quand tu vois quelqu'un mal faire, ou souffrir. Du reste, ne sois jamais triste; il n'y a que le méchant qui

puisse être triste. L'enfant sage est toujours content. (Regarde la figure de la lettre E, qui représente un *Enfant.*)

HUITIEME
CONVERSATION.
La Jeunesse.

LA JEUNESSE est le second âge de la vie. Un enfant qui a bien profité, ne doit plus être un enfant après douze ou treize ans ; il entre dans la jeunesse. C'est l'âge d'apprendre pour toute la vie. Dans la jeunesse, on apprend des choses plus difficiles que celles qu'on a apprises dans l'enfance. On travaille plus long-tems, & avec plus d'assiduité. On joue encore dans la jeunesse, mais ce n'est plus à des jeux frivoles, c'est à des jeux utiles, qui donnent de la force ou de l'adresse, comme la course, la danse, l'exercice des armes, &c. C'est aussi l'âge d'apprendre un métier. Après les premieres années de la jeunesse, on doit savoir gagner sa vie, pour se rendre utile à la société, & n'être plus à charge à ses parens. C'est aussi dans la jeunesse qu'il faut apprendre les loix de son pays, pour s'accoutumer de bonne heure à les suivre exactement, à se conduire toujours en bon citoyen, à aimer sa patrie plus que soi-même, plus même que sa famille, & à chérir par dessus tout la liberté & l'égalité, qui seules peuvent faire le bonheur des hommes. (Regarde la figure de la lettre D, qui représente une danse de jeunes gens.)

NEUVIEME
CONVERSATION.
L'Age Mûr.

C'EST le troisieme âge de la vie. Il commence à vingt-un ans. C'est dans L'AGE MUR qu'on met à profit tout ce qu'on a appris dans l'enfance & dans la jeunesse. C'est à cet âge qu'on peut être le plus utile à la société, parce que c'est à cet âge que les facultés du corps & de l'esprit sont le plus développées. A cet âge, l'homme & la femme, pleins d'ardeur

& de forces, travaillent pour s'assurer les moyens d'exister le reste de leur vie, pour soutenir la vieillesse de leurs pere & mere, pour élever leur famille. L'homme, dans les champs, dans les emplois publics, dans les armées, dans son commerce, ou dans son métier, prépare le bonheur de sa patrie & le sien. La femme dans son ménage, fait le bonheur de son mari & de ses enfans. Tous deux, par l'exemple de toutes les vertus, méritent l'estime de leurs concitoyens. A cet âge, l'homme qui a de la force dans le caractere, sent tout le prix de la liberté, & est prêt à périr plutôt que de se la voir arracher par des tyrans. (Regarde la figure de la lettre A, qui représente des hommes occupés du gouvernement à *l'Assemblée Nationale*, & les figures des lettres B, G, I, L, M, T, qui représentent des hommes occupés à des travaux utiles, comme *le Bûcheron, le Guerrier, l'Imprimeur, le Laboureur, les Moissonneurs, le Tonnelier.*

DIXIEME
CONVERSATION
La Vieillesse.

APRÈS l'enfance, la jeunesse & l'âge mûr, vient le quatrieme & dernier âge de la vie, qu'on appelle la VIEILLESSE, & qui commence, lorsque les forces de l'âge mûr s'épuisent. C'est l'âge du bonheur pour les bons; ils jouissent du respect de la jeunesse. Toute leur vie passée leur rappelle les bonnes actions qu'ils ont faites, les vertus qu'ils ont pratiquées, les services qu'ils ont rendus à leurs semblables. Ce souvenir fait le charme de leur vieillesse. Ils attendent la mort avec calme. La mort de l'homme vertueux est un doux sommeil. Cet âge au contraire est le tourment des méchans, à qui leur conscience reproche toutes leurs mauvaises actions. La mort est affreuse pour eux, & ils finissent leur détestable vie au milieu des remords & des craintes.

La vieillesse est l'âge du repos. Celui qui a pu mettre à part le fruit de son travail, en jouit alors. Celui dont le travail ne lui a pas procuré de quoi vivre dans la vieillesse, doit être nourri & soigné par ses enfans, s'il en a qui soient en état de le faire; & s'il n'en a pas, la nation vient à son secours. Car la nation n'abandonne que ceux qui, pouvant travailler, ne le veulent pas. Mais le vieillard, dont les for-

ces sont épuisées, doit être secouru par ses concitoyens. (Regarde la figure de la lettre V, qui représente un *vieillard.*)

Tu as vu, mon enfant, dans les différentes professions, & dans les différens âges que je t'ai indiqués, la carriere que tu pourras parcourir. Pour te bien conduire toute ta vie, il faut te bien conduire à présent. Si tu te fais aimer dans l'enfance, tu sauras te faire aimer par la suite, & tu seras toujours heureux, & toujours digne de l'être.

VIVE LA LIBERTÉ,
l'Égalité, la Fraternité!

VIVE LA REPUBLIQUE,
Une & Indivisible!

INVOCATION
A L'ÊTRE SUPRÊME,

Telle qu'elle a été prononcée par le Président de la Convention, dans le Jardin National, Décadi 20 Prairial, an second de la République Française une & indivisible, en présence du peuple réuni pour la célébration de la fête à l'Éternel.

Être des êtres, Auteur de la nature, l'esclave abruti, le vil suppôt du despotisme, l'aristocrate perfide & cruel t'outragent en t'invoquant; mais les défenseurs de la liberté peuvent s'abandonner avec confiance dans ton sein paternel.

Être des êtres, nous n'avons point à t'adresser d'injustes prieres: tu connois les créatures sorties de tes mains; leurs besoins n'échappent pas plus à tes regards que leurs plus secretes pensées.

La haine de la mauvaise foi & de la tyrannie brûle dans nos cœurs avec l'amour de la justice & de la patrie: notre sang coule pour la cause de l'humanité: voilà nos sacrifices, voilà le culte que nous t'offrons. FIN.

Hans-Christian Harten

Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution

I.

Unter „pädagogischer Eschatologie" soll eine säkularisierte Version der Eschatologie verstanden werden: die Erwartung, durch Erziehung könne ein neuer Mensch entstehen, der eine neue soziale Ordnung aufbauen würde, die von Entzweiung, Not und Ungerechtigkeit frei wäre. Die eschatologische Erwartung unterscheidet sich von der Utopie darin, daß sie sich auf ein Eingreifen Gottes in die Geschichte richtet, auf eine göttliche Offenbarung, während es sich bei der Utopie um rationale Konstruktionen und Entwürfe des Menschen handelt. Die Grenze zwischen beiden Begriffen ist freilich fließend: eschatologische Haltungen können dem Menschen einen aktiven Anteil am Herbeiführen des Reichs Gottes zumessen, und utopische Konstruktionen können sich auf die Offenbarung einer höheren Macht (etwa eine außergeschichtliche Vernunft) stützen. Die Utopie ist jedoch weder Prophetie noch im strengen Sinn Prognose; sie ist ein idealisierter Entwurf, der in einem Spannungsverhältnis zur Wirklichkeit steht, sich aber stets auf eine Wirklichkeit bezieht. Als idealisierter Entwurf zielt die Utopie in der Regel auf ein Ende der Geschichte ab; denn einer idealen Gesellschaftsordnung können die Kontingenzen der Zeit nichts mehr anhaben. Die Eschatologie ist radikaler, da sie sich darüberhinaus auf das Ende der Welt selber richtet: Das Reich Gottes ist „nicht von dieser Welt", es soll vielmehr den Menschen von ihr erlösen. Es gibt jedoch in der Eschatologie Zwischenstationen wie die Idee vom „Tausendjährigen Reich", in dem der zurückgekehrte Christus regiert; die millenaristischen und chiliastischen Traditionen der abendländischen Eschatologie enthalten daher auch wieder Berührungspunkte mit utopischem Denken.

Wesentlich erscheint nun folgender Unterschied: Die *pädagogische Utopie* hat es stets mit dem Zirkel zu tun, daß der Aufbau einer besseren Welt neue Menschen erfordert, daß aber der Erzieher selbst noch der alten Ordnung angehört; der Erzieher setzt also immer schon die ideale Erziehung in einer neuen Welt voraus. Dieses Problem stellt sich in dem Maße, wie die Realisierung der Utopie angestrebt wird. Der utopische Entwurf selber bleibt davon aber unberührt, weil es sich ja gerade um eine ideale Konstruktion handelt, die von den Realisierungsbedingungen absieht (dies ist zugleich die Bedingung der Möglichkeit für die Entfaltung jener produktiven Einbildungskraft utopischen Denkens). Die pädagogische Eschatologie ist demgegenüber der Versuch, diesen unauflösbaren Zirkel zu durchbrechen; eben darin liegt die Bedeutung des Eingriffs höherer Mächte in die gesellschaftliche Realität und Geschichte.

Über diesen Eingriff wird es aber auch möglich, Utopie und Eschatologie miteinander zu verknüpfen. Die Utopie, der Entwurf einer idealen gesellschaftlichen Ordnung, leiht sich gleichsam bei der Eschatologie die Vorstellung einer höheren Macht, die durch ihr Eingreifen die Realisierbarkeit des Entwurfs garantiert. Die Eschatologie erfährt in dieser Verknüpfung mit der Utopie eine Säkularisierung, weil sie sich jetzt nicht mehr auf die „letzten Dinge", sondern auf einen innerweltlichen Heilsprozeß bezieht. Aus der „höheren Macht" leitet sich ein realer Handlungsträger ab.

Dies gilt insbesondere für die *pädagogische Eschatologie*, die auf soziales Handeln gerichtet ist. Während in utopischen Projekten traditionale religiöse Ordnungsvorstellungen häufig einer Profanisierung unterworfen werden, handelt es sich bei der pädagogischen Eschatologie um säkularisierte Heilserwartungen – säkularisiert in dem Sinn, daß ursprüngliche religiöse Bedeutungsgehalte zwar verweltlicht werden, aber in dieser Transformation auch aufbewahrt bleiben. Die pädagogische Eschatologie ist das Erbe christlicher Erlösungsvorstellungen. Das Christentum hatte den alten Mythos vom göttlichen Kind aufgenommen, das durch einen göttlichen Zeugungsakt zum Erlöser und Messias bestimmt worden war; ein religiöser Mythos, der in der katholischen Lehre von der unbefleckten Empfängnis bis heute weiterlebt. Die unbefleckte Empfängnis bezeichnet die Idee eines göttlichen Keims im Menschen, der den Garanten der Erlösung bildet. Das Bild vom göttlichen Kind wurde aber zunächst nicht pädagogisch relevant, weil es sich immer nur um ein exzeptionelles Kind handelte. Das „normale" Kind war dagegen nicht wesentlich vom Erwachsenen unterschieden, denn nach der traditionellen religiösen Auffassung wird es bereits mit der Erbsünde geboren.

Es ist kein Zufall, daß sich die Abkehr von der Vorstellung, das Kind sei Träger der Erbsünde, etwa gleichzeitig mit der Entstehung der modernen Geschichtsphilosophie im 18. Jahrhundert vollzog. Während das Kind von der Erbsünde emanzipiert wurde, befreite man die Geschichte vom externen Eingriff eines unergründlichen Gottes; die religiösen Heilserwartungen transformierten sich in innerweltliche Projekte der Vervollkommnung der Gattung: durch Fortschritte in der Erziehung würde ein immer besserer und freierer Mensch entstehen, durch Fortschritte in der gesellschaftlichen Organisation würde sich die Menschheit vervollkommnen. Beide Projekte waren wechselseitig aufeinander bezogen. Das göttliche Kind wurde nun zu einem innerweltlichen Projekt, das sich in der Geschichte verwirklicht.

Diese Verknüpfung findet sich etwa bei LESSING in seiner Schrift „Die Erziehung des Menschengeschlechts" (1780): „Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte." Die Geschichte bleibt hier noch Heilsgeschichte, aber sie ist eine innerweltliche Heilsgeschichte geworden. In ihr tritt Gott als der eigentliche Erzieher des Menschengeschlechtes auf, der es über eine lange Folge von Prüfungen, an denen es wächst, zum Ziel führt, zur inneren Autonomie, die darin besteht, aus Freiheit und Vernunft zu handeln und das Gute um des Guten willen zu tun. Die Erziehung des Kindes wiederholt diese Geschichte der Gattung auf jeder Stufe und vervollkommnet sich auf diese Weise sukzessiv. Der Kern des Guten,

die Bestimmung des Menschen, ist immer schon da, als göttlicher Keim in ihn hineingelegt; die Bedeutung der Erziehung liegt darin, den Prozeß der Vervollkommnung zu stabilisieren (die jeweils erreichten Fortschritte der Gattung für ihre Zukunft zu sichern und in der neuen Generation zu verankern). Durch diese Stabilisierung trägt sie zur Beschleunigung des Prozesses bei: „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte; sie gibt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter."

Hielten die großen geschichtsphilosophischen Entwürfe des späten 18. Jahrhunderts – LESSING, KANT, CONDORCET – noch an der Idee eines Endzustandes der Geschichte als verwirklichter Freiheit und Glückseligkeit fest, so rückten sie dieses Ziel doch in eine weite oder – wie KANT – in eine unerreichbare Ferne, die zwar auf die Gegenwart einwirkt (als „regulative Vernunftidee"), aber niemals unvermittelt über sie hereinbricht. Die eschatologische Naherwartung löste sich auf, die Annäherung an das Ziel wurde zu einer Aufgabe der kulturellen Arbeit des Menschen. KANT sprach in seiner „Pädagogik" (1803) von Kultivierung und Moralisierung und wies der Erziehung hier eine Schlüsselfunktion zu: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur". Durch Erziehung werden die physischen und moralischen Kräfte des Menschen immer besser entwickelt, so daß sie die Perspektive eines steten, wenn auch unendlichen Vervollkommnungsprozesses eröffnet. Freilich erkannte auch KANT, daß der bessere Erzieher selbst immer schon eine bessere Erziehung voraussetzt. Der Mensch trägt zwar die Bestimmung zum Guten in sich, aber die Vorsehung hat diese Bestimmung nicht schon fertig in ihn hineingelegt, sie muß erst durch eigene Arbeit entwickelt werden. Die „Erziehung des Menschengeschlechtes" ist deshalb nur als ein langfristiger und pragmatisch begriffener Vervollkommnungsprozeß möglich: „Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wiederum etwas hinzutut und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen".

II.

Die bürgerliche Revolution war von einer säkularen und rationalen Heilserwartung getragen. Ihre Ziele waren Autonomie und Naturbeherrschung (Moralisierung und Kultivierung im KANTischen Sinn). Beide Ziele waren soziologisch gesehen miteinander verbunden; denn die universelle Entfaltung der Produktivkräfte der Arbeit durch die rationale Beherrschung der Natur erforderte einen neuen Menschen, der offen, frei, aktiv und fähig zur Anpassung an den sozialen, ökonomischen und kulturellen Wandel wäre; ein Mensch, der einerseits von traditionalen Bindungen losgelöst, andererseits zu flexibler Umweltkontrolle fähig wäre. Dies war ein Projekt, das den Bruch mit der

feudalständischen Gesellschaftsordnung implizierte. Die Französische Revolution war das historische Drama, in dem dieser Gegensatz zum ersten Mal in ganzer Schärfe aufbrach; zugleich schuf sie ein bleibendes historisches Paradigma für die Überzeugung von der realen Möglichkeit eines Triumphes des neuen Menschen, des autonomen bürgerlichen Subjekts.

Als historisches Paradigma für die Hervorbringung des neuen Menschen war die Französische Revolution vor allem eine Kulturrevolution. In deren Mittelpunkt stand eine säkularisierte, pädagogische Eschatologie: die Vorstellung und der praktische Versuch, den neuen Menschen durch eine neue Organisation der Erziehung zu schaffen. Vorbereitet war dieser Versuch theoretisch durch den Empirismus, Sensualismus und Rationalismus des 18. Jahrhunderts. Sie hatten das Bewußtsein für die Prägung des Menschen durch Umwelt und Erziehung entwickelt und damit auch das Bewußtsein für die Veränderbarkeit des Individuums durch eine neue Organisation der Umweltbedingungen. Der Sensualismus legte in dieser Hinsicht den Boden für die Entstehung der modernen Sozialisationstheorie. Die Sozialisationstheorie blieb jedoch noch eingebunden in eine rationalistische Anthropologie, die von einem idealen Menschenbild ausging; dies hängt unter anderem damit zusammen, daß sie sich erst von der Theorie der Erbsünde befreien mußte, die einer Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen durch Erziehung und Gesellschaft prinzipielle Grenzen zog. Der Vorstellung von der Prägbarkeit des Individuums korrespondierte also die Idee einer Vervollkommnungsfähigkeit, die von einem Kern des Guten im Menschen ausging. Hier liegt der erziehungsgeschichtliche Ursprung für die säkulare Transformation des exzeptionellen Erlöserkindes in das allgemeine „von Natur aus gute Kind" als Träger einer Bestimmung der menschlichen Gattung. Diese Verknüpfung schuf schließlich die Grundlage für die Entstehung einer Entwicklungspsychologie, die die Entwicklung des Kindes als den Prozeß der Entfaltung jenes guten Keims von innen heraus, aber unter idealisierten Umweltbedingungen, das heißt unter Bedingungen eines idealen pädagogischen Arrangements begriff. Diese Konzeptionen vom Kind wurden dann in unterschiedlicher Weise vor allem in der romantischen Psychologie und im FOURIERISMUS ausgearbeitet.

An der Französischen Revolution lassen sich nun modellhaft nicht nur die Erwartungen, sondern auch die Probleme studieren, die der Bruch mit den Normen und Werten der vorbürgerlichen Kultur schuf. Die Befreiung von traditionalen Bindungen brachte nicht nur Prozesse der Rationalisierung und Entzauberung in Gang, sondern löste auch Ängste und Schuldgefühle aus, die mit den Mitteln der Sozialisations- und Entwicklungstheorie des späten 18. Jahrhunderts noch nicht zureichend erfaßt werden konnten. Neben der allgemeinen Angst vor der Bindungslosigkeit waren es die Schuldgefühle gegenüber den internalisierten Normen und Vatergestalten der alten Kultur, die sich als grundlegende Hemmnisse für die Entwicklung einer Kultur der Freiheit, der autonomen Bildung und des rationalen Diskurses erwiesen. Daraus ging einerseits eine kulturrevolutionäre Dämonologie hervor, die in den alten Mächten nur das Böse schlechthin wahrzunehmen vermochte und daher nach ihrer radikalen Vernichtung trachtete; gleichzeitig kam es, psychoanalytisch gesprochen, zu einer regressiven Suche nach sicherheitsverbürgenden Ima-

gines und absoluten Systemen sozialer Ordnung. Diese Suche mündete in Entwürfe einer naturhaften Vergemeinschaftung, in deren Zentrum der Mythos einer mütterlichen Natur stand. Etwas vereinfacht gesagt: nach dem Vatermord suchte das Bruderkollektiv Zuflucht bei übermächtigen Muttergestalten. Die Aufgabe, eine Kultur der Freiheit zu schaffen, erwies sich als eine historische Überforderung.

Die Utopie der Vervollkommnung der Gattung heftete sich jetzt an Imagines der Weiblichkeit. Wenn die Revolution als eine Wiedergeburt begriffen wurde, dann hatte dies nicht nur eine metaphorische Bedeutung: es wies auf das Bedürfnis nach einer Erneuerung des Menschen aus dem Schoß einer ursprünglichen, reinen Natur. Daraus entstand eine neue Version der pädagogischen Eschatologie: die Hervorbringung des neuen Menschen durch die reine mütterliche Natur. Aus den guten Stoffen der mütterlichen Liebe entsteht unmittelbar die Stimme des Herzens als sicherer Kompaß des sozialen Handelns. Die Frau wurde in der Französischen Revolution von der Politik ferngehalten und danach immer mehr idealisiert; dies hatte auch den Sinn, sie als die natürliche Quelle der sozialen Regeneration zu retten. Die republikanische Mutter war berufen, das neue Kind als Heilsträger der Zukunft zu schaffen; sie sollte den Grund legen, auf dem die republikanische Schule aufbauen konnte.

Die Ängste und Schuldgefühle, die der kulturelle Bruch freisetzte, drohten die Revolution zu gefährden; die Erwachsenen waren in die alte Kultur verstrickt und konnten nur beschädigt aus den Kämpfen um die republikanische Freiheit hervorgehen. Das Kind kann dagegen ganz von vorne, unbelastet von der Vergangenheit beginnen. Die außerordentliche Produktion pädagogischer Schriften, Utopien und Entwürfe der Zeit dokumentiert die Projektion sozialer Erlösungs- und Zukunftshoffnungen aufs Kind. Das Kind wird zum Symbol der Reinheit und Erneuerung, zum Träger des Lichts und der Zukunft, während die Mutterliebe gleichsam zum natürlichen Medium und Garanten für die Geburt dieses neuen Kindes wird.

Diese Thesen sollen im Folgenden an drei Themenkomplexen verdeutlicht werden: der revolutionären pädagogischen Produktion, dem Mutterkult und der Ikonographie des Kindes.

III.

1. Die pädagogische Revolution

Ich nenne hier nur einige Indikatoren, die deutlich machen, in welchem Maß die Französische Revolution Erwartungen an die gesellschaftsverändernde Kraft der Erziehung freisetzte. Einer dieser Indikatoren ist die Produktion von Texten über Pädagogik, Unterricht und Erziehung. Für den Zeitraum von 1789 bis 1799 wurden insgesamt 1367 solcher Texte gefunden. Allein schon die große Zahl weist auf die außerordentliche Bedeutung der Erziehung im „revolutionären Diskurs" hin. Zu etwa 30% handelt es sich um Abhandlungen und

Beiträge zur Diskussion um Organisation und Politik der Bildung und Erziehung, 53% der Schriften sind für den Unterricht bestimmt, Abhandlungen zur Theorie der Erziehung machen 14% aus. Im Vordergrund standen also Fragen der praktischen Organisation eines neuen Bildungswesens und eines „republikanischen Unterrichts".

Der pädagogische Diskurs entfaltete sich in einem kulturrevolutionären Kontext. Dies läßt sich an den Elementarbüchern ablesen: 31% aller Unterrichtstexte waren für den Sprachunterricht bestimmt (Lesen und Schreiben), 34% für den Moral- und Politikunterricht. Die religiöse Erziehung im traditionellen Sinn ist in diesen Texten praktisch verschwunden, an ihre Stelle ist der Unterricht in „republikanischer Moral" getreten. In den Elementarbüchern der Revolution wird das Projekt einer „republikanischen Alphabetisierung" sichtbar. Die neuen Texte für den Lese- und Schreibunterricht (und viel mehr war der Elementarschulunterricht zu der Zeit ja noch nicht) waren entweder „neutralisiert" (die traditionellen religiösen Inhalte sind aus ihnen getilgt), oder sie verknüpften den Unterricht mit Inhalten und Schlüsselbegriffen der republikanischen Moral und Politik. Die Intentionen der Elementarbuchautoren konvergierten hier mit denen des Konvents, der im Unterrichtsgesetz des Jahres II die Verfassung und die Erklärung der Menschenrechte zu den verbindlichen Textgrundlagen für den Lese- und Schreibunterricht bestimmte. Untersuchungen zum Elementarschulunterricht während der Revolution zeigen, daß diese Intentionen auch eine weitverbreitete praktische Umsetzung erfuhren.

Die republikanische Alphabetisierung war das Projekt, einen neuen Menschen heranzubilden, der von der republikanischen Moral, von den neuen politischen und religiösen Werten durchdrungen und des Lesens und Schreibens mächtig sein sollte; das Projekt einer Kultur der Freiheit und der Transparenz, in der eine allgemeine Elementarbildung die Grundlage generalisierter politischer Partizipation schaffen sollte und in der Vorurteile und „Aberglaube" vor der Dignität der universellen Vernunft und der republikanischen Moral für immer verschwunden sein sollten. Dieses Projekt konzentrierte sich auf die Jahre 1793/94. In diese Zeit fallen allein 41% aller pädagogischen Schriften. Die kulturrevolutionäre Dynamik und die „pädagogische Eschatologie" der Revolution verdichteten sich in diesen beiden Jahren zu einem explosionsartigen Ausbruch „pädagogischer Produktivität". Wohl zu keiner anderen Zeit der Geschichte war die Erwartung, durch Erziehung den neuen Menschen schaffen zu können, so hoch.

Man könnte von einem kulturrevolutionären Säkularisierungsschub sprechen. In dieses Bild paßt auch, daß ein für das späte 18. Jahrundert recht hoher Anteil der Elementarbücher (nahezu 18%) auf den Unterricht in Mathematik und „Realien" bezogen war (Naturkunde, Ökonomie, Geographie). In dieser Zusammensetzung der Elementarbücher spiegelte sich der Einfluß der Aufklärung auf die Pädagogik der Revolution. Die Religion verschwand damit aber nicht aus dem Elementarschulcurriculum; sie war vielmehr in der „republikanischen Moral" aufgehoben. Atheistische Konzeptionen der Moral blieben seltene Ausnahmen, und selbst in einem strikten Sinn rationalistische Reli-

gionsauffassungen waren keineswegs vorherrschend. Typisch war eher die Idee von einer „Religion des Herzens", das heißt einer Religion, die mehr auf dem Gefühl (dem Gewissen, der „inneren Stimme") als auf dem analytischen Verstand beruht; sie war aber deshalb nicht „irrational", sondern verband sich mit der Vorstellung eines rationalen Schöpfergottes. Die „Stimme des Herzens" konvergierte mit einer „natürlichen Moral". Dies macht den naturrechtlichen Freiheitsbegriff aus: die gesellschaftliche Moral gründet in einer natürlichen Vernunft, an der alle Menschen als Gattungswesen teilhaben. Sie erscheint also noch nicht als eine historisch und gesellschaftlich vermittelte Größe. Sie ist in jedem Menschen vorhanden, jeder vermag sie zu erkennen, wenn er nur auf die innere Stimme des Herzens und der natürlichen Vernunft in sich hört. In dieser Stimme teilt sich Gott (das „Höchste Wesen") unmittelbar dem Menschen mit, er bedarf daher keiner Vermittlung durch den Priester mehr – damit ist der Mensch frei, zum autonomen Subjekt geworden, wenn er auch noch nicht zu einem reflexiven Bewußtsein seiner selbst als eines gesellschaftlichen Wesens gelangt ist.

Die daraus folgende Entklerikalisierung der Gesellschaft macht den kulturrevolutionären Aspekt der revolutionären „Religion" und des republikanischen Kults aus. Besonders symbolträchtig war in dieser Hinsicht der Einzug des Lehrers in das Pfarrhaus, aus dem man den Priester vertrieb, und die Substitution der kirchlichen Fest- und Feiertage durch die Dekaden- und Revolutionsfeste; führte vorher der Lehrer die Schüler zur Messe, so begleitete er sie jetzt zur Zeremonie des Dekadi. Lehrer waren, vor allem auf dem Lande, wichtige Organisatoren und Gestalter der neuen Feste und Zeremonien. Es gab eine Gruppe „republikanisch engagierter" Lehrer, die vielleicht 20% der gesamten öffentlichen Lehrerschaft ausmachte. Sie unterrichteten in den Schulen nicht nur nach den neuen Texten, sie studierten mit ihren Schülern auch die republikanischen Hymnen und Lieder ein, die dann auf den Festen vorgetragen wurden, und es gab nicht wenige Lehrer, die selbst Hymnen und Oden für den lokalen Festgebrauch verfaßten, den Gesang ihrer Schüler auf der Orgel der dem republikanischen Kult geweihten Kirchen begleiteten.

Daneben gab es Volkslehrer, die als „Apostel der Freiheit" in die Dörfer gingen und dort Dekadi-Reden hielten, die neue Ordnung erläuterten und den republikanischen Kult installierten. Dieses „Missionswerk" der Freiheit und der Vernunft wurde oft von der Bevölkerung angenommen, in vielen Regionen traf es jedoch auf feindselige Abwehr. Die öffentliche Schule war eines der wichtigsten Instrumente für die Durchsetzung der revolutionären Werte und Prinzipien und wurde daher zu einem Schauplatz für die kulturellen Konflikte der Zeit. Vor allem wurde die Familie über die Schule mit dem neuen republikanischen Kult konfrontiert, über die Schule wurden die religiösen Gegensätze in die Familie hineingetragen. In dieser Hinsicht trug die Schule dazu bei, die traditionale väterliche Autorität zu schwächen. Zu den religiösen Konflikten trat der Gegensatz zwischen Staat und Familie hinzu, als der Besuch der republikanischen Schule im Jahr II für alle Kinder obligatorisch gemacht und die Eltern, die ihre Kinder zu Hause behielten oder zu republikfeindlichen Lehrern schickten, mit Strafen bedroht wurden – zweifellos ein tiefer Ein-

schnitt in die überkommene Dispositionsgewalt der Eltern über ihre Kinder.

Der öffentliche Lehrer wurde zu einem „Agenten" der republikanischen Kulturrevolution, zum Geburtshelfer der Regeneration. Von ihm erwartete man, daß er die Kinder aus den traditionalen „Mentalitätsstrukturen" herausriß und zu Trägern des revolutionären Patriotismus und des künftigen Gemeinwesens erzog. „Schickt Lehrer, und der Aberglaube wird verschwinden" – diese Erwartung dokumentierte sich in zahllosen Anschreiben von Gemeinden und Volksgesellschaften *(sociétés populaires)* an den Konvent. Das Pathos der rationalen Aufklärung, dies sei nochmals hervorgehoben, vermischte sich in diesen Erwartungen mit der Vorstellung von einer „natürlichen Moral", die von einer höheren Macht kommt und ihren Ort jenseits von Gesellschaft und Geschichte hat. Die natürliche Vernunft manifestierte sich zwar im demokratischen und parlamentarischen Diskurs, aber sie hatte selbst noch nicht einen diskursiven Charakter angenommen. Die Demokratie sollte die Eintracht im allgemeinen Willen zur Darstellung bringen; der Diskurs galt dagegen als verdächtig, weil sich in ihm die Differenz der Meinungen artikulierte. Daher die große Bedeutung des Schweigens in der Revolutionspädagogik. „Die Kinder werden in der Liebe zum Schweigen und im Mißtrauen gegen die Redner erzogen", schrieb St. Just: „Man bildet sie zum Lakonismus der Sprache. Man muß ihnen die Spiele verbieten, in denen sie deklamieren, um sie stattdessen an die schlichte Wahrheit zu gewöhnen." Im Tempel des republikanischen Kults, wo St. Just die „unbescholtenen Alten" eine moralische Zensur über die Gemeinschaft ausüben läßt, sind Diskussionen untersagt. Tugend und die Biologie der Erfahrung sind bessere Garanten der Eintracht. Die Kritik der Aufklärung an der Rhetorik wurde aufgenommen, der freie Diskurs als Medium einer aufgeklärten Öffentlichkeit aber zugleich verworfen. Die Tugend sollte im Herzen ruhen, und aus ihr, nicht aus der Diskussion, die gleichermaßen gefährlich ist wie die Parteienbildung, sollte die Wahrheit hervorgehen.

Gewiß, es gab auch den Unterrichtsplan Condorcets, der an rationaler wissenschaftlicher Bildung ausgerichtet war. Doch war dieses Projekt, wenn es auch die Unterstützung der *Assemblée législative* fand, weder für die pädagogische Konzeptualisierung der Zeit repräsentativ noch trug es den Erwartungen des revolutionären Kleinbürgertums Rechnung, das nach einer auf neue Weise religiös fundierten Moral suchte. Es stellte schon 1793 nur noch eine Außenseiterposition dar.

2. Kindheitsbilder

1792 veröffentlichte der Verwaltungsangestellte Vasselin eine *„Déclaration des droits des enfants"* – wohl die erste Erklärung dieser Art, in der das Ende der väterlichen Gewalt proklamiert und eine Theorie der „revolutionären Jugend" formuliert wurde: Die Jugend sei das Alter der Aufnahmefähigkeit, der Offenheit für kulturellen Wandel, der Großherzigkeit und des Enthusiasmus; das „reife Alter" dagegen sei die Zeit kalter Berechnung, die großen Gefühle erkalten und weichen Ehrgeiz und Habsucht. Die Revolution, deren Ziel die

Freiheit sei, müsse, wenn sie sich vollenden will, auf die Kräfte und Energien der Jugend setzen und daher ihre Rechte stärken.

Das Kind erfuhr in der Revolution eine Aufwertung, die sich in einer ganzen Reihe gesetzlicher Bestimmungen zur Beschränkung der elterlichen Gewalt und nicht zuletzt in der Schulpolitik niederschlug (bis hin zu jenem Gesetz des Jahres 1795, das die körperliche Züchtigung in den Schulen untersagte). In den Festen der Revolution wurde das Kind als Hoffnungsträger der Zukunft in Szene gesetzt. Stets bildeten Kinder und Jugendliche, in Weiß gekleidet, eigene Gruppen in den Festzügen; oft waren sie es, die den Freiheitsbaum einpflanzten, die Statue der Freiheit in den Tempel trugen, der Göttin der Vernunft die Bürgerkrone aufs Haupt setzten, den Soldaten mit den „ehrenhaften Wunden" den Dank des Vaterlandes entgegenbrachten oder als neue himmlische Chöre die Hymnen während der republikanischen Zeremonien sangen. Jungengruppen trugen das Banner „Hoffnung des Vaterlandes" im Festzug voran, gelegentlich marschierten „Kinderbataillone" mit, wie die „Kompanie der Hoffnung" beim Fest der Vernunft in Cognac: „Werden wir für das Vaterland groß!" hatten die mit kleinen Piken ausgerüsteten Kinder auf ihr Banner geschrieben.

Das Kind verkörperte die natürliche Reinheit und Unschuld. Dies prädestinierte es zu einer symbolischen Führerschaft auf dem Weg in die Freiheit. In einigen pädagogischen Projekten betätigten sich die Kinder als Volkslehrer und Dekadenredner, die das Neue schon besser erfaßt hatten als ihre Eltern. Nicht selten waren es Kinder, die die republikanischen Tauf- und Reinigungszeremonien vornahmen. Beim Fest der Vernunft in Reims zum Beispiel versammelten sich die Bürger nach dem Autodafé, in dem die „Embleme des Feudalismus und des Aberglaubens" den Flammen übergeben worden waren, vor dem „Brunnen der Brüderlichkeit": „Die reinen Hände eines jungen Kindes vollziehen hier das erste Trankopfer; die *citoyens* treten zum Brunnen vor und der Kelch geht von Hand zu Hand." In Martizay im Departement Indre trugen Jugendliche den Freiheitsbaum zum Festplatz, voran schritt ein sechsjähriges Kind mit einem Korb voll „jungfräulicher Erde"; zur Pflanzungszeremonie vermerkt das Protokoll: „Diese Wurzeln sind als erstes von diesen reinen Händen mit der Erde bedeckt worden, die man dem Boden der Freiheit entnahm."

Im Arrangement der Kinder- und Jugendgruppen entwarf die Republik das Ideal ihrer künftigen sittlichen Ordnung. Beim Fest des Höchsten Wesens in Chaumont etwa marschierten Kinder, einander an den Händen haltend, die Häupter mit Blumen geschmückt, im Festzug: „Ihre kindliche Anmut wird durch die weißen Kleider und die Blumengirlanden noch hervorgehoben." Ihnen folgte eine *troupe élégante* von Jugendlichen: „Die Jugend, eine prachtvolle Gruppe aus Jungen und Mädchen im heiratsfähigen Alter, weiß gekleidet, mit Girlanden und Blumenkronen geschmückt, die Jungen mit Eichenblättern: Sittsamkeit und Keuschheit scheinen ihren Platz in der Mitte dieser Gruppe gefunden zu haben und ihre Schritte zu leiten! Glückliches Vorzeichen für die Rückkehr der Sitten."

Die Feste und Zeremonien erfüllten eine wichtige Funktion im Prozeß der

republikanischen Sozialisation und seiner Strukturierung. Sie waren Orte der symbolischen Antizipation, sie gaben Kindern und Jugendlichen Modelle der Rollen und Aufgaben vor, die die Erwachsenen ihnen in der neuen Ordnung und bei ihrem Aufbau zugedachten; die Erwartung der Erwachsenen an die neue Generation fand hier ihren Ausdruck. Stets hoben die Festprotokolle die Schönheit des Auftritts der Kinder hervor. Sieben- und achtjährige Kinder, die in den *Sociétés populaires* die Menschenrechte deklamierten, rissen die Erwachsenen regelmäßig zu Beifallsstürmen und Tränen der Rührung hin. Die Gemeinde erhob sich am Anblick der Unschuld und der Hoffnung, in der sie ihre eigene Utopie erkannte: „Kein Schauspiel vermittelt unseren Seelen so süße Eindrücke wie das Bild der Kindheit, denn es ist das Bild der Unschuld ... wer könnte die Tugend besser besingen als die Unschuld?" Es waren vor allem die Mädchen, die die Tugend besangen und verkörperten. LABÈNE, Autor einer Utopie der republikanischen Erziehung, wies den Mädchen das Amt der sozialen Tugend zu. Wie Herolde einer neuen Zeit sollten sie in die Asyle der Armut und des Elends hinabsteigen, um dort die Mittel der sozialen Unterstützung, die die Republik allen Unglücklichen großzügig gewähren würde, zu verteilen.

Kinder und Jugendliche waren aber nicht nur Sinnbilder der Reinheit, sondern auch der unverbrauchten Kraft. Zur karitativen Tugend des Mädchens gesellte sich der patriotische Heroismus, in den die Jungen eingeübt wurden. So organisierten Lehrer Feste, in denen die Schüler als Vaterlandsverteidiger auftraten. Das Unterrichtsgesetz des *Brumaire* des Jahres III schrieb militärische Übungen in den Schulen vor, und das Direktorium institutionalisierte mit dem Fest der Jugend die symbolische Aufnahme der Heranwachsenden in die republikanische Armee. Jugendliche exerzierten vor den Augen der Erwachsenen, auf ihnen ruhte die Hoffnung des Vaterlandes; von einem kühneren und selbstlosen Heroismus durchdrungen sollten sie die Revolution vollenden und die Freiheit zum endgültigen Triumph führen.

In einer besonderen Variante dieser Projektion von Zukunftsvorstellungen aufs Kind verband sich über eine Transformation christlicher Vorstellungen die Imago des Erlöserkindes mit der des Märtyrerkindes, das stellvertretend für die anderen die Erlösung als das Werk eines heiligen Opfers für die Freiheit bringen sollte. Die Revolution brachte einen neuen Typus des Märtyrerkindes hervor: Bara und Viala, zwei jugendliche Helden, die im Kampf für die Freiheit ihr Leben ließen, wurden zu Vorbildern einer neuen, heroischen Jugend stilisiert. Der Konvent erteilte DAVID den Auftrag zu einem Gemälde, das den jungen Bara im Todeskampf zeigt, und erließ ein Gesetz, Graphiken nach diesem Gemälde in allen Elementarschulen aufzuhängen. Ein anderes Beispiel ist der achtjährige Emilien, Sohn des Lehrers FRÉVILLE, der am Tag des Festes der Vernunft, das in der Kathedrale Notre-Dame zelebriert wurde, nach langer, schwerer Krankheit mit dem Satz auf den Lippen starb: „Ich bin wohl ärgerlich, daß ich sterben muß ... aber was mir mehr Schmerzen bereitet, ist, daß ich dich, Mutter, verlassen muß, und daß ich der Republik nicht mehr nützlich sein kann." FRÉVILLE, einer der bedeutendsten Elementar- und Kinderbuchautoren der Revolution, beschrieb das Leben und Sterben seines Sohnes und stilisierte ihn zu einem republikanischen Wunder- und Musterkind,

das der Jugend als Vorbild dienen soll. In ihm überwindet die Liebe des Kindes zur Republik die Angst vor dem Tod.

3. Die Regeneration der Gesellschaft durch Mutter und Kind

Die Auffassungen über die künftige Organisation der Erziehung gingen weit auseinander, und es ist schwer, sie auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Dem Extrem einer vollständigen Vergesellschaftung der Erziehung in republikanischen Internaten stand das andere Extrem gegenüber, die Familie zu stärken und die institutionalisierte öffentliche Erziehung nahezu völlig aufzulösen. Dazwischen entfaltete sich ein breites Spektrum unterschiedlichster Konzeptionen. Übereinstimmung bestand jedoch darin, daß die primäre Erziehung in den Händen der Mutter ruhen sollte (in der Familie oder in öffentlichen Einrichtungen). Die Revolutionspädagogik propagierte das Stillen des Kindes durch die leibliche Mutter – hier schien der Ursprung der Regeneration und der republikanischen Tugend gefunden zu sein. In einigen Projekten wurde die gesetzliche Pflicht zum Stillen gefordert, in anderen wurden die vorbildlichen Mütter mit Medaillen und anderen Auszeichnungen geehrt; auf den Revolutionsfesten wurden Wagen mit stillenden Müttern mitgezogen, in der Kunst wurde die Natur als stillende Mutter repräsentiert. Die Mutterliebe stellte die Verbindung zwischen Natur und Gesellschaft her und schuf damit die Voraussetzung für die Wiedergeburt des neuen, wahren Menschen. Die neue Ordnung ging aus einer mütterlichen Natur hervor, die moralische Qualitäten hat. Zum Fest des 10. August 1793, in dem die Gründung der Republik gefeiert wurde, hatte man auf dem ehemaligen Platz der Bastille eine Statue der Natur aufgestellt, eine weibliche Gestalt, aus deren Brüsten Wasser in einen „Brunnen der Wiedergeburt" strömte; während des Festes versammelten sich alle Abgeordnete der Nationalversammlung vor dem Brunnen, um nacheinander von diesem Wasser zu trinken – eine Art republikanischer Taufe, die zugleich den historischen Ort, an dem der Despotismus sein finsteres Symbol der Macht errichtet hatte, von den Spuren einer bösen Vergangenheit reinigen sollte.

Von der Mutter empfängt das Kind die guten Stoffe, die den natürlichen Grund für die Tugend und für eine Gemeinschaft brüderlich miteinander verbundener Individuen legen. In einem Projekt an den Rat der 500 wurde das Programm einer frühen Sozialerziehung vorgeschlagen. Damit sich das Kind nicht zu einem egoistischen Wesen entwickelt, sollte die Mutter ihm von Anfang an nur dann die Brust geben, wenn es durch eine „expressive Geste" Freude und Dankbarkeit über das zu erwartende Gut zeige – so würde das Kind frühzeitig über den wechselseitigen Austausch von guten Stoffen und Gesten zur sozialen Reziprozität geführt: „Dieses Kind wird so von früh auf daran gewöhnt, niemals an sich zu denken, ohne zugleich an das Wohlergehen des anderen zu denken, indem es seine eigene Genugtuung niemals von der, die die anderen aus ihr ziehen können, trennt."

Boissel, Autor des *„Catéchisme du genre humain"*, entwarf eine Utopie der sozialen Erziehung, die die Mutter-Kind-Dyade zum Leitfaden für die Wie-

derherstellung einer ursprünglichen Harmonie nimmt. Die Mutterliebe ist das Urbild einer selbstlosen und wahrhaftigen Kommunikation, nach dem auch die künftige Gesellschaft geformt werden solle; in ihr werde der Geist des Egoismus und der Konkurrenz verschwunden sein. Boissel entwarf die Gesellschaft als eine „erweiterte Mutter"; ihr Fundament ist die primäre Mutterliebe, und sie erfüllt gegenüber dem Individuum gleiche Aufgaben wie die Mutter gegenüber dem Kind: Pflege und Sorge für sein allgemeines Wohl; der Mythos einer naturhaften Regeneration, einer Konvergenz von natürlicher und gesellschaftlicher Ordnung: „In der physischen Ordnung wird der Mensch von seiner Mutter und für sie ernährt, erzogen und vervollkommnet, während der ganzen Zeit, in der er von ihr abhängig ist; in der moralischen und sozialen Ordnung soll der Mensch daher ebenso durch die Gesellschaft und für sie ernährt, erzogen und vervollkommnet werden, während der ganzen Zeit, in der er von der Gesellschaft abhängt." Boissels Traum ist eine maternalistische Fürsorgegemeinschaft, in der die Gesellschaft zu einem einzigen großen Mutterleib geworden ist, und dies ist sicherlich nicht der Entwurf einer Gesellschaft autonom miteinander kommunizierender Individuen, die für sich selbst verantwortlich sind.

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit sind das Geschenk einer mütterlichen Liebe, die der Mensch von der Natur empfängt. Wie vor der Natur alle Menschen frei und gleich sind, so schenkt die Mutter allen Kindern gleichermaßen ihre Liebe; familiär gebunden, wird diese Liebe doch das Modell einer generalisierten, universellen Brüderlichkeit. Ein Festarrangement, das in Bourg *régénéré* im *Ventôse* des Jahres II getroffen wurde, veranschaulicht die Verknüpfung von universeller Brüderlichkeit (hier bezogen auf die Abschaffung der Sklaverei), Mutterliebe und Metaphorik der Regeneration. Der Festzug wurde mit einem Wagen der „Égalité", repräsentiert durch eine junge Frau, eröffnet; sie war nicht allein: „Schwarze und Weiße umgaben sie; sie stützte sich auf sie und lächelte ihnen gleichermaßen zu. Eine Gruppe von Frauen begleitete den Wagen, und es schien, als würde er von ihnen getragen." Der zweite Wagen trug den Freiheitsbaum, unter dem Kinder spielten; der dritte brachte folgendes rührende Bild weltbürgerlicher mütterlicher Liebe: „Man erblickte mehrere Negerinnen, die weiße, und weiße Frauen, die schwarze Kinder stillten; zwei *Citoyennes* verkörperten die Freiheit und die Tugend, sie waren als Kriegerinnen gekleidet und saßen mit Negern und Weißen zusammen auf Pferden." Der vierte Wagen war dem Überfluß gewidmet: Mädchen verteilten Blumen und Früchte. Der fünfte schließlich zeigte das Bild natürlicher Fruchtbarkeit: in der Mitte eine Repräsentation der Natur, „eine Familie mit zahlreichen Kindern unter sechs Jahren drängte sich um sie; sie blickte sie wie eine Mutter an und man sah in ihren Augen den Wunsch leuchten, sich unaufhörlich fortzupflanzen." Jeder dieser Wagen wurde von Gruppen von Frauen und Mädchen begleitet.

Diese Beispiele sollen den revolutionären Mutterkult auf eine besonders eindrucksvolle Weise verdeutlichen. Er hatte generell die Funktion, die Idee der Wiedergeburt zu symbolisieren, die in der Ikonographie, dem Fest und der Pädagogik der Revolution allgegenwärtig war. „Revolutionär" war dieser Kult insofern, als die Wiedergeburt ein *republikanisches* Gemeinwesen hervor-

bringen sollte, ein Gemeinwesen, das sich deutlich vom System der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts unterschied.

IV.

Die Französische Revolution war nur die Exposition eines Themas, das sich dann in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entfaltete. Die SAINT-SIMONisten erwarteten die Ankunft eines weiblichen Messias und träumten von der Erziehung eines androgynen Menschen, die FOURIERisten proklamierten die Erlösung der Menschheit durch Mutter und Kind. Auch die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts kreist um dieses Thema: die Erlösung der Menschheit durch Mutter und Kind, die Versittlichung der bürgerlichen Gesellschaft durch die generalisierte mütterliche Erziehung. Was hier noch in politische Projekte der Transformation der bürgerlichen Gesellschaft eingebunden war, beschränkte sich in der Romantik weitgehend auf eine Umwandlung der Innerlichkeit – die Analogien sind gleichwohl auffallend. Das Kind wurde zum „revolutionären Subjekt", zum bevorzugten Träger säkularisierter Heilserwartungen, weil es Gott und der Natur am nächsten steht, während der Erwachsene immer schuldbeladen in die Widersprüche der gegenwärtigen Realität verstrickt bleibt.

Den Höhepunkt erreichte diese Entwicklung im katholischen Fourierismus. Der Arzt SAVARDAN, der das elaborierteste Konzept der kindlichen Entwicklung und der Erziehung des FOURIERismus vorlegte, entdeckte im mittellosen Waisenkind den Retter der Menschheit; man müsse mit denen beginnen, die die größten Leiden an der Zivilisation zu tragen hätten, ohne aber schon in sie verstrickt zu sein. Hier finden wir die Eschatologie von der universellen Mission des Proletariats in ihrer pädagogischen Variante. Das Waisenkind der Armen macht die Schuld der Menschheit in ihrem ganzen Umfang sichtbar und ist doch selbst von Schuld völlig frei. Die Anerkennung der Schuld durch den Erwachsenen und ihre Wiedergutmachung durch die „sozietäre Erziehung" wird nun zum Beginn der Wiedergeburt des wahren, mit Gott versöhnten Menschen. Die Erziehung ist nicht mehr Nachfolge Christi durch die Annahme des Leidens, sondern sie wird selbst zum Werk einer Erlösung vom Leiden durch das Kind in dieser Welt.

Zweifellos waren dies auch regressive Entwürfe. Sie lasten dem Kind auf, woran der Erwachsene scheiterte, nämlich eine Lösung für die psychischen Konflikte und sozialen Probleme zu finden, die die bürgerliche Revolution und die allmähliche Entwicklung des Kapitalismus schufen. Der Blick wandte sich vom schon verdorbenen Erwachsenen ab auf das unschuldige Kind, in dem Christus selbst zurückzukehren schien; er wandte sich damit auch vom mühsamen Geschäft einer gleichermaßen politischen wie pädagogischen Pragmatik ab. Aber diese Entwürfe brachten auch ein neues Paradigma der Pädagogik hervor: Wenn die traditionelle Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem tendenziell umgekehrt wird, dann eröffnet sich auch ein neuer Zugang zum Kind. Seine spontane Entwicklung, der autonome Selbstbildungsprozeß des Kindes wurde zum Kriterium für eine neue, wahre Gesellschaft. Der Erwach-

sene mußte sich daher jetzt an das Kind anpassen, um in ihm *seine eigene* Bestimmung und Zukunft zu entdecken.

Die romantische Psychologie entwarf eine Mutter, die sich in intuitiver Kommunikation mimetisch ganz auf das Kind einläßt und schon in den Regungen des Fötus die ersten Artikulationen des künftigen neuen Menschen erahnt. Die FOURIERisten erweiterten diese idealisierte Mütterlichkeit zu einem umfassenden System der sozialen Organisation, das nach den spontanen, natürlichen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes entworfen war – hierin liegt die wesentliche Differenz zur deutschen Pädagogik von PESTALOZZI bis FRÖBEL. Dies sind Utopien, die erstmals vollständig vom Kind auszugehen versuchen und den Weg zu einer neuen Form der Kritik der Gesellschaft eröffnen.

Es versteht sich, daß solche Ansätze scheitern müssen, weil auch das reine „An sich" des Kindes immer schon gesellschaftlich vermittelt und daher eine Fiktion ist. Das soll freilich nicht heißen, daß die Pädagogik ohne utopische Entwürfe der Kindheit auskommen könnte; denn das Kind bedeutet auch immer ein Entwicklungspotential, das mehr als die gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten enthält. Im Kind und in der Erziehung liegen daher auch immer die bestehende Gesellschaft transzendierende Potentiale. In die Bestimmung dieser Potentiale und des daraus resultierenden pädagogischen Handelns gehen zwar stets gesellschaftlich vermittelte Projektionen der Erwachsenen ein, diese Projektionen finden aber auch ihren Sinn und ihr Recht in den Zukunftshoffnungen, Entwürfen und Sinndeutungen der Gesellschaft. Was die Erziehungswissenschaft leisten müßte, wäre diese Projektionen aufzudecken, um sie rational zu machen, die Erzieher bzw. die Erwachsenen über die tieferliegenden Motive ihres Handelns und ihrer Erwartungen aufzuklären, und das Kind vor den Überforderungen durch den Erwachsenen zu schützen, ohne es deshalb als „Ressource" für innovativen gesellschaftlichen Wandel zu vernichten. Unter Gesichtspunkten einer kritischen Methodologie der Erziehungswissenschaft ließe sich vom „An sich" des Kindes als einem transzendentalen *A priori* sprechen, das festzuhalten vor der funktionalistischen Ineinssetzung von kindlicher Entwicklung und Sozialisation bewahrt. Entscheidend ist jedoch, es als ein historisches *A priori* zu verstehen, in dem die uneingelösten Utopien und Zukunftserwartungen der Gesellschaft ihren sich jeweils wandelnden Ausdruck finden.

Die pädagogische Eschatologie war, wie eingangs gesagt, der Versuch, aus der pragmatischen und historischen Dialektik von kindlicher Entwicklung und gesellschaftlicher Erziehung auszubrechen. Dahinter standen im frühen 19. Jahrhundert undurchschaute Sehnsüchte und Erlösungsbedürfnisse, Schuldgefühle und Gefühle von Angst und Verzweiflung über die Ohnmacht des Einzelnen angesichts fortschreitender Prozesse sozialer Entwurzelung und Pauperisierung. Dahinter stand aber auch die realhistorische Erfahrung der Französischen Revolution, die die Überzeugung hinterließ, radikaler sozialer Wandel sei rational machbar und gestaltbar. Für den Frühsozialismus ist dabei kennzeichnend, daß unter dem Eindruck der Französischen Revolution nach allgemeinen und endgültigen Lösungen gesucht wird, die zugleich – trotz ihres uns heute oft utopisch anmutenden Charakters – als realisierbar erschienen.

Man rekurrierte daher noch in der Tradition der Anthropologie und Geschichtsphilosophie des 18. Jahrhunderts auf eine außergesellschaftliche und -historische Natur, die sich im Kind manifestiere.

Sozialgeschichtlich lag dem die Suche nach einer klassenübergreifenden Lösung des „sozialen Problems" zugrunde, die Hoffnung auf ein Bündnis von Bürgertum und Volk; daraus resultierte das Streben nach einer allgemeinmenschlichen Lösung, das seinen Ausdruck in utopischen Systemen sozialer Harmonie fand. Wenn diese Utopien Wirklichkeit werden sollten – und sie waren stets, im Unterschied zu vorbürgerlichen Utopien, als reale Handlungsentwürfe konzipiert –, und wenn man nicht in passiven Erlösungserwartungen verharren wollte, dann mußte ein Subjekt der sozialen Transformation ausfindig gemacht werden. Dieses Subjekt war noch die allgemeine menschliche Vernunft, aber unter Bedingungen einer verkehrten Gesellschaft war nicht zu erwarten, daß sich die Vernünftigkeit der Individuen spontan entfalten würde (gerade FOURIER arbeitete lange vor MARX mit großer analytischer Schärfe die Grenzen solcher Erwartungen heraus). Deshalb bot sich der Rekurs aufs Kind an. Man bräuchte nur, wie die FOURIERisten meinten, einen Modellversuch durchzuführen, in dem sich das Kind unter natürlichen Bedingungen entwikkeln würde. Hier würde in kürzester Zeit, wie schon LEPELETIER es in der Französischen Revolution erträumte, der „neue Mensch" entstehen, in dem dann die ganze Menschheit ihre Zukunft anschaulich vor Augen hätte. Alle „Verbildungen" durch eine falsche Erziehung würden sich vor der Kraft der Evidenz dieser Anschauung auflösen.

Solche Utopien haben bis heute eine große Anziehungskraft behalten. Sie verloren aber schon nach dem Ausgang der Revolution von 1848 an realgeschichtlicher Bedeutung. Als die Hoffnungen auf ein Bündnis von Bürgertum und Volksklassen 1848 endgültig zerbrachen, setzte eine Desillusionierung ein, und an die Stelle utopischer Systementwürfe traten zunehmend pragmatische Interessenstrategien der Eroberung oder Sicherung von Positionen konkreter Verhandlungsmacht in Staat und Gesellschaft. Damit verlor auch die pädagogische Eschatologie an Bedeutung; denn es ging nun immer weniger darum, durch Erziehung einen „neuen Menschen" zu schaffen, der Träger eines quasiheilsgeschichtlichen Gattungsprozesses wäre. Eschatologische Erwartungen lebten freilich in der Idee der Weltrevolution fort, und die pädagogische Eschatologie entfaltete sich aufs Neue mit der Russischen Revolution. Nicht zufällig wurde die Russische Revolution auch als eine Fortsetzung der Französischen Revolution interpretiert, die Revolutionsgeschichte schuf sich ihren eigenen Mythos heilsgeschichtlicher Kontinuität.

Die außerordentlich hohen Erwartungen an die Macht der Erziehung in der Französischen Revolution waren nicht nur Ausdruck der Utopie eines *allgemeinen* politischen und kulturellen Projektes, das im Pathos des „Republikanismus" seinen Niederschlag fand. Sie hingen auch zusammen mit dem Ausnahmezustand, den die Eigendynamik der Revolution als eine historische Realität *sui generis* selber schuf. Vorübergehend entstand, wie FURET schreibt, ein Vakuum der Macht, in dem sich eine kulturrevolutionäre Praxis ausbreiten konnte, die ein ungewöhnliches Maß an produktiver Einbildungskraft frei-

setzte. Diese Ausnahmesituation kehrte in dieser Weise nicht wieder, aber „1789" wurde zu einem bleibenden Symbol für gesellschaftliche Erneuerungsfähigkeit und zu einem herausragenden Mythos der „Freiheit in der Eintracht", der das ganze 19. Jahrhundert wie eine hoffnungsvolle Erinnerung überstrahlte. Die liberalistische Utopie von der sozialen Harmonie der freien Kräfte des Marktes zehrte ebenso von dieser Erinnerung wie die sozialistische „Eschatologie" der Weltrevolution und der klassenlosen Gesellschaft. Gleichwohl schwand allmählich der Glaube an die „positive" Macht der Erziehung, als die Einsicht in die sozioökonomischen Determinanten des Lebens wuchs.

Auf der anderen Seite war die Französische Revolution aber auch zum „abschreckenden Beispiel" geworden. Insbesondere die deutsche Sozialphilosophie und Pädagogik kreiste um das Thema der Revolutionsabwehr. Angstauslösend war gerade jenes „Vakuum der Macht" gewesen, HEGEL prägte dafür die Metapher von der „Furie des Verschwindens". Daß sich in jenem Vakuum nicht nur die produktive Einbildungskraft eines autonom gewordenen Subjekts, sondern auch der Terror ausbreiten konnte, war die spezifische Dialektik der Französischen Revolution. Dieser Dialektik sollte durch soziale Bindungen und stabilisierende, integrative Institutionen entgegengewirkt werden. In diesem Kontext wurde die öffentliche Erziehung – etwa bei SCHLEIERMACHER – als eine ausgleichende Kraft der sozialen Organisation konzipiert, die das abstrakte Individuum der bürgerlichen Gesellschaft wieder in die Kontinuität kultureller Traditionen und Institutionen einbände. Das „deutsche Projekt" war Versittlichung als soziale Versöhnung. Am Anspruch auf Autonomie wurde teilweise festgehalten, aber nur um die Preisgabe der utopischen und eschatologischen Dimensionen der Pädagogik; sie wurden abgewehrt und unterlagen damit der Verdrängung.

Nachweise

Die Ausführungen in dieser Abhandlung stützen sich auf folgende Untersuchungen des Verfassers:
Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München 1989.
Bibliographie des écrits pédagogiques de la Révolution française. Paris 1989.
Femmes – Culture – Revolution. Paris 1989 (zusammen mit ELKE HARTEN).
Die Kulturrevolution von 1789. München 1990.
Die Entfaltung der pädagogischen Utopie 1789 – 1848. In Vorbereitung.

Anschrift des Autors:
Priv.-Doz. Dr. Hans-Christian Harten, Offenbacher Straße 30, 1000 Berlin 33.

FRAUKE STÜBIG

Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke"

Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE CONDORCET

1789 steht für den Sieg naturrechtlichen Denkens über feudale Willkürherrschaft. Das revolutionäre Frankreich erkämpfte Menschen- und Bürgerrechte, Volkssouveränität, Verfassung und Rechtsstaatlichkeit und schuf damit – nach dem Vorbild der amerikanischen Verfassung – normative Bezugspunkte für die moderne Demokratie. Allerdings blieben Frauen von diesem Prozeß der Demokratisierung noch lange ausgeschlossen, denn die Menschen- und Bürgerrechte der Revolution waren Männerrechte. Frauen, auch solche, die vor der Revolution gewisse Eigenständigkeiten genossen, befanden sich schließlich im Empire des NAPOLEON BONAPARTE in einer noch weitergehenden Abhängigkeit von ihren Ehemännern oder Vätern als zuvor.

Diese Entwicklung verlief weder geradlinig noch unwidersprochen, sondern war das Ergebnis komplizierter Auseinandersetzungen. Im folgenden soll am Beispiel von ANTOINE DE CONDORCET, einem Vorkämpfer für Frauenrechte und Mädchenbildung, dieser unterbundene Emanzipationsstrang gewürdigt und vor dem Hintergrund des revolutionären Prozesses dargestellt werden.

I.

Schon 1787 in seinen *„Lettres d'un bourgeois de New-Haven à un citoyen de Virginie"* (CONDORCET 1847, Bd. 9, S. 3–93) und 1788 in dem *„Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales"* (Bd. 8, S. 115–558) unterstrich CONDORCET, daß aus den unveräußerlichen Rechten aller Menschen folge, daß Frauen die gleichen politischen Rechte wie Männer (Bd. 9, S. 15) und gleichermaßen Zugang zu öffentlichen Ämtern haben müßten, da sie ebenso wie Männer mit Vernunft und sinnlicher Wahrnehmung ausgestattet seien (Bd. 8, S. 141). Und später, in seiner dritten Denkschrift über die öffentliche Erziehung von 1791, schrieb er: „Denn auch hier muß man sich sorgfältig davor hüten, Männer und Frauen zu trennen, für die letzteren eine begrenztere Bildung einzurichten und den Namen der Natur zu mißbrauchen, um die Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke zu rechtfertigen" (Bd. 7, S. 342)[1]. In positive Begriffe übersetzt bedeutet dies: Gemeinsamkeit von Männern und Frauen, gleiche Bildung für beide Geschlechter und – unter Berufung auf die Natur – Beförderung von Aufklärung und Egalität. Damit ist der Kern der Position CONDORCETS bereits umrissen.

Von den bestehenden Voraussetzungen des *Ancien Régime* aus gesehen war es allerdings um die Möglichkeiten einer Beförderung von Aufklärung und Ega-

lität für Mädchen schlecht bestellt. Das gilt insbesondere für die Töchter der ländlichen Bevölkerung sowie der unterbürgerlichen Schichten in der Stadt. Da die Kirche einen gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen untersagte, wurden in den Gemeinden, die nicht über die finanziellen Mittel verfügten, um zwei Schulen bzw. Schulstellen unterhalten zu können, lediglich Jungenschulen eingerichtet, was – bei allen regionalen Unterschieden – auf dem Land wohl eher die Regel gewesen sein dürfte. Bessergestellte Familien ließen ihre Töchter in kirchlichen Pensionaten bzw. Klöstern unterweisen. Daneben gab es freilich auch die Form der privaten häuslichen Unterweisung.

Angesichts dieser Ausgangslage verwundert es nicht, daß in den Beschwerdebriefen, die die einzelnen Gemeinden anläßlich der Wahl ihrer Vertreter für die Generalstände verfaßten, die Forderung nach besserer Bildung häufig auftaucht. Gerade Frauen beklagen ihre eigene unzureichende Bildung und treten explizit für eine Verbesserung ein. So findet sich in der Bittschrift der Frauen des dritten Standes an den König vom 1. Januar 1789 der Satz: „Sire, wir bitten Sie eindringlich, kostenlose Schulen einzurichten, in denen wir unsere Sprache von Grund auf, sowie Religion und Moral erlernen können; das eine und das andere sei uns in vollem Umfang gelehrt" (SOBOUL 1982, S. 7). Und in dem *cahier des doléances et réclamations des femmes* von einer Madame B. B. von 1789 heißt es: „Wir haben recht, uns über die Erziehung, die man uns gibt, zu beklagen, über das Vorurteil, das uns zu Sklaven macht, und über die Ungerechtigkeit, mit der man uns in mehreren Provinzen von Geburt an des Rechts beraubt, das die Natur und die Billigkeit uns zuzusichern scheinen" (DUHET 1981, S. 49).

Während sich die zitierten Aussagen im Kontext der jeweiligen Bittschriften durchaus moderat ausnehmen, klingen in einer Petition von Frauen an die Nationalversammlung aus der zweiten Jahreshälfte 1789 sehr viel schärfere Töne an. Sie unterbreiten den Entwurf für ein Dekret, in dem es heißt: „2. Das weibliche Geschlecht genießt für immer dieselbe Freiheit, dieselben Vorteile, dieselben Rechte und dieselben Ehrungen wie das männliche Geschlecht. ...7. Alle Personen weiblichen Geschlechts werden uneingeschränkt zugelassen zu den Distrikt- und Departmentversammlungen; sie werden in Ämter der städtischen Verwaltung aufsteigen und selbst Abgeordnete der Nationalversammlung werden können, so weit sie die vom Wahlgesetz geforderten Voraussetzungen erfüllen" (BÖHNING/JUNG-PAARMANN 1989, S. 85). Die Verfasserinnen dieser Schrift überspringen die Forderung nach angemessener Bildung für das weibliche Geschlecht, setzen deren Vorhandensein offenbar bereits voraus, und stoßen bis ins Zentrum der Debatte darüber vor, für wen die proklamierte Rechtsgleichheit denn nun eigentlich gelten solle. Diese Frauen stehen nicht für die Frauen in der Revolution schlechthin, vielmehr sind es ganz wenige, die sich so weitgehend artikulieren können. Ihre Forderungen werden hier aus zwei Gründen angeführt: zum einen, um das Spektrum der Eingaben von Frauen und für Frauen anzudeuten; zum anderen um zu zeigen, daß die eingangs zitierten Aussagen von CONDORCET nicht völlig unabhängig von den Bedürfnissen der Betroffenen sind.

Sehr viel häufiger wird allerdings die Gegenposition vertreten: „Die Frauen, wenigstens so, wie sie jetzt sind, die Kinder, die Ausländer, auch die, welche in keiner Weise zur Erhaltung der öffentlichen Einrichtungen beitragen, sollen keinen Einfluß auf das Gemeinwesen haben" (LAUTEMANN 1981, S. 213f.). Diese Äußerung stammt von SIEYÈS – jenem Vertreter, der mit seiner Schrift „Was ist der Dritte Stand?" erheblich zur Festigung des bürgerlichen Selbstbewußtseins beitrug – und findet sich in einer Diskussionsvorlage für den Verfassungsausschuß von 1789. Charakteristisch für diese mehrheitliche Einschätzung von Frauen ist einerseits das Faktum der Unmündigkeit und gesellschaftlichen Nutzlosigkeit, andererseits das Zugeständnis einer möglichen zukünftigen Veränderung.

II.

Daß die politischen Umwälzungen des Jahres 1789 eine Vielzahl von gesellschaftlichen Veränderungen nach sich ziehen mußten, lag auf der Hand. Die grundlegende Neustrukturierung des Erziehungswesens stand dabei auch aus der Perspektive der Gesetzgeber im Zentrum, war also keineswegs nur ein Anliegen derer, die bisher keinen oder geringen Zugang zur Bildung hatten.

Bei den revolutionären Gremien, die für Fragen des Erziehungswesens zuständig waren – zunächst der Verfassungsausschuß der Konstituante, von September 1791 an ein eigenständiger „Ausschuß für öffentlichen Unterricht" mit verschiedenen Kommissionen – ging eine große Zahl von Entwürfen und Projekten zur Neugestaltung ein, die in ihrer pädagogisch-politischen Qualität sehr unterschiedlich sind. Hier soll nur auf einige Konzeptionen hingewiesen werden, und zwar ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihrer Aussagen zur Mädchenbildung.

MIRABEAU zum Beispiel geht in dem seit 1789 konzipierten und 1791 posthum veröffentlichten „Diskurs über die Nationalerziehung" davon aus, daß es die künftige Aufgabe der Mädchen sei, Kinder zu gebären, deren Aufwachsen zu überwachen und „alle Manneskraft durch die unwiderstehliche Macht der liebenswürdigen Schwäche zu fesseln" (ALT 1949, S. 53). Die wahre Bestimmung der Frauen sei das Hauswesen. Daher wünscht MIRABEAU, daß Mädchen eigentlich immer unter den Händen ihrer Mütter blieben. Ungeachtet dessen sollten vorhandene Erziehungseinrichtungen auch weiter bestehen bleiben, allerdings unter staatlicher statt unter kirchlicher Aufsicht; dort wo es keinerlei Schulen für Mädchen gäbe, sollten solche eingerichtet werden. Es genüge jedoch völlig, wenn dort Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt werde.

Ähnlich argumentiert der ehemalige Erzbischof von Autun, TALLEYRAND DE PÉRIGORD, in seinem Bericht vor der Gesetzgebenden Nationalversammlung vom September 1791. Der Bereich der Frauen sei das Haus, häusliche Erziehung für Mädchen deswegen das Angemessenste. Zwar sollten Mädchen vom achten Lebensjahr an bis zum Ende ihrer Kindheit am koedukativen Unterricht der Primarschulen teilhaben können, danach aber wieder ganz im Haus bleiben. Und selbst dieser eingeschränkte Bereich der Teilhabe an öffentlichen

Einrichtungen stellt nur eine Notlösung dar. Das wird deutlich, wenn TALLEYRAND betont, daß man zwar der früheren klösterlichen Erziehung der Mädchen nicht nachtrauern dürfe, aber doch wenigstens deren Funktion als „Zufluchtsort der Unschuld" anerkennen müsse. Deswegen spricht er dann auch an anderer Stelle von Schulen, in denen Mädchen bei tugendhaften Lehrerinnen den gleichen „Schutz" erfahren sollen wie zuvor im Kloster (BACZKO 1982, S. 168ff.).

Diese Unklarheiten in der Konzeption weiblicher Bildung, die sich im übrigen bei der Frage nach politischen Rechten für Frauen wiederholen, sind wohl dahingehend zu interpretieren, daß mit der Aussage, Frauen gehörten ins Haus, alles Wesentliche geklärt sei. Für Abweichungen müsse zwar Vorsorge getroffen werden, aber Bedeutung komme diesen Regelungen nicht zu. Von einem Adligen und einem Kirchenfürsten mögen solche traditionellen Aussagen nicht besonders überraschen. Fast identische Standpunkte finden sich aber auch auf Seiten der politischen „Linken" während der radikaldemokratischen Revolutionsphase. Beispiele dafür sind der Konventsabgeordnete AMAR und der Vorsitzende des Pariser Gemeinderats CHAUMETTE. LOUIS SAINT-JUST, ein enger Mitarbeiter ROBESPIERRES, sagt in seinen *„Institutions républicaines"*, deren Entwurf relativ kurz vor seinem und ROBESPIERRES Sturz entstanden sein muß: „Die Mädchen werden im Hause ihrer Mutter erzogen. An den Festtagen darf eine Jungfrau von mehr als zehn Jahren in der Öffentlichkeit nicht ohne ihre Mutter, ihren Vater oder Vormund erscheinen" (LAUTEMANN 1981, S. 301).

An diesen Äußerungen läßt sich ablesen, daß die Möglichkeiten einer Veränderung der weiblichen Rolle entweder gar nicht ernsthaft konzidiert oder mindestens sehr schnell wieder zurückgedrängt worden sein müssen. Gestützt werden diese Anschauungen durch das Theorem der Verschiedenheit der biologischen und folglich auch der sozialen Geschlechterrollen, das durch die breite Rezeption des *„Émile"* (1762) und der *„Confessions"* (1782) von JEAN-JACQUES ROUSSEAU erhebliche Verstärkung erfahren hatte. Die Gegenposition der sozialen Egalität der Geschlechter ist in der Bittschrift der Frauen an die Nationalversammlung von 1789 bereits aufgetaucht. Sie findet ihre klare Ausformulierung in der „Deklaration der Rechte der Frau und Bürgerin" von 1791 durch OLYMPE DE GOUGES und wird weiter durch die Praxis der Frauen der unteren Volksschichten in der Revolution gestärkt. ANTOINE DE CONDORCET ist vor und während der Revolution ihr dezidierter Theoretiker.

III.

CONDORCETS Schrift „Über die Zulassung der Frauen zum Bürgerrecht" (SCHRÖDER 1979, S. 55–65) wurde im *„Journal de la société de 1789"* am 3. Juli 1790 veröffentlicht, zu einem Zeitpunkt also, als sich die Geltung der Menschenrechte vom August 1789, an deren Formulierung CONDORCET mitbeteiligt war, als Rechte besitzender Männer bereits durchgesetzt hatte. Ob und inwieweit CONDORCET in dem Diskussionsprozeß, der der Rechteerklärung vorausgegangen war, öffentlich für die Teilhabe der Frauen gestritten hat, ist nicht bekannt. Um so eindeutiger erfolgt nun die Abrechnung mit den gängigen

Argumenten der Gegner der Frauenrechte. Er leitet seine Schrift damit ein, daß es die Gewohnheit sei, die die Menschen mit der Verletzung ihrer natürlichen Rechte in einem solchen Maß vertraut mache, daß diejenigen, die der Verlust träfe, schon gar nicht mehr daran dächten, ihre Rechte zurückzufordern und das Unrecht gar nicht mehr spürten. Sogar den Philosophen und Gesetzgebern, die die Grundrechte des Menschengeschlechts formuliert hatten, seien einige dieser Verletzungen entgangen.

Man kann diesen moderaten Einstieg als Entschuldigung für die Verfasser der Menschenrechteerklärung werten. Gleich darauf fragt CONDORCET allerdings: „Haben sie [die Gesetzgeber] zum Beispiel nicht alle das Gleichheitsprinzip der Rechte verletzt, indem sie ganz einfach die Hälfte des Menschengeschlechts des Rechts beraubten, an der Gesetzgebung teilzunehmen, indem sie die Frauen vom Bürgerrecht ausschlossen?" (SCHRÖDER 1979, S. 55). Und er bezeichnet diesen Ausschluß der Frauen als einen „Akt der Tyrannei" (S. 56), es sei denn, man beweise, daß die natürlichen Rechte der Frauen andere seien als diejenigen der Männer, bzw. man beweise, daß Frauen nicht fähig seien, ihre Rechte auszuüben.

CONDORCET setzt sich mit allen – zum Teil bis in die Gegenwart hinein aktuellen – Vorurteilen auseinander, die die körperlichen, geistigen und seelischen Schwächen der Frauen gegenüber den Männern anlangen, um sie eines nach dem anderen zu entkräften. Hervorgehoben seien hier zwei Beispiele, das eine wegen seiner feinen Ironie, das andere wegen seiner Aktualität. So fragt er beispielsweise: „Warum sollte eine Gruppe von Menschen, weil sie schwanger werden können und sich vorübergehend unwohl fühlen, nicht Rechte ausüben, die man denjenigen niemals vorenthalten würde, die jeden Winter unter Gicht leiden und sich leicht erkälten?" (S. 56). Danach weist CONDORCET die Behauptungen von der geistigen Überlegenheit der Männer bzw. der geistigen Unterlegenheit der Frauen sowie von der männlichen Vernunft bzw. weiblichen Unvernunft zurück. Schließlich geht er der Annahme nach, daß Frauen keinen richtigen Gerechtigkeitssinn hätten und eher ihrem Gefühl als ihrem Gewissen gehorchten. „Diese Beobachtung ist schon richtiger", fährt CONDORCET fort, „aber sie beweist nichts: nicht die Natur, sondern die Erziehung, die soziale Existenz, verursachen diesen Unterschied" (S. 58f.). Die Modernität dieser Aussage besteht in dem Ansatz, Geschlecht als *soziale* Kategorie zu fassen.

Daß nächst des Zugeständnisses der politischen Rechte eine veränderte Erziehung als hinreichendes Mittel gegen die Unterdrückung verstanden wird, hängt mit dem Perfektibilitätsglauben von CONDORCET zusammen. Die zunehmende Entfaltung der menschlichen Vernunft – in CONDORCETS Worten „die Vervollkommnung des Menschengeschlechts" (ALT 1949, S. 63) – gewährleistet, daß die vorhandenen Ungleichheiten zwischen den Menschen nicht zu Abhängigkeiten führen. Bildung zielt auf die Aufklärung der Mitmenschen ab. Insofern stellen CONDORCETS fünf „Denkschriften über die öffentliche Erziehung", deren erste sich in einem Teil explizit mit der Erziehung der Mädchen befaßt, eine konsequente Folge der Rechteerklärung dar.

BADINTER/BADINTER konstatieren, daß CONDORCETS „Zulassung der Frauen

zum Bürgerrecht" Aufsehen erregt habe und in verschiedenen Zeitungen und Klubs diskutiert worden sei, die politischen Machthaber sich aber vorsichtigerweise in Schweigen hüllten (1988, S. 297f.). Damit wird kein Widerspruch aufgezeigt. Vielmehr sind es die nach der Auflösung der Klöster zahlreich entstehenden Frauenklubs, die die Diskussion aufnehmen, weil sie, die sich selbst die karitativen und erzieherischen Aufgaben der Nonnen zugeschrieben haben, zugleich als Befürworterinnen der Revolution nach einer eigenen politischen Verortung suchen. Daß die männlichen amtierenden Politiker sich dieser Diskussion entziehen, verwundert nicht. Der Angriff auf ihr eigenes, weiter oben durch SIEYÈS gekennzeichnetes Frauenbild – und wahrscheinlich auch auf ihre Lebenspraxis – wäre massiv. Zugleich würde eine erweiterte Gültigkeit der Menschenrechteerklärung auch die Frage der vom Wahlrecht ausgeschlossenen männlichen Passivbürger neu aufwerfen. Diese Ausgrenzung, vorgenommen letztlich zum Schutz der ungehinderten Vermehrung des bürgerlichen Eigentums, kann aber angesichts der besitzbürgerlichen Interessen der Regierenden nicht zurückgenommen werden. Von daher ist verständlich, warum sich in den „offiziellen" Dokumenten der Revolution kein Niederschlag der Initiative von CONDORCET findet.

IV.

CONDORCET entschließt sich zur Publikation der fünf „Denkschriften über die öffentliche Erziehung" im Laufe des Jahres 1790. Sie erscheinen nacheinander in der *„Bibliothèque de l'homme publique"* im Jahre 1791.

Bereits in der ersten Denkschrift führt CONDORCET unter der Überschrift „Die Gesellschaft schuldet dem Volk einen öffentlichen Unterricht" aus, daß dies das Mittel sei, eine *„égalité réelle des droits"*, eine tatsächliche Rechtsgleichheit, herbeizuführen (1847, Bd. 7, S. 169). Man erkläre vergeblich, daß die Menschen alle die gleichen Rechte haben, „– wenn die Ungleichheit der moralischen Fähigkeiten die größte Zahl daran hindert, diese Rechte in ihrem vollen Ausmaß zu genießen" (ebd.).

Auf dieser Grundlage entwickelt CONDORCET im folgenden die Leitlinien seines fünfstufigen Bildungswesens und diskutiert die Frage von Erziehung *versus* Unterricht. Gegen Ende der ersten Denkschrift fährt er dann fort, der Unterricht müsse für Frauen und Männer der gleiche sein (S. 215). Unterricht auf jedweder Stufe bedeutet für ihn dabei lediglich, „die Wahrheiten herauszustellen, die Beweise dazu zu entwickeln". Daher läßt es sich auch nicht nachvollziehen, daß „der Unterschied der Geschlechter einen Unterschied in der Auswahl der Wahrheiten oder in der Art und Weise der Beweisführung erfordere" (S. 216). Ziele und Inhalte sind demnach tatsächlich für beide Geschlechter die gleichen. Man kann sich nach CONDORCET aber darauf beschränken, Frauen, die zu keinem öffentlichen Amt berufen sind, nur die ersten Stufen der Bildung durchlaufen zu lassen, also wenigstens sechs Jahre Unterricht. Jedoch müssen die höheren Stufen der Bildung mindestens für diejenigen Mädchen zugänglich sein, die begabter sind oder deren Familien eine höhere Bildung für ihre Töchter wünschen. Zwar können Frauen von dem Unterricht ausgeschlossen werden, der auf Berufe abzielt, die nur Männer ausüben, „aber es wäre absurd, sie von der Ausbildung auszuschließen, die auf Berufe abzielt, die sie in Konkurrenz mit den Männern ausüben sollen" (S. 216).

Auf keinen Fall dürfen Frauen von den Wissenschaften ausgeschlossen werden. Sie können sogar zu deren Fortschritt beitragen, sei es durch ihre Beobachtungsgabe, sei es, indem sie Elementarbücher verfassen. Mehr noch: Als Verfasserinnen von Elementarbüchern sind Frauen geeigneter als Männer, weil sie sich besser in den kindlichen Verstand und in die kindliche Entwicklung hineindenken können. Da aber Elementarbücher nur gut gemacht werden können, wenn ihre Verfasser über sehr viel mehr Kenntnisse verfügen als die Inhalte eines Buches betreffen – also begründet auswählen und darstellen können müssen –, darf die Bildung der Frauen nicht begrenzt werden.

Für die Art und Weise der Argumentation CONDORCETS ist der Abschluß dieser ersten Beweisführung typisch: Er nimmt Eingrenzungen vor, die der Verschiedenheit der Geschlechter Rechnung tragen, um nachfolgend hervorzuheben, daß die Verschiedenheiten sich sinnvoll ergänzen und ihr Miteinander zu einem höherwertigen Ganzen beiträgt. „Es ist notwendig, daß die Frauen den Unterricht teilen, der den Männern gegeben wird" (S. 217), heißt daher die Schlußfolgerung dieses Textabschnittes bei CONDORCET.

Der erste Begründungsdurchgang zielte auf die gesellschaftliche Nützlichkeit gleichen Unterrichts für beide Geschlechter. In einem zweiten Durchgang argumentiert CONDORCET nun im Hinblick auf das Verhältnis der Geschlechter zueinander. Dazu führt er vier Aspekte an:

(1) Frauen brauchen den gleichen Unterricht wie Männer, damit sie die Ausbildung ihrer Kinder überwachen können. Das könnten sie nicht leisten, wenn sie nicht selbst wenigstens die ersten Stufen der Bildung durchlaufen hätten.
(2) Der Bildungsmangel von Frauen trüge in die Familien Ungleichheiten hinein, die das familiäre Glück trüben würden. Ungleichheiten würden sich störend zwischen Ehemann und Ehefrau stellen, zwischen Bruder und Schwester, zwischen Mutter und Sohn, vor allen Dingen aber würden sich unwissende Mütter gegenüber ihren Kindern lächerlich machen.
(3) Frauen brauchen Bildung, damit sie ihren Männern helfen können, die Kenntnisse, die diese früher erworben haben, zu bewahren.
(4) Frauen haben Anspruch auf den gleichen Unterricht wie Männer, weil sie die gleichen Rechte haben. „Sie haben also auch das Recht, die gleichen Fähigkeiten zu erwerben, um die Erleuchtungen zu erreichen, die ihnen alleine die Möglichkeit geben können, wirklich die gleichen Rechte mit einer gleichen Unabhängigkeit und in gleichem Ausmaß auszuüben" (S. 220).

Der Abschlußteil der ersten Denkschrift gilt schließlich der Frage, wie der für beide Geschlechter gleiche Unterricht zu organisieren ist. Er soll gemeinsam sein und dem gleichen Lehrer, egal welchen Geschlechts er ist, anvertraut werden. Auch dazu führt CONDORCET mehrere Begründungen an:

Nach einer historischen Beweisführung und einer ökonomischen Begründung geht es ihm zunächst um die Sittlichkeit. Die Gemeinschaft der Geschlechter sei für die Sittlichkeit nicht gefährlich, sondern sogar nützlich. Denn die sexuellen Phantasien der Jugendlichen, ausschweifend bei einer Trennung der Geschlechter, würden durch die zarten Hoffnungen, die die Gegenwart des anderen Geschlechts erzeugt, in legitimen Bahnen gehalten. Darüber hinaus wäre eine konsequente Trennung der Geschlechter nur für die Besitzenden realisierbar. Für die Kinder aller anderen Bürger sei die Einübung in die Gemeinsamkeit, die ihren außerschulischen Alltag ohnehin bestimme, unter den wachsamen Augen des Lehrers eine Hilfestellung.

Nach den Fragen der Sittlichkeit und ihren sozialen Realisierungsmöglichkeiten folgen die politischen Argumente: Im *Ancien Régime* wurde Geschlechtertrennung propagiert, einerseits aus Angst vor sozial ungleichen ehelichen Verbindungen, andererseits, weil persönliche Zuneigung in einer auf Besitzharmonisierung angelegten Verbindung nicht erwünscht war. In einer freien Nation aber müssen die alten Vorurteile, die die Ungleichheit begünstigen, aufgehoben werden. Und schließlich heißt Geschlechtertrennung, der Ungleichheit Vorschub leisten. Man kann aber bei den Männern den Geist der Ungleichheit nicht zerstören, wenn die Frauen ungleich sind.

Das letzte Argument für die Koedukation zielt auf solidarisches Verhalten ab: Gemeinsame Erziehung in den Schulen fördere den Wetteifer und zwar einen auf gegenseitigem Wohlwollen und nicht auf persönlicher Konkurrenz basierenden Wetteifer. Es gehe darum, die Achtung und Anerkennung der anderen zu erringen, und dies sei nur möglich in der Gemeinschaft. Trennung erzeuge das Bedürfnis nach Ruhm und Selbstdarstellung. Es führe zu Hochmut. Gegen solches konkurrentes Verhalten setzt CONDORCET: „Das menschliche Leben ist kein Kampf mehr, in dem sich die Rivalen um den Preis streiten; es ist eine Reise, die die Brüder gemeinsam unternehmen" (S. 225).

Bei keinem anderen Autor der Revolutionszeit finden sich so weitreichende Forderungen und Begründungen für eine egalitäre Mädchenerziehung. Zu der Frage, wie sich dieser „Feminismus" CONDORCETS erklären lasse, führen ALBISTUR/ARMOGATHE vier Momente an: Da sind zunächst die aufgeklärten Gespräche CONDORCETS mit den einflußreichsten Denkern der Zeit in den Salons der Madame DE GOEFFRIN, der Madame HELVÉTIUS und der Mademoiselle DE LESPINASSE; sodann CONDORCETS politische Begeisterung für die Amerikanische Revolution und seine persönliche Bekanntschaft mit THOMAS PAINE, THOMAS JEFFERSON und BENJAMIN FRANKLIN; desweiteren die Einflüsse aus der Freimaurerei, die in Frankreich seit 1770 in klar definierten Unterordnungen auch weibliche Logen zuließ. Und schließlich entstammt der weitestreichende Einfluß aus CONDORCETS Ehe mit SOPHIE DE GROUCHY. Der Salon der Madame DE CONDORCET, 1787 eröffnet, ist einer der wichtigsten der Epoche. CONDORCET liebte seine Frau – in einer Zeit, in der Ehen ausschließlich auf der Grundlage von Besitz gestiftet werden, eine bemerkenswerte Beziehung, die CONDORCET offensichtlich auch mancherlei Spott eingetragen hat. SOPHIE DE CONDORCETS Klugheit wird von JULES MICHELET bis zu ELISABETH und ROBERT BADINTER einmütig gerühmt; für die Begründungen des Mädchenbildungskonzepts dürften die persönlichen Glückserfahrungen der Eheleute, ihr gegenseitiger geistiger Austausch und die gemeinsame Übersetzung einer Arbeit von ADAM SMITH nicht unerheblich gewesen sein.

Gemeinsam ist diesen Einflüssen ihre Basis: die Spezifik des aufgeklärten Denkens von CONDORCET. Es geht ihm, „dem letzten der Philosophen" des 18. Jahrhunderts, wie MICHELET ihn nennt (1984, S. 91), um eine Bilanz des Wissens, das die Aufklärung hervorgebracht hat, um die innere Verbindung aller Wissensbereiche. Daher die ungeheuere Breite und Vielfalt seiner wissenschaftlichen Arbeiten. Daher aber auch der uneingeschränkte Glaube an die Perfektibilität der Menschheit. Menschheit als universaler Begriff kennt keine Ausgrenzungen, kann keine Ausgrenzungen kennen, wie sollte sonst Perfektibilität möglich sein: Menschen sind „sinnliche Wesen", sie können „sich

moralische Ideen aneignen und mit diesen Ideen umgehen" (SCHRÖDER 1979, S. 56). Infolge dessen sind Religion, Hautfarbe und Geschlecht keine Kriterien für ein „minderes Menschsein". „Entweder hat kein Glied des Menschengeschlechts wirkliche Rechte, oder sie haben alle die gleichen" (ebd.), folgert CONDORCET aus diesen Überlegungen. Zu solcher Grundüberzeugung paßt es, daß CONDORCET bereits 1781 unter dem ironisch gemeinten Pseudonym JOACHIM SCHWARTZ „Überlegungen über die Sklaverei der Neger" verfaßte (BADINTER/BADINTER 1988, S. 171ff.); in der einleitenden Widmung spricht er die Farbigen als seine Freunde und Brüder an und sagt: „Die Natur hat euch mit dem gleichen Geist, der gleichen Vernunft und den gleichen Tugenden wie die Weißen ausgestattet" (S. 172).

Von den Vorarbeiten aus den Jahren 1774 und 1777 zu den „Überlegungen über die Sklaverei der Neger" bis hin zu der „Zulassung der Frauen zum Bürgerrecht" und den Erziehungsschriften zieht sich das gleiche Verständnis dessen, was Mensch sein heißt. Es ist gewissermaßen der Schlüssel zu dem Gesamtwerk von CONDORCET. Von daher erklärt sich seine Initiative von 1789, mit der er sich für die Gültigkeit der Menschenrechte auch für Frauen einsetzt. Diese Interpretation wird dadurch erhärtet, daß CONDORCET einerseits zur gleichen Zeit erneut aktiv wird, um die Gültigkeit der Menschenrechte auch für die Farbigen zu erwirken, andererseits als Berichterstatter der Kommission arbeitet, die das Dekret über die Gleichberechtigung der Juden formuliert.

Folgt man dieser klaren Linie der gedanklichen Entwicklung in CONDORCETS Schriften, so verwundert es, daß er selbst in seinem 1792 der Gesetzgebenden Nationalversammlung vorgetragenen „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens" von den eigenen Prämissen abweicht. Dort heißt es: „In den Dörfern, wo es nur eine Primärschule gibt, werden die Kinder beiderlei Geschlechts in sie aufgenommen und empfangen von demselben Lehrer den gleichen Unterricht. Wenn ein Dorf oder eine Stadt zwei Primärschulen hat, wird die eine davon einer Lehrerin anvertraut, und die Kinder werden nach Geschlechtern geschieden. Dies ist die einzige Verfügung hinsichtlich des Unterrichts der Frauen, die wir in unserer Arbeit aufnehmen; denn ein besonderer Bericht wird sich mit der Mädchenbildung befassen" (ALT 1949, S. 108). Der Bericht war auf der Grundlage der fünf Denkschriften im Auftrag des Unterrichtsausschusses formuliert worden. Er weicht an mehreren Stellen von den Vorgaben der Denkschriften ab, strafft, präzisiert, verändert. Daß aber die Aussagen über die Mädchenbildung grundsätzlich überarbeitet werden sollen, muß zu denken geben. Bereits mit der Rechteerklärung für die Frauen hatte CONDORCET eine verstärkte politische Isolierung erleben müssen. Möglicherweise fürchtete er bei konsequentem Eintreten für eine egalitäre Mädchenbildung einen ähnlichen Prozeß.

V.

Tatsächlich ist CONDORCET mit seinem Anliegen von der Nationalversammlung und dem Nationalkonvent übergangen worden. Die erste Lesung seines „Berichts" über das öffentliche Unterrichtswesen vor der Nationalversammlung,

die er selbst als Berichterstatter des Unterrichtsausschusses vornahm, begann am 20. April 1792, dem Tag der Kriegserklärung der revolutionären Nation an Österreich. Die Diskussion in der Gesetzgebenden Nationalversammlung zog sich dann, ohne daß dauerhafte Entscheidungen getroffen wurden, durch die gesamte Amtsdauer des Parlaments. Der im September 1792 neu zusammentretende Nationalkonvent beschäftigte sich auf den Vorschlag des Unterrichtsausschusses hin mit dem Plan von LANTHENAS, dann mit denjenigen von DAUNOU, SIEYÈS und LAKANAL und nachfolgend mit dem Entwurf von LEPELETIER. Im Dezember 1793 verabschiedete der Ausschuß schließlich die Gesetzesvorlage von BOUQUIER, die eine Primarschulpflicht festlegte und allen Personen mit einwandfreiem Leumund auf den Nachweis eines Bürgerzeugnisses hin gestattete, eine Schule zu eröffnen und Unterricht zu erteilen, dessen Kosten der Staat tragen sollte.

Angesichts dieser Entwicklung ist danach zu fragen, warum sowohl CONDORCETS Initiative für Frauenrechte und Mädchenbildung als auch sein gesamtes Erziehungskonzept, an dessen Reflexionsniveau und Differenziertheit kein anderer Plan der Revolutionszeit heranreicht, übergangen werden konnte. Weiter oben ist bereits darauf hingewiesen worden, daß es fraglich ist, ob CONDORCET sich bei der Debatte um die Menschenrechteerklärung zugunsten der Frauen öffentlich eingeschaltet hat. Im Kontext der Diskussionen über die verschiedenen Erziehungspläne, die in den Sitzungsberichten des Unterrichtsausschusses und seiner Kommissionen breit dokumentiert sind (vgl. GUILLAUME 1889; GUILLAUME 1891–1907), findet sich kein einziger Hinweis darauf, daß sich CONDORCET jenseits seiner Denkschrift für die Mädchenbildung engagiert habe. Ähnliches gilt für den Verfassungsentwurf von 1793, an dem CONDORCET intensiv mitgearbeitet hatte. Die neue Verfassung sollte nach der Ausrufung der einen und unteilbaren Republik im September 1792 die demokratischen Rechte der revolutionären Nation kodifizieren. Die CONDORCETsche Version dieses Textes, die sog. *„Girondine"*, wurde vom Nationalkonvent verworfen. Die Frage der politischen Partizipation der Frauen kommt in diesem Text nicht vor.

Die Diskussion um die neue Verfassung ist auf dem Hintergrund des Machtkampfes zwischen *Gironde* und *Montagne* zu sehen. Die Fraktionskämpfe bestimmten das Frühjahr 1793 und wurden durch die Volkserhebung vom 31.5./2.6.1793 zugunsten der *Montagne* entschieden. CONDORCET wurde zusammen mit einer größeren Zahl führender Girondisten unter Anklage gestellt. Er konnte zwar entkommen, wurde aber im Frühjahr 1794 gefaßt und starb in der Haft. Dies mag die Erklärung dafür sein, daß der im „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens" angekündigte gesonderte Entwurf über die Mädchenbildung nicht mehr verfaßt werden konnte.

Was die Abwendung des Nationalkonvents von CONDORCETS „Bericht" anlangt, so sind die Erklärungen dafür ebenfalls in den Verschiebungen der Machtstrukturen zwischen *Gironde* und *Montagne* zu suchen: CONDORCETS Bildungskonzeption hat vielfältige Berührungspunkte mit der girondistischen Politik (vgl. STÜBIG 1989), weil er *de facto* von den Partizipationsmöglichkeiten

der Besitzenden im Bildungsbereich ausgeht. Da er die tatsächlichen Lebensbedingungen der unterbürgerlichen Schichten nicht hinreichend berücksichtigt, grenzt er sie von der Teilhabe an der schulischen Bildung aus. Die Führer des jakobinisch-montagnardischen Nationalkonvents, die zur Durchsetzung ihrer politischen Ziele das Bündnis mit der Volksbewegung benötigten, waren auf Bildungskonzeptionen angewiesen, die den konkreten sozialen Belangen des Volkes Rechnung trugen. Daher ihre wortlose Distanzierung von dem Plan CONDORCETS.

Dennoch gab sich CONDORCET im Hinblick auf den öffentlichen Unterricht nicht geschlagen, wie der Artikel 23 der *„Girondine"* ausweist; dort geht es im Sinne seiner Bildungskonzeption um den Unterricht als staatliche Aufgabe. In seinem Versteck vor den jakobinischen Anklägern schreibt CONDORCET sein bedeutendstes Werk, den „Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes" (ALFF 1963). Der Fortschritt des menschlichen Geistes ist das wichtigste Element in seiner Bildungskonzeption. Insofern erarbeitet CONDORCET selbst die Voraussetzungen dafür, „daß immer mehr Menschen fähig werden, die für die Gesellschaft notwendigen Aufgaben bestens zu erfüllen; daß die stets wachsenden Fortschritte der Aufklärung unerschöpfliche Hilfsquellen zur Befriedigung unserer Bedürfnisse erschließen, Heilmittel für unsere Leiden bereitstellen und Beiträge zum persönlichen Glück und dem allgemeinen Gedeihen leisten" (ALT 1949, S. 63).

Das Bemühen um stetigen Zuwachs an Aufklärung legt auch eine Interpretation dafür nahe, wie CONDORCET die fehlende Resonanz auf seine Frauenrechteerklärung verarbeitete: Wahrhaft aufgeklärten Männern würde sich das eklatante Unrecht von selbst erschließen, das sie begehen, wenn sie die Frauen von den bürgerlichen Rechten und der Teilhabe am öffentlichen Leben ausschließen. Eine explizite Bestätigung dieser Annahme findet sich jedoch in CONDORCETS Schriften nicht. Auch der Fragment gebliebene Selbstrechtfertigungsversuch (1847, Bd. 1, S. 574–605) – im Juli 1793 in der Haft begonnen und zugunsten des „Entwurfs" wieder abgebrochen – liefert keine anderen Hinweise dafür, warum er die Belange der Frauen nicht weiterverfolgt hat.

VI.

Allerdings ist auch aus der umgekehrten Perspektive – nämlich aus derjenigen der aktiven Frauen in der Revolution – zu fragen, warum sie die theoretischen Vorgaben in ihrem Interesse nicht aufgreifen. Denn die fehlende Resonanz gilt nicht nur für CONDORCET. Sie gilt gleichermaßen für OLYMPE DE GOUGES, die ihre „Deklaration der Rechte der Frau und Bürgerin" (SCHRÖDER 1979, S. 31–49) ein Jahr nach CONDORCETS Rechteerklärung veröffentlichte[2]. Auch sie bleibt eine Einzelstimme, ähnlich wie diejenige von ETTA PALM D'AELDERS oder von THEROIGNE DE MERICOURT und einigen anderen Frauen.

Dazu ist festzustellen, daß die breite praktische Beteiligung von Frauen am revolutionären Prozeß und der intellektuelle Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung unverbunden nebeneinander abliefen. Das Engagement der

Frauen für die Revolution hatte seinen Ursprung in den Versorgungskrisen und führte schrittweise zu einer nachhaltigen Politisierung, insbesondere der Frauen des sansculottischen Milieus. Daß diese Frauen der Straße, die überwiegend radikaldemokratische Positionen vertraten, nicht mit einer als Royalistin geltenden Geschlechtsgenossin oder einem Girondisten koalieren konnten, liegt auf der Hand. Ihr lauter und auffälliger Kampf um Anerkennung als Teil des souveränen Volkes und die Scheu, Zurückgezogenheit und Strenge eines CONDORCET passen nicht zusammen. Wichtiger aber ist, daß ihr Ansatzpunkt, ihre Anerkennung und Teilhabe zu realisieren, ein anderer war als derjenige von CONDORCET und GOUGES. Die Frauen setzten an die Stelle des Kampfes um die Zulassung zu den Bürgerrechten den Kampf um das Anrecht auf Bewaffnung. In der alten Ordnung war es das Kennzeichen des freien Mannes, Waffen tragen zu dürfen. Nach Kriegsbeginn wird in den Sektionen vieler Städte Frankreichs gesammelt, um die Freiwilligen ausrüsten, um ihnen Waffen kaufen zu können. Die Frauen, die im Oktober 1789 nach Versailles ziehen, um vom König Brot und Festpreise für Getreide zu erlangen, bewaffnen sich, nicht weil sie sich vor Gefahren schützen wollen, sondern zum Zeichen ihrer Freiheit und Zugehörigkeit zum Volkssouverän. PAULINE LÉON erbittet als Führerin einer Delegation vor der Gesetzgebenden Versammlung im März 1792 die Erlaubnis, eine weibliche Nationalgarde gründen zu dürfen.

Aus diesen Beispielen läßt sich ablesen, daß der Bezugspunkt für die Männer und Frauen der Volksbewegung die traditionelle Symbolik war. Das Denken in rechtlichen Kategorien war ihnen fremd. Daß damit ihr eigenes Anliegen formuliert wurde, erreichte sie nicht. Ein weiteres Indiz dafür, warum ein Bündnis zwischen den aktiven Frauen der Revolution und ihren Theoretikern nicht zustande kam.

Allerdings war auch den Aktivitäten der Frauen nur kurze Zeit Erfolg beschieden. Als der Konvent Ende Oktober 1793 das Verbot aller Versammlungen von Frauen dekretierte, unterband er damit auch nachhaltig alle Möglichkeiten von Frauen, für ihre Gleichheit mit den Männern einzutreten. Das Konventsdekret ist nur aus der Politik der revolutionären Regierung gegenüber der Volksbewegung erklärbar. Die Gründe können hier nur angedeutet werden: die jakobinische Revolutionsregierung konnte die durch den äußeren Krieg und die Konterrevolution im Innern extrem angespannte Lage Frankreichs politisch nur unter Einbeziehung der Volksbewegung im Gleichgewicht halten. Sie mußte daher den sozialen Forderungen der Unterklassen gegenüber mindestens teilweise nachkommen. Allerdings war die jakobinische Regierung als bürgerliche Regierung nur zu Kompromissen auf Zeit bereit, grundsätzlich konnte und wollte sie die bürgerliche Akzeptanz ihrer Politik nicht in Frage stellen. Deswegen erfolgten jeweils parallel zu den politischen Zugeständnissen an die Volksbewegung auch Kompromißangebote an das bürgerliche Lager. Im Herbst 1793, nachdem so einschneidende Volksforderungen wie der „große Terror" und die allgemeine Festlegung von Höchstpreisen für Grundnahrungsmittel und Güter des täglichen Bedarfs eingelöst worden waren, ging es im Gegenzug um eine Eingrenzung der Autonomie der Volksbewegung. In diesem Kontext ist das Verbot der in die Volksbewegung eingebunden „Ge-

sellschaft der Revolutionären Republikanerinnen" und mit ihr dasjenige aller Frauenvereinigungen anzusiedeln (vgl. GODINEAU 1988, S. 129–177).

Die Thermidorianer besiegelten im Zusammenhang mit der endgültigen Zerschlagung der Volksbewegung im April und Mai 1795 das Ende weiblicher Partizipationsmöglichkeiten, indem sie Verbote für Frauen erließen, sich zu mehr als fünf Personen auf der Straße zu treffen, an politischen Versammlungen teilzunehmen oder von den Tribünen aus den Debatten des Konvents beizuwohnen.

Mit den bürgerlichen Siegen über die Volksbewegung und mit der Durchsetzung einer strikt besitzbürgerlichen Politik sind beide Wege, den berechtigten Geltungsansprüchen von Frauen Gehör zu verschaffen, verstellt. Der Kampf der Frauen der Straße ist geschlagen. Im Kampf mit der Feder und der Logik des Naturrechts unterliegen die Verfechter der Geschlechtergleichheit dem bürgerlichen Diktum weiblicher Minderwertigkeit, das ja auch während der Revolution eloquente Befürworter fand. Die Folgen dieser doppelten Zurückweisung wirken lange nach. Wahlrecht erhalten die Französinnen erst 1945. Die Durchsetzung ihrer Beteiligung im Bildungsbereich ist ebenfalls ein langer Weg: Nachdem im Dezember 1793 durch das Gesetz BOUQUIER der obligatorische kostenlose Primarunterricht für alle Kinder eingeführt worden war, wurde unter der Regierung der Thermidorianer im November 1794 zunächst die Schulpflicht wieder aufgehoben. Das Direktorium nahm im August 1795 schließlich auch die Kostenfreiheit zurück. Was blieb von den revolutionären Errungenschaften, war die Weltlichkeit des Bildungswesens, aber auch diese nur in begrenzten Bereichen.

Im Jahr 1833 wurde durch die Gesetzgebung von GUIZOT die verbindliche Einrichtung von Primarschulen für Jungen in allen Kommunen festgelegt; die Einrichtung von Primarschulen für Mädchen war fakultativ. Erst nach dem Aufstand der Pariser Kommune 1871 und der Proklamation der Dritten Republik in Frankreich im Jahre 1875 wurde die Frage der Säkularisierung und Demokratisierung des Bildungswesens erneut zu einer vordringlichen Aufgabe. JULES FERRY, mit dessen Name die großen Bildungsreformen des Jahres 1880 verbunden sind, argumentierte in seiner bereits 1870 gehaltenen, berühmt gewordenen Rede über die Gleichheit in der Bildung wie fast hundert Jahre vor ihm CONDORCET: Aus der formalen Rechtsgleichheit „eine wirkliche Rechtsgleichheit" werden zu lassen, könne nur mit Hilfe der Erziehung gelingen (NIESER 1978, S. 272, Anm. 2). Das Reformwerk FERRYS schreibt den kostenlosen, obligatorischen Besuch von weltlichen Primarschulen für alle Kinder fest. Im gleichen Jahr werden durch die Gesetzgebung von CAMILLE SÉE die ersten staatlichen Sekundarschulen für Mädchen eingerichtet.

Anmerkungen

1 Die Übersetzung der Zitate aus CONDORCETS Schriften, soweit sie nicht in deutschen Ausgaben vorliegen, sowie die Übersetzung von Zitaten aus der französischen Literatur stammen von der Verfasserin.

2 OLYMPE DE GOUGES war häufiger Gast im Salon der SOPHIE DE CONDORCET. Ob aber die Rechteerklärung der Frau zwischen ihr und ANTOINE DE CONDORCET je Gesprächsgegenstand war, ist ungeklärt.

Quellen

ALFF, W. (Hrsg.): A. de Condorcet: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes. Frankfurt 1963.

ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau-Condorcet-Lepeletier. Berlin/Leipzig 1949.

BACZKO, B. (Ed.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.

CONDORCET: Oeuvres. Publ. par A. CONDORCET-O'CONNOR/M.F. ARAGO. Bd. 1–12, Paris 1847–1849.

DUHET, P.-M. (Hrsg.): Cahiers de doléances des femmes en 1789 et autres textes. Paris 1981.

GUILLAUME, M.J. (Hrsg.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de l'Assemblée Législative. (Collection de documents inédits sur l'histoire de France.) Paris 1889.

GUILLAUME, M.J. (Hrsg.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. (Collection de documents inédits sur l'histoire de France.) 6 Bde., 2 Bde. Index, Paris 1891–1907, Index 1957.

LAUTEMANN, W. (Hrsg.): Amerikanische und Französische Revolution. (Geschichte in Quellen.) München 1981.

SCHRÖDER, H. (Hrsg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation. Bd. 1: 1789–1870, München 1979.

[SOBOUL, A. (Hrsg.)]: Les femmes dans la Révolution française. 2 Bde., Paris 1982.

Literatur

ALBISTUR, M./ARMOGATHE, D.: Histoire du féminisme du moyen âge à nos jours. Bd. 1., Paris 1977.

BADINTER, E./BADINTER, R.: Condorcet. Un intellectuel en politique. Paris 1988.

BÖHNING, P./JUNG-PAARMANN, H.: Revolutionen. (Geschichts-Kurse für die Sekundarstufe II, Bd. 3.) Paderborn 1989.

GODINEAU, D.: Citoyennes tricoteuses. Les femmes du peuple à Paris pendant la Révolution française. Paris 1988.

MICHELET, J.: Die Frauen der Revolution. Hrsg. von G. ETZEL. Frankfurt 1984.

NIESER, B.: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft. Vergleichende Untersuchung der institutionalisierten Erziehung und Bildung am Beispiel Frankreichs. Frankfurt/New York 1978.

REICHARDT, R.: Reform und Revolution bei Condorcet. Ein Beitrag zur späten Aufklärung in Frankreich. Bonn 1973.

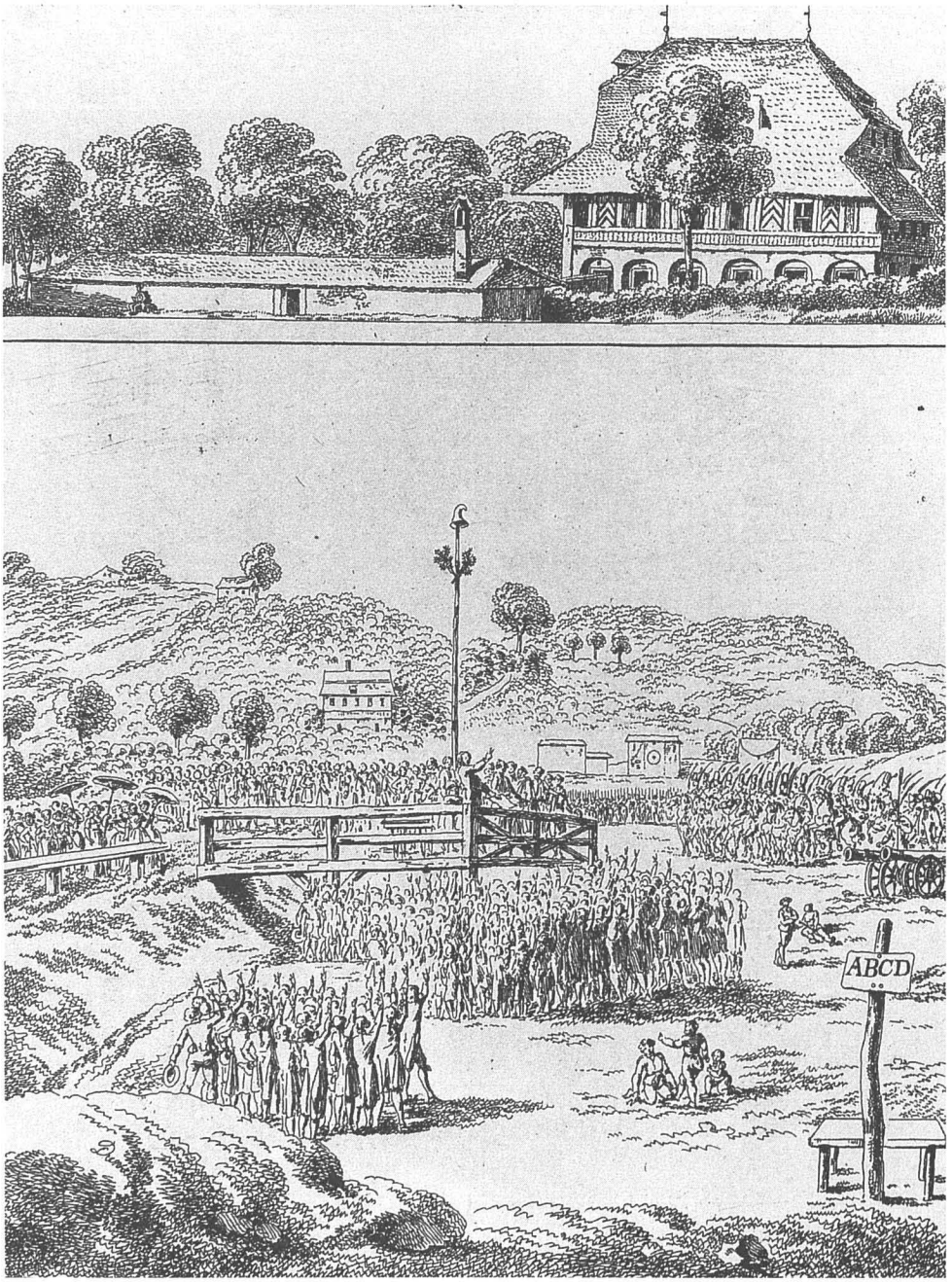
SCHEPP, H.-H.: Antoine de Condorcet (1743–1794). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München 1979, S. 159–169.

STÜBIG, F.: Condorcet und Lepeletier. Der Beitrag der Französischen Revolutionspädagogik zur Schulreform heute. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 103–116.

Anschrift der Autorin:
Dr. Frauke Stübig, Birkenweg 3, 3350 Marburg 1.

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz




ABCD

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789*

> „Die Aufklärung ist freylich einem Regenten nachtheilig, wenn er ... glaubt, das Volk sey nur deßwegen da, daß es für ihn arbeite ... Ein guter Regent gewinnt aber allemal durch die Aufklärung. Je klüger das Volk ist, desto leichter begreift es die Nothwendigkeit der Regierung, der Gesetze und der Abgaben".
>
> (C. G. Salzmann: Bote 1793, S. 19f.)

„Denn wenn ich itzt ein Fürst wäre", so heißt es 1794 in einer volksaufklärerischen Schrift, „so würde ich mich selber hüten, meine Unterthanen zusammen zu rufen, zumahl die gemeinen, bis ich gewiß wüßte, daß sie vernünftig dächten" (STEINBECK 1794, S. 183). Diese Worte CHRISTOPH GOTTLIEB STEINBECKS in einer Schrift, die beim „gemeinen Mann" revolutionäre Ambitionen dämpfen sollte, verweisen auf ein für die Haltung vieler Volksaufklärer nach 1789 wichtiges Dilemma: Hatte man sich auch seit Jahrzehnten darum bemüht, beim „Volk" aufklärerisches Gedankengut zu popularisieren, so setzte man doch nur ein geringes Vertrauen in die politische Urteilskraft des „gemeinen Mannes". Fühlte man als Gebildeter die moralische Verpflichtung zur „Herablassung" und zur Mitwirkung an der Erziehung der niederen Stände, so war doch gleichzeitig ein großer Teil der Aufklärer befangen in bildungsaristokratischem Denken, das eine politische Beteiligung des „Volkes" mehr fürchtete als befürwortete, zumindest aber einer solchen Beteiligung die Erziehung vorangehen lassen wollte. „Unmöglich ist es", so kann man in einer aufklärerischen Zeitschrift lesen, „daß ein ganzes Volk durch seine Willensäußerungen die Gesetze seiner Verfassung, die nichts anders, als der physische Ausdruck des durch die Vernunft erleuchteten allgemeinen Willens seyn kann, geben könnte" (FREDERSDORF 1794, Sp. 422).

Viele Volksaufklärer fühlten sich als Sachwalter der wohlverstandenen Interessen dieses „Volkes", das gern mit einem Kind verglichen wurde. „Aufklärer des Volks", so heißt es 1794 im „Braunschweigischen Magazin", „und also Volkslehrer, müssen Menschenkenner seyn, so gut wie der Kindererzieher wissen muß, wie er mit Kindern umgehen soll" (FREDERSDORF 1794, Sp. 434). Das auf den Straßen von Paris in die Geschichte getretene Volk bestärkte in dieser Haltung; kaum ein Volksaufklärer, der nicht spätestens seit 1793 verächtlich vom „wüthenden Pöbel" spricht, wenn er sein Urteil über die Verhältnisse im Nachbarland abgibt. Mißtrauisch werden die „politischen Ohnehosen" (ebd., Sp. 434) in Frankreich und im eigenen Land beobachtet, wie sie mit „sträflicher Gewalt" statt mit Vernunft und Bescheidenheit ihren „eigennützigen" Interessen Nachdruck verleihen.

Doch in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts sind auch andere Stimmen zu vernehmen. Noch weniger als schon zuvor gibt es nach 1789 eine Einheitlichkeit in den Auffassungen und Überzeugungen der Aufklärer und speziell der volksaufklärerisch Engagierten. „Laßt euch von niemanden überreden", so appelliert 1796 HEINRICH WÜRZER in seinem „Patriotischen Volksredner" ausdrücklich auch an die niederen Stände, „daß ihr das Nachdenken über Religion und politische Gegenstände den Gottesgelehrten und Staatsmännern ohne Schaden überlassen könnet" (1796, 1. St., S. 6). In den Kanon der volksaufklärerischen Themen werden nun auch politische Themen aufgenommen: das Selbstdenken und Selbstprüfen auch in Angelegenheiten der gesellschaftlichen Verfassung wird nach der Französischen Revolution zu einem wichtigen, von einem Teil der Aufklärer verfolgten Ziel der Volksaufklärung und Volkserziehung.

1. Volksaufklärung vor der Französischen Revolution

Fragen der Volksaufklärung und Volkserziehung beschäftigen die Zeitgenossen des aufgeklärten Säkulums nicht erst mit der Französischen Revolution. Kaum etwas anderes prägt das Bild der deutschen Aufklärung mit ihrer Reformorientierung stärker als die um die Mittes des 18. Jahrhunderts beginnenden Bemühungen aufklärerisch auf den „gemeinen Mann" einzuwirken; nichts ist so sehr für die spezifisch deutschen Reaktionen auf die Ereignisse im Nachbarland verantwortlich wie die Überzeugung der deutschen Aufklärer, mit den Mitteln von Aufklärung und Erziehung sei die Vervollkommnung der gesellschaftlichen Verhältnisse und die mit dieser zusammenfallende „Glückseligkeit" erreichbar.

Eine Würdigung der erst in den neunziger Jahren verstärkt zu beobachtenden Bemühungen politischer Einflußnahme auf die große Mehrheit der Bevölkerung ist nur mit Kenntnis der bereits Jahrzehnte dauernden Anstrengungen zur Popularisierung aufklärerischen Gedankengutes möglich. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts gingen entsprechende Versuche von der sich in den vierziger und fünfziger Jahren herausbildenden gemeinnützig-ökonomischen Aufklärung aus, die mit intensiven Reformbemühungen und mit einem ausgeprägten praktischen Engagement für die Verbesserung der Landwirtschaft wie der wirtschaftlichen Situation der ländlichen Bevölkerung auf das Denken und Handeln großer Teile der aufklärerisch engagierten Gebildeten in Deutschland einen oft unterschätzten Einfluß hatte. Sprachrohr dieser praktischen Reformbewegung waren zahlreiche Zeitschriften und schon früh auch mehrere Intelligenzblätter sowie Hunderte von Schriften, mit denen sich die Gebildeten an das „Volk" wandten. In ihnen dokumentiert sich das auf praktische Anwendung drängende Interesse an der Erforschung der Natur, das sich schnell auf die Landwirtschaft und damit auf die in ihr arbeitende Bevölkerung richtete. Diesem Interesse entsprachen die Inhalte der ersten volksaufklärerischen Schriften. Sie geben Anweisungen zum Futterkräuterbau oder zur intensiveren Bodennutzung, vermitteln praktisch nutzbare Informationen zur Verbesserung der Land- und Hauswirtschaft oder fordern zur Bienenhaltung und Schafzucht

auf. Politische Brisanz haben diese Schriften höchstens dann einmal, wenn die in ihnen gegebenen Ratschläge mit den Landwirtschaftsverfassungen in einzelnen deutschen Territorien kollidieren, ansonsten beschränken sie sich ganz darauf, zum Zwecke der praktischen Anwendung Wissen und Kenntnisse der Gelehrten und Gebildeten an die bäuerliche Bevölkerung weiterzugehen. Durchaus von politischer Bedeutung ist es jedoch, daß mit der gemeinnützig-ökonomischen Aufklärung eine Reformbewegung entsteht, die unabhängig vom Staat ausdrücklich auf privater Initiative basiert und bei ihren Verbesserungsbemühungen die unteren Stände einzubeziehen versucht.

Erst Ende der sechziger Jahre beginnen die Aufklärer langsam damit, neben der Übermittlung neuer ökonomischer Kenntnisse auch erzieherisch auf die ländliche Bevölkerung einzuwirken. Ausgangspunkt dieses Wandels der Volksaufklärung ist die Erfahrung, daß die trocken-sachlichen ökonomischen Schriften, die eine Rücksichtnahme auf bäuerliche Lesebedürfnisse fast vollständig vermissen lassen, zur Ansprache der neuen Adressaten wenig geeignet sind. Nun beginnt man unter Beibehaltung des Primats ökonomischer Themen die Formen der traditionellen Volkslesestoffe zu nutzen; moralische Erzählungen und die unterhaltsame Einkleidung der zu vermittelnden Inhalte beginnen zum Merkmal volksaufklärerischer Literatur zu werden.

Indem sich die Volksaufklärung spätestens in den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts zur Volkserziehung wandelt, bestimmt verstärkt das Thema einer verbesserten Elementarerziehung die Diskussionen der Gebildeten. Ernüchtert hat man erkennen müssen, daß die bloße Vermittlung neuen Wissens an die Erwachsenen nicht hinreichte, den „gemeinen Mann" anzusprechen. Friedrich Eberhard von Rochow ist ein Beispiel für diese Entwicklung. Sind seine ersten Versuche, die Situation seiner Gutsuntertanen zu verbessern, noch ganz praktisch etwa auf die Verbesserung der Gesundheitsfürsorge und auf die Vermittlung landwirtschaftlicher Kenntnisse sowie auf die Ansprache der bäuerlichen Bevölkerung mittels einer Zeitschrift, des „Bauernfreundes"[1] (1773), beschränkt, so bewegen ihn die dabei erfahrenen Enttäuschungen, sich weniger auf die Aufklärung und Erziehung der Erwachsenen als auf die schulische Betreuung der Kinder zu konzentrieren.

Mit der Erweiterung der volksaufklärerischen Ziele auf die sittlich-moralische und besonders auch religiöse Erziehung – während der sechziger Jahre beginnen verstärkt Geistliche damit, sich volksaufklärerisch zu betätigen – geht keineswegs der Versuch einher, auch politisch auf die „niederen Stände" einzuwirken. Zwar erkennen die Träger der frühen Volksaufklärung gesellschaftliche Hindernisse für die Durchsetzung ihrer Reformprojekte, diskutieren etwa während der sechziger Jahre intensiv die Probleme des bäuerlichen Eigentums am bebauten Boden, der Leibeigenschaft und der Frondienste, doch in der volksaufklärerischen Literatur spielen diese Themen nur ausnahmsweise eine Rolle. Die oftmals erstaunlich radikale Kritik, die beispielsweise die Pfarrer Philipp Ernst Lüders und Johann Friedrich Mayer an gesellschaftlichen Mißständen üben, sieht sich in Übereinstimmung mit einem ständischen Gesellschaftsideal, dem die in der gemeinnützig-ökonomischen Aufklärung Engagierten durchweg anhängen. Nicht die grundlegenden Prinzipien, nach

denen die Gesellschaft des 18. Jahrhunderts aufgebaut ist, sollen in Frage gestellt werden, denn sie gelten noch allgemein als selbstverständlich und müssen deshalb auch dem „Volk" nicht besonders erläutert werden. Politische Aufklärung ist höchstens nötig, „weil die Niederen ganz falsche Begriffe von der Obrigkeit haben und sie für ihre Quäler und Peiniger ansehen" (BRAESS 82. Stück, 1789). Den Aufklärern geht es um die Kritik „unvernünftiger" Partikularinteressen, die der angestrebten gesellschaftlichen Vervollkommnung entgegenstehen. Um etwa die Frondienste umwandeln zu können, bauen die Aufklärer auf die Macht des Arguments, auf die Einsichtsfähigkeit des ja auch mit Vernunft begabten Gutsbesitzers. Gegen die Unvernunft, wie sie sich aus der Sicht der Aufklärer beispielsweise in der Weigerung manifestierte, Frondienste in Abgaben umzuwandeln, nun ausgerechnet jene aus den „niederen Ständen" mit den Mitteln politischer Aufklärung zu Hilfe zu rufen, die gerade selbst erst von ihren Vorurteilen befreit werden sollten, wäre den Aufklärern durchweg absurd erschienen. Sich in der politischen Auseinandersetzung der Unterstützung des „Volkes" zu versichern und es gar zur Parteinahme aufzufordern, wird erst nach der Französischen Revolution zu einer denkbaren Möglichkeit, so daß die Umwälzung im Nachbarland auch hierin zu einem für die politische Kultur in Deutschland wichtigen Ereignis wird.

Die Aufklärer, so ist zusammenzufassen, glauben an die Möglichkeit der Reform und der Vervollkommnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, sofern es nur gelingt, jeden einzelnen in seinem Stand dazu zu bewegen, seine ihm gemäße Pflicht zu tun. Hierzu die Angehörigen auch der unteren Stände zu bewegen, diesem Zweck dient die Volksaufklärung. Die für die deutsche Aufklärung so typische Reformorientierung wird bei der großen Mehrheit der aufklärerisch engagierten Gebildeten durch die Revolution im Nachbarland nicht erschüttert. Im Gegenteil bestärkt dieses Ereignis mit seinen, wie es viele Aufklärer sehen, „Ausbrüchen ungezügelter Gewalt" und einem ungehemmten „Volksdespotismus" (VOLKSDESPOTISMUS 1793) noch die Überzeugung von der Notwendigkeit, den „gemeinen Mann" aufzuklären.

2. Die ersten Reaktionen der Volksaufklärer auf die Revolution

Fast alle Volksaufklärer sahen durch die Revolution ihr von Reformwillen – und sicher auch Reformillusionen – bestimmtes Weltbild nachhaltig in Frage gestellt. Gleichwohl aber äußert ein großer Teil von ihnen zu Beginn der Umwälzung im Nachbarland Sympathie mit den Ereignissen. Ein Beispiel dafür ist der Pädagoge CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN. „Die französische Revolution", so kann man bei ihm lesen, „ist und bleibt, im Ganzen genommen, eine, für die Menschheit äußerst wichtige und wohlthätige, Begebenheit, die der aufgeklärte Menschenfreund nicht ohne Teilnehmung betrachten kann" (1790, S. V). SALZMANN spricht die Auffassung eines großen Teiles der deutschen Öffentlichkeit aus, wenn er die Umgestaltung durch unaufgeklärte und despotische Verhältnisse im vorrevolutionären Frankreich legitimiert sieht. „Sie ist nicht Empörung", so schreibt er 1790 über die Revolution, „nicht Aufruhr gegen

gerechte Gesetze, sondern Zerstörung des schrecklichsten Despotismus und Einsetzung der Menschheit in ihre Rechte, die ihr auf eine schändliche Art waren entrissen worden" (ebd.). Ganz ähnlich argumentierten auch andere Volksaufklärer. „Den Werth wahrer Freyheit", so schreibt beispielsweise recht verständnisvoll JOHANN MELCHIOR HOSCHER zur Beseitigung der alten Zustände in Frankreich, „wird zwar jeder, der Gefühl hat, nicht mißkennen; er wird den Despotismus verabscheuen, das Unglück der darunter seufzenden mitfühlen, und denen, die das Joch desselben abzuwerfen so glücklich sind, mit Wärme im Herzen Glück wünschen" (1790, S. 44). Doch, und nun schließt sich ein für die Überzeugung fast aller deutschen Aufklärer typischer Passus an: „Wo ist aber dies in unserm Deutschland der Fall, daß der greuliche Despostismus sein Haupt getrost emporheben, und die Rechte der Menschheit unterdrücken dürfte. Da, wo der Regent so gut wie der Unterthan dem Richter von seinen Handlungen Rechenschaft geben muß, kann es keinen Despoten geben, der nach Willkür dem Volke seine Rechte zu nehmen im Stande wäre; wenigstens kann sich das Volk ohne Rebellion dagegen sichern" (1790, S. 44).

Obgleich nahezu alle deutschen Aufklärer eine Nachahmung des französischen Beispieles ganz unzweideutig ablehnten, geriet insbesondere die Volksaufklärung nicht nur in Mißkredit, sondern in einen vor 1789 nicht gekannten Legitimationszwang. Nun wurde die Befürchtung, Volksaufklärung gefährde die ständische Ordnung, zu einem in der Öffentlichkeit viel diskutierten Thema. Durch sie sahen die Aufklärer ihr Engagement sehr viel stärker gefährdet als durch die schon seit dem Beginn der Volksaufklärung erörterte Kritik, die Aufklärung mache den Bauern „zu klug" und entfremde ihn seinem Stand. Die durch mühsame Reformarbeit in Jahrzehnten errungene Unterstützung einzelner aufgeschlossener Obrigkeiten, die sich etwa in der Förderung ökonomischer und landwirtschaftlicher Gesellschaften äußerte oder durch die Verteilung volksaufklärerischer Schriften und deren Einführung als Schullesestoff ihren Ausdruck fand, ging durch den Schock der Ereignisse in Frankreich deutlich zurück. „Wo keine Vernunft ist, braucht man keine gefänglich einzuziehen" (BRIEFE 1793, S. 264f.), so lautete ein Leitsatz, der ohnehin das Verhältnis zahlreicher Obrigkeiten zur Volksaufklärung bestimmte und der nun – ganz besonders nach den im ganzen deutschsprachigen Raum großes Aufsehen erregenden Bauernunruhen in Sachsen (vgl. dazu LIEBENROTH 1791) – zum allgemeinen Konsens der Regierenden zu werden drohte. Bereits 1790 beschreibt LORENZ WESTENRIEDER die Folgen der Revolution für die Reformbemühungen in Deutschland: „Man hält jetzt das, was man sich unter der Aufklärung der Bürger und Bauern vorstellt, sehr häufig, nicht nur, wie ehemals, bloß für unnöthig und lächerlich, sondern für höchst bedenklich, schädlich und unklug ... Manche, welche bereits auf dem besten Weg waren, etwas für ihre Gemeinden zu thun, ziehen sich schüchtern zurück; andere lassen das, bereits ausgeführte Gebäude, indem sie es allen Winden und Stürmen preisgeben, wieder eingehen ... Viele endlich behaupten, ohne roth zu werden, gerade zu, und predigen öffentlich, daß, wenn man friedliche, folgsame, arbeitsame und einträgliche Bürger und Bauern haben wollte, man ihnen vor allem alle Mittel, etwas zu denken und zu wissen, sorgfältig aus dem Wege

raumen, und sie so roh, hart und unwissend, als möglich, zu erhalten, trachten müsse" (1790, S. 337f.).[2]

Die Angriffe in den konservativen Zeitschriften und die wachsende Revolutionsfurcht der Obrigkeiten zwingen die Volksaufklärer zur Überprüfung und Diskussion ihres eigenen Selbstverständnisses. In zahlreichen Schriften setzt man sich während der ganzen neunziger Jahre mit dem Verhältnis von Volksaufklärung und Revolution auseinander. Für ihre Überzeugung, daß Zusammenhänge zwischen beiden Erscheinungen nicht bestehen, zitieren viele Volksaufklärer die Ereignisse in Frankreich als sichtbarsten Beleg. „Mit Recht kann man sagen", so heißt es in einer Schrift über Volkskalender und Volksschriften, „daß nicht die Größe, sondern der Mangel, die durch verderbte Regierung und Luxus bewirkte Unterdrückung und Mißleitung der Aufklärung jenes Böse hervorgebracht" (Dohm 1794, S. 186). Aufklärung und Volksaufklärung werden als der beste Schutz gegen gewaltsame Umwälzungen empfohlen. Die niederen Stände, so wird argumentiert, seien in Frankreich von den Schriftstellern unerreicht geblieben; es sei bekannt, daß der französische Bauer zum größten Teil nicht lesen und schreiben könne: „Ein Volk, das auch nur diese Fähigkeit in erträglichem Grade besitzt, ist schon weit weniger in Gefahr durch ehrsüchtige Demagogen misleitet, mit falschen Schreckbildern, mit Verdacht und Mistrauen aller Art getäuscht, von einem Extrem ins andere gestürzt zu werden" (ebd., S. 197). Oder mit anderen Worten: „Wäre der gemeine Mann in Frankreich nur um eine Stufe mehr gebildet gewesen, es hätte währscheinlich die Revolution dieses Landes einen andern und bessern Gang genommen" (ebd., S. 187).[3]

Nicht allein in einem Volk, dem der Genuß der Aufklärung vorenthalten wurde, wird die Usache der Revolution gesehen, sondern in einer Unaufgeklärtheit insgesamt, als deren Folgen die deutschen Aufklärer Despotismus, Verweichlichung, Atheismus, Luxus und eine Zerrüttung der Staatsfinanzen erkennen, jene Erscheinungen also, die in der aufklärerischen Publizistik für die Revolution verantwortlich gemacht werden. Gegen diese Verhältnisse kann man bequem die friedlich reformierbaren deutschen Zustände abheben.

So schmal der Grat ist, der zwischen den Versuchen, Aufklärung und Volksaufklärung für Deutschland zu retten, und bloßer Apologetik liegt, so sehr ist doch auch zu betonen, daß die Argumentationen der deutschen Aufklärer gegen die Nachahmung des französischen Beispiels einer festen Überzeugung entsprachen und nicht als taktisches Manöver zu interpretieren sind. Unter den deutschen Aufklärern gibt es zahllose, aufrichtig für das Wohl der unteren Stände engagierte Männer, doch Revolutionäre wird man auch unter denjenigen nur sehr wenige finden, die öffentlich mit den Veränderungen in Frankreich sympathisierten.

