

## Harth — Die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich

# **Internationale Pädagogik**

*herausgegeben von Winfried Böhm*

**Band 13 — 1986**

Waltraud Harth

**Die Anfänge der Neuen Erziehung  
in Frankreich**

**Königshausen + Neumann  
1986**

10/DV 2260 #328

**CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Harth, Waltraud:**

Die Anfänge der neuen Erziehung in Frankreich /  
Waltraud Harth. — Würzburg : Königshausen und  
Neumann, 1986.

(Internationale Pädagogik ; Bd. 13)

ISBN 3-88479-283-0

NE: GT

© Verlag Dr. Johannes Königshausen + Dr. Thomas Neumann, Würzburg 1986

Druck und Bindung: Difo-Druck, Bamberg — Alle Rechte vorbehalten

Auch die fotomechanische Vervielfältigung des Werkes oder von Teilen daraus  
(Fotokopie, Mikrokopie) bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags

Printed in Germany

ISBN 3-88479-283-0

# **Die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät III  
der  
Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg

Vorgelegt von

Waltraud Harth

aus Neustadt an der Weinstraße

Würzburg  
1986

Erstgutachter: Professor Dr. Dr. h.c. Winfried Böhm

Zweitgutachter: Professor Dr. Ernst Hojer

Tag der mündlichen Prüfung: 4. März 1986

24 2 2

## Vorwort

Die pädagogische Reformbewegung, die sich ausgangs des 19. Jahrhunderts weltweit ausbreitet und in den einzelnen Ländern unterschiedliche Namen erhält, stellt in mehrfacher Hinsicht ein höchst komplexes Gefüge dar. Während man im anglo-amerikanischen Raum von einer „progressive education“ spricht, in den romanischen Sprachen der Begriff „attivismo“ bzw. „activismo“ gebräuchlich wurde, im deutschen Sprachraum die Bezeichnung „Reformpädagogik“ sich eingebürgert hat, spricht man im frankophonen Raum gewöhnlich von der „Education nouvelle“.

In Deutschland hat man diese Bewegung lange Zeit als eine typisch deutsche Erscheinung betrachtet, zu der man allenfalls einige periphere Vertreter im Ausland, wie z.B. Maria Montessori, hinzurechnete. Eine solche national verengte Auffassung konnte sich vor allem breitmachen, nachdem Herman Nohl, einer der ersten Historiker und systematischen Interpreten dieser Bewegung, diese Reformpädagogik als eine Fortsetzung jener Deutschen Bewegung dargestellt hatte, die zwischen 1770 und 1830 eine Überwindung der Aufklärung herbeigeführt, ein neues Lebensgefühl und neue Ziele für Werden und Bestimmung des Menschen bereitgestellt hat. Aus dieser historischen Anknüpfung hatte Nohl auch zu einer ganz bestimmten Deutung der Reformpädagogik gefunden, die nicht nur den angeblich typisch deutschen Charakter dieser Bewegung übermäßig hervorkehrte, sondern die Reformpädagogik auch ganz stark von ihrer kulturkritischen, romantischen, nichtrationalen, ja bisweilen sogar irrationalen Seite her auffaßte. Von daher erschien Nohl die Reformpädagogik als Gegenschlag gegen Positivismus, Materialismus, Empirismus und schließlich gegen jede Form der pädagogischen Verwissenschaftlichung.

Nohl folgende Darstellungen der Reformpädagogik übernahmen weitgehend diese Deutung, und sie schlossen sich darüber hinaus auch den Kategorisierungsversuchen Nohls an, der die Reformpädagogik in eine Vielzahl von Unterströmungen bzw. Unterbewegungen aufgegliedert hatte. Auf diese Weise blieb die Aufarbeitung der Reformpädagogik als ganze lange Zeit in ausgetretenen Bahnen stecken, zumal auch deutschsprachige Darstellungen der ausländischen Reformpädagogik — wie schon dieser Name anzeigt — diese mehr oder weniger als Parallelerscheinungen im Ausland oder gar als Widerspiegelung einer deutschen Bewegung sahen.

Ein Durchbrechen solcher verkrusteter Deutungs- und Darstellungsschemata und damit die Überwindung einer allzu nationalen und einseitig antirationalen Interpretation der reformpädagogischen Bewegung schien und scheint nur möglich, indem man der Reformpädagogik in Deutschland vergleichbare, d.h. ihr zeitlich und thematisch naheliegende Ansätze im Ausland in deren Eigenentstehung und Eigendynamik untersucht. Einen solchen Beitrag leistet im Hinblick auf eine internationale Sicht der Reformpädagogik das vorliegende Buch über die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich. Dabei zeigt sich, daß die Verfasserin nicht nur ganz andere Ausgangspunkte der Neuen Erziehung auffindet als sie gewöhnlich für die deutsche Reformpädagogik angegeben werden, sondern sie stößt auch auf ein ganz

unterschiedliches Verständnis von Pädagogik in Deutschland und ihrem Pendant, den Erziehungswissenschaften, in Frankreich.

Es gelingt der Autorin nämlich, die Neue Erziehung in Frankreich in einer der in Deutschland üblichen Deutung der Reformpädagogik geradezu entgegengesetzten Weise darzustellen: nicht als Gegenschlag gegen positivistische Tendenzen und gegen eine drohende Verwissenschaftlichung der Erziehung, sondern umgekehrt als die konsequente Fortsetzung von Entwicklungen, die auf eine größere Rationalisierung der Erziehungs- und Bildungsvorgänge zielen. Insgesamt gelingt es ihr, die *éducation nouvelle* in eine höchst kontinuierliche Entwicklung der französischen Pädagogik seit der Revolution von 1789 einzuordnen, sie als Konkretisierung früherer Bestrebungen darzustellen und ihre Auswirkungen bis in die unmittelbare Gegenwart zu verfolgen.

Dabei besteht ein großer Vorzug des Buches darin, daß die Verfasserin diese großen Linien nicht nur ideengeschichtlich nachzieht und sich damit weit von der Entwicklung von Schule, Schulverwaltung und Schulgesetzgebung entfernt. Vielmehr zeigt sie diese Kontinuitäten gerade auf dieser „unteren“ Ebene auf, indem sie die Entwicklung der Primarschule in Frankreich verfolgt und die Entstehung neuer Erziehungsmethoden in dieser Schule rekonstruiert. Der Nachweis, daß diese konkrete Schulentwicklung auf dem Hintergrund des Positivismus stattfindet und von einem ausgeprägt liberalen republikanischen Denken geprägt ist, gelingt überzeugend und, wie es scheint, mühelos. So wird anhand einer trefflich geführten Analyse der Schul- bzw. Primarschulgesetze nachgewiesen, daß die Idee einer kindzentrierten bzw. „vom Kinde aus“ gehenden Erziehung in Frankreich nicht durch einzelne Reformer und Reformschulen in die Welt gesetzt und gegen ein starres staatliches Schulsystem durchgekämpft, sondern dort zum ersten Male von Seiten des Staates selbst aufgegriffen und sogar per Gesetz in der staatlichen Erziehung verordnet wurde.

Die Neue Erziehung mit ihrer neuen Sichtweise des Kindes als einem eigenständigen freien, dem Erwachsenen grundsätzlich gleichwertigen Wesen und das damit verbundene neue Erziehungsverständnis ist in Frankreich bereits in den liberalen Pädagogiken der Aufklärung vorgedacht worden. Die politische Wende der Französischen Revolution ermöglicht dann ein Eindringen der rationalistisch-wissenschaftlichen Denkweise der Aufklärung in die Schule des 19. Jahrhunderts, bis sie 1879 mit Jules Ferry offiziell in Schulgesetzgebung und Schulverwaltung eindringt. In einer klarsichtigen Analyse der Prinzipien dieser Neuen Erziehung zeigt die Verfasserin deren große Nähe zu den Prinzipien der internationalen, auch der deutschen Reformpädagogik auf. Verblüffend erscheint dabei, daß diese Prinzipien nun eben nicht als der anti-rationale Protest gegenüber einer verwissenschaftlichten Erziehung und Schule auftauchen, sondern als die folgerichtige Konsequenz aus einem positivistischen Denken, aus einer neuen wissenschaftlichen, besonders psychologischen Sicht des Kindes, aus einer Auffassung der Erziehung als gesellschaftsverändernder Kraft und damit als Mittel für den wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Fortschritt.

Diese Darstellung der Neuen Erziehung in Frankreich, die auch gegenüber der französischen Forschungslage Ergänzungen und Differenzierungen bringt, erscheint nicht nur geeignet, alte Einschätzungsmuster der reformpädagogischen Bewegung endgültig zu durchbrechen, sondern sie eröffnet auch neue, nämlich wissenschaftsgeschichtliche Perspektiven für das Gespräch zwischen deutscher Pädagogik und französischer Erziehungswissenschaft — ein Gespräch, das leicht trocken und schal werden kann, wenn es nur auf der wissenschaftstheoretischen Ebene geführt wird.

*Würzburg, 31. Juli 1986*

*Prof. Dr. Dr. h.c. Winfried Böhm*



## Inhalt

1.	Einleitung: Zur Charakterisierung der Neuen Erziehung und zur Einordnung der Fragestellung .....	9
2.	Zur Entwicklung der Primarschule und der neuen Erziehungsmethode Frankreichs im 19. Jahrhundert bis zu den Schulgesetzen von Jules Ferry .....	20
2.1.	Zur Entwicklung von Organisation und Struktur der Primarschule .....	21
2.1.1.	Von der Französischen Revolution bis zu dem Gesetz Guizot von 1833 .....	23
2.1.2.	Vom Gesetz Falloux von 1850 bis zum Ende des Zweiten Kaiserreichs .....	27
2.1.3.	Die Primarschulgesetze zu Beginn der III. Republik bis zu den Gesetzen von Jules Ferry .....	28
2.2.	Zur Entwicklung der Erziehungsmethode .....	41
2.2.1.	Philantropische Initiativen .....	42
2.2.2.	Die Unterrichtsmethode von Père Girard .....	46
2.2.3.	Die Liga für Unterricht .....	48
2.2.4.	Erziehung und Unterricht in der Primarschule der III. Republik .....	53
2.2.4.1.	Die neue Erziehungsmethode.....	53
2.2.4.2.	Erziehung für das Leben .....	55
2.2.4.3.	Physische Erziehung .....	60
2.2.4.4.	Intellektuelle Erziehung .....	62
2.2.4.5.	Moralische Erziehung .....	64
2.2.4.6.	Erziehung auf wissenschaftlicher Basis .....	69
2.3.	Ergebnis .....	71
3.	Die neue Primarschule auf dem Hintergrund des Positivismus .....	75
3.1.	Die positivistische Überzeugung .....	76
3.2.	Die Comtesche positive Erziehung .....	84
3.3.	Grundlagen der neuen Erziehung auf dem Hintergrund des Positivismus: "Unabhängige Moral", Wissenschaft und Religion .....	92
3.4.	Ergebnis .....	105

4.	Prinzipien der neuen Erziehung .....	108
4.1.	Die neue Sicht des Kindes auf dem Hintergrund des "modernen" wissenschaftlichen Denkens .....	108
4.2.	Der neue Bürger-Mensch und der neue Lehrer-Erzieher .....	112
4.3.	Individualität im Dienste der Kollektivität .....	117
4.3.1.	Wissenschaftlicher Unterricht und intellektuelle Interessen des Kindes .....	119
4.3.2.	Moralische Erziehung und Koedukation .....	123
4.3.3.	Ästhetische Erziehung und individuelles Glück .....	130
4.4.	Die aktive Erziehungsmethode .....	134
4.5.	Ergebnis.....	143
5.	Zusammenfassung und Ausblick .....	149
	Anmerkungen .....	160
	Literaturliste .....	204
	Anhang: Lehrpläne .....	240

## 1. Einleitung: Zur Charakterisierung der Neuen Erziehung und zur Einordnung der Fragestellung

Die Neue Erziehung oder *Education nouvelle*<sup>1</sup> kann als Beitrag der frankophonen Länder zur internationalen Reformpädagogik gelten, wobei sie über die eigentliche reformpädagogische Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hinaus auch heute noch besteht, und zwar vertreten durch das *Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*<sup>2</sup> in Genf und die *Groupe français d'Education nouvelle*<sup>3</sup>. Und sie erhebt den Anspruch, nach wie vor eine innovatorische Pädagogik zu sein, die die Grundsätze der im Jahre 1921 entstandenen *Ligue française de l'Education nouvelle* weiterhin verfolgt, nämlich "das eigentliche Ziel der Erziehung und ihrer Methoden ständig" zu überprüfen; "und zwar in dem Maße, wie das Bedürfnis nach sozialer Gerechtigkeit stärker in das Bewußtsein rückt, und in dem Maße, wie Wissenschaft und Erfahrung unsere Kenntnis des Kindes, des Menschen und der Gesellschaft erweitern". (Zit. in: Mialaret 1966, S. 11) Ebenso hält sie an den von Adolphe Ferrière anlässlich der Gründung der Liga offiziell verkündeten Prinzipien<sup>4</sup> der Neuen Erziehung strikt fest, eine Pädagogik "vom Kinde aus" zu sein, die dem Kind hilft, "in seinem Leben die Überlegenheit des Geistes zu wollen und zu realisieren", die auf seine individuellen Interessen und Neigungen, die "spontan im Kind erwachen und ihren Ausdruck in vielfältigen Aktivitäten manueller, intellektueller, ästhetischer, sozialer und anderer Art finden", eingeht, und die das Kind lehrt, "seine Individualität in den Dienst der Gesamtheit zu stellen". (Vgl. Mialaret 1966, S. 13 f.) Darüber hinaus hat sie ihre politische und staatsbürgerliche Absicht nicht vergessen, "Anteil bei der Bestimmung und Schöpfung des Menschen und der Gesellschaft von morgen zu haben". (Vgl. Mialaret 1966, S. 15) Die *Education nouvelle* der Gegenwart weicht damit nicht von den Leitgedanken ihrer Gründer ab, vielmehr kultiviert sie diese, da sie ihrer Meinung nach aufgrund der von diesen gelegten (natur-)wissenschaftlichen Basis und der soliden rationalen Begründung ihrer Anschauungen nichts an Aktualität eingebüßt haben, sondern kraft ihrer Orientierung am Fortschritt von Wissenschaft und Technik auch in der Zukunft ihre Berechtigung haben werden. Die *Education nouvelle* ist auch heute noch offen für die wissenschaftlichen Ergebnisse der Psychologie und anderer Sozialwissenschaften, die eine noch exaktere Kenntnis des Menschen und entsprechend verbesserte Methoden versprechen - zumal sie bereits durch ihr wissenschaftliches Instrumentarium die anthropologischen Prämissen der *Education nouvelle* verifiziert haben, so beispielsweise, daß der Mensch als vernünftig handelndes

und das Kind als eigenständiges Wesen mit je spezifischen Interessen und Neigungen zu betrachten sind. Dieselbe Offenheit wird den Naturwissenschaften, aber auch dem Fortschritt der Technik entgegengebracht, der vom Menschen ein immer spezielleres Wissen fordert, das er sich mit Hilfe der Neuen Erziehung und neuer Unterrichtsinhalte aneignen muß, damit er "Schöpfer und Herr der Technik" bleibt und aktiv an der Gestaltung der zukünftigen Gesellschaft mitarbeiten kann. Eine solche Diesseitigkeit und Zukunftsorientiertheit unterscheidet die Neue Erziehung in den Augen ihrer Vertreter auch heute noch von einer bloß "modernen Erziehung", die allein Gegenwartsprobleme aufgreift und das Kind "passiv" an die bestehende Gesellschaft anpassen will. Die Neue Erziehung als "wissenschaftliche Erziehung" wird sich vielmehr die fortschreitenden Erkenntnisse der Wissenschaften zu eigen machen, um den Menschen zu aktivieren und zu motivieren, die Gesellschaft in humanitärer und in politisch-sozialer Hinsicht zu verbessern. (Vgl. Mialaret 1966, S. 17 ff.)

Gleichgültig, auf welche Vertreter der alten *Ligue française d'Education nouvelle* man auch zurückgehen mag, ob auf Edmond Demolins<sup>5</sup>, Alfred Binet<sup>6</sup>, Ovide Decroly<sup>7</sup>, Benjamin Profit<sup>8</sup>, Edouard Claparède<sup>9</sup>, Roger Cousinet<sup>10</sup>, Adolphe Ferrière<sup>11</sup>, Célestin Freinet<sup>12</sup> oder Robert Dottrens<sup>13</sup>, man wird trotz verschiedener Ausgangspunkte ihres Denkens und unterschiedlicher Gestaltung ihrer erzieherischen Systeme diese Grundgedanken auch bei ihnen finden: Sie werden alle von einer geradezu überschwenglichen Kulturkritik und von einer scharfen Kritik an den traditionellen Schulen und deren Inhalten sowie an der alten Erziehungsmethode in dem gleichen Maße beherrscht, wie sie von der Idee einer neuen, aktiven und kulturerneuernden Erziehung durchdrungen sind, die, getragen von dem Glauben an die natürlichen und guten Kräfte im Kind, auf die kindlichen Bedürfnisse eingeht, ihm Raum für spontane Entfaltung läßt, seine Persönlichkeit formt, welche entweder zur Selbstverwirklichung des einzelnen führen oder dem Wohle einer besseren Gesellschaft dienen soll.

Erfüllt vom Geiste der *Education nouvelle*, analysierten eine Reihe vor allem französischer Autoren<sup>14</sup> diese pädagogische Bewegung und schrieben ihr eine ebenso zukunftsfrüchtige Bedeutung wie epochenmachende Vergangenheit zu. Das Ergebnis dieses Literaturstudiums zeigt nicht nur das unterschiedliche Erkenntnisinteresse der einzelnen Verfasser, sondern auch ein charakteristisches Merkmal der *Education nouvelle* selbst: die Uneinheitlichkeit der verschiedenen theoretischen Ansätze der Neuen Erziehung und ihrer praktischen Anwendungen, die eine eindeutige Kennzeichnung und Zuordnung erschwert<sup>15</sup>. Vielmehr neigen die Autoren dazu, Einzelaspekte herauszugreifen,

um die Neue Erziehung dann in oft verkürzter Sichtweise nur unzulänglich zu beschreiben. Stets wird ihr reformerischer Impetus gepriesen und eine umfassende kritische Würdigung meistens vermieden. Im folgenden wird auf drei Autoren verwiesen, die entweder durch ihre enge Verbundenheit mit der *Education nouvelle* oder durch ihre intensive Auseinandersetzung mit dieser Bewegung von uns als repräsentativ für die verschiedenen Standpunkte innerhalb der Diskussion der Neuen Erziehung erachtet werden<sup>16</sup>.

Angéla Médici hat in ihrer 1940 veröffentlichten Arbeit<sup>17</sup> den Versuch einer Aufhellung der ideellen Ursprünge unternommen, ohne dabei die Gefahr zu beachten, daß eine solche Fragestellung leicht zu einer Generalisierung der sicherlich tragenden Einflüsse führt und den Erziehungskonzepten sowie Reformbestrebungen der einzelnen Vertreter nur bedingt und in grob schematisierender Form gerecht wird. Médici greift denn auch nur eine Richtung aus dem vielschichtigen Gedankengut der Neuen Erziehung heraus und beschreibt sie als jene kämpferische "Instanz", die für das Wohl des Kindes eine "bessere Schule" verlangt: "Die Neue Erziehung ... bekämpft die Systeme, die die Kinder uniformiert erziehen, zeigt die Dummheit der 'alten Schule', die in passiver Weise Anweisungen gibt, und klagt die Schwäche eines Regimes an, bei dem nahezu ausschließlich an die Möglichkeiten der Intelligenz appelliert wird...

Die Repräsentanten der Neuen Erziehung forderten die spontane und uneingeschränkte Entwicklung des Schülers. Sie arbeiteten dahingehend, die Schule an die genetischen Gesetze der Kindheit anzupassen, um dem jungen Wesen zu erlauben, sein Schicksal zu meistern und aus dem Zusammenspiel seiner Fähigkeiten den größten Vorteil zu ziehen." (Médici 1940, S. 2 f.)

Médici bezieht sich damit auf diejenigen Vertreter der *Education nouvelle*, die sich darauf beschränken, das bestehende Erziehungssystem zu kritisieren, den Mangel an Lebendigkeit und Lebensnähe in den Schulen, entsprechend die erzwungene Passivität der Schüler, die eintönige Konformität und die unbefriedigenden Leistungen anzuprangern, und die sich für eine Verbesserung der Schulen - Schulen "nach dem Maß des zu formenden Kindes" - einsetzen, während die Autorin diejenigen ausklammerte, die durch das "neue Kind", das vom Druck der dogmatischen Erziehung und der Herrschaft des Erwachsenen befreit ist, eine "bessere Gesellschaft" hervorbringen wollen, - und das, obwohl Médici unter anderem die Methode Maria Montessoris<sup>18</sup> in ihrer Schrift darstellt, die bekanntlich als eines der Ziele ihrer Pädagogik das "neue Kind" nennt, das in der Lage sein soll, alle Menschheitsprobleme zu lösen.

Die "neue Schule" will nach den Aussagen Médicis nicht "die zukünftigen Funktionäre der Gesellschaft" formen, sondern sie soll in sich eine Erziehungslehre verwirklichen, die "Ausdruck einer ästhetischen Zweckfrei-

heit" ist. Ausgehend von dem Anspruch der *Education nouvelle* an die Schule, "sich an die genetische Evolution des zu bildenden Wesens anzupassen, an das fortschreitende Werden seiner Intelligenz und seiner Aktivität, an seine affektiven Bedürfnisse, an das Bedürfnis nach Beziehung oder Autorität jeder Alterstufe", erwartet sie auch heute eine Schule, "die fähig ist, jederzeit und für alle Kinder die Stütze menschlicher Beziehung und Wärme, Sicherheit und Wertschätzung zu bieten ...", um die Probleme der heutigen Kindheit und Jugend, so weit es die Institution Schule vermag, aufzufangen. (Vgl. Médici 1981, S. 5 ff.)

Mit ihren Forderungen an die "neue Schule" nähert sich Médici denen Marc-André Blochs, dem "Philosophen" unter den französischen Pädagogen, der von der Notwendigkeit einer Schulreform überzeugt ist, dem es primär aber nicht um eine fortschreitende Demokratisierung der Schule geht, sondern eher darum, die heutige Jugend mit ihrer Schule zu versöhnen, "zu wissen, wie man die Unmotiviertheit, sogar das 'die Schnauze voll' heilen kann, das heute das Schicksal eines großen Teils dieser Jugend ist". (Bloch 1978, S. 215) Seiner Meinung nach müssen die Fehler der "traditionellen Schule" beseitigt und die Schule an die Interessen der einzelnen Schüler angepaßt werden. Bloch beschäftigt sich vor allem mit der Bedeutung der philosophischen Ansätze der *Education nouvelle* und mit der Frage nach der Notwendigkeit einer philosophischen Grundlegung der Erziehung bzw. der Schulreformen<sup>19</sup>. So hat er in der 1948 erschienenen *Philosophie de l'éducation nouvelle* versucht, die Hauptprinzipien dieser neuen Pädagogik zu beschreiben und zu erklären, die er unter anderem durch das Vertrauen in die natürlichen Fähigkeiten des Kindes, durch die Aufmerksamkeit, die man den spontanen Interessen des Kindes zukommen läßt, und durch ihre aktive Methode charakterisiert. Zum anderen hat er in dem 1953 veröffentlichten Buch *Pédagogie des classes nouvelles* anhand konkreter Beispiele die Anwendung der Prinzipien diskutiert, um schließlich 1978 in *Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement*<sup>20</sup> zunächst diejenigen Vorläufer der *Education nouvelle* aufzusuchen, die seiner Meinung nach - mit Ausnahme Rousseaus - von den eigentlichen Vertretern der Neuen Erziehung negiert wurden, aber maßgeblich zu den neuen Ideen beigetragen haben, nämlich Montaigne, Rousseau und Nietzsche, deren Gedankengut er dann für eine tiefgreifende "radikale" Schulreform heranziehen möchte, da es einen erhellenden Beitrag zu aktuellen Fragen und Problemen zu liefern imstande sei. Es ist vor allem Nietzsches radikale Schul- und Kulturkritik, die Bloch fasziniert und deren Argumentation er für eine zeitgemäße Schulreform verwenden will. Somit könnte man fast geneigt sein zu behaupten, daß Bloch den auf internationaler Ebene feststellbaren "irrationalen Ansatz"<sup>21</sup> innerhalb

der reformpädagogischen Bewegung wiederbeleben möchte; sicher ist, daß sich in seinen Gedanken die traditionsreiche Auseinandersetzung<sup>22</sup> von geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Denkweise widerspiegelt, und daß er damit dem Wissenschaftsverständnis des folgenden Vertreters vom Grunde her widerspricht.

Gaston Mialaret, emeritierter Professor der Universität Caen, ist Vertreter derjenigen Erziehungswissenschaft in Frankreich, die sich ihrem Wesen und ihrer Tradition nach als eine offene Wissenschaft versteht, die zwar die Philosophie der Erziehung als eine Teildisziplin mit einschließt, deren Ziele und Methoden jedoch ständig überprüft werden, und zwar in dem Maße, wie gesellschaftliche Bedingungen und wissenschaftlicher Fortschritt es erfordern; sie ist eine sozialwissenschaftlich orientierte Erfahrungswissenschaft, die, auf ihren komplex strukturierten Gegenstandsbereich "Erziehung" bezogen, sich aller human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen bedient, um ihren Gegenstand adäquat erforschen zu können<sup>23</sup>.

Mialaret versucht in dem von ihm 1966 herausgegebenen Bändchen *Education nouvelle et monde moderne*, beiden Richtungen der Neuen Erziehung gerecht zu werden, und er betont vor allem das Wechselspiel zwischen notwendiger gesellschaftlicher Reform und individueller Formung, das sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart die *Education nouvelle* vor die schwierige Aufgabe stellt, einmal die Würde und Rechte des einzelnen in den Vordergrund ihrer Bemühungen zu stellen und zum zweiten jene gesellschaftlichen Bedingungen zu schaffen, die die Forderungen nach einer kindzentrierten Erziehung akzeptieren und ermöglichen. Als Mitglied der *Groupe français d'Education nouvelle* ist er natürlich davon überzeugt, daß die Neue Erziehung das einzige Mittel darstellt, sowohl eine wünschenswerte pädagogische als auch eine politische Neuordnung herbeizuführen. Der Charakter dieser Erziehung ist eindeutig an den exakten Wissenschaften orientiert, und, wie es Mialaret nennt, in "intimer Verbundenheit" mit der Psychologie, der Soziologie und der Biologie zu sehen, die alle drei zur Kenntnis des Menschen beitragen. Die Pflicht des "neuen Erziehers" ist es dann auch, aufgrund der "großen Zahl erzieherischer Erfahrungen" und der "unbestreitbaren wissenschaftlichen Resultate ... die Möglichkeiten des Kindes ständig, durch eine Verbesserung der Lebensbedingungen, der schulischen Organisation, der pädagogischen Methoden und Techniken zu mehren zu suchen. Unsere Rolle ist es nicht, Fähigkeiten zu konstatieren, sondern sie in jedem Kind zu erschaffen; unsere Rolle ist es nicht, passiv der psychologischen Entfaltung des Schülers beizuwohnen, sondern alles daran zu setzen, damit die Früchte die Versprechungen der Blüten übertreffen. Die Zukunft aufzubauen, indem wir versuchen, einen neuen Menschen

aufzubauen, ist eines der Charakteristika unseres Ideals." (Mialaret 1966, S. 18 f.)

Eine Rückführung der Prinzipien der *Education Nouvelle* auf wenige Vorläufer und Ideen oder eine bloße Deskription aktueller Probleme sowie der Gegenstandsbereiche der Neuen Erziehung vermögen zwar Einzelphänomene dieser Bewegung besser verstehen lassen, können jedoch nach unserer Ansicht nicht ein klar umrissenes Bild dieser Pädagogik zeichnen, da sie zu einer stark vereinfachenden Klassifikation neigen und wesentliche Momente, die zu ihrer Entstehung und Realisierung beigetragen haben, sowie politische, sozio-ökonomische, ideengeschichtliche und prinzipielle Hintergründe, außer acht lassen. Es kann daher auch nicht Absicht der vorliegenden Arbeit sein, eine weitere Darstellung der *Education Nouvelle* und ihrer Entwicklung zu bieten; ebensowenig wie wir diese Bewegung, ihrem eigenen Anspruch entsprechend, nämlich innovatorisch zu sein, auf den Gegensatz einer "neuen" Erziehung gegenüber einer wie auch immer gearteten "alten" Erziehung reduzieren wollen, da eine solche Untersuchung zwangsläufig auf bereits in aller Breite diskutierte Einteilungsprinzipien der Neuen Erziehung zurückfallen würde, um der ganzen Fülle von Standpunkten, Strömungen und Ansätzen ihrer Vertreter gerecht zu werden. So wäre die Beschreibung der *Education Nouvelle* als einer Pädagogik, die "vom Kinde" ausgeht, im Unterschied zu einer traditionellen Pädagogik, bei der der Erwachsene dominiert, zwar faktisch richtig, aber für eine systematische Betrachtung viel zu kurzichtig, zumal nicht nur die Neue Erziehung den Anspruch erhoben hat, kindzentriert und damit innovatorisch zu sein<sup>24</sup>. Vielmehr gehen wir aufgrund früherer Studien<sup>25</sup> über die Generalinspektorin der französischen *Ecoles maternelles*, Pauline Kergomard<sup>26</sup> (1838-1925), von der Vermutung aus, daß die prinzipiellen und ideellen Grundlagen der Neuen Erziehung nicht nur bereits weit vor deren eigentlicher Entstehung vorhanden waren, sondern auch in einer umfassenden Primarschulreform, nämlich der der III. französischen Republik, sogar schon ihre erste Verwirklichung gefunden haben.

Es wird also Aufgabe dieser Arbeit sein, nicht die *Education Nouvelle* selbst zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, sondern die Anfänge dieser Neuen Erziehung aufzusuchen und diejenigen Einflußfaktoren herauszuschälen, die diese pädagogische Richtung vorbereitet haben. Angeregt durch das Konzept einer vorschulischen Erziehung, das Kergomard als Teil der Primarschulreform durchgesetzt hat, und dessen Grundaussagen wir in Zusammenhang mit denen der über dreißig Jahre später entstandenen Neuen Erziehung gebracht haben (vgl. Harth 1983, S. 91 f.), werden wir die gesamte Primarschulreform<sup>27</sup> zum Ausgangspunkt unserer Studie machen, um die

geschichtliche Entwicklung, den ideengeschichtlichen Hintergrund und die daraus abzuleitenden Prinzipien der Neuen Erziehung nachzeichnen zu können, so daß wir, vom konkreten Beispiel ausgehend, die Vielfalt der Aspekte, die zu dem neuen Verständnis der Erziehung geführt haben, durch eine vertiefte Reflexion aufzeigen können. Ein kurzer, ausblickartiger Vergleich mit den Erziehungsgedanken der Hauptvertreter der *Education nouvelle* bietet sich als abschließender Versuch an, den Zusammenhang zwischen den treibenden Motiven sowie der Grundlage der Schulreform und dem ideengeschichtlichen Hintergrund der Neuen Erziehung als reformpädagogischer Bewegung zu kennzeichnen.

Eine nähere Betrachtung der Primarschulreform der III. Republik im Hinblick auf ihren Beitrag zur *Education Nouvelle* ist neu. Bisher mußte nämlich gerade die "Staatspädagogik" immer wieder die Schelte der französischen Reformpädagogen einstecken, und es galt, diese "Staatsschule" mit ihrer angeblich rigiden, veralteten Methode, die in den Augen der Reformpädagogen durch das sich ständig wiederholende "Lernen, Abschreiben, Aufsagen" jegliche Aktivität und Energie im Kinde getötet habe (Le Bon 1912, S. 18), durch *Ecoles Nouvelles* zu ersetzen. Dagegen wird die Schulreform an sich, die man vor allem dem Engagement des Erziehungsministers Jules Ferry<sup>28</sup> zuschreibt, in Frankreich als derjenige entscheidene Einschnitt in der Geschichte der französischen Primarschule gefeiert und glorifiziert, der den Charakter, die Organisation und Struktur der heutigen Primarschule grundsätzlich geprägt habe. Tatsächlich gelang es Ferry in den Jahren 1881 und 1882, das seit der Französischen Revolution beabsichtigte demokratische Schulsystem, das sich durch die Trinität der Schulgeldfreiheit, der Schulpflicht und der Laizität auszeichnete, gesetzlich zu verankern und damit der Primarschule den republikanischen Stempel aufzudrücken. Dieses Ereignis wurde 1982 bei einer Hundertjahrfeier gebührend gewürdigt und zum Anlaß genommen, über Fort- und Rückschritt der heutigen Primarschule nachzudenken, was sich in einer Fülle von Veröffentlichungen<sup>29</sup> und Veranstaltungen niederschlug. Ebenso lebhaft wird nach wie vor die Laizität diskutiert, die die eindeutige Trennung zwischen Kirche und Erziehung festgeschrieben hat und die Anhänger der konfessionellen Schulen immer wieder zu Protesten herausfordert.<sup>30</sup>

Wir gehen davon aus, daß die prinzipiellen Grundlagen der *Education Nouvelle* bereits in dieser Primarschulreform gelegt wurden, nachdem sie, vorbereitet durch eine lange Tradition liberaler pädagogischer Theorien und Konzepte, in der neuen, rationalen und naturwissenschaftlichen Denkweise der Aufklärung zwar ihren Ausdruck gefunden hatten, aber als "pädagogische

Wende" zu einer neuen Erziehung erst dann konkrete Gestalt annehmen konnten, als die "politische Wende", hervorgerufen durch die Französische Revolution von 1789, vorbereitet durch die Aufklärung und die Erklärung der Menschenrechte, eine neue, demokratisierte institutionelle Erziehung auf der Basis der Kindzentriertheit, insbesondere für den Primarschulbereich, forderte. Die Bereitschaft, die neue Sichtweise des Kindes und damit auch eine neue Erziehungsmethode zu akzeptieren, die die traditionelle des Ancien régime überwinden sollte, war seit dieser "politischen Wende" groß, wurde diese neue Erziehung doch eng mit den revolutionären Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit verknüpft und in sie jene Hoffnung gesetzt, die Menschheit durch die Erziehung des "neuen Menschen" in eine "bessere" humanitäre Gesellschaft zu führen. Während der politisch unbeständigen Phase zwischen der Revolution und der III. Republik wurde die Idee der neuen Erziehung durch eine Reihe philanthropischer Bemühungen unterstützt, bis sie durch den Comteschen Positivismus aufgegriffen wurde und zusammen mit der massiven Kritik der Revolution an Kultur, Gesellschaft und Staat von einer einheitlichen und vom Einheitsgedanken getragenen positiven Philosophie untermauert wurde, die die wissenschaftliche Erkenntnis der Wirklichkeit vor jegliche metaphysische und religiöse Spekulation stellte und endlich die ideelle Grundlage für eine umfassende Reform der institutionellen Erziehung zu bieten schien.

Bereits in der von Pauline Kergomard durchgeführten Reform der *écoles maternelles*, *anciennes salles d'asile* ist das ganze Spektrum der neuen pädagogischen Ideen enthalten. Als überzeugte Republikanerin und Freidenkerin kämpfte sie nicht nur um die kindgemäße Gestaltung der *écoles maternelles* als Ort, "wo das Kind ... sich in Freiheit und Freude entwickeln wird", und wo es die Möglichkeit erhält, "sein Metier als Kind fröhlich" auszuführen, um vorbereitet zu sein, "sein Metier als Mensch zu verrichten" (Kergomard 1889, S. 10), sondern sie setzte alles daran, die Einrichtungen aus dem Einflußbereich der Kirche zu befreien, um sie auf dem Hintergrund des neuen politischen und philosophischen Verständnisses nicht als Ort der "Barmherzigkeit" für die arme Bevölkerungsschicht, sondern als Ort der ersten staatsbürgerlichen Erziehung zu behaupten, wo das Kind lernt, "seine Pflicht sich selbst und den anderen gegenüber" zu erfüllen, und wo es "eintritt, nicht indem es durch die Hundetüre kriecht, sondern durch die weit geöffnete Pforte wie kleine Männer, wie kleine Frauen, mit einem Wort: wie Menschen, die man von jetzt an erzieht mit einem Gefühl für ihre Würde." (Kergomard 1908, S. 43). Und indem das Kind in diesen Einrichtungen sein "natürliches Gespür" für seine Freiheit und Würde ausleben darf, ist die *école maternelle* darüber hinaus auch der Ort, wo das Kind seine Rechte und Pflichten als Teil

der Menschheit erfahren wird und, "statt sich an die materiellen Genüsse des Lebens zu klammern", das "Ideal" des *Homme de bien* verinnerlicht, der durch "Uneigennützigkeit und Liebe" zur "Vollendung" strebt. (Kergomard 1895, S. 4)

Kergomard hat die neue Erziehung der *école maternelle* zunächst gegen die herkömmliche Erziehungsmethode der *salle d'asile* formuliert, die sie abfällig als *méthode, routine, dressage* oder *discipline* bezeichnet und der sie in der *école maternelle* eine "lebendige Methode" gegenüberstellen will. Die rigide Routine der traditionellen Methode beruhte ihrer Meinung nach auf der völligen "Ignoranz des kindlichen Wesens"; sie habe es sowohl seiner physischen als auch seiner psychischen Freiheit beraubt, so daß es "weder Originalität noch Persönlichkeit" gehabt habe. Diese Methode habe vielmehr "die Dressur angestrebt anstelle der Bildung der Fähigkeiten ...". Die Methode der *école maternelle* dagegen beruhe auf der exakten Beobachtung und damit auf der genauen Kenntnis des Kindes: "Dieses Studium der kindlichen Seele, das eine große Gruppe von Kindern einschließt, gibt uns ohne Zweifel eine generelle Basis der Methode, aber sie läßt uns genauso viele Verschiedenheiten entdecken, daß wir uns gezwungen fühlen, unsere Vorgehensweise zu variieren." (Kergomard 1908, S. 146) Deshalb ist diese neue Methode offen, d.h. "eine im wesentlichen natürliche Methode, geläufig, immer offen für neue Fortschritte, immer fähig, sich zu vervollständigen und sich neuzugestalten." Ihr Fundament ist die Liebe zu dem Kind, die "vermengt ist mit dem Respekt für dieses Wesen, das zugleich zerbrechlich und erlesen ist..." (Kergomard 1908, S. 167)

Die Erziehung des Kindes bedeutet für Kergomard eine "ganzheitliche", d.h. physische, moralische, intellektuelle und ästhetische Erziehung, die nicht darauf abzielt, das Kind zu überfordern oder ihm den Willen des Erwachsenen aufzuoktroieren; sie ist keine Erziehung, von der sich das Kind, wenn es heimgeht, befreien muß wie von einer "Last", sondern sie ist "eine Erziehung, die ihm für das Leben dient." (Kergomard 1908, S. 44)

Die Konsequenzen, die Kergomard aus dieser Auffassung von Erziehung zieht, wird man Jahrzehnte später bei allen Vertretern der *Education nouvelle* wiederfinden: So darf die intellektuelle Erziehung keine Gedächtnisübungen beinhalten, die das Kind zur Reproduktion zwingen, sondern sie kann ihm allein das "intellektuelle Werkzeug" vermitteln, das es befähigt, selbständig zu denken, zu urteilen und innovativ zu sein und aufgrund seiner Vernunft das Leben zu meistern. Diese Hervorkehrung der Mündigkeit des Menschen kraft seiner Vernunft verlangt dann auch, daß seine individuellen Bedürfnisse, Neigungen und Interessen beachtet werden. Es ist daher Pflicht des Erziehers,

die Individualität des Kindes zu respektieren und zu fördern, so wie es das Recht des Kindes ist, die in ihm "schlummernden Keime" frei entfalten zu können. Die "Rolle" der Erziehung ist dabei die der "Hilfe": "Sie muß zunächst die spontanen Offenbarungen dieser erwachenden Intelligenz studieren, um ihr auf dem Weg zu folgen, den sie eingeschlagen hat, und um dann, wenn die Intelligenz einmal auf dem Wege ist, sie zu unterstützen, sie taktvoll zu berichtigen, dabei ständig die latente Persönlichkeit respektierend, die das Recht hat, sich hervorzubringen und zu entwickeln." (Kergomard 1908, S. 171)

Die "lebendige Methode" erlaubt es, sowohl die individuellen Neigungen des Kindes zu berücksichtigen, als auch seine intellektuellen Fähigkeiten zu fördern, indem sie jedem Kind durch die Bereitstellung von kindgemäßen Materialien und einer Reihe gezielter Beschäftigungen, die von manuellen Arbeiten bis hin zu Singen, Gymnastik, Exkursionen usw. reichen, die Möglichkeit bietet, sich aktiv zu betätigen und durch die Erfahrung sowie den Umgang mit den Dingen zu lernen. Durch das Zusammenleben mit seinen Kameraden erwirbt das Kind ebenso aktiv die moralischen Prinzipien des *Homme de bien*. Kergomard kommt es dabei darauf an, daß die Umgebung des Kindes ihm Wärme und Respekt entgegenbringt, um Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die der anderen fassen zu können, um frei zu sein, das "Wahre" und "Gute" zu erkennen. Erst durch das Vertrauen in sich und andere wird es "individuelle" und "soziale" Verantwortung übernehmen können, die sich darin zeigt, daß es immer bereit sein wird, seine individuellen Neigungen dem kollektiven Interesse unterzuordnen. (Vgl. Kergomard 1895, S. 236 ff.)

Das Gefühl für Verantwortlichkeit wird durch die Koedukation verstärkt. Mädchen und Jungen lernen in Harmonie und ohne Vorurteile gegenüber dem anderen Geschlecht miteinander zu leben und zu arbeiten. In "brüderlicher Freiheit" wird dem Kind die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau vor Augen geführt. (Vgl. Kergomard 1895, S. 203)

Das Gefühl für die Würde und Freiheit der eigenen Person und für die des anderen, die Verantwortung, die Gleichberechtigung der Geschlechter, die Internalisierung der moralischen Prinzipien, das Wissen um die Rechte und Pflichten des einzelnen, die Kritik- und Urteilsfähigkeit sollen schließlich das Kind vorbereiten, später seine Rolle als Bürger zu übernehmen, um mit Vernunft, Wissen und Liebe dem Vaterland zu dienen und die Einheit der französischen Nation zu wollen.

Dieser kurze Abriß der pädagogischen Gedanken Kergomards sollte eine zweifache Absicht verfolgen: Einmal wurde noch einmal in aller Deutlichkeit auf den engen Zusammenhang zwischen der Idee der neuen Erziehung in den *écoles maternelles* und der der *Education nouvelle* hingewiesen. Zum anderen

wird die Notwendigkeit um so offensichtlicher, die gesamte Primarschulreform hinsichtlich dieser Idee zu beleuchten und ihre Herkunft und Grundrichtung auszuloten.

Um die Bedeutung der Primarschulreform innerhalb des französischen Bildungswesens und für die neue Erziehung gewichten zu können, wird daher in einem ersten Schritt ein historischer Überblick über die Entwicklung der französischen Primarschule einschließlich der Reform während der III. Republik gegeben und in einem zweiten die Entstehung und allmähliche Durchsetzung des neuen pädagogischen Verständnisses beschrieben. Dabei werden politische, philosophische und wissenschaftliche Veränderungen berücksichtigt, um die Vielfalt der Aspekte und Einflußfaktoren von mehreren Seiten her aufzuzeigen und diejenigen Tendenzen herauszustellen, die die neue Erziehung schließlich geprägt haben. Beide Darstellungen arbeiten auf eine Charakterisierung des Primarschulwesens der III. Republik und der in ihr praktizierten neuen Erziehung hin, so daß von einer möglichst genauen Vorstellung über die Neuerungen, die Organisation, die Struktur und die Eigenart dieser Reform ausgegangen werden kann und die weiteren Untersuchungen auf dieser Grundlage aufbauen können.

Das nächste Kapitel wird sich dann mit dem ideengeschichtlichen Hintergrund der neuen Erziehung beschäftigen, um das dieser Erziehung zugrundeliegende Menschenbild, ihre Zielsetzung und ihre Methode verstehen und einordnen zu können. Da wir dabei von der Vermutung ausgehen, daß sich die Schulreformer vor allem von dem Comteschen Positivismus haben beeinflussen lassen, wird es notwendig sein, die Comtesche Erziehungslehre in wenigen Sätzen zu beschreiben, um dann anhand von Schriften einzelner maßgeblich beteiligter Schulreformer auf grundlegende Begriffe, die immer wieder in den Diskussionen um die neue Erziehung auftauchen, näher einzugehen. Dabei werden wir besonders die spezifischen Auffassungen von Wissenschaft, Moral und Religion berücksichtigen.

In einem dritten Teil werden dann die wesentlichen Prinzipien der neuen Erziehung systematisch erarbeitet, ohne den Zusammenhang mit den ideellen Grundlagen aus dem Auge zu verlieren. Dabei werden auch hier wieder Reden, philosophische Schriften und praxisorientierte Erziehungskonzepte verschiedener Autoren herangezogen, verglichen, auf Gemeinsamkeiten hin befragt und in für das neue Erziehungsverständnis typische Kriterien eingeteilt, um ein abgerundetes Bild der neuen Erziehung zeichnen zu können.

Zum Schluß der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefaßt und mit Aussagen einzelner Vertreter der eigentlichen *Education nouvelle* konfrontiert, um ihre enge Verbundenheit mit dieser pädagogischen Strömung deutlich sichtbar zu machen.<sup>31</sup>

## 2. Zur Entwicklung der Primarschule und der neuen Erziehungsmethode Frankreichs im 19. Jahrhundert bis zu den Schulgesetzen von Jules Ferry

Die Schulreform der III. Republik brachte nicht nur die gesetzliche Regelung der Schulpflicht, der Schulgeldfreiheit und der Laizität des Primarschulwesens hervor, sondern versuchte vor allem sowohl durch ministerielle Anweisungen<sup>1</sup> als auch durch das Engagement einzelner sich im Staatsdienst befindender Pädagogen wie Octave Gréard, Ferdinand Buisson oder Pauline Kergomard eine neue Erziehungsmethode einzuführen, durch welche die Primarschulen als "Erziehungseinrichtungen" bestimmt werden konnten, die über die bloße Unterrichtung "instrumenteller Kenntnisse" hinauszugehen hatten, und in denen "man sich die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes von der frühen Kindheit an zum Ziel setzen" wollte (Gréard, zit. in: Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles primaires publiques 1882, S. 60 und S. 73).

① Die Reform bewirkte für das Primarschulwesen zwei Neuerungen: Einmal schuf sie durch entsprechende Gesetze eine eindeutige und richtungweisende Grundlage für die Organisation, Struktur und Aufgabe der Primarschule, indem sie sie scharf gegen das traditionelle, konfessionelle Schulwesen abgrenzte und nicht nur einen laizistischen Unterricht forderte, der die "Gewissensfreiheit" garantierte, sondern auch durch die allgemeine Schulpflicht und Schulgeldfreiheit "den Geist der Gleichheit, der das eigentliche Wesen unserer Lehre und unserer Praxis ist" (Ferry, Discours du 9 juillet 1876) im öffentlichen Erziehungswesen zu verwirklichen suchte. Ferdinand Buisson resümierte 1912 in "La Lutte scolaire en France" die Haltung Ferrys wie folgt: "Die Republikaner haben an dieser Stelle nicht gezögert: sie haben gewollt, daß die Schule den Kindern des Volkes eine vollständige Erziehung gibt und, wie es Jules Ferry kühn sagte, eine liberale Erziehung." (Buisson 1912, S. 255)

② Zum zweiten bestimmte die Reform die Primarschule als eine Erziehungseinrichtung und den Lehrer als Erzieher (vgl. Buisson 1912, S. 255), der den Kindern durch eine schülerzentrierte Methode "Verstand und ein moralisches Urteilsvermögen" vermitteln sollte, Eigenschaften, die als "Vorbereitung auf das Leben" galten. (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 64 und S. 73)

Das Studium der Geschichte des Primarschulwesens und die Beschäftigung mit der Entwicklung der Erziehungsmethode haben uns zu der Erkenntnis

gebracht, daß die Reformgedanken der III. Republik nicht etwa gänzlich neu waren, sondern bereits eine lange Tradition vorzuweisen hatten, die einmal auf die politischen Ideale und Erziehungspläne der Französischen Revolution, zum anderen auf den Positivismus von Auguste Comte und zum dritten auf die *Pédagogie libérale* (vgl. dazu auch u.a. Marc-André Bloch 1948, 1953 und 1978) zurückzuführen ist, die ihren Ursprung nimmt bei Rabelais<sup>2</sup> und Montaigne<sup>3</sup> und über das aufklärerische Gedankengut ihren konkreten Niederschlag in den für die Primarschulen entworfenen Erziehungsgrundsätzen und -methoden des 19. Jahrhunderts findet.

Die kontinuierliche Entwicklung der traditionellen Ideen wurde im 19. Jahrhundert jedoch immer wieder durch die wechselhafte politische Lage Frankreichs unterbrochen, das heißt: konservative Regierungen verhinderten ihre Realisierung in öffentlichen Erziehungseinrichtungen. Erst die Politiker und Pädagogen der III. Republik schufen auf der Grundlage des Positivismus jene politischen und gesetzlichen Bedingungen, die es ermöglichten, die Ideen der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und die pädagogischen Forderungen nach Eigenständigkeit des Schülers, nach "Größe, Kühnheit und Aufrichtigkeit seines Verstandes" (Gréard, zit. in: *Règlement 1882*, S. 66) zu akzeptieren und zu verwirklichen.

Die Aufgabe des folgenden Kapitels wird es nun sein, zunächst die Geschichte des Primarschulwesens in ihren wichtigsten Stationen von der Französischen Revolution an nachzuzeichnen. In einem nächsten Schritt werden die wesentlichen Entwicklungsstadien der neuen institutionellen Erziehungsmethode aufgesucht und dargestellt. Der Akzent dieses Kapitels wird eindeutig auf der Verdeutlichung jener Momente liegen, die zu der organisatorischen und strukturellen Veränderung der Primarschule geführt haben und auf der Darstellung der neuen Erziehung, die in dieser Schule praktiziert werden sollte.

### *2.1. Zur Entwicklung der Organisation und Struktur der Primarschule*

Eine Möglichkeit, die traditionelle Pädagogik, wie sie seit Jahrhunderten in den französischen Jesuitenschulen praktiziert wurde und bei der sich die Schüler nach den Ideen, Geboten und Regeln zu richten hatten, die von den Lehrern und der kirchlichen Ordnung vorgegeben wurden, durch eine neue Erziehungsmethode zu ersetzen, die sich an der Natur des Kindes orientiert,

war erst dann gegeben, als die Gesetzgeber der Französischen Revolution eine allgemeine Volkserziehung proklamierten, die jedem Bürger und entsprechend jedem Kind zugute kommen sollte: Am 4. September 1791 wurde in der Verfassung verankert, "daß eine öffentliche Erziehung geschaffen und organisiert wird, die für alle Bürger gemeinsam und kostenlos in bezug auf jene Unterrichtsbereiche sein wird, die unentbehrlich für alle Menschen sind." (Zit. in: Decaunes/Cavalier 1962, S. 15)

Erst durch den Aufbau des modernen und demokratischen Unterrichtswesens hat der französische Staat den Grundstein für eine Bildung und Erziehung gelegt, die alle Bürger unterschiedlicher Herkunft umfaßt, und gleichzeitig die Grundlage für eine Reflexion und Verbesserung der Methoden geschaffen, die für eine solche Erziehung notwendig sind. Darüber hinaus rückte das zu erziehende Kind deutlich in den Blickwinkel der verantwortlichen Behörden und gab Anlaß zu einer eingehenden Beschäftigung mit seiner Erziehung, sei es aus politischer, ökonomischer oder pädagogischer Sicht.