Nach den Bauernunruhen in Sachsen beginnen die Volksaufklärer, sich unmittelbar an das „Volk" zu wenden, um auf die Rezeption der französischen Ereignisse Einfluß zu nehmen. Sie beobachten ein schlagartig gewachsenes Bedürfnis nach aktuellen Informationen, das durch Zeitungen und Zeitschriften, Intelligenzblätter, Flugschriften, Bilderbogen, Jahrmarktslieder und Kalender befriedigt wird. Kaum ein wichtiger Volksaufklärer läßt es sich neh-

men, den „gemeinen Mann" mit einer eigenen Schrift vor unüberlegtem Tun zu warnen. Zuerst erscheint bereits 1790 RUDOLPH ZACHARIAS BECKERS Schrift „Das Rebellionsfieber", mit der auf die ersten bäuerlichen Unruhen reagiert wird, in denen sich die niederen Stände auf das in Frankreich gegebene Beispiel beriefen. Findet sich hier noch viel Verständnis für die Ereignisse in Frankreich, das kombiniert ist mit dem Hinweis auf andersartige Zustände in Deutschland und der Warnung vor jedem Aufruhr, so beschränken sich die nach 1792 entstehenden Schriften durchweg auf die Verdammung der Geschehnisse im Nachbarland. 1794 erscheinen CHRISTOPH GOTTLIEB STEINBECKS „Frey- und Gleichheitsbüchlein" und CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANNS „Revolutionsgespräche gehalten von dem Boten aus Thüringen mit seinem Wirthe und einem Weber". STEINBECK, der durch seinen „Aufrichtigen Kalendermann" als Volksaufklärer einen guten Namen hatte, will seine Leser mit der Erzählung schaurigster Exzesse in Frankreich vor einer Nachahmung der Revolution bewahren. SALZMANN steht ihm nicht nach und fragt den Leser: „Wünscht er denn wirklich, daß es in Deutschland eben so bunt übergehe, wie in dem armen, unglücklichen, bejammernswürdigen Frankreich, wo unschuldiges Blut wie Wasser fließt, wo kein Mensch seines Lebens sicher ist?" Das Frontispizkupfer zu STEINBECKS Schrift zeigt „Ludwig des 16.den Ermordung in Paris", das Titelkupfer menschenzerfleischende Tiger und Löwen mit menschlichem Antlitz. Eine kleine Schrift unter dem Titel „Wie denken die Bauern" (1795) stellt von ihrem Boden, selbst von Weib und Kind enteignete französische Landleute vor; die Erzählung „Der Pächter Martin oder die moralische Anwendung der Französischen Revolution" nutzt die Wirren im Nachbarland, um bäuerliche Leser zur Ordnung in ihrer eigenen Wirtschaft anzuhalten (DEMME 1796). Typisch für die Ansprache des „Volkes" ist auch der folgende Appell: „O laß dir doch, lieber Landmann! den Abgrund des Verderbens, in welchen Frankreich durch eine zügellose Freyheitssucht gestürzt wurde, in welchem es mehrere Jahre lang schmachtete, und woraus es sich nur mit vieler Mühe wieder herausarbeiten kann,zum warnenden Beyspiele seyn! Schätze vielmehr die weit bessere Freyheit, die dir Deutschlands Volksväter angedeihen lassen" (BERUHIGUNGSGRÜNDE 1792, S. 22).

Die genannten Schriften, das ist ausdrücklich zu bemerken, sind typisch für zahlreiche weitere volksaufklärerische Traktate gegen die Revolution, auch für die vielen gedruckt erscheinenden Predigten, in denen nun mit oder ohne obrigkeitlichen Auftrag die Zeitereignisse behandelt wurden. Sie ähneln in ihrer Argumentation oft fatal den konservativen revolutionsfeindlichen Schriften. Interessant sind sie dadurch, daß sie, wenn auch zum Zwecke der Widerlegung, Meinungen zu Wort kommen lassen, wie sie offenbar unter der einfachen Bevölkerung über die Ereignisse im Nachbarland kursierten.

Zu Beginn der neunziger Jahre, so zeigen praktisch alle volksaufklärerischen Schriften, befanden sich die Volksaufklärer in der Defensive gegen eine weitverbreitete Revolutionsfurcht, die jeden Reformversuch in Deutschland gefährdete und erreichte Fortschritte rückgängig zu machen drohte. Es entsprach der Überzeugung der Aufklärer, wenn sie in ihren Schriften jede Form der revolutionären Umgestaltung ablehnten, doch zugleich sind die an das „Volk" gerichteten Ermahnungen auch durch den Versuch geprägt, den der

Volksaufklärung gemachten Vorwurf zu entkräften, Revolutionslust und Veränderungssucht überhaupt erst verursacht zu haben. Wenn einige volksaufklärerische Schriften peinlich devot wirken, dann liegt das auch in einer Ratlosigkeit begründet, die angesichts einer Situation verständlich ist, in der die aufklärerischen Reformbestrebungen zwischen die Räder obrigkeitlichen Mißtrauens und der bei großen Teilen der ländlichen Bevölkerung wirkenden Anziehungskraft geraten waren, die von dem französischen Beispiel schneller und nachhaltiger Veränderungen offenbar ausging. Das „sicherste Mittel, wodurch eine ganze Landesverfassung nach und nach verbessert, wodurch ein Land zu einem wahren Himmelreiche auf Erden gemacht werden kann", wie es STEINBECK am Ende seiner Schrift den Lesern empfiehlt, erscheint als Ausdruck einer solchen, sich hier fromm äußernden Ratlosigkeit: „Ein jeder im Lande, vom ersten bis zum letzten, vom reichsten bis zum ärmsten, vom angesehensten bis zum geringsten, vom gelehrtesten bis zum einfältigsten, sei gesinnet, wie Jesus Christus gesinnet war, so brauchen wir keinen Aufruhr, keine Rebellion, keinen so gewaltsamen Reichsumsturz, wie unsre unglücklichen Nachbarn, die Franzosen, denn es wird dann, von sich selbst, täglich im Lande immer besser" (STEINBECK 1794, S. 178f.).

Sieht man von der kleinen Zahl derjenigen ab, die das französische Beispiel beim „Volk" zu popularisieren versuchten (GRAB 1984, REINALTER 1988), dann konnten die deutschen Volksaufklärer ihren Adressaten über die Empfehlung „stäter Verbesserungen" hinaus praktisch keine Alternativen bieten. Es ist dieses Dilemma, das während der Jahre unmittelbar nach der Revolution für die matten, von gegenrevolutionären Traktaten konservativer Autoren manchmal kaum unterscheidbaren volksaufklärerischen Schriften verantwortlich ist, die ihre Aufforderungen zur Zufriedenheit und Selbstbescheidung mit der Schilderung schrecklicher Zustände im Nachbarland verbanden.

3. Französische Revolution und die Entwicklung der Volksaufklärung im 19. Jahrhundert

Wichtiger als die unmittelbaren Reaktionen auf die Französiche Revolution, wie sie sich in den verschiedenen volksaufklärerischen Schriften bis etwa 1795 zeigen, sind die langfristigen Wirkungen, die von dem Epochenereignis auf die in der Volksaufklärung engagierten Gebildeten ausgingen. Volksaufklärung und Volkserziehung erfahren eine nachhaltige Politisierung. Der Schock der Französischen Revolution leitet in Deutschland einen Strukturwandel der Öffentlichkeit ein, indem die Bemühungen um die Einbeziehung aller Teile der Bevölkerung in die politische Willensbildung eine neue Quantität ebenso erhalten wie sie eine neue Qualität annehmen. Der Prozeß erhält eine neue Dynamik, der auf die Aufhebung der traditionellen Kluft zwischen einer auf die Gebildeten begrenzten, vorwiegend durch Schriftlichkeit vermittelten Öffentlichkeit und den stärker auf Mündlichkeit basierenden, regional eng umgrenzten Öffentlichkeiten drängt. Durch die Ereignisse in Frankreich beschleunigt sich die Einbeziehung auch der großen Mehrheit der Bevölkerung in die öffentliche Auseinandersetzung über politische Fragen. Zu beobachten ist

dies in zahlreichen Zeitungen und Zeitschriften, die unter Titeln wie „Volksfreund" oder „Volkszeitung" in den neunziger Jahren entstehen. Selbst in den Intelligenzblättern und Kalendern werden nun Fragen der Staatsverfassung thematisiert. Die Herausgeber von volksaufklärerischen Zeitschriften wie dem „Baierischen Landbot" (WINTERSPERGER 1790), in denen aktuelle politische Themen traditionell kaum eine Rolle spielten, wurden zu regelmäßigen Berichten über die Zeitereignisse gedrängt.

Nach einer ersten Phase der Irritation hat die Französische Revolution eine Auseinandersetzung über die Konzeptionen der Volksaufklärung zur Folge. Schon in den neunziger Jahren beginnen sich zwei unterschiedliche, einander entgegengesetzte Vorstellungen von den Zielen einer künftigen Volkserziehung und Volksaufklärung herauszubilden. Zog ein Teil der Aufklärer aus den Ereignissen im Nachbarland die Lehre, das „Volk" sei zu demokratischer Selbstbestimmung zu befähigen, so beschränkte sich ein anderer Teil darauf, die niederen Stände zur Selbstbescheidung und zur Zufriedenheit anzuhalten.

Für die letztere Konzeption, die der Volksaufklärung die Charakterisierung eingebracht hat, ihr Ziel sei die „Erziehung zur Armut" (HERRMANN 1981) gewesen, ist der Pädagoge CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN ein herausragender Vertreter. In seiner „Ausführlichen Erzählung wie Ernst Haberfeld aus einem Bauer ein Freyherr geworden ist", wird ausgeführt, welche Art von „Befreiung" SALZMANN durch Aufklärung befördern will. Haberfeld ist ein Fronbauer, der nach der Französischen Revolution davon träumt, seine Situation durch Auswanderung in das „Land der Freyheit und Gleichheit" zu verbessern. Das Ziel seiner Sehnsüchte erreicht er zwar nicht, doch auf seiner Wanderung in das Nachbarland erfährt er, daß es zur politischen Befreiung eine Alternative gibt. Nicht die Frondienste, die der Gutsherr dem Bauern auferlegt, so lernt Haberfeld, seien die eigentlich drückenden, sondern jene, denen sich der einzelne durch seine Begierden aussetzt. Über vierhundert Druckseiten kann der Leser nun verfolgen, wie sich Ernst Haberfeld von diesen Frondiensten befreit und über Selbstkasteiung und Selbstbeherrschung „freyer wird als ein Freyherr". Von den Frondiensten für seinen Herrn hat er sich zwar nicht befreien können, doch die erlangte Zufriedenheit läßt alle äußeren Bedrückungen zur Nebensache werden. Ganz ähnlich liest man es auch im „Boten aus Thüringen". Besitzlosigkeit wird hier zum Glück verklärt, Armut und Hunger nicht ohne Zynismus als Anlaß zum Gebrauch des eigenen Verstandes vorgestellt. „Wenn wir deßwegen in der Welt wären", so heißt es 1805 anläßlich einer drückenden Steigerung der Lebensmittelpreise, „daß wir den Bauch immer mit gutem Essen und Trinken füllen sollten: so wäre es freylich hart, wenn der liebe Gott uns die Nahrung so sehr spärlich zumäße. Aber deswegen sind wir nicht hier, wir sind hier, daß wir sollen erzogen, und zum Nachdenken gewöhnt werden, und dazu ist die Theurung gewiß gut" (SALZMANN 1788–1816, Jg. 1805, S. 4).

Diese Art von philisterhafter Volksaufklärung stellt sich als eine Fortsetzung der religiösen Volkserziehung mit neuen, weltlichen Mitteln dar. Indem sie weniger auf die Vernunft setzt, die dem Leser den Nutzen bestimmter Verhaltensweisen vor Augen führen könnte, als auf die Macht der Ermahnung, die

den Angesprochenen – Ernst Haberfeld ist ein Beispiel dafür – wie aus heiterem Himmel zu einem anderen Leben bewegt, ist diese Konzeption der Volksaufklärung im Grunde voraufklärerisch und fällt hinter einen Diskussionsstand zurück, den die Aufklärer bereits Jahrzehnte zuvor beispielsweise in der Auseinandersetzung um den SCHLOSSERschen „Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk" erreicht hatten, in der es um eine vernunftgegründete Sittenlehre auch für den „gemeinen Mann" ging.[4]

Anders eine zweite Konzeption der Volksaufklärung, die nach Antworten auf die zahlreichen durch die Französische Revolution aufgeworfenen Fragen sucht und sich auf das Predigen von Tugenden nicht beschränken mag. Ihr Grundgedanke ist die Überlegung, auch die niederen Stände müßten die Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse in die eigenen Hände nehmen. Die Möglichkeit zur Selbstbesserung und zur Tugend wird in ihrer Abhängigkeit zu sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen gesehen und in volksaufklärerischen Schriften literarisch gestaltet. Zwar fehlen auch hier Predigt und Ermahnung nicht völlig, doch in erster Linie geht es um praktische Lebenshilfe und um die Anleitung zur Selbsthilfe.

Daß diese Konzeption, die ein weiterer Ausdruck der Politisierung der Volksaufklärung ist, in starkem Maße durch die Französische Revolution mitbeeinflußt wurde, läßt sich über die verschiedenen Ausgaben des „Noth- und Hülfs-Büchleins" RUDOLPH ZACHARIAS BECKERS, besonders durch dessen „Anderen Theil" zeigen, der 1799 auf dem Buchmarkt erschien (BECKER 1798). Im ersten Teil aus dem Jahre 1788 ist in starkem Maße noch der Gutsherr handelndes Subjekt und Verkörperung der traditionellen Hoffnung oder Utopie der Volksaufklärer vor der Französischen Revolution, Reformen und Verbesserungen kämen von oben und würden durch die Aufklärung des „Volkes" unterstützt. In der neuen verbesserten Auflage von 1799 hat BECKER hingegen die Rolle des Gutsbesitzers sehr stark eingeschränkt und durch die Eigeninitiative der Mildheimer ersetzt.

Weshalb BECKER seine Reformkonzeption geändert hat, das zeigt der zweite Band des „Noth- und Hülfs-Büchleins". Nach einem Aufruhr der Bauern verliert der Herr von Mildheim angesichts seiner ungetreuen Untertanen die Lust zu seinem Reformwerk. Zwar bedarf es nach dem Weggang des Gutsbesitzers neuerlicher Impulse eines aufgeklärten Pfarrers, damit die Reformen in Mildheim wieder aufgenommen werden können, doch nun werden sie nach dem Grundgedanken durchgeführt: „Ihr müßt euch selbst helfen!" Das sodann durchgeführte Verbesserungswerk muß hier nicht ausführlich beschrieben werden (vgl. detailliert SIEGERT 1978), es führt zu einer gemeindlichen Selbstverwaltung auf einer Grundlage, die den in der Französischen Revolution formulierten bürgerlich-demokratischen Vorstellungen recht nahe kommt, und zu genossenschaftlichen Strukturen im Dorf, die verantwortlich sind für ein ausdrücklich als „brüderlich" charakterisiertes Zusammenleben. Die Selbsthilfe der Bauern wird ergänzt durch gegenseitige Hilfe. Institutionen entstehen in Mildheim, die auf dem Lande noch bis in das 20. Jahrhundert Zukunftsmusik darstellten: eine Gemeinde- und Schulbibliothek, eine Badeanstalt, eine Apotheke, eine Art Sparkasse und eine Anstalt zur Brandbekämpfung.

Auch BECKER liegt die Besserung des einzelnen am Herzen, anders als bei SALZMANN wird sie auf breiter Grundlage aber erst durch die Schaffung ordentlicher gesellschaftlicher Verhältnisse möglich. Ist sein Gesellschaftsbild auch oft noch eng an der bestehenden ständischen Ordnung orientiert, so weisen die von ihm propagierten Reformen ebenso wie die von ihm geforderte Eigenständigkeit und demokratische Selbsttätigkeit der bäuerlichen Bevölkerung doch weit über diese hinaus. Er hat damit aus der Französischen Revolution nicht nur eine Lehre gezogen, die die Aufklärung und Emanzipation der unteren Stände nicht preisgibt, sondern zugleich auch das literarische Vorbild für weitere volksaufklärerische Utopien geschaffen, in denen ständische Gesellschaftsstrukturen vollständig beseitigt sind. HEINRICH ZSCHOKKES „Goldmacherdorf" – eine Dorfutopie, die ebenfalls ohne die Erfahrung der Französischen und speziell der Helvetischen Revolution nicht vorstellbar ist (vgl. BÖNING 1985) – stellt ein interessantes Beispiel dafür dar. Hier sind bäuerliche Unzulänglichkeiten nur noch eine, nicht mehr die Ursache für die Verelendung des dargestellten Dorfes; die Hauptschuld wird einer schlechten Obrigkeit gegeben, ohne deren Ablösung der Emanzipationsprozeß unmöglich ist. Stärker noch als bei BECKER rücken bei ZSCHOKKE die materiellen und politischen Hindernisse sozialer Reformen und der Volksaufklärung in den Mittelpunkt, doch dem Autor des „Noth- und Hülfs-Büchleins" gebührt das Verdienst, während einer der Aufklärung wenig wohlgesonnenen Zeit nach der Französischen Revolution die humanistischen Ziele der Volksaufklärung lebendig erhalten zu haben.

Schließlich muß auf eine weitere wichtige Lehre hingewiesen werden, die ein Teil der Gebildeten aus den Ereignissen in Frankreich zog und die für künftige Konzeptionen von Volksaufklärung und Volkserziehung wichtig werden sollte. Hatten die traditionellen auf den „gemeinen Mann" gerichteten Bemühungen zur Popularisierung aufklärerischen Gedankengutes sich sehr stark auf die sittlich-moralische und religiöse Erziehung sowie auf Gegenstände konzentriert, die eng mit der beruflichen Tätigkeit besonders der bäuerlichen Bevölkerung zusammenhingen, so kam es hier zu einer Akzentverschiebung. Beispielhaft dafür sind Überlegungen zu einer neuen Konzeption der Volksaufklärung, die der durch sein Engagement während der Mainzer Republik bekannte Mediziner GEORG WEDEKIND anstellt. Er ist einer der wenigen deutschen Aufklärer, der nicht nur bürgerlich-demokratische Ziele verfolgte, sondern sich dabei auch um die Einbeziehung der unteren Bevölkerungsschichten bemühte. In einer Rede „Ueber Aufklärung" kommt er zu dem Schluß, nicht in erster Linie die Kenntnisse, die der einzelne in seinem Beruf erwerbe, machten einen „aufgeklärten Mann" aus, sondern das Wissen um solche Dinge, „worin kein anderer Mensch unsere Einsichten ersetzen kann" (WEDEKIND 1792, S. 11). So kommt WEDEKIND zu einer Definition von Aufklärung, die für Teile der künftigen Volksaufklärung wichtig ist: „Sie ist die vernünftige Erkenntniß aller derjenigen Dinge, welche ohne Rücksicht auf unsern besonderen Beruf, oder Metier, zu unserer Glückseligkeit unentbehrlich sind" (ebd., S. 14).

Bei WEDEKIND ist – wie bei RUDOLPH ZACHARIAS BECKER, HEINRICH ZSCHOKKE oder auch HEINRICH PESTALOZZI – ein durch die Französische Revolution aus-

gelöster Lernprozeß zu beobachten, der für die künftige Volksaufklärung und Volkserziehung im 19. Jahrhundert weitreichende Folgen hatte. Ziel der Aufklärung sollte nun nicht mehr die Erziehung guter Untertanen sein, sondern zum Ideal eines wichtigen Teiles der Volksaufklärer wurde nun der Bürger, der durch Bildung dazu befähigt ist, gestaltend auch auf die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse Einfluß zu nehmen. WEDEKIND deutet bereits früh an, welche Brisanz eine solche Volksaufklärung haben mußte, die Kenntnisse nicht ausschließlich zum Zwecke einer besseren individuellen Lebensbewältigung vermitteln wollte, sondern die das Selbstdenken und -urteilen der unteren Stände auch in politischen und philosophischen Angelegenheiten zum Ziel hatte. Was WEDEKIND als Tatsache schildert, ist sicher mit dem Zweckoptimismus durchwebt, der 1792 in Mainz nötig war, doch mochte für die Zukunft immerhin realistisch sein, was am Ende des 18. Jahrhunderts noch häufiger Hoffnung als Wirklichkeit war: „So wie der Mensch klüger wird, ... so sieht er auch, daß ihm die Kenntnisse wovon ich geredet habe, abgehen. Dieses Gefühl von dem Mangel der Kenntnisse ist seit den letzten Jahren bis zu einem sehr hohen Grad gestiegen, der gemeine Bürger und der Bauer wollten nicht länger von Fürsten, Edelleuten und Beamten betrogen sein; aber sie fühlten auch, daß es darum nöthig wäre diesen Menschen in Karte sehen zu können, und daß man sie darin immer hinderte. Das erzeugte eine Regung des Unmuthes sowohl von der einen, wie von der anderen Seite, und daher kommts, daß es Leute giebt, welche die Aufklärung frei loben; und Leute, welche sie tief verabscheuen" (WEDEKIND 1792, S. 15).

Anmerkungen

* Dieser Aufsatz ist in wichtigen Argumentationen eine stark gekürzte und überarbeitete Fassung der in der „Buchhandelsgeschichte" erschienenen Abhandlung: „Der ‚gemeine Mann' und die Französische Revolution" (Frankfurt 1989, Heft 2, S. B 41–64) sowie des Aufsatzes: „Freyer als mancher Freyherrr". Die Volksaufklärung im Banne der Französischen Revolution. In: H. ZIMMERMANN (Hrsg.): Schreckensmythen – Hoffnungsbilder. Die Französische Revolution in der deutschen Literatur. Frankfurt 1989, S. 24–46. Siehe dort auch ausführlich zu den Quellen und zur Forschungsliteratur.

1 Vgl. zur Rekonstruktion des Inhalts dieser Zeitschrift, von der sich kein Exemplar erhalten zu haben scheint und die als eine Art Vorläufer des ROCHOWschen „Kinderfreundes" betrachtet werden kann, BÖNING/SIEGERT 1989.

2 Ähnlich wird auch argumentiert bei FISCHER 1794. Über die Notwendigkeit weiterer Volksaufklärung heißt es hier: „Um so mehr mag dies hier gesagt seyn, da jetzt die Meinung, als ob bei Finsternis große Vortheile für die menschliche Gesellschaft bestehen könnten, die beim Licht verschwinden müßten – viele Köpfe gefaßt hat, von denen es zum Theil abhängt, ob es in ihrem Kreise dunkler oder heller werden soll" (Vorrede, S. Vf.).

3 Vgl. zu einer ganz ähnlichen Argumentation bei RUDOLPH ZACHARIAS BECKER: SIEGERT 1978, Sp. 724; ebenso in der anonymen Schrift: Die rothe Freyheits-Kappe 1793, S. 24. Hier heißt es, unter tausend französischen Landleuten sei kaum einer, der lesen könne. Ähnliche Belege könnten in großer Zahl beigebracht werden.

4 SCHLOSSERS Kontrahenten wollten gegenüber dem „Volk" auf die Bekräftigung sittlicher Gebote durch den Hinweis auf einen göttlichen Machtspruch, der die Befolgung der Sittengesetze nicht in das Belieben des einzelnen stelle, nicht verzichten (vgl. PRAKTISCHER KATECHISMUS 1772).

Quellen

BECKER, R.Z.: Noth- und Hülfs-Büchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauergeschichte der Einwohner zu Mildheim. Erster Theil, Gotha/Leipzig 1788; neue verb. Aufl. Gotha 1799.

BECKER, R.Z.: Noth- und Hülfs-Büchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauer-Geschichte der Einwohner zu Mildheim. Anderer Theil, Gotha 1798 [erschienen 1799]. Zit. nach der Ausgabe Gotha 1801.

BECKER, R.Z.: Das Rebellions-Fieber wie solches der Pastor Wohlgemuth in einer Rede beschrieben, die er an die Männer und Bursche in Mildheim gehalten, als sie ausmarschiren wollten, sich mit den Rebellen zu vereinigen. Aus dem zweyten Theil des Noth- und Hülfsbüchleins besonders abgedruckt. Gotha o.J. (1790).

BERUHIGUNGSGRÜNDE für den gemeinen Mann, vorzüglich für den Landmann, in Absicht auf seinen Stand. In einer Predigt dargestellt. Dritte verb. Aufl. Augsburg 1802. (Verfaßt wurde die Schrift bereits 1792).

BRAESS, H.W.D.: Zeitung für Städte, Flecken und Dörfer, insonderheit für die lieben Landleute alt und jung. Wolfenbüttel 1786ff. [Bandtitel: Braunschweigische privilegirte Zeitung für...].

BRIEFE über Volksaufklärung. In: Schleswigsches Journal, 7. St., 1793, S. 261–268.

DEMME, M.: Der Pächter Martin oder die moralische Anwendung der Französischen Revolution. Göttingen 1796.

DOHM, C.W. VON: Ueber Volkskalender und Volksschriften überhaupt. In: Deutsche Monatsschrift 1796, Bd. I, S. 181–205.

FISCHER, H.L.: Beiträge zur Beantwortung der Frage: ob Aufklärung schon weit genug gediehen oder vollendet sey? Als Anhang zu dem Buch vom Aberglauben. Hannover 1794.

FREDERSDORF: Ist denn jede Aufklärung wirklich allgemein nützlich? Von Herrn Kammerdirektor FREDERSDORF. In: Braunschweigisches Magazin, 26.–28. Stück, Braunschweig 1794, Sp. 401–438.

DIE ROTHE FREYHEITS-KAPPE. Zur Belehrung des teutschen Bürgers und Landmanns. Chemnitz 1793.

HOSCHER, J.M.: Beyträge zur neuesten Geschichte der Empörung deutscher Unterthanen wider ihre Landesherrschaft. Aus gerichtlichen Acten. Herausgegeben von J.M. HOSCHER. Gießen 1790.

LIEBENROTH, F.E. VON: Fragmente aus meinem Tagebuche, insbesondere die sächsischen Bauernunruhen betreffend. Sammlung 1–2, Dresden/Leipzig 1791.

PRAKTISCHER KATECHISMUS zur christlichen Sittenlehre für das Landvolk, nebst moralischen Regeln zur feinern Bildung desselben. Leipzig 1772.

ROCHOW, F.E. VON: Schreiben eines Landwirths an die Bauren wegen Aufhebung der Gemeinheiten. Berlin o.J. (1769).

SALZMANN, C.G. (Hrsg.) (ab 1811 J.W. AUSFELD): Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal 1788–1816.

SALZMANN, C.G.: Ueber die Erlösung des Menschen vom Elende durch Jesum. Buch 1–2, Leipzig 1789/1790.

SALZMANN, C.G.: Revolutionsgespräche gehalten von dem Boten aus Thüringen mit seinem Wirthe und einem Weber. Schnepfenthal 1794.

SALZMANN, C.G.: Ausführliche Erzählung wie Ernst Haberfeld aus einem Bauer ein Freiherr geworden ist. Schnepfenthal 1805.

SCHLOSSER, J.G.: Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk. Frankfurt am Main 1771.

STEINBECK, C.G.: Frey- und Gleichheitsbüchlein. Für die Jugend und den deutschen Bürger und Bauersmann verfertigt vom Verfasser des aufrichtigen Kalendermannes. Leipzig 1794.

Ueber Volksdespotismus. Ein Versuch. Leipzig 1793.
Wedekind, G.: Ueber Aufklärung. Eine Anrede an seine lieben Mainzer, gehalten in der Gesellschaft der Volksfreunde zu Mainz am 26ten Oktober im ersten Jahre der Freiheit und Gleichheit von G. Wedekind. Mainz: o.J. (1792).
Westenrieder, L.: Ob man Bürger und Bauern aufklären soll? In: Ders. (Hrsg.): Beyträge zur vaterländischen Statistik. Bd. 3, München 1790, S. 337–370.
Wie denken die Bauern? Ein Geschenk für die treuen Oberennser. Wien 1795.
Wintersperger, C.L. (Hrsg.): Der baierische Landbot. Eine Wochenschrift für alle Stände. München 1790–1791.
Würzer, H.: Der patriotische Volksredner. Altona 1796.
Würzer, H.: Revolutions-Katechismus. Berlin 1793.
Zschokke, H.: Das Goldmacherdorf. Eine anmutige und wahrhaft Geschichte vom aufrichtigen und wohlerfahrenen Schweizerboten. Aarau 1817.

Literatur

Berding, Helmut: Soziale Unruhen in Deutschland während der Französischen Revolution. Göttingen 1988. (Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft, Sonderheft 12.)
Bödeker, E./Herrmann, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. Hamburg 1987.
Böning, H.: Heinrich Zschokke und sein „Aufrichtiger und wohlerfahrener Schweizerbote". Die Volksaufklärung in der Schweiz. Bern/Frankfurt/New York 1983.
Böning, H.: Revolution in der Schweiz. Das Ende der Alten Eidgenossenschaft und die Helvetische Republik 1798–1803. Bern/Frankfurt/New York 1985.
Böning, H./Siegert, R.: Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Gedankengutes im deutschen Sprachraum. Bd. I.: H. Böning: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780. Stuttgart 1989.
Grab, W.: Ein Volk muß seine Freiheit selbst erobern. Zur Geschichte der deutschen Jakobiner. Frankfurt 1984.
Herrmann, U. (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert". Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel 1981.
Herzig, A.: Unterschichtenprotest in Deutschland 1790–1870. Göttingen 1988.
Reinalter, H.: Die Französische Revolution und Mitteleuropa. Erscheinungsformen und Wirkungen des Jakobinismus. Seine Gesellschaftstheorien und politischen Vorstellungen. Frankfurt/M. 1988.
Siegert, R.: Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hülfsbüchlein". Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens. Bd. 19, (1978); auch als Sonderdruck Frankfurt/M. 1978.
Stulz, P./Opitz, A.: Volksbewegungen in Kursachsen zur Zeit der Französischen Revolution. Berlin (DDR) 1956.
Vierhaus, R.: Deutschland im 18. Jahrhundert. Politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen. Göttingen 1987.
Welke, M.: Eine journalistische Pionierleistung. Vor zweihundert Jahren entstand die Regionalpresse. Aus der Geschichte der Wolfenbütteler Zeitung. In: 200 Jahre Wolfenbütteler Zeitung. Wolfenbüttel 1986, S. II–V.

Anschrift des Autors:
Dr. Holger Böning, Universität Bremen, Deutsche Presseforschung, Postfach 330160, 2800 Bremen 33.

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland

1. Die pädagogische Position der Philanthropen

Philanthropen (Menschenfreunde) nannten sich diejenigen Pädagogen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutschland, die von der Vernünftigkeit und Erziehbarkeit der Menschen uneingeschränkt überzeugt waren. Für sie war Menschenliebe die Triebfeder aller Erziehung. Die Kräfte des von Natur aus guten Individuums sollten sich frei entfalten können, vor allem die Entwicklung der *Selbsttätigkeit*. Praktische Lebensbewältigung, bis heute zuweilen als plattes Nützlichkeitsdenken diskreditiert, war dabei oberstes Erziehungsziel (vgl. HERRMANN 1979; NIEMEYER 1801, S. 45ff.).

Zentrum und Kristallisationspunkt dieser auf praktische Reformen ausgerichteten Erziehungsbewegung war Anhalt-Dessau. JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724–1790), der unermüdliche Inspirator der Bewegung, war dorthin im Jahre 1771 als Schulreformer durch den Landesfürsten berufen worden. 1774 kam es zur Gründung des Dessauer Philanthropins. Für fast zehn Jahre stand diese Versuchs- und Musterschule (vgl. SCHMITT 1980) im Zentrum des öffentlichen Interesses. Die aufgeklärte Intelligenz – darunter KANT, LESSING und WIELAND – begrüßten das Ereignis. KANT lobte die„Pflanzschule der guten Erziehung" (KANT 1777, S. 298) begeistert in seinen Vorlesungen[1] und rief in der „Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitung" öffentlich zu deren Unterstützung auf: „Sie [die Schulen] müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll; weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken" (KANT 1777, S. 297).

Auch eine von BASEDOW beeinflußte, etwa 20 Jahre jüngere Pädagogengeneration wurde durch dessen Schriften und die darin zum Ausdruck kommenden Hoffnungen auf Erziehungs- und Schulreform entscheidend geprägt. So schrieb der später in die Geschichte der Pädagogik als erster Inhaber eines Pädagogiklehrstuhls in Deutschland eingegangene ERNST CHRISTIAN TRAPP (vgl. HERRMANN 1977) an den Berliner Aufklärer und Verleger FRIEDRICH NICOLAI: „Ich habe die erste Lieferung von BASEDOWS Kupfern[2] eher gehabt, als ich mir Stühle im Hause anschaffte. Die zweite [Lieferung] habe ich noch nicht, weil mir die Stühle weither notwendiger wurden". „Das Lesen der neuen, besonders der Philanthropischen Schriften macht mich oft tagelang zum Arbeiten untüchtig. Ich vergleiche dann was ist und seyn könnte und nicht ist, und meine ganze Seele gerät in Aufruhr".[3] Auch JOACHIM HEINRICH CAMPE

(vgl. FERTIG 1977) plädierte bei Gründung des Dessauer Philanthropins enthusiastisch für die aus seiner Sicht konkrete Utopie der pädagogischen Aufklärung:

„Sagt endlich nicht: die Welt bleibt wie sie ist; die Menschen wollen nun einmal unwissend, lasterhaft und elend bleiben, wollen nicht gebessert, wollen nicht geholfen seyn! ...Saget vielmehr, die Anlagen und Fähigkeiten des Menschen gehen ins Unendliche, können immer weiter entwickelt, immer mehr veredelt, immer herrlicher entfaltet werden; er ist nicht böse von Natur, nur Unwissenheit und Verwöhnung haben ihn dazu gemacht; er sucht mit Vorsatz in keine Hölle zu rennen: geschieht es, so geschiehts aus Irrthum, weil er die Hölle für einen Himmel ansieht. Ueberzeugt ihn von seinem Irrthum, belebet ihn, zeigt ihm die bessern Pfade an, leitet und ermuntert ihn: und seht, mit welchen raschen Schritten er der wahren Glückseligkeit zueilen wird!" (CAMPE 1776, S. 86f.).

Sowohl CAMPE als auch TRAPP unterrichteten später zeitweise am Dessauer Philanthropin. Diese Erfahrung haben fast alle bedeutenderen Philanthropen mit ihnen geteilt. Ihre Namen findet man neben denjenigen, die andernorts Schulen im philanthropischen Geiste umzugestalten suchten, in der Mitgliederliste der von 1777 bis 1793 in Dessau bestehenden „philanthropischen Gesellschaft".[4] Einen weiteren Kommunikationszusammenhang hatten die Anhänger des Philanthropismus durch die 1785 von CAMPE initiierte „Gesellschaft praktischer Erzieher". Diese „Gesellschaft reformatorischer Erzieher und Schulmänner"[5] hatte sich zur Aufgabe gestellt, die seit zehn Jahren andauernde „allgemeine Gärung in Erziehungssachen" einer kritischen Darstellung und Analyse zu unterziehen. Die „Mißverständnisse", „enthusiastischen Uebertreibungen" und „auffallenden Fehler" führten die Revisoren darauf zurück, daß „an die Stelle des Verworfenen wohl nicht selten Ideale gesetzt [worden waren], welche nur bei idealistischen Kindern in einer idealistischen gesellschaftlichen Verfassung anwendbar waren" (alle Zitate: CAMPE 1783, S. 501–503). Das Projekt mündete in der Veröffentlichung der 16-bändigen „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher". Die Mitglieder der „philanthropischen Gesellschaft" und der „Gesellschaft praktischer Erzieher" verkörperten den personellen Kern der philanthropischen Erziehungsbewegung. Neben beiden Gesellschaften gab es noch die Straßburger *„société des Philanthropes"* (Voss 1982).[6]

Die genannten philanthropischen Diskussionszirkel bewirkten eine strukturelle Einheitlichkeit der pädagogischen Grundüberzeugungen ihrer repräsentativen Träger. Die von den „Gesellschaften" verantworteten Publikationen (allen voran das „Revisionswerk") und die in dieser Erziehungsenzyklopädie befindliche beispielhafte Kommentierung der Übersetzung von J.-J. ROUSSEAUS *„Émile"* (vgl. WOTHGE 1955a) oder J. LOCKES „Über die Erziehung" (vgl. WOTHGE 1955b) machen dies augenfällig. Faßt man die Positionen der Philanthropen vereinheitlichend und knapp zusammen, so sind besonders folgende Zusammenhänge wichtig:

(1) Ihre Pädagogik zielte auf *Aufklärung und Bildung, Gemeinnützigkeit und Selbstdenken* bzw. *-tätigkeit.* Die Philanthropen verstanden darunter jeden

„Zuwachs an nützlicher Erkenntnis sowie jede Anregung zum eigenen Nachdenken über Gegenstände, welche Beziehung auf menschliches Wohlsein haben" (CAMPE 1788, S. 356). Lebensnahe, anwendbare, aber auch weltoffene Bildungsinhalte wurden der bis dahin üblichen lateinischen Gelehrsamkeit entgegengestellt: muttersprachlicher Unterricht, moderne Sprachen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Zeichnen, Mathematik und Naturkunde wurden neben handwerklich-praktischer Unterweisung, Gartenarbeit, Wandern und Turnen als zentrale Unterrichtsinhalte propagiert (vgl. SCHMITT 1980; 1982, S. XXXf.). Mit dieser realistisch-lebenspraktischen Bildungs- und Erziehungskonzeption glaubten die Philanthropen eine soziale und berufliche Brauchbarkeit zu garantieren. Die Schranken der ständischen Gesellschaft wurden dabei kaum in Frage gestellt. Der Mensch als „ein Rad in einer großen Maschine der Gesellschaft" dürfe durch den Erzieher nicht vollkommener gemacht werden, *„als es sein Stand erlaubt;* außer, wenn er [der Erzieher] sieht, daß bessere Kräfte ihn [den Zögling] offenbar zu einem anderen Stand bestimmen" (VILLAUME 1785, S. 526; Hervorhebung im Orig.).

(2) Mit dieser pädagogischen Zielbestimmung war die *sozialpolitische* Vorstellung verknüpft, individuelle Lebens*formen* und gesellschaftliche Verkehrs*normen* im Sinne eines an Rationalität, Leistung und Effizienz orientierten bürgerlichen Mittelstandes zu prägen (HERRMANN 1981). CAMPE hat in zwei überaus erfolgreichen Schriften, im „Theophron" (CAMPE 1783) für die männliche Jugend und im „Vätherlichen Rath für meine Tochter" (CAMPE 1789), geschlechtsspezifische Ratgeber für den nützlichen künftigen Umgang mit Menschen vorgelegt. Beide das Genre der „elterlichen Räte" nachhaltig bestimmende Schriften waren für die bürgerliche Jugend geschrieben. Ihr großer zeitgenössischer Erfolg (vgl. zur Auflagenhöhe SCHMITT 1985, S. 79) und die weite Verbreitung auch im 19. Jahrhundert (vgl. BRÜGGEMANN 1982, Sp. 636, 649) war für die Kodifizierung des bürgerlichen Bewußtseins (HERRMANN 1981) sowie die Herausbildung und Polarisierung der Vorstellung von polaren und komplementären „Geschlechtercharakteren" von Mann und Frau (vgl. SCHMID 1989, S. 540ff.) symptomatisch.

(3) *Verbesserung* der individuellen Lebensumstände, nicht aber Revolution war das Credo des die Sozialverfassung des Spätabsolutismus keineswegs in Frage stellenden Philanthropismus. Seine oben skizzierten Erziehungsziele fügten sich durchaus problemlos in das arbeitsteilige Gesellschaftssystem ein, wobei die Philanthropen allerdings eine bewußte Umdeutung der älteren Geburtsstände zu Funktionsständen vollzogen (GARBER 1974, S. 191f.). In diesem Zusammenhang wurde das im „Revisionswerk" ausführlich diskutierte spannungsreiche Verhältnis von „Vollkommenheit" und „Brauchbarkeit" für die pädagogische Theorie des Philanthropismus zu einer Schlüsselfrage:

„Beide, der Mensch und die Gesellschaft, haben ihre Rechte; ersterer auf innere Vortrefflichkeit und Veredelung, diese auf Brauchbarkeit. Da aber diese Rechte in Widerspruch gegen einander kommen, so müssen sie beiderseits beschränkt werden. Man muß aber keines ganz aufopfern; es wäre tyrannische Barbarei von Seiten der Gesellschaft, und Undank von Seiten des Einzelnen... Sieht man blos auf Brauchbarkeit, so wird man gegen zahlreiche Klassen von Menschen ungerecht. Hat man blos die Veredlung des einzelnen vor Augen, so thut man allen den größten Schaden; weil man

die Bande der Gesellschaft, durch welche der Mensch veredelt werden kann, auflöst" (VILLAUME 1785, S. 567f.).

Das Zitat zeigt, daß die Philanthropen die in dem letztendlich *antagonistischen* Verhältnis zwischen „Vollkommenheit" und „Brauchbarkeit" liegende *politische und soziale Sprengkraft* gesehen haben. Diese Einsicht erklärt auch, warum es im Zuge einer praktischen Umsetzung von philanthropischen Erziehungsvorstellungen in Reformprojekten gewissermaßen zwangsläufig zu einer *Politisierung* dieser pädagogischen Programmatik kommen *mußte* (vgl. ausführlich HERRMANN 1987).

(4) Vier Jahre vor Revolutionsausbruch und zeitlich parallel zu der intensiven innerphilanthropischen Diskussion des gerade skizzierten Problems einer Bestimmung von Erziehungs- und Bildungszielen kam es 1785/86 zu zwei historisch bemerkenswerten praktischen Reformprojekten, an deren Spitze führende Philanthropen standen : 1. die Gründung des bis heute in baulich fast unveränderter Form erhaltenen ersten Landerziehungsheims überhaupt, dem Schnepfenthaler Philanthropin bei Friedrichroda durch CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN; 2. unter der Beteiligung von CAMPE, STUVE und TRAPP die Errichtung des Braunschweigischen Schuldirektoriums in dem nordwestdeutschen Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel. Dieser überaus frühe Versuch einer umfassenden Reform des niederen und höheren Schulwesens zielte darauf ab, die Schule aus der traditionellen kirchlichen Aufsicht zu lösen und sie der staatlichen Zentralgewalt zu unterstellen.

Mit beiden Reformprojekten begab sich der Philanthropismus „ins Zentrum der Auseinandersetzungen darüber, welche kulturellen und gesellschaftlichen Normen" (HERRMANN 1987, S. 57) in Zukunft wünschenswert wären. Beide Reformprojekte wurden selbstverständlich nur durch ein Bündnis der philanthropischen Reformträger mit der jeweiligen aufgeklärten und damit auch reformorientierten weltlichen Obrigkeit möglich. Die im Zuge der Realisierung dieser Projekte gewonnenen positiven und negativen Erfahrungen mit dem aufgeklärten Absolutismus in den Herzogtümern Sachsen-Gotha bzw. Braunschweig-Wolfenbüttel sind sicherlich *eine* wichtige Erklärung für die *situationsbezogene* politische Reaktion auf die Französische Revolution durch die von mir nachfolgend vorgestellten Philanthropen. Diese Reaktion war *politisch* durchaus *uneinheitlich*, wobei die oben angedeutete strukturelle Einheitlichkeit der *pädagogischen* Grundüberzeugungen der Philanthropen durch die Französische Revolution nicht nennenswert tangiert wurde. Lediglich *schulpolitisch* vollzog TRAPP im 16. Band des „Revisionswerkes" (1792) einen Auffassungswandel: Statt der bis dahin geforderten staatlichen Schulaufsicht forderte er nun allgemeine Schulbildung *im* Staat, aber nicht *durch* den Staat, das heißt ein *öffentliches* Schulsystem. Aber auch dieser Sinneswandel resultierte kaum aus den revolutionären Ereignissen in Frankreich und wird deshalb hier nicht weiter behandelt (vgl. zu den Hintergründen mit weiterführender Lit. HERRMANN 1987, S. 59–61).

Die im Folgenden in ihren politischen Reaktionen auf die Französische Revolution vorgestellten repräsentativen Vertreter der Philanthropen[7] waren alle auch als praktische Schulreformer tätig. Diese Tatsache hat sie sicher auch für

die weitreichenden gesellschaftspolitischen Reformen in Frankreich sensibilisiert, zumal diese mit *pädagogischen* Argumenten des ROUSSEAUismus einhergingen, auf die sich die deutschen Philanthropen seit langem berufen hatten.[8]

2. CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN *(1744–1811)*

Durch die bereits erwähnte Gründung des Philanthropins in Schnepfenthal und die dortige Erziehungspraxis wird er bis heute als hervorragender Erziehungspraktiker gewürdigt. Seine pädagogischen Hauptgedanken sind vor allem im „Krebsbüchlein" (1780), im „Konrad Kiefer" (Ein Buch fürs Volk, 1794) und im „Ameisenbüchlein" (1806) enthalten. Von 1788 bis zu seinem Tode gab SALZMANN die Volkszeitung „Der Bote aus Thüringen" heraus, dessen Beiträge er überwiegend selbst verfaßt hat. Als Volksschriftsteller (ca. 100 Bde.) ist er heute fast vergessen. Sein bedeutendes sozialkritisches Werk „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend" (6 Bde., 1783–1787) ist 1977 nochmals als Reprint erschienen.[9]

Wie die Majorität der Intelligenz seiner Zeit, hat der Freimaurer (SIEGERT 1978, Sp. 646) und Illuminat SALZMANN (BURGGRAF 1966) die Französische Revolution in ihrer Anfangsphase begrüßt. Im August 1789 wurde während des Mittagessens im Schnepfenthaler Philanthropin die Menschenrechtserklärung den Schülern vorgelesen. Bereits 1790 warnt SALZMANN jedoch in „Über die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum" davor, das französische Beispiel auf die deutsche politisch-soziale Realität zu übertragen. In dem wöchentlich erscheinenden „Boten aus Thüringen", der auch mit einem angebundenen Nachrichtenteil erhältlich war, wurde regelmäßig über Frankreichs Zustand im revolutionskritischen, ja antirevolutionären Sinne berichtet.

Für SALZMANNS Revolutionsverständnis scheint mir seine im „Boten" publizierte Interpretation der Ereignisse des Jahres 1789 aufschlußreich: „Die Franzosen haben eigentlich gar nicht rebellirt. Rebelliren heißt, wenn der gemeine Pöbel sich gegen die Obrigkeit auflehnt [Anm. von SALZMANN: Durch den Pöbel werden nicht rechtschaffne Bürger oder Bauern, sondern lüderliches Gesindel verstanden]. Das ist aber in Frankreich nicht geschehen. Da haben die vornehmsten, die die von den Provinzen dazu bevollmächtigt waren, sich der gerechten Sache angenommen, und darauf gedrungen, daß alles in die gehörige Ordnung käme. Das ist keine Rebellion. Vor der Rebellion behüte Gott jedes Land in Gnaden! da geht alles bunt über, und weiß kein Mensch, wer Koch oder wer Kellner ist. Stell er sich nur vor, wenn sein Dorf rebellierte, und Nachbar Michel der Anführer wäre" (*Bote* 1789, S. 303). Bemerkenswert an der zitierten Argumentation scheint mir der Umstand, daß SALZMANN wie KANT die revolutionären Ereignisse des Jahres 1789 als *legal* interpretierte. Dies hatte unter anderem auch zur Konsequenz, daß SALZMANN (wie die Majorität der deutschen aufgeklärten Intelligenz) die sich ab 1792 sozial und politisch radikalisierende Revolution wegen der *Terreur* insgesamt abgelehnt hat. Die im „Boten aus Thüringen" regelmäßig erscheinenden „Revolutionsgespräche" zwischen einem Boten (das war SALZMANN) und einem Wirt (der

sozusagen den Volksmund repräsentierte), belegen dies. SALZMANN vertrat darin gegenüber seinen Lesern, die nachweislich auch Bauern und Handwerker waren (GROSSE 1989, S.257ff.), eine Position der politisch-sozialen Harmonisierung. Nach der Hinrichtung von LUDWIG XVI. schlug diese Berichterstattung – wie bei fast allen deutschen Beobachtern – sogar in offen antirevolutionäre Propaganda um. Stand SALZMANN deshalb auf Seiten der Reaktion?

SALZMANNS erzieherische und volkspädagogische Anschauungen waren lebensgeschichtlich das Produkt einer konflikthaften Auseinandersetzung mit *Gegnern* der Aufklärung in der orthodoxen Amtskirche. Als Lehrer am Dessauer Philanthropin und auch bei der Gründung seines eigenen Philanthropins in Schnepfenthal wurde er demgegenüber durch die mit den Anschauungen der Aufklärung sympathisierenden *Landesfürsten* von Dessau bzw. Sachsen-Gotha großzügig unterstützt. Auf diesem Erfahrungshintergrund hat SALZMANN im Oktober 1794 (also nach dem Sturz ROBESPIERRES) das Verhältnis von Aufklärung und Revolution aus einer Sicht im „Boten" relativ ausführlich behandelt. Anders als die nachfolgend noch genauer darzustellenden Philanthropen bestritt SALZMANN, daß Aufklärung mit der Revolution sympathisiere: „Die aufgeklärte Vernunft berechnet das Namenlose Elend, welches eine gewaltsame Revolution immer nach sich zu ziehen pflegt, und findet, daß der Aufwand dabey weit größer sey als der Gewinn, den man davon hoffet" („Bote" 1794, S. 630). SALZMANN schrieb dies im Oktober 1794 nach dem Sturz ROBESPIERRES. Der Verlauf der Französischen Revolution konnte seine Argumente stützen:

„Als die Revolution begann: standen viele weise und rechtschaffene Menschen an ihrer Spitze. Wo sind sie? eine Rotte grausamer Menschen hat sie verdrängt, zum Theil guillotiniret. Und man mag auch Frankreichs Glückseligkeit so sehr rühmen als man will: so glaube ich doch, daß dieß alles Täuschung und Blendwerk sey; und daß noch sehr vieles Französisches Blut fließen werde, ehe Frankreichs Bürger den Grad von Freyheit, Ruhe, Sicherheit des Eigenthums, u.s.w. erlangen, den itzo jeder aufgeklärte Mann in deutschen Provinzen, *die weise Regenten haben,* genießen kann" (ebd., S. 631).

In Herzog ERNST von SACHSEN-GOTHA verehrte SALZMANN *das* Musterbeispiel für einen „weisen Regenten". Man muß sich diesen Landesfürsten in bürgerlicher Kleidung, in einem einfach eingerichteten Arbeitszimmer oder als regelmäßigen Besucher der egalitäre Umgangs- und politische Diskussionsformen pflegenden Freimaurerloge in Gotha (vgl. SIEGERT 1978, Sp. 725ff.) vorstellen. Dieser Förderer von Wissenschaft und Volksbildung schwang sich zuweilen selbst aufs Pferd, um beim Löschen einer Feuersbrunst zu helfen. Bei Spaziergängen oder Reisen durch das Herzogtum sah man ihn ohne Begleitung. SALZMANN berichtet: „Er wandelte wie ein Vater unter seinen Kindern, sprach mit jedem Landmanne, der ihm begegnete, und setzte diesen oft in nicht geringes Erstaunen, wenn er erfuhr, mit wem er gesprochen hatte" (1804, S. 401). Diesen biographischen Kontext wird man immer mitdenken müssen, wenn der scheinbare Widerspruch zwischen SALZMANNS Haltung zur Französischen Revolution, seiner harmonisierenden Haltung gegenüber sozialen Unruhen in Deutschland (vgl. BERDING 1989) einerseits und seiner zukunftsweisenden Erziehungstheorie und Praxis andererseits aufgelöst werden soll.

Wie die pädagogische Spätaufklärung insgesamt ([KNIGGE] 1793, GARBER/SCHMITT 1983), so ging auch SALZMANN realistischerweise davon aus, daß gesellschaftliche Reformen kaum durch eine Übertragung der Französischen Revolution auf die deutschen Verhältnisse erreichbar seien. Der aufgeklärte Absolutismus schien ihm einen stabilen gesellschaftlichen Fortschritt zu garantieren:

„So wird Revolution oder Umänderung, Verbesserung, durch Aufklärung befördert; und so haben wir seit des großen unvergeßlichen FRIEDRICHS Zeiten bis auf den heutigen Tag eine beständige Revolution gehabt; [wo]durch ganz Deutschland ist gebessert und reformirt, die Lasten des Volks gemindert, Mißbräuche abgeschafft, gute [Schul]Anstalten befördert worden; und was hierbey das Beste ist, so floß dabey gar kein Blut, sondern nur Dinte. Auf diesem Wege Revolution zu befördern ist jedes rechtschaffenen aufgeklärten Mannes Pflicht" („Bote" 1794, S. 627f.).

3. Die Herausgeber des „Braunschweigischen Journals"

JOACHIM HEINRICH CAMPE (1746–1818), der nach 1780 populärste deutschsprachige Jugendschriftsteller, Verleger und Pädagoge, war vier Jahre vor Revolutionsausbruch zusammen mit seinen philanthropischen Freunden ERNST CHRISTIAN TRAPP (1745–1818) und JOHANN STUVE (1752–1793) (vgl. SCHMITT 1982) als Schulreformer ins Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel berufen worden. Sie hatten die Aufgabe übernommen, das theoretische Fundament und die Planungsvorlagen für eine pionierhafte und umfassende Reform des niederen und höheren Schulwesens im Herzogtum zu liefern (vgl. SCHMITT 1979). Dabei wurde historisch erstmals der Versuch unternommen, das gesamte Schulwesen der kirchlichen Aufsicht zu entreißen und einer staatlichen Behörde, dem Braunschweiger Schuldirektorium, zu übertragen. Da das Reformunternehmen durch den politischen Widerstand der Landstände und der Kirche schon bald zum Scheitern verurteilt war, versuchten CAMPE und seine Freunde, ihre pädagogischen und politischen Überzeugungen in dem von ihnen Anfang 1788 gegründeten „Braunschweigischen Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts" weiter in der öffentlichen Diskussion zu halten. Dieses Journal wurde eines der schärfsten und kompromißlosesten Sprachrohre (SCHMITT 1985, S. 80–85) der sich schon vor 1789 politisch radikalisierenden Spätaufklärung.

Zweifellos sind die Herausgeber des „Braunschweigischen Journals" durch den Beginn der Französischen Revolution nochmals außerordentlich politisch sensibilisiert worden. Bereits zwei Tage nach dem Sturm auf die Bastille, am 16. Juli 1789, eilte CAMPE, gemeinsam mit seinem ehemaligen Schüler WILHELM VON HUMBOLDT, nach Paris, um dort dem (wie er schrieb) „Leichenbegängniß des französischen Despotismus" (CAMPE 1790a, S. 4) beizuwohnen. Die von dieser Revolutionsreise (vgl. SCHMITT 1989) geschriebenen „Briefe aus Paris" waren an TRAPP und STUVE gerichtet und wurden vom Oktober 1789 bis Februar 1790 im „Braunschweigischen Journal" veröffentlicht. Danach erschienen die „Briefe" in drei deutschen Ausgaben und zwei holländischen Übersetzungen.

CAMPES emphatische und parteiliche Schilderung aus dem revolutionären Paris

war nur schwer zu übergehen. Bei der politischen Reaktion trugen die „Briefe" CAMPE deshalb auch den Ruf eines Jakobiners ein. Daß er dies *nicht* war, zeigt seine im Mai 1793 geschriebene Flugschrift „An meine Mitbürger" (KIENTZ 1939, S. 115–122). Allerdings wurde CAMPE 1792 gemeinsam u. a. mit KLOPSTOCK, SCHILLER, GEORGE WASHINGTON, PESTALOZZI zum Ehrenbürger der Französischen Nation ernannt (SCHMITT 1979, S. A 164f.). Er war, wie TRAPP und STUVE, von der Notwendigkeit einer Reform der spätabsolutistischen Territorialstaaten überzeugt. Die Herausgeber des „Braunschweigischen Journals" glaubten aber auch daran, ihre bürgerlichen Freiheitsrechte unter einem aufgeklärt-absolutistischen Landesherrn einklagen zu können. Auf diesem Hintergrund wird man CAMPES Vorrede zu den „Briefen aus Paris" keineswegs (wie dies zuweilen geschieht) als taktische Absicherung des revolutionsfreundlichen Inhalts der Briefe interpretieren dürfen. Die in der Vorrede enthaltene Huldigung an den Braunschweiger Herzog KARL WILHELM FERDINAND, den späteren konterrevolutionären Oberbefehlshaber im Krieg gegen die Franzosen, war durchaus ernst gemeint: CAMPE und seine Braunschweiger Freunde waren wie SALZMANN davon überzeugt, „daß man in einem wohleingerichteten monarchischen Staate, und unter einem gerechten und weisen Regenten, der nicht willkührlich, sondern gesetzmäßig herrscht, viel ruhiger und glücklicher, als in einem stürmischen Freistaate, leben könne" (CAMPE 1790a, S. XIf.).

Obwohl die Herausgeber des „Braunschweigischen Journals" mit SALZMANN in der Einschätzung ihrer politisch-gesellschaftlichen Perspektive auf einer Linie lagen, unterschied sich ihr *Revolutionsverständnis grundsätzlich.* Dies wird besonders in der Sicht der Aktionen der niederen Volksklassen im Prozeß der Revolution deutlich (vgl. zur aktuellen Historikerdebatte über diese Deutung SCHULIN 1989 und STÜBIG 1988). So deutete CAMPE mit aller Klarheit in den „Briefen" den Umstand, daß *nicht* die berühmten Redner der Nationalversammlung wie MIRABEAU, LAFAYETTE, SIEYÈS und andere „die wirkliche Umwälzung der französischen Staatsverfassung" bewirkt haben:

„Es waren vielmehr die Hefen von Paris, vermischt mit dem Auswurf der Provinzen, ein Heer von armen, zerlumpten, und ausgehungerten Bettlern, welche das große Werk der bürgerlichen Erlösung ohne Anführer, ohne vorhergegangene Verabredung, und doch so übereinstimmend, und doch so planmäßig und ordentlich begannen, und nicht bloß so muthig, sondern auch so geschickt und so regelmäßig zu Stande brachten, daß die disciplinirteste Miliz unter Anführung der erfahrensten Kriegshelden wol nicht klüger, ordentlicher und wirksamer hätte verfahren können" (CAMPE 1790a, S. 93).

Diese positive Sicht der niederen Volksklassen beschränkten die Braunschweiger Philanthropen keineswegs nur auf die französischen Verhältnisse, sondern bezogen sie selbstverständlich auch auf ihre eigene gesellschaftliche Realität. In diesem Sinne schrieb zum Beispiel STUVE im April 1791 im „Braunschweigischen Journal": „Es ist eine sehr alberne Furcht, wenn man sich einbildet, der große Haufen der Menschen würde durch vernünftige Belehrung über seine Rechte und Pflichten unvernünftiger, bösartiger, rebellischer usw. werden" (zit. nach STUVE 1794, Bd. II, S. 323). „Wir dürfen nicht dahin streben, den großen Haufen dumm und unwissend zu erhalten, und ihn durch Machtsprüche, Sophistereien und Blendwerke zu täuschen" (S. 328). Im gleichen Aufsatz erklärte STUVE „gewaltsame und mit bürgerlichen Unruhen verbundene Staats-

umwälzungen" (S. 324) wie in Frankreich für legitim und im despotischen Staat für notwendig. Den Revolutionsgegnern hielt er den Krieg als „methodischen Massenmord" (S. 327) entgegen.„Es gibt also, wenn wir als vernünftige Menschen über die Sache nachdenken, noch mehr und noch größeres und entsetzlicheres Elend auf Erden, als das, welches eine Staatsveränderung begleiten könnte und zu begleiten pflegt" (ebd.).

Am Schluß des gleichen Aufsatzes mit dem Titel „Über die Rechte der Menschheit", den ich auch als „politisches Glaubensbekenntnis" der Herausgeber des „Braunschweigischen Journals" interpretieren möchte, benennt STUVE die *wesentlichen Rechte des Menschen.* Diese sind:

„die Rechte auf Leben, Gesundheit, Sicherheit der Person und des Eigenthums, Freiheit der Person, der Vernunft, des Gewissens und der Befriedigung der wesentlichen, natürlichen Bedürfnisse auf jede nicht widerrechtliche Art. Im Genuß dieser Rechte muß jeder Mensch im Staate dem andern gleich sein, der Diener dem Herrn, der Bettler dem König. In Rücksicht auf diese Rechte ist durchaus ein Mensch so gut wie der andere, und alle Menschen sind sich in Ansehung derselben völlig gleich. Jeder Staat, in dem diese Rechte nicht allgemein geltend sind und aufs Heiligste beobachtet werden, widerstreitet seiner natürlichen Bestimmung und bedarf durchaus einer Umschaffung und Verbesserung" (ebd., S. 331).

Derart freimütige Äußerungen wurden im Zuge der revolutionären Ereignisse in Frankreich und der damit einhergehenden politischen Polarisierung im deutschen Sprachraum sehr bald heftigster öffentlicher Kritik unterzogen. Den Herausgebern des „Braunschweigischen Journals" wurde unter anderem „Zügellosigkeit ... unter dem Schein der Aufklärung" (zit. nach STERN 1916, S. 37) vorgeworfen. Der Hauptvorwurf bestand aber darin, daß das Journal „zur Verwirrung des großen Haufens" beitrage, wo doch „die gewaltsame Revolution bey dem großen Haufen" den „Hang zur Neuerung" (alle Zitate ebd., S. 44) ohnehin schon genügend fördere.

Diese Kritik wurde durch *direkte Interventionen* des Wiener, vor allem aber des preußischen Hofes beim Herzog von Braunschweig vorgetragen. Als Konsequenz durfte das „Braunschweigische Journal" nicht mehr erscheinen und mußte ins dänische Altona verlegt werden, wo es unter einem neuen Herausgeber (AUGUST VON HENNINGS) und einem neuen Titel „Schleswigsches Journal" weiter erschienen ist. CAMPE, TRAPP und STUVE wurden vor dem Hintergrund dieser Ereignisse zu entschiedenen publizistischen Verfechtern der Pressefreiheit. Sie haben in mehreren Streitschriften zum Teil anonym ([STUVE] 1793) gegen die preußische Reaktion Stellung bezogen. Auch wurde von ihnen die politische Hilflosigkeit und Widersprüchlichkeit der deutschen Intelligenz insgesamt gesehen. CAMPE und TRAPP haben deshalb zeitweise die Auswanderung (SCHMITT 1985, S. 89) nach Frankreich oder Dänemark erwogen (STUVE starb 1793). Sie haben – im Unterschied zu SALZMANN – niemals öffentlich gegen die Französische Revolution Stellung bezogen, sondern diese (wie beispielsweise das Verzeichnis von TRAPPS Bibliothek deutlich macht[10]) in ihren verschiedenen Phasen studiert. TRAPP tat dies zum Teil gemeinsam mit Wolfenbütteler Bürgern in einer Lesegesellschaft (SCHMITT 1979, S. 255f.). Noch 1798 war er davon überzeugt, daß es Verbrechen für die Freiheit nicht geben

könne, sondern nur Schrecken verbreitende Scheinheiligkeit und fluchwürdige Tyrannei.

4. *Der Philanthrop und Revolutionär* Johann Friedrich Simon *(1751–1829)*

In den „Nachgelassenen Papieren" des österreichischen Staatskanzlers Klemens Metternich Fürst von Metternich-Winneburg (1773–1859) findet sich folgende autobiographische Notiz:

„Meine Kinderjahre fielen in die Epoche der Basedowschen und Campeschen spielenden Erziehungs-Methode. Mein erster Hofmeister war ein alter Piarist [kath. Erziehungsorden]. In meinem neunten Jahre starb er und wurde durch einen anderen Priester ersetzt, welcher mich die *Humaniora* lehrte, als mein Vater demselben in meinem dreizehnten Lebensjahre einen zweiten Hofmeister beigab. Er hieß [Johann] Friedrich Simon, war aus Straßburg gebürtig und Protestant, hatte im Basedowschen Philanthropin zu Dessau eine Lehrerstelle bekleidet, daselbst eine Nichte von Campe geheiratet, hierauf ... ein [Mädchen]Erziehungs-Institut im Elsaß gegründet und später die Leitung eines ähnlichen Instituts zu Neuwied ... übernommen. Unter der Leitung dieser Hofmeister durchliefen ich und mein um anderthalb Jahre jüngerer Bruder die Gymnasialstudien, als wir im Sommer des Jahres 1788 auf die Universität nach Straßburg geschickt wurden" (Metternich 1880, S. 7f.).

Metternichs Hofmeister Simon war zweifelsfrei in der philanthropischen Erziehungsbewegung eine einmalige Erscheinung. Sein Leben als Revolutionär und Jakobiner ist in der historisch-pädagogischen Literatur bis heute weitgehend unbekannt (ein Hinweis bei Günther 1988, S. 182). Eine Würdigung hat er bisher lediglich an entlegener Stelle (Stehle 1913, Greiser 1929) erfahren. Das in seiner Biographie wirksame Zusammenspiel von pädagogischer und revolutionärer Praxis harrt noch immer einer Bearbeitung. Im Rahmen dieses Aufsatzes möchte ich deshalb wenigstens durch eine Skizze seiner Biographie an ihn erinnern.

Die in Metternichs Memoiren aufgeführten Hinweise müssen für unseren Zusammenhang dadurch ergänzt werden, daß Simon (wie alle bisher erwähnten Philanthropen) nach einem als ungenügend empfundenen Theologiestudium sich zum Pädagogen *berufen* sah. Die Stelle im Hause Metternich hat er aufgrund seines knapp zweijährigen Aufenthalts am Dessauer Philanthropin (vgl. Stehle 1913, S. 6–40), der philanthropischen Erziehungspraxis in Straßburg (1777–1783; u.a. Gründung eines Mädchenphilanthropins) (vgl. Stehle 1913, S. 40–93) und seiner Bemühungen um eine Reform des Neuwieder Schulwesens (1783–1787) (vgl. Greiser 1929, S. 39–55) im philanthropischen Geiste bekommen. Metternichs Vater hatte Simon persönlich in der Neuwieder Loge kennengelernt (Greiser 1929, S. 54). Der mit dem Decknamen Hazon versehene Illuminat Simon war schon in Straßburg Mitglied der Freimaurerloge. Die Neuwieder Illuminaten waren gleichzeitig Mitglieder der dortigen Freimaurerloge. – Wie bereits in Metternichs Memoiren angedeutet, ging Simon im November 1788 mit seinen aristokratischen Zöglingen in seine Heimatstadt Straßburg zurück, um diese dort noch bis 1790 als Hofmeister im Nebenamt zu betreuen.

Hauptberuflich arbeitete SIMON[11] aber in Straßburg als Journalist. Ende 1789 hat er die Leitung des dortigen „Patriotischen Wochenblattes" übernommen, dessen Artikel er fast alle selbst schrieb. Die Revolutionsbegeisterung SIMONS wurde gleich in der ersten von ihm verantworteten Zeitungsnummer deutlich. Diese enthält seine deutsche Übersetzung der Erklärung der Menschenrechte. In den nachfolgenden Nummern agitierte „JOHANN FRIEDRICH SIMON, geborener Bürger von Straßburg", wie er zuweilen die Artikel kennzeichnete, seine Mitbürger zum Beispiel so:

„Ihr Strassburger seid also von allen französischen Bürgern die einzigen, die, wie ehemalen die Inwohner zu Sodom, im Zorne Gottes mit Blindheit geschlagen worden! Ihr wollet allein u. vorsätzlich im Finstern tappen, dieweil die übrigen helle sehn; ihr allein habt solche blöden Maulwurfsaugen, daß ihr das Tageslicht nicht vertragen könnet; ihr allein wollt euch als Schaafsköpfe behandeln lassen, dieweil die übrigen Inwohner Frankreichs als freie Menschen einhergehn!" (zit. nach RENAUD 1909, S. 455).

Nach der Rückkehr von einer Parisreise im Juli/August 1790 gründete SIMON gemeinsam mit seinem Freund, dem ehemaligen Lehrer an SALZMANNS Schnepfenthaler Philanthropin (1788/89) ANDREAS MEYER[12], die auch in Südwestdeutschland weit verbreitete Revolutionszeitschrift (DUMONT 1982, S. 312) „Geschichte der gegenwärtigen Zeit". Parallel dazu wurde er am 17. August 1790 in die Straßburger „Gesellschaft der Konstitutionsfreunde" aufgenommen. Bis zur Flucht von LUDWIG XVI. gehörte er zur freisinnigen, aber konstitutionellen Partei. Nach der Spaltung der Konstitutionsgesellschaft im Februar 1792 (sie hieß von nun an „Klub der Jakobiner und Sansculotten") wurde SIMON zum Parteigänger des aus Deutschland verjagten Freiheitspredigers EULOGIUS SCHNEIDER (GRAB 1984, S. 109–166).

Über die Bedeutung und Wirkung der von SIMON und MEYER verantworteten „Geschichte der gegenwärtigen Zeit" zeugt ein Beschwerdebrief von SIMONS ehemaligem Gönner, dem Grafen METTERNICH aus Koblenz im Frühjahr 1791. Dieser schrieb an den General-Postmeister und Reichsfürsten THURN und TAXIS in Regensburg einen Brief (30. April 1791) folgenden Inhalts: „daß zu Straßburg ein ganz der demokratischen Schwärmerei gewidmetes Blatt, unter dem Titel Geschichte der gegenwärtigen Zeit ... herausgegeben werde, welches auf die benachbarte Reichslande um so gefährlicher wirken könnte, als es in deutscher Sprache verfaßt ist, und, wie ich nun vernehme, an die Dorfschulmeister und Landlehrer um die Hälfte des gewöhnlichen Preises versendet wird, woraus klar erhellet, daß man diese Neuerungs-Grundsätze auch bei uns zu verbreiten sich bemühe" (NEUGEBAUER-WÖLK 1989, S. 114).

Als Ergebnis dieses Briefes wurde die postalische Weiterleitung des Journals verweigert. SIMON und MEYER argumentierten dagegen: „Sollten französische Bürger von der französischen Constitution nicht schreiben dürfen, wie WIELAND, CAMPE, SCHUBART, COTTA p. in Deutschland selbst davon schreiben?" (ebd., S. 114f.). In der „Geschichte der gegenwärtigen Zeit" heißt es dazu zusätzlich: „Wir können unmöglich glauben, daß deutsche Fürsten deutsche Männer wie Kinder behandeln und ihnen vorschreiben werden, was sie lesen sollen oder nicht" (S. 117). Gleichzeitig drohten sie im Falle der Fortsetzung des Beförderungsverbots an, daß ihr „Journal ... in einer ganz anderen Sprache erscheinen" werde, da sie nun nicht mehr nötig hätten, die Bekanntmachung deutscher Despotereien zu unterdrücken (ebd.). Die letzte Drohung erfüllte sich schnell. Am 31. August 1791 lag dem Journal ein neunseitiger Aufruf mit folgender Überschrift bei: „Allgemeiner Aufstand oder vertrauliches Sendschreiben an die be-

nachbarten Völker, um sie zu einer heiligen und heilsamen Empörung aufzumuntern" (RENAUD 1908, S. 478). SIMON und MEYER kommentierten diesen Aufruf mit folgenden Worten: „Eure Hochfürstl. Durchl. können hieraus ersehen, daß wir das, was wir versprochen haben, halten; denn von dieser Schrift sind seit gestern 2000 Exemplare nach Deutschland spediert worden, und es werden ihnen noch mehr nachfolgen" (ebd.).

Über die vielleicht interessanteste Zeit in SIMONS Leben, seine Tätigkeit und politischen Funktionen im Sommer/Herbst 1792 in Paris, gibt es verschiedene Legendenbildungen. Er soll Mitglied eines geheimen Zirkels gewesen sein, der den Sturm auf die Tuilerien und den Sturz des Königtums vorbereitet habe. Unbezweifelbar war er aber Mitglied im Pariser Jakobinerklub. Auch traf SIMON im Zuge der Eroberung von Mainz als „Kommissär der vollstreckenden Gewalt" am 31. Januar 1793 dort ein, um die Volkswahlen für die Munizipalität und für den Mainzer Nationalkonvent zu beeinflussen. GEORG FORSTER als amtierender Präsident des Mainzer Jakobinerklubs begrüßte SIMON noch am gleichen Tage im Klub. Im entsprechenden Protokoll heißt es über ihn: „Der B[ürger] C[ommissaire] SIMON zeigte, daß Preßfreiheit und Volksgesellschaften die wahren Stützen für Freiheit und Gleichheit seie[n], die Gesellschaft müsse hier und auf dem Lande Bruderliebe verbreiten, um Nutzen zu leisten; mit Rat, Tätigkeit und Fleiß unterstützt, werden die Franken siegen, und die Pforte der Hölle werden sie nicht überwinden" (SCHEEL 1975, S. 628f.).

SIMON war von Minister ROLAND nach Mainz geschickt worden, um dort in den von den Franzosen eroberten Gebieten und nach der Verjagung des Kurfürsten die Vorbereitung und Agitation für die Wahlen zum Rheinisch-Deutschen Nationalkonvent zu leiten. Als erste Repräsentationskörperschaft auf deutschem Boden sollte der Nationalkonvent mit der Ausarbeitung einer Verfassung beauftragt werden. Dazu sollten, aufgrund des Beschlusses des Pariser Konvents vom 15. Dezember 1792, in allen besetzten Gebieten Versammlungen zur Wahl einer provisorischen Regierung stattfinden. Die Wahlen waren an die Grundsätze von Freiheit und Gleichheit gekoppelt. Jeder männliche Bürger, der älter als 21 Jahre und bereit war, vor der Stimmabgabe auf Freiheit und Gleichheit zu schwören, war wahlberechtigt. Die ehemals Privilegierten mußten zusätzlich auf ihre früheren Vorrechte verzichten, wenn sie zur Wahl zugelassen werden wollten. Das umfängliche Quellenmaterial zu SIMONS Mainzer Zeit liegt im Druck vor (vgl. HANSEN 1931; SCHEEL 1975, 1981). In der einschlägigen Arbeit zur Mainzer Republik von 1792/93 wird SIMON als „bedeutender elsässischer Intellektueller" (DUMONT 1982, S. 312) gewürdigt.
Nach der Rückeroberung und Übergabe von Mainz am 22. Juli 1793 ist SIMON nach Straßburg zurückgekehrt. Am 8. Oktober des gleichen Jahres wurde er in den Gemeinderat berufen. Beim dritten Jakobinischen Personenwechsel im Gemeinderat am 30. Januar 1794 wurde SIMON als politisch nicht zuverlässig entfernt, blieb aber Mitglied des Straßburger Jakobinerklubs.

Erstaunlicherweise hat der Revolutionär SIMON sich im Jahr 1794/95 wieder stärker als Pädagoge betätigt, denn er versuchte in dieser Zeit mit Intensität, das Straßburger Schulwesen im Sinne der Revolution zu reformieren. Schon Ende 1793 hat er sich um die Erlaubnis bemüht, eine staatlich anerkannte Normalschule zu gründen. Darin sollten die zumeist deutschsprachigen künftigen Lehrer für die Volksschulen ausgebildet werden. Er selbst wollte ihnen zunächst das nötige Französisch beibringen, das sie dann ihrerseits in den

Dorfschulen weitervermitteln sollten. Zwar wurde SIMON durch die Verordnung vom 19. März 1794 zum Direktor einer in Straßburg zu eröffnenden Normalschule ernannt, seine Bemühungen scheinen aber insgesamt erfolglos geblieben zu sein.

Den Lebensunterhalt hat *„le gazetier"* SIMON in jener Zeit vermutlich mit Schreiben bestritten. Zu Beginn des Jahres 1796 wurde er als diplomatischer Agent an den Hof des Landgrafen WILHELM VON HESSEN-KASSEL entsandt. Schon am 19. März des gleichen Jahres denunzierte ihn ein berüchtigter Geheimspion der *Agence royaliste*: „Diese angebliche Legation" sei „nur ein Vorwand zur Spionage gewesen" (zit. nach REUSS 1909, S. 343). Der entsprechende Denunziationsbrief enthält auch eine gleichsam steckbriefliche Beschreibung von SIMON, die an das Ende dieser knappen biographischen Skizze des in der Pädagogikgeschichte fast ausgelöschten Philanthropen gestellt sei (übersetzt nach dem französischen Text in: REUSS 1909, S. 343).

Größe fünf Fuß, drei Daumen
sehr offenes und angenehmes Gesicht
schwarze Haare und Augen.
Bläulicher Bart; rundes Gesicht;
kurze jakobinische Haare.
Weißer Kragen, immer offen;
leichte Adlernase.

5. *Zur politischen und pädagogischen Kontinuität des Philanthropismus nach 1794*

Parteigänger der Revolution provozieren bis heute. Vielleicht erklärt dies den Umstand, daß J. FR. SIMON trotz interessanter und zum Teil erfolgreicher pädagogischer Projekte vor 1789 (vgl. STEHLE 1913, S. 5–93; GREISER 1929, S. 43–55) sowie seiner bedeutenden Rolle in der Mainzer Republik von 1792/93 bis heute das Interesse der historisch-pädagogischen Forschung nicht auf sich zu ziehen vermochte. Ähnliches gilt für seinen zeitweiligen Weggenossen, den ehemaligen Lehrer am Schnepfenthaler Philanthropin ANDREAS MEYER und eine sicher noch im Dunkeln liegende Zahl der zeitweise als Pädagogen arbeitenden deutschen Demokraten. Auch über die Biographien der nach 1789 immerhin noch 29 Jahre lebenden Herausgeber des „Braunschweigischen Journals" erfährt man in den Standardwerken der Pädagogikgeschichte kaum etwas. Keiner der Philanthropen ist mit seinen Werken „in den Kanon der ‚klassischen' Pädagogik aufgenommen worden, SALZMANN vielleicht ausgenommen" (HERRMANN 1979, S. 156).

Eine zeitgenössische Erklärung für diese Tatsache liegt sicher darin, daß die Französische Revolution *übergangslos* und *äußerst effektiv* das Kräfteverhältnis in der öffentlichen Auseinandersetzung um die philanthropischen Erziehungspositionen zu deren Nachteil verändert hatte. Wie SALZMANN 1794 richtig konstatierte, waren „die Männer, die in den besten Absichten Aufklärung zu verbreiten such[t]en, in die Classe der Feinde des Staates" („Bote" 1794,

S. 627) gedrängt worden. Ohne zu fragen, was in den philanthropischen Erziehungsschriften stand oder was in ihren Versuchsschulen *tatsächlich* geschah, entsprach der nach 1800 zum einflußreichen Kreis der preußischen Gymnasialreformer in Berlin gehörende Gymnasialdirektor SNETHLAGE (vgl. JEISMANN 1974, S. 92–97) in seiner 1794/96 erschienenen Schrift „Frankreichs Revolution ist warnend und lehrreich für alle Nationen. Eine politisch-pädagogische Abhandlung" SALZMANNS Befürchtungen. In deutlicher Verdrehung der Intention des Philanthropismus diffamierte er beispielsweise: „Alles, was mit Anstrengung und Arbeit verbunden ist, soll vom Unterricht entfernt werden: ... Statt dessen führt man die jungen Leute spazieren, stellet mit ihnen Reisen an, zeiget ihnen ein Krautchen, schwatzet ihnen von dem Nutzen desselben etwas vor, fängt Schmetterlinge, und vertändelt die Zeit mit dergleichen Schnickschnack, wobei die jungen Leute freilich hüpfen und springen und guter Dinge sind; aber auch dafür wenig brauchbares lernen, an ernsthaften Geschäften ein Eckel bekommen, und wenn sie hernach in das Joch der Arbeit gespannt werden, sich wunderlich geberden, entweder je nachdem ihr Kopf ist, alles verbessern und nach ihren Einfällen reformieren wollen, oder aus Unmut alles vernachlässigen und liegen lassen, und so unbrauchbar für den Staat werden" (zit. nach HERRMANN 1987, S. 62f.). Wie die spätere berufliche Karriere von SNETHLAGE verdeutlicht (1802–1826 Direktor des renommierten Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin und seit 1816 Konsistorialrat), wurde die von ihm vertretene politisch-pädagogische Einschätzung des Philanthropismus von 1794 zur politisch opportunen und damit herrschenden (vgl. ausführlich JEISMANN 1974).

Um Mißverständnissen vorzubeugen: SNETHLAGE war Gymnasiallehrer, aber *kein* originärer Repräsentant des Neuhumanismus wie etwa HUMBOLDT, dessen Theorie der Bildung des Menschen oder auch SCHILLERS „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen" keineswegs als Handlungsanleitung für Gymnasiallehrer oder zur standespolitischen Legitimierung einer Gymnasialpädagogik gedacht waren. Im Fragehorizont dieses Aufsatzes verdient es aber der Erwähnung, daß sich weder bei HUMBOLDT (er war 1789 mit CAMPE nach Paris gereist) noch bei SCHILLER (dieser war wie CAMPE zum Ehrenbürger der französischen Nation ernannt worden) eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Philanthropismus oder gar eine Polemik vom Schlage SNETHLAGES findet. Gleichwohl waren etwa SCHILLERS 1794 geschriebene und 1795 veröffentlichten „Ästhetischen Briefe" eine unmittelbare Reaktion auf die Französische Revolution, weil sie deren emanzipatorische Ziele für die deutschen Verhältnisse auf evolutionärem Wege erreichbar machen wollten. Festgehalten werden muß in diesem Zusammenhang allerdings auch, daß der Allgemeinbildungsanspruch und die Gesellschaftskritik des Neuhumanismus durch die „staatsfunktionale Beziehung der höheren Bildung" (HERRLITZ u. a. 1981, S. 32) trotz und vielleicht auch wegen HUMBOLDTS kurzer Leitung der preußischen Sektion für Kultus und Unterricht niemals nennenswert zum tragen gekommen ist und durch die Realgeschichte des Gymnasiums im 19. Jahrhundert vollends absorbiert wurde.

Folgt man diesen Thesen, so wird man das *politische* Festhalten von CAMPE, SALZMANN und TRAPP an dem *volkserzieherischen* Programm des Philanthro-

pismus eher verstehen können und zu würdigen wissen. Für SALZMANN und seine überaus erfolgreiche und zukunftsweisende reformpädagogische Praxis ist diese Feststellung sicher unproblematisch. Gilt dies aber auch für CAMPE und TRAPP?

Ganz sicher war CAMPES *Verdeutschungsprogramm,* mit dem er die Ideen der Französischen Revolution in Deutschland zu popularisieren und transportieren suchte und damit vor allem den niederen Volksklassen zugänglich machen wollte, eine originäre, zeitgemäße und im Sinne des politischen Selbstverständnisses des Philanthropismus durchaus konsequente Reaktion und Verarbeitung der politischen Umwälzungen in Frankreich (ähnlich wie SCHILLERS „Ästhetische Briefe"). Zwei ausführlich zitierte Beispiele mögen CAMPES volksaufklärerische Absichten illustrieren: *„Fraternité* – Als ich zu Paris im August 1789 nicht bloß dies Wort häufig hörte, sondern auch die Gesinnung, die dadurch angedeutet werden soll, in dem damals so friedlichen, freundlichen und liebreichen Betragen der neuen Republikaner gegen einander beobachtete, und das Beobachtete meinen Landsleuten erzählen wollte: that es mir leid, in unserer, sonst so herzlichen Sprache kein Wort dafür zu finden. ‚Wie fange ich es denn nun an, dachte ich da bei mir selbst mit Ritter KONRAD VON SONTHEIM im heimlichen Gericht, um ihnen begreiflich zu machen, was das sey?' Am Ende wagte ich es, und prägte Brüderlichkeit" (CAMPE 1790b, S. 286f.). „Revolution – Umwälzung; also Staatsrevolution – Staats-umwälzung. Diese Übersetzung ... wurde neulich in einer Recension meiner Briefe aus Paris geschrieben, verworfen; vielleicht, weil der Recensent von allem, was Revolution heißt, uns Deutsche so fern zu halten wünscht, daß wir nicht einmal ein Wort dafür in unserer Sprache haben sollen. Allein, daß man eine Sache nennen kann, führt ja nur zu dem Begriffe von der Sache, nicht nothwendig zu der Sache selbst. Denn wäre dies, so müßten wir ja in Deutschland auch lange schon Gemeingeist *(public spirit)* gehabt haben, weil wir schon lange ein Wort dafür hatten" (CAMPE 1790b, S. 295).

Diese erst in allerjüngster Zeit angemessen gewürdigten lexikalischen und sprachkritischen Bemühungen als Beitrag bzw. Voraussetzung für eine Gesellschaftsveränderung (SCHIEWE 1988, 1989) hat CAMPE über zwanzig Jahre mit fanatischer Intensität und Produktivität (vgl. CAMPE 1807–1813) betrieben. Auch hat er, wie sein Bericht von der zweiten Reise ins bonapartistische Paris im Jahre 1802 verdeutlicht, sich nicht (wie andere revolutionsfreundliche Aufklärer) vom Revolutionsenthusiasten zum NAPOLEONanhänger gewandelt. „CAMPE gelingt das Meisterstück, die Revolution in ihrem Verlauf von der Menschenrechts- und Verfassungsrevolution zur Volksrevolution als ‚Barbarei' zu charakterisieren, zugleich der Revolution aber eine Entfesselung der wissenschaftlichen und ökonomischen Produktivität zuzuschreiben" (GARBER 1988, S. 441). Mit dieser Revolutionsinterpretation konnte er an seiner politischen Grundüberzeugung auch noch nach dem Ende der Revolution festhalten: „Das Licht, welches die Französische Staatsumwälzung durch Anregung der Denkkräfte aller Köpfe in allen Ständen verbreitet hat, ... wird die Menschen immer einsichtiger und helldenkender über ihre gemeinsamen bürgerlichen Angelegenheiten, und so auch immer reifer zum Genusse der *wahren* bürgerlichen Freiheit machen. In eben dem Maße aber, daß dieses geschehen

wird, wird, oder richtiger gesagt, muß ihnen auch ein immer größeres Maß von bürgerlicher Freiheit verliehen werden. Sobald die Kinder fertig laufen können, fällt das Gängelband von selbst weg. Die unartigen Kinder aber, welche laufen wollen, ehe sie es gelernt haben, und jenes Band vor der Zeit zerreißen, fallen, wie die Franzosen – auf die Nase" (zit. nach CAMPE 1832). Indem CAMPE das Ideengut der bürgerlichen Freiheit, wie es sich in der Sprache niedergeschlagen hatte, einer Reinigung unterzog, glaubte er, seinen „deutschen Kindern", die noch nicht laufen konnten, das Laufen zu lehren (vgl. SCHIEWE 1989, S. 100).

Bevor die oben gestellte Frage in Bezug auf TRAPP behandelt wird, möchte ich der Vollständigkeit halber einige kurze Hinweise zu SIMONS Biographie nach 1794 geben, wobei diese selbstverständlich in die ganz anderen politischen Zusammenhänge in Frankreich eingeordnet werden müssen. – Die Frage nach Bruch oder Kontinuität im Leben des Revolutionärs und Pädagogen SIMON in seinen letzten 35 Lebensjahren ist aufgrund meiner bisherigen Quellenkenntnisse nur vorläufig zu beantworten. Zunächst scheint mir der von RENAUD (1908, 1909; in dessen Gefolge STEHLE 1913) implizit erhobene Vorwurf, SIMON sei ein politischer Schwärmer mit Charakterschwäche gewesen, durch die differenzierte und kenntnisreiche Entgegnung von REUSS (1909) überholt. Vermutlich hat er sich mit Beginn der Thermidorianerherrschaft (Ende Juli 1794) aus der Politik zurückgezogen und in Straßburg als pädagogischer Schriftsteller und (wie berichtet) als erfolgloser Gründer eines Lehrerseminars für Elementarschullehrer gelebt (vgl. ebd. S. 339). In seinen Erziehungsschriften versuchte er, die pädagogischen Grundüberzeugungen des Philanthropismus in Frankreich zu verbreiten. Diese Tatsache und sein Engagement für das gegenüber den deutschen Verhältnissen erheblich unterentwickelte niedere Schulwesen in Frankreich belegen beispielsweise seine der französischen Regierung eingereichten „Bemerkungen über die ersten Stufen des öffentlichen Unterrichts" (Paris 1801; vgl. PINLOCHE 1896, S. 473f.). Nach METTERNICHS Zeugnis wurde er 1806 als Deutschlehrer in Paris entlassen, „weil er , wie alle ehemaligen Jakobiner, bei NAPOLEON übel angeschrieben war" (METTERNICH 1880, S. 10). Allerdings hätte er sich „talentvoll und genugsam speichelleckerisch" (REUSS 1909, S. 344) zum Anhänger NAPOLEONS wandeln können. Warum er dies wie CAMPE, TRAPP und sein Freund MEYER (ebd., S. 330) nicht getan hat, läßt sich aufgrund der bisher bekannten Quellen nicht zufriedenstellend beantworten. Sicher ist nur,daß SIMON trotz seines Engagements für die Reform der Ausbildung von Lehrern für die Elementarschulen und seiner Produktivität als pädagogischer Schriftsteller (eine vollständige Zusammenstellung seiner Schriften steht bisher noch aus) schließlich arm gestorben ist.

Zurück zur Frage nach politischer und pädagogischer Kontinuität des Philanthropismus in Deutschland und zur Person TRAPPS. Dieser hat 1794 in Wolfenbüttel ein stattliches Haus erworben und darin eine Pensionsanstalt für Mädchen betrieben. Zeitgenossen geben ihm ein sympathisches Zeugnis: „Gibt es hienieden wahre Weise, so war TRAPP einer derselben" (zit. nach HERRMANN 1977, S. 420). Auch wird er als humaner Freigeist, gemäßigter Republikaner und exzellenter Lehrer beschrieben. Obwohl unbezweifelbar

einer der scharfsinnigsten Intellektuellen der Spätaufklärung hat er sich aus philanthropischer Überzeugung dem Elementarunterricht in seiner Pensionsanstalt gewidmet. Wie seine in der „Neuen Berlinischen Monatsschrift" 1804/05 gedruckten „Briefe" über PESTALOZZIS Elementarbücher und Lehrmethode belegen, galt dem Elementarunterricht auch zeitlebens sein pädagogisch-theoretisches Interesse. In diesem lebensgeschichtlichen letzten Aufsatz belegt TRAPP die große Übereinstimmung von PESTALOZZIS Pädagogik und den von ihm und anderen Philanthropen im „Revisionswerk" publizierten Grundsätzen. Gleichzeitig erklärt der 63jährige seine zurückgezogene Lebensweise nach 1794: „Ich begnügte mich, wie ich auch noch diese Stunde thue, mit dem was ich durch Schreiben, und durch stilles häusliches Wirken, in einem kleinen Kreise für die gute Sache thun konnte" (TRAPP 1805, S. 15). „Mit *Worten* läßt sich hier weiter nichts ausmachen, auf *Thun* kömmt es an" (Hervorhebung im Orig.; ebd. S. 23).

Im Jahre 1808, das zeigt ein bisher unbekannter Briefwechsel,[13] schien eine Reorganisation des gesamten Bildungswesens nach philanthropischen Grundsätzen im Königreich Westfalen nochmals möglich. Der 63jährige TRAPP sollte dabei die Leitung Schuldirectorio des Okerdepartments (= Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel) übernehmen. CAMPE bot sich als Berater an. Diese „Neuauflage" des Braunschweiger Schuldirektoriums blieb selbstverständlich im Zeichen französischer Eroberungskriege Episode. Sie wird hier auch nur deshalb erwähnt, weil sich darin beispielhaft die Widersprüchlichkeit spiegelt, in die das Programm des Philanthropismus durch die im Gefolge der Französischen Revolution eingetretenen politischen Veränderungen gekommen war. Wie bereits oben zu zeigen versucht wurde, hatte die opportune bildungspolitische Hauptströmung ganz andere Wege eingeschlagen.

Allerdings hatte die volkspädagogische Seite des Philanthropismus, trotz anderslautender Urteile,[14] auch im 19. Jahrhundert eine durchaus bedeutsame und eigenständige Rezeption erfahren. Diese These sei abschließend anhand von DIESTERWEGS Wirken belegt. DIESTERWEG empfahl nicht nur den von ihm ausgebildeten Lehrern den „Geist eines PESTALOZZI, eines SALZMANN, eines CAMPE" (DIESTERWEG 1832); er war auch ein ausgezeichneter und verständiger Kenner des Philanthropismus (vgl. DIESTERWEG 1830, 1840). Beispielhaft zeigt dies seine Kritik an der rezeptionsgeschichtlich vermutlich effektivsten Gegenstimme zum Philanthropismus:

„NIETHAMMER (wir nennen seinen Namen nur mit Achtung) hat den Philanthropismus zu einem Ungetüm – *gemacht*. Alles Edle, Vortreffliche und Große in der Erziehung und in der ganzen Menschheit vereinigte er zu einem Ideal und nannte es *Humanismus*; die Vereinigung alles Widerwärtigen, Erdwärtsgekehrten, Gemeinen – *Philanthropismus*. Es waren Spuren geschichtlicher Wahrheit darin, aber nichts mehr als – Spuren. Der Philanthropismus des geistvollen Werkes ‚Der Streit des Philanthropismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit', Jena 1808, ist nicht der historische, sondern der NIETHAMMERsche." Dieses von „Vorurteilen" bestimmte Philanthropismusbild bei unzähligen seiner Zeitgenossen rühre daher, daß man sich nicht die Mühe mache, diesen als historische Erscheinung zu studieren und stattdessen Autoritäten wie NIETHAMMER gefolgt sei. „Das Leben richtet sich glücklicherweise nicht nach den Sprüchen der Gelehrten. Es ist aber recht rüstig damit

beschäftigt, das Wesentliche des Philanthropismus fortzuentwickeln, indem es allgemeine Anstalten für die höhere Bürgerbildung [als Konkurrenz der Gymnasien] ins Leben ruft" (DIESTERWEG 1840, S. 23).

Diese von DIESTERWEG gewünschte Schulentwicklung entsprach aber seinerseits schon damals nicht der tatsächlichen Entwicklung des höheren Schulwesens. Er hat die bedeutsame bildungs- und sozialgeschichtliche Tatsache übersehen, daß nicht das gewerbetreibende Bürgertum, sondern die in einflußreichen Staatsfunktionen befindlichen „gelehrten" Befürworter des neuhumanistischen Gymnasiums die Schulentwicklung im 19. Jahrhundert entscheidend geprägt haben.

Anmerkungen

1 Anonyme Vorlesungsmitschrift aus dem Wintersemester 1775/76. Die Handschrift ist unter dem Namen PRIEGER überliefert. Diesen Hinweis verdanke ich WERNER STARK (Philosophisches Institut der Universität Marburg), Mitherausgeber der Edition von KANTS Anthropologievorlesungen (im Auftrag der Göttinger Akademie der Wissenschaften).
2 Gemeint ist BASEDOW, J.B.: Des Elementarwerks 1–4 Bde., Dessau/Leipzig 1774.
3 Das erste Zitat aus dem Brief TRAPP an NICOLAI vom 16. April 1776; das zweite Zitat aus dem Brief TRAPP an NICOLAI vom 5. Februar 1777. Beide unveröfftl. Briefe in Bd. 75 des NICOLAI-Nachlasses der Deutschen Staatsbibliothek, in Verwahrung der Stiftung Preußischer Kulturbesitz, Berlin.
4 Die Mitgliederliste (abgedruckt bei RAMMELT 1929, S. 27) enthält 26 Namen. Von diesen haben folgende Personen im Philanthropismus eine gewisse Rolle gespielt: J.B. BASEDOW, CHR.H. WOLKE, E.CHR. TRAPP, C.G. NEUENDORF, CHR.FR. FEDER, FR.G. BUSSE, J.J. DU TOIT, A.FR. CROME, FR. MATTHISSON, K. SPAZIER, CHR.L. LENZ, J. STUVE (die Reihenfolge der Namen nach der Liste).
5 Ordentliche Mitglieder waren: J.G. BÜSCH, H.M.F. EBELING, M. EHLERS, G.N. FISCHER, G.B. FUNK, FR. GEDIKE, K.PH. MORITZ, FR.G. RESEWITZ, J. STUVE, E.CHR. TRAPP, P. VILLAUME. Unter den außerordentlichen Mitgliedern waren u.a.: C.FR. BAHRDT, CHR.G. SALZMANN, der blinde Dichter G.K. PFEFFEL, KAROLINE RUDOLPHI, J.G. SCHUMMEL. – FR.E. VON ROCHOW mußte die Mitarbeit wegen Krankheit aufgeben.
6 Für den deutschen Philanthropismus hatten von den 53 in der Mitgliederliste aufgeführten Personen I. ISELIN, CHR.W. v. DOHM, J. SCHWEIGHÄUSER und J.FR. SIMON eine Bedeutung.
7 Auf die Behandlung von PETER VILLAUME, der in ähnlicher Weise wie die Herausgeber des „Braunschweigischen Journals" (vgl. Abschnitt 3) mit der Französischen Revolution sympathisiert hat, und 1793 wegen eines Konfliktes mit dem reaktionären preußischen Minister WOELLNER nach Dänemark ausgewandet ist, muß aus Gründen des Umfangs verzichtet werden (vgl. WOTHGE 1957).
8 Eine bisher kaum ausgewertete Quelle ist in diesem Zusammenhang CAMPES 7. Brief aus Paris (24. August 1789). Darin beschreibt er seine „Wallfahrt" zu ROUSSEAUS Grab in Ermenoville (vgl. CAMPE 1790a, S. 257–324).
9 Die für einen pädagogischen Schriftsteller beeindruckende Wirkungsgeschichte wird in der 1981 erschienenen Personalbibliographie (PFAUCH/RÖDER 1981) dokumentiert: Salzmanns Werke erschienen in über 20 Sprachen und hunderten von Übersetzungen. Insgesamt wurden über 2000 Titel von ihm und über ihn erfaßt.

10 Die Bibliothek wurde nach TRAPPS Tod versteigert. Das gedruckte Verzeichnis befindet sich in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Signatur: Gn. Kapsel 1 (9).

11 Die nachfolgende Darstellung stützt sich, falls nicht anders vermerkt, auf die Arbeiten von RENAUD 1908, REUSS 1909 und RENAUD 1909.

12 Auf seine ebenfalls interessante Biographie kann aus Platzgründen leider nicht eingegangen werden. Ich plane zu einem späteren Zeitpunkt einen Aufsatz zu MEYER, SCHWEIGHÄUSER und SIMON.

13 Zwischen CAMPE und JOHANNES VON MÜLLER (Braunschweig 20. Januar 1808, mit Beilage. Stadtbibliothek Schaffhausen, JOHANNES VON MÜLLER-Sammlung, Nr. 241/33–35 (eigenhändig), unveröffentlicht.

14 HERRMANN 1979 schreibt in diesem Zusammenhang: „Zwar wurden ihre [der Philanthropen] Schriften im 19. und 20. Jahrhundert verschiedentlich wieder herausgegeben – was sie lediglich vor dem Vergessenwerden bewahrte –, aber eine eigene Wirkungsgeschichte ins 19. Jahrhundert hinein und zu den reformpädagogischen Strömungen des 20. Jahrhunderts ist nicht zu verzeichnen" (S. 156).

Quellen

CAMPE, J.H.: Rezension von: ISELIN, I.: Schreiben an Herrn Ulysses von Salis von Marschlins über die Philanthropine in Dessau und in Graubündten. Basel 1775; *sowie* Philanthropische Aussichten redlicher Jünglinge ihren denkenden und fühlenden Mitmenschen übergeben durch I. ISELIN. Basel 1775. In: Allgemeine Deutsche Bibliothek, 26. Bd. (1776), 1. Stück, S. 82–102.

CAMPE, J.H.: Theophron, oder erfahrener Rathgeber für die unerfahrene Jugend; ein Vermächtnis für seine gewesenen Pflegesöhne. 2 Tle., Hamburg 1783.

CAMPE, J.H.: Plan zu einer allgemeinen Revision des gesamten Schul-und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: Ephemeriden der Menschheit, Nov. 1783, S. 501–526.

CAMPE, J.H.: Beantwortung einiger Einwürfe, welche in den Schlesischen Provinzialblättern gegen eine von mir ausgestellte Preisfrage, über die einer jeden besonderen Menschenklasse zu wünschende Art der Ausbildung und der Aufklärung, gemacht worden sind. In: Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts. Drittes Stück, Braunschweig 1788, S. 332–373.

CAMPE, J.H.: Väterlicher Rat für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachseneren weiblichen Jugend gewidmet. Braunschweig 1789.

CAMPE, J.H.: Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. Braunschweig 1790. Reprographischer Nachdruck dieser Ausgabe mit Erläuterungen, Dokumenten und einem Nachwort hrsg.von H.-W. JÄGER. Hildesheim 1977(a).

CAMPE, J.H.: Proben einiger Versuche von deutscher Sprachbereicherung. In: Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts, elftes Stück, Braunschweig 1790, S. 257–296(b).

CAMPE, J.H.: Ueber die Reinigung und Bereicherung der Deutschen Sprache. Dritter Versuch welcher den von dem königl. Preuß. Gelehrtenverein zu Berlin ausgesetzten Preis erhalten hat. Verb. u. verm. Ausg., Braunschweig 1794.

CAMPE, J.H.: Wörterbuch der deutschen Sprache. 7 Bde., Braunschweig 1807–1813.

CAMPE, J.H.: Reise durch England und Frankreich in Briefen an einen jungen Freund in Deutschland, vom Herausgeber. Braunschweig 1832.

DER BOTE AUS THÜRINGEN. Hrsg. von CHR.G. SALZMANN. Schnepfenthal 1789–1794.

DIESTERWEG,A.: Über Philanthropismus und Humanismus in Bezug auf die in unserer Zeit entstehenden (Höheren) Bürgerschulen. In: Rheinische Blätter für Erziehung

und Unterricht, Jg. 1830. Zit.nach: Diesterweg: Sämtliche Werke. Bearb. von R. HOHENDORF. Bd. 2, Berlin (DDR) 1957, S. 3–20.
DIESTERWEG, A.: Abschied von Moers am 18. April 1832. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1832. Zit. nach: Diesterweg: Sämtliche Werke. Bearb. von R. HOHENDORF. Bd. 2, Berlin (DDR) 1957, S. 458–466.
DIESTERWEG, A.: GUTHSMUTHS, der letzte der Philanthropen (Eine Rhapsodie). In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1840. Zit. nach Diesterweg: Sämtliche Werke. Bearb. von R. HOHENDORF. Bd. 5, Berlin (DDR) 1961, S. 4–30.
HANSEN, J. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des Rheinlandes im Zeitalter der Französischen Revolution 1780–1801. Bd. 1: 1780–1791, Bonn 1931.
KANT, I.: An das gemeine Wesen. In: BASEDOW, J.B./CAMPE, J.H. (Hrsg.): Pädagogische Unterhandlungen. Dessau 1777, S. 296–301. Wiederabgedruckt in: KANT: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. von H.-H. GROOTHOFF und E. REIMERS. Paderborn 1963, S. 62–65.
[KNIGGE, A. FREIHERR VON]: Ueber die Ursachen, warum wir vorerst in Teutschland wohl keine gefährliche Hauptrevolution zu erwarten haben. In: Schleswigsches Journal (1793), Bd. 2, S. 273–290.
METTERNICH-WINNEBURG, R. (Hrsg.): Aus Metternichs nachgelassenen Papieren. Bd. 1, Wien 1880.
NIEMEYER, A.H.: Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert. Halle 1801.
SALZMANN, CHR.G.: Trauerrede auf Herzog Ernst von Sachsen-Gotha gehalten im Betsale zu Schnepfenthal den 29. April 1804. In: GuthsMuths Bibliothek der pädagogischen Literatur. Bd. 1, Leipzig 1804.
STUVE, J.: Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts. (Ges. u. hrsg. v. J.H. CAMPE). 2 Bde., Braunschweig 1794; Reprint Vaduz 1982.
[STUVE, J.]: Ueber Aufruhr und aufrührerische Schriften. Braunschweig 1793.
TRAPP, E.CHR.: Über Pestalozzi. In Briefen an den Herausgeber. In: Neue Berlinische Monatsschrift (Berlin/Stettin), 12. Bd., Nov. 1804, S. 321–346; 13. Bd., Juni 1805, S. 424–441; 14. Bd., Juli 1805, S. 3–26.
VILLAUME, P.: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? In: CAMPE, J.H.: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 3, Hamburg 1785, S. 435–616.

Literatur

BERDING, H. (Hrsg.): Soziale Unruhen in Deutschland während der Französischen Revolution. (Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 12.) Göttingen 1988.
BRÜGGEMANN, TH., in Zusammenarbeit mit EWERS, H.-H.: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750–1800. Stuttgart 1982.
BURGGRAF, G.: Christian Gotthilf Salzmann im Vorfeld der Französischen Revolution. Germering 1966.
DUMONT, F.: Die Mainzer Republik von 1792/93: Studien zur Revolutionierung in Rheinhessen und der Pfalz. (Alzeyer Geschichtsblätter, Sonderheft 9.) Alzey 1982.
FERTIG, L.: Campes politische Erziehung: Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. (Impulse der Forschung, Bd. 27) Darmstadt 1977.
GARBER, J. (Hrsg.): Revolutionäre Vernunft. Texte zur jakobinischen und liberalen Revolutionsrezeption in Deutschland 1789–1810. (Skripten Literaturwissenschaft, Bd. 5) Kronberg 1974.
GARBER, J./SCHMITT, H.: Utilitarismus als Jakobinismus? Anmerkungen zur neueren

Bahrdt-Forschung. In: Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte. Bd. XII, Universität Tel-Aviv 1983, S. 437–449.
GARBER, J.: Die Zivilisationsmetropole im Naturzustand. Das revolutionäre Volk in Paris als Regenerations- und Korruptionsfaktor der „Geschichte der Menschheit". In: WIEDEMANN, C. (Hrsg.): Rom–Paris–London. Erfahrung und Selbsterfahrung deutscher Schriftsteller und Künstler in den fremden Metropolen. Stuttgart 1988, S. 420–456.
GRAB, W.: Eulogius Schneider – ein Weltbürger zwischen Mönchszelle und Guillotine. In: GRAB, W. (Hrsg.): Ein Volk muß seine Freiheit selbst erobern. Zur Geschichte der deutschen Jakobiner. Frankfurt/Olten/Wien 1984, S. 109–166.
GREISER, M.: Die Entwicklung des Neuwieder Schulwesens. Diss. Köln 1929.
GROSSE, R.: Christian Gotthilf Salzmanns „Der Bote aus Thüringen", Schnepfenthal 1788–1816. Eine Zeitschrift der deutschen literarischen Volksaufklärung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1989.
GÜNTHER, K.-H., u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) [16]1988.
HERRLITZ, H.-G., u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein 1981.
HERRMANN, U.: Ernst Christian Trapp (1745–1818) – Person und Werk. In: TRAPP, E. CHR.: Versuch einer Pädagogik. Unv. Nachdruck der 1. Ausg. Berlin 1780. Hrsg. v. U. HERRMANN. Paderborn 1977, S. 419–448.
HERRMANN, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München 1979, S. 135–158.
HERRMANN, U.: Die Kodifizierung bürgerlichen Bewußtseins in der deutschen Spätaufklärung – C.F. Baurdts „Handbuch der Moral für den Bürgerstand" aus dem Jahre 1789. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. VIII) Heidelberg 1981, S. 321–333.
HERRMANN, U.: Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland. In: BÖDEKER, H.E./HERRMANN, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. (Studien zum Achtzehnten Jahrhundert, Bd. 8) Hamburg 1987, S. 53–71.
JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (Industrielle Welt, Bd. 15) Stuttgart 1974.
KIENTZ, L.: J. H. Campe et la Révolution française, avec des Lettres et Documents inédits. Paris 1939.
NEUGEBAUER-WÖLK, M.: Revolution und Constitution. Die Brüder Cotta. Berlin 1989.
PFAUCH, W./RÖDER, R. (Hrsg.): C.G. Salzmann – Bibliographie. Unter Berücksichtigung von Besitznachweisen in Bibliotheken. Weimar 1981.
PINLOCHE, A.: Geschichte des Philanthropismus. Leipzig 1896.
RAMMELT, J.: J.B. Basedow, der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin. (Veröff. d. Anhaltischen Landesbücherei in Dessau, Bd. 1) Dessau 1929.
RENAUD, T.: Johann Friedrich Simon, ein Straßburger Pädagog und Demagog (1751–1829). In: Zeitschrift f. d. Gesch. d. Oberrheins, NF Bd. 23 (1908), S. 447–500.
RENAUD, T.: Zur Lebensgeschichte Johann Friedrich Simons von Straßburg. In: Zeitschrift f. d. Gesch. d. Oberrheins, NF Bd. 24 (1909), S. 472–478.
REUSS, R.: Zur Lebensgeschichte Johann Friedrich Simons des Straßburger Pädagogen. In: Zeitschrift f. d. Gesch. d. Oberrheins, NF Bd. 24 (1909), S. 324–348.
SCHEEL, H. (Hrsg.): Die Mainzer Republik. (Schriften des Zentralinstituts für Geschichte, Bde. 42 u. 43). 2 Bde., Berlin (Ost) 1975/1981.

SCHIEWE, J.: Joachim Heinrich Campes Verdeutschungsprogramm. Überlegungen zu einer Neuinterpretation des Purismus um 1800. In: Deutsche Sprache (1988), H. 1, S. 17–33.
SCHIEWE, J.: Sprache und Öffentlichkeit: Carl Gustav Jochmann und die politische Sprachkritik der Spätaufklärung. (Philologische Studien und Quellen, H. 118). Berlin 1989.
SCHMID, P.: Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen um 1800. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, S. 537–559.
SCHMITT, H.: Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 12) Frankfurt 1979.
SCHMITT, H.: Versuchsschule vor zweihundert Jahren. Ein Besuch am Dessauer Philanthropin. In: BECK, J./BOEHNCKE, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer. Bd. 5, Reinbek 1980, S. 343–355.
SCHMITT, H.: Johann Stuve (1752–1793): Ein philanthropischer Aufklärer auf dem Wege zur bürgerlichen Gesellschaft. In: STUVE, J.: Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts. (Ges. u. hrsg. v. J.H. CAMPE). 2 Bde., Braunschweig 1794; Reprint Vaduz 1982, S. XI–CXVIII.
SCHMITT, H.: Pressefreiheit, Zensur und Wohlverhalten. Die Braunschweigische Schulbuchhandlung zur Zeit der Französischen Revolution. In: GARBER, J./SCHMITT, H. (Hrsg.): Die bürgerliche Gesellschaft zwischen Demokratie und Diktatur. (Festschrift zum 65. Geburtstag von Walter Grab). Marburg 1985, S. 78–102.
SCHMITT, H.: Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789). In: Die Deutsche Schule (1989), H. 1, S. 91–102.
SCHULIN, E.: Die Französische Revolution. München ^{2}1989.
SIEGERT, R.: Aufklärung und Volkslektüre: exempl. dargest. an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hilfsbüchlein"; mit e. Bibliogr. zum Gesamtthema. (Sonderdruck aus: Archiv für Geschichte des Buchwesens. Bd. 9, 1978). Frankfurt 1978.
STEHLE, B.: Der Philanthropismus und das Elsaß. Straßburg 1913.
STERN, S.: Ein Kampf um die Pressefreiheit in Braunschweig zur Zeit der Französischen Revolution. In: Jb. des Geschichtsvereins für das Herzogtum Braunschweig, 14. Jg. (1915/16), Wolfenbüttel 1916, S. 18–76.
STÜBIG, F.: Bibliographisches Nachwort zu SOBOUL, A.: Die Große Französische Revolution. Frankfurt ^{5}1988, S. 575–591.
VOSS, J.: Die Straßburger „Société des Philanthropes" und ihre Mitglieder im Jahre 1777. In: Revue d' Alsace (1982), H. 108, S. 65–80.
WOTHGE, R.: Der Kommentar zu Rousseaus „Emil" in Campes Revisionswerk. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- u. sprachwiss. Reihe, Jg. 4, (1955), H. 2, S. 249–264(a).
WOTHGE, R.: Eine Studie zur bürgerlichen Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts. Dargestellt am Kommentar zu Lockes Schrift über die Erziehung in Campes Revisionswerk. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- u. sprachwiss. Reihe, Jg. 4 (1955), H. 3, S. 485–491(b).
WOTHGE, R.: Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746–1825). In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gesellschafts- u. sprachwiss. Reihe, Jg. 6 (1957), H. 3, S. 429–454.

Anschrift des Autors:
Dr. Hanno Schmitt, Stresemannstraße 39, 3550 Marburg (Lahn).

Otto Hansmann

Individualität und Nation

Wilhelm von Humboldt *im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik**

Individualität und Nation sind die gedanklichen Pole, die das Spannungsfeld zwischen den Prinzipien der neuzeitlichen Aufklärung, den Impulsen der Französischen Revolution und der spezifischen Gestalt der in Preußen organisierten allgemeinen Menschenbildung bei Wilhelm von Humboldt aufreißen.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Stellung des Problems von Einzelnem und Allgemeinem in ihrer zeittypischen Ausprägung in der Gestalt des äußeren Verhältnisses von Mensch und Staat. Humboldt bezieht dabei einen kritisch-staatstheoretischen und naturrechtlich-liberalistischen Standpunkt, der die absolutistisch-merkantilistisch ausgreifende Staatstätigkeit auf die Sorge für die Sicherheit der Bürger eingeschränkt sehen will. Als Rezipient der neuzeitlichen Aufklärung und der Ereignisse der Französischen Revolution verhält er sich ambivalent zu den Auffassungen der Staatstheoretiker (wie J.F. Reitemeier, J.St. Pütter)[1], Historiker (A.L. von Schlözer, L.T. Spittler)[2], Philosophen (Kant, Fichte), literarischen Schriftsteller (vor allem Schiller), Gelehrten und Politiker (u.a. J.G. Forster, F. von Gentz) (Kap. 1).

Doch Humboldt wurde schon früh auf ein entscheidendes Defizit eines womöglich einseitig, das heißt rein rational verstandenen Kritizismus und nur negativ bestimmten Liberalismus aufmerksam: die von jeglichen Fesseln befreite menschliche Natur kann in ihrer Unmittelbarkeit und Einzelnheit kein überzeugendes, gemeinschaftliches Handeln gemäß zu erweiternder, in sich gegründeter Prinzipien praktischer Vernunft zureichend begründen. Humboldt versuchte eine derartige Begründung, indem er das äußere Verhältnis von Mensch und Staat in die Gestalt der inneren Beziehung von Individualität und Nation überführte.[3] Diese Wendung in der Problemstellung ließ Humboldt die Gedanken des Staats und des Rechts durch die Idee der inneren Durchbildung und Gestaltung einer öffentlichen Ordnung Preußens erstmals konkret bestimmen (Kap. 2).

1. Das äußere Verhältnis von Mensch und Staat

Noch zur Göttinger Studienzeit lernte Humboldt durch A.L. von Schlözer einen staatstheoretischen Standpunkt kennen, der die kritisch-naturrechtlichen Aspekte mit den „modernen" Gesichtspunkten der Staatstätigkeit zu verknüpfen versucht; denn in Schlözers „Allgemeines Staatsrecht und Staatsverfassungslehre" (Göttingen 1793) finden sich beide Auslegungen des Staatszwecks nacheinander dargestellt: (1) Den „Finis negativus" (Voss

1795/96, S. 102), der sich im wesentlichen auf die Sicherheit und den Schutz gegen innere und äußere Feinde bezieht; (2) die „Fines positivi" (ebd.), die drei Zweige einer „Industrie-Politik" (S. 104) begründen sollen: „a) Landbau, durch Ökonomie-Politik, b) Gewerbe, durch Manufaktur-Politik, c) Handel, durch Handels-Politik" (ebd.). Beeinflußt von seinem früheren Berliner Lehrer Ch. W. von Dohm (Staatswissenschaften) und durch J. G. Forster (Mainz) schlug sich Humboldts staatstheoretische und politisch-praktische Auffassung schrittweise auf die Seite der Kritiker des ausgreifenden Staatsdirigismus. Dieser Ansatz ist in seiner Staatskritik und in seiner sich bereits früh abzeichnenden positiven Wendung auf die innere Beziehung von Individualität und Nation nicht ohne die Grundlegung durch die Rezeption der neuzeitlichen Aufklärung (Kant, Rousseau, Mirabeau), der politisch-revolutionären Ereignisse in Paris und zuletzt seiner Göttinger Studien denkbar.

Aus Paris schrieb Humboldt am 17. August 1789 an F. H. Jacobi: „Ich bin Paris und Frankreich ziemlich müde. Wäre nicht die politische Lage gerade jetzt so wichtig, die Gärung unter dem Volk und der Geist, der sie hervorgebracht hat, überall so sichtbar, so hätte ich in der Tat Langeweile" (Freese 1986, S. 61). Weniger als Enthusiast der Französischen Revolution denn als äußerst kritischer und sensibler Beobachter dieser französischen Ereignisse mußte Humboldt sehr bald auf den Gedanken kommen, daß eine radikale Umwälzung der äußeren Verhältnisse ohne eine gleichzeitige „Revolution der Denkungsart" (Kant) und des Charakters des Menschen in Barbarei umschlagen könnte. Für diese innere Umstrukturierung mit Blick auf die Vervollkommnung des Menschen steht sein Begriff der Individualität. Am 8. Februar 1790 schrieb Humboldt an Forster: „Jeder Mensch muß ins Große und Ganze wirken, nur was dies Große und Ganze genannt wird, liegt darin, meinem Gefühl nach, so viel Täuschung. Mir heißt ins Große und Ganze wirken, auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich und bloß auf sich wirkt. Wäre es allen Menschen völlig eigen, nur ihre Individualität ausbilden zu wollen, nichts so heilig zu ehren, als die Individualität der anderen, wollte jeder nie mehr in andere übertragen, nie mehr aus anderen nehmen, als von selbst aus ihm in andere und aus anderen in ihn übergeht, so wäre die höchste Moral, die konsequenteste Theorie des Naturrechts, der Erziehung und der Gesetzgebung den Herzen der Menschen einverleibt" (Freese 1986, S. 87).

Bereits unter dieser deutlich werdenden Wendung der Problemstellung in Richtung auf die innere Umstrukturierung des denkenden und handelnden Bewußtseins, auf die Erziehung und Bildung des Menschen und mithin der Menschheit, mußte Humboldt die Französische Verfassung von 1791 – sie wurde am 3. 9. 1791 von der Nationalversammlung angenommen – gelesen und beurteilt haben. Zeugnis dieser Akzentverschiebung gibt ein Brief an den befreundeten Publizisten und Politiker Friedrich von Gentz, der seit 1785 im preußischen Staatsdienst stand und seine anfänglichen Sympathien für die Französische Revolution nicht verleugnete, jedoch bereits seit 1792, dem Umschlag in den Terror (die erste Schreckenszeit beginnt mit den Massakern im September) eine kritischere Stellung bezog. Gentz übersetzte und kommentierte 1793 die Arbeit von Edmund Burke *„Reflections on the Revolution in*

France" (London 1790), die ein breites Echo gefunden hatte und den schwärmerischen Gemütern sowie den hochgesteckten Erwartungen einen dämpfenden Kontrapunkt zu setzen vermochte. In diesem Brief an GENTZ also vom August 1791 erteilte HUMBOLDT dem Unternehmen, einen reinen Vernunftstaat errichten und mithin durch die bloße Gesetzgebung Glückseligkeit und Moralität sozusagen gesetzlich verordnen zu wollen, eine deutliche und begründete Abfuhr: „Die constituierende Nationalversammlung hat es unternommen, ein völlig neues Staatsgebäude, nach blossen Grundsätzen der Vernunft aufzuführen ... Nun aber kann keine Staatsverfassung gelingen, welche die Vernunft – vorausgesetzt, daß sie ungehinderte Macht habe, ihren Entwürfen Wirklichkeit zu geben – nach einem angelegten Plane gleichsam von vornher gründet" (WW I, S. 34). Auf die erwogene Einwendung, die sich womöglich aus Gesprächen mit CAMPE während des Aufenthalts in Paris als ernstzunehmende Frage herausgeschält hatte, „ob die Französische Nation nicht hinlänglich vorbereitet sei, die neue Staatsverfassung aufzunehmen?", entgegnete HUMBOLDT kategorisch: „Allein für eine, nach blossen Grundsätzen der Vernunft, systematisch entworfene Staatsverfassung kann nie eine Nation reif genug sein" (ebd., S. 36). Demgegenüber akzentuierte HUMBOLDT mit gleichem Gewicht und Recht das Problem der geschichtlichen Anschlußfähigkeit, wenn er kritisch und metaphorisch zugleich anmerkte: „Staatsverfassungen lassen sich nicht auf Menschen, wie Schösslinge auf Bäume pfropfen. Wo Zeit und Natur nicht vorgearbeitet haben, da ists, als bindet man Blüthen mit Fäden an. Die erste Mittagssonne versengt sie" (ebd.). Das heißt er fragte nach der geschichtlich wirkenden Vernunft: „Die Vernunft verlangt ein vereintes, und verhältnismäßiges Wirken aller Kräfte" (ebd.).

Mit dem Kraftbegriff brachte HUMBOLDT den Gedanken der *energeia* ins Spiel, einer inneren Kraft, die sich allererst Selbst-Zweck ist, die aber immer eine bestimmte Richtung des Denkens oder Wollens verfolgt, da sie nur auf Einzelnes gerichtet sein kann: „Jeder Augenblick übt nur Eine (sic!) Kraft in Einer (sic!) Art der Äußerung" (ebd.). Im Unterschied zur Kraft, die Einzelnes und Spezielles im Blick hat, stellte der Gedanke der Bildung auf Zusammenhang und Verbindung ab, wenn HUMBOLDT zunächst scharf heraushebt: „So stehen Kraft und Bildung ewig in umgekehrtem Verhältnis" (ebd., S. 37). Daraus ergab sich für HUMBOLDT die Forderung, daß ein Gesetzgeber, der die wirkende Richtung der individuellen Kräfte als Momente der tätigen Vernunft in die Entwürfe der planenden Vernunft aufnehmen sollte, zunächst die Gegenwart studieren müßte. Er würde ein Bild „menschlich wirkender und leidender Kräfte" (ebd., S. 36), ein Dokument unterschiedlicher Gestalten und Richtungen der Selbsttätigkeit, erhalten und daraufhin – befördernd, gegenwirkend oder ausgleichend – die Verfassung abstimmen. Denn „nur eine solche [Staatsverfassung, O.H.] kann gedeihen, welche aus dem Kampfe des mächtigeren Zufalls mit der entgegenstrebenden Vernunft hervorgeht" (ebd., S. 34).

Den Schlußakkord dieser kritisch-staatstheoretischen Phase, in der HUMBOLDT die absolutistisch-merkantilistische Staatstätigkeit rigoros einschränkte und den Staatszweck ausschließlich negativ bestimmte, setzte er in seiner umfangreichen Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" aus dem Jahr 1792. Ganz im Verständnis der aufgeklär-

ten, kritischen Staatsphilosophie gründete er seine staatstheoretische Argumentation auf das äußere Verhältnis von Mensch und Staat. Indem er allerdings *Mensch* und Staat – nicht *Bürger* und Staat – in die äußere Beziehung setzt, akzentuierte er einen typisch naturrechtlichen oder gar moralischen Standpunkt gewissermaßen außerhalb – das heißt genauer vor oder über – der bürgerlich-ständischen Staatsordnung. Von diesem kritischen Standpunkt aus beschränkte denn auch HUMBOLDT den Staat im wesentlichen auf zwei Zwecke: (1) Sicherheit der Bürger gegen äußere Feinde; (2) Schlichtung der Streitfälle innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, wenn er festschreibt: „Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger, und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst, und gegen auswärtige Feinde nothwendig ist; zu keinem andren Endzwekke beschränke er ihre Freiheit" (WW I, S. 90). Hinsichtlich der „Sorgfalt des Staats für die innere Sicherheit der Bürger" (ebd., S. 103) schloß HUMBOLDT alle Möglichkeiten zur Herausbildung eines Vernunft- und Erziehungsstaates aus.

Diese kritisch-liberalistische Haltung geht auch aus dem Briefwechsel mit J. G. FORSTER hervor. Bereits in dem Brief vom 1. Juni 1792 bezog sich HUMBOLDT auf einen Vorabdruck in der „Berlinischen Monatsschrift" vom Januar und erläuterte darin den Grundsatz seiner Argumentation: „Ich habe nämlich ... der Sucht zu regieren entgegenzuarbeiten versucht und überall die Grenzen der Wirksamkeit enger geschlossen. Ja, ich bin soweit gegangen, sie allein auf die Beförderung der Sicherheit einzuschränken" (FREESE 1986, S. 117). Wenige Sätze später hob HOMBOLDT den naturrechtlichen Ansatz seiner Argumentation hervor. Darin dürfte er sich in Übereinstimmung mit FORSTER gewußt haben, der in einem anderen Zusammenhang feststellte:

> Es ist eine „ganz irrige Voraussetzung, daß die Gesetzgebung eines Staats dessen Glückseligkeit und Moralität bewirken könne, da doch nichts mit siegreicheren Gründen erwiesen wird, als daß Selbstbestimmung, oder mit anderen Worten, moralische Freiheit, die einzig mögliche Quelle aller menschlichen Tugend ist und alle Funktionen der Gesetze, so wie sie aus dieser Freiheit geflossen sind, sich auch einzig und allein auf ihre Beschirmung einschränken müssen ... In der That, so wenig wie ein Mensch dem anderen den Auftrag geben kann, statt seiner zu empfinden und zu denken, so wenig kann der Bürger die gesetzgebende Macht bevollmächtigt haben, ihn glücklich zu machen, wozu er eigener Gefühle und Einsichten bedarf" (WW V, S. 302).

Die Aufgabe der absolutistischen Staatsmaschine ist auf den einzigen Zweck der Sicherheit nach außen und innen radikal eingeschränkt. Alle anderen Angelegenheiten der Menschen und Bürger untereinander sind Gegenstand freier Vereinbarung und öffentlicher Gestaltung. Dazu gehören freilich auch Erziehung und Bildung, die somit den Prinzipien der Freiheit, des freien Wettbewerbs, der freien Finanzierung, der freien Urteilsbildung, des freien Strebens nach Vervollkommnung des Menschen usw. unterworfen wären.

HUMBOLDTS Bemühung galt jedoch nicht nur der kritisch-negativen Beschränkung des ausgreifenden Macht- und Wirtschaftsstaates. Seine Sorge wandte sich zunehmend ins Positive; sie zielte auf die vernünftige Bestimmung und gemeinschaftliche Gestaltung des menschlichen und bürgerlichen Lebens. In diesem Kontext ist seine rhetorische Frage zu bewerten: „... wann wird der

Mann aufstehen, der für die Gesezgebung ist, was ROUSSEAU der Erziehung war, der den Gesichtspunkt von den äussren physischen Erfolgen hinweg auf die innere Bildung des Menschen zurükzieht?" (WW I, S. 127). Damit stellte sich für HUMBOLDT unumwunden die Frage, wie Erkenntnis (Einsicht) und Moralität (praktische Vernunft) zu bewirken und zu befestigen seien, ohne die mühsam erkämpfte Freiheit, ohne den Menschen dem Bürger, zu opfern.

Auf der Suche nach anschlußfähigen Modellen blieb HUMBOLDT ohne brauchbare Antwort. Zum einen war es ihm deutlich, daß die öffentliche Staatserziehung „der Alten" – das heißt der Polisgesellschaften, etwa Athens oder gar Spartas – aufgrund des Fortschritts im Bewußtsein und Kampf für die Freiheit nicht mehr greifen konnte, wenn er feststellte: „Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht jezt auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann; und daher sind alle Einrichtungen, welche diese Ausbildung hindern, und die Menschen mehr in Massen zusammendrängen, jezt schädlicher als ehmals" (WW I, S. 105).

Zum anderen konnte die kritisch-praktische Philosophie KANTS den scharfsichtigen HUMBOLDT auch nicht überzeugen, zumal der KANTische Dualismus von Legalität einerseits und Moralität andererseits nach seiner Überzeugung menschliches Handeln nicht orientieren konnte. Schließlich mußte HUMBOLDT aus der Rezeption der Ereignisse der Französischen Revolution seine Auffassung bestätigt sehen, daß die freigesetzte menschliche Natur in ihrer Unmittelbarkeit und Einzelnheit bzw. Vermassung keine vernünftige Praxis begründen könne. So schrieb HUMBOLDT noch am 19. Dezember 1793: „Ich bin überzeugt, daß etwas Gutes und Großes aus dem Chaos hervorgehen wird, und selbst bei meinen trüben Quellen (HUMBOLDT ist von 1791 bis 1802 Privatier und lebt nach der Heirat mit KAROLINE auf den Gütern in Burgörner; O.H.) glaube ich, hie und da durchzusehen, wie es kommen könne" (FREESE 1986, S. 73). Wohl mit bedenklichem Pathos fuhr er dann fort: „Aber daß alles Gute so durch Blut wandern, jeder Übergang zum Besseren erst wieder das viel Schlechtere mit sich führen muß!" Als traue er diesem blutigen Gang der französischen Ereignisse nicht und versuche er einen begründeteren Halt in der Geschichte zu finden, führte er seinen neuen Arbeitsschwerpunkt ein: „Es gibt keinen so interessanten Gegenstand als Philosophie der Geschichte" (ebd.). Einen Monat zuvor erwähnte er in einem Brief an KÖRNER, daß er beim Studium der Geschichte an die Griechen denke: „Daß ich gerade das Studium der Griechen wähle, davon erlauben Sie mir noch, Ihnen einige Gründe hinzuzufügen. Meiner und gewiß auch Ihrer Überzeugung nach, fehlt unserem Zeitalter gerade Bildung des Geschmackes, oder noch richtiger Einfluß eines gebildeten Geschmackes auf die raisonierenden und handelnden Kräfte. Welche Nation aber verdiente das angestrengte Studium, als die, welcher gerade diese Herrschaft des ästhetischen Sinnes eine so bewunderungswürdige Charaktereinheit gab?" (JONAS 1880, S. 11f.).

Es ging ihm aber auch dabei nicht um bloße Nachahmung dieser Individualgestalt der *arete*, sondern um das Studium der inneren Struktur dieser Gestalt, um das Begreifen der PLATONischen *periagoge* beispielsweise, um an diesem

Modell das „Werden" (ebd.) der Kultur des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang ebenso wie in den deutlichen Unterschieden verstehen zu können. Damit schob sich erkennbar die Akzentverlagerung von der Kritik des äußeren Verhältnisses von Mensch und Staat auf die Problematik der inneren Begründung der Beziehung von Individualität und Nation in den Vordergrund. Bedingt durch diese Wandlung in der Problemstellung, die durchaus einer ‚Revolution der Denkungsart' gleichkommt, und durch die Entwicklungen der Französischen Revolution wurde die HUMBOLDTsche Beurteilung dieser französischen Vorgänge immer vorsichtiger und bestimmter. So schrieb er am 26. Oktober 1798 an F.H. JACOBI aus Paris (!): „Jede Nation nämlich, wie jeder Mensch überhaupt, braucht, dünkt mich, eine innere Triebfeder, eine lebendige, immer rege Kraft, aus der sich eine höhere Tätigkeit, sein eigentümliches Dasein entwickeln kann. Ein solches inneres Prinzip des Lebens vermisse ich in dieser Nation" (FREESE 1986, S. 268). Wenige Zeilen später wurde er noch deutlicher: „Die Revolution hat viel zu sehr nur physisch gewirkt; die Schreckens Zeit (sic!) hat mit ihrem eisernen Arme Frankreich in eine starre Betäubung versenkt, von der die Folgen nur noch zu sehr fühlbar sind; die Dauer des Kriegs (vermutlich meint HUMBOLDT den Eroberungskrieg 1796–1797 unter Bonaparte in Italien; O.H.) hat auch das Ihrige gethan" (LEITZMANN 1892, S. 62).