Zwar hatten bereits vorher Pädagogen und Philosophen innovatorische Ideen entwickelt, die eine Neuorientierung der Erziehung geradezu herausforderten. Aber erst jetzt ergab sich durch die Institutionalisierung der Primar-erziehung die Möglichkeit, reformerische Pläne auch in den Insitütionen zu etablieren. Die Entstehung einer neuen Erziehung steht also in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Primarschule und der vorschulischen Einrichtungen, die seit 1835 der Primarschulbehörde zur Inspektion unterstellt und damit hinsichtlich der Lerninhalte, der Ausbildung der Fachkräfte und der Methode eng mit der Primarschule verbunden waren (vgl. dazu Harth 1983).

Die Verdienste der Französischen Revolution sind das meistbehandelte Thema in der französischen Schulgeschichte (vgl. dazu auch: Gontard s.a., S. 5 ff.). Trotz unterschiedlicher Reaktionen, die die revolutionäre Forderung während des 19. Jahrhunderts hervorgerufen hat, hat sie der Primarschule einen festen Platz im französischen Bildungssystem zugewiesen, der zwar Schwankungen während der verschiedenen Regierungsformen unterworfen war, aber schließlich durch die Schulgesetze von Jules Ferry in den 80er Jahren seine endgültige Stellung eroberte.

Der Erfolg der Primarschule resultierte nicht zuletzt daraus, daß ihre Entwicklung abhängig von der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft (Bourgeoisie) war (vgl. dazu auch: Nieser 1978). Als Institution dieser Bourgeoisie erreichte sie eine ungeheure politische Bedeutung und war somit in ihrer Entwicklung abhängig von den politischen Forderungen und den ökonomischen Bedingungen dieser Bourgeoisie, d.h. von den Bemühungen des Großbürgertums, seine Machtstellung innerhalb der französischen Gesell-

schaft zu stabilisieren. Damit war sie auch Gradmesser der sozialen Situation des allmählich entstehenden 4. Standes<sup>4</sup>, dessen revolutionäres Potential gefürchtet war. In Zeiten unbedingter Macht des Großbürgertums wurde eine allgemeine und freie Grundschulbildung gefordert und auch weitgehend realisiert; in Zeiten der Gefährdung dieser Macht wurde die Primärerziehung der Kirche überlassen, deren Aufgabe es war, das Volk ruhig zu halten. Erst in der Phase allmählicher Stabilisierung des politischen und gesellschaftlichen Systems und des wirtschaftlichen Fortschritts während der III. Republik (1871-1940) fand die Primarschule ihre heutige Form und bot Raum für übergreifende pädagogische Erneuerungen.

Die geschichtlichen und politischen Ereignisse des 19. Jahrhunderts sowie die sozioökonomische Entwicklung Frankreichs in dieser Zeit haben Fortschritt und Rückschritt reformerischer Maßnahmen im Primarschulbereich gleichermaßen beeinflusst und somit die gesetzlichen Maßnahmen zur Institutionalisierung der Primarschule mitbestimmt. Eine Darstellung dieser Aspekte und ihrer Verflochtenheit mit der Primärerziehung wurde bereits in dem 1983 erschienen Buch der Verfasserin über "Pauline Kergomard und die Entwicklung der Vorschulerziehung in Frankreich" geliefert; sie wird daher in dieser Arbeit nur dann wieder aufgegriffen, wenn sie zur Klärung entscheidender Änderungen in der Entwicklung der Primärerziehung beiträgt. Der folgende Abschnitt befaßt sich übersichtsartig mit einzelnen Gesetzen und Reformplänen zur Primarschule im 19. Jahrhundert.

### 2.1.1. Von der Französischen Revolution bis zum Gesetz Guizot von 1833

Wie bereits erwähnt, hat die Französische Revolution von 1789 das französische Schulwesen grundlegend geprägt<sup>5</sup>. Sie zog dabei die Konsequenz aus einem neuen Zeitgeist, der bereits durch (Descartes) und sein rationales, analytisch-naturwissenschaftliches System und durch die Naturrechtstheorien in die Wege geleitet wurde und während der Aufklärungsepoche vor allem durch das Verdienst der (Enzyklopädisten) und der radikalpolitischen und erzieherischen Vorstellungen (Rousseaus) seinen Höhepunkt erreichte<sup>6</sup>. Die revolutionäre Idee verlangte eine Staatsschule, die auf demokratischen Prinzipien aufgebaut und aus ihrer jahrhundertelangen Bindung an die Kirche gelöst war. "Zunächst bricht die Revolution im Namen des Gewissens mit dem Prinzip der Staatsreligion. Diese Reform, die sich auf den Schulplan

überträgt, zerschlägt die hundertjährige Allianz, die zwischen der Kirche und der Schule existierte, befreit den Lehrer von dem kirchlichen Einfluß, verstaatlicht das Unterrichtswesen und richtet es auf weltliche Bedürfnisse aus." (Gontard s.a., S. 81)

Die Gesetzgeber der Revolutionsregierung standen vor der Aufgabe, ein nationales und säkularisiertes Bildungssystem zu schaffen, bei dem vor allem die Primarschule ihren politischen Forderungen entsprechen sollte. Diese Aufgabe war aus vielerlei Gründen nicht leicht zu erfüllen: Einmal waren die politischen Einstellungen während der Revolutionsepoche ebenso unterschiedlich wie die daraus resultierenden pädagogischen Absichten. Zum anderen sahen sich die Gesetzgeber einer völlig neuen Situation gegenüber, nämlich ihre Idee in konkrete, praktikierbare Erziehungspläne umsetzen zu müssen, deren Effizienz immer wieder durch die sich rasch ändernden politischen Stimmungen überholt erschien, so daß zwischen 1791 und 1799 allein 25 Pläne vorlagen (vgl. Chevallier/Grosperin/Maillet 1968, S. 23). Zum dritten wurden sie mit der jahrhundertelangen Tradition der "kleinen Schulen"<sup>7</sup> in den einzelnen Pfarrgemeinden und mit den Schulen der La Salleschen Brüder<sup>8</sup> konfrontiert, die nicht nur über Schulgebäude und materielle Ausstattung, sondern auch über einen Stab erfahrener und teilweise auch ausgebildeter Lehrer verfügten, und die vor allem die Landbevölkerung hinter sich hatten, die sowohl der christlichen Tradition verbunden war als sich auch gegen die Schulpflicht ihrer Kinder sträubte.

In dem pädagogischen Wirken während der zehn Revolutionsjahre lassen sich dementsprechend auch zwei unterschiedliche Phasen erkennen: In der ersten Phase bis zum Sturz von Robespierre am 27. Juli 1794 gab es eine Fülle von Ideen und Plänen zur Organisation des Bildungswesens, die zum Teil radikale und extrem divergierende Ausformungen annahmen; gleichzeitig aber stand man der Realisierung der Pläne weitgehend hilflos gegenüber. In dieser Phase wurden die stichhaltigsten und umfangreichsten Pläne, die auch einen praktischen Wert besaßen, eingereicht: 1791 von Talleyrand während der Verfassungsgebenden Versammlung (*Assemblée constituante*, 1789-1791), 1792 von Condorcet<sup>9</sup> während der Gesetzgebenden Versammlung (*Assemblée législative*, 1791-1792) und 1793 von Lakanal, Lepeletier und Danou während des Nationalkonvents (*Convention nationale*, 1792-1795).<sup>10</sup> Aus dieser Phase resultierte ein Erlaß (*Decret Bouquier*), der den revolutionären Geist verrät und für das französische Schulwesen richtungweisend war: Am 19. Dezember 1793 wurde zum ersten Male die Freiheit des Unterrichtswesens betont und der Primarschulunterricht als kostenlos, laizistisch und obligatorisch für jedes Kind zwischen 6 und 8 Jahren bestimmt. Dieses Gesetz wurde jedoch nur

zögernd angewendet, da sowohl die Mittel als auch die Lehrer fehlten (vgl. Gontard s.a., S. 122 ff).

Die zweite Phase, die am 9. November 1799 mit dem Staatsstreich Napoléons endete, zeichnete sich durch einen Rückgang der Ideen und durch eine Reihe von Realisierungsversuchen aus. Am 30. Oktober 1794 wurde die Schaffung einer école normale in Paris vorgeschrieben. Der Zustrom zu dieser ersten Lehrerbildungsstätte war groß. Doch das öffentliche Schulwesen konnte sich in der Folgezeit immer weniger behaupten und mußte den privaten Schulen Platz machen. Unterstützt wurde diese Entwicklung von der Landbevölkerung und der sich allmählich herauskristallisierenden Bourgeoisie, die sich gegen die revolutionäre Primarschule auflehnte. Dieser Tendenz wurde durch die neue Verfassung vom 22. August 1795 Einhalt geboten; die Lehrer mußten von diesem Zeitpunkt an einen jährlichen Schwur ablegen, worin sie sich verpflichteten, getreu der Verfassung ihren Schülern die Liebe zur Republik, zur Freiheit und die Grundlage für alle Tugenden beizubringen (vgl. Gontard s.a., S. 171). Trotz aller Bemühungen, die öffentliche Schule auszubauen und die Entwicklung der privaten Schulen zu stoppen, war die Situation der öffentlichen Primarschulen um 1800 mehr als prekär: Die Französische Revolution hatte zwar das System der "kleinen Schulen" - mit Ausnahme der La Salleschen - zerstört, war aber unfähig, ein neues öffentliches Schulwesen zu schaffen. Übrig geblieben ist trotz allem ihre Idee einer kostenlosen, laizistischen und obligatorischen Primarschule und das Prinzip der Unterrichtsfreiheit.

Insgesamt kann man mit Decaunes/Cavalier sagen: "Aber die Prinzipien, von denen die Männer von 1789 bei der Erstellung ihrer zahlreichen Pläne und deren ersten Realisierungen geleitet wurden, werden das kurzlebige Régime, das sie geboren hat, überleben. Weder das Kaiserreich, noch die Restauration, noch die diversen Regierungen, die im 19. Jahrhundert aufeinanderfolgen, bis zur III. Republik können sie zerstören. Sie werden nicht aufhören, die Kräfte all derjenigen zu inspirieren, die in der Zukunft in Frankreich versuchen, durch fortwährende Reformen eine nationale, demokratische Erziehung zu verwirklichen, die den Notwendigkeiten der modernen Zeit angepaßt ist." (Decaunes/Cavalier 1962, S. 23)

Die Schulpolitik Napoléons stellte eine völlige Verneinung der revolutionären Primarschule dar: Sie fand in dem von Napoléon geschaffenen einheitlichen, staatlichen Unterrichtswesen (*L'Université impériale* seit dem Gesetz vom 10. Mai 1806) keinen Platz und wurde wieder unter kirchliche Aufsicht gestellt. Damit trug Napoléon den Forderungen der Kirche und der Bourgeoisie Rechnung und konzentrierte sich auf das höhere Schulwesen in der Absicht, eine Elite zu bilden.

In den folgenden Jahren und unter den wechselnden Regierungsformen blieb die Primarschule Gegenstand des fortwährenden Kampfes zwischen liberalen Forderungen nach einem staatlichen Unterrichtswesen und den Bemühungen konservativer Kräfte, den schulischen Status des *Ancien régime* zu bewahren.

Während der ersten, relativ liberalen Jahre der Restauration bis zur Machtstärkung der extrem reaktionären Ultras und des Klerus im Jahre 1820<sup>11</sup> erhielt die Primarschule einen belebenden Impuls durch eine private Initiative, die von dem zuständigen Minister mit großzügigem Entgegenkommen bedacht wurde, während sie von seiten der Kirche auf starke Opposition stieß. Aktion der einen und Reaktion der anderen erwiesen sich in diesen Jahren als fruchtbar: Die Anzahl der - wenn auch zum großen Teil privaten - Primarschulen wuchs erheblich, während allerdings die Zahl der Schüler nur zögernd anstieg. Die private Initiative war die längst fällige Antwort auf die mißliche Situation des Primarschulbereichs und wurde durch philanthropische und liberale Kreise ins Leben gerufen; darunter befanden sich unter anderen der Abt Gaultier (1746-1818) und Baron de Gérando (1772-1842)<sup>12</sup>, die in engem Kontakt zur Regierung standen. Ziel der Initiative war es, das von Lancaster und Bell entwickelte *monitorial system* als neue Methode in die Primarschule einzuführen (vgl. Gontard s.a., S. 273 ff.).<sup>13</sup>

Die Regierungszeit der Ultraroyalisten (1820-1827) brachte entscheidende Veränderungen in der Schulpolitik: Eine Verfügung vom 8. April 1824 setzte die Kirche wieder in ihre alten Rechte ein; die neuen *écoles mutuelles* wurden in diesem Zeitraum systematisch zerstört. Diese Situation änderte sich mit der Wahlniederlage der Ultras im Jahre 1827 und der Rückkehr zur gemäßigten Monarchie; eine Verfügung vom April 1828 hob jene von 1824 weitestgehend auf. Die Revolution von 1830 erbrachte einen Sieg der Liberalen und für die Gesellschaft von Gérando die Möglichkeit, ein Schulgesetz in die Wege zu leiten, das einen organischen Aufbau des Primarschulwesens garantierte.<sup>14</sup> Eine Reihe von ähnlichen, privaten Gesellschaften bildete sich, um die Volkserziehung voranzutreiben und um die Bürger von der Notwendigkeit einer allgemeinen Schulbildung zu überzeugen; u.a. entstand die *Association Polytechnique*, der auch Auguste Comte<sup>15</sup> angehörte.

Diese privaten Initiativen, aber auch die zuständigen Minister der Monarchie arbeiteten auf ein Gesetz zu, das zum ersten Male und eindeutig die Organisation des Primarschulwesens regeln sollte. Dieses Gesetz wurde sowohl von allen Parteien als auch von den philanthropischen Gesellschaften als unbedingt erforderlich erachtet, um die innere Stabilität des Landes zu garantieren, das durch die Revolution aus seiner moralischen und religiösen

Tradition gerissen worden war und durch die wechselnden Regierungsformen seine politische Richtung noch nicht gefunden hatte.

Guizot (1787-1874)<sup>16</sup>, der Minister für Unterricht und Kultus<sup>17</sup>, brachte schließlich das am 28. Juli 1833 verabschiedete Gesetz ein, das richtungweisend für die folgenden Gesetze sein sollte: Es garantierte die Freiheit des Primarschulwesens; die öffentlichen und privaten Schulen wurden unter staatliche Aufsicht gestellt. Jede Gemeinde mußte eine Schule einrichten; Ausbildung und Bezahlung der Lehrer erhielten eine solide Basis, außerdem wurden *écoles primaires supérieures* eingeführt, die einen weitergehenden Unterricht in Geometrie, linearem Zeichnen, naturwissenschaftlichen Disziplinen, Gesang, Geschichte und Geographie anboten. Die Schulen blieben weiter konfessionell; Kostenfreiheit und Schulpflicht wurden nicht mit eingeschlossen, ebensowenig wie die Mädchenschulen. Damit stellte das Gesetz einen Kompromiß zwischen den bürgerlichen Forderungen und der konservativen Haltung des Staates dar, der jedoch wesentliche Probleme unbeantwortet ließ. Dennoch war es ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte der Primarschule, da es der Beliebigkeit der "kleinen Schulen" ein Ende setzte und eine einheitliche Struktur und Organisation des Schulwesens beabsichtigte, indem es eindeutig die Zuständigkeit dem Staat zuordnete.

### 2.1.2. Vom Gesetz Falloux von 1850 bis zum Ende des Zweiten Kaiserreiches

Während des kurzen republikanischen Sieges nach der Revolution von 1848 versuchte Hippolyte Carnot, eine kostenlose, laizistische und obligatorische Primarschule einzuführen, aber bereits 1849 gewannen konservative Parteien die Macht zurück, und ihre Regressionspolitik manifestierte sich in dem Schulgesetz vom 15. März 1850 (Gesetz Falloux), das den Primarunterricht wieder dem Klerus überantwortete. Weiter bestimmte es, daß in den Kommunen, in denen Staatsangehörige verschiedener Konfessionen lebten, eine Schule für jede Konfession errichtet werden mußte; außerdem konnte eine freie Schule die öffentliche unter gleichen Bedingungen ersetzen. Der Lehrer wurde vom Stadtrat nominiert; ein Prüfungszeugnis war nicht unbedingt erforderlich. Die privaten Schulen waren den öffentlichen Schulen gleichgestellt, ohne daß der Staat Kontrollfunktion über die privaten Schulen einnehmen durfte.

Das Gesetz fand während der gesamten autoritären Periode des Kaiserreiches seine Anwendung; erst mit der Wende zu einer liberalen Innenpolitik nach dem Italienischen Krieg von 1859 und der Wahl Adolphe Billauts zum Leitenden Minister im Jahre 1860 erfuhr die staatliche Primarschule wieder eine positive Tendenz. 1863 berief Napoléon III. Victor Duruy zum Unterrichtsminister, der dem Unterrichtswesen neue Perspektiven gab und die Schulpolitik der III. Republik vorbereitete. Seine Maßnahmen waren für seine Epoche revolutionär. Obwohl er einige seiner Absichten nicht durchsetzen konnte, rief er ein erneutes Interesse für schulische Fragen in der Öffentlichkeit hervor. Das Engagement Jean Macés und seiner Liga für Unterricht war eine Reaktion auf die liberale Haltung des Ministers.<sup>18</sup> Duruy befürwortete die kostenlose und obligatorische Primarschule. Ihre Realisierung wurde jedoch im Gesetz vom 10. April 1867 nur andeutungsweise umgesetzt: Die Kommunen konnten die Zahl der zu unterstützenden Kinder selbst festlegen. Die Schulpflicht wurde nicht ausgesprochen, sondern eine finanzielle Unterstützung sollte die Eltern dazu bringen, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Indessen konnte Duruy in dem Gesetz durchsetzen, daß jede Gemeinde mit mehr als 500 Einwohnern eine Mädchenschule errichten sollte, wobei ärmeren Gemeinden eine finanzielle Unterstützung für die Lehrer und Lehrerinnen zugesichert wurde. Duruy mußte 1869 zurücktreten.

### *2.1.3. Die Primarschulgesetze zu Beginn der III. Republik bis zu den Gesetzen von Jules Ferry*

Ihren prägenden Charakter erhielt die Primarschule während der III. Republik mit den Schulgesetzen von Jules Ferry in den Jahren 1881 und 1882. Dieser entscheidende Einschnitt in der Geschichte der Primarschule wurde und wird heute noch stark glorifiziert, ebenso wie Jules Ferry zum schulpolitischen Helden hochstilisiert wird. Ohne sein Verdienst im geringsten schmälern zu wollen, muß man jedoch sehen, daß bereits vorher ein Jahrhundert lang konsequent versucht worden war, Schulgeldfreiheit, Laizität und Schulpflicht gesetzlich zu verankern und dieser Trinität den gebührenden Platz in den Reformbestrebungen zuzuweisen. Zum zweiten war eine allgemeine Volksbildung Ende des 19. Jahrhunderts geradezu zur politischen Notwendigkeit geworden, da sowohl die soziale Mobilität als auch die Ausbildungsqualität der Bürger gesteigert werden mußte, um Frankreich aus seiner ökonomischen, sozialen und kulturellen Krise herauszuführen. Darüber hinaus

blieb die republikanische Staatsform stabil, so daß die Gesetze sich langfristig bewähren konnten.

Die überragende politische Gestalt war zweifelsohne Jules Ferry, von dem der Pädagoge und Philosoph Ferdinand Buisson, der einen wesentlichen Anteil an der pädagogischen Reorganisation der Primarschule hatte, sagte, daß er "die Seele des neuen Frankreich war." (Buisson 1912, S. 240) Die Bedeutung und Hoffnung, die man in das Schulwesen legte, lassen sich anschaulich in der an Ferdinand Buisson gerichteten "Ode à la gloire de l'Ecole laïque" von Auguste Gaud zum 25jährigen Bestehen der Gesetze rekonstruieren. In deren letzter Strophe heißt es:

"Denn in der Schule lebt die Seele des Vaterlandes,  
Das wir stärker und niemals schwächer wollen,  
Und dessen triumphale Fahne wir grüßen,  
Auf welcher die Worte geschrieben stehen: 'Heil Frankreich!  
Heil der Republik und Krieg der Unwissenheit,  
Der schlimmsten der Geißeln!'"

(Auguste Gaud 1907, abgedr. in: *Annales historiques compiègnaises* 17 (1982), S. 44)

Aber nicht nur der politische Stellenwert der Primarschule wurde rückblickend gewürdigt, sondern auch ihre pädagogische Bedeutung und nicht zuletzt der ständige Kampf von Ferdinand Buisson und seinen Mitarbeitern - und hier vornehmlich von Pauline Kergomard - zugunsten einer kindgemäßen Erziehung und eines kindgerechten Unterrichts.

Die Aktualität der Gesetze Ferrys wurde zur Hundertjahrfeier 1982 unterstrichen: In den verschiedenen Departements und von verschiedenen pädagogischen Organisationen erschienen Fest- und Gedenkschriften: Die *Fédération de l'éducation nationale (FEN)*, eine Organisation des *Comité national d'action laïque (CNAL)*, veranstaltete einen Kongreß mit einer historischen Aufstellung der Gesetzesentwürfe und -texte, unterstützt vom *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)*; F. Pisani-Ferry veröffentlichte eine Monographie über Jules Ferry.<sup>19</sup> Das historische Ereignis wurde zum Anlaß genommen, kritisch über die Situation und Rolle der heutigen Primarschule zu reflektieren, ihre Entwicklung, aber auch ihre Rückschritte oder gar festgefahrenen Strukturen zu analysieren. Bei der Gedenkfeier der *CNAL* formulierte Clément Durand, der ehemalige Generalsekretär des Komitees, den Leitgedanken des Kongresses wie folgt: "Die Ausstellung des Kongresses von 1982 hilft uns folglich, den Sinn unserer Gedenkfeier zu präzisieren: der Jahrhundertfeier der laizistischen Gesetze gedenken, heißt im

wesentlichen des 100. Jahrestages eines großen politischen und populären Antriebes zur Befreiung des Menschen und der staatsbürgerlichen Gesellschaft gedenken. Das heißt auch, vor den großen Veränderungen, die sich ankündigen, die ursprüngliche Rolle der Schule wieder zu bestätigen. (Clément Durand, in: FEN Informations 16 (1982), S. 5)

Bevor jedoch dieses "bedeutende Werk im Bereich der nationalen Erziehung" (Decaunes/Cavalier 1962, S. 37, und, mit gleichem Wortlaut: Chevallier/Grosperin/Maillet 1968, S. 109) vollbracht werden konnte, mußte die Primarschule bis 1879 noch eine regressive Phase durchlaufen. Die ersten Jahre der Republik unter der Präsidentschaft von Adolphe Thiers von 1871 bis 1873 und Marschall Mac Mahon von 1873 bis 1879 brachten wegen deren monarchistischer Tendenz keine entscheidenden Veränderungen des Gesetzes Falloux. Bei der Proklamation der III. Republik im Jahre 1875 glichen die Schulen denen des Kaiserreiches: Die Schulpläne waren uneinheitlich; die Schulgebäude - in vielen Städten gab es immer noch keine Schule - und ihre Einrichtungen waren mangelhaft und zum Teil gesundheitsschädlich (vgl. Archives Departementales de la Gironde 1982, S. 3). Die soziale und finanzielle Situation der Lehrer war unverändert; sie hing nach wie vor von den Autoritäten der Kommunen und den örtlichen Bedingungen ab. Kirche und Staat vertraten immer noch ihre traditionelle Politik, wobei der während der großen Revolution entstandene Kampf zwischen beiden Mächten sich abschwächte, als die industrielle und soziale Revolution eine Gefahr für Kirche und staatsführende Bourgeoisie darzustellen drohte, so daß sich Annäherung und Widerstand beider Mächte je nach politischer Lage abwechselten (vgl. dazu auch Gontard 1964).

Heftige Opposition gegen diese Politik kam einmal von der Linken, die sich in der Pariser *Commune* organisierte, und zum zweiten von Jean Macé (1815-1894) und der *Ligue de l'Enseignement*. Die *Commune* bildete eine Kommission für Unterricht, an deren Spitze der Journalist und Schriftsteller Jules Vallès (1832-1885)<sup>20</sup> stand und von der aus sich die Gesellschaft der "*Education Nouvelle*" gründete, der vornehmlich Lehrer und Professoren angehörten. Gemeinsam betrieben sie eine ausgedehnte Öffentlichkeitsarbeit, die ihre Reformbestrebungen publik machen und vor allem den Eltern unterbreiten wollte. Ihre Forderungen gingen dahin, die religiöse und dogmatische Erziehung der Initiative und Leitung der Eltern zu überlassen und sie völlig aus den Schulen zu verbannen, die aus staatlichen Mitteln und Steuern finanziert wurden. Außerdem verlangte die Gesellschaft Schulfreiheit und Schulpflicht für alle Kinder beiderlei Geschlechts (vgl. Gontard

1964, S. 212). Die Aktivitäten der Commune endeten mit der Vernichtung ihrer Organisation durch Mac Mahon im Jahre 1871.

Die *Ligue de l'Enseignement* dagegen konnte sich trotz Anfeindungen über diese Epoche der III. Republik hinwegretten. Sowohl die Regierung als auch der Vatikan versuchten die Vereinigung wegen ihres republikanischen und laizistischen Geistes durch Propaganda und Sanktionen zu sprengen. Einige der Bibliotheken der Liga wurden geschlossen und eine Liste verbotener Bücher erstellt, die auch die Schriften Rousseaus enthielt. Obwohl Zusammenkünfte der Liga verboten waren, boten die Mitglieder der Vereinigung heftigen Widerstand und arbeiteten weiter an ihrer Idee der allgemeinen Volksbildung durch den Ausbau des Primarschulwesens, der Erwachsenenbildungsstätten und der Volksbibliotheken.

Die Phase der großen Veränderungen begann 1879 mit dem Wahlsieg der Republikaner und der Ernennung von Jules Ferry (1832-1893)<sup>21</sup> am 4. Februar 1879 zum Unterrichtsminister, ein Amt, das dieser insgesamt dreimal innehatte.<sup>22</sup> Jules Ferry und seine Mitarbeiter haben in den folgenden sieben Jahren die Grundlage für den Aufbau des modernen Unterrichtswesens, vor allem des Primarschulbereichs, geschaffen.

Die Absichten, die Ferry mit der Reorganisation des schulischen Sektors verfolgte, waren vielschichtig:

Der Politiker und Positivist Ferry hatte zum einen die politische und wirtschaftliche Stabilisierung Frankreichs durch den Ausbau und die Demokratisierung der Primarschule zum Ziel; zum anderen teilte der ansonsten zu den gemäßigten Republikanern zählende Staatsmann die laizistische Einstellung des radikalen Flügels, der, an die Prinzipien der Französischen Revolution anknüpfend, dem Klerikalismus und Katholizismus den Kampf angesagt hatte und über die laizistische Schule eine laizistische Gesellschaft aufbauen wollte, die sich an wissenschaftlichen Tatsachen und den unmittelbaren Erfordernissen orientieren sollte. Dieses Pendeln zwischen extrem linker Haltung und opportunistischer Politik war einmal Ausdruck seiner großen Toleranz und seines peniblen Liberalismus, zum anderen aber auch politische Taktik, um die Landbevölkerung zu seinem republikanischen Patriotismus und Antiklerikalismus zu führen (vgl. dazu auch: Chevallier 1972, S. 343). Charles Dupuy, der damalige Unterrichtsminister, würdigte den Staatsmann Ferry bei dessen Begräbnis mit folgenden Worten: "... die Geschichte wird Jules Ferry unter die fähigsten, unter die größten Erzieher der Demokratie einreihen. Jules Ferry war ein Gründer... Treu dem gemeinsamen Glauben der republikanischen Partei stellte er über alle Bedenken das Werk der nationalen Erziehung.

Sein Prinzip war einfach und fruchtbar: er glaubte an die Wissenschaft und an die Demokratie." (Ch. Dupuy, 22. März 1893, zit. in: Robiquet 1895, S. V f.)

Der Pädagoge Ferry wollte durch eine pädagogische Erneuerung vor allem der institutionellen Primärerziehung, bei der Vorschule und Primarschule gleichermaßen miteinbezogen waren, eine neue kindzentrierte Methode einführen, die das Kind zum eigenverantwortlichen Handeln führen sollte, und die von seinen pädagogischen Mitarbeiteren propagiert und verbreitet wurde. In einer Rede anlässlich des Pädagogischen Kongresses vom 2. April 1880 beschreibt Ferry diese Methode mit folgenden Worten: "... diese Methoden, die nicht mehr daraus bestehen, dem Kind die Regel wie eine Verfügung zu diktieren, sondern daraus, es sie finden zu lassen; die sich vor allem zum Ziel setzen, die Spontaneität hervorzurufen und zu wecken, um deren normale Entwicklung zu überwachen und zu führen, statt es in fertige Regeln einzusperren, die es nicht versteht, statt es in Formeln einzuschließen, aus denen es nur Langeweile zieht, und die nur darauf abzielen, in diese kleinen Köpfe unbestimmte und gewichtige Ideen in Form einer intellektuellen Dämmerung zu pfpfen; diese Methoden, nämlich die von Fröbel und Pestalozzi, jene, die Sie täglich anwenden, meine Damen und Herren, sind nur unter einer Bedingung praktikabel: zu wissen, daß der Lehrer, der Professor in intime und ständige Kommunikation mit dem Schüler eintritt. Könnte man den Sachunterricht angemessen erteilen, wenn man nicht eine tiefe Sympathie und die wahre Liebe für das Kind besitzt? Man konnte sich über diese Gefühle, dieses fortgesetzte Geben seiner selbst mit den Handbüchern und den alten Methoden hinwegsetzen. Aber, um diese neuen Methoden, diese das Denken anregenden Methoden anzuwenden, um wahren Sachunterricht, der intelligent und fruchtbar ist, zu geben, muß man seine Intelligenz hingeben, sein ganzes Herz daran wenden, letztlich den Menschen statt des Rohrstocks zeigen; und wenn der Mensch erscheint, dann haben wir den Erzieher!"<sup>23</sup> (Ferry, 2. April 1880, abgedr. in: Robiquet 1895, Bd. 3, S. 511-521)

Ferry wurde durch einen beachtlichen Stab fähiger Mitarbeiter unterstützt, unter denen Paul Bert (1833-1886)<sup>24</sup>, Octave Gréard (1828-1903)<sup>25</sup>, Ferdinand Buisson (1841-1932)<sup>26</sup> und Pauline Kergomard (1838-1925)<sup>27</sup> die bedeutendsten Persönlichkeiten waren.

Paul Bert, Professor für Physiologie an der Sorbonne und extremer Vertreter des laizistischen Unterrichtswesens, löste Jules Ferry am 14. November 1881 kurzfristig als Unterrichtsminister ab. Er galt als enger Freund Gambettas. Bert engagierte sich in den Kabinettsdebatten stark für die neuen Schulgesetze und half Ferry bei der Durchsetzung der neuen Richtlinien. Beide Politiker mußten während der Amtsperiode Boulangers (1885-1889) die

politische Szene verlassen, hatten aber bis zu ihrer Demission das Ziel ihrer Schulpolitik erreicht. Octave Gréard, der nach Amtsantritt Ferrys zum Vizerektor der *Académie de Paris* gewählt wurde, brachte seine weitreichenden Erfahrungen auf dem Sektor der Primarschule und der Pädagogik ein. Er ergänzte die politischen Debatten durch pädagogische Expertisen. Er war neben dem großen Pädagogen Ferdinand Buisson derjenige, der mithalf, die neuen Methoden zu entwickeln und sie an die angehenden Lehrer weiterzugeben.

Ferdinand Buisson, Protestant und Professor der Philosophie, wurde von Ferry am 10. Februar 1879 zum Direktor des Primarschulbereichs im Ministerium ernannt, dessen Amt er bis 1896 bekleidete; danach hatte er den Lehrstuhl für Pädagogik an der Sorbonne inne. Buisson war aufgrund seiner wissenschaftlichen Karriere und seiner zahlreichen Schriften wohl der berühmteste Mitarbeiter Ferrys. Seine Aufgabe war es, die Gesetzesentwürfe, Erlässe und Rundschreiben vorzubereiten und die Durchführung der neuen Methoden und Richtlinien zu überwachen. Durch Kongresse und Fachliteratur regte er die pädagogische Diskussion an und veranlaßte die Lehrer, die sich nur schwer von der traditionellen Methode lösten, sich fortwährend mit den Neuerungen auseinanderzusetzen. Seine Freunde, die protestantischen Theologen und liberalen Denker Félix Pécaut und Jules Steeg, halfen ihm dabei, die liberale und republikanische Idee weiterzuvermitteln.

Eine der bedeutendsten Mitarbeiterinnen und enge Vertraute Buissons war Pauline Kergomard, die ebenfalls 1879 von Jules Ferry zur Generalinspektorin der *salles d'asile*, der späteren *écoles maternelles*, berufen wurde und parallel zu der Reorganisation der Primarschule die grundlegende Reform der Kleinkinderschule durchführte, deren pädagogische Prinzipien die Erziehungsmaximen der internationalen Reformbewegung der 20er Jahre unseres Jahrhunderts vorweggenommen haben; damit kann Kergomard als Wegbereiterin der Pädagogik vom Kinde aus oder *Education Nouvelle* gelten.<sup>28</sup>

Alle Mitarbeiter hatten eine gemeinsame Überzeugung, und diese Gemeinsamkeit machte den Erfolg der Schulpolitik aus: Sie waren alle überzeugte Republikaner und liberale Freidenker, die mit Ferry dessen positivistische Überzeugung und politische Einstellung teilten und "als Schüler und Gesetzgeber der Revolution" (Léon 1977, S. 88) hatten sie sich vorgenommen, durch die Organisation eines kostenlosen, obligatorischen und laizistischen Primarschulwesens die Zukunft der Demokratie zu gewährleisten und die soziale Stabilität zu garantieren. Sie hatten alle die Katastrophe des Deutsch-Französischen Krieges von 1870/71 miterlebt und waren der möglicherweise naiven Überzeugung, daß allein die mangelnde Schulbildung

der Franzosen auf der einen Seite und das angeblich ausgezeichnete deutsche (preußische) Schulsystem auf der anderen Seite dafür verantwortlich waren, daß Frankreich den Krieg verloren hatte.<sup>29</sup> Mit aller Macht kämpften sie daher gegen die Unwissenheit und gegen eine erneute kriegerische Auseinandersetzung mit ihren Nachbarländern, indem sie die Erziehung als völkerverständigendes Mittel einsetzten. Sie plädierten vor allem für einen Moral- und Geschichtsunterricht, der in den Kindern die Liebe zum Vaterland hervorbringen und sie zu selbstbewußten Bürgern erziehen sollte, die in der Lage wären, politisch selbständig und tolerant gegenüber anderen zu handeln. Ebenso bauten sie den Geographieunterricht aus, der nicht nur die Schönheiten des Landes zeigen, sondern den Kindern auch fundierte geographische und topographische Kenntnisse vermitteln sollte. "Nach dem Desaster von 1870 hat man behauptet, daß wir durch die Geographie besiegt worden sind. Unsere Feinde kannten unser Land tatsächlich besser, als wir selbst es kannten, und man hat gesagt: 'Die Franzosen sind keine geborenen Geographen'..." (Kergomard 1908, S. 227).

Republikanischer Patriotismus auf der einen Seite und Antiklerikalismus auf der anderen Seite bestimmten die Schulpolitik aller Mitarbeiter. So sollte auch der Kampf gegen die Unwissenheit durch einen streng wissenschaftlichen, nur Tatsachen vermittelnden Unterricht geführt werden, aus welchem jegliche spekulative und dogmatische Unterweisung verbannt wäre, und selbst der Moralunterricht sollte neutral und unabhängig sein.<sup>30</sup> In der Fortsetzung des antiklerikalen Geistes des 18. Jahrhunderts und des Positivismus Auguste Comtes<sup>31</sup> forderten die Republikaner einen laizistischen Unterricht, der für alle Bürger gleichermaßen erteilt werden sollte und entsprechend obligatorisch und kostenlos sein mußte. "Der gemeinsame Hintergrund dieser drei Ideen ist eine neue Konzeption von der Funktion der Schule in einer Demokratie." (Buisson 1912, S. 239). Diese Demokratie hatte die Menschenrechte proklamiert und demzufolge auch die "Rechte des Kindes" anerkannt (Buisson 1912, S. 240). Es war daher eine staatsbürgerliche Pflicht, die Gleichheit der Erziehung zu garantieren<sup>32</sup>, die darin bestand, jedem Kind die gleiche Bildungschance zu bieten. Mit einem laizistischen Unterricht wurde darüber hinaus verhindert, daß die Schüler aufgrund ihres Glaubens oder ihrer politischen und philosophischen Überzeugung in gesellschaftliche Klassen eingeteilt wurden, wie es bisher der Fall gewesen war<sup>33</sup>, und weiterhin mit restriktiven Unterrichtsinhalten konfrontiert wurden.

Wollte man das Verdienst der Schulreformer zusammenfassend würdigen, so könnte man es bestimmt nicht in eindrucksvollere Worte kleiden, als es

Albert Bayet, Präsident der Liga für Unterricht von 1945 bis 1958, mit folgenden Worten getan hat:

"Er ist ein Epos, dieser Kampf zugunsten der Kindheit, der Kampf, der sich zum Ziel setzt, sie aus der Unwissenheit zu reißen und aus der Unterwürfigkeit, die diese nach sich zieht, und sie brüderlicher und würdiger glücklich zu machen.

Es sind Siege, all diese großen Gesetze, die aus unserem alten Boden Frankreichs tausende von für alle offenen Schulen wachsen ließen.

Es sind friedliche Siege, Siege ohne Besiegte, und umso größere Siege.

Dem laizistischen Epos mangelt es an nichts: es hat seine 'Helden', die Macé, Ferry, Paul Bert, Buisson, die Lehrer, die ihrem Aufruf gefolgt sind; es hat das, ohne welches Helden keine Helden wären: das Volk, den ewigen Erbauer aller großen Fortschritte der Menschheit."

(Bayet, abgedr. in: Archives Départementales de la Gironde 1982, S. 1)

Bereits sechs Monate nach Amtsantritt Ferrys wurde als erster taktischer Zug am 10. August ein Gesetz zur Reform der Lehrer- und Lehrerinnen-ausbildung verabschiedet. Diese Maßnahme erschien in zweierlei Hinsicht notwendig: Einmal war es unbedingt erforderlich, qualifiziertes Personal zu schulen, um den Erfolg der Neuorganisation der Schulen zu sichern. Zum zweiten sollten die Frauen, die bisher in kirchlichen Einrichtungen ausgebildet wurden, eine staatliche *école normale* besuchen. Die staatlichen Institutionen konnten auf diesem Wege die kirchlichen verdrängen und die Mädchen allmählich aus ihrer religiösen Verbundenheit lösen. Weiter versprach man sich durch eine staatliche Ausbildungsstätte eine dem wissenschaftlichen Fortschritt angemessene Ausbildung, die systematisch Theorie und Praxis vermittelte. "Die Notwendigkeit einer völlig professionellen Vorbereitung ist vielleicht noch offensichtlicher für die delikaten Funktionen der Schullehrerin. Besonders dort muß der Berufsausübung eine gewisse Erfahrung vorausgehen, eine aufmerksame, fortgesetzte, methodische Erfahrung: die angeschlossene Versuchsschule ist eine wesentliche Bedingung der pädagogischen Erziehung der Lehrerin." (Ferry, Discours du 1er août 1879 au sénat)<sup>34</sup> Das Gesetz verpflichtete schließlich jedes Departement, eine laizistische *école normale primaire d'institutrices et d'instituteurs* einzurichten.

Die Bildung der Frauen war Ferry ein besonderes Anliegen, einmal, um sie gesellschaftlich mit den Männern gleichzustellen, zum zweiten, um Familienmütter hervorzubringen, die in der Lage wären, ihre Kinder im Sinne der Republik zu erziehen. In seiner Rede in der *Salle Molière* 1870 sagte Ferry zu dem Verhältnis von Frau, Kirche und Staat: "... was die Frau hält,

hält alles, zunächst, weil es das Kind hält, dann, weil es den Ehemann hält; vielleicht nicht so sehr den jungen Ehemann, der vom Sturm der Leidenschaften mitgerissen wird, aber den müden oder vom Leben enttäuschten Ehemann. Aus diesem Grunde will die Kirche die Frau behalten, und ebenfalls aus diesem Grund muß die Demokratie ihr sie nehmen; es ist notwendig, daß die Demokratie ihre Wahl trifft, wenn sie nicht sterben will; man muß wählen, Bürger, die Frau muß entweder der Wissenschaft oder der Kirche gehören."

*weiter Schritt*  
Einen weiteren Schachzug gegen die Kongregationen, insbesondere gegen die Jesuiten, stellte der Artikel 7 des Gesetzesentwurfs für die Hochschulen dar, der heftige Debatten auslöste und in der vorgelegten Form abgelehnt wurde. In diesem Artikel heißt es: "Niemandem ist es gestattet, eine öffentliche oder private Erziehungseinrichtung, von welchem Rang sie auch sein mag, zu leiten, noch Unterricht zu erteilen, wenn er einer nicht autorisierten Kongregation angehört." (5. März 1880, abgedr. in: Robiquet Bd. 3, 1895, S. 268) Die Gegner dieses Artikels warfen den Republikanern vor, einmal aus sektiererischer Absicht den Katholizismus zerstören zu wollen, und zum zweiten im Namen der Demokratie die Freiheit der Bürger zu beschneiden. *ngiff*  
*Antwort* Ferry hielt dagegen, daß dieser Artikel einzig und allein aus politischen Gründen entworfen worden sei. Die neue Regierung behalte sich das Recht vor, die Erziehung der Jugend zu überwachen (vgl. Ferry, Discours du 5 mars 1880). Das Prinzip der Regierung sei der Liberalismus, der die Gleichheit der Bürger beabsichtige und jede Klassenbildung verhindere (vgl. Ferry, Discours du 6 mars 1880), darüber hinaus aber die Freiheit und die erzieherische Absicht der Familie respektiere: "Diese Freiheit ist geheiligt, ursprünglich, absolut; jeder Bürger ist frei, innerhalb seiner Familie, seines Hauses, bei seinen Kindern das Erziehungssystem anzuwenden, das seinen Ideen entspricht und das mit seinen Überzeugungen harmoniert. Der Artikel 7 ist in dieser Hinsicht vollkommen klar und eindeutig; er berührt in keiner Weise die Freiheit der Familie und des Heims. Wenn indessen die Freiheit des Familienvaters zu Hause ungeschmälert ist, ist das keine übertragbare Freiheit, und wenn der Vater sie delegiert, hat der Staat das Recht und die Pflicht, zu intervenieren." (Ferry, Discours du 23 avril 1879)

Da der Artikel 7 in der ersten Debatte vom April 1879 abgelehnt worden war, wurden zwei Dekrete im März 1880 durchgesetzt, worin bestimmt wurde, daß die Jesuitenschulen innerhalb von drei Monaten aufzulösen seien, und die übrigen nicht anerkannten Kongregationen innerhalb von drei Monaten die Anerkennung beantragen mußten. Da die meisten Kongregationen die Frist versäumten, wurden fast alle ihre Schulen aufgelöst.

no ein Schritt

Die epochalen Schulgesetze mit ihrer Trinität von Schulgeldfreiheit, Schulpflicht und Laizität entstanden zwischen 1880 und 1886. Dieser lange Zeitraum erscheint zunächst verwunderlich: Am 16. Juni 1881 wurde das Gesetz über die Schulgeldfreiheit beschlossen, am 28. März 1882 das Gesetz über die Schulpflicht und die Laizität verabschiedet, und schließlich am 30. Oktober 1886 das Gesetz zur Organisation des Primarschulwesens erlassen, in welchem die Laizität des Lehrpersonals festgelegt wurde. Dabei handelte es sich jedoch um eine politische Taktik Ferrys, diese drei fundamentalen Prinzipien sukzessive dem Kabinett und dem Senat zu unterbreiten, um die zu erwartenden heftigen Debatten und Widerstände durch eine Vielzahl neuer Anträge und Gesetzesentwürfe über einen längeren Zeitraum hinweg zu verwirren und ihnen ihre Schärfe zu nehmen, da man sich immer wieder mit neuen Argumenten auseinandersetzen mußte und so die Opposition sich nicht vollständig auf das eigentliche Prinzip, das der Laizität, konzentrieren konnte. Der Erfolg gab ihm recht, obwohl in den eigenen Reihen Kritik an dieser, wie es hieß, opportunistischen Politik laut wurde.

Handwritten mark resembling a large 'V' or 'X' with a vertical line extending upwards.

Bereits im Dezember 1879 legte Paul Bert sein Gutachten zur Organisation der Primarschule der Bildungscommission vor, worin er eine elementare Bildung auf der Grundlage der positiven Wissenschaften ohne religiösen und dogmatischen Unterricht für Kinder beiderlei Geschlechts forderte<sup>35</sup>. Jules Ferry brachte jedoch nur die beiden Entwürfe über die Schulgeldfreiheit und die Schulpflicht im Januar 1880 ein, die fast zwei Jahre lang debattiert wurden.

Die Argumente der Opposition gegen die Schulgeldfreiheit und die Schulpflicht kreisten in der Hauptsache um das vermeintliche Recht des Familienvaters, über das Schicksal seiner Kinder und entsprechend über den Schulbesuch ohne staatliche Autorität entscheiden zu können. Die konservative Zeitschrift "L'Univers" faßt die Hauptgründe gegen die Gesetzesentwürfe wie folgt zusammen: "... Auch ist der absolut kostenlose, das heißt von allen bezahlte Unterricht, wie ihn die Mamelucken der Republik planen, destruktiv für die Autorität der Familie, er entspricht nicht mehr dem Volkswillen und ist schädlich für den wahren Fortschritt des Unterrichtswesens.

Angel

Er ist ein ruinöses Prinzip für die Autorität der Familie. Wenn es für den Vater und die Mutter eine ursprüngliche Pflicht gibt, dann ist es die, ihre Kinder zu erziehen; die Erziehung, die durch die Familie oder im Namen der Familie erteilt wird, festigt zwischen Vater, Mutter und Kindern Bande, die jene des Blutes noch enger werden lassen. Das Kind, das ein Herz hat, versteht, was es seinen Eltern schuldet, wenn es sich an die Opfer erinnert, die für es erbracht wurden, an die Entbehrungen manchmal, die sie sich auferlegt haben. Ja, die Bildung des Geistes und des Herzens des Kindes, seine

Erziehung, dieses Wort, von dem die Religion und die Familie allein die Bedeutung kennen, das sich immer Erziehern von Staats wegen entziehen wird, ist die erste Pflicht der Familie... Folglich entzieht der kostenlose Unterricht dem Vater und der Mutter ihre erste, ihre teuerste Sorge. Es mag sein, daß sie ihre Kinder in die Schule schicken, weil es nichts kostet und weil sie außerdem obligatorisch ist; aber sie werden ihr nicht die gleiche Bedeutung zumessen, als wenn sie sie aus eigener Tasche zahlten." (L'Univers am 28. Mai 1880, abgedr. in: Ozouf 1982, S. 67)

Die Argumente, die Ferry gegen diese Einwände vorbrachte, resultierten einmal aus seinem uneingeschränkten Glauben an die Gleichheit und die Freiheit des einzelnen, den er auch bei Condorcet gefunden hatte (vgl. Ferry, Discours du 10 avril 1870 à la Salle Molière), und zum zweiten aus seiner positivistischen Überzeugung vom intellektuellen und moralischen Fortschritt des menschlichen Geistes auf der Grundlage der rationalen Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaften. Bereits 1875 schilderte er in einem Brief an Charles Cousin seine Gedanken über die Pflicht des einzelnen, die sich aus seiner Liebe zur Menschheit ableite, und die in der Moraltheorie des Positivismus enthalten sei. Die positive Wissenschaft sei es auch, die den Menschen lehre, daß er in gewissem Maße der "Herr seines Schicksals" sei und daher die größtmöglichen Kenntnisse über die Erscheinungsformen des menschlichen Lebens besitzen müsse, um sich gegen die natürlichen Fatalitäten des Lebens verteidigen zu können. Gleichzeitig sei der Erwerb dieser Kenntnisse die erste und hauptsächliche Pflicht des einzelnen gegenüber der Menschheit, nämlich sie zu kennen, sie zu lieben und ihr zu dienen. "Man erkennt, daß es in der Gesellschaft nur Pflichten gibt, und, wie es A. Comte sagt, daß jeder nur ein Recht hat, nämlich das, seine Pflicht zu tun... Also laßt uns nicht mehr sagen: das Recht des Mannes gegenüber der Frau, das Recht des Vaters gegenüber dem Kind. Laßt uns sagen: die Pflicht des Mannes gegenüber der Frau, die Pflicht des Vaters gegenüber dem Kind, das Recht des Stärkeren ersetzen durch die Pflicht des Stärkeren..." (Ferry, Brief an Ch. Cousin, abgedr. in: Chevallier 1981, S. 431-434)

Konsequent rechtfertigte Ferry in der Debatte am 13. Juli 1880 den Gesetzesentwurf mit der Pflicht des Staates, jedem Bürger einen kostenfreien Unterricht garantieren zu müssen: "Ich sage, meine Herren, indem ich mit einiger Genauigkeit, wie ich glaube, die Prinzipien festlege, die uns dienen müssen, um das Problem zu lösen: Die Pflicht des Staates in bezug auf den Elementarunterricht ist absolut, er schuldet ihm alles. Warum? Weil diese Pflicht durch das soziale Interesse selbst gemessen wird, weil dies in einer Gesellschaft wie der unseren, einer demokratischen Gesellschaft, ein Interesse ersten Ranges ist, daß ein Minimum an Elementarunterricht von jedem besessen

werde. Ich sage: 'besessen werde', weil dieses Wort gleichzeitig die Kostenfreiheit und die Schulpflicht impliziert." (Ferry, Discours du 13 juillet 1880).