Den Grund der französischen Malaise bestimmte HUMBOLDT im gleichen Brief folgendermaßen:

„Der Mensch rückt nicht wahrhaft weiter fort, wenn er nicht Ideale vor Augen hat, wenn nicht die Ideen des Guten, Wahren, und Schönen in andern und höhern Bildern, als die uns täglich im bloss logisch Richtigen, Nüzlichen und Gefällig Harmonischen begegnen, vor uns stehen. Diese Ideale, der Blick auf sie, das, was man, wie ich neulich irgendwo las, sehr gut Echappées ins Unendliche nennen kann, fehlt den Franzosen. Zwar nimmt ihre Einbildungskraft allerdings auch einen ähnlichen Flug; aber eben weil es bloss die Phantasie ist, die dahin gelangt so bleibt es gehaltleer, und man vermisst den inneren Sinn, der ein lebendiger Zeuge ist, dass jene erhabnen Urbilder nicht übermenschliche Fremdlinge sind, sondern in dem Innern des menschlichen Busens wohnen, aus dem sie auch abstammen. Man vermisst die Energie des Geistes, die, durch wahre aber innere Erfahrung bereichert, nicht bloss Verhältnisse von Begriffen, sondern wahres Daseyn entdeckt; man vermisst den grossen bildenden Sinn, durch welchen der ächte Dichter die Natur auffasst und darstellt; man vermisst endlich, und diess natürlich am schmerzlichsten, das reine sittliche Gefühl, das, auf den strengen Begriff der Pflicht bezogen, den erhabenen; auf das begeisternde Bild einer hohen und idealischen Menschheit, den schönen und edlen; und in beyden Fällen, den uneigennüzigen Tugendhaften bildet" (LEITZMANN 1892, S. 62f.).

HUMBOLDT hat aufgrund der Rezeption der Aufklärung, der neuzeitlichen wie der griechischen, und der Französischen Revolution die durchaus zeittypische Auffassung des aufgeklärten Rationalismus und des abstrakten Liberalismus, die sich auf die radikale Einschränkung des Staatszwecks und das solchermaßen abstrakt-äußerliche Verhältnis von Mensch und Staat gründete, von Grund auf umstrukturiert und positiv gewendet, um die Gestalt der inneren Beziehung von Individualität und Nation als neue Maxime seines Denkens und Handelns aus der Dialektik der sich entwickelnden, prüfenden und gesetzgebenden sowie der geschichtlich handelnden Vernunft herauszuschälen. Nur unter der Berücksichtigung dieses Bedeutungswandels des Staatsbegriffs und

der Wendung der Beziehungen von Individuum und Gemeinschaft läßt sich das politische und pädagogisch-organisatorische Handeln HUMBOLDTS als Chef der Sektion für Kultus und Unterricht mit dem frühen HUMBOLDT der kritisch-staatstheoretischen Schriften verbinden, ohne in Begründungsnöte zu kommen oder biographische Einbrüche konstruieren zu müssen.

2. Die innere Beziehung von Individualität und Nation

Im Unterschied zu Frankreich, dessen revolutionärer Geist zunächst im Terror, dann in der jakobinischen Wohlfahrtsdiktatur und schließlich im Kaisertum NAPOLEONS erstickt wurde, zog die politische Lage in Preußen-Deutschland unter dem Joch der französischen Besatzungstruppen HUMBOLDTS ganze Aufmerksamkeit auf sich. Seine Tätigkeit als Preußischer Resident beim Päpstlichen Stuhl in Rom, die er vom Mai 1802 an ausübte, stand seit den Eroberungskriegen NAPOLEONS zur Disposition. Ein Gefühl des Zusammenrückens und der Konzentration der fähigen Köpfe verbreitete sich und erhöhte den Druck zu einer zweifachen nationalen Anstrengung. Die eine zielte auf eine Gesamtreform des Preußischen Staates, durch welche die zweite Aktion ausgelöst werden sollte: die Vertreibung NAPOLEONS. Diese politische Bewegung hatte auch den preußischen Gesandten in Italien erreicht. HUMBOLDT sollte schließlich in seiner politischen Funktion als Staatsrat den Vorsitz der Sektion für Kultus und Unterricht übernehmen-zugeordnet dem Innenministerium, zunächst unter DOHNA, und im noch zu schaffenden Staatsrat mit vollem Rede- und Stimmrecht seinem Minister gleichgestellt. Diese innere Reform des preußischen Staates, die durch ALTENSTEIN, HARDENBERG und STEIN bereits in Grundzügen konzipiert war, mußte für HUMBOLDT signalisiert haben, daß sein gewandelter Staatsbegriff von den Reformern geteilt würde, und daß die Gestalt der inneren Organisation der Beziehungen von Individualität und Nation über öffentliche Erziehung und Bildung politisch verwirklicht werden könnte. Dieser Interpretation stimmt auch JEISMANN zu, wenn er feststellt: „Sollte der Staat selbst auf Unabhängigkeit der Erziehung von Staatszwecken hinarbeiten, mußte er entweder selbst in Widerspruch geraten – wie HUMBOLDT 1792 dargelegt hatte –, oder aber es mußte ein ganz anderer Staatsbegriff und eine andere Gesellschaftsvorstellung in die Staatsverwaltung eindringen" (JEISMANN 1974, S. 212).

Am 10. Februar 1809 wurde WILHELM VON HUMBOLDT durch eine Kabinettsorder zum Geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren ernannt. Am 28. Februar bestätigte er die Ernennung und übernahm die Dienstgeschäfte. Am 4. März 1809 schrieb HUMBOLDT an KAROLINE: „Ich bin jetzt in dem Umfang meiner neuen Geschäfte ... Die Geldnot ist entsetzlich. Die meisten Leute nehmen Geld zu 15 Prozent auf. Ich für die Schulen verzweifle dennoch nicht. Ich habe einen großen Plan, die Schulen bloß von der Nation besolden zu lassen" (FREESE 1986, S. 472). Elf Tage später, am 25. März, schrieb HUMBOLDT an G.H.L. NICOLOVIUS, seinen Mitarbeiter und späteren Nachfolger im Amt:

„Das Gefühl der Dauer und Sicherheit ... muß wohl jedem mangeln, der ernsthaft

denkt und sich nicht schimärischen Täuschungen hingibt. Ich selbst gestehe Ihnen, habe nur zwei Rücksichten, warum ich selbst handle, als hätte ich dieses Gefühl. Die erste ist ein Postulat in weiland KANTischem Sinne. ‚Um auch für den Augenblick mit Wirksamkeit handeln zu können, muß man annehmen, das Wirken sei für die Ewigkeit'. In diesem leider nur zu bedingten Imperativ gebe ich meine Vernunft und bessere Überzeugung gefangen. Die zweite ist etwas solider. Erziehung ist Sache der Nation, und bereiten wir (was aber nur mit großer Behutsamkeit geschehen muß) vor, daß wir der Kräfte des Staats mehr entraten können und die Nation mehr in unser Interesse ziehen, so können wir, was uns anvertraut ist, auch unter manchen Stürmen erhalten" (FREESE 1986, S. 474).

Was meint HUMBOLDT mit dem Begriff der Nation genau? Was folgt daraus für die Organisation des Bildungswesens? Zweierlei ist schon herausgestellt worden: Der Begriff der Nation ist zunächst dem Staatsbegriff kritisch gegenübergestellt worden. Ferner gründet „Nation" auf der Entfaltung der Individualität; sie ist geradezu Grund und begriffliche Gesamtgestalt vernunftgemäßen, gemeinschaftlichen Handelns. Wie gliedert und organisiert sich nun dieses Handeln in bezug auf die Aufgabe der öffentlichen Erziehung und Bildung des Menschen?

Bereits vor Übernahme der Sektion durch HUMBOLDT war eine schulpolitische Entwicklung an einzelnen Orten eingeleitet worden. Sie hatte zum Ziel, die aufklärungspädagogisch orientierte Bestrebung, für nahezu jedes Gewerbe oder jeden Stand entsprechende Spezialschulen zu errichten und die traditionellen Lateinschulen in Bürgerschulen umzuwandeln, zunächst wieder rückgängig zu machen. Dies bedeutete jedoch nicht, die Bürgerschulen – mit Deutsch als Unterrichtssprache, den entsprechenden Realien und insgesamt unter dem Diktum: nicht mehr Aufklärung als für die gewohnten Geschäfte und den bestimmten Lebensbereich unbedingt notwendig ist oder: Bürger und Mensch, jedoch zuerst und vor allem Bürger – wieder nach dem Muster der alten Lateinschulen umzuorganisieren. Zunächst jedoch konnte HUMBOLDT an diese Entwicklung nahtlos anschließen. Die praktischen Grundsätze, welche die HUMBOLDTsche Prämisse der inneren Beziehung von Individualität und Nation durch sein politisch-pädagogisches Handeln umsetzen sollten, sind weitgehend bekannt, daher hier nur skizziert:

(1) Es gibt in Preußen fortan *Eine allgemeinbildende Schule*, von der Elementarschule bis zur Oberstufe. „Alle Schulen ..., deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken... Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt" (WW IV, S. 188). Diese allgemeinbildende Schule besuchen alle ohne Unterschied des Standes und des Berufs.

(2) Die Gegenstände dieser allgemeinbildenden Schule sind auf wenige Fächer konzentriert: Deutsch, Griechisch, Latein; Mathematik, Geschichte, Erfahrungskunde, Kunst/Musik; Gymnastik (vgl. Königsberger und Litauische Schulpläne; WW IV, S. 168–195).

(3) Die allgemeinbildende Schule ist auf die Universität hin orientiert. Integriert sind aber auch sogenannte Bürgerklassen, so daß es für diejenigen vernünftige Abgangsmöglichkeiten gibt, die nicht studieren und früher ins bürgerliche Leben eintreten bzw. entsprechende Spezialschulen besuchen wollen. „Uebersieht man diese Laufbahn von

den ersten Elementen bis zum Abgang von der Universität, so findet man, dass, von der intellectuellen Seite betrachtet, der höchste Grundsatz der Schulbehörde ... der ist: die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der, weiter verfolgt, zu ihr führt, und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente und Lagen, verschieden geahndet, begriffen, angeschaut, und geübt werden können, und also den Einzelnen durch die Begeisterung, die durch reine Gesammtstimmung geweckt wird, zu Hülfe kommt" (WW IV, S. 191f.).

(4) Im Begriff der Bildung sind die Momente der Erziehung und des Unterrichts integriert. Die Nähe zu HERBARTS „Allgemeiner Pädagogik" von 1806 wie zur HEGELschen „Phänomenologie des Geistes" von 1807 wird als bekannt vorausgesetzt. Demzufolge bildet sich der Begriff der Bildung im engeren Sinn als Prozeß und Gestalt des Bewußtseins heraus, in dem der je neue Gegenstand durch strukturelle Eingrenzungen, Erweiterungen oder gänzliche Neubildung als eine eminente Erfahrung über die Erfahrung erst entspringt und solchermaßen begriffen wird.

(5) Für die innere Organisation und Finanzierung der allgemeinbildenden Schule ist die Nation, das heißt die entsprechenden Gliederungen der Öffentlichkeit – vom einzelnen bis zum Staat – zuständig, und zwar von der Kommune (zum Beispiel durch die Wahl der Lehrer) bis zur Sektion des Kultus und Unterricht (Aufgaben der Qualifikation und Selektion, der inhaltlichen Profilierung und Abstimmung mit anderen Sektionen und Ministerien (Staatsrat)). In organisatorischer Hinsicht muß die innere Gestalt der allgemeinen Bildung und öffentlichen Erziehung zwischen den zentralen Behörden einerseits und den örtlichen Schul-Kollegien sowie Schul-Vereinen andererseits ausgemittelt werden, so daß weder Zentralismus noch Provinzialismus vorherrschen. Der Staat stellt dafür die nötigen gesetzlichen und ausstattungsmäßigen Bedingungen bereit; er schafft damit bloß die Voraussetzung für eine konsequente Vergesellschaftung des Schulwesens.

Diese Grundsätze verdichteten sich zu Maximen des HUMBOLDTschen Handelns. Sie lassen sich, freilich vielfach aufgrund der unterschiedlichen Adressaten variiert, durch die Anträge, die monatlichen Generalverwaltungsberichte der Sektion, die Denkschriften, die Schulpläne und die Briefe jener Epoche hindurch wie ein roter Faden, ein durchgängiges geistiges Band, verfolgen. Hier können nur exemplarisch einige Fundstellen herangezogen werden.

Im „Antrag auf Errichtung der Universität Berlin" vom 12. Mai 1809 wurde diese an den erwähnten Grundsätzen orientierte Handschrift HUMBOLDTS bereits deutlich. Er unterstrich darin mit allem Nachdruck die Wichtigkeit der „National-Erziehung und Bildung" (WW IV, S. 29) in der organisatorischen Gestalt der Schulen, Gymnasien und schließlich der Universität Berlin, die er so ausgebaut wissen wollte, daß keine Wissenschaft ausgeschlossen und inhaltlich alles auf Bildung und Aufklärung hin orientiert sein sollte. Die überlieferten Lehranstalten, die bloß praktisch ausgerichtet (medizinische Laboratorien, botanische Gärten usw.), oder die nicht ausbau- und tragfähig genug waren (etwa die damalige Breslauische Universität oder die Ritterakademien), um den neuen Grundsätzen gerecht zu werden, und die daher eine „gewisse nachtheilige Einseitigkeit" förderten, oder die sich überlieferten provinziellen bzw. standesbedingten Privilegien verdankten, wurden abgeschafft (so die Kadettenhäuser und die Liegnitzer Ritterakademie), in die entspre-

chende Paßform gebracht, als Institut der Universität eingegliedert oder als Spezialschule der allgemeinen Bildung nachgeordnet. Grundsätzlicher noch und bislang kaum in der Tragweite angemessen reflektiert scheint mir der Gedanke HUMBOLDTS, den er selbst als „ein Haupt-Grundsatz bei der Verwaltung des mir anvertrauten Amtes" (ebd., S. 33) bezeichnete: „mich zu bemühen, es nach und nach (weil es auf einmal freylich unmöglich ist) dahin zu bringen, dass das gesammte Schul- und Erziehungswesen nicht mehr Ew. Königlichen Majestät Cassen zur Last fallen, sondern sich durch eignes Vermögen und durch die Beyträge der Nation erhalte" (ebd.).

Den leitenden Gedanken einer Vergesellschaftung – der Ausdruck der Nationalisierung wäre gegenwärtig in mehrfachen Hinsichten irreführend – des gesamten Bildungswesens begründete HUMBOLDT wenig später, wenn er schreibt: „Die Nation ... nimmt mehr Antheil an dem Schulwesen, wenn es auch in pecuniairer Hinsicht ihr Werk und ihr Eigenthum ist, und wird selbst aufgeklärter und gesitteter, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt" (WW IV, S. 33). In der am 24. Juli 1809 eingereichten Endfassung des „Antrags auf Errichtung der Universität Berlin" (vgl. WW IV, S. 113ff.) sind die zitierten Passagen unverändert geblieben. Vom Staat forderte daher HUMBOLDT lediglich die förmlichen und die materiellen Voraussetzungen, damit die Universität und die für die allgemeinbildende Schule zuständigen Gliederungen der Nation vom Staat unabhängig und auf sich selbst, das heißt auf die Prinzipien der Bildung und Aufklärung, gegründet arbeiten können.

Um diese Reformbewegung in Schwung zu bringen, legte HUMBOLDT im Generalverwaltungsbericht der Sektion vom 19. Mai 1809 neben der Begutachtung und Förderung organisatorischer und inhaltlicher Veränderungen an einzelnen Gymnasien, die durch Initiative neuhumanistisch orientierter Gelehrter bereits vor der Übernahme seiner Amtsgeschäfte eingeleitet worden waren (vgl. dazu JEISMANN 1974), größten Wert auf den zügigen Ausbau der Sektion selbst. Dabei hob er zwei Gesichtspunkte besonders hervor: Einheit in den grundsätzlichen Bestrebungen und Mannigfaltigkeit in der Tätigkeit des lebendigen Geistes. Dieser Akzentsetzungen gemäß sollte nicht nur die Universität, sondern die Sektion selbst kollegial gestaltet und die Sektion des öffentlichen Unterrichts überdies durch die Einrichtung einer „wissenschaftlichen Deputation" (WW IV, S. 45) eine qualifizierte Beratung und wissenschaftliche Begleitung erhalten. Der Aspekt der Einheit kommt in der Konzeption der flächendeckenden, in sich gegliederten Einheitsschule zum Zuge. Er findet insbesondere Ausdruck in der „Festsetzung eines allgemeinen Schulplans welcher sowohl die verschiedenen Arten der Schulen und ihre Unterordnung, als den Lehrplan und die Grundsätze der Methode, zwar nicht unbedingt vorschreibend, aber so, dass nicht ohne vorhergehende Darlegung der Gründe davon abgewichen werden darf, bestimmt" (ebd.). Die Mannigfaltigkeit drückt sich in der möglichen inhaltlichen Schwerpunktbildung sowie der durch den jeweiligen Charakter geprägten, akzentuierten Auffassung und Darlegung sowie durch das daraus entspringende Handeln aus. Die ökonomische Seite, nämlich die „Regulirung der Fonds und der Etats aller Schulen" (ebd.), sah HUMBOLDT in engster Verbindung mit der inneren Gliederung der

Nation, das heißt mit „der gehörigen Organisation der verschiedenen Corporationen der Nation" (ebd., S. 46). HUMBOLDT dachte dabei an die Reform der „inneren Verwaltung", die unter anderem von ALTENSTEIN, HARDENBERG und STEIN bewerkstelligt werden sollte. Den Grundsatz der Öffentlichkeit, der konsequenten Vergesellschaftung und der damit einhergehenden Versittlichung, hat HUMBOLDT in der Durchbildung des Gemeinwesens berücksichtigt gefunden.

In der politischen Funktion als Minister für Ständische Angelegenheiten hielt HUMBOLDT zwar noch am Gedanken der inneren Durchbildung der Nation fest; auch JEISMANN erkennt die „innere Verbindung der Tätigkeit Humboldts als Sektionschef 1809/10 mit seiner Politik als Minister für ständische Angelegenheiten im Jahre 1819" (JEISMANN 1974, S. 334) und stellt beide Wirkungsfelder in den Kontext „eines umfassenderen politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesses" (ebd.). Auf der anderen Seite ist aber auch nicht zu übersehen, daß HUMBOLDT offensichtlich größere Rücksicht auf das Problem der Anschlußfähigkeit an die realen Gliederungen der bürgerlichen Gesellschaft nahm. Am Beispiel seiner Stellungnahme zur preußischen Verfassungsfrage wäre diese Akzentverschiebung zu belegen. Wenigstens eine Stelle sei abschließend aus HUMBOLDTS ausführlichem Schreiben vom 4. Februar 1819 an den Staatsminister VON STEIN über die „Einrichtung landständischer Verfassungen in den preussischen Staaten" (WW IV, S. 433ff.) zitiert. Ganz deutlich setzte sich dort HUMBOLDT in bezug auf die genaue Bestimmung der Souveränitätsfrage unter mehrfachem, ausdrücklichen Verweis auf die Französische Nationalversammlung vom radikalen Repräsentativ-Prinzip ab, wenn er feststellte: „Als nun durch die Französische Revolution, und die sich aus ihr entwickelnden Begebenheiten die Gemüther plötzlich, aus mehr oder minder lauteren Beweggründen zur politischen Thätigkeit aufgeschüttelt wurden, so flogen sie, mit Ueberspringung aller Mittelglieder, der unmittelbaren Theilnahme an den höchsten und allgemeinsten Regierungsmaßregeln zu, und daraus entstand und entsteht noch, was man laut mißbilligen, von sich abwenden, und, wo man kann, niederdrücken (sic!) muß" (ebd., S. 439).

Damit war ein zunächst in sich gegründeter, praktischer Zugriff gefunden und entwickelt worden, der es HUMBOLDT ermöglicht hatte, gleichsam unter dem Dach der konstitutionellen Monarchie Preußens in der Gestalt der inneren Organisation der Beziehungen von Individualität und Nation eine öffentliche Erziehung und allgemeine Menschenbildung durchzusetzen und ein Gesellschaftsmodell zu forcieren, welches den traditionellen Herrschaftsstaat auflösen sollte. Die Kräfte der preußisch-österreichischen Reaktion am Ende der preußischen Reformära ab 1819 (eingeleitet durch die Karlsbader Beschlüsse) haben diesen Versuch im Keim erstickt. Diese Veränderung in der politischen Gesamtlage dürfte die Akzentverschiebung in der politischen Urteilsbildung des Ministers HUMBOLDT zumindest mitbedingt haben.

Das zugrundeliegende interpretative Konstrukt der Überführung des äußeren Verhältnisses von Mensch und Staat in die Gestalt der inneren Beziehung von Individualität und Nation – das heißt im übertragenen Sinne der inneren Beziehungen von Individualität und Intersubjektivität bzw. Sozialität (vgl. RANG

1984), freilich mit in sich gegliederten Reichweiten von der gewohnten Lebenswelt bis zur universalen Reflexion – steht in der Kontinuität der PLATonischen *periagoge* und wird erneut virulent im HUMBOLDTschen Bildungsbegriff und Handlungskonzept. In dieser inneren Umgestaltung des denkenden und handelnden Bewußtseins erhält sich der lebendige Geist der Aufklärung, der Französischen Revolution und der Bildung.

***

Fragen wir, welche Lehren aus HUMBOLDTS philosophisch-praktischen Überlegungen und seinem bildungspolitischen Handeln zu ziehen wären, dann tritt gerade auch unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sozialstaatlicher Demokratien nach wie vor der Gesichtspunkt der Öffentlichkeit ins Zentrum. Während HUMBOLDT eine kritische und gebildete Öffentlichkeit als gesellschaftspolitische Gestalt zur Vermittlung zwischen den Interessen des Staats einerseits und denjenigen der freien Willkür der Wirtschaftsbürger andererseits erst begründen und durchsetzen mußte, ist heute eine kritische, gebildete oder vernünftige Öffentlichkeit unter dem Strukturwandel der Gesellschaft (Dialektik der Aufklärung; HORKHEIMER/ADORNO) weitgehend verschüttet, spezifisch politisch organisiert, medial kanalisiert. Überbleibsel dieser lebendigen Öffentlichkeit erkämpfen sich allenfalls Frei- und Spielräume; sie verstehen sich als Gegen-Öffentlichkeit(en), als ‚neue' soziale Bewegungen, als ‚Alternativen' zum ‚herrschenden System', als moralische Publizisten und/oder Aktivisten. Gemeinsam ist ihnen die Marginalität ihrer politischen Bedeutung und die Schärfe ihrer Abgrenzung von der spezifisch gesellschaftlich organisierten Öffentlichkeit, nicht der philosophisch-spekulative und politisch-produktive HUMBOLDTsche Gedanke der Vermittlung und Gestaltung.

An diesem Gedanken einer kritisch-gebildeten und handlungsfähigen Öffentlichkeit wäre erneut anzusetzen. Eine Rekonstruktion der Öffentlichkeit bedeutete – im Sinne HUMBOLDTS und gleichzeitig auch gegen ihn – die Hervorbringung einer politischen Kultur öffentlicher Diskurse auf unterschiedlichen Ebenen, deren Themen „Schlüsselprobleme" (KLAFKI) der Gegenwart aufnehmen und durch vernünftiges Handeln umsetzen könnten. Eines der Schlüsselthemen liefert nach wie vor das Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und Schule, unter den Maßgaben eines womöglich wiederzugewinnenden kritischen Bildungsbegriffs als einer pädagogischen Leitkategorie, allerdings inhaltlich neu gefüllt und neu orientiert (vgl. KLAFKI 1985; HANSMANN/MAROTZKI 1988, 1989). Eine derartige Rückgewinnung kritischer und gestaltender Öffentlichkeit kontrollierte zunächst die soziale, politische und wirtschaftliche Macht und vermittelte darüber hinaus zwischen organisierten und rivalisierenden Partikularinteressen. Die wirkungsgeschichtlich tradierte Fortschreibung einer „präformistischen Metaphysik der Individualität" (BUCK 1984, S. 227) oder/und Instrumentalisierung HUMBOLDTS zur Legitimierung ideologischer

Interessen, etwa zur Konservierung eines unter veränderten Bedingungen obsolet gewordenen gymnasialen Bildungskanons, steht im deutlichen Gegensatz zum skizzierten Programm der Rekonstruktion kritisch-konstruktiver Öffentlichkeit.

Anmerkungen

* Eine ausführlichere Studie gedenke ich später an anderer Stelle vorzulegen und beschränke mich hier auf die wichtigsten Nachweise.

1 Schon bei J.F. REITEMEIER an der Universität Frankfurt/Oder lernte HUMBOLDT kultur- und politikgeschichtliche Zusammenhänge kennen. Doch die Göttinger Schule der Reichsjuristik und der Cameralistik konnte mit J. ST. PÜTTER einen Vertreter der deutschen Staatsrechtslehre präsentieren, der sich bewußt in die mit J.J. MOSER anhebende positivistische Schule der Reichsrechtswissenschaft stellte. J. ST. PÜTTER sieht in seiner „Litteratur des Teutschen Staatsrechts" (Göttingen 1776/1781) MOSERS Lebenswerk in der Kontinuität seit PETER VON ANDLOS „De imperio Romano-Germanico", dem ersten und einzigen Staatsrechtsschriftsteller des Mittelalters (vgl. PÜTTER 1776, S. 77). Im Unterschied zur natur- und vernunftrechtlichen Staatsrechtslehre untersuchte MOSER die „Grundgesetze des Teutschen Reichs", das heißt „diejenigen Verträge und Gesetze, welche bisher zwischen des Reichs Oberhaupt und dessen gesamten unmittelbaren Ständen ... verglichen, errichtet und zu Papier gebracht worden sind" (zit. SCHÖMBS 1968, S. 230). MOSER interessierte die nüchterne Erfassung der Hauptquellen des deutschen Staatsrechts, vor allem jedoch diejenigen Rechtsquellen, auf die sich die vielfältigen und kaum überschaubaren Privilegien der Stände und der übrigen Reichsgliederungen berufen konnten. Diese „Partikularfreiheiten" verdanken sich zum Teil auch gefälschter Urkunden sowie Rechtstitel. MOSER wollte durch diese historisch-kritische Forschung, die sich neben der Reichsjuristik auch auf die Kameralwissenschaften – die über die Volkswirtschaftslehre oder Verwaltungswissenschaft hinaus „den gesamten Bereich staatlicher Verwaltungstechniken und alle Wissensgebiete (umfaßten), die für die umfangreiche ‚Policey' des absoluten Staates von Bedeutung waren" (BLEEK 1982, S. 308f.) – bezog, zumindest die Restbestände des Reichsrechts und – noch wichtiger – der „Reichsherkommen", das heißt des Verfassungsgewohnheitsrechts, erfassen und systematisieren. Freilich sollten mit diesen Forschungen vor allem zentralstaatliche Interessen bedient und legitimiert werden. Heraus kam schließlich eine bloße Beschreibung dieser Rechtsquellen, wie sie seinerzeit kodifiziert waren bzw. kraft Gewohnheit galten, so daß MOSER und auch noch PÜTTER als Rechtspositivisten oder Pragmatiker einzustufen sind. Staats- bzw. politikgeschichtlich gesehen stehen MOSER und PÜTTER im Kontext der Herausbildung des preußischen Staats, seiner Formierung zum Allgemeinen, zum absolutistischen Machtstaat, der sich über sein Gewaltmonopol zu definieren beginnt. Die für HUMBOLDT maßgebliche Differenz von Staat und Gesellschaft nimmt manifeste Formen an.

2 Unter denjenigen Lehrern HUMBOLDTS in Göttingen, die sich nicht nur an der Oberfläche der äußeren Rechtsquellengeschichte aufhielten und in Sammelleidenschaft verloren, sondern die sich um den inneren geschichtlichen Zusammenhang bemühten, ist A.L. SCHLÖZER zu erwähnen. SCHLÖZER steht in der Tradition von MÖSER, REITEMEIER, GESNER, HEYNE, HEEREN, MICHAELIS u.a. – neben ihm SPITTLER. Sie alle – obgleich Juristen, Philologen, Theologen, Philosophen – repräsentieren u.a. die Göttinger Historische Schule. Zentraler und gemeinsamer Gegenstandsbereich ist die Untersuchung des menschlichen Handelns in realgeschichtlichen Kontexten, aus unterschiedlichen methodischen bzw. wissenschaftlichen Perspektiven, die sich den-

noch zu einem staatswissenschaftlichen Fächersystem verbunden hatten. Und das Studium dieser Fächer diente zur wissenschaftlichen Vorbereitung auf den Staatsdienst (vgl. auch Anm. 1 und die Literatur zur Geschichts-, Rechts- und Sozialwissenschaft in Göttingen seit Bestehen der Universität). Im Unterschied zur philologischen, kritisch-rationalen, geschichtsphilosophischen oder spekulativen – teleologischen oder organologischen – Geschichtsinterpretation rekurrierte SCHLÖZER vor allem auf die realen Faktoren der Entwicklung des Handels, der Industrie, der Wissenschaft, der Politik. SCHLÖZERS Maßstab der Beurteilung des geschichtlichen Fortschritts orientierte sich an der „Bedeutung der großen Staaten der modernen Geschichte mit ihrer monarchischen Verfassung, ihrer zentralistischen Verwaltung, ihrer gleichmäßigen Fürsorge für Wohlfahrt, Sicherheit und Freiheit, ihrer großartigen Tätigkeit für Kultur" (DILTHEY 1901/1976, S. 264). Dieser Gedanke des inneren Zusammenhangs menschlichen Handelns ist für HUMBOLDTS politisches und pädagogisches Wirken insoweit ausschlaggebend geworden, als er in bezug auf die Bestimmung des Staatszwecks den Gedanken des inneren Zusammenhangs menschlichen Handelns auch politisch interpretierte und damit den neuzeitlichen Gesichtspunkt der kritischen und handelnden Öffentlichkeit zunächst auch in Preußen stark machte.

3 Typisch für die neuzeitliche naturrechtliche Position sind der verstandeslogische äußere Gegensatz von Einzelnem und Allgemeinem und die historische Auffassung, durch die das isolierte Individuum vor die Gestalten der Gemeinschaft gestellt wird. Auf der Basis dieser logischen und historischen Abstraktion ist seit dem Mittelalter bis in das späte 18. Jahrhundert der Gedanke gewisser unveräußerlicher und auch für den Staat unantastbarer Rechte des Individuums entwickelt worden. Entweder durch Gesellschaftsvertrag (z. B. bei ROUSSEAU) oder staatstheoretisch durch Einschränkung der Staatstätigkeit bzw. der Rechte eines Machtstaats gegenüber seinen Untertanen (vgl. die deutsche kritisch-aufgeklärte Staatsrechtstheorie von CHR. WOLFF, S. PUFENDORF, J. H. BOEHMER, G. ACHENWALL u. a. bis zum HUMBOLDT von 1792) wurde versucht, den Zweck des Staats sehr eng zu begrenzen zugunsten eines derart erweiterten Handlungsraums der naturrechtlich-individuellen Souveränität. Reste dieser naturrechtlichen Argumentation sind im Katalog der Grundrechte unserer Verfassung und auf internationaler Ebene in der Menschenrechtskonvention zu finden. Die konsequente naturrechtstheoretische Auffassung ist jedoch schon zu HUMBOLDTS Zeit zum einen durch die Historische Rechtsschule (vgl. Anm. 2), zum anderen durch das KANTische Vernunftstaatsprinzip und schließlich durch die spekulative Rechtsphilosophie des deutschen Idealismus (SCHELLING, HEGEL u. a.) überwunden worden. Seither wird die Berufung auf einen naturrechtlichen Standpunkt (z. B. die Geltendmachung eines Widerstandsrechts) nur noch in extremen Fällen staatspolitischer Entwicklungen für legitim erachtet (z. B. Widerstand gegen das Nazi-Regime).

Quellen

ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin/Leipzig 1949.

BURKE, E.: Betrachtungen über die französische Revolution. In der deutschen Übertragung von FR. VON GENTZ. Bearb. u. mit Nachwort von L. ISER, Einl. von D. HENRICH. Frankfurt 1967.

GARBER, J.: Kritik der Revolution. Theorien des deutschen Frühkonservativismus 1790–1810. Bd. 1: Dokumentation. Kronberg/Ts. 1976.

WILHELM VON HUMBOLDT:
(1) Werke in fünf Bänden. Hrsg. von K. GIEL und A. FLITNER. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt ³1980; Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Ebd., ²1969; Bd. V: Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe; Kommentare und Anmerkungen zu Band I–IV; Anhang. Darmstadt 1981. (Zit.: WW Bd., Seite)
(2) JONAS, F. (Hrsg.): Ansichten über Ästhetik und Literatur von Wilhelm von Humboldt. Seine Briefe an E. G. Körner (1793–1830). Berlin 1880.
(3) LEITZMANN, A. (Hrsg.): Briefe von Wilhelm von Humboldt an F. H. Jacobi. Halle 1892.
(4) FREESE, R. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Darmstadt ²1986.
KANT, GENTZ, REHBERG. Über Theorie und Praxis. Einleitung von D. HENRICH. Frankfurt 1967.
MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1, Frankfurt 1973.
PÜTTER, J. ST.: Litteratur des Teutschen Staatsrechts. 2 Bde., Göttingen 1776/1781.
VOSS, CHR. D.: Auserlesene Bibliothek der allgemeinen Staatswissenschaft, für Staats- und Geschäftsmänner, Gelehrte, Freunde und Beflissene dieser Wissenschaft. Leipzig 1795/1796, Reprint Königstein/Ts. 1981.

Literatur

ANFÄNGE Göttinger Sozialwissenschaft. Methoden, Inhalte und soziale Prozesse im 18. und 19. Jahrhundert. Hrsg. v. H. G. HERRLITZ und H. KERN. Göttingen 1987.
BENNER, D.: Humboldt und die Französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, S. 73–108.
BLEEK, W.: Kameralistische Beamtenbildung im 18. Jahrhundert. In: U. HERRMANN (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 302–321.
BÖCKENFÖRDE, E.-W.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt 1976.
BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der humanistischen deutschen Bildungsphilosophie. Paderborn/München 1984.
DILTHEY, W.: Das 18. Jahrhundert und die geschichtliche Welt (1901). Wiederabgedr. in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. III: Studien zur Geschichte des deutschen Geistes. Stuttgart/Göttingen ⁵1976, S. 209–268.
DRECHSEL, W. U.: Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Frankfurt 1969.
FIGAL, G.: Bildung und Gesellschaft. Zur Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und ihrer Aktualität. In: Zs. f. erziehungswiss. Forschung 15 (1981), H. 1, S. 3ff.
GESCHICHTSWISSENSCHAFT in Göttingen. Hrsg. von H. BOOCKMANN u. H. WELLENREUTHER. Göttingen 1987.
HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988.
HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989.
HÜBNER, U.: Wilhelm von Humboldt und die Bildungspolitik. München 1983.

JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (Industrielle Welt, Bd. 15) Stuttgart 1974.
KAEHLER, S. A.: Wilhelm von Humboldt und der Staat. Ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800. Göttingen ²1963.
KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
LÜTH, CHR.: Wilhelm von Humboldts Schulpläne im Licht kontroverser Interpretationen. In: Pädagog. Rundschau 36 (1982), S. 259ff.
MENZE, C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975.
MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim 1980.
RANG, A.: Sozialität autonomer Subjekte – Anmerkungen zum Subjektkonzept bei Wilhelm von Humboldt und Antonio Gramsci. In: R. WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Bd. 1, Düsseldorf 1984, S. 247ff.
RECHTSWISSENSCHAFT in Göttingen. Hrsg. v. F. Loos. Göttingen 1987.
SCHÖMBS, E.: Das Staatsrecht J. J. MOSERS (1701–1785). Berlin 1968.
SCHRIMPF, H.: Individuum und Staat in der preußischen Reformära. In: Preußische Reformen 1807–1820. Hrsg. von B. VOGEL, Königstein/Ts. 1980, S. 285ff.
SROKA, W.: Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR. Ein Beitrag zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Neuhumanismus. München 1984.
WEIS, E.: Liberalismus und Totalitarismus in den Erziehungsplänen des französischen Nationalkonvents 1792–1793. In: Hist. Jb. d. Görres-Gesellschaft. Bd. 74, München 1955, S. 383ff.

Anschrift des Autors:
Dr. Otto Hansmann, Gottlob-Schneider-Str. 30, 7505 Ettlingen.

Ulrich Herrmann

Geschichte als Fortschritt?

Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei Kant*

Wo der bessere Zustand der Welt herkommen sollte, war für die deutschen Reformpädagogen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nicht zweifelhaft: er konnte nur herbeigeführt werden mit Hilfe einer durchgreifenden Reform der Erziehung und des Unterrichts. Einer der Wortführer der Reformbewegung, Joachim Heinrich Campe, verkündete dies mit emphatischen Worten: „Will man eine Nation umformen, will man verständige, kluge, gewandte, emsige und wackere Menschen bilden: so gebe man die Alten auf, und schränke seinen Fleiß auf denjenigen Stoff ein, der noch bearbeitet werden kann, weil er noch nicht abgehärtet ist. In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden. Das lehrt die Erfahrung aller Jahrhunderte, auch die unsrige. Bisher waren unsere Volksschulen recht eigentlich dazu eingerichtet, träge, schwerfällige, faule und stupide Menschen zu bilden; und wer wagts, zu läugnen, daß der Erfolg dem Zweck entsprochen habe? Diese allgemeine Erfahrung sollte uns endlich doch die Augen eröffnen; sollte uns endlich doch den Weg gewiesen haben, den wir einschlagen müssen, wenn wir beträchtliche und dauerhafte Menschen- und Länderverbesserungen vorzunehmen wünschen. In den Schulen, ihr Fürsten! in den Schulen, ihr Väter des Staats! in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will" (1786, 1. Fragment, S. 16f.). Mit eben dieser Zielsetzung hatte Johann Bernhard Basedow in Dessau seine Reformschule, das „Philanthropinum", eröffnet (Herrmann 1979), und es war kein Geringerer als Immanuel Kant, der diese Schule öffentlich unterstützte; denn es sei „vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll, weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind... Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dies bewirken." Käme Basedows Erziehungs- und Schulreform überall in Gang und setzte sich seine Methode – „weislich aus der Natur selbst gezogen"! – überall durch, so würden „wir in kurzem ganz andre Menschen um uns sehen" (Kant 1777/1963, S. 63): „Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen[1] errichten kann ... Man bildet sich zwar insgeheim ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könnte, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Würkungen zeigen von denen, die man erwartete ... Die einzige Experimentalschule, die hier gewissermaßen den

Anfang machte, die Bahn zu brechen, war das Dessauische Institut [Basedows]. Man muß ihm diesen Ruhm lassen, ohngeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte... Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten" (Kant 1803/1964, S. 708f.).

I.

Erziehungs- und Schulreformen als *Umschaffung des Menschen* und somit Grundlegung eines besseren Zustands der Welt – das ist durchaus Kants Programm; „denn" – so heißt es in seiner „Pädagogik" – „hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur" (1803/1964, S. 700), weil die richtige Erziehung der einzige Weg ist, „die Naturanlangen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit[2] aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche" (S. 701). Der Mensch hat im Unterschied zum Tier „keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen" (S. 697). Diese Methodisierung der Lebensführung – von Kant näher bestimmt als Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung des Menschen[3] – auf der Grundlage einer planmäßigen Erziehung und Unterweisung ist nicht nur von individualgeschichtlicher Bedeutung, sondern darüber hinaus auch eine grundlegende Perspektive der Gattungs- und Gesellschaftsgeschichte: „Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch die Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte" (1803/1964, S. 700). „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt" (S. 704f.). Zweifellos; denn ohne Erziehung bleibt der Mensch „verwahrloset", „vernachlässigt", und wer „nicht kultiviert ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild" (S. 700). Und wer nicht Vernünftigkeit und Moralität bei sich selbst und durch sich selbst bewirkt und hervorgebracht hat, der hat in fundamentaler Weise als Mensch seine „Menschheit", d.h. seine Bestimmung verfehlt: „Es bleibt uns also, um dem Menschen im System der lebenden Natur seine Klasse anzuweisen und so ihn zu charakterisieren, nichts übrig, als: daß er einen Charakter hat, den er sich selbst schafft; indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfektionieren; wodurch er, als mit *Vernunftfähigkeit* begabtes Tier (animal rationabile), aus sich selbst ein *vernünftiges* Tier (animal rationale) machen kann; – wo er dann: erstlich sich selbst und seine Art *erhält*, zweitens sie übt, belehrt und für die häusliche Gesellschaft *erzieht*, drittens sie, als in ein systematisches (nach Vernunftprinzipien geordnetes) für die Gesellschaft gehöriges Ganze, *regiert* ..." „Die *Summe* der pragmatischen Anthropologie ... ist folgende. Der Mensch ist durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein, und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaften zu *kultivieren*, zu *zivilisieren* und zu *moralisieren*; wie groß auch sein tierischer Hang sein mag, sich den Anreizen der Gemächlichkeit und des Wohllebens, die er Glückseligkeit nennt, *passiv* zu überlassen, sondern vielmehr *tätig*, im Kampf mit den Hindernissen, die ihm von der Rohigkeit

seiner Natur anhängen, sich der Menschheit würdig zu machen" (1789a/1964, S. 673, 678).

Wird also der – künftige – bessere Zustand der Welt durch die Erziehung bewirkt oder durch sie herbeigeführt? Es konnte sogleich KANT selber nicht verborgen bleiben, daß diese Frage nicht umstandslos mit Ja beantwortet werden kann; schon deswegen nicht, weil aus der Mißhelligkeit beim Fehlen der Erziehung (oder ihrer Fehlerhaftigkeit) – als dem negativen Fall von Verwahrlosung oder Vernachlässigung von Menschen – nicht im positiven Sinne geschlossen werden kann, ob denn die Erziehung die ihr angesonnenen Wirkungen und die von daher weitergedachten gattungs- und gesellschaftsgeschichtlichen Konsequenzen auch tatsächlich haben oder bewirken könne. Anders gesagt: Es erscheint plausibel, daß, wenn für die Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung der Menschen keine Vorkehrungen getroffen werden, es kaum Gründe gibt, auf einen besseren Zustand der Welt zu hoffen. Aber gibt es Gründe für diese Hoffnung, wenn die entsprechenden Vorkehrungen und Anstalten getroffen werden? Es ist überaus lehrreich zu sehen, welche Überlegungen, Argumente und Einwände KANT selber vorträgt; denn Skeptiker, der er nun einmal ist, und Realist dazu, ist ein naiver pädagogischer Fortschrittsoptimismus seine Sache offenbar nicht.

KANTS Rückfragen und Einwendungen hinsichtlich der nicht bloß hypothetischen oder chimärischen, unterstellten oder erhofften Möglichkeiten und Leistungen der Erziehung, sondern hinsichtlich der tatsächlichen Bedingungen ihrer Möglichkeiten und Wirkungen bedürfen keiner weiterreichenden theoretischen Begründung (die allemal möglich wäre), sondern sind aufgrund einer nüchternen *common-sense*-Betrachtung der Sache selber empirisch und theoretisch evident. Einige wichtige Aspekte sind:

(1) Der Mensch kann zivilisiert und kultiviert werden; man kann ihn geschickt, gehorsam und umgänglich machen. Aber kann man ihn auch moralisch machen? „Eines der größesten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang [des Sittengesetzes] mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könnte. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanism, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen" (1803/1964, S. 711). Des weiteren: Kann die Erziehung den Zögling sittlich und weise machen? Das heißt das Böse und das Gute in ihm – solches als Anlage einmal unterstellt – im ersten Fall mindern und im zweiten Fall fördern? Sittlichkeit aber ist eine Weise der Sinnesart (Gesinnung, Gewissen) und nicht bloß eine Form der Denkungsart (Konvention, Moral); Moralität ist nicht „Mechanism", sondern ein „Selbstaktus" der praktischen Vernunft, in die aber dem Kind und Heranwachsenden die Einsicht fehlt. „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dieses sehr schwer sei... Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab" (S. 702). Wie kann

durch Erziehung etwas bewirkt werden, das sich als Akt der Freiheit der technischen Verfügbarkeit entzieht?

(2) Um dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen – vernunftgemäßes Handeln nach Maximen: Moralität –, muß an seine „Anlage zum Guten" angeknüpft werden. Jedoch: „Von wo fangen wir nun aber an, die menschlichen Anlagen zu entwickeln?" (S. 703) Von einem natürlichen „rohen" Zustand des Menschen? Von einem bereits kulturell geformten? Und von welchem dann? Und weiter: Wo sind die Anknüpfungspunkte „zum Guten" im Ablöse- und Folgeprozeß der Generationen? Welchen kulturellen Status, der als Grundlage der Höherentwicklung gelten kann, hat die erziehende Generation erreicht? Seit ROUSSEAUS Kultur- und Zivilisationskritik (1750/1971) konnte man skeptisch sein; denn wenn wir fragen: „Leben wir jetzt in einem *aufgeklärten* Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der *Aufklärung*" (KANT 1784b/1964, S. 59). Wie weit aber ist die Aufklärung in der Erziehung gediehen, so daß sie einen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung leisten kann?

(3) Menschen erziehen Menschen, aber auch Generationen überliefern den nachfolgenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse. Wie hängt beides miteinander zusammen: die planmäßige erziehende Tätigkeit von Menschen auf der einen, die Tradition und Transformation von Kultur und Zivilisation durch Generationen und Institutionen auf der anderen Seite? Kann für den einzelnen Menschen in dieser komplexen Situation überhaupt so etwas wie ein eindeutiger „Plan seines Verhaltens" entwickelt werden?

(4) Der Mensch wird Mensch durch Erziehung, und er „ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht". Jedoch: „Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind" (KANT 1803/1964, S. 699): wie kann durch sie die Höherentwicklung ihrer Nachkommen bewirkt werden?

(5) Zwar können wir „an den Plane einer zweckmäßigen Erziehung arbeiten, und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisieren kann" (S. 701). Aber dieser Plan – orientiert an der „proportionierlichen" Entwicklung der Anlagen des Subjekts als Entfaltung aller seiner „Keime" zum Zwecke der Erreichung seiner „Bestimmung" – ist rein hypothetisch: zwar ist die Bestimmung des Gattungscharakters als eines Vernunftwesens eindeutig, aber die Bestimmung *in concreto* als eines empirischen Individuums keineswegs. Diese seine individuelle Bestimmung muß der Mensch „erst suchen, sie zu erreichen, dieses aber kann nicht geschehen, wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat" (S. 701). Infolgedessen kann nicht der einzelne Mensch, sondern nur die Gattung die Vollkommenheit ihrer Bestimmung erreichen (1803/1964, S. 701; 1784/1964, S. 35, 41 Anm.). Es bleibt also fraglich, wie die auf das Individuum gerichtete erziehliche und bildende Tätigkeit der Höherentwicklung der Gattung insgesamt dienlich sein kann. Der Mensch „ist einer Erziehung, sowohl in Belehrung als Zucht (Disziplin), fähig und bedürftig. Hier ist nun (mit oder gegen ROUSSEAU[4]) die Frage: ob der Charakter seiner Gattung ihrer Naturanlage nach sich besser bei der *Rohigkeit* seiner *Natur*, als bei den *Künsten* der *Kultur*, welche

kein Ende absehen lassen, befinden werde. – Zuvörderst muß man anmerken: daß bei allen übrigen sich selbst überlassenen Tieren jedes *Individuum* seine ganze Bestimmung erreicht, bei den Menschen aber allenfalls nur [sic!] die *Gattung*: so, daß sich das menschliche Geschlecht nur durch *Fortschreiten*, in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen, zu seiner Bestimmung empor arbeiten kann; wo das Ziel ihm doch immer noch im Prospekte bleibt, gleichwohl aber die *Tendenz* zu diesem Endzwecke zwar wohl öfters gehemmt, aber nie ganz rückläufig werden kann" (1798a/1964, S. 676).

(6) Der Prozeß der Erziehung als Fortschreiten zum „Besseren" ist aus zwei Gründen diskontinuierlich:
(a) „Der Mensch muß ... zum Guten *erzogen* werden; der aber, welcher ihn erziehen soll, ist wieder ein Mensch, der noch in der Rohigkeit der Natur liegt, und doch dasjenige bewirken soll, was er selbst bedarf. Daher die beständige Abweichung von seiner Bestimmung, mit immer wiederholten Einlenkungen zu derselben" (1798a/1964, S. 678).
(b) Im Naturzustand wird der Jüngling mit dem 16./17. Jahre ein Mann, er kann die Gattung fortpflanzen und sich bzw. seine Familie erhalten. „Im kultivierten Zustande hingegen gehören zum letzteren viele Erwerbmittel, so wohl an Geschicklichkeit, als auch an günstigen äußern Umständen, so daß diese Epoche [der Selbständigkeit], bürgerlich, wenigstens im Durchschnitte um 10 Jahre weiter hinausgerückt wird" (1786/1964, S. 94 Anm.). Daraus – aus dem Widerstreit von Natur und Kultur – entsteht nun aber ein Widerstreit von natürlicher und bürgerlicher Bestimmung des Menschen, ein innerer Zwiespalt, der die Quelle von „Laster" und „Elend" ist und der nur durch die Transformation von Natur in Kultur und durch die Selbstverwirklichung als Sittlichkeit überwunden werden kann (S. 93–95).

KANT zieht daraus in seiner „Anthropologie" eine bemerkenswerte Schlußfolgerung: da es keine unverdorbenen Menschen geben kann, „so bleibt das Problem der moralischen Erziehung für unsere *Gattung*, selbst der Qualität des Prinzips [sic!], nicht bloß dem Grade nach, unaufgelöst; weil ein ihr [der Gattung] angeborner böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird" (1798a/1964, S. 681).

Resümieren wir diese Einwände und Bedenken, dann ist KANTS Frage „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?" (1803/1964, S. 705) insoweit beantwortet, daß Erziehung und Unterweisung nur eine nachrangige Bedeutung für die Gattungsgeschichte als Fortschrittsgeschichte haben können: „aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden" (1784a/1964, S. 41).

II.

Bliebe also nur Skepsis und Resignation angesichts der Sisyphus-Arbeit, die die Erziehung verrichtet? Nicht ganz; denn es trat ein Ereignis ein, das es erlaubte, erneut die Frage zu stellen, „ob das menschliche Geschlecht im beständigen

Fortschreiten zum Besseren sei?" (1798b/1964, S. 351ff.): der 14. Juli 1789. Die Französische Revolution, die „Revolution eines geistreichen Volks, die wir in unseren Tagen haben vor sich gehen sehen, mag gelingen oder scheitern; sie mag mit Elend und Greueltaten ... angefüllt sein" (S. 358), ist für KANT in mehreren Hinsichten ein epochales Ereignis.[5] Nicht nur deshalb, weil sie – selbst wenn sie scheitert – als Revolution ein bisher ungekanntes dynamisches Element in analogen politischen Strukturveränderungen und Prozessen bilden wird (S. 361), sondern weil sie „eine Anlage und ein Vermögen in der menschlichen Natur zum Besseren aufgedeckt hat, dergleichen kein Politiker aus dem bisherigen Laufe der Dinge herausgeklügelt hatte, und welches allein Natur und Freiheit, nach inneren Rechtsprinzipien im Menschengeschlechte vereinigt" (S. 361). Das ist der Grund dafür, daß diese Revolution „in den Gemütern aller Zuschauer ... eine *Teilnehmung* dem Wunsche nach" findet, „die nahe an Enthusiasm grenzt, und deren Äußerung selbst mit Gefahr verbunden war, die also keine andere, als eine moralische Anlage im Menschengeschlecht zur Ursache haben kann" (S. 358). Diese „Teilnehmung am Guten mit *Affekt*, der *Enthusiasm*, ob er zwar, weil aller Affekt, als ein solcher, Tadel verdient, nicht ganz zu billigen ist, gibt doch vermittelst dieser Geschichte zu der, für die Anthropologie wichtigen Bemerkung Anlaß: daß wahrer Enthusiasm nur immer aufs *Idealische* und zwar rein Moralische geht, dergleichen ein Rechtsbegriff ist [und bei der Revolution ging es um ein Recht: „daß ein Volk ... sich eine bürgerliche Verfassung ... (gibt), wie sie ihm selbst gut zu sein dünkt" (S. 358)], und nicht auf den Eigennutz gepfropft werden kann. Durch Geldbelohnungen konten die Gegner der Revolutionierenden zu dem Eifer und der Seelengröße nicht gespannt werden, den der bloße Rechtsbegriff in ihnen hervorbrachte, und selbst der Ehrbegriff des alten kriegerischen Adels (ein Analogon des Enthusiasm) verschwand vor den Waffen derer, welche das *Recht* des Volks, wozu sie gehörten, ins Auge gefaßt hatten, und sich als Beschützer desselben dachten; mit welcher Exaltation das äußere zuschauende Publikum dann, ohne die mindeste Absicht der Mitwirkung, sympathisierte" (S. 359f.). Daher sollte KANT mit seiner Vorhersage recht behalten: diese Revolution „*vergißt sich nicht mehr*" in der Geschichte; denn „jene Begebenheit ist zu groß, zu sehr mit dem Interesse der Menschheit verwebt, und, ihrem Einflusse nach, auf die Welt in allen ihren Teilen zu ausgebreitet, als daß sie nicht den Völkern, bei irgend einer Veranlassung günstiger Umstände, in Erinnerung gebracht und zu Wiederholung neuer Versuche dieser Art erweckt werden sollte" (S. 361).

Aber welche Voraussetzungen müssen gegeben und welche Bedingungen erfüllt sein, damit die Menschen sich in einem beständigen Fortschreiten in Richtung auf einen besseren Zustand der Welt befinden? Als KANT dieser Frage in seinen späten geschichtsphilosophischen Abhandlungen nachging (vgl. LANDGREBE 1968), konnte er ja nicht von der Tatsache absehen, daß diese so enthusiastisch begrüßte Revolution sich 1791/92 radikalisiert hatte und im September 1792 durch ein Terrorregiment abgelöst worden war, das nun auch zu einer revolutionären Expansionspolitik überging. KANT gibt deshalb auf die eingangs gestellte Frage eine zweifache Antwort. Zunächst einmal bekräftigt er seine Skepsis, daß die Erziehung zu den notwendigen Bedingungen einer Fort-

schrittsgeschichte gehöre. „Zu erwarten, daß durch Bildung der Jugend in häuslicher Unterweisung und weiterhin in Schulen, von den niedrigen an bis zu den höchsten, in Geistes- und moralischer, durch Religionslehre verstärkter Kultur, es endlich dahin kommen werde, nicht bloß gute Staatsbürger, sondern zum Guten, was immer weiter fortschreiten und sich erhalten kann, zu erziehen, ist ein Plan, der den erwünschten Erfolg schwerlich hoffen läßt" (1798b/1964, S. 366). Und zwar aus (mindestens) zwei Gründen: zum einen wird der Staat die erforderlichen Geldmittel für eine aufklärerisch-fortschrittliche Schule und eine angemessene Lehrerbesoldung nicht bereitstellen wollen (sondern sie lieber für Rüstung und Krieg ausgeben) (1784a/1964, S. 45, 47; 1786/1964, S. 99; 1798b/1964, S. 367); zum anderen wäre es illusorisch, „die moralische Grundlage im Menschengeschlechte" vergrößern zu wollen, „als wozu auch eine Art von neuer Schöpfung (übernatürlicher Einfluß) erforderlich sein würde" (1798b/1964, S. 365). Die Erziehung vermag den Menschen nicht umzuschaffen, deswegen findet ein Fortschritt „durch den Gang der Dinge *von unten hinauf*" nicht statt, sondern nur „*von oben herab*" durch die Regierung (S. 366f.) Nicht die Zunahme an moralischer Gesinnung und auch nicht „ein immer wachsendes Quantum der *Moralität* in der Gesinnung" (S. 365) ist Ursache und Maßstab des Fortschreitens zum Besseren, sondern einzig und allein die „Vermehrung der Produkte ihrer [der Menschen] *Legalität* in pflichtmäßigen Handlungen, durch welche Triebfeder sie auch veranlaßt sein mögen; d.i., in den guten *Taten* der Menschen, die immer zahlreicher und besser ausfallen werden, also in den Phänomenen der sittlichen Beschaffenheit des Menschengeschlechts wird der Ertrag (das Resultat) der Bearbeitung desselben zum Besseren allein gesetzt werden können" (S. 365).

Der bessere Zustand der Welt wird durch die Legalität pflichtmäßigen Handelns sichergestellt, durch die Bindung von Regierungen und Bürgern an Rechtlichkeit, Freiheit und Gewaltlosigkeit. Ob der Mensch moralisch gut ist oder gebessert werden muß, ist für die Frage nach der Geschichte des Fortschritts nachrangig. Erst wenn die Menschen im Friedenszustand des (republikanischen) Verfassungs- und Rechtsstaates leben, werden sie sich so verhalten, „als ob sie keine... bösen Gesinnungen hätten", „wie denn auch nicht von dieser [der Moralität der Menschen] die gute Staatsverfassung, sondern vielmehr, umgekehrt, von der letzteren allererst die gute moralische Bildung eines Volks zu erwarten ist" (1795/1964, S. 224). Nur diejenige Verfassung allerdings ist „an sich *rechtlich* und moralisch-gut..., welche ihrer Natur nach so beschaffen ist, den Angriffskrieg nach Grundsätzen zu meiden" (1798b/1964, S. 358). Der wahre Grund der Verhinderung von Fortschritt und des Rückfalls hinter schon erreichte Zivilisiertheit, Kultiviertheit und Moralität ist nämlich – der Krieg. Und wenn unsicher ist, wie durch positives Gestalten und Handeln der Fortschritt bewirkt werden kann, dann ist umgekehrt evident, daß durch „negative Weisheit" Fortschritt und Kultur befördert werden kann: durch das Vermeiden von Krieg, „um eine Verfassung einzuschlagen, die, ihrer Natur nach, ohne sich zu schwächen, auf echte Rechtsprinzipien gegründet, beharrlich zum Bessern fortschreiten kann" (S. 367). „Man muß gestehen: daß die größten Übel, welche gesittete Völker drücken, uns vom *Kriege*, und zwar nicht so sehr von dem, der wirklich gewesen

ist, als von der nie nachlassenden und so gar unaufhörlich vermehrten *Zurüstung* zum künftigen, zugezogen werden. Hierzu werden alle Kräfte des Staats, alle Früchte seiner Kultur, die zu einer noch größeren Kultur gebraucht werden könnten, verwandt; der Freiheit wird an so viel Orten mächtiger Abbruch getan" (1786/1964, S. 99). Friede, Recht und Freiheit sind daher die Ziele einer allein moralisch gerechtfertigten Politik, die diese Ziele als Mittel zur Erreichung der Ziele einsetzt. Die Idee des Friedens wird für ihre Verwirklichung „selbst beförderlich": *„Man kann die Geschichte der Menschengattung im großen als die Vollziehung eines verborgenen Plans der Natur ansehen, um eine innerlich- und, zu diesem Zwecke, auch äußerlich-vollkommene Staatsverfassung zu Stande zu bringen, als den einzigen Zustand, in welchem sie alle ihre Anlagen in der Menschheit völlig entwickeln kann.* Der Satz ist eine Folgerung aus dem vorigen. Man sieht: die Philosophie könne auch ihren *Chiliasmus* haben; aber einen solchen, zu dessen Herbeiführung ihre Idee, obgleich nur sehr von weitem, selbst beförderlich werden kann, der also nichts weniger als schwärmerisch ist" (1784a/1964, S. 45).

III.

Ob durch Erziehung ein Beitrag zu Friedfertigkeit, Rechtlichkeit und Freiheitlichkeit geleistet werden kann, steht dahin; daß die Erziehung keine Kriege verhindern kann, ist gewiß. Kann sie gar nichts beitragen zu einem künftigen besseren Zustand der Welt? Wenn auch Wirkung und Erfolg meist im Ungewissen liegen, so leistet die Erziehung doch ihrer Intention nach grundlegende Beiträge zur Gestaltung des menschlichen und gesellschaftlichen Lebens: sie behütet den Heranwachsenden vor Verwahrlosung; sie klärt seinen Verstand auf durch Schulung seiner Einsichtsfähigkeit und Urteilskraft; sie leitet den Vernunftgebrauch an; sie beeinflußt Gesinnung und Denkungsart; sie entwikkelt – neben der äußerlichen Disziplin – das Gefühl für das „Gesetz im Menschen": das Gewissen; sie vermittelt Einsicht in Weltklugheit und Sittlichkeit, Mitmenschlichkeit und Gleichheit der Menschen; sie kultiviert Gemüt, Verstand und Vernunft; Erziehung „ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann" (1803/1964, S. 712, auch 706f., 712, 734ff., 746ff.).

Infolgedessen muß die Antwort auf die Frage „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?" noch einmal modifiziert werden: der bessere Zustand kann nicht durch Erziehung bewirkt oder herbeigeführt werden, aber *ohne* sie ebenfalls nicht. Denn wie sollen Friede, Recht und Freiheit verwirklicht werden, wenn sie nicht von Menschen – auch kontrafaktisch zu den gegebenen Verhältnissen – zu Maximen ihres Denkens und Handelns gemacht werden? Und wie sollen Menschen sich einen *Begriff* machen können von diesen Maximen, wenn man sie darüber nicht aufklärt? In den Köpfen und Herzen der Menschen der Aufklärung einen Weg bereiten, ist der politische Auftrag der Erziehung: Einsicht in die Rechte und Pflichten als Bürger, Achtung der Würde des Mitmenschen (und damit der eigenen), Befolgung des

Sittengesetzes. Wo soll der bessere Zustand der Welt denn herkommen, wenn nicht *gelernt* werden kann, sich einen Begriff davon zu machen?

KANT hatte die Unabhängigkeitsbewegung in Nordamerika mit Zustimmung und Begeisterung verfolgt. In der vorrevolutionären Periode vor 1789 hatte er mit den beiden Abhandlungen „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" und „Was ist Aufklärung?" (beide 1784) und mit dem „philosophischen Entwurf" „Zum ewigen Frieden" im Jahre 1795 – dem Jahr des Basler Friedens zwischen Preußen und Frankreich, aber auch der dritten Teilung Polens! – die systematischen Zusammenhänge zwischen einer philosophischen Menschheitsgeschichte, den Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit und den Grundsätzen einer politischen Bildung des Staatsbürgers gezeigt. Mit der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und der Erklärung der Menschenrechte war – unabhängig von der jeweiligen Regierungs- und Staatsform – die Idee des Rechtsstaats geschichtliche Wirklichkeit geworden. Als eine der Bedingungen der Verwirklichung von Sittlichkeit war damit zugleich die dauerhafte Sicherung dieser Bedingung unter anderem durch Erziehung und Bildung zur Aufklärung und Mündigkeit in eine prinzipiell *politische* Dimension gerückt. Und der „Enthusiasm", den die Revolution von 1789 hervorrief, zeigte für KANT das *moralische* Fundament dieses politischen Verständnisses der Pädagogik. Erziehung war definitiv ein *politicum* geworden.

Anmerkungen

* Eine frühere Ausarbeitung dieser Abhandlung erschien u. d. T. „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?" Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt im Denken der deutschen Spätaufklärung bei IMMANUEL KANT. In: E. MÜLLER (Hrsg.): „... aus der anmuthigen Gelehrsamkeit." Tübinger Studien zum 18. Jahrhundert. DIETRICH GEYER zum 60. Geburtstag. Tübingen 1988, S. 41–51.

1 Unter „Normalschule" ist eine „normgebende" Schule zu verstehen, in heutiger Terminologie also eine „Modellschule".

2 Gemeint ist nicht die Menschheit als Gattung, sondern die „Menschheit" *(humanitas)* des Menschen im Unterschied zu seiner „Tierheit" (als Teil der lebenden Natur).

3 Vgl. zu dieser Unterscheidung die ausführlichen Hinweise in der Ausgabe der pädagogischen Schriften KANTS bei GROOTHOFF/REIMERS 1963, S. 159 ff.; außerdem KANT in seiner „Anthropologie" (1798 a/1964, S. 678).

4 Zum Verhältnis von KANT und ROUSSEAU vgl. CASSIRER 1945.

5 Vgl. die Abhandlung von H. S. REISS in diesem Band sowie VORLÄNDER 1912; GOOCH 1927; DROZ 1949; REISS 1956, 1977.

Quellen

CAMPE, J. H.: Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Indüstrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Wolfenbüttel 1786; Reprint Frankfurt/M. 1969.

KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDEL. Darmstadt 1960–1964.

KANT, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. von H.-H. GROOTHOFF und E. REIMERS. Paderborn 1963.

KANT, I.: An das gemeine Wesen (1777). Abgedr. in: GROOTHOFF/REIMERS (Hrsg.) 1963, S. 62–65.
KANT, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 33–50. (a)
KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 51–61. (b)
KANT, I.: Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (1786). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 85–102.
KANT, I.: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf (1795). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 195–251.
KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 399–690. (a)
KANT, I.: Der Streit der Facultäten (1798). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 267–393. (b)
KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 695–761.
ROUSSEAU, J.-J.: Discours sur les sciences et les arts (1750). (Meiners Philos. Bibl., Bd. 243) Hamburg 1971.

Literatur

CASSIRER, E.: Rousseau, Kant, Goethe. (History of Ideas Series.) Princeton, N.J. 1945, bes. S. 1–60: Kant und Rousseau.
DROZ, J.: L'Allemagne et la Révolution Française. Paris 1949, bes. S. 155–171: La philosophie politique de Kant.
GOOCH, G.P.: Germany and the French Revolution. London 1927, bes. Kap. XI, S. 260–282: Kant.
HERRMANN, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München 1979, S. 135–158.
LANDGREBE, L.: Die Geschichte im Denken Kants. In: DERS.: Phänomenologie und Geschichte. Darmstadt 1968, S. 46–64.
REISS, H.S.: Kant and the right of rebellion. In: Journal of the History of Ideas 17 (1956), S. 179–192.
REISS, H.: Kants politisches Denken. Bern/Frankfurt/Las Vegas 1977.
VORLÄNDER, K.: Kants Stellung zur französischen Revolution. In: Philosophische Abhandlungen. Hermann Cohen zum 70. Geburtstag dargebracht. Berlin 1912, S. 247–269.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.

Michael Winkler

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation

Schleiermacher *und das moderne Erziehungsdenken*

I.

„Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur" (Kant 1964, S. 700). Kants Vorlesungen über Pädagogik halten nicht nur das epochale Selbstverständnis und die Prätention fest, welche das 18. Jahrhundert mit der Erziehung verbindet; sie fassen einen Ertrag zusammen, der ein pädagogisches Programm für die Zukunft formulieren soll. Wie eng sie auch dem Bockschen „Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für Jugendlehrer" folgen, wie weit sie andererseits von dem durch ihn selbst umrissenen Horizont von Reflexionsstellungen der Praktischen Philosophie entfernt bleiben: seine Vorlesungen drücken doch aus, was als die dem neuzeitlichen Denken eingeschriebene Normalvorstellung von Erziehung Geltung beanspruchen durfte und bis heute beansprucht.

Dieser Normalbegriff der Erziehung will beschreiben, aber er ist stets normativ aufgeladen; er verbindet das Urteil über ihre Wirklichkeit, wenigstens aber über ihre Voraussetzungen und Bedingungen mit einem programmatischen Anspruch, erfaßt also den normalen Typus und die Norm. Nach ihm muß Erziehung systematisch geplant und bewußt gestaltet, „judiziös" durchgeführt werden. Pädagogik erhebt nicht nur den Anspruch auf Rationalität, vielmehr gilt sie als das entscheidende Moment, um Vernunft zu verwirklichen. Unverhohlen und gänzlich ohne Bedenken begreift man sie als den Katalysator und den Inbegriff dessen, was als Zivilisations- und Rationalisierungsprozeß schon von den Zeitgenossen beschrieben und analysiert, von manchem aber auch schon mit Vorbehalt betrachtet wird.

Der sachliche Grund für diese Stellung der Erziehung und das Motiv für sie ergeben sich aus der Einsicht in ihre doppelte menschheitliche Leistung. Die Notwendigkeit und die Bedingung der Erziehung finden sich dabei – zum einen – darin, daß sie eine paradoxe Aufgabe löst. Zwar unterstellt die Idee einer Erziehung des Menschengeschlechts die Kontinuität des Gattungslebens überhaupt; es geht um die Sicherung der Menschheit als Naturtatsache. Der Blick auf diese enthüllt jedoch die *perfectibilité*, damit die Voraussetzung eines Fortschreitens zu besseren Verhältnissen. Von der Erziehung verspricht man sich daher nicht nur den gleichmäßigen Gang in die stets bessere Zukunft, vielmehr soll sie Vergangenheit und Gegenwart überwinden. Menschenformung und Wissensvermittlung, Erziehung und Aufklärung führen also auf den Weg aus

der selbstverschuldeten Unwissenheit und Unmündigkeit. Sie ermöglichen das gewollte und geplante Überschreiten gegebener Erfahrungshorizonte, verwirklichen daher jene für das bürgerliche Selbstverständnis entscheidende Figur der Selbstnormativität.

Darin deutet sich schon die andere Dimension im neuzeitlichen Normalentwurf von Erziehung an: Die im 18. Jahrhundert von ihr entstandene Auffassung bildet das pädagogische Äquivalent zum Projekt der Moderne und läßt sich nicht von diesem trennen – so wenigstens der von den Pädagogen absichtsvoll aufrechterhaltene Eindruck, der ihnen eine Position an der Spitze einer gesellschaftlichen Veränderung einräumt, die zuweilen nur in ihren Köpfen stattfindet. Auch wenn tiefe Brüche die Erziehungsentwürfe der Aufklärung in Widerspruch zueinander setzen, ja sie selbst noch durchziehen, so zeichnet sie doch aus, daß in ihnen Politik und Pädagogik verschmelzen – ROUSSEAU, der große Bezugsautor etwa der Philanthropen, bietet den besten Beleg dafür, nicht nur, weil er in seinen Gedanken über die polnische Verfassung und im Enzyklopädieartikel einer Staatspädagogik das Wort redet, sondern weil er den *„Émile"* unter eben dieser Prämisse überhaupt erst konstruiert.

Erziehung ermöglicht die künftige Verfassung der Menschen und bietet die Gewähr, daß die politische Organisation der Idee des Menschen entspricht. Der Normalbegriff der Erziehung verdichtet Politik und Pädagogik im Gedanken einer rationalen Menschenführung. Dieser kann nun mit dem Universalitätsanspruch von Vernunft legitimiert werden, der ihm zugleich auch einen Inhalt gibt. Vorweggenommen in der calvinistischen Ethik, erprobt in Ökonomie und Staatssystem des Merkantilismus, mündet unter dieser Voraussetzung der Rationalität die Idee der wissenschaftlichen Menschenführung in jene Entwürfe, die das soziale Leben als einen gesteuerten Prozeß der Veränderung von Menschen begreifen. An ihnen läßt sich nicht mehr ausmachen, ob sie als Gesellschaftstheorie oder als ein pädagogisches Konzept formuliert werden: Schon bei ROUSSEAU verschwindet diese Differenz, noch mehr geschieht dies in den radikalen Utopien, etwa in MORELLYS „Gesetzbuch der bürgerlichen Gesellschaft" von 1755; in den Nationalerziehungsplänen wird schließlich der Zusammenhang von Politik und Pädagogik zum eigentlichen Inhalt und Programm.

So prägt die Erziehungsvorstellung des 18. Jahrhunderts die Idee des kontinuierlichen zivilisatorischen und rationalen Fortschritts, der auf einer – wie der ganz in dieser Tradition stehende DURKHEIM noch zu Beginn unseres Jahrhunderts lehrt – methodisch durchgeführten Sozialisation beruht. Pädagogik bildet dabei das Fundament der Politik und diese hängt von jener ab, weil Erziehung verspricht, den stets utopischen Charakter von Politik aufzuheben. Das Erziehungsdenken, das sich in der Spur der Neuzeit zu bewegen meint, das sogar Modernität von sich behauptet, will mit der Praxis der Erziehung den Übeln der Welt abhelfen, den Fortschritt vorantragen, die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse in Gang bringen, schließlich Bildung zur Humanität bewirken. Gesellschaft ist eine Funktion von Erziehung – so lautet der Normalbegriff der Pädagogik, so stellt sich ihre große Ambition bis heute dar.

II.

Gewiß: KANT hat diesen Normalbegriff der Erziehung auf eine gängige Formel gebracht. Aber er hat dieser ein „vielleicht" vorangestellt. Und in der Tat: Der in der Aufklärung entstandene, das pädagogische Jahrhundert prägende Begriff von der Erziehung als einem menschheitlichen Geschehen bleibt nicht nur hinter dem neuzeitlichen Problembewußtseins zurück. Er wird vielmehr zur Illusion, weil er die Realität der Situation verfehlt, die der Pädagogik in der Moderne entsteht:

„Wo nichts unter allen menschlichen Dingen unerschüttert bleibt, wo jeder gerade das, was seinen Platz in der Welt bestimmt und ihn an die irdische Ordnung der Dinge fesselt, in jedem Augenblick im Begriffe sieht, nicht nur ihm zu entfliehen und sich von einem Andern ergreifen zu lassen, sondern unterzugehen im allgemeinen Strudel, wo die Einen keine Anstrengung ihrer Kräfte schonen und noch nach allen Seiten um Hilfe rufen, um dasjenige festzuhalten, was sie für die Angeln der Welt und der Gesellschaft, der Kunst und der Wissenschaft halten, die sich nun durch ein unbegreifliches Schicksal wie von selbst aus ihren innersten Gründen emporheben, und fallenlassen, was sich so lange um sie bewegt hatte, und wo die Andern mit eben dem rastlosen Eifer geschäftig sind, die Trümmer eingestürzter Jahrhunderte aus dem Wege zu räumen, um unter den Ersten zu sein, die sich ansiedeln auf dem fruchtbaren Boden, der sich unter ihnen bildet aus der schnell erkaltenden Lave des schrecklichen Vulkans, wo Jeder, auch ohne seine Stelle zu verlassen, von den heftigsten Erschütterungen des Ganzen so gewaltig bewegt wird, daß er in dem allgemeinen Schwindel froh sein muß, irgendeinen einzelnen Gegenstand fest genug ins Auge zu fassen, um sich an ihn halten und sich allmählich überzeugen zu können, daß doch noch etwas stehe, in einem solchen Zustande wäre es töricht zu erwarten, daß Viele geschickt sein könnten, das Unendliche wahrzunehmen" (SCHLEIERMACHER 1969, S. 91f.)[1].

1799 veröffentlicht SCHLEIERMACHER die Sammlung „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern". Vordergründig steht das Werk in einem eigentümlichen Gegensatz zu Positionen, die sein Autor früher, zum Teil auch noch gleichzeitig artikuliert. Noch wenige Jahre zuvor erklärt er freimütig, „daß ich die französische Revolution im ganzen genommen sehr liebe, freilich ... ohne alles, was menschliche Leidenschaften dabei getan haben und was, wenn es sich auch in der Reihe der Dinge als unvermeidlich darstellen läßt, doch nicht als gut gebilligt werden kann, mit zu loben, und noch vielmehr ohne den unseligen Schwindel, eine Nachahmung davon zu wünschen und alles über den Leisten schlagen zu wollen" (SCHLEIERMACHER 1860, S. 107f.). Thema und Anlage der „Reden" lassen dagegen auf die Position desjenigen schließen, der gelernt hat, die Revolution und ihre Folgen mit den Augen des Konservativen zu sehen – immerhin steht EDMUND BURKES „Über die französische Revolution" in SCHLEIERMACHERS Privatbibliothek (vgl. TICE 1966). Sie verraten Distanz zur Aufklärung und gegenüber der Revolution: Seine Kritik vereint, so auch die weitverbreitete Interpretation, die romantische Aversion gegen die Vernunft, gegen Diesseitsorientierung und Utilitätsdenken; mit Individualität, Beschaulichkeit und Transzendentalität stellt sie jene Topoi dagegen, die das Denken der Athenäumsautoren bewegen. Sie beklagt die „Verständigen und praktischen Menschen" (SCHLEIERMACHER 1969, S. 97), deren „Wut des Verstehens den Sinn gar nicht aufkommen läßt" (S. 96). Dieses „bürgerliche Leben"

(S. 99) wird als eine zerrissene Welt diagnostiziert, in der nur mehr das „Zerstückeln und Anatomieren" (S. 100), vor allem aber ein blindwütiger Aktivismus gelten, der weder einer zweckfreien und ruhigen Anschauung, noch dem Versuch Raum läßt, „den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen" (S. 99). SCHLEIERMACHER sieht eine Welt, die ihre eigensinnige Geltung verloren hat (S. 99). Eine Situation ist entstanden, die nicht mehr über sich hinausweist, die Menschen vielmehr „in den Schranken des bürgerlichen Lebens" festhält, an das Machbare und „Mögliche" bindet, Realismus von ihnen verlangt und sie darin in ihrer Existenz beschneidet – am Ende werde dies dann gar noch als „Harmonie des Menschen" bezeichnet (S. 100).

Die Bilanz, die SCHLEIERMACHER für das ausgehende Jahrhundert erstellt und jenen vorlegt, die für seine Errungenschaften eintreten, ernüchtert: Was die Verfechter von Rationalität und sozialem Empirismus, was die politischen und pädagogischen Projektemacher und Weltverbesserer auf ihre Fahnen geschrieben haben, was die sozialen Utopien und die Nationalerziehungspläne verfolgten, erscheint ihm schlicht als der „Selbstmord des Geistes ... unter den kleinlichen Ansichten seiner Erziehung" (S. 107).

Doch handelt es sich hier tatsächlich bloß um den romantischen Affekt, um die Opposition mithin gegen Rationalität, Technik, gegen einen durch Menschen bewirkten Fortschritt? Artikuliert SCHLEIERMACHER am Ende wirklich nur die Gemeinplätze einer konservativen Kulturkritik, die in einem ohnedies verlorenen Gefecht die Religion vorschiebt, aber die alte Ordnung retten will? Solche Fragen klingen eher rhetorisch. Aber die Antwort fällt keineswegs eindeutig aus: SCHLEIERMACHER selbst will sich bei den Debatten über die „ganze französische Sache" weder der einen noch der anderen Position zuordnen, „indem ich mich nicht enthalten kann, die Parteilichkeit und Einseitigkeit der Menschen nach bestem Wissen und Gewissen zu bestreiten und ihnen zu dem *audiatur et altera pars* hie und da praktische Anleitung zu geben, so verderbe ich es mit allen" (SCHLEIERMACHER 1860, S. 108f.).

Konservatismus oder Fortschrittsglauben lassen sich nicht mehr bruchlos reklamieren; denn die Welt ist zu komplex geworden, um nur in der einen oder der anderen Perspektive beurteilt zu werden. Zwar tritt SCHLEIERMACHER – meist in theologischer Verkleidung – für die bürgerlichen Rechte ein, warnt vor einer selbstverschuldeten Knechtschaft (SW II/2/613ff.)[2] und einer Rückkehr zu früheren Verhältnissen (II/1/366); man dürfe sich gar nicht der „Gewalt der Zeit", „jener zerstörerischen Kraft" widersetzen, „wenn ihr nichts widerstanden hat und alles, was aus den Trümmern aufsteht, sich in einer neuen Gestalt erhebt" (II/1/366f.). Aber seiner oft als Beleg für eine „fortschrittliche", nationale Gesinnung (vgl. SCHUFFENHAUER 1956, KÖNIG 1972) zitierten Sorge, daß man „durch verfehlte Anhänglichkeit an das Vergangene zurückgehalten werde(n), dasjenige nicht gern und willig zu tun, was der gegenwärtige Zustand von uns fordert" (II/1/368), korrespondiert nicht minder die Forderung, „auch das bleibende und unvergängliche darin [zu] verehren, indem wir es uns durch nichts in der Welt entreißen lassen, sondern es in jeder künftigen Gestaltung unserer Angelegenheiten immer schöner und vollkommener darstellen" (II/1/370). Freilich sind es dann die demokratischen Forderungen, die tradiert

werden sollen. Festzuhalten sei am Grundsatz, „daß alle Bürger gleich sein müßten vor dem Gesetz" (II/1/374), wie auch an den Ansprüchen der Aufklärung: „Laßt uns also fortfahren ... in dem rühmlichen Bestreben, richtige Einsichten in alles, was dem Menschen wert und wichtig sein muß, so weit als möglich zu verbreiten, den Sinn für Wahrheit zu erwecken, das Vermögen der Erkenntnis zu stärken und zu beleben!" (II/1/375) Deshalb irritiert auch die Anlage der „Reden" durch ihre Ambivalenz; sie tritt mit den Mitteln kritischer Erörterung für eine Sache ein, die auf eben diesem Wege diskreditiert wurde.

III.

SCHLEIERMACHER beginnt seine „Reden" an die Gebildeten unter den Verächtern der Religion mit einem Kapitel, das er „Apologie" überschrieben hat; theologisch knüpft er damit zumindest formal an die großen Verteidigungsschriften in der Religionsgeschichte an. Doch es geht ihm um anderes. Die Frage nach der Religion stellt zwar sein Thema dar, dient jedoch als Mittel zur Darstellung und Analyse einer historisch eingetretenen Problemkonstellation. Sie soll helfen, „den Geist, in dem das Ganze geleitet wird, [zu] erraten" (SCHLEIERMACHER 1969, S. 67).

Anlaß zur Bilanz geben die Rückschläge, die uneingelösten Hoffnungen und Erwartungen, die das Zeitalter geweckt hat. SCHLEIERMACHERS sozialkritische Beobachtungen und die – an den frühen MARX erinnernden – utopischen Perspektiven lassen das ahnen, zumal sie zugleich Wissenschaft und Kunst in Anspruch nehmen, vor allem auch – wider die antipädagogische Attitüde – die Erziehungsaufgabe identifizieren:

„Jetzt seufzen Millionen von Menschen beider Geschlechter und aller Stände unter dem Druck mechanischer und unwürdiger Arbeiten. Die ältere Generation erliegt unmutig und überläßt mit verzeihlicher Trägheit die jüngere in allen Dingen fast dem Zufall, nur darin nicht, daß sie gleich nachahmen und lernen muß dieselbe Erniedrigung. Das ist die Ursach', warum sie den freien und offnen Blick nicht gewinnen, mit dem allein man das Universum findet. Es gibt kein größeres Hindernis der Religion als dieses, daß wir unsere eignen Sklaven sein müssen, denn ein Sklave ist Jeder, der etwas verrichten muß, was durch tote Kräfte sollte bewirkt werden können. Das hoffen wir von der Vollendung der Wissenschaften und der Künste, daß sie uns diese toten Kräfte werden dienstbar machen ... Dann erst wird jeder Mensch ein Freigeborner sein, dann ist jedes Leben praktisch und beschaulich zugleich, über keinem hebt sich der Stecken des Treibers und Jeder hat Ruhe und Muße, in sich die Welt zu betrachten" (S. 154).

Den entscheidenden Beleg aber liefert die romantische Radikalisierung des Individualitätsproblems. Sie spitzt einen neuzeitlich-bürgerlichen Anspruch zu, nimmt dabei unübersehbar Bezug auf ROUSSEAU:

„Alles also muß davon anheben, daß der Sklaverei ein Ende gemacht werde, worin der Sinn der Menschen gehalten wird zum Behuf jener Verstandesübungen, durch die nichts geübt wird, jener Erklärungen,die nichts hell machen, jener Zerlegungen, die nichts auflösen; und dies ist ein Zweck, auf den ihr Alle mit vereinten Kräften bald hinarbeiten werdet. Es ist mit den Verbesserungen der Erziehung gegangen wie mit allen Revolu-

tionen, die nicht aus den höchsten Prinzipien angefangen wurden; sie gleiten allmählich wieder zurück in den alten Gang der Dinge, und nur einige Veränderungen im Äußern erhalten das Andenken der anfangs für wunder wie groß gehaltenen Begebenheit: die verständige und praktische Erziehung unterscheidet sich nur noch wenig – und dies Wenige liegt weder im Geist noch in der Wirkung – von der alten mechanischen. Dies ist Euch nicht entgangen, sie ist Euch größtenteils schon ebenso verhaßt, und eine reinere Idee verbreitet sich von der Heiligkeit des kindlichen Alters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Willkür, auf deren Äußerungen man auch bei den werdenden Menschen schon warten und lauschen müsse" (S. 108f.).

Unter dieser ebenso kritischen wie skeptischen Voraussetzung erkennt SCHLEIERMACHER seinen Gegenstand in der historischen und geistigen Situation, für die die Französische Revolution und ihre Folgen in der Neuzeit stehen. Er macht die Differenz zum Ausgangspunkt, die durch die Realität der Revolution gegenüber der Aufklärung, auch gegenüber den bürgerlich programmatischen Ansprüchen gesetzt wird. Wie „unordentlich" der frühe SCHLEIERMACHER auch denkt und schreibt (MOLLENHAUER 1985, S. 17), hier geht es ihm um eine *Theorie* jener eigentümlichen Konstellation, die sich unschwer als die problematische Grundstruktur ergibt, welche die Moderne als solche erst auszeichnet. Die erste, für diese Struktur entscheidende Bedingung findet sich im Zerbrechen von zeitlicher und systemischer Kontinuität. In „diesen Zeiten allgemeiner Verwirrung und Umwälzung" (S. 91) enthüllt sich der illusionäre Charakter des Versprechens, daß die menschliche Gattung gleichmäßig zu besseren Lebensbedingungen, zur Verwirklichung der eigenen Idee voranschreitet. Zweifel an solchen Vorstellungen waren schon empirisch begründet. Nicht nur ließen die periodisch wiederkehrenden Notlagen der Bevölkerung den Anspruch auf Verbesserung der menschlichen Verhältnisse zur Satire verkommen. Vor allem aber war in der Philosophie spätestens das Erdbeben von Lissabon zum Menetekel für die Idee von dem durch Vernunft bewirkten Progreß zur größeren Humanität geworden. Es ließ nicht nur den Theodizeestreit zu einem öffentlichen Ereignis mit der Folge werden, daß das Thema Religion als Folie diente, auf welcher die gesellschaftlichen Probleme diskutiert werden konnten (II/1/251ff., bes. 263). Vielmehr verstärkte die Katastrophe von Lissabon die skeptischen und die konservativen Positionen in der Auseinandersetzung über den Zusammenhang göttlichen Wirkens und menschlichen Unglücks.

Damit aber klingt schon das zweite strukturbildende Moment an. Unterstützung erfährt nämlich so die Position, die gegenüber der – insbesondere deutschen – Aufklärung den Hinweis auf die Geschichte als ein organisches, eben nicht beliebig verfügbares Geschehen vortrug; ein Einwand, den HERDER, dann die Romantiker auf die Höhe eines theoretischen Programms erhoben, das SCHLEIERMACHER schließlich an dem Gegenstand ausführt, an dem Autonomie und rationale Gestaltung bewiesen werden sollten: Die Politik müsse, so seine Forderung, „physiologisch" betrachtet werden (SCHLEIERMACHER 1845, III/8/2, S. 2), da sich „jetzt in der Nähe der Revolutionen und im Kampfe der Parteien" (S. 1) zeige: „Der Staat aber, da er ein Gebilde des Menschen selbst ist, so wähnte man von der Betrachtung aus nach einem vorschwebenden Musterbilde den vollkommneren selbst schaffen zu können. Für einen Wahn

müssen wir dies ohne weiteres erklären; denn es ist eine grobe Verwechslung dessen, was durch die menschliche Natur *wird*, mit dem was der Mensch *macht*" (III/2/248, Hervorh. im Original); der Staat ist nicht nur ein Phänomen sui generis, sondern verfügt über eine Eigendynamik; er muß als ein „geschichtliches Naturgebilde" betrachtet werden, welches nur bedingt der „künstlerischen" Tätigkeit des Menschen zugänglich sei (ebd.).

Drittens hebt die Französische Revolution selbst die Idee von der historischen Kontinuität als Ergebnis menschlicher Absicht und Handlung auf: Das Zerbrechen der temporalen und strukturellen Zusammenhänge, die Zerstörung der Ordnung bilden ihren positiven Effekt, der jedoch auf dramatische Weise die neue, die eigene Qualität der Moderne in Szene setzt. Diese ist durchaus ambivalent: Der Erfolg der Französischen Revolution liegt nämlich einerseits in der faktischen Befreiung des Individuums, damit aber auch in der verbindlichen Durchsetzung eines neuen Selbstverständnisses von Subjektivität, das nichts anderes als die Lösung aus historischen und sozialen Banden bedeutet. Damit wird zu einem drängenden, weil *realen* Problem, was den Sozialphilosophen bislang nur als theoretischer Ausgangspunkt ihres Nachdenkens über die Möglichkeit von Gesellschaft im neuzeitlich-bürgerlichen Zusammenhang galt; das Problem spitzt sich zu, das in der Formel vom *contrat social* seinen Ausdruck gewann: Wie ist eine Gesellschaft möglich, die sich aus Individuen konstituiert und deren Individualität nicht aufhebt, sondern bewahrt? Der Gedanke der subjektiven Eigenschöpfung, mithin von Eigennormativität und Souveränität konstituiert zwar ein neues Verhältnis gegenüber den historischen und sozialen Vorfindlichkeiten. Diese haben aber keine praktische Gültigkeit mehr. Das unübersehbare Dilemma besteht jedoch darin, daß Geschichte und Gesellschaft für die aus den Zwängen der Tradition befreiten und auf sich selbst verwiesenen Individuen überhaupt nicht mehr zur Disposition stehen; Veränderungen ergeben sich nicht als Ausdruck der *volonté de tous*, sondern als ein Ergebnis einer anonymen, den Individuen noch entfremdeten *volonté générale*. Insofern setzt die Revolution das romantische Argument von der Eigengesetzlichkeit der Geschichte in Geltung. Als Preis für die Befreiung begibt man sich in die Gewalt der „unsichtbaren Hand" und unterwirft sich den Mächten, die das Leben der Individuen faktisch steuern.

So unterliegt durch die Revolution und in der Erfahrung von dieser das für die Neuzeit und für ihr Selbstverständnis entscheidende Prinzip des kontinuierlichen Fortschritts einer dramatischen Veränderung: Weil es nun ideell und faktisch von den Subjekten abhängig wird, führt es einerseits in die Diskontinuität, in die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit; die Zerstörung von Tradition gewinnt Permanenz. Erfahrungs- und Erwartungshorizont entflechten sich; Zukunft wird der subjektiven Gestaltung zugänglich. Prinzipiell offen hängt sie dabei weder von der Tradition der Vergangenheit noch von der des Fortschritts ab. Der Bruch des Geltungssinns wird zur entscheidenden Erfahrung, dergegenüber alles begründet werden muß. Dafür werden auf der anderen Seite Geschichte und Eigenstruktur des Gesellschaftlichen übermächtig; spätestens in der Phase der „Anarchie" (III/8/4) setzt sich ihr „Eigensinn" durch (III/8/15). Geschichte kann nicht einmal mehr in dem Sinne ihrer Aufhebung als ein Orientierungspunkt dienen; zugleich aber ist man doch immer

ihr Opfer. So macht die Revolution nicht nur die historische Eigendynamik, sondern ein Kontingenzproblem deutlich, das jede Vorstellung von einem in der Tradition des Vergangenem oder in ihrer Negation gegründeten Tuns Lügen straft.

In seinen „Reden" sieht SCHLEIERMACHER nur eine Lösung für das dreifache Problem der Auflösung von Gesellschaft in der autonom gesteuerten Aktivität der Subjekte, von historischer Eigendynamik und Kontingenz der Zukunftsbestimmung. Religion, so die Hoffnung, soll diese kompensieren; denn sie ermöglicht die auf eine offene Zukunft gerichtete Suche nach einer Gewißheit in einer Gesellschaft, die keine Gewißheit mehr kennt, in der Sinn- und Geltungszusammenhänge systematisch zerbrechen. Aber auch diese Hoffnung trügt – wenigstens dann, wenn man von ihr Anleitung für eine Praxis erwartet. Denn auch die Religion ermöglicht nur noch die *Besinnung* auf das Ganze, aber sie kann die bloße Anschauung nicht mehr überwinden. Ihre Hoffnung ist die eines Seinlassens, dem nur mehr die selbstreflexive Vergewisserung über die eigene Situation korrespondiert. Vor allem besteht die systematische Schwierigkeit unvermeidlich darin, wie eine solche Gemeinsamkeit in der Transzendenz erzeugt werden kann. Die in der Revolution manifest gewordene Durchsetzung des Individualitätsprinzips hat nämlich zur Folge, daß Erziehung nicht mehr sinnvoll gedacht werden kann; mehr noch: sie hebt die Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Tuns auf, das in der Erziehung des anderen besteht.

Die romantische Kritik gilt also nicht bloß der utilitaristischen Verengung der Aufklärungspädagogik, sondern macht auf das prinzipielle Grundproblem der Erziehung in der Moderne aufmerksam: Wenn den Individuen Individualität und Autonomie zugesprochen wird, wenn sie also in dem spezifisch neuzeitlichen Sinne des Ausdrucks als Subjekte zu gelten haben, wenn dies schließlich das menschliche Leben schlechthin, nämlich als seine Natureigenschaft auszeichnet, dann geht jede Berechtigung verloren, dieses Subjekt in irgendeiner Weise verändern oder beeinflussen zu wollen. Man kann nur auf die Entwicklung des Kindes achten und seine – so SCHLEIERMACHER im Katechismus für edle Frauen – „Eigentümlichkeit ehren". Allein die von ROUSSEAU gewiesene Perspektive einer „negativen Erziehung" bietet sich noch an – „ist es nicht", so fragt SCHLEIERMACHER, „das süßeste und liebste Geschäft der mütterlichen Liebe andächtig darauf zu merken, wie sich allmählich in dem jungen Geschöpf die menschlichen Kräfte entfalten"? (II/4/70)

Die „Reden" verhandeln dies als die Unmöglichkeit einer religiösen Erziehung; aber sie haben das ganze Problem der Pädagogik zu ihrem Gegenstand:

„Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, daß Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt und ihn so zu einem Magazin Eurer Ideen macht, daß Ihr sie soweit an die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, daß er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringt. – Ihr seht den Widerspruch, der schon aus den Worten nicht herausgebracht werden kann. Nicht einmal gewöhnen könnt Ihr jemand auf einen bestimmten Eindruck, sooft er ihm kommt, eine bestimmte Gegenwirkung erfolgen zu lassen, viel

weniger, daß Ihr ihn dahin bringen könntet, über diese Verbindung hinauszugehen und eine innere Tätigkeit dabei frei zu erzeugen. Kurz, auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben, in diese geheiligte Werkstätte des Universums, könnt Ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen" (SCHLEIERMACHER 1969, S. 92f.).

IV.

Die Revolution konfrontiert das pädagogische Denken mit seiner eigenen Unmöglichkeit. Sie hebt die Bedingungen auf, unter welchen wenigstens der Normalbegriff von Erziehung gelten konnte: Mit der Erziehung lassen sich nun weder die Herstellung von zeitlicher Kontinuität, gleich ob sie als Tradition von Vergangenem oder als Sicherung von Fortschritt vorzustellen war, noch aber die Hoffnung auf einen besseren gesellschaftlichen Zustand verbinden. Solchen Ambitionen stehen sachliche und ethische Gründe entgegen: Sachlich widerspricht die in der Revolution verwirklichte Realität moderner Gesellschaften. Denn diese zeichnen, wie noch das Revolutionsereignis selbst belegt, Verwerfungen, ja das Zerreißen des Ganzen aus; sie verfügen über keinen einheitlichen Geltungssinn, über keine Identität mehr. Vor allem aber werden sie in den durch sie selbst erzeugten Ansprüchen von Individualität zerstört. Darin könnte man zwar eine Rechtfertigung von Erziehung sehen, wäre nicht zugleich ihre ethische Grenze markiert: der sittliche Rang von Subjektivität, den die Revolution faktisch und in ihrer normativen Verbindlichkeit durchgesetzt hat, verbietet das pädagogische Tun. So verdichten sich der historisch realisierte Bruch in Geschichte und Gesellschaft zusammen mit der Verwirklichung von Individualität als dem sozialen Grundverhältnis schlechthin zu einer hermetisch in sich geschlossenen Negation der Erziehungsidee überhaupt.

Moderne Gesellschaften treten notwendig antipädagogisch auf. Sie müssen wenigstens den Normalbegriff von Erziehung enttäuschen, der emphatisch einen inneren Zusammenhang von Pädagogik und Politik behauptet. In der Tat: Wer sich auf ihn einläßt, muß die Aufhebung seiner Bedingungen durch den revolutionär bewirkten Bruch in der Kontinuität von Gesellschaft und Geschichte als das Ende von Erziehung empfinden; denn wer diese nur mit einer politischen Ambition verband, konnte sie überhaupt nicht identifizieren.

Über das Ende der Erziehung kann man klagen oder es euphorisch noch proklamieren – in jedem Fall erliegt man jedoch einem Trugbild. Zu erinnern ist schlicht an zweierlei. Einmal daran, daß sich Vorstellungen über Erziehung beharrlich halten – „was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen" (SCHLEIERMACHER 1902, S. 3). Zum anderen läßt sich „aus der Erfahrung" (S. 6) auf den Sachverhalt verweisen, daß erzogen wird – einer systematischen Begründung von Erziehung bedarf es daher angesichts ihrer Empirie eigentlich nicht. Fern aller politischen Ambition kann nämlich festgehalten werden, daß Eltern und solche, „die den Eltern beim Erziehen helfen", denen dies sogar zum „Lebensberuf" wurde (S. 3), das pädagogische Gewerbe betreiben. Vor allem läßt sich Erziehung als ein kollektiver Sachver-

halt, als ein *fait social* konstatieren. Es gilt, daß „das gesamte junge Geschlecht unter uns ... von dem gesamten älteren" erzogen wird (II/1/599).

So drängt sich zwingend auf, daß man von *beidem* ausgeht: Zum einen wird faktisch erzogen – die *erste* Prämisse –, zum anderen muß die Theorie die historisch entstandene Situation entschlüsseln und einholen. Der in der Revolution verwirklichte Kontinuitätsbruch, die empirische Auflösung des Zusammenhangs von Politik und Pädagogik bilden daher die *zweite* Prämisse. Fallen aber Erziehung und Politik auseinander, dann werden sie in ihrer je eigenen Qualität *und* Komplexität sichtbar. Staat und Erziehung, so hält SCHLEIERMACHER deshalb fest, sind „zwei Begriffe, welche an und für sich nicht zusammenfallen; denn der Staat ist ein Verhältnis der erwachsenen Menschen unter sich, und in dem Begriff liegt keine Beziehung darauf, woher die erwachsenen kommen; und Erziehung ist ein Verhältnis der Generationen unter sich, indem die eine erzieht und die andere erzogen wird, und die Erziehung kann sehr gut gedacht werden ohne den Staat und vor ihm" (SCHLEIERMACHER 1957, S. 155f.). Die Entkoppelung von Politik und Pädagogik läßt jedoch nicht nur ihre gegenseitige Grenzen und ihre Beziehungen zueinander hervortreten, vielmehr wird ihr Fundament sichtbar: Die Illusion des Normalbegriffs der Erziehung entstand, weil er Pädagogik und Politik in ein unmittelbares Abhängigkeitsverhältnis stellte. Aber sie hängen nicht zusammen, sondern gründen in einem dritten, von ihnen unterschiedenen. Beide beruhen auf dem ‚Stoffwechselprozeß' des Menschen mit der Natur, somit in jenem nur historisch darstellbaren, systematisch unter dem Begriff des höchsten Gutes gefaßten Prozeß der Vermittlung von Natur und Vernunft, dessen Kern eine „Einheit von Vernunftkraft und Naturmasse, ein immer schon vorausgesetztes Organisiertsein der Natur für die Vernunft", nämlich „die menschliche Natur als Gattung" (III/5/60) bildet.

Daß die Pädagogik auf der Ethik ruht, führt nicht zu einer erneuten normativen Aufladung – wiewohl ein im Spinozismus SCHLEIERMACHERS ruhendes eschatologisches Moment sich auswirken mag (vgl. LANGEWAND 1987). Doch er begreift die Ethik als eine Sozialphilosophie, die die tätige Selbsterzeugung der menschlichen Gattung, ihre „Humanisation" (III/2/462) zum Thema macht; sie verzeichnet die Bedingungen der menschlichen Existenz. Diese ist einerseits bestimmt durch ihre eigene Tätigkeit im von ihr selbst noch konstituierten Verhältnis von Vernunft und Natur, mithin durch einen ‚Stoffwechselprozeß', der nicht bloß materiell genannt werden kann; sie hängt andererseits davon ab, daß sich die Mitglieder der menschlichen Gattung in einer besonderen Weise organisieren, nämlich ihr Leben in Gemeinschaft führen. Diese beiden, anthropologisch fundamentalen Bestimmungen gehen jeder Erörterung einer besonderen menschlichen Tätigkeit voraus (vgl. SCHLEIERMACHER 1984, S. 8f.). Sie erlauben zudem noch, die besonderen sozialen Praxen in ihrer Besonderheit zu begründen und aus dem Prozeß der Natur-Vernunft-Vermittlung abzuleiten; sie helfen somit – modern formuliert –, den Prozeß gesellschaftlicher Ausdifferenzierung zu rekonstruieren, der sich für SCHLEIERMACHER zunächst auf der Ebene der vier Gütergemeinschaften zeigt, dann aber auch am Beispiel der Pädagogik selbst sichtbar wird.

Für diese hat der über die Ethik gewonnene Zugang zwei entscheidende Konsequenzen. Einmal kann Erziehung nicht durch den Bezug auf den Fortschritt der menschlichen Gattung erfaßt werden. SCHLEIERMACHER bleibt hier skeptisch: Im Prozeß der Natur-Vernunft-Vermittlung läßt sich ein solcher Progreß nicht von vornherein feststellen; dieser stellt im Gegenteil ein höchst riskantes Unternehmen dar. Die Grundfigur der wechselseitigen Durchdringung erteilt nämlich dem aufklärerischen Vernunftbegriff eine Absage: Nicht die selbstnormative, die planende, dann instrumentelle Vernunft setzt sich durch; vielmehr läßt sich nur das historische Resultat dieses Einigungsprozesses beobachten. Dieser aber kann durchaus ambivalent ausfallen, nämlich auch als eine Beherrschung der Natur, die die unvermeidliche Naturgrundlage aller Existenz aufhebt, oder als eine Bestialisierung der Vernunft; der Prozeß ist offen, man kann sich seiner nur vergewissern, ihn mit einem erhöhten Bewußtsein betreiben.

Die andere Konsequenz scheint dem zu widersprechen. Sie verweist nämlich die Pädagogik wiederum auf den gesellschaftlichen Zustand. Doch im Gegensatz zur unmittelbaren Verknüpfung von Politik und Pädagogik im Normalentwurf der Erziehung, zeigt sich nun, daß beide auf den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß bezogen sind und sich im Blick auf die Gesellschaft unterscheiden lassen. Ihr Differenzierungskriterium findet sich dabei durchaus mit Hilfe des Normalbegriffs von Erziehung. Abstrahiert man nämlich von seiner Fortschrittsambition, dann zeigt sich zwar, daß die Pädagogik erst mit Hilfe der in dieser mitgedachten Temporalität erfaßt werden kann. Als ihre Bedingung zeichnet sich die Generationendifferenz ab (vgl. SÜNKEL 1964, WINKLER 1979). Doch hebt diese für den Begriff der Erziehung sogleich wieder die Zeitlichkeit auf und formuliert als das „pädagogische System" (SCHLEIERMACHER 1957, S. 167) ein strukturelles Merkmal, das auch gegenüber der Erfahrung des historischen Bruchs Bestand hat:

„Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen, so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben; sondern es gibt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen" (SCHLEIERMACHER 1902, S. 5).

Damit schält sich heraus, was die Objektivität des Erziehungsproblems ausmacht: Erziehung ist eingebunden in die Zeitlichkeit des menschlichen Gattungslebens. Dabei ist sie auf die ihr jeweils vorgegebene geschichtliche Situation als ihre Voraussetzung verwiesen, die sie selbst nicht transzendieren kann; sie kann sie nicht übersteigen, weil in ihr selbst Geschichte auf eigentümliche Weise im Verhältnis der Generationen gerinnt. So stellt sich der Zusammenhang zwischen Gesellschaft, politischen Leben einerseits und Erziehung andrerseits wieder her. Aber dieser Zusammenhang kann nur als eine Wechselwirkung beschrieben werden: Die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen vollzieht sich als Wirkung des sozialen Lebens; es gilt zuerst, daß

die Jugend in der Sitte „wirklich erzogen wird" (SCHLEIERMACHER 1957, S. 159).

Mit diesem auf empirische Sozialisationsprozesse abhebenden Argument kann dem emphatischen Subjektivitätsbegriff in doppelter Hinsicht begegnet werden: Das Subjektivitätsproblem als Grenze des Erziehungsanspruchs löst sich auf, weil das Individuum schon immer dem gesellschaftlichen Einfluß ausgesetzt, somit durch Sozialität bestimmt ist: „Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich selbst trägt. Das liegt schon im Begriff des Lebens, vornehmlich in dem des geistigen, intellektuellen... Darin liegt aber nicht, daß die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürfen mitbestimmt und modifiziert sein durch Einwirkungen von außen; vielmehr ist eben dieses das Wesentliche im Begriff der Gemeinschaft" (SCHLEIERMACHER 1902, S. 6). Zum anderen aber zeigt sich, daß sich das Subjekt selbst erzeugt, indem es sich in ein Verhältnis zu seiner Welt setzt und darin bildet: „Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden" (SCHLEIERMACHER 1902, S. 492). Erziehung läßt sich damit entschieden bescheiden fassen, nämlich als ein Handeln unter der Bedingung des Generationenverhältnisses, das sich auf den selbst noch tätig hergestellten Zusammenhang von Subjekt und Welt bezieht; sie kann dann als Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung, aber nicht mehr als die pädagogische Erzeugung eines neuen Menschen bestimmt werden.

V.

„Diese Maßregel hat nun wieder einen revolutionären Charakter, aber dies ist auch nicht ganz zu vermeiden" (III/8/202): Die Theorie der Erziehung kann die Bedingungen der Situation beschreiben, die für die Erziehung und das Nachdenken über sie nach dem in der Revolution hervorgetretenen Epochenübergang zur Moderne entsteht. Aber diese Theorie kann niemandem raten, sondern betont die Distanz der Reflexion: „Theorie setzt überall ein Gegebenes voraus, welches angesehen wird. Besinnung darüber, wie es geworden"; sie sucht herauszufinden, was das von ihr Verhandelte „in der menschlichen Natur bedeute" (SCHLEIERMACHER 1984, S. 5). Die vielbeschworene Formel von der Dignität der Praxis meint also zunächst nichts anderes als die Forderung einer Tatbestandsgesinnung, dann die Vorgängigkeit eines gesellschaftlichen Systems der Erziehung, das beschrieben und in seinen Optionen analysiert wird, um herauszufinden, welche Funktion es in dem Prozeß der Vernunft-Natur-Vermittlung erfüllen kann. Insofern führt der Bruch zwischen Pädagogik und Politik dazu, daß sich jene selbst entdeckt.

Zwar entziffert die Theorie so die Objektivität der Erziehungsaufgabe; aber sie kann diese doch nur als eine Problemstruktur festhalten. Denn sie benennt die Momente und Möglichkeiten, die im Rahmen des durch den Zusammenhang des Generationenverhältnisses mit dem der Beziehung des Subjekts auf die gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen zur Wirkung kommen. Doch die-

se Bedingungen selbst sind gegenüber der theoretisch denkbaren Struktur des Pädagogischen kontingent; man muß unvermeidlich mit der Revolution und ihren Folgen, das heißt mit dem Verlust von Gewißheiten rechnen. So läßt sich über Erziehung jenseits der ihre objektive Struktur festlegenden Bedingungen nur im Blick auf eine bestimmte, sittlich gegebene Einsicht, also in Kenntnis und Anerkennung der faktischen historischen und gesellschaftlichen Gegebenheit befinden (vgl. SCHLEIERMACHER 1902, S. 562).

Der Bruch mit dem Normalentwurf von Erziehung geht daher tiefer. Pädagogische Reflexion sieht sich nämlich einer praktisch unüberwindbaren Paradoxie ausgesetzt. Die Notwendigkeit der Erziehung ist einerseits objektiv; andererseits kann sie nur skeptisch mit Gesellschaft und Geschichte rechnen. Es gibt für sie allein die eigene Gewißheit, die doch Unsicherheit bedeutet; am Ende läßt sich auch von der Erziehung nur erzählen, ist doch die „eigentliche Form für die Ethik ... die schlichte Erzählung" (SCHLEIERMACHER 1981b, S. 4). Der historische Bruch revolutioniert also den reflexiven Habitus derjenigen, die mit der Aufzucht von Kindern und Jugendlichen zu tun haben: Der Modus pädagogischer Reflexion verändert sich. Ihre Theorie läßt sich nämlich nur noch als eine materiale Hermeneutik denken, die Hilfe gibt bei der Antwort auf die von SCHLEIERMACHER so gestellte Frage: *„Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"* (SCHLEIERMACHER 1902, S. 5).

Eben diese Frage muß sich der Normalentwurf von Erziehung nicht stellen. Seine Verknüpfung zur Politik hält immer schon die Antwort bereit, legt Gewißheit nahe. Man weiß, was man will. Die Erfahrung des historischen Bruchs aber verbietet eine solche Sicherheit. Eine aufgeklärte pädagogische Reflexion kennt zwar ihre Voraussetzungen, nämlich das Generationenverhältnis im allgemeinen, das ausdifferenzierte Erziehungssystem im besonderen. In dieser Hinsicht ist sie „allgemeine Theorie der Erziehung" (III/2/467), die aber ein Bewußtsein davon verschafft, daß das Gegebene nicht mehr selbstverständlich ist, sondern in seiner Bedeutung für die Beteiligten erst erschlossen werden muß.

Pädagogische Theorie verbessert weder die Erziehungspraxis noch die gesellschaftlichen Verhältnisse. Aber sie kann dies auch nicht, weil es keine Gewißheit mehr über diese gibt – vielleicht auch nicht geben darf, wenn die Bedingung der Freiheit der Subjekte nicht verlorengehen soll. Pädagogik hat deshalb seit SCHLEIERMACHER damit zu tun, die Verständigung über den historischen und sozialen Sinn einer Gesellschaft zu ermöglichen, die sich weder auf Tradition, noch auf einen einheitlichen Entwurf stützen kann; sie hat insofern elementar und unausweichlich mit dem hermeneutischen Problem schlechthin zu tun: nämlich mit der Frage, wie in Deutung der gegebenen Verhältnisse und in ihrer Kritik Aufschluß über die eigenen Lebenssituationen gewonnen werden kann. Pädagogische Reflexion wird so zum Impuls, sich im Verhältnis der Generationen über den möglichen Sinn nicht nur der pädagogischen Situation selbst, sondern auch über den des eigenen Lebens zu verständigen. Sie leitet dazu an, daß die Generationen jenseits der utopischen politischen Entwürfe das eigene Woher und Wohin, den Sinn ihrer ganzen Lebensaufgabe in reflexiver Vergewisserung suchen.

Gleichwohl hat der in der Aufklärung entstandene, pädagogische Normalentwurf seine gesellschaftliche, vor allem aber seine innerpädagogische Gültigkeit behalten; die Pädagogik hat die Lektion nicht gelernt, die ihr in der Französischen Revolution und durch diese erteilt wurde. Dabei ist für das Nachdenken über Erziehung ein doppeltes Paradox entstanden. Zum einen hat das systematische Ende der Illusion des pädagogischen Normalentwurfs in seiner Diskreditierung durch das kritische Erziehungsdenken SCHLEIERMACHERS zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht zu seinem historischen Ende geführt. Er ist gültig und wirkungsträchtig geblieben, nicht nur, weil man sich gegenüber SCHLEIERMACHER erfolgreich immunisierte, indem man ihm Fragen unterschob, die ihn nicht beschäftigten (vgl. LANGEWAND 1987) oder ihn gar zu einem Klassiker stilisierte. Freilich haben gerade diejenigen, die ihn als Bezugsgröße pädagogischer Reflexion benannten, sein Anliegen verfehlt. So gewinnt in der Geisteswissenschaftliche Pädagogik der vorrevolutionäre Normalentwurf von Erziehung in seiner abstraktesten Gestalt, nämlich als Formel vom Theorie-Praxis-Verhältnis, als der pädagogischen Grundfigur schlechthin paradigmatische Gestalt. Wiewohl sie sich selbst in der Tradition des hermeneutischen Denkens sah, verschloß sie sich dagegen der Einsicht, daß SCHLEIERMACHER eben dieses zum Modus pädagogischer Reflexion erhob, weil er den historischen und gesellschaftlichen Bruch als Voraussetzung von Erziehung schlechthin begriff.

Das historische Ende dieses Normalentwurfs zeichnet sich erst heute ab; die Rede von der Krise der Pädagogik, vom Ende der pädagogischen Bewegung deutet dies an, bleibt freilich selbst noch in dem Normalentwurf befangen. Der die Neuzeit auszeichnende Prozeß der Rationalisierung und Modernisierung, an dessen Anfang SCHLEIERMACHER die ihm inhärenten pädagogischen Probleme vielleicht nur erahnte, scheint in ein Stadium eingetreten, in welchem sein Denkzugang unvermeidlich geworden ist. Was heute unter dem Stichwort der *condition postmoderne* verhandelt wird, nämlich das Zerbrechen der temporalen und strukturalen Ordnung des menschlichen Lebens, hat den Ausgangspunkt seines Denkens gebildet; man könnte insofern kritisch gegenüber dem modischen Ton nicht nur in der Philosophie vermerken, daß sie sich der Moderne gar nicht richtig vergewissert hat. Zwei Einsichten aber scheinen im Zusammenhang pädagogischer Reflexion entscheidender: Einmal hat SCHLEIERMACHER gerade angesichts des in der Revolution sichtbar gewordenen Bruchs die *Objektivität* des pädagogischen Problems festgestellt; wer in der Postmoderne auf Erziehung verzichten will, verfällt also einem Irrtum. Zum anderen hat SCHLEIERMACHER die wesentliche Einsicht vermittelt, daß nicht nur moderne Gesellschaften schlechthin, sondern das Erziehungsgeschehen in diesen objektiv auf eine Vergewisserung über den möglichen Lebenssinn angewiesen sind. Es ist dies eine Einsicht, die heute in ihrem vollen Umfang nachvollziehbar wird, nämlich in einer gesellschaftlichen Situation, in welcher nicht nur das Konzept der Moderne in eine Krise geraten ist, sondern vielmehr in der Allgegenwart des Risikos und im Verlust jeglicher Versicherungsmöglichkeit das Zerbrechen von Geltungssinn zur Alltagserfahrung geworden ist. Wer eigene Kinder aufzieht, wer fremde Kinder und Jugendliche unterrichtet oder pädagogisch begleitet, weiß deshalb längst: Nicht nur, daß sich in unvermeidlicher

Dramatik die Frage danach stellt, was wir mit der nachfolgenden Generation wollen, sondern daß wir auch die Antworten auf diese Frage allein in einem gemeinsamen Verständigungsprozeß finden können.

Anmerkungen

1 Orthographie und Interpunktion aller SCHLEIERMACHER-Zitate wurden um der leichteren Lesbarkeit willen vorsichtig den heute gültigen Vorschriften angepaßt; dies gilt auch für Texte, die in neueren Editionen verfügbar sind.
2 Sofern nicht anders angegeben, wird nach SCHLEIERMACHERS „Sämtlichen Werken" unter Angabe der Abteilung, des Bandes und der Seite im Text zitiert.

Quellen

KANT, I.: Werke in zwölf Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDEL. Band XII, Frankfurt 1964.
SCHLEIERMACHER, F.: Sämtliche Werke. In drei Abteilungen. 32 Bände, Berlin 1835–1864.
SCHLEIERMACHER, F.: Aus SCHLEIERMACHERS Leben in Briefen. Erster Band: Von SCHLEIERMACHERS Kindheit bis zu seiner Anstellung in Halle, Oktober 1804. Berlin ^{2}1860.
SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. PLATZ. Langensalza ^{3}1902.
SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE herausgegeben von E. WENIGER. Zweiter Band, Düsseldorf/München 1957.
SCHLEIERMACHER, F.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. m. e. Nachw. v. C. H. RATSCHOW. Stuttgart 1969.
SCHLEIERMACHER, F.: Ethik (1812/1813). Auf der Grundlage der Ausgabe von O. BRAUN hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981. (a)
SCHLEIERMACHER, F.: Brouillon zur Ethik. Auf der Grundlage der Ausgabe von O. BRAUN hrsg. u. eingel. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981. (b)
SCHLEIERMACHER, F.: Ästhetik. Über den Begriff der Kunst. Hrsg. von TH. LEHNERER. Hamburg 1984.

Literatur

KÖNIG, H.: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815. Teil 1. (Monumenta Paedagogica, Band XII.) Berlin (DDR) 1972.
KOSELLECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Stuttgart 1987.
LANGEWAND, A.: Das Ende der Erziehung und ihre Theorie. Ein Versuch über den entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus von Schleiermachers Erziehungslehre und eine Verteidigung gegen seine „geschichtliche" Interpretation durch die Dilthey-Schule. In: Z. f. Päd. 33 (1987), S. 513–522.
MOLLENHAUER, K.: Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel: bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 16–32.

SCHUFFENHAUER, H.: Der fortschrittliche Gehalt der Pädagogik Schleiermachers. Berlin (DDR) 1956.
SÜNKEL, W.: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
TICE, T.: Schleiermacher Bibliography. Princeton, N.J. 1966.
WINKLER, M.: Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der „Theorie der Erziehung" Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. Bad Heilbrunn 1979.

Anschrift des Autors:
Priv.-Doz. Dr. Michael Winkler, Gleimstr. 21, 8500 Nürnberg 30.

Horst Krause

Staatserziehung und Einheitsschule

Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus

I. Voraussetzungen

1. Pädagogische Strömungen

Die deutsche Bildungsgeschichte des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts wird von zwei pädagogischen Strömungen getragen: der Aufklärungspädagogik der Philanthropisten und der Bildungsphilosophie der Neuhumanisten. Als differenzierender und politisierender Kristallisationskern zwischen diesen Bewegungen liegt die Französische Revolution. Die vorrevolutionäre Aufklärungspädagogik versteht den aufgeklärten Staat, vorbildlich im „Grossen Friedrich" repräsentiert, als verantwortlichen Träger der Erziehungsaufgabe für ein aufgeklärtes Gemeinwesen. Im Kampf gegen die Vorherrschaft der Kirchen über die Schule wird dem Staat die Organisation, Aufsicht und Sicherstellung des modernen Schulwesens zugewiesen: Basedow, der Propagandist der philanthropistischen Bewegung, fordert die Einrichtung eines „Staatskollegiums", das „die höchste Aufsicht über Erziehung und Unterricht und über die nötigen Änderungen derselben als eines der wichtigsten Reichsgeschäfte" auszuüben hätte (Basedow 1768/1965, S. 7). Die neuen Unterrichtsinhalte ebenso wie die neue Moral folgen der Maxime, die „allgemeine Glückseligkeit" durch „aufgeklärtes" Sachwissen und durch uneigennützige Tätigkeit für das Allgemeinwohl erreichen zu können. Der Staat selbst wird in der philanthropistischen Programmatik als objektiver Sachwalter verstanden, der ein Schulwesen einzurichten hat, das den vielfältigen Standes- und Berufsaufgaben durch eine Vielzahl von Fach- und Spezialschulen Rechnung tragen soll.

Die Täuschung über diese neutrale Funktion des Staates wird offenkundig, als nach dem Tode Friedrichs II. von Preußen das in der Aufklärung enthaltene revolutionäre Potential durch rigorose Zensurmaßnahmen Wöllners unterdrückt wird. Campe gerät in den Verdacht, die Französische Revolution nach Deutschland tragen zu wollen (Fertig 1977). Staatliche Verantwortung für ein Erziehungswesen, das dem Allgemeinwohl dienen sollte, ist in Erziehung zum Untertan gegenüber dem Obrigkeitsstaat umgeschlagen.

Gewissermaßen unter der Oberfläche der öffentlichen Diskussion vollzieht sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts eine Wiederentdeckung der griechischen Sprache und Kultur in ihrer humanen Qualität. Der Neuhumanismus hat seine Wurzeln in der Frontstellung gegen die alten Latein- und Gelehrtenschulen, in denen die alten Sprachen rein funktional für Berufszwecke betrieben wurden.

Der Bildungswert der griechischen Sprache als Ausdruck einer humanen Kultur wird entdeckt und mit dieser Entdeckung eine kritische Distanz zum Staatsabsolutismus eingeleitet. Auf diesem Hintergrund verbindet sich nach der Französischen Revolution der klassische Bildungsinhalt des Griechischen mit der Subjektphilosophie des deutschen Idealismus zum neuhumanistischen Bildungsideal.

2. *Der Zusammenbruch Preußens und die bildungspolitische Reformprogrammatik*

Mit der Proklamation der Gleichheit aller Menschen durch die Französische Nationalversammlung vom 26. August 1789 (PASCHOLD/GIER 1989, S. 96) werden die Standesschranken des *Ancien Régime* beseitigt und grundsätzlich und ausnahmslos jedem Menschen gleiche Rechte zugebilligt. Die Gleichheitsforderung für alle Menschen muß sich demzufolge auch in einem allgemeinen öffentlichen Erziehungswesen und einer für alle gemeinsamen Einheitsschule ausdrücken, war doch die alte Ungleichheit nicht nur durch Stand und Geburt, sondern auch durch ein „standesgemäßes" Erziehungsprivileg begründet gewesen (REICHARDT 1988, S. 90–99). Im deutschen Raum gewinnen diese bildungspolitischen Prinzipien der Revolution eine spezifische Ausprägung, als Preußen von den napoleonischen Revolutionsheeren in den Jahren 1806/07 vernichtend geschlagen wird. Die preußische Niederlage trägt ambivalente Züge, da sich einerseits in ihr der endgültige Zerfall der altständischen Gesellschaftsordnung ausdrückt und damit der Weg für grundlegende Reformen zu einem freiheitlich verfaßten Gemeinwesen freigelegt wird; andererseits wird die Überwältigung durch fremde Armeen als bedrückende und ehrverletzende Niederwerfung des eigenen Landes empfunden. Hier liegt der Ursprung für die Propagierung eines deutschen Nationalbewußtseins, das die Ehre des eigenen Landes wiederherstellen und den nationalen Widerstand gegen NAPOLEON ideologisch begründen will. Durch eine „ordentliche" Revolution von oben (TITZE 1973, S. 99) soll die Rückständigkeit gegenüber den französischen Errungenschaften aufgeholt werden (HERRLITZ u. a. 1981, S. 28).

Auf dem Hintergrund der Ideale der Französischen Revolution verknüpft sich das neuhumanistische Bildungsideal mit der Aufgabe der politischen Umgestaltung der Gesellschaft. Liberale Freisetzungsprogrammatik und humanistisch-idealistische Bildungsphilosophie gehen eine sich gegenseitig verstärkende Verbindung ein. Die Konzeption einer menschheitlichen Fortschrittsgeschichte als politische Option und entsprechend umfassende Bildung für alle als pädagogische Aufgabe verdichten sich zu der Forderung, durch die Schaffung eines einheitlichen Erziehungswesens den demokratisch-revolutionären Gleichheitsanspruch zu verwirklichen und damit alle Menschen gemeinsam zum Träger der menschheitlichen Zukunftsaufgaben zu machen (KRAUL 1984, S. 29).

Politisch wie pädagogisch gleichermaßen wirkungsvoll verfaßt FICHTE in diese politisch ambivalente Situation hinein seine „Reden an die deutsche Nation" und zugleich entfalten Bildungstheoretiker wie JACHMANN, PASSOW, HUM-

BOLDT und SÜVERN in Preußen sowie EVERS in der Schweiz und NIETHAMMER für Bayern unterschiedlich strukturierte Bildungsprogramme, in denen die drängenden Aufgaben einer umfassenden Neugestaltung der Gesellschaft über eine neue, dem humanistischen Bildungsanspruch Rechnung tragende öffentliche Erziehung gelöst werden sollen.

II. Menschheit – Nation – Individuum

1. Das humanistische Menschheitsideal

Die bildungsphilosophische Vorbereitung dieser Reformperiode reicht zurück in die kritische Auseinandersetzung mit der Spätaufklärung. Vereinseitigter Rationalismus und trockene Morallehren werden der Spätaufklärung ebenso angelastet wie eine sozialaffirmative Anpassungspädagogik, die nur zu egoistischen Erwerbsinteressen führen kann: Diese Aufklärungspädagogik binde den Menschen an Stand und Beruf, entwickele seine Kräfte „verhältnismäßig" für seine gesellschaftliche Bestimmung und verfehle das Menschentum im Menschen. Aufklärungspädagogik in Gestalt des Philanthropismus gilt als „utilitaristisch" und „eudämonistisch", „platt" und „seicht". In besonders polemisch zugespitzter Weise drückt sich die Ablehnung der Aufklärungspädagogik in der Gegenüberstellung von „Philanthropinismus" und „Humanismus" durch NIETHAMMER aus: „So begann in der Geistesrevolution der damaligen Zeit, neben den unverkennbaren Fortschritten vielfältiger Bildung, zugleich *unter dem Namen von Aufklärung* ein Rückschreiten der wahren Cultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft" (NIETHAMMER (1808/1968, S. 18; Hervorhebung im Original). Entsprechend diffamiert EVERS die Aufklärungspädagogik als „Schulbildung zur Bestialität" (EVERS 1807), und FICHTE versteht die bisherige Staatserziehung als Erziehung zum „sinnlichen Wohlsein", das der Staat für sich zu nutzen verstehe: „Die bisherige Staatskunst, als selbst Erziehung des gesellschaftlichen Menschen, setzte als sichere und ohne Ausnahme geltende Regel voraus, daß jedermann sein eigenes sinnliches Wohlsein liebe und wolle, und sie knüpfte an diese natürliche Liebe durch Furcht und Hoffnung künstlich den guten Willen, den sie wollte, das Interesse für das allgemeine Wohl" (FICHTE 2. Rede, nach BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 458).

Die negative Abgrenzung gegenüber der philanthropistischen Aufklärungspädagogik bereitet den Boden für die neue humanistische Bildungstheorie. Dem platten Materialismus der „bloßen Sinnlichkeit" wird die „Welt des Geistes" gegenübergestellt (JOERDEN 1962, S. 6). Soll die heranwachsende Generation nicht weiterhin einer Erziehung zur „Bestialität" ausgesetzt werden, dann muß die neue Erziehung den Heranwachsenden in „die wahre und wirklich bestehende Welt" des Geistes einführen.

Wird das Menschheitsideal nicht mehr in das kalte Aufklärungswissen des späten Rationalismus eingeschlossen und dem staatsabsolutistischen Anwendungsinteresse preisgegeben, dann kann sich der ganze Mensch mit allen seinen Kräften entfalten. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, wel-

chen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (HUMBOLDT 1792/1985, S. 70), lautet die bekannteste Formulierung des neuhumanistischen Programms. JACHMANN geht in dem von ihm herausgegebenen „Archiv Deutscher Nationalbildung" von dem „Ideal der physisch und geistig vollendeten Menschheit" als dem Urbild der Erziehung aus, das aus dem reinen Vernunftzweck der Menschheit abgeleitet ist: „Der reine Vernunftzweck der Menschheit ist daher auch der Zweck der Pädagogik. Was die Menschheit werden soll, dazu muß auch jeder einzelne gebildet werden. *Du, wie jeder Andere, sollst das Ideal der vollkommenen Menschheit an Dir darstellen*" (JACHMANN 1812, S. 5).

Unter „Bildung aller Kräfte" darf allerdings keineswegs eine naturhafte Selbstentfaltung verstanden werden; denn dann könnte das Ideal der vollkommenen Menschheit sich nicht eine eigene unverwechselbare Gestalt im Individuum geben. Die Verbindung der individuellen Kräfteentfaltung mit dem Menschheitsideal erzwingt eine bestimmte Ordnung der individuellen Kräftebildung, damit statt individueller Willkür das Ideal im Individuum zur Darstellung kommen kann. JACHMANN wehrt sich entschieden gegen eine Auffassung, die in einer individuellen Kräfteentwicklung das Menschheitsideal schon verwirklicht sieht. „Des Erziehers einziger Leitstern ist das Ideal der vollkommenen Menschheit; die Richtschnur, an welcher er seinen Zögling leitet, ist der idealische Entwicklungsgang der Menschenkraft; denn seine ganze Erziehungskunst besteht eben darin, das individuelle Mißverhältniß menschlicher Kräfte und Triebe in jenes vollkommene Verhältniß umzubilden, welches die Vernunft als Ideal der Entwickelung einer vollkommenen Menschennatur aufstellt" (JACHMANN 1812, S. 231, ähnlich auch S. 240).

An die Stelle des universalen Menschheitsideals tritt bei FICHTE das Ideal des vollkommenen Nationalstaates. Die neue Erziehung darf nicht auf dem Boden des „sinnlichen Wohlseins" aufbauen, sondern sie muß die „Freiheit des Willens gänzlich" vernichten, um „strenge Notwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen" aufzurichten. Nur so läßt sich ein zuverlässiges Verhalten erwarten und dadurch die neue Gesellschaft aufbauen (FICHTE 2. Rede, nach BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 457). „Erziehung als ‚Unterordnung des persönlichen Selbst unter das Ganze' gewinnt eine Grundlagenfunktion für Staat und Gesellschaft" (JÄGER/TENORTH in: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 79).

2. Erziehung zum Staat oder Bildung der Nation?

Hindernisse für die vollkommene Entfaltung des reinen Menschentums liegen in den Standesschranken und dem übermäßigen Eingriff des absolutistischen Staates in die Freiheit des Individuums. Diese Staatsform ist nicht an der Entfaltung reiner Menschlichkeit interessiert, sondern sie will die Jugend auf den künftigen Stand und Beruf vorbereiten und sie als gehorsamen Untertan in den Obrigkeitsstaat einbinden (JEISMANN 1968/1985, S. 93). Festgeschrieben

ist dieses Staatsinteresse durch das Preußische Landrecht von 1794, in dem das Schulwesen zum Herrschaftsbereich des Staates erklärt wird. „Daher sind auch die Bemühungen aller, die sich je mit Staatseinrichtungen beschäftigt haben, immer dahin gegangen, das Wohl des Staats zum eignen Interesse des Bürgers zu machen und den Staat in eine Maschine zu verwandeln... Wenn die neueren Staaten sich eines Vorzugs vor den alten rühmen dürfen, so ist es vorzüglich, weil sie diesen Grundsatz mehr realisierten. Selbst daß sie sich der Religion als eines Bildungsmittels bedienen, ist ein Beweis davon" (HUMBOLDT 1792/1985, S. 127).

In der neuhumanistischen Bildungsphilosophie erfolgt eine kritische Abgrenzung gegenüber dem absolutistischen Obrigkeitsstaat. HUMBOLDT formuliert diese Grenzen in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" (1792) in deutlicher Ablehnung der philanthropistischen Brauchbarkeitserziehung mit folgenden Worten: „Daher müßte, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen" (HUMBOLDT 1792/1985, S. 111). Die Umkehrung des Gesichtspunktes, daß sich nicht das Individuum dem Staat anzupassen, sondern dieser sich vom humanistisch gebildeten Individuum prüfen lassen müßte, ist konsequenter Ausdruck des HUMBOLDTschen Bildungsverständnisses. Die Übereinstimmung HUMBOLDTS mit den französischen Bildungskonzeptionen zeigt sich in der Auffassung CONDORCETS, die er als Vorsitzender des *Comité d'Instruction publique* im gleichen Jahr vorträgt: „Niemals wird sich ein Volk einer beständigen, gesicherten Freiheit erfreuen, ... wenn Ihr den Menschen durch Gewöhnung, Vorstellung und Gefühl an seine Verfassung, seine Gesetze und seine Freiheit bindet und ihm nicht gleichzeitig die Mittel in die Hand gebt, zu einer vortrefflicheren Verfassung zu kommen, sich bessere Gesetze zu geben, eine vollkommenere Freiheit zu erreichen" (nach TITZE 1973, S. 79).