Das Gesetz über die Schulgeldfreiheit umfaßte sieben Artikel und setzte die völlige Kostenfreiheit des Primarschulunterrichts und der *salles d'asile* (Art. 1) fest. Die Debatte über die Schulpflicht ging unterdessen weiter. Im Juni 1881 wurde eine Ergänzung des Gesetzesentwurfes eingebracht, in welchem die Ersetzung des Religionsunterrichts durch einen Moral- und Staatskundeunterricht gefordert wurde. Damit war die Diskussion über die Laizität eröffnet. Doch trotz hartnäckiger Kämpfe seitens der Opposition und der Kirche, die mit einer ausgedehnten Pressekampagne einhergingen (vgl. dazu auch: Ozouf 1982, S. 73 ff.), wurde das Gesetz über die Schulpflicht und die Laizität des Unterrichts im Jahre 1882 verabschiedet. Im ersten von insgesamt 18 Artikeln wurden die Unterrichtsfächer vorgeschrieben:

"Der Primarunterricht umfaßt:

- Moral- und Staatskundeunterricht;
- Lesen und Schreiben;
- Sprache und Grundbegriffe der französischen Literatur;
- Geographie, besonders die Frankreichs;
- Geschichte, besonders die Frankreichs bis heute;
- gebräuchliche Begriffe aus dem Recht und der politischen Ökonomie;
- Grundbegriffe der Naturwissenschaften, Physik und Mathematik, ihre Anwendung in der Landwirtschaft, in der Hygiene, den Industriezweigen, Handarbeiten und der Gebrauch von Werkzeugen der Hauptberufe;
- Grundbegriffe im Zeichnen, Modellieren und in Musik;
- Leibesübungen;
- militärische Übungen für die Jungen;
- Nadelarbeiten für die Mädchen.

Der Artikel 23 des Gesetzes vom 15. März 1850 ist aufgehoben."

In den nachfolgenden drei Artikeln wurde die Schulpflicht "für Kinder beiderlei Geschlechts im Alter zwischen dem vollendeten sechsten und dem vollendeten dreizehnten Lebensjahr", die Neutralität des Unterrichtswesens und die Möglichkeit, an einem gesetzlich erlaubten freien Tag außerhalb der Schule Religionsunterricht zu erhalten, festgelegt.

1886 schließlich, nach der Demission Ferrys, aber entsprechend seiner Taktik, wurde das Gesetz über die Organisation des Primarschulwesens erlassen, das in Artikel 17 die Laizität des Lehrpersonals bestimmte.

Gerade die Laizität entfachte die von Ferry erwartete Polemik zwischen Kirche, Opposition und Schulreformern. Fragen nach dem Inhalt, nach dem philosophischen Hintergrund der Laizität wurden gestellt, und es wurden die Gefahren aufgezeigt, die das mangelnde religiöse Bewußtsein für die Vitalität und die Größe der französischen Gesellschaft, die sie sich im Laufe der Jahrhunderte mit Hilfe der Kirche erworben habe, bereitstelle (vgl. Papst Leo XIII., Brief vom 12. Juni 1883 an Staatspräsident Grévy, abgedr. in: Chevallier 1981, S. 448-454). Zu dem Schulgesetz schrieb Papst Leo XIII. u.a. folgendes: "Unser Schmerz und der Schaden für die katholische Kirche sind noch gewachsen durch das Regierungsgesetz, das aus den Schulen jenen unverzichtbaren und traditionellen religiösen Unterricht verbannt hat, der bis zur Inkraftsetzung dieses Gesetzes Früchte getragen hatte, die so überreich und so nützlich gerade für die Zivilisation des Landes waren. Vergeblich hat der ganze Episkopat Frankreichs seine Klagen erhoben, vergeblich haben die Familienväter auf dem Boden der Rechtmäßigkeit die Erhaltung ihrer Rechte verlangt; vergeblich sind unparteiische Männer offen in der republikanischen Partei aufgetreten, und unter ihnen politische Persönlichkeiten und große Geister, und haben der Regierung vor Augen geführt, wie verderblich für eine Nation von 32 Millionen Katholiken ein Gesetz sein würde, das aus den Schulen den Religionsunterricht entfernte, aus dem der Mensch die nobelsten Impulse und die vollkommensten Regeln schöpft, um die Schwierigkeiten des Lebens zu ertragen und zu überwinden, um die Rechte der Obrigkeit und der Justiz zu achten, und um alle häuslichen, politischen und staatsbürgerlichen Tugenden zu erlangen."

Immer wieder wies Ferry den Vorwurf zurück, er wolle die katholische Religion zerstören: "Unsere Politik ist wie unsere französische Nation: sie ist antikerikal, aber sie ist nicht religionsteindlich..." (Ferry, zit. in: Rambaud 1903, S. 153). In einem Rückblick auf die letzten Jahrzehnte der neuen Schule definiert Félix Pécaut den laizistischen Geist in umfassender Weise: "Er strebt danach, Menschen zu formen, das heißt freie Geister, die der Vernunft unterworfen sind, und freies Bewußtsein, das dem rationalen moralischen Gesetz unterworfen ist, Menschen, die geeignet sind zum Leben (zur Natur, zur Familie, zur Kunst, zur Wissenschaft) und insbesondere zum Leben in der Gesellschaft, zum Dienst am Staate... hat ein solches Ziel umfasst"

Libérale Erziehung bedeutet ständigen Appell an die menschliche Vernunft, an das menschliche Bewußtsein, an den individuellen Willen. Eine solche Erziehung ist wissenschaftlich, das heißt sie bewahrt den absoluten Respekt vor der Wahrheit in der Natur wie in der Geschichte (dadurch, wohlgermerkt, dadurch ist sie religiös im tiefsten Sinne des Wortes, indem Dinge und Personen in ihren Augen einen unendlichen Preis haben, einen heiligen Wert; mag sein, daß der laizistische Erzieher diesen göttlichen

Hintergrund der Lebewesen und der Dinge nicht wahrnimmt; aber er handelt, er unterrichtet, er gebraucht den Geist, als ob er ihn wahrnehme; die Religion, im rationalistischen Sinne verstanden, ist ein Postulat der laizistischen Erziehung." (Pécaut 1921, S. 174 f.)<sup>36</sup>

## 2.2. Zur Entwicklung der Erziehungsmethode

Trotz des Gesetzes vom 3. September 1791, das jedem Bürger das Recht auf Erziehung zusprach, konnten 1866 nur 64 % der Franzosen lesen und schreiben - und auch das nur mehr schlecht als recht -, und in über 20 Departements waren über 50 % der männlichen Bevölkerung Analphabeten (vgl. Giolitto 1983, S. 254). Diese Zahlen belegen nicht nur, daß der Ausbau des Primarschulwesens sehr zögernd vorangeschritten war, sondern auch, daß bisherige tastende Erneuerungsversuche wenig Erfolg gebracht hatten, und daß die traditionelle Unterrichtsmethode nicht in der Lage war, solche Bürger auszubilden, wie sie der Staat, vor allem aber die sich mit den Fortschritten in Wissenschaft und Technik weiterentwickelnde Wirtschaft brauchte. ↙

Gerade die traditionelle Unterrichtsmethode war von Anfang an ständiger Angriffspunkt der Pädagogen und später, während der großen Generalinspektion zwischen 1878 und 1881, besonders der Generalinspektoren der Republik. Grundsätzlich kreierte man dieser Methode an, sie sei eine mechanische Dressur, die die Kinder physisch, moralisch und intellektuell zur Passivität zwang und ihnen die Vorstellungen der Erwachsenen aufoktroierte, während sie die kindliche Physiologie, Psychologie und Intelligenz völlig ignorierte (vgl. dazu: Rappports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire 1882). Die Zählebigkeit der traditionellen Methode stand in engem Zusammenhang mit der mangelnden Ausbildung der Lehrer in den staatlichen Schulen; dieser Zusammenhang wurde stets erkannt, und im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten versuchte man Abhilfe zu schaffen: die Kritik an der traditionellen Methode und der Inkompetenz des Lehrpersonals wurde schon während der Revolutionsepoche laut, als man die konfessionellen Schulen zu überwinden suchte. ↘

In der Folgezeit forderte man in Anlehnung an Rousseau und im Zusammenhang mit ihm an Pestalozzi<sup>37</sup> und dessen Yverdunsche Erziehungs- und Unterrichtsmethode einen Unterricht, der der Natur des Kindes entsprach, der kindlichen Intelligenzentwicklung folgte und den kindlichen Bewegungsdrang berücksichtigte. Anstelle des mechanischen und repetitorischen Unter-

richts sollte ein wissenschaftlich begründeter und intuitiver Unterricht treten, der den kindlichen Fähigkeiten Rechnung tragen, d.h. der vom Konkreten zum Abstrakten führen und daher vor allem Anschauungsunterricht sein sollte. Der Ursprung dieses konkreten, intuitiven Unterrichts ist zweifelsohne im Condillac'schen Sensualismus zu finden: Bestimmte Condillac die Sinne als Quelle der Ideen, so muß der lernende Mensch entsprechend vom konkreten, faßbaren Objekt aus geführt werden und nicht von der abstrakten, zunächst unvorstellbaren Idee. (Vgl. dazu auch: Compayré 1881, 1902 und 1917 und vor allem Anmerkung<sup>38</sup>)

### 2.2.1. Philanthropische Initiativen

Bereits 1815 erschien das "Projet d'organisation pour les écoles primaires" von Frédéric Cuvier, worin dieser nach einem Aufenthalt in Deutschland und im Basedowschen Philanthropin der französischen Regierung einen ersten vollständigen und zusammenhängenden Plan zur pädagogischen Organisation der Primarschulen von Paris vorlegte. In diesem Plan weist er unter anderem darauf hin, daß die Unterrichtsmethode auf den Fähigkeiten des Kindes aufbauen und sich in der Weise modifizieren solle, wie die Anzahl der kindlichen Fähigkeiten zunimmt bzw. ihre Kapazität sich erhöht (vgl. dazu: Giolitto 1983, S. 255).

Ebenso beeinflusst von den Philanthropen und von dem von Lancaster und Bell entwickelten *monitorial system* war Baron de Gérando, der diese englische Methode in die französische Primarschule einführen wollte. Diese Methode, die in Frankreich als *méthode mutuelle* bekannt wurde, basierte auf einem Unterricht, den sich die Schüler gegenseitig erteilten.<sup>39</sup> Ältere Kinder, die vor Schulbeginn durch den Lehrer vorbereitet wurden, gaben ihr Wissen an jüngere Schüler weiter, die entsprechend ihrem intellektuellen Niveau in Gruppen eingeteilt wurden, die in einem Schulsaal untergebracht waren. Die Rolle des Lehrers reduzierte sich dabei auf eine überwachende Funktion; er organisierte vor allem den äußeren Rahmen: mit einer Pfeife, einem Stock oder einer Klatsche sorgte er für einen reibungslosen Ablauf, koordinierte die Übungen und die Bewegungen der Schüler. Die Disziplin war überraschend groß, denn die Schüler sanktionierten sich gegenseitig und bestimmten selbst die Härte der Strafen. Die Methode hatte den Vorteil, daß eine große Anzahl von Schülern von nur einem Lehrer betreut zu werden brauchte. Außerdem

schuf sie eine lebhafte, aktive Atmosphäre im Klassenzimmer und teilte den Schülern eigenständige Arbeitsbereiche zu.

Die Franzosen sahen in dieser Neuerung nicht nur einen pädagogischen Fortschritt gegenüber der alten, an der Autorität des Lehrers orientierten Methode, sondern auch ihre politische Relevanz. Durch ihren vermeintlichen sozialen Hintergrund erhofften sie sich eine Erziehung, die in der Lage war, eine humanitäre Gesellschaft zu bilden und mündige, selbstverantwortliche Bürger zu formen. "In den traditionellen Einrichtungen gehorcht der Schüler unter Zwang dem Lehrer, weil dieser die Sanktionen steigert; das System ist autoritär. In den neuen Schulen wird sich das Kind inmitten der anderen Kinder seinesgleichen, seiner Verantwortung bewußt, die seine Zugehörigkeit zu einer organisierten Gruppe ihm auferlegt. Er erprobt als Schüler die Notwendigkeit des Gehorsams; er schätzt dann, wenn er zum Moniteur wird, den Umfang seiner Rechte, aber auch seiner Pflichten als Chef. Diese Reziprozität seiner Rechte und Pflichten, die das Kind nach und nach übernahm, war das Beste der Erziehung; sie bereitete ihn auf die Verpflichtungen des gesellschaftlichen Lebens vor" (Gontard s.a., S. 279)

Um die neue Methode wirksam verbreiten zu könne, gründete Gérando mit seinen Freunden 1815 die *Société pour l'instruction élémentaire*, die sich für die Einrichtung neuer Schulen auf der Grundlage der *méthode mutuelle* engagierte, für die materielle Ausstattung und eine fundierte Lehrerausbildung sorgte. Durch eine gut organisierte Öffentlichkeitsarbeit entfachte sie eine heftige Diskussion über die Methode und ihre pädagogischen Interessen. Sie konnte dabei für die Mädchenerziehung eine Lanze brechen und durch die Ausschreibung von Wettbewerben die Erstellung von Schulbüchern und -materialien erreichen.

Die Gesellschaft wurde von dem damaligen Innenminister der Herrschaft der "Hundert Tage", Lazare Carnot<sup>40</sup>, stark unterstützt. Er konnte am 27. April 1815 bei Napoléon ein Dekret durchsetzen, das die Eröffnung einer Versuchsschule erlaubte und bei Erfolg der Methode die staatliche Anerkennung versprach. Die Pionierarbeit Carnots wurde auch noch nach seinem erzwungenen Rücktritt im Juni 1815<sup>41</sup> bis 1820 weiterbetrieben. 1816 gelang es Gérando und dem Amtsinspektor Ambroise Rendu, eine Verfügung in die Wege zu leiten, die die Kommunen zur Errichtung von Primarschulen verpflichtete, die außerdem kostenlos für bedürftige Kinder sein sollten; sie wurde durch eine Verfügung im Jahre 1820 ergänzt, worin die Mädchenschulen den Jungenschulen gleichgestellt wurden.

Die Kirche reagierte empfindlich sowohl auf die neue Methode als auch auf den Erlaß von 1816, der die Lehrerausbildung der Universität und die Schulaufsicht den Kommunen unterstellte. Durch die *méthode mutuelle* sah

sie die Autorität des Lehrers untergraben, der durch Wort und Vorbild die christliche Lehre als die einzige Moral weiterzugeben hatte. Abt Affre, Generalvikar des Bischofs von Amiens, schreibt in seinem "Nouveau Traité des écoles primaires, ou manuel des instituteurs et des institutrices" von 1826 folgendes: "Die Brüder ... sprechen von der Religion mit Eifer, mit Überzeugung, man sieht, daß sie vollständig davon durchdrungen sind: ihre Bescheidenheit, ihre Einfachheit, all ihr Äußeres bis zu der Kleidung reichen bis zum Nachweis der frommen Lektionen, die sie der Kindheit erteilen. Sie sprechen über das, was sie lieben, und über das, was sie praktizieren; ihre Reden, die von Herzen kommen, wenden sich an das Herz und sind geneigt, es zu berühren. Wir finden nichts ebenbürtiges in den neuen Schulen. Der Lehrer ist dort nur eine Art Polizeikommissar, der beauftragt ist, zwei- oder dreihundert Schüler Übungen ausführen zu lassen. Er bringt ihnen nicht mehr Moral bei als ein Oberst seinem Regiment. Es gibt für ihn keine Möglichkeit, seine Sanftmut und seine Geduld in dieser völlig militärischen Unterrichtsweise zu üben; von seiten des Kindes gibt es weder Respekt noch Anerkennung; nichts könnte diese Gefühle dem Lehrer gegenüber inspirieren, denn der Lehrer lehrt es nichts, gibt ihm nichts; der Unterricht wird von anderen Kindern erteilt. Es gehorcht nur seinesgleichen, die ihm immer als Rivalen vorgeführt werden, an deren Stelle es treten muß.

Es ist leicht nachzuempfinden, wie tückisch eine solche Methode ist, denn die Kinder lernen hier rechtzeitig, daß die Autorität des Alters nichts zählt, daß sie nur in den Verdienst Vertrauen haben, von dem sie überzeugt sind, ihn zu haben. Was könnte geeigneter sein, ihre Neigungen zum Ehrgeiz, zum Stolz, zur Unabhängigkeit zu nähren, da man ihnen die Leichtigkeit zeigt, mit der jeder von ihnen abwechselnd Chef und Untergebener seiner Mitschüler werden kann. All die Moral, die aus einer derartigen Methode resultiert, reduziert sich auf folgendes: daß die beste Regierung diejenige sei, wo man nur seinesgleichen gehorcht und wo man unaufhörlich danach streben kann, deren Vorgesetzter zu werden. Das ist offensichtlich ein republikanisches Prinzip..." (Abbé Affre, 1826, S. 19-21, zit. in: Prost 1968, S. 126)

Der Kampf der beiden Konkurrenten wurde nicht nur aufs heftigste in Literatur und Presse geführt, sondern auch die Schüler der zwei Schulen trugen regelrechte Straßenschlachten aus (vgl. Gontard s.a., S. 310 ff.). Durch die Verfügung von 1816 sah die Kirche ihr Erziehungsmonopol in den Kommunen bedroht. 1819 wurde daher als Kompromiß eine Angleichung der kirchlichen Schulen und Lehrer an die staatlichen Bedingungen beschlossen.

Während der letzten drei Jahrzehnte setzte sich in den Primarschulen allmählich der von den Brüdern der *écoles chrétiennes* angewandte Simultanunterricht als Gegenstück zur *méthode mutuelle* durch (vgl. Giolitto 1983, S. 21 f. und S. 262 f., sowie Prost 1968, S. 115 f.). Bei dieser Unterrichts-

methode sind Schüler mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in einer Klasse zusammengefaßt und in verschiedene Gruppen mit gleichem Leistungsniveau eingeteilt. Der Lehrer unterrichtet allen Schülern gleichzeitig ein Fach, wobei er für jede Gruppe die den Fähigkeiten der Schüler entsprechende Unterrichtsform und -methode wählt. So wurde ein Unterrichtsgegenstand von allen Schülern gleichzeitig je nach ihren Kenntnisstufen bearbeitet, bevor ein weiteres Unterrichtsfach eingeführt wurde: Bevor Schreibunterricht erteilt wurde, mußten erst alle Schüler perfekt lesen können. Diese Methode unterschied sich von dem Monitorenunterricht in drei Gesichtspunkten: Erstens war der Unterricht an die Leitung des Lehrers gebunden, dem dadurch wieder die Möglichkeit zur Indoktrination gegeben wurde, aber auch zur systematischen und sachlich richtigen Darstellung des Unterrichtsgegenstandes, die beim gegenseitigen Unterricht häufig nicht gegeben war. Zum zweiten konnten bei dieser Methode die unterschiedlichen Aneignungsstufen der Schüler vom Lehrer berücksichtigt werden, der dann die entsprechenden Arbeitsweisen unter seiner Leitung initiieren konnte. Zum dritten wurde vom Lehrer nach jeder Unterrichtseinheit durch prüfende Fragen eine Leistungskontrolle durchgeführt. Die simultane Gestaltung des Unterrichts sollte die schulische Atmosphäre beleben und die Aktivität der Schüler steigern (vgl. Giolitto 1983, S. 262). Diese Methode bedurfte jedoch einer großen pädagogischen Erfahrung und eines psychologischen Einfühlungsvermögens, die bei einem Großteil der Lehrer durch mangelnde Ausbildung oder intellektuelle Unfähigkeit nicht gegeben waren, so daß die Methode in den meisten Fällen jenen steifen und stereotypen Charakter erhielt, der der traditionellen Methode gleichkam. Außerdem war die Gefahr groß, daß durch die Kontrollfragen des Lehrers die eigenständige Gedankenentwicklung der Kinder gehemmt oder gar durch Gedächtnisübungen verhindert wurde. Ähnlich wie bei der *méthode mutuelle* ist schließlich eine rigide Anwendung des Simultanunterrichts übriggeblieben, die bei der großen Inspektion der 80er Jahre heftig kritisiert wurde (vgl. Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire 1882).

Erst Octave Gréard stellte als Direktor des Primarschulwesens der Seine für diese Region 1868 einen zusammenhängenden Lehrplan für die Primarstufe auf, indem er eine Dreiteilung der Unterrichtsstufen nach Alter und Kenntnissen der Schüler vornahm, für die er spezielle Programme entwarf, die einen Kanon von Fächern, gestaffelt nach Schwierigkeitsgraden, enthielten. Seine Überlegungen boten die Grundlage für den Lehrplan der neuen republikanischen Primarschule.

### 2.2.2. Die Unterrichtsmethode von Père Girard

Einer der meistgelesenen Pädagogen der frankophonen Länder war der vor allem von Gréard geachtete Schweizer Père Girard (1765-1850)<sup>42</sup>. Er war federführend unter jenen Reformern, die gegen Mitte des 19. Jahrhunderts die passive traditionelle Unterrichtsmethode ablehnten und eine aktive, kindgerechte Methode forderten.

Inspiziert durch Pestalozzi, aber auch durch die kantische Philosophie, reichte er bereits 1798 einen "Projet d'éducation pour toute l'Helvétie" ein, woraufhin er 1805 die Leitung der Fribourger Primarschule übertragen bekam, die er bis 1823 innehatte. In dieser Zeit entwickelte er eine Erziehungsmethode, die weit über die Grenzen der Schweiz hinaus berühmt wurde. Im Vordergrund der Methode stand die moralische und religiöse Erziehung und die Förderung der Selbständigkeit der Schüler. Ein regelmäßiger und methodisch-didaktisch durchdachter Unterricht in der Muttersprache unterstützte die Erziehung. Der Unterricht basierte auf einer lebendigen, aktiven Methode, die sich teilweise aus dem *enseignement mutuel* und teilweise aus einer schülerzentrierten Unterweisung durch den Lehrer zusammensetzte. Der Lehrer mußte vor allem seine rhetorischen Fähigkeiten ausbauen und war gehalten, die sokratische Methode anzuwenden, um den Unterrichtsgegenstand durch logisch aufgebaute Fragen von den Kindern eigenständig entdecken und entwickeln zu lassen. Zur anschaulichen Erläuterung des Gegenstandes sollte der Lehrer so viel Beispiele wie möglich geben und unter anderem die Tafel zur Demonstration einsetzen. (Vgl. Girard 1844, S. 164-182)

Die freie Entfaltung und das selbständige Denken der Schüler hatten absolute Priorität vor der rigiden Unterrichtung der vorgesehenen Fächer. Die moralische und religiöse Erziehung, die vor allem durch die Muttersprache zu vermitteln sei, sollte, so Girard, in einer öffentlichen Institution als Ausgleich für die durch die sich allmählich auflösende traditionelle Familienstruktur mangelhaft gewordene häusliche Erziehung gelten (vgl. Girard 1844, S. XI). Entsprechend sei seine Erziehungsmethode gleichzeitig alt und neu: "... alt, weil es sich um regelmäßigen Unterricht in der Muttersprache handelt, der seit undenklichen Zeiten in den Familien und in der Schule erteilt wird; neu, weil dieser Unterricht, der sich bis heute auf die Äußerungen der Sprache beschränkt hat, ab jetzt völlig uneingeschränkt dazu dienen muß, den Geist und das Herz zu formen." (Girard 1844, S. IX)

In "L'Enseignement régulier de la langue maternelle" beschäftigt sich Girard daher in fünf Teilen mit der Vermittlung der Muttersprache. Der erste Teil enthält allgemeine Überlegungen über die Art und Weise, wie die Mutter ihre Kinder sprechen lehrt, über das Ziel eines Unterrichts in der Mutter-

sprache und seine wesentlichen Elemente (vgl. Girard 1844, S. 1-50). Der zweite Teil geht von der These aus, daß die Sprache Ausdruck der Gedanken sei, so daß beispielsweise die Grammatik dazu beitrage, die Gedanken der Kinder zu entwickeln (vgl. Girard 1844, S. 50-96). Der dritte Teil zeigt, daß der Unterricht der Muttersprache dazu geeignet ist, die kindliche Intelligenz zu entfalten (vgl. Girard 1844, S. 96-214). Girard kommt dabei zu folgendem Schluß: "Ist die Sprache also etwas anderes als der Ausdruck des Denkens? Man muß folglich durch die Vervollkommnung des Gedankens dessen Ausdruck entwickeln und regeln. Es gibt kein anderes Mittel. Und es soll uns niemand sagen, daß ein Unterricht, der auf abgestufter Übung der Intelligenz beruht, nicht für Kinder gemacht ist: denn das ist, als ob man sagte, daß es für sie schwieriger sei, das zu begreifen, was einen Sinn macht, als das, was keinen macht (a).

Es ist höchste Zeit, die tröstliche Prophezeiung des würdigen Nachfolgers des Abbé de l'Épée bei den Taubstummen zu verwirklichen: 'Unsere Schüler', hat er gesagt, 'werden einst denken, indem sie sprechen lernen, und sie werden sprechen, weil sie Ideen haben. Wenn sie die Merkmale jeder einzelnen [Idee; d.Verf.] kennen, werden sie sie besser zu verbinden wissen.' Dann, einen Blick auf die grammatikalische Unterrichtung des Sprachgebrauchs werfend, fügte er an: 'Es ist der geringste Erfolg, der durch der Marschrichtung unseres Geistes entgegengesetzte Verfahren erzielt wird, der uns eine entgegengesetzte Marschrichtung befiehlt. Man fing am Ende an, und wir werden geeigneterweise mit dem Anfang beginnen.' (b)"<sup>43</sup> (Girard 1844, S. 211 f.) Der vierte Teil ist der Herzensbildung gewidmet, d.h. Girard weist darauf hin, daß die Muttersprache der Moralerziehung diene (vgl. Girard 1844, S. 214-454). Der letzte Teil stellt die erzieherische Praxis dar (vgl. Girard 1844, S. 454-482).

In seinem "Cours éducatif" wird noch deutlicher, daß Girard Unterricht und Erziehung nicht voneinander trennt; d.h. Unterricht ist für ihn immer mit moralischer und religiöser Erziehung verknüpft. Girard legt dabei besonderen Wert auf den Sachunterricht, bei dem die Kinder durch Demonstration bekannter Gegenstände, Personen und Tiere sich die entsprechenden Begriffe aneignen können und dabei bestimmte moralische Qualitäten assoziieren lernen. (Vgl. Girard 1845-1848)

In seinen Anmerkungen zu dem Lehrplan der Primarschule von 1882 würdigt Gréard ausdrücklich das Verdienst Girards: "Père Girard wendet sich mit Nachdruck gegen das, was er 'Wortmaschinen, Schreibmaschinen und Vortragsmaschinen' nennt, die der Lehrer aufstellt, wie Vaucanson seine Automaten machte. Gerade gegen diese Routine setzt er seine Methode des regelmäßigen Unterrichts der Muttersprache. Anstelle der Grammatik der

Worte will er die Grammatik der *Ideen* setzen, jene, die den Schüler dazu zwingt, selbst die Regeln der Syntax und der Orthographie zu finden, über das Wort, das er gebraucht, über die Formen, die er anwendet, nachzudenken. Das Studium der Sprache, die Grundlage der Erziehung in seinem System, war so für ihn nur ein Instrument, mit dessen Hilfe er, indem er den Schüler das, was unentbehrlich ist zu wissen, lehrte, vor allem daran arbeitete, sein Urteilsvermögen zu üben. Aufgrund eines anderen Verfahrens läßt Pestalozzi seine pädagogische Lehre auf der Praxis des Rechnens ruhen. Aber im Rechnen suchte Pestalozzi wie Père Girard in der Grammatik nur ein Mittel. Ihr Ziel beim einen wie beim anderen war es, indem sie dem Kind eine gewisse Anzahl positiver Kenntnisse beibrachten, seinem Verstand Aufgeschlossenheit, Sicherheit, Redlichkeit zu geben. Der Geist dieser Methode ist für alle Unterrichtsfächer anwendbar..." (Gréard in: Règlement 1882, S. 65 f.)

### 2.2.3. Die Liga für Unterricht

Die Schulgesetze der III. Republik hätten sich bestimmt nicht so nachhaltig durchsetzen können, hätte nicht die Bewegung der *Ligue de l'enseignement* durch Volksaufklärung, Petitionen und Gutachten die Voraussetzungen dafür geschaffen (vgl. u.a. Compayré 1914, S. 483), eine Bewegung, die sich vor allem aus Mitgliedern der Freimaurerloge zusammensetzte und als *Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente* heute noch besteht: "Es ist der Stolz der Liga, die Initiative für die Schaffung der kostenlosen, obligatorischen und laizistischen Schule ergriffen zu haben, drei Begriffe, die solidarisch sind." (Jean Grenier, Präsident der Liga: Vorwort zu: Tricot 1973, S. 8) Es war vor allem der Laizitäts- und Volksgedanke, der durch die Liga vorangetrieben wurde.

Der Erfolg der Liga, die 1866 als privates Projekt entstanden war, ist eng verknüpft mit der unermüdlichen Aktivität ihres Gründers, Jean Macé<sup>44</sup>. Die Bewegung ging eigentlich von Belgien aus, wo Charles Bals 1846 eine Liga gegründet hatte, die in der Volksbildung den Weg zur Freiheit aller Bürger sah (vgl. Ponteil 1966, S. 284). Sie hatte sich zur Aufgabe gemacht, Volksbibliotheken und Erwachsenenbildungsstätten zu schaffen sowie das Primarschulwesen zu reformieren. Diese Ideen entsprachen genau dem Vorhaben Jean Macés, der bereits 1862 eine *Bibliothèque communale* in Beblenheim gegründet hatte. Vom 2. Kongreß der belgischen Liga zurückgekehrt (vgl. Prost 1968, S. 183), verfaßte er im Oktober 1866 in "L'opinion nationale" einen Appell an die Leser, eine entsprechende Liga in Frankreich zu

unterstützen. Er wandte sich an all jene, die mithelfen wollten, die Erziehung im Lande zu verbreiten. Prompte Antwort erhielt er von drei Lesern, die zahlende Mitglieder werden wollten: einem Zugführer, einem Steinmetz und einem Polizisten (vgl. u.a. Tricot 1973, S. 17).

Mit diesem Schritt sollten jedoch die Schwierigkeiten beginnen: Eine Liga mit solch fortschrittlichen Ideen war während des 2. Kaiserreiches nicht gern gesehen, zumal sich der Papst in dem 1864 veröffentlichten Syllabus gegen jeglichen Rationalismus, Sozialismus und modernen Liberalismus aussprach. Jean Macé rief daher zunächst nur zur Unterstützung für den Entwurf eines entsprechenden Vereins auf, so daß die Regierung nicht verbieten konnte, was noch nicht existierte. Erst im Juni 1880 wurde dem Pariser Zirkel der Liga durch ein Dekret die Gemeinnützigkeit zuerkannt, so daß der erste nationale Kongreß im April 1881 stattfinden konnte.

Der Erfolg der Liga war von Anfang an groß; bereits nach dem Aufruf von Macé im Jahre 1866 hatte das "Projekt" 510 Mitglieder<sup>45</sup>, unter denen sich auch Jules Ferry befand. Ihre Absicht, das Primarschulwesen zu reformieren, stieß dabei auf ein großes Bedürfnis bei der städtischen Bevölkerung, die einen Ausbau der Primarschulen wünschte. Camille Flammarion, Vorsitzender des Pariser Zirkels der Liga, beschrieb in einem Manifest daher die Notwendigkeit einer durchgreifenden Maßnahme wie folgt: "Bis heute zeigt sich das Handeln der Regierung bezüglich des Unterrichts als unzureichend. Wenn man - in bestimmten Gebieten - sagen kann, daß der Primarunterricht allen Kindern zugänglich ist, so kann man auch sagen, daß beinahe nirgendwo, ausgenommen in drei oder vier Großstädten, der junge Mensch oder der Erwachsene die Mittel besitzen, das wenige, was sie gelernt haben, zu entwickeln, noch nicht einmal, um es zu bewahren. Jedenfalls, die intellektuellen Bedürfnisse, die zu wecken so nützlich wäre, verlöschen aus Mangel an Nahrung und liefern die Menschen dem gefährlichen Einfluß der niedrigsten Instinkte aus. Man muß also das Handeln der Regierung ersetzen. Es ist notwendig, daß die private Initiative eine bessere Sachlage realisiert oder zu realisieren hilft, besser in bezug auf die Bestimmung Frankreichs und der sozialen Ordnung. Deshalb ist die Liga für Unterricht gegründet worden." Camille Flammarion, 1867, zit. in: Tricot 1973, S. 26 f.)

Bereits 1870 reichte die Liga eine umfangreiche Petition zur Einführung der Schulpflicht ein; 1872 folgte eine Eingabe, die die "Trinität" verlangte, das heißt neben der Schulpflicht und Schulgeldfreiheit wurde ausdrücklich die Laizität<sup>46</sup> gefordert. Emmanuel Vauchez, der Hauptsekretär des Pariser Zirkels, erklärte dazu: "Unter Laizität verstehe ich Wissenschaft in der Schule und Religionsunterricht in der Kirche, das heißt die Neutralität der vom Staat

oder den Kommunen subventionierten Schule. Die großen Prinzipien von Freiheit und Brüderlichkeit verlangen, daß alle Menschen, ob sie nun dem Katholizismus, dem Judentum oder anderen Religionen angehören, als Brüder Seite an Seite leben können." (Emmanuel Vauchez, zit. in: Tricot 1973, S. 33)

Die Liga hielt allen Angriffen stand; so auch der Ablehnung des Papstes, der sich in der Enzyklika von 1873 gegen die Liga wandte. Als Jules Ferry zwei Monate nach dem ersten nationalen Kongreß das Gesetz über die Kostenfreiheit und im März 1882 das Gesetz über die Schulpflicht und die Laizität durchbrachte, war die Liga auf dem Höhepunkt ihres Erfolges gelangt. Von da an stellte sie sich die Aufgabe, die Durchführung der Gesetze zu kontrollieren; so war Jean Macé maßgeblich an dem Gesetz von 1886 beteiligt, das den Staat verpflichtete, innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren die kirchlichen Lehrer gegen weltliche auszutauschen. Die Gründung von freien, privaten Schulen konnte er trotz Warnung nicht verhindern.

Als Jean Macé 1894 starb, war ein Großteil seiner Lebensaufgabe in Erfüllung gegangen. Von Anfang an war er bestrebt, die Volksbildung auszubauen, um mit Hilfe der intellektuellen Emanzipation die politische Emanzipation voranzutreiben. Der Gedanke einer Volksbildung, die jedem Bürger die Möglichkeit geben sollte, sich eine politische Mündigkeit anzueignen, war geboren, als 1848 nach Einführung des modernen demokratischen Wahlrechts die überwältigende Mehrzahl der Wähler die gemäßigten Parteien in der Nationalversammlung wählte. Macé, als Anhänger Fouriers, war ein leidenschaftlicher Gegner der bestehenden Zensuswahl und unterstützte ebenso vehement die Einführung eines allgemeinen und gleichen Wahlrechts. Die Verkündung des *suffrage universel* hatte zur Folge, daß der Zensus völlig wegfiel und die Zahl der Wahlberechtigten um das 36fache stieg. Die Enttäuschung Macés war daher umso größer, als das Ergebnis der Wahlen vorlag. Er bezweifelte von nun an, daß die Bürger in der Lage seien, von ihrem Wahlrecht richtigen Gebrauch zu machen. Die immer noch religiös gebundenen Franzosen, die in der überwiegenden Zahl Bauern waren, sollten durch eine neutrale Bildung aus dieser traditionellen Verbundenheit herausgeführt werden.

Eine 1865 erschienene Schrift Macés, in der verschiedene Zeitungsartikel zusammengestellt worden sind, weist unter dem Titel "Morale en action, mouvement de propagande intellectuelle en Alsace" die Begründung Macés für die Volksbildung und die Einrichtung von Volksbibliotheken auf (vgl. Macé 1865).

Macé setzt sich darin für eine intellektuelle Dezentralisierung ein und argumentiert gegen die Monopolstellung von Paris, daß die Provinz nicht mit den Pariser Intellektuellen ins Gericht gehen, sondern daß sich eine provinzielle Intelligenz bilden solle, die nicht gegen Paris arbeiten, sondern in lebhafter Auseinandersetzung auch Zulieferer von Ideen sein solle (vgl. Macé 1865, S. 7). Paris werde zwar immer der "Großmarkt der Intellektuellen des Landes" bleiben, aber die Provinz werde durch ihre geistige Macht garantieren, daß Frankreich seine geistige Größe behält. Damit ist die Volksbildung auch ein politisches Kalkül, das Frankreich vor der geistigen und nicht zuletzt militärischen Übermacht anderer Länder, insbesondere Deutschlands, schützen soll.

Bereits 1862 sieht Macé eine intellektuelle Übermacht der Deutschen und die Bedrohung, die davon ausgeht. Er räumt daher dem Elsaß eine hervorragende Stellung ein, zwischen beiden Ländern zu vermitteln: "Im Herzen französisch, der Rest deutsch, ist sie [die Provinz; d. Verf.] der Bindestrich zwischen diesen beiden großen Rassen..." (Macé 1865, S. 7). Die Elsässer sind nach seiner Meinung in der Lage, den Parisern die immensen Fortschritte der Deutschen näherzubringen, die Frankreich zurückgeworfen haben.

Eine wesentliche Voraussetzung und Unterstützung der Intelligenz ist die Einrichtung von Druckereien in den Provinzen, denn Gedachtes kann sich nur gedruckt in dem großen Maße verbreiten, wie Macé es für angezeigt hält (vgl. Macé 1865, S. 10 f.). Um Gedrucktes verstehen zu können, muß man lesen können; um lesen zu können, braucht man wiederum Bücher: "Die Ergänzung der Primarschule ist daher die Volksbibliothek. Die erste ist der Schlüssel, aber die andere ist das Haus." (Macé 1865, S. 15)

Daher sei es notwendig, daß überall dort, wo es eine Primarschule gibt, auch eine Bibliothek vorhanden ist, womit einem dringenden Bedürfnis der Bevölkerung entsprochen werde: "Eine Regierung, die auf dem allgemeinen Wahlrecht beruht, wird immer verpflichtet sein zu handeln, wenn sie die öffentliche Meinung unter sich in Bewegung kommen fühlt, und je weniger feindselig die Bewegung gewesen sein wird, desto prompter wird die Erfüllung des nationalen Willens sein." (Macé 1865, S. 21) Daß die Bibliotheken eine politische Funktion erfüllen, bestätigt auch der Elsässer Industrielle Engel-Dollfus, der die Unternehmungen Macés unterstützte. In einem Brief an den Redakteur des "Enseignement professionnel" in Paris faßt er das allgemeine Ziel der Einrichtung in vier Worten zusammen: "Lesen, Unterricht, Moral, Fortschritt." (Engel-Dollfus, in: Macé 1865, S. 42)

Trotz der immerwährenden Bemühungen Macés, einen Beitrag zur Völkerverständigung und für den Frieden zwischen Frankreich und Deutschland zu liefern<sup>47</sup>, zeigten seine Gedanken und Aktivitäten stark patriotische

Züge. Nach dem Deutsch-Französischen Krieg haftete seinen schulischen Vorschlägen sogar der Anstrich eines stark militaristischen Patriotismus an: 1885 schrieb er das Vorwort zu einem "Handbuch für Schießübungen in den Primarschulen", das paramilitärische Übungen auf dem Schulhof mit Holzwaffen beschrieb, die dazu dienen sollten, die Schüler auf eine eventuelle Revanche vorzubereiten.

Nach wie vor war Macé jedoch der Meinung, daß der "deutsche Schulmeister" den Krieg gewonnen habe (vgl. u.a. Weill 1925, S. 264 f.). Daher sollte der Unterricht, von der Moral bis zur Geographie, Vaterlandsliebe und vor allem Kenntnisse über das Vaterland vermitteln.

Der Einfluß der Liga auf die Primarschule der III. Republik war eklatant; vergleicht man unter anderem ihre Forderungen mit dem Lehrplan von 1882, sieht man auffallende Ähnlichkeiten. Compayré, ein kritischer und an der Geschichte der Pädagogik interessierter Erziehungswissenschaftler dieser Epoche, schätzt die Liga als einen Initiativausschuß ein, von dem der Staat seine erzieherischen Inspirationen einholte (vgl. Compayré 1914, S. 484)

Auch heute noch beteiligt sich die Liga intensiv an schulischen Debatten. Besonders ihr Einsatz für den laizistischen Charakter des französischen Schulwesens ist ebenso nachdrücklich wie brisant und aktuell:

"Honneur et gloire à l'école laïque  
où nous avons appris à penser librement,  
à défendre et à chérir la République  
que nos pères, jadis, ont faite en combattant."<sup>48</sup>

Diesen Refrain einer Ode an die Laizität ("Gloire à l'école") auf den Lippen und die Parole: "Une seule école libre, c'est l'école laïque"<sup>49</sup> auf Spruchbändern geschrieben, demonstrierten im April 1984 Tausende von Anhängern der öffentlichen laizistischen Schule in allen großen Städten Frankreichs für die Ehre der traditionellen *école laïque* anläßlich des Volksentscheids über ein neues Gesetz zur Integration der freien, privaten Schulen. Mit "Ecole libre, c'est l'école de liberté" konterten die Vertreter der Privatschulen, die ihre Unabhängigkeit in Gefahr sahen (siehe dazu Artikel in "Le Matin" vom 26. April 1984, S. 2-4). Der Streit um die Laizität ist immer noch nicht begraben, und das Engagement der Liga ist nach wie vor aktuell, die öffentliche Schule zu verteidigen.<sup>50</sup>

## 2.2.4. Erziehung und Unterricht in der Primarschule der III. Republik

Durch eine am 27. Juli 1882 erlassene Bestimmung von Jules Ferry wurde die pädagogische Organisation der Primarschule festgelegt. Danach teilt sich der Primarunterricht in vier Abschnitte, nämlich in eine ein- bis zweijährige Vorschulklasse (*Classe enfantine*), eine zweijährige Elementar-klasse, eine zweijährige Mittelklasse und eine zweijährige Oberklasse (Artikel 1), die durch einen einjährigen Ergänzungsunterricht dann erweitert werden können, wenn mehr als 10 Schüler einen weiterführenden Unterricht wünschen (Artikel 2). Die Dauer der Schulzeit richtet sich nach dem Alter der Kinder bei Eintritt in die Vorschulklasse; die allgemeine Schulpflicht endet mit der Vollendung des 13. Lebensjahres (Artikel 3).

Eine wesentliche Bestimmung der Primarschule erfolgt durch Artikel 15, in welchem der "dreifache Gegenstand" des Unterrichts benannt wird: Er bezieht sich auf die physische, intellektuelle und moralische Erziehung<sup>31</sup>; die Inhalte dieses Unterrichts sind in einem eigens angefügten Lehrplan vorgegeben. Dieser Lehrplan sollte sowohl den "Forderungen des modernen Lebens" entsprechen (Rimbaud 1903, S. 158), als auch durch ein abwechslungsreiches Programm die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler fesseln, und sich durch Pausen, körperliche Übungen, Gesang und sinnvolle Aufteilung der theoretischen Fächer am Vormittag den Konzentrationsphasen der Kinder anpassen (Artikel 16).

### 2.2.4.1. Die neue Erziehungsmethode

Die neue Primarschule forderte also eine tiefgreifende Veränderung der Erziehung, in der die "neue Praxis der Freiheit, der freien Diskussion und der freien Meinungsfindung" ermöglicht werden sollte (Ferry, Discours du 19 avril 1881, zit. in: Rimbaud 1903, S. 159).

Die Grundgedanken dieser neuen Erziehungsmethode waren die folgenden. Es handelte sich um eine Methode, die eine ganzheitliche, nämlich die oben genannte physische, intellektuelle und moralische Erziehung beabsichtigte. Sie sollte den Kindern primär das intellektuelle Werkzeug und weniger einen ganzen Kanon von Unterrichtsfächern vermitteln: "Das Ideal der Primarschule ist es nicht, viel zu unterrichten, sondern gut zu unterrichten. Das Kind, das sie verläßt, weiß wenig, aber es weiß es gut; der Unterricht, den es erhält, ist

begrenzt, aber er ist nicht künstlich. Er ist kein halber Unterricht und derjenige, der ihn beherrscht, ist kein Halbgebildeter; denn das, was einen Unterricht in seiner Art vollständig oder unvollständig macht, ist nicht, daß er sich mehr oder weniger umfassend auf den Bereich erstreckt, den er bearbeitet, sondern es ist die Art, wie er ihn bearbeitet..." Aufgrund der eingeschränkten Dauer und der fehlenden Mittel kann der Unterricht den Schülern nur folgendes vermitteln: "... zunächst eine Summe von Kenntnissen, die ihren zukünftigen Bedürfnissen angemessen sind, dann und vor allem gute Geisteshaltungen, eine offene und wache Intelligenz, klare Ideen, Urteilsfähigkeit, Reflexion, Ordnung und Genauigkeit in Gedanken und Sprache." (Règlement 1882, S. 21)

Der Unterricht setzte die aktive Mitarbeit des Schülers voraus, der selbständig Regeln und Zusammenhänge entdecken sollte, um so zu einem Urteilsvermögen und jener Denkfähigkeit zu gelangen, die für sein späteres Leben nützlich sein sollten. Es mußte daher eine "kurze und leichte" Methode gefunden werden, die geeignet war, das Interesse des Schülers zu wecken, ohne ihn zu "verwirren". Um die Schüler zu motivieren, war der Lehrer gehalten, vom Bekannten über eine sachgerechte, den Fähigkeiten der Schüler angepaßte Beschreibung und Erklärung des Unterrichtsgegenstandes zu den unbekanntem Regeln und Zusammenhängen gehen. "Praktische Übungen, gebräuchliche Anwendungen, einfache und vertraute Beweisführungen müssen die Seele und das Leben der Schule sein." (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 63)

Praktische Beispiele und Experimente sollten den Schülern helfen, abstrakte Inhalte zu begreifen und umzusetzen. Durch Fragen und Diskurse nach der sokratischen Methode mußte der Lehrer die Intelligenz der Schüler herausfordern. Die Antworten und Fragen der Schüler wiederum bestimmten die weiteren Unterrichts- und Gesprächsgegenstände. Damit war die Erziehungsmethode nicht an einen rigiden Lehrplan gebunden, sondern konnte lebendig, situations- und schülerbezogen sein.

Die Erziehungsmethode modifizierte sich je nach dem Alter der Schüler; so standen bei den Jüngeren die Abwechslung und die Nachsicht an erster Stelle vor einem eindeutigen Lösungsweg und der Korrektur von Fehlern: "Vor allem bei den kleinen Kindern müssen die Erläuterungen variieren, die Ereignisse aufgegriffen werden, die Licht in ihren Geist bringen und sie führen können, indem sie ihnen folgen. Es sind ihre Antworten, die die Fragen hervorbringen müssen. Daß sie sich daran gewöhnen, alles, was sie behaupten, zu begründen, in ihrer eigenen Sprache auszudrücken, das ist das einzige Mittel, sich zu vergewissern, daß sie verstanden haben. Lassen Sie sie sich sogar einem Irrtum aussetzen und lassen Sie sie diesen berichtigen,

indem Sie ihnen zeigen, worin sie schlecht überlegt, schlecht geurteilt haben: das wird die ertragreichste Lektion sein." (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 65)

Die neue Erziehungsmethode forderte von den Lehrern Einfühlungsvermögen, Flexibilität, pädagogisches Geschick, aber auch, wie Ferry immer wieder unterstrich, ein fundiertes theoretisches Wissen, das sie mit Verstand und Herz umzusetzen imstande sein mußten. Auf dem pädagogischen Kongreß von 1880 wies er auf zwei wesentliche Bedingungen hin, die die Lehrer der neuen Schule erst als solche auszeichneten, nämlich, daß sie "Menschen und keine Grammatiker" seien und daß sie "mit Herz und einem gewissen zärtlichen Gefühl" ihren Beruf ausübten, denn "... wenn man das Kind nicht liebt, darf man nicht Lehrer werden." (Ferry, zit. in: Pisani-Ferry 1981, S. 243 und 244)

Will man das Wesen der neuen Erziehungsmethode auf klare Begriffe bringen, stößt man unweigerlich auf die von Gréard aufgezeigte Zweiteilung der Erziehung bzw. des Unterrichts in Kunst und Wissenschaft: "Der Unterricht ist gleichzeitig eine Kunst wie eine Wissenschaft, eine Kunst, deren Wendigkeit sich an die unvorhersehbarsten Bedürfnisse anpassen muß." Denn, so erklärt er: "Der beste Elementarunterricht ist jener, der es versteht, die Intelligenz der Kinder in Gang zu setzen, sozusagen zu provozieren. Wenn sie einmal auf dem Weg sind, bedarf es nur mehr dessen, sie sanft anzuregen, sie zurückzuführen, wenn sie sich geirrt haben, indem man ihnen immer, soweit möglich, die Anstrengung und die Befriedigung läßt, das zu entdecken, von dem man will, daß sie es finden. Nichts ist unheilvoller als die Befragungen, die die Frage und die Antwort bereits fertig liefern..." (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 64 und 65)

#### *2.2.4.2. Erziehung für das Leben*

"Vorbereitung auf das Leben, so lautet heute die allgemeine Formel zur Definition des Primarunterrichts in allen Ländern. Aber was ist unter Vorbereitung auf das Leben zu verstehen?" (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 73)

Die Auseinandersetzung mit den Erziehungssystemen anderer Nationen, besonders mit dem deutschen, schweizerischen und angloamerikanischen war groß, denn man erhoffte sich überall, durch eine wirksame öffentliche Erziehung die veränderte politische, soziale und wirtschaftliche Situation in

den Griff zu bekommen. Es ist Gréard, der die grundlegende Frage nach dem Inhalt und der Bestimmung des Primarunterrichts aufwirft und auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der beabsichtigten Erziehung hinweist. Seine Frage gilt aber auch als Beweis dafür, daß die französischen Pädagogen nicht unkritisch ein aktuelles Schlagwort übernommen haben, sondern es als komplexes Problem begriffen haben, das allein auf dem Hintergrund ihrer eigenen Geschichte, politischen und ideellen Überzeugung zu diskutieren war.

Da in einem späteren Kapitel gerade die Prinzipien dieser Ideen ausführlich erörtert werden (siehe dazu Kapitel 4.), wollen wir sie an dieser Stelle nicht explizit beschreiben und erklären, sondern sie nur zum besseren Verständnis des hier behandelten Aspektes nennen.

"Erziehung für das Leben" war sicherlich in erster Linie eine politische Forderung. In der neuen Republik mit ihrem Bekenntnis zu einer demokratischen Gesellschaft war die Frage der Erziehung vordringlich, hoffte man doch mit einem gut funktionierenden öffentlichen Erziehungswesen allen Ansprüchen dieser neuen sozialen Ordnung gerecht zu werden. Ferry brachte das Verhältnis von Politik und Schule auf folgende Formel: "Die Republik hat die Schule gemacht, die Schule wird die Republik machen." (Ferry, zit. in: Pisani-Ferry 1981, S. 16)

Die Republikaner wollten den Traum der Großen Revolution von 1789 realisieren, nämlich genügend Schulen zu schaffen, um allen Bürgern, ob arm oder reich, die gleichen Bildungschancen zu bieten, indem sie dem Staat das Recht zusprachen, die öffentliche allgemeine Erziehung zu organisieren. In einer Deputiertensitzung vom 8. Februar 1878 wies Ferry auf das Recht und die Pflicht des Staates hin, für eine allgemeine Volksbildung zu sorgen: Wir meinen, daß es die Pflicht einer demokratischen Gesellschaft ist, über die öffentliche Erziehung eine unaufhörliche, wachsame, mächtige, wirksame Kontrolle zu behalten..." Und in der Fortsetzung dieser Rede wird eine zweite Maxime offensichtlich, nämlich die antiklerikale Überzeugung dieser Republikaner, daß nur der Staat das Recht auf diese Kontrolle hat: "... davon überzeugt, können wir nicht zulassen, daß die Kontrolle einer anderen Autorität als der des Staates gehört; wir werden niemals zulassen, daß der Staat etwas anderes als ein laizistischer ist."