Behauptet der Staat seinen Vorrang gegenüber dem Individuum, zerfällt die Nation in einzelne Untertanen, die als Einzelsubjekte der Staatsmacht hilflos preisgegeben und ausgeliefert sind. „Es sind nicht mehr eigentlich die Mitglieder einer Nation, die mit sich in Gemeinschaft leben, sondern einzelne Unterthanen, welche mit dem Staat, d.h. dem Geiste, welcher in seiner Regierung herrscht, in Verhältniß kommen, und zwar in ein Verhältniß, in welchem schon die überlegene Macht des Staats das freie Spiel der Kräfte hemmt" (HUMBOLDT 1792/1985, S. 78). Im Gegensatz zu der philanthropistischen Aufklärungspädagogik, die das Gemeinwohl durch gemeinnützige Kenntnisse sichern wollte und deshalb den Menschen nur in seiner bürgerlichen Brauchbarkeit wahrnahm (BLANKERTZ 1963, KRAUSE 1989), wird von HUMBOLDT die Förderung des Allgemeinwohls von der umfassenden freien Entfaltung aller Kräfte des Menschen abhängig gemacht (HUMBOLDT 1792/1985, S. 63). „Allein was der Mensch beabsichtigt und beabsichtigen muß, ...ist Mannigfaltigkeit und Thätigkeit. Nur dies giebt vielseitige und kraftvolle Charaktere, und gewiß ist noch kein Mensch tief genug gesunken,

um für sich selbst Wohlstand und Glück der Größe vorzuziehen" (HUMBOLDT 1792/1985, S. 79).

Die Begrenzung der staatlichen Macht wird mit der Notwendigkeit des „freien Spiels der Kräfte" begründet, aus dem sich Mannigfaltigkeit und Tätigkeit ergibt und aus dem der wirtschaftliche Leistungswille weit sicherer fließen wird als aus staatlicher Reglementierung. Die frei sich bildenden vielseitigen und kraftvollen Charaktere werden nicht materiellen „Wohlstand und Glück" suchen, sondern die „Größe" des sittlichen Charakters vorziehen, und gerade dadurch den materiellen Nutzen hervorbringen und zugleich relativieren. Als differenzierendes Moment zwischen einer staatlich gelenkten Brauchbarkeitserziehung und einer universalen Menschenbildung wird der „Erziehung für den Staat" eine „Erziehung zur Nation" entgegengesetzt. War für das ausgehende Jahrhundert noch Erziehung als Staatsaufgabe verstanden worden, da im aufgeklärten Staat ein Gegenpol zum Erziehungsmonopol der Kirchen gesehen wurde, so gewinnt im Übergang zum neuen Jahrhundert die Idee der Nationalerziehung zugleich den Charakter der Feindseligkeit gegenüber dem in alte Obrigkeitsherrschaft zurückgefallenen Staat.

Im Begriff der Nation wird eine neue innere Bindung an eine Gemeinschaft propagiert, die auf die bewußte Zustimmung aller Mitglieder angewiesen ist. Nationaler Gemeinsinn wird zur Erziehungsaufgabe. FICHTE fordert für die Erziehung des neuen Menschen einen isolierten Erziehungsbereich, in dem die neue Generation zu einem Gemeinsinn erzogen werden soll, der sich „in dem größeren Gemeinwesen" als so „unverrückt und unwandelbar" erweist, daß die neue Gesellschaft durch diese neue Erziehung entstehen muß (FICHTE 2. Rede, nach BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 461). Während bei FICHTE die Bildung der Nation zu einem neuen Staat führen muß, begreift JACHMANN „Nation" als Bindeglied zwischen dem abstrakten Menschheitsideal und dem Individuum. Die Nation ist keineswegs durch den Staat repräsentiert oder gar mit ihm identisch. Staat und Nation stehen zueinander wie bürgerliche Gesellschaft und menschheitliches Ideal, wie Brauchbarkeit und Nützlichkeit gegenüber Allgemeinbildung und Universalität; die Frontstellung gegen die staatsgläubige Aufklärungspädagogik spiegelt sich in dieser theoretischen Differenzierung. „Der Begriff einer Nation ist von dem innern Wesen der übereinstimmenden Menschennatur, der Begriff des Staates aber von der äußern Verbindung der Menschen in eine bürgerliche Gesellschaft unter einem gemeinschaftlichen Oberhaupte abgezogen" (JACHMANN 1812, S. 14).

Nation ist die Gemeinschaft von Individuen, die von einer gleichen Natur geprägt sind, die weniger als die Menschheitsnatur, aber mehr als nur die Individualnatur umfaßt. Da aber von den Deutschen ihre eigene Nationalität bislang nicht genügend erkannt und durch die falsche Hinwendung zu anderen Nationalitäten, namentlich der französischen, unterentwickelt sei, wird die methodische Unterscheidung von Individualität, Nationalität und Humanität den deutschen Forschern zur Aufgabe gemacht (JACHMANN 1812, S. 42). Das Verhältnis von Individuum und Nation läßt sich mit einem Vergleich des individuellen mit dem nationalen „Charakter" beschreiben: Das Individuum erwirbt seinen Charakter durch „unabänderliche praktische Grundsätze", die

aus der Beschaffenheit seiner Natur oder seiner Willensfreiheit hervorgehen. „Dieselbe Bewandtniß hat es mit einer Nation" (JACHMANN 1812, S. 22). Einheitlichkeit der Grundsätze und der aus ihnen hervorgehenden Handlungsweisen bestimmen den Nationalcharakter ebenso wie den individuellen Charakter und stellen die Verbindung zwischen Individuum und Nation her.

Da Nationalcharakter und staatliche Ordnung nicht zusammenfallen und die Nation sich selbst erst eine bürgerliche Ordnung gibt, wird die staatliche Verfassung vom erreichten Nationalbewußtsein abhängig sein: „Die Regierung und Staatsverfassung, welche aus dem Innern der Nation hervorgeht, vervollkommnet sich daher auch nur nach Maaßgabe der Vervollkommnung der Nationalität; daher auch eine vollkommene Staatsverfassung für eine unvollkommene Nation undenklich, und selbst wenn sie ihr von außen aufgedrungen werden sollte, unanwendbar wäre" (JACHMANN 1812, S. 451). Es widerspricht JACHMANNS Nationalerziehungsidee, wenn ein Staat mit verschiedenen Nationalitäten das Bildungssystem nach einheitlichen Lehrplänen und Methoden der herrschenden Nation aufbaut und die Amtssprache allen anderen Nationen aufzwingt. Auf diese Weise wird die Nationalität unterdrückt und Erziehung „für die Zwecke des Staats" mißbraucht (JACHMANN 1812, S. 17). Diese Auffassung verdeutlicht einen Nationalbegriff, der keinesfalls die Nationen in eine Hierarchie zu stellen beabsichtigt, oder das „deutsche Wesen" mit einem weltgeschichtlichen Sendungsbewußtsein ausstattet, das in chauvinistischem Nationalismus enden muß; vielmehr sind alle Nationen unterscheidbare Formen des Menschheitsideals, und nur das Zusammenspiel aller Nationen mit ihren typischen Ausdrucksformen bringt das Menschheitsideal zum Vorschein.

III. Menschenbildung und Einheitsschule

1. Staatsschule oder Nationalschule

JACHMANN entwickelt aus seiner Nationalbildungstheorie schulorganisatorische Prinzipien in einem weiteren Beitrag im „Archiv deutscher Nationalbildung" unter dem Titel „Die Nationalschule". Grundlage für die Einheit des Schulwesens muß der höchste Zweck der Menschenbildung im Gewande der Nationalität werden: „Soll die Bildung einer Nation gedeihen, so muß das ganze Schulwesen der Nation aus einer und derselben Quelle, aus dem höchsten Zweck der Menschenbildung abgeleitet und auf den ursprünglichen Boden der Nationalität gegründet seyn; so muß eine und dieselbe Idee der Nationalbildung durch alle Bildungsanstalten herrschen; so müssen alle Schulen in einem organischen Zusammenhange stehen, das ganze Bildungsgeschäfte der Jugend umfassen, und gemeinschaftlich auf ein und dasselbe Ziel hinarbeiten. Es giebt nur Eine Menschheit, und jede Nation ist ein in sich abgeschlossenes Ganzes; daher die nationalen Bildungsanstalten nicht Individuen und Stände, sondern eine Nation bilden sollen; daher auch alle Schulen zusammen Eine Nationalschule ausmachen müssen" (JACHMANN 1812, S. 62). Ausdrücklich darf daher niemand von dieser allgemeinen Nationalschule ausgeschlossen

werden und der Maßstab der Unterrichtsinhalte ist keineswegs die künftige berufliche Tätigkeit, sondern die Zugehörigkeit zur der einen Nation, als dessen Glied jeder gleich ist: „Wenn sich je die Welt an der Menschheit versündigt hat, so hat sie es gerade durch Anstalten gethan, durch welche sie sich um das Menschengeschlecht ein Verdienst zu erwerben glaubte, durch jene Berufsschulen, die dem Geiste Fesseln anlegen, die der jungen aufkeimenden Menschenkraft eine falsche Richtung geben, die das zum Himmel aufblickende Auge zur Erde hinab ziehen, und durch das Vorspiegeln niedriger Weltzwecke alles Streben nach dem erhabenen Ziel der Menschheit unterdrücken" (JACHMANN 1812, S. 70). Unter Hinweis auf die „ewige Berufung" des Menschen will JACHMANN den jungen Menschen vor den Zweckbestimmungen einer beruflichen Zurüstung und der sozialen Deklassierung bewahrt wissen. Durch die frühzeitige Vorbereitung auf berufliche Karrieren in „verschiedenartigen Schulen" wird die Nation in antagonistische Interessengruppen zerrissen, die sich als „feindselige Kräfte" gegenüberstehen (JACHMANN 1812, S. 78). Die Nationalschule wird daher bis ins 18. Lebensjahr ausgedehnt, um der verfrühten Fixierung auf berufliche Bildung entgegenzuarbeiten (JACHMANN 1812, S. 81).

Nur in der Nationalschule kann allen Menschen ohne Berücksichtigung von sozialem Herkommen und beruflicher Zukunft die höchste und proportionierliche Bildung aller Kräfte ermöglicht werden. Daher müssen die Lehrinhalte für alle gleich sein und gerade die spezifischen wissenschaftlichen und gelehrten Kenntnisse zum Allgemeinbesitz werden. „Daß alle Kinder, ohne Rücksicht auf den Stand der Aeltern und auf ihre eigne bürgerliche Bestimmung, eines Schulunterrichts bedürfen, darüber ist man in der deutschen Nation wohl allgemein einverstanden, nicht aber so darüber, worin die Kinder aus verschiedenen Ständen unterrichtet werden sollen. Der Wahn, daß dem gemeinen Manne, von dem man nur körperliche Kraft und Geschicklichkeit begehre, wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten nicht nützen, sondern sogar schaden, hat bereits einer vernünftigen Ueberzeugung den Platz geräumt. Die Philosophie hat auch dem Taglöhner seine Menschenrechte gerettet, und die Politik hat die arbeitende Volksklasse als den Kern der Nation achten gelehrt; daher beide, wenngleich aus verschiedenen Gründen, auf die Belehrung der Jugend aus allen Volksklassen dringen" (JACHMANN 1812, S. 65).

Diese Aussage hat ihre Parallele in der bekannten Forderung HUMBOLDTS: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten" (HUMBOLDT 1809/1979, S. 113). Das Freiheitsrecht jedes Menschen wird nur dann gewährleistet, wenn Gleichstellung im Schulsystem jedem auch die Wahrnehmung dieses Grundrechts sichert. „Jeder Mensch ist zur Vernunft und durch sie zur Freiheit geboren. Durch diese Himmelsgabe ist ihm seine Abkunft von Gott beurkundet... Wenn dieses der Zweck und die Bestimmung des Menschen ist, mit welchem Recht will ich denn einen willkührlichen Unterschied machen in der Ausbildung der Jugend?" (JACHMANN 1812, S. 68/69). Für die unteren Schichten bedeutet die Gleichstellung im Schulunterricht die Auflösung sozialer Trennung, da sie sich gegenüber den höheren Schichten in einem gleichen Bildungsstand befinden. Soziale Unterschiede lassen sich nun nicht mehr durch

Bildungsunterschiede begründen. „Berücksichtigen wir endlich noch das Interesse des Schülers selbst ... Er sieht sich schon als Knabe in seinem Schulleben nicht dadurch zurück gesetzt und gedemüthigt, daß er von Lehrgegenständen abgehalten wird, mit welchen sich seine Mitschüler zu höheren Zwecken beschäftigen. Er wird nicht in seinem Fleiß gehemmt, weil er nur wenigere und leichtere Gegenstände erlernen darf. Mag er ärmer und von niedrigerm Stande seyn, als seine Mitschüler und Gespielen, er fühlt sich ihnen gleich, weil er sich mit ihnen gleiche Kenntnisse und Geschicklichkeiten erwirbt" (JACHMANN 1812, S. 83).

Die freie Zugänglichkeit zu einem einheitlichen Nationalschulwesen kann die Besitzverhältnisse als Basis von Ungleichheit nicht auflösen: sie erlaubt aber in der Gleichheit der Lehrgegenstände ein Gleichheitsbewußtsein zu entwickeln, das soziale Unterschiede zu relativieren vermag.

2. Entwürfe der nationalen Einheitsschule

Die Grundbestimmung der nationalen Einheitsschule muß für HUMBOLDT von der einheitlichen Grundstruktur aller Schulstufen ausgehen, so daß in allen Gliederungen die Emporbildung zur allgemeinen Menschlichkeit bewahrt wird und keine Stufe um einer verfrühten Spezialbildung willen diesen Grundsatz verletzen darf. Auch die einzelnen Stufen – die Stufungen seiner Schulentwürfe im „Königsberger" und „Litauischen" Schulplan gehen von drei „Stadien des Unterrichts" aus: „Elementarunterricht, Schulunterricht, Universitätsunterricht" – dürfen nicht nur Vorbereitung auf die folgende Stufe sein, sondern müssen in sich ein Grundmaß an allgemeiner Menschenbildung ermöglichen. Der Maßstab für die Menschenbildung liegt für HUMBOLDT nicht im Durchlaufen aller Schulstufen für jeden einzelnen Schüler, sondern in einer Schulorganisation, die in jeder Stufe ausschließlich dem Prinzip der allseitigen Bildung aller Kräfte zu einem harmonischen Ganzen entspricht und damit eine verschieden begrenzte, aber vollständige Menschenbildung auf jeder Schulstufe gewährleistet. „Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden" (HUMBOLDT 1809/1979, S. 112).

JACHMANN präzisiert diese Auffassung durch die Bestimmung des „Verhältnisses der Schule zur Welt". Die Welt, von ihm als „Sinnenwelt" verstanden, verfolgt „sinnliche Naturzwecke"; die Schule dagegen „höchste Vernunftzwecke". Daher kann die Schule weder in ein „subordiniertes" noch in ein „coordiniertes" Verhältnis zur Welt treten, da sie dann entweder nur den sinnlichen „Weltgeschäften" oder einer Mischung zwischen sinnlichem Weltbezug und geistigem Vernunftzweck unterworfen würde. Nur ein präordiniertes Verhältnis der Schule zur Welt kann den „höchsten Zweck der Menschheit", „geschieden von der Welt und selbständig begründet in dem ihr eigentümlichen Reiche des freien Geistes", gewährleisten (JACHMANN 1811 nach JOERDEN 1962, S. 90). Der autonome Charakter des Bildungswesens ist Bedingung allgemei-

ner Menschenbildung und Bewahrung vor der gesellschaftlichen Verzwekkung.

SÜVERN versucht am Ende der Reformphase noch einmal, die bildungsreformerischen Intentionen in seinem „Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate" vom 27. Juni 1819 zu sichern. Er teilt, ganz parallel zu HUMBOLDT, das allgemeine Schulwesen in drei Stufen:

1. Die allgemeine Elementarschule, die dem Bildungsbedürfnisse der unteren Volksklasse in den Städten und auf dem Lande genügen soll.
2. Die allgemeine Stadtschule, in der die Bildung fortgeführt werden soll „bis zu der Grenze, wo sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung oder zu besonderer Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu entscheiden pflegt".
3. Das Gymnasium, „in dem der Grund allgemein-wissenschaftlicher und sittlicher Bildung, sei es für die höheren und besonderen Studien der Universität, oder unmittelbar fürs praktische Leben" gelegt werden soll (SIENKNECHT 1968, S. 66–70; HERRLITZ u.a. 1981, S. 45).

Auch hier realisiert sich die Gleichheit der in diesem gestuften Schulsystem ermöglichten Bildung nicht dadurch, daß jeder Mensch mit seinem Anspruch auf allgemeine Menschenbildung alle Stufen durchlaufen müßte, sondern in der Gleichstimmigkeit aller drei Stufen, so daß auch derjenige, der nur die erste Bildungsstufe durchläuft, allgemeine Menschenbildung erlangt hat, da alle Stufen „zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können" (§ 4 des Entwurfs, nach HERRLITZ u.a. 1981, S. 46). Dennoch zeigt sich am Ende der Reformphase bereits in der Benennung der Schulformen eine Annäherung an ein sozial gestuftes Schulsystem, das im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts bildungsorganisatorischer Ausdruck der Herrschaft durch Bildung wird.

SÜVERN differenziert in diesem Entwurf nicht mehr zwischen Staat und Nation, sondern betrachtet den Staat selbst als den Vollstrecker der Nationalerziehung (SIENKNECHT 1968, S. 52/53; JEISMANN 1968/1985, S. 103). Dem Staat wird die Aufgabe der Schulorganisation und Schulaufsicht ohne Einschränkung zugestanden; er ist nicht mehr Ergebnis der Nationalerziehung. Selbst dieses gemäßigte Reformkonzept SÜVERNS scheitert an dem Widerstand des Sektionschefs SCHUCKMANN, der die Reform aus finanziellen Gründen für undurchführbar hält – (NEUGEBAUERS These von einer „nichtabsolutistischen" Schulverwaltung bekommt in diesem Zusammenhang eine Bestätigung (NEUGEBAUER 1989), wenn SCHUCKMANN die finanziellen Belastungen durch das SÜVERNsche Schulgesetz den regionalen Gewalten nicht zumuten will, aber dieses Argument wird hier als Vorwand gegen das Reformprogramm verwendet), – während BECKEDORFF dieses Reformkonzept in den Zusammenhang „revolutionärer Umtriebe" an deutschen Universitäten bringt und von einer prinzipiellen Ungleichheit der Menschen ausgehend die SÜVERNschen Gesetzentwürfe als gefährlich ansieht, da „eben dieser lange Traum und Wahn einer allgemeinen Gleichheit ... nicht bloß die nachfolgende Ungleichheit um so drückender machen, sondern auch die früher Gleichen und Vereinten um so schroffer trennen und um so feindseliger gegen einander stellen" wird (nach

HERRLITZ u.a. 1981, S. 47; vgl. hierzu auch differenzierend BAUMGART 1989). In krassem Gegensatz zu der Erwartung der Reformer vermutet BECKEDORFF in der einheitlichen Bildungserfahrung die Ursache für soziale Spannungen, die nur durch eine entsprechend dem sozialen Status beschränkte Bildung vermieden werden kann.

3. Deutsche Nationalsprache und klassische Sprachbildung

In den Nationalerziehungsplänen gewinnt die Muttersprache als spezifischer Ausdruck der Nationalität besondere Bedeutung. Die nationale Sprache begründet eine Gemeinschaft, in der die von der Nation entwickelten Ausdrucksformen des allgemeinen Menschheitsideals zum Austausch gelangen und damit Nationalität erfahrbar machen: „Denn weil der Mensch durch die Sprache sein ganzes inneres Wesen und alle, auf keine andere Weise verständlich zu machenden Modifikationen seines inneren Seyns und Lebens dem Andern aufzuschließen und eben so von dem Andern entgegen zu nehmen im Stande ist; so fühlt er das, was in ihm das Wesen der Menschheit ausmacht, mit dem, worin auch bei dem Andern das Wesen der Menschheit besteht, nur durch gleiche Sprache aufs innigste in Eins verbunden" (JACHMANN 1812, S. 12f.).

Die Bedeutung der Nationalsprache für die Nationalerziehung zeigt sich besonders in der Frage nach der Behandlung von fremden Nationen innerhalb des preußischen Staatsgebietes. JACHMANN will die nationale Sprache als Recht jeder Nation gewahrt wissen. Demgegenüber sieht SCHLEIERMACHER ein Hindernis für die „Entstehung eines wahren Gemeingeistes" in der Verschiedenheit der Nationalsprachen. Der unter preußischer Herrschaft stehende Pole hält „den Deutschen, der ihn seit lange beherrscht, für dumm", weil „dieser seine Sprache nicht versteht". Sein Vorschlag geht dahin, wegen der großen Schwierigkeit, zweisprachige Elementarbücher herzustellen, „den deutschen Schulbüchern... durch einen höheren Grad von Annehmlichkeit aufzuhelfen" und dadurch dem Polen das Erlernen der deutschen Sprache zu erleichtern (SCHLEIERMACHER 1805/1957, S. 71/72). Die Sicherung des preußischen Herrschaftsgebiets durch eine einheitliche Amtssprache verfälscht die Nationalerziehungsidee zu einer Erziehung nationaler Minderheiten für den herrschenden Staat.

Im neuhumanistischen Bildungsverständnis gewinnt jedoch nicht nur die Nationalsprache eine zentrale Bedeutung; für die allgemeine Menschenbildung hat die griechische Sprache einen besonderen Stellenwert, da sich die Idee des Menschentums in dieser Sprache besonders eindrucksvoll ausgeprägt habe. Der umfassende Bezugspunkt der neuen allgemeinen Bildung wird das Vorbild der griechischen Antike, vorbereitet schon in der Mitte des 18. Jahrhunderts durch das Aufblühen der Altertumswissenschaft unter WINCKELMANN und WOLFF. „Die höhere Geisteskultur, diese ganz unleugbare und ausschließliche Wirkung der Alterthumswissenschaft, ist der einzige vernünftige Zweck, warum wir die Jugend mit der griechischen und lateinischen Sprache beschäftigen. Diese Geisteskultur ist aber nicht bloß das Bedürfniß des Studierenden, sondern eines jeden Menschen" (JACHMANN 1812, S. 89).

In den Altertumswissenschaften konstituiert das neuhumanistische Bildungsideal einen Inhaltskomplex, der in seiner „Wertlosigkeit" sich jeglicher Nützlichkeit entzieht und damit der allgemeinbildenden Intention entspricht. Umso bestürzender ist daher der historische Vorgang, in dem sich diese berufs- und verwendungsferne Inhaltlichkeit zum Kriterium einer Berufswissenschaft für Gymnasiallehrer profilierte. Die allgemeinbildende Dimension des Griechischen reduzierte sich zunehmend zu einem Privileg der Studierwilligen und trug entscheidend zur sozialen Trennung durch Bildungskarrieren bei, indem es zum Kriterium der „höheren gymnasialen Bildung" wurde.

In einem Votum SCHLEIERMACHERS zum Entwurf SÜVERNS von 1813 kommt bereits eindeutig die Bestimmung des altsprachlichen Unterrichts als Vorbereitung für solche, „welche in einem gewissen Sinne über der Nationalität stehen" und „leitend in die öffentlichen Angelegenheiten eingreifen" werden, zum Ausdruck (SCHLEIERMACHER 1814/1957, S. 148). SCHLEIERMACHER bezweifelt die *reale* Gleichstimmigkeit der Schulformen und differenziert die Schulstufen zeitlich und inhaltlich nach sozialen Kriterien, da „die Zeitverhältnisse durchaus anders (sind)" (ebd., S. 150). Er hebt damit die neuhumanistische Idee einer Einheitsschule auf.

Wie eindeutig die „höhere" Bildung in der nachfolgenden Periode den gehobenen Berufen in Verwaltung und Wirtschaft zugeschrieben und damit sozialselektiv verstanden wurde, zeigt eine Stellungnahme von Minister ALTENSTEIN aus dem Jahre 1831, in der die Forderung der schlesischen Stände nach Abschaffung der alten Sprache abgelehnt wurde. Der allgemeinbildende Wert des klassischen Altertums, der „höhere Grad an Geistesgewandtheit, Kombinationsvermögen, Urtheilsschärfe und Erfindungskraft", sei für die künftigen Geschäftsleute ebenso wie für die Staatsbeamten „ein Zeichen und ein Grund des höheren Standpunktes der Nation", der sogar die „allgemeine Volksbildung" entsprechend beeinflussen könne (MAST 1989, S. 136f.).

IV. Gleichheit und Individualität

Wenn auch die vielfältigen Überlagerungen und wechselseitigen Verschiebungen ebenso wie theoretische Differenzierungen und regionale Verschiedenheiten eine lineare Darstellung der nachfolgenden Schulentwicklung nicht zulassen, so ist die generelle Tendenz einer Sozialdifferenzierung durch Bildungsbegrenzungen nicht zu übersehen. Die auch nach der hier in Frage stehenden Reformperiode immer erneuten Versuche, die Gleichheitsforderungen im Bildungsystem organisatorisch und inhaltlich durchzusetzen (SIENKNECHT 1968, TITZE 1973), scheitern an der Unmöglichkeit, zwischen allgemeiner Menschenbildung und sozial differenzierendem Berufswissen trennen zu können. Sobald aber Bildung mit gesellschaftlichen Positionen verkoppelt werden muß, entsteht ein Selektionszwang, der dem bildungsphilosophischen Ideal zuwiderläuft.

Das revolutionäre Ideal der Gleichheit aller Menschen wurde bildungstheoretisch übersetzt im Begriff einer für alle einheitlichen Nationalschule: „Die

Nationalschule hat ferner mit jedem ihrer Schüler dasselbe Ziel zu erringen; denn er ist Mitglied der Nation, als solches jedem anderen gleich, und von der Natur selbst zu einer gleichen nationalen Bestimmung berufen" (JACHMANN 1812, S. 74). Allerdings gelangt nicht jeder Schüler bis zur höchsten Bildungsstufe, denn Grenzen einer umfassenden Entfaltung der Kräfte liegen einerseits in den „Fähigkeiten" des Schülers und andererseits in seinen „irdischen Verhältnissen", in der ökonomischen Lage der Eltern. „Der ganz Arme schulte seine Kinder in die wohlfeilsten oder unentgeldlichen Elementarschulen; der weniger Arme in die besseren oder wenigstens theureren. Wer noch mehr anwenden könnte, besuchte die gelehrten Schulen, bliebe bis zu den höheren Classen, oder schiede früher aus... Jeder, auch der Ärmste, erhielt eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zur weiteren Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begränzte Bildung" (HUMBOLDT 1809/1979, S. 106).

Entgegen der Proklamation der Bildung für alle werden sozio-ökonomische Bildungsbehinderungen nicht in die Reflexion der Gleichheit einbezogen, sondern als „Unvollkommenheit der Natur" (SÜVERN nach HERRLITZ u. a. 1981, S. 47) dem Bildungsprozeß vorgelagert. „Ungleich ausgeteilter Besitz" (SÜVERN) oder „Fähigkeiten" und „irdische Verhältnisse" (JACHMANN) werden zu einschränkenden Bedingungen der individuellen Bildung erklärt. Schon in der Konzeptionierung des Bildungsbegriffs selbst werden Besitzverhältnisse als Grenzen des Bildungsumfangs angesehen (HUMBOLDT) und das Ideal der Bildung durch die griechische Kultur gerade als Fundament der *Allgemeinbildung* nur dem Gymnasium zugesprochen, dieses aber nur Studierwilligen und künftigen Führungskräften „in den öffentlichen Angelegenheiten" vorbehalten (SCHLEIERMACHER). Folgerichtig werden nur die von der *„Natur"* bevorzugten „Begabten" und „Begüterten" jene Positionen erreichen, die den allseitig Gebildeten voraussetzen. „Natur" in diesem soziologisch unerkannten Sinne wird zur Bedingung für die neu geschaffenen Positionen im Staatsdienst, es entstehen „Ungleichheiten neuer Qualität" (HERRLITZ u. a. 1981, S. 35; BORMANN-HEISCHKEIL/JEISMANN 1989, S. 157).

Die Verschiedenheit der individuellen Bildungsergebnisse ist im bildungstheoretischen Verständnis lediglich Ausdruck der Gestalt, die der einzelne dem Ideal der Menschheit zu geben vermochte. Unter dieser Perspektive gibt es keine „höhere" gegenüber einer „niedrigeren" Bildung. Diese Unterscheidung kann erst greifen, wenn individuelle Bildung zur meßbaren Größe für die Anwartschaft sozialer Positionen wird. In diesem Prozeß der sozialen Stufung durch Bildungsabschlüsse verliert die Idee der Einheitsschule wie die der Nationalbildung ihren ursprünglichen Charakter: Im Namen eines Bildungsprinzips, zu dessen Fundament die Menschlichkeit des Menschen in seiner unverrechenbaren Gleichwertigkeit gehört, wird der erreichte Bildungsstand zum Kriterium der Ungleichheit.

Im Bewußtsein der „höheren Bildungsschicht" entwickelt sich hierbei ein Selbstverständnis, das schon bei SCHLEIERMACHER angedeutet ist, nämlich eine soziale Vorrangstellung auf der Grundlage „höherer Bildung" beanspruchen zu können (JEISMANN 1970/1985, S. 147). Eine entsprechende Abstufung unter-

scheidbarer ausgrenzender Bildungsabschlüsse nach unten folgte notwendig: „Die wachsende Einbeziehung und Indienstnahme von Erziehung und Bildung für sich immer stärker differenzierende gesellschaftliche Tätigkeiten und Lebensbereiche, für soziale Positionen und politische Zwecke ließ den Rückbezug auf die idealistischen Konzeptionen allgemeiner Menschenbildung zur Ideologie oder zur Rhetorik werden" (JEISMANN in: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 20).

Bildungstheoretisch kann die individuelle Form, die jeder Mensch dem Ideal der Menschheit gegeben hat (HUMBOLDT), nicht einer qualitativen Prüfung ausgesetzt und damit einem formalen Auslesemechanismus unterworfen werden. Genau das geschieht aber unter Beteiligung HUMBOLDTS mit der Einführung des Examens *pro facultate docendi* 1810 (HERRLITZ u.a. 1981, S. 33), wobei eine Hierarchie des „Bildungsniveaus" schon vorausgesetzt und der Stand des Gymnasiallehrers geschaffen wird (KRAUL 1984, S. 37ff.). Bildung wird zu einer meßbaren Größe mit sozialen Folgen. Es gibt nun eine niedere und höhere Ausprägung des Menschheitsideals in den Individuen, es gibt ein Bildungsgefälle mit entsprechenden Bewußtseinsformen und Selbstdarstellungen. Insofern hat Bildungspolitik tatsächlich einen erheblichen Anteil an der Herausbildung der modernen Leistungsgesellschaft (JEISMANN 1989, S. 11ff.).

Die Doppelsinnigkeit dieses Vorgangs ist von historischer Wirkkraft: Die in der erworbenen Allgemeinbildung liegende politische und gesellschaftliche Gestaltungskraft wird im Individuum konzentriert; die individuell entwickelte Vernunft hat ihren Bezugspunkt nicht mehr in der Idee der Nation, sondern wiederum des Staates, den zu entwickeln und zu vervollkommnen für diese Gebildeten zur selbstgestellten Aufgabe wird: Der darin verborgene Führungsanspruch wird mit dem Gleichheitsanspruch einer *allgemeinen* Bildung unvereinbar und muß daher zum Privileg staatstragender Beamter werden. Staatserziehung wird nun von den Erziehungs- und Bildungsträgern selbst übernommen. Sie identifizieren sich mit dem Bildungsstaat als dessen eigentliche Träger und grenzen sich gegenüber der ungebildeten Masse ab. Die am Anfang des Jahrhunderts noch vorhandene Dynamisierung gesellschaftlicher Prozesse und die darin eingeschlossene Emanzipationsmöglichkeit unterer Schichten durch Bildung geht zunehmend verloren durch das Bedürfnis der neuen Bildungselite, den erreichten Status gegen eine Überfremdung zu sichern.

So zeigt der historische Rückblick insgesamt, daß Gleichheit durch Bildung in einer Einheitsschule dann nicht zu erreichen ist, wenn Bildung zugleich Sozialpositionen definieren soll. Die mit der Französischen Revolution proklamierte Gleichheit aller Menschen müßte sich in einem Bildungsprozeß zeigen, der in einer gleichstimmigen Bildung jedes einzelnen Menschen alle sozialen Unterschiede dadurch auflöst, daß die gemeinsame Bildungserfahrung in den sozial unterschiedlichen Positionen nur eine Modifikation des gemeinsamen Menschseins sichtbar werden läßt. In einer solchen radikalen Konsequenz verbirgt sich durchaus ein revolutionäres Potential (HEYDORN 1970/1979), da das Bildungsbewußtsein der Gleichheit aller Menschen auch die Bewertung sozia-

ler Positionen in Frage stellen müßte. Herrschaft durch Bildung wäre dann ausgeschlossen.

Quellen

BALLAUFF, T./SCHALLER, K.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg/München 1970.

BASEDOW, J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg 1768. Wiedergegeben in: Johann Bernhard Basedow: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von A. REBLE. Paderborn 1965, S. 5–80.

EVERS, E. A.: Über die Schulbildung zur Bestialität. Ein Programm zur Eröffnung des neuen Lehrkurses in der Kantonsschule Aarau 1807. Wiedergegeben in: JOERDEN ²1962, S. 46–87.

HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. 1792. Wiedergegeben in: Wilhelm von Humboldt: Individuum und Staatsgewalt. Sozialphilosophische Ideen. Hrsg. von H. KLENNER. Leipzig 1985 S. 53–223.

HUMBOLDT, W. v.: Der Königsberger Schulplan. Über die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. 1809. Wiedergegeben in: Wilhelm von Humboldt. Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von C. MENZE. Paderborn ³1979, S. 101–110.

HUMBOLDT, W. v.: Der Litauische Schulplan. Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens. 1809. Wiedergegeben in: Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von C. MENZE. Paderborn ³1979, S. 11–117.

JACHMANN, R. B.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt. Erstes Programm des Conradinum bei dem Oster-Examen 1811. Berlin 1811. Wiedergegeben in: JOERDEN ²1962, S. 88–110.

JACHMANN, R. B./PASSOW, F. (Hrsg.): Archiv deutscher Nationalbildung. Erster Jahrgang in vier Heften, Berlin 1812. Reprint Frankfurt/M. 1969.

JOERDEN, R. (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Weinheim ²1962.

NIETHAMMER, I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808. Nachdruck Weinheim 1968.

PASCHOLD, C. E./GIER, A. (Hrsg.): Die Französische Revolution. Ein Lesebuch mit zeitgenössischen Berichten und Dokumenten. Stuttgart 1989.

SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. 2 Bde., Düsseldorf/München 1957, ²1983.

SCHLEIERMACHER, F.: Rezension zu Zöllner: „Ideen über Nationalerziehung" (1805). In: Pädagogische Schriften. Bd. 2, S. 65–80.

SCHLEIERMACHER, F.: Votum vom 10. Juli 1814 zu SÜVERNS Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813. In: Pädagogische Schriften. Bd. 2, S. 147–151.

Literatur

BAUMGART, F.: Modernisierung unter konservativem Vorzeichen. Zur preußischen Bildungspolitik in der Ära Beckedorff. In: JEISMANN 1989, S. 117–127.

BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.

BORMANN-HEISCHKEIL, S./JEISMANN, K.-E.: Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur. In: JEISMANN 1989, S. 155–186.

FERTIG, L.: Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt 1977.
HERRLITZ, H.-G./WULF, H./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981.
HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970; Neudruck in: DERS.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 2, Frankfurt/M. 1979.
JÄGER, G./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 71–103.
JEISMANN, K.-E.: Nationalerziehung. Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reformen 1806–1815. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 19 (1968), S. 201–218. Wiederabgedruckt in: DERS. 1985, S. 89–105.
JEISMANN, K.-E.: Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), S. 453–470. Wiederabgedruckt in: DERS. 1985, S. 145–158.
JEISMANN, K.-E.: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Paderborn 1985.
JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III, München 1987.
JEISMANN, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1989.
KRAUL, M.: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt/M. 1984.
KRAUSE, H.: Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik. In: O. HANSMANN/H. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II. Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989. S. 7–36.
MAST, P.: Preußische Schulreform zwischen politischer Restauration und wirtschaftlicher Notwendigkeit 1817–1837. Zur Bildungspolitik unter Minister von Altenstein und Johannes Schulze. In: JEISMANN 1989, S. 128–143.
NEUGEBAUER, W.: Bildung, Erziehung und Schule im Alten Preußen. Ein Beitrag zum Thema: „Nichtabsolutistisches im Absolutismus". In: JEISMANN 1989, S. 25–43.
REICHARDT, R. (Hrsg.): Die Französische Revolution. Würzburg 1988.
SIENKNECHT, H.: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim/Berlin 1968.
TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Horst Krause, Universität Osnabrück, Heger-Tor-Wall 9, 4500 Osnabrück.

JÜRGEN OELKERS

Ja *und* Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution

Was ein zeitgenössischer Beobachter die leitenden Ideen der Revolution nannte – die übertriebenen und irreführenden Begriffe des Publikums von der „Perfectibilität des Menschengeschlechts", die Stimmung der Schriftsteller zu „republikanischer Gesinnung" und die „ausgezeichnete Neigung des Zeitalters fürs praktische, unmittelbar nützliche und angenehme" (BRANDES 1792, S. 20) –, traf auf PESTALOZZI nur scheinbar zu. Insbesondere die „Idee von der Perfectibilität" des Menschen durch die richtige Erziehung (ebd., S. 36f.) hat er in einem politisch-revolutionären Sinne nie wirklich verfolgt. Aber er hat auch nicht die Schlußfolgerung des verunsicherten bürgerlichen Establishments gezogen, nämlich daß „Schwäche des Verstandes und Trägheit des Willens dem großen Haufen immer in einem gewissen Grade eigen bleiben werden" (S. 37).

Worum es PESTALOZZI ging, hat ALBRECHT VON HALLER 1732 in dem Gedicht „Die Alpen" so ausgedrückt:

> Ein andrer/dessen Haupt mit gleichem Schnee bedeket/
> Ein lebendes Gesäz/des Volkes Richtschnur ist;
> Lehrt was den Stand erhält/was er vor Fehler heket/
> Wie auch der öfftre Sieg der Völkern Stärke frist.
> Er zeigt der Freyheit Wehrt/wie Gleichheit an den Gütern/
> Und der Gesäzen Forcht des Standes Glük erhält/
> Er weist/wie die Gewalt selbstherrschender Gebietern/
> Zuerst das Volk erdrükt und dann von selbsten fällt.
> Er rühmt der Eintracht Macht/und dass vereinte Kräfften/
> Auch an ein schwaches Land des Glükes Flügel hefften
> (VON HALLER 1732, S. 15)

In diesem Geist ist „Lienhard und Gertrud" geschrieben, und PESTALOZZI wurde für seinen Roman 1792 als Ehrenbürger der Französischen Revolution ausgezeichnet.[1] Es war die Auszeichnung für einen Schriftsteller, der gar nicht im Geiste der Revolution dachte. PESTALOZZI schrieb unter *helvetischen* Voraussetzungen, besonders des Zürcher Pietismus, und die machten ihn zum Moralisten, aber nicht zum Revolutionär.

Der neue Bürger der „französischen Nation" nennt sich in einem Brief Ende 1792 zwar einen „alten Republicaner", der aber seinen Beitrag zur Revolution ausdrücklich auf das Pädagogische begrenzt. Er sei Experte „im Fach der Volksbildung", so bietet sich PESTALOZZI den „verehrungswürdigen Männern"

der Revolution an; er verfüge über die notwendigen Erfahrungen, „um den wahren Seegen der Fryheit den kleinen Hütten im Land rein zu verschaffen" (Br. III, S. 288). Noch deutlicher wird PESTALOZZI in einem Brief an GEORG HEINRICH LUDWIG NICOLOVIUS vom Dezember 1792, in dem er seine allgemeine Stellung zur Revolution begründete. PESTALOZZI konnte damit rechnen, auf das Verhältnis von Gleichgesinnten zu stoßen (wie der Briefwechsel des NICOLOVIUS-Kreises zeigt: NICOLOVIUS 1841, S. 32ff., 52ff. u. pass.). Daher schrieb er in aller Deutlichkeit:

„Freund, das Resultat meiner politischen Erfahrungen ist dieses: Das Einsetzen der democratischen Wahrheit ist allein fehig, die völlig ausgeartete und zum Unsinn herabgesunkene aristocratische Wahrheit unserem Welttheil wiederzugeben. Wenn je ein Mensch für den reinen Aristocratisme geeifert und sich erschöpft hat, das Gute selbst des Feudalsystems by dem trohenden Sturm, der sich gegen dasselbe erhub, zu retten, so bin ich es. Aber mein Lohn war, dass mich die Aristocraten alle unbrauchbar fanden; und jetz, da die Democraten mich ruffen, so zischen die ersten Schlangen Verlümdungen umher, traumen, ich sye lengst Frankreichs Demagogen verkauft, heißen mich einen Enragé etc. Das kümmert mich nicht, ich werde unter den Democraten kein Haar breit von meiner alten Wahrheit weichen und die Vereinigung aller Guten zu der stillen Weisheit verengerter häuslicher Genießungen als den einzigen Grundpfeiler aller wahren Freyheit erklären" (Br. III, S. 290).

I.

Das entspricht genau dem Hauptargument aus „Ja oder Nein?", PESTALOZZIS im Jahre 1793 verfaßtem großem Kommentar zur Revolution.[2] Es heißt hier: Der elende Zustand des *Ancien Régime* verursachte die Revolution, sie war aus diesem Grunde notwendig und unvermeidbar, eine Reaktion auf Zerfall und Dekadenz. „Mir scheint es Wahrheit: Die Allmachtsansprüche der Höffe haben den Vorhang des Heiligthums aller geselschafftlichen Einrichtungen zerrissen, und die Verirrungen des mentschlichen Geists, die eine Folge derselben waren, haben einem großen Theil der europeischen Mentschheit den stehenden Fuß unserer geselschafftlichen Verbindungen zur Last gemacht" (KA 10, S. 129). Ausbeutung und Elend führten das Volk zur Revolution, aber die entscheidende Frage ist jetzt, was daraus gemacht wird. Die Revolution nämlich kann das Elend durchaus verstärken, wenn es ihr nicht gelingt, „zu der Einfalt der Vorzeit und zu der fromen Veste einer ungehudelten häuslichen Selbststendigkeit zurükzukehren" (ebd., S. 134).

PESTALOZZI denkt *nicht* unter den Vorzeichen einer progressiven und säkularen Geschichtsphilosophie, die mit dem offenen Horizont der Zukunft rechnet und diesen vom Nullpunkt der Revolution aus vollständig neu gestalten will. „Die Zeit löschet die Eindrükke vergangener Jahre allmählig aus, und leßt nur das Gegenwertige lebhafft auf uns würken" (ebd., S. 135). PESTALOZZI, das zeigen schon die allerersten Kommentare zur Revolution,[3] geht aus von einer „wohlgeordneten Geschelschafft", die dem Bürger „erlaüchtete Selbstsorge" ermöglicht (KA 10, S. 68), ohne darin lediglich ein Ziel prospektiven Handelns zu erkennen. Das Modell ist eines der Vergangenheit: die ständische Gesell-

schaft *vor* den aristokratischen Allmachtsansprüchen (ebd., S. 112ff.). Die „Französische Revolution" (S. 135) wird daher folgerichtig als hochriskanter[4] Verlust der alten Ordnung verstanden, der eine „ungeheüre Lüke" (S. 153) hinterlassen hat. Dabei konstatiert PESTALOZZI, daß „der Übergang der Menschheit aus der Sclaverey in einen rechtlich gesicherten Zustand" (ebd.) seinen Preis habe, aber der Blutzoll, der bei dem „Übergang" von der „Tyraney" zur „Freyheit" zu entrichten sei, müsse mit einem geordneten Zustand *nach* der Revolution vergolten werden (ebd.).[5] Diese Ordnung ist im Kern Wiederherstellung, nicht Restauration des *Ancien Régime*, wohl aber Resurrektion der ständischen Gesellschaft, die ihre Konflikte weitgehend harmonisiert hat. Das Modell wird in „Lienhard und Gertrud" beschrieben: die gerechte Herrschaft in einer überzeugenden und überschaubaren Sozietät, die erkämpft werden muß, aber nicht durch den Geist der Revolution immer aufs Neue gefährdet wird.

Daher besteht für PESTALOZZI das entscheidende Folgeproblem der Revolution darin, wie der „Gesezgeber" auf die revolutionäre „Gemüthsstimmung" des Volkes positiv reagieren kann. Und die Begründung der harmonisch institutionalisierten Freiheit, des gerechten Staates, liest sich wie eine *Kritik* der Revolution oder wenigstens ihrer tatsächlichen Folgen:

„Der Gesezgeber ... darf ... nicht durch die Natur seiner Gesezgebung selber einer allenthalten wie ein Waldwasser einbrechenden egoistischen Gewaltthätigkeitsraserey noch Vorschub thun, *wie er es in Frankreich würklich gethan,* da er die gesezliche Bestimmung der Freyheit zu einem allgemeinen philosophischen Begrif erhöhet, der seiner Natur nach die Neigungen des Volks zu aller Zügellosigkeit des Naturlebens und der Naturansprachen noch verleiten mußte; ferner, da er durch die bestimte Form seiner Wahlordnung dem leidenschafftlichen Zustand der Wählenden und der Gewehlten noch Vorschub gethan, und endlich durch offenbar einseitige Nachsicht gegen anerkandte Verbrechen seine Krafftlosigkeit zur Beschüzung der wahren Freiheit an den Tag gelegt" (KA 10, S. 154; Hervorhebung J. O.).[6]

Die zentrale Frage ist aber nicht die, ob „Frankreich Unrecht gehabt habe, seine Gesezgebung auf reine Philosophie gründen zu *wollen*" (ebd., S. 155), sondern wie die gesetzliche Freiheit des Volkes vor jedem denkbaren Mißbrauch vor Herrschaft geschützt werden kann. Es sei verständlich, so PESTALOZZI, daß angesichts der „Charlatanerie der empyrischen Politik" und des Verlustes der traditionellen Ordnung der Gedanke aufkommen konnte, „sich zur Philosophie der Gesezgebung" zu erheben (ebd.). Aber ohne eine bürgerliche Ordnung, „eingesunken in alle unbürgerliche Ohnmacht", verirrte sich Frankreich in die „Labirinte der Philosophie der Gesezgebung" (ebd.). Was hier möglich wird, ist Meinungsstreit und Unordnung des Geistes, die „Labyrinthe der Theorie" (ebd., S. 157), die eben auch Terror begründen können, wenn die gute Ordnung abhanden gekommen ist. Die Revolution konnte nur deswegen in „Despotie" (ebd., S. 158) umkippen, weil der Freiheitsanspruch nicht zu begrenzen war. Das *Ancien Régime* wird daher auf eigentümliche Weise fortgesetzt: „Eüer Volk thut jezt in den Allmachtsansprüchen seiner Freyheitsverirrungen alles das, was eüer Hof in den Verirrungen seiner, den eüeren entgegengesezten, aber in ihrem Wesen ganz ähndlichen Allmachtsansprüchen seiner Cron- und Souvrainitetsverirrungen gethan hat,

und wird, wenn es fortfahrt, in diesem Unsin des eigentlichen, alten Hofgeists zu handlen, so wenig frey werden, als es unter seinen Königen glüklich gewesen" ist (ebd., S. 159).

Das Mittel, das PESTALOZZI empfiehlt, um das Volk in den „Genuß ächter Freyheit" zu bringen, ist das eines gläubigen Moralisten, nicht das eines Revolutionärs: „Ich kenne kein Mittel, ein Volk, das der Despotismus Jahrhunderte abrutiert, by erwachenden Freyheitsgefühlen im Respect für das Eigenthum, im Abscheu vor dem Blutvergießen zu erhalten, und ihns zu der Selbstüberwindung hinzulenken, auf welche alle burgerliche Freiheit der Menschen ruhen muß, als *gesezgeberische Aufmerksamkeit auf die Erhaltung der reinen Gefühle einer fromen, religiosen Volksstimmung*" (ebd., S. 162f.; Hervorhebung J. O.).[7] Das Problem der Religion, verstanden als „Glauben der Christen" (ebd., S. 163), liegt tiefer als das der Freiheit, und alle Revolution kann „die Natur der Menschen nicht ändern" (ebd., S. 165). Es kommt also gerade darauf an, die Politik und auch die revolutionäre Politik in Einklang mit der menschlichen Natur zu halten. Entgegen den „Grundsäzen der unsinnigsten französischen Freiheitsenragés, eines MARATS, eines ROBESPIERRE und ihrer Anhänger" (ebd., S. 155), hält PESTALOZZI die Natur des Menschen aber nicht für *gut*. Die Revolution kann also nicht einfach so begriffen werden, daß sie die gesellschaftlichen Institutionen auf die Natur einstellt und also selber (und zwar auf Dauer) „gut" macht.

II.

Dies ist das Grundproblem in PESTALOZZIS „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwiklung des Menschengeschlechts" (1797), die sich als theoretische Auseinandersetzung mit der Philosophie der Revolution lesen lassen. Dieser – nach „Ja oder Nein?" – zweite Kommentar baut auf einer eigenwilligen Anthropologie auf, in deren Zentrum die Idee des „verdorbenen Naturmenschen" steht (KA 12, S. 70). Die Unverdorbenheit der Natur, ROUSSEAUS und ROBESPIERRES Naturzustand, gibt es nur in einem „Punkt" des menschlichen Daseins, nämlich dem „Augenblick" seiner Geburt. Diesen Punkt kann man höchstens „ahnden, aber nicht kennen", weil der Augenblick, so wie er da ist, schon vorübergeht (ebd., S. 71). Er ist nicht real. Das „Bild der Unschuld", welches dieser Augenblick suggiert, ist gerade umgekehrt zu verstehen: nicht als Resultat und Anspruch der Natur, sondern als sittliche Aufgabe, die zudem niemals mit einer ursprünglichen Reinheit zusammengebracht werden kann (ebd., S. 72f.). Gesellschaft und Recht läßt sich, anders gesagt, nicht auf die gute Natur des Menschen begründen: „Ohne Bewußtseyn des Unrechts kommt der Begrif des Rechts, und ohne Leiden des Unrechts, das Gefühl des Rechts nicht in meine Seele" (ebd., S. 73).

In der Revolutionsphilosophie dominiert eine ganz andere, optimistische Anthropologie, wie sich etwa an MARATS 1775 veröffentlichtem Buch *„De l'homme"*[8] zeigen läßt. Im Mittelpunkt steht hier der Begriff der *sensibilité*, die als natürliche Eigenschaft verstanden wird, welche dem Menschen graduell unterschiedlich eigen ist. Je nachdem, wie stark die Sensibilität (Sinnlichkeit)

ausgeprägt ist, lassen sich verschiedene Grade geistiger Exzellenz vorstellen. *„Les hommes sont donc plus ou moins spirituels, à mesure qu'ils sont plus ou moins sensibles"* (MARAT 1775, t. II, S. 223). *Sensibilité* ist eine individuelle Größe, die Seele und Körper verbindet, ohne determiniert zu sein. Auch die gehaltloseste Idee *(l'idée creuse)* ist nicht durch die Natur fixiert; *„dans la Nature, nul ouvrage de pure intellection"* (ebd., S. 225).[9] Genau darum kann der Mensch erzogen, nämlich durch die Organisation seiner Vorstellungen gebildet *(perfectionner)* werden.[10] Das Bildungsprogramm ist eines der quantitativen Perfektionierung: *„Les lumieres ne s'étendent & ne se perfectionnent qu'à mesure que l'Esprit compare ses sensations. Plus il les compare, plus il y découvre de rapports, & plus nos idées sont nombreuses; plus il les examine avec soin, plus nos connoissances sont parfaites"* (ebd., S. 247). Das macht erklärlich, warum Aufmerksamkeit *(attention)* zur Mutter der Erkenntnis gemacht wird: *„C'est elle, qui appliquant l'Esprit à la considération des êtres, nous montre leurs différentes propriétés"* (ebd., S. 241).

Die Kraft der Aufmerksamkeit hängt von der Zahl der Objekte ab, die der Geist zur gleichen Zeit erfassen kann (MARAT 1775, t. I, S. 242),[11] die Urteilskraft *(la faculté de juger)* kann also geschult werden (ebd., S. 243), und das gilt für alle Menschen, aufgrund eben ihrer Konstitution, gleich (ebd., S. 240ff.). Die Menschen sind nicht gleich, aber *gleich* erziehbar. Diese pädagogisch günstige Anthropologie muß dann nur noch mit den Propagandaformeln der guten Natur zusammengebracht werden, um die Revolution als pädagogisches Projekt lesen zu können. Ein berühmtes Dokument dieser Lesart ist ROBESPIERRES Rede vor dem Konvent am 13. Juli 1793, in der er LEPELETIERS *„plan d'éducation nationale"* darlegte.[12] Die öffentliche Erziehung wird hier von der Notwendigkeit her begriffen, *„d'opérer une entière régénération, & ... de créer un nouveau peuple"* (BACZKO 1982, S. 348; vgl. ROBESPIERRE 1989, S. 437). Der Mensch soll neu gebildet und dadurch die Nation umgestaltet werden (BACZKO 1982, S. 351). Dazu bedarf es, scheinbar ganz im Sinne PESTALOZZIS, eines Gesetzes, welches die Hindernisse beseitigt, die *„les plans les plus parfaits d'éducation"* im Wege stehen (ebd.): *„Cette loi consiste à fonder une éducation vraiment nationale, vraiment républicaine, également & efficacement commune à tous, la seule capable de régénerer l'espèce humaine"* (ebd.).

Das ist nicht etwa nur eine übertriebene Rhetorik. Vielmehr ist der Erneuerungsanspruch ein radikal moralischer, der eben darum die Erziehung in Anspruch nehmen muß. ROBESPIERRE sagt deutlich (7. Mai 1794): „Die einzige Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft ist die Moral" (1989, S. 660). Gemeint ist die Moral der Philosophen,[13] die unerbittlich jeden trifft, der sich der revolutionären Macht entgegenstellt. Wer dem *Ancien Régime* nachtrauert oder einfach nur eine neue Dynastie einsetzen will, verrät die Revolution, und das kann nicht harmlos sein, weil dadurch „die Fortschritte der öffentlichen Moral" aufgehalten werden (ebd., S. 663f.). Die Revolution selbst ist moralisch, und das erklärt, warum die Guillotine zum „Erziehungsmittel" wird (ARASSE 1988), wenn die Inszenierung der Republik allein nicht mehr ausreicht.[14] Letztlich geht der pädagogische Anspruch der Revolutionäre dahin, den, wie MIRABEAU 1774 schrieb, *„l'homme dépravé"* aufzulösen, denjenigen Typus menschlicher Existenz, „qui n'obéit plus à l'ordre de la nature" (MIRA-

BEAU 1774, S. 29). Daß dies *nicht* möglich sei, war die zentrale Abwehrstrategie der Theoretiker der Gegenrevolution (vgl. LANGENDORF 1989), denen PESTALOZZI sich mit recht *nicht* zurechnet, ohne doch seinerseits der revolutionären Theorie zu vertrauen. Er glaubte nicht an ein einfaches Ensemble der Natur, aus dem sich das gute Leben des Menschen zusammensetzt, sofern es vor der Entfremdung bewahrt wird (MIRABEAU 1774, S. 194f.). Gerade die Revolution zeigt, daß die Gesellschaft wohl verbessert, aber die Entfremdung von der Natur nicht aufgelöst werden kann, weil das die Gesellschaft selbst auflösen würde. Dann aber kann es immer wieder Rückfälle geben und dann ist ein gerader Weg zum allgemeinen sittlichen Fortschritt unabsehbar, wie nichts besser zeigt als die *grande terreur* der Revolution selbst.

III.

Den Terror oder „Macchiavellismus" (Br. III, S. 336) hatte PESTALOZZI vor Augen, als er in „Ja oder Nein?" seine Stellungnahme zur Revolution formulierte. Seine Sympathie für einen „moralischen Sansculotismus" (KA 10, S. 266) darf nicht so gedeutet werden, als sei darunter eine Zustimmung zur Philosophie der Revolution zu verstehen, die im Gegenteil für die Radikalisierung zum Terror verantwortlich gemacht wird. *Moralische* Sansculotisten waren die Akteure der Revolution in den Augen PESTALOZZIS gerade nicht. Den Ursprung einer solchen Einstellung sieht PESTALOZZI im frühen Christentum, während die „Christenthumsleere" des Zeitalters als *Menetekel* der Revolution angesehen wird (ebd., S. 267). In diesem Sinne ist PESTALOZZI alles andere als ein deutscher Jakobiner (vg. HAASIS 1988). Er denkt und agiert unter *helvetischen* Voraussetzungen, auch da, wo er liberale Positionen vertritt.

Das bedeutet freilich nicht, daß PESTALOZZI keine Revolutionsliteratur verfaßt und sich nicht politisch engagiert hätte. Sowohl die Schriften zur Stäfner Volksbewegung 1794/1795 (KA 10, S. 269–311)[15] als auch die Kommentare zur helvetischen Republik 1798–1802 (WW II, S. 472–557) zeigen den Moralisten PESTALOZZI, der sich über die ungerechte Herrschaft empört und sich auf Seiten des Volkes für die Republik engagiert, die er für den Beginn einer gerechteren Ordnung hält. Dabei erkennt er genau, daß die „wachsende Freiheitslieb im Volk allgemein eine einfache Folge der abgeenderten Umstenden des Lands" ist (KA 10, S. 292), so daß Modernisierungen notwendig werden, die der „wahren Bürgertugend" (ebd.) eine angemessene soziale Form geben. Diese Entwicklungen werden 1795 in zwei Richtungen konzipiert: durch die Einrichtung von „männlichen und weiblichen Erziehungsanstalten" sowie die Gründung „moralischer Geselschafften", die den Zweck haben, den Aufbau von Industrie und Landwirtschaft zu befördern, und „durch allgemein zu errichtende Fonds das Land in dem Augenblik einer Stokkung des Gewerbs vor allgemeinem Ellend zu bewahren" (ebd., S. 294).

Diese Modernisierungstheorie wird im November 1802, unter dem Eindruck des Aufstandes gegen die Republik, noch präziser formuliert, als *Gesetzgebung Helvetiens,* mit der eingelöst werden soll, was in „Ja oder Nein?" nur angedeutet wurde. Diese Gesetzgebung beschreibt die neue Ordnung mit Hilfe von

vier Kriterien, eine zweckmäßige Volksbildung, eine gute Polizei und Gerechtigkeitspflege, gute Militäranstalten und ein zweckmäßiges Finanzsystem (WW II, S. 524). Grundlegend ist die Volksbildung, die drei Teile hat – die Elementarbildung, die Berufsbildung und die sittliche Bildung – (ebd., S. 535); die Polizei(Verwaltung) und die Rechtspflege dienen der inneren Sicherheit, insbesondere dem Schutz des Eigentums (ebd., S. 540ff.); das „Militär-System" verteidigt die Republik nach Außen, unter der Voraussetzung, daß sich „kriegerischer Wille" mit „häuslicher Tugend" vereinigt (ebd., S. 549); das Finanzsystem schließlich stellt Steuer- und Ausgabengerechtigkeit her, nicht zuletzt im Blick auf die Belohnung von Anstrengungen, die für das Allgemeinwohl unternommen werden (ebd., S. 552). Wie wichtig gerade diese Dimension einer gerechten Ökonomie ist, zeigt die erneute kritische Wendung gegen die Praxis der Revolution:

„Die *Revolution* hätte nichts Wesentlicheres gehabt, als die Einführung eines guten Finanzsystems; nur dadurch schon hätte sie dem Vaterland und der Nachwelt zum Segen werden können. Aber anstatt dessen hat sie bloß dahin gewirkt, die großen Verschwendungen, die finanzenhalber schon vorher statthatten, auf ihre oberste Höhe zu bringen, um dadurch ihr Dasein unwidersprechlich und ihre Lasten unerträglich zu machen; sie hat nur dafür gewirkt, ... alle Folgen unserer Finanzverwirrungen ... auf die Schultern der Unschuld, des Mittelstandes, des Überladenen, der Witwen und Waisen zu werfen, und so zum wirksamsten Triebrad einer allgemeinen Unzufriedenheit und Empörung gegen die neue Ordnung der Dinge zu machen. Die Leiden der Revolution und die Scharen scheinbarer und redlicher, gutmütiger und spöttischer Versuche, ihnen abzuhelfen, haben nur dahin gewirkt, uns das Lehrgeld zahlen zu machen" (ebd., S. 555f.).

Anders als Robespierre oder Marat hatte Pestalozzi immer Abstand zum Geschehen. Er war nicht wirklich Akteur der Revolution, sondern ihr Beobachter, der „die ganze Entwicklung der helvetischen Freyheits-Ereignisse" (KA 12, S. 356) kommentierte, ohne einer politischen Halbierung der Moral das Wort zu reden. Selbst die französische Besetzung 1798, die Pestalozzi begrüßte (ebd., S. 349f.), weil sie den Beginn der neuen Ordnung darstellte, wird historisch mit der Dekadenz der „aristokratischen Stände" erklärt (ebd., S. 379), ohne rigoros zu werden. „Frankreichs Revoluzion" wirft die Alternative auf, entweder die Revolution zu beseitigen oder „die schweitzerischen Regierungsformen" zu verändern (ebd., S. 380). Angesichts der historischen Hypothese zunehmenden moralischen Zerfalls der Herrschaft ist die Wahl Pestalozzis klar, aber sie bedeutet nicht, daß er zugleich auch die philosophischen Prämissen der Revolution übernimmt. Er wollte die neue Form, aber nicht zugleich den neuen Geist.

Das wird, wie gesagt, vor allem in den „Nachforschungen" sichtbar, die Pestalozzis Antwort auf die Philosophie der Revolution formuliert. Versteht man darunter einen radikalen und laizistischen Sensualismus, mit dem die unbeschränkte Perfektionierung des Menschen denkbar wird, einfach weil der Umfang des Geistes zunimmt, je mehr die Sinne empfangen, dann formuliert Pestalozzi eine anthropologische Gegenthese, die die rein quantitative Grenzenlosigkeit des Lernens beschränkt. Nur wer das voraussetzt, wie Marat[16] und Robespierre (1989, S. 452ff. u. passim), kann die politische Revolution in

pädagogische Wirklichkeit umsetzen wollen. Er konzipiert das *ungehinderte* Lernen, politisch konkret den von der Erbsünde und den Institutionen des *Ancien Régime* freien Menschen, dessen Sinne an die Reflexion der neuen Ordnung gebunden werden. Weil diese frei ist, ist auch er frei, sofern die Erziehung darauf wirksam vorbereiten kann.

IV.

PESTALOZZI durchschaute diese Kombination von Sensualismus und Sozialphilosophie als anthropologisch fragwürdig: Der Mensch ist von Natur aus weder frei noch gut, er ist darum auch nicht unbegrenzt erziehbar. Natur und Gesellschaft beschränken die Erziehbarkeit des Menschen, und zwar in jedem Regime. Was die Revolution bewirkt, ist eine neue politische Ordnung, die sich um eine bessere Gesetzgebung bemüht, aber prinzipiell im Gesellschaftszustand verbleibt und nicht von sich aus zur Tugend führt. PESTALOZZIS „Nachforschungen" greifen die klassische Distinktion zwischen Natur und Gesellschaft an, von der die revolutionäre Sozialphilosophie vor allem gelebt hat. Wenn die Natur gut ist und nur die Gesellschaft schlecht, dann kommt alles darauf an, die Gesellschaft der Natur anzugleichen. PESTALOZZI erkennt demgegenüber, daß in diesem Dual für die Sittlichkeit kein autonomer Ort existiert (vgl. ausf. OELKERS 1987). Er führt stattdessen eine triadische Anthropologie ein, die „Natur", „Gesellschaft" und „Sittlichkeit" als autonome Größen[17] unterscheidet. Der Hauptgrund für diesen kühnen und gerade in der Revolutionsliteratur kaum beachteten Schritt ist das Bestreiten einer unbeschränkt positiven Lernfähigkeit des Menschen. „Ohne den Irrthum meines Sinnengenusses, und ohne das Unrecht meiner gemeinschaftlichen Ansprüche (würde ich) nicht zu der Gemüthsstimmung gelangen ..., die die Sittlichkeit voraussetzt" (KA 12, S. 165).

Sittlichkeit ist keine einfache Funktion der guten Natur oder der gerechten Gesellschaft. Zwar ist die Revolution in einem ganz elementaren Sinne eine Sache der Gerechtigkeit, aber darunter versteht PESTALOZZI vor allem ein „gerechtes Steursystem" (KA 12, S. 444) oder die staatspolitische Garantie einer Abgabengerechtigkeit. Durch *ihre* Grundsätze „ist es allein möglich, die Revolution in ein Gleis zu lenken, darinn sie das Menschengefühl nicht in seinen zartesten Faseren verlezt" (ebd., S. 445). Ohne ökonomische Verbesserung wäre sie nichts wert, aber das bedeutet zugleich, die pädagogischen Ansprüche zu beschränken. Die Volksbildung hat utilitarische, nicht abstrakt philanthropische Zwecke. Wer bloß die allgemeine Weltverbesserung verspricht, hat PESTALOZZIS Mißtrauen; zu Beginn des „zweiten Zehntenblattes (1799) schreibt er, daß er die Revolution „nicht kandte" und sich „in den Menschen" irrte, „die sich durch sie ans Ruder schwangen" (ebd., S. 409).

Das läßt sich als Kritik an den rousseauistischen Intellektuellen lesen. Dort, wo sich die Revolutionäre auf ROUSSEAU berufen, ist stets der Kulturkritiker und Gesellschaftstheoretiker gemeint, die politische Apotheose der Tugend, die doch, folgt man PESTALOZZI, nur individuell und immer nur *gegen* die Natur und die Gesellschaft erworben werden kann. Mindestens garantiert nichts, daß

Erziehung und Gesetzgebung fortschreitend progressive Kräfte sind, die die Menschheit allmählich von den Schwächen der Natur und den Übeln der Gesellschaft befreien können. Sie folgen dem „Gang der Natur" in der Entwicklung des Menschengeschlechts (KA 12, S. 126), aber das ist nicht nach dem Muster der Fortschrittsphilosophie gedacht. Vielmehr ist damit eine unendliche Aufgabe bezeichnet, die immer neu ansetzen muß und nie einen Kulminationspunkt haben wird, wo sie über Natur und Gesellschaft triumphiert. Beide Faktoren beeinflussen die Sittlichkeit, oft mehr negativ als positiv, aber sie sind *nicht selbst* sittlich.

Das erklärt PESTALOZZIS Festhalten am Christentum: Der Mensch kann sich „retten", indem er sich sittlich bildet. Das „thierische Verderben" und die „gesellschaftliche Verhärtung" ist durch die sittliche Kraft im Menschen selbst zu überwinden (KA 12, S. 129f.). Diese „innere Veredlung" setzt aber Religion voraus, die PESTALOZZI ausdrücklich als „Sache der Sittlichkeit" (und nicht der Macht) bezeichnet (ebd., S. 155). Das „Resultat" der „Nachforschungen" ist dann eine entschiedene Absage an die Vorstellung der Revolution, politische Tugend *(vertu)* sei durch Anpassung an die neue Ordnung herstellbar. „Menschenwohl und Menschenrecht ruhet ganz auf der Unterordnung meiner thierischen und meiner gesellschaftlichen Ansprüche, unter meinem sittlichen Willen" (ebd., S. 161).

V.

Warum dann aber Volksbildung und das Engagement für die Republik? Der Widerspruch ist theoretischer, nicht praktischer Natur. PESTALOZZI widerspricht der Vorstellung, Natur und Gesellschaft, verstanden als Zustände, seien „gut" oder „gut" zu *machen*. Sittlich handeln kann nur der Mensch und dies stets unter der Voraussetzung von Evolution und Geschichte, also nie wirklich frei oder, im Sinne ROUSSEAUS, rein. Eben aufgrund der sittlichen Verpflichtung des Handelnden aber besteht zugleich eine unaufhebbare Notwendigkeit zum Engagement gegen Unrecht und Willkür. Diese Position erlaubt freilich, auch das „Leiden an der Revolution" zu thematisieren und gerade nicht den Terror mit Tugend zu rechtfertigen. Eine solche Tugend wäre keine; denn sie kann sich nur politisch konkretisieren und darf nicht selbst dem Test auf die Sittlichkeit ausgesetzt werden.

Aufruhr ist die Reaktion des Volkes angesichts „gesellschaftlichen Unrechts", schreibt PESTALOZZI in den „Nachforschungen", und dafür kann nur das Unrecht, nicht jedoch das Volk bestraft werden (KA 12, S. 145). „Soviel ist gewiß, alles was die gesellschaftliche Rechtlichkeit im Volk auslöscht, das ist immer die eigentliche und ursprüngliche Quelle des Aufruhrs" (S. 146). Die *ungerechte* Herrschaft ist das Übel, und PESTALOZZI steht zunächst ganz auf Seiten der Republik,[18] weil er sich von ihr die besseren Institutionen gesellschaftlicher Ordnung verspricht. Aber der Verlauf der Revolution zeigt ihm, daß jede politische Änderung nur begrenzten Einfluß auf die Entwicklung von Natur und Gesellschaft haben kann. Daher setzt der alte PESTALOZZI ganz auf die Reform der Erziehung. Die pädagogische Wendung in Stans, Burgdorf und

Yverdon markiert den eigentlichen, nämlich den praktischen Kommentar zur Revolution: Alles das hilft nichts, wenn nicht „im Verderben der Welt" die „Menschenbildung" zum „höchsten Gut" wird (Schr. VII, S. 31). Die Revolution, als „sanskulottischer Versuch" der Befreiung aus einem „unerträglichen Zustand", hat sich von den „Übeln des Zivilisationsverderbens" nicht wirklich lösen können (ebd., S. 44), weil sie Bürger und nicht Menschen erziehen wollte (S. 47) und darum das höchste Gut nicht erreichte.

Darum ist das letzte Wort PESTALOZZIS zur Revolution ein pädagogisches: Die „Kunst der Elementarbildung", so heißt es im „Schwanengesang" von 1825, „entfaltet die menschlichen Kräfte auch unter den verschiedensten Umständen, unter denen sich das Kind befindet, nach ewigen, unveränderlichen Gesetzen" (S. 28f.). Tiefer als jede politische Veränderung liegt daher die Natur des Menschen, die aber nur durch Erziehung auf einen sittlichen Weg gebracht werden kann und *nicht selbst* pädagogisch operiert. Ihr „inneres Erweckungsmittel" ist die „Liebe" (S. 372), nicht die Revolution. Sie bleibt letztlich äußerlich, weswegen sie auch so rasch in Terror umschlagen kann. Was sie voraussetzt, Sittlichkeit, bewirkt sie gerade nicht.

Anmerkungen

1 Die Geschichte der Ehrenbürgerschaft PESTALOZZIS ist merkwürdig genug: Die Ernennung erfolgte am 26. August 1792, unmittelbar nach dem Tuileriensturm und vor den Septembermorden, als die Revolution den Zuspruch der europäischen Intellektuellen brauchte. PESTALOZZI geriet auf die (erweiterte) Liste der Ehrenbürger aufgrund der französischen Übersetzung des ersten Bandes von „Lienhard und Gertrud", der als Revolutionsschrift verstanden wurde oder einfach nur einen berühmten Autor hatte. PESTALOZZI selbst hatte an der Ehrung keinen Anteil und war noch zwei Monate später nicht einmal im Besitze der entsprechenden Urkunde (vgl. STADLER 1988, S. 360ff.; siehe auch GUILLAUME 1977, S. 12ff.).
2 „Ja oder Nein?" ist zu Lebzeiten PESTALOZZIS nicht veröffentlicht worden, kursierte aber unter seinen Anhängern in verschiedenen Abschriften. Der erste Druck erfolgte erst in SEYFFARTHS Ausgabe.
3 Es handelt sich um Exzerpte und Randnotizen zu JAKOB HEINRICH MEISTERS 1791 anonym in Paris veröffentlichter Schrift *„Des premiers principes du système social, appliqué à la révolution présente"* (KA 10, S. 67ff.).
4 „So ein Wagstük hat die Welt noch keines gesehen" (KA 10, S. 152).
5 Das Argument ist doppelbödig, einerseits ist der Zustand *vor* der Revolution für diese verantwortlich, woraus sich eben „Blutdurst" und „Raserey" erklären, andererseits muß jede Revolution in einen „Zustand" *„hineintretten"*, der über sie hinausführt und allgemeinen Ansprüchen sozialer Ordnung genügt (KA 10, S. 154).
6 Auch der Nachsatz läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig: Der Gesetzgeber im revolutionären Frankreich hat „allen Verirrungen der Volksclubs, allem Unsinn des Pöbels und aller Infamie der Verschworrenen eine geheime Krafft gegeben, deren Wirkung das Gute, das in der Revolution war, wie ein Meerwirbel mit sich in den Abgrund gerissen, und Frankreich dahin bringen kann, daß seine Revolution der Nachwelt nichts anders als ein prachtvolles und schrekliches Schauspiel eines solchen alles verschlingenden Wirbels vor Augen kommen kann" (KA 10, S. 154).

7 Daher kann PESTALOZZI dann auch sagen: „Das Wesen der bürgerlichen Freyheit, das Gleichgewicht der Rechte, und eine dem Mißbrauch der Obermacht der Regierung genugsam vorbiegende, gesezlich gesicherte Volkskraft hat vollkommen Plaz ohne democratische Grundsätze" (KA 10, S. 164).

8 Der Titel verweist nicht zufällig auf HELVETIUS' *„De l'homme"* aus dem Jahre 1772; MARAT will der materialistischen Reduktion des Menschen durch ein duales Konzept entgegentreten (MARAT 1775, Bd. I, S. XVf.).

9 Aus diesem Grunde kann es keine wirkliche Vorstellung von Gott geben, denn jede Vorstellung reproduziert nur die menschliche Erfahrungswelt, Gott als *„bon Père"*, *„Roi glorieux"* oder *Maître puissant"* (MARAT 1775, Bd. II, S. 225).

10 Und das wird gegen ROUSSEAU gedacht, der im *„Emile"* ja nur deswegen Erziehung als einsame Erfahrung konzipiert, um den Vergleich mit anderen auszuschließen. Der aber bedingt jeden Fortschritt: *„Nos connoissances ne s'étendent & ne se perfectionnent que par la comparaison des objects"* (MARAT 1775, Bd. II, S. 227).

11 Die andere Bedingung für die Aufmerksamkeit ist *„la volonté"*, die empfänglich ist für die verschiedenen Grade der Intensität wahrgenommener Objekte (MARAT 1775, Bd. I, S. 242f.).

12 LEPELETIER wurde von einem Royalisten am 20. Januar 1793 erstochen. ROBESPIERRE präsentierte seinem unmittelbar vor dieser Tat ausgearbeiteten Erziehungsplan dem Konvent an jenem Tag, an dem MARAT ermordert wurde.

13 „Den Gesetzen und der Verwaltung müssen jene moralischen Wahrheiten zugrunde gelegt werden, die man bislang in die Bücher der Philosophen verbannte" (ROBESPIERRE 1989, S. 660).

14 ROBESPIERRE (1989, S. 688) empfahl „nationale Festlichkeiten" als einen „wesentlichen Teil der öffentlichen Erziehung".

15 In Stäfa am Zürichsee entstand im Sommer 1794 ein Memorial, das von der Stadtzürcher Regierung vor allem die Handels- und Gewerbefreiheit für die Bevölkerung des Kantons verlangte (vgl. BRAUN 1984, S. 303ff.). Die Regierung versuchte, die Bewegungen bürgerlicher Freiheit zu unterdrücken, was zu einem offenen Konflikt mit der Gemeinde Stäfa führte und Unruhen provozierte. PESTALOZZI stand hier eindeutig auf Seiten der Stäfner Volksbewegung (vgl. KRAUSE-VILMAR 1978).

16 MARAT ist Schüler von LOCKE, der die hauptsächliche Lernhypothese des Sensualismus begründet hat: „Die Menschen gewinnen ... eine größere oder geringere Zahl von einfachen Ideen von außen, je nachdem die Objekte, mit denen sie es zu tun haben, eine größere oder geringere Mannigfaltigkeit aufweisen; von den Operationen des Geistes im Innern gewinnen sie in dem Maße Ideen, wie sie über diese Operationen nachdenken" (LOCKE 1981, Bd. I, S. 111).

17 Der Mensch ist Werk der *Natur*, der *Welt* und *seiner selbst*, gedacht sowohl ontogenetisch als auch phylogenetisch (KA 12, S. 122ff.).

18 PESTALOZZIS Engagement für die Helvetik (vgl. RUFER 1928) wird nach 1802 pädagogisch sublimiert und 1815 dann („An die Unschuld") deutlich der Restauration angenähert (Schr. VIII, S. 13ff. u. passim).

Quellen

[ANON.:] Des premiers principes du système social, appliqués à la révolution présente. Paris 1791.

BACZKO, B. (Hrsg.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.

BRANDES, E.: Über die bisherigen Folgen der Französischen Revolution, in Rücksicht auf Deutschland. Hannover 1792.

HALLER, A. v.: Versuch Schweizerischer Gedichte. Bern 1732. Repr. Nachdr. 1987.
LOCKE, J.: Versuch über den menschlichen Verstand. Bd. I. Übers. v. C. WINCKLER. 4. durchges. Aufl., Hamburg 1981.
MARAT, J.P.: De l'homme ou des principes et des loix de l'influence de l'âme sur le corps, et du corps sur l'âme. 2 Bde., Amsterdam 1775.
MIRABEAU, V.: La science ou les droits et les devoirs de l'homme.... Lausanne: Francois Grasset et Comp. 1974. Repr. Aalen 1970.
NICOLOVIUS, A.: Denkschrift auf Georg Heinrich Ludwig Nicolovius. Bonn 1841.
PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. 10: Schriften aus der Zeit von 1787–1795. Bearbeitet von E. DEJUNG u. H. SCHOENEBAUM. Berlin/Leipzig 1931 (zit. als „KA").
PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. 12: Schriften aus der Zeit von 1797–1799. Bearbeitet von H. SCHOENEBAUM u.a. Berlin/Zürich 1938 (zit. als „KA").
PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Briefe. Bd. III: Briefe aus den Jahren 1767 bis 1797. Bearb. v. E. DEJUNG u. H. STETTBACHER. Zürich 1949 (zit. als „Br.").
PESTALOZZI, J.H.: Werke. Gedenkausgabe. Hrsg. v. P. BAUMGARTNER. Bd. VIII: Schriften aus den Jahren 1805–1826. Zweiter Teil, Zürich 1949 (zit. als „Schr.").
PESTALOZZI, J.H.: Werke. Hrsg. v. G. CEPL-KAUFMANN/M. WINDFUHR. Bd. II: Schriften zur Menschenbildung und Gesellschaftsentwicklung. München 1977 (zit. als „WW").
ROBESPIERRE, M.: Ausgewählte Texte. Übers. v. M. UNRUH; Einl. v. C. SCHMID. Gifkendorf ^{2}1989.

Literatur

ARASSE, D.: Die Guillotine. Die Macht der Maschine und das Schauspiel der Gerechtigkeit. Übers. v. C. STEMMERMANN. Reinbek b. Hamburg 1988 (frz. Orig. 1987).
BRAUN, R.: Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz. Aufriß einer Sozial- und Wirtschaftsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Göttingen/Zürich 1984.
GUILLAUME, J.: Johann Heinrich Pestalozzi – Bürger der Revolution. Einl. v. H. SCHAEPPI. Zürich 1977 (frz. Orig. 1902).
HAASIS, H.G.: Gebt der Freiheit Flügel. Die Zeit der deutschen Jakobiner 1789–1805. 2 Bde., Reinbek b. Hamburg 1988.
KRAUSE-VILMAR, D.: Liberales Denken und radikale Demokratie. H. Pestalozzi und die Stäfner Volksbewegung. (= Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 4) Meisenheim 1978.
LANGENDORF, J.-J.: Pamphletisten und Theoretiker der Gegenrevolution (1789–1799). Übersetzungen von C. LANGENDORF. München 1989.
OELKERS, J.: Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis „Nachforschungen" als ein Hauptstück der modernen Pädagogik. In: J. GRUNTZ-STOLL (Hrsg.): Pestalozzis Erbe – Verteidigung gegen seine Verehrer. Bad Heilbrunn 1987, S. 27–40.
RUFER, A.: Pestalozzi, die Französische Revolution und die Helvetik. Bern 1928.
STADLER, P.: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Von der alten Ordnung zur Revolution (1746–1797). Zürich 1988.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH–3076 Worb, Schweiz.

Fritz Osterwalder

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution

Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit

1. Gesellschaft – Sozietät – Öffentlichkeit

Im 18. Jahrhundert entstand in der Gesellschaft Westeuropas zwischen den sozio-ökonomischen Strukturen und den kirchlich-politischen Institutionen ein Kranz von Gesellschaften, von Sozietäten. Breite Austauschnetze, Versammlungen, Freundschaften, Briefwechsel und Publikationen bildeten sich um alle Probleme, die neu thematisiert wurden. Diese Netze waren entscheidend für die Vorbereitung von Ideen und Projekten, die in der Umwälzung der Revolution und in den neuen Gesellschaftsformationen zum Tragen kamen. In den Sozietäten bildeten die zukünftigen führenden Schichten ihren Konsens heraus und damit formierte sich das, was die neue Gesellschaft entscheidend mitprägte: die neue bürgerliche Öffentlichkeit.

Die Französische Revolution und die Ereignisse, die sie bestimmten, waren nicht nur *von* dieser Öffentlichkeit wesentlich geprägt, in der Revolution wurde auch *mit* dieser Öffentlichkeit wirksam operiert. Weit über Frankreich hinaus waren die verschiedenen europäischen Ansätze zu dieser Entwicklung für die Verbreitung und Reflexion der Ereignisse und neuen Ideen vorbereitet gewesen; über diese bürgerlichen Öffentlichkeiten fanden die Ideen der Französischen Revolution auch eine Kontinuität, die das ganze 19. und auch 20. Jahrhundert beeinflußte.

So entstanden auch in der Schweiz in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in den verschiedenen Kantonen Gesellschaften, die sich den diversesten Themen widmeten. Vor allem in den Städten entwickelten sich naturforschende, gemeinnützige, physikalisch-agrarreformerische, unterhaltende und literarische Sozietäten, und mit Verspätung in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts auch auf dem Lande Lese-Gesellschaften. Die weit über die Schweiz hinaus wirkenden Promotoren dieser Gesellschaftsgründungen waren die beiden Zürcher Professoren Bodmer und Breitinger, die einen das ganze deutschsprachige Kulturleben polarisierenden Feldzug gegen die früh-aufklärerische Aesthik Gottscheds führten und damit dem Sturm und Drang den Weg bereiteten.

Gegenüber der thematischen und regionalen Vielfalt dieser Sozietäten entstand in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, 1760/61, *eine* übergreifende

Gesellschaft. Die bekanntesten Protagonisten der lokalen Sozietäten verbanden sich zur Gründung der „Helvetischen Gesellschaft". Diese wurde alsbald Sammelpunkt aller namhaften Repräsentanten der Spätaufklärung aus Wissenschaft, Kunst, Handel und Politik. Dies erklärt wohl, warum die „Helvetische Gesellschaft" in den sechziger und siebziger Jahren des Jahrhunderts vor allem in Süddeutschland und Frankreich das Renommee eines Modells aufklärerisch-reformerischen Wirkens bekam.

Die Mitglieder der Gründerzeit gehörten ausschließlich zu den regierenden Schichten der verschiedenen Staaten, die die Schweizerische Eidgenossenschaft bildeten, und ihre Bestrebungen liefen auf eine Reform der einzelnen Kantone und insbesondere des Bündnissystems heraus. Beherrschten diese Schichten bis zum Untergang der alten Eidgenossenschaft die Leitung der Sozietät, so nahm in der Mitgliedschaft der Anteil der Revolutionsbefürworter nach 1789 zum mindesten bis zu den Koalitionskriegen stetig zu. In den Jahren nach der Revolution, bis zum Höhepunkt der liberalen Bewegung mit der Bundesstaatsgründung, 1848, sammelten sich in der Helvetischen Gesellschaft die Kräfte, die die Impulse der Revolution weiterführen wollten.

In den nahezu 100 Jahren der Existenz entwickelte sich die Helvetische Gesellschaft von einem ersten Ansatz einer schweizerischen, quasi protonationalstaatlichen Öffentlichkeit zu einer Kraft, die in einer bereits weitgehend durchstrukturierten Öffentlichkeit in einem bürgerlichen parlamentarischen Nationalstaat, umfassende Impulse geben und Bewegungen und Auseinandersetzungen auslösen konnte. Auch in dieser Schlußphase wirkte sie wieder attraktiv vor allem in Richtung Deutschland. Flüchtlinge der Demagogenverfolgung, der 30er und 40er Bewegungen beteiligten sich aktiv an den Bestrebungen der Helvetischen Gesellschaft.

Die pädagogische Fragestellung zu diesem Prozeß, wie sie in diesem Aufsatz entwickelt werden soll, ist dreifach:

(1) In welchem Verhältnis zur Herausbildung der bürgerlichen Öffentlichkeit steht die Pädagogik? Dabei gehe ich von einer Pädagogik aus, die sich gleichzeitig zu einer von anderen Disziplinen distinkten Wissenschaft und zu einem konsensbelegten Problemkorpus entwickelt.

(2) In welchem Zusammenhang stehen die Grundkonzepte der Pädagogik, die diesen Korpus ausmachen?

(3) Welche Bedeutung hat die Revolution in Frankreich und die durch sie vermittelten Erfahrungen für diese Entwicklung?

Diese Fragestellungen sind nicht nur historisch-kommemorativ zu verstehen. Sie sollen erlauben, nicht nur die Problematik der in jener Zeit konzipierten pädagogischen Großinstitutionen, sondern auch das diesbezüglich kritische pädagogische Denken zu rekonstruieren und damit einen aktuellen Zugang zu diesen Fragestellungen zu erleichtern.

Die Untersuchung beschränkt sich auf die Helvetische Gesellschaft, was in mehrfacher Hinsicht eine Einschränkung und eine Besonderheit bedeutet, in

dem Maße, wie diese unter den Sozietäten des 18. Jahrhunderts als Unikum erscheint (IMHOF 1982, S. 163): (1) Die Helvetische Gesellschaft entwickelte ihre Kontinuität bezüglich Personen, Aktivitäten und Konzepten in der ganzen Zeitspanne, worin sich diese Öffentlichkeit herausbildete, etablierte und neustrukturierte. Sie funktionierte von 1761 mit nur zwei kriegsbedingten Unterbrechungen (1799–1806, 1814–1818) bis 1858, als die liberale Öffentlichkeit bereits breit in einem bürgerlichen Nationalstaat konstituiert war und durch neuartige Partikularitäten wie Parteien, Massenpresse, Verbände usw. neu strukturiert wurde.– (2) Sowohl das Personal der Reformbewegung des *Ancien Régime* in den 13 alten Orten (Republiken), die die vorrevolutionäre Schweiz ausmachten, wie auch der revolutionären Helvetischen Republik, die nach dem Einmarsch der französischen Truppen 1798 entstand, aber auch jenes der liberalen Erneuerung während der Restaurationsphase, der Regeneration und der liberalen Bundesstaatsgründung von 1848 bezogen sich auf die Helvetische Gesellschaft. Selbst in den wenigen Fällen, wo sie nicht eigentlich Mitglieder waren oder nicht sein konnten – was für unsere Thematik nur die Person des Helvetischen Ministers der Künste und Wissenschaften STAPFER betrifft –, wurden ihre Reflexionen in die Öffentlichkeit und Kontinuität der Sozietät einbezogen. Unsere Überlegungen beschränken sich darum auch nur auf den Teil der Konzepte, die in diesen Konsens eingehen, und nicht auf ihre Vorgeschichte und Hintergründe.[1] – (3) Die Helvetische Gesellschaft entstand als gegenläufiges Projekt nicht nur zur partikularisierten Gesellschaft und Politik, sondern auch zu den einzelnen Sozietäten, die sich meist lokal und sehr themenspezifisch entwickelten. Die Thematik des Patriotismus, die sie sich gab, hielt sich dabei nicht in der territorial-sozialen Unbestimmtheit, wie das VIERHAUS für den frühen Patriotismusbegriff feststellt (VIERHAUS 1980, S. 14), sondern sie zielte damit bereits 1761 idealtypisch auf den Rahmen, worin erst durch die Revolution und endgültig durch die liberale Bundesstaatsgründung 1848 der schweizerische Nationalstaat entstand. – (4) Damit verbunden ist auch, daß der Patriotismus der Helvetischen Gesellschaft gegenüber dem anderer Sozietäten schwer oder gar nicht einer präzisen gesellschaftlichen Tätigkeit zuzuordnen ist, wie Gemeinnützigkeit, wissenschaftliche Forschung oder geheimer Kosmopolitismus. So gesehen könnte es scheinen, der Patriotismus der Helvetischen Gesellschaft und ihre Tätigkeit seien wesentlich selbstreflexiv.

2. *Der Patriotismus der Helvetischen Gesellschaft – Von der pädagogischen Attitüde zur Nationalerziehung*

Da in der Helvetischen Gesellschaft die gemeinnützigen Tätigkeiten fehlen, welche BRUNNER geradezu zum Kern des Patriotismus-Begriffs im 18. Jahrhundert macht (BRUNNER 1980, S. 336), so ist es schwierig, den Grund der Einheitlichkeit der Gesellschaft zu sehen. IMHOF und DE CAPITANI sehen ihn vor allem sozial in der Zugehörigkeit der Mitglieder zu den regierungsfähigen Schichten und nur beschränkt ideengeschichtlich in relativ vagen Reformabsichten, die sich bei vielen Mitgliedern im Laufe der Zeit und vor allem angesichts der Gefahr der einbrechenden Französischen Revolution dann auch

alsbald verflüchtigten (IMHOF 1983). MORELL, der Forscher des letzten Jahrhunderts, der die Gesellschaft zu verstehen versuchte, sieht diese Einheitlichkeit zwar in den Ideen des Patriotismus, beschränkt sich mit seinem bereits romantisierend liberalen Patriotismus-Begriff nur auf die Frühzeit (MORELL 1863). Wir versuchen, ihre Einheitlichkeit sowohl in ihrer Geschichte wie auch in der jeweiligen Öffentlichkeit in einem viel weitergehenden Bereich zu sehen und zu verstehen: in der Zentralität des Pädagogischen.

Bereits in den Statuten werden die Kernbegriffe des Patriotismus mit einer Tätigkeit verbunden: „Die Gesellschaft soll zum einzigen Zweck und Gegenstand haben, Freundschaft und Liebe, Verbindung und Eintracht unter den Eidgenossen zu *stiften* und zu *erhalten*, die Triebe zu schönen, guten und edlen Thaten *auszubreiten*, und Friede, Freyheit und Tugend durch die Freunde des Vaterlandes auf künftige Alter und Zeiten *fortzupflanzen*" (VHG 1766, S. 15). Dieser Artikel mit dem Schwergewicht auf *Tätigkeit* will sagen, daß es nicht um die Selbstreflexion oder Selbstfeier geht, sondern daß gerade diese „Pflanzung" die entscheidende Tätigkeit der Gesellschaft ist. Aufgabe der Gesellschaft ist es, physische und metaphysische Qualitäten der Gesellschaftlichkeit und der Individualität zu entwickeln. Diese Vorstellung unter dem Begriff der Erziehung wurde in der ganzen Folgezeit der Helvetischen Gesellschaft an prominenter Stelle immer wieder aufgenommen.

Damit wird die Tätigkeit der Gesellschaft gegenüber zwei anderen abgegrenzt. Gegen die „reine Geselligkeit" heißt es, daß „die Freundschaft nicht nur dem geselligen Vergnügen, sondern unserer Belehrung und Veredelung gewidmet sein muß" (VHG 1809, S. 19), und gegenüber der „reinen Gelehrsamkeit" heißt es, daß „wir keine von denen gelehrten Gesellschaften sind, die sich mit Wissenschaften groß dünken, die die menschliche Gesellschaften nichts oder nur von fernen nützen" (VHG 1763, S. 52). Diese pädagogische Attitüde charakterisierte die Helvetische Gesellschaft von ihren Anfängen bis zu ihrer letzten Hochphase in der liberalen Regeneration. Daß es sich dabei nicht *nur* um einen Topos handelte, der für Reform und Revolution steht, wofür IMHOF viele Belege liefert (IMHOF 1982, S. 76) oder *nur* um den „pädagogischen Zeigefinger", den VIERHAUS im Patriotismus der früheren Sozietäten nachweist (VIERHAUS 1980, S. 16), kann im Ursprung und der Entwicklung dieser pädagogischen Attitüde in der Helvetischen Gesellschaft gesehen werden.

In der Helvetischen Gesellschaft fanden sich nicht nur im Ursprung, sondern sogar noch in der Zeit der 1820er Jahre, wo sie ein eigentlicher liberaler Verband wurde, Strömungen zusammen, die einen ganz verschiedenen geistesgeschichtlichen Hintergrund haben. Allen gemein war das Interesse an den dreizehn Kantonen der alten Eidgenossenschaft und deren Entwicklung. Das oder die Gebilde verstanden sie als Republiken oder als Demokratien. Im Gegensatz aber zu anderen Gesellschaftsgebilden kam nach der einhelligen Meinung dieser Zeit in der Republik der Erziehung zentrale Bedeutung zu. Dies wird schon von MONTESQUIEU im „Esprit des lois" (1748) hervorgehoben: „Gerade die republikanische Regierung hat die Macht der Erziehung in vollem Umfang nötig. Bei der despotischen Regierung entsteht der Terror unter den Drohungen und Züchtigungen ganz von selbst. Ehre wird in den Monarchien

von den Leidenschaften angestachelt und stachelt sie ihrerseits: politische Tugend jedoch bedeutet die Überwindung des eigenen Ich und ist immerdar eine mühevolle Aufgabe" (MONTESQUIEU 1965, S. 136).

Hinter dieser Grundvorstellung sammelten sich die vier verschiedenen Strömungen, die in der ersten Phase die Helvetische Gesellschaft bestimmten, und entwickelten dabei auch ihre spezifische Vorstellung über Art und Ziel dieser pädagogischen Attitüde. Daß Patriotismus nur durch eine neue Erziehung verbreitet werden könne, ist dabei die gemeinsame Referenz:

(1) Der Großteil der ersten Mitglieder entwickelte seine Ideen im Umkreis dessen, was der *ökonomische* – oder in seiner radikalsten Variante der physiokratische – *Patriotismus* genannt wird. Die Reform der Landwirtschaft sollte eine bessere Basis des Zusammenlebens der Gesellschaft ermöglichen. Dazu sind aber Kenntnisse von Wissenschaft und Fertigkeiten sowie über das richtige Zusammenleben der landwirtschaftlich Tätigen mit den anderen Ständen erzieherisch zu vermitteln. Am ausgearbeitetsten sind diese Ideen im Werke ISAAK ISELINS, des Hauptvertreters des Physiokratismus im deutschsprachigen Raum. In der Nachfolge von TURGOTS Fortschrittsbegriff, der an eine Dialektik von Wissen und Nichtwissen gebunden ist, wird hier ein besonders großes Gewicht auf die Ausarbeitung der Erziehungslehre gelegt.[2]

(2) Die zweite Komponente der Helvetischen Gesellschaft wurde bestimmt durch die Zürcher Schule von JOHANN JAKOB BODMER und JOHANN JAKOB BREITINGER und ihren historisch moralischen, oder wie sie später selbst sagen, *politischen Patriotismus*. Mit wissenschaftlich historischen Mitteln wollten sie die Verhältnisse in der Geschichte ausmachen, in denen die Menschen oder die Gesellschaft glücklich zusammenlebten, und diese dann mit Hilfe der Erziehung in die Gegenwart vermitteln. Aus dieser Schule stammte auch die Vorstellung, daß es vorgängig in der Geschichte bereits eine Entität „Schweiz" gegeben habe, die aber durch Zerfall verloren gegangen sei. Erziehung hat für sie die zentrale Aufgabe, Verhältnisse herzustellen, in denen sich diese Formen des Zusammenlebens wieder entwickeln können. Ihr Sensualismus legte ihnen nahe, auf diese Erziehungsverhältnisse ebenso ein Gewicht zu legen wie auf die Erziehungsinhalte. Diese Vorstellungen finden sie dann bei ROUSSEAU und insbesondere im *„Émile"* bestätigt, so daß sie zu dessen Hauptpropagatoren wurden.[3]

(3) Eine dritte, an bekannten Persönlichkeiten ärmere, aber nicht minder einflußreiche Strömung wurde gebildet von den pietistisch beeinflußten Pfarrern, die sich als Opposition in den staatlichen Kirchen von Bern, Basel und vor allem Zürich auszubreiten begannen. So fremd ihnen die Geschichtsmetaphysik der andern Strömungen aus theologischen Gründen war, so nahe war ihr Bezug zu ihnen mit der Zentralität des Pädagogismus.

(4) Die vierte und schwächste Strömung, gebildet aus den katholischen Mitgliedern aus Luzern und später Solothurn, beschränkte sich auf die

Vorstellungswelt MONTESQUIEUS, in der sie die traditionelle, von der Kirche geduldete und am Hofe LUDWIGS XIV. gelehrte Philosophie von BOSSUET des ewigen Auf und Ab der Gesellschaften und Staaten entwickeln konnten. Ihr Interesse für den Umschlag vom Ab zum Auf band sie nicht nur an die anderen Strömungen, sondern auch an den allgemeinen Pädagogismus der Helvetischen Gesellschaft und an ihre spezifische Attitüde der neuen Erziehung.

Die Bedeutung dieser pädagogischen Attitüde wird auch sichtbar, wenn wir ihre Entwicklung oder genauer ihre Differenzierung in der Diskussion untersuchen. Von 1764 bis 1769 wurde in der Helvetischen Gesellschaft über die Bedeutung der Bildungsreisen gesprochen. Hauptaugenmerk lag auf dem Brauch, ins Ausland zu reisen. Vor allem von den Zürchern kam der Antrag, daß diese Auslandsreisen zugunsten der „Schweizerreisen" abzusetzen seien. Für die Zürcher BODMER-Schule, die in den Lebensverhältnissen eine entscheidende Qualität der Erziehung sah, war die Reise ins monarchistische Ausland und in Länder, wo der Luxus herrscht, Mißerziehung der „eidgenössischen Jünglinge".

ISELIN führte eine Differenzierung im Patriotismus ein, indem er zwischen einem gemeinen und einem edlen Patriotismus unterschied. Den ersten nannte er einen „machinalischen Trieb, der liebet, was ihm am nächsten ist", er führe zu Stolz und Überheblichkeit und könne als solcher gar kein Erziehungsziel sein, da er sich höchstens spontan herstelle. Patriotismus als Erziehungsziel könne nur der „edle, republikanische" sein; „er erleuchtet, er schätzt sein Land, er kennt alles, er urteilt über Vor- und Nachtheile" (VHG 1764, S. 139–144). In dieser Auseinandersetzung konzentrierte sich alles auf das erzieherische Argument. Dahinter standen grundlegende Probleme.

ISELIN argumentierte vor allem im Hinblick auf eine Erziehung für die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die nur durch Vernunft zusammengehalten wird, während die Zürcher mit dem Argument der „Nähe" nicht nur die pädagogischen Argumente, sondern auch die der Anwendung von Vernunft und Fähigkeiten im Rahmen einer Republik ins Felde führten. Diese Gegensätze kamen in der Zeit der Französischen Revolution und des drohenden Einmarsches noch einmal in der Helvetischen Gesellschaft auf, wurden aber in eine ganz andere Richtung aufgelöst. Die Führungsschicht der Sozietät, die jetzt an die Regierungen der alten Regimes gebunden war, behielt zwar den Patriotismus als ihre Aufgabe bei, nahm ihm aber gerade die pädagogische Attitüde, die ihn seit ihrem Bestehen charakterisiert hatte. Erst dadurch wurde er konservativ, „auf traditionale Bindungen und auf Gefühlskräfte setzend" (VIERHAUS 1980, S. 20), was in der vorgängigen Diskussion noch nicht der Fall gewesen war. Unter dieser Führung verwandelte sich die Helvetische Gesellschaft und ihre Jahresversammlungen in ein großes Fest mit dem Ziel, die Teilnehmer vom Blick über die Grenze abzuhalten. Im Gegensatz dazu hielten die Revolutionsverteidiger an der pädagogischen Attitüde fest – „Selbstbelehrung der Schweizer über die epochale Bedeutung und Erfahrung" forderte 1793 der spätere Revolutionsminister ALBRECHT RENGGER (VHG 1793, S. 32) –, gingen aber auch einen Schritt weiter, indem sie Rahmen und Mittel der Erziehung in ein Verhältnis zu bringen versuchten.

Im Kreise dieser jüngeren Mitglieder hatte bereits PHILIPP ALBERT STAPFER im Jahre 1792 versucht, die Erziehung am aristokratischen Politischen Institut, wo er lehrte, durch die doppelte Arbeitsteilung und nicht aristokratisch zu begründen. Er führte die republikanisch-demokratische Gewaltentrennung MONTESQUIEUS und die soziale Arbeitsteilung nach ADAM SMITH für die Begründung einer besonderen Institution an. Das Verbindende, ihr Bezug zum Ganzen sei aber durch ihren Inhalt gegeben, die Vernunft (STAPFER 1792, S. 6–8). Auf den Versammlungen der Gesellschaft selbst war es dann FRANZ MEYER VON SCHAUENSEE, bereits zwei Jahre später revolutionärer Minister, der die Frage umfassend zu lösen versuchte. 1796 entwickelte er das Konzept der Nationalerziehung als Präzisierung der pädagogischen Attitüde des erneuernden Flügels der Helvetischen Gesellschaft. Entsprechend der Tradition der Erziehungsdebatte im revolutionären *Comité* in Paris ging er von der Unterscheidung von Unterricht und Erziehung aus. *Unterricht* ist nach den Gesetzen der Vernunft kosmopolitisch; *Erziehung* hingegen, die nach den Gesetzen der Anwendung erfolge, hätte sich im Verhältnis des Landes zu verhalten und sei infolgedessen national. „Unterricht ohne Nationalerziehung erschlafft unsere Tätigkeit umso mehr, als er die Sphäre unserer Wirkung ausdehnt, die unsere Kräfte übersteigt. Nationalerziehung ohne Unterricht gibt uns eine bloß thierische Anhänglichkeit an den Boden, so uns erzeugte, und gebiet Stolz, Herrschsucht, Verachtung gegen andere Länder, blinde Vorliebe zu uns selbst ... Erziehung und Unterricht müssen daher miteinander vereint werden, damit durch die Erziehung Vaterlandsliebe hervorgebracht, und durch den Unterricht die Begriffe der Vaterlandsliebe berichtigt werden“ (VHG 1796, S. 101).

In diesen Dimensionen nahm das prominente Mitglied der Helvetischen Gesellschaft, CARL VICTOR VON BONSTETTEN, diese Thematik wieder auf in der Zeit, als keine Versammlungen stattfanden. In seinem Werk „Über Nationalbildung“ (1802) wurde die Nationalbildung zu einem kohärenten Bildungssystem ausgebaut, das die Nation in ihrer gesellschaftlich-politischen wie auch in ihrer ökonomischen Arbeitsteilung zusammenfaßt und als solche in die Universalität von Welt und Vernunft einordnet. Nur dadurch führe Partikularität nicht zu einer Schwächung, sondern zu einer Stärkung des Ganzen, der nationalen Gesellschaft und der Welt der Vernunft.

In dieser Dimension nahm dann die liberale Welle in der Helvetischen Gesellschaft die Nationalbildung wieder auf. Die Versammlung von 1822, die die programmatische Basis des Liberalismus festlegt, wurde von zwei zusammengehörenden Reden bestimmt. IGNAZ PAUL VITAL TROXLER, der frühe Hegelschüler, legte dar, daß das Wohl des Landes nur auf der „Nationalkraft“ ruhen kann, und sein Nachredner JOHANN CASPAR ORELLI zeigte, wie diese nur das Ergebnis des „geistigen Bildungstriebes“ sein kann (VHG 1822). Damit ist die Entwicklung eines umfassenden Bildungssystems ein äquivalentes Ziel für die liberalen Bestrebungen zum Aufbau des Nationalstaates.

Bedeutete die pädagogische Attitüde, daß am Patriotismus seine erzieherische Vermittlung entscheidend ist, so versuchte die neue Nationalbildung, die ge-

samten individuellen Erziehungsziele, Wissen und Fertigkeiten so zu einem Ganzen zu verbinden, daß daraus eine Nation entstehen konnte.

3. Von der Helden- und Armenerziehung zur Volksbildung

Daß für die Helvetische Gesellschaft der Pädagogismus mehr war als nur ein Topos oder eine „aufklärerische moralisch-didaktische Komponente", wie sie VIERHAUS für die früheren patriotischen Gesellschaften feststellt (VIERHAUS 1980, S. 20), kann auch daran abgelesen werden, welch zentrale Bedeutung pädagogische Projekte und ihre Diskussion für das Leben der Sozietät hatten. Es kann sogar gesagt werden, daß die Gesellschaft aus einem solchen Projekt hervorgegangen ist.

Bereits 1744 hatte der Luzerner katholische Patrizier FRANZ URS BALTHASAR mehrere Schriften zur Kritik der gegenwärtigen Zeit und Gesellschaft verfaßt. Eine davon wurde 1758 von ISELIN anonym veröffentlicht, nachdem er sie zur Lektüre erhalten hatte und von ihr begeistert war. Er gab ihr den Titel „Patriotische Träume eines Eydgenossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgenossenschaft zu verjüngeren. Freystadt, bey Wilhelm Tells Erben". BALTHASAR schlägt darin vor, eine eidgenössische Schule zu errichten, in der je 10 Jünglinge der 13 eidgenössischen Republiken gemeinsam erzogen würden. Diese Kinder aus regierungsfähigen Familien sollten dort zu „Vättern des Vaterlandes, die ihre starke Hand bieten" erzogen werden, damit sie wieder „eidgenössische Tugenden pflanzen" (BALTHASAR 1758, S. 30). Diese eidgenössische Erziehung war der in französischen Militärakademien oder in deutschen Fürstenschulen ähnlich, neu hinzu kam aber der Unterricht „in den eidgenössischen Bündnissen". Das Grundlegende dieses Vorschlages bestand darin, daß nur ein Stand fähig und „durch die Vorsehung bestimmt" sei, die Gesellschaft zusammenzuhalten, das heißt eidgenössisch zu regieren. Und diese Fähigkeiten müßten und könnten über die Begriffe der Vernunft, das heißt praktisch durch die Bündnislehre realisiert werden.

In den ersten Versammlungen der Helvetischen Gesellschaft stand der Vorschlag BALTHASARS mit einer Ergänzung von JOHANN JAKOB BODMER zur Diskussion. An der Zielsetzung der Heldenerziehung änderte BODMER zwar nichts, dafür brachte er bedeutende pädagogische Korrekturen an. Zum ersten sah er als Zielpublikum nicht nur Kinder aus regierungsfähigen Familien an, obwohl die Zöglinge seiner „Helvetischen Tischgesellschaft" für die Errettung des Vaterlandes vorgesehen waren. Dementsprechend war auch die Erziehungsmethode nicht mehr eingeschränkt auf die Vermittlung von Begriffen des Wahren und Guten, sondern darauf, daß wahre und gute Verhältnisse in dieser Anstalt hergestellt werden. Diese Verhältnisse bestanden in gemeinsamer Arbeit, Studium und Geselligkeit auf dem Lande. Der Begriffserziehung stellte BODMER eine Verhältnis- und Beispielerziehung gegenüber: „Die erste Neigung eines jungen, nicht ungezogenen, nicht wilden Menschen ist Freundschaft ... und o was für vortreffliche, gemeinnützige Tugenden ... können auf dieser Grundlage gebauet werden! Ja diese Früchte müssen natürlicherweise daraus entspringen; Früchte, welche die weitläufigste Gelehrsamkeit nur schwach,

zweydeutig, flüchtig und vergänglich hervorbringt" (VHG 1763, S. 69). Es ist nicht die Vernunft als Zielsetzung, die damit in Frage gestellt wird, sondern einzig und allein die Methode, wie sie erreicht werden kann. Auch wenn sich Vernunft begrifflich formt, so muß sie nicht begrifflich vermittelt, sie kann im richtigen Milieu erzogen werden.

Trotz dieser Kritik blieb aber das Schwergewicht auf der Erziehung der höheren Stände; nur komplementär dazu wurden auch einige Anträge zum Pendant der Heldenerziehung, zur Erziehung der Armen oder zu den Landschulen gestellt, die sich alle – soweit sie bekannt sind – auf die sensualistische Methode, die von BODMER propagiert wurde, stützten. Analog zur Heldenerziehungs-Zielsetzung wurde schon 1766 vorgeschlagen, für die „Erziehung des Landvolkes die besten Thaten unserer Väter in einfältige Lieder setzen zu lassen" (VHG 1766 S. 10). Bezeichnenderweise kam dieser Vorschlag von dem pietistischen Pfarrer MARTIN VON PLANTA. 1770 schlug PLANTA auch vor, seiner Schule für vornehme Kinder (die die Helvetische Gesellschaft unterdessen als „ihre Pflanzschule für eidgenössische Tugenden" anspricht) auch eine Armenschule beizufügen. Wie wenig dieser Vorschlag das Interesse fand, zeigt sich allein dadurch, daß er nicht veröffentlicht wurde und verlorenging (VHG 1770). Viel mehr interessierte sich die Gesellschaft für die Verwandlung dieser ursprünglich pietistischen Anstalt in ein Philanthropin nach BASEDOWscher Methode unter Führung von VON SALIS und dem Sendboten BASEDOWS, CARL FRIEDRICH BAHRDT. Nur 1786 wurde die „sensualistische Methode" noch einmal als besondere Möglichkeit der Armenerziehung erwähnt in einem anonymen Vorschlag, einen Nationalkalender herzustellen (VHG 1786, S. 39–68). Dieser Vorschlag stammte von ALBRECHT RENGGER, dem späteren Minister der Helvetischen Republik (IMHOF 1983, S. 176). In den Randbereichen der Helvetischen Gesellschaft wurde aber die Armenerziehung reichhaltig behandelt und diskutiert. In den „Ephemeriden" von ISELIN wurden Projekte dazu vorgestellt, PESTALOZZIS Neuhof-Experiment propagiert, und selbst das Konzept der Standeserziehung im Sinne der Heldenerziehung in Frage gestellt. Es war hier das Mitglied der Helvetischen Gesellschaft, der badische Hofrat JOHANN GEORG SCHLOSSER, der in einer scharfen Kritik des Philanthropismus vor allem die Konzeption der Heldenerziehung, die Vermittlung der Heldeneigenschaften durch Erziehung, seinem beißenden Spott aussetzte.

Die Vorstellung, daß die Erziehung nicht ständisch spezifisch zu verfahren habe, wurde endgültig erst durch die Konzepte von STAPFER verdrängt. Bezeichnenderweise kamen diese Konzepte, die in der Zeit der Revolution entstanden, in der vorrevolutionären Helvetischen Gesellschaft nicht zur Sprache. Nachdem STAPFER 1791 begeistert von einer Frankreich-Reise nach Bern zurückgekehrt war, wurde er Professor am dortigen „Politischen Institut", einer Schule der Aristokratie. In der Eröffnungsrede, die der Verteidigung der alten Sprachen im Lehrplan gewidmet war, entwickelte er das Grundkonzept, das sechs Jahre später Ausgangspunkt seines Erziehungsplanes sein sollte, den er als Minister der Helvetischen Republik verfaßte.

Die Erziehungsmethode STAPFERS wird gestützt auf die Entwicklung der ver-

schiedenen Kulturstufen der Menschheit. Diese verschiedenen Stufen werden gekennzeichnet durch das Verhältnis von Sinnlichkeit und Spontaneität, das heißt von Notwendigkeit und Freiheit. Freiheit bedeutet für den Kantianer STAPFER Vernunft, ethische Begründung von Handeln. Diese Verhältnisse kommen zustande zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen, die in verschiedenen Maßen von Vernunft oder von Sinnlichkeit bestimmt werden. Das Ideal ist eine Kultur, in der die Freiheit in der Hierarchie über der Sinnlichkeit steht und ihr befiehlt. Das kann sie als Freiheit aber nur, indem sie von der Sinnlichkeit in dieser Stellung akzeptiert wird.

Dieser Kulturentwicklung soll auch die Entwicklung der Individuen entsprechen, die Erziehung muß ihr darum folgen. Nur indem sich die ganze Menschheit auf diesen Weg begibt, auf dem die Hierarchie der Freiheit, der Vernunft, akzeptiert wird, kann die Freiheit auch herrschen. Ergebnis dieser Erziehung sind nicht die Helden, die das Vaterland retten, sondern die vernünftigen Menschen, die über die Nationen hinaus Bedeutung haben für die Menschheit. „Wir schaffen das Gewühl der Nationen, welche in weltbürgerlicher Hinsicht kein Verdienst haben, auf die Seite, gewinnen dadurch die reine Ansicht des Emporkommens des ganzen Menschengeschlechts nach seinen verschiedenen Graden, und erhalten am Ende ein ununterbrochen fortdauerndes und was insonderheit wichtig ist, ein einziges Pupblikum, dessen Fortschritte, Fortschritte der ganzen Menschengattung sind" (STAPFER 1792, S. 19).

Wird hier noch die Methode geschildert, nach der der Fortschritt der Kultur verstanden wird, so heißt es anschließend, daß sich die Menschengattung jetzt an der Schwelle des Endzustandes, des ethischen Zustandes befinde, „in der die vernünftige Selbstbeherrschung eine Idee ist, welcher sich die Menschen durch unendliche Grade nur nähern können, ohne sie jemals zu erreichen" (STAPFER 1792, S. 37). Als STAPFER seine Rede hielt, befand sich die Schweiz in voller Abwehr der revolutionären Gedanken Frankreichs. Seine Schlußfolgerungen beschränkten sich auf die Forderung des Erziehungsganzen im Sinne der Nationalerziehung, gestützt auf die Arbeitsteilung im Sinne von MONTESQUIEU und von SMITH. Sechs Jahre später, als STAPFER zum Minister der Künste und Wissenschaften ernannt worden war, veröffentlichte er seinen Erziehungsplan, der voll und ganz den oben dargestellten Konzepten entsprach.

Er bestand aus *drei* verschiedenen Stufen: Die unterste, die auch sofort eingerichtet werden sollte, ist die Bürgerschule. Sie muß allen Bürgern den Weg zu Vernunft eröffnen, zur kantischen intelligiblen Welt, „welche den Gebildetsten unter uns, wahre Unabhängigkeit und mit frohem Selbstgefühl ächte Freiheit verschafft" (STAPFER 1799, S. 69). Durch die Errichtung dieser Bürgerschulen können die Bürger auch sehen, daß die Revolution nicht nur ein Umsturz war, sondern eine tiefe Änderung für die *ganze* Menschheit bedeutet. – Auf diese Bürgerschule, die ausnahmslos allen zugänglich sein soll und allen den Weg zur „Selbständigkeit, zum Selbstdenken, Selbsturteilen, Selbsthandeln und Selbstachtung" (STAPFER 1799, S. 69) öffnen soll, bauen sich die verschiedenen Möglichkeiten auf: der Beruf, dessen Nützlichkeit jetzt im Ganzen erkannt werden kann, die wissenschaftliche Propädeutik des Gymnasiums, auch tech-

nische Schulen und schließlich als Spitze die einzige Zentralschule, die Wissenschaftliche Akademie.

Dieses System der Erziehung, einer Hinleitung zur Vernunft, ist im Gegensatz zur Heldenerziehung von unten gedacht und nicht von oben. Ist es oben differenziert, ist als Ergebnis nicht nur Arbeitsteilung, sondern sogar Hierarchie angestrebt, so besteht doch die Grundlage, die Bürgerschule, darin, daß sie allen Kenntnisse liefert, die das Verständnis des Ganzen ermöglichten und jedem einen vernünftigen Platz zuweisen. Die „fortschreitende Volksbildung" erfolgt in weltbürgerlicher, in kosmopolitischer Absicht, nach der Weltbürgerlichkeit ihres leitenden Prinzips, der Vernunft. Sie reiht sich aber ein in die Nationalerziehung, insofern sie im nationalen Rahmen ihre Anwendung finden muß.

So ähnlich auch der Plan STAPFERS einer fortschreitenden Volksbildung dem Konzept von CONDORCET ist, so entscheidend sind die Unterschiede in der Begründung. Die Diskussion über diesen Plan, der von außerhalb an die Helvetische Gesellschaft herangetragen wurde, und die Versuche, ihn in der kurzbemessenen Aufbruchstimmung der Helvetik zu verwirklichen, wurde von dem großen Teil der Sozietät befördert, die sich nicht auf eine Verteidigung der alten Regimes versteifte. Bezeichnend ist auch, daß die Neubegründung der Sozietät nach den Kriegswirren, die auch die Helvetik auslöschten, um die Realisierung des Planes STAPFERS vor sich ging. Alle Anstrengungen wurden unternommen, wenigstens die Bürgerschulen durch Umwandlung der ehemals kirchlichen Landschulen zu errichten. Und als sich die Helvetische Gesellschaft nach der Neuordnung Europas durch die Heilige Allianz 1819 noch einmal neu konstituieren mußte, sammelten sich in ihr die nicht-restaurativen Kräfte um das Projekt der progressiven oder fortschreitenden Volksbildung. Die Eröffnungsansprache von SULZBERGER erwies den bekanntesten Helvetischen Ministern, RENGGER und STAPFER, Reverenz und bezeichnete beide als die neuen Ahnherren der Gesellschaft, zu der STAPFER nachweislich weder als Mitglied gehörte noch je als Gast teilgenommen hatte. Die Geschichte der Sozietät wurde als Geschichte einer Erziehungssozietät neu gelesen und der Hauptmangel im Fehlen eines „allgemeinen Verbesserungsplanes unseres Erziehungswesen" (VHG 1819, S. 22–34) gesehen. Und ein Jahr später wagte es der Präsident der Sozietät SCHINZ sogar, die verketzerte Revolution zu rechtfertigen, da sie dem „Geist der Zeit", der „fortschreitenden Volksbildung" zum Durchbruch verholfen habe. Ausdrücklich machte er in diesem Sinn die Helvetische Gesellschaft auch für diese Revolution und diesen Geist der Zeit verantwortlich. „Wir sprechen vom Geist der Zeit, jedes Zeitalter hat seinen herrschenden Geist unter cultivierten Völkern. Der Geist unseres Zeitalters ist derjenige des Vorwärtsstrebens aller Stände. Wissenschaften und Künste sind nicht mehr ausschließendes Eigentum irgendeines Standes ... sie sind Gemeingut geworden, an dem jeder Antheil haben kann, der danach strebt ... Alle Bürger sind sich gleicher geworden" (VHG 1820, S. 30f.).

4. Vom offenen Gespräch über Erziehung zur staatlichen Schule

Dem offenen *Gespräch* über die Erziehung in der Versammlung kommt eine doppelte Funktion zu. Es bringt ein vernünftigeres Verständnis der Erziehung hervor bei den Teilnehmern, und es wirkt auf diese wie auf alle Erzieher und wahren Patrioten erzieherisch. Sowohl die Verhältnisse der Patrioten untereinander wie auch ihre Begriffe sind geprägt durch die Vernunft. So ist es nicht nur eine Floskel, wenn alle Reden über die neuesten Erziehungsexperimente mit dieser Reverenz an die Vernunft beginnen, wie Ulysses von Salis 1772, als er sein Philanthropin in Marschlins propagierte, darlegte: „Oh ... könnt ihr die innere Gestalt unserer Pflanzschule in Marschlins selbst untersuchen! Wie gern würden wir da das innere der Maschine, die verborgensten Triebfedern, die geheimsten Kunstgriffe vor euern Augen aufdecken" (VHG 1771/1772/1773, S. 22). Es wurde versucht, von der Kindererziehung bis zur „Erziehung des Menschen durch die Zeitumstände" alles zu besprechen und zu einem „umfassenden Erziehungsplan" (VHG 1770, S. 19 und später) in der gemeinsamen Auseinandersetzung zu gelangen. Diese Bedeutung des gemeinsamen öffentlichen Gesprächs wurde bis in die liberale Phase der Helvetischen Gesellschaft beibehalten, und damit wurde auch zunehmend die Fortsetzung der Sozietät in der bestehenden Art und Weise begründet.

Doch die Bedeutung dieses Gesprächs *über* Erziehung implizierte alsbald auch eine Präferenz *in* der Erziehung. In seinem Abschiedsbrief an die Helvetische Gesellschaft begründete Laurenz Zellweger, ein Staatsmann aus dem Bodmer-Kreis, daß gerade dieses Gespräch für ihn eine neue Hoffnung für die Eidgenossenschaft bedeute. Die Vernunft als Begründung der Erziehung implizierte aber auch, daß von der Erziehung der bereits verdorbenen Familien keine positiven Wirkungen ausgehen, „eine Verbesserung der Jugend ist durch die Auferziehung von ihren allbereits verderbten und unverbesserlichen Eltern nicht zu erwarten" (VHG 1764, S. 62). In diesem Sinne entstand eine Frontstellung *häusliche* gegen *öffentliche* Erziehung und die Bevorzugung der letzteren zur Errettung des Vaterlandes. In diesem Sinne argumentierte der Historiker und Staatsmann Johann Heinrich Fuessli, der in den 60er Jahren zu den ersten und eifrigsten Rousseau-Verfechtern gehörte und schließlich zu einem Führer der revolutionären Partei der Helvetik wurde, bereits 1782 im Sinne eines Konsenses in der Helvetischen Gesellschaft: „Ziehen wir vor allem, wo nicht ganz besondere Umstände ein anderes erheischen, für unsere Söhne und Töchter immer den öffentlichen Unterricht dem häuslichen vor" (VHG 1782, S. 82).

Diese Überlegung macht es aber umso erstaunlicher, daß die bereits institutionalisierte Armen- oder Landschule kaum in die Diskussion einbezogen wurde und die direkte Reflexion darauf auch in dem an die Sozietät angeschlossenen Austauschprozeß nur eine ganz geringe Rolle spielte. Stattdessen wird den zahlenmäßig unbedeutenden Experimenten wie Pestalozzis Neuhof-Industrieschule viel mehr Raum gegeben. Die Auseinandersetzung über die Land- und Armenschulen, die es seit der Frühzeit der Helvetischen Gesellschaft immer gab und die von pietistischen Pfarrern mit großem Einsatz geführt wurde, ging an der Sozietät mit nur indirekten Spuren vorbei. Diese

Schulen waren zwar institutionalisiert, gehörten aber zur kirchlichen Sphäre und waren somit der offenen Diskussion vorläufig fast vollständig unzugänglich.

Erst 1786 wurden diese Probleme durch CARL VICTOR VON BONSTETTEN ins Zentrum gerückt. Er organisierte über die Helvetische Gesellschaft eine Preisfrage über „die vollständigste Nachricht von dem ganzen Erziehungswesen in dem eint oder andern unserer schweitzerischen Freystaaten" (VHG 1786, S. 7). In dieser Versammlung, die fast ausschließlich von der pädagogischen Attitüde geprägt war, führte aber die Bedeutung der „öffentlichen Erziehung" bereits zu einer neuen Frontstellung, die BONSTETTENS Anliegen erst verständlich macht. DANIEL FELLENBERG verlangte, daß das „pädagogische Elend" „nach meinen Begriffen in unsern Zeiten für eine der Haupt-Staats-Angelegenheiten einer jeden unserer Eydsgenössischen Republiken angesehen zu werden verdient" (VHG 1786, S. 41).

In diesem Sinne wurde in der Helvetischen Republik nicht nur der lange besprochene „vollständige Erziehungsplan" vorgelegt, sondern darin auch die Weiche gestellt für die Staatlichkeit der Schule. Dieser Schritt bedeutete bereits nicht mehr nur eine Frontstellung gegen die politische Macht und die Kirche, sondern er wurde aus der Natur des neuen Staates, der Demokratie und den allgemeinen Bürgerrechten und mit den Zielen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gerechtfertigt. Noch vor der vollständigen Konstitution des neuen Staates verlangte die Schrift des Zürchers JOHANNES SCHULTHESS vom Staate, die „demokratischen Freyheiten" durch ein staatliches Schulsystem zu garantieren. Diese Freiheiten sollten jedem den Weg zu allen Berufen, aber auch zu allen Ämtern und allen Staatsfragen öffnen, „allein, wohl zu bemerken, diese Freyheit darf von jedem nur insoweit geltend gemacht und ausgedehnt werden, als seine *natürlichen* und *erworbenen* Eigenschaften hinreichen" (SCHULTHESS 1798, S. 6). Falls die Vernünftigkeit des Volkes nicht durch die staatliche Schule garantiert werde, so bilde sich trotz der demokratischen Konstitution wieder eine Oligarchie heraus. In diesem Sinne entwickelte dann das Helvetische Ministerium der Künste und Wissenschaften unter STAPFERS Federführung den Plan eines allgemeinen und staatlichen Schulsystems, der mehr oder weniger bis heute die Leitlinien der Bildungsinstitutionen der Schweiz bestimmt.

Die Staatlichkeit dieses Schulsystems und vor allem seiner untersten Stufe, der Bürgerschule, begründete STAPFER aus der Spannung zwischen Gleichheit der Bürger und Ungleichheit der Menschen. Nicht nur die Erziehung, sondern vor allem auch deren staatliche Sicherstellung sollen diesen Gegensatz vermitteln, das heißt die „Gleichheit der Rechte gegen die Ungleichheit der Mittel, welche jene immerfort bedroht, möglichst sichern" (STAPFER 1799, S. 71). Bereits in der kurzen Zeit der napoleonischen Herrschaft, wo die Helvetische Gesellschaft wieder belebt wurde, ist die ganze Erziehungsproblematik auf diese staatliche Institution hin fokussiert. Selbst die katholischen und protestantischen Geistlichen, deren Mutterinstitution Kirche zu den eigentlichen Verlierern der Revolution und der Änderung der Schulinstitutionen gehört,

beteiligten sich an dieser Diskussion, aber ihre Vorschläge zielten selten auf institutionelle Änderungen.

In den Jahren des liberalen Wiederaufschwungs und der Regeneration wurden Schritt für Schritt alle Teile dieses Erziehungsplanes ausgeführt. Gleichzeitig wurde aber auch mit den Begriffen, die dieses Problem formuliert hatten, eine neue Frontstellung bezogen. *Nationalerziehung, Volksbildung* und *Staatsschule* avancierten zu den Gesichtspunkten, worunter die „soziale Frage" und die Industrialisierung beurteilt wurden.[4] Bereits 1831 forderte THOMAS IGNAZ SCHERR, daß die Kinderarbeit verboten werden müsse, um die Bürgerschule und deren Ausbau nicht zu gefährden, und umgekehrt, daß der Staat die Bürgerschule ausdehnen müsse, um den verheerenden Auswirkungen der Industrie entgegenzusteuern (SCHERR 1832, S. 10; SCHERR 1842).

Der Bezug dieses staatlichen Erziehungsplanes STAPFERS auf den „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts", den CONDORCET in der Erziehungsdiskussion der Französischen Revolution ausgearbeitet hatte und der unter Napoleon mehr oder weniger zur Ausführung kam, ist offensichtlich (CONDORCET 1966). Die Differenzen dazu profilieren aber ebenso die Kontinuität der Helvetischen Gesellschaft wie sie die liberale Weiterentwicklung dokumentieren. Nicht nur wird der Gegensatz von *instruction* und *éducation* aufgehoben, sondern ebenso wird dem Begriff der Öffentlichkeit gegenüber der Staatlichkeit eine Eigenständigkeit gegeben. Dahinter steht nicht nur STAPFERS Kantianismus, sondern auch die Erfahrung der eigenen Öffentlichkeit der Helvetischen Gesellschaft gegenüber Staaten, die sich der Öffentlichkeit zu entziehen versuchen.

5. *Öffentlichkeit der Erziehung, Erziehung zur Öffentlichkeit, Öffentlichkeit durch Erziehung*

Die Bedeutung der sich bildenden Öffentlichkeit der Erziehung wurde in der Helvetischen Gesellschaft doppelt begründet. Zum einen wurde angeknüpft an einen ehemals besseren Zustand der Eidgenossenschaft und ihrer Staaten. Damit ist nicht ein Urzustand im ROUSSEAUschen Sinne oder die Antike gemeint, sondern ein schon damals relativ präzise gefaßter historischer Zustand im 16. Jahrhundert. Dieser Bezug war doppelt wichtig. Er stellte das Problem, daß auch Demokraten „veralten", degenerieren können. Er verwies auf die Reformation, die der „Degenerierung" einer Institution galt, und von hier aus erneut das Problem stellte, wie verhindert werden kann, daß notwendige Institutionen zu zerstörerischen Institutionen werden. Zum andern wurde die Bedeutung der Erziehung aus der naturrechtlichen, vernünftigen Bestimmung des Menschen und seiner Entwicklungsfähigkeit hergeleitet. Weil der Mensch von Natur aus frei und vernunftbegabt sei, müsse und dürfe er nicht unterjocht, sondern entwickelt – nach dem neueren Begriff *erzogen* – werden.

Der Vernunftbegriff, wie ihn CONDORCET in der Tradition der Aufklärungsphilosphie entwickelt hatte und wie er auch in der Helvetischen Gesellschaft gemein war, ist empirisch bestimmt. Dies gilt auch, wenn die menschliche

Vernunft auf die göttliche Vorsehung oder „ein höheres Wesen" hinweist. Insofern kann auch von einem gleichförmigen, nicht unbedingt linearen Entwicklungsprozeß von Vernunft und Geschichte gesprochen werden, der in der Erziehung resp. im Schulsystem verfolgt wird. Mit dem kantischen Vernunftbegriff STAPFERS wurde diese Vorstellung gesprengt. Der gleichförmige Entwicklungsprozeß von Menschengeschlecht resp. Gesellschaft und Vernunft ist ein Postulat für die neue Gesellschaft, aber keineswegs eine historische Gegebenheit. Die Vernunft wird im Gegensatz zur sinnlichen Entwicklung des Menschen und seiner Geschichte gesehen. Freiheit, die Form der Vernunft, ist transzendental und nicht sinnlich empirisch. Sie herrscht erst dann, wenn sie die ganze Welt der Sinne, die Welt der Notwendigkeit sich unterordnet, das heißt wenn das Individuum seine Handlungen aus der praktischen Vernunft begründet. Ist dieser Gegensatz individuell durch die Erziehung zu meistern, so können geschichtlich für das ganze Menschengeschlecht nicht Gesetze und Institutionen diese Funktion übernehmen, da sie selbst der Notwendigkeit unterliegen. Um historisch-gesellschaftlich diesen Gegensatz zu erfassen, verwandte STAPFER noch im *Ancien Régime* die pietistisch-oppositionell belegte Formel der ZWINGLIschen Reformation des Verhältnisses der „unsichtbaren Kirche" zur sichtbaren, institutionellen Kirche (STAPFER 1792, S. 19). Vernunft und Freiheit, resp. den Menschen in der Geschichte, die sich freiwillig den Gesetzen der Vernunft unterordnen, kommt dann die Qualität der „unsichtbaren Kirche" zu, das heißt sie haben die sichtbare, die institutionelle Kirche zu vergöttlichen. Die vernünftigen und freien Menschen haben in der Gesellschaft die Aufgabe, Vernunft und Freiheit zur freien Herrschaft zu bringen, das heißt von den andern akzeptieren zu lassen. Diese Aufgabe kann nicht institutionell gelöst, sondern nur angelegt werden. So forderte er schon für die Erziehung im aristokratischen „Politischen Institut": „Diese Erziehung muß öffentlich unter den Augen des ganzen Landes ... unter der Aufsicht des Publikums ... vor den Ohren der Mitbürger" (STAPFER 1792, S. 2) vor sich gehen. Nur durch diese Öffentlichkeit könnten die Vernünftigen, die „unsichtbare Kirche", inhaltlich auf die Entwicklung der Zöglinge Einfluß nehmen, nur so könne in der Erziehung die Vernunft selbst sich entwickeln.