Der Staat mußte auch im Namen der Gleichheit und Freiheit der einzelnen Bürger für die Erziehung aller, die gleichgestellte Erziehung der Frauen miteingeschlossen, sorgen. In seiner berühmten Rede in der *Salle Molière* vom 10. April 1870 "Von der Gleichheit der Erziehung" bestimmte Ferry den

Platz, den dieses Prinzip der Gleichheit innerhalb der republikanischen Erziehungsidee einzunehmen hatte:

"Das Geständnis, das ich Ihnen zu machen habe, ist, daß ich zunächst von Philosophie reden werde. Philosophie braucht man in allen Dingen; man braucht sie vor allem auf dem Gebiet, das uns beschäftigt. Ich habe dieses Gebiet selbst gewählt; ich habe es definiert: die Gleichheit der Erziehung, und ich bin sicher, daß es unter den Personen, die mir die Ehre geben zuzuhören, eine große Zahl gibt, die sich angesichts dieses allgemeinen, etwas mysteriösen Titels gesagt haben: Was ist diese Utopie? Nun, meine Absicht ist es, Ihnen zu zeigen, daß die Gleichheit der Erziehung keine Utopie ist; daß sie ein Prinzip ist; daß sie rechtlich unabstreitbar ist und daß in der Praxis, in den Grenzen, die ich nennen werde, und kraft einer entscheidenden Erfahrung, die Ihnen vorzustellen mein Hauptziel ist, diese Utopie im Bereich des Möglichen liegt... Die Gleichheit, meine Herren, ist das Gesetz schlechthin des menschlichen Fortschritts!"

Die politischen Forderungen deckten sich mit der positivistischen Überzeugung der Politiker und Pädagogen im Hinblick auf die nationale Erziehung, die allein die Kraft haben sollte, die zukünftigen Bürger zu formen und so eine neue Gesellschaft vorzubereiten. Legrand, der sich mit der Erziehungslehre Auguste Comtes und ihrer Wirkung auf seine Schüler intensiv auseinandergesetzt hat, bestätigt den Glauben dieser neuen "positivistischen Generation" in die Macht der Erziehung, indem er sagt: "... sie ist für sie wie für A. Comte das beispielhafte Instrument einer Vereinigung der Geister, eine Vereinigung, die in ihren Augen allein fähig ist, die soziale Ordnung im Fortschritt zu gründen." (Legrand 1961, S. 46)

Ferry, der sich mit Nachdruck zu der positivistischen Lehre bekannte, formulierte einen grundlegenden Gedanken dieser Doktrin: "Der Fortschritt ist weder die Folge plötzlicher Sprünge noch ein Kraftakt. Nein: er ist eine Entwicklung, eine Evolution, er ist ein Phänomen des sozialen Glaubens, der Umformung, das sich zunächst in den Ideen produziert und in Bräuche übergeht, um dann in Gesetze zu münden..." (Ferry, zit. in: Pisani-Ferry 1981, S. 107)

Von daher ist es nahezu selbstverständlich, daß in der Primarschule ein vordringliches Augenmerk auf die moralische Erziehung gelegt wurde, um zu jenem sozialen Glauben zu kommen, der die Stabilität der neuen sozialen Ordnung garantieren sollte. Der religiöse Glaube wurde ausgegrenzt, und entsprechend mußte ein neues Fundament für die moralische Erziehung gefunden werden. Die Elemente dieser Moral und der staatsbürgerlichen Erziehung basierten, so unterstrich Ferdinand Buisson wiederholt, auf einer natürlichen, "volkstümlichen" Charakterbildung, die ihren Inhalt durch die

Menschenrechte finde (vgl. u.a. Buisson 1912, S. 254 f.). In einer Rede anlässlich der Generalversammlung der laizistischen Lehrer und Lehrerinnen im Jahre 1922 bekannte er: "Die Erklärung der Menschenrechte ist unser staatsbürgerliches Evangelium."

Versucht man eine inhaltliche Bestimmung der Erziehung für das Leben aus den genannten Grundsätzen abzuleiten, kann man mit großer Sicherheit behaupten, daß sie sich nicht allein auf die Vermittlung manueller und intellektueller Fähigkeiten reduzierte, die zur direkten Umsetzung, zu einer Überlebens-technik in dieser neuen Industriegesellschaft dienen sollte, obgleich der industrielle Fortschritt zwangsläufig den Bedarf einer erweiterten intellektuellen Erziehung geweckt hatte, um die Gesellschaft an die Bedingungen der technisierten Welt anzupassen, einer neuen Welt, die sich grundlegend von der alten agrarwissenschaftlichen Gesellschaft und ihrem - elitären - Bildungsbegriff unterschied. Das Erlernen spezieller Kenntnisse und eine spezielle Berufsausbildung waren angestrebt, ebenso wie ja auch die zunehmende Verstärkung Probleme aufwarf, die den Ausbau der physischen Erziehung bedingten. Doch die bloße Berufsausbildung resp. die bloße Vermittlung spezieller Kenntnisse barg, so hatte bereits Gréard erkannt, große Gefahren in sich: Die relativ kurze Schulzeit konnte eine umfassende Vorbereitung auf das spätere berufliche Leben nicht garantieren, zumal eine solche überdies mit Opfern bezüglich anderer wichtiger Bildungsinhalte wie dem Erlernen der Muttersprache, der Geographie, der Geschichte und anderem verbunden wäre. Läge die Priorität auf der Berufsausbildung, hieße dies die allgemeine Intelligenzentwicklung der Schüler vernachlässigen. Es bedeute nicht nur jene Grundlage wesentlicher Kenntnisse schmälern, die es heute mehr denn je bei den Arbeiterklassen zu festigen und zu vertiefen gilt, um den Wohlstand und die Sittlichkeit der Nation zu sichern; es hieße auch, der Berufsausbildung selbst einen tödlichen Schlag versetzen, da die Berufsausbildung nichts Solides für die Zukunft des Kindes bauen kann, wenn sie nicht auf den ordentlich erbauten Fundamenten einer guten Allgemeinbildung ruhen kann." (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 74)

Eine so verstandene Erziehung stünde auch dem Prinzip der Freiheit und Gleichheit des einzelnen entgegen, da dieser aufgrund mangelhafter intellektueller Fähigkeiten, wenn ihm also Urteilsvermögen und kritischer Verstand fehlen, Gefahr laufe, "in einer handfesten Unterlegenheit zu bleiben" (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 74), und damit die soziale Ungerechtigkeit erhalten bleibe.

Ein Ziel der Erziehung für das Leben müsse daher die Freiheit des einzelnen durch die Schulung seiner Intelligenz sein, damit er in der Lage sei,

selbständig zu urteilen und zu handeln: "Alle Reformen, die in den Schulgebrauch eingeführt wurden, haben zum Ziel gehabt, das Kind den Realitäten des Lebens anzunähern, indem man seine Aufmerksamkeit auf die Dinge lenkt, die es umgeben, und indem man für seine Augen in sinnfälliger Form das übersetzt, was es sieht, um es faßbarer zu machen, und das, was es nicht sieht, um ihm eine exakte Vorstellung davon zu geben. Ausgezeichnete Lesebücher reißen nach und nach sein Denken über alle Gegenstände mit, die den Hintergrund oder den Rahmen seiner Existenz bilden: das Schulhaus und seine Umgebung, das Dorf oder die Stadt, die Gebäude und die Denkmäler, die sie füllen, der Handel oder die Industrie, die sie leben lassen..." (Gréard, zit. in: Règlement 1882, S. 75) Gréard beschreibt dabei ein Verfahren, das bereits Johann Friedrich Oberlin Ende des 18. Jahrhunderts in seinen Schulen im Steinthal erfolgreich durchgeführt hat (vgl. dazu: Harth 1983, S. 34 f.).

Die Schule und vor allem die Erziehung für das Leben mußten den Geist, der zu vermitteln war, "leben lassen". In seinem 1869 aufgestellten Wahlprogramm stellte Jules Ferry diese Forderung an die Schule, wenn sie das Wesen der Demokratie, das auf Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit beruhe, verständlich machen wolle: "Es genügt nicht, all die Freiheiten zu beschließen: man muß sie leben lassen." (Ferry, zit. in: Rambaud 1903, S. 17). Erziehung zum Leben schloß damit das lebendige Lernen, das Lernen mit dem und am Beispiel, ein.

Erziehung zum Leben heißt aber auch, die Fähigkeiten der einzelnen Kinder berücksichtigen und fördern. Gerade Pauline Kergomard hob deutlich hervor, daß das Kind nur dann zu einem selbstbewußten und eigenständig handelnden Erwachsenen werden kann, wenn es ihm gestattet wird, seine individuellen Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Kergomard 1889, S. 10 u.ö.). Die Erzieherin (resp. der Lehrer) habe dabei eine dreifache Pflicht: Zum einen müsse sie die Persönlichkeit des Kindes respektieren: "... In der Tat betrachtet man das Kind, sobald es in die Schule kommt, als freies Wesen, nicht nur in bezug auf seine Bewegungen, sondern auch auf seinen Geschmack, auf seine Urteilskraft, seine Gefühle..." (Kergomard 1908, S. 66 f.) Zum zweiten müsse sie (die Erzieherin) das Kind beobachten, damit sie es kennenlerne; dazu bedürfe es eines intensiven Studiums der Physiologie und der Psychologie (vgl. Kergomard 1910, S. 12 f.). Zum dritten - und damit werden einer rein individuellen Erziehung Grenzen gesetzt - müsse sie die Freiheit des einzelnen Kindes dann beschneiden, wenn die Freiheit des anderen gefährdet erscheint: "... das Programm der Freiheit ist gemäßigt durch das Gefühl der Soziabilität und Solidarität." (Kergomard, zit. in: Derkenne 1938, S. 62)

Die individuelle Erziehung des Kindes ist damit durch zwei wesentliche Voraussetzungen gekennzeichnet, nämlich einmal durch den Respekt vor der

Persönlichkeit des Kindes als Prinzip der liberalen Haltung der Republikaner und durch den Respekt vor dem Recht des Kindes auf Erziehung als Prinzip der Menschenrechte: "Die Gesellschaft, die die Menschenrechte proklamiert hat, erkennt dadurch die Rechte des Kindes an." (Buisson 1912, S. 240). Zum zweiten wird sie durch die Forderung nach Soziabilität und Solidarität, das heißt nach Altruismus, charakterisiert, einem Grundgedanken des Comteschen Positivismus.

In der konkreten Erziehungssituation heißt das für Kergomard: "Der Erzieher setzt sich das Glück des Individuums zum Ziel, - ein Glück, das nichts mit Egoismus gemein hat -, und das infolgedessen das Glück der Menschheit ist." (Kergomard 1908, S. 29) Die Aufgabe des Erziehers sei es daher, sagt sie an anderer Stelle, den Kindern "die Wissenschaft und die Kunst, das Leben des *homme de bien* zu führen", beizubringen. "Der *homme de bien* erfüllt seine Pflicht sich selbst und den anderen gegenüber; er respektiert sich und die anderen; er ist gerecht und gut. Sein Ideal erhebt sich und schwebt, statt sich an die materiellen Genüsse des Lebens zu klammern; es strebt zur Vollendung, es sucht sie durch Uneigennützigkeit und Liebe zu erreichen." (Kergomard 1895, S. 3 f.)

- 1 Zusammenfassend kann man sagen: Erziehung zum Leben bedeutet einmal die Vermittlung moralischer Werte, die vor allem das Prinzip der Brüderlichkeit und die Liebe zum Vaterland hervorheben; zum zweiten die Vermittlung individueller Fähigkeiten und intellektueller Kenntnisse, die sowohl zu einem kritischen Verstand und zu einem geschärften Urteilsvermögen, unbedingte Voraussetzungen für die Freiheit und Gleichheit des einzelnen, als auch zu seiner späteren beruflichen Kompetenz führen sollen; zum dritten die
- 2 Vermittlung hygienischer Gewohnheiten und einer gesunden Lebensführung, die Voraussetzungen für die Vitalität und Energie des einzelnen sind, seine Kenntnisse und Fähigkeiten zur Stabilisierung der demokratischen Gesellschaft einzusetzen und sein individuelles Glück zu genießen.

#### 2.2.4.3. Physische Erziehung

Die physische Erziehung hat ein dreifaches Ziel:

- 1 Einmal soll sie den kindlichen Körper kräftigen und das Kind zur notwendigen Hygiene anhalten, um die allgemeine körperliche Entwicklung zu begünstigen und das Kind an Sauberkeit zu gewöhnen, die nicht nur als Bedingung für seine Gesundheit angesehen wurde, sondern auch als

Voraussetzung für den gegenseitigen Respekt der Kinder. Besonders Kergomard weist auf diese Verschränkung der physischen Erziehung mit der moralischen Erziehung hin: "Das Kind muß sauber in die *Ecole maternelle* kommen, weil das eine Notwendigkeit der physischen Hygiene und weil es eine Notwendigkeit der moralischen Hygiene ist." Weiter sagt sie: "Nun, wie die Sauberkeit eine Frage der Würde ist; wie man sauber sein muß aus Respekt für sich selbst und aus Respekt für die anderen; wie man dem Kind den Respekt vor sich selbst und den Respekt vor den anderen beibringen muß; vor allem vor denen, die sich seiner Erziehung widmen, so muß es morgens sauber in der *Ecole maternelle* erscheinen." (Kergomard 1908, S. 18 ff.)

Zum zweiten soll die physische Erziehung den Kindern "frühzeitig jene Qualitäten der Geschicklichkeit und Beweglichkeit, Fingerfertigkeit, Behendigkeit und Bewegungssicherheit geben, die wertvoll für alle, insbesondere nützlich für diejenigen Primarschüler sind, von denen die Mehrzahl für manuelle Berufe bestimmt ist." (Règlement 1882, S. 12)

Zum dritten schließlich soll die physische Erziehung nicht nur moralische, gesundheitliche und berufsorientierte Aspekte in sich vereinen, sondern darüber hinaus noch militärische und patriotische Gesichtspunkte umfassen. Hier soll sie dem zukünftigen Staatsbürger jene Vitalität und Energie vermitteln, die die junge Republik für ihren Aufbau braucht; außerdem soll durch militärische Übungen der Soldat vorbereitet werden, der sein Vaterland bei Gefahr zu verteidigen bereit ist. "Wir haben uns spät ans Werk gemacht; aber wir versuchen heute mit französischer Furie die verlorene Zeit einzuholen... Mögen unsere Lehrer würdig die große Mission, die ihnen anvertraut ist, zu erfüllen wissen, und wir werden bald eine gesunde, robuste Jugend haben, die im Waffengebrauch geübt und bereit zu allen Opfern ist, wenn die Ehre und die Sicherheit des Landes es erfordern."<sup>52</sup>

Entsprechend enthält die physische Erziehung Kontrollen der Sauberkeit und Hygiene, Gymnastik und entspannende Übungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern, handwerklichen und hauswirtschaftlichen Unterricht, der vor allem für die Mädchen gedacht war und ihnen "Ordnungsliebe, Hausarbeit und Geschmack" beibringen sollte, sowie paramilitärische Übungen für die Jungen.

Um das Ausmaß der paramilitärischen Übungen und des hauswirtschaftlichen Unterrichts näher bestimmen zu können, bedarf es einer eingehenden Untersuchung des Lehrplans. So gibt es in der Vorschulklasse keinen militärischen Unterricht; erst in der Elementarklasse wird mit Marschübungen und Truppenbildungen begonnen. In der mittleren Stufe werden diese Übungen durch verschiedene Marschschritte und -änderungen erweitert. Es handelt sich um eine "Soldatenschule ohne Waffen". In der höheren Stufe

kommen Musterung, militärische und topographische Märsche und "vorbereitende Übungen zum Schießen" hinzu. (Règlement 1882, S. 15)

Der hauswirtschaftliche Unterricht für die Mädchen unterscheidet sich in den ersten Jahren kaum vom handwerklichen Unterricht der Jungen, bei denen nur mehr Werkstoffe verwendet und damit mehr Techniken vermittelt werden. Das Hauptaugenmerk beim Mädchenunterricht liegt auf Tätigkeiten wie Weben, Falten, Stricken, Nähen, Sticken, Flickern, Schneidern, Stanzen und Modellieren. In den höheren Klassen kommen Handarbeiten hinzu, die an eine Schneiderlehre erinnern: Die Mädchen fertigen einfache Kleider an und müssen komplizierte Näharbeiten verrichten. Außerdem werden sie in Hausarbeiten eingeführt wie "Haushaltsführung und Anwendungen in der Küche, bei der Wäsche, beim Säubern" und in die "Pflege des Haushalts, des Gartens und des Hühnerhofs" (Règlement 1882, S. 17).

#### 2.2.4.4. Intellektuelle Erziehung

Die Gesetzgeber und Pädagogen sind sich darüber einig, daß die Primarschule nur eine begrenzte Auswahl von Kenntnissen vermitteln kann. Daher liegt das Augenmerk des Unterrichts auf der methodisch-didaktischen Aufbereitung, mit dem Ziel, die Denkfähigkeit und Urteilskraft der Schüler zu stärken, denn: "Das Ideal der Primarschule ist es nicht, viel zu lehren, sondern gut zu lehren." Der aufs notwendigste beschränkte Stoff wird so lebensnah und lebendig wie möglich den Schülern nahegebracht, so daß es sich nicht um einen "künstlichen Unterricht" handelt, sondern dem einzelnen Schüler eine fundierte intellektuelle Grundlage bietet, damit er "kein Halbweiser" ist, wenn er die Schule verläßt. Es kommt also nicht so sehr darauf an, daß der Unterricht "sich mehr oder weniger umfassend auf den Bereich, den er bearbeitet, erstreckt, es ist die Art und Weise, wie er ihn bearbeitet." (Règlement 1882, S. 21) Zwar bedürfen die Kinder für ihr weiteres Leben einer Anzahl von grundlegenden Kenntnissen, aber weitaus wichtiger sind "gute Geisteshaltungen, Urteilsvermögen, Reflexion, Ordnung und Genauigkeit in Gedanken und Sprache" (Règlement 1882, S. 21).

Aus dem Unterrichtsziel ergibt sich zwangsläufig die Unterrichtsmethode: Sie darf weder mechanisch noch durch eine nüchterne Abfolge von Lektionen gekennzeichnet sein. Die "einzige Methode" besteht in dem kontinuierlichen Austausch zwischen Lehrer und Schülern, wobei die Unterrichtsgegenstände entsprechend den Fähigkeiten der Schüler erarbeitet werden. Der Lehrer muß

in jedem Fall vom Bekannten, Leichten ausgehen, das heißt er hat die Aufgabe, den Kindern "konkrete Tatsachen" gegenwärtig zu machen, die sie sehen und begreifen können. Erst später versucht er durch Fragen und ohne Hilfe materieller Beispiele, durch Vergleichen und Verallgemeinern, abstrakte Ideen abzuleiten und die Schüler zum Nachdenken anzuregen.

Damit folgt die Unterrichtsmethode der kindlichen Natur und arbeitet mit der "natürlichen Aufmerksamkeit, dem Urteilsvermögen und der intellektuellen Spontaneität" der Kinder. "... es ist sozusagen die Natur selbst, die ihn [den Primarunterricht; d. Verf.] führt: er entwickelt parallel die verschiedenen Fähigkeiten der Intelligenz durch das einzige Mittel, von dem er bestimmt ist, das heißt, indem er sie in einer einfachen, spontanen, beinahe instinktiven Weise bildet: er formt das Urteilsvermögen, indem er das Kind zum Urteilen bringt, die Beobachtungsgabe, indem er viel beobachten läßt, die vernünftige Beurteilung, indem er dem Kind hilft, aus sich selbst heraus und ohne die Regeln der Logik zu überlegen." (Règlement 1882, S. 22 f.)

Die Unterrichtsmethode ist folglich nicht durch rigide Vorschriften und Anweisungen reglementiert, sondern läßt Raum für das pädagogische Geschick des Lehrers, die Unterrichtsgegenstände schülergerecht zu vermitteln; ein pädagogisches Geschick, das der Lehrer durch wissenschaftliche und praktische Studien während seiner Ausbildung entwickeln lernt, indem er die Erziehung als "Kunst und Wissenschaft" begreift.

In diesem Sinne ist auch die von den Gesetzgebern im Règlement von 1882 formulierte Bestimmung des Primarunterrichts zu verstehen:

"Er ist dem Wesen nach intuitiv und praktisch; *intuitiv*, das heißt, daß er vor allem auf den natürlichen gesunden Menschenverstand zählt, auf die Kraft der Evidenz, auf diese angeborene Fähigkeit, die der menschliche Geist hat, mit dem ersten Blick und ohne Beweisführung nicht alle Wahrheiten, aber die einfachsten und fundamentalsten Wahrheiten zu erfassen; *praktisch*, das heißt, er verliert niemals aus dem Blick, daß die Schüler der Primarschule keine Zeit mit überflüssigen Diskussionen, mit gelehrten Theorien, mit scholastischen Kuriositäten zu verlieren haben und daß es bei 5 bis 6 Jahren Schulaufenthalt nicht zuviel ist, sie mit einem kleinen Schatz von Ideen zu beladen, den sie strikt brauchen, und sie vor allem in die Lage zu versetzen, ihn in der Folgezeit zu bewahren und zu vermehren." (Règlement 1882, S. 22)

Der Lehrplan umfaßt folgende Fächer: Lesen, Schreiben, Französisch, Geschichte, Geographie, Staatskunde und Politische Ökonomie, Rechnen, Geometrie, Zeichnen von Ornamenten, gebräuchliche Elemente aus der Physik und den Naturwissenschaften, Landwirtschaften und Gartenbau, Gesang. Es wäre an dieser Stelle zu weitschweifig, den Lehrplan im einzelnen

zu beschreiben und zu erklären; es wird daher auf den Anhang verwiesen, der exemplarisch den Lehrplan der Fächer Geschichte und Geographie wiedergibt.<sup>53</sup>

#### *2.2.4.5. Moralische Erziehung*

Die moralische Erziehung ist ein Kernstück der neuen Primarschul-  
erziehung und wesentlicher Bestandteil der sie tragenden positivistischen  
Weltanschauung. Sie steht in engem Zusammenhang mit dem laizistischen  
Charakter der Republik und war lange Zeit Brennpunkt der kontroversen  
Diskussionen. Die moralische Erziehung trat an die Stelle des herkömmlichen  
Religionsunterrichts und wurde von den Gegnern der laizistischen Schule als  
antireligiöse Indoktrination gefürchtet.

Die Auseinandersetzung mit den Grundzügen der laizistischen Haltung  
wird in einem späteren Kapitel erfolgen. An dieser Stelle werden nur die  
wesentlichen Positionen der Reformen angesprochen und nach der konkreten  
schulischen Ausgestaltung des Moralunterrichts gefragt.

Schaut man sich den Lehrplan von 1882 und hier die Inhalte des  
Moralunterrichts an, ist man auf den ersten Blick enttäuscht von den  
Banalitäten, die darin enthalten sind, hat man doch eine Diskussion  
moralischer Werte auf der Basis der Ethik oder philosophischer Schulrich-  
tungen erwartet. Doch man muß sich dabei zum einen vor Augen halten, daß  
es sich in der Primarschule um Kinder von 5 bis 13 Jahren handelt, denen  
man moralische Grundbegriffe vermitteln will; zum anderen muß man sich  
den Anspruch vergegenwärtigen, den die Gesetzgeber und Pädagogen mit der  
moralischen Erziehung verfolgen wollen. Sicherlich bleibt trotz aller  
wohlbegründeten Argumente, einsichtigen Erklärungen und besten Absichten  
der Reformen zum Schluß Raum für eine kritische Betrachtung des  
Moralunterrichts. Vorab sollen jedoch seine hauptsächlichsten Merkmale  
beschrieben werden.

In seinem Brief an die Lehrer vom 17. November 1883 wies Ferry bereits  
auf den einfachen, aber doch schwer zu behandelnden Gehalt des  
Moralunterrichts hin:

"Die einen sagen Ihnen: Ihre Aufgabe als Moralerzieher ist unmöglich zu  
erfüllen. Die anderen: Sie ist banal und unbedeutend. Hier wird das Ziel  
entweder zu hoch oder zu niedrig gesteckt. Lassen Sie mich Ihnen erklären,

daß die Aufgabe weder über Ihren Kräften, noch unter Ihrer Würde liegt; daß sie sehr begrenzt ist und dennoch von großer Bedeutung; extrem einfach, aber extrem schwierig zu behandeln."

Dann geht er auf Art und Inhalt des Moralunterrichts ein, der im Grunde keine neuen Erkenntnisse vermitteln solle, sondern die altbewährten Moralvorstellungen der menschlichen Zivilisation weiterzugeben habe:

"Sie haben streng genommen nichts Neues zu unterrichten, nichts, was Ihnen nicht gebräuchlich ist wie allen anständigen Menschen... der Gesetzgeber hat aus Ihnen weder einen Philosophen noch einen improvisierten Theologen machen wollen. Er verlangt von Ihnen nichts, was er nicht von jedem Menschen mit Herz und Verstand verlangen könnte. Es ist unmöglich, daß Sie jeden Tag all diese Kinder sehen, die sich um Sie scharen, dabei Ihren Lektionen lauschen, Ihr Verhalten beobachten, sich von Ihren Beispielen inspirieren lassen, in einem Alter, wo der Geist erwacht, wo sich das Herz öffnet, wo sich das Gedächtnis bereichert, ohne daß Ihnen sofort die Idee käme, von dieser Folgsamkeit, von diesem Vertrauen zu profitieren, um ihnen mit schulischen Kenntnissen im engen Sinn die Prinzipien an sich der Moral zu übermitteln, ich meine einfach jene gute und uralte Moral, wie wir sie von unseren Vätern und Müttern empfangen haben und die in den Bezügen des Lebens zu befolgen wir uns zur Ehre machen, ohne uns die Umstände zu bereiten, deren philosophische Grundlagen zu diskutieren."