Zu gleichen Schlüssen kam SCHULTHESS, der bereits die Staatlichkeit des Schulsystems forderte. In Analogie zur Reformation wollte er der Degenerierung der Schule durch Institutionalisierung und zwingende inhaltliche Autorität entgegensteuern (SCHULTHESS 1799, S. 20). Der Staat dürfe sich überhaupt keine Eingriffe in die inneren, das heißt freien und vernünftigen Zwecke der Schule erlauben; denn „diese [Schulanstalten] sind dem Staate nicht subordiniert, sondern coordiniert, sie gehen ihm nicht nach, sondern zur Seite" (SCHULTHESS 1799, S. 19). Diese inneren Zwecke der Schule können nur aus der Öffentlichkeit der Vernunft hervorgehen und kritisiert werden, „je lauter und öffentlicher, desto besser" (SCHULTHESS 1799, S. 18). In STAPFERS Erziehungsplan für die Helvetische Republik wurden diese Vorstellungen übernommen, da „nichts den Fortgang der Kultur so belebt, als die Publizität" (STAPFER 1799, S. XV). Neben der Institutionalisierung der Schule galt dieser Öffentlichkeit die Hauptanstrengung, und es wurde sogar eine Institution geschaffen, die ihr gegenüber dem Staat ein größeres Gewicht geben sollte.

Noch vor der Ausarbeitung des Erziehungsplanes setzte die Helvetische Regierung in allen Kantonen Erziehungsräte ein. Diese sollten das Gefäß sein, worin sich die Öffentlichkeit sammeln, sogar gegen den Staat bilden kann. War der Staat nach französischem Vorbild streng zentralistisch, so blieben die Erziehungsräte föderalistisch. War der Staat streng laizistisch – wie die neue staatliche Schule –, so sollten die Pfarrer in den Erziehungsräten mitarbeiten. Diese Räte sollten auch den inneren Gang jeder einzelnen Schule und der Institution insgesamt bestimmen, und zwar nach den Gesetzen der Vernunft (STAPFER 1799). Die Erziehungsräte dienten nicht nur als Vermittlung zwischen Regierung und Schule, Volk und Schule, sondern sie hatten eine eigenständige Funktion: nämlich der Öffentlichkeit Einlaß in die Schule und der Schule Einlaß in die Öffentlichkeit zu gewähren.

Dieser Vorstellung entsprach auch die Bestimmung der Aufgabe des neuen Schulsystems. Die unterste Stufe, die Bürgerschule, sollte allen Bürgern Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, die es ihnen erlauben, sich beruflich, gesellschaftlich und dem Staat gegenüber vernunftgemäß zu verhalten. So war auch vorgesehen, jenen Bürgern, die nicht über die Kenntnisse der Volksschule verfügen, die staatsbürgerlichen Rechte zu entziehen. Die Schule sollte den *Citoyen* heranbilden, den Menschen für die Öffentlichkeit erziehen.

In den Jahren nach dem Zusammenbruch der Helvetischen Republik wurden nicht nur diese Vorstellungen in die Helvetische Gesellschaft und ihren Konsens integriert, sondern die bestehenden Erziehungsräte konnten sich im Gegensatz zum Regime, das sie ins Leben rief, halten und wurden damit selbst zum Sammelpunkt der Öffentlichkeit und der pädagogischen Erneuerung bis zum liberalen Aufschwung. In diesem Aufschwung wurde diesem doppelt fixierten Verhältnis von Öffentlichkeit und Erziehung noch eine dritte Bestimmung zugeführt: daß Öffentlichkeit überhaupt erst durch Erziehung, das heißt Volksbildung und Nationalerziehung, entstehen könne. In der bedeutenden programmatischen Doppelrede der Versammlung von 1821 von IGNAZ PAUL VITAL TROXLER und JOHANN CASPAR ORELLI wurde erneut von der allgemeinen Partikularisierung ausgegangen, „daß die neuere Welt überhaupt das Leben zersetzt, und seine unzertrennlichen Bestandteile voneinander abgelöst hat" (VHG 1822, S. 8). Auch die Tugend sei „verprivatisiert" und der Staat „verpolitisiert" (VHG 1822, S. 24), stellte TROXLER fest. Als Gegentendenz dazu sah er das Selbstbewußtsein des Volkes, die „Nationalkraft", ein „öffentliches und freies Leben des Volkes" (VHG 1822, S. 20). ORELLI legte dann dar, wie diese „Nationalkraft aus dem geistigen Bildungstrieb" des Volkes hervorgehen müsse. Durch alle Formen der Erziehung und Bildung müsse und könne diese verbindende Öffentlichkeit hergestellt werden. Dem entsprach nicht nur, daß in der Folge in der Helvetischen Gesellschaft die Schulorganisatoren und sogar Schullehrer immer mehr Gewicht bekamen, sondern daß im Höhepunkt des liberalen Aufschwungs der Schulorganisator THOMAS IGNAZ SCHERR forderte, daß „die Volksbildungsmittel weit über die Volksschule hinausreichen müssen, sie sollten das ganze Leben hindurch nach den verschiedenen Entwicklungsstufen in Anwendung kommen" (VHG 1838, S. 70).

Anmerkungen

1 Viele namhafte Mitglieder bauten ihre pädagogischen Beiträge in der Helvetischen Gesellschaft auf ein breites Studium der pädagogischen Literatur, eigene Ausarbeitung und breite Korrespondenz über beides. Dies blieb bis zum Untergang der Sozietät so. Dieser Korpus der pädagogischen Auseinandersetzung, das weit über die Werke der „klassischen" Vertreter „schweizerischer" Pädagogik, PESTALOZZI und FELLENBERG, hinausgeht, ist in seinen verschiedenen Bezügen und Auseinandersetzungen bisher nicht untersucht worden.

2 ISAAK ISELIN wird oft nur insofern als Pädagoge gesehen, als er zu den wichtigsten Propagandisten BASEDOWS und des Philanthropismus gehörte. Sein eigenes Werk versucht, die Erziehung von der sozialen Arbeitsteilung und der Universalität der Vernunft her zu denken. Von hier aus kritisiert er dann auch BASEDOW, dem er vorwirft, keinen Bezug zur Produktion herzustellen. In diesem Rahmen ist besonders interessant, daß ISELIN trotz seiner scharfen Gegnerschaft zu ROUSSEAUS Kultur- und Wissenschaftstheorie gerade dessen Erziehungstheorie gegen BASEDOW ausspielt.

3 Die Schule von BODMER und BREITINGER entwickelte ihr pädagogisches Denken vor allem um den Kernbegriff der „Nähe". Ähnlich ihrer ästhetischen Theorien wurde damit nicht eine Gegenposition zur Aufklärung überhaupt bezogen, sondern eher zu deren begrifflicher Metaphysik. Schon vor ROUSSEAUS *„Émile"* ist aus dieser Schule 1761 der „Kleinjogg" von JOHANN CASPAR HIRZEL hervorgegangen, der diese Theorie mit der Agrarerziehung zu verbinden sucht.

4 In dieser Phase der Helvetischen Gesellschaft wurde auch versucht, sich die vereinsamte Person JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS nutzbar zu machen. 1826 wurde ihm das Ehrenpräsidium übergeben, und er sollte eine Präsidialansprache über „Vaterland und Erziehung" (VHG 1826, S. III) halten. Bezeichnenderweise fand sich PESTALOZZI in dieser für die Sozietät eindeutigen Problematik nicht zurecht und sprach über die Schweizergeschichte und gab schriftlich seine Ansichten über seine Methode zu Protokoll. Trotzdem wird er in der Folge als einer der Ahnherren der Helvetischen Gesellschaft in den liberalen Feldzug quasi als Schutzpatron mitgeführt.

Quellen

[BALTHASAR F. U.:] Patriotische Träume eines Eydgenossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgenossenschaft zu verjüngeren. o. V., o. O., o. J. [anonym, Freystadt bey Wilhelm Tells Erben. Nachgewiesen 1758].

BONSTETTEN, C. von: Über Nationalbildung. 2 Theile, Zürich 1802.

CONDORCET: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Hrsg. v. H.-H. SCHEPP. Weinheim 1966.

MONTESQUIEU: Vom Geist der Gesetze (1748). Hrsg. v. K. WEIGAND. Stuttgart 1965.

SCHERR, TH. I.: Entwurf eines Gesetzesvorschlages zur Organisation des Volksschulwesens im Kanton Zürich. Zürich 1832.

SCHERR, TH. I.: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben. Zürich 1842.

SCHULTHESS, J.: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen. Zürich 1798.

SCHULTHESS, J.: Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstal-

ten, der Schulen und Kirchen zum Staate. In: Der Schweizerische Republikaner, Bd. III (1799), H. 3, S. 18–23.
STAPFER, P.-A.: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums. Bern 1792.
STAPFER, P.-A.: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern 1799.
VERHANDLUNGEN der Helvetischen Gesellschaft. Zit. VHG mit Jahresband und Seitenzahl.

Literatur

BRUNNER, O.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Göttingen ^{3}1980.
IMHOF, U.: Die Helvetische Gesellschaft 1761–1798. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 8). München 1980, S. 223–240.
IMHOF, U.: Das gesellige Jahrhundert. München 1982.
IMHOF, U./DE CAPITANI, F.: Die Helvetische Gesellschaft. Spätaufklärung und Vorrevolution in der Schweiz. 2 Bde.,Frauenfeld/Stuttgart 1983.
MORELL, K.: Die Helvetische Gesellschaft. Aus den Quellen dargestellt. Winterthur 1863.
VIERHAUS, R.: „Patriotismus" – Begriff und Realität einer moralisch-politischen Haltung. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 8). München 1980, S. 9–30.

Anschrift des Autors:
Dr. Fritz Osterwalder, Pädagogisches Institut, Abt. Allg. Pädagogik, Universität Bern, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.

Braunschweigisches Journal.

Eilftes Stück.

November 1789.

I.

Zweiter Brief aus Paris, während der Revolution geschrieben.

Das Glück, mein lieber T**, gerade jetzt in Frankreich, und zwar in der Hauptstadt dieses Landes, dem Geburtsorte und der Wiege der neugebohrnen französischen Freiheit, zu seyn; gerade jetzt, da aller Welt Augen auf diesen Mittelpunkt der größten und merkwürdigsten dermaligen Weltbegebenheiten voll Bewunderung und Erstaunen gerichtet sind; gerade jetzt da man hier aus dem dumpfen Zustande eines in langer schmähliger Knechtschaft verträumten Daseyns zu einem Leben erwacht ist, welches die Brutusse und die Cato's selbst mitzuleben sich nicht weigern würden; gerade jetzt, da alle Gei-

Bernd Schönemann

„Volk" und „Nation" in Deutschland und Frankreich 1760–1815

Zur politischen Karriere zweier Begriffe

„Befände sich Teutschland in ebenselben Umständen, worin sich Frankreich vor vier Jahren befand – hätten wir nicht eine Verfassung, deren wohlthätige Wirkungen die nachtheiligen noch immer merklich überwiegen, befänden wir uns nicht bereits im wirklichen Besitz eines großen Theils der Freyheit, die unsre westlichen Nachbarn erst erobern mußten – genössen wir nicht größtentheils milder, gesetzmäßiger und auf das Wohl der Unterthanen (mehr oder weniger) aufmerksamer Regierungen ... – wären unsre Abgaben so unerschwinglich, unsre Finanzen in so verzweifeltem Zustande, unsre Aristokraten so unerträglich übermüthig, so gegen alle Gesetze privilegiert, wie in dem ehmaligen Frankreich etc. – so ist kein Zweifel, daß die Beyspiele, die uns seit einigen Jahren in diesem Lande gegeben werden, ganz anders auf uns gewirkt hätten: so würden, anstatt daß es bloß bey Disposizionen zur Ansteckung blieb, die Symptome des Fiebers selbst ausgebrochen, und das teutsche Volk aus einem bloßen theilnehmenden Zuschauer, schon lange handelnde Person geworden seyn."

Dieser Auszug aus Christoph Martin Wielands 1793 publizierten „Betrachtungen über die gegenwärtige Lage des Vaterlandes" (Wieland 1989, S. 54) ist in doppelter Hinsicht interessant. Zum einen zeigt er, daß die anfängliche Begeisterung, mit der zahlreiche Gebildete in Deutschland die Französische Revolution begrüßt hatten, relativ rasch einer nüchterneren Einschätzung der Lage gewichen war. Hatte Klopstock die Franzosen drei Jahre zuvor noch darum beneidet, daß „Sie und nicht wir" (so der Titel seiner bekannten Ode) den Völkern das Beispiel der Freiheit zu geben vermochten, so kehrte Wieland diese Argumentation gewissermaßen um, wenn er die kontemplativ-passive Haltung des „teutschen Volkes" mit dem Modernitätsvorsprung des politischen Systems in Deutschland begründete und damit zugleich revolutionäre Handlungsnotwendigkeiten verneinte. Die Aussagen Wielands sind aber auch deshalb aufschlußreich, weil sie die komparatistische Grundstruktur der zeitgenössischen Revolutionswahrnehmung in Deutschland verdeutlichen und zugleich dokumentieren, daß die in der gegenwärtigen Forschung sich durchsetzende Auffassung eines komplementären Verhältnisses von Reform und Revolution (vgl. Berding/François/Ullmann 1989, S. 7f.) bereits vor zweihundert Jahren denkmöglich war.

Gegen den im folgenden unternommenen Versuch, die Geschichte der Begriffe „Volk" und „Nation" in Deutschland von etwa 1760 bis 1815 unter Berücksichtigung der Entwicklung der Begriffe *„peuple"* und *„nation"* in Frankreich zu skizzieren, sind mindestens zwei Einwände möglich. Der erste könnte sich

gegen die begriffsgeschichtliche Akzentuierung des Vorhabens richten und geltend machen, daß sie der Fiktion einer gewissermaßen unabhängig von der Realgeschichte ablaufenden Historie der Wörter und ihrer Bedeutungen entweder Vorschub leiste oder gar selbst aus ihr hervorgehe, während ein zweiter, auf die komparatistische Komponente bezogener Einwand eher die Vergleichbarkeit der Phänomene in Zweifel ziehen und auf die unterschiedliche politische, gesellschaftliche und kulturelle Einbettung der Begriffe verweisen könnte. Beide Bedenken sind ernst zu nehmen, lassen sich aber entkräften. Was zunächst die Vergleichbarkeit der Phänomene anbelangt, so ist streng zwischen Methode und Ergebnis zu unterscheiden. Die Feststellung einer unterschiedlichen Einbettung der Begriffe in Deutschland und Frankreich wäre ja bereits das materielle Ergebnis eines Vergleichs und mithin keineswegs ein Argument gegen seine methodologische Zulässigkeit – gegen die Zulässigkeit einer Methode, die es überhaupt erst ermöglicht, parallele und gegenläufige, symmetrische und komplementäre, eigenständige, partiell miteinander korrespondierende und interdependente Entwicklungen voneinander zu unterscheiden. Und was die Gefahr einer sich verselbständigenden Begriffsgeschichte betrifft, so ist sie nur dann gegeben, wenn semantischer Wandel unter Außerachtlassung des realhistorischen Kontextes, in dem er sich vollzieht, nachgezeichnet wird. Die konsequente Berücksichtigung der Ereignisgeschichte darf allerdings auch nicht in das andere Extrem einer nur abbildenden, gewissermaßen rein mimetischen Begriffsgeschichte verfallen. Vielmehr gilt es, die Begriffe in ihrer Ambivalenz zu belassen und herauszupräparieren, inwieweit sie jeweils eher Produkte oder Faktoren des politischen, sozialen und kulturellen Wandels in Deutschland und Frankreich zwischen 1760 und 1815 waren.

1. Vorrevolutionäre Politisierung

„Volk" und „Nation" zählten schon vor 1789 zu den wichtigeren Begriffen der politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Ihre politische Aufladung war nicht erst ein Ergebnis der Französischen Revolution, sondern das Resultat eines die Grenzen der deutschen Einzelstaaten überschreitenden Diskurses der Gebildeten, der sich seit den 1760er Jahren spürbar intensiviert hatte. Dieser Diskurs beschränkte sich keineswegs auf die Sphäre des Geistig-Kulturellen, etwa auf Fragen nach einem deutschen Nationaltheater oder einer deutschen Nationalerziehung, sondern griff zunehmend auch auf das Gebiet des Politischen über. Beim Nationsbegriff zeigt sich das besonders deutlich. Besonders dann, wenn die Gebildeten ihr Verhältnis zum Gemeinwesen zu reflektieren begannen und die Pflichten des (Staats-)Bürgers dem Vaterlande gegenüber erörterten; wenn sie darüber nachdachten, welche Mittel am besten dazu geeignet seien, patriotische Tugenden zu wecken und zu fördern; oder wenn sie schließlich danach fragten, wie denn eigentlich ein Gemeinwesen beschaffen sein müsse, damit es solche Tugenden seiner Bürger auch „verdiene" – besonders dann häufte sich das Auftreten des Nationsbegriffs. Dem Verwendungszusammenhang kommt dabei zentrale Bedeutung zu: Der Patriotismus der Gebildeten, der sich sowohl auf die Heimatstadt wie auch auf den Einzelstaat oder das Reich richten und

sich sogar zum Weltbürgertum ausweiten konnte, war kein Patriotismus der schroffen Alternativen und der harten Absolutheitsansprüche, sondern eine moralisch-politische Haltung mit hoher Integrationsfähigkeit: Die Bevorzugung bestimmter Perspektiven und Optionen hatte nicht unbedingt den Ausschluß aller anderen zur Folge (vgl. VIERHAUS 1987a, b).

Daß die prinzipielle Offenheit der Patriotismusdiskussion, die konkurrierende Identitäten durchaus zuließ, auch auf den Nationsbegriff abfärbte, sei an drei einschlägigen Schriften demonstriert.

Die erste, drei Jahre nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges veröffentlicht, trägt den Titel „Von dem Deutschen Nationalgeist" und stammt aus der Feder FRIEDRICH CARL VON MOSERS, eines Hauptvertreters der reichspatriotischen Richtung. MOSER beklagt darin, daß man bei den Deutschen „eine solche National-Denkungsart, eine allgemeine Vaterlandsliebe ..., wie man sie bey einem Britten, Eydgenossen, Niederländer, oder Schweden antrifft", nicht finden könne. Unzureichende Kenntnisse der Rechte und der Verfassung des Reiches, das mit dem Reichstag über eine mehr als hundertjährige „National-Versammlung" verfüge, sodann die konfessionelle Spaltung, die bis in die Gegenwart weiterwirke, und schließlich die mächtige Stellung einiger deutscher „Provinzen und Häuser", die einer „separatistischen Denkungsart" Vorschub geleistet und dazu geführt habe, daß die „Nationalpflichten" allmählich in Vergessenheit geraten seien – all dies machte MOSER für den bedauerlichen Mangel an vaterländischer Gesinnung verantwortlich. Nationalgeist und Patriotismus, dessen war er gewiß, ließen sich nicht künstlich erzeugen: „das deutsche Herz muß in einem freyen, sanften, ungezwungenen Trieb dazu leiten; die Gelegenheiten dazu lassen sich nicht erzwingen, nicht einmal suchen, sondern nur finden und ergreifen; die Patriotenstunde muß gekommen seyn; Ein solcher Tag des Heils würkt alsdann schneller und gewisser, als alle erkünstelte Anstalten" (MOSER 1976, S. 9, 12, 5, 17, 20–23, 46). Das entscheidende Problem, das MOSER beschäftigte, war also nicht die Nation an sich: Daß sie existierte und mit dem Reich, so wie es bestand, identisch war, daran hegte er nicht den geringsten Zweifel. Was ihn recht eigentlich beunruhigte, war die Tatsache, daß die Nation seiner Idealvorstellung einer lebendigen, von patriotischem Geiste beseelten Gemeinschaft in keiner Weise entsprach: sie bedurfte erst noch der Erweckung und des Heilserlebnisses, um ganz sie selbst zu werden. Der Nationsbegriff MOSERS enthielt mithin starke spiritualistische Elemente – Elemente, die der Vorstellungswelt des deutschen Pietismus entstammten und in die Sphäre des Politischen übertragen worden waren (vgl. KAISER 1961, S. 224–241).

Solches Denken lag dem Verfasser der zweiten Schrift durchaus fern. THOMAS ABBT, preußischer Patriot reichsstädtischer Herkunft und Autor der 1761 erschienenen Abhandlung „Vom Tode für das Vaterland", verstand unter Nation vor allem den Untertanenverband der preußischen Monarchie: Wer „mit zu dieser Nation gerechnet" werden wolle, der könne dies „nur unter einer einzigen Bedingung" erreichen, nämlich unter der, „dem Vaterlande oder, welches einerlei ist, dem Könige brauchbar zu sein und, wenn er es fordert, für ihn oder für dasselbe zu sterben". Das klingt ganz nach bedingungsloser Selbstaufgabe für die Nation, nach uneingeschränkter Opferbereitschaft und Kadavergehorsam, war aber – trotz der sicherlich durch den Krieg bedingten Forderung, notfalls das eigene Leben einzusetzen – so nicht gemeint; denn auf die selbstgestellte Frage, was wohl das Vaterland sei, hatte ABBT geantwortet: „Man kann nicht immer den Geburtsort allein darunter verstehen. Aber, wenn mich die Geburt oder meine freie Entschließung mit einem Staate vereinigen, dessen heilsamen Gesetzen ich mich unterwerfe, Gesetzen, die mir nicht mehr von meiner Freiheit entziehen, als zum Besten des ganzen Staats nötig ist: alsdann nenne ich diesen Staat mein Va-

terland" (ABBT 1935, S. 74, 53). ABBTS Nationsbegriff unterschied sich also in zweifacher Hinsicht von dem MOSERS: Er war nicht reichisch, sondern partikularstaatlich akzentuiert, und er enthielt ein starkes voluntaristisches Element. Die Zugehörigkeit zu Nation und Vaterland hing von der Entscheidung des einzelnen ab, der – und dies war eine für das aufgeklärte Denken typische Kautel – nach Maßgabe der Qualität der Gesetze und der ihm im Gesetzesstaate verbleibenden individuellen Freiheit persönlich darüber befand, ob er die Pflichten eines Patrioten auf sich nehmen wollte oder nicht.

Als Beispiel dafür, daß der Nationsbegriff in Deutschland auch in größerer reflexiver Distanz zu Fragen der reichischen oder einzelstaatlichen Politik, gewissermaßen im Rahmen einer politisch-psychologischen Grundlagendiskussion, erörtert werden konnte, mag schließlich eine dritte Schrift mit dem Titel „Vom Nationalstolze" dienen, die JOHANN GEORG ZIMMERMANN, ein in Hannover praktizierender „Königlich Großbrittanischer Leibmedicus", 1758 veröffentlicht hatte. ZIMMERMANNS Abhandlung, die wohl umfassendste zeitgenössische Auseinandersetzung mit dem Problem, „wo Patriotismus, Tugend zu sein aufhöret" (LESSING 1970, S. 36), traf zunächst eine grundlegende Unterscheidung: „Die mannichfaltigen Erscheinungen des Stolzes ganzer Nationen zerfallen von selbst in zwo verschiedene Arten... Entweder sind die Vorzüge eingebildet, auf die sich der Stolz einer Nation beziehet; oder sie sind wahrhaft." Wichtig ist nun, daß ZIMMERMANN das Kollektivindividuum „Nation" für ebenso vernunftfähig und perfektibel hielt wie andere Aufklärer den Einzelmenschen oder die Gattung. Deshalb glaubte er auch nicht an die Gefährlichkeit des auf bloßer Einbildung beruhenden Nationalstolzes: „Wache auf und lies, ist die beste Maxime zur Heilung der Vorurtheile wider Nationen, die man nicht kennt... Die Wissenschaften pflanzen unter den feindseligsten Völkern einen Geist der Eintracht und der Gegenliebe, vermindern den Nationalhaß, der die Seele verenget, zerstören die Grenzscheidungen des Eigennutzes und der Eifersucht, geben der Vernunft eine größere Ausbreitung..." Vor dem Versuch, den auf wahren Vorzügen beruhenden Nationalstolz, „Keim von so vielen Talenten und Tugenden", nicht zum Guten zu lenken, sondern einfach zu beseitigen, konnte ZIMMERMANN schließlich nur nachdrücklich warnen: „Das Hirn müßte man ganzen Nationen aus dem Schedel schlagen, wenn man ... den Gesinnungen befehlen wollte, anstatt sie zu erwecken. Wider seine eigene Eingeweide würde man wüten, wenn man ..., anstatt die Menschen durch ihre Leidenschaften zu führen und selbst ihrer Schwachheiten sich zu bedienen, um sie zum Guten zu bringen, Grundsätze erwürgte, die eine ganze Nation zu edeln Handlungen begeistern" (ZIMMERMANN 1783, S. 56, 171, 335f.).

Im Unterschied zum stärker politisch fundierten Nationsbegriff bezeichnete „Volk" im 18. Jahrhundert zunächst die in einem bestimmten geographischen Raum lebende Bevölkerung oder die soziale Schicht der Besitzlosen und Nichtgebildeten. Wenn der Sozialbegriff „Volk" nicht bloß pejorativ, sondern – dem Geist der Zeit entsprechend – pädagogisch konnotiert wurde, dann verstand man darunter die Gesamtheit der von ihren Vorurteilen zu befreienden und durch Belehrung vernünftiger zu machenden gemeinen Leute. Die begriffliche Entgegensetzung von Volks- und Gebildetenschicht als Objekt und Subjekt von Aufklärung verlor allerdings in dem Maße an Schärfe, in dem der Volksbegriff synonym mit dem Nationsbegriff verwandt wurde. In FRIEDRICH SCHILLERS 1785 publiziertem Schaubühnenaufsatz finden wir beide Bedeutungsvarianten in einer für diese Übergangssituation charakteristischen Verbindung. Ein vergleichender Blick durch die Geschichte des Menschengeschlechts, so argumen-

tierte SCHILLER in seinen Ausführungen über die aufklärende Wirkung der Bühne, zeige deutlich, „wie sklavisch die größere Masse des Volks an Ketten des Vorurteils und der Meinung" gefangen liege, die „seiner (!) Glückseligkeit" ewig entgegenarbeiteten. Die Schaubühne sei „der gemeinschaftliche Kanal, in welchen von dem denkenden bessern Teile des Volks das Licht der Weisheit herunterströmt und von da aus in milderen Strahlen durch den ganzen Staat sich verbreitet. Richtigere Begriffe, geläuterte Grundsätze, reinere Gefühle fließen von hier durch alle Adern des Volks; der Nebel der Barbarei, des finstern Aberglaubens verschwindet, die Nacht weicht dem siegenden Licht". Unmöglich, so fährt SCHILLER fort, könne man „den großen Einfluß übergehen, den eine gute stehende Bühne auf den Geist der Nation haben würde". Und dann folgt die Definition: „Nationalgeist eines Volks nenne ich die Ähnlichkeit und Übereinstimmung seiner (!) Meinungen und Neigungen bei Gegenständen, worüber eine andre Nation anders meint und empfindet. ... wenn wir es erlebten, eine Nationalbühne zu haben, so würden wir auch eine Nation" (SCHILLER 1984a, S. 828–830).

Derjenige freilich, der in Deutschland den entscheidenden Wandel in der Geschichte des Volksbegriffs, nämlich seine Aufwertung von einer überwiegend „soziologisch" verwandten Bezeichnung zu einer zentralen Kategorie des historisch-politischen Denkens in Gang gesetzt hat, war nicht FRIEDRICH SCHILLER, sondern JOHANN GOTTFRIED HERDER. Die von HERDER „inaugurierte Nobilitierung des Begriffs ‚Volk'", die später von den Romantikern kultiviert wurde (vgl. KREUTZER 1977, S. 53), beruhte auf einer semantischen Neufundierung, wie man sie sich umfassender kaum vorstellen kann. Grundlegend für den HERDERschen Volksbegriff, der nicht mehr eine Gruppe innerhalb der Nation, sondern die Nation selbst bezeichnete, war der Gedanke einer sprachlich-kulturellen Individualität der Völker, verbunden mit der Vorstellung, daß diese zugleich als die eigentlichen Träger einer von der Vorsehung gelenkten Menschheitsgeschichte figurierten. Der „Gang Gottes unter die Nationen", als den HERDER (1967a, S. 565) diese Geschichte auch bezeichnete, mußte sich in seiner Vielgestaltigkeit zumal dann der menschlichen Erkenntnis entziehen, wenn diese nur auf abstrakte Begriffe abzielte und Gegenwartserfahrungen zum alleinigen Maßstab der Vergangenheitsdeutung machte. Schon 1774 polemisierte HERDER gegen die aufgeklärten Philosophen, die mit der „Kinderwaage" ihres Jahrhunderts in der Hand die „Quinteßenz aller Zeiten und Völker" feststellen zu können glaubten, während in Wirklichkeit allein der Schöpfer in der Lage sei, „die ganze Einheit, einer, aller Nationen, in alle ihrer Mannichfaltigkeit" zu denken (ebd., S. 507, 503, 505). So wußte der den Primat individueller Entwicklung betonende HERDER auf die Frage, „welches in der Geschichte wohl das glücklichste Volk gewesen", bezeichnenderweise auch nur zu antworten, daß dies „zu gewißer Zeit und unter gewißen Umständen ... auf jedes Volk" zugetroffen habe. Überhaupt seien alle derartigen Vergleiche im Grunde mißlich, denn: „jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!" (S. 508f.). Deshalb wollte sich HERDER auch nicht einfach in die Reihe der Kritiker eines „eingeschränkten Nationalism" einordnen, war er doch überzeugt davon, daß Vorurteile zwischen den Völkern auch eine positive Seite hatten: „Das Vorurteil ist gut, zu

seiner Zeit: denn es macht glücklich. Es drängt Völker zu ihrem Mittelpunkte zusammen, macht sie vester auf ihrem Stamme, blühender in ihrer Art, ... glücklicher in ihren Neigungen und Zwecken" (S. 510). Zur Erfüllung dieser Zwecke bedurfte es nicht unbedingt des äußeren Zusammenschlusses zu einem Staate. Zwar vertrat HERDER die Auffassung, daß der „natürlichste Staat ... auch Ein Volk, mit Einem Nationalcharakter" sei (HERDER 1967b, S. 384), aber das bedeutete keineswegs, daß die Existenz eines Volkes oder einer Nation von der Staatlichkeit abhing: „Staaten ... können überwältigt werden, aber die Nation dauret" (HERDER 1967c, S. 87).

„Volk" und „Nation" – soviel dürfte aus den bisher angeführten Beispielen deutlich geworden sein – zählten schon vor 1789 zu den wichtigeren Begriffen der politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Wenn sie auch nicht als Schlüssel- oder Leitbegriffe fungierten, so hatten sie doch ihren festen Platz im Vokabular, mit dem der zeitgenössische politische Diskurs bestritten wurde. Gilt dies in gleicher oder ähnlicher Weise auch für die Begriffe *„nation"* und *„peuple"* in Frankreich?

Folgt man MICHEL VOVELLE, dann ist diese Frage zumindest für den Begriff *„peuple"* negativ zu beantworten: „Streng genommen ist das Volk 1789 noch nicht existent. In den Beschwerdeheften wie in den zeitgenössischen Liedern findet man lediglich die Ausdrücke *les peuples* oder *vos peuples* zur Bezeichnung der französischen Bevölkerung oder als Anrede gegenüber den Ministern ... In dem Maße, wie *das* Volk bereits existiert, wird es noch ganz durch ein patriarchalisches Verhältnis zum König definiert" (VOVELLE 1985, S. 110f.). Daß der Volksbegriff kurz vor der Revolution noch durch und durch traditionalistisch imprägniert war, während mit dem Nationsbegriff bereits modernere politische Vorstellungen assoziiert wurden, läßt sich auch einer Lexikondefinition aus dem Jahre 1785 entnehmen: *„La* nation *est le corps des Citoyens, le* peuple *est l'ensemble de regnicoles... Nous considérons particulièrement dans la nation la puissance, les droits des Citoyens, les relations civiles et politiques. Nous considérons dans le peuple la sujétion, le besoin surtout de la protection, et des rapports divers de tout genre. Un Roi est le Chef d'une nation, et le père du peuple"* (FEHRENBACH 1986, S. 78). Endet die Suche nach Parallelen zur begriffsgeschichtlichen Entwicklung in Deutschland demnach beim französischen Volksbegriff mit einer weitgehenden Fehlanzeige, so lassen sich beim Nationsbegriff immerhin einige, wenn auch begrenzte Analogien feststellen: Auch in Frankreich gab es „Ansätze zu einer moralisch-patriotischen Auslegung des Nationsbegriffs", wobei sich insbesondere im Zuge der MONTESQUIEU-Rezeption die Vorstellung verbreitete, daß der jeweilige *esprit national* oder *charactère national* durch die besonderen Gesetze, Sitten und Gebräuche eines Landes geprägt werde (FEHRENBACH 1986, S. 78f.). VIERHAUS hat mit Recht darauf hingewiesen, daß diese in der epochemachenden Abhandlung *„De l'esprit des lois"* (1748) formulierte Vorstellung auch auf die deutsche Diskussion der Begriffe „Nationalgeist" und „Volksgeist" einen beträchtlichen Einfluß auszuüben vermochte (VIERHAUS 1987c, S. 18–22).

Als entscheidend für die vorrevolutionäre Politisierung des französischen Nationsbegriffs sollte sich allerdings nicht so sehr seine Einbettung in die

Patriotismusdiskussion, sondern seine Verwendung als „Schlagwort in der Parlaments-Ideologie" erweisen (FEHRENBACH 1986, S. 82). Die dreizehn „Parlamente" des *Ancien Régime*, exklusiv aristokratische Obergerichte mit dem Recht zur Registrierung und Remonstration königlicher Gesetze, waren feste Bollwerke der anti-absolutistischen Opposition, und in dem politischen Kampf, der von hier aus gegen die französische Krone geführt wurde (vgl. FURET/RICHET 1968, S. 57ff.; SOBOUL 1973, S. 82ff.), spielte seit den 1750er Jahren der Rekurs auf die Nation eine immer wichtigere Rolle. Daß es der Parlamentsaristokratie dabei gar nicht um die allgemeinen Belange der Nation, sondern nur um die öffentlichkeitswirksame Vertretung eigener Standesinteressen und -privilegien ging, tat der politischen Aufladung des Nationsbegriffs keinerlei Abbruch. Folgt man E. FEHRENBACH, dann waren es vor allem drei programmatische Bestandteile der Parlamentsdoktrin, in denen das Konzept „Nation" auf eine zukunftsbedeutsame Weise entfaltet wurde: zum einen die Trennung von König, Gesetz und Nation, sodann die Unterscheidung zwischen Souveränitätsrechten und den altüberlieferten historischen Rechten, den *„lois fondamentales ... qui forment le droit sacré de la Nation"*, und schließlich der Anspruch der Parlamente, als Nachfolger der Generalstände die Nation zu repräsentieren (FEHRENBACH 1986, S. 82–91). Einen solchermaßen mit ständischen Partizipationsforderungen unterlegten Nationsbegriff konnte die Krone natürlich nicht akzeptieren: Bereits auf der berühmt gewordenen *Séance de la flagellation* vom 3. März 1766 hatte Ludwig XV. ihn deshalb auf das heftigste zurückgewiesen: *„Les droits et les intérêts de la Nation, dont on ose faire un corps séparé du Monarque, sont necessairement unis avec les miens et ne reposent qu'en mes mains"* (FEHRENBACH 1986, S. 86). Gleichwohl zeigt gerade die Schärfe der königlichen Zurechtweisung, daß das demonstrativ herausgekehrte Selbstbewußtsein der Monarchie erste Trübungen erfahren hatte. Im Kampf gegen die Parlamentsopposition, der immer mehr die Form eines Kampfes um die „richtige" Besetzung der Begriffe annehmen sollte, mußte die Krone schon recht früh in die Defensive gehen.

2. Revolutionäre Umdeutung

Daß die Verfechter der Parlamentsideologie, die die historischen Rechte der Nation – und das hieß in diesem Falle vor allem: die ständischen Eigeninteressen der Aristokratie – in den Vordergrund ihrer Argumentation gestellt hatten, gut zwei Jahrzehnte später ein ähnliches Schicksal erlitten wie die Krone, daß also auch sie im öffentlichen Streit der politischen Meinungen ins Hintertreffen gerieten, ist vor allem der epochemachenden Wirkung einer im Januar 1789 veröffentlichten Flugschrift von SIEYÈS mit dem Titel „Was ist der dritte Stand?" zuzuschreiben. Das in dieser Schrift entwickelte Programm der bürgerlichen Verfassungsrevolution basierte auf einer konsequenten Umdeutung des Nationsbegriffs, die darauf abzielte, „die Parlamentsaristokratie mit ihren eigenen Waffen zu schlagen und das königlich-absolutistische Regierungsmonopol zu brechen" (FEHRENBACH 1986, S. 94f.).

Ausgehend von der Feststellung, daß alle für das Bestehen und Gedeihen der

Nation erforderlichen Leistungen vom Dritten Stand erbracht würden, während dieser gleichzeitig von den höheren Ämtern ausgeschlossen und die Regierung zur „erblichen Beute einer besonderen Klasse" geworden sei, kommt SIEYÈS zu dem Schluß, „daß der angebliche Nutzen eines privilegierten Standes für den öffentlichen Dienst nichts anderes als ein Hirngespinst ist ... Der Dritte Stand umfaßt ... alles, was zur Nation gehört; und alles, was nicht der Dritte Stand ist, kann sich nicht als Bestandteil der Nation ansehen" (SIEYÈS 1975, S. 121–125). Zur Gleichsetzung von Nation und egalitärer Staatsbürgergesellschaft tritt die Identifikation von Nationalstaat und bürgerlichem Verfassungsstaat (FEHRENBACH 1986, S. 93): Eine „Nation", so lautet die Definition, ist eine „Körperschaft von Gesellschaftern, die unter einem *gemeinschaftlichen* Gesetz leben und durch dieselbe *gesetzgebende Versammlung* repräsentiert werden" (SIEYÈS 1975, S. 124). Schließlich entzieht SIEYÈS der historischen Rechtsauffassung der Parlamente den Boden, indem er die Nation zu einer politischen Körperschaft aufwertet, die vor jeder Verfassung existiert und die, weil sie sich kraft ihres gemeinschaftlichen Willens selbst ihre Verfassung gibt, auch jederzeit dazu befugt ist, dieselbe zu verändern: „Die *Nation* selbst aber – kann man uns sagen, nach welchen Gesichtspunkten, aufgrund welchen Interesses man *ihr* eine Verfassung geben soll? Ist die Nation doch zuerst da, ist sie doch der Ursprung von allem. Ihr Wille ist immer gesetzlich, denn er ist das Gesetz selbst. Vor und unter ihr gibt es nur das *Naturrecht*... Eine Nation ist von jeder Form unabhängig; und auf welche Art und Weise sie auch will, die bloße Äußerung ihres Willens genügt, um ... alles positive Recht außer Kraft zu setzen (SIEYÈS 1975, S. 166f., 169).

Es ist sicherlich nicht übertrieben, das von SIEYÈS entwickelte Konzept einer verfassungsstaatlich organisierten, auf freiem Zusammenschluß ihrer Mitglieder beruhenden und alle gesetzgebende Gewalt ursprünglich in sich vereinigenden Bürgernation als entscheidende gedankliche Vorarbeit für die Verfassung vom 3. September 1791 zu bewerten. Im Artikel 3 der dieser Verfassung vorangestellten Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vom 26. August 1789 heißt es: *„Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément"* (GODECHOT 1970, S. 33f.). Als Trägerin der Souveränität figurierte also die Nation, nicht das Volk. Zwar waren es die *représentants du peuple français,* die die Menschenrechte verkündeten, aber sie taten dies ausdrücklich nur in ihrer Eigenschaft als Volksrepräsentanten, die zur *Assemblée nationale* zusammengetreten waren (vgl. GODECHOT 1970, S. 33). Die „Verlagerung" der Souveränität von der französischen Nation auf das französische Volk wurde erst in der Verfassung vom 24. Juni 1793 festgeschrieben: *„La souveraineté"*, so lautete Artikel 25 der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, *„réside dans le peuple; elle est une et indivisible, imprescriptible et inaliénable"*; und im 7. Verfassungsartikel hieß es ergänzend: *„Le peuple souverain est l'universalité des citoyens français"* (GODECHOT 1970, S. 82f.).

Parallel zum Wandel der verfassungsrechtlichen Terminologie, in dem sich der Sieg der städtischen Volksrevolution über die Verfassungsrevolution widerspiegelte (vgl. REICHARDT 1988, S. 55f.), vollzog sich auch eine Veränderung des allgemeinen politischen Sprachgebrauchs. Die Entwicklung des Nationsbe-

griffs zeigt dies besonders deutlich. Bis zum Jahre 1791 diente er vorwiegend als Integrationsinstrument (vgl. FEHRENBACH 1986, S. 95–99), das alle Franzosen im Bekenntnis zu den Errungenschaften der Revolution vereinigen und zugleich den sich organisierenden konterrevolutionären Kräften vor Augen führen sollte, daß sie es mit einem machtvollen Gegner zu tun hatten. Als charakteristisch für diese Phase kann der Bürgereid gelten: *„Je jure d'être fidèle à la Nation à la loi et au roi"* (GODECHOT, 1970, S. 37). Zwar findet sich der *serment civique* auch in der Verfassung von 1791, aber seinen tieferen Sinn begreift nur, wer sich die weihevoll-symbolträchtige Inszenierung des Föderationsfestes vom 14. Juli 1790 vergegenwärtigt, auf dem er erstmals öffentlich abgelegt wurde – von LAFAYETTE als dem Kommandeur der Nationalgarde, vor dem „Altar des Vaterlandes", der in der Mitte des Marsfeldes errichtet worden war, in Anwesenheit des Königs, der sich dem Eid anschloß, und unter dem Beifall der mehr als 300.000 Festteilnehmer, die sich unter freiem Himmel versammelt hatten, um den ersten Jahrestag des Bastillesturms zu feiern (vgl. ZIEBURA 1988, S. 260f.).

Verglichen mit dem integrativ verwandten Nationsbegriff der ersten Revolutionsphase, wies das nach 1791 zunehmend an Boden gewinnende Konzept einer *nation sans-culotte* durchaus ambivalente Züge auf. Einerseits stellte es eine Ausweitung nach „unten" dar, weil sich nunmehr nicht nur die wahlberechtigten Aktivbürger der Zensusverfassung von 1791, sondern alle kämpferischen Patrioten als vollwertige Mitglieder der Nation anerkannt sehen konnten. Andererseits kam darin aber auch eine klare Abgrenzung nach „oben" zum Ausdruck: Die wohlhabenden und reichen Bürger, insbesondere Unternehmer und Großhändler, wurden pauschal als Wucherer und Spekulanten diffamiert und der immer größer werdenden Gruppe von Revolutionsfeinden zugeschlagen, die ihr Recht auf Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft verwirkt hatten (vgl. FEHRENBACH 1986, S. 101f.). In der Entwicklung des Volksbegriffs lassen sich analoge Deutungsmuster und vergleichbare Veränderungsrhythmen feststellen. So unterscheidet VOVELLE zwischen einer mindestens bis 1791 andauernden Periode der „Fraternisierung", in der das „Vokabular der Einmütigkeit" vorgeherrscht habe, und einer darauffolgenden Phase der Polarisierung, in der „der Begriff des *peuple* ... in den Texten wie in der Praxis in zunehmendem Maße auf *petit peuple* zugespitzt" worden sei. Das in diesem Zusammenhang beobachtbare Ineinandergreifen von Diskriminierung und Integration, von VOVELLE treffend als „Dialektik von Verdächtigung und Brüderlichkeit" charakterisiert, sollte in der Phase der Schreckensherrschaft ihren Höhepunkt erreichen (VOVELLE 1985, S. 111–113).

Doch zurück zum französischen Nationsbegriff. *„La Nation française"*, so hatte es noch im Titel VI der Verfassung von 1791 *(„Des rapports de la Nation française avec les Nations étrangères")* geheißen, *„renonce à enteprendre aucune guerre dans la vue de faire des conquêtes, et n'emploiera jamais ses forces contre la liberté d'aucun peuple"* (GODECHOT 1970, S. 65). Es spricht einiges dafür, in der sukzessiven Revision ebendieser Grundsätze des Verzichts auf Eroberungskrieg und Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Völker das entscheidende Merkmal der dritten und letzten Entwicklungsphase des revo-

lutionären Nationsbegriffs zu erblicken. Der semantische Wandel hatte handfeste realhistorische Ursachen: Je mehr der seit 1792 geführte Krieg gegen die Erste Koalition seinen Charakter veränderte und von einem Verteidigungs- in einen Befreiungs- und Eroberungskrieg umschlug und je mehr gleichzeitig deutlich wurde, daß die politisch wie sozial gespaltene französische Gesellschaft dringend eines Ventils bedurfte, um die in ihrem Innern aufgebrochenen Spannungen nach außen abzuleiten (vgl. FEHRENBACH 1981, S. 38, 42), desto mehr mußte sich das Konzept einer außenpolitisch selbstgenügsamen französischen Nation als obsolet erweisen. Die der veränderten Lage angepaßte neue Lesart des Begriffs war die sich zu imperialer Größe aufschwingende *grande nation* – ein von den Sansculotten während des Frühjahrsfeldzuges von 1794 geprägtes Schlagwort, das von den Thermidorianern in den offiziellen politischen Sprachgebrauch übernommen wurde, um dann schließlich unter NAPOLEON BONAPARTE seine letzte Steigerung zu erfahren (vgl. FEHRENBACH 1986, S. 103f.).

3. Komplementäre Verwendung

Wie wirkte sich nun die revolutionäre Umdeutung der Begriffe in Frankreich auf das Volks- und Nationsverständnis der Deutschen aus? Zunächst leidet es keinen Zweifel, daß sie die politische Karriere beider Wörter entscheidend beförderte: „Volk" und „Nation" avancierten auch in Deutschland zu Schlüsselbegriffen der politisch-sozialen Sprache, die den Fluchtpunkt und die Sinnmitte dessen bezeichneten, was heute „politische Deutungskultur" genannt wird (vgl. ROHE 1987, S. 42f.). Diese Entwicklung war freilich alles andere als unkompliziert. Das hängt erstens damit zusammen, daß wir es nicht mit einem isoliert auf semantischer Ebene ablaufenden, sondern mit einem realhistorisch vermittelten Prozeß zu tun haben: die Rezeption des revolutionären Vokabulars erfolgte nicht oder jedenfalls nicht in erster Linie um ihrer selbst willen. Vielmehr war sie ein ebenso zwangsläufig wie beiläufig sich einstellendes Resultat der geistigen und politischen Auseinandersetzung mit den revolutionären Ereignissen. Zweitens wurden die Deutschen spätestens in dem Moment, in dem die Revolution über die Grenzen Frankreichs hinausgriff, von bloßen „Zuschauern" zu unmittelbar Betroffenen. Der von außen herbeigeführte, von zahlreichen Kriegen begleitete, dabei extrem beschleunigte und krisenhaft sich zuspitzende Wandel, der sie binnen kurzem die Auflösung des alten Reiches und seiner Kirche, die grundstürzende Neugestaltung der territorialen und herrschaftsrechtlichen Verhältnisse, die Ingangsetzung einzelstaatlicher Modernisierungs- und Reformprogramme, den Zusammenbruch der napoleonischen Hegemonie und schließlich die Neuordnung Deutschlands und Europas auf dem Wiener Kongreß erleben ließ – dieser Wandel machte es ihnen praktisch unmöglich, an ihrem hergebrachten Selbstverständnis festzuhalten. Da die Deutschen also – drittens – gerade in den durch Konfrontation und Krise geprägten Jahren zwischen 1792 und 1815 zu einer neuen Identität finden mußten und da es zugleich die revolutionär vorbelasteten Begriffe „Volk" und „Nation" waren, mit denen sie den Kern dieser neuen Identität

bezeichneten, erwies sich eine komplementäre Strukturierung der Wortbedeutungsfelder auf die Dauer als unumgänglich.

Freilich handelte es sich nicht um einen Automatismus. Daß eine im Medium derselben Begriffe sich vollziehende Selbst- und Fremdwahrnehmung auch symmetrisch angelegt sein konnte, dann nämlich, wenn die Begeisterung über die französische Revolution und die Hoffnung auf Teilhabe an ihren Errungenschaften überwogen, zeigt eine Rede GEORG FORSTERS. Am 15. November 1792, knapp einen Monat nach Einnahme der Stadt Mainz durch französische Revolutionstruppen, erklärte FORSTER vor der Mainzer „Gesellschaft der Volksfreunde":

„Bisher war es eine schlaue Politik der Fürsten, die Völker sorgfältig von einander abzusondern, sie an Sitten, Charakter, Gesetzen, Denkungsart und Empfindung gänzlich von einander verschieden zu erhalten, Haß, Neid, Spott, Geringschätzung einer Nation gegen die andere zu nähren und dadurch ihre eigene Oberherrschaft desto sicherer zu stellen... Laßt Euch aber nicht irre führen, Mitbürger, durch die Begebenheiten der Vorzeit; erst vier Jahre alt ist die Freiheit der Franken, und seht, schon sind sie ein neues, umgeschaffenes Volk; sie, die Ueberwinder unsrer Tyrannen, fallen als Brüder in unsre Arme... Was waren wir noch vor drei Wochen? Wie hat die wunderbare Verwandlung nur so schnell geschehen können, aus bedrückten, gemißhandelten, stillschweigenden Knechten eines Priesters, in aufgerichtete, lautredende, freie Bürger, in kühne Freunde der Freiheit und Gleichheit...! Mitbürger! Brüder! die Kraft, die uns so verwandeln konnte, kann auch Franken und Mainzer verschmelzen zu Einem Volk! Unsere Sprachen sind verschieden; – müssen es darum auch unsere Begriffe sein? ... Was wahr ist, bleibt wahr, in Mainz wie in Paris, und es mag gesagt werden wo und in welcher Sprache man will" (FORSTER 1843, S. 414–416).

Die Rede FORSTERS macht exemplarisch deutlich, daß die spätere begriffsgeschichtliche Entwicklung auch anders hätte verlaufen können. „Volk" und „Nation" wären dann nicht mehr als Untertanenverband oder als Abstammungs-, Sprach- und Kulturgemeinschaft, sondern als Gemeinschaft der freien und gleichen Bürger eines nach französischem Vorbild verfaßten Gemeinwesens verstanden worden, das im Prinzip die ganze Menschheit in sich einschließen konnte. Aber diese radikaldemokratisch-jakobinische Version hatte keinerlei Durchsetzungschance, weil die politischen Voraussetzungen, derer es dazu bedurft hätte, in Deutschland nicht gegeben waren (vgl. ARETIN 1980, S. 64–71; FEHRENBACH 1981, S. 57–65, 154–161). Als gleichsam abgeschnittene Alternative bleibt sie dennoch wichtig.

„Volk" und „Nation", so lautete die These, entwickelten sich in der spezifischen Konstellation einer von außen herbeigeführten Krise des politischen Systems in Deutschland und einer damit verbundenen Identitätskrise der Deutschen zu jeweils komplementär besetzten Begriffen, weil sich in ihnen Selbstdeutung und Fremdwahrnehmung wechselseitig miteinander verschränkten.

Beginnen wir die Reihe der Belege mit einem recht frühen Beispiel für antirevolutionäres Denken aus konservativem Geiste, mit einem Ende 1791 in den „Westfälischen Beiträgen" und in der „Berlinischen Monatsschrift" veröffentlichten Aufsatz von JUSTUS MÖSER zum Thema „Wann und wie mag eine Nation ihre Konstitution verändern?" MÖSER vertritt darin die These, daß in allen Ländern, Städten und Dörfern ein „dop-

pelter Sozialkontrakt" entstanden sei: „einer, welchen die ersten Eroberer unter sich geschlossen, und ein anderer, den diese ihren Nachgebornen oder spätern Ankömmlingen zugestanden haben. Beide Teile stehen als Kontrahenten gegen- oder nebeneinander; und wenn sie gleich unter dem Ausdrucke Nation vereiniget sind, so ist dadurch jener augenscheinliche Unterschied kenntlich nicht gehoben; es würde vielmehr die offenbarste Erschleichung sein, wenn die letztern, oder die Minderberechtigten, ein Menschenrecht aufstellen, durch ihre Mehrheit die bisherige Konstitution aufheben und sich, als gleiche Menschen, mit den erstern gleiche Rechte beilegen wollten" (MÖSER 1958, S. 180). Kein Zweifel, daß MÖSER hier vor allem die französische Verfassung vom 3. September 1791 vor Augen hatte. Wenn er den Sozialkontrakt historisierte und auf das unaufhebbare Rechtsgefälle zwischen den Kontrahenten verwies, dann führte er damit die egalitäre französische Staatsbürgernation *ad absurdum* und entlarvte sie als ein ideologisches Konstrukt, das lediglich die Usurpation wohlerworbener Herrschafts- und Eigentumsrechte verschleiern sollte. Diese Entlarvung, und darin liegt das komplementäre Bedeutungselement, macht aber erst dann einen Sinn, wenn man sie zugleich als Warnung versteht – als Warnung MÖSERS an seine deutschen Leser, es den Franzosen nicht gleichzutun, sondern die historisch gewachsene Rechtsordnung zu respektieren.

Für SCHILLER war die deutsche Nation alles andere als ein Konstrukt der politischen Ideologie. „Deutsches Reich und deutsche Nation", so schrieb er 1797, „sind zweierlei Dinge. Die Majestät des Deutschen ruhte nie auf dem Haupt s. Fürsten. Abgesondert von dem politischen hat der Deutsche sich einen eigenen Wert gegründet, und wenn auch das Imperium unterginge, so bliebe die deutsche Würde unangefochten. Sie ist eine sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, die von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist" (SCHILLER 1984b, S. 473f.). Sicherlich kommt in dieser vielzitierten Passage aus dem Gedichtfragment „Deutsche Grösse" das Bestreben zum Ausdruck, zwischen Macht und Geist, Politik und Kultur, Staat und Gesellschaft, Reich und Nation jeweils scharfe Trennungslinien zu ziehen. Dennoch wird man darin schwerlich ein Zeugnis unpolitischen, gewissermaßen „rein" kulturell orientierten Nationalbewußtseins erblicken dürfen: SCHILLERS Versuch, die Autonomie der Kultur gegen den Zugriff der Politik zu verteidigen, ja zu einer uneinnehmbaren Bastion nationaler Identität auszubauen, war eine Reaktion auf die militärische Niederlage des Reiches im Ersten Koalitionskrieg. „Darf der Deutsche in diesem Augenblicke, wo er ruhmlos aus seinem tränenvollen Kriege geht, ... sein Haupt erheben und mit Selbstgefühl auftreten in der Völker Reihe?" – das war die Frage, die SCHILLER bewegte (1984b, S. 473). Seine Antwort, die Idee einer autonomen Kulturnation, sollte den Deutschen Mittel und Wege zur Wahrung ihrer kollektiven Selbstachtung aufzeigen, und zwar in einer Situation, in der diese von außen bedroht schien. Der explizite Verzicht auf Politik implizierte also die politische Herausforderung, und gerade das ist es, was die eigentliche Ambivalenz seines Konzepts einer deutschen Kulturnation ausmacht.

Ambivalenz kennzeichnet auch den Volksbegriff SCHILLERS. Auf der einen Seite bewertet er die Reformation als eine hochpositive Leistung der Deutschen, weil sie die Völker aus der geistigen Bevormundung durch den Papst herausgeführt habe: „Schwere Ketten drückten alle / Völker auf dem Erdenballe, / Als der Deutsche sie zerbrach, / Fehde bot dem Vatikane, / Krieg ankündigte dem Wahne, / Der die ganze Welt bestach. / Höhern Sieg hat der errungen, / Der der Wahrheit Blitz geschwungen, / Der die Geister selbst befreit, / Freiheit der Vernunft erfechten / Heißt für alle Völker rechten, / Gilt für alle ewge Zeit" (SCHILLER 1984b, S. 475f.). Auf der anderen Seite wird jeder politischen Selbstbefreiung, und damit ist ohne Zweifel zuallererst die Revolution der Franzosen gemeint, eine kategorische Absage erteilt. So heißt es im 1800 veröffent-

lichten „Lied von der Glocke": „Der Meister kann die Form zerbrechen / Mit weiser Hand, zur rechten Zeit, / Doch wehe, wenn in Flammenbächen / Das glühnde Erz sich selbst befreit! / ... Wo rohe Kräfte sinnlos walten, / Da kann sich kein Gebild gestalten, / Wenn sich die Völker selbst befrein, / Da kann die Wohlfahrt nicht gedeihn" (1984c, S. 439f.).

4. Drei Phasen des Sprachgebrauchs von „Volk" und „Nation" nach 1800

Nach diesen notwendigerweise unvollständigen, gleichwohl aufschlußreichen Hinweisen auf die komplementäre semantische Strukturierung der Begriffe „Volk" und „Nation" wollen wir abschließend versuchen, die weitere Entwicklung des Sprachgebrauchs in den ersten anderthalb Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts als einen dynamischen Prozeß zu skizzieren, der von den jeweiligen politischen Handlungsspielräumen, den faktisch vorhandenen wie den vermeintlich gegebenen, beeinflußt wurde. Dabei lassen sich drei Phasen unterscheiden.

Die *erste Phase,* die bis zum Beginn der Befreiungskriege reichte, stand im Zeichen geistig-moralischer Selbstbesinnung und einzelstaatlicher Erneuerung. So gehörte es beispielsweise zu den Grundüberzeugungen der preußischen Reformer, daß der Staat dringend der aktiven Mitarbeit seiner Bürger bedürfe, um sich von seiner katastrophalen Niederlage im Krieg gegen Napoleon zu erholen. Eines der frühesten und zugleich wichtigsten Zeugnisse hierfür ist die im Juni 1807 verfaßte Nassauer Denkschrift des Freiherrn Vom Stein.

Stein gibt darin seiner Überzeugung Ausdruck, daß „zweckmäßig gebildete Stände" ein vortreffliches Mittel seien, „die Regierung durch die Kenntnisse und das Ansehen aller gebildeten Klassen zu verstärken, sie alle durch Überzeugung, Teilnahme und Mitwirkung bei den National-Angelegenheiten an den Staat zu knüpfen, den Kräften der Nation eine freie Tätigkeit und eine Richtung auf das Gemeinnützige zu geben". Die Regierung, und hier klingt wieder das komplementäre Motiv an, habe keinerlei Ursache, „über den Einfluß der Klasse der Eigentümer aus einer ruhigen, sittlichen, verständigen Nation etwas befürchten zu müssen"; vielmehr befördere die vorgeschlagene Teilnahme der Eigentümer an der Provinzial-Verwaltung nicht nur den Einklang zwischen dem „Geist der Nation" und den Ansichten der Staatsbehörden, sondern auch die „Wiederbelebung der Gefühle für Vaterland, Selbständigkeit und Nationalehre" (Stein 1959, S. 391, 394f.). Stein begriff also die partikulare preußische Nation, die er weitgehend mit den gebildeten und besitzenden Schichten identifizierte, als ein bislang ungenutztes Kräftepotential, durch dessen Aktivierung der absolutistisch-bürokratische preußische Staat sich von innen heraus erneuern konnte. Solange ein Ende der napoleonischen Herrschaft nicht absehbar war, hatte diese partikularstaatliche Perspektive zumindest für diejenigen, die sich als Handelnde in Regierung und Verwaltung an den Maßstäben des Möglichen und Machbaren orientieren mußten, einen deutlichen Vorrang.

Demgegenüber konnte die von pragmatischen Zwängen freiere Intelligenz ihren Gedanken einen ungebundeneren Lauf lassen. So redete Fichte

„für Deutsche schlechtweg, von Deutschen schlechtweg, nicht anerkennend, sondern durchaus ... wegwerfend alle die trennenden Unterscheidungen, welche unselige Er-

eignisse seit Jahrhunderten in der einen Nation gemacht haben", und wenn er seine Hoffnung auf eine Abwehr des „Untergang(es) unsrer Nation im Zusammenfließen derselben mit dem Auslande" setzte, dann hatte er dabei zunächst keine konkreten politischen Schritte, sondern umfassende nationalpädagogische Anstrengungen vor Augen: „Der vernunftgemäße Staat läßt sich nicht durch künstliche Vorkehrungen aus jedem vorhandenen Stoffe aufbauen, sondern die Nation muß zu demselben erst gebildet, und herauferzogen werden. Nur diejenige Nation, welche zuvörderst die Aufgabe der Erziehung zum vollkommnen Menschen ... gelöst haben wird, wird sodann auch jene des vollkommnen Staats lösen" (FICHTE 1978, S. 13, 100f.).

Dieses Bedürfnis nach Arbeit am Bewußtsein, nach Selbstvergewisserung über Grundlagen und Gemeinsamkeiten, nach innehaltender Reflexion machte sich auch bei JAHN geltend.

Nach „zweitausend Irrjahren", schrieb er 1810, werde es „endlich einmal hohe Zeit, daß wir, das menschenreichste Volk Europas, uns miteinander für Zeitwelt und Nachwelt verständigen: ‚Was gehört zu einem folgerechten Volk? was waren wir vormals? was sind wir nun? wie kamen wir dahin? was sollten wir sein? wie können wir es werden und, wenn wir es geworden sind, bleiben?'" JAHN meinte die Antwort auf seine bohrenden Fragen nach der Identität der Deutschen in ihrem „Volkstum" gefunden zu haben: „Es ist das Gemeinsame des Volks, sein inwohnendes Wesen, sein Regen und Leben, seine Wiedererzeugungskraft, seine Fortpflanzungsfähigkeit. Dadurch waltet in allen Volksgliedern ein volkstümliches Denken und Fühlen, ... Leiden und Handeln, ... Ahnen und Glauben. Das bringt alle die einzelnen Menschen des Volks ... in der Viel- und Allverbindung mit den übrigen zu einer schönverbundenen Gemeinde" (JAHN 1884, S. 154f.).

In den Befreiungskriegen, und damit befinden wir uns in der *zweiten Phase* der begriffsgeschichtlichen Entwicklung, wurde aus der schönverbundenen Gemeinde ein militärischer Kampfverband, den es zum „heiligen Krieg" gegen die verhaßten Franzosen und ihren gottlosen Kaiser zu motivieren galt: „ein Volk", so verkündete SCHLEIERMACHER 1813 in einer seiner Kriegspredigten, „das beschützen will um jeden Preis den eigenthümlichen Sinn und Geist, den Gott der Herr ihm anerschaffen hat, das also kämpft um Gottes Werk" (SCHLEIERMACHER 1835, S. 38, 43).

In ARNDTS weitverbreitetem „Katechismus für den teutschen Kriegs- und Wehrmann" sollte diese religiöse Überhöhung des Krieges ihre letzte Steigerung erfahren:

„Drei Jahrhunderte hat der teutsche Löwe geschlafen ... Er hat nicht mehr gefühlt, was ein Volk vermag ... Er wird erwachen, seine Fesseln zerbrechen und in fürchterlicher Herrlichkeit die Nichtigkeit und Elendigkeit derer offenbaren, die ihn in den Stricken der Hinterlist und Büberei zu halten meinten. Ja, teutsches Volk, Gott wird dir Liebe und Vertrauen geben, und du wirst erkennen, wer du bist und wer du sein sollst... Auf denn, teutscher Mann! Auf mit der Freiheit und der Treue gegen die Knechtschaft und Lüge! ... Und fürchte diese Franzosen nicht ... Wahrlich, die Franzosen haben nur Schimmer, du aber hast Flammen; sie haben nur Geschmeidigkeit, du hast Kraft; sie haben nur Lüge, du hast Treue ... Du wirst sie verwehen, wie der Wind Stoppeln verweht" (ARNDT 1913, S. 161f.).

Damit war die Komplementarität der Wahrnehmung in eine schroffe Dichotomie umgeschlagen. Die einzelnen Stereotypen der ARNDTschen Kriegspro-

paganda hatten für sich genommen zwar eine lang zurückreichende Tradition, aber sie wurden jetzt erstmals so miteinander kombiniert, daß daraus ein strikt manichäisch geprägtes Bild von Gut und Böse entstand – ein schlichtes, dafür aber um so suggestiveres und vor allem höchst fatales Bild, weil sich in ihm Identitätsfindung und Aggressionsvollzug zu einer scheinbar unauflösbaren Einheit verbanden.

Mit dem siegreichen Ende der Befreiungskriege begann die *dritte Phase* der hier zu betrachtenden Entwicklung. In ihr verlor der *counter-nationalism* (HAYES 1951, S. 87) an Schärfe, weil sich das zuvor nur sehr vage reflektierte Problem der konkreten Gestaltung der künftigen Friedensordnung, und das bedeutete vor allem: der künftigen deutschen Verfassung, in den Vordergrund schob. Als Beispiel mögen die von STEIN und GÖRRES entwickelten Verfassungspläne dienen.

GÖRRES hatte zunächst eine unitarische Lösung favorisiert. Es müsse zum „Reichsgrundsatz" werden, so schrieb er im Juli 1814 im „Rheinischen Merkur", „Alles aufzubieten, damit die Nation eine sey und dieselbe". Die deutschen Fürsten dürften „nicht blos eine Conföderation bilden ..., sondern am besten und sichersten für Alle wäre es, sich nur als untergeordnete Glieder einer einzigen Einheit und Staatsgewalt zu betrachten". Ein „Volkskatechismus" sollte die Verfassungs- (nicht mehr die Kriegs-) grundsätze popularisieren helfen, eine allgemeine „Volkstracht" den französischen Moden den Zugang nach Deutschland versperren (GÖRRES 1928a). Nur anderthalb Monate später revidierte GÖRRES allerdings seine Vorstellungen. In einer ebenfalls im „Rheinischen Merkur" erschienenen, gemeinsam mit STEIN verfaßten Abhandlung über „Die künftige teutsche Verfassung" entwarf er ein föderalistisches Modell: „Alle benachbarten Völker haben ... die Einheit der monarchischen Form ohne Mittelbehörden gewählt ... In Teutschland widerstrebt zu oberst die religiöse Entzweyung dieser Einheit; ihr widerstrebt der uralte selbstständig eigenthümliche Stammesgeist, der wie Bergzüge die Nation in sich abgetheilt und gegliedert hat; die liebevolle Anhänglichkeit der Völkerschaften an ihre Fürstenstämme; endlich die fromme Achtung für das Herkömmliche und den ... gesicherten Besitzstand". Das Beste sei die „starke Einheit in der freyen Vielheit ...: Während die Fürsten sich selbst in höherer Würde als Reichsstände und Stimmführer ihrer Völker, aber untergeordnet dem Gesetz erkennen; werden sie abwärts Vertreter dieser ihrer Völker anerkennen" (GÖRRES 1928b). Mithin ging es GÖRRES und STEIN nicht (mehr) um eine einheitliche deutsche Staatsnation, die erst noch zu gründen gewesen wäre, sondern um eine aus partikularen Völkern zusammengesetzte, ständisch mehrfach untergliederte Reichsnation, die gemeinsam mit dem alten Reich wiederbelebt werden sollte – ein offenkundig von romantisch idealisierten Vorstellungen über die mittelalterliche Reichsverfassung inspirierter Plan, den GÖRRES wenig später auf den Punkt brachte: „daß die alte Kaiserwürde bey den Teutschen in all ihrem Glanze und ihrer Herrlichkeit wieder hergestellt werde, das fordert die Ehre der Nation" (GÖRRES 1928c).

Der Blick der Deutschen, so machen diese Äußerungen deutlich, wandte sich nach dem Ende der napoleonischen Herrschaft wieder stärker nach innen. Die Idee der Nation, zuerst ein Modell der reformerischen Aktivierung partikularstaatlicher Ressourcen und zugleich Antwort auf die Frage nach der Identität der Deutschen, sodann integrierendes Moment im Kampf gegen die Franzosen und ihren Kaiser – diese Idee wurde schließlich zum Fluchtpunkt durchaus heterogener Vorstellungen über eine künftige deutsche Verfassung. Bekanntlich wurden selbst diejenigen, die „gemäßigt"-nationale Lösungen ver-

treten hatten, bitter enttäuscht: Das von METTERNICH durchgesetzte Verfassungswerk des Wiener Kongresses ließ jedwede Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Nation vermissen. Am Ende blieb den Verfechtern des Nationalgedankens nur die Opposition. Dort formierten sie sich zu einer Bewegung, die den restaurativen Kräften bald wachsende Schwierigkeiten bereiten sollte. Aber das ist ein neues Thema.

Quellen

ABBT, TH.: Vom Tode für das Vaterland. In: BRÜGGEMANN, F. (Hrsg.): Der Siebenjährige Krieg im Spiegel der zeitgenössischen Literatur. (Deutsche Literatur, Reihe Aufklärung. Bd. 9.) Leipzig 1935, S. 47–94.

ARNDT, E.M.: Katechismus für den teutschen Kriegs- und Wehrmann, worin gelehret wird, wie ein christlicher Wehrmann sein und mit Gott in den Streit gehen soll. In: DERS.: Werke. Auswahl in 12 Teilen. Hrsg. v. A. LEFFSON u. W. STEFFENS. Teil 10, Leipzig/Wien/Stuttgart 1913, S. 131–162.

FICHTE, J.G.: Reden an die deutsche Nation. (Philosophische Bibliothek. Bd. 204.) Hamburg ^{5}1978.

FORSTER, G.: Ueber das Verhältniß der Mainzer gegen die Franken. In: DERS.: Sämmtliche Schriften. Hrsg. von dessen Tochter. Bd. 6, Leipzig 1843, S. 413–431.

GÖRRES, J.: An Teutschlands Fürsten und Völker. In: Rheinischer Merkur (1814), Nr. 82f. Ndr. in: DERS.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. SCHELLBERG. Bd. 6–8, Köln 1928. (a)

GÖRRES, J.: Die künftige teutsche Verfassung. In: Rheinischer Merkur (1814), Nr. 104–107. Ndr. in: DERS.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. SCHELLBERG. Bd. 6–8, Köln 1928. (b)

GÖRRES, J.: Oesterreich, Preußen und Bayern. In: Rheinischer Merkur (1814), Nr. 124f., 128–130, 132f., 138–140, 142. Ndr. in: DERS.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. SCHELLBERG. Bd. 6–8, Köln 1928. (c)

HERDER, J.G.: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beytrag zu vielen Beyträgen des Jahrhunderts. In: DERS.: Werke. Hrsg. v. W. SUPHAN. Bd. 5, Ndr. Hildesheim 1967, S. 475–586. (a)

HERDER, J.G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Zweiter Theil. In: DERS.: Werke. Hrsg. v. W. SUPHAN. Bd. 13, Ndr. Hildesheim 1967, S. 205–441. (b)

HERDER, J.G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Dritter Theil. In: DERS.: Werke. Hrsg. v. W. SUPHAN. Bd. 14, Ndr. Hildesheim 1967, S. 1–254. (c)

JAHN, F.L.: Deutsches Volkstum. In: DERS.: Werke. Hrsg. v. C. EULER. Bd. 1, Hof 1884, S. 143–380.

LESSING, G.E.: Ernst und Falk. Gespräche für Freimäurer. In: DERS.: Werke. Vollständige Ausgabe. Hrsg. v. W. v. OLSHAUSEN, J. PETERSEN u. F. BUDDE. Bd. 6, Ndr. Hildesheim/New York 1970, S. 21–60.

MÖSER, J.: Wann und wie mag eine Nation ihre Konstitution verändern? In: DERS.: Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe. Hrsg. v. d. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Bd. 9, Oldenburg/Hamburg 1958, S. 179–182.

MOSER, F.C.v.: Von dem Deutschen Nationalgeist. Ndr. Selb 1976.

SCHILLER, F.: Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? In: DERS.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. G. FRICKE u. H.G. GÖPFERT. Bd. 5, Darmstadt ^{7}1984, S. 818–831. (a)

SCHILLER, F.: Deutsche Grösse. In: DERS.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. G. FRICKE u. H.G. GÖPFERT. Bd. 1, Darmstadt [7]1984, S. 473–478. (b)
SCHILLER, F.: Das Lied von der Glocke. In: DERS.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. G. FRICKE u. H.G. GÖPFERT. Bd. 1, Darmstadt [7]1984, S. 429–442. (c)
SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Die große Veränderung, deren unser Volk sich erfreut, von Seiten unsrer Würdigkeit vor Gott betrachtet. In: DERS.: Sämmtliche Werke. Bd. 4, Berlin 1835, S. 37–50.
SIEYÈS, E.J.: Was ist der dritte Stand? In: DERS.: Politische Schriften 1788–1790. Übers. u. hrsg. v. E. SCHMITT u. R. REICHARDT. (Politica. Bd. 43.) Darmstadt/Neuwied 1975, S. 117–195.
STEIN, K. v. u. z.: Über die zweckmäßige Bildung der obersten und der Provinzial-, Finanz- und Polizei-Behörden in der preußischen Monarchie. In: DERS.: Briefe und amtliche Schriften. Hrsg. v. W. HUBATSCH. Bd. 2, Stuttgart 1959, S. 380–403.
WIELAND, C.M.: Betrachtungen über die gegenwärtige Lage des Vaterlandes. In: HIPPEL, W. v. (Hrsg.): Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit? Die Französische Revolution im deutschen Urteil von 1789 bis 1945. München 1989, S. 53–55.
ZIMMERMANN, J.G.: Vom Nationalstolze. Frankfurt/Leipzig [4]1783.

Literatur

ARETIN, K.O.v.: Vom Deutschen Reich zum Deutschen Bund. (Deutsche Geschichte. Bd. 7) Göttingen 1980.
BERDING, H./FRANÇOIS, E./ULLMANN, H.-P. (Hrsg.): Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt 1989.
FEHRENBACH, E.: Vom Ancien Régime zum Wiener Kongreß. (Oldenbourg-Grundriß der Geschichte. Bd. 12.) München/Wien 1981.
FEHRENBACH, E.: Nation. In: REICHARDT, R./SCHMITT, E. (Hrsg.): Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680–1820. H. 7, München 1986, S. 75–107.
FURET, F./RICHET, D.: Die Französische Revolution. Frankfurt 1968.
GODECHOT, J. (Hrsg.): Les Constitutions de la France depuis 1789. Paris 1970.
HAYES, C.J.H.: The Historical Evolution of Modern Nationalism. New York [4]1951.
KAISER, G.: Pietismus und Patriotismus im literarischen Deutschland. Ein Beitrag zum Problem der Säkularisation. (Veröff. d. Inst. f. Europ. Gesch. Mainz. Bd. 24.) Wiesbaden 1961.
KREUTZER, H.J.: Der Mythos vom Volksbuch. Studien zur Wirkungsgeschichte des frühen deutschen Romans seit der Romantik. Stuttgart 1977.
REICHARDT, R.: Die städtische Revolution als politisch-kultureller Prozeß. In: DERS.: (Hrsg.): Die Französische Revolution. Würzburg 1988, S. 28–79.
ROHE, K.: Politische Kultur und der kulturelle Aspekt von politischer Wirklichkeit. Konzeptionelle und typologische Überlegungen zu Gegenstand und Fragestellung Politischer Kultur-Forschung. In: BERG-SCHLOSSER, D./SCHISSLER, J. (Hrsg.): Politische Kultur in Deutschland. Bilanz und Perspektiven der Forschung. Opladen 1987, S. 39–48.
SOBOUL, A.: Die Große Französische Revolution. Ein Abriß ihrer Geschichte (1789–1799). 1. Teil, Frankfurt 1973.
VIERHAUS, R.: Politisches Bewußtsein in Deutschland vor 1789. In: DERS.: Deutschland im 18. Jahrhundert. Politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen. Ausgewählte Aufsätze. Göttingen 1987, S. 183–201, 295–297. (a)
VIERHAUS, R.: „Patriotismus" – Begriff und Realität einer moralisch-politischen Haltung. In: DERS.: Deutschland im 18. Jahrhundert. Politische Verfassung, soziales

Gefüge, geistige Bewegungen. Ausgewählte Aufsätze. Göttingen 1987, S. 96–109, 281–283. (b)
VIERHAUS, R.: Montesquieu in Deutschland. Zur Geschichte seiner Wirkung als politischer Schriftsteller im 18. Jahrhundert. In: DERS.: Deutschland im 18. Jahrhundert. Politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen. Ausgewählte Aufsätze. Göttingen 1987, S. 9–32, 262–267. (c)
VOVELLE, M.: Die Französische Revolution. Soziale Bewegungen und Umbruch der Mentalitäten. Frankfurt 1985.
ZIEBURA, G.: Frankreich 1790 und 1794. Das Fest als revolutionärer Akt. In: SCHULTZ, U. (Hrsg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1988, S. 258–269, 446f.

Anschrift des Autors:
Dr. Bernd Schönemann, Nordhornstraße 53, 4400 Münster i. W.

Hans Reiss

Kant und die Französische Revolution

Die Idee der Freiheit ist im Kern von Kants Philosophie verwurzelt. Freiheit war auch die erste Forderung der französischen Revolutionäre, die *liberté – égalité – fraternité* auf ihr Banner schrieben. So ist es kaum erstaunlich, daß sich Kant für die Französische Revolution begeisterte. Er war schon ein überzeugter Anhänger der amerikanischen Freiheitsbewegung gewesen. Amerika war jedoch weit weg, Frankreich aber war das mächtigste und volksreichste Land Europas. Die Revolution in Frankreich verhieß eine völlige Umwälzung der europäischen Welt. Es verwundert nicht, daß sie große Hoffnungen erweckte. Es überrascht aber auch nicht, daß der Terror eine gewaltige Ernüchterung hervorrief. Der Terror beirrte Kant jedoch keineswegs. Seine Einstellung war von grundsätzlichen Erwägungen geprägt. Anders als die meisten seiner Zeitgenossen trat er für die Revolution in Frankreich ein, selbst als sich viele Schriftsteller aufgrund des Terrors von ihr mit Abscheu abwandten. Kant verhehlte seine Einstellung keineswegs. Schon 1790 in der „Kritik der Urteilskraft" sprach er seine Überzeugung deutlich aus:

„So hat man sich bei einer neuerlich unternommenen gänzlichen Umbildung eines großen Volks zu einem Staat des Worts *Organisation* häufig für die Einrichtung der Magistraturen usw. und selbst des ganzen Staatskörpers sehr schicklich bedient. Denn jedes Glied soll freilich in einem solchen Ganzen nicht bloß Mittel, sondern zugleich auch Zweck und, indem es zu der Möglichkeit des Ganzen mitwirkt, durch die Idee des Ganzen wiederum seiner Stelle und Function nach bestimmt sein" (V, S. 375).

Selbst nach der Hinrichtung Ludwigs XVI. am 21. Januar 1793 blieb Kant dieser Überzeugung treu; denn in dem 1793 veröffentlichten Werk „Die Religion innerhalb der Grenzen der reinen Vernunft" verfocht er diese noch viel deutlicher. Er wandte sich gegen diejenigen, die sich aufgrund der schrecklichen Ereignisse in Frankreich von der Revolution abwandten und meinten, Frankreich sei für eine freiheitliche Republik noch nicht reif. Dagegen sagte er, man reife nicht zur Freiheit, sondern man müsse von selbst frei werden, um die Freiheit zu realisieren. Zunächst wäre dies sicherlich mühselig, und eine Regierung mag einen langen Aufschub für notwendig halten, aber grundsätzlich ist man nicht berechtigt zu behaupten, daß ein Volk „für die Freiheit nicht tauge". Dies wäre „ein Eingriff in die Regalien der Gottheit selbst, die den Menschen zur Freiheit schuf" (VI, S. 188).

Man sollte meinen, daß in einem so autoritären Staat wie in dem damaligen Preußen, dessen König Friedrich Wilhelm II. nur ein Jahr zuvor, im Herbst 1792, vergebens versucht hatte, durch Einsatz seines Heeres Ludwig XVI. wieder an die Macht zu bringen, der Verfasser einer solchen Äußerung zumin-

dest mundtot gemacht, wenn nicht aus seinem Amt entfernt oder sogar eingesperrt worden wäre. Nichts dergleichen geschah. KANT wurde zwar gemaßregelt, aber aus andern Gründen: er mußte dem König versprechen, nichts mehr über Religion zu veröffentlichen. Über seine politischen Anschauungen fiel aber kein Wort. Selbst die im selben Jahre publizierte rein politische Schrift „Über den Gemeinspruch: ‚Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis'" (weiterhin abgekürzt als „Theorie und Praxis"), die unverkennbar die Prinzipien vertrat, die der französischen Verfassung von 1791 zugrunde lagen, erregte keinen Einspruch des Königs oder seines bigotten Ministers WÖLLNER. Daß KANT aber dieser Ansichten wegen als der „alte Jakobiner" bekannt wurde, überrascht kaum, besonders da er seine Begeisterung für die Französische Revolution nach dem Tode FRIEDRICH WILHELMS II. in seinem letzten Werk „Der Streit der Fakultäten" deutlich aussprach und die Revolution lobte, weil sie eine moralische Anlage im Menschengeschlecht verriet:

„Die Revolution eines geistreichen Volks, die wir in unseren Tagen haben vor sich gehen sehen, mag gelingen oder scheitern; sie mag mit Elend und Greueltaten dermaßen angefüllt sein, daß ein wohldenkender Mensch sie, wenn er zum zweitenmale unternehmend glücklich auszuführen hoffen könnte, doch das Experiment auf solche Kosten zu machen nie beschließen würde, – diese Revolution, sage ich, findet doch in den Gemüthern aller Zuschauer (die nicht selbst in diesem Spiele mit verwickelt sind) eine *Teilnehmung* dem Wunsche nach, die nahe an Enthusiasm grenzt, und deren Äußerung selbst mit Gefahr verbunden war, die also keine andere als eine moralische Anlage im Menschengeschlecht zur Ursache haben kann" (VII, S. 85).

KANT fügte noch hinzu, daß ein jedes Volk das Recht haben solle, sich selbst eine Verfassung zu geben und daran von keinem andern Volke gehindert werden dürfe. Gerade dies hatte Preußen doch 1792 versucht. Außerdem pries er, der Beamte einer Monarchie, eine republikanische Verfassung als die einzig richtige, was er schon in früheren Schriften – wie in „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" (1784) noch unter der Regierung FRIEDRICHS DES GROSSEN, in „Theorie und Praxis", „Zum Ewigen Frieden" (1795) und der „Metaphysik der Sitten" (1798) noch zu Lebzeiten FRIEDRICH WILHELMS II. und dann in „Der Streit der Fakultäten" (1797) nach dessen Tode – dargelegt hatte. Aber wenn auch die preußische Zensur ihm das Schreiben über Religion verbot, seiner staatsrechtlichen Anschauungen wegen, die grundsätzlich für den Staat viel gefährlicher waren, wurde er nie gemaßregelt. Warum wurde nichts gegen ihn wegen dieser subversiven Aussagen unternommen?

KANTS politische Anschauungen dürften den Berliner Behörden bekannt gewesen sein. Ein Grund für ihre Untätigkeit war wohl, daß er zwar dieselben Prinzipien darlegte, die die Revolutionäre verfochten, aber zur gleichen Zeit einen Standpunkt vertrat, der der Monarchie heilig war. Er sprach den Untertanen jegliches Recht zum Widerstand gegen die Staatsgewalt ab: „Alle Widersetzlichkeit gegen die oberste gesetzgebende Macht, alle Aufwiegelung, um Unzufriedenheit der Unterthanen thätlich werden zu lassen, aller Aufstand, der in Rebellion ausbricht, das höchste und strafbarste Verbrechen im

gemeinen Wesen ist – weil es dessen Grundfeste zerstört: Und dieses Verbot ist *unbedingt*" (VIII, S. 299).

Diese Aussage beruhigte zumindest den Herausgeber der „Berlinischen Monatsschrift" BIESTER, dem er „Theorie und Praxis" zum Druck zusandte; denn er deutete die Schrift als eine Verurteilung der Revolution, die er selbst verabscheute (vgl. XI, S. 456). Außerdem war für KANT, der eine republikanische Verfassung propagierte, diese nicht mit einer Monarchie unvereinbar, da für ihn nicht die äußere Regierungsart, sondern der Gehalt der Verfassung – es soll das *Recht* der alleinige Herrscher sein – wesentlich war. So forderte er nie die Abschaffung der Monarchie und verstand unter republikanischer Verfassung das, was man heute eine repräsentative Demokratie nennt, wobei ihm die Gewaltentrennung in Legislative, Exekutive und Rechtspflege entscheidend erschien. In „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung" (1784) hatte er schon FRIEDRICH DEN GROSSEN gepriesen. Später in der „Metaphysik der Sitten" nannte er die Hinrichtung KARLS I. oder LUDWIGS XVI. „ein Verbrechen, was ewig bleibt und nie ausgetilgt werden kann" (VI, S. 321) und verglich es mit der Sünde, von welcher die Theologen sagen, daß sie „weder in dieser Welt noch in jener vergeben werden kann", weil sie eine völlige *Umkehrung* der Prinzipien des Verhältnisses zwischen Souverän und Volk (VI, S. 322) darstelle. Diese Worte dürften der preußischen Regierung willkommen gewesen sein. Dazu kam noch, daß die Regierung die Äußerungen der Gelehrten über politische Theorie nicht zu ernst nahm, solange diese nur in gelehrten Zeitschriften erschienen und die Autorität des Königs und der Gesetze nicht kritisiert wurde. Auch mag man sich über die Brisanz von KANTS Anschauungen nicht im klaren gewesen sein, besonders da viele seiner Vorstellungen von Kronjuristen während der Vorbereitung des 1794 verabschiedeten preußischen „Allgemeinen Landrechts" geäußert wurden.

Aber läßt sich diese Verdammung der Revolution mit KANTS grundsätzlicher Einstellung zur Politik und zur Ethik vereinen? Betonte KANT nicht gerade die freie, unabhängige mündige Entscheidungskraft des Einzelnen sowohl im Kontext des moralischen wie auch des politischen Handelns. Wie ließ sich diese Einstellung mit einem völligen Verbot des Widerstandsrechts in Einklang bringen?

Diese gegensätzlichen Ansichten bedeuten ein Paradox, das es zu lösen gilt. Dies muß im Kontext der gesamten politischen Theorie KANTS versucht werden. Das politische Denken KANTS geht von seiner Ethik aus, wo er darlegt, jeder Mensch müsse „in allen seinen ... Handlungen *zugleich als Zweck* betrachtet werden" (IV, S. 428), und es ist letztlich unsere Aufgabe zu erkennen, daß, so sehr es gilt, unsere individuelle Freiheit zu bewahren, diese je doch nur im Kontext des Zusammenlebens mit andern gewahrt werden kann. KANT geht es in der Politik wie in seiner Ethik darum, allgemeingültige Prinzipien zu entdecken, aufgrund derer Menschen nicht nur handeln können, sondern auch handeln müssen, da dies ihnen als moralische Pflicht auferlegt ist. „Die wahre Politik kann also keinen Schritt thun, ohne vorher der Moral gehuldigt zu haben" (VIII, S. 380). Die Freiheit des Einzelnen darf nie die Freiheit anderer verletzen, wie KANT schon 1781 in der „Kritik der reinen Vernunft" formuliert

hatte: es sei nötig, „eine Verfassung von der *größten menschlichen Freiheit* nach Gesetzen [zu errichten], welche machen, *daß jedes Freiheit mit der andern ihrer zusammen bestehen kann*" (III, S. 247; IV, S. 201). Man könnte dieses Grundprinzip das „allgemeine Prinzip des politischen Rechts" nennen, da KANT alle seine weiteren politischen Prinzipien von diesem Prinzip ableitet. Die Freiheit des Einzelnen kann also nur dann bestehen, wenn dadurch die Freiheit anderer nicht beeinträchtigt wird. Dies ist, so meint KANT, nur in einem Staat möglich, der eine Rechtsordnung besitzt, der alle Bürger zustimmen können. Denn nur das Recht kann die Freiheit des Einzelnen gewährleisten und es ihm erleichtern, moralisch zu handeln. Recht aber bedeutet Zwang und damit Einschränkung der Freiheit. Aber das Entscheidende ist, daß die Freiheit aller nach allgemeingültigen Prinzipien eingeschränkt wird. Dies bedeutet, daß alle das gleiche Recht auf Freiheit haben. Es darf also keine Standesunterschiede aufgrund der Geburt geben. KANT verwirft also die damals noch weitgehend herrschende Feudalordnung. „Da nun Geburt keine *That* desjenigen ist, der geboren wird, ... so kann es kein angebornes Vorrecht eines Gliedes des gemeinen Wesens als Mitunterthan vor dem anderen geben; und niemand kann das Vorrecht des *Standes,* den er im gemeinen Wesen inne hat, an seine Nachkommen vererben" (VIII, S. 293). Daher soll politische Gleichheit im Staate herrschen. Ein jeder soll die Freiheit als mündiger Mensch verantwortlich ausüben und seine eigenen Entscheidungen treffen können. Sonst werden die Grenzen, die der Freiheit des Einzelnen gesetzt sind, überschritten, und es wird gegen das Prinzip der politischen Gleichheit verstoßen. Deshalb muß die Unabhängigkeit – oder „Selbständigkeit", wie KANT es nennt – eines jeden Staatsbürgers gewahrt werden. Dies ist nur in einem Rechtsstaat möglich; denn ohne Recht herrscht Willkür und damit Gewalt. Es herrscht das Recht des Stärkeren, und dann gibt es keine Gerechtigkeit. Wie THOMAS HOBBES nimmt KANT an, daß im Naturzustand der Krieg aller gegen alle herrscht. Wie HOBBES fürchtete KANT die Anarchie und meinte, eine jegliche auch noch so unvollkommene Rechtsordnung sei besser als politisches Chaos, da ohne Staat der Mensch keine Rechte besäße und damit seine Freiheit andauernd gefährdet sei.

Für KANT besitzt ein jeder schon im Naturzustand zwangsläufig etwas Eigentum. Damit meint er nicht Grundbesitz oder Kapitalvermögen, sondern da jeder Mensch in der Welt der Erscheinungen leben muß, wird er irgend etwas das Seine nennen können. Damit dies beschützt wird, muß Recht herrschen, das nur in einem Staate gewährleistet werden kann. KANT geht es dabei nicht darum, Prinzipien darzulegen, die sich aus der Erfahrungswelt ergeben, sondern er will die Prinzipien aufstellen, die die Vernunft unabhängig von der Erfahrung aufstellen kann. Derartige Prinzipien sind *a priori* gültig, das heißt allgemeingültig und können nicht durch Erfahrungsurteile widerlegt werden. Sie müssen aber auch praktikabel sein; denn Unmögliches kann kein Mensch leisten: *ultra posse nemo obligatur.*

Weil es für KANT in seiner philosophischen Theorie der Politik darum geht, derartige apriorische Prinzipien der Politik zu erkunden, muß er jegliche Berufung auf die *Konsequenzen* politischen Handelns ausschließen. Die Prinzipien der Politik sollen nicht aus der Praxis gewonnen werden, da sie sonst

nicht allgemeingültig (oder „autonom", wie KANT es nennt) sein können. Es kann also nicht die Aufgabe der Regierung sein, die Glückseligkeit des Volkes herbeiführen zu wollen; denn Glückseligkeit ist ein Begriff, der nicht „autonom", sondern „heteronom" ist, da es unmöglich ist, darüber allgemeingültige Vorstellungen zu entwerfen. Der Versuch eines Herrschers, das Volk glücklich zu machen, führe zwangsläufig früher oder später zur Tyrannei oder zur Revolution; denn der Herrscher und das Volk können leicht unterschiedliche Vorstellungen vom Glück haben. Zwingt der Herrscher dem Volk die eigene Glücksvorstellung auf, wird er zum Tyrannen; will das Volk seine eigenen Vorstellungen dem Herrscher gegenüber durchsetzen, führt dies zur Rebellion. Ein jeder soll jedoch das Recht haben, innerhalb der Rechtsordnung seine Glückseligkeit zu suchen, so weit ihm dies „sein Talent, sein Fleiß und sein Glück" (VIII, S. 292) erlauben. Dies bedeutet, daß KANT die wirtschaftliche Gleichstellung der Staatsbürger nicht forderte, wenn es auch unsere Pflicht als Mensch ist, dafür zu sorgen, daß unsere Mitbürger keine Not leiden.

Nur wenn das auf apriorischen Prinzipien etablierte Recht herrscht, lassen sich Tyrannei und Revolution vermeiden. Recht bedeutet aber Zwang und damit Einschränkung der Freiheit. Der Zwang kann aber nur durch eine republikanische Verfassung gerechtfertigt werden, womit KANT das, was wir heutzutage eine demokratische Verfassung nennen würden, bezeichnet, das heißt eine Verfassung, der die Souveränität des Volkes zugrunde liegt. Es ist eine repräsentative Demokratie – die direkte Demokratie hielt KANT für Despotismus, die die Menge gegen den Einzelnen ausübt –; die Legislative repräsentiert die Souveränität des Volkes, sie ernennt die Exekutive, den Regenten oder die Regierung, und kann diese auch absetzen; aber sie darf nicht in die Ausübung der exekutiven Gewalt eingreifen. Die Rechtspflege ihrerseits muß von den andern beiden Gewalten unabhängig sein.

Diese republikanische Verfassung soll dafür sorgen, daß Konflikte durch Debatten oder Diskussion ausgetragen werden. Eine Einigung soll sich nicht durch den Sieg der einen oder andern Partei ergeben, was nur einen Waffenstillstand bedeuten würde. Die Auseinandersetzung soll vor dem Gerichtshof der Vernunft stattfinden, der kein autoritäres Urteil fällt, sondern vor dem Probleme mit Berufung auf apriorische Prinzipien der Vernunft gelöst werden. Für KANT gilt es, Gewalt zu vermeiden und der vernünftigen Argumentation den Weg zu öffnen. Dasselbe gilt für seine Einstellung zum Problem der Revolution. Denn jegliches Rebellieren bedeutet Gewaltanwendung. Aber KANT besteht auf dem Gewaltmonopol des Staates, da sonst Anarchie herrscht. Für ihn ist die Souveränität unteilbar. Man kann nicht zwei Herren dienen. Dies wäre ein logischer Widerspruch:

„Ja es kann auch selbst in der Constitution kein Artikel enthalten sein, der es einer Gewalt im Staat möglich machte, sich im Fall der Übertretung der Constitutionalgesetze durch den obersten Befehlshaber ihm zu widersetzen, mithin ihn einzuschränken. Denn der, welcher die Staatsgewalt einschränken soll, muß doch mehr, oder wenigstens gleiche Macht haben, als derjenige, welcher eingeschränkt wird, und als ein rechtmäßiger Gebieter, der den Untertanen befähle, sich zu widersetzen, muß er sie auch *schützen* können und in jedem vorkommenden Fall rechtskräftig urtheilen, mithin

öffentlich den Widerstand befehligen können. Alsdann ist aber nicht jener, sondern dieser der oberste Befehlshaber; welches sich widerspricht" (VI, S. 319).

Logisch ist also eine Revolution nicht vertretbar. Aber genügt dies? Reicht Logik im Felde der Praxis aus? KANT läßt es aber nicht bei diesem logischen Widerspruch, dieser engen Auffassung von der Revolution, das heißt der politischen Praxis beruhen, was vielleicht nicht mehr als die triviale Behauptung bedeutet, daß es kein legales Recht auf Revolution geben kann (vgl. BECK 1971, S. 414). Man könnte sich zwar eine Verfassung mit einer Klausel vorstellen, die besagt, daß eine jegliche Verfassungsänderung, die die in der Verfassung garantierten und auf den Grundprinzipien einer rechtmäßigen Politik basierenden Grundrechte einschränkt oder gar abschafft, eine Revolution legitimiere. Dies würde jedoch noch keineswegs die Frage beantworten, wie man sich einer Regierung gegenüber verhält, die zwar die Verfassung nicht ändert, aber diese in der Praxis völlig ignoriert und damit die Grundrechte des Einzelnen verletzt.

KANT selbst erwog die Möglichkeit, wie eine *posthum* überlieferte Notiz angibt, ob ein Rebellion dann gerechtfertigt sei, wenn ein Herrscher dem „Fundamentalvertrage Abbruch getan hat" (XIX, S. 590, Nr. 8043). Dann wäre es keine Rebellion, weil der Widerstand gerecht ist. KANT nahm an, daß es einen Gesellschaftsvertrag zwischen dem Herrscher und dem Volk gäbe. Aber anders als bei ROUSSEAU war dies für ihn nicht ein historisches Ereignis, sondern eine *Idee*, die ein Kriterium liefert, ob Verfassung und Verhalten der Regierenden gerecht seien. Aber er scheint die Annahme, es könne ein Untertan aufgrund einer Verletzung des Gesellschaftsvertrages ein Widerstandsrecht haben, verworfen zu haben, da er es in seinen von ihm selbst publizierten Schriften nirgends erlaubt. Allerdings bringt KANT (wie BECK 1971, S. 414 angibt) noch andere gewichtige Einwände gegen das Widerstandsrecht vor. In „Zum Ewigen Frieden" fordert er, daß nur eine solche Gesetzgebung gerecht sei, bei der alle Gesetze und Handlungen auf Maximen beruhen, die Publizität benötigen: „Alle Maximen, die der Publicität *bedürfen* (um ihren Zweck nicht zu verfehlen), stimmen mit Recht und Politik vereinigt zusammen" (VIII, S. 386). Zur Vorbereitung einer Revolution ist also laut KANT Geheimhaltung vonnöten; dies aber verstößt gegen ein anderes Prinzip der Publizität, das besagt „alle auf das Recht anderer Menschen bezogene Handlungen, deren Maxime sich nicht mit der Publizität vertragen, sind unrecht". Wenn jemand „die Maxime der gelegentlichen Empörung öffentlich bekannt" mache (VIII, S. 381), würde er sich dem Staatsoberhaupt gegenüber „einer rechtmäßigen Macht über jenes anmaßen", was einen Widerspruch bedeuten und einen Rechtsstaat unmöglich machen würde.

Aber es gibt auch einen tieferen Grund, warum KANT Revolutionen ablehnt. Seine politische Theorie fußt auf dem Prinzip der geistigen Auseinandersetzung vor dem Richterstuhl der Vernunft. Revolution bedeutet Gewaltanwendung. Dauerhafte Lösungen politischer Probleme gibt es nur, so meint KANT, durch Diskussion. Deshalb sind Revolutionen unangemessen.

Aber muß ein Bürger selbst einer tyrannischen Regierung immer gehorchen? Gewiß, es ist seine Pflicht, Gesetze und Verordnungen einer Regierung zu

befolgen. In diesem Kontext beruft sich KANT (VII, S. 180) auf das Wort aus dem Römerbrief (13, 2): „Wer der Obrigkeit widerstrebt, der widerstrebt Gottes Ordnung, die aber widerstreben, werden über sich ein Urteil empfangen". Aber er zitiert (V, S. 244) auch einen Satz aus der Apostelgeschichte (5, 29): „Wir müssen Gott mehr gehorchen denn der Menschen". Keine Regierung darf von uns verlangen, daß wir unmoralisch handeln. Deshalb müssen wir uns weigern, Gesetze und Verordnungen, die unmoralisches Handeln fordern, ohne Rücksicht auf die uns dann drohenden Konsequenzen zu befolgen. Nur gibt uns ein derartiges Verhalten einer Regierung kein Recht, deren Sturz durch Gewalt erzielen zu wollen. Wir dürfen nur suchen, durch Klugheit und Geschick unerfreuliche Folgen unseres moralischen Handelns, wie etwa Verhaftung, Tortur oder Ermordung, zu verhindern, solange wir dabei selbst nicht unmoralisch handeln. KANT selbst verhielt sich geschickt, als er von FRIEDRICH WILHELM II. bedroht wurde, und formulierte sein Versprechen, nicht mehr über Religion zu schreiben, derartig verklausuliert, daß er mit gutem Gewissen nach des Königs Tod dieses Thema wieder öffentlich aufgreifen konnte. (Er verwandte in seiner Erklärung die gängige Bezeichnung „Ew. Majestät treuer Untertan" [XI, S. 530], die er nach des Königs Tod so deutete, als sei sie nur auf dessen Regierungszeit gemünzt gewesen [VII, S. 10]. Diese Auslegung konnte KANT 1793 nicht vorgehalten werden und wurde es auch nicht, da sie kaum jemandem hätte einfallen können)

Da für KANT das Verbot einer Revolution absolut ist, darf man daher auch keine Gegenrevolution anzetteln. Denn sobald eine neue Regierung an die Macht gekommen ist, so ist diese rechtmäßig, selbst wenn sie nicht gemäß einer gerechten, das heißt republikanischen Verfassung ihr Amt ausübt. Ein jeglicher Versuch, den *status quo* wieder herzustellen, wäre illegitim. Aber nach einer Revolution darf der frühere Machthaber nicht für Taten, die er als Herrscher begangen hat, bestraft werden. Sein Handeln war rechtmäßig, weil er der Souverän war, und niemand darf wegen rechtmäßiger Handlungen bestraft werden. Dies ist für KANT eine Umkehrung der Rechtsordnung selbst. KANT verurteilt also nicht nur die Hinrichtung LUDWIGS XVI., sondern auch die Versuche der französischen Emigranten, die Macht wieder zurückzugewinnen. Er ist also ein Gegner der Gegenrevolution (BECK, S. 413).

Aber er geht in seiner Beurteilung der Revolution noch weiter. Er vertritt die Ansicht, es habe im strikt juristischen Sinne des Wortes gar keine Revolution stattgefunden. Dies mag überraschen, da er ja selbst die Ereignisse in Frankreich mit dem damals schon geläufigen Begriff „Revolution" bezeichnet. Er meint aber, daß LUDWIG XVI. durch Einberufung der Generalstände die Souveränität an diese übertragen habe (VI, S. 341). Dies mag bei der gewaltigen politischen Umwälzung in Frankreich wie Kasuistik erscheinen. Aber diese Beurteilung der politischen Lage in Frankreich hat inzwischen Schule gemacht und wird von bedeutenden Historikern verfochten. Doch ist das Entscheidende bei seiner Beurteilung der Französischen Revolution nicht die Frage, ob sie rechtmäßig war, sondern es kommt ihm als einem nicht unmittelbar davon betroffenen Betrachter auf den Geist an, der sich in der Verfassung von 1791 und den damit verknüpften Bestrebungen abzeichnet. Dieser Geist und die dadurch erweckte, fast an Enthusiasmus grenzende Sympathie für die Ereig-

nisse sind ihm ein Zeichen, daß es eine moralische Anlage im Menschen gibt. Aber gibt es für Menschen, die unter einer Tyrannei leben, Hoffnung auf Verbesserung ihrer Lage und auf die Errichtung eines Staates mit einer republikanischen Verfassung? Es gibt sie schon, aber nicht durch Revolution von unten, sondern nur durch Reform von oben. Aber warum soll man annehmen, daß Regierungen Reformen betreiben werden?

KANT lebte im Zeitalter der Aufklärung. Die Aussicht bestand, daß die öffentliche Meinung die Regierenden zwingen würde, wie sie es in Frankreich schon getan hatte, Reformen durchzuführen, falls sie dies als aufgeklärte Herrscher nicht von selbst tun würden. Doch KANT vertritt eine noch viel grundsätzlichere Position. Seiner Ansicht nach läßt sich die Geschichte nicht verstehen, wenn man nicht eine Idee postuliert, die uns erlaubt, aufgrund einer teleologischen Betrachtungsweise (wie KANT sie in der „Kritik der Urteilskraft" legitimiert hatte), die Geschichte als Ganzes zu begreifen. Man muß annehmen, daß sich die Menschheit als Gattung allmählich dem Ziel eines Staates mit einer republikanischen Verfassungen nicht nur in einem Staate, sondern in allen Staaten zuwendet, so daß schließlich auch in der Sphäre der internationalen Beziehungen der Krieg nicht mehr als das geeignete Mittel zur Lösung politischer Konflikte gilt. Diese allmähliche Entwicklung, die zu einer Welt von Staaten mit republikanischen Verfassungen führt, ist auf der Natur selbst gegründet. Der Mensch hat keine Wahl, als mit andern zusammenzuleben. Dazu benötigt er den Staat. KANT nennt es die „ungesellige Geselligkeit" (VIII, S. 20) des Menschen. Aus diesem ursprünglichen Antagonismus zwischen den Menschen entsteht der Zwang des Zusammenlebens unter Gesetzen, die gerecht sind, wenn ihnen alle zustimmen können. Deshalb dürfen Menschen zum Eintritt in einen Staat gezwungen werden. Auch in der internationalen Sphäre wird es eines Tages den ewigen Frieden geben, da die Menschheit um des Überlebens willen den Krieg nicht mehr als Mittel der Politik betrachten wird. Die Errichtung einer gerechten, also republikanischen Verfassung ist ein Ideal, das sich nie erreichen läßt, aber dem man immer näher kommen kann. Dasselbe gilt auch für eine Föderation von Staaten mit republikanischen Verfassungen, die allein den ewigen Frieden herbeiführen kann. (KANT hielt einen Weltstaat der Vielfalt der Nationen wegen, die durch verschiedene Sprachen und Religionen von einander getrennt sind, für unrealisierbar).

Diese Ideale sind keine Illusionen. KANT war nicht unrealistisch. Er glaubte an das radikale Böse im Menschen; aber er meinte, eine solche Verfassung, da von der Natur intendiert, müsse auch für ein Volk von Teufeln realisierbar sein. Auch erfordere ihre Errichtung kein Anwachsen der Moralität; denn das würde eine neue Schöpfung bedeuten. Es ist also nicht notwendig, daß die Menschen erst besser werden müssen. KANT behauptet nicht, daß alles, was geschieht, diese Entwicklung stetig fördert. Wir müssen aber diese Entwicklung für möglich halten; daher ist es unsere Pflicht, diese Entwicklung zu fördern, so gut wir können. Doch dürfen wir sie nicht durch Rebellion betreiben; denn die Pflicht, den Gesetzen zu gehorchen, ist absolut. Gewaltanwendung auf eigene Faust aber immer unmoralisch.

KANTS System ist kohärent und beruht auf einer konsequent durchgeführten Logik. Aber seine Einstellung zur Frage der Revolution bleibt unbefriedigend. Sollte man wirklich nicht das Recht haben, eine Revolution in einem Unrechtsstaat wie dem Dritten Reich zu wagen? War der Widerstand gegen Hitler wirklich unrechtmäßig? Mir erscheint er berechtigt gewesen zu sein. Aber wie läßt sich dies mit KANTischen Prinzipien vereinen? Es hat viele Versuche gegeben, diese Schwierigkeiten zu lösen. Keiner davon ist befriedigend. Dies liegt an der Anlage der KANTischen Rechts- und Staatsphilosophie, die nicht nur die Priorität der moralischen Entscheidung vor Handeln aufgrund von Wünschen und Praktikabilität, wie jede Ethik fordert, sondern auch auf Universalität und Ausschließlichkeit zugleich besteht, oder in andern Worten: die nicht nur den Anspruch erhebt, den Genus des Rechtssystems umreißen zu können, sondern auch für alle spezifischen Fälle gültige Prinzipien entworfen zu haben und die Existenz von Grenzfällen leugnet. Aber muß sich zum Beispiel eine republikanische Verfassung durch eine unbedingte Gewaltentrennung auszeichnen? Ist eine parlamentarische Demokratie, wie sie in England und andern Ländern des Commonwealth praktiziert wird, wirklich mit dem Grundprinzip der Politik, dem universalen Prinzip des Rechtes, wie KANT es dargelegt hat, unvereinbar? Gibt es wirklich keinen Raum für direkte Demokratie durch Volksabstimmung, wie sie mit Erfolg in der Schweiz praktiziert wird, so sehr sie auch in andern Ländern von autoritären oder totalitären Regierungen mißbraucht wurde? Außerdem sind bei vielen Klassifizierungen Grenzfälle unvermeidlich. Im Recht, in der Politik und in der Gesellschaft kann nicht wie in der Mathematik und Logik theoretisch haarscharf abgegrenzt und unterschieden werden, da sonst dabei die Mannigfaltigkeit geschichtlicher Umstände praktisch vernachlässigt wird. KANT dachte hier insoweit ungeschichtlich. (Vgl. zu diesen Überlegungen die Ausführungen von KÖRNER 1970 und 1989, auf die ich mich hier beziehe.)

Es wäre müßig, hier diese ganze Diskussion erneut aufzurollen. Zweifelsohne gibt uns KANTS Ethik keinen Hinweis, wie wir einen Konflikt der Pflichten, etwa der Pflicht, Aufklärung wie auch die Herbeiführung einer republikanischen Verfassung und des ewigen Friedens zu fördern, und der Pflicht, den Gesetzen, die diesen Zweck verhindern, lösen sollen. KANT leugnet sogar, daß hier ein Konflikt bestehe, da die Pflicht, die Gesetze zu befolgen und keine Revolution anzufangen, unbedingt, die andere Pflicht aber nur bedingt sei. Für KANT heiligt der Zweck nie die Mittel (vgl. BECK, S. 421f.). Er hält *„die Freiheit der Feder"* für „das einzige Palladium der Volksrechte" (VIII, S. 304). Man sollte daher meinen, daß wenn also Meinungs- und Schreibfreiheit von der Regierung unterdrückt wird, es ein Widerstandsrecht gäbe. Doch dies ist nicht KANTS Ansicht. Selbst wenn man seine Geschichtsphilosophie nicht akzeptieren und kein Ziel für die Geschichte postulieren würde, gäbe es in seiner Staatsphilosophie selbst im Falle der Unterdrückung der Schreib- und Meinungsfreiheit kein Widerstandsrecht, da für ihn der Primat des Rechtes als der äußeren Schale der Ethik herrscht.

Trotz dieser Bedenken liefert uns KANTS Rechts- und Staatsdenken die grundlegenden Prinzipien der Politik, auf denen eine freiheitliche Rechtsordnung aufgebaut werden sollte. Modifikationen sind jedoch notwendig, um spezifi-

sche Fälle wie auch Grenzfälle meistern zu können. Zweifelsohne verstößt ein totalitärer Staat wie das Dritte Reich gegen die Idee des Gesellschaftsvertrags zwischen Regierung und Volk. Unterdrückung der Meinungs- und Schreibfreiheit wie auch Verstöße gegen die Grundrechte etwa durch Mord (man denke an Auschwitz) oder Ausbürgerung und Vertreibung von Bürgern (wie es Hitler praktizierte) sind ein eindeutiges Unrecht, das nicht angezweifelt werden kann. Denn niemand kann, wie KANT ausführt „durch eine rechtliche That (weder seine eigene, noch die eines anderen) aufhören, Eigner seiner selbst zu sein, und in die Klasse des Hausviehes eintreten, das man zu allen Diensten braucht, wie man will, und es auch darin ohne seine Einwilligung erhält, so lange man will" (VIII, S. 293). In einem solchen Fall des offensichtlichen Unrechtsstaates – aber nur in einem solchen – könnte man entweder die Rückkehr in den Naturzustand, in dem Gewaltanwendung durch den Einzelnen erlaubt ist, postulieren oder den Tyrannenmord (ich sage dies schweren Herzens, da mir jede Art des Tötens verhaßt ist) zulassen.

KANT kannte einen totalitären Unrechtsstaat wie das Dritte Reich nicht. Daß er diesen unbedingt verurteilt hätte, darüber kann kein Zweifel bestehen. Er hielt nur diejenigen Gesetze für gerecht, denen wir zustimmen *könnten*, selbst wenn wir dies nicht getan hätten oder tun würden. Daß viele Gesetze und Handlungen des Hitler-Staates aufgrund dieses Prinzips unrechtmäßig waren, ist offenkundig. KANT selbst ist in seinen veröffentlichten Schriften nie weiter gegangen, als die Verweigerung der Ausführung unmoralischer Gesetze zu fordern. Wenn er in der „Metaphysik der Sitten" eine Revolution, die schon stattgefunden hat, entschuldigt, so nur deshalb weil *sie* „den Vorwand des *Notrechts* ... für sich" hat (VI, S. 321). Hier spricht er nur von einem Vorwand und nicht von einer Legitimierung der Revolution. Anderswo verwirft er das Notrecht ohne Einschränkung.

Man muß bei jeglicher Modifizierung von KANTS Prinzipien der Politik vorsichtig verfahren und nicht zu weit gehen, damit nicht sein ganzes Staatsrechtssystem ausgehöhlt wird. KANTS politische Philosophie ist also nicht problemlos. Seine Einstellung zur Revolution führt uns in Grenzbezirke, wo nicht alle seine Prinzipien ausreichen. Nichtsdestoweniger sind die von ihm etablierten Prinzipien der Politik grundsätzlich, von Grenzfällen abgesehen, für alle, die eine freiheitliche Rechtsordnung wünschen, verpflichtend und dürfen nur unter Berücksichtigung seiner Ethik nicht eingehalten werden. KANTS Einstellung zur Französischen Revolution läßt die Reichweite, Bedeutung und auch Problematik seiner Prinzipien der Politik deutlich werden.

Quellen

KANTS Schriften werden nach der Akademie-Ausgabe zitiert. Berlin 1902ff.
KANT's Political Writings. Hrsg. von H. [S.] REISS. Cambridge 1970 (2. erw. Aufl. in Vorb.).
KANT, GENTZ, REHBERG. Über Theorie und Praxis. Hrsg. von D. HENRICH. Frankfurt 1967.

Literatur

Beck, L. W.: Kant and the Right of Revolution. In: Journ. of the Hist. of Ideas 32 (1971), S. 411–422.

Erdmann, K. D.: Kant und Schiller als Zeitgenossen der Französischen Revolution. London: Inst. of Germanic Studies, University of London 1986.

Fetscher, I.: Kant and the French Revolution. In: I. Kant 1724/1974. Kant as a political Thinker. Hrsg. v. E. Gerresheim. Bonn 1974, S. 25–40; dt. Übers.: I. Kant und die Französische Revolution. In: Z. Batscha (Hrsg.): Materialien zu Kants Rechtsphilosophie. Frankfurt 1976, S. 269–290.

Haensel, W.: Kants Lehre vom Widerstandsrecht. (Kant-Studien, Erg.hefte, Bd. 60) Berlin 1926.

Körner, St.: Erfahrung und Theorie. Frankfurt 1970.

Körner, St.: On Rousseau's, Robespierre's and Kant's criteria of Moral Action. In: H. Mason (Hrsg.): The Impact of the French Revolution on European Consciousness. Gloucester 1989 (im Druck).

Nicholson, P.: Kant on the Duty never to resist the Sovereign. In: Ethics 86 (1976), S. 214–230.

Pogge, T. W.: Kant's Theory of Justice. In: Kant-Studien 79 (1988), S. 407–432.

Reiss, H. S.: Kant and the Right of Rebellion. In: Journ. of the Hist. of Ideas 17 (1956), S. 179–192.

Reiss, H. [S.]: Kants politisches Denken. Bern 1977. (Erw. dt. Übers. der Einleitung in die engl. Ausgabe von Kants politischen Schriften; s. o. Quellen.)

Singh, R.: Kant: Morality and the Right of Resistance. In: South African Journal of Philosophy 6 (1987), S. 8–15.

Vorländer, K.: Kants Stellung zur Französischen Revolution. In: Philosophische Abhandlungen. Hermann Cohen zum 70. Geburtstag dargebracht. Berlin 1912, S. 247–269.

Anschrift des Autors:
Prof. Hans S. Reiss, M. A., Ph. D., Pfarrgasse 12–14, 6900 Heidelberg 1;
Gresford, 198, Stoke Lane, Westbury-on-Trym Bristol, BS9 3RU Großbritannien.

Gerhard Kurz

Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" als Antwort auf die Französische Revolution

Für Herman Meyer

I.

Die notorischen Schwierigkeiten mit Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" rühren daher, daß verschiedene konzeptionelle Motive in sie eingegangen sind. Die erste Fassung der „Ästhetischen Briefe", die 1793/Anfang 1794 geschriebenen Briefe an den Prinzen Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg, sind ein Dank für ein dreijähriges Stipendium, das den kranken Schiller eine Zeit von finanziellen Sorgen befreite. Die Grundkonzeption der „Augustenburger Briefe" faßt Schiller in einem Brief an Gottfried Körner vom 3. Februar 1794 zusammen: „Über den Begriff der Schönheit habe ich mich noch gar nicht eingelassen, und bin auch jetzt noch nicht so weit, weil ich erst eine allgemeine Betrachtung über den Zusammenhang der schönen Empfindung mit der ganzen Kultur, und überhaupt über die ästhetische Erziehung der Menschen voranschickte". Schiller schreibt weiter, daß der Anfang seiner Briefe den „Stoff aus meinen Künstlern philosophisch ausgeführt" habe. In seinem Gedicht „Die Künstler" (1789) wird Kunst aufklärerisch als ein menschheitsgeschichtliches Propädeutikum zur Wahrheit und Sittlichkeit gedacht:

> Nur durch das Morgentor des Schönen
> Drangst du in der Erkenntnis Land.

Die Briefe an den Augustenburger gehen über den menschheitsgeschichtlichen und kulturgeschichtlichen Entwurf der „Künstler" hinaus, insofern sie die „ästhetische Erziehung der Menschen" entschieden aus dem „Bedürfniß des Zeitalters" (1. Brief vom 13. Juli 1793) entwickeln. Mit dem „Zeitalter" meint Schiller das Zeitalter der Aufklärung, das in der Französischen Revolution endet, dem „Vernunftgericht", in dem jeder Mensch sich als „Beysitzer" ansehen darf und ansehen muß.

Freilich war für Schiller die Französische Revolution gescheitert. Der „Versuch des französischen Volks, sich in seine heiligen Menschenrechte einzusetzen, und eine politische Freiheit zu erringen", wie er hier schreibt, „hat bloß das Unvermögen und die Unwürdigkeit desselben an den Tag gebracht, und nicht nur dieses unglückliche Volk, sondern mit ihm auch einen beträcht-

lichen Teil Europas, und ein ganzes Jahrhundert, in Barbarey und Knechtschaft zurückgeschleudert."

Schon hier argumentiert SCHILLER, daß die politische Revolution scheitern mußte, weil der „Karakter der Menschheit", das heißt der Charakter der einzelnen Menschen noch nicht reif war. Es ist für SCHILLER ausgemacht, daß nur der „Karakter des Bürgers" den Staat erschaffen und erhalten könne und politische und bürgerliche Freiheit ermögliche. Die Aufklärung des Verstandes war für SCHILLER schon fortgeschritten, es fehlte jedoch, wie die Revolution zeigte, die „Veredlung der Gefühle und sittliche Reinigung des Willens". Sie kann allein durch eine ästhetische Erziehung geleistet werden, durch „Kunst" und „Geschmack", allgemein durch „ästhetische Kultur". „Veredlung", wie übrigens auch „Erziehung", wahrt noch eine metaphorische, organologische Bedeutung. Durch ihre schönen und erhabenen „Ideale" belebt und veredelt die Kunst das Empfindungsvermögen und reinigt mit ihrer kathartischen Wirkung den Willen. Daher kann SCHILLER in diesem Brief schreiben, „daß eine Philosophie des Schönen von dem Bedürfniß des Zeitalters nicht so entlegen ist, als es scheinen möchte, und daß dieser Gegenstand selbst die Aufmerksamkeit des politischen Philosophen verdiene, weil jede gründliche Staatsverbesserung mit Veredlung des Karakters beginnen, dieser aber an dem Schönen und Erhabenen sich aufrichten muß". SCHILLERS Programm einer ästhetischen Erziehung knüpft an traditionelle Lehren von der Kultivierung des Geschmacks als Kultivierung einer gesellschaftlich-ästhetischen Humanität an (vgl. KLEIN/STIERLE/SCHÜMMER 1974).

Die im 18. Jahrhundert mit BAUMGARTENS „Aesthetica" (1750/1758 veröffentlicht) sich herausbildende Disziplin der Ästhetik erhebt von Anfang an den Anspruch, den Charakter des Menschen „menschlich" zu machen (MEIER 1749, § 5). Die Forderung einer ästhetischen Bildung zum „ganzen Menschen" gehört zum Programm der Aufklärung allgemein, in der die ästhetische Erfahrung als Modell gesellschaftlicher Utopie fungieren kann (GRIMMINGER 1980, UEDING 1980, GLEISSNER 1988). Danach hat die Bildung des Bürgers die Bildung des Menschen zur Voraussetzung. „Totalität" lautet SCHILLERS Formel in den „Ästhetischen Briefen" für die Bildung zum „ganzen Menschen". Sie ist nur einer „vollständigen anthropologischen Schätzung", in der mit der Form auch der Inhalt, mit der Vernunft auch die Sinne zählen, erreichbar (4. Brief).

Trotz dieses Hintergrunds war offenbar SCHILLERS Titel einer „Ästhetischen Erziehung" so selbstverständlich nicht. Der Popularphilosoph GARVE hat gegen diesen Titel Einwände erhoben und das Attribut „ästhetisch" als ein Kunstwort kritisiert. SCHILLER hat sich gegen diese Einwände in einem Brief vom 25. Januar 1795 an GARVE verteidigt: „Da nun die Ausdrücke moralisch und physisch ohne Bedenken von der Erziehung gebraucht werden, und durch diese beyden Begriffe diejenige Erziehungsart, die sich mit der Ausbildung des feineren Gefühlsvermögens beschäftigt, noch keinesweges ausgedrückt ist, so hielt ich für erlaubt, ja, für nöthig, einer ästhetischen Erziehung zu erwähnen."

Ganz im Sinne der Spätaufklärung kann GEORG FORSTER in seinem Aufsatz

„Über lokale und allgemeine Bildung" (1791) vor SCHILLER das Programm einer „ästhetischen Bildung" entwerfen: „Die Kunst ist es ja, die uns in ihren Werken den ungeteilten Reichtum der menschlichen und allgemeinen Natur rein aufgefaßt und harmonisch geeinigt wiedergibt; denn ihr Geschäft ist Darstellung schöner Individualität. Sie verdient also ihren Platz neben der Philosophie unter den Führerinnen des Menschengeschlechts auf jeder Stufe seiner Bildung" (FORSTER 1968, Bd. 1, S. 77). Mit dem Hinweis auf einen Dichter, der den Satz aufstellte, daß „seine Kunst einem philosophierendem Zeitalter notwendiger als jedem andern sei" (S. 76), bezieht sich FORSTER auf SCHILLERS Rezension von BÜRGERS Gedichten vom Anfang 1791. Allerdings hat FORSTER unter dem unmittelbaren Eindruck der revolutionären Ereignisse in Paris 1793 das Programm einer ästhetischen Bildung revidiert. Die 1793 in Paris verfaßte Schrift „Über die Beziehung der Staatskunst auf das Glück der Menschheit" endet mit dem Satz: „denn seht! Wir empfangen *Freude* und *Leid, unsere wahren Erzieher,* aus der Mutterhand der Natur!" (ebd., S. 151) Vergegenwärtigt man sich freilich die Dramen SCHILLERS, so stellen sie keineswegs die Anwendung einer ästhetischen Erziehung dar, sondern entsprechen eher FORSTERS skeptischer Revision der Idee einer ästhetischen Bildung. In ihnen sind die handlungsleitenden „wahren Erzieher" nicht ästhetische Kultur, sondern Leid und Not der Menschen.

Mit der Konzeption einer ästhetischen Erziehung konnte sich SCHILLER auch auf KANTS „Kritik der Urteilskraft" berufen, die für ihn die „festen Grundsteine" für seine eigene „Philosophie des Schönen" hergibt, wie er im Einleitungsbrief an den Augustenburger vom 9. Februar 1793 schreibt. In der „Kritik der Urteilskraft" wird eine strukturelle Analogie von Kunstwerk und menschlicher Bestimmung nahegelegt. Wenn wir etwas als schön erfahren, so erfahren wir es nicht als ein Mittel zu etwas anderem, sondern als etwas, das seinen Zweck in sich selbst hat. KANTS Formel dafür ist „Zweckmäßigkeit ohne Zweck" (§ 15). Auch vom Menschen wird gesagt, daß er „den Zweck seiner Existenz in sich selbst hat" (§ 17). Auf diesen strukturellen Zusammenhang beziehen sich schon SCHILLERS „Kallias-Briefe", in welchen Schönheit als „Freiheit in der Erscheinung" oder als „Voninnenbestimmtsein" expliziert wird. Das Schöne ruft als ein „glücklicher Bürger" dem Betrachter zu: „sei frei wie ich" (Brief vom 23. Februar 1793 an KÖRNER).

Im berühmten Paragraphen 59 der KANTischen „Kritik der Urteilskraft" wird das Schöne als „Symbol des Sittlichguten" bestimmt, dessen Erfahrung mit einer „gewissen [d.h. bestimmten] Veredlung und Erhebung" einhergeht. Es ist ein „fester Grundstein" für SCHILLERS Funktionsbestimmung ästhetischer Kultur, wenn KANT am Ende des Paragraphen schreibt, daß der Geschmack „gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse ohne einen zu gewaltsamen Sprung" möglich mache, indem er ein „freies Wohlgefallen" finden lehrt, damit Behauptung eigener und Anerkennung fremder Freiheit.

Jedoch setzt für KANT der Geschmack als seine „wahre Propädeutik" die Entwicklung einer „Kultur des moralischen Gefühls" schon voraus, das er spezifiziert als ein „allgemeines Teilnehmungsgefühl" und als das „Vermögen,

sich innigst und allgemein mitteilen zu können" (§ 60). Diese Bedingungen und Implikationen ästhetischer Kultur berücksichtigen SCHILLERS ästhetische Deduktionen erst am Ende der „Ästhetischen Briefe", wohl als Reaktion auf GOETHES Kritik.

Wie sehr SCHILLER an der Frage der Erziehung der Gesellschaft interessiert war, belegt auch seine Aufforderung an KÖRNER, MIRABEAUS Schrift *„Sur l'Éducation"* (1791) zu übersetzen: „Es war mir schon eine große Empfehlung für den Autor und das Buch, daß er gleichsam noch im Tumult des Gebährens der französischen *Constitution* schon darauf bedacht war, ihr den Keim der ewigen Dauer durch eine zweckmäßige Einrichtung der Erziehung zu geben" (Brief an KÖRNER, 15. Oktober 1792). Diese Formulierungen deuten noch auf eine anfängliche Sympathie SCHILLERS mit der Französischen Revolution. Die Hinrichtung des Königs am 21. Januar 1793 zerstörten jedoch seine letzten Hoffnungen, wie für viele deutsche Revolutionssympathisanten. An KÖRNER schreibt er am 8. Februar 1793: „Was sprichst Du zu den französischen Sachen? Ich habe wirklich eine Schrift für den König schon angefangen gehabt, aber es wurde mir nicht wohl darüber, und da liegt sie mir nun noch da. Ich kann seit 14 Tagen keine franz. Zeitung mehr lesen, so ekeln diese elenden Schindersknechte mich an." Damals hätte er wohl das Diplom eines *Citoyen François,* das die französische Nationalversammlung am 26. August 1792 neben JOACHIM HEINRICH CAMPE und FRIEDRICH GOTTLIEB KLOPSTOCK auch einem „sieur Gille, publiciste allemand" verlieh, zurückgewiesen. Als es endlich 1798 an ihn gelangte, erschien es ihm als eine Ehrung „ganz aus dem Reich der Todten" (Brief an Körner, 16. März 1798; vgl. OELLERS 1982).

II.

Nach dem Brand des königlichen Schlosses in Kopenhagen, der die Briefe vernichtete, überarbeitete und erweiterte SCHILLER die Briefe an den Augustenburger. Schon vor der Vernichtung der Originalbriefe hatte er geplant, sie zu veröffentlichen. 1795 erschienen in seiner Zeitschrift „Die Horen" die 27 Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen". Zu einem geplanten Buch mit weiteren Briefen kam es nicht mehr. Ende 1795 beschloß SCHILLER, sich von der „philosophischen Schriftstellery" (Brief an WILHELM VON HUMBOLDT, 7. Dezember 1795) zu lösen und sich seinen eigenen Dichtungen zu widmen. Vermutlich spielte bei diesem Entschluß auch Enttäuschungen über kritische und zurückhaltende Reaktionen, zum Beispiel von FICHTE und GOETHE, eine Rolle. Denn mit diesem Werk war SCHILLER sehr zufrieden; er konnte sogar schreiben, es sei „das Beßte, was ich in meinem Leben gemacht habe" (Brief an FRIEDRICH VON HOVEN, 22. November 1794).

Im Zusammenhang dieser Fragestellung geht es nicht darum, die schon von FICHTE vorgehaltene Unschärfe der Begriffe (vgl. seine Briefe an SCHILLER vom 21. und 27. Juli 1795) und die von der Forschung immer wieder beschriebenen und kontrovers diskutierten Verschiebungen und Spannungen von Fragestellungen und Argumentationen ausführlich zu analysieren. Die Schwierigkeiten der „Ästhetischen Briefe" lassen sich grundsätzlich auf ihre doppelte metho-

dische Fragestellung zurückführen: auf die transzendentale Frage nach dem Ästhetischen als Bedingung der Möglichkeit menschlicher Existenz, und auf die empirische Frage nach der Funktion des Ästhetischen für die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft (vgl. DÜSING 1981, S. 112ff.; POTT 1980; BOLTEN (Hrsg.) 1984; DOD 1985; RIECKE-NIKLEWSKI 1986). Ich beschränke mich daher auf die ersten 9 Briefe, die SCHILLERS Analyse der Gegenwart und die Gründe einer ästhetischen Erziehung entfalten. Sie entsprechen der Thematik der Augustenburger Briefe. Allerdings wird die Auseinandersetzung mit der Revolution nun stärker als Teil einer Gegenwartsanalyse geführt. Der zweite Teil der Briefe entfaltet die Theorie des „ästhetischen Zustandes" aus dem „reinen Begriff der Menschheit". Die letzten Briefe (23–27) nehmen wieder das Thema der ästhetischen Erziehung auf.

III.

Dem Avertissement der Zeitschrift „Die Horen" zufolge erwarteten den Leser unpolitische Beiträge in politischer Absicht. Sie sollten sich auf die politisch zerrissene Gesellschaft richten, um sie ästhetisch zu versöhnen: „In der That scheinen die Zeitumstände einer Schrift wenig Glück zu versprechen, die sich über das Lieblingsthema des Tages ein strenges Stillschweigen auferlegen, und ihren Ruhm darinn suchen wird, durch etwas anders zu gefallen, als wodurch jetzt alles gefällt. Aber jemehr das beschränkte Interesse der Gegenwart die Gemüther in Spannung setzt, einengt und unterjocht, desto dringender wird das Bedürfniß, durch ein allgemeines und höheres Interesse an dem, was rein menschlich und über allen Einfluß der Zeit erhaben ist, sie wieder in Freyheit zu setzen, und die politisch getheilte Welt unter der Fahne der Wahrheit und Schönheit wieder zu vereinigen" (1795, S. IIIf.).

Mit den ersten der „Ästhetischen Briefe" verstieß SCHILLER sogleich gegen das Verbot, über das „Lieblingsthema des Tages" zu reden. Denn die ersten neun Briefe enthalten eine Art politisches Glaubensbekenntnis, wie er am 20. Oktober 1794 an GOETHE schreibt: „Ich habe über den politischen Jammer noch nie eine Feder angesetzt, und was ich in diesen Briefen davon sagte, geschah bloß, um in alle Ewigkeit nichts mehr davon zu sagen: aber ich glaube, daß das Bekenntniß, das ich darinn ablege, nicht ganz überflüßig ist." Tatsächlich ist SCHILLERS Bekenntnis in diesen ersten Briefen eindeutig. Er kritisiert den faktischen Verlauf und den Zeitpunkt der Revolution, nicht jedoch das Ziel, das in diesem „großen Rechtshandel" (2. Brief) verhandelt wird: nämlich die rechtliche Verfassung der Freiheit. Der 5. Brief bedenkt die historische Möglichkeit, „das Gesetz auf den Thron zu stellen, den Menschen endlich als Selbstzweck zu ehren, und wahre Freyheit zur Grundlage der politischen Verbindung zu machen".

Im 2. Brief gibt SCHILLER der ästhetischen Erziehung eine politische Rechtfertigung: „Ich hoffe, Sie zu überzeugen, daß diese Materie weit weniger dem Bedürfnis als dem Geschmack des Zeitalters fremd ist, ja daß man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muß, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit

wandert." In der ausdrücklichen Rechtfertigung einer ästhetischen Erziehung des Menschen aus dem Bedürfnis des Zeitalters liegt die zeitkritische und politische Absicht der Schrift. Wie alle großen Dokumente der klassisch-romantischen Ästhetik der neunziger Jahre verstehen sich auch SCHILLERS „Ästhetische Briefe" unter einem doppelten Legitimationsdruck: Unter dem Legitimationsdruck gegenüber der modernen Reflexionskultur, zumal der idealistischen Philosophie KANTS, und unter dem Legitimationsdruck gegenüber der Französischen Revolution (vgl. dazu MANDELKOW 1982). Durchgeführt wird diese Legitimierung im Ausgang von einer universellen Zeitanalyse und Zeitkritik. Ästhetische Theorie wird nicht als zeitlose Norm, sondern als Theorie für die Zeit und auf der Höhe der Zeit betrieben. Dezidiert werden Kunst und Ästhetik aus dem Postulat von Freiheit und Selbstbestimmung entwickelt. Ästhetische Kultur schafft für SCHILLER die „natürliche" Bedingung der Möglichkeit politischer Freiheit – nicht mehr, aber auch nicht weniger: „Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist" (21. Brief).

Dem Legitimations*zwang* entspricht ein selbstbewußter Legitimations*anspruch*. Erst die Zeitdistanz und die Gleichberechtigung der Kunst neben philosophischer Vernunft und gesellschaftlich-politischem Handeln befähigt sie, eine Antwort auf das Bedürfnis des Zeitalters zu geben. Die Antwort, die Kunst geben kann, macht sie durch Wissenschaft und Politik unersetzlich. Diese Autonomieerklärung der Kunst muß vor dem Mißverständnis bewahrt werden, damit schlösse SCHILLER heteronome Zusammenhänge der Kunst aus. Er folgt darin streng KANTS transzendentaler Ästhetik: Kunst ist autonom in ästhetischer Beurteilung, in der sie uns erscheint, als bestimme sie sich selbst, als sei sie frei. Daß Kunst auch heteronom bestimmt ist, ist für SCHILLER eine Selbstverständlichkeit.

Wie entschieden die „Ästhetischen Briefe" ihre ästhetische Theorie und ihr Programm einer ästhetischen Erziehung als Antwort auf die Französische Revolution verstehen und entwickeln, zeigt ihre auffallende politische und staatsrechtliche Metaphorik. Die Verwendung politischer und juristischer Metaphern für die Beschreibung der „Verfassung" des Menschen ist aufklärerischer Herkunft. KANT bevorzugte sie. SCHILLER verwendet sie, um die ästhetische Theorie indirekt als eine politische Theorie zu formulieren, um die politische Kompetenz ästhetischer Theorie zu beweisen. Die „Verfassung" des Menschen soll der Verfassung des Staates entsprechen und auf sie hinführen.

Da unterstellt SCHILLER die „Ästhetischen Briefe" nicht nur den Zielen Freiheit und Selbstbestimmung, sondern redet auch zum Beispiel von zwei „Legislationen", nämlich von Vernunft und Sinnlichkeit, die den Menschen in Anspruch nehmen; von der „inneren Gesetzgebung"; von „Gesetzgeber" und „Untertan"; von der „Immunität" von Kunst und Wissenschaft; von der „Herr-

schaft" der Triebe und der „Macht" des Willens; der „Gesetzlosigkeit" der Sinnlichkeit; vom „souveränen Recht" des Menschen in der „Welt des Scheins"; vom „Reich" der Kräfte, der Gesetze und des Spiels, vom „ästhetischen Staat" im Unterschied zum „dynamischen" und „ethischen" Staat.

In den ersten Briefen wird die Notwendigkeit einer ästhetischen Erziehung aus dem Scheitern der Revolution im besonderen und aus der prinzipiellen Unmöglichkeit einer politischen Verbesserung unter den gegenwärtigen Bedingungen hergeleitet. Die Revolution mußte scheitern, weil sie für die Menschen unzeitig kam. Die natürlichen und moralischen Möglichkeiten der Menschen entsprachen nicht den politischen Möglichkeiten: „Die moralische Möglichkeit fehlt, und der freigebige Augenblick findet ein unempfängliches Geschlecht" (5. Brief).

Die Analysen der Briefe 5 bis 7 suchen den Nachweis zu führen, wie es zu dieser Unempfänglichkeit kam. In den ersten Briefen diskutiert SCHILLER die Möglichkeit und Notwendigkeit einer „Staatsverwandlung" (4. Brief). Im Anschluß an die politische und staatsrechtliche Diskussion des 18. Jahrhunderts unterscheidet SCHILLER zwei elementare staatliche Formen bürgerlicher Gesellschaft *(status civilis)*: den Not- oder Naturstaat und den Vernunftstaat (vgl. JANKE 1977, S. 210ff.). Der Notstaat leitet seine „Einrichtungen" von „Kräften", nicht von „Gesetzen" ab (3. Brief). Als Reaktion auf die selbstzerstörerischen entfesselten Kräfte des Egoismus zeigt er sich in der Gestalt eines Zwangsstaates. In welch notdürftiger Gestalt auch immer, sichert er doch menschliches Überleben. Ihm steht der Vernunftstaat oder der moralische Staat gegenüber. In ihm herrscht nicht die Kraft des Egoismus, sondern die Kraft der Sittlichkeit: „Bei Aufstellung eines moralischen Staats wird auf das Sittengesetz als auf eine wirkende Kraft gerechnet" (4. Brief). Vernunft und Würde des Menschen fordern, daß der moralische Staat sein soll. Darin liegt die unbezweifelbare moralische Rechtfertigung des „Versuchs" der Revolution: „Wie kunstreich und fest auch die blinde Willkür ihr Werk gegründet haben, wie anmaßend sie es auch behaupten und mit welchem Scheine von Ehrwürdigkeit es umgeben mag – er darf es, bei dieser Operation, als völlig ungeschehen betrachten, denn das Werk blinder Kräfte besitzt keine Autorität, vor welcher die Freiheit sich zu beugen brauchte, und alles muß sich dem höchsten Endzweck fügen, den die Vernunft in seiner Persönlichkeit aufstellt. Auf diese Art entsteht und rechtfertigt sich der Versuch eines mündig gewordenen Volks, seinen Naturstaat in einen sittlichen umzuformen" (3. Brief).

Die Gründe für das Scheitern der Revolution arbeitet SCHILLER in einer Analyse des Zeitalters heraus, die sich der Analyse, der Rhetorik und der Schlüsselbegriffe ROUSSEAUS bedient. ROUSSEAU hatte in seinem ersten *„Discours sur les sciences et les arts"* (1750) die These vertreten, daß Fortschritt durch Aufklärung in Wahrheit nur Verfall erzeugt habe. Charakteristisch für ROUSSEAUS Analyse ist eine Rhetorik der Ambivalenz: Ambivalenz von Fortschritt *und* Verfall, Tugend *und* Laster, Schein *und* Sein. Diese Analyse mit ihrer Rhetorik hat SCHILLER bis zu paradoxen Formulierungen getrieben. Auch für ihn ist es die Kultur, welche der Menschheit „diese Wunde schlug". Sie zerriß die „Totalität" (6. Brief) des Menschen, deren historische Möglichkeit

die griechische Kultur vertritt. Aber Totalität des einzelnen Menschen, so endet der 4. Brief, muß bei dem Volk gefunden werden, „welches fähig und würdig sein soll, den Staat der Not mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen".

Im 4. Brief unterscheidet SCHILLER nach ROUSSEAU und MONTESQUIEU (vgl. FETSCHER 1960, S. 17ff.; KURZ 1988) den Wilden vom Barbaren. Der Wilde wird von der Natur beherrscht. Der Barbar will die Natur beherrschen, „aber verächtlicher als der Wilde fährt er häufig genug fort, der Sklave seines Sklaven zu sein". Die Dialektik, die die paradoxe Formel vom „Sklaven seines Sklaven" enthält, wird im 5. Brief rhetorisch entfaltet. Sie entsteht aus der „Abschwörung" der Natur. Die verdrängte Natur kehrt jedoch wieder in der Form einer tyrannischen Herrschaft. Durch das Auseinandertreten von Vernunft und natürlichem Bedürfnis bis ins „Äußerste" schlagen beide ineinander um, in eine verzerrte, sich doppelt entgegengesetzte, eben barbarische Einheit.

Die Revolution konnte aus einem solchen pathologischen Gesellschaftszustand nicht hinausführen. Im Gegenteil: die Revolution radikalisierte sogar die Depravierungstendenzen der Gegenwart in den „wilden" Terror roher Triebe und in den „barbarischen" Terror der Tugend. Denn der Staat, „wie er jetzt beschaffen ist, hat das Übel veranlaßt, und der Staat, wie ihn die Vernunft in der Idee sich aufgibt, anstatt diese bessere Menschheit begründen zu können, müßte selbst erst darauf gegründet werden" (7. Brief). Ausgenommen von der allgemeinen Depravierung sind für SCHILLER allein die „schöne Kunst" mit ihren „unsterblichen Mustern". Diese „Immunität" von der Gesellschaft wird ihm durch den genialischen Künstler – er denkt an GOETHE – verbürgt, der zugleich als „Sohn seiner Zeit" und – über den Weg über die Griechen – als „fremde Gestalt" sein Zeitalter reinigen soll (9. Brief), und durch die innere Freiheitsstruktur des Schönen (11.–22. Brief).

In der Figur des genialischen Künstlers traut SCHILLER Natur eine moralische Integrität und Antriebskraft zu, die er ihr sonst abspricht oder einem grundsätzlichen Verdacht aussetzt. Ein verdecktes, aber fundamentales Motiv der „Ästhetischen Briefe" ist ein Mißtrauen in die Natur des Menschen. SCHILLER war überzeugt, daß erst der natürliche Charakter des Menschen den Entwürfen der Vernunft Wirklichkeit und Dauer verleihe. (Er war kein Idealist, wie das Klischee es will.) Der natürliche Charakter ist jedoch „selbstsüchtig und gewalttätig", er zielt auf Zerstörung und nicht auf die Erhaltung der Gesellschaft (3. Brief). Am Ende des 23. Briefes findet sich die bezeichnende Formulierung vom „Krieg gegen die Materie": Der Mensch muß schon seinen Neigungen das Gesetz seines Willens auferlegen, „er muß, wenn Sie mir den Ausdruck verstatten wollen, den Krieg gegen die Materie in ihre eigenen Grenzen spielen, damit er es überhoben sei, auf dem heiligen Boden der Freiheit gegen diesen furchtbaren Feind zu fechten". Die ästhetische Versöhnung von Vernunftbestimmung und Naturbestimmung in der „Totalität" aller Kräfte dient nicht zuletzt dazu, Natur zu beschwichtigen und zu versöhnen, die anders nicht zu beherrschen ist. Der Begriff des „Ästhetischen" wahrt daher bei SCHILLER seine begriffsgeschichtliche Doppeldeutigkeit: er bezieht sich auf die kultivierte, freie Totalität des Menschen und auf seine sinnliche Natur.

Die postulierte Ausnahmestellung des Ästhetischen löst für SCHILLER auch den Zirkel, den schon ROUSSEAUS *„Contrat Social"* zu lösen hatte, wonach „alle Verbesserung im Politischen" von der „Veredlung des Charakters" ausgehen soll – „aber wie kann sich unter den Einflüssen einer barbarischen Staatsverfassung der Charakter veredeln? Man müßte also zu diesem Zwecke ein Werkzeug aufsuchen, welches der Staat nicht hergibt, und Quellen dazu eröffnen, die sich bei aller politischen Verderbnis rein und lauter erhalten" (9. Brief).

Nun ist die politische Revolution nicht nur wegen der pathologischen Situation der Gesellschaft katastrophal verlaufen. Jede politische Revolution muß katastrophal verlaufen, wenn sie sich nicht auf eine Kraft stützen kann, die das Überleben und die Kontinuität der Gesellschaft sichert. So begründet SCHILLER im 3. Brief die Notwendigkeit und Funktion einer ästhetischen Kultur. Sie ist die existenzsichernde „Stütze" im kritischen Übergang vom Notstaat zum moralischen Staat.

Die Argumentation SCHILLERS in diesem Brief gibt zwar der ästhetischen Kultur eine gesellschaftliche und politische Funktion, aber um den Preis, daß der politischen Veränderung selbst eine Ausbildung von Übergangs- und Kontinuitätsformen nicht zugetraut wird. Der Übergang vom Naturstaat zum Vernunftstaat wird als radikaler, totaler Bruch gedacht. Ein solcher Bruch jedoch muß den Menschen ins Nichts stürzen. Den Naturstaat, den sie hatten, haben die Menschen nicht mehr; den Vernunftstaat, den sie haben sollten, haben sie noch nicht. SCHILLER schreibt: „Das große Bedenken also ist, daß die physische Gesellschaft *in der Zeit* keinen Augenblick aufhören darf, indem die moralische *in der Idee* sich bildet, daß um der Würde des Menschen willen seine Existenz nicht in Gefahr geraten darf. Wenn der Künstler an einem Uhrwerk zu bessern hat, so läßt er die Räder ablaufen; aber das lebendige Uhrwerk des Staats muß gebessert werden, indem es schlägt, und hier gilt es, das rollende Rad während seines Umschwunges auszutauschen. Man muß also für die Fortdauer der Gesellschaft eine Stütze aufsuchen, die sie von dem Naturstaate, den man auflösen will, unabhängig macht (3. Brief)." SCHILLERS an sich schon problematische Metapher vom Uhrwerk des Staates (vgl. BLUMENBERG 1960) bestätigt, daß er einen politischen Übergang oder gar eine – wie kontinuierlich und diskontinuierlich auch immer verlaufende – Entwicklung nicht unterstellt, sondern einen abrupten ‚Austausch' des Naturstaats durch den Vernunftstaat. Was der politischen Handlung abgesprochen wird, wird der ästhetischen Kultur zugesprochen. Sie fungiert als „Stütze", sie leistet den „Übergang" von der Natur zur Sittlichkeit, weil sie mit beiden „verwandt" ist, sie ist der „sinnliche(n) Pfand der unsichtbaren Sittlichkeit" (Ende des 3. Briefes). Die Aussicht auf simultane politische und ästhetische Übergangs- und Entwicklungsformen wird, wohl unter dem Eindruck von GOETHES Kritik, im letzten Brief eröffnet, der von der Koexistenz des natürlichen, des moralischen und des ästhetischen Staates ausgeht.

Aufs Ganze gesehen geben SCHILLERS „Ästhetische Briefe" zwei Antworten auf die Revolution. Die Formulierungen von der „Stütze" und vom „Übergang", das Ende der Briefe, vor allem die Lehre vom „ästhetischen Zustand",

interpretieren die ästhetische Kultur als notwendige Voraussetzung der Verwirklichung des moralischen Staates. In welcher Form sich diese Verwirklichung vollzieht, bleibt offen. Konsequent zu Ende gedacht, macht jedoch die Ausbildung der ästhetischen Kultur, die „Totalität" des Menschen, die politische, gar revolutionäre Verwirklichung des moralischen Staates überflüssig. Auch für diese Antwort finden sich, zumal in den ersten Briefen, viele Formulierungen. Im 4. Brief heißt es zum Beispiel: „Ist der innere Mensch mit sich einig, so wird er auch bei der höchsten Universalisierung seines Betragens seine Eigentümlichkeit retten, und der Staat wird bloß der Ausleger seines schönen Instinkts, die deutlichere Formel seiner innern Gesetzgebung sein."

SCHILLERS Programm einer „ästhetischen Erziehung" ist ein Schlüsseldokument für die ästhetische und politische Theorie der Klassik und Romantik. Es inspirierte zum Beispiel, wenngleich in kritischer Aufnahme, HÖLDERLINS „Ideal einer Volkserziehung" (Brief an HEGEL, 26. Januar 1795) und HEGELS sogenanntes „Ältestes Systemprogramm des deutschen Idealismus".

Die „Ästhetischen Briefe" fanden jedoch sogleich Kritik, entschieden bei FICHTE, dessen Aufsatz „Über Geist und Buchstab in der Philosophie" SCHILLER zu Recht als eine Gegenschrift las und (zu Unrecht) für eine Publikation in den „Horen" ablehnte. Verdeckter, aber noch entschiedener, kritisierte GOETHE in den „Horen" selbst in seinem novellistischen Erzählzyklus „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten" SCHILLERS Programm. In der Perspektive der „Unterhaltungen" überfordert SCHILLER die Möglichkeiten des Ästhetischen völlig. Die „Ästhetischen Briefe", die sich gegen die Revolution richten, sind selbst vom Geist der Revolution, insofern sie jakobinisch von der Kunst als der „zweiten Schöpferin" (21. Brief) reden. Gegen SCHILLERS Totalitätsanspruch des Ästhetischen verweist GOETHE politisches Handeln auf die endlichen natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen des Menschen. Zu ihnen gehört auch das Schöne mit seinen Versprechungen der Freiheit. Jedoch kann es nicht allein helfen, es ist nur *eine* Kraft, zudem eine eher schwache. „Ob ich helfen kann, weiß ich nicht", heißt es bei GOETHE im „Märchen", mit dem die „Unterhaltungen" enden, „ein einzelner hilft nicht, sondern wer sich mit vielen zur rechten Stunde vereinigt" (GOETHE 1981, S. 230; vgl. PFAFF 1977, GAIER 1987).

Quellen

FORSTER, G.: Werke in zwei Bänden. Hrsg. v. G. STEINER. Berlin/Weimar 1968.

GOETHE, J. W. v.: Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten. In: GOETHES Werke. Hamburger Ausgabe. Bd. 6, München [10]1981, S. 125–241.

Die HOREN. Eine Monatsschrift. Hrsg. von F. SCHILLER. 1. Bd., Tübingen 1795, Nachdr. Darmstadt 1959.

MEIER, G. F.: Anfangsgründe aller schönen Wissenschaften. 1. Bd., Leipzig 1749.

SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: SCHILLER: Sämtliche Werke. Hrsg. v. G. FRICKE u. H. G. GÖPFERT. 5. Bd., München [3]1962, S. 570–669.

Literatur

Blumenberg, H.: Paradigmen zu einer Metaphorologie. In: Archiv für Begriffsgeschichte 6 (1960), S. 7–142.

Boltеn, J. (Hrsg.): Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung. [Texte u. Abh.] Frankfurt 1984.

Dod, E.: Die Vernünftigkeit der Imagination. Tübingen 1985.

Düsing, W.: Fr. Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen... Text, Materialien, Kommentar. München 1981.

Fetscher, I.: Rosseaus politische Philosophie. Neuwied/Berlin 1960.

Gaier, U.: Soziale Bildung gegen ästhetische Erziehung. Goethes Rahmen der „Unterhaltungen" als satirische Antithese zu Schillers „Ästhetischen Briefen" I–IX. In: Bachmaier, H./Rentsch, Th. (Hrsg.): Poetische Autonomie? Zur Wechselwirkung von Dichtung und Philosophie in der Epoche Goethes und Hölderlins. Stuttgart 1987, S. 207–272.

Gleissner, R.: Die Entstehung der ästhetischen Humanitätsidee in Deutschland. Stuttgart 1988.

Grimminger, R. (Hrsg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680–1789. (Hansers Sozialgeschichte d. dt. Lit. v. 16. Jh. bis z. Gegenwart, Bd. 3, 2. Teilbd.) München/Wien 1980. (a)

Grimminger, R.: Roman. In: Ders. (Hrsg.) 1980a, S. 635–715. (b)

Janke, W.: Historische Dialektik. Berlin/New York 1977.

Klein, H./Stierle, K./Schümmer, F.: Artikel „Geschmack". In: Histor. WB der Philos. Bd. 3, Basel/Stuttgart 1974, Sp. 444–456.

Kurz, G.: Höhere Aufklärung. Aufklärung und Aufklärungskritik bei Hölderlin. In: Jamme, Chr./Kurz, G. (Hrsg.): Idealismus und Aufklärung. Kontinuität und Kritik der Aufklärung in Philosophie und Poesie um 1800. (Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien, Bd. 24.) Stuttgart 1988, S. 259–282.

Mandelkow, K. R.: Kunst und Literaturtheorie der Klassik und Romantik. In: See, K. v. (Hrsg.): Neues Handbuch der Literaturwissenschaft. Bd. 14: Europäische Romantik I. Wiesbaden 1982, S. 49–82.

Oellers, N.: Idylle und Politik. Französische Revolution, ästhetische Erziehung und die Freiheit der Urkantone. In: Wittkowski, W. (Hrsg.): Friedrich Schiller: Kunst, Humanität und Politik in der späten Aufklärung. Tübingen 1982, S. 114–133.

Pfaff, P.: Das Horen-Märchen. Eine Replik Goethes auf Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung. In: Anton, H. u. a. (Hrsg.): Geist und Zeichen. Festschrift für A. Henkel. Heidelberg 1977, S. 320–332.

Pott, H.-G.: Die schöne Freiheit. München 1980.

Riecke-Niklewski, R.: Die Metaphorik des Schönen. Tübingen 1986.

Ueding, G.: Popularphilosophie. In: Grimminger (Hrsg.) 1980a, S. 605–634.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Gerhard Kurz, Ehrsamer Weg 30, 6300 Gießen-Allendorf.

Hans Reiss

Goethe und die Französische Revolution

Goethe war, wie wohl bekannt, von Anfang an ein Gegner der Französischen Revolution und blieb dies konsequent sein Leben lang (so sehr man das bedauern mag). Aber er erkannte die Bedeutung der Revolution und wußte wohl eher als die meisten, was in Frankreich auf dem Spiele stand. In die Geschichtsbücher sind deshalb begreiflicherweise seine Worte „Von hier und heute geht eine neue Epoche der Weltgeschichte aus" (H. A. 10, S. 235) eingegangen, die er, wie er angibt, nach der Kanonade von Valmy – dem Wendepunkt der Campagne in Frankreich, als das alliierte österreichisch-preußische Heer zum Rückzug aus Frankreich gezwungen wurde – in der Nacht vom 19. zum 20. September ausgesprochen hatte. (Ob er sie wirklich sagte, ist belanglos, da seine Briefe aus diesen Tagen Ähnliches andeuten.) Ebenfalls bekannt, wenn auch nicht so oft zitiert, ist die Einwirkung Justus Mösers, eines konsequenten Gegners der Revolution in Frankreich, auf seine Einstellung zur Politik. Doch so überraschend dies klingen mag, nicht nur Möser, sondern auch die Aufklärung wirkten auf Goethes Einstellung zur Revolution. (Damit soll jedoch Goethe keineswegs als Aufklärer eingestuft werden; denn er ist eine viel zu komplexe, vielseitige Gestalt, als daß man ihn je als Anhänger einer einzigen Bewegung klassifizieren könnte.)

Wie ist dies möglich? Ist diese These vertretbar? Enthält sie nicht einen inneren Widerspruch? Waren die Revolutionäre von 1789 nicht von den Ideen der Aufklärung beseelt? Wollten sie nicht die Vorstellungen der *„philosophes des lumières"* verwirklichen? Wie läßt sich das mit einer von dem Denken Mösers geprägten politischen Einstellung verbinden? Und wie konnte es dazu kommen, daß Affinität zum Gedankengut der Aufklärung Goethe zum Gegner der Revolution werden ließ? Selbstverständlich soll die Einwirkung Mösers nicht bestritten werden. Sie war bedeutend. Dies ist eindeutig belegt.

Für Möser, der mit Recht der deutsche Edmund Burke genannt worden ist, weil er sozusagen der einfallsreichste deutsche Schriftsteller war, der konservative, gegen die Revolution gerichtete Anschauungen verfocht, war es wesentlich, Politik und Gesellschaft von der Warte der Geschichte aus zu betrachten. Für Möser galt es, den Wert der Tradition zu erkennen. Die Rhetorik der Aufklärung war ihm zuwider. In einem späten Aufsatz wandte er sich ausdrücklich gegen Kants berühmte Schrift „Über den Gemeinspruch: ‚Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis'" (1793), worin Kant seine politischen Anschauungen dargelegt hatte, die weitgehend den Ideen von 1789 und der französischen Verfassung von 1791 entsprachen, weswegen ihn Marx mit Recht „den Philosophen der französischen Revolution"

genannt hat. MÖSER vertrat die Ansicht, es sei verfehlt, beim politischen Urteil und Handeln von „hohen Voraussetzungen" auszugehen; denn abstrakte Prinzipien der Vernunft würden unverweigerlich dem gesellschaftlichen Leben Gewalt zufügen.

Für GOETHE ergab sich aus allgemeinen Prinzipien nur eine unendliche Reihe unlösbarer Probleme. Wie er es in einem seiner Aphorismen aussprach: „Allgemeine Begriffe und großer Dünkel sind immer auf dem Wege, entsetzliches Unglück anzurichten" (H. A. 12, S. 417). Die Revolution erschütterte GOETHE von Grund auf, nannte er sie im Rückblick in dem 1823 veröffentlichten Aufsatz „Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort" doch das „schrecklichste aller Ereignisse" (H. A. 13, S. 39), dem er eine „grenzenlose Bemühung widmete", um es „in seinen Ursachen und Folgen dichterisch zu gewältigen", was eine ganze Zeit lang sein „poetisches Vermögen fast unnützerweise aufzehrte" (ebd.).

Doch gibt es leider fast keine Belege aus den ersten Jahren der Revolution, die uns einen Einblick in seine Reaktion zu diesem gewaltigen Ereignis gestatten könnte. Der einzige wesentliche Beleg aus dieser Zeit vor der Campagne in Frankreich im Herbst 1792 stammt aus einem Brief an seinen Freund FRITZ JACOBI vom 3. März 1790, und er ist kryptisch. Nachdem er bemerkt hat, daß er sich so wohl wie möglich fühle, schrieb er: „Daß die Französische Revolution auch für mich eine Revolution war kannst Du denken" (H. A. Briefe 2, S. 121). Zweifelsohne gewichtige Worte – aber *tatsächlich* besagen sie nicht viel. Es gehen noch Worte über seine Zufriedenheit mit seinem Leben in Weimar, anscheinend aufgrund seiner naturwissenschaftlichen Forschungen, diesem Ausspruch voraus. Von Besorgnis oder Erschütterung ist hier nicht die geringste Spur aufzufinden. Wir erfahren also nicht, welche Revolution die Ereignisse in Frankreich in seinem Leben bewirkt haben.

Warum sind die Belege so spärlich? GOETHE verachtete leeres Gerede, „Rednerei", wie es im „Faust" heißt. Auch befürchtete er, von andern nicht verstanden zu werden, und zog oft das Schweigen dem Reden vor, besonders in für ihn besonders wichtigen Fragen. Deshalb wollte er nicht über die Revolution und die durch die Revolution entstandenen politischen Wirren und Kämpfe sprechen und seine Einstellung schon gar nicht der Öffentlichkeit durch Publikationen mitteilen. Er blieb dieser Intention treu. Ein Beispiel bezeugt dies: Viele Jahre später, als längst die Restauration in Europa herrschte, gab er in „Tag- und Jahresheften" an, wie sehr ihn die berüchtigte Halsbandaffäre erregt hatte. Sie hatte zu Tage gebracht, daß sich Betrüger an der Peripherie des Hofes einnisten konnten. Selbst der aus einer der ersten Familien Frankreichs stammende Kardinal DE ROHAN meinte, er könne die Gunst MARIE ANTOINETTES, der er verlustig gegangen war, dadurch wiedergewinnen, daß er der Königin eine außerordentlich kostbare Halskette als Geschenk übergäbe, also faktisch Bestechung praktizierte, ein Unterfangen, bei dem er aber gemeinen Betrügern zum Opfer fiel. Er wurde zwar in dem gegen ihn geführten Prozeß freigesprochen, aber die Versuche der Königin, das Gericht gegen ihn zu beeinflussen wie auch das während des Prozesses publik

gewordene leichtfertige Hofleben schadeten dem Ansehen der Königin und der Monarchie gewaltig. GOETHES Worte klingen überraschend:

„Schon im Jahr 1785 hatte die Halsbandgeschichte einen unaussprechlichen Eindruck auf mich gemacht. In dem unsittlichen Stadt-, Hof- und Staatsabgrunde, der sich hier eröffnete, erschienen mir die greulichsten Folgen gespensterhaft, deren Erscheinung ich geraume Zeit nicht loswerden konnte; wobei ich mich so seltsam benahm, daß Freunde, unter denen ich mich eben auf dem Lande aufhielt, als die erste Nachricht hievon zu uns gelangte, mir nur spät, als die Revolution längst ausgebrochen war, gestanden, daß ich ihnen damals wie wahnsinnig vorgekommen sei" (H. A. 10, S. 433).

Auch hier gibt es keinerlei Dokumente oder Aufzeichnungen, die diese innere Angst bestätigen oder belegen könnten. Und fast vierzig Jahre später warf er dem Baron BRETEUIL, der zur Zeit dieser Affäre ein einflußreicher Minister LUDWIGS XVI. gewesen war, Schwerwiegendes vor, nämlich: „Sein Haß gegen den Kardinal von ROHAN verleitete ihn zu der furchtbarsten Übereilung; die durch jenen Prozeß [gegen den Kardinal] entstandene Erschütterung ergriff die Grundfesten des Staates, vernichtete die Achtung gegen die Königin und gegen die obern Stände überhaupt: denn leider alles, was zur Sprache kam, machte nur das greuliche Verderben deutlich, worin der Hof und die Vornehmeren befangen lagen" (H. A. 10, S. 270).

Ähnlich ist es mit seiner Lektüre der *„Mémoires"* von SAINT-SIMON im Mai 1789, also zu der Zeit, als die Generalstände in Versailles zu tagen begannen. Die Lektüre dieses Werkes, das ein Bild der Korruption während der letzten Regierungsjahre LUDWIGS XIV. und der Régence PHILIPPS VON ORLÉANS entwirft, als Frankreich auch von einer gewaltigen Finanzkrise, einem Erbe der Kriege des Sonnenkönigs, erschüttert wurde, die sich zwar damals noch auf klassische Weise – durch Inflation und Finanzmanipulationen – lösen ließen, dürfte kaum ein Zufall gewesen sein; aber GOETHE sagte nichts über irgendwelche offenkundige Parallelen zwischen SAINT-SIMONS Schilderungen und dem Hofleben in Frankreich unter LUDWIG XVI.. Nur Jahrzehnte später bei einer erneuten Lektüre der *„Mémoires"* spricht er mit Ungeduld, wenn nicht Verachtung, über den Regenten, der ihm erbärmlich erscheint, weil er ohne Zielrichtung und Programm regierte. Seine politische Anschauung wird nur in einem Brief vom 12. Mai 1789 an seinen Herrn ersichtlich, den Herzog KARL AUGUST VON SACHSEN-WEIMAR, dem er schreibt, es sei das Privileg der Mächtigen, für das Wohlergehen Einzelner zu sorgen.

I.

Weil es fast keine Belege für GOETHES Einstellung zur Revolution aus dieser Zeit gibt, müssen wir uns seinen Dichtungen, vor allem Dramen wie „Egmont", „Iphigenie auf Tauris" und „Torquato Tasso" zuwenden, um seine Einstellung zur Politik richtig zu erfassen.

„Egmont", 1787 vollendet, ist ein weitaus mehrdeutigeres Werk, als oft erkannt wurde. Einerseits wird darin deutlich, daß Herrscher eine verfehlte Politik verfolgen, wenn sie etablierte Rechte und lokale Gewohnheiten ignorieren

oder gar abschaffen wollen, andererseits werden stichhaltige Argumente für eine Reform von oben dargelegt, obwohl es auch deutlich wird, daß sich derartige Reformen nie durch Gewalt erzwingen lassen. Extreme Maßnahmen jeglicher Art werden verurteilt. Revolution steht jedoch nicht auf der Tagesordnung. Besonders das Ende des Dramas ist oft mißverstanden worden. Man hat geglaubt, Egmonts Freiheitsvision nehme die Revolution in Frankreich vorweg, da es die Befreiung der Niederlande vom spanischen Joch symbolisiere. Aber dies ist eine einseitige Deutung. Zwar kann es die Befreiung der nördlichen Niederlande, auf das durch die Rebellion des Volkes herbeigeführte Ende der Fremdherrschaft, versinnbildlichen, aber es kann ebenfalls auf die Restaurierung der alten Rechte und Privilegien der Niederländer in den südlichen Niederlanden, die auch nach dem erfolgreichen Aufstand der nördlichen Niederlande unter spanischer Herrschaft verblieben, und damit auf MÖSERsche Anschauungen anspielen. Denn Brüssel, der Ort der Handlung, und Flandern, dessen Gouverneur Egmont war, blieben unter spanischer Herrschaft, aber die alten Rechte und Privilegien der Niederländer, darunter die berühmte *Joyeuse Entrée* von Brabant aus dem Jahre 1356, wurden wiederhergestellt, und erst JOSEPH II. suchte sie in den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts, also zur Zeit der Vollendung von *„Egmont"*, mit Gewalt gegen den Willen der Bevölkerung radikal zu reformieren und sogar abzuschaffen, was wiederum zu Unruhen führte und damit zu einem brisanten politischen Problem in den Jahren unmittelbar vor Ausbruch der Revolution wurde.

In „Egmont" werden die Macht und Bedeutung des gesellschaftlichen Herkommens und der Traditionen erkennbar. GOETHE glaubte jedoch nie, daß alles Herkommen und alle Traditionen immer zu respektieren seien. Wenn sich diese nicht bewährt hatten, wenn sie inhuman waren, dann war es notwendig, sie zu beseitigen. In „Iphigenie auf Tauris" wird dies deutlich. In diesem Drama wirkt der Geist der Aufklärung. Barbarische Gepflogenheiten, sei es die Exilierung oder Deportation eines Mitbürgers oder einer Mitbürgerin, sei es die Hinrichtung von unschuldigen Menschen, insbesondere von Fremden, sind böse. So ist es auch jeder Versuch einer Lösung politischer Probleme durch Krieg oder Mord. Aufgeklärtes Denken und Handeln erfordern die Verwerfung „theologischer" Politik; denn eine derartige Politik, da sie die Mittel der Politik einem sogenannten höheren Zwecke unterordnet, duldet nicht, daß die Menschen mündig handeln, daß sie eigene, unabhängige Urteile fällen. Im Gegenteil, sie gestatten barbarisches Handeln und rechtfertigen es als ein notwendiges Mittel zur Verwirklichung traditioneller Zwecke.

In „Torquato Tasso" stellt GOETHE dar, wie konventionelle Einstellungen nicht ausreichen und sogar Schaden anrichten, wenn ein sensibler Dichter diese in Frage stellt. Tasso, ein großer Dichter, hat schließlich keine Wahl mehr und muß auf seinem Recht bestehen, so zu dichten und zu leben, wie es sein Genie und seine Individualität fordern. Sein Mäzen, der Herzog von Ferrara, und dessen Hof begreifen es nicht. Sie verstehen nicht, was für ihn Notwendigkeit ist und so behindern sie zwangsläufig die Entwicklung seines inneren Lebens und seines dichterischen Schaffens. Der Hof kann kaum anders handeln. Denn alle, der Herzog, die Prinzessin, Leonore Sanvitale und der Staatssekretär Antonio Montecatini sind Gefangene der Tradition, in der sie aufgewachsen

sind und leben müssen, wenn sie ihren eigenen Status bewahren wollen. Ihre Macht liegt in der Bewahrung des Alten, des Gewohnten, und deswegen können sie die bewährten Gewohnheiten und Konventionen nicht über Bord werfen. Für den Herzog von Ferrara ist ein Dichter wie Tasso, so sehr er auch auf seine persönlichen Wünsche eingeht und ihn fördern möchte, doch letztlich nicht viel mehr als ein Ornament, das dem Ruhm seines Hofes dient. Tasso wird deshalb manchmal behandelt, als sei er unmündig und könne nicht seine eigenen Entscheidungen treffen. Die Verpflichtung, die ein Dichter seinem Gönner schuldet, muß zwangsläufig die Freiheit des Einzelnen einschränken. Tasso akzeptiert zuerst diese Einstellung; denn er sagt ausdrücklich:

> Doch glaube nicht, daß mir
> Der Freiheit wilder Trieb den Busen blähe.
> Der Mensch ist nicht geboren frei zu sein,
> Und für den Edlen ist kein schöner Glück,
> Als einem Fürsten, den er ehrt, zu dienen.
> (II, 1; V. 928–32). (H. A. 5, S. 98)

Doch muß Tasso im Laufe des Stückes seine Ansicht ändern. Er kann nicht anders: seine Individualität, sein Genie zwingen ihn dazu, sie erlauben ihm keine Wahl, als die von der Konvention und auch von der Politik, einer Politik der Klugheit auferzwungene Beschränkung der Freiheit in Frage zu stellen. Er ist ein Dichter, der ein anderes Verständnis vom Dichtertum hat als der Hof. Dies führt zwangsläufig zum Konflikt und schließlich zur Katastrophe, besonders da Tasso allzuleicht die Gegebenheiten und die Motive und den Charakter der andern verkennt. Tasso wird in die Schranken der Konvention zurückverwiesen. Tasso leidet; aber er wird deswegen nicht zum Rebellen. Sein Protest verhallt, anscheinend fast wirkungslos; denn er verwirft nie völlig die hierarchische Ordnung, innerhalb derer er aufgewachsen ist und Ruhm erworben hat. Seine Einstellung zur Gesellschaft, in der er lebt, bleibt ambivalent, aber als Dichter kann er mittelbar auf die Öffentlichkeit wirken, für eine neue Auffassung vom Dichtertum plädieren und damit der Emanzipation des Dichters den Weg bereiten.

Diese drei Dramen, alle innerhalb kurzer Zeit während GOETHES Italienreise, also vor der Revolution von 1789 vollendet, ermutigen uns also, unsere Einstellung zur Gesellschaft zu revidieren, aber in keinem dieser Dramen gibt es einen Appell an die Gewalt oder gar eine Aufforderung zur Rebellion. Der Einzelne hat seine Rechte, aber das gilt auch für die Tradition. Diese Dramen sind mehrdeutig.

II.

In der „Natürlichen Tochter", 1803 zur Zeit des Konsulats NAPOLEONS, also nach dem Ende der eigentlichen Revolution verfaßt, suchte GOETHE, wie er selbst angab, sein Erlebnis der Revolution dichterisch zu bewältigen. In diesem Drama ist der König zu schwach, selbst eine gerechte Regierung zu führen. Deshalb herrscht Zwietracht in seinem Reich, seine eigenen Entscheidungen

werden manipuliert, und er wird betrogen. Ehrgeizige, ruchlose Unmenschen setzen sich durch. Die herrschende Klasse ist entzweit. Der Sohn des Herzogs intrigiert gegen seinen Vater, mit Erfolg. Er befürchtet, daß sein Erbe durch die Legitimierung seiner illegitim geborenen Halbschwester, Eugenie, der „natürlichen Tochter des Herzogs", gefährdet sei. Besitz und Machtgier treiben ihn zum Äußersten. Durch Betrug erwirkt er die Verbannung der Schwester und belügt den Vater auf die grausamste Weise, indem er ihm den Tod seiner Tochter vortäuscht. Pragmatische Politik besiegt die Moral. Menschliche Gefühle werden dem Machtstreben geopfert. Humanität muß der Gewalt weichen. Die Ungerechtigkeit setzt sich mit Hilfe von geheimen Machenschaften durch. Die Verbannung Eugenies wird durch ein geheimes Dekret des Königs erwirkt. Wie morsch die Gesellschaft ist, wird angedeutet, und der Zusammenbruch der ganzen politischen Ordnung vorausgesagt. Trotz allem: trotz all dieser Ungerechtigkeit zeigt sich am Ende des Dramas doch ein Hoffnungsschimmer. Eugenie, durch Betrug und Täuschung, vom Hof und ihrem Vater verbannt, wird einen bürgerlichen Gerichtsrat heiraten und kann durch Aufgabe ihrer durch Herkunft gewahrten Privilegien, sich auf ein zukünftiges, fruchtbares Handeln in der Gesellschaft vorbereiten. (GOETHE plante eine Trilogie über dieses Thema, deren Ende jedoch alles andere als hoffnungsvoll gewesen wäre.)

„Die natürliche Tochter" macht es deutlich, daß für GOETHE moralische Verfehlungen wie diese durch die Schwäche, die Inkompetenz und die Ungerechtigkeit von Herrschern zustande kommen, politische Wirren und selbst Revolution schaffen. Die Beurteilung politischen Handelns mit Berufung auf allgemeingültige legitimierte Kriterien entspricht dem Denken der Aufklärung. Könige, die zu schwach sind, um gerecht regieren zu können, verlieren ihr Recht, ihr Amt auszuüben. Später in den „Zahmen Xenien" sprach GOETHE diese Überzeugung in einem Vierzeiler aus:

> Warum denn wie mit einem Besen
> Wird so ein König hinausgekehrt?
> Wären's Könige gewesen,
> Sie stünden noch alle unversehrt. (G. A. 2, S. 413)

Wie die meisten Aufklärer forderte GOETHE Kompetenz von den Herrschern oder zumindest ein ernstes, konsequentes Engagement für ihren schweren Beruf. Er konnte Pfuscherei ganz und gar nicht ausstehen. Er folgte PLATON in der Überzeugung, daß für den Herrscher eine dem Regierungsamt gemäße Ausbildung von Nöten sei und daß er von moralischen Überzeugungen beseelt sein müsse. Erbmonarchen sei es vergönnt, was andern versagt war: von Kindheit auf zu lernen, was ihre Aufgaben und Pflichten seien und wie diese richtig zu erfüllen wären. Es gäbe keinen Ersatz für eine richtige Ausbildung und Erfahrung. Es wäre Wahnsinn, die Politik unerprobten, unwissenden und unerfahrenen Menschen, vor allem aber der Menge, zu überlassen. GOETHE war ein überzeugter konsequenter Gegner der demokratischen Tendenz der Aufklärung. Er mißtraute der Herrschaft der Mehrheit; denn er glaubte, dies führe zur Herrschaft von einigen Wenigen, die, da sie keine Verpflichtung etablierten Gepflogenheiten und moralischen Überzeugungen gegenüber empfänden,

ruchlos alle Gelegenheiten, die sich ihnen in der Politik boten, zu ihrem eigenen Vorteil ausnützen, andere durch Betrug und Täuschungsmanöver manipulieren und dabei Rückhalt bei der leicht beeinflußbaren Menge finden würden. Es würde stets Herrscher und Untertanen geben. Wie er in einem Brief an den von ihm geschätzten Weimarer Geheimrat C.F. VOIGT am 10. September 1792 während der Campagne in Frankreich schrieb: „Je weiter man in der Welt herumkommt desto mehr sieht man daß der Mensch zur Leibeigenschaft geboren ist" (H.A. Briefe 2, S. 154). Eine andere Auffassung sei töricht und provoziere nur Labilität in der Politik und Gesellschaft und schließlich chaotische Verhältnisse.

Diese Anschauungen entsprechen der Tendenz im Aufklärungsdenken, die Herrschaft durch aufgeklärte Monarchen befürwortete, eine Tendenz, die zwar nur eine teilweise aufgeklärte Geisteshaltung verrät, da sie die eigenen Entscheidungen des Einzelnen stark einschränkt. Jedoch war GOETHE keineswegs ein unkritischer Befürworter des aufgeklärten Absolutismus. Weder Kompetenz noch aufgeklärte Geisteshaltung reichten aus, um eine gute Regierungsweise in allen Situationen zu gewährleisten. In einem während der Reise nach Berlin und Potsdam verfaßten Brief an CHARLOTTE VON STEIN vom 17. Mai 1778 schrieb er, wie sehr ihm das Preußen FRIEDRICH DES GROSSEN, des bedeutendsten aufgeklärten Monarchen Deutschlands, wenn nicht Europas, mißfalle, weil es zu einem Staat, der einer Maschine ähnelte, geworden war, und damit ließ GOETHE erkennen, daß er für die Schwächen des aufgeklärten Absolutismus keineswegs blind war.

Der Mißbrauch der Macht ist eine Art von Anmaßung. Eine andere Anmaßung ist jegliche Art Vorspiegelung falscher Tatsachen. GOETHE greift den Scharlatanismus in der Politik wie in allen Lebensbezirken überhaupt an. Von seiner Jugend an entlarvte er in seinen Schriften Hochstapler und machte sich über sie lustig, wies aber auch auf die Gefährlichkeit und Ruchlosigkeit ihres Tuns hin. In seinem frühen Drama „Satyros" wird ein Hochstapler bloßgestellt, der sich als Prophet aufspielt und die Religiosität guter, aber in Dingen der Welt unerfahrener Menschen ausnützt, um seine eigenen selbstsüchtigen Ziele zu verfolgen und seine Gelüste zu befriedigen – aber erst nachdem es ihm gelungen ist, viele törichte und leichtgläubige Menschen hinters Licht zu führen. Die Menge läßt sich leicht täuschen; Betrüger oder Gaukler, die weder durch Erfahrung noch Ausbildung zum Herrschen berechtigt sind, haben mit ihr oft ein leichtes Spiel. Sie würden, so befürchtete GOETHE, in revolutionären Zeiten die Macht ergreifen. Wie PLATON hielt er Demagogen für widerlich und äußerst gefährlich. Überdies erschien ihm der Scharlatanismus zwangsläufig ein Phänomen der Revolution. Die Forderungen der Revolutionäre, so meinte er, entsprangen dieser Geisteshaltung. Denn die Revolutionäre versprachen Unmögliches: sowohl Freiheit wie auch Gleichheit. Wie GOETHE behauptete, „Gesetzgeber und Revolutionairs, die Gleichheit und Freyheit zugleich versprechen, sind Phantasten oder Charlatans". Im „Römischen Karneval", schon 1788 vor Ausbruch der Revolution geschrieben, heißt es sogar: „Freiheit und Gleichheit [können] nur in dem Taumel des Wahnsinns genossen werden" (H.A. 11, S. 515). Und für Schwärmer und Gaukler, für diejenigen, die von ihren eigenen Worten oder denen anderer trunken waren, hatte GOETHE nichts,

überhaupt nichts übrig. Sie richteten nur Schaden an. In den „Venezianischen Epigrammen" von 1790, also zur Zeit der Revolution verfaßt, greift er all diejenigen an, die Freiheit für alle ohne Unterschied forderten; denn sie begriffen nicht, daß dies bedeute, die Regierung könne nicht mehr konsequent, klug und gerecht sein, sondern würde zum Spielball diverser Meinungen oder Parteien:

> Alle Freiheitsapostel, sie waren mir immer zuwider,
> Willkür sucht doch nur jeder am Ende für sich.
> Willst du viele befrein, so wag' es, vielen zu dienen.
> Wie gefährlich das sei, willst du es wissen? Versuch's!
> (H.A. 1, S. 179)

Die Advokaten der Freiheit sind selbstsüchtig. Sie wollen willkürliche Gewalt für sich selbst. Indem man der Menge Freiheit gewährt, fördert man nur die Sklaverei; wenn man viele Herren hat, erntet man Gesetzlosigkeit, Anarchie. Wie KANT und andere Denker der Aufklärung hielt auch GOETHE Anarchie für grausig. KANT bezeichnete die Herrschaft der Masse als eine Art Despotismus. Auch GOETHE war dieser Ansicht. Für ihn wird die Menge, der Pöbel, zum Tyrannen. Ein Vierzeiler spricht diesen Gedanken unverkennbar aus:

> Frankreichs traurig Geschick, die Großen mögen's bedenken!
> Aber bedenken fürwahr sollen es Kleine noch mehr.
> Große gingen zu Grunde: doch wer beschützte die Menge
> Gegen die Menge? Da war Menge der Menge Tyrann.
> (H.A. 1, S. 180)

Der Einzelne würde, so meinte GOETHE, in der Menge seine Individualität verlieren. Die eigene Bildung würde dann nicht mehr realisierbar sein. Gute Absichten seien nicht genug. Mangelnder Realismus, das Ergebnis von Schwärmerei, das heißt von unzeitiger, unbilliger, übertriebener Begeisterung, war nur der Vorbote einer Katastrophe. Französische Monarchen waren ihrer Berufung untreu geworden, hatten Falschmünzerei betrieben und Unheil geerntet; die Revolutionäre aber waren keineswegs besser. Sie mißbrauchten ihre Ideale, indem sie Lügen und Unsinn verbreiteten.

Die Verwendung irreführender oder unangemessener Kriterien bedeutet für GOETHE wie auch für die Aufklärer die Vorspiegelung falscher Tatsachen. Unechtes wird als echt ausgegeben. Die Öffentlichkeit hat ein Recht darauf, nicht getäuscht zu werden. Die Herrscher sollten Integrität besitzen und die Wahrheit aussprechen. Scharlatane ermutigen andere zum unvernünftigen Denken und Handeln. Die Prinzipien der Vernunft wie auch humane Werte geraten in Vergessenheit. Erfahrungsurteile und nüchternes Denken sind nicht mehr an der Tagesordnung. Aberglauben und ungute Vorstellungen regieren; selbst übernatürliche Mächte werden zur Hilfe gerufen.

In den ersten Jahren der Französischen Revolution, also in den frühen neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts, schrieb GOETHE drei kleinere Dramen, die allgemein als „Revolutionsdramen" bezeichnet werden. Man könnte sie allerdings mit gutem Recht auch „Anti-Revolutionsdramen" nennen. In allen diesen drei Stücken, die heutzutage selten gespielt werden, stiften Hochstapler

Unruhe. Da es Lustspiele sind, ist der von ihnen angerichtete Schaden nicht all zu groß und zuguterletzt wird der Spieß umgedreht, zu unserer Belustigung. Die Betrüger werden düpiert.

In „Der Großkophta", einem Stück, für das zweifelsohne die Halsbandaffäre und CAGLIOSTRO Paten standen, spielt die Handlung zwar in der Zeit vor der Revolution. Wie sehr die Halsbandaffäre GOETHE erschütterte, ist schon erwähnt worden. Die Gestalt CAGLIOSTRO beunruhigte ihn ebenfalls sehr. Auch spricht er gerade im Zusammenhang mit CAGLIOSTRO in einem Brief an LAVATER vom 22. Juni 1782, also sieben Jahre vor Ausbruch der Französischen Revolution, von unterirdischen Gängen, die das Gefüge des französischen Staates, untergruben und ihn für das ganze soziale und politische Gefüge Europas zittern ließen. In diesem Stück wird die törichte Leichtgläubigkeit hoher adliger Personen verspottet; aber die Betrüger sind selbst keineswegs gegen Betrug immun. Sie fallen in die von ihnen selbst gegrabene Grube, und wir können über die betrogenen Betrüger lachen.

In „Der Bürgergeneral" wird der Pseudorevolutionär Schnaps als Störenfried und Schwätzer entlarvt. Sein Name deutet schon an, daß er, trunken von seiner eigene Wortfaselei, die reale Situation verkennt. Es gelingt ihm zwar, für eine kurze Zeit den Familienfrieden zu stören; aber seine Argumente sind lächerlich. Es dauert nicht lange, bis seine Gier und seine Selbstsüchtigkeit, die im krassen Kontrast zu seinen hochgestochenen Idealen stehen, ihn verraten.

In „Die Aufgeregten" werden Bauern von einem Demagogen zur Wiederherstellung alter Rechte und Privilegien aufgehetzt. Doch werden ihre Forderungen von der regierenden Gräfin nicht abgewiesen. Sie ist gerade aus dem revolutionären Frankreich zurückgekehrt und hat erkannt, daß Herrscher Gerechtigkeit und Großzügigkeit zur Verhütung von Aufständen üben müssen. Sie hat begriffen, welchen Schaden eine schlechte Regierung anrichten kann und daß es unumgänglich ist, alt-etablierte Rechte zu respektieren. So ist sie bereit, die wirklich verbürgten Privilegien und Rechte wiederherzustellen. Der Demagoge, der den Besitz eines Adelsdiploms vorgibt, zu dem er kein Recht hat, wird als Hochstapler bloßgestellt, als jemand, der falsche Ideale propagiert und leeres Gerede von sich gibt. In jedem dieser drei Stücke wird der Scharlatanismus an den Pranger gestellt.

Für GOETHE war der Scharlatanismus also eine sehr ernstzunehmende, da äußerst gefährliche Geisteshaltung. Daraus erklärt sich auch seine Reaktion auf die Halsbandaffäre. Er sah die Anzeichen des drohenden Zusammenbruches, das Ende einer jahrtausendalten Geschichte. Die französische Monarchie war gewogen und zu leicht befunden worden. GOETHE befürchtete die schlimmsten Folgerungen für die europäische soziale und politische Ordnung, wenn das mächtigste Land Europas durch politische Unruhen und sogar Umsturz aus den Fugen geraten würde. Was Monarchen über Jahrhunderte hindurch aufgebaut hatten, drohte in ein paar Jahren unterzugehen. Dies war über alle Maßen bedenklich, ja angsterregend. CAGLIOSTRO und die Halsbandaffäre waren Zeichen, die besagten, auf welch schwachen Füßen der französische Thron stand.

Warum hat GOETHE die Umtriebe des CAGLIOSTRO wie auch die Halsbandaffäre als Vorzeichen des kommenden Unheils herausgegriffen? Schließlich gab es auch andere deutlich erkennbare Probleme, vor allem aber die Finanzmisere des französischen Staates, die ja schließlich zur Einberufung der Generalstände und damit zum Untergang des absoluten Königtums führten. Man kann GOETHES Intention nur erraten. Auf falsche Anmaßung von Talent oder Genie scheint er leicht mit äußerster Sensibilität reagiert zu haben, vielleicht weil er wußte, daß er selbst, besonders in seiner „Sturm und Drang"-Zeit, von Schwärmern, von überheblichen Menschen, die ihre Geistesgaben überschätzten und sich irrtümlicherweise für Genies hielten, umringt gewesen war. Gerade diesen gegenüber mußte er sich durchsetzen. Auch mag ihn jugendlicher Zweifel an seinem eigenen Genie erinnert haben. Im Alter noch empörte er sich über den poetischen Dilettantismus, der ihm in Deutschland allzu verbreitet schien.

Der Verfasser der „Leiden des jungen Werther" wußte, wie groß die Affinität zwischen Genie und Gaukelei war. Werther ist selbstverständlich kein Hochstapler; aber er ist anmassend, wenn er glaubt, er sei ein Genie, oder wenn er sagt, er wandle in der Nachfolge Christi. Diese Geisteshaltung ist ein anderes Beispiel der Affinität zwischen GOETHE und der Aufklärung; denn auch die Aufklärung betrachtete Schwärmerei mit Skepsis und Hochstapler und Betrüger mit Abscheu.

Für GOETHE den Dichter war es aber vor allem auch der Mißbrauch der Sprache, der ihm verantwortungslos und betrügerisch erschien. Gerade falsche Propheten mißbrauchten die Sprache, und dies war besonders gefährlich, da die Sprache, gerade weil sie mehrdeutig ist, leicht korrumpiert werden kann. Wenn falsche Propheten die Sprache der Religion verwenden, dann gebrauchen sie Klischees oder Jargon, um ihren Mangel an geistiger Substanz zu verbergen. Viele von GOETHES frühen Stücken sind gegen diejenigen gerichtet, die falsche Werte verbreiten. GOETHE ging sogar so weit, in einem seiner „Venezianischen Epigramme" von der Affinität zwischen dem Dichter und dem Gaukler zu sprechen:

> Denn Gaukler und Dichter
> sind gar nahe verwandt, suchen und finden sich gern.
> (G.A. 1, S. 232)

Abscheu vor Schwärmerei, besonders im Bereich der Religion, ist eine geistige Einstellung, die ebenfalls für die Aufklärung charakteristisch ist. Die Aufklärung wünschte Urteile aufgrund objektiver Kriterien zu fällen. Sie forderte Klarheit, *common sense* und ein Urteilsvermögen, das auf empirischer Forschung und praktischer Erfahrung beruht. Scharlatanismus, ob von bösen Menschen oder nur unabsichtlich von Leichtgläubigen oder Schwärmern praktiziert, ist mit einer aufgeklärten Einstellung zur Welt unvereinbar.

III.

Aber es gibt noch andere Affinitäten zwischen GOETHE und der Aufklärung. Toleranz war für beide, für GOETHE wie für die Aufklärer, wesentlich. Es war,

wie GOETHE in „Dichtung und Wahrheit" (H. A. 9, S. 512) angibt, das Motto des Zeitalters vor 1789. Aber die französischen Revolutionäre wurden intolerant. Sie wurden zu Dogmatikern. Dogmatismus aber war eine Einstellung, die mit GOETHE auch ein so charakteristischer Aufklärungsdenker wie KANT verurteilte. Die Revolutionäre glaubten, ihre Ansichten seien allein richtig. Sie maßten sich an, allein für die Tugend zuständig zu sein. Dadurch erregten sie eine ähnliche Geisteshaltung bei andern. Dies schuf Haß. Haß wiederum schuf Streit, Unordnung und selbst Krieg. Er spaltete die Nation in feindliche Lager und führte zu Gewalttaten, zum Terror. Haß ist böse. Doch die Revolutionäre verbreiteten Haß. Ihr Haß auf das *Ancien Régime* wurde von den französischen Emigranten, für die GOETHE ihrer Torheit wegen nichts übrig hatte, wiederum durch Haß beantwortet; denn sie wollten mit der gleichen Münze heimzahlen. Es ist die Aufgabe von kultivierten Menschen, die Kluft zwischen sich widerstreitenden Meinungen zu überbrücken.

Dieser Versuch wird in „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten" durch Erzählen geeigneter kultivierter Erzählungen unternommen, die durch die Auswirkung der durch die Revolution verursachten Streitigkeiten zu mindern und die gestörte Geselligkeit und Bildung zu fördern. Aber diesem Versuch bleibt letztlich doch der Erfolg versagt, was sogar GOETHES Skepsis der von SCHILLER geforderten ästhetischen Erziehung gegenüber andeuten könnte. Die „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten" machen es deutlich, wie wünschenswert Höflichkeit und Umgänglichkeit in Rede und Betragen sind und wie leicht törichter Idealismus ohne Gespür für die Gefühle anderer Menschen Unglück schaffen kann. Der Haß schadet Kunst und Wissenschaft. In späteren Jahren bereute es GOETHE, daß die von der Revolution geschaffene geistige Atmosphäre ihn dazu bewegt hatte, sich in naturwissenschaftlicher Polemik zu versuchen. Seine Ablehnung der Französischen Revolution spiegelt also eine konsequente moralische Einstellung wider, die auch eine der Hauptcharakteristiken des Aufklärungsdenkens ist. In seiner Dichtung vermied GOETHE das Moralisieren; er wußte, daß dies für die Kunst schädlich sei. Aber er war auch davon überzeugt, daß Dichtung einen moralischen Gehalt haben müsse und daß sich moralische Konsequenzen zwangsläufig aus echten Kunstwerken ergeben würden. So heißt es in „Dichtung und Wahrheit": „Ein gutes Kunstwerk kann und wird zwar moralische Folgen haben, aber moralische Zwecke vom Künstler zu fordern, heißt ihm sein Handwerk verderben" (H. A. 9, S. 539).

Freiheit von Haß und die Verbreitung von Toleranz werden benötigt, um eine gute öffentliche Ordnung, gediegenes wissenschaftliches und künstlerisches Wirken und persönliche Zufriedenheit zu erzielen. In „Hermann und Dorothea" empfindet Dorothea den Franzosen gegenüber keinen Haß, obwohl sie aus ihrer Heimat vertrieben wurde und ihren Besitz aufgrund der Annektierung der linksrheinischen Gebiete durch die Franzosen verloren hatte. Trotz der Enttäuschung ihres verstorbenen Verlobten über die Entwicklung der Französischen Revolution ist sie doch imstande, sein echtes Gefühl für die Ziele der Revolutionäre mit Achtung wieder ins Gedächtnis zu rufen. Weil sie sich zu einer derart positiven Geisteshaltung aufraffen kann, gewinnt ihre Schönheit an Kraft und sie selbst Hermanns Liebe.

GOETHE als Dichter und Naturforscher wünschte begreiflicherweise, daß Kunst und Wissenschaft gefördert würden. Aber dies war auch eines der Ziele, das die Aufklärung anstrebte. KANT spricht ausdrücklich davon. Aber auch GOETHE wußte, daß dieses Bestreben im historischen und sozialen Kontext realisiert werden muß. Diese Erkenntnis zeichnet sich in „Wilhelm Meisters Lehrjahren" und in „Wilhelm Meisters Wanderjahren" ab. Diese Romane handeln auch – zwar keineswegs ausschließlich – vom Ende der Feudalordnung und dem Emporkommen neuer Gesellschaftsformen. Es ging GOETHE vor allem um die Gestaltung von Leistungen, die ein schöpferisches Individuum wie er selbst in einer solchen Zeit des Wandels vollbringen kann. Deshalb sollen sich in den „Lehrjahren" eine Anzahl begabter Personen zusammentun, die sowohl der alten wie auch der neuen Ordnung angehörten, also Aristokraten wie auch Bürger waren. Diese sollten dafür sorgen, daß sie ihre schöpferische Kraft auch in der Zukunft für das gesellschaftliche Wohl bewahren und einsetzen konnten. Mit Hilfe von Mesalliancen zwischen Aristokraten und Aristokratinnen wie auch Bürgern und Bürgerinnen sollten sie sich, um sicher zu sein, sowohl in Europa wie auch in Amerika in einem echten Bund vereinen und schöpferisch tätig werden, um ihre Lebensmöglichkeiten abzusichern. Am Ende der „Wanderjahre" bewährt sich Wilhelm Meister als Wundarzt, das heißt als Chirurg, also in einem damals noch keineswegs von der Gesellschaft geachteten Berufszweig (damals waren die Chirurgen noch kaum aus der Zunft der Barbiere heraufgestiegen). Er leistet sein Meisterstück, indem er seinen Sohn vor dem Ertrinken rettet. So ist es selbst in Zeiten der Revolution möglich, durch Kunst und Wissenschaft (denn die Chirurgie verbindet beides) nützlich und sinnvoll zu wirken, nützlicher und sinnvoller, als es in der Tagespolitik meist möglich ist. Deshalb überrascht es auch nicht, daß er während der Campagne in Frankreich mehr an der Wissenschaft als an der Politik interessiert war.

Eine der politischen Forderungen der Aufklärung war die Errichtung einer Gesellschaftsordnung, die es dem Einzelnen gestattete, in einer stabilen Gesellschaft, in der das Recht herrscht, leben zu können. Auch GOETHE wünschte dies. Denn die Anarchie bedeutet, so meinte er, das Emporkommen politischer und sozialer Katastrophen. Die Anarchie verhindert auch die Bildung des Einzelnen, das Studium der Wissenschaften wie auch das Dichten. Auch deswegen ist Achtung der Rechtsordnung unumgänglich. GOETHES bekannte Worte aus der „Belagerung von Mainz", daß er eher eine Ungerechtigkeit ertragen, als eine Unordnung dulden würde (H. A. 10, S. 391), besagen nicht, wie so oft gemeint wird, daß er eine despotische Regierung der Anarchie vorgezogen hätte, sondern daß er das Prinzip verteidigte, das im englischen *common law*, also im Gewohnheitsrecht, fest verankert ist; nämlich das Prinzip, daß es besser sei, einen Schuldigen frei laufen zu lassen, als einen Unschuldigen zu verurteilen. Denn er riskierte sein Leben, um Lynchjustiz an einem angeblichen deutschen Anhänger der französischen Revolutionsarmee, die aus Mainz nach ihrer Niederlage durch die alliierten österreichischen und preußischen Truppen auszog, zu verhindern.

Die Ordnung kann jedoch nicht nur durch die Politik, sondern auch durch Verfehlungen im wirtschaftlichen Bereich gestört werden. GOETHE, der eine Zeitlang für die Weimarer Finanzen verantwortlich gewesen war, weil ein in-

kompetenter Adliger den weimarischen Finanzen viel Schaden zugefügt hatte, wußte genau, daß eine verantwortungsvolle Verwaltung der Finanzen die Grundlage einer guten Regierung sei. Die Aufklärung forderte dieselbe Einstellung von Herrschern. Die Verschwendungssucht der Höfe, die GOETHE, wenn auch in relativ bescheidenem Maße, in Weimar erlebt hatte, wird in dem ersten Akt von „Faust II" angeprangert, wo er eindringlich auf die Gefahr und die politischen und sozialen Kosten von Geldinflation hinweist. Finanzielle Verschwendung führt zur Inflation und droht die politische und soziale Ordnung zu untergraben. Daß den französischen Königen die Sanierung des Staatshaushaltes nicht gelang, gilt als einer der Hauptgründe, wenn nicht *der* Hauptgrund für den Ausbruch der Revolution. Aber GOETHE wußte auch – das ergibt sich aus „Campagne in Frankreich" –, daß die Inflation nicht das alleinige Vorrecht der Könige war. Die berüchtigten *assignats*, die so schnell wertlos werdenden Staatsanleihen, wurden von der Revolutionsregierung ausgegeben. Und es ist ein Zeichen, daß die französischen Emigranten aller ihrer Rechte und Privilegien zu Recht beraubt worden waren, als sie diese *assignats* in dem ruchlosen, aber unberechtigten Glauben, fälschten, daß LUDWIG XVI., sobald er wieder die Zügel der Regierung in den Händen hätte, alle diese Schulden begleichen würde. Als ob er je in der Lage gewesen sei, Staatsschulden zu tilgen! So versündigten sich die Emigranten am französischen Volke und leisteten durch ihr verantwortungsloses, egoistisches Handeln ihren politischen Offenbarungseid. GOETHES Protest gegen die Verschwendungssucht der Herrscher, seine Verurteilung der Finanzpraxis der französischen Könige wie auch der Revolutionsregierungen entspricht den Vorstellungen der Aufklärung, die ebenso urteilte.

IV.

Ein anderer Grund, warum GOETHE die Revolution ablehnte und deren Folgen verabscheute, war sein von der Aufklärung geprägter Kosmopolitismus. Die Französische Revolution begünstigte zumindest das Emporkommen des Nationalismus, wenn sie die Entstehung desselben nicht sogar verursachte. GOETHE empfand den Nationalismus als unerträglich. Dies bedeutet keineswegs, daß er für die Individualität eines Volkes oder einer Kultur kein Verständnis hatte. Im Gegenteil: GOETHE würdigte Nationalkulturen sehr. Aber er konnte die nationalistisch inspirierten Übergriffe der französischen Revolutionäre so wenig akzeptieren wie später die Auswüchse des deutschen Nationalismus und die Heiligsprechung desselben durch romantische Staatsphilosophen. Jedesmal vertrat er eine kosmopolitische Einstellung, die dem europäischen Naturrecht wie auch der Aufklärung verpflichtet war. Die Vorstellung, daß die eigene Nation, die eigene Kultur Vorbild für andere Völker sei, erschien ihm verfehlt und gefährlich. Der von ihm geprägte Begriff der *Weltliteratur* war für ihn mit kosmopolitischen Vorstellungen der Aufklärung durchsetzt, und so mußte er jegliche nationalistische Einstellung zur Dichtung verwerfen.

Wenn GOETHE die Revolution in Frankreich auch nicht guthieß, so erkannte er

doch, wie er ECKERMANN gegenüber am 4. Januar 1824 äußerte, ihre „Notwendigkeit" an. Das war aber kein Grund, auch in Deutschland Revolutionen anzuzetteln, wo die politischen und sozialen Gegebenheiten ganz anders waren. Die Übertragung landesfremder Ideen und Institutionen mußte jedem, der MÖSERS politischen Vorstellungen weitgehend anhing, verfehlt erscheinen. Denn ein derartiges Unterfangen verstieß gegen Gepflogenheiten, die sich historisch entwickelt hatten, es war den lokalen und regionalen Institutionen nicht gemäß, die sich über Jahrhunderte bewährt hatten. Überdies glaubte GOETHE, daß es keinen Grund für eine Revolution in Deutschland gäbe, da die Reformen, die in Frankreich nicht durchgeführt werden konnten, in Deutschland entweder schon stattgefunden hatten oder im Begriff waren, realisiert zu werden. Viele deutsche Herrscher waren Anhänger der politischen Vorstellungen der Aufklärung, zwar nur im beschränktem Maße (sie wollten die Macht nicht mit dem Volk teilen), aber was die Bildung, die Einschränkung kirchlicher Macht, eine solide Finanzpolitik, Gewährleistung einer unabhängigen, verantwortungsvollen Rechtssprechung, eine kompetente Verwaltung wie auch selbst Freiheit der Feder anging, so waren viele Herrscher wahrhaft aufgeklärt; denn sie wollten human regieren. Vernünftige Reformen, davon war GOETHE überzeugt, sollten von oben, von aufgeklärten Herrschern kommen, eine Ansicht, die auch KANT teilte. Deutsche Fürsten würden diese einführen, vorausgesetzt, daß Agitatoren und Demagogen in Schach gehalten und unberechtigte Forderungen zurückgewiesen würden. Der Geist der Aufklärung war in Deutschland, wenn auch meist nicht allzu deutlich, erkennbar. Zum Beispiel war die Diskussion während der Vorbereitungsarbeiten für das 1794 verabschiedete preußische „Allgemeine Landrecht" sehr aufgeklärt. Die französischen Revolutionäre hinderten das Wirken aufgeklärten Denkens, genauso wie es der Lutheranismus im 16. Jahrhundert getan hatte, Kultur und Bildung litten darunter. GOETHE selbst hatte Reformen in Weimar eingeführt, zum Beispiel die Armee um ein Drittel verringert. Er hatte die Finanzen saniert und im Straßenbau wie auch im Bergbau wesentliche Verbesserungen eingeführt. Von der Warte der Aufklärung aus wandte er sich also gegen die Auswüchse des aufgeklärten Absolutismus wie auch die der Revolutionäre. Beide Tendenzen waren ohne Maß. Politische Maßlosigkeit widerspricht echtem Aufklärungsdenken; es führt zur Tyrannei, die die Freiheit des Einzelnen einschränkt, ja verletzt und sogar beseitigt. GOETHES Intention war es, immer realistisch zu denken, die Lage so anzuschauen, wie sie wirklich war und nicht durch wilde Spekulationen oder Ideologie beeinflußt zu sein. Deshalb betrachtete er alle Versuche, eine größere soziale und politische Umwälzung herbeizuführen, mit äußerster Skepsis. Der Preis der Revolution war zu groß.

***

Ob GOETHES Einschätzung der damaligen politischen Lage in Deutschland richtig war, bleibt umstritten. Die Revolution stand aber auch im Gegensatz zu seiner Naturanschauung. Als Naturforscher war er kein Plutonist, sondern ein Neptunist; das heißt er glaubte, die Natur mache keine Sprünge, sondern entwickle sich langsam, die Welt sei nicht plötzlich, sondern graduell entstan-

den. Evolution, nicht plötzliche, gewaltsame Veränderung sei die Verfahrensweise der Natur. „Faust II" läßt dies deutlich erkennen. Für Aufklärungsdenker wie für GOETHE war „Natur" ein wesentliches Kriterium, aber sie wurde auf verschiedene Weise gedeutet. Für GOETHE war die Natur eine dynamische und organische Kraft, während die Denker der Aufklärung sie eher als etwas Abstraktes betrachteten. Aber GOETHE, so sehr er JUSTUS MÖSER verpflichtet war, übernahm viele Gedanken des Naturrechts und fügte sie in seine Vision einer humanen Gesellschaft ein.

Sein ganzes Leben lang ging es GOETHE in erster Linie um den einzelnen Menschen, den er jedoch nicht in Isolierung, sondern als Mitglied der Gemeinschaft, der Gesellschaft sah. Er hielt es für unabdingbar, daß der Einzelne nicht durch Konventionen und Traditionen behindert sein dürfte, wenn er sein eigenes, spezifisches Talent entwickeln wolle. Aber das bedeutete nicht, daß er Traditionen verwarf. Ganz und gar nicht. Er hielt es für genau so notwendig, daß gesellschaftliche Traditionen, vorausgesetzt, daß sie sich bewährt hatten, geachtet werden sollten. In Deutschland würde eine Revolution keineswegs politischen und sozialen Fortschritt herbeiführen, sondern die Uhr zurückstellen; sie würde die Freiheit des Einzelnen einschränken und damit seine Bildung hindern.

Um GOETHES Einstellung zur Französischen Revolution mit ein paar Worten abschließend zusammenzufassen, die, wie immer bei der Betrachtung des Werkes eines großen Dichters, nur ein provisorisches Fazit erlauben, dann kann man sagen: So kritisch auch GOETHE die Revolution betrachtete, seine Reaktion war auf die *Praxis* bezogen; sie verband eine konservative, von MÖSER ausgehende Einstellung mit einer liberalen, sogar radikalen von der Aufklärung bestimmten Geisteshaltung. Dieses pragmatische Verhalten gestattete ihm Raum für seine eigene schöpferische Leistung.

Anmerkungen

Dieser Beitrag wurde als Vortrag an den Universitäten München und Regensburg sowie vor der Goethe-Gesellschaft, Heidelberg, gehalten, in englischer Sprache an den Universitäten Bristol, Queen's University, Kingston, Ontario und Santa Barbara, CA. Er bildet die überarbeitete deutsche Fassung meines Aufsatzes: *Goethe and the French Revolution.* In: H. MASON (Ed.): The Impact of the French Revolution on European Consciousness. Gloucester 1989 (im Druck).

Zitiert wird nach folgenden GOETHE-Ausgaben:

G.A. = GOETHE Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche. Hrsg. von E. BEUTLER, 24 Bde., Zürich 1948–1960.

H.A. = GOETHES Werke in 14 Bänden. Hrsg. von E. TRUNZ. Hamburg 1948–1960.

H.A. Briefe = GOETHES Briefe Bd. II. Hrsg. v. K.R. MANDELKOW. Hamburg ^{2}1968.

Literatur

BRÄUTIGAM, B.: Die ästhetische Erziehung der Deutschen Ausgewanderten. In: Zs. f. dt. Philol. 96 (1977), S. 508–532.
DAVID, C.: GOETHE und die Französische Revolution. In: R. BRINKMANN (Hrsg.): Deutsche Literatur und Französische Revolution. Göttingen 1964, S. 63–86.
DROZ, J.: L'Allemagne et la Révolution Française. Paris 1949 (bes. S. 310–320).
GOOCH, G.P.: Germany and the French Revolution. London 1920 (bes. S. 174–207).
MOMMSEN, WILHELM: Goethes politische Anschauungen. Stuttgart 1948 (bes. S. 91–118).

Anschrift des Autors:
Prof. Hans S. Reiss, M.A., Ph.D., Pfarrgasse 12–14, 6900 Heidelberg;
Gresford, 198, Stoke Lane, Westbury-on-Trym Bristol, BS9 3RU Großbritannien.

Wolf Kittler

Kriegstheater

Heinrich von Kleist, *die Reformpädagogik und die Französische Revolution*

Für Dietmar Peschel-Rentsch

I.

„... auch in dieser Betrachtung ist die französische Staatsumwälzung wohlthätig für das ganze Menschengeschlecht geworden, daß sie gezeigt hat: *alle Anstalten des Despotismus zur Unterdrückung der Vernunft sind jetzt umsonst* – was sage ich? – *sie sind vielmehr gerade das wirksamste, gerade das unfehlbarste Beschleunigungsmittel, eine allgemeine Aufklärung zu verbreiten, den Despotismus zu stürzen und die Menschheit in die ihr geraubten Rechte um so schneller und sicherer wieder einzusetzen*".

So Joachim Heinrich Campe im vierten seiner „Briefe aus Paris" unter dem Datum des 11. August 1789 (1790/1977, S. 142f.). Der Satz wurde in den zeitgenössischen Rezensionen mit besonderer Aufmerksamkeit registriert. Und das mit Recht. Denn hinter der Aussage über den Grund der Revolution verbarg sich auch ein Rat des Pädagogen an die Adresse deutscher Fürsten. An der Revolution – so Campes These – sind die Herrscher selber schuld. Wer weise regiert, hat nichts zu fürchten; denn das Volk – davon legen die „Briefe aus Paris" ein schwärmerisches Zeugnis ab – ist gut. Es erhebt sich nur, weil es zum Äußersten getrieben wurde. So hat die Revolution aufs Ganze der Menschheit gesehen einen selbstregulierenden Effekt, der Despoten in aufgeklärte Fürsten und Untertanen in glückliche Staatsbürger transformiert.

Campe belegte diese These unter anderem mit dem Beispiel der von einem Abgeordneten der Nationalversammlung entworfenen Adresse, „worin man dem Könige den ihm zuerkannten Ehrentitel *Wiederhersteller der französischen Freiheit* übertragen und ihn ersuchen wollte, sich mit der Versammlung in die Schloßkapelle zu verfügen, um wegen der glücklich vollendeten Revolution ein feierliches Te Deum mit ihr zu singen" (ebd., S. 181). Es gelingt Campe und seinen beiden Begleitern, von denen der eine Wilhelm von Humboldt hieß, sich in die Schloßkapelle einzuschmuggeln und an der Messe teilzunehmen, bei der die Nationalversammlung „den König einladen wollte, mit ihr zugleich dem Himmel zu danken, daß er ihm die nunmehr unumschränkte, d.i. ungerechte Alleingewalt habe abnehmen lassen" (ebd., S. 195). Die Gäste aus Deutschland konstatieren nicht ohne leise Ironie, „wie die nämlichen Menschen, welche Tags zuvor[1] auf jede Silbe eifersüchtig waren, die dem Wiederhersteller der französischen Freiheit zu viel Respect zu bezeugen schien, auf einmal wieder die alten, ihrem Beherrscher mit Leib und Seele

ergebenen Franzosen zu seyn das Ansehn hatten, die sie ehemals waren" (ebd., S. 198). Und obwohl CAMPE nicht davor zurückscheut, in diesem Zusammenhang von „dem förmlichen *Leichenbegängniß des französischen Despotismus*" (ebd., S. 173) zu sprechen, ist er überzeugt, daß der „König selbst ... nicht auf der Seite" der „Tadler" dieser Veranstaltung gewesen sei. Schließlich habe ihn die Nationalversammlung nur ersucht, „ein öffentliches Danklied dafür anzustimmen, daß die Vorsehung durch den Arm des Volks ihn von den verderblichen Rathgebern, von menschenfeindlichen Mitregenten, und von der unseligen Gewalt, *Böses zu thun,* befreit hatte" (ebd., S. 202).

Das Volk befreit, der König ein Befreiter – die Revolution realisiert die Träume der aufgeklärten Pädagogen. Denn was CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN dann 1806 im Untertitel seines „Ameisenbüchleins" fordern sollte, nämlich eine „vernünftige Erziehung der Erzieher" oder eine, wie JEAN PAUL es nannte, „Pädagogopädie" (1807/1962, S. 528), das ist die vernünftige Beherrschung der Beherrscher durch den Nationalkonvent in den „Briefen aus Paris". Deshalb steht die Vorrede mit ihrem Lobpreis auf den Herzog CARL WILHELM VON BRAUNSCHWEIG weder im Widerspruch zu CAMPES Begeisterung über das Ende des Despotimus noch ist sie eine bloße Maske, wie ihm das der Wiener Schriftsteller LEOPOLD ALOYS HOFFMANN unterstellte (1792/1977, S. 54; vgl. JÄGER 1977, S. 79f.). Denn CAMPE glaubt als echter Pädagoge an das Gute; er glaubt, daß die Gerechtigkeit und Weisheit seines Fürsten Revolutionen überflüssig macht, und er ist überzeugt, daß es der französischen Nationalversammlung gelingen wird, ihren König durch geeignete Maßnahmen in einen ebenso tugendhaften Herrscher zu verwandeln. Denn das revolutionäre Volk handelt, abgesehen von einigen Sonderfällen, nicht aus blinder Raserei oder gar aus Rache. Wenn es sich genötigt sieht, Übeltäter abzustrafen, dann tut es das, wie CAMPE schon in Valenciennes bemerkt, ganz im Sinn der von ihm selbst formulierten Regeln:

„Wir lasen z. B. zu Valenciennes die Gesetze, welche die bewafnete Bürgerschaft sich selbst vorgeschrieben und an allen Ecken angeschlagen hatte. Es war darin unter andern verboten, sich zu betrinken oder irgend sonst etwas zu thun, was den guten Sitten und der Wohlanständigkeit zuwider wäre. Auf den Übertretungsfall war eine schwere Strafe gesetzt; und welche? Etwa Gefängniß? Etwa Spießruthen oder desgleichen? Nein; es hieß vielmehr: *Si quelqu'un S'enivre* etc. – *il perdra l'avantage de servir ses compatriotes!*... Wahrlich nur edle Gesetzgeber einer edlen Gesellschaft können solche Strafen festsetzen und solche Strafen für hinreichend halten! Und aus was für Leuten besteht die bewafnete Bürgerschaft, für welche dies Gesetz gegeben ward? Aus Menschen aller Stände – also auch aus Schustern, Schneidern, Grobschmieden, Bürstenbindern u. s. w.! Also auch bei diesen durfte man jetzt ein Ehrgefühl und Empfindungen voraussetzen, welche anderwärts nur dem feinsten und gebildetesten Theile der Nation zugetraut werden können!" (1790/1977, S. 19)

CAMPE hatte schon ein Jahr vor der Revolution eine Abhandlung „Über das Zweckmässige und Unzweckmässige in den Belohnungen und Strafen" publiziert, in der er das philosophische Problem des Determinismus in die Pädagogik übertrug. Die beste Art der Strafe – so die These – sind die natürlichen Konsequenzen der Aktion: der Zögling überschreitet das Verbot, den Ofen zu

berühren, und verbrennt sich. Diesen „natürlichen Strafen" stehen die „positiven" gegenüber. Es sind willkürliche Setzungen des Erziehers wie etwa Prügel- oder auch Gefängnisstrafen. Sie sind ein notwendiges Übel, weil Schmerz und Schaden selten unmittelbar und eindeutig erkennbar auf das Vergehen folgen. CAMPE schlägt eine Synthese zwischen diesen beiden Gegensätzen vor, also eine dritte Kategorie von Strafen, die er die „*vermischten*, d.i. halbnatürlichen und halbpositiven" (1788/1961, S. 21) nennt. Sie sind zwar nicht im Sinn von Ursache und Wirkung von der Tat bedingt, stehen aber dennoch im Zusammenhang mit ihr: ein pädagogisches Paradox; denn zwischen der Natur und dem Gesetz gibt es keinen Übergang. Der Begriff der Erziehung setzt ihre Differenz voraus. Daher geht der Versuch, die vermischten Strafen begrifflich zu bestimmen, immer wieder in eine kasuistische Beschreibung über. Die in den Anmerkungen geführte Diskussion zwischen dem Verfasser und seinen Mitarbeitern E.CH. TRAPP, F. GEDIKE, J. STUVE, P. VILLAUME, G.B. FUNK und J.H.G. HEUSINGER macht das klar.

Was CAMPE progagiert, ist keine Lösung des Dilemmas, sondern eine Strategie. Der Erzieher hat weiterhin das Recht, willkürlich über Strafen und Belohnungen zu entscheiden, nur hat er, wenn er aufgeklärt ist, zusätzlich die Pflicht, diese seine Willkür zu verschleiern. Das Natürliche an seinen „positiven Strafen" ist Fiktion.[2] So verschwistert sich die Reformpädagogik, indem sie die Insistenz des Signifikanten mit dem Schleier einer Mutterinstanz Natur bedeckt, mit der Poesie. Und man kann sich fragen, welche Strafe schlimmer ist: die klassische Tracht Prügel oder der durch eine konsequente Registratur organisierte Liebesentzug einer ganzen Gruppe von sogenannten „väterlichen Freunden", wie er nach CAMPES Beschreibung in seinem „ehemaligen Erziehungsinstitut" üblich war (1788/1961, S. 28). Die eine wirkt auf die Psyche, die andere auf den Körper. Wer sich gegen die Brachialgewalt entscheidet, geht den Weg einer sanften Pädagogik, die zwar nicht an den Schmerz, dafür aber an die Lüge grenzt. Prekär ist die erzieherische Tätigkeit in jedem Fall.

Die Strafe, die im Gesetz der bewaffneten Bürgerschaft von Valenciennes für Trunkenheit und unsittliches Verhalten vorgesehen war, fiel für CAMPE mit Sicherheit unter die vermischten. Und es ist sehr wahrscheinlich, daß er auch das von ihm so genannte „Leichenbegängniß des französischen Despotismus" unter einem ähnlichen Aspekt begrüßte. Er scheint in der Tat geglaubt zu haben, daß man einen König wie LUDWIG XVI. durch die Verleihung eines Ehrentitels zur Übernahme einer – wie die heutigen Pädagogen sagen würden – staatsbürgerlichen Verantwortung motivieren könne. Die Verlogenheit dieser sonderbaren Messe übersah er ebenso wie die Demütigung, die das Königspaar dabei erlitt. In jedem Fall hat er, der noch am 26. August 1792 „zusammen mit KLOPSTOCK, SCHILLER, PESTALOZZI, WASHINGTON und dreizehn weiteren Ausländern" (JÄGER in CAMPE 1790/1977, S. 92) von der Nationalversammlung zum Ehrenbürger Frankreichs ernannt worden war, sich erst in dem Moment von den Pariser Ereignissen distanziert, als man dort, um in der Terminologie zu bleiben, zu sehr viel positiveren Strafen übergegangen war und unter anderem den „gerichtlichen Königsmord" begangen hatte (CAMPE 1793/1977, S. 59).

CAMPES Adresse „An meine Mitbürger" ist moderat. Andere reagierten sehr

viel radikaler und zeigten damit, wie ambivalent die politische und psychische Lage war, die nicht zuletzt auch durch CAMPES „Briefe aus Paris" geschaffen worden war. Das beste Beispiel ist der Mann, dem dieses Werk gewidmet war. Er hatte das Erscheinen von CAMPES Schrift geduldet und galt in Paris aufgrund seiner Bekanntschaft mit MIRABEAU, aber sicher auch aufgrund von CAMPES Erzählungen als ein aufgeklärter Herrscher, über den MERCIERS Mitarbeiter CARRA in seinen *„Annales politiques et littéraires"* geschrieben hatte: „Wenn er nach Paris kommt, wette ich, daß sein erster Gang zu den Jakobinern sein wird und er dort die rote Mütze aufsetzt" (Zit. JÄGER 1977, S. 79). Im Januar 1792 bot man ihm den Oberbefehl über die französischen Truppen an (JÄGER 1977, S. 80). Ein Jahr später schlug die Stimmung um. Der Herzog VON BRAUNSCHWEIG verfaßte das bekannte und von GOETHE als „unglücklich" bezeichnete Manifest gegen die französische Nation (1822/1959, S. 24f.). Es ist nicht auszuschließen, daß auch dieser jähe Sinneswandel ein freilich unbeabsichtigter Effekt von CAMPES politischer Pädagogik war, der deutlich machte, daß die vom Schleier einer vernünftigen Natur verdeckte Macht der deutschen Fürsten nicht nur nicht gebrochen war, sondern im Gegenteil eine neue Eruptivkraft dazu gewonnen hatte, die der bürgerlich-revolutionären Macht spiegelbildlich gegenübertrat.

II.

Es war die Zeit, in der HEINRICH VON KLEIST, ein fünfzehnjähriger Gefreiterkorporal, teilnahm an der Belagerung der Stadt Mainz, die von deutschen und französischen Jakobinern regiert und verteidigt wurde. Man kann sich vorstellen, daß das eine prägende Erfahrung war. KLEISTS erste und vielleicht entscheidende Begegnung mit den durch die Französische Revolution geschaffenen Verhältnissen geschah im Krieg. Von sanfter oder politischer Vernunft konnte keine Rede sein. Erkennen, Planen und Handeln standen im Dienst der militärischen Strategie. In dieser Hinsicht gab es viel zu lernen – vor allem von den Gegnern.

Als KLEIST sechs Jahre später seinen Dienst bei der preußischen Armee quittierte, war das sowohl ein später Effekt seiner immerhin zweijährigen Erfahrung in den Rheinfeldzügen der Jahre 1793–95 als auch eine Reaktion auf die Nachrichten von den militärischen Erfolgen NAPOLEON BONAPARTES. Seine in einem Brief an CHRISTIAN ERNST MARTINI vom 18./19. November 1799 vorgetragene Klage über die Unmöglichkeit, „bei dem jetzigen Zustand der Armeen" die „Pflichten" des Offiziers mit denen des Menschen zu „vereinen" (1983 II, S. 479), ist nur vor dem Hintergrund der Differenz zwischen dem preußischen Militär und der siegreichen französischen Armee zu begreifen. Denn darin unterschieden sich die Heere des 18. Jahrhunderts von den neu geschaffenen Nationalarmeen, daß die einen aus „Kerls" bestanden, die man mit Sold und Stock, das heißt mit positiven Belohnungen und Strafen dirigierte, während man bei den anderen im Namen des Enthusiasmus und Patriotismus den ganzen Menschen mit Leib und Seele rekrutierte.

In einem Brief an ADOLFINE VON WERDECK vom November 1801 hat KLEIST

dieses Unbehagen an der preußischen Heeresverfassung noch einmal formuliert:

„Also an dem Arminiusberge standen Sie, an jener Wiege der deutschen Freiheit, die nun ihr Grab gefunden hat? Ach, wie ungleich sind zwei Augenblicke, die ein Jahrtausend trennt! *Ordentlich* ist heute die Welt; sagen Sie mir, ist sie noch schön? Die armen lechzenden Herzen! Schönes und Großes möchten sie tun, aber niemand bedarf ihrer, alles geschieht jetzt ohne ihr Zutun. Denn seitdem man die Ordnung erfunden hat, sind alle großen Tugenden unnötig geworden. Wenn uns ein Armer um eine Gabe anspricht, so befiehlt uns ein Polizeiedikt, daß wir ihn in ein Arbeitshaus abliefern sollen. Wenn ein Ungeduldiger den Greis, der an dem Fenster eines brennenden Hauses um Hilfe schreit, retten will, so weiset ihn die Wache, die am Eingang steht, zurück, und bedeutet ihn, daß die gehörigen Verfügungen bereits getroffen sind. Wenn ein Jüngling gegen den Feind, der sein Vaterland bedroht, mutig zu den Waffen greifen will, so belehrt man ihn, daß der König ein Heer besolde, welches für Geld den Staat beschützt. – Wohl dem Arminius, daß er einen großen Augenblick fand. Denn was bliebe ihm heutzutage übrig, als etwa Lieutenant zu werden in einem preußischen Regiment?“ (1983 II, S. 700)

Dieser Brief an eine Vertraute der Königin LUISE zeigt, daß KLEIST – wie viele preußische Offiziere seiner Generation – die französische Lektion auf eine für die weitere deutsche Geschichte bezeichnende Weise verstanden oder auch mißverstanden hatte. Er beklagt den Verlust des Schönen in einer perfekten Ordnung, die unschwer als die des alten preußischen Staates zu erkennen ist – und zwar sowohl im innenpolitischen und sozialen Bereich dessen, was man im 18. Jahrhundert Polizei nannte, als auch in der Außenpolitik. Entscheidend aber ist, daß die Idee einer revolutionären Veränderung der staatlichen Verfassung gar nicht erst in den Blick kommt. An ihre Stelle tritt der im Jahr 1801 schon nicht mehr ganz illusionäre Wunsch nach einem exterritorialen Feind. In ihm liegt die Pointe, auf die der Briefschreiber abzielt. Denn hier bringt er – mit der Nennung des Dienstgrades, mit dem er die preußische Armee verließ – sich selbst ins Spiel. Der Angriff gegen die Ordnung, die der Tugend wie dem Schönen und dem Guten keinen Raum läßt, soll und wird, wie es die Folgejahre auch gezeigt haben, nicht von innen, sondern von außen kommen. Dafür steht die Gestalt des Arminius ein.

Nicht die revolutionären Ereignisse in Paris sind also der Punkt, der KLEIST inspiriert und von dem er sich Inspiration ersehnt, sondern die Lage der französischen Nation in den Revolutionskriegen. Seine Hoffnung auf die Rückkehr des alten heroischen Zeitalters knüpft sich nicht an die staatsumwälzende Erhebung, sondern an eine absehbare außenpolitische Bedrohung. Fünf Jahre später war es dann so weit. NAPOLEON hatte Preußen in der Schlacht bei Jena und Auerstädt geschlagen, und die preußischen Patrioten und Heeresreformer sahen sich in einer Situation, die – zumindest in ihren Augen – derjenigen des Arminius glich. Noch in seinem letzten Lebensjahr hat KLEIST in einem Brief vom 17. September 1811 die Hoffnung ausgesprochen, daß wenn nur GNEISENAU „den Platz fände, für den er sich geschaffen und bestimmt fühlt“, auch er „irgendwo in seiner Umringung den“ seinigen „gefunden haben würde“ (1983 II, S. 878), was mit anderen Worten hieß, daß er in GNEISENAU den neuen Arminius sah, in dessen Heer er die Pflichten des Offiziers mit denen des

Menschen hätte verschmelzen können. KLEISTS Ende ist vom Scheitern dieser Hoffnung nicht zu trennen. Denn schon im November 1811 war von einer patriotischen Erhebung gegen NAPOLEON, wie GNEISENAU sie noch im September plante, keine Rede mehr. 1813 war noch weit.

III.

Die Geburt des Schönen aus dem Chaos, von der er in seinem Brief an ADOLFINE VON WERDECK träumte, ist und bleibt das Thema von KLEISTS Werk. Einmal hat er es, wenn auch in satirischer Überzeichnung, auch im Zusammenhang der zeitgenössischen Pädaogik durchgespielt. Der „Allerneueste Erziehungsplan" (1810/1983 II, S. 329–335) greift die Idee von der „Allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden" (1805–6/1983 II, S. 319–324) wieder auf und spitzt sie zu auf ein pädagogisches Paradox. Das Grundmodell aber bleibt das selbe, nämlich die KLEISTsche[3] oder Leidener Flasche, in deren physikalischen Eigenschaften KLEIST ein Grundgesetz nicht nur der Natur, sondern auch der Subjektivität und Intersubjektivität entdeckt:

„Die Experimentalphysik, in dem Kapitel von den Eigenschaften elektrischer Körper, lehrt, daß wenn man in die Nähe dieser Körper, oder, um kunstgerecht zu reden, in ihre Atmosphäre, einen unelektrischen (neutralen) Körper bringt, dieser plötzlich gleichfalls elektrisch wird, und zwar die entgegengesetzte Elektrizität annimmt. Es ist als ob die Natur einen Abscheu hätte, gegen alles, was, durch eine Verbindung von Umständen, einen überwiegenden und unförmlichen Wert angenommen hat; und zwischen je zwei Körpern, die sich berühren, scheint ein Bestreben angeordnet zu sein, das ursprüngliche Gleichgewicht, das zwischen ihnen aufgehoben ist, wieder herzustellen. Wenn der elektrische Körper positiv ist: so flieht, aus dem unelektrischen, alles, was an natürlicher Elektrizität darin vorhanden ist, in den äußersten und entferntesten Raum desselben, und bildet, in den, jenen zunächst liegenden, Teilen eine Art von Vakuum, das sich geneigt zeigt, den Elektrizitätsüberschuß, woran jener, auf gewisse Weise, krank ist, in sich aufzunehmen; und ist der elektrische Körper negativ, so häuft sich, in dem unelektrischen, und zwar in den Teilen, die dem elektrischen zunächst liegen, die natürliche Elektrizität schlagfertig an, nur auf den Augenblick harrend, den Elektrizitätsmangel umgekehrt, woran jener krank ist, damit zu ersetzen. Bringt man den unelektrischen Körper in den Schlagraum des elektrischen, so fällt, es sei nun von diesem zu jenem, oder von jenem zu diesem, der Funken: das Gleichgewicht ist hergestellt, und beide Körper sind einander an Elektrizität, völlig gleich" (1810/1983 II, S. 329f.).

In seinem Aufsatz „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" gebraucht KLEIST das selbe Bild, um den Rückkopplungseffekt bei der Entstehung der berühmten Rede des Grafen MIRABEAU vor dem Nationalkonvent zu beschreiben:

„Wenn man an den Zeremonienmeister denkt, so kann man sich ihn bei diesem Auftritt nicht anders als in einem völligen Geistesbankerott vorstellen; nach einem ähnlichen Gesetz, nach welchem in einem Körper, der von dem elektrischen Zustand Null ist, wenn er in eines elektrisierten Körpers Atmosphäre kommt, plötzlich die entgegengesetzte Elektrizität erweckt wird. Und wie in dem elektrisierten dadurch, nach einer Wechselwirkung, der ihm innewohnende Elektrizitätsgrad wieder verstärkt wird, so

ging unseres Redners Mut, bei der Vernichtung seines Gegners zur verwegensten Begeisterung über" (1805/6/1983 II, S. 321).

Man sieht, KLEIST teilt in gewisser Hinsicht CAMPES Meinung, daß die Despotie, indem sie eine ihr entgegengesetzte Reaktion auslöst, an ihrer eigenen Aufhebung mitarbeitet. Und doch ist bei ihm alles anders. Denn wo CAMPE auf einen friedlichen Ausgleich der Gegensätze hofft, da denkt der aus einer anderen Welt stammende und in eine andere Zeit hineingeborene KLEIST agonal. Der Akzent liegt bei ihm nicht so sehr auf dem Gleichgewicht, als vielmehr auf der Spannung, die zwischen den Extremen herrscht und die sich in einem Blitzschlag löst. Im übrigen deutet die Tatsache, daß KLEIST das Bild des elektrischen Kondensators nicht nur im Zusammenhang mit dem grotesken Einfall, „eine sogenannte *Lasterschule*, oder vielmehr eine *gegensätzliche* Schule, eine Schule der *Tugend durch Laster,* zu errichten" (1810/1983 II, S. 334), sondern auch für die revolutionäre Rede des Grafen MIRABEAU gebraucht, darauf hin, daß sich hinter seinem „Allerneuesten Erziehungsplan" ein klares politisches und psychologisches Konzept verbirgt, das freilich unter den Zensurbedingungen der „Berliner Abendblätter" nicht unverhohlen ausgesprochen werden konnte. Es gibt aber ein nicht zufällig handschriftlich überliefertes Pamphlet, das diesen Klartext bietet, nämlich ein Kapitel aus dem „Katechismus der Deutschen", das bezeichnenderweise zu den Passagen dieser kleinen Propagandaschrift gehört, die sich am weitesten von der spanischen Vorlage entfernen (ANONYMUS 1809, S. 61–69):

Von der Erziehung der Deutschen

FRAGE. Was mag die Vorsehung wohl damit, mein Sohn, daß sie die Deutschen so grimmig durch NAPOLEON, den Korsen, aus ihrer Ruhe aufgeschreckt hat, bezweckt haben?
ANTWORT. Das weiß ich nicht.
FRAGE. Das weißt du nicht?
ANTWORT. Nein, mein Vater.
FRAGE. Ich auch nicht. Ich schieße nur, mit meinem Urteil, ins Blaue hinein. Treffe ich, so ist es gut; wo nicht, so ist an dem Schuß nichts verloren. – Tadelst du dies Unternehmen?
ANTWORT. Keineswegs, mein Vater.
FRAGE. Vielleicht meinst du, die Deutschen befanden sich schon, wie die Sachen stehn, auf dem Gipfel aller Tugenden, alles Heils und alles Ruhms?
ANTWORT. Keineswegs, mein Vater.
FRAGE. Oder waren wenigstens auf gutem Wege, ihn zu erreichen?
ANTWORT. Nein, mein Vater; das auch nicht.
FRAGE. Von welcher Unart habe ich dir zuweilen gesprochen?
ANTWORT. Von einer Unart?
FRAGE. Ja; die dem lebenden Geschlecht anklebt.
ANTWORT. Der Verstand der Deutschen, hast du mir gesagt, habe, durch einige scharfsinnige Lehrer, einen Überreiz bekommen; sie reflektierten, wo sie empfinden oder handeln sollten, meinten, alles durch ihren Witz bewerkstelligen zu können, und gäben nichts mehr auf die alte, geheimnisvolle Kraft der Herzen.
FRAGE. Findest du nicht, daß die Unart, die du mir beschreibst, zum Teil auch auf deinem Vater ruht, indem er dich katechisiert?

ANTWORT. Ja, mein lieber Vater.
FRAGE. Woran hingen sie, mit unmäßiger und unedler Liebe?
ANTWORT. An Geld und Gut, trieben Handel und Wandel damit, daß ihnen der Schweiß, ordentlich des Mitleidens würdig, von der Stirn triefte, und meinten, ein ruhiges, gemächliches und sorgenfreies Leben sei alles, was sich in der Welt erringen ließe.
FRAGE. Warum also mag das Elend wohl, das in der Zeit ist, über sie gekommen, ihre Hütten zerstört und ihre Felder verheert worden sein?
ANTWORT. Um ihnen diese Güter völlig verächtlich zu machen, und sie anzuregen, nach den höheren und höchsten, die Gott den Menschen beschert hat, hinanzustreben.
FRAGE. Und welches sind die höchsten Güter der Menschen?
ANTWORT. Gott, Vaterland, Kaiser, Freiheit, Liebe und Treue, Schönheit, Wissenschaft und Kunst.
(1809a/1983 II, S. 355f.)

Nach all dem ist die Frage, wer die Pädagogen in KLEISTS Lasterschule seien, unschwer zu beantworten. Es sind die, wie man heute sagen würde, Kollaborateure mitsamt den skrupel- und gewissenlosen Feinden, die KLEIST in seinen „Satirischen Briefen" angeprangert hat: der rheinbündische Offizier, der sich durch die Vermittlung des Herzogs von Auerstädt alias Marschall DAVOUST zum Obristen avancieren läßt und der, statt auf Seiten der Österreicher gegen NAPOLEON zu kämpfen, unter dem Vorwand, „der Requisition an Fleisch oder Fourage" vorzubeugen und „manches Elend der Einquartierung" zu mildern (1809b/1983 II, S. 368), im Lager der Franzosen bleibt; es ist das märkische Landfräulein und der bigamistische französische Kapitän, von dem es sich verführen läßt (ebd., S. 368–371); es ist der Bürgermeister, der glaubt, daß das Privateigentum im Ernstfall nicht für Kriegszwecke requiriert werden dürfe (ebd., S. 371f.); es ist der Kronprinz von Bayern, der in der Schlacht bei Regensburg auf der Seite der Franzosen gegen die Österreicher angetreten war (ebd., S. 373–375); es sind schließlich die Römer der „Hermannsschlacht", die sengend, raubend und plündernd in das Land der Germanen einziehen.

Diese Leute handeln unfreiwillig. Das heißt, sie sind Pädagogen von der Art, wie sie der Knabe im „Katechismus der Deutschen" schildert. Daß diese Art der Erziehung aber auch mit voller Absicht eingesetzt werden kann, ist die Pointe von KLEISTS „Hermannsschlacht". Der Held dieses Dramas ist das genaue Gegenstück des rheinbündischen Offiziers, der im ersten der „Satirischen Briefe" spricht. Hermann bleibt zwar auch auf der Seite der Römer, während sie sein Land besetzen, er verbündet sich sogar mit ihnen, aber nicht um der Requistion vorzubeugen und das Elend der Einquartierung zu mildern, sondern um im Gegenteil das bittre „Drangsal", dem

> Ein Land ist heillos preis gestellt
> Das einen Heereszug erdulden muß
> (1808/1983 I, S. 548),

seinerseits noch zu verstärken. Er tut das auf zweierlei Weise: Zum einen indem er lügnerische Gerüchte ausstreut, die die Ausschreitungen der römischen Soldaten um ein Vielfaches vermehren, und zum anderen indem er seine eigenen Leute als Römer verkleidet ausschickt, um die Schandtaten zu vollbringen, die

von den wirklichen Römern ausgelassen wurden. Ein Hauptmann meldet, die Römer hätten drei der „blühendsten Plätze ... geplündert" und „den Flammen preisgegeben!" Darauf:

HERMANN *heimlich und freudig.*
Geh, geh, Siegrest! Spreng aus, es wären sieben!
(ebd., S. 564).

Ein anderer kommt aus Herthakon und berichtet:

Ein Römer ist, in diesem armen Ort,
Mit einer Wöchnerin in Streit geraten,
Und hat, da sie den Vater rufen wollte,
Das Kind, das sie am Busen trug, ergriffen,
Des Kindes Schädel, die Hyäne, rasend
An seiner Mutter Schädel eingeschlagen.

HERMANN *ebenso.*
Geh! Fleuch! Verbreit es in dem Platz, Govin!
Versichere von mir, den Vater hätten sie
Lebendig, weil er zürnte, nachgeworfen!
(ebd. S. 564f.).

Als schließlich die Meldung eintrifft, die Römer hätten eine der tausendjährigen Eichen gefällt, die den Germanen heilig sind, hat Hermann wiederum etwas ganz anderes gehört:

Man hat mir hier gesagt,
Die Römer hätten die Gefangenen gezwungen,
Zeus, ihrem Greuelgott, in den Staub zu knien?
DER DRITTE HAUPTMANN.
Nein, mein Gebieter, davon weiß ich nichts.
HERMANN.
Nicht? Nicht? – Ich hab es von dir selbst gehört!
(ebd. S. 565).

Am Ende der Szene läßt der Held seinen Worten schließlich Taten folgen:

HERMANN *der wieder in die Ferne gesehn.*
Hör, Eginhardt!
Was ich dir sagen wollte –
EGINHARDT. Mein Gebieter!
HERMANN *heimlich.*
Hast du ein Häuflein wackrer Leute wohl,
Die man zu einer List gebrauchen könnte?
EGINHARDT.
Mein Fürst, die War' ist selten, wie du weißt.
– Was wünschest du, sag an?
HERMANN. Was? Hast du sie?
Nun hör, schick sie dem Varus, Freund,
Wenn er zur Weser morgen weiter rückt,
Schick sie in Römerkleidern doch vermummt ihm nach.

Laß sie, ich bitte dich, auf allen Straßen,
Die sie durchwandern, sengen, brennen, plündern:
Wenn sies geschickt vollziehn, will ich sie lohnen!
EGINHARDT.
Du sollst die Leute haben. Laß mich machen.
(ebd. S. 566).

Die Methoden, mit denen Hermann seine Cherusker zum Kampf gegen die Römer motiviert, entsprechen dem Programm, das KLEIST zwei Jahre später in seinem „Allerneuesten Erziehungsplan" entwarf. Abschreckende Beispiele sind, weil sie persönlichen Haß produzieren, wichtiger als soldatischer Drill und militärische Strategie. So wird die Kriegskunst zu einer Pädagogik, was zugleich heißt, daß sie sich vom Staat auf die Familie als den Ort verlagert, an dem sich die Erziehung seit der Mitte des 18. Jahrhunderts situiert.

IV.

Wenn CAMPE das Verhältnis zwischen dem Volk und seinem aufgeklärten Fürsten als ein familiäres definierte,[4] dann war das mehr als eine Huldigung an den Herzog VON BRAUNSCHWEIG, seinen Gönner. Es war zugleich ein Argument für seine These, daß der Staat eine moralische Anstalt ist, in der es zwei Möglichkeiten gibt: entweder der Fürst ist aufgeklärt und erzieht sein Volk oder er muß selbst vom Volk erzogen werden. Im Begriff der Staatsfamilie wird die Aufhebung der politischen Gewalt und selbst der Kriege phantasiert. Pädagogik schafft einen herrschaftsfreien Raum: das Paradies einer allgegenwärtigen natürlichen Gesellschaft.

Nach Jena und Auerstädt blieb den deutschen Patrioten nur der Widerruf dieser Utopie. KLEIST zitiert sie noch einmal in seiner Novelle „Das Erdbeben in Chili", aber nur um sie in einem blutigen Gemetzel zu vernichten.[5] Etwa zur gleichen Zeit fordert FICHTE eine an der Reformpädagogik PESTALOZZIS orientierte Nationalerziehung für den Fall, daß der „deutsche Staat ... aus deutscher Leitung in fremde fiele". Denn dann – so dozierte er (1808/1978, S. 144f.) – sei „es schlechthin nur die Erziehung, und kein anderes mögliches Mittel ..., das die deutsche Selbständigkeit zu retten vermöge". So bleibt Erziehung zwar das Andere dessen, was das 18. Jahrhundert Staatskunst nannte, wird aber als Bildungsmittel der Nation selbst zum Politikum. Sie ist nicht mehr das Gegenteil der Macht, sondern eine eigene politische Gewalt in einem neuen auf die Psyche der Bürger bezogenen Sinn von Politik.

Was das im Klartext heißt, steht in einem Manuskript, das sich anders als die öffentlich gehaltenen „Reden an die deutsche Nation" der Zensur und damit dem Zwang zur Verschlüsselung entzog, nämlich in KLEISTS „Hermannsschlacht". Der Held des Dramas ist ein Mann, der nicht daran denkt, sich im Sinn der klassischen Geheimdiplomatie auf Bündnisse mit befreundeten und benachbarten Herrschern einzulassen. Politisches Handeln besteht für ihn nicht im Taktieren mit den verschiedenen zwischenstaatlichen Gegebenheiten. Es reduziert sich vielmehr auf die einfache und klar erkennbare Differenz, die

schon unter dem Titel „Beschreibung des Feindes" im spanischen „Bürger-Katechismus" angesprochen war, nämlich auf das Verhältnis zwischen Freund und Feind. Die einen sind die Römer und alle, die – sei es auch durch Gleichgültigkeit und Unentschiedenheit – mit ihnen paktieren, die anderen aber gehören zusammen wie eine große Familie, die sich um einen väterlichen Herrscher schart. Daher ist es das besondere Kennzeichen von KLEISTS Hermann – GERD VOSS in CLAUS PEYMANNS Inszenierung hat es mit unnachahmlicher Komik dargestellt –, daß er ein bis zur Spießigkeit freundlicher und liebevoller Herrscher ist, der seine Cherusker allesamt beim Namen kennt, der eine „normale", um nicht zu sagen, bürgerliche Ehe führt und der sich für seine politische Bündnistreue mit dem intimsten und privatesten Pfand verbürgt, das sich denken läßt, nämlich mit dem Leben seiner beiden halbwüchsigen Kinder. Der Souverän und Feldherr tritt demgegenüber in den Hintergrund.

Es ist also gerade der Verzicht auf die Rechte eines klassischen Souveräns, der Hermann zum souveränen Herrn der Lage macht. Seine Stärke besteht darin, daß er Politik als pädagogische Aktion begreift. Alles, was er tut, hat den einen und einzigen Zweck, seine Germanen für den nationalen Kampf zu motivieren. Um sie aus der Ergebung in ihr Schicksal aufzurütteln, nimmt er sich das Recht, ihnen Strafen zu verpassen, die die subtile Kasuistik CAMPES und seiner Mitarbeiter in einem Maße radikalisiert, daß sie nicht mehr wieder zu erkennen ist. Dennoch könnte man auch diese Strafen unter die vermischten zählen. Denn sie sind „halbpositiv", insofern Hermann sie verhängt, und sie sind „halbnatürlich", insofern sie den Effekt, den eine Okkupation des Landes durch gegnerische Truppen ohnehin mit sich bringt, nur verstärken. Die Politik der verbrannten Erde ist die letzte Konsequenz der aufgeklärten Pädagogik. Es ist die Dialektik ihrer Aufklärung. Und daher ist es nicht verwunderlich, daß sich CAMPES Satz, „unsere Kriege werden ja, wills Gott! auch dadurch immer menschlicher werden, daß wir bloße Privatsachen von den öffentlichen Angelegenheiten dabei immer mehr und mehr zu unterscheiden und abzusondern suchen" (1793/1977, S. 60), bei KLEIST in sein genaues Gegenteil verkehrt. Der „Michael Kohlhaas" führt es vor. Er zeigt, wie aus einem kleinen privatrechtlichen Streit eine staatsrechtliche Auseinandersetzung, das heißt ein Krieg entstehen kann. In der „Hermannsschlacht" ist es nicht anders. Sie handelt von einem Fürsten, der Privatsachen zu öffentlichen Angelegenheiten macht. So nutzt HERMANN die zerstückelte Leiche der geschändeten und nach dem Vorbild der EMILIA GALOTTI erstochenen HALLY, um im Haß auf den gemeinsamen Feind eine Nation zu bilden, und so baut er selbst das Liebesleben seiner Frau THUSNELDA ein in seine Strategie des kleinen Krieges, in der es nicht nur auf jeden Mann, sondern auch auf jede Frau ankommt: Perversion der Utopie des 18. Jahrhunderts von der Familiarisierung des Staates und der Verstaatlichung der Familie in ein Szenario von archaischer Gewalt. Unter der Maske der Mutter Natur tritt das Gorgonenhaupt hervor. Im Schatten des Hasses kehren die alten Götter auf den Plan zurück: der von empfindsamer Liebe exorzierte Körper, die verschwiegene Wahrheit und der Tod. Das milde Licht der Aufklärung weicht der blitzdurchzuckten Nacht, die bei KLEIST das Element von Krieg und Liebe ist.

Als vorbildlicher Pädagoge ist der Held der „Hermannsschlacht" auch ein guter

Dramaturg. Seine Lügen sind Erdichtungen wie die Strafen der CAMPEschen Erzieher, und der Einfall, eine Gruppe von Germanen zu verkleiden, ist eine perfekte Inszenierung. Dieser HERMANN ist wie geschaffen fürs Theater: er hat das Zeug zu einem PROSPERO. Und doch spielt er nicht das gleiche Spiel. Denn wo SHAKESPEARES Magier dem verzauberten Publikum wieder einen Körper gibt,um beflügelt von dem Sturm, den die Seufzer ARIELS und die applaudierenden Hände CALIBANS entfesseln, ins Reich der Träume zu entschweben (1623/1964, S. 133), da greift der Guerrillero HERMANN nach der Weltherrschaft:

> Ihr aber kommt, ihr wackern Söhne Teuts,
> Und laßt, im Hain der stillen Eichen,
> Wodan für das Geschenk des Siegs uns danken! –
> Uns bleibt der Rhein noch schleunig zu ereilen,
> Damit vorerst der Römer keiner
> Von der Germania heilgem Grund entschlüpfe:
> Und dann – nach Rom selbst mutig aufzubrechen!
> Wir oder unsre Enkel, meine Brüder!
> Denn eh doch, seh ich ein, erschwingt der Kreis der Welt
> Vor dieser Mordbrut keine Ruhe,
> Als bis das Raubnest ganz zerstört,
> Und nichts, als eine schwarze Fahne,
> Von seinem öden Trümmerhaufen weht!
> (1808/1983 I, S. 628)

KLEISTS letztes Werk ist nicht etwa das Gegenstück oder gar der Widerruf dieser finsteren Utopie, sondern der Beweis dessen, daß das gleiche Ziel auch mit subtileren Mitteln zu erreichen ist. Auch im „Prinzen von Homburg" entwickelt sich die Handlung als pädagogischer Prozeß, der den Offizier und Untertanen im Sinne FICHTES in ein frei und dennoch nicht willkürlich handelndes Subjekt verwandelt und in dem sich der vermeintliche Despot als aufgeklärter Herrscher demaskiert. Auch hier richtet sich die erzieherische Tätigkeit auf die Psyche, um dann mit umso größerer Gewalt einen angst- und lustgeschüttelten Körper zu ergreifen. Auch hier geht es nicht um den großen Krieg, sondern um eine kleine Politik der Herzen. Auch hier wird der Stoff der Träume Wirklichkeit. Und auch hier geschieht das um den Preis einer düsteren und archaischen Vernichtungsphantasie, in der die böse Mutter in Gestalt des mütterlichen Bodens wiederkehrt, der alles, was sich von ihm unterscheidet, frißt (1811/1983 I, S. 704). Daher lautet der letzte Satz nicht nur dieses Schauspiels:

> In Staub mit allen Feinden Brandenburgs!

„Ein Traum," ein Todeswunsch – „was sonst?" (S. 709)

Anmerkungen

1 Nämlich bei der Beratung der Adresse an den König in der Nationalversammlung, CAMPE 1790/1977, S. 181–185.

2 FICHTE – radikaler als CAMPE – plädiert dagegen für die Abschaffung der Freiheit und die Einführung der Notwendigkeit in die Erziehung: „So nun etwa ... jemand also gesagt hätte, wie denn auch wirklich diejenigen, welche die bisherige Erziehung leiten, fast ohne Ausnahme also sagen: Wie könnte man denn auch irgendeiner Erziehung mehr anmuten, als daß sie dem Zöglinge das Rechte zeige, und ihn getreulich zu demselben anmahne; ob er diesen Ermahnungen folgen wolle, das sei seine eigene Sache, und wenn er es nicht tue, seine eigene Schuld; er habe freien Willen, den keine Erziehung ihm nehmen könne: so würde ich hierauf, um die von mir gedachte neue Erziehung noch schärfer zu bezeichnen, antworten: daß gerade in diesem Anerkennen, und in diesem Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings der erste Irrtum der bisherigen Erziehung, und das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht, und Nichtigkeit liege: Denn indem sie bekennt, daß nach aller ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille dennoch frei, d.i. unentschieden schwankend zwischen Gutem und Bösem bleibe, bekennt sie, daß sie den Willen, und da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen zu bilden durchaus weder vermöge, noch wolle oder begehre, und daß sie dies überhaupt für unmöglich halte. Dagegen würde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernähme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete, und dagegen strenge Notwendigkeit der Entschließungen, und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbrächte, auf welchen Willen man nunmehro sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könnte" (FICHTE 1808/1978, S. 28).

3 Benannt nach ihrem Entdecker EWALD GEORG VON KLEIST.

4 „Der leere Marktplatz" – der Stadt Löwen, in der bei der Niederwerfung revolutionärer Umtriebe „eine *scheinbare* Ruhe ... erst durch Bürgerblut erkauft" worden war – „stellte mir [CAMPE], wie jedem andern Fremdling, der aus einem Lande kommt, wo Fürst und Unterthanen, als Vater und Kinder, eine einzige große und liebevolle Familie, nicht zwei gegeneinander zu Felde liegende feindliche Mächte ausmachen, ein empörendes Schauspiel dar" (CAMPE 1790/1977, S. 9f.).

5 Die Idylle: Kleist 1807/1983 I, S. 149–153; das Gemetzel: ebd., S. 156–158.

Quellen

ANONYMUS: Bürger-Katechismus, und kurzer Inbegriff der Pflichten eines Spaniers, nebst praktischer Kenntniß seiner Freyheit und Beschreibung seines Feindes. Von großem Nutzen bey den gegenwärtigen Angelegenheiten. Gedruckt zu Sevilla und für die Schulen der Provinzen vertheilt. In: Sammlung der Aktenstücke über die spanische Thronveränderung. 4. Abth., Germanien [Wien] 1809, S. 61–68.

CAMPE, J.H.: Über das Zweckmässige und Unzweckmässige in den Belohnungen und Strafen. In: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. 10. Theil, Wien/Braunschweig 1788, S. 445–568; Neudruck, hrsg. von A. REBLE, Bad Heilbrunn 1961.

CAMPE, J.H.: Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution geschrieben. Braunschweig 1790; Reprint mit Erläuterungen, Dokumenten und einem Nachwort von H.-W. JÄGER, Hildesheim 1977.

CAMPE, J.H.: An meine Mitbürger (16. Mai 1793). In: Campe 1790/1977, Anhang B. Dokumente zu den „Briefen aus Paris" und ihrer Wirkung: S. 57–61.

FICHTE, J.G.: Reden an die deutsche Nation. Berlin 1808; Neudruck Hamburg 1978.

GOETHE, J.W. VON: Campagne in Frankreich 1792 und Belagerung von Mainz (1822).

Titel erst in der Ausg. letzter Hand 1829; Hamburger Ausgabe, Bd. X (1959), S. 188–363.
HOFFMANN, L. A.: Über die politischen Angelegenheiten Frankreichs. In Briefen an den Herrn Edukationsrath und Buchhändler J. H. Campe in Braunschweig. In: Wiener Zs., Jg. I (1792), Bd. 1. In: Campe 1790/1977, Anhang B. Dokumente zu den „Briefen aus Paris" und ihrer Wirkung, S. 52–57.
JÄGER, H.-W.: Nachwort zu: Campe 1790/1977, S. 74–100.
KLEIST, H. VON: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. 1805/6.
KLEIST, H. VON: Das Erdbeben in Chili. [Zuerst unter dem Titel: Jeronimo und Josephe. Eine Szene aus dem Erdbeben zu Chili, vom Jahr 1647.] In: Morgenblatt für gebildete Stände. Nr. 217–221, 10.–15. September 1807.
KLEIST, H. VON: Die Hermannsschlacht. Ein Drama. 1808.
KLEIST, H. VON: Katechismus der Deutschen abgefaßt nach dem Spanischen zum Gebrauch für Kinder und Alte. 1809a.
KLEIST, H. VON: Satirische Briefe. 1809b.
KLEIST, H. VON: Allerneuester Erziehungsplan. In: Berliner Abendblätter, 29.–31. Okt., 9.–10. Nov. 1810.
KLEIST, H. VON: Prinz Friedrich von Homburg. Ein Schaupiel. 1811.
KLEIST, H. VON: Sämtliche Werke und Briefe. Hrsg. von H. SEMBDNER. 2 Bde. Darmstadt 1983.
JEAN PAUL: Levana oder Erziehlehre. Braunschweig 1807.
JEAN PAUL: Werke. Hrsg. von N. MILLER. Bd. V, München 1962.
SALZMANN, CH. G.: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal 1806; Neudruck, hrsg. von TH. DIETRICH, Bad Heilbrunn 1964.
SHAKESPEARE, W.: The Tempest (1623). Hrsg.von F. KERMODE. London 1964.

Anschrift des Autors:
Dr. habil. Wolf Kittler, Moltkestraße 30, 7800 Freiburg i. Br.

Norbert Waszek

1789, 1830 und kein Ende

Hegel *und die Französische Revolution*

„Ich bin gleich 50 Jahre alt, habe 30 davon in diesen ewig unruhvollen Zeiten des Fürchtens und Hoffens zugebracht und hoffte, es sei einmal mit dem Fürchten und Hoffen aus. [Nun] muß ich sehen, daß es immer fortwährt, ja, meint man in trüben Stunden, immer ärger wird." – So schreibt Hegel seinem Heidelberger Kollegen und Freund, G. Fr. Creuzer, am 30. Oktober 1819 aus Berlin (Briefe II, S. 217). Hegel hatte damals gerade sein zweites akademisches Jahr an der Universität Berlin, der Stätte seiner großen schulbildenden Lehrerfolge, angetreten. Dreißig Jahre „Fürchten und Hoffen" zurückgerechnet, erreichen wir weltgeschichtlich das Jahr, in dem die Französische Revolution begann.

Hegel erlebte diese, wie er später sagte, „Morgenröthe des verjüngten Geistes" (Enz. 1817, S. 8) als junger Student an der Württembergischen Landesuniversität Tübingen, als herzöglicher Stipendiat des Evangelischen Stifts. Das „Fürchten und Hoffen" dauerte bis zu seinem Tode (14. 11. 1831) an. Die Julirevolution (1830) gehörte zu den letzten politischen Ereignissen, die Hegel philosophisch verarbeiten konnte. Er beurteilte die Ereignisse ohne Enthusiasmus und bezweifelte, daß es zu einer Stabilisierung der politischen Verhältnisse Frankreichs kommen würde. So konnte Hegel, wie J. Ritter in seiner bahnbrechenden Studie mit Recht betonte, „niemals auf die Revolution wie auf ein abgeschlossenes Geschehen vom Ufer einer gesicherten Welt zurücksehen".[1] Hegel war immer *betroffener* Zeitgenosse, und auch seine Philosophie, die so oft als abstruse, weltfremde Spekulation denunziert werden sollte, lebte von Anfang an in dieser engagierten Teilhabe an der durch die Französische Revolution entscheidend geprägten Welt. Politik und Religion, dies Ergebnis der Hegelforschung darf hier schon vorgreifend angesprochen werden, eröffneten Hegels Weg zur Philosophie.[2] Religion und Politik, in der Gestalt von Reformation und Revolution, wurden in Hegels reifem System die miteinander verbundenen Eckpfeiler, auf denen die Freiheit – der Zentralbegriff der Hegelschen Geschichtsphilosophie – emporwächst; sie bildeten die heißumstrittenen Problemgebiete, welche schließlich nach Hegels Tod zur Spaltung seines Schülerkreises führten (vgl. Waszek 1986), und sie bestimmten dauerhaft das Terrain, auf dem die Auseinandersetzungen um Hegels Aktualität vorzugsweise geführt werden. Der Ritter-Schüler K. Gründer prägte in diesem Zusammenhang die griffige Formel: „Die Apostrophierung Hegels als des Philosophen der Moderne soll besagen, daß Hegel unter diesen beiden Bedingungen – unter der politischen Problematik des revolutionären Bruches und unter der theologischen Problematik des Christentums nach der Aufklä-

rung – philosophiert, ja diese Lage ist sein Thema und ihr Begriff seine These" (GRÜNDER 1973, S. 30). Bei HEGELS Verhältnis zur Französischen Revolution geht es also nicht etwa um ein untergeordnetes Detail seiner Biographie, vielmehr führt uns dies Thema ins Zentrum seines philosophischen Anliegens. In systematischer Perspektive stellt sich damit, um eine Formulierung M. RIEDELS aufzugreifen, das Problem „einer Neubegründung der politischen Philosophie in der Moderne" (RIEDEL 1975, Bd. I, S. 38).

Im Anschluß an diese Überlegungen böte es sich an, die folgenden Ausführungen mit einer entwicklungsgeschichtlichen Darstellung der HEGELschen Einschätzungen der revolutionären Ereignisse zu beginnen, dann zu einer Erörterung der genannten systematischen Gesichtspunkte auf der Grundlage von Texten aus HEGELS reifen Berliner Jahren überzuleiten und mit einem aus HEGELscher Perspektive unverzichtbaren Ausblick auf die Julirevolution zu schließen. Da wir uns jedoch am Ende einer langen und äußerst kontroversen Rezeptionsgeschichte befinden (vgl. OTTMANN 1977) – zum Thema „HEGEL und die Französische Revolution" sind in der Literatur nicht nur konträre, sondern glatt kontradiktorische Auffassungen vertreten worden –, scheint uns eine derart unbefangene Vorgehensweise nicht mehr möglich zu sein. Eine einleitende Vergegenwärtigung des bisherigen Forschungsstandes soll uns daher davor bewahren, leichtfertig alte Legenden zu reproduzieren. Dabei kann und soll es nicht um Vollständigkeit gehen, sondern lediglich um entscheidende Stationen. Ein naheliegender Ausgangspunkt ist die zuerst 1957 erschienene Interpretation von J. RITTER (1972), deren weitreichender und schulbildender Einfluß kaum überschätzt werden kann.[3]

1. JOACHIM RITTER *revisited*

RITTERS zentrale These – *„es gibt keine zweite Philosophie, die so sehr und bis in ihre innersten Antriebe hinein Philosophie der Revolution ist wie die HEGELS"* (RITTER 1972, S. 18, RITTERS Hervorhebung) – muß vor dem Hintergrund der über Jahrzehnte hinweg dominanten HEGELkritik gesehen werden, für die im deutschsprachigen Raum nur an die wirkungsmächtige Anklageschrift von HAYM (1857) zu erinnern ist. HAYM war nicht der erste, der HEGEL als „Preußischen Staatsphilosophen" und als „Philosophen der Restauration" diffamierte,[4] seine Version der sogenannten Akkommodationsthese blieb jedoch bis in die jüngste Vergangenheit hinein so einflußreich, daß es nötig erscheint, sie zunächst in einer prägnanten Formulierung zu zitieren: „Der preußische Staat, gegängelt von Österreich, war eingetreten in die *Periode der Restauration.* Die Philosophie, die sich mit ihm identifizierte und sich ihm anschmiegte, wurde, ihm nach, in dieselben Bahnen hineingerissen. Das HEGEL'sche System wurde zur wissenschaftlichen Behausung des *Geistes der preußischen Restauration*" (HAYM 1857, S. 359, HAYMS Hervorhebung). Was HEGEL also grundsätzlich unterstellt wird – in unserem Beispiel soll das Verb „anschmiegen" diesem Opportunismus Ausdruck geben –, ist die Anpassung an die Restauration um den Judaslohn von Karrierevorteilen. Vieles von dem, was dazu sachlich zu sagen ist, insbesondere die Einforderung der Beweise für eine solche Behaup-

tung, hat bereits ROSENKRANZ (1858, bes. S. 32 und passim; 1870, bes. S. 147) zusammengestellt. Dennoch prägte HAYM das HEGEL-Bild mehrerer Generationen, indem seine Kritik und nicht die gediegenere Darstellung von ROSENKRANZ Eingang in Philosophiegeschichten, Handbücher und Nachschlagwerke fand. Endgültig hat wohl erst H.C. LUCAS die HAYMschen Legenden zu Grabe getragen,[5] und bis deren Widerlegung ihren Weg ins Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit finden werden, kann noch einige Zeit vergehen.

HAYMS Legende hatte auch im Ausland eine nicht zu unterschätzende Wirkung gefunden. Als unsere europäischen Nachbarn in diesem Jahrhundert nach Ursachen für die „deutsche Katastrophe" suchten, erschien auch der HEGEL der HAYMschen Legende unter den „geistigen Wegbereitern". Freilich gab es in Frankreich und Großbritannien, um nur zwei wichtige Beispiele zu nennen, auch schon früh HEGELforscher, die der Legende HAYMS und deren journalistischer Aufbereitung in ihren eigenen Ländern entschieden entgegentraten: zum Beispiel BASCH (1927), HYPPOLITE (1939), KOJEVE (1947) und WEIL (1950) in Frankreich;[6] BOSANQUET (1910), MUIRHEAD (1915) und KNOX (1940) in Großbritannien.[7] RITTER stützte sich auf diese Tradition der HEGELverteidigung – insbesondere schätzte er WEIL (RITTER 1972, S. 79–81) – und verdichtete sie in seinem Essay zu der vielleicht „einflußreichsten Deutung der politischen Theorie HEGELS in diesem Jahrhundert" (OTTMANN 1977, S. 343). Erst vor diesem Hintergrund der HAYMschen Kritik und der im Gegenzug einsetzenden HEGELverteidigung gewinnt RITTERS Leistung, die nun näher betrachtet werden soll, ihre markanten Konturen.

Im Zentrum der RITTERschen Deutung des HEGELschen Denkens als „Philosophie der Revolution" (1972, S. 18) steht die *Freiheit*: das „Grundelement" und der „einzige Stoff" der Rechtsphilosophie HEGELS, wie sein Meisterschüler GANS sagte (Zit. RIEDEL 1975, Bd. I, S. 245). HEGELS Interesse an und sein Urteil über die Revolution erwachsen aus ihrem für HEGEL gegebenen Bezug zur Freiheit. „Das Weltgeschichtliche der europäischen Geschichte ist die Freiheit des Menschseins, das bedeutet aber, daß *die Revolution selber,* indem sie die Freiheit zu dem Grund macht, auf dem alle Rechtssatzung basiert wird, *positiv als Epoche der europäischen Weltgeschichte und ihrer Freiheit des Menschseins gelten muß. ... In der französischen Revolution wird zum ersten Male die politische Freiheit als Recht und damit das Selbstseinkönnen des Menschen universal und im Verhältnis zu allen Menschen zum Prinzip und zum Zweck der Gesellschaft und des Staates erhoben*" (RITTER 1972, S. 29f.; RITTERS Hervorhebungen). Die Verankerung der HEGELschen Revolutionsanerkennung in seiner Geschichtsphilosophie, die RITTER so gekonnt herausstellt, ist ein bleibend gültiges Argument gegen HAYMS Versuch der Zuordnung von HEGEL und Restauration. Bei aller Anerkennung der welthistorischen Bedeutung der Französischen Revolution, und auch dies hat RITTER meisterhaft analysiert, ist HEGEL jedoch weder blind im Hinblick auf die Implikationen der Revolution („der reine Schrecken des Negativen" [TWA III, S. 439] mit der Guillotine als „böser Pointe"[8] des Gleichheitsprinzips), noch naiv in Bezug auf ihre Resultate: die politische Verwirklichung der Freiheit, um eine Formulierung RITTERS aufzugreifen, ist das *„durch die Revolution gestellte und zugleich*

nicht gelöste Problem".[9] RITTERS abgewogenes Urteil über HEGELS Anerkennung und Kritik der Französischen Revolution ist unüberholt.

Schon in unserem obigen Zitat schwingt RITTERS zweite Hauptthese mit, daß diese „Revolution ... für HEGEL in allen ihren Formen zuletzt auf die bürgerliche Gesellschaft zurückgeht" (RITTER 1972, S. 64). In diesem Kontext diskutiert RITTER HEGELS Auseinandersetzung mit der Politischen Ökonomie. Wenngleich in dieser Hinsicht inzwischen detailliertere Untersuchungen vorliegen,[10] sind die Grundlinien der Deutung RITTERS auch hier gültig geblieben, solange sie als Kommentar zur HEGELschen Gesellschaftslehre gelesen werden. Als Gesamtinterpretation der politischen Philosophie HEGELS läßt sich RITTERS Studie zu Recht entgegenhalten, die Lehre des Staates aus der zentralen Stellung, die sie bei HEGEL hatte, auf eine eher marginale Position reduziert zu haben.

Die neuere HEGELforschung, insbesondere LUCAS/PÖGGELER (1986), betont den *europäischen* Kontext seiner politischen Philosophie. Hieraus ergibt sich insofern eine notwendige Korrektur an RITTERS Deutung, als HEGEL im Anschluß an RITTERS Titel („HEGEL und die französische Revolution"), trotz aller Hinweise RITTERS auf HEGELS Studium der *britischen* Ökonomen, sehr einseitig auf Frankreich festgelegt worden ist. Als Widerlegung der Legende von HEGEL als „Philosoph der preußischen Reaktion" war diese Konsequenz des Buches von RITTER sicher nützlich. Heute wäre demgegenüber zu betonen, daß es HEGEL gelang, die ganze Breite der für Europa und damit weltgeschichtlich signifikanten politischen Entwicklungen in seine Philosophie einzubringen, und dieses Charakteristikum ist gerade einer derjenigen Aspekte, welche die Größe und Bedeutung seiner politischen Philosophie konstituieren.

2. *Die Französische Revolution im Spiegel der Entwicklung* HEGELS

Als die ersten Nachrichten der Revolution über den Rhein gelangten, studierte HEGEL im Tübinger Stift. Diese im 16. Jahrhundert gegründete Ausbildungsstätte bereitete die künftigen Geistlichen Württembergs auf ihren Dienst vor. Dazu gehörte, nach damaligen Verständnis, daß die Stiftler einer rigiden Disziplin unterworfen wurden und sich auch durch eine strenge Kleiderordnung – derzufolge man sie die „Schwarzen" nannte – von den übrigen Studenten unterschieden. In dieser engen Atmosphäre verbanden sich für die Stiftler Revolutionsbegeisterung fast selbstverständlich mit „einer Kritik heimischer Zustände" und „unbestimmten Hoffnungen für die Fortbildung derselben zu höheren Formen".[11] In der älteren Literatur (auch über HEGELS Studienfreunde HÖLDERLIN und SCHELLING) finden sich daher zahlreiche Anekdoten von geheimen Lesezirkeln, dem Singen der Marseillaise, dem Pflanzen eines Freiheitsbaumes usw. Wenngleich daran manche Einzelheit übertrieben oder gar erfunden sein mag,[12] läßt sich die pro-revolutionäre Haltung HEGELS und seiner Kommilitonen im Ganzen kaum bestreiten, dazu spricht sein Tübinger Stammbuch eine zu deutliche Sprache.[13] Daß die Revolution HEGEL auch in seinen Berner Jahren (1793–1796) beschäftigte, läßt sich seinem Briefwechsel mit SCHELLING klar entnehmen (z. B. Briefe I, S. 24). HEGELS Brief vom Heiligen

Abend 1794 zeigt, daß aus pauschaler Bewunderung eine differenziertere Haltung geworden ist, die auch äußerst kritische Töne enthielt: „Daß CARRIER guillotiniert ist, werdet Ihr wissen ... Dieser Prozeß ist sehr wichtig und hat die ganze Schändlichkeit der Robespierroten enthüllt" (Briefe I, S. 12). In dieser Stellungnahme klingen gleich zwei bleibende Motive an: *erstens* die Verurteilung der Schreckensherrschaft, die in seiner „Phänomenologie des Geistes" so beredten Ausdruck finden sollte; *zweitens* ein Festhalten am Anliegen der Revolution, als diese sich selbst untreu wurde. Auch die Parallelisierung von Französischer Revolution und geistiger Revolution des Deutschen Idealismus, die in der Literatur seit HEINE und MARX so oft wiederholt worden ist und die sich schon in einem Brief HEGELS vom 16.4.1795 findet,[14] dokumentiert dies Bewahren des Anliegens der Revolution.

Die Frankfurter Jahre (1797–1800) brachten eine weitere Ursache der Ernüchterung: das Verhalten der französischen Heere in den besetzten südwestdeutschen Ländern,[15] das HEGEL nun an Ort und Stelle beobachten konnte.[16] Der Brief, den ein politischer Freund im August 1798 an HEGEL richtete, erhellt wohl auch die damalige Stimmungslage des Philosophen: „Die Sachwalter der großen Nation haben die heiligsten Rechte der Menschheit der Verachtung und dem Hohn unserer Feinde preisgegeben. Ich kenne keine Rache, die ihrem Verbrechen angemessen wäre".[17] Auch diese Enttäuschung entfernte HEGEL jedoch nicht von dem, was er als das Anliegen der Revolution verstand, sondern führte ihn zu der konstruktiven Perspektive – und dies zeichnet ihn wohl vor seinen philosophisch Mitstrebenden aus – danach zu fragen, wie dies Anliegen „unter den Bedingungen der modernen Welt durchgehalten werden kann" (PÖGGELER 1973, S. 36). Dies ist der Kontext, in dem sich HEGEL einerseits mit der britischen Nationalökonomie (vgl. Anm. 10), andererseits mit dem Verhältnis von Religion und Staat auseinandersetzt. Die außerphilosophischen Ziele, die ihn in gewisser Hinsicht in eine Sackgasse geführt hatten, drängten HEGEL nun zu „einer bescheideneren und zugleich spekulativ-anspruchsvolleren Position" (FETSCHER 1986, S. 204). In seinem vielzitierten Brief an SCHELLING vom 2. November 1800 gibt HEGEL seinem Ansatz programmatischen Ausdruck: „In meiner wissenschaftlichen Bildung, die von untergeordnetern Bedürfnissen der Menschen anfing, mußte ich zur Wissenschaft vorgetrieben werden, und das Ideal des Jünglingsalters mußte sich zur Reflexionsform, in ein System zugleich verwandeln" (Briefe I, S. 59).

Wenig später wendet sich HEGEL nach Jena. Während seiner Jenaer Jahre (1801–1807), die in der „Phänomenologie des Geistes" (1807) kulminierten, erarbeitete HEGEL, zunächst in Zusammenarbeit mit SCHELLING, die ersten Schriften, die zu seinem eigenständigen und bleibenden Beitrag zum Deutschen Idealismus gehören.[18] Im Zusammenhang der HEGELschen Beschäftigung mit der Französischen Revolution ist das entscheidendste Element, das in Jena neu hinzutritt, die intensive Auseinandersetzung mit NAPOLEON und dessen Wirken, die schon einsetzte, als jener noch erster Konsul war (vgl. WASZEK 1985). Die vielzitierte Briefstelle über NAPOLEON – „den Kaiser – diese Weltseele – sah ich durch die Stadt zum Rekognoszieren hinausreiten; – es ist in der Tat eine wunderbare Empfindung, ein solches Individuum zu sehen, das hier auf einen Punkt konzentriert, auf einem Pferde sitzend, über die Welt

übergreift und sie beherrscht"[19] – wurde oft als bloße Heldenverherrlichung fehlgedeutet, statt darin eine rationale politische Option HEGELS zu sehen. HEGEL bewunderte NAPOLEON nicht als Verräter der Revolution, sondern als ihr Bewahrer und Fortsetzer, als Schöpfer und Verbreiter des *„Code Napoléon"* und als Wegbereiter einer erneuerten konstitutionellen monarchischen Verfassung.[20] HEGEL bewahrte seine so zu verstehende Bewunderung für NAPOLEON, den er noch nach dessen, für HEGEL tragischen Sturz als „enormes Genie" bezeichnet.[21]

HEGELS Jenaer Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution und NAPOLEONS Konsolidierung ihrer Errungenschaften verdichten sich, in spekulativer Gestalt, in der „Phänomenologie" (1807), seinem ersten großen Hauptwerk, und zwar insbesondere in dem Abschnitt „Die absolute Freiheit und der Schrecken" (TWA III, S. 431–441), der die Zeit der *terreur* verarbeitet. Der bereits erwähnte Brief an NIETHAMMER (vom 29.4.1814) enthält eine bemerkenswerte Passage, in der HEGEL seine dortigen Ausführungen selbst erläutert. (Da die „Phänomenologie des Geistes" im vorliegenden Rahmen nicht angemessen behandelt werden kann, mag uns HEGELS eigene Deutung als Abkürzung dienen.) Bei der absoluten Freiheit, so führt er dort aus, handelt es sich um die „rein abstrakte, formelle [Freiheit] der französischen Republik", die „aus der Aufklärung ... hervorgegangen" sei.[22] Die Abstraktion der „absoluten Freiheit", so heißt es in der „Phänomenologie", kann „kein positives Werk noch Tat ... hervorbringen; es bleibt ihr nur das *negative Tun*"; die „absolute Freiheit" ist „nur die *Furie* des Verschwindens" (TWA III, S. 435f.). Mit diesem „reinen Schrecken des Negativen" (S. 439) bringt HEGEL die zyklische Selbstdestruktion der Revolution, die andere mit SATURN verglichen, der die eigenen Kinder frißt,[23] auf den Begriff. In seiner „Phänomenologie" beschließt HEGEL seine Ausführungen mit der Konsequenz, daß „die absolute Freiheit aus ihrer selbst sich zerstörenden Wirklichkeit in ein anderes Land des selbstbewußten Geistes über[geht]" (S. 441). Als HEGEL diesen Satz schrieb, spielte der Übergang „in ein anderes Land" vielleicht auf NAPOLEONS Versuch an, das Erbe der Revolution, etwa in der Form seines Gesetzbuches, nach Deutschland zu exportieren. In der brieflichen Selbstauslegung von 1814 beansprucht HEGEL jedoch, den Sturz NAPOLEONS mit der zitierten Stelle der „Phänomenologie" vorausgesagt zu haben (Briefe II, S. 28). Nach HEGELS Deutung – ob sie dem Text nicht einen *neuen* Sinn verleiht, kann hier offenbleiben – handelt es sich bei dem Übergang der „Phänomenologie" also um denjenigen der Französischen Revolution zu der mit KANT beginnenden deutschen Revolution des Geistes.[24] So erhellt schon dieser Brief, wieso HEGEL bald danach auf das inzwischen reformierte Preußen setzen konnte: die freiheitlich-rechtsstaatlichen Institutionen, welche die Französische Revolution zwar schuf, aber wegen des weitertreibenden Fanatismus nicht erhalten konnte, erreichte Preußen auf reformerischem Wege.

3. *Gang und Bedeutung der Revolution in* HEGELS *reifem System*

Die Schriften und Vorlesungen seiner Berliner Jahre (1818–1831)[25] enthalten nicht nur HEGELS letzten verdichteten Blick auf die Revolution, sie dokumentieren auch seine kontinuierliche Weiterbeschäftigung mit Frankreichs politischen Ereignissen bis zu den Ergebnissen der Julirevolution. Mittels dieser Texte seien die Hauptlinien der Revolutionsrezeption HEGELS noch einmal nachgezeichnet und dann um seine Analyse der Julirevolution erweitert. Unseren systematischen Leitfaden bei der Erörterung dieser letzten Entwicklungsstufe des HEGELschen Denkens über die Revolution bildet dabei die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Politik bzw. Reformation und Revolution.

„Man hat gesagt," führt HEGEL in seinen geschichtsphilosophischen Vorlesungen aus, „die *Französische Revolution* sei von der Philosophie ausgegangen" (TWA XII, S. 527). HEGEL hat gegen diese These von der Herkunft der Revolution aus der Philosophie keine Einwände, solange hinzugefügt wird, daß die „Philosophie", von der dabei die Rede, „nur erst abstraktes Denken, nicht konkretes Begreifen der absoluten Wahrheit ... ist" (S. 528). Der Titel des Abschnittes, aus dem die beiden Zitate stammen, „Die Aufklärung und Revolution",[26] spricht schon aus, daß HEGEL mit dem Ausdruck „abstraktes Denken" auf die *Aufklärung* anspielt. Aus anderen Ausführungen wird deutlich, daß HEGEL dabei insbesondere an die französische Aufklärung denkt.[27] Die „inhaltsvolleren Kategorien" der Revolution, die sich für HEGEL aus der Aufklärung ergeben hatten, führt er folgendermaßen ein: „also hauptsächlich die Gesellschaft und was nützlich für die Gesellschaft sei; aber der Zweck der Gesellschaft ist selbst politisch, der des Staats (s. *Droits de l'homme et du citoyen,* 1791), nämlich der, die *natürlichen Rechte* aufrechtzuerhalten; das natürliche Recht aber ist die *Freiheit,* und die weitere Bestimmung derselben ist die *Gleichheit* in den Rechten vor dem Gesetz" (TWA XII, S. 525). Daß die Franzosen von diesen Prinzipien „sogleich ... zum *Praktischen* übergegangen [sind], wogegen die Deutschen bei der theoretischen Abstraktion stehenblieben", erklärt HEGEL aus der Tatsache, daß „in Deutschland in Ansehung der Weltlichkeit schon alles durch die Reformation gebessert worden" war (TWA XII, S. 526). Ohne Milderung der Reformation verschärften sich die Zustände in Frankreich, und es entstand „ein wüstes Aggregat von Privilegien ..., ein unsinniger Zustand, ... ein Reich des Unrechts"; „auf dem Volke lastete [ein] fürchterlich harter Druck" (S. 528). Diesen Zuständen traten die genannten Prinzipien entgegen: „Der Gedanke, der Begriff des Rechts machte sich mit *einem Male* geltend, und dagegen konnte das alte Gerüst des Unrechts keinen Widerstand leisten" (S. 529). Das „sich geltend machen" war *gewaltsam,* wie HEGEL konstatiert. Er spricht sogar von der Notwendigkeit dieser Gewalt und schreibt die Verantwortung dafür dem *Ancien Régime* zu, „weil die Umgestaltung nicht von der Regierung vorgenommen wurde" (S. 528). Die allgemeinere Implikation dieser Schuldzuweisung lautet: Revolutionäres Potential entsteht dann, wenn die Regierung das nicht selbst durchführt, was die Zeit erfordert. Zumindest muß das Volk die Möglichkeit haben, bei der Regierung Gehör zu finden. Moderner ausgedrückt: Transparenz und Kommunikation sind Mini-

malbedingungen legitimer Herrschaft. Eine nach unten abgeschottete Regierung hat sich die Konsequenzen selbst zuzuschreiben, eine Einschätzung, die sich bei HEGEL mit bemerkenswerter Kontinuität durchgehalten hat.[28] So „schändlich" die Exzesse der *terreur* auch waren, in HEGELS Blick erscheinen sie gleichzeitig als „notwendig". Statt moralischer Empörung über die Gewalt finden wir bei HEGEL also deren Erklärung aus nachvollziehbaren Ursachen.

In den geschichtsphilosophischen Vorlesungen geht HEGEL dann rasch – beinhaltet diese Vorgehensweise nicht ein Herunterspielen der Ausschreitungen? – zu einer abschließenden Beurteilung der Revolution über, die man auf den ersten Blick für ein reines Loblied halten könnte: „Es war dieses somit ein herrlicher Sonnenaufgang. Alle denkenden Wesen haben diese Epoche mitgefeiert. Eine erhabene Rührung hat in jener Zeit geherrscht, ein Enthusiasmus des Geistes hat die Welt durchschauert", an die sich dann jedoch plötzlich der kritische Ton anschließt, „als sei es zur wirklichen Versöhnung des Göttlichen mit der Welt nun erst gekommen" (TWA XII, S. 529). Die kritischen Implikationen dieser Äußerungen werden deutlicher, wenn HEGEL in seiner Darstellung des „Ganges der *Französischen Revolution*" (S. 531–535) – worin er bemerkenswerter Weise die Ereignisse von 1789 bis 1830 als einheitlichen Prozeß betrachtet – auf die post-napoleonischen Entwicklungen eingeht. Die Periode, die dem Sturz NAPOLEONS und der *Charte* von 1814 folgt, bezeichnet HEGEL lakonisch als „fünfzehnjährige Farce", die Restaurations-Regierung und liberale Opposition, König und Volk gemeinsam spielten. In dieser Farce beschworen beide Seiten die *Charte*, obwohl sie dabei „in der Lüge gegeneinander" waren (S. 534). Die Schwüre der Königspartei waren falsch, weil sie „es sich zur Gewissenssache machte, die vorhandenen Institutionen zu vernichten". Die Opposition log, wenn sie „Adressen voll Ergebenheit und Liebe zur Monarchie" erließ, den Bourbonen in Wirklichkeit jedoch Mißtrauen entgegenbrachte. Trotz dieser Kritik an beiden Seiten ist HEGELS Position nicht unentschieden. Da das Mißtrauen der Opposition begründet war, liegt bei den Ultraroyalisten die eigentliche Verantwortung für die Julirevolution, deren Ergebnis HEGEL nüchtern konstatiert: „Es ist so wieder ein Bruch geschehen, und die Regierung ist gestürzt worden" (TWA XII, S. 534). In einem seiner Entwürfe zum *Reformbill*-Aufsatz weist HEGEL die Verantwortung der Julirevolution noch deutlicher zu, weil er dort auch das Gegenargument entkräftet, die Absetzung von Karl X. sei ein Bruch der *Charte* gewesen: das Volk „hat Unrecht gegen das Gesetz, aber aus gerechtem Prinzip".[29] HEGELS Tadel an der Vorgehensweise ändert nichts an der Notwendigkeit der Julirevolution: das Volk „führt auf seine Weise aus, was der Regierung zukommt" (TWA XI, S. 553). Daß die Bourbonen, nach 1792, nun (1830) zum zweiten Mal vertrieben wurden, rundet für HEGEL das Ergebnis ab: wie NAPOLEON nach seinem zweiten Sturz (die Verbannung nach St. Helena), kehrten sie danach nicht wieder.[30]

Wenn die Julirevolution HEGEL eine lange gehegte Überzeugung überdenken ließ, dann ist der Ausgangspunkt seiner Überlegungen nicht der Zweifel am „gerechten Prinzip" der Erhebung, sondern Skepsis im Hinblick auf ihre Resultate und möglichen Konsequenzen. Im Gegensatz zum abstrakten Denken

des Philosophen der Aufklärung kann die Philosophie HEGELS Revolutionen nur dann *post festum* sanktionieren, wenn sie vorher bestehende Entzweiungen versöhnen. Für HEGEL ist der Julirevolution die Versöhnung jedoch nur partiell gelungen. Ein Hemmnis, das für ihn die vollständigere Befriedigung verhinderte, ist der fortdauernde Katholizismus, und er zieht die Konsequenz: „Es ist ein falsches Prinzip, daß die Fesseln des Rechts und der Freiheit ohne die Befreiung des Gewissens abgestreift werden, daß eine Revolution ohne Reformation sein könne". Für Frankreich kommt HEGEL daher zu der Prognose, daß auch nach der Julirevolution „die Bewegung und Unruhe fortgehen" werde (TWA XII, S. 535). Die lange gehegte Überzeugung,[31] die HEGEL damit in Frage stellt, ist die liberale Toleranz, die der moderne freiheitliche Staat den Religionen gewähren könne. Wenngleich die bahnbrechende Erhellung dieses Zusammenhangs, die ROSENZWEIG gibt (1920, Bd. II, S. 210–225), die These überzieht, läßt sich kaum bezweifeln, daß die Erfahrung der Julirevolution HEGEL im Gegensatz zu seiner älteren Überzeugung darin bestärkte, politische Freiheit und protestantischen Glauben näher aneinanderzurücken. Die religiöse Gesinnung der katholischen Ultraroyalisten widersprach den Prinzipien der *Charte* von 1814 und provozierte damit die Julirevolution,[32] die zwar die Regierung stürzte, aber die Entzweiung von politischer Freiheit und katholischer Gesinnung nicht versöhnte. „An diesem Widerspruch und an der herrschenden Bewußtlosigkeit desselben ist es," mit diesen Worten endet die Analyse der Julirevolution, die HEGEL in seinen religionsphilosophischen Vorlesungen gibt, „daß unsere Zeit leidet".[33]

Auch nach 1830 ist HEGEL zwar kein Revolutionär, aber er bleibt Philosoph der Revolution, wenn man darunter denjenigen versteht, der dasjenige begrifflich expliziert, was sich in der Revolution nur unterschwellig-implizit vollzieht.

Anmerkungen

1 RITTER 1972, S. 18; vgl. D'HONDT 1989, S. 157.
2 Wie z. B. der wichtige Brief des 24jährigen Hegel an Schelling deutlich illustriert: Briefe I, S. 23–25 (vom 16. April 1795). Vgl. hierzu statt vieler PÖGGELER 1973, S. 110–169, S. 115: „HEGELS Zuwendung zur Philosophie war eingebettet in Überlegungen, die eher theologisch-politisch als spezifisch philosophisch waren. Das theologisch-politische Anliegen umgriff das philosophische".
3 Wie auch OTTMANN konstatiert: „Was schon Anfang der fünfziger Jahre in Frankreich begann und sich nun auch in angelsächsischen Ländern durchgesetzt hat, die westliche ‚liberale' Deutung HEGELS als des Lehrers des ‚modernen' freiheitlichen Rechtsstaates, dem hat JOACHIM RITTER in Deutschland so zum Durchbruch verholfen, daß die hegelianisch mittlere Hegelauslegung fast zum akademischen Normalfall geworden ist." – „RITTERS Schüler, die durch Kenntnisse und Formulierungskünste aus der Masse der deutschen Berufsphilosophen herausragen, haben seine Deutung so weit verbreitet, daß es schwerfällt, sich ihr überhaupt zu entziehen" (OTTMANN 1977, S. 299f., 343).
4 Vgl. etwa die früheren Dokumente, die RIEDEL zusammengetragen hat (1975, Bd. I, S. 209–319).
5 H. C. LUCAS 1986, bes. S. 177–184. LUCAS erhellt die keineswegs reinen Motive der Diffamierungsversuche des sich „liberal" gebenden HAYMS auch aus dessen post-

hum erschienenen Lebenserinnerungen. Freilich läßt die Analyse LUCAS' (1986, S. 175f., 188f.) auch an der Gegenthese ILTINGS (1973) zweifeln. ILTING beurteilt zwar HEGELS politische Haltung entschieden fortschrittlicher, bedient sich aber dabei vergleichbarer Argumentationsmuster. Ob HEGEL persönlicher Ehrgeiz und Bestechlichkeit vorgeworfen (HAYM) oder persönliche Furcht vor Zensur und Verfolgung zugute gehalten wird (ILTING), die Argumentation verbleibt dabei im vorphilosophischen Feld biographischer Forschung, statt die Texte selbst zu befragen.

6 Heute wird diese Tradition in Frankreich insbesondere von B. BOURGEOIS fortgesetzt; vgl. z.B. sein Buch von 1969.

7 Ergänzend wäre in diesem Zusammenhang auf die wichtige Studie des deutschen Emigranten H. MARCUSE (1941) hinzuweisen, da sie zunächst in englischer Sprache erschien.

8 OTTMANN 1977, S. 339.

9 RITTER 1972, S. 24 (unsere Hervorhebung). HABERMAS (1971, S. 128–147) knüpft an RITTER an, betont jedoch HEGELS Kritik der Revolutionäre stärker und kommt schließlich, wobei er HEGELS Anerkennung der Revolution akzeptiert, zu folgender These: „HEGEL hat die Französische Revolution und deren Kinder nicht weggescholten, er hat sie weggefeiert. ... HEGEL erhebt die Revolution zum Prinzip der Philosophie um einer Philosophie willen, die als solche die Revolution überwindet. HEGELS Philosophie der Revolution ist seine Philosophie *als* deren Kritik" (HABERMAS 1971, S. 128; vgl. S. 142).

10 Vgl. CHAMLEY 1963; RIEDEL 1969, S. 75–99; AVINERI 1972, S. 132–154; DENIS 1984; FETSCHER 1986, S. 207–220; WASZEK 1988.

11 ROSENKRANZ 1844, S. 32f.; zur Revolutionsbegeisterung der Stiftler, S. 28–34.

12 Vgl. z.B. die Korrekturen bei HENRICH 1965.

13 Vollständig abgedruckt in: Briefe IV.1, S. 135–164. Es mangelt dort nicht an eindeutigen Mottos: „In tyrannos!", „Tod dem Gesindel!", „Vive Jean-Jacques [ROUSSEAU]", „O Freiheit!", „Tubingue l'an 3. de la liberté française" usw.

14 HEGELS Brief an SCHELLING vom 16.4.1795, in: Briefe, I, S. 23f.: „Vom KANTischen System und dessen höchster Vollendung erwarte ich eine Revolution in Deutschland, die von Prinzipien ausgehen wird, die vorhanden sind und nur nötig haben, allgemein bearbeitet, auf alles bisherige Wissen angewendet zu werden". Daß HEGEL mit „dessen höchster Vollendung" FICHTE und SCHELLING meint, spricht die vorhergehende (SCHELLING) bzw. nachfolgende (FICHTE) Passage aus. – Ein spätes Echo dieser Parallelisierung von Französischer Revolution und Deutschem Idealismus enthalten HEGELS „Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie" (TWA XX, S. 314): „KANTische, FICHTEsche und SCHELLINGsche Philosophie. In diesen Philosophien ist die Revolution als in der Form des Gedankens niedergelegt und ausgesprochen, zu welcher der Geist in der letzten Zeit in Deutschland fortgeschritten ist".

15 Den Plünderungen beim Einmarsch folgten bald die „Kontributionen". Auch die Behandlung der deutschen Oppositionellen dürfte HEGEL mißfallen haben.

16 Von Frankfurt aus besuchte HEGEL zweimal (im Frühjahr 1798 und im September 1800) das seit Dezember 1797 französische Mainz; vgl. PÖGGELER 1973, S. 32.

17 Briefe IV.2, S. 4. Der Verfasser des Briefes ist nicht bekannt, der Kontext – u.a. befolgte HEGEL den Rat des Freundes, seine Schrift „Daß die Magistrate von den Bürgern gewählt werden müssen" nicht zu veröffentlichen – erhellt jedoch, daß es in der politischen Beurteilung Übereinstimmungen zwischen ihm und HEGEL gab; vgl. ROSENKRANZ 1844, S. 85–94.

18 Zu HEGELS Jenaer Schaffensperiode vgl. PÖGGELER 1973 und HARRIS 1983 (dort ausführliche Hinweise auf die neuere Forschung).

19 HEGEL an NIETHAMMER (13.10.1806), in: Briefe I, S. 120. Über HEGEL und NAPOLEON vgl. die Beiträge von D'HONDT und FLEISCHMANN in: LUCAS/PÖGGELER 1986, S. 37–67, 69–92.
20 Vgl. HEGELS Brief an NIETHAMMER (29.8.1807), In: Briefe I, S. 185: „In Württemberg hat NAPOLEON im Grimme zum württembergischen Minister gesagt: ich habe Ihren Herrn zu einem Souverän, nicht zu einem Despoten gemacht! – Die deutschen Fürsten haben den Begriff einer freien Monarchie noch nicht gefaßt, noch seine Realisierung versucht – NAPOLEON wird dies alles zu organisieren haben."
21 HEGELS Brief an NIETHAMMER (29.4.1814), in: Briefe II, S. 28.
22 Briefe II, S. 28. In einer von der Forschung bisher kaum beachteten Ausführung der frühen Jenaer Jahre führt HEGEL diese revolutionären Konsequenzen der Aufklärung übrigens direkt auf DESCARTES zurück (TWA II, S. 184): „die Cartesische Philosophie ... welche den allgemein um sich greifenden Dualismus in der Kultur der neueren Geschichte unserer nordwestlichen Welt – einen *Dualismus*, von welchem als dem Untergange alles alten Lebens die stille Umänderung des öffentlichen Lebens der Menschen sowie die lauteren politischen und religiösen Revolutionen überhaupt nur verschiedenfarbige Außenseite sind – in philosophischer Form ausgesprochen hat".
23 Zeitgenössische Belegstellen für diesen passenden Vergleich finden sich z.B. bei OTTMANN 1977, S. 338.
24 Vgl. PÖGGELER 1973, S. 63.
25 Insbesondere seine „Grundlinien der Philosophie des Rechts" (TWA VII) und die „Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte" (TWA XII), aber auch die „Vorlesungen über die Philosophie der Religion" (TWA XVI). Aus Raumgründen stützt sich die folgende Darstellung dabei vorzugsweise auf die geschichtsphilosophischen Vorlesungen, ohne den vollständigen Nachweis von Parallelstellen und signifikanten Varianten leisten zu können.
26 TWA XII, S. 520–540, hier 520. Daß dieser Titel im Wortlaut vielleicht nicht von HEGEL selbst, sondern von seinen Herausgebern stammt, ändert nichts an seiner sachlichen Angemessenheit.
27 Siehe TWA XII, S. 521, 526 (vgl. TWA II, S. 28; s.o. Anm. 22).
28 Schon der junge HEGEL betonte: „*Discite justiciam moniti* – die Tauben aber wird ihr Schicksal schwer ergreifen". (HEGELS unpaginierte „Vorerinnerung" zu seiner Übersetzung von J.J. CARTS Briefen [Frankfurt 1798]). Diese Auffassung von Repräsentation wirkt in den „Grundlinien der Philosophie des Rechts" fort; vgl. z.B. die Ausführungen über das „ständische Element" als vermittelndes Organ zwischen Regierung und Volk (TWA VII, S. 471.)
29 TWA XI, S. 553; vgl. TWA XVI, S. 246.
30 Vgl. TWA XII, S. 380: „Durch die Wiederholung wird das, was im Anfang nur als zufällig und möglich erschien, zu einem Wirklichen und Bestätigten".
31 HEGELS schon früh entwickelte Position (vgl. hierzu WASZEK 1985) findet z.B. in den Paragraphen 209 und 270 seiner Rechtsphilosophie reifen Ausdruck: TWA VII, S. 360, 420f.
32 Vgl. TWA XVI, S. 245.
33 TWA XVI, S. 246; vgl. TWA XII, S. 535: „Diese Kollision, dieser Knoten, dieses Problem ist es, an dem die Geschichte steht und den sie in künftigen Zeiten zu lösen hat".

Quellen

Briefe — Briefe von und an Hegel. 4 in 5 Bdn. Hrsg. von J. HOFFMEISTER (Bd. I–III) und F. NICOLIN (Bd. IV.1 und IV.2). Hamburg ³1981.

Enz. 1817 — G.W.F. HEGEL: Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Heidelberg 1817; Reprint mit einem Vorwort von H. GLOCKNER. Stuttgart-Bad Cannstatt ⁴1968.

TWA — G.W.F. HEGEL: Theorie Werkausgabe. 20 Bde. Hrsg. von E. MOLDENHAUER und K.M. MICHEL. Frankfurt 1969–1971.

Literatur

AVINERI, S.: Hegel's Theory of the Modern State. Cambridge 1972. Deutsche Übersetzung von R. und R. WIGGERSHAUS: Hegels Theorie des modernen Staates. Frankfurt 1976.

BASCH, V.: Les doctrines politiques des philosophes classiques de l'Allemagne. Paris 1927.

BOSANQUET, B.: The Philosophical Theory of the State. London ²1910.

BOURGEOIS, B.: La pensée politique de Hegel. Paris 1969.

CHAMLEY, P.: Économie politique et philosophie chez Steuart et Hegel. Paris 1963.

DENIS, H.: Logique hégélienne et systèmes économiques. Paris 1984.

D'HONDT, J.: Was hat Hegel aus der Französischen Revolution gelernt? In: Republik der Menschheit. Französische Revolution und deutsche Philosophie. Köln 1989, S. 152–163.

FETSCHER, I.: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In: I. FETSCHER/H. MÜNKLER: Pipers Handbuch der politischen Ideen. 4. Bd., München/Zürich 1986, S. 199–226.

GRÜNDER, K.: Diskussionsbeitrag. In: R. HEEDE/J. RITTER: Hegel-Bilanz. Zur Aktualität und Inaktualität der Philosophie Hegels. Frankfurt 1973, S. 29–30.

HABERMAS, J.: Hegels Kritik der Französischen Revolution. In: DERS.: Theorie und Praxis. Frankfurt ⁴1971, S. 128–147.

HARRIS, H.S.: Hegel's Development. Night Thoughts (Jena 1801–1806). Oxford 1983.

HAYM, R.: Hegel und seine Zeit. Vorlesungen über Entstehung und Entwicklung, Wesen und Werth der Hegel'schen Philosophie. Berlin 1857, Reprint Darmstadt 1962.

HENRICH, D.: Leutwein über Hegel. Ein Dokument zu Hegels Biographie. In: Hegel-Studien 3 (1965), S. 39–77.

HYPPOLITE, J.: La signification de la Révolution française dans la ‚Phénoménologie' de Hegel. In: Revue Philosophique de la France et de l'Etranger, Bd. 128 (1939), S. 321–352.

ILTING, K.-H.: Einleitung. In: G.W.F. HEGEL: Vorlesungen über Rechtsphilosophie 1818–1831. In 4 Bdn. hrsg. von K.-H. ILTING. Bd. I, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 25–126.

KNOX, T.M.: Hegel and Prussianism. In: Philosophy (1940), 51–63, 313–314.

KOJEVE, A.: Introduction à la lecture de Hegel. Paris 1947. Gekürzte deutsche Übersetzung von I. FETSCHER und G. LEHMBRUCH u.d.T.: Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Stuttgart 1958, Neuausgabe Frankfurt 1975.

LUCAS, H.C.: ‚Wer hat die Verfassung zu machen, das Volk oder wer anders?' Zu Hegels Verständnis der konstitutionellen Monarchie zwischen Heidelberg und Berlin. In: LUCAS/PÖGGELER (1986), S. 175–220.

LUCAS, H. C./PÖGGELER, O. (Hrsg.): Hegels Rechtsphilosophie im Zusammenhang der europäischen Verfassungsgeschichte. Stuttgart-Bad Cannstatt 1986.
MARCUSE, H.: Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory. London/New York/Toronto 1941. Deutsche Übersetzung von A. SCHMIDT, Darmstadt/Neuwied ^{2}1972.
MUIRHEAD, J. H.: German Philosophy and the War. London 1915.
OTTMANN, H. H.: Individuum und Gemeinschaft bei Hegel. Bd. I: Hegel im Spiegel der Interpretationen. Berlin/New York 1977 (Bd. II noch nicht erschienen).
PÖGGELER, O.: Hegels Idee einer Phänomenologie des Geistes. Freiburg/München 1973.
RIEDEL, M.: Studien zu Hegels Rechtsphilosophie. Frankfurt 1969; erw. Neuausgabe u. d. T.: Zwischen Tradition und Revolution. Stuttgart 1982.
RIEDEL, M. (Hrsg.): Materialien zu Hegels Rechtsphilosophie. 2 Bde., Frankfurt 1975.
RITTER, J.: Hegel und die französische Revolution. (1957) Frankfurt ^{3}1972.
ROSENKRANZ, K.: G. W. F. Hegels Leben. Berlin 1844, Reprint Darmstadt 1972.
ROSENKRANZ, K.: Apologie Hegels gegen Dr. Haym. Berlin 1858.
ROSENKRANZ, K.: Hegel als deutscher Nationalphilosoph. Leipzig 1870.
ROSENZWEIG, F.: Hegel und der Staat. 2 Bde., München/Berlin 1920, Reprint Aalen 1962.
WASZEK, N.: A Stage in the Development of Hegel's Theory of the Modern State. The 1802 Excerpts on Bonaparte and Fox. In: Hegel-Studien 20 (1985), S. 163–172.
WASZEK, N.: Die Hegelsche Schule. In: I. FETSCHER/H. MÜNKLER (Hrsg.): Pipers Handbuch der politischen Ideen. 4. Bd., München/Zürich 1986, S. 232–246; 252–254.
WASZEK, N.: The Scottish Enlightenment and Hegel's Account of ‚Civil Society'. (International Archives of the History of Ideas, Bd. 120.) Dordrecht/Boston/London 1988.
WEIL, E.: Hegel et l'État. Paris 1950.

Anschrift des Autors:
Dr. Norbert Waszek, Institut für Philosophie der Universität Erlangen, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen:

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

IST ES JETZT RATHSAM,

DIE

NIEDEREN VOLKSKLASSEN

AUFZUKLÄREN?

WESSENBERGSCHE STADT-BIBLIOTHEK CONSTANZ

VON

JOHANN LUDWIG EWALD.

Das Erste Geschöpf Gottes war *Licht.* Licht in der Geisterwelt ist *Wissenschaft* und *Weisheit.* Der Tag, da Gott Alles übersah, war der heiligste der Tage. Du Gott, der seine Werke übersah, und rührend sich ihrer freute; du, der das sichtbare Licht zum Erstling der Schöpfung machte, und das geistige Licht, das Meisterstück deiner Werke, dem Menschen ins Angesicht hauchte; lafs uns, wenn wir in deinem Werke arbeiten, auch etwas von deiner Ruh und deiner Freude theilhaftig werden, und unsere Wissenschaft, wenigstens im Allmosen der Liebe, für die Dürftigen unseres Geschlechts seyn.

BAKO.

LEIPZIG UND GERA 1800.

BEY WILHELM HEINSIUS.

Volkmar Wittmütz

Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800

Die folgenden Ausführungen stellen das Rheinland in den Mittelpunkt, weil nach Meinung vieler Beobachter die Einflüsse der Französischen Revolution in dieser Frankreich am nächsten liegenden Region Deutschlands sich besonders deutlich bemerkbar gemacht haben. Schon der große französische Revolutionsforscher Alexis de Tocqueville bemerkte deshalb, daß die „Gegenden Deutschlands, wo sich die revolutionären Leidenschaften Frankreichs zuerst ausgebreitet und stets am heftigsten geregt" hätten, größtenteils im Rheinland lägen, während die Teile Deutschlands, die diesen Leidenschaften am längsten unzugänglich blieben, die ökonomisch rückständigen Gebiete Deutschlands im Osten gewesen seien (Tocqueville 1856/1978, S. 42). Wenn auch die moderne Jakobinerforschung diese Behauptung inzwischen bestritten und teilweise auch korrigiert hat (zuletzt Haasis 1988), so ist doch zweifellos das Rheinland vom Widerhall der Revolution im Nachbarland besonders betroffen gewesen. Allerdings ist fraglich, ob diese Feststellung auch für Schule und Lehrer gilt.

I.

In dem politisch außerordentlich zersplitterten, aber wirtschaftlich entwickelten Rheinland hatte sich bereits im letzten Jahrzehnt vor der Revolution eine von den Ideen der Aufklärung gespeiste öffentliche Diskussion entwickelt, die auch Probleme der Bildung und Erziehung, weniger allerdings der Schule, berührt hatte. Ihre gesellschaftliche Verfestigung hatte diese Diskussion in den Freimaurer- und Illuminatenlogen, aber auch in den Lesegesellschaften gefunden, die seit den 1770er Jahren in rheinischen Städten gegründet worden waren. 1775 zum Beispiel war in Elberfeld die Gründung einer „Geschlossenen Lesegesellschaft" erfolgt, 1781 war eine derartige Gesellschaft in Mainz, 1783 in Aachen, im selben Jahr auch in Koblenz, 1787 in Bonn gegründet worden (Illner 1982, S. 39ff.). In Köln war die Entwicklung etwas zurückgeblieben, dort war 1784 nur eine von Privatleuten betriebene „Leihbibliothek" eröffnet worden, die es in Düsseldorf bereits seit 1770 gab (Weidenhaupt 1988, S. 244). Jung-Stilling, Mitglied der Elberfelder Lesegesellschaft, hatte knapp das Ziel dieser „Sozietäten" formuliert: „eine Veredlung des Menschen durch Vermehrung seiner Kenntnisse und Verfeinerung seiner Sitten" (Illner 1982, S. 33). Dazu sollten eine Bibliothek, die nur den Mitgliedern der Gesellschaft offenstand, regelmäßig stattfindende Vorträge und eine gemeinsame Mahlzeit in geselligem Kreis dienen. Die hohen finanziellen Beiträge für Mitglieder der Lesegesellschaft in Elberfeld und in anderen Städten ließen diese Form gesel-

liger Aufklärung zwar nur einer dünnen Schicht des rheinischen Bürgertums zuteil werden. Aber da die Gesellschaften auf „Gelehrte" in ihren Reihen nicht verzichten konnten, hatten Ärzte, Pfarrer und „Predigtamtskandidaten", die bis zur Berufung in ein Pfarramt an den zahlreichen rheinischen Lateinschulen Dienst taten, bedeutend weniger zu zahlen, wenn sie sich verpflichteten, aktiv – das heißt durch eigene Vorträge und Schriften – zur Bildung und Aufklärung aller Mitglieder der Gesellschaft beizutragen. Lehrer an Elementarschulen nahmen an dieser neuen, „assoziativen" Organisation der Gesellschaft nicht teil.

Die Titel der Elberfelder Vorträge sind überliefert (CARNAP 1863, S. 65ff.). Es sind neben theologischen und naturwissenschaftlichen, sowie platt moralisierenden Themen auch bildungspolitische Probleme, die abgehandelt wurden. Verschiedene Vorträge eines Pfarrers behandelten zum Beispiel die „Erziehung der Jugend", andere die „Aufklärung". Auch Predigtamtskandidaten finden sich als Vortragende in diesen Gesellschaften, in denen dem „Gespräch über Erziehung" große Bedeutung zugemessen wurde.

Aus der Bonner Lesegesellschaft ist die Rede eines Mitgliedes „Über den Zustand des Geisteslebens in Bonn" überliefert, die am 2. Dezember 1789 gehalten wurde (HANSEN 1931, S. 490f.). In ihr wird in deutlicher Abgrenzung zu dem Gedanken einer Verwirklichung von Aufklärung mittels Revolution die Überzeugung erkennbar, daß die Erziehung und Aufklärung der Gesellschaft ein nur durch Arbeit ermöglichter Prozeß sei, der die „Wiederherstellung der Wissenschaft und die Verfeinerung des Geschmacks, der Sitten und Lebensart" zum Ziel haben müsse. An der Spitze der „Erziehungsarbeiter" stehe der aufgeklärte Fürst (in diesem Fall der Erzbischof MAX FRANZ von Köln, ein Bruder des österreichischen Kaisers JOSEPH II.). Die Aufklärung als Arbeitsprozeß für die Gesellschaft wurde mit der Erziehung des Individuums verknüpft, insofern die gesellschaftliche Wertschätzung von Rationalität, Wissenschaft und Kultur, die Beseitigung von Unwissenheit und Vorurteilen den individuellen Menschen zur Einsicht in das „wahre Interesse seiner Existenz" bringen könne. Agent dieses prinzipiell unabgeschlossenen und unbegrenzten Prozesses, der nicht nur junge Menschen und nicht allein Angehörige bestimmter Stände anzusprechen hatte, sondern „allgemein" sei, war deshalb auch nicht die Schule. Es war vielmehr die „Assoziation", der mit Bildungsaufgaben befaßte gesellschaftliche Verein, in dem sich die Gesellschaft zum Zweck der eigenen Aufklärung und Bildung selbst organisierte und ihre eigene Aufklärung betrieb.

Auch über die Methodik einer in Vereinen und Gesellschaften erarbeiteten Bildung und Aufklärung machte sich der Redner Gedanken. Die „sanfte Wirkung des lebenden Beispiels und ein Wohlgefallen am Schönen und Guten" sollten ihre Kraft entfalten, wobei „Bilder und Statuen" als Darstellungen eben dieses Schönen und Guten, aber auch als Erinnerung an historische Beispiele aufgeklärten Lebens und Wirkens das „wirksamste Mittel" seien. Schon in der Antike habe sich der Künstler bemüht, durch „Statuen und Bilder ... seine Mitbürger zum Gefühle großer Charaktere zu gewöhnen". Der aufgeklärte Landesfürst war dann über den Protektor der Bildungsvereine hinaus vor allem

„lehrendes Beispiel" und als solches erster Erzieher seiner Landeskinder. Seine Funktion als Erziehungsarbeiter wurde damit differenziert, zwar wurde er in den Erziehungsprozeß eingebunden, stand aber gleichzeitig über diesem. Die an gesellschaftlicher wie individueller Bildung und Aufklärung arbeitende soziale Bewegung bedurfte eines weiteren Lehrers nicht, seine Aufgabe erfuhr in dem Gespräch über Erziehung und Bildung keine Erwähnung.

Aber konnte die sich in Vereinen organisierende bürgerliche Gesellschaft wirklich alle Interessierten ansprechen und erfassen? Waren es nicht nur dünne großbürgerliche Schichten, die sich für den Prozeß der Bildung gewinnen ließen? Die Lesegesellschaft in Elberfeld beispielsweise besaß zwischen 40 und 50 Mitglieder, die größere Bonner Gesellschaft konnte mit 100 Mitgliedern rechnen, die Mainzer sogar mit 300. Deshalb wurde in Bonn 1789 der Vorschlag gemacht, „die Lesegesellschaft könne ihren eingeschränkten Wirkungskreis erweitern und die Lichtstrahlen der Aufklärung auch außer unserer Vaterstadt sehr leicht verbreiten, wenn mehrere Mitglieder sich näher verbinden und mit gemeinschaftlichen Kräften ein periodisches Werk bearbeiten und dabei die vorhandenen Journale, litterarischen Zeitungen und gemeinnützigen Werke auszugsweise benützen wollten. Diese periodischen Schriften können den Pfarrern und Beamten auf dem Lande um einen wohlfeilen Preis geliefert werden" (HANSEN 1931, S. 494).

Der Plan einer Aufklärung und Bildung mittels einer aufgeklärten Presse kam in Bonn trotz des Vorschlags nicht zur Ausführung, hingegen in Köln, wo J. L. THELEN, Professor der Philosophie am Laurentianer-Gymnasium, schon 1785 einen „Plan zur Herausgabe einer Zeitschrift zur Verbreitung wahrer philosophischer Aufklärung" veröffentlicht (HANSEN 1931, S. 96ff.) und angekündigt hatte, eine „genaue Kenntnis der Kirche und des Staates" zu verbreiten, um die Menschen „zu guten Christen und guten Bürgern" auszubilden. Der hier nur dürftig verkleidete Utilitarismus eines eng gefaßten Aufklärungsbegriffs wurde darin deutlich, daß der Verfasser des Prospekts auf die spätere Verwendung des gelernten Wissens den größten Wert legte: neben einer „Sittenlehre", die die Verwendung des erlernten Wissens steuern sollte, wurde die Unterweisung in der „Redekunst" angekündigt. Sie vor allem sollte die Leser der Zeitschrift und Rezipienten des vermittelten Wissens zur wirkungsvollen Äußerung ihrer Kenntnisse und Urteile befähigen, damit die Aufklärung ihren Trägern auch etwas einbringe.

Die monatlich erscheinende Zeitschrift THELENS mit dem Titel „Jugendphilosophie zur Aufklärung des Verstandes und Besserung des Herzens" ist vermutlich noch 1786 eingegangen. Das einzige erhaltene Exemplar enthält einen Aufsatz „Zeugnisse der größten Geister von den Vorteilen der christlichen Religion" (HANSEN 1931, S. 129ff.), eine Sammlung von Zitaten aus den Werken bedeutender französischer und englischer Philosophen über die aufklärerischen Qualitäten der christlichen Religion. Diese habe zum Beispiel eine „Sanftheit der Sitten" bewirkt, auch den „Blutdurst der Menschen" gestillt und zu einer „Verminderung der Revolutionen" beigetragen. Statt Aufklärung findet man also eine Apologie der christlichen Religion angesichts scharfer Angriffe einzelner Aufklärer auf Religion und Kirche, die das Christentum

gerade zum Träger aufklärungsfeindlicher Tendenzen und Kräfte erklärt hatten. Ob dieser apologetische Aufsatz von dem weitgehend aufklärungsfeindlichen Geist an den Kölner Schulen Aufschluß gibt, sei dahingestellt. Daß Köln für diesen Geist im Rheinland bekannt war, ist unstrittig. Kurz vor Ausbruch der Französischen Revolution hatte es einen neuen Beweis dafür gegeben, als die Bitte Kölner Protestanten, in der Reichsstadt ein Bethaus errichten und stille Andachten dort feiern zu dürfen, vom Rat der Stadt zwar positiv, von den Zünften und der Bevölkerung aber abschlägig beschieden worden war.

Die nur kurz erscheinende Zeitschrift des Kölner Professors konnte nicht zum Sammelpunkt einer Lehrerbewegung in Köln werden. Andere rheinische Zeitschriften mit einer längeren Erscheinungsdauer – HANSEN zählte 1931 insgesamt 23 regelmäßig erscheinende rheinische Periodika (HANSEN 1931, Einleitung S. 23ff.) – nahmen insgesamt nur wenig am allgemeinen Gespräch über Erziehung und Bildung teil. So fand die seit 1770 geführte rheinische Diskussion über Bildung, Erziehung und Aufklärung ohne Lehrer und an der Schule vorbei statt. Die Aufklärung und Bildung der Gesellschaft vollzog sich zumindest in ihrem programmatischen Teil in Sozietäten und Vereinen, an denen einzelne Lehrer an Lateinschulen, Geistliche in den ehemaligen Jesuitenschulen – der Orden war 1773 aufgehoben worden – und evangelische Predigtamtskandidaten, wenn überhaupt, nur am Rande teilnahmen.

Aber auch die bestehende Schule konnte zum Vehikel der Aufklärung werden, wenn sie – nicht als Folge aufklärerischen Bemühens in den Logen und Lesegesellschaften – von einer aufgeklärten Obrigkeit reformiert wurde. Eine derartige Reform der Schule wurde 1770 im Erzbistum Mainz mit dem Aufbau einer staatlichen Schulkommission und einer vom Staat eingerichteten Schullehrer-Akademie begonnen. Auch im Erzstift Trier und seinen Gymnasien in Koblenz und Trier sind aufklärerische Einflüsse auf die Gymnasien feststellbar, für beide Schulen entwickelte eine 1780 eingerichtete staatliche Schulkommission unter dem Vorsitz des Freiherrn FRIEDRICH VON DALBERG 1785 einen detaillierten Lehrplan.

II.

Als die Französische Revolution ausbrach, hatte mithin die öffentliche Erörterung über Bildung und Aufklärung im Rheinland zwar eine überraschende Breite gewonnen, aber nur wenig konkrete Wirkung gehabt. Die seit 1794 permanente französische Besetzung der linksrheinischen Gebiete führte 1798 zur französischen Annexion und zur Einrichtung des französischen Verwaltungs- und damit auch eines gestuften staatlichen Schulsystem. Alle bestehenden Schulen und Universitäten auf dem linken Rheinufer wurden aufgehoben und an ihre Stelle nach französischem Muster Primär-, Sekundär- und Zentral- sowie Spezialschulen errichtet. Die mit Frankreich kollaborierenden Schulmänner versuchten, in den neuen Schulen eine von den Gedanken der deutschen Aufklärung, vor allem KANTS, und vom Humanismus durchsetzte Pädagogik einzuführen (HANSEN 1938, S. 880ff.). Häufig blieben derartige

Bemühungen ebenso wie die Errichtung der neuen Schulen selbst im Planungsstadium stecken.

Bevor die französische Verwaltung eine Neuorganisation der Schulen unter staatlicher Regie in Angriff nahm, war im französisch besetzten Köln der Plan aufgetaucht, eine Lesegesellschaft zu gründen, um „diejenige Geistesbildung zu befördern", die zur Ausübung des geplanten französischen Verfassungssystems notwendig sei. Die französische Republik wolle – so der Verfasser, der Kölner Arzt CONSTANTIN D'HAMÉ, trotz seines französischen Namens ein Kölner Bürger, hier 1767 geboren und 1794 nach Studien in Wien an der Kölner Universität zum Doktor promoviert – auch im Land zwischen Rhein und Maas die Einführung einer demokratischen Verfassung, und um „diese gut ausüben zu können, wird bei dem wählenden Bürger manches erfordert, was man bei einer großen Anzahl der Bewohner Kölns ... vergebens suchen dürfte". Um die „gebildete Vernunft" der Bürger zu wecken und zu formen, sei die alte Universität nicht in der Lage; „das Beste für den Augenblick wäre eine Lesegesellschaft" (HANSEN 1938, S. 140f.).

Bemerkenswert erscheint hier, daß Bildung in dem Kölner Konzept eine bestimmte, auf staatsbürgerliche Befähigung zielende Richtung erhielt. Die allgemeine, an „Wissenschaften" und „Sittlichkeit" orientierte Aufklärung des individuellen Menschen wie der Gesellschaft wurde nicht mehr erwähnt; sie war zu wenig im politischen Raum verankert und von der politischen Entwicklung beiseite gedrängt worden. Aber auch die Schule als Ort einer derartigen Befähigung findet keine Erwähnung. Sie wird zwar nicht ausgeschlossen, aber ihre Möglichkeit, die ganze Gesellschaft auszubilden, erscheint doch sehr begrenzt. Auch die geplante Lesegesellschaft sei kaum in der Lage, das „ganze Volk" zu erfassen. Dafür müsse eine Zeitschrift herausgegeben werden, die „passende Aufsätze für das Volk" enthielte. Diesem Konzept lag der Gedanke zugrunde, der auch an anderer Stelle auftaucht (KUHN 1976, S. 43f.): Um eine unkontrollierte, zur Radikalisierung neigende Beeinflussung des Volkes durch die französische Besatzung und die Revolution zu verhindern, müsse das Volk gebildet und auf die Segnungen der Freiheit vorbereitet werden. Diese Bildung war dazu bestimmt, einer „schlechten Verwaltung des öffentlichen Schatzes", vor allem aber einem „Volksfanatismus" vorzubeugen; sie sollte helfen, die Wirkungen der Revolution zu begrenzen und zu dosieren – man wird sie deshalb als prinzipiell antiaufklärerisch bezeichnen können. Trotz der Zustimmung des Kölner Magistrats zu diesem Projekt kam keine Lesegesellschaft in Köln zustande, weil der Plan 1798 überrollt wurde von der direkten politischen Betätigung der Kölner Bevölkerung – ohne entsprechende Ausbildung – in politischen Klubs und Zirkeln, die den Vorstellungen der Besatzungsmacht mehr entgegenkamen und deshalb von ihr unterstützt wurden.

Rechtsrheinisch dagegen konnte die in Vereinen und Gesellschaften auftretende soziale Bildungsbewegung selbst, ohne obrigkeitliche Hilfe, den Bildungsprozeß der Gesellschaft in der Schule institutionalisieren, zum Beispiel in Elberfeld (zu den Schulverhältnissen im Wuppertal vgl. WITTMÜTZ 1981). Dort war, nach Briefen eines französischen Emigranten, bereits vor 1793 eine „Erziehungsanstalt für junge Leute, von einem Gelehrten namens WEISSENSTEIN ...

und einem Kaufmann Cordts aus Hamburg errichtet worden" (Huck/Reulecke 1978, S. 78ff.). Der Hauptzweck dieses Instituts ginge, so berichtet der Informant, „zwar vorzüglich auf die Erziehung und Bildung der jungen Leute, die sich dem Kaufmannsstande widmen sollen, schränkt sich aber noch nicht bloß auf das ein, was einem Kaufmann zu wissen unentbehrlich und nöthig ist; sondern beabsichtigt auch zugleich das, was zur vollkommenen Bildung des Geistes und Herzens junger Leute erfordert wird" (Pott 1987, S. 41ff.).

Eine berufsspezifische kaufmännische Ausbildung, die der realen sozioökonomischen Entwicklung entsprach und auf ein konkretes Bedürfnis antwortete, wurde mit dem älteren Konzept einer breiten aufgeklärten Bildung verbunden und zum Gegenstand einer privaten Schule und kaufmännischen Erwerbsstrebens gemacht. Dieses trat nicht nur in Konkurrenz zu der am Ort bestehenden herkömmlichen Lateinschule, sondern entfaltete auch eine die engen Grenzen der Stadt überschreitende Wirksamkeit und war ökonomisch offensichtlich sehr erfolgreich. Bildung und Ausbildung wurden zum einträglichen Geschäft, das nur durch den frühen Tod eines der Schulinhaber 1802 beendet wurde.

1804 wurde in Elberfeld ein ähnliches Unternehmen begonnen, ebenfalls als private Initiative und diesmal gestützt auf die assoziative Verbindung reicher Bürger, die der Gründung einer „Lehranstalt für Kinder aus den höheren Ständen" ihre finanzielle Unterstützung gaben. Das Bildungsangebot dieser Schule war nicht ausschließlich, noch nicht einmal überwiegend auf das Ausbildungsbedürfnis einer kaufmännisch oder gewerblich tätigen Bevölkerung abgestellt, sondern kam vielfältigen, breit gefächerten Bildungsinteressen einer gehobenen bürgerlichen Schicht entgegen, die sich bereits 30 Jahre zuvor in der „Geschlossenen Lesegesellschaft" gezeigt hatten und jetzt einen festeren Rahmen erstrebten. Neben einem breiten Angebot an „Wissenschaften" ohne die alten Sprachen wurde auch „Religions- und Sittenlehre" gegeben. Bildung gewann hier einen nicht nur lebenspraktischen, an beruflicher Verwendung orientierten Sinn, sondern wurde auch an Rationalität, Vernunft, Anschauung und Erfahrung, Sittlichkeit und Geschmack gebunden. Der Realismus dieser Aufklärung sprach im Wuppertal viele an, weil er auch als bildungsgeschichtliche Konsequenz eines Pietismus zu begreifen war, der im Verstehen der Welt und in der Befähigung zum Handeln in ihr den Willen Gottes auszuführen glaubte. An die Spitze dieser Schule trat Johann Friedrich Wilberg, ein Lehrer aus dem Seminar Heckers in Berlin und aus der Schule des Freiherrn von Rochow in Rekahn. Elberfelder Bürger hatten ihn bereits 1802 von seiner Tätigkeit an der Dorfschule des Grafen von der Recke abgeworben und als Inspektor und Lehrer des neuen kommunalen Armenhauses eingestellt.

III.

Allem Anschein nach beginnt mit Wilberg eine eigentliche Lehrerbewegung im Rheinland, wenn diese auch auf das Wuppertal und angrenzende Gebiete beschränkt blieb. Am 1. Februar 1806, kurz vor der französischen Herrschaftsübernahme im Herzogtum Berg im (März 1806), lud Wilberg die Lehrer der Wupperstädte Elberfeld und Barmen zum erstenmal zu „Unterhaltungen" ein,

die zunächst nichts anderes waren als Fortbildungsangebote für Lehrer an Elementarschulen, die häufig selbst nur über elementare Kenntnisse verfügten und sich mit methodischen oder didaktischen Fragen wenig oder nie beschäftigt hatten. Von jenem Samstagnachmittag an bis zum 25. Oktober 1834, also 28 Jahre lang, versammelten sich samstags in einem Raum einer Elberfelder Elementarschule etwa 50 bis 60 Lehrer (Zahlen nach DIESTERWEG 1870, S. 32) sowie „Hülfs-" und „Unterlehrer" und erörterten unter WILBERGS Leitung didaktische und methodische Fragen des Unterrichts und überhaupt alle drängenden Probleme der Schule, der Erziehung und des Lehrberufs. Diese Lehrertreffen dienten der Kontaktaufnahme zwischen Angehörigen eines Berufes, dessen gesellschaftliches Ansehen gering, dessen Träger häufig von existenzieller und materieller Not, dessen Arbeit weitgehend von Vereinzelung bestimmt war.

Die von WILBERG angeregten und geleiteten Lehrertreffen gaben die Möglichkeit zur Selbstverständigung über berufsständische und gesellschaftspolitische Fragen und zur Ausbildung eines Gruppenbewußtseins. Die Lehrer selbst wie die Gesellschaft auch mußten von der Bedeutung des Lehrberufs und der Schule überzeugt werden, und dafür wiederum war die kontinuierliche Selbstbildung und Fortbildung der Lehrer wichtig, die ihnen das Gefühl von Professionalität vermittelte. Es wird von WILBERG berichtet, daß „alle seine Reden, die er an Lehrer hielt, nur von drei Gegenständen handelten, von der Erhabenheit der menschlichen Bestimmung, von der Wichtigkeit der Erziehung und von der Würde des Lehramtes" (JORDE 1903, S. 401). Bezeichnenderweise entstand die Lehrerbewegung in einem Raum, in dem sich eine ausschließlich von der gesellschaftlichen Bewegung geförderte, obrigkeits- und staatsfreie Schule entwickelt hatte, die sich im Konkurrenzkampf anderer gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen durchsetzen und erhalten mußte.

In seinem Tagebuch hat DIESTERWEG, der von 1818 bis 1820 an der reformierten Lateinschule in Elberfeld unterrichtete und die WILBERGschen Lehrerkonferenzen besuchte, deren Verlauf beschrieben:

„Dieser Schulpfleger (es war WILBERG in Elberfeld) versammelt jeden Sonnabend Nachmittags 1 Uhr die Elementarlehrer aus seiner Umgebung. Obgleich keiner an diesen Versammlungen Theil zu nehmen gezwungen wird, ... so beträgt die Zahl der Theilnehmer gewöhnlich gegen 50, oft 60. Einige eifrige Lehrer lassen es sich nicht verdrießen, einen Weg von 3 Stunden zurückzulegen, und alle stehen im Amte, entweder als Inhaber einer Schule oder als Gehülfen. Während der Zeit, daß ich Gelegenheit hatte, die Versammlungen zu besuchen, umfaßten dreierlei Gegenstände die jedesmalige Beschäftigung von 2–5 Uhr. Zuerst wurden einige Sätze diktirt, deren Inhalt in wichtigen, das Lehramt bezeugenden Wahrheiten bestand; Sätze, welche Gelegenheit darboten, mancherlei praktische Bemerkungen über Sprache hinzuzufügen; Sätze, welche nach und nach einen pädagogischen Katechismus bildeten. Hierauf folgte zu damaliger Zeit ein Cursus der Geographie, mit Benutzung der von der Preußischen Regierung diesem Schulvereine geschenkten Düsseldorfer Karten ... In letzter Stunde wurde eine Stelle aus einem Werke DINTERS gelesen. Doch was sage ich? Gelesen, wahrlich nicht. Dieser Ausdruck bezeichnet eine mechanische Verrichtung, ein schulmäßiges Kunststück – hier in dieser Versammlung war nichts mechanisch, nichts pedantisch. Doch wie wollte ich Ihnen Alles das beschreiben, welche Geistesfunken hier ausgestreut, wie Geist, Gemüth hier so kräftig und erquickend belebt wurden...

Der Schulpfleger theilte aus der Fülle seiner Erfahrungen das Wissenswürdigste mit, fern von allen theoretischen Speculationen; alles war aus dem Leben selbst gegriffen und veranlaßte die Lehrer, mit Freimüthigkeit ihre Erfahrungen dagegen zu halten ... und so entstanden die lehrreichsten Dialoge und interessantesten Discussionen" (DISTERWEG 1870, S. 32ff.).

Man hat abwertend von der „Selbstveredelung" der Lehrer in derartigen Lehrerkonferenzen gesprochen (THIEN 1984, S. 164), dabei aber nicht genügend gewürdigt, daß die Konstitution der Lehrer als gesellschaftlich relevante Gruppe nur über eine Professionalisierung ihrer Tätigkeit gehen konnte. Dafür waren die Lehrerkonferenzen ein wichtiges Mittel – vor aller staatlichen Schulpolitik.

Welches pädagogisch-politische Denken in dieser frühen rheinischen Lehrerbewegung herrschte, in der – wenn wir den von WILBERGS Lehrgaben oft stark beeindruckten Zeitgenossen glauben können – WILBERG vor allem eine von großer Anschaulichkeit geprägte Lehrmethode zu vermitteln sich bemühte, wird aus den Schilderungen nur ungefähr deutlich, es muß vor allem aus seinem Werk erschlossen werden. Wenn man eine Bemerkung DIESTERWEGS, WILBERG habe im Religionsunterricht eine „entwickelnde Katechetik" (DIESTERWEG/HEUSER/FUCHS 1847, S. 14) gepflegt, auch auf andere Fächer ausdehnt, ist anzunehmen, daß WILBERG in fragend-entwickelnder Methodik, darin SOKRATES' Mäeutik folgend, ein Meister war. DIESTERWEG nennt denn auch in seinem Tagebuch in Anspielung auf WILBERG den Lehrer eine Hebamme (DIESTERWEG 1870, S. 15). Die aufklärerische Idee, daß die Menschen nicht nur zur Erkenntnis fähig seien, sondern wesentliche Stücke davon auch bereits schlummernd in sich trügen, lag dieser Methode zugrunde. Ziel war die „Entwicklung der Verstandestätigkeit" des Schülers und dessen Einsicht in die Rationalität der Welt, die in Zahl, Form und Begriff deutlich wurde und die ihn zum Handeln als Bürger in der Welt befähigte. Schließlich muß die „ethische Kraft" erwähnt werden, die WILBERG in seinem Unterricht erzeugte. DIESTERWEG spricht von seiner „Aufregung der Gefühle für das Edle und Gute" (DIESTERWEG/HEUSER/FUCHS 1847, S. 13), was diesen Tatbestand bezeichnet und was vor allem im Fach Religion geschah, in dem WILBERG Schüler und gelegentlich auch Erwachsene, die in seine Stunden kamen, mit einer derartigen Wärme und Inbrunst ansprach, daß viele Zuhörer in Tränen ausbrachen. Religion war die natürliche Sache des Herzens, nicht die Exegese der Bibel und einer daran anknüpfenden Dogmatik. Das verbreitete Urteil, mit WILBERG habe die pädagogische Aufklärung in die Elementarschulen des Wuppertals Einzug gehalten, erweist sich gerade an den Lehrerkonferenzen als richtig. Die Volksschule sollte eine Stätte der Aufklärung und des selbsttätigen Denkens und Handelns der Schüler werden, aber auch der natürlichen Religion und Frömmigkeit.

Auch die politischen Ideen der von WILBERG geleiteten Lehrerbewegung und das politische Engagement ihres Leiters sind von den Zeitgenossen nur angedeutet worden. DIESTERWEG erwähnt (DIESTERWEG/HEUSER/FUCHS 1847, S. 124), WILBERG habe, anders als die übrigen Lehrer, sofort die Bedeutung der Ermordung KOTZEBUES 1819 durch den Studenten SAND erkannt und über den

Ausbruch der politischen und pädagogischen Reaktion nach dem Mord mit den Lehrern diskutiert. Seine an der Aufklärung orientierte, soziale Mobilität wie politische Emanzipation fördernde Pädagogik mußte mit der Reaktion in Konflikt geraten, wenn diese die Volksschule nur für die Erziehung zu „Frömmigkeit, Gottesfurcht und christlicher Demuth" (so der Wortlaut eines Zirkular-Reskripts von 1822; zit. TITZE 1973, S. 125) einsetzen wollte und das Erlernen vorgefertigten Wissens statt der Entwicklung individueller Kräfte propagierte. WILBERG hat sich allerdings nie öffentlich gegen LUDOLPH VON BECKEDORFF, dem 1820 die Zuständigkeit im Berliner Kultusministerium für das Seminar- und Volksschulwesen anvertraut wurde und der die Seele der pädagogischen Reaktion in Preußen war, geäußert.

Andererseits ist bei WILBERG doch auch eine sozial konservative Haltung bemerkbar, die – wenn nicht alles trügt – die Elberfelder Lehrerbewegung ebenfalls kennzeichnete. Er veröffentlichte 1829 eine kleine Schrift „Über Schulen", die seine konservative Haltung ebenfalls deutlich macht. Darin bezog WILBERG unter anderem zu der in Elberfeld geplanten Realschule Stellung und befürwortete eine „reale" Bildung, weil diese direkt auf das bürgerliche Leben bezogen sei und weil sie – anders als das Gymnasium – nicht als Motor sozialer Mobilität wirke. Die Realschule wurde gutgeheißen als Mittel zur Stabilisierung einer durch Bildung in Bewegung geratenen Gesellschaft, weil sie Schüler an das Bürgerliche der menschlichen Existenz binde und nicht auf ein geistiges Reich verweise, das der Gegenwart in vielem widerspreche bzw. diese Gegenwart als korrekturbedürftig erscheinen lasse.

So ist das von ihrem Leiter vermittelte Bild dieser frühen Lehrerbewegung zwiespältig: neben einer aus Aufklärung und Philanthropinismus erwachsenen Pädagogik steht ein gesellschaftlicher und wohl auch politischer Konservatismus, der aus einer konservativen Interpretation einer natürlichen Ordnung kommt und die emanzipatorischen und mobilisierenden Wirkungen des Unterrichts und der Schule nicht recht wahrzunehmen scheint.

Lehrerkonferenzen ähnlich denjenigen WILBERGS in Elberfeld sind zwar auch aus anderen rheinischen Städten überliefert, allerdings erst später und mit anderem, „offiziellerem", das heißt staatlichem Charakter. In Köln etwa sammelt CARL FRIEDRICH AUGUST GRASHOF, der nach der Befreiung von der napoleonischen Herrschaft eingesetzte „Direktor des öffentlichen Unterrichts für das Generalgouvernement Niederrhein", 1814 die Lehrer der Stadt und hielt mit ihnen mehrere Fortbildungslehrgänge ab, um methodische Unzulänglichkeiten auszugleichen (APEL 1984, S. 46f.). Durch die Person ihres Leiters gewannen diese Konferenzen den Charakter einer von der staatlichen Unterrichtsverwaltung veranstalteten Fortbildung und können deshalb nur bedingt mit der „freien" Elberfelder Lehrerbewegung verglichen werden. In Düsseldorf war noch in der Franzosenzeit ein pädagogischer Kurs für Lehrer an Elementarschulen veranstaltet worden (WEIDENHAUPT 1988, S. 344). 1820 wurde in Remscheid anläßlich einer Feier zu Ehren des fünfzigjährigen Dienstjubiläums des Lehrers DANIEL SCHÜRMANN ein überregionaler „bergisch-märkischer Lehrerverein" gegründet, der in den folgenden Jahren „Lehrerfeste" veranstaltete, aber auch Lehrerfortbildung organisierte und als

freie Assoziation erste standespolitische „Einwendungen" – von Forderungen kann man kaum sprechen – gegen inzwischen eingerissene Praktiken erhob.

IV.

Durch WILBERG wurde DIESTERWEG in die Probleme der Volksbildungsarbeit eingeführt, wobei die Lehrerkonferenzen sicherlich die entscheidende Rolle spielten. Nach einer von Spannungen zu seinem „gleichberechtigten Vorgesetzten" SEELBACH an der Elberfelder Rektoratsschule nicht freien zweijährigen Tätigkeit ging er als Leiter und zunächst einziger Lehrer an das neu eingerichtete Lehrerseminar in Moers. Das Moerser Seminar wurde seit dem ersten Stiftungs-Jahresfest, das dort am 3.Juli 1821 gefeiert wurde, zum Mittelpunkt von Lehrerfesten und -zusammenkünften, sein Leiter wurde der Sprecher einer „rheinischen Lehrerbewegung". Schon am ersten Stiftungsfest hielt DIESTERWEG eine der insgesamt acht Ansprachen (DIESTERWEG 1870, S. 59ff.), eine weitere erhaltene Rede stammt von einem unbekannten Seminaristen.

DIESTERWEGS Rede beginnt mit der Ermunterung an seine Zuhörer und Schüler, ihr zukünftiges Lehramt als einen nicht nur gesellschaftlich wichtigen, sondern auch den Lehrer ausfüllenden und befriedigenden Beruf zu verstehen und ihn mit Dankbarkeit zu ergreifen und auszuüben, weil die Lehrer „Bildner..., Meister des heranwachsenden Menschengeschlechts" sind, weil sie die jungen Menschen zu wahrem Menschsein befähigen und damit gewissermaßen Gottes Schöpfung erst vollenden. Um dieser großen Verantwortung gerecht zu werden, bedürfe es in der Ausbildung wie im späteren Beruf dauernden Fleißes, fortwährender Anstrengung und Mühe, unablässiger Arbeit, aber auch tiefer Frömmigkeit, die sich nicht nur in Worten, sondern auch in Taten zu äußern habe, und einer „Fröhlichkeit des Herzens", die aus dem Bewußtsein der Bedeutung der tagtäglichen Arbeit entspringe. DIESTERWEG machte also die Ausfüllung des Lehramts abhängig von individuellen Eigenschaften, nicht von politischen oder gesellschaftlichen Konstellationen. Diese erscheinen vielmehr in seinen Ausführungen überhaupt nicht, vielleicht mit Rücksicht auf scharfe Beobachter in Berlin – seine Stellung am Seminar war noch nicht definitiv bestätigt worden.

Die kurze Rede eines unbekannten Seminaristen (DIESTERWEG 1870, S. 58f.) entfernte sich ein wenig von dem bei DIESTERWEG angeschlagenen Tenor. Zum Unterschied von DIESTERWEG hob der Redner nicht auf die wahre Menschwerdung durch Erziehung ab, sondern betonte statt dessen die an die Lehrer gestellten „Erwartungen des Vaterlandes" und damit nationale Bildungs- und Erziehungsziele – die nationale Erhebung gegen Napoleon und das Fest der Burschenschaften auf der Wartburg 1817 lagen erst kurze Zeit zurück, die nationale Stimmung ging weiterhin hoch.

Die Herausgabe einer schulischen Problemen gewidmeten Zeitschrift, den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht" (seit 1827, bis 1829 bei Scherz in Schwelm, seit 1830 bei Bädeker in Essen verlegt) durch DIESTERWEG,

die Sprachrohr und Diskussionsforum von Lehrern sein sollte, war in besonderer Weise geeignet, zum Kristallisationskern einer rheinischen Lehrerbewegung zu werden. DIESTERWEG schrieb selbst zahlreiche Aufsätze für die Zeitschrift (jetzt in der I. Abteilung seiner „Sämtlichen Werke"). Der bereits im ersten Jahrgang erscheinende Aufsatz „Über den Einfluß der Volksschule auf die öffentliche Sicherheit" (Bd. I, H. 3, S. 1–18) stammt allerdings nicht von ihm. Die apologetische, gegen die politische und pädagogische Reaktion gerichtete Tendenz dieser Arbeit wird bereits an ihrem Anfang deutlich. Der Verfasser argumentiert, daß keine Schule, weder die Volks- noch die „höhere" Schule, durch ihren Lehrstoff eine „Bürgschaft gegen Störungen der öffentlichen Sicherheit gewährt, indem auch aus derjenigen Schule, deren Lehrstoff durch die Bezeichnung *humaniora* ausgezeichnet wird, zu allen Zeiten Schüler hervorgegangen (sind), deren Widersetzlichkeiten gegen die Obrigkeit ... Richter, ja sogar Gesetzgeber bemüht haben". Deshalb müsse die Schule auf *Zucht* dringen, nicht aber auf Sicherheit, das sei die Aufgabe des Gefängnisses. In der Schule aber würden göttliche Geschöpfe, „des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe fähig ... veredelt. Daß auch faule Früchte mit unterlaufen, kann keinen befremden, der des Herrn Wort kennt". Nicht ohne Geschick und unter Zuhilfenahme auch biblischer Zitate – mit denen die Reaktion besonders gern argumentierte – wird das Ansinnen konservativer Kreise sichtbar, die Volksschule solle zur Verhütung einer Revolution, gar zur inneren Sicherheit des Staates beitragen und gewissermaßen präventiv Aufgaben der Polizei übernehmen. Das aber liege nicht in ihrer Macht und entspreche nicht ihren Aufgaben und wird deshalb zurückgewiesen.

Zu Zucht und Disziplin zu erziehen, hatte auch DIESTERWEG der Schule zugemutet. Aber seine Gedankengänge waren nicht zu verwechseln mit den konservativen Forderungen an die Schule. DIESTERWEG wollte die schulische Disziplinargewalt gegenüber den Ansprüchen von Familie und Haus an das Kind stärken. Seine Forderung hing damit zusammen, daß den Anordnungen des Lehrers häufig von Seiten der Eltern wenig Verständnis entgegengebracht wurde, weil eben der Lehrer zu wenig gesellschaftliche Anerkennung und nicht genug staatliche Rückendeckung genoß. Hier war DIESTERWEG der Anwalt aller Lehrer. Er sprach sich energisch für die vollständige „Verstaatung" der Volksschule aus, die diese Mißstände zu beheben allein in der Lage sei. Schon in seinem Tagebuch hatte er sich mit dem Problem eines ausschließlich staatlichen Schulsystems auseinandergesetzt und in einer Eintragung vom 18. April 1821 ein Gespräch mit dem katholischen Düsseldorfer Konsistorialrat BRACHT wiedergegeben, der DIESTERWEGS Plädoyer für eine staatliche Schule das Argument entgegengehalten hatte: „Welches Unglück könnte nicht ein WÖLLNER stiften, wenn ein solcher die ganze Jugend des Volkes in der Hand hätte!" Außerdem, so BRACHT, müßten die Kommunen auch finanziell an ihren Schulen beteiligt werden. Aber eben diese Regelung war von DIESTERWEG immer abgelehnt worden, weil dann die Kommune auch Einfluß gewann auf die Schule und die Lehrer bei einer kommunalen Anstellung zu abhängig wären von örtlichen Gegebenheiten – eine Abhängigkeit, die DIESTERWEG am eigenen Leib in Elberfeld erfahren hatte. Allein die zentrale Verstaatung garantiere einerseits die Unabhängigkeit der Lehrer und der Schule von allem gesell-

schaftlichen Druck und andererseits die Fortentwicklung des Erziehungswesens. Dabei zeigt sich bei DIESTERWEG ein durch keinerlei Zweifel getrübter Glaube an die Gerechtigkeit von Prüfungen und Noten. Allein diese sollten nämlich zur Grundlage einer Berufung in ein Lehramt und für eine Beförderung gemacht werden. Nur ein Examen sei geeignet, Ungleichheiten, die durch Unterschiede der Geburt oder auch der finanziellen Ausstattung und Förderung entstanden waren, auszugleichen. Nur eine Prüfung stellte ein unabhängiges Vehikel beruflichen Fortkommens der Lehrer dar und nur die Hoffnung auf Fortkommen und Beförderung bringe – so DIESTERWEG – das Schulwesen ingesamt voran.

Daß die Verstaatung der Schule eng mit ihrer Aufgabe der Erziehung zu Zucht und Disziplin zusammenhing, legte DIESTERWEG in einem Aufsatz „Der Gehorsam – der Jugend höchste Tugend" (Bd. III, H. 3, S. 24–32) dar. Für die Kinder müsse die Schule das sein, was der Staat für die Erwachsenen sei, eine „Gehorsamsanstalt". Und um die Sache auf den Punkt zu bringen, formulierte er: „Das Höchste in der öffentlichen Schule ist nicht der Unterricht, sondern die Zucht". Weil die Schule im Rheinland so wenig Zucht vermittle, sei es auch in dieser Provinz so unruhig, würde sich der Geist des Widerspruchs und des Protestes hier so stark regen! Nicht aber die Schule trage die Schuld an diesem Mißstand, sondern vor allem die Gemeinde, die kommunale Anbindung der Schule, die Einflußnahme von Stadt- oder Gemeinderat auf die Schule! Die Schulvorstände der Gemeinden engagierten sich zu wenig für die Schule, die Lehrer genössen zu wenig Ansehen, die gesellschaftliche Stellung beider sei zu schwach. Die Schule sei nicht genug „verstaatet", sie sei noch zu sehr unter dem Einfluß der Gesellschaft.

Es war nicht ganz ungefährlich, daß DIESTERWEG so radikal eine ausschließlich staatliche Volksschule forderte; denn auch der Staat mußte nicht unbedingt ein Wegbereiter und Garant des Fortschritts sein. Allerdings waren damals noch die Beamten – häufig geschult in der Philosophie KANTS und des deutschen Idealismus, auch noch in geistiger Nähe zu den großen Reformen der napoleonischen Zeit – die Speerspitze des gesellschaftlichen Fortschritts, den sie häufig gegen eine konservativer werdende politische Strömung durchzuhalten hofften.

Auch in der Arbeit „Was fordert die Zeit in betreff der Schulzucht" (Bd. II, S. 273–291) wurde das Thema der Schulzucht vor dem Hintergrund auch rheinischer Unruhen in dem unruhigen Jahr 1830 aufgegriffen. DIESTERWEG lehnte es ab, für die „tumultuarischen Auftritte von unten", die er verabscheute, die Schule und die Lehrer verantwortlich zu machen. Wenn die Schule zu wenig Zucht vermitteln könne, so vor allem deshalb, weil sie zu abhängig von der Gemeinde sei, weil auch das Elternrecht in ihr zu stark ausgeprägt sei. Die Autorität der Schule und ihrer Lehrer könne nur durch den Staat hergestellt werden, indem dieser der Schule polizei-ähnliche Gewalt gebe.

Hiermit schien sich DIESTERWEG auf den ersten Blick der Reaktion anzunähern. Aber seine Argumentation war doch eine völlig andere als die der Konservativen, die die Schule in die Nähe des Militärs rückten und sie zum Niederhalten der sozialen Bewegung einsetzen wollten. DIESTERWEG hingegen betonte die

Bedeutung der Schulzucht vor allem deshalb, weil sie die notwendige Ergänzung zu einer demokratischen Entwicklung und Verfassung, das Komplement zu der gesellschaftlichen Bewegung sei. Wie allen Liberalen war auch ihm Tumult, Unruhe und Terror zuwider. Er verabscheute die Gewalt, Pflastersteine und Barrikaden, gerade darum müsse die Schule streng sein; denn eine demokratische Verfassung brauche eine strenge Erziehung der Bürger zu Gesetz und Ordnung. „Je freier die Verfassung, desto gebundener muß die Erziehung sein", formulierte er 1832 in einem Aufsatz (Bd. V, S. 334f.). Daß er damit in besonderem Maße die Zustimmung seiner Kollegen fand, wurde bei seinem Fortgang von Moers nach Berlin deutlich, als ihm die Elberfelder Lehrer eine Uhr mit der Inschrift „Was fordert die Zeit" zum Geschenk machten (Bloth 1966, S. 115).

Aber die Schule als Zuchtanstalt war doch nicht alles. In seinem Aufsatz „Über öffentliches Leben und Gemeinschaft" (Bd. II, H. 3, S. 31–41) wiederholte Diesterweg seine Auffassung von der Bedeutung schulischer Erziehung, gab ihr allerdings eine völlig andere Perspektive. Wie die Kirche habe die Schule den „Zweck einer Vervollkommnung des Lebens in der Gemeinschaft". Ihr Ziel sei das „Gemeinwohl", ihr Vorbild sei das Leben in der Familie, in der die Stärkeren den Schwächeren zur Seite stünden und ihnen hülfen. So gehöre zum Leben in einer Gemeinschaft auch die Unterstützung der Schwächeren, der Ausgleich der Gegensätze zwischen arm und reich, die Hilfe für sozial Schwache. Auch die Schule habe an dieser Aufgabe mitzuwirken, auch die Lehrer müßten soziale Spannungen ausgleichen und zu „Gemeinsinn" erziehen, damit in genossenschaftlicher Hilfe mehr noch als durch staatliche Gesetze soziale Mißstände überwunden werden könnten. Die Schule erhielt eine sozialpolitische Aufgabe.

Wenn davon ausgegangen werden kann, daß Diesterwegs Auffassung über den Wirkungszusammenhang zwischen Erziehung und Schule einerseits und einer sich in sozialer Mobilität ausdifferenzierenden Gesellschaft andererseits, zwischen Pädagogik und gesellschaftlicher und politischer Entwicklung zu mehr Freiheit und demokratischer Beteiligung von vielen Lehrern im Rheinland geteilt wurde, so ist dies bei seinen sozialpolitischen Vorstellungen nicht so sicher. Für die politischen Implikationen von Erziehung, Schule und Unterricht im Hinblick auf die Entwicklung von Freiheit, mehr politischer Partizipation und Verfassung war der Blick der Lehrer zwar geschärft worden, für deren soziale Aufgaben aber war dies hingegen noch nicht geschehen. Vielleicht liegt in diesem zeitlichen „Vorsprung" und in der Höherrangigkeit, die das „Politische" von Schule und Pädagogik gegenüber dem „Sozialen" im Denken der rheinischen Lehrerbewegung hatte, die wichtigste Auswirkung der Französischen Revolution auf die rheinische Lehrerbewegung, die in ihren Menschenrechten die Freiheits- und politischen Beteiligungsrechte deutlich höher plaziert hatte als die Forderung nach Gleichheit.

Quellen

APEL, H.-J./KLÖCKER, M. (Hrsg.): Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. (Studien u. Dokumentationen zur dt. Bildungsgeschichte, Bd. 30). Köln/Wien 1986.

DIESTERWEG, F. A. W.: Sämtliche Werke. I. Abt. [enthält DIESTERWEGS Abhandlungen aus den „Rh. Bl."], Bd. 1ff., Berlin (DDR) 1956ff.

DIESTERWEG, F. A. W.: Tagebuch 1818–1822. Hrsg. von E. LANGENBERG. Frankfurt/M. 1870.

DIESTERWEG, F. A. W./HEUSER, P./FUCHS, F. A.: Johann Friedrich Wilberg, der „Meister an dem Rhein". Essen 1847.

HANSEN, J. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des Rheinlandes im Zeitalter der Französischen Revolution 1780–1801. 4 Bde., Bonn 1931/1933/1935/1938.

MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1, Frankfurt 1973.

TOCQUEVILLE, A. DE.: Der alte Staat und die Revolution (1856). München 1978.

WILBERG, J. F.: Blätter, der Erziehung und dem Unterricht gewidmet. Elberfeld 1810.

WILBERG, J. F.: Über Schulen. Essen 1829.

Literatur

APEL, H.-J.: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848. (Studien u. Dokumentationen zur dt. Bildungsgeschichte, Bd. 25.) Köln/Wien 1984.

BLOTH, H. G.: Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg 1966. (Dieser Band enthält auch als Quelle Diesterwegs Briefe.)

CARNAP, A. V.: Die geschlossene Lesegesellschaft in Elberfeld. In: Zs. d. Bergischen Gesch.vereins 1 (1863), S. 54–100.

HAASIS, H. G.: Gebt der Freiheit Flügel. Die Zeit der deutschen Jakobiner 1789–1805. 2 Bde., Hamburg 1988.

HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977.

HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1977.

HUCK, G./REULECKE, J. (Hrsg.): ...und reges Leben ist überall sichtbar. Reisen im Bergischen Land um 1800. Neustadt/Aisch 1978.

ILLNER, E.: Bürgerliche Organisierung in Elberfeld 1775–1850. Neustadt/Aisch 1982.

JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (Industrielle Welt, Bd. 15.) Stuttgart 1974.

JORDE, F.: Geschichte der Schulen von Elberfeld. Elberfeld 1903.

KUHN, A.: Jakobiner im Rheinland. Stuttgart 1976.

POTT, K.: Das Weißensteinsche „Kaufmanns-Institut" in Elberfeld (1792–1802). In: Zs. d. Bergischen Gesch.vereins 92 (1987), S. 41–56.

THIEN, H. G.: Schule, Staat und Lehrerschaft. Frankfurt/New York 1984.

TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt 1973.

WEIDENHAUPT, H. (Hrsg.): Düsseldorf. Geschichte von den Ursprüngen bis ins 20. Jahrhundert. 2 Bde., Düsseldorf 1988.

WITTMÜTZ, V.: Schule der Bürger. Wuppertal 1981.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Volkmar Wittmütz, Hopscheider Weg 46, 5620 Velbert 11.

Susanne Strobach-Brillinger

Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendzeitschriften

*Ein Überblick 1789–1859**

„Ach, verehrter Freund, auch ich habe leider! bei den letzten schrecklichen Stürmen unseres Vaterlandes so manches schändliche Laster bald im Verborgenen schleichen, bald frech und öffentlich daherschreiten gesehen. Auch mich ergriff das hohe Gefühl der Freiheit mächtig und stark. Der Augenblick, wie eine ganze Nation das schwer drückende Joch der Knechtschaft gewaltsam abwarf, entzückte mich und ich wollte thätig mitarbeiten an der neuen und schöneren Ordnung der Dinge. Aber da ich bemerkte, daß die Menschen so selten bei ihren Handlungen von einer reinen Liebe zum Guten geleitet, im Gegenteil so oft von gehässigen Leidenschaften getrieben werden; da ich die wilden Ausbrüche unbändiger Wuth erblickte; da suchte ich die Ruhe meines Lebens im Schooße der Natur und habe sie auch gefunden".

Dieses Bekenntnis entstammt einer „Zeitung für die Jugend", abgedruckt im Jahr 1807, nämlich in J. Ch. Dolz' zwischen 1806 und 1808 erscheinenden „Bildungsblättern". Der Sprecher, ein französischer Gutsbesitzer, resümiert seine Erfahrungen aus einem bewegten Abschnitt selbsterlebter Geschichte seines Heimatlandes. Dieser deutlich negative Ton kennzeichnet enttäuschte Hoffnung zu einer Zeit, als Frankreich sich unter dem ersten Kaisertum zu neuer, ungeahnter Größe aufschwang. Zur gleichen Zeit erlebte das ehemalige Alte Reich rechts des Rheins die Kehrseite dieses Aufstiegs: Nach den Revolutionskriegen und mit all dem eingedrungenen Ideengut gerieten die deutschen Staaten unter fremde französische Herrschaft, deren Druck auf jeden einzelnen stetig zunahm. Die anfangs so enthusiastisch empfangenen Befreier wandelten sich zu bestgehaßten Unterdrückern.

Solche historischen und gesellschaftlichen Abläufe fanden ihren Niederschlag nicht nur in literarischen Texten für Erwachsene. Gerade die Erfahrung mit Erlebtem und Erlittenem prägte die Lektüre für Kinder und Jugendliche um die Jahrhundertwende bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts. Gerade Kindern wollte man die Lehren aus dem Vergangenen und Miterlebten vermitteln. Vorherrschender Tenor der Schriften war daher: Betrachtung der Entwicklung in Frankreich und Sehen, wohin ein Ausbrechen aus der vorgegebenen Ordnung führen muß; denn das Schicksal ereilt unausweichlich jeden. Die Literatur war in diesem Sinne besonders moralisierend konzipiert. Kinder sollten begreifen, daß sie sich zu fügen haben; denn nur auf diesem Wege können ihnen leidvolle Erfahrungen, wie Kriege, erspart bleiben. Unter Hinweis auf ein beständiges Gottvertrauen – als Voraussetzung dafür – entwickelte sich eine zielgerichtete Erziehung, deren Inhalt und Ziel zugleich Wertschätzung und Verteidigung des Vaterlandes war.

Über den Zeitraum von sechzig Jahren hinweg bildeten sich Auffassungen zur Sicht der französischen Politik heraus, die auch in den deutschen Kinder- und Jugendzeitschriften ihren deutlichen Niederschlag fanden. Anhand verschiedener Quellen aus diesem Zeitraum sollen Beispiele angeführt und erläutert werden, wie Eltern und Erzieher ihren Kindern und Zöglingen die ideengeschichtliche Entwicklung Frankreichs von der bourbonischen Monarchie des späten 18. Jahrhunderts bis zur napoleonischen Monarchie anfangs des 19. Jahrhunderts nahegebracht haben. Unterstützend wirkte dabei zumindest ein gewisser persönlicher Erfahrungsschatz von Eltern und Großeltern bei der Aufbereitung von Geschichte für Kinder. Inwieweit unterschiedliche literarische Formen bei der Darstellung als Mittel zum Zweck dienten, wird an den einzelnen Beispielen zu zeigen sein. Zeitungen und Zeitschriften, die über einen mehr oder weniger langen Zeitraum erschienen, können so vor der Folie historisch-politischen Zeitgeschehens einen deutlichen pädagogischen Weg aufzeigen, der seine Parallele aus der Einschätzung der Französischen Revolution durch die Erwachsenen zieht.

1789–1804

Eine kritische Beobachtung französischer Politik setzte nicht erst mit dem Sturm auf die Bastille 1789 ein. Die Revolutionskriege der 1790er Jahre führten die deutsche Leserschaft jedoch schnell und unsanft von der Rolle des Zuschauers hin zu derjenigen des unmittelbar Betroffenen. Die Auswirkungen des radikalen Umschwungs zeitigten alsbald Folgen für die Völker rechts des Rheins. Der verfolgte französische Adel floh in großer Zahl aus dem vom Bürgerkrieg verwüsteten Frankreich und fand in Deutschland Aufnahme. Die Lebensumstände und Gewohnheiten der Fremden waren alsbald ein Gegenstand, mit dem man sich literarisch auseinandersetzte.

In ihrem starren Festhalten am Leben in den Bahnen und Gewohnheiten des *Ancien Régime* ignorierten die französischen Emigranten zumeist die Wirklichkeit. Ihre Verhaltensweisen wurden in der 1793 in Tübingen herausgegebenen „Flora" in Form einer bitterbösen Szene dargestellt. Das erste von vier Gesprächen unter dem Titel „Modeneuigkeiten" ist mit „Zwei Hofdamen" überschrieben. Die Damen „von Repos" (!) und „von Loisir" (!) haben aufregende Nachrichten erhalten; „v. R. Nein! die Französinnen arbeiten – / v. L. *Je suis perdu* ! Arbeiten? / v. R. Arbeiten! *Je vous jure!* Noch mehr! arbeiten – für ihre Männer! / v. L. *Que diable* ! Sophie! mein Riechfläschen! – Erläuterung, *ma chère!* / v. R. Ach! kein Hofkleid, kein Saisonkleid mehr! die *Parure* verschwunden! die *Tribunaux* der Mode sind umgestürzt! die Pariserinnen – *quel changement!* – nähen Hemder, *Pantalons,* ja sogar Zelten für die Kriegsheere! Kinder zupfen Charphie für die Verwundeten! / v. L. O hören Sie auf ! Gott bewahr' uns vor der neuen Mode toller Democratinnen: für die Männer zu arbeiten!" (S. 202)

Die zwei ehemaligen Hofdamen fanden solcherlei Tätigkeit unvorstellbar und bewahrten ihre „altmodische" Haltung bewußt: „v. R. Heut erfahr' ich vom *Acteur* Baum – ein Deutscher, aber – Sie verstehen mich! – erfahre, daß Leute

von Stande, weiblichen Geschlechts, politische Blätter lesen, daß es zum bon ton gehöre, den Moniteur, das Journal de Paris, die Gazette de Leide zu studiren – / v.L. Da bleib' ich altmodisch!" (ebd.) In ihrem Urteil über „Democratinnen" waren sich die beiden vollkommen einig: „v.R. Genug der horriblen *Nouvelles, ma chère!* Wir, denk' ich, lassen unsre Männer für uns arbeiten, verderben unsern Geschmack durch keinen Zeitungsstil, fechten nicht, und befehlen unserm Schuster, die Absätze um einen Viertelzoll zu erhöhen! – O wir haben alle Damen auf unsrer Seite. / v.L. Und wenn Eine heut wider uns wäre, so schwärzen wir sie morgen als eine Democratin an. / v. R. *C'est noble!*" (S. 203). Die ironische Wirkung steckt über den Inhalt hinaus in der Verwendung französischer Wendungen in deutscher Rede.

Die Überheblichkeit, die „Moden" vieler emigrierter Royalisten provozierten schnell eine ganze Anzahl bissiger Karikaturen, die jedoch in der Kinder- und Jugendliteratur nicht durchweg so drastisch wie oben gezeigt ausfielen. Häufiger waren kleine Formen wie Anekdote oder Epigramm in Bezug auf Begebenheiten aus der Französischen Revolution zu finden, wie hier ein wiederum aus der „Flora" entnommenes Beispiel: „In einem Almanach der Aristocraten finden sich unter andern auch folgende Sinngedichte: Franken! daß die gold'ne Zeit / Wieder unter euch gedeihe, / Hoft ihr nur! – Doch ohne Streit / Schuft ihr jetzt schon eine neue – / Die papierne Zeit" (S. 153).

Gerade kurze Episoden waren beliebt in den Kinder- und Jugendzeitschriften, sie erlaubten die Vermittlung oft wahrer Begebenheiten und enthalten im Kern auch den pädagogischen Gedanken. Tenor solcher weniger Zeilen war der Glaube an eine günstige Fügung des Schicksals, wie er bei vielen Geschichten um Befreiung oder Flucht aus den Revolutionsgefängnissen durchgehend gezeigt werden kann. Das Muster ist dabei das folgende: Der im Kerker schmachtende Royalist, vielfach auch eine Frau oder, als am besten geeignete Identifikationsfigur, das Kind, beklagt sein Unglück und die Gewißheit des nahenden Todesurteils. Als Begründung der Lage dient in der Regel der Hinweis auf adlige Herkunft oder eine wie auch immer geartete Zugehörigkeit zum Königshof. Darüberhinaus findet sich kein Anhaltspunkt für die Verfehlungen, die den oder die Unglücklichen in die Gefangenschaft führten. Der Weg aus dieser lebensbedrohenden Gefahr führt auf zwei Möglichkeiten in die Freiheit. Einfallsreichtum, List und Tücke sowie Zufall können die Befreiung ermöglichen. Bei unmittelbar bevorstehender Verhaftung erweist sich Edelmut und Dankbarkeit eines Mitglieds der Dienerschaft oft als letzte Rettung. Das erbrachte Opfer erlöst dann einen treuen Diener dank glücklicher Umstände wieder aus der Todesgefahr.

Eine Reihe solcher, nur wenige Zeilen umfassender Geschichten sind in den 1802 erschienenen Wiener „Skizzen in Kupfern" zu lesen. Unter der Überschrift „Geschichtchen aus der französischen Revolutionszeit" findet sich eine Mischung anekdotenhafter Begebenheiten, die vor der Schilderung des vollen Umfangs der Grausamkeiten dieser Verhältnisse nicht haltmacht. Der Leserschaft wird eine augenfällige Willkür und Brutalität des beispielsweise „berüchtigten St. Just" vorgeführt (S. 83). Als dem unerkannt reisenden Revolutionär in einem Dorfwirtshaus nicht das verlangte Geflügel aufgetragen

wird, weil es einem anderen Gast gehöre, sorgt St. Just in seiner Wut umgehend für die Hinrichtung dieses Gastes. Begründung: Der Eigentümer des Hahns sei ein „schlechter, gegen die Repräsentanten des Volks conspirirender Bürger". Die Lektüre dieser knappen Form und solchen Inhalts verdeutlicht den Kindern hier eindringlich das Bild schrecklicher Gewaltsamkeiten, wie sie als gang und gäbe im Frankreich der 1790er Jahre präsentiert wurden. Hintergrund ist die im Reich verbreitete Einschätzung von Revolution als ein unbrauchbares, ja gefährliches Mittel, Unzufriedenheit zu beseitigen. Die Angst vor Greueltaten und die in den Jahren der Revolutionskriege am eigenen Leibe erfahrenen Folgen führten den Kindern deutlich die Negativwirkung von Auflehnung gegen die gottgewollte und vorbestimmte Ordnung vor Augen. Es wurde durchaus nicht behauptet, daß die bestehenden Lebensbedingungen in jeder Hinsicht ideal seien, aber eine Veränderung in umstürzlerischer Form erfuhr strengste Ablehnung. Auf der Basis des christlichen Glaubens und Vertrauens werde der Fürst um Verbesserung politischer und damit gesellschaftlicher Lebensverhältnisse bemüht sein. Dem Volk selbst stand also ein wie am Beispiel Frankreichs gesehenes Eingreifen in die Geschicke nicht an.

In den Kinderzeitungen dieses Zeitabschnitts wurde über kurze Episoden und damit verbundene abschreckende Warnungen hinaus die Revolution wenig thematisiert. Viele Beiträge, vor allem aber die Anekdoten und Zitate waren Übersetzungen aus dem Französischen. Der Informationsgehalt war naturgemäß begrenzt. Die Ereignisse in Frankreich entbehrten *per se* ja auch nicht einer gewissen Exotik. Das noch fest in den Strukturen des Alten Reiches verwurzelte Denken der Leserschaft konnte sich ein massives tätliches Vorgehen gegen Obrigkeit oder auch lediglich den lokalen Herrn nicht vorstellen. So fiel es nicht schwer, durch die Hervorhebung der grausamen Seite der Revolution jeden Geschmack am gewaltsamen Umsturz zu verleiden. Das Postulat der Befreiung aus der Knechtschaft kommt in dieser Verbindung im Reich nicht zum Tragen.

1804–1815

Nach dem Ende der Revolutionskriege und einer gewissen Konsolidierung der Lage in Frankreich ging ein vorsichtiges Aufatmen durch die Völker jenseits seiner Grenzen. Die Darstellung der politischen Vorgänge in deutschen Kinder- und Jugendzeitungen blieb den sich abzeichnenden Entwicklungen gegenüber kritisch und wachsam. Unter dem Eindruck der napoleonischen Staatengründungen auf dem Gebiet des Alten Reiches, dem nachmaligen Rheinbund, sollten den Kindern „Denkwürdigkeiten" über das Entstehen von Kronen und Krönungsakten nahegebracht werden. In den Leipziger „Bildungsblättern" des Jahres 1806 findet sich diese ausführliche Bewertung französischer Politik der letzten Jahre. Der Verfasser setzt mit dem Jahre 1789 ein, „als dem Zeitpunkte, mit welchem die Staatsumwälzung von Frankreich begann. Aber, was man damals beabsichtigte, erreichte man nicht; vielmehr ereignete sich gerade das Gegenteil". Die revolutionären Geschehnisse erfahren ihre deutliche Verurteilung: „Die Monarchie sollte in eine Republik

umgeschaffen werden. Da diese Idee den Anstrich des Neuen und Ungewöhnlichen hatte, so fand sie bald Freunde und Nachahmer, und in Kurzem wimmelte es in allen Ländern Europas von blinden Freiheitsstürmern" (S. 387).

Das Aufbegehren gegen die Ordnung des *Ancien Régime* wird in bekannter Manier in Grund und Boden verdammt; denn „Freiheit war das Losungswort, mit dem man die Menschheit zu betäuben suchte. Die große Menge wollte auch eigentlich nicht Freiheit – denn diese kann man unter der Monarchie ebensowohl als unter andern Regierungsformen haben –, sondern Zügellosigkeit" (ebd.). Den jugendlichen Zuhörern wird schnell begreiflich gemacht, daß solcher Zügellosigkeit zwangsläufig ein rasches Ende zu bereiten ist; denn die Menschheit leide daran, sich aus Unvernunft immer viel zu schnell für neue Ideen zu begeistern: „Staatskluge Männer sahen zum Voraus, daß diese Verblendung nicht lange dauern könnte; und sie hatten recht gesehen. Der berühmte NAPOLEON, jetzt Kaiser von Frankreich, machte allem diesem Drängen und Treiben ein Ende" (S. 388).

Die anfänglich zurückhaltende Bewertung NAPOLEONS wandelte sich in den folgenden Jahren recht eindeutig zum Negativen. Bereits in den Anfangsjahren mußten die ehemaligen Untertanen des Reiches abrupt erkennen, daß der französische Kaiser mit jahrhundertealten, gewachsenen Traditionen brach. Am Beispiel der bis zur Bedeutungslosigkeit reduzierten Reichsstädte wurde auch den Kindern und Jugendlichen das Unerhörte solcher Eingriffe verdeutlicht. Diese Auflösung der Reichsstädte durch die neue politische Gestaltung Deutschlands wurde 1806 in den „Bildungsblättern" thematisiert. Die Darstellung enthält keine ausgesprochene Wertung. Aber mit dem Eingehen auf die historische Rolle dreier Städte, nämlich Nürnberg, Augsburg und Frankfurt am Main, erreicht der Autor bei seiner Leserschaft Bewußtmachung eines Wendepunktes deutscher Geschichte (S. 834–836).

Mit dem Rückgriff auf die eigene Geschichte kam in die Behandlung miterlebter politischer Umgestaltung ein Moment hinein, das die Zeitungslektüre für Kinder und Jugendliche über die napoleonische Herrschaft hinaus zunehmend kennzeichnete: die Schrecken von Revolution und Krieg als persönliche Erfahrung. Die einfachen Leute in den von Frankreich politisch bestimmten Gebieten rechts des Rheins wurden in das Schicksal der Franzosen hineingezogen. Die Greueltaten der Jahre zwischen 1789 und 1799 insbesondere in Paris oder Lyon erfuhren sie aus mündlichen Berichten oder vielleicht sogar aus literarischen Quellen. Mit der Eingliederung des Rheinbundes in das napoleonische Militärsystem wurde nun die Erfahrung konkret, die Auswirkungen der mitunter zweifelhaften Errungenschaften aus dem revolutionären Frankreich waren am eigenen Leibe zu spüren.

Eine Geschichte zweier durch die Revolutionskriege verwaister Kinder, die von einer Förstersfrau aufgenommen werden, veranschaulichte der jugendlichen Leserschaft die Furcht vor Übergriffen französischer Soldaten: „Die beiden Verwaiseten durch den Krieg und ihr treuer Begleiter, oder: Bernhard's und Nataliens Reisegeschichte zum Vetter nach D**, mit und unter französischer Truppen" von C. A. SEIDEL. Die beiden kleinen Helden erweisen sich

wegen ihrer Sprachkenntnisse als Lebensretter, da das einsam liegende Haus bei hereinbrechender Dunkelheit von Soldaten heimgesucht wird. Die Familie zittert vor der fremden Horde, die sich in der Stube über die kargen Essensvorräte hermacht. Den Kindern gelingt es, einen Offizier um Schonung für die Familie zu bitten und seine Soldaten zu veranlassen, das Leben der Förstersfrau nicht zu bedrohen. Der Autor hebt deutlich hervor, daß französische Soldaten arme Leute ermorden, wenn sie nichts bei ihnen zu essen bekommen. Dieses abscheuliche Bild feindlicher Soldaten steht als Signal aufkommenden Franzosenhasses. Der Grausamkeit und Willkür der Soldateska ist das einfache Volk ausgeliefert und fühlt sich an die Erzählungen aus dem Dreißigjährigen Krieg erinnert: „Wenn es nur nicht wieder so ergienge, wie im Schwedenkriege", fürchtet sich der Waisenjunge (S. 388). Zur Rettung wird allen das mutige Eingreifen der Waisen und so kann die Förstersfrau ihre Kinder beruhigen: „Gute Kinder verläßt Gott nicht" (ebd.). Mit Vertrauen auf Gott wird die gefahrvolle Situation glücklich überstanden.

Sehnsucht nach beständigem Frieden prägte die Inhalte der Zeitschriften dieser Zeit, und sie wurde immer wieder mit der Person des Kaisers NAPOLEON verknüpft. Am 2. Januar 1808 fand der junge Leser in den „Bildungsblättern" Wünsche auf das Jahr, die NAPOLEON als „Genius" feierten, der allein diese Kriege zu einem Ende führen könne: „Doch plötzlich schwebt ein Genius, / Dem Meteore gleich, / Hernieder; / tröstend war sein Gruß, / Sein Blick so wonnereich; / Und ‚Und Friede!' tönt' es fern und nah. / Für dich, o Menschenherz! Der längst ersehnte Tag war da, / zu lindern deinen Schmerz!" (S. 5). – Am 12. Januar brachte dieselbe Jugendzeitung ein „Historisches Sinnrätsel", dessen Gegenstand ebenfalls der Kaiser der Franzosen ist. Als Kontrapunkt zu den Revolutionstruppen wurde NAPOLEON zur überhöht gezeichneten Figur, geradezu zum Inbegriff von Frieden und einer neuen Ordnung. „Er theilt' Gesetz und Kronen aus / Und bildet sich ein Friedenshaus", konnte K. HERGANG für seine Zeit kennzeichnend reimen (S. 1).

In diesen Kreis der historischen Darstellung gehörten dann auch die zahlreichen Anekdoten über die Herkunft und Jugend NAPOLEONS. Charakterzüge wie Härte und Rücksichtslosigkeit gegen sich selbst, eiserner Wille, Unnachgiebigkeit, ja sogar Kälte gegen seine Mitmenschen wurden zu einhellig positiven Wertungen umgedeutet. Als Beispiel für diese Stilisierung ein Beitrag C. NIEMEYERS in der Leipziger „Neuen Jugendzeitung" vom 24. November 1810, „NAPOLEON, des Großen, Jugend" betitelt. Hier werden Episoden aus der Kriegsschule von Brienne wiedererzählt (S. 1122–1124).

Neben solch betont heldenhaften Stoffen fanden sich zu aller Zeit besonders rührselig aufgemachte Begebenheiten aus der Revolutionsgeschichte. In den „Bildungsblättern" von 18./20. Juni 1807 befindet sich jene eingangs beschriebene „Familienscene" „Der Unbekannte" von C. W. SPIEKER. Um das Jahr 1797 kehrt ein von „Schloßverbrennern" von seinem Besitz vertriebener Adliger unerkannt in seinen Heimatort zurück. Sein Gut wurde inzwischen von einem neuen Herrn erworben, der sich als sehr edelmütiger und charakterfester Mann erweist. Sein Sohn wird gerade von jenem Unbekannten aus Lebensgefahr gerettet. Der selbstlose Fremde verweigert jede Belohnung, bis

die Familie in ihm den ehemaligen Gutsherrn erkennt. Das Schicksal des guten alten Mannes, dessen einziger Wunsch es ist, seinen Lebensabend in der Heimat zu verbringen, wird nach allen Regeln der Kunst ausgeleuchtet. Zentral ist die Moral, die stellvertretend für den jugendlichen Leser oder Zuhörer dem Sohn unmißverständlich verdeutlicht wird: „Das merke dir, guter Louis. In unserm eigenen Herzen, da oder nirgends, fließt die Quelle reiner Glückseligkeit. Das Spiel des Lebens sieht sich heiter an, wenn man den sicheren Schatz im Herzen trägt. Alles Äußere ist vergänglich und schwindet dahin. Der Zufall, der es gab, kann es auch wieder nehmen. Alles, was Menschen bauten, können Menschen auch wieder niederreißen. Darum strebe nur nach dem Frieden eines guten Gewissens, nach Reinheit des Herzens und nach Aufklärung des Verstandes" (S. 590). Die ganze Handlung der Szene besteht allein in der wortreichen Überzeugung des bescheidenen, alten, guten Mannes, doch auf seinen Familienbesitz zurückzukehren. Folgerichtig wirft sich am Ende der Alte dem Vater des Geretteten in die Arme und versichert zu bleiben. Die unbeschreiblich rührselige Handlung endet also in der Erkenntnis, daß edelmütiges Handeln, die Pflicht der Menschlichkeit, über Enttäuschungen des Lebens, hier die der Revolution, siegt.

Beliebte kleine Genres auch dieser Jahre waren natürlich eine Unmenge an Anekdoten, die man sich über die Helden der Revolution erzählte. Den Kindern wurde so immer wieder von TALLEYRAND berichtet, der sich mit unglaublicher Schlitzohrigkeit ein um das andere Mal aus gefahrvollen Situationen windet. Dieser Abbé, der ebenso in der Revolution wie unter NAPOLEON und selbst in der Restauration Karriere zu machen verstand, war überhaupt eines der häufigsten Objekte von Anekdoten in Kinder- und Jugendzeitungen.

1815–1830

Mit der endgültigen Vertreibung NAPOLEONS im Jahr 1815 hielt das restaurative Denken auch Einzug in die für Kinder und Jugendliche bestimmte Zeitungslektüre. Entschiedener denn je wurde die Revolution als Aufruhr und Ausdruck unvorstellbaren Greuels verurteilt. Mit NAPOLOENS Abtritt von der politischen Bühne Europas erschien die Epoche von Revolution und Umwälzung für die Zeitgenossen ein abgeschlossener Prozeß. Zudem rückten die Ereignisse der Jahre zwischen 1789 und 1800 zwangsläufig etwas aus dem Bewußtsein. Für den Autor wie für seine Leserschaft müssen die Erinnerungen der Eltern und Erzieher befragt werden. Immer weniger konnten die Kinder und Jugendlichen eigene Erlebnisse und Erfahrungen haben. Darüber hinaus tat schließlich die Politik der Restauration ihr Übriges, die Autoren und Herausgeber in ihrem Sinne zu lenken. Die Kriegs- und Reformmüdigkeit lähmte jedes Interesse an Neuerungen, im Vordergrund steht das deutliche Bedürfnis nach umfassender Sicherheit.

Die Grausamkeit der Pariser Hinrichtungsstätten oder die Brutalität der Soldateska wurden längst nicht mehr im gekannten Ausmaß thematisiert. Der edelmütige und wider Erwarten milde Einzelne mitten im revolutionären Cha-

os ist der neue Held, der den Kindern als Beispiel vorgestellt wird. Einen solchen „heldenmüthigen Menschenfreund" beschreibt etwa NIEMEYER 1828 in den „Feyerstunden der edleren Jugend". Sein Held erhielt in der Revolutionszeit eine Betätigung an verantwortungsvoller Stelle im Wohlfahrtsausschuß. Die vielen Todesurteile, die durch seine Hände gehen, appelieren an sein Gewissen, und so läßt er sich etwas einfallen, um so viele Menschenleben wie irgend möglich vor der Guillotine zu bewahren. Unter Zuhilfenahme einer List gelingt es ihm dann, eine beachtliche Menge an Schriftstücken heimlich zu vernichten. Diese Tat wird vom Autor dadurch zusätzlich aufgewertet, daß die Revolutionäre, die über Leben und Tod entscheiden, als besonders abstoßende Figuren dargestellt sind. Der Präsident des Wohlfahrtsausschusses ist „ein kleiner buckliger Zeugmachergesell" und der öffentliche Ankläger „das Ungeheuer FOUQUIER TINVILLE" (S. 10). Um so mehr gerechtfertigt scheinen also die Taten derjenigen, die sich gegen Willkür und Tyrannei zur Wehr setzen. Das revolutionäre Gedankengut hatte auf breiter Front enttäuschende Wirkungen gezeigt, der Ruf nach Freiheit fand nun endgültig kein Echo mehr in der Kinder- und Jugendliteratur.

Im Deutschen Bund zusammengeschlossen, begaben sich die deutschen Staaten auf die Suche nach einer eigenen Identität. Besinnung auf Tradition und Identität hinterließ Spuren in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Der Hintergrund ist ein Rückzug ins Private nach der Loslösung von der erzwungenen Bindung an Frankreichs Geschicke.

1830–1859

In den Jahren nach der Julirevolution in Paris fand sich wieder eine breite Streuung von historischen Stoffen in den Kinder- und Jugendzeitungen. Der zeitliche Abstand zur sogenannten „Großen" Revolution hatte zur Folge, daß immer weniger Zeugen des Geschehens gehört werden konnten. Die Autoren ordneten die revolutionären Ereignisse nun in den Gesamtzusammenhang der französischen Geschichte ein. Der Ablauf einer Entwicklung wurde nachgezeichnet, und anhand dessen sollten für die Kinder Lehren daraus gezogen werden.

Dieses Verfahren findet sich sehr schön in der „Teutonia" von E. MAUKISCH aus dem Jahr 1837. Die deutsche Jugend soll mit „Darstellungen aus der vaterländischen Geschichte" vertraut gemacht werden. Das Kapitel XVIII behandelt in diesem Zusammenhang ausführlich die Französische Revolution. Ausgehend von der Beschreibung des Hofes im späten 18. Jahrhundert, wird LUDWIGS XVI. Schwäche dafür verantwortlich gemacht, daß er nicht „den Staat dem Verderben, welches ihn bedrohte, hätte entreißen können" (S. 193). Der König sei gewiß „redlich, aber unentschlossen" gewesen (S. 194). Die Unzufriedenheit des Volkes habe sich aus den maroden Verhältnissen in Frankreich seit Beginn des 18. Jahrhunderts kontinuierlich entwickelt und die Forderungen der Revolutionäre begründet. Die Erzählung aus deutscher Sicht hebt dabei immer wieder hervor, daß das, was geschah, zum Nachteil des Volkes geschah. Durch Beeinflussung wurden die guten Leute fehlgeleitet in

ein Unheil, das schließlich in die Tyrannei mündete: „Sie [die Jakobiner] verkündigten überall Freiheit und Gleichheit, und fanden unter den geringeren Volksklassen einen großen Anhang. Es wurden Freiheitsbäume in Städten und Dörfern gepflanzt, Freiheitsmützen getragen, und wer nicht mit diesen Menschen übereinstimmte, wurde als ein Bürgerfeind gemißhandelt" (S. 194f.). Am Ende ereilte die blutrünstigen Revolutionäre ihr verdientes Schicksal, und „Männer von milderer Gesinnung traten an die Spitze des Volkes, und vereitelten mit Umsicht und Kraft alle Versuche der Schreckensmänner und Jakobiner, die Herrschaft wieder zu erlangen" (S. 213).

Die durch die Umwälzungen in Frankreich hervorgerufenen Kriege wurden in Auszügen anschaulich beschrieben. Die Siege der französischen Armeen unter NAPOLEON führen Frankreich zu neuer Größe, und sie sind ebenso „Erinnerung an die tiefste Schmach und Erniedrigung, aber zugleich auch ... die höchste Erhebung unseres deutschen Vaterlandes" (ebd.). Die Revolutionsheere werden aufgewertet, als NAPOLEON an ihre Spitze tritt. Die Menschen können sich auch nach seinem Sturz der Faszination des Feldherrn und Politikers nicht entziehen. Den jugendlichen Lesern wird NAPOLEON in den bekannten Zügen geschildert, sie erfahren seinen steilen Werdegang ebenso unmißverständlich wie seinen Fall. Sie lernen, wie er direkt und unmittelbar in die europäische Staatenwelt eingriff und auf Jahrzehnte die Geschichte bestimmte. Das Fazit ist dabei deutlich zum Ausdruck gebracht: NAPOLEON machte sein Glück, aber „seine furchtbare Wirksamkeit auf das deutsche Vaterland" wird nicht verschwiegen (S. 216).

NAPOLEON ist überhaupt ein beliebtes Sujet in den Jugendzeitungen nach 1830. In den „Bildungsblättern" findet sich 1838 eine Schilderung des Attentatversuchs auf den Konsul BONAPARTE am 24. Dezember 1800 in Paris mit dem Titel „Die Höllenmaschine gegen BONAPARTE" (S. 185–187). „Welch ungeheure Folgen hätte der Tod dieses Einen Mannes gehabt", fragt der Autor, „wenn Gott es nicht anders gefügt hätte!" Doch der Konsul selbst sei bei dem Ereignis „nicht aus seiner kalten, ruhigen Fassung gebracht worden" (S. 187). – „NAPOLEON und der Rheinbauer" ist eine Episode aus der Zeit um 1810 in der gleichen Ausgabe betitelt. In dem Bestreben, die zweite Frau, Kaiserin MARIE LOUISE, „seinen Völkern zu zeigen", unternimmt das Paar eine Rheinfahrt. Zufällig macht man die Bekanntschaft eines Rheinbauern, dem NAPOLEON zum Abschied eine Geldsumme schenkt: Der Mann hatte den Kaiser durch seine Offenheit beeindruckt.

„Die Kinderzeitung" aus Bern, deren erster Jahrgang 1841 erscheint, widmet einer Geschichte aus den Revolutionskriegen vor der Jahrhundertwende breiten Raum. Unter der Überschrift „Die Helden Unterwaldens" erinnert der Autor die Kinder an den Krieg als Auslöser von Hunger, Elend und Not. Anlaß ist eine Schlacht im September des Jahres 1798 bei Stans in Unterwalden, bei der die tapferen Schweizer den siegreichen Franzosen unterlagen. Zentral ragt die Warnung an die Kinder vor dem Krieg heraus: „Welch unbeschreibliches Unglück eine solche Überziehung ist, möget ihr euch kaum vorstellen. – Und diesen Jammer, diese Unterdrückung hat vor noch nicht langer Zeit unser Vaterland viele Jahre hindurch ertragen müssen. Ihr Kinder wisset freilich

nichts davon; denn ihr waret weder Zeugen, noch Opfer, aber fraget eure Eltern oder Großeltern, sie können euch erzählen, was sie gelitten" (S. 275). Und der Autor unterstreicht nachdrücklich seine Hoffnung: „Möget ihr doch nie durch Erfahrung kennen lernen, was der furchtbare Ausdruck ‚feindlicher Einfall' bedeutet!" (S. 276) Für ihn folgt daraus die Pflicht zum Widerstand für Freiheit und Vaterland bis zum Opfertod. Die Deutschen seien von den Fürsten an die Franzosen verraten worden. Die Schweizer hätten aber den trügerischen Versprechungen der Revolutionäre keinen Glauben geschenkt, sondern ihre Freiheit bis zum Ende verteidigt. Diesen gerechten Kampf für das Vaterland will der Autor den jugendlichen Lesern bewußtmachen.

Nach Frankreich zurück führt eine Erzählung aus den Jahren der Schreckensherrschaft, die im 1845 herausgegebenen dritten Band des „Berliner Jugendfreundes" abgedruckt ist. Verfasser der Geschichte „Die dankbare Susette" ist J. Sartori. Im Jahre 1774, so beginnt die verwickelte Handlung, nimmt eine vornehme Dame ein kleines, offenbar verwaistes Mädchen bei sich auf. Der Wohltätigkeit der Dame, die das Mädchen nach einiger Zeit zu ihrer Zofe macht, erweist das Mädchen später ihre Dankbarkeit. Als der Royalistin ihre Verhaftung bevorsteht, geht die Zofe an ihrer Stelle ins Gefängnis. Dank glücklicher Fügung gelingt ihr alsbald die Flucht in die Freiheit. Ihr unerschütterlicher Glaube führt die Hilfe herbei und bringt sie schließlich zu ihrer Familie zurück. Auch diese Geschichte beinhaltet eine deutliche Moral an die Leser: Inbrünstiges Beten sowie „Biederkeit" und „Tugendhaftigkeit" bringen großen „Lohn", das Gute zahlt sich aus (S. 71).

Ein ähnliches Schicksal im Gefängnis erleidet während der Septembermorde 1792 eine kleine Uhrmacherstochter. Ihre Geschichte wurde in der „Illustrirten Zeitung für die Jugend" 1849 nach einer wahren Begebenheit verfaßt. Wie bei der Geschichte der Zofe bietet sich auch hier für die jungen Leser Identifikationsmöglichkeit. Das Mädchen Eugenie gibt einem Gefangenen auf dem Weg zu den Galeeren etwas zu Essen. Als im folgenden Jahr ihr Vater verhaftet wird, bewahrt ihn aus Dankbarkeit der inzwischen zu einem revolutionären Amt gekommene ehemalige Sträfling vor dem sicheren Tod. Das Einzelschicksal von Vater und Tochter wird vor der Folie der blutigen Septembermorde in den Pariser Gefängnissen entwickelt, wobei über die Greueltaten und das Dahinmetzeln ausführlich berichtet wird. Der ehemalige Galeerensträfling entsinnt sich der ihm erwiesenen barmherzigen Tat und erwirkt aus Dankbarkeit die Freilassung.

Solche wunderbaren Errettungen wurden in diesen Jahren vielfach den Kindern vorgeführt. Helden konnten auch verschiedene historische Persönlichkeiten sein. Welcherart die Schergen, auch die Revolutionäre selbst waren, erfuhren die Kinder auch aus Berichten in an sie gerichteten Zeitungen. Maximilien de Robespierre beispielsweise wird von seiner Schwester beschrieben: „Es ist gewiß interessant, dieses durchaus lobende Zeugniß gegen die Verwünschungen zu halten, welche das Andenken Robespierres dem Fluche des Volkes geweiht haben", lautet die Vorbemerkung im „Bilder-Magazin" von 1855. Die Schwester unterstreicht seine Uneigennützigkeit, Charakterfestigkeit, Energie und Unbeugsamkeit als hervortretendste Wesenszüge. „Trotz

seinem außerordentlich zarten Gefühle, trotz seiner Sanftmuth, gab es in ihm eine feste Überzeugung und wenn diese sprach, wurde ihr Alles andere zum Opfer gebracht", schließt die Schilderung.

So milde sich diese Beschreibung des Revolutionärs ausnimmt, so hart urteilt man in den folgenden Jahren über den Kaiser NAPOLEON. Der allgemeinen Glorifizierung der 20er und 30er Jahre, die auch in den Zeitungen für das junge Publikum ihren Niederschlag fand, wurde ein baldiges Ende bereitet. NAPOLEON war lange Zeit als Befreier und als der Beendiger revolutionärer Umstürze gefeiert worden. Die Kinder lernten ihn nun als den „Bedrücker" der Völker kennen. Im „Münchener Jugendfreund" des Jahres 1859 findet man einen Fortsetzungsartikel zum Thema „Napoleonische Menschlichkeit!", der vom Ägyptenfeldzug im Jahr 1798 an verschiedene Stationen des Weges von NAPOLEON beleuchtet. „Niemand hätte es zu jener Zeit wagen dürfen", so der Autor, „den Schleier zu lüften, der die Greuelthaten verhüllte, welche durch den Bedrücker oder auf dessen Befehl vollzogen wurden" (S. 41). Die Kinder sollen die vermeintliche Menschlichkeit begreifen, die NAPOLEON beispielsweise zum Mord am Herzog von Enghien trieb. Er wird ihnen als zutiefst verabscheuungswürdig präsentiert, als ein Schreckgespenst, das mit dem strahlenden Helden früherer Zeiten nichts mehr gemein hat.

Solche Darstellungen räumen ein für alle Mal auf mit der Idylle vergangener Jahre. Hier ist keinerlei Rührseligkeit mehr verborgen. Die Kinder sollen aus den Erfahrungen und Weisheiten der älteren Generationen ihre Lehren ziehen. Güte und Hilfsbereitschaft sind dabei die höchsten Werte; der gewisse Abenteuercharakter von Schilderungen aus dem Beginn der Revolutionszeit ist verschwunden. Stattdessen wird eher zu einer handfesten Dramatik in der Darstellung gegriffen. Der Weg zur realistischeren Schilderung von Ereignissen aus der jüngsten Vergangenheit bahnt sich an. Dazu kommt eine ganz klar anti-französische Sicht seit Ende der 1840er Jahre, die deutlich die Inhalte der Kinder- und Jugendzeitschriften prägt und anzustrebende Werte klar umreißt. Unter Verzicht auf die knappen literarischen Formen wie Epigramm, Anekdote oder Rätsel, wird die pädagogische Botschaft in Abhandlungen oder romanhaft aufbereitete Geschichten gekleidet. Episoden aus dem Leben berühmter Männer werden entsprechend geschildert. Der Blick auf die Ereignisse der Revolution und der napoleonischen Zeit ist nun geprägt von der Wertschätzung des Vaterlandes, vom Willen zur deutschen Nation, die sich gegen fremde Einflußnahme zur Wehr zu setzen hat.

Anmerkung

* Dieser Aufsatz ist die erweiterte Fassung eines Vortrags für die DEUTSCHE AKADEMIE FÜR KINDER- UND JUGENDLITERATUR in Volkach, Sommer 1989.

Quellen

Der BERLINER JUGENDFREUND. Eine Sammlung von Erzählungen für die Jugend beiderlei Geschlechts. Drittes Bändchen. Berlin 1845: J. SARTORI: Die dankbare Susette, S. 44–71.

Bilder-Magazin in Miniatur, Nr. 11, 1855: Die Flucht Sir Sidney Smith's aus dem Gefängnisse, S. 81–82.

Bildungsblätter, Zeitung für die Jugend. Nr. 49, 24. April 1806: Über Kronen und Krönungsfeierlichkeiten, S. 387–389; Nr. 103, 28. August 1806: Die ehemaligen Reichsstädte, Augsburg, Nürnberg und Frankfurt am Main, S. 834–846; Nr. 46, 16. April 1807: Die beiden Verwaiseten durch den Krieg und ihr treuer Begleiter, oder: Bernhard's und Nataliens Reisegeschichte zum Vetter nach D**, mit und unter französischen Truppen, S. 361–364; Forts. in Nr. 49, 23. April 1807, S. 385–392; Nr. 73, 18. Juni 1807: C. W. Spieker: Der Unbekannte. Eine Familienscene, S. 577–584; Forts. in Nr. 74, 20. Juni 1807, S. 585–592; Nr. 1, 2. Januar 1808: D. Ihling: Wünsche auf das Schaltjahr 1808. Für die lieben Leser und Leserinnen der Jugendzeitung, S. 4–6; Nr. 5, 12. Januar 1808: K. Hergang: Historisches Sinnrätsel, S. 1.

Bildungsblätter. Eine Unterhaltungsschrift für die Jugend und ihre Freunde, 1. Jg., Wesel 1838: Die Höllenmaschine gegen Bonaparte, S. 185–187; Napoleon und der Rheinbauer, S. 278–280.

Ewers, H.-H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romantik. Eine Textsammlung. Stuttgart 1984.

Feyerstunden der edleren Jugend. Erzählungen, Novellen und Skizzen, zur Erheiterung und Belehrung gesammelt und herausgegeben von Ebersberg, 1. Bändchen, Wien 1828: C. Niemeyer: Der heldenmüthige Menschenfreund, S. 9–19.

Flora. Teutschlands Töchtern geweiht von Freunden und Freundinnen des schönen Geschlechts. Tübingen 1793: Anecdoten und Epigramme, Meist in Bezug auf die französische Revolution, S. 153–155; Modeneuigkeiten in vier Gesprächen, S. 201–208.

Historische Bilder. Eine Reihe anziehender Schilderungen hervorragender Männer und Ereignisse der Weltgeschichte. Für die reifere Jugend aus den Werken der bewährtesten Historiker zusammengestellt von Dr. F. Orelli. Berlin [ca. 1840]: Frankreichs Revolution, S. 128–132; Napoleon, S. 133–157.

Illustrirte Zeitung für die Jugend. Nr. 15, Leipzig, am 14. April 1849: Die schrecklichen Septembertage, S. 113–115; Forts. in Nr. 16, S. 122–123.

Die Kinderzeitung. Eine unterhaltsame und belehrende Monatsschrift, 1. Jg., Bern 1841: Die Helden Unterwaldens. Reiseerinnerung, S. 273–285.

Münchener Jugendfreund. Eine illustrirte Wochenschrift zur Erbauung, Belehrung und Erheiterung. Herausgegeben im Vereine mit mehreren Jugendfreunden zum Besten der Schullehrer-Wittwen und Waisen in Bayern von Joh. Bapt. Fürg, 16 Bd., München 1859: Napoleonische Menschlichkeit!, S. 141–144; Forts. in Nr. 9, S. 157–158; Nr. 10, S. 175–176; Nr. 11, S. 235–239; Nr. 14, S. 270–272; Nr. 16, S. 284–286; Nr. 17, S. 300–304; Nr. 19, S. 315–318; Nr. 20, S. 333–336; Nr. 21, S. 347–351; Nr. 22, S. 365–368; Nr. 23, S. 381–384.

Neue Jugendzeitung. Nr. 141, Leipzig, 24. November 1810: C. Niemeyer: Napoleon, des Großen, Jugend, S. 1122–1124.

Pech, K.-U. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur vom Biedermeier bis zum Realismus. Eine Textsammlung. Stuttgart 1985.

Skizzen in Kupfern. Ein periodisch erscheinendes Bilderbuch geographisch-historisch artistisch-ökonomischen Inhaltes. 1. Bd., Wien 1802: Geschichten aus der französischen Revolutionszeit, S. 79–80, S. 82–85.

Teutonia. Deutschlands wichtigste Ereignisse und das Leben seiner berühmtesten Männer in leicht faßlichen Erzählungen für die Jugend dargestellt von E. Maukisch. Berlin 1837, XVIII. Die französische Revolution, S. 192–196; XXIII. Weiterer Fortgang der französischen Revolution, S. 212–213; XXIV. Napoleon Bonaparte, S. 214–216.

Literatur

BRÜGGEMANN, TH./EWERS, H.-H. (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur 1750–1800. Stuttgart 1982.

EWERS, H.-H.: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romantik. Eine Textsammlung. Stuttgart 1984, S. 7–58.

PAPE, W.: Das literarische Kinderbuch. Studien zur Entstehung und Typologie. Berlin/New York 1981.

PECH, K.-U.: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur vom Biedermeier bis zum Realismus. Eine Textsammlung. Stuttgart 1985, S. 5–56.

Anschrift der Autorin:
Susanne Strobach-Brillinger, Haaggasse 17, 7400 Tübingen 1.

ABC-Buch

der Freiheit

für

Landeskinder.

Von

Wilh. Sauerwein.

Non Scholae sed Vitae.

Hanau,
Verlag von Friedrich König.
1832

RAINER RIEMENSCHNEIDER

„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert"

Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945

Einleitung

Die Französische Revolution ist seit jeher ein faszinierendes und zugkräftiges Thema der Geschichtsschreibung gewesen. Als eine der größten Krisen der Neuzeit hat sie sich wie kaum ein anderer Gegenstand in der Publizistik und im Geistesleben als bemerkenswert krisenfest erwiesen: Allein im deutschen Sprachraum haben zwischen 1840 und dem Beginn der achtziger Jahre unseres Jahrhunderts 44 deutsche Historiker entweder Gesamtdarstellungen über die Revolutionsepoche oder gewichtige Monographien zu Teilaspekten der Revolution veröffentlicht (GRAB 1983, S. 301–322). GRABS gewiß nicht vollständiger Überblick – so fehlt etwa DAHLMANNS Geschichte der Französischen Revolution von 1845 – läßt ein kontinuierliches Interesse am Thema über mehr als ein Jahrhundert hinweg erkennen; man kann von einer „durchgehenden Bedeutung der Französischen Revolution bis in unsere Gegenwart sprechen" (SCHULIN 1988, S. 11). Das *„Bicentenaire"* hat eine kaum noch zu übersehende Publikationsflut gezeitigt und auch die wissenschaftliche Forschung erheblich stimuliert (vgl. die Literaturberichte von WAGNER 1986, 1988; REICHARDT 1989). Dem lebhaften Interesse in Forschung und Publizistik entspricht eine ebenso intensive Berücksichtigung der Französischen Revolution im deutschen Geschichtsunterricht. Sie gehört zum eisernen Bestand aller Lehrbücher zur Geschichte der Neuzeit; denn sie bildet traditionell eines der wenigen Themen „der nichtdeutschen Geschichte" in einem ansonsten um die „deutsche Nationalgeschichte" zentrierten Geschichtsunterricht.

Es war das Ziel des Geschichtsunterrichts in Deutschland nach der Reichsgründung von 1871, „historische Identität als nationale Identität zu präsentieren, also die kollektive Selbstverortung im Zeitfluß auf die Bezugsgröße der deutschen Nation auszurichten" – eine Zielsetzung, die von der Geschichtslehrerschaft im Kaiserreich grundsätzlich anerkannt (SCHÖNEMANN 1989, S. 107, 122) und auch späterhin nicht in Frage gestellt wurde. Nun sind aber nationale Identität und Revolution im Selbstverständnis deutscher Schulbuchautoren inkompatible Größen gewesen; in der landläufigen Meinung stehen die Schulbücher in dem Ruf, zum Thema Revolution eher eine dezidiert ablehnende Haltung eingenommen zu haben. Die Analyse der Darstellung der Französischen Revolution in deutschen Geschichtslehrbüchern aus der Zeit von 1871 bis 1945 bestätigt dies, wenn auch mit wenigen, allerdings signifikanten Einschränkungen. Die Französische Revolution figuriert als weitgehend negatives Gegenbild zum deutschen Selbstverständnis; die Abgrenzung gegen

die Revolution hatte den Zweck, *ex negativo* nationale Identität historisch zu fundieren.

Der vorliegende Aufsatz untersucht, wie die Lehrbücher das Thema Französische Revolution in Szene setzen. „Deutungsstrukturen" sollen ermittelt werden, die auf das Geschichtsbewußtsein früherer Zeiten schließen lassen (SCHÖNEMANN 1989, S. 126). Längsschnittuntersuchungen, die das Ziel verfolgen, Kontinuitäten bzw. Brüche in der Darstellung bestimmter Themen sowie deren Determinanten ausfindig zu machen, stellen die absolute Ausnahme dar (vgl. PINGEL 1988). Arbeiten wie die von WEYMAR (1961), SCHALLENBERGER (1964) oder MIROW (1981) sind bisher einsame Meilensteine in der Landschaft epochenübergreifender historischer Schulbuchforschung.[1] Angesichts der defizitären Forschungslage ist dieser Beitrag ganz aus den Quellen erarbeitet worden. Die gesamte Materialgrundlage befindet sich in den Beständen des Georg-Eckert-Instituts. Der deutsche Schulbuchmarkt ist seit jeher außerordentlich reichhaltig und vielgestaltig gewesen; die schon genannten Untersuchungen belegen das.

ERNST WEYMAR (1961) hat als einer der ersten eine beträchtliche Anzahl älterer deutscher Geschichtsbücher ausgewertet; SCHALLENBERGERS Bibliographie (1964, S. 247–258) weist 983 Titel, nach Schulformen geordnet, aus der Zeit 1888 bis 1933 nach; MIROW (1981, S. 362–376) bearbeitet 507 Titel aus der Zeit von 1871 bis 1975; MARTIN FINKE (1988, S. 208ff.) hat im Anschluß an MIROW, doch über diesen hinausgehend, amtliche Statistiken über die Verbreitung von Schulgeschichtsbüchern an preußischen Schulen über den Zeitraum von 1864 bis 1900 ausgewertet. Für diese Studie wurden einige Titel nach dem Kriterium ihres Bekanntheitsgrades ausgewählt. Mit Ausnahme der im Nationalsozialismus entwickelten Neukonzeptionen hatten alle hier herangezogenen Lehrwerke eine recht weite Verbreitung gefunden, denn sie erreichten zweistellige Auflagen und wurden über Jahrzehnte im Geschichtsunterricht eingesetzt. Es handelt sich somit um Langzeitphänomene, an denen man Kontinuität und Wandel der Inhalte feststellen kann – in diesem Falle allerdings mehr Kontinuität als Wandel.

Ob die Abgrenzung des Untersuchungszeitraums 1871 bis 1945 einer historiographischen Einheit entspricht, läßt sich beim jetzigen Stand der historischen Schulbuchforschung nur mit Vorbehalt bejahen. Es spricht vieles für die Auffassung, daß mit der Reichsgründung eine Zäsur im Geschichtsbewußtsein der Deutschen eintrat.[2] Das Enddatum des Untersuchungszeitraums ist insofern gerechtfertigt, als mit dem Zusammenbruch im Jahre 1945 auch „der Faden einer konservativen, sogar aggressiv-feindseligen Geschichtsschreibung" in bezug auf Frankreich und die „Ideen von 1789" abzureißen begann (HABERMAS 1989, S. 1). So kann die Periode 1871 bis 1945, vorläufig betrachtet, als eine gewisse Einheit angesehen werden.

Bauform eines „Triptychons"

Es ist ein unverwechselbares Kennzeichen unserer Schulbücher, daß sie die Geschichte der Revolution in Frankreich stets mit ihrem Pendant, der Herrschaft NAPOLEONS, abhandeln. Das trifft für die gegenwärtig in Gebrauch

befindlichen Geschichtsbücher ebenso zu wie für diejenigen aus dem ersten Jahrzehnt nach Kriegsende, die beide Themen gleichfalls „zu einer größeren Sinneinheit zusammenfassen" (SATTLER 1959, S. 83). Auch die Lehrbücher des Kaiserreichs folgen damit den Lehrplänen, die den Geschichtslehrstoff um die deutsche Geschichte zentrieren und Themen „außerdeutscher Geschichte" nur in dem Maße berücksichtigen, „als sie für das Verständnis der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte von Bedeutung" sind (so etwa die LEHRPLÄNE von 1901, S. 46; ähnlich schon der Lehrplan von 1882, zit. SCHÖNEMANN 1989, S. 120, Anm. 62). Die Französische Revolution und NAPOLEON I., „insbesondere in seinem Verhältnis zu Deutschland", werden stets als verbindliche Themen „außerdeutscher Geschichte" für die Untertertia und die Unterprima genannt (LEHRPLÄNE 1901, ebd.; vgl. auch RICHTLINIEN 1925, S. 45f.; 79f.).

Bei genauerem Hinsehen erweist es sich jedoch, daß etliche Lehrbücher des Untersuchungszeitraums das Doppelthema zu einer Trilogie erweitern. Die NAPOLEONische Epoche wird noch einmal unterteilt in eine Periode „NAPOLEONische Fremdherrschaft" und einen „Freiheitskriege" oder „Befreiungskriege" bezeichneten Abschnitt; die Gliederung bei BRETTSCHNEIDER (1894, S. Vff.) kann als beispielhaft angesehen werden: „I. Die Revolution in Frankreich (1789–1799)"; „II. NAPOLEONS Militärdespotismus (1799–1812)"; „III. Die Befreiungskriege (1813–1815)". Diese zu einem Stereotyp geronnene Trilogie erinnert an die Bauform des Triptychons, das unsere Epoche nach der Art der„Göttlichen Komödie" abbildet: das *Inferno* der Französischen Revolution; das *Purgatorio* der NAPOLEONischen Herrschaft in Deutschland; die Freiheitskriege als der Aufbruch ins *Paradies* des 1871 endlich gewonnenen Nationalstaats. NEUBAUER (1915, S. III) nennt es „die Zeit der Erfüllung, die sich an den Namen WILHELMS I. knüpft".

Das Triptychon erlaubt es, die Geschichte dieser bewegten und für Deutschland im Grunde wenig ruhmvollen Zeit als *Erfolgsgeschichte* erscheinen zu lassen, besonders im „integralen Typus" der Präsentation nationaler Identität in Geschichtslehrbüchern (SCHÖNEMANN 1989, S. 112), die der kleindeutschborussischen Historiographie verpflichtet sind. Denn in den Freiheitskriegen 1813–15 wird nicht nur die unter der napoleonischen „Fremdherrschaft" erlittene „Schmach" oder „Erniedrigung Deutschlands" (MÜLLER 1871, S. 325) wieder wettgemacht, sondern „Preußen" erlebt in der „Erhebung" gegen NAPOLEON eine wunderbare „Wiedergeburt" (MÜLLER 1905, S. 382), findet gleichsam zu sich selbst und schafft im Vollzug der Freiheitskriege die Voraussetzungen für die künftige nationale Größe Deutschlands. „Die Französische Revolution und die Umgestaltung Deutschlands im Abwehrkampf gegen NAPOLEON" heißt die prägnante Formulierung des Triptychons in den RICHTLINIEN von 1925 (S. 79). Die mit moralisierender Penetranz eingefärbten Erzählungen der Schlachten und Kriegsverläufe müssen auf die Zeitgenossen des nationalen Einigungsprozesses im 19. Jahrhundert eine identitätsstiftende Wirkung ausgeübt haben, vergleichbar mit der Literatur der Befreiungsbewegungen der Völker der Dritten Welt in unserem Jahrhundert. Denn die Freiheitskriege werden in den Schulbüchern immer auch als wichtige Etappe der Emanzipation der Deutschen von jahrhundertelanger französischer Vorherrschaft gewertet.

Der Raum, der den Freiheitskriegen deshalb im Schulbuch zugemessen wird, ist beträchtlich. Ihr prozentualer Anteil steigt in der Weimarer Republik und nimmt im Nationalsozialismus unverhältnismäßige Proportionen an. Die Erinnerung an die Freiheitskriege sollte den Kampfgeist der Jugend gegen Frankreich mobilisieren. Als nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs der deutsch-französische Gegensatz abgebaut und Verständigung möglich wurde, schrumpfte der Raum für die Befreiungskriege in den Schulbüchern spürbar. Wichtig ist, daß sie ihren herausgehobenen Status als eigenständiges Kapitel verlieren und als Unterkapitel in den Gesamtkomplex der NAPOLEONischen Ära eingefügt werden. Ähnlich verfuhr bereits in der Weimarer Republik der um ein positives Verständnis der Französischen Revolution bemühte FRANZ SCHNABEL (1932, S. 134ff.). In Geschichtskonzeptionen, deren Vorverständnis weniger auf Konfrontation als auf den Aufweis von Interdependenz angelegt ist, wird das Triptychon obsolet.

Identitätsstiftend im Sinne einer Erfolgsgeschichte war der dritte Teil des Triptychons auch noch in anderer Hinsicht. Zahlreiche Lehrbücher behandeln die politisch-sozialen Umstrukturierungen in Deutschland, allen voran die Reformen in Preußen, als Auftakt im Kapitel der Befreiungskriege. In den Schulbüchern entsteht der Eindruck, als seien die Reformen das Produkt eines unmittelbaren, planvollen Willensaktes politischer Gestaltungskraft gewesen, ersonnen durch einen begnadeten Staatsmann (STEIN), gelenkt von einem Kreis hervorragender Persönlichkeiten um einen weisen Monarchen, bejaht und getragen durch ein ganzes vom Patriotismus durchglühtes „Volk". Was hier im Grunde in die Schulbücher eingeht, ist die Denkfigur der geordneten, schrittweisen Evolution von Staat und Gesellschaft unter der Führung der traditionellen Eliten mit dem „starken" Monarchen an der Spitze in Deutschland, die dem „Chaos" der Revolution in Frankreich paradigmatisch gegenübergestellt wird und den Kern des schulisch vermittelten Selbstverständnisses bildet. OSKAR JÄGER, bekannter Pädagoge und erfolgreicher Schulbuchautor (1830–1913), legte 1854 in seiner Dissertation ein „religiös-politisches Bekenntnis" ab, das dazu verpflichtete, „das ‚reformatorische Prinzip' im nationalen Leben und im Staat durchzuführen, nicht im Sinne der ‚französischen Zügellosigkeit', die sich in der Revolution offenbart habe, sondern im Geiste gesetzlicher, maßvoller männlicher Freiheit, als Reformation von innen heraus wie etwa in England" (WEYMAR 1961, S. 206). An diesem Bekenntnis hat JÄGER sein Leben lang festgehalten. In einem Aufsatz über „Politik und Schule" (1902) reflektiert er über den Bildungswert der englischen und französischen Geschichte: „Die Engländer sind ein politisches Volk in einem weit volleren und tieferen Sinne als die Franzosen: Von diesen können wir in allem, was mit Politik zusammenhängt, nur lernen, wie man es nicht machen soll" (zit. WEYMAR 1961, S. 224). Dieser Satz kann geradezu als didaktische Quintessenz der Darstellung der Französischen Revolution in nahezu allen untersuchten Lehrbüchern aus der Zeit von 1871 bis 1945 gelten. Er beruhte auf der Überzeugung, daß das evolutionäre Modell der Reformen dem revolutionären Weg der Franzosen klar überlegen und ihm deshalb vorzuziehen sei.[3] Die militärische Überlegenheit der deutschen Armeen im Kriege von 1870/71 wurde im Schrifttum jener Zeit als Beweis für die sittlich-politische

Überlegenheit des deutschen Volkes gegenüber den Franzosen gewertet, deren Niederlage als Quittung für innere Zerrüttung und tiefe sittliche Verkommenheit erklärt wurde (FENSKE 1989). Das weitverbreitete Gefühl der materiellen, aber auch sittlichen Überlegenheit, mit dem die Deutschen im neugegründeten Reich auf die besiegten Franzosen herabsahen, ist in die Schulbücher ungebremst eingegangen (BRETTSCHNEIDER 1894, S. 89).

Wenden wir uns nun im Lichte der sinnstiftenden Bedeutung des letzten Flügels des Triptychons seinem ersten Teil, der Revolution in Frankreich, zu.

Deutungsmuster der Revolution von 1789

Zahlreiche Lehrbücher schildern die Revolution tatsächlich als ein Inferno. In der Regel wird ihr Verlauf als politische Ereignisgeschichte erzählt, auf die elementarsten Fakten reduziert, häufig unter Verzicht auf jegliche Erklärung: die „Zertrümmerung des Stoffes in beziehungslose Einzelfakten" (MIROW 1981, S. 127) ist oft genug zu konstatieren.

Bei MÜLLER (1871, S. 314f.) ist die Rede von „wüsten Volkshaufen", vom „Pariser Pöbel", von „fürchterlichen Septembermorden" an „wehrlosen Eingekerkerten" (als wären Morde nicht *per se* fürchterlich), von „wilden Republikanern von DANTONS und ROBESPIERRES Partei", es „herrschte ROBESPIERRE mit seinem Anhange wie ein Tyrann über Frankreich", „Ströme von Blut rannen in Paris, in den größeren Städten Frankreichs, selbst auf dem Lande von den Guillotinen"; endlich „suchte Frankreich, des Blutrausches müde, Ruhe im Innern" – und fand sie in NAPOLEON. Bei BRETTSCHNEIDER (1894, S. 75–77) beherrschen Banditen, Pöbel, Gassenpöbel, Mordgesellen der Gasse, namenlose Greuel, wilde Banditen, zuchtlose Weiber, Mordbuben, beherrscht Anarchie die Szene. Ähnliches liest man bei ECKERTZ (1894, S. 206ff.). Jahrzehntelang treibt von Auflage zu Auflage immer derselbe „Hexensabbat" (DOTTERWEICH 1978, S. 207) sein Unwesen, dem selbst in den sogenannten Neubearbeitungen in der Weimarer Republik nicht das Handwerk gelegt werden kann. Sicherlich stimmen nicht alle Autoren *unisono* in den infernalischen Chor ein. PINNOW (1932, S. 73ff.) und SCHNABEL (1932, S. 105ff.) sprechen eine andere Sprache. Auch im Nationalsozialismus gibt es bisweilen Zurückhaltung (VOLK UND FÜHRER 1941, Klasse 4, S. 115ff.), wogegen in VOLKWERDEN DER DEUTSCHEN (1941, Klasse 4, S. 87–89)" „der Pariser Pöbel im Blute watet", „Lumpenkerle und Flintenweiber" ihr Unwesen treiben. Der gewaltsame, brutale Charakter der Französischen Revolution kommt hier über Gebühr zur Geltung; die destruktive Seite der Ereignisse wird überbetont, ja zumeist ausschließlich dargestellt, auch bei PÜTZ (1871, S. 126ff.), NEUBAUER (1914, S. 72ff.) und selbst bei dem besonnenen JÄGER (1894, S. 108f.).

In allen Büchern, die den Gewaltaspekt so nachhaltig hervortreten lassen, findet die Revolution keine positive Darstellung, nicht einmal das Werk der Konstituierenden Nationalversammlung. Das ist eigentlich verwunderlich, standen doch die Schulbuchautoren der Kaiserzeit sämtlich auf dem Boden der Reichsverfassung und waren infolgedessen Anhänger der konstitutionellen Monarchie, deren Pinzip in der französischen Verfassung von 1791 verankert war. Wenn die Autoren dennoch die Gesetzgebung der Nationalversammlung verurteilten, so deshalb, weil sie „auf seiten der Autorität" (JEISMANN 1985, S. 173, 175) standen.

So schreibt PÜTZ (1871, S. 127), der Dritte Stand habe sich anheischig gemacht, „anstatt die Erledigung der Finanzfrage zu seiner Hauptaufgabe zu machen, eine neue Verfassung zu beschließen". In dem tadelnden „anstatt" macht sich der Autor den Standpunkt der Regierung LUDWIGS XVI. zu eigen, die in der Tat von den Generalständen lediglich eine Lösung der finanzpolitischen Probleme erwartet hatte und deren eigenwilligen Beschluß jedoch, dem Königreich eine „Verfassung" zu geben, als eklatante Anmaßung empfinden mußte. Die Überschreitung der Kompetenzen, die die Obrigkeit den Deputierten des Volkes gezogen hatte, war für die Autoren der Sündenfall; er brachte Frankreich auf die abschüssige Bahn immer radikalerer Neuerungen, auf der kein Halten mehr war, bis ein „starker Mann" sich dem Lauf entgegenstellte.

Ähnlich autoritätsfixiert ist die Darstellung des Gegensatzes zwischen Krone und Nationalversammlung bei NEUBAUER (1909, S. 78ff.). Nach der Feststellung, daß die Regierung in der Frage des Abstimmungsmodus sich „wie in anderen Fragen schwankend und energielos" verhielt, zählt er die drei „Niederlage(n) der Krone" auf – Kapitulation vor der Weigerung der Nationalversammlung, sich selbst aufzulösen; die Wiederberufung NECKERS als Folge des 14. Juli; die Übersiedlung des Königs nach Paris im Oktober 1789. Es sind eben „Niederlagen der Krone", nicht aber Siege der Nationalversammlung, wie man es beispielsweise in den staatlichen Schulbüchern Frankreichs aus derselben Zeit lesen würde.

Auch die Darstellungs*perspektive* trägt dazu bei, daß der destruktive Charakter des Werkes der Nationalversammlung überzeichnet wird. Drei Argumente werden im wesentlichen in diesem Zusammenhang genannt.

Erstens das Argument der politischen Macht revolutionärer Volksmassen: Da die Nationalversammlung bereits seit 1789 „dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert" war (BRETTSCHNEIDER 1894, S. 76) und „unter den Druck der Straße" (VOLKWERDEN 1941, Klasse 4, S. 87) geriet, konnten ihre Beschlüsse nicht anders als destruktiv sein. *Zweitens* das Argument der politischen Inadäquanz: Die Beschlüsse der Nationalversammlung waren das Ergebnis abstrakt-theoretischer Gedankengebilde politisch unerfahrener Abgeordneter. Letztere waren zwar in der Lage, Menschenrechte und Verfassungstexte zu debattieren und zu verabschieden, fanden aber keine geeigneten Maßnahmen zur Linderung oder Behebung der wirtschaftlichen und sozialen Mißstände im Lande (BRETTSCHNEIDER 1894, S. 76). Einen wesentlichen Grund für die „Unfähigkeit" oder „Unerfahrenheit" sehen die Schulbuchautoren in dem beherrschenden Einfluß der Aufklärungsliteratur, die sich in Frankreich staatszerstörerisch ausgewirkt habe: „Aber während die klassische deutsche Literatur [der Aufklärung] an einer positiven sittlichen Weltanschauung festhielt, tritt in Frankreich eine negative, skeptische Tendenz stark hervor" (NEUBAUER 1909, S. 76). Dieses neue Denken wurde – *drittens* – verantwortlich gemacht für die Demontage der monarchischen Gewalt. BRETTSCHNEIDER interpretiert die „neue Verfassung" von 1791: „In bewußtem Widerspruch zu allem geschichtlich Gewordenen wollte die Nationalversammlung einen demokratischen Idealstaat nach abstrakten Doktrinen schaffen. An die Spitze der neuen Verfassung wurde verhängnisvoller Weise die Erklärung der Menschenrechte nach ROUSSEAUS Lehren ... gestellt, ohne daß man der Bürgerpflichten gedachte, und so jede staatliche Autorität von vorn herein aufgehoben. ... Gemäß MONTESQUIEUS Irrlehre von der Teilung der Gewalten wurde die einzige gesetzgebende Macht die Nationalversammlung. Der König ... war Inhaber allein der vollziehenden Gewalt, die aber völlig machtlos gemacht wurde ... So wurde die Anarchie französisches Staatsrecht ... So hat die Nationalversammlung den Despotismus abschaffen wollen und hat das Königtum abgegraben, sie hat die Freiheit begründen wollen und die Anarchie zum Staatsrecht erhoben, sie hat die Gleichheit aller schaffen wollen und alle abhängig

gemacht von einer Rotte radikaler Schreier und Banditen" (BRETTSCHNEIDER 1894, S. 77f.).

Aus dem Gros der versammelten politischen Unerfahrenheit und Unfähigkeit ragt die Statur des einzigen Staatsmannes heraus, den die Französische Revolution nach Ansicht aller Autoren hervorgebracht hat: MIRABEAU. Er nimmt bisweilen geradezu eine Vaterfigur an im Kontrast mit der Legislative, die „ein klägliches Bild knabenhafter Unmündigkeit" bietet (BRETTSCHNEIDER 1894, S. 79). MIRABEAU wird deswegen staatsmännischer Rang zugesprochen, weil er „nicht die Vernichtung der königlichen Gewalt, sondern die Herstellung eines Gleichgewichts" zwischen dieser und dem Parlament in einer „konstitutionellen Monarchie" anstrebte (NEUBAUER 1909, S. 80); es wird auch nicht vergesssen zu erwähnen, daß MIRABEAU „u. a. in Berlin sich aufgehalten und ein Buch über die Monarchie FRIEDRICHS DES GROSSEN verfaßt hatte"; der Sinn der Anspielung ist deutlich! Dieser (gescheiterte) Versuch der Zusammenarbeit zwischen König und Staatsmann fehlt in keinem Buch; er ist ein Topos im Repertoire, weil er vermutlich analog zu dem Zusammenwirken von FRIEDRICH WILHELM III. und STEIN bzw. WILHELM I. und BISMARCK gedacht wurde. Die Rolle MIRABEAUS wird so hoch veranschlagt, daß zwei wichtige Folgeerscheinungen mit seinem frühen Tod in unmittelbare Verbindung gebracht werden: die Flucht des Königs und der wachsende Einfluß der Jakobiner auf das Revolutionsgeschehen.

Dem König wird von allen Autoren ein untadeliger Lebenswandel und eine wohlmeinende Gesinnung bescheinigt; aber zugleich wird beklagt, daß er den schwierigen Anforderungen seines Amtes in stürmischen Zeiten nicht gewachsen war. LUDWIG XVI. wird generell als das Opfer der Revolution, zumal der Kriegspolitik der Girondisten in der Legislative, betrachtet. Demgegenüber wird sein doppeltes Spiel, die konspirative Rolle als einer der Hauptakteure im gegenrevolutionären Lager einerseits und die öffentlich bekundete legalistische Haltung andererseits, äußerst diskret behandelt, wenn nicht gar verschwiegen. Seine Flucht im Sommer 1791 wird mit dem Bedürfnis nach Sicherheit erklärt, nicht aber auch seine Absicht genannt, an der Spitze einer gegenrevolutionären Armee nach Paris zurückzukehren. Dem König wird keinerlei Verantwortung an der Zuspitzung der politischen Entwicklung zugeschrieben. Diesen Eindruck fördert ein spezielles Darstellungsprinzip, das als ein didaktischer Kunstgriff angesehen werden kann: die in vielen Büchern zu beobachtende strikte Trennung der inneren politischen Entwicklung Frankreichs von der Schilderung der außenpolitischen diplomatischen, dann kriegerischen Verwicklungen.

Die Abkoppelung der inneren Entwicklung von ihren außenpolitischen Bedingungs- und Beziehungsfaktoren hat zur Folge, daß die Revolution sich gleichsam im Selbstlauf nach dem Gesetz des freien Falles fortentwickelt, daß ihre Radikalisierung entweder einer nicht weiter erklärbaren Dämonie entfesselter Leidenschaften entsprang oder von an sich bösen Menschen planmäßig und arglistig im Verfolg eigensüchtiger Interessen und niederer Instinkte geschürt wurde. Die Abkopplung hat aber noch eine weitere Funktion: Sie entlastet die deutschen Fürsten von der Mitverantwortung an der in Frankreich um sich greifenden Psychose des sich Bedrohtfühlens und der daraus resultierenden Kriegsbereitschaft, die dann tatsächlich zu der von der *Gironde*

erzwungenen Kriegserklärung des Königs an Österreich führte. Die meisten Schulbücher blenden diesen für die deutsche Geschichte problematischen Aspekt weitgehend aus oder spielen ihn herunter und schreiben die Verantwortung am Ausbruch des Krieges eindeutig und ausschließlich der Kriegstreiberei der Girondisten zu. Sie folgen auch hier wieder dem Urteil SYBELS, der in diesem Punkte seinem Lehrer RANKE widersprach (vgl. SYBELS Vorrede zum Band 1 seiner Revolutionsgeschichte in der „wohlfeilen Ausgabe" 1897, S. VIf.; dazu ausführlich SIEBURG 1958, S. 244f.). Eine Variante der Abkoppelung findet sich in VOLK UND FÜHRER (1941, 4. Klasse, S. 118–122), wo dieser Kunstgriff die Koexistenz des Unvereinbaren ermöglicht, ohne daß der innere Widerspruch in der Darstellung leicht erkannt wird. Dieselbe Politik des Konvents, die bei der Schilderung der innenpolitischen Entwicklung Frankreichs als „Schreckensherrschaft" mit den uns bekannten Epiteta gebrandmarkt wird, erhält im Zusammenhang der Kriegsgeschichte höchstes Lob, da sie die „allgemeine Wehrpflicht" einführt, den Wehrwillen des Volkes auf das Höchstmaß steigert und somit „die morschen Obrigkeitsstaaten des ganzen Erdteils in Trümmer" legte. Die darstellerische Fraktionierung erlaubt es, ein- und dasselbe Regime zugleich zu verdammen und zu preisen.

Der Einfluß der Jakobiner auf das Revolutionsgeschehen und die „Schreckensherrschaft" des Nationalkonvents werden von der Wilhelminischen Zeit an zunehmend ausführlich behandelt. Politische Motive und Zielsetzungen waren dafür ausschlaggebend: die Zurückdrängung des politisch-ideologischen Einflusses der Sozialdemokratie. Die Autoren leisteten damit den Anforderungen des preußischen Staates Genüge, „die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken", wie Kaiser WILHELM II. in seinem bekannten Erlaß von 1889 (zit. in MICHAEL/SCHEPP 1973, S. 408ff.) es forderte. Diese Anforderung wurde fortan in den Lehrplänen speziell für den Religions- und Geschichtsunterricht verankert. So schrieb der preußische Lehrplan von 1901 als eine zentrale Aufgabe dem Geschichtsunterricht vor, „die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen", um die Jugend „zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen"; hierfür war insbesondere „die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln" (LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN 1910, S. 48). WILHELM HERBST, für WEYMAR (1961 S. 204) „der einzige Geschichtsdenker von Rang unter den führenden deutschen Schulmännern des 19. Jahrhunderts", hatte bereits 1882 den methodischen Weg dazu gewiesen: „Historische Ereignisse und Zeitalter, die ‚innere Verwandtschaft mit unserer Zeitkrankheit' hätten, sollten als gegenwartsdeutende historische Analogien zur Abschreckung der Jugend vor dem Sozialismus in den Unterricht aufgenommen werden".

Es ist sicher kein Zufall, daß der schon erwähnte sog. Kaisererlaß im Jahre 1889 promulgiert wurde, noch dazu unter dem Datum des 1. Mai. Der hundertste Jahrestag der Französischen Revolution wurde 1889 in Frankreich in Verbindung mit der Weltausstellung und der Eröffnung des Eiffelturms glänzend gefeiert (ORY 1984, S. 523ff.). In Deutschland rief das Ereignis unterschiedliche, jedoch stets vehemente Reaktionen hervor. Während das Establishment sich von ihm distanzierte (BUELTZINGSLOEWEN 1989), feierte die

Sozialdemokratie das Jubiläum im Geiste der noch uneingelösten sozialen Utopien, auf die sie ihre Revolutionserwartung gründete (BOUVIER 1982, S. 290f.). In diesem Kontext bargen die Schulbuchkapitel zur Französischen Revolution, in deutlicher Analogie zur Aktualität geschrieben, genügend politischen Zündstoff.

BRETTSCHNEIDER (1894, S. 79–86) teilt die Revolution in zwei Perioden: die vorwiegend „politischen Bestrebungen" von 1789 bis 1792 und die vorwiegend „kommunistischen Bestrebungen" von 1792 bis 1795. Die Zäsur setzt er mit dem 10. August 1792, dem Sturm auf die Tuilerien und der Suspendierung des Königs, also dem Vorspiel der Republik, wodurch der „vierte Stand" an die Macht kommt. „Von nun ab erfolgt die Unterwerfung des Staats und der Gesellschaft durch die Nichtbesitzenden und der Vernichtungskrieg gegen die ‚Reichen'" (S. 82). Das „Mordregiment der Proletarierrepublik" (S. 85) wird errichtet, und es kommt zum „Versuch einer kommunistischen Gesellschaftsordnung" (S. 86). Die anachronistische Begrifflichkeit, mit der die Revolution vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der sozialistischen Bewegung des 19. Jahrhunderts gedeutet wird, kommt ebenso klar bei NEUBAUER zum Ausdruck. Sein Periodisierungs- und Deutungsschema entspricht dem bei BRETTSCHNEIDER, nur wird der Klassenkampfcharakter in der Zeit des Konvents noch schärfer akzentuiert, in die Nähe von „sozialistischen Anschauungen" gerückt und die Rolle „der Partei und ihrer ehrgeizigen und fanatischen Führer" hervorgehoben (NEUBAUER 1905, S. 85) – einer „radikalen, selbstsüchtigen Partei" (S. 81), von der Frankreich „geknechtet" wurde (S. 85). Die Analogie mit der Sozialdemokratie war offenbar doch zu vordergründig und ließ den im Lehrplan empfohlenen „besonders sicheren Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes" (LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN 1901, S. 48) vermissen, so daß in späteren Auflagen der Bezug auf die „sozialistischen Anschauungen" gestrichen wurde (vgl. NEUBAUER 1909, S. 85). Eine sozialgeschichtliche Erläuterung über die Zusammensetzung der „Partei" sucht man in den Geschichtsbüchern der Kaiserzeit vergeblich; fest steht lediglich, daß „der arbeitende, ruhebedürftige Teil der Bürger" in ihr nicht vertreten war (NEUBAUER 1909, S. 81; ähnlich BRETTSCHNEIDER 1894, S. 79).

Vom Kaiserreich zur Republik

Die geschlossene Einheitsfront der Schulbuchautoren der Kaiserzeit gegen die Französische Revolution geriet in der Weimarer Republik ins Wanken. Auf der einen Seite wurden die Serien von MÜLLER, ECKERTZ, BRETTSCHNEIDER und NEUBAUER immer wieder aufgelegt. Ihre Verfasser beteuerten in Vorworten, daß es sich um Neubearbeitungen handele, aber in der Regel sorgten sie doch für massive Kontinuität. Letztere herrschte auch in der wissenschaftlichen Literatur vor: „Ihr restauratives Kontinuitätsdenken blieb dem Erbe von 1871 und der Glorifizierung Preußens verpflichtet" (GRAB 1983, S. 311). Wenn die Autoren auch dadurch „den Werthorizont einer demokratisch-republikanischen Staatsform unterliefen" (JACOBMEYER 1984, S. 11) und wenn KAWERAU sich darüber erboste, daß BRETTSCHNEIDER in der Presse erklärte: „Jeder nicht ganz Blinde erkennt, daß die republikanisch-parlamentarische Staatsform für das deutsche Volk vorläufig ungeeignet ist" (KAWERAU 1927, S. 123), so kann man ihnen zumindest nicht vorwerfen, daß sie aus opportunistischen Gründen einen oberflächlichen Gesinnungswandel vorgetäuscht hätten. Sie blieben ih-

ren obrigkeitsstaatlich-monarchistisch-autoritätsfixierten Überzeugungen der Kaiserzeit treu und haben dadurch verhindert, daß sich republikanisches Denken durch die Schule verbreitete. Das Maß der Anpassung ihrer Schulbuchtexte an die neuen Wertsetzungen der Republik war denn auch äußerst sparsam.

Einige populistische Zugeständnisse sind erkennbar. Bei ECKERTZ (1926) tritt das „Volk" als politischer Faktor neben die Fürsten – sei es als politische Potenz, der man Zugeständnisse macht in der Form von politischer Partizipation, sei es als emotional mobilisierende Kraft gegen Frankreich. Gewisse Neuerungen der Französischen Revolution wie etwa die Menschenrechte werden zumindest nicht mehr abqualifiziert wie vor 1918 (was man von BRETTSCHNEIDER 1923, S. 40, allerdings nicht sagen kann); die Devotion gegenüber der Monarchie wird abgemildert. Unterstrichen wird die mobilisierende Kraft des Nationalhasses – wohl als aktuelle Reaktion auf die französische Besetzung der Rheinlande und des Ruhrgebiets: „Die eigentlich treibende Kraft in allen Vorbereitungen und Kampfhandlungen lag bei der von den Franzosen selbst mit namenlosem Haß gegen Frankreich erfüllten gequälten Bevölkerung" (ECKERTZ 1926, S. 160). Und schließlich wird auch der Vorbildcharakter von Errungenschaften der Revolution für die preußischen Reformen eingeräumt: „In all dem ist die Entwicklung des französischen Vorbildes unverkennbar; HARDENBERG riet geradezu dem König, von oben her einzuführen, was in Frankreich von unten her erzwungen worden sei" (ebd., S. 157).

Die Schulbücher haben mithin zur Verbreitung der in der Weimarer Republik verstärkt auftretenden „Stereotype des ‚deutschen Reformers' und des ‚französischen Revolutionärs'" (FAULENBACH 1980, S. 143) beigetragen – eine Denkfigur, die bereits in der Revolutionszeit selbst aufgetaucht ist. So schrieb AUGUST LUDWIG VON SCHLÖZER 1793 in seinen „Statsanzeigen": „Reformen brauchen wir Deutsche ... aber vor Revolutionen bewar uns, lieber Gott!" (zit. Voss 1988, S. 99).

Auf der anderen Seite kamen im Teubner-Verlag mit PINNOWS Mittelstufenbüchern und dem „Grundriß der Geschichte" für die Oberstufe Revolutionsdarstellungen auf, die doch eindeutig neue Akzente setzten. Bei PINNOW (1932) ist das bekannte affektgeladene Vokabular einer sachlichen Darstellung gewichen; die Analogie der Schreckensherrschaft mit dem Sozialismus ist aufgegeben worden. Dafür macht PINNOW auf den Vorbildcharakter der in den amerikanischen und französischen Verfassungen verankerten Menschenrechte aufmerksam, fügt allerdings hinzu, daß die Weimarer Verfassung neben den „Grundrechten" auch „Grundpflichten der Deutschen" kenne (S. 71f.). Als „schwersten Fehler" kreidet er den Verfassungsvätern von 1791 an, daß sie die Regierung entmachtet haben (S. 77); als Norm gilt also auch bei PINNOW das Gebot der starken Exekutive. Auf die Interdependenz zwischen der Radikalisierung des Revolutionsverlaufs und der Haltung der deutschen Mächte weist er hin und konzediert eine gewisse Mitverantwortung der deutschen Fürsten am Ausbruch der Revolutionskriege (S. 78).[4]

Nüchtern und streng nimmt sich der „Grundriß der Geschichte für die Oberstufe" aus, den man als eine beachtliche darstellerische Leistung auf hohem wissenschaftlichen Anspruchsniveau bezeichnen darf. Es ist das erste Schulbuch, das in Gemeinschaftsarbeit mehrerer Autoren geschrieben wurde;

FRANZ SCHNABEL, damals Professor an der TH Karlsruhe, übernahm die Abschnitte zur Französischen Revolution und zum Zeitalter NAPOLEONS. Die Ereignisgeschichte ist auf ein Minimum reduziert, es überwiegen Analyse, Zustandsbeschreibungen, Deutung. Seine in der Summe positive Würdigung der Leistungen der Französischen Revolution steht am Ende einer differenzierten, abwägenden Erörterung ihrer Licht- und Schattenseiten, wobei das Werturteil hinter das Sachurteil zurücktritt. In der Kriegsschuldfrage hält er es mit RANKE und gegen SYBEL, wenn er die Konfrontation als Gegensatz zweier Weltanschauungen, nicht als Kampf um die Macht deutet, bei der es „mit innerer Notwendigkeit zum Kriege" kam (SCHNABEL 1932, S. 117). Die eigentümliche Dynamik des Revolutionsverlaufs wird bei SCHNABEL verständlich, weil er „die Wechselwirkung zwischen Kriegsführung und innerer Politik" analysiert (S. 117). Leitmotivisch zieht sich durch die ganze Revolutionsdarstellung die „Vereinigung von Volk und Staat" (etwa S. 141), die in zahlreichen Variationen wiederkehrt. Diese Denkfigur ermöglicht es ihm, der Jakobiner-Herrschaft auch eine positive Seite abzugewinnen; ihre historische Leistung sei es gewesen, die Kontinuität des Staates wiederhergestellt und die Nation mit ihm versöhnt zu haben; dadurch seien die Voraussetzungen für den „Kampf gegen die überkommenen Gegner Österreich und England" (S. 121) geschaffen worden. SCHNABEL hat damit Ergebnisse der Forschung seiner Zeit verarbeitet, die sich um ein tieferes Verständnis der Jakobiner-Herrschaft in Frankreich bemühten, wie etwa die originelle Studie von HEDWIG HINTZE (1927).

Allerdings hat SCHNABEL die Deutungsfigur der Einheit von Nation und Staat überstrapaziert. So interpretiert er die Bildung des „Volksheeres" unter dem Konvent als „Teilnahme des ganzen Volkes am Staate und seinem Schicksale" (S. 120). Wie sehr es sich dabei um eine Idealvorstellung und weniger um Beschreibung der Wirklichkeit handelt, wird deutlich, wenn man bedenkt, daß sich ja gerade große Teile der französischen Bevölkerung namentlich im Westen und Süden der *levée en masse* entzogen und damit den Bürgerkrieg ausgelöst hatten. Möglicherweise hat SCHNABEL hier eine Problemkonstellation der zeitgenössischen deutschen Politik in die Deutung der Französischen Revolution transponiert. Die Denkfigur der Einheit von Volk und Staat ist bedingt durch das Bedürfnis, nach dem Bruch von 1918 eine Traditions- und Kontinuitätslinie der deutschen Geschichte zu konstruieren: „Die Kontinuität dieser Einheit von Staat und Nation zu stiften, bleibt das Ziel von Geschichte und Geschichtsdarstellung im preußisch-deutschen Kaiserreich, in der Weimarer ‚Notrepublik', im großdeutschen ‚Führerstaat' oder im ‚geteilten Deutschland'" (PINGEL 1988, S. 242).

Somit zeigt sich bei SCHNABEL, daß der Französischen Revolution auch eine konstruktive, staatserhaltende Lesart abgewonnen werden kann. Die Schulbücher unserer Nachkriegszeit konnten hieran anknüpfen; der „Grundriß" selbst, in der Weimarer Republik bereits in wenigen Jahren zu einem Erfolgstitel geworden, erlebte nach 1945 eine Wiederaufnahme (RIEMENSCHNEIDER 1982, S. 298).

Auch im Nationalsozialismus setzt sich das Nebeneinander von überarbeiteten älteren Werken und Neukonzeptionen fort. Jedoch verengte sich das Deutungsspektrum im Vergleich mit der Weimarer Republik; denn in der Zeit von 1933 bis 1945 tendierte die Front der Schulbuchautoren wieder einheitlich gegen die Französische Revolution.

Als Beispiel für die Überarbeitung eines in Weimar bereits sehr gängigen Werkes sei das Geschichtsbuch für die deutsche Jugend von BERNHARD KUMSTELLER gewählt. KUMSTELLERS Werk hatte vor 1933 erhebliche Marktanteile gewinnen können, die Auflagenhöhe spricht dafür eine beredte Sprache (PINGEL 1988, S. 258, Anm. 21). Im Nationalsozialismus wurde das Werk umgearbeitet, erschien zu Beginn der vierziger Jahre in neuer Gestalt und erlebte auch hier mehrere Auflagen. Ein Vergleich der Revolutionsdarstellung in der Ausgabe von 1943 mit der von 1926 fördert interessante Ergebnisse zutage.

Während 1926 die Französische Revolution im ganzen negativ dargestellt wurde, tritt 1943 eine Differenzierung ein. Negativ wird jetzt nur noch die zweite Phase, die der Republik, beurteilt, während die erste Phase, namentlich die Zeit der konstituierenden Nationalverammlung, in positiver Beleuchtung erscheint. Ebenso verfährt das noch zu erwähnende Werk VOLK UND FÜHRER. In ruhigem, sachlichem Ton zitiert und referiert KUMSTELLER (1943, 7. Klasse, S. 258f.) die Erklärung der Menschenrechte und die Verfassung von 1791. Der Ton ändert sich jedoch mit der Schilderung der „Jakobinischen Revolution" (S. 260ff.). Nun tritt der Pöbel auf, stürmt die Tuilerien „und schlachtet die treuen deutschen Soldaten ab" (gemeint ist das Regiment der „Schweizer"); „Aufstandskolonnen" wälzen sich durch die Straßen, das „Untermenschentum von Paris" zeichnet für die September-Morde verantwortlich.

Eigentümlich war bereits in der Auflage von 1926 eine markige Sprache, was wohl als besonders volksnah galt. „Am lautesten schimpfte das Bürgertum über die Mißstände des *‚ancien régime'*" (1926, S. 100). Das „Bürgertum" wird als Motor der Revolution dargestellt, es handelt nach einem vorgefaßten Plan, von den Freimaurern entwickelt, dem „Stoßtrupp der Aufklärung" (GEHL 1940, S. 118), oder den „Sturmtrupps der Revolution" (VOLKWERDEN 1941, Klasse 4, S. 87), deren „letztes und höchstes Ziel aber war Abschaffung des bestehenden Staates" (KUMSTELLER 1926, S. 100). Das Bürgertum zeigt „entschlossenen Willen", dem sich der Hof „beugt" (S. 101); es manipuliert auch die Massen: Am 14. Juli, gegen die Bastille, „wurden die Sensenmänner zum Kampf getrieben", doch versteht es auch, seine Herrschaft gegen das politisch erstarkende „Kleinbürgertum" und die „Arbeiter" durchzusetzen: „Der Feind steht links!" (S. 102). Der ganze Text des Buches ist von diesem voluntaristischen, militaristischen Duktus durchdrungen: eine Antizipation des nach 1933 so verbreiteten „schneidigen" Stils.

Unter diesem Gesichtspunkt hatte das Werk keine Neubearbeitung nötig. Verändert wurden dagegen im wesentlichen Passagen, die zu sehr dem Zeitkolorit der Weimarer Republik verhaftet waren. So las man in der Ausgabe von 1926, daß die Massen, gelenkt durch „ihre Führer", sich gegen den „Despotismus der neuen Herren", „die Oligarchie der Beauftragten" auflehnten (1926, S. 103). Der Wink mit dem Zaunpfahl war deutlich: Jeder hatte die Rätebewegung vom November 1918 und die Januar-Aufstände von 1919 gegen den „Rat der Volksbeauftragten", die sozialdemokratische Regierung, vor Augen. Revolution in Frankreich 1789 = November-Revolution 1918 in Deutschland: Der Kaisererlaß von 1889 hatte nichts gefruchtet! In der Ausgabe von 1943 fiel die

Anspielung auf die „Beauftragten" weg; sie war nicht mehr zeitgemäß. Zeitgemäßer war dagegen die abscheuerregende Schilderung des Terror-Regimes ROBESPIERRES (1926, S. 106); sie ist in der Ausgabe von 1943 gestrichen worden. Wahrscheinlich erinnerte das zum System erhobene Denunzianten- und Delatorentum der „Schreckensherrschaft" allzusehr an die NS-Herrschaftspraktiken.

In einem zentralen Punkt war allerdings keine Anpassung an den neuverordneten Zeitgeist nötig: in der Rechtfertigung der Diktatur NAPOLEONS als Überwindung von Anarchie, Parteienhader und „Diktatur des Proletariats" (1926, S. 105). Hier hatte KUMSTELLER in der Republik bereits so vorgearbeitet, daß er 1943 die Passagen fast wörtlich übernehmen konnte. NAPOLEON wird als „größtes Genie" verherrlicht und dem „Chaos der Revolution" gegenübergestellt (1943, S. 263). Auch an dem durchgängigen Franzosenhaß, der seinen Text imprägniert, änderte sich nichts; er kulminierte in der Darstellung der deutschen Nationalbewegung unter der NAPOLEONischen Besetzung. Der von ERNST WEYMAR (1961) als tragendes Bewußtseinselement deutscher Pädagogen im 19. Jahrhundert herausgearbeitete Sendungsgedanke in der Abwehrhaltung gegenüber dem modernen Frankreich wird bei KUMSTELLER (1926, S. 113) perpetuiert und pervertiert.

„Aber welches Volk sollte dann der Träger des Menschheitsgedankens werden, des Menschheitsgedankens, an dem die Welt genesen sollte? Kein anderes Volk als das Deutsche war dazu imstande. Dieses Volk durfte nicht untergehen, um der Menschheit willen, und um der Menschheit willen brauchte es daher zur Sicherung seiner Zukunft den nationalen Staat ... Er sollte geschaffen werden zum Kampf gegen das revolutionäre, das bonapartistische Frankreich, das mit seinem Streben nach Weltversklavung die geistige und sittliche Entwicklung der Menschheit hemmte. Hier Barbarei, dort Kultur!" (S. 113). Die manifesten Feindbilder, in denen sich das ins frühe 19. Jahrhundert zurückgehende Erbfeinddenken fortsetzt, treten auch in VOLKWERDEN (1940, Klasse 7, S. 213) auf; dort ist vom „Machtinstinkt des kriegerischen Volkes" der Franzosen die Rede.

In KUMSTELLERS Revolutionsdarstellung fehlte eigentlich nur ein Element, um stromlinienförmig perfekt im Sinne des Nationalsozialismus zu sein: die Rassenlehre. Der einzige eingestreute Satz: „Durch diese Hinrichtungen ist, wie durch die Hugenottenverfolgungen, vermutlich abermals der Anteil des nordischen Blutes im französischen Volke geschwächt worden" (1943, Klasse 7, S. 261) wirkt in seiner Zusammenhanglosigkeit wie eine staatlich verordnete Pflichtübung, die wohl notwendig war, damit das Buch das amtliche Zulassungsverfahren passieren konnte. Denn die „Entnordnung Frankreichs in der Revolution" (GEHL 1940, S. 118) wurde der offiziell leitende Gesichtspunkt für die Deutung des Themas im Nationalsozialismus. Durch den Telegrammstil dieser „deutschen Geschichte in Stichworten" geriet die Darstellung zur Karikatur, und man fragt sich heute ernsthaft, ob billig denkende Menschen jemals diesen Unsinn für bare Münze nehmen konnten. Unter dem Stichwort „Jakobiner" liest man bei GEHL (S. 119): „Revolutionärer Klub der Jakobiner unter Führung des Freimaurers ROBESPIERRE. Rote Mütze der Galeerensklaven und lange Hose. Gegen das besitzende Bürgertum, für die Republik. Auflehnung der westisch-ostischen Unterschicht gegen die nordisch bestimmte Oberschicht ... Revolutionsgerichte beseitigen 20000 Menschen der nordisch

bestimmten Oberschicht durch Guillotine. Dagegen Aufstände auf dem Land. Blutig niedergeschlagen, Zehntausende hingerichtet. Auch dem französischen Bauerntum wird nordisches Blut weithin entzogen". Alle Neukonzeptionen folgen dieser Interpretation. Hier tritt der Gegensatz von „lateinischer Zivilisation" und kultureller „Eigenart des Nordens" hervor, die NAPOLEON unter Anknüpfung an die Machtpolitik des Römischen Reiches auszulöschen beansprucht (KUMSTELLER 1943, S. 269); zwischen Deutschland und Frankreich bildet sich eine „geistige Demarkationslinie": Während Frankreich zu politischer Herrschaft aufstrebte, erhob sich in Deutschland der Geist in ungeahnte Höhen (S. 275); „Deutsches Fühlen" steht gegen westlerische „Aufklärung" (S. 288).

Die für die NS-Ideologie charakteristische Amalgamierung von Freimaurerei, Aufklärung und Judentum als Deutungsfigur für das Verständnis der Demokratien des 20. Jahrhunderts, speziell der Weimarer Republik, hatte im NS-Geschichtsbild seinen Ursprung in der Französischen Revolution. Zum Stichwort „Judentum" schreibt GEHL (1940, S. 118): „Ihm kommt die Forderung nach Gleichheit aller Menschen zugute. Die von den Juden selbst gewählte Absonderung im Getto (sic!) gilt der Aufklärung als christliches ‚Vorurteil'. Wer für ‚Befreiung' der Juden eintritt, gilt als besonders ‚aufgeklärt'. Daher werden Juden mit Vorliebe in Logen aufgenommen, zumal diese ihre Entstehung auf Salomo zurückführen. Aus Freimaurerziel, eine ‚vernünftige' Weltordnung heraufzuführen, wird das jüdische Ziel, die von Jahwe verheißene Weltherrschaft zu erringen... In Frankreich haben die Freimaurer ihr Ziel erreicht". Dieses Deutungsschema dringt in alle NS-Konzeptionen ein und gibt den Darstellungen der Französischen Revolution ihre unverwechselbare ideologische Prägung. Zum Dekret von 1792 über die Emanzipation der Juden schreibt VOLKWERDEN (1941 Klasse 4, S. 86): „Schon damals stellt sich die französische Demokratie auf den Standpunkt, daß nicht Rasse und Volkstum, sondern die Staatsangehörigkeit die Rechtsstellung des Menschen bestimmen".

Schluß

Jedes Regime – Kaiserreich, Republik, Diktatur – stellte seine je besonderen Anforderungen an die Schulbücher, so daß sich jedesmal die Frage nach Kontinuität und Wandel der Schulbuchtexte bei der Analyse erneut gestellt hat. In der Summe ergibt sich, daß bei allen Variationen im einzelnen die *Kontinuität* in den Deutungsmustern vorwaltet: die scharfe Abgrenzung gegenüber den Ideen und dem Verlauf der Revolution; die affektgeladenen Werturteile; die Verurteilung und Zurechtweisung aller zeitgenössischen deutschen Versuche, der Französischen Revolution nicht nur positive Seiten abzugewinnen, sondern sie gar noch nach Deutschland verpflanzen zu wollen. Konstant ist auch das Bekenntnis aller Autoren zum starken Staat, bei dem allein das Gedeihen und Wohlergehen der Nation gut aufgehoben sei: Die Entgleisung der Revolution nach dem jähen Tod ihres einzigen Staatsmannes MIRABEAU ist den Autoren der Beweis dafür; und der von allen wegen der „Fremdherrschaft" gehaßte NAPO-

LEON findet doch ihre Gnade, weil er die aus den Fugen geratene Entwicklung schließlich in die Bahnen einer neuen Ordnung zurückleitete. Die bei allen Autoren erkennbare Wahrnehmung der Französischen Revolution als Problem der Einheit von Staat und Nation – ein deutsches Problem! – zeigt, wie sehr sie den Normen ihrer eigenen Geschichte verpflichtet blieben. Gemeinsam ist ihnen auch – wenn man von wenigen markanten Ausnahmen absieht – die Ablehnung des Prinzips der Volkssouveränität; die Nation darf allenfalls partizipieren an einer im übrigen nicht in Frage gestellten „Staatssouveränität". Das war die Lehre, die die Autoren aus der Bearbeitung des Themas für die Schüler gezogen haben.

Diese Lehre stellte sich nun allerdings als hochproblematisch heraus. Im Kaiserreich entsprach sie den herrschenden Verfassungsverhältnissen. Die Autoren standen somit auf dem Boden der Verfassung, wie wir heute sagen, und das ist vom Standpunkt rechtsstaatlichen Denkens auch in Ordnung. Doch stellte die Loyalität, zu der ganze Generationen der Jugend erzogen wurden, eine ungeheure Verantwortung für den Monarchen und die herrschenden Eliten im Staat dar. WILHELM II. wies in Wirklichkeit einige der staatsmännischen Defizite auf, die die Schulbuchautoren bei LUDWIG XVI. von Frankreich entdeckten. In ihrer Autoritätsergebenheit haben die Autoren ein Kapital an Vertrauensvorschuß gebildet, mit dem die Entscheidungsträger schlecht gewirtschaftet haben.

Es ist nun bemerkenswert, daß die Schulbuchautoren aus dem Zusammenbruch von 1918 nicht die Lehre im Sinne einer republikanischen Revision ihrer früheren Haltung zogen. In ihrem mehrheitlichen Beharren auf der Ablehnung, ja Verurteilung des Erbes von „1789", das doch zu einer tragenden Grundlage der Weimarer Reichsverfassung geworden war, ließen sie jene Loyalität vermissen, die vorher, gegenüber dem Kaiserreich, die Regel war und die, als Loyalität der Republik, uns heutigen auch als verbindlich gilt. Die Autoren bereiteten damit den Boden für die Etablierung eines Regimes, in dem Geist und Macht in besonders eklatanter Weise auseinandertraten. Es ist bedrückend festzustellen, daß sich die Pädagogen in Deutschland massiv prostituierten, um von den NS-Machthabern überhaupt noch als Vertreter „des Geistes" wahrgenommen zu werden. Die Autoren der NS-Schulbücher ließen sich herbei, ganze Passagen aus „Mein Kampf" zu paraphrasieren oder direkt zu zitieren (so etwa in VOLKWERDEN 1941, 4. Klasse, S. 108) als absolute Autoritätsinstanz für die Auslegung der Geschichte. Sie begaben sich in die Rolle von Skribenten, die eine Vulgata unter das Volk brachten (RIEMENSCHNEIDER 1980, S. 408f.) und bewiesen damit, daß sie aus den Prinzipien der Französischen Revolution nun auch wirklich nichts gelernt hatten – *und daß aus ihren Prinzipien nichts gelernt werden sollte!*

Anmerkungen

1 Über die Darstellung der Französischen Revolution in deutschen Geschichtsbüchern der Weimarer Republik hat H. SPROLL eine längere Untersuchung abgeschlossen.

Über den Gesamtzeitraum vom Kaiserreich bis zur Gegenwart ist eine Münsteraner Dissertation (A. KOPPETSCH) in Arbeit.

2 Ob dadurch auch eine veränderte Sicht der Französischen Revolution bewirkt wurde oder ob, was nicht ganz unwahrscheinlich ist, bereits das Scheitern der deutschen Revolution von 1848 die entscheidende, über 1871 hinaus fortdauernde Wende im Verständnis der Französischen Revolution bewirkt hatte, kann im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet werden und muß späterer Forschung vorbehalten bleiben.

3 In diesem wie in vielen anderen Punkten zeigt sich, wie intensiv die Schulbuchautoren dem historisch-politischen Denken HEINRICH VON SYBELS verpflichtet sind. Bereits sein Frühwerk weist eine intensive Rezeption der BURKEschen Betrachtungen über die Französische Revolution, aber auch des englischen Konstitutionalismus auf (DOTTERWEICH 1978, S. 137ff.). Die dabei sich herausbildende Kontinuitätsidee, die die Legitimität der Revolution ausschloß, wurde zum ideologischen Fundament seiner Geschichte der Revolutionszeit, die von 1853 bis 1879 erschien und zahlreiche Auflagen erlebte (DOTTERWEICH 1978, S. 194–218, bes. 206 und 147f.). Wenn SCHULIN (1988, S. 10) in ADALBERT WAHL „wohl den eigentlichen und typischen deutschen Revolutionshistoriker vom Wilhelminischen Kaiserreich bis zur Hitlerzeit" sieht, so läßt sich für die Schulhistoriographie nachweisen, daß Generationen deutscher Schulbuchautoren vorzugsweise SYBELS Revolutionsgeschichte als Vorlage benutzt und ausgeschrieben haben. Auch GRAB (1983, S. 308) schätzt den Einfluß SYBELS als „Vorbild anderer Darstellungen" hoch ein.

4 Eine wichtige Neuerung ist, daß PINNOW Abbildungen in seine Bücher aufnimmt. Der Zeitraum 1789–1815 enthält 20 Illustrationen, die zumeist wichtige Ereignisse, wie die Erstürmung der Bastille oder die Hinrichtung des Königs, und bedeutende Persönlichkeiten der Revolutionszeit abbilden. Nur ein Franzose, „General BONAPARTE 1796"; dafür aber zahlreiche Deutsche, wie STEIN und „König FRIEDRICH WILHELM III. und Königin LUISE mit ihren Kindern" in traulichem Interieur. Der Großteil der noch heute gängigen Schulbuchikonographie ist damals schon in die Bücher eingegangen. PINNOW behauptete: „Verfasser und Verlag dürfen für sich in Anspruch nehmen, daß sie vor 5 Jahren als erste in Geschichtsbücher für höhere Schulen Abbildungen aufgenommen haben" (1932^{8}, S. V). Für einen Historiker ist das der Beweis für ein erstaunlich kurzes Gedächtnis, hatte doch ANDRÄ seinen in vielen Auflagen erschienenen „Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten" bereits ab 1882 mit Abbildungen zur Kunstgeschichte ausgestattet (FINKE 1988, Anh. I, S. 1–33).

Quellen

ANDRÄ, J.C.: Grundriß der Geschichte für höhere Lehranstalten. Leipzig $^{1}1851$, $^{19}1891$.

BRETTSCHNEIDER, H.: Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil III: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart (Lehraufgabe der Oberprima). Halle 1894, $^{3}1902$, $^{10}1921$.

ECKERTZ, G.: Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte: Pensum der Tertia. Wiesbaden $^{13}1884$, $^{30}1926$.

GEHL, W.: Deutsche Geschichte in Stichworten. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Breslau 1940.

HERBST, W.: Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschule III: Neuere Geschichte. Wiesbaden $^{8}1882$, $^{16}1893$ von O. JÄGER.

KAWERAU, S.: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927.
KUMSTELLER, B. in Verbindung mit U. HAACKE und B. SCHNEIDER: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend: Oberstufe 3. Teil. Leipzig 1926.
KUMSTELLER, B./HAACKE, U./SCHNEIDER, B.: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 7, Leipzig ^{2}1943.
LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN für die höheren Schulen in Preußen von 1901 nebst den Bestimmungen für die Versetzungen und Prüfungen. 6. Abdruck, Halle 1910.
MÜLLER, D.: Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Berlin ^{3}1871.
NEUBAUER, F.: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 5. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit. (Oberprima) Halle ^{6}1905, ^{10}1909, ^{16}1914, ^{17}1915.
PINNOW, H.: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß. Ausgabe A. (Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Geschichtsbuch für die Mittelstufe.) Leipzig/Berlin ^{8}1932.
PÜTZ, W.: Grundriß der Geschichte für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. Koblenz ^{9}1871.
RICHTLINIEN für einen Lehrplan der deutschen Oberschule und der Aufbauschulen. (Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der preußischen Unterrichtsverwaltung, Heft 6). Berlin ^{3}1925.
SCHNABEL, F. u.a.: Geschichte der Neuzeit. (Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe) Leipzig/Berlin ^{7}1932.
SYBEL, H. v.: Geschichte der Revolutionszeit von 1789–1800. 5 Bände, Düsseldorf 1853–1879, ^{2}1859, ^{3}1865, ^{4}1877; Neuausgabe 1882; „Wohlfeile Ausgabe" in 10 Bänden, 1897–1900.
VOLK UND FÜHRER. Deutsche Geschichte für Schulen, hrsg. v. D. KLAGGES. Ausgabe für Oberschulen und Gymnasien, Klasse 4: Preußen gestaltet das Reich. Frankfurt/M. ^{2}1941; Klasse 7: Deutsches Ringen um Lebensraum, Freiheit und Einheit. Frankfurt/M. ^{2}1943.
VOLKWERDEN der Deutschen. Geschichtsbuch für höhere Schulen, herausgegeben von M. EDELMANN und L. GRUENBERG, Klasse 4: Deutsche Geschichte von 1648–1871. Leipzig/Berlin ^{3}1941; Klasse 7: Von der deutschen Ostsiedlung bis zu den Anfängen Bismarcks. Leipzig/Berlin 1940.

Literatur

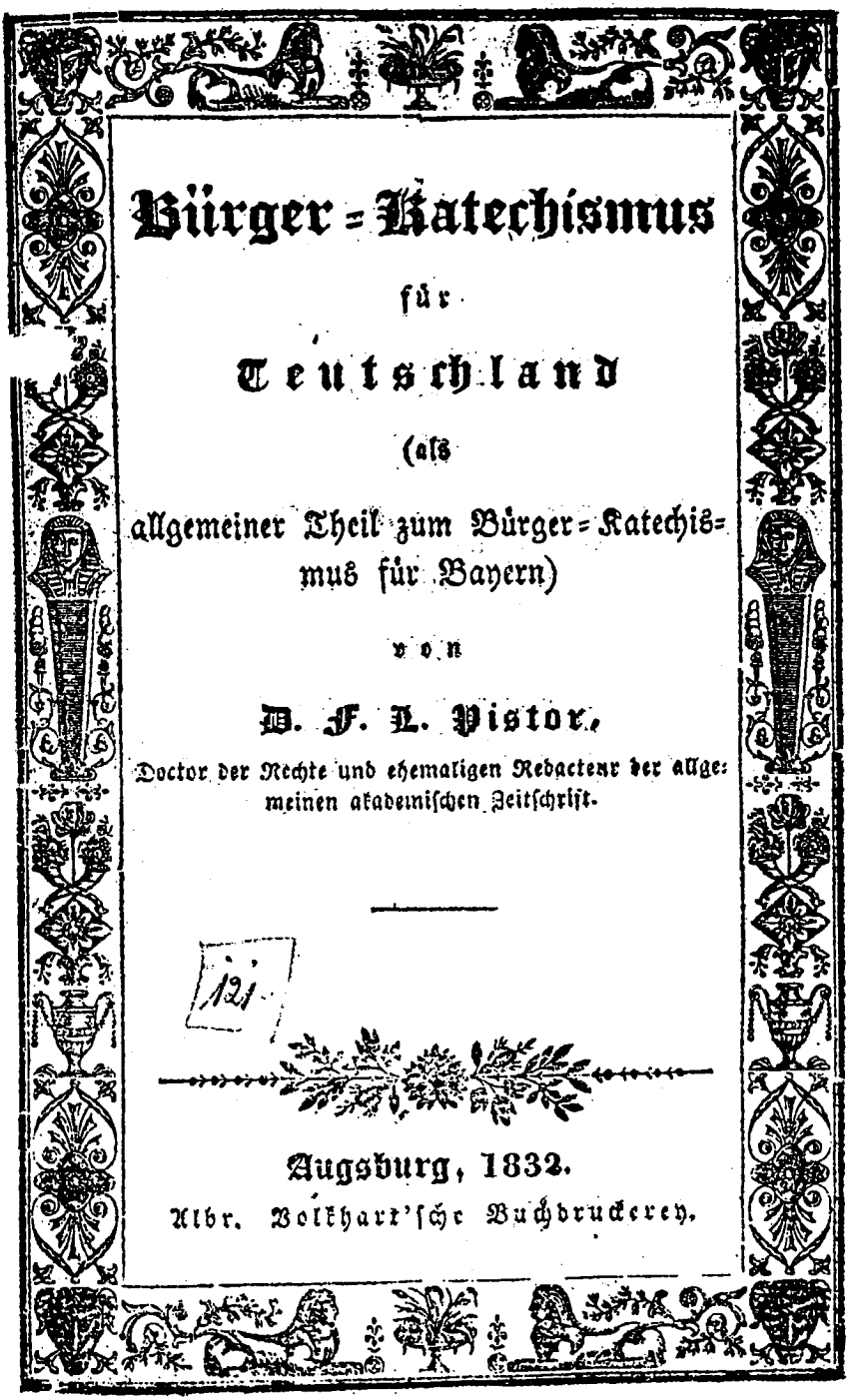
BOUVIER, B.W.: Französische Revolution und deutsche Arbeiterbewegung. Die Rezeption des revolutionären Frankreich in der deutschen sozialistischen Arbeiterbewegung von den 1830er Jahren bis 1905. Bonn 1982.
BUELTZINGSLOEWEN, I. v.: A propos du centenaire de 1789: Imaginaire politique et écriture de la Révolution dans l'Allemagne du XIXe siècle. In: Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine 36 (1989), S. 68–82.
DOTTERWEICH, V.: Heinrich von Sybel. Geschichtswissenschaft in politischer Absicht 1817–1861. (Schriftenreihe der Hist. Komm. bei der Bayer. Akad. d. Wiss., Band 16). Göttingen 1978.
FAULENBACH, B.: Ideologie des deutschen Weges. Die deutsche Geschichte in der Historiographie zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, München 1980.
FENSKE, H.: Die Deutschen und der Krieg von 1870/71: Zeitgenössische Urteile. In:

LEVILLAIN, P./RIEMENSCHNEIDER, R. (Hrsg.): Der Krieg von 1870/71 und seine Folgen. (Pariser Historische Studien. Hrsg. vom Dt. Histor. Institut Paris) 1989, im Druck.
FINKE, M.: Geschichtsdidaktische Konzeptionen von deutschen Schulgeschichtsbüchern und deren Verbreitung im 19. Jahrhundert. Masch. Ms., Münster 1988.
GRAB, W.: Französische Revolution und deutsche Geschichtswissenschaft. In: Voss, J. (Hrsg.): Deutschland und die Französische Revolution. (Beihefte der Francia. Hrsg. vom Dt. Histor. Inst. Paris, Bd. 12). München/Zürich 1983, S. 301–322.
HABERMAS, J.: Abkühlung einer großen Idee. Ist der Herzschlag der Revolution zum Stillstand gekommen? In: 1789–1989. Beilage der „Frankfurter Rundschau" zum 200. Jahrestag der Französischen Revolution, 15. Juli 1989, S. B1.
HINTZE, H.: Staatseinheit und Föderalismus im alten Frankreich und in der Revolution (1927). Nachdruck mit einer Einl. von R. REICHARDT. Frankfurt/M. 1989.
JACOBMEYER, W.: Mentalitätsgeschichtliche Strukturen im Lutherbild deutscher Schulgeschichtsbücher 1860–1942. In: Internationale Schulbuchforschung 6 (1984), S. 5–16.
JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium und das Geschichtsbewußtsein im 19. Jahrhundert. In: DERS.: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Hrsg. v. W. JACOBMEYER/E. KOSTHORST. Paderborn 1985, S. 159–179.
MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 1, Frankfurt 1973.
MIROW, J.: Das alte Preußen im deutschen Geschichtsbild seit der Reichsgründung. Berlin 1981.
ORY, P.: Le Centenaire de la Révolution française. La preuve par 89. In: NORA, P. (Hrsg.): Les lieux de mémoire. Bd. I: La République. Paris: Gallimard 1984, S. 523–560.
PINGEL, F.: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: LEIDINGER, P. (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988, S. 242–260.
REICHARDT, R.: Von der politisch-ideengeschichtlichen zur sozio-kulturellen Deutung der Französischen Revolution. Deutschsprachiges Schrifttum 1946–1988. In: Geschichte und Gesellschaft 15 (1989), S. 115–143.
RIEMENSCHNEIDER, R.: L'enseignement de l'histoire, en Allemagne, sous le „IIIe Reich". In: FRANCIA 7 (1979), S. 401–428.
RIEMENSCHNEIDER, R.: Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945. In: K. BERGMANN/G. SCHNEIDER (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500 bis 1980. Düsseldorf 1982, S. 295–312.
SATTLER, R.J.: Die Französische Revolution in europäischen Schulbüchern. Eine vergleichende Schulbuchanalyse. (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 4). Braunschweig 1959.
SCHALLENBERGER, E.H.: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933. Ratingen 1964.
SCHNEIDER, G.: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II. (vornehmlich in Preußen). In: K. BERGMANN/G. SCHNEIDER (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1982, S. 132–189.
SCHÖNEMANN, B.: Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung. In: Internationale Schulbuchforschung 11 (1989), S. 107–127.
SCHULIN, E.: Die Französische Revolution. München 1988.

SIEBURG, H. O.: Frankreich und Deutschland in der Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts, 1848–1871. (Veröff. d. Inst. f. Europ. Gesch. Mainz, Bd. 17). Wiesbaden 1958.
VOSS, J.: Schlözer und Frankreich. In: A. FINCK/G. GRÉCIANO (Hrsg.): Germanistik aus interkultureller Perspektive. Strasbourg 1988, S. 93–105.
WAGNER, M.: Die Französische Revolution in der deutschen Geschichtswissenschaft seit 1945. In: AHF-Jahrbuch 1986. München 1987, S. 31–35.
WAGNER, M.: Vendée-Aufstand und Chouannerie im Lichte der neueren Forschung. In: FRANCIA 15 (1987), S. 733–754.
WEYMAR, E.: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961.

Anschrift des Autors:
Dr. Rainer Riemenschneider, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Celler Straße 3, 3300 Braunschweig.

VI. Die unbeendete Revolution



Bürger = Katechismus

für

Teutschland

(als

allgemeiner Theil zum Bürger = Katechis= mus für Bayern)

von

D. F. L. Pistor,

Doctor der Rechte und ehemaligen Redacteur der allge= meinen akademischen Zeitschrift.

121

Augsburg, 1832.

Albr. Volkhart'sche Buchdruckerey.

WOLFGANG SÜNKEL

Vom Mythos und vom Pathos der Revolution

Revolution ist ein *pathetisches* Wort. Es erzeugt Bewunderung und Abscheu, Begeisterung und Schrecken, Hoffnung und Furcht, Nachfolge und Gegnerschaft, Blutvergießen und Blutvergießen. Woher das Pathos?

Revolution ist ein *mythisches* Wort. Es enthält den Glauben an die Vervollkommnung der unvollkommenen Menschenwelt, die Zuversicht, daß die kollektive Erhebung der Massen gegen menschenunwürdige Verhältnisse imstande sei, ein System der Freiheit zu verwirklichen, und die Gewißheit, daß es möglich sei, die gesellschaftlichen und politischen Ordnungen – nach einem Wort HEGELS – auf den Kopf, das heißt: auf den Gedanken zu stellen. Woher der Mythos?

Wir leben, so sagt man und wohl mit Recht, seit zweihundert Jahren in der weltgeschichtlichen Epoche der Revolutionen, deren Ende noch nicht bevorzustehen scheint. Der Plural läßt sich in den Singular verwandeln. Denn befragt man ihr Selbstverständnis, so setzen sich alle seitherigen und gegenwärtigen Revolutionen (die iranische vielleicht ausgenommen, deren Selbstdeutung eine andere ist) in den Bezug auf jene erste grundlegende Große, die mit der Erstürmung und Zerstörung der Bastille begann. Ihre Ideen werden, in altem oder neuem Gewande, aufgegriffen; sie wird gebraucht als Vorbild und Muster revolutionären Handelns und als Schatzhaus revolutionärer Erfahrungen; an ihrem Ablauf studiert man die historischen Gesetzmäßigkeiten, von denen man glaubt, daß es sie gibt, um sie für eigenes Vorgehen nutzen zu können. Mehr noch: Keine Revolution gilt als in sich vollendet, jede weist und treibt über sich selbst hinaus, fordert Einlösung des Nichteingelösten, Vollendung des Unvollendeten, Fortsetzung und Korrektur. Die Epoche der Revolutionen konstituiert sich als permanente Revolution.

All dies sind ‚nur' Gedankendinge, und nur als Gedankending ist die Revolution mein Thema. Denn nicht als stattgefundene liegt die Französische Umwälzung am Grunde unserer Geschichtsepoche, sondern als gedeutete, beginnend mit der Selbstdeutung der Revolutionäre von 1789. Freilich will ich nicht vergessen, daß Revolution auch ein deskriptiv-analytischer Begriff ist und in der Astronomie sowie in den historischen und Sozialwissenschaften seine Bedeutung hat, gewiß auch in der Historischen Pädagogik. Hier knüpfe ich gelegentlich an, aber nicht, um die Erziehungsvorstellungen und -programme der Großen oder irgendeiner anderen Revolution zu untersuchen; denn in die darüber laufenden Debatten will ich mich nicht einmischen. Mein Interesse gilt

vielmehr dem fundamentalen, daß heißt gedanklichen Zusammenhang von Revolution und Erziehung überhaupt.

Das pädagogische Moment im Gedanken der Revolution

Revolution und Erziehung hängen in dem Gedanken zusammen, daß die jeweils neue gesellschaftliche und staatliche Ordnung auch einer neuen Erziehung bedarf, um stabil und dauerhaft zu werden. So argumentiert CONDORCET in der Begründung seines 1792 dem Konvent unterbreiteten Nationalerziehungsplans folgendermaßen: Freiheit und Gleichheit, die programmatischen Begriffe der Revolution, dürfen nicht als Gegensatz, sondern müssen als Einheit gedacht werden. Die Gleichheit vor dem Gesetz jedoch, die Bedingung auch jeder Freiheit, ist eine lediglich formale. Der realen Gleichheit steht die Ungleichheit des Besitzes und der Bildung im Wege. Freilich denkt CONDORCET, der Girondist, nicht daran, die Ungleichheit des Besitzes aufheben zu wollen, aber er sieht die Gefahr, die in ihr für die Verwirklichung des revolutionären Programms enthalten ist. Der Unterschied von Besitz und Nichtbesitz muß überwunden werden durch die Gleichheit der Erziehung. Wenn jeder die gleichen Bildungschancen hat, so meint CONDORCET, dann würde der begabte Besitzlose Eigentum erwerben und der unbegabte Besitzende Eigentum einbüßen müssen, so daß zwischen den Klassen eine uneingeschränkte individuelle Mobilität entstünde. – Dies ist bis heute das Hauptargument aller bürgerlich-demokratischen Bildungsreformen geblieben; daß man es immer noch erheben muß, zeigt, wie wenig davon eingelöst worden ist.

Daß auch die sozialistische Revolution, wenn sie nicht durch Maßnahmen pädagogischer Art unterbaut wird, ihre Ziele zu verfehlen droht, sieht NIKOLAJ BUCHARIN schon 1919. Gegen Schluß seiner „Theorie des historischen Materialismus" (dt. 1922) beschreibt er, hellsichtig, die Gefahr einer „Entartung" der Revolution, die darin besteht, daß unter den Bedingungen des Sieges in einem unterentwickelten Lande mit unterentwickeltem Proletariat sich eine „führende Schicht in Form eines Klassenkeimes" aussondern könnte. Seine Zuversicht, daß dies nicht geschehen werde, gründet er einerseits auf das rasche Wachstum der Produktivkräfte, andererseits auf die Aufhebung des Bildungsmonopols (S. 365). Bekanntlich haben sich in der Sowjetunion die BUCHARINschen Klassenkeime zur massiven Klassenherrschaft fortentwickelt. Denn mit dem Wachstum der Produktivkräfte lief es nicht so, wie von der Kritik der politischen Ökonomie vorausgesagt, und BUCHARIN hat übersehen, daß unter den Voraussetzungen der proletarischen Diktatur die bloße Aufhebung des Bildungsmonopols nicht ausreicht, sondern daß es, um den vordem herrschenden Klassen die intellektuellen Ressourcen zu entziehen, ersetzt werden mußte durch eine Art Kontramonopol der Arbeiter und Bauern, wodurch die Klassenkeimtendenz nur verstärkt wurde.

Beide Argumente zeigen, in ihrem historischen Abstand von 127 Jahren, wie eng der Gedanke der Revolution mit dem Gedanken der Erziehung verknüpft ist. Andererseits zeigt die Folgenlosigkeit der beiden Argumente, daß die

Wirklichkeit immer hinter dem Gedanken zurück- und die Revolution immer offen und unvollendet bleibt.

Das revolutionäre Selbstverständnis

Die Deutung der Revolution beginnt mit der Revolution selber, als Selbstdeutung der Revolutionäre. Deutungsabsicht und Handlungswille sind bei ihnen identisch. Deshalb müssen die revolutionären Programme – dazu gehören die Nationalerziehungspläne der neunziger Jahre – auch als deutende Texte gelesen werden. Das revolutionäre Selbstverständnis fußt auf zwei fundamentalen *Prinzipien,* die zugleich als *Akte* in Erscheinung getreten sind. Zuerst die unter den Leitwörtern Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit vollzogene Selbstkonstituierung des Dritten Standes als Nation, das heißt: als bürgerliche Gesellschaft im modernen Sinn. Die Aufhebung der ständischen Privilegien bedeutet, daß nunmehr jeder Bürger als unmittelbar zum Staat gedacht wird und gedacht werden kann. Sodann der Gedanke der verfassungsmäßigen Ordnung, deren Aufgabe es ist, das staatliche Leben im Sinne der bürgerlichen Gesellschaft und in Rücksicht auf sie nach Prinzipien zu regeln, die abgeleitet sind aus den als unveräußerlich und unveränderlich gesetzten Menschen- und Bürgerrechten. Diese hinwiederum sind abgeleitet aus der Vernunftnatur des Menschen als seinem wesentlichen Gattungsmerkmal, wodurch die Nationalgestalt der bürgerlichen Gesellschaft prinzipiell aufgehoben und auf eine transitorische Erscheinung reduziert ist: die Revolution ist Menschheitssache.

Der revolutionäre Mythos hat seine Quelle in dem Mythos der Vernunft, will sagen in dem Welt- und Menschenverständnis der europäischen Aufklärung. Der Geist, in welchem sich die Revolution verstand, war vor ihrem Ausbruch längst vorhanden und lebendig; er lauerte gewissermaßen darauf, in die Wirklichkeit überzugehen. Seine kritische Phase, daß nämlich alles, was ist und was gedacht werden kann, gerechtfertigt oder verworfen werden muß vor dem Anspruch des Vernünftigen, war erfüllt. Der Gedanke drängt zur Tat als zu seiner konstruktiven Ergänzung: die Vernunft als Fundament und Rechtfertigungsgrund neuzuschaffender Einrichtungen und Ordnungen in Staat und Gesellschaft. Nur was vernünftig ist, soll und darf wirklich sein. Man verstehe dieses aber nicht so, als ob der Geist der Aufklärung die Revolution als historisches Ereignis „hervorgebracht" habe. Die Philosophen haben die Bastille nicht erstürmt; die Massen erhoben sich gegen Not und Knechtschaft, nicht für sensualistische Erkenntnistheorie, materialistische Metaphysik oder Naturrechtsdialektik. Doch als die „gesellschaftliche Materie" in Bewegung kam, als die Revolution da war, da wurde sie im Geiste der Aufklärung gedeutet, und sie deutete sich, in ihren führenden Köpfen, selber als die Verwirklichung dieses Geistes.

Und man machte Ernst damit. Nicht nur Verfassung und Staat wurden nach rationalen Prinzipien geordnet, sondern alle Lebensbereiche durchrationalisiert; einheitliche und kommensurable Maßeinheiten geschaffen; das dekadische Zahlensystem universalisiert bis hin zur Zeitmessung auf Uhr und Kalender (obwohl das dodekadische, mathematisch gesehen, vielleicht ratio-

naler gewesen wäre); die kirchliche Lebensordnung wurde, sofern sie sich nicht auf die revolutionären Prinzipien verpflichten ließ, zerstört. Der Vernunftmythos begann Kapriolen zu schlagen. Man inthronisierte die Vernunft als Göttin und weihte ihr Notre Dame als Tempel, und schließlich erfand man sogar eine rational-rationelle Art des Tötens: die Guillotine.

Die Möglichkeit unvernünftiger Auswüchse des Vernunftglaubens belegt dessen mythischen Charakter. Er bestimmt sogar auch die Gegner. Anti- und Konterrevolutionäre, Konservative aller Schattierungen kommen vom Mythos der Revolution nicht los; sie stehen selber auf seinem Boden, wenn sie das Revolutionäre „unvernünftig" nennen und das Hergebrachte als rational zu begründen oder nach rationalen Gesichtspunkten zu reformieren versuchen. Der Grundsatz, daß Staat und Gesellschaft nach Vernunftprinzipien zu ordnen und zu gestalten sind, kann aus der Weltgeschichte nicht mehr eliminiert werden. Alles Blut, das um diese Prinzipien geflossen ist, ändert daran nichts.

Aus dem Zurückbleiben der Wirklichkeit hinter dem Gedanken, aus der Diskrepanz von Idee und Gestaltung erwächst das Pathos der Revolution: Liegengebliebenes immer wieder aufzugreifen, Ungelöstes neuen Lösungen zuzuführen, Problematisches immer neu zu problematisieren, die Revolution über sich selbst und ihre früheren Gestalten hinauszutreiben, kurz: die Idee vom Primat des Prinzipiellen und die Überzeugung, daß alle Vollendungen der unvollendeten Revolution ebenfalls revolutionäre Form anzunehmen hätten. Das Pathos der Revolution stiftet ihre Permanenz und zugleich ihre Verklärung. Es tritt, ebenso wie der Mythos, am deutlichsten in seinen Auswüchsen, in den eher grotesken oder ridikülen Nebenerscheinungen zutage. Zu ihnen gehört die Barrikadenromantik, die im Pariser Mai 1968 Urständ gefeiert hat und die, zum Beispiel, im revolutionären „Kampflied" eine vom Anfang bis heute ungebrochene Tradition besitzt. Hierher gehört auch das Phänomen des Revolutionstourismus, wie es gerade in unserer Jahrhunderthälfte besonders auffällig zu beobachten ist: Junge Leute linker Gesinnung wählen gern solche Länder zu Reisezielen, von denen sie glauben, daß sie derzeit an der Spitze der weltrevolutionären Entwicklung stehen, und bieten solidarische Hilfe an (aus der jedoch nur selten etwas wird). Die Zielländer kann man nach den Jahrzehnten ordnen: in den fünfziger Jahren war es Jugoslawien, in den sechzigern Kuba, in den siebzigern Portugal, in den achtzigern Nikaragua; was werden die neunziger bringen?

Gesellschaft und Staat

In der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 tritt bereits, in andeutender Formulierung, eine Grundstruktur ans Licht, die unsere Epoche der Revolutionen durchgängig charakterisiert: die Dialektik von Gesellschaft und Staat. Ihre Herkunft kann man sich in einem gedanklichen Dreischritt vorstellen: (1) Im Feudalsystem fallen Gesellschaftliches und Politisches in eins zusammen; die Lehnsordnung beruht auf dieser Identität. (2) Jenseits der Identität beider, aber noch im Rahmen feudalistischer Staatlichkeit, bildet sich ein neues gesellschaftliches System heraus, das von produzierenden, Handel

treibenden, Geld vermehrenden und räsonnierenden Bürgern getragen wird und sich als solches dem Staat entgegensetzt. Als bürgerliche Öffentlichkeit ist es zugleich Hauptträger der Aufklärung. Sein politischer Name, die inhaltsleere Bezeichnung als Dritter Stand, offenbart die Verlegenheit, die neue Struktur mit der alten zu vermitteln. (3) Dieser Dritte Stand setzt sich selbst, im revolutionären Akt, als Nation. Er beseitigt das Ständesystem durch Aufhebung der Privilegien, öffnet sich dem individuellen Beitritt ehemals Privilegierter und schließt diejenigen, die nicht beitreten wollen, ausdrücklich von der Nation aus. Die bürgerliche Gesellschaft ist dem Staat nicht mehr entgegengesetzt, sie ist der Staat. Zunächst konnte es scheinen, als wäre die Identität des Gesellschaftlichen und Politischen auf neuer Grundlage wiederhergestellt. Das Pathos bemächtigte sich dieser Vorstellung und setzte die politische Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger sogar in der gesellschaftlichen Anredeform durch. Der Mythos erschaute eine Gesellschaft der Freien und Gleichen, in der die Unterschiede der Tätigkeit, des Besitzes, der Bildung, des Einflusses zu bloß individuellen Merkmalen, wie Augenfarbe und Leibesumfang, geschrumpft sind. Und so hat ein früher, aufmerksamer Beobachter, der Revolutionstourist CAMPE, die Pariser Gesellschaft des späten Juli und frühen August 1789 auch wahrgenommen.

Die bürgerliche Gesellschaft ist älter als der neue Staat und hatte Erfahrungen mit dem alten. Deshalb unterschied man von Anfang an zwei Gruppen von Grundrechten – solche, die dem Menschen als Menschen, und solche, die ihm als Bürger zukommen –, zunächst wohl ohne klares Bewußtsein davon, welche weitreichenden Konsequenzen sich für das Staatsverständnis der Revolution aus dieser Unterscheidung ergeben würden, impliziert sie doch eine Doppelexistenz des Menschen als *bourgeois* und als *citoyen* (die homonyme Übersetzung „Bürger" verschleiert den Unterschied im Deutschen). So beziehen sich die Grundbegriffe „Freiheit" und „Brüderlichkeit" mehr auf die gesellschaftliche, der Grundbegriff „Gleichheit" eher auf die politische Existenzform. Das Verhältnis beider ist derart bestimmt, daß der Staat als politischer Arm der Gesellschaft aufgefaßt wird; seine Aufgabe ist es, die Gesellschaft vor der inneren und äußeren Reaktion zu schützen und die gesellschaftliche Fortentwicklung zu ermöglichen und zu fördern. Anders gesagt: das Gesellschaftliche ist die unabhängige, das Politische die abhängige Variable des Verhältnisses.

Schon dies wirft Probleme auf. So steht CONDORCET vor der Frage, wohin denn das zu entwerfende nationale Erziehungs- und Unterrichtssystem gehöre: eher zur staatlichen oder eher zur gesellschaftlichen Sphäre? Da die Bildungschancen, wie schon ausgeführt, für alle gleich und allen zugänglich sein müssen, kommt nur ein einheitliches und öffentliches System in Betracht, das vom Staat aufgrund von Gesetzen zu organisieren und zu subventionieren ist. Gibt man aber das System gänzlich in die Hand des Staates, droht die Gefahr – wir Heutigen wissen, wie recht er hatte – der „verwalteten Schule"; denn der Zweck des öffentlichen Bildungssystems ist kein staatlicher, sondern ein gesellschaftlicher, nämlich die formale Gleichheit zu einer wirklichen zu machen. CONDORCET verfällt auf eine geniale, aber wohl utopische Idee, indem er die staatliche Seite des öffentlichen Bildungswesens beschränkt auf seine Abhän-

gigkeit von der Legislative, das meint: von den Gesetzen. Der ausführenden Gewalt des Staates wird es jedoch gänzlich entzogen, indem eine eigene Exekutive auf der gesellschaftlichen Ebene konstituiert wird, und zwar in Akademieform. Das ist die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste, die für die Lehrpläne, die Schulaufsicht und die Lehrerbildung zuständig ist. Durch sein Argument, es dürfe nur Wahres gelehrt werden, bindet CONDORCET die ganze inhaltliche Seite des öffentlichen Bildungswesens allein an die Fortschritte der Aufklärung und an die Freiheit des bürgerlichen Räsonnements. – Nebenbei sei vermerkt, daß das Prinzip der Gesellschaftlichkeit des Schulwesens ein Kennzeichen echter revolutionärer Bildungspolitik geblieben ist. KARL MARX, in seiner Kritik des Gothaer Programms von 1875, geißelt die deutschen Sozialdemokraten, die in vermeinter Fortschrittlichkeit eine „Volkserziehung durch den Staat" forderten: „Vielmehr sind Regierung und Kirche gleichmäßig von jedem Einfluß auf die Schule auszuschließen. ... (es) bedarf umgekehrt der Staat einer sehr rauhen Erziehung durch das Volk" (MEW 19, S. 30f.). Auch das früher erwähnte Argument NIKOLAJ BUCHARINS geht strukturell in die gleiche Richtung.

An der Vorstellung einer gegebenen Kongruenz oder einer zu prästabilisierenden Harmonie von bürgerlicher Gesellschaft und bürgerlichem Staat ließ sich so lange festhalten, wie sich das Bild von der gattungsbedingten Einheit der Nation festhalten ließ. Als der Überschwang der ersten Revolutionszeit verflogen war, sah man, daß die bürgerliche Gesellschaft keineswegs ein offenes und vernunftfähiges System war, sondern ein von fundamentalen Ungleichheiten durchwirktes. Es gab *das* gesellschaftliche Interesse nicht, dessen politischer Arm der Staat hätte sein können, sondern den vielfältigen Komplex verschiedenster, gegensätzlicher, ja widersprüchlicher egoistischer und Gruppeninteressen und Willensstellungen und den Kampf darum, daß der Staat jeweils ihre abhängige Variable sei. Es beginnt der Machtkampf der Parteien und Fraktionen, der Revolutionäre untereinander, der Terror der Guillotine; und die Zeitgenossen beginnen, die Revolution mit dem Gott Kronos zu vergleichen, der seine Kinder frißt. Die Entwicklung mündet in den von den gesellschaftlich Mächtigen gestützten starken Staat.

Seitdem kann der Begriff des Staates nur noch ideologisch konstituiert werden, das heißt: als Idee, die über der bürgerlichen Gesellschaft erhaben ist als deren spirituelles Wesen, während ihr wirkliches Wesen in der gesellschaftlichen Herrschaft von Menschen über Menschen besteht. HEGELS großartiger Versuch, in der Tradition von 1789 und mit der Erfahrung von 1821 Gesellschaft und Staat noch einmal zusammenzudenken, gelingt nur auf künstliche Weise, nämlich systematisch, und mißlingt methodisch: er *analysiert* die bürgerliche Gesellschaft (als das System der Bedürfnisse usw.) und er *spekuliert* den Staat (als Wirklichkeit der sittlichen Idee) – ein folgenreicher Versuch, und folgenreich auch sein Mißlingen.

Je mehr sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die gesellschaftlichen Gegensätze polarisieren und sich dem Bilde der antagonistischen Klassengesellschaft annähern, desto mehr füllt sich der revolutionäre Gedanke mit sozialem Inhalt und desto mehr wird das Proletariat und die internationale Arbeiterbewegung

zum gedachten Subjekt der Revolution. Das Ziel, die Beseitigung des Klassensystems, ist verknüpft mit der Notwendigkeit, die Entzweiung des Menschen in seine gesellschaftliche und seine politische Existenz aufzuheben. Es bilden sich – ich vereinfache die Positionen – zwei Grundvorstellungen des revolutionären Weges heraus: Die anarchistischen Denker erwarten, daß sich die gesellschaftliche Klassenstruktur auflöst, sobald nur ihre politische Herrschaftsform, der Staat, hinreichend geschwächt oder ganz abgeschafft sein wird. Demgegenüber glauben die Denker der sozialistischen Richtung, daß nur mithilfe der eroberten Staatsmacht die gesellschaftliche Klassenstruktur beseitigt werden kann und daß der Staat absterben werde, sobald seine reale Grundlage, der Klassenantagonismus, verschwunden ist. Beiden Vorstellungen ist gemeinsam, daß die Aufhebung der Doppelexistenz zugunsten der gesellschaftlichen Seite erfolge und die Vollendung der Revolution darin bestehe, daß die Herrschaft über Menschen abgelöst werde durch die Verwaltung von Sachen.

Dem Anarchismus ist das Kriterium der Praxis erspart geblieben. Die Entwicklung des realen Sozialismus in unserem Jahrhundert hat sich weit von den sozialistischen Ideen des neunzehnten entfernt. Zwar wurde die Doppelexistenz aufgehoben, aber in umgekehrter Richtung, zugunsten der staatlichen Seite. Nicht wurde der Staat in die Gesellschaft zurückgenommen; er hypertrophierte. An die Stelle der Vergesellschaftung des Staates trat die Verstaatlichung der Gesellschaft. In der Sowjetunion von heute erkennt man dies in wachsender Einsicht als katastrophalen Irrweg, der korrigiert werden muß. *Perestrojka* ist der Versuch, die Gesellschaft zu entstaatlichen, und *Glasnost* soll die Voraussetzungen schaffen, daß sich eine „bürgerliche Öffentlichkeit" und die Freiheit des Räsonnements wiederherstellen. Ob dann der Staat absterben wird, bleibt abzuwarten. Jedenfalls wird es mit der „Volkserziehung durch den Staat" wohl ein Ende haben.

Die Revolution als pädagogisches Phänomen

Indem ich nun zu den revolutionären Anfängen unserer Epoche zurückkehre, versuche ich, einen tieferen Zusammenhang zwischen dem Gedanken der Revolution und dem der Erziehung sichtbar zu machen. Beide treffen einander und vereinigen sich in der Vorstellung vom Neuen Menschen. Deshalb ist es möglich und fruchtbar, die Revolution selber als ein pädagogisches Phänomen ins Auge zu fassen.

Es gab einen teilnehmenden Beobachter der ersten Revolutionswochen, der von Deutschland nach Paris gereist war, um dort, wie er sich ausdrückt, dem „Leichenbegängnis des Despotismus" beizuwohnen. Revolutionäre Begeisterung verband sich in ihm mit analytischem Scharfblick für politische Strukturen und Tendenzen. Und: als einer der Großen des Erziehungsfachs war er gewohnt und imstande, pädagogische Sachverhalte auch dann wahrzunehmen, wenn sie sich dem ungeschulten Auge entziehen. Die Rede ist von Joachim Heinrich Campe. Er berichtet von seinen Eindrücken und Erfahrungen in Briefen an den Freund, Kollegen und Gesinnungsbruder Ernst Christian

Trapp, der sie im „Braunschweigischen Journal" (Jahrgänge 1789 und 1790) publiziert; Campe, Braunschweigischer Educationsrath, galt seitdem als Radikaler im öffentlichen Dienst. Er verstand die Revolution als einen Vorgang der kollektiven Selbsterziehung.

Es sind vor allem zwei Phänomene, an die Campe seine pädagogische Deutung der Revolution anknüpft. Das erste ist die auffällige Veränderung des französischen Nationalcharakters. Bei den vielfältigen Kontakten mit dem einfachen Volk auf der Reise und in der Stadt – von den Führern hat er nur Mirabeau einmal getroffen – gewinnt er den Eindruck, daß die bekannten negativen Züge, Leichtsinn, Frivolität usw., völlig verschwunden und die positiven, Klarheit und Heiterkeit, desto mehr hervorgetreten sind. Die Menschen haben sich verändert, sie sind – Neufranken geworden. Und da die Nationen sich mehr durch ihre Laster als durch ihre Tugenden unterscheiden, verliert der Nationalcharakter einiges an nationaler Besonderheit und nähert sich einem allgemeinen Menschencharakter an. Die Franzosen sind nicht mehr in erster Linie Franzosen, sondern freie Menschen, und als solche sind sie die ersten Stellvertreter und Muster einer befreiten Menschheit. Denn auf die gewonnene Freiheit führt Campe die Veränderungen zurück; nur der freie Mensch ist der bessere, der neue Mensch. Mehr noch: Nicht eine gewährte, sondern die selbsterrungene Freiheit verändert den Charakter; die Tätigkeit der Selbstbefreiung macht den Menschen zum vernünftigen Herrn seiner selbst. – Das zweite Phänomen, auf das Campe seine Deutung stützt, ist die spontane Planmäßigkeit des revolutionären Handelns der Massen. Aktionen, wie die Erstürmung der Bastille, erfolgen mit zielstrebiger Zweckmäßigkeit, als ob strategische und taktische Planung zugrundeläge; aber es gibt keine planende Führung, und das Volk bedarf ihrer nicht. Dasselbe Phänomen beobachtet Campe auch bei der Regelung des Straßenverkehrs, in der Selbstdisziplin der Volksversammlungen und in der ungezwungenen Beachtung der Gesetze.

Der Gedanke eines fundamentalen inneren Zusammenhangs, einer impliziten Identität von Revolution und Erziehung taucht ein halbes Jahrhundert nach Campe bei dem 27jährigen Karl Marx wieder auf. Daß Marx Campes Revolutionsbriefe gekannt habe, ist nicht nachzuweisen und eher unwahrscheinlich. Als um so gewichtiger ist die Kontinuität anzusehen, weil sie nicht aus einer Anknüpfung, sondern aus der Sache selbst stammt. Der zentrale Text ist die dritte jener flüchtigen Denknotizen „I. ad Feuerbach" aus dem Jahr 1845, die unter dem – leider mißverständlichen und irreführenden – redaktionellen Titel „Thesen über Feuerbach" bekannt sind. Die Notizen behandeln den Gegensatz des „alten" und „neuen" Materialismus und meinen Ludwig Feuerbach nur exemplarisch. Und in unserer, der dritten Notiz geht es um den überhaupt nicht, sondern um Claude Adrien Helvétius. Dieser hatte, unter den vorrevolutionären Aufklärern am entschiedensten, die Auffassung vertreten, daß die Menschen Produkte ihrer gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse sind – er sagt: der Sitten und Gesetze – und daß eine diesen Einflüssen entgegenlaufende oder von ihnen abweichende Erziehung durch Menschen null und nichtig ist. Ein solcher, deutlich gegen Rousseaus Drei-Faktoren-Lehre gerichteter, funktionalistischer Erziehungsbegriff ist aber nicht imstande, den Wandel oder die Veränderung der Verhältnisse zu erklären, denn Gesetze und

Sitten können – pädagogisch – sich immer nur selbst reproduzieren. Deshalb müssen einige Menschen (HELVÉTIUS denkt an die Despoten und die Philosophen) als Erzieher von der allgemeinen Geltung der Reproduktionsthese ausgenommen werden. MARX zielt auf die Widersprüchlichkeit dieses Arguments: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden" (MEW 3, S. 5f.).

In den Kern der Aussage fließen die Denkergebnisse der MARXschen Arbeiten des vorangegangenen Jahres 1844 ein. Die Nation als bürgerliche Gesellschaft kann als mythischer Hoffnungsträger, als revolutionäres Subjekt nicht mehr gedacht werden. Die „politische Emanzipation" – das sind die bürgerlichen Revolutionen seit 1789 – hat nur die Entzweiung von Staat und Gesellschaft hervorgebracht, nicht aber die Menschen von ihren realen Fesseln befreit. Die „menschliche Emanzipation" steht aus, sie muß als soziale Revolution verstanden werden. Als deren Subjekt kommt jener Teil der bürgerlichen Gesellschaft in Frage, der durch die bloßen Umstände seiner Existenz zugleich die Negation der bürgerlichen Gesellschaft darstellt: das Proletariat. Es ist „das Herz der Revolution" und muß von der Idee ergriffen werden, um tätiges Subjekt zu sein. Der „Kopf der Revolution" aber ist die Philosophie. Deren Lage war nach dem Tode HEGELS alles andere als rosig. Der theoretische Gang der philosophischen Welterklärung galt für vollendet, abgeschlossen, nicht mehr überschreitbar; gipfelnd in der Einsicht in die Notwendigkeit der Freiheit. Bei den jungen Linkshegelianern kam der Gedanke auf, es gehe nunmehr um die „Verwirklichung der Philosophie", das meint: um die politische Realisierung der als notwendig erkannten Freiheit. MARX spitzt den Gedanken zu und verbindet ihn mit dem anderen: Die Verwirklichung der Philosophie ist identisch mit der Aufhebung des Proletariats als Klasse der bürgerlichen Gesellschaft – und dadurch mit der Aufhebung der bürgerlichen Klassengesellschaft überhaupt. Im selben Jahr 1845 erscheint von FRIEDRICH ENGELS der erschütternde Bericht über „die Lage der arbeitenden Klasse in England"; die ENGELSsche Empirie und die MARXsche Spekulation verbinden sich zu Theorie und Freundschaft.

Auffällig sind zwei strukturelle Parallelen mit 1789. Wiederum ist es ein Teil der Menschheit, damals die französische Nation, nun die internationale Arbeiterklasse, dem die Aufgabe zufällt, die eigene Befreiung stellvertretend für die Befreiung aller anzugehen, und wiederum wird diese Befreiung gedacht als Übergang des philosophischen Gedankens in die Wirklichkeit. Auch die pädagogische Dimension ist entsprechend: die Identität von Erzieher und Zögling als Selbsterziehung. Aber etwas kommt hinzu, was CAMPE nicht gesehen hat und was man 1789, als das Phänomen noch so neu war, vielleicht noch gar nicht sehen konnte. MARX spricht nicht von der Revolution, sondern genauer von der revolutionären Praxis und meint damit, daß das Proletariat durch die Tätigkeit, mit der es seine eigenen Umstände ändert, sich selbst verändert und sich auf

diese Weise zu weiteren Änderungen der Umstände instand setzt und so weiter. Die Selbstbefreiung des Menschen kann also nicht – wie bei CAMPE – als (politischer) *Akt,* sie muß als (gesellschaftlicher) *Prozeß* aufgefaßt werden, der mühselig, langwährend und irrtumsanfällig ist (und so auch formale Ähnlichkeit mit der Erziehung bekommt). KARL MARX entwickelt aus diesem Gedanken eine Typologie der Revolutionen, die – weil hohen literarischen Ranges und nicht allerwärts bekannt – hier vollständig zitiert sei. Im ersten Kapitel seiner Schrift über den „18. Brumaire" (1852/1869) heißt es: „Bürgerliche Revolutionen, wie die des achtzehnten Jahrhunderts, stürmen rascher von Erfolg zu Erfolg, ihre dramatischen Effekte überbieten sich, Menschen und Dinge scheinen in Feuerbrillanten gefaßt, die Ekstase ist der Geist jedes Tages; aber sie sind kurzlebig, bald haben sie ihren Höhepunkt erreicht, und ein langer Katzenjammer erfaßt die Gesellschaft, ehe sie die Resultate ihrer Drang- und Sturmperiode nüchtern sich aneignen lernt. Proletarische Revolutionen dagegen, wie die des neunzehnten Jahrhunderts, kritisieren beständig sich selbst, unterbrechen sich fortwährend in ihrem eigenen Lauf, kommen auf das scheinbar Vollbrachte zurück, um es wieder von neuem anzufangen, verhöhnen grausam-gründlich Halbheiten, Schwächen und Erbärmlichkeiten ihrer ersten Versuche, scheinen ihren Gegner nur niederzuwerfen, damit er neue Kräfte aus der Erde sauge und sich riesenhafter ihnen gegenüber wieder aufrichte, schrecken stets von neuem zurück vor der unbestimmten Ungeheuerlichkeit ihrer eigenen Zwecke, bis die Situation geschaffen ist, die jede Umkehr unmöglich macht" (MEW 8, S. 118). Und auch dann – so kann man, mehr als ein Jahrhundert später, fortfahren – ist das Merkmal der dialektischen Prozessualität nicht außer Kraft gesetzt; die *Umkehr* kann unabweislich werden, selbst siebzig Jahre nach dem Sieg.

Der Neue Mensch

Die Vorstellung vom Neuen Menschen, aus den pädagogischen Deutungen der Revolution durch CAMPE und MARX hervorgegangen, von den proletarischen Bewegungen aufgegriffen und gepflegt, um die letzte Jahrhundertwende auch von bürgerlichen Reformbestrebungen übernommen, doch weiterhin beheimatet unter den Arbeitern, in der sowjetischen Pädagogik der zwanziger Jahre sogar zum Programm erhoben; ihr soll die abschließende Untersuchung gewidmet sein. Es handelt sich um die Vorstellung, daß der Mensch, so wie er ist, für seine eigene Zukunft nicht tauge. Nicht, weil er in sich keine Möglichkeit von Zukunft besäße, sondern weil sein jeweils gegenwärtiges Wesen ein gefesseltes Wesen ist, das die Entfaltung seiner besseren Möglichkeiten nicht zuläßt. Um anders, neu zu werden, muß er sich befreien von den großen Fesseln der Produktionsverhältnisse, der staatlichen Unterdrückung, der induzierten Dummheit, meinetwegen auch von den grotesken Kleinfesseln (vom Korsett, vom Fleischverzehr, von Nikotin und Alkohol usw.). Anders gesagt: Das wahre Wesen des Menschen, seine Freiheit, Herr über sich selbst zu sein, ist sein zukünftiges Wesen, seine Bestimmung; es ist nicht vor-, sondern aufgegeben.

Die Vorstellung vom Neuen Menschen beruht auf der Ein- und Ansicht, daß das Wesen des Menschen veränderlich ist, keine Naturkonstante, nicht die „stumme" Allgemeinheit der Gattung, sondern („ad FEUERBACH 6":) „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse", das dem historischen Wandel unterliegt. Diese Ansicht steht entschieden gegen Anthropologien, die das Wesen des Menschen zu ermitteln suchen, indem sie sein gegenwärtiges oder bisheriges Erscheinungsbild ins Allgemeine überhöhen; und häufig wendet sie sich, radikal gefaßt, gegen die anthropologische Frage selbst. Das geschah früher gewiß mit Recht, und Mißtrauen gegen Anthropologien ist immer angebracht. Aber heute arbeitet die Anthropologie auf festeren wissenschaftlichen Grundlagen, und auch die ideologiekritischen Methoden sind feiner und zuverlässiger geworden. So muß man zur Kenntnis nehmen, daß den natürlichen, den transhistorischen Gattungsmerkmalen eine viel weiter reichende Bedeutung und Wirksamkeit zuzuschreiben ist, als daß man von einer unbegrenzten gesellschaftlichen Plastizität des Menschen noch reden könnte. Sein Wesen ist dem Menschen zum Teil nicht verfügbar; darüber, daß er auch Naturwesen ist, kann er sich ebensowenig hinwegsetzen, wie ein Zentaur vom Pferd steigen kann. Aber die Freiheit gehört immer noch nicht zu seinen Naturkonstanten, und welchen gesellschaftlichen Gebrauch er von seiner Natur macht, ist nach wie vor eine Sache der Offenheit des Menschenwesens. Die Anthropologie ist – nach einer trefflichen Formulierung LEO KOFLERS – die Lehre von den unveränderlichen Grundlagen der menschlichen Veränderbarkeit. Man beachte aber das Implikat: Die Veränderung wird durch das Unveränderliche ermöglicht und eingeschränkt zugleich.

Daß auch die plastische Seite des Menschenwesens nicht unbeschränkt verfügbar ist, hat ethische Gründe. Man kann die konkrete künftige Gestalt des Neuen Menschen nicht vorwegnehmend entwerfen, und man darf die Menschen nicht in diese vorweg entworfene Gestalt hineinerziehen oder hineinzwingen wollen. Erstens geht es nicht; zweitens verfällt es dem Verdikt der dritten Notiz „ad FEUERBACH". Zwar kann man Menschen zu Neuen Menschen erziehen, aber nur solange sie heranwachsen, indem man sie in steigendem Maße zu selbstverändernder Tätigkeit instandsetzt und bereit macht. Mehr nicht. Auch die kollektive Selbstveränderung durch die kollektive Tätigkeit des Änderns der Umstände kann nur gelingen, wenn jeder Einzelne in eigener Verantwortung und nach eigenem Urteil sich verändert, so lange, bis jene künftige Gestalt der Gesellschaft erreicht ist, die MARX und ENGELS im „Kommunistischen Manifest" mit der Formel einer „Assoziation" umschreiben, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist" (MEW 4, S. 482). Leider ist diese Formel in der marxistischen Tradition häufig so gelesen worden, als hätten die Autoren aus Versehen das Gegenteil des Gemeinten formuliert. Als Gemeintes wird unterstellt (und vollzogen), daß erst die Freiheit aller, nämlich das Gesellschaftssystem, fest etabliert sein muß, bevor einem jeden seine Freiheit zugestanden werden kann. Nein, ich bin überzeugt, daß MARX und ENGELS an dieser Stelle ihre Worte sorgfältig gewählt und besonnen gesetzt haben. Die Bedingung geht logisch dem Bedingten voraus. Auch in der Wirklichkeit ist es so, daß die Bedingung, die freie Selbstveränderung eines jeden, gegeben sein muß, wenn

das Bedingte, das gesellschaftliche System der Freiheit, entstehen, bestehen und sich entwickeln soll.

Das Zeitalter der Revolution ist noch nicht zuende. Der soziale Inhalt, den das neunzehnte Jahrhundert dem revolutionären Gedanken hinzugefügt hat, ist nach wie vor aktuell, in großen Teilen unserer Welt mit schreiender Deutlichkeit. Daneben und ergänzend bemerken wir eine erstaunliche Renaissance der revolutionären Inhalte von 1789, der Menschen- und Bürgerrechte. Sie stehen nicht erst dem Neuen Menschen zu, sie stehen dem Menschen zu, wie er ist, als die notwendige Voraussetzung dafür, daß er ein neuer werden kann. Das ist unser Mythos. Und daß die Menschen bereit und willens sind, sich ihre Würde selbst zu erobern, das sei unser Pathos.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Wolfgang Sünkel, Pädagogisches Institut, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstr. 1, 8520 Erlangen.

Die Autoren dieses Bandes

Holger Böning, Jg. 1949, Studium der Germanistik, Pädagogik und Geschichte an der Universität Bremen, Promotion; Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Deutschen Presseforschung an der Universität Bremen; Veröffentlichungen zur deutschen und schweizerischen Literatur-, Presse- und Pädagogikgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts.

Otto Hansmann, Jg. 1948, Studium an der PH Lörrach, Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Tübingen, Diplompädagoge, Promotion; Wissenschaftlicher Angestellter im Fach Allgemeine Pädagogik an der Universität Karlsruhe; Schwerpunkte: Pädagogik und Ethik, Bildungstheorie und Schulpädagogik.

Hans-Christian Harten, Jg. 1948, Studium der Gesellschaftswissenschaften und der Philosophie, Promotion und Habilitation; Privatdozent für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin, Heisenberg-Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft; Veröffentlichungen zur Soziologie Piagets, zur Jugendarbeitslosigkeit, über politische Sozialisation und zur Französischen Revolution; Arbeitsschwerpunkt: Erziehung und Gesellschaft im Frühsozialismus und in der Russischen Revolution.

Ulrich Herrmann, Jg. 1939, Studium der Geschichtswissenschaft, Germanistik, Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Heidelberg und Köln, Promotion und Habilitation; Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Tübingen; Analysen, Dokumentationen und Quellenausgaben zur Wissenschafts- und Theoriegeschichte der Pädagogik sowie zur Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

Dominique Julia, Jg. 1940, Ancien élève de l'École normale Supérieure, agrégé d'histoire, Directeur de recherche au Centre Nationale de la Recherche Scientifique (Centre de Recherches Historiques de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris); Arbeitsschwerpunkte: französische Religionsgeschichte, besonders Geschichte der religiösen Kongregationen und des Klerus im 17. und 18. Jahrhundert; Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Frankreich (von den Primarschulen bis zu den Universitäten) im 16., 17. und 18. Jahrhundert.

Wolf Kittler, Jg. 1944, Studium der Germanistik und Romanistik an den Universitäten Freiburg i.Br. und Toulouse, Promotion und Habilitation; Privatdozent für Neuere deutsche Literatur in Freiburg; Forschungsschwerpunkte: Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Literatur- und Medientheorie; Veröffentlichungen über Kafka, Kleist, Goethe und Brentano; Mitarbeit an der kritischen Kafka-Ausgabe.

Horst Krause, Jg. 1944, Studium für das Lehramt an Volksschulen, neben der Berufstätigkeit Studium der Pädagogik, Philosophie und katholischen Theologie,

Promotion; Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Osnabrück mit den Schwerpunkten Bildungsphilosophie und Bildungsgeschichte; Veröffentlichungen und Editionen zur Pädagogik des 18. Jahrhunderts sowie zum Problem der Autorität und der moralischen Erziehung.

GERHARD KURZ, Jg. 1943, Studium der Germanistik, Philosophie und Geschichtswissenschaft in Heidelberg, Promotion und Habilitation; Professor für Neuere deutsche Literaturgeschichte und Allgemeine Literaturwissenschaft an der Universität Gießen; Arbeitsschwerpunkte: deutsche Literaturgeschichte (Klassik und Romantik), Literatur nach 1945, Literaturtheorie; Veröffentlichungen u. a. über Hölderlin und Kafka sowie zur Metaphorologie.

JÜRGEN OELKERS, Jg. 1947, Studium der Germanistik, Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft, Promotion; Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern; Veröffentlichungen zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, Reformpädagogik und Analytischen Erziehungsphilosophie; Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert sowie Theorien der Erziehung und Bildung.

FRITZ OSTERWALDER, Jg. 1947, Studium der Germanistik, Geschichtswissenschaft und Schweizergeschichte, Promotion; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Bern; Arbeitsschwerpunkte: Sozialgeschichte und Konstitution neueren pädagogischen Denkens, Wirkungsgeschichte Pestalozzis.

HANS REISS, Jg. 1922, Studium der Germanistik, Romanistik, Nationalökonomie und Kunstgeschichte an der Universität Dublin (Trinity College), B.A., M.A., Ph.D., Professor emeritus der Universität Bristol; Veröffentlichungen über deutsche Literatur und politische Theorie in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert (Goethe, Schiller, Politische Romantik, Kant, Nietzsche, Thomas Mann, Kafka u.a.m.).

RAINER RIEMENSCHNEIDER, Jg. 1942, Studium der Geschichtswissenschaft, Romanistik und Erziehungswissenschaft in Göttingen und Paris, Promotion; Gymnasiallehrer und Deutsch-Lektor an der Universität Caen; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig, 1983–1987 Wissenschaftlicher Referent am Deutschen Historischen Institut in Paris; Veröffentlichungen zur Geschichte Frankreichs im 19. Jahrhundert, zur Zeitgeschichte sowie zur historischen Schulbuchforschung in Deutschland und Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert.

HEINZ-HERMANN SCHEPP, Jg. 1925, Studium an der PH Oldenburg, Studium der Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Hamburg, Promotion; Professor für Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Göttingen; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Erwachsenenbildung und Jugendarbeit.

HANNO SCHMITT, Jg. 1942, Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Politikwissenschaft, Promotion; Oberstudienrat im Hochschuldienst an der Universität Marburg; Veröffentlichungen zur Spätaufklärung, Reformpädagogik im 18. Jahrhundert und zum Nationalsozialismus, Herausgeber der Briefe von und an Campe.

BERND SCHÖNEMANN, Jg. 1954, Studium der Geschichtswissenschaft und Germanistik an der Universität Göttingen, Promotion; Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Didaktik der Geschichte der Universität Münster i. W.; Veröffentlichungen zur Bildungsgeschichte und zur Geschichtsdidaktik.

SUSANNE STROBACH-BRILLINGER, Jg. 1956, Studium der Romanistik und Geschichtswissenschaft an den Universitäten Bielefeld und Tübingen, M. A., Promotionsstudium in Tübingen.

FRAUKE STÜBIG, Jg. 1945, Studium der Romanistik, Geschichtswissenschaft und Pädagogik, Promotion; Gymnasiallehrerin, z. Zt. abgeordnet an den Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Marburg; Veröffentlichungen über die pädagogischen Programme der Französischen Revolution.

WOLFGANG SÜNKEL, Jg. 1934, Professor für Pädagogik in der Philosophischen Fakultät der Universität Erlangen; Arbeitsschwerpunkte: Theoretische Pädagogik und deren Geschichte.

NORBERT WASZEK, Jg. 1953, Studium der Philosophie, Sozialwissenschaften und Geschichtswissenschaft an den Universitäten Bochum, Edinburgh und Stirling; M A. Bochum, M. Litt. Stirling, Promotion Cambridge; Akademischer Rat am Philosophischen Seminar der Universität Erlangen; Veröffentlichungen zur Aufklärung, zu Hegel und zur Geschichte der Staatswissenschaften.

MICHAEL WINKLER, Jg. 1953, Studium der Pädagogik, Germanistik, Geschichtswissenschaft und Philosophie, Promotion und Habilitation; Akad. Rat am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen; Veröffentlichungen zur Geschichte und Theorie der Pädagogik sowie zur Sozialpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und Historische Pädagogik, Erziehungsphilosophie, Theorie der Sozialpädagogik, Heimerziehung.

VOLKMAR WITTMÜTZ, Jg. 1940, Promotion und Habilitation im Fach Geschichte; Professor für Geschichtswissenschaft an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal; Veröffentlichungen zur bergischen und rheinischen Regionalgeschichte, zur Geschichte der Schule und der Pädagogik im 18., 19. und 20. Jahrhundert sowie zur Geschichtsdidaktik.

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen

S. 8
Mutter und Kind lesen die „Droits de l'homme et du citoyen" (anonymer Kupferstich, Coll. Hennin im Cab. Est. der Bibliothèque Nationale Paris).

S. 13
„Vitam impendere vero" – Allegorie auf Rousseau. (Kupferstich, Coll. Hennin im Cab. Est. der Bibliothèque Nationale Paris).
Die Devise lautet: Das Leben für die Wahrheit!
Die Inschriften lauten:
„J.J. Rousseau. Né à Genéve en 1712, mort à Ermenonville près Senlis, le 2 juillet 1778.
La Nouv. Héloise 1761/Contrat Social/Emile 1762
Ici repose l'homme de la nature et de la vérite/A la nature
Le divin de village 1753/Discours sur l'inégalité des conditions 1760/Lettres et oeuvres divers
On disoit un jour à de Buffon: Vous aviez lu et prouvé avant J.J. Rousseau que les meres doivent nourir leurs enfans. – Oui, répondit cet illustre naturaliste, nous l'avions tous dit; mais Rousseau seul le commande et se fait obéir...
A Paris, chez le C. en Queverdo, rue Poupée, No. 6, Section de Marat"
Der Discours hat eine falsche Jahreszahl (1754 statt 1760) und einen falschen Titel. Ein Hinweis auf den für die Kulturkritik einflußreichen ersten Diskurs (1750) fehlt. Dafür ist der „devin de village" aufgeführt, wohl weil es Rousseaus Erfolgsstück in Paris war. Das Ganze ist aber eindeutig auf die natürliche Erziehung gemünzt, die nicht zufällig von der Ernährungsweise und Pflege der Säuglinge her versinnbildlicht wird. Ist der Anfang des Lebens, die erste Erziehung, natürlich, dann ist es das ganze Leben auch. Daher kommt den Müttern, entgegen dem Szenario des *Émile,* die Schlüsselrolle zu. *Sie* haben es in der Hand, ob Natur und Wahrheit, über den Weg der Erziehung, eine Symbiose eingehen.

S. 30
„La Patrie instruit ses enfans..." (Frontispiz in: Anonym: Constitution du peuple francais. Paris l'an an II. Bibliothèque Nationale)
Das Vaterland – im Französischen weiblich! – unterrichtet *seine* Kinder, die dadurch in die Gemeinschaft aufgenommen und von der Vernunft erleuchtet werden.
Über dem Tempel der Vernunft leuchtet die Sonne der Aufklärung, und ihre moralische Botschaft lautet: Verehre das Ewige, liebe Deine Brüder, halte Dein Vaterland in Ehren! Gelehrt wird entsprechend der Katalog der Menschenrechte und die Verfassung der Franzosen.
Links sieht man die Insignien der Revolution mit der phrygischen Mütze ganz oben und darunter dem Richtmaß der Gleichheit. Das Denkmal rechts – der Natur gewidmet – zeigt eine römische Artemis, die als Herrin der Natur Neues erschafft und Altes zerstört. Sie ist Spenderin des Lebens, Geburtsgöttin, weshalb sie als vielbrüstige Diana

von Ephesus dargestellt wird. Sie ist zugleich die Patronin der jungen Menschen; vor der Heirat weihen ihr die jungen Frauen ihr Spielzeug und die Kleider, die jungen Männer beim Eintritt ins Mannesalter ihre Locken.

S. 45
„Prytanée français" (Kupferstich von Bonneville, Musée Carnevalet Paris).
La Patrie unterweist die drei Knaben auf der linken Seite in den „droits de l'homme et du citoyen". Auf ihrem Haupt sieht man die Flamme der Aufklärung, deren Erleuchtung die Menschen- und Bürgerrechte erst hervorgebracht hat. Hinter der Tafel wächst aus den revolutionären Fasces ein Freiheitsbaum mit drei Kokarden (für jeden Stand eine?!). Dahinter, der Bienenkorb, symbolisiert sowohl ein pädagogisches als auch ein politisches Programm, nämlich Fleiß und Tugend sowie die wohlgeordnete Staatlichkeit.
Das Prytaneum ist ein Rundbau, der über dem Eingang erneut das Richtmaß der Gleichheit zeigt. Wenn es im Lot ist – daher das Senkblei in der Mitte –, sind die Enden des Dreiecks in der Waage, und so wurde es über die Köpfe von Menschen gehalten (das zeigen auch andere Darstellungen, z.B. „les trois Ordres avec leurs atributs, sous le niveau", in: Klaus Herding/Rolf Reichardt: Die Bildpublizistik der Französischen Revolution. Frankfurt 1989, S. 55/Abb. 69).
Das Senkblei ist seit der Antike auch das Symbol des Todes, so daß es hier immer auch bedeuten kann: im Tode sind alle gleich. Jedenfalls ist auch so die Formulierung sinnvoll: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit (die drei Seiten des Dreiecks) *ou la mort!* (das Senkblei als Todessymbol).
Schließlich: Das Trytaneion in Sparta war der Ort der 400 Gleichen (Spartiaten), so daß das Gleichheitszeichen über dem *Prytanée français* zweierlei bedeuten mag, Gleichheit *und* Elite.
Das Prytaneum war in den altgriechischen Städten zugleich Rathaus und religiöser Mittelpunkt. Hier versammelten sich die Prytanen, also die regierende Schicht. Das Prytaneum war sowohl sakraler Ort (zum Beispiel der Speise oder der rituellen Empfänge) als auch Ort der Regierung. Die größte Ehre, die eine Stadt verleihen konnte, war die lebenslängliche Speisung im Prytaneum. An diese antike Tradition schließt die Bildpublizistik der Revolution an. Sie gewinnt hier ihre entscheidenden Symbole.

S. 104 oben
Monnet, „Brunnen der Wiedergeburt" – Ausschnitt. (Kupferstich, Coll. Hennin, Cab. Est., Bibliothèque Nationale Paris).
Die Bildunterschrift lautet: „La Fontaine de la Régéneration Sur les débris de la Bastille, le 10 Aout 1793. Paris chez l'Auteur rue Honoré No. 1497. Section Bulle des Moulins".
Anlaß für den „Brunnen der Wiedergeburt" war eine „Fête de l'Unité", die Jacques-Louis David 1793 organisierte (vgl. J. Baxmann: Die Feste der Französischen Revolution. Inszenierung von Natur als Gesellschaft. Weinheim/Basel 1987, S. 68ff.). Der Zweck war wiederum, die alte feudale Symbolwelt abzuschaffen und eine neue an ihre Stelle zu setzen. Diese neue Symbolwelt ist im Kern weiblich: „La Fontaine de la Régéneration" stellt eine Isisstatue in den Mittelpunkt (Herding/Reichardt, a.a.O., S. 28f.). Die ägyptische Göttin Isis symbolisiert mütterliche Fürsorge und zugleich pädagogische Kraft. Im Isiskult wird angenommen, daß die Göttin das Schicksal der Menschen beeinflussen und verändern kann.
In der Revolution wird daraus ein Symbol für das gemeinschaftsstiftende Prinzip (Baxmann, a.a.O., S. 70f.). Dieses Prinzip ist nicht etwa die intellektuelle Aufklärung, sondern die Rückwendung auf einen Ursprung, die „Natur" der Revolution, denn nur die läßt sich ikonographisch pädagogisieren.

S. 104 unten
Fête de l'Etre Suprême
Die Bildunterschrift lautet: „VUE DE LA MONTAGNE ÉLEVÉE AU CHAMP DE LA RÉUNION pour la fête qui y a été célebrée en l'honneur de l'Etre Suprème de Decadi 20 Prairial de l'an 2me. de la République Francaise. A Paris chez Chéram Rue Jacques, aux deux Colonnes, près de la Fontaine Severin, No. 257".
Der Kult des „höchsten Wesens" geht auf Robespierre zurück (Baxmann, a.a.O., S. 44ff.) und seine Deutung von Rousseaus *réligion civile.* Der Kult trägt alle Anzeichen einer Ersatzreligion, die dem Bedürfnis nach transzendenten Symbolen nachkommt und damit zugleich zur republikanischen Tugend erziehen will. Das „höchste Wesen" ist unschwer als Gott der Revolution zu erkennen, der ohne religiöse Denkmuster und Inszenierungen offenbar nicht wirksam zu veranschaulichen war.
Die Darstellung zeigt einen Kalvarienberg mit dem Freiheitsbaum als höchster Punkt. Der Baum ist geschmückt (und der Schmuck ist der Punkt auf dem Punkt) mit der phrygischen Mütze und darunter der Trikolore als Fahne. Links davon und etwas tiefer ist die Säule zu erkennen, auf der in der Regel eine „Liberté" steht. Das Volk ist formiert zur Einheit, geführt von „La Patrie", die wiederum mit phrygischer Mütze erscheint, aber auch mit Symbolen der Fruchtbarkeit (Ähren), die ebenfalls für den Dritten Stand stehen können. Das antikisierende Ochsengespann ist eine Anspielung auf das Ausfahren von Götterstatuen im antiken Rom, die dann erfolgte, wenn die Statuen in Arenen usw. für zeremonielle Handlungen gebraucht wurden.
Die Natur ist der Tempel und die Verehrung gilt der Vereinigung von Natur und Vernunft, also nicht mehr einem personalen Gott, sondern einem abstrakten Wesen. Das erklärt zugleich die Tendenz zur Antikisierung. Benötigt nämlich wurden *nicht*-christliche Symbole, die zugleich so beschaffen waren, daß sie auf den neuen Kontext der Revolution zu passen schienen. Die neue Symbolwelt mußte profan und sakral zugleich sein, was nur mit den Mitteln der fernen Antike möglich war.

S. 147
Allégorie de l'instruction publique. (Ausstellung Grand Palais, Katalog. Bd. III, No. 1042; Abb. S. 801, Text S. 800)
Inschrift der Tafel:
INSTRUCTION PUBLIQUE DÉCRETE PAR LA CONVENTION
Erneut ist die Szenerie antikisierend: Die symbolische Rückkehr ins Altertum ist gleichsam die Rückkehr in die Zukunft. Die Vorstellung wird beherrscht von der Idee, daß es das *l'âge d'or* einmal gegeben habe. Die republikanische Lehrerin (*La Patrie* symbolisierend) ist in der antiken Darstellung gerade modern. Der erste Schüler links neben ihr trägt die Freiheitsmütze der Revolution, und sie unterweist ihn in den Menschenrechten. Auf der anderen Seite steht wieder eine Artemis von Ephesus, die Patronin nicht nur des Lebens und der Natur, sondern auch – deshalb – der „Jungmannschaft".

S. 148
Balthasar Anton Dunker: „Eidschwur auf der Schützenmatt" (Bernisches Museum)
Das Bild zeigt einen Schwur auf die neue helvetische Verfassung von 1798. Es handelt sich um eine propagandistische Darstellung der Armeen des Direktoriums, die die Schweizer Finanziers beeindrucken sollte. Der Freiheitsbaum, das zeigt die Mitte des Bildes, ist in die Schweiz verpflanzt worden. Ihn schmückt, wiederum als höchsten Punkt, die phrygische Mütze, die auf das imaginäre „être suprême" verweist. Der Schwur wird vor dem stehenden Heer vollzogen, zugleich unter Anteilnahme des Publikums. Die Revolution ist bewaffnet und populär. Rechts im vorderen Bildteil sieht man wiederum, wie die Revolution verbreitet wird, mit dem „ABC" der neuen Verfassung und damit zugleich über die neue Schule. Die helvetische Republik hat dies in

ihren allerersten Kommentaren bereits deutlich betont (z. B. Erklärung der helvetischen Konstitution in Fragen und Antworten. 2. Aufl. Luzern 1798).

S. 273
Joachim Heinrich Campe (1746–1818), berühmter Schulreformer und Schriftsteller (Verleger) aus Braunschweig, reiste im Sommer 1789 nach Paris – in Begleitung Wilhelm von Humboldt –, um die revolutionären Ereignisse an Ort und Stelle zu studieren. Seine „Briefe aus Paris" richtete er an seinen Freund und Mitreformer Ernst Christian Trapp in Wolfenbüttel, der sie in dem gemeinsam herausgegebenen „Braunschweigischem Journal" veröffentlichte. 1790 erschien eine selbständige Buchausgabe der „Briefe" (vgl. die Beiträge von Schmitt, Kittler und Hansmann im vorliegenden Band; dort weitere Quellen- und Literaturnachweise).

S. 361
Ewald, „Ist es jetzt rathsam...?"
Für den Detmolder Generalsuperintendenten und Schulreformer Johann Ludwig Ewald (1748–1822), später Theologieprofessor in Heidelberg und Kirchenrat in Karlsruhe, ist „wahre Aufklärung" die Aufgabe der Erziehung und Bildung, nicht um die Untertanen aufrührerisch zu machen, sondern um sie aufgrund ihrer Einsicht besser regieren zu können. Ewald hat, wie die meisten pädagogischen Volksaufklärer und -schriftsteller um 1800, eine zwiespältige Haltung zur Französischen Revolution und ihren Folgen (vgl. W. Schneiders: Die wahre Aufklärung. Freiburg/München 1974, S. 133ff.). In seiner Schrift von 1800 unterscheidet er „falsche" und „wahre" Aufklärung, und die *wahre* Aufklärung, die sich auf Bacon und Bayke ebenso wie auf Kant (aber auch auf Aristoteles) beruft, bewahrt gerade vor Skeptizismus und Grübelei (Ewald, 1800, S. 9ff., 13ff. u. pass.). Das sind aber Formeln, die *kein* revolutionäres Prinzip bezeichnen können.

S. 390
„ABC-Buch der Freiheit"
Wilhelm Sauerwein (Frankfurt 1803–1847) war verbunden mit der politisch-oppositionellen Publizistik der 1820 und 1830er Jahre. Er gab Zeitungen und Flugschriften heraus, in denen weitgehende politische Änderungen gefordert wurden. Allerdings hielt er einen revolutionären Aufstand für unsinnig. Sein „ABC"-Buch von 1832 ist eine Schrift über das politische Grundwissen des Bürgers zum Zwecke seiner öffentlichen Aktivierung. Er schließt damit an bestimmte Erziehungsschriften der Französischen Revolution an.
Nr. 502 im Katalog „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. 200 Jahre Französische Revolution in Deutschland". Germanisches Nationalmuseum Nürnberg 1989, S. 591.

S. 411
„Bürger-Katechismus"
F. L. Pistor (Bergzabern, 1807–1886) war 1829 Führer der Münchener Studentengruppe „Germania" und vertrat antisemitische und nationalistische Tendenzen. Auf der anderen Seite wurde die Burschenschaft als politische Avantgarde einer Volksbewegung hin zur Republik betrachtet. In diesem Kontext nationaler Einheitsbestrebungen findet sich auch ein Lob der Französischen Revolution. Sie wird als Vorbild betrachtet, wie der Nationalstaat konstituiert werden kann.
Nr. 501 im Katalog „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. 200 Jahre Französische Revolution in Deutschland". Germanisches Nationalmuseum Nürnberg 1989, S. 590.