Selbst der Philosoph Ferdinand Buisson spricht von der "unabhängigen Moral", die sich jenseits der Kirche und der philosophischen Schulen auf der Basis menschlichen Zusammenlebens konstituiert und schließlich in den Menschenrechten niedergelegt worden sei.

"Es gibt folglich eine Moral, die sich getrennt von der Religion, getrennt von den metaphysischen Systemen zeigen kann? Es gibt folglich eine Kultur des Menschen und des Staatsbürgers, die sich bereits im Kind abzeichnet ohne die Hilfe der Kirchen und der philosophischen Schulen? Es gäbe folglich eine menschliche, natürliche, volkstümliche Grundlage zur Bildung des Charakters, zur Lenkung des Verhaltens, zur Ordnung der privaten und öffentlichen Sitten? Da liegt die große Neuheit, die Kühnheit, in der Darstellung der Kirche die revolutionäre Häresie der laizistischen Schule. Das ist ihr unverzeihliches Verbrechen, nicht eine Doktrin der anderen gegenüberzustellen, sondern eine Moral ohne dogmatische Basis der Moral, die auf ein Dogma gegründet ist. Man hätte ihr jeden anderen Fehler verzeihen, aber nicht diese Dreistigkeit, außerhalb von allen theologischen und metaphysischen Doktrinen eine vollständige, praktische Moralerziehung einzuführen." (Buisson 1912, S. 255)

Es waren nicht die christlichen Grundwerte, die die Republikaner ablehnten, sondern das von der Kirche in den Jahrhunderten ihrer Herrschaft aufgebaute Dogma, das sie als ungenügend für die moderne demokratische Gesellschaft ansahen. Die Gründe dafür sind mannigfaltig. Einmal - so argumentierte Ferry - widerspreche das egoistische Moment in der Kirchenmoral den sozialen Forderungen des modernen Lebens. Dazu schreibt er in einem nicht adressierten Brief von 1875 folgendes: "Sie beruht auf einem egoistischen Kalkül, das in Widerspruch zu den dringendsten Offenbarungen des modernen Lebens steht. Die Sorge für das persönliche Wohl ist in sich antisozial. Sie führt zum klösterlichen Ideal, das heißt zur Mißbilligung der Freiheit, der Liebe, des Wohlbefindens. Sie zeugt in einem bestimmten Teil der Gesellschaft nur noch von der Gleichgültigkeit oder Aversion gegenüber den Pflichten des öffentlichen Lebens. In der Masse, die die Freiheiten lebt und die nach Wohlbefinden strebt, hat sie nunmehr nur die Ratschläge einer vagen Resignation anzubieten." (Ferry 1875, abgedr. in: Legrand 1961, S. 238 f.) ↔ Fortschritt

In demselben Brief fordert Ferry in Anlehnung an Comte ein moralisches Gesetz, das allein auf der Liebe zur Menschheit, einem Wesenszug des Menschen an sich, aufgebaut sei. Denn, und das ist der zweite Grund für die Ablehnung der kirchlichen Moral, der Mensch behaupte sich im Leben durch sein tätiges Handeln, nicht durch die Hilfe Gottes: "Die praktische Weisheit wird das, was das von der Vorsehung gesandte Dogma [ein unleserliches Wort], durch die Maxime korrigieren: hilf Dir selbst, dann hilft Dir Gott. Die positive Wissenschaft, angewendet auf die Geschicke der Menschheit, macht vieles besser; sie bringt dem Menschen bei, daß er in gewissem Maße Herr seines Schicksals ist."<sup>54</sup>

Zum dritten soll durch die Moralerziehung das Gefühl der Soziabilität und die liberale Haltung im Staatsbürger wachgerufen werden, die Grundlage für die Demokratie, das heißt für die Familie, das Vaterland und die Menschheit sind (vgl. u.a. Buisson 1912, S. 255 und Ferry 1875).

Die Erziehung, und vor allem die Moralerziehung, ist für die Republikaner das mächtige Mittel, den neuen Menschen für die neue Gesellschaft hervorzubringen. Daher ist es nahezu selbstverständlich, daß sie dem Lehrer eine erweiterte Rolle zugeordnet haben: nämlich die des Erziehers, der über seine Funktion als Wissensvermittler hinaus die Aufgabe erhält, den jungen Staatsbürger auch moralisch zu bilden. Dazu meint Buisson: "Wenn man Neutralität oder Laizität so verstehen müßte, daß die Primarschule sich damit begnüge, schreiben, lesen und rechnen zu lehren und sich über den gesamten Rest ausschwiege, wäre dies die Preisgabe des republikanischen Strebens, von

dem dieses neue Wort 'Lehrer', das heißt 'Erzieher' zeugt, das das vom *Schulmeister* ersetzt wird." (Buisson 1912, S. 254 f.)

Entsprechend muß sich der Schüler nicht Vorschriften und moralische Haltungen einverleiben und sie auswendiglernen, sondern er muß seine zukünftige Rolle als moralisch integrierter Staatsbürger in der Auseinandersetzung mit dem "Erzieher-Lehrer" entwickeln. Dieser Lehrer wird als Repräsentant der Gesellschaft angesehen, der unabhängig von einem religiösen Glauben und einer politischen Partei (vgl. dazu: Ferry, Discours du 2 avril 1880, zit. in: Rambaud 1903, S. 163) die nationalen und republikanischen Interessen vertritt und den Schüler als Individuum respektiert, ihn aber auch als Staatsbürger sieht:

"Der Lehrer ist mit diesem Teil der Erziehung gleichzeitig mit anderen als Repräsentant der Gesellschaft beauftragt: die laizistische und demokratische Gesellschaft hat in der Tat das unmittelbarste Interesse daran, daß alle ihre Mitglieder rechtzeitig durch unauslöschliche Lektionen mit dem Gefühl ihrer Würde vertraut gemacht werden und mit einem nicht weniger tiefen Gefühl für ihre Pflicht und persönliche Verantwortlichkeit." (Règlement 1882, S. 42)

Da die Schüler unterschiedlicher Herkunft und Glaubens sind, muß der Lehrer sich auf die "wesentlichen Begriffe der menschlichen Moralität" beschränken, ebenso wie er jedem Kind mit liebevoller und liberaler Haltung entgegenzutreten muß: "Er muß auf den Pflichten beharren, die die Menschen einander näherbringen, und nicht auf den Dogmen, die sie voneinander trennen." (Règlement 1882, S. 43) Weiter unten wird noch einmal die schwierige Aufgabe des Lehrers näher charakterisiert: "Die einzige Verpflichtung, an die er gebunden sein soll, - und sie ist vereinbar mit dem Respekt vor jeder Glaubensüberzeugung -, ist, daß er in einer praktischen und väterlichen Weise die moralische Entwicklung seiner Schüler mit der gleichen Fürsorge überwacht, wie er ihre schulischen Fortschritte verfolgt; er darf sich keinem gegenüber schuldlos fühlen, wenn er für die Erziehung des Charakters nicht ebenso viel getan hat wie für die Erziehung der Intelligenz. Nur für diesen Preis wird sich der Lehrer den Titel *Erzieher* verdienen und die Primärerziehung die Bezeichnung *liberale Erziehung*." (Règlement 1882, S. 45)

Gerade das Gefühl von Liebe und Wärme ist in diesem Unterrichtsfach von zentraler Bedeutung, denn der Lehrer muß den Schülern die moralischen Werte durch seine persönliche Überzeugungskraft nahebringen, das heißt indem er ihr Vertrauen gewinnt. Persönliches Engagement verdrängt in diesem Unterricht exakte Analyse und logische Beweisführung:

"Die Kraft der Moralerziehung hängt viel weniger von der Präzision und der logischen Verknüpfung der unterrichteten Wahrheiten ab als von der Intensität des Gefühls, der Lebendigkeit der Eindrücke und dem ansteckenden Eifer der Überzeugung. Diese Erziehung hat nicht zum Ziel, *wissend* zu

machen, sondern *wollend* zu machen; sie begreift mehr, als daß sie beweist; bevor sie auf das sensible Wesen wirkt, folgt sie mehr dem Herzen als der Beweisführung; sie versucht nicht, all die Gründe der moralischen Handlung zu analysieren, sie versucht vor allem, sie zu erzeugen, sie zu wiederholen, aus ihr eine Gewohnheit zu machen, die das Leben leitet. Vor allem in der Primarschule ist sie nicht eine Wissenschaft, sondern eine Kunst, die Kunst, den freien Willen zum Guten zu drängen." (Règlement 1882, S. 42)

Die Grenzen der Moralerziehung liegen, so erkennen auch die Gesetzgeber, im Menschen selbst und in der Natur eines liberalen Staates: Als Erwachsene und Staatsbürger sind die Menschen frei, ihre Glaubensüberzeugungen zu leben; trotzdem kann die kurze Schulzeit eine gemeinsame Basis für ihre moralischen Werte schaffen: "Später, wenn sie Staatsbürger geworden sind, werden sie vielleicht durch dogmatische Meinungen getrennt werden, aber wenigstens werden sie in der Praxis darin übereinstimmen, das Lebensziel so hoch wie möglich zu stecken, den gleichen Abscheu vor dem zu haben, was niedrig und gemein ist, die gleiche Bewunderung vor dem, was erhaben und großmütig ist, die gleiche Feinfühligkeit in der Einschätzung der Pflicht, nach der moralischen Vervollkommnung zu streben, welche Anstrengung es auch kosten mag, sich in dieser allgemeinen Verehrung des Guten, des Schönen und des Wahren eins zu fühlen, die auch eine Ausdrucksform, und nicht die am wenigsten reine, des religiösen Gefühls ist." (Règlement 1882, S. 43)<sup>55</sup>

Charakteristisch für diese "unabhängige Moral" der Gesetzgeber und Pädagogen der III. Republik ist einmal die Unterscheidung in das freie, intelligente, weil vernünftige Individuum einerseits und in den altruistischen, sich seiner Pflicht bewußten Staatsbürger andererseits, deren beider Existenzen in sinnreicher, für das Wohl des Staates wirksamer Weise vereint werden sollen. Waren bislang alle politischen und moralischen Prinzipien auf der Grundlage der christlichen Religion oder auf der Grundlage metaphysischer Überlegungen als unanfechtbar begründet, setzten die Republikaner jetzt neue Grundprinzipien der Moral, die sich aus sich selbst heraus und auf der Basis der Vernunft begründen lassen. Damit stehen sie in der Tradition des rationalen Weltbildes, das bereits in den naturrechtlichen Theorien, die ein an sich gültiges und aus reiner Vernunft erkennbares Naturrecht des Menschen annehmen<sup>56</sup>, und des Gedankenguts des 18. Jahrhunderts, das die Rechte des Menschen durch auf Vernunft und Logik beruhende universale Prinzipien erklärt<sup>57</sup>, seinen Ausgang nimmt, in den Gesellschaftstheorien von Rousseau<sup>58</sup> und Condorcet<sup>59</sup> seine Fortsetzung findet und durch Auguste Comte in seine positivistische Lehre Eingang findet<sup>60</sup>.

Der Zusammenhang zwischen der "unabhängigen Moral", die sich an den in den Menschenrechten formulierten Werten der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit orientiert, und den Rechten des einzelnen wie seinen Pflichten gegenüber dem Staat wird in dieser Arbeit dann wieder aufgegriffen, wenn wir noch einmal auf die grundlegenden Ideen der republikanischen Reformen eingehen und eine kritische Würdigung vornehmen.

Die Republikaner haben zweifellos recht, wenn sie die Grenzen der moralischen Erziehung im Menschen selbst sehen, der aufgrund seiner Widersprüchlichkeit, seiner individuellen Lebensweise und seines Lebensverständnisses die "Gefahr" in sich birgt, diesen universalen Moralbegriff ins Gegenteil zu verkehren und sich somit diesem geradlinig gedachten Fortschritt in eine bessere Gesellschaft entgegenzustellen. Trotzdem zeigt sich in ihrem Denken ein tiefes Vertrauen in die vernünftige Urteilskraft des Menschen, dessen Ziel und Wille es sein sollte, in einer menschenwürdigen Gesellschaft in Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zusammenzuleben. Für dieses Ideal wollten die Republikaner im Sinne des Positivismus als Mittel und Weg die Erziehung einsetzen, die unter anderem moralische Werte vermitteln sollte, nämlich die<sup>1</sup> Würde des einzelnen und den<sup>2</sup> Respekt vor sich selbst und den anderen, die<sup>3</sup> Liebe zur Menschheit und zum Vaterland,<sup>4</sup> das Recht auf persönliches Glück und die Pflicht gegenüber der Gesellschaft und schließlich den Altruismus, der den Egoismus besiegen sollte.

#### 2.2.4.6. Erziehung auf wissenschaftlicher Basis

Um dem Anspruch einer wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer gerecht zu werden, wurden Einrichtungen geschaffen, die die pädagogischen Studien förderten, neue Erkenntnisse zusammentrugen, vor allem die Ergebnisse aus Psychologie, Hygienemedizin und Physiologie auswerteten und an der Verbesserung der neuen Methode arbeiteten. 1879 gründete Jules Ferry das *Musée pédagogique*, das heutige *Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP)* in der rue d'Ulm, das als Informationszentrum über die neuesten Forschungsergebnisse und Publikationen verfügte sowie Ausstellungen und pädagogische Konferenzen organisierte. Eine weitere Einrichtung zur Verbreitung und Diskussion der neuen Erziehung waren die pädagogischen Kongresse, die alljährlich abgehalten wurden und zu denen Lehrer, Inspektoren und Fachleute aus dem Ministerium eingeladen wurden. Der erste Kongreß fand am 2. April 1880 statt; eine der Folgen dieser Zusammenkunft war, daß

eine wahre Flut von Materialien entworfen und Handbücher für den Primarunterricht verfaßt wurden.

Grundlage für das wissenschaftliche Studium der Pädagogik war unter anderem das "Dictionnaire de pédagogie" von Ferdinand Buisson, an dem über 260 namhafte Pädagogen mitgearbeitet hatten, darunter Pauline Kergomard, Gabriel Compayré, später auch Emile Durkheim.

Compayré faßt denn auch die neue pädagogische Bewegung in folgende Worte zusammen: "Schließlich strebt die Wissenschaft, die über alles hereinbricht, die überall eindringt, mehr und mehr danach, aus der Pädagogik eine Provinz ihres Reiches zu machen, indem sie sie an die Physiologie, die Hygiene, die Psychologie, insbesondere an die Kinder- und Jugendpsychologie anbindet. Die Erziehung, die zu oft in der Vergangenheit nur eine Routine war, ein Komplex traditioneller Anwendungen, ist ein Gegenstand der Wissenschaft geworden, der im Lichte der Theorien und der neuesten Konzeptionen studiert und erforscht werden muß. Fügen wir noch hinzu, daß mit dem Fortschritt der Reflexion unsere Zeitgenossen definitiv davon überzeugt worden sind, daß die Frage der Erziehung die ursprüngliche, wesentliche Frage ist, das lebenswichtige Problem der demokratischen Gesellschaften und quasi die Achse der Menschheit." (Compayré 1914, S. 482)

1887 wurde ein Lehrstuhl für "Science de l'éducation" an der Sorbonne eingerichtet, den zunächst der Spiritualist Henri Marion (1846-1896) innehatte, und der dann 1896 von Ferdinand Buisson eingenommen wurde.

Um den Erfolg der neuen Erziehungsmethode zu garantieren, wurden die Generalinspektoren, die Inspektoren der Akademie und die Primarschulinspektoren eigens ausgebildet und angehalten, während ihrer Inspektionen die Anwendung zu überprüfen. Doch trotz beharrlichen Einsatzes konnten sie sich nur schwer gegen die Ressentiments der Kommunen gegenüber der republikanischen Schule durchsetzen, so daß die erzieherische Praxis der Theorie stets nachhinkte. Allein der Generalinspektorin der *Ecoles maternelles*, Pauline Kergomard, ist es gelungen, eine "pädagogische Revolution" in den Kleinkinderschulen durchzuführen (vgl. dazu: Harth 1983).

### 2.3. Ergebnis

Im Verlauf dieses geschichtlichen Überblicks über die Entstehung der neuen Primarschule in Frankreich und über die Entwicklung der neuen Unterrichtsmethode konnte man die Tendenz zu einem neuen Verständnis des Kindes und damit zu einer neuen Erziehungsmethode feststellen. Diese neue Sichtweise des Kindes als individuelles, dem Erwachsenen und dem gegengeschlechtlichen Partner gegenüber freies und gleichberechtigtes Wesen wurde als Erziehungsgrundlage für die öffentliche Erziehungsinstitution erst durch die Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit möglich, die ihren Ausgang in der Aufklärung nahmen und durch die Französische Revolution und die Erklärung der Menschenrechte ihre rechtmäßige Stellung innerhalb der französischen Gesellschaft erhalten haben. War zwar bereits vorher die Idee einer kindgemäßen Erziehung in der sogenannten *Pédagogie libérale*, vertreten unter anderen durch Rabelais und Montaigne, in Ansätzen vorhanden und von Rousseau, unterstützt durch den Sensualismus Condillacs, in seinem Erziehungsroman "Emile" weitergedacht und einer breiteren Öffentlichkeit vorgetragen worden, so konnte diese "pädagogische Wende" zu einer Pädagogik vom Kinde aus<sup>61</sup> doch erst dann konkrete Gestalt annehmen, als die "politische Wende", hervorgerufen durch die Revolution von 1789, eine neue institutionelle Erziehung auf der Basis der Kindzentriertheit insbesondere für die Primarschulerziehung forderte. Die Bereitschaft, die neue Sichtweise des Kindes und damit auch eine neue Erziehungsmethode zu akzeptieren, die die traditionelle überwinden sollte, war ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts groß. So gibt Pfarrer Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) ein anschauliches Beispiel für eine erste institutionelle Durchführung dieser neuen Erziehung in seinen Erziehungseinrichtungen in Ban-de-la-Roche (Vogesen), vornehmlich in den *Ecoles-à-tricoter* für Vorschulkinder<sup>62</sup>. Parallel zum Oberlinschen Erziehungswerk entwickelten sich philanthropische Bemühungen, deren Auswirkungen in Frankreich im privaten Engagement Mme de Pastorets im Bereich der Kleinkinderbewahranstalten (vgl. Harth 1983, S. 49 ff.), Baron de Gérandos und Pater Girards mit seinem vehementen Einsatz für eine neue Elementarerziehung bestanden und durch das Philanthropin in Dessau und durch Pestalozzis pädagogisches Werk in der Schweiz angeregt und unterstützt wurden.

Dieses neue Erziehungsverständnis setzte sich jedoch in den Erziehungsinstitutionen des 19. Jahrhunderts zunächst nur sehr zögernd durch, da durch die sich ständig ändernde politische Landschaft mit ihrem häufigen Wechsel zwischen konservativen und liberalen Regierungsformen die geradlinige Entwicklung gehemmt wurde: Während liberale Politiker die Einführung

eines kindgemäßen und schülerzentrierten Unterrichts befürworteten, bevorzugten konservative Regierungen die traditionelle Erziehungsmethode und ließen innovatorische Versuche gar nicht erst zu, befürchteten konservative Politiker, das Volk durch Bildung aus seiner Passivität herauszuholen und es politisch mündig und unbequem zu machen. So kann man mit Chevallier beispielsweise über die Napoléonische Schulpolitik sagen: "Napoléon will den Grundschulunterricht nicht vorantreiben und verlangt, daß man ihm vor allem ein fügsames Volk formt." (Chevallier 1972, S. 42)

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts, genauer mit Beginn der III. Republik und dem Amtsantritt Jules Ferrys 1879, wurde das neue Erziehungsverständnis von der jungen Republik nicht nur angenommen, sondern auch mit allem Nachdruck unterstützt, indem versucht wurde, es per Gesetz in die öffentlichen Erziehungseinrichtungen einzuführen; Freiheit und Gleichheit der Menschen und des Kindes, Freiheit des Bewußtseins und kritische Urteilskraft waren dabei grundlegende Ziele dieser Erziehung. Konsequenteraus abgeleitet, wollte man jedem Bürger und dementsprechend jedem Kind das Recht auf Bildung und Erziehung garantieren und all das verhindern, was die Freiheit und Gleichheit gefährdet hätte, und sei es, daß der Mensch aufgrund seiner Religionszugehörigkeit in soziale Klassen eingeteilt worden wäre: Schulgeldfreiheit und Schulpflicht waren daher die Grundpfeiler dieser neuen Erziehung und die Laizität ihr weiteres Prinzip. Der laizistische Geist der Republikaner stellte nicht etwa die religiöse Erziehung in der Familie in Frage - das hätte gegen ihre streng liberale Haltung verstoßen -, sondern die Schulreformer wollten eine auf der Grundlage des Positivismus, auf Wissenschaft und Vernunft aufgebaute Erziehung, die eng verbunden war mit den Naturwissenschaften, der Physiologie, der Hygienemedizin und der Psychologie und jede metaphysische oder religiöse Indoktrination vermied, die eine soziale Klassifikation hätte mit sich bringen können. Eine "unabhängige Moral" sollte die religiöse Moral ablösen und den Kindern allgemeingültige Werte vermitteln wie Respekt vor sich und anderen, Liebe zur Menschheit und zum Vaterland, das Recht auf persönliches Glück und die Pflicht gegenüber dem Staat, Altruismus anstelle von Egoismus: Brüderlichkeit, das heißt ein soziales und solidarisches Verständnis zwischen den Kindern sollte geweckt werden.

Durch eine "ganzheitliche", das heißt physische, intellektuelle und moralische Erziehung sollte sowohl das Individuum hervorgebracht als auch der Staatsbürger erzogen werden, der in der Lage war, der republikanischen Gesellschaft zu dienen. Der Staat hat nach Auffassung der Republikaner die Pflicht und das Recht, der heranwachsenden Generation eine Erziehung zukommen zu lassen, die sowohl dem Individuum als auch dem Staatsbürger gerecht wird. "Die Pflicht des Stärkeren", sagte Ferry und meinte damit zum

einen, daß der Staat den Kindern jene Erziehung schulde, die sie brauchen, um ihr zukünftiges Leben meistern und als Staatsbürger politisch handeln zu können; zum anderen meinte er die Pflicht des Erwachsenen gegenüber dem Kind, ihm jene Erziehung angedeihen zu lassen, die seinen Bedürfnissen und Neigungen angemessen ist. Um dem Kind gerecht werden zu können, bedurfte es daher einer planvollen wissenschaftlichen Forschung und eines wohlgedachten Repertoires an pädagogischen Methoden, nicht nur um neue Kenntnisse über das Kind zu erhalten, sondern auch um im Bereich der Didaktik neue Wege zu finden. In der Auffassung Ferrys kann man zwei Forderungen an die Erziehung erkennen, die kritisch betrachtet einen Widerspruch beinhalten könnten, von Ferry jedoch als durchaus vereinbar gesehen wurden: Einmal liegt die positivistische Sichtweise vom geradlinigen - wissenschaftlichen - Fortschritt und der Priorität der Gesellschaft zugrunde, an deren Normen und Werten sich das Individuum orientieren und schließlich daran anpassen sollte, und damit erhält die Erziehung die Aufgabe, das Kind nicht zuletzt durch moralische Disziplin in den gesellschaftlichen Normenkodex einzuführen und ihm das Bewußtsein für die Pflicht zu vermitteln, diese Gesellschaft als zukünftiger Staatsbürger zu bewahren und zu gestalten. Zum anderen sieht man bei Ferry die tradierten Erkenntnisse der *Pédagogie libérale*, nach denen sich die Erziehung am Individuum orientieren und das Kind zum Zentrum und Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns machen, seine Aktivität analysieren, seine individuelle Entwicklung beobachten und seine Besonderheit berücksichtigen muß. Wenn sich hier in der Erziehung das "Hervorbringen" des gesellschaftlichen Wesens und das "Wachsenlassen" des Individuums gegenüberstehen, so kann das im Ferryschen Sinne keinen Gegensatz darstellen, denn für ihn bietet die republikanische Gesellschaft dem einzelnen die Basis und den Rahmen, innerhalb dessen erst individuelles Glück und Freiheit möglich werden, und es ist für ihn selbstverständlich, daß der einzelne gemeinsam mit allen anderen Staatsbürgern diese Gesellschaft zu erhalten sucht<sup>63</sup>.

Hat sich die neue Erziehung in der pädagogischen Praxis auch nicht in dem Maße bewährt, wie es die Theorie bzw. die Idee verlangte, so waren hier dennoch die Grundlagen für weitere Versuche gelegt, durch eine "Neue Erziehung" dem Kind zu dienen, eine "Neue Erziehung", die sich in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts wiederum mit der inzwischen "traditionellen" Methode der Primarschule auseinandersetzte. Dabei hat es sich bei der Primarschulerziehung um eine Methode gehandelt, deren theoretische Grundlegung der pädagogischen Praxis weit voraus war und deren Realisierung durch den Widerstand traditionsverbundener Lehrer und der skeptischen Bevölkerung nur schwer durchzuführen war. Nur einen praktischen Erfolg hatten die Schulreformer zu verzeichnen, und zwar die von

Pauline Kergomard durchgeführte grundlegende Erneuerung der *Ecoles maternelles* auf der Grundlage der oben genannten Prinzipien, sieht man davon ab, daß die öffentlichen französischen Schulen auch heute noch durch die Trinität der Schulgeldfreiheit, Schulpflicht und Laizität gekennzeichnet sind.

### 3. Die neue Primarschule auf dem Hintergrund des Positivismus

Bei kritischer Betrachtung der von den Schulreformern aufgestellten Grundsätze zur neuen Primarschulerziehung zeigen sich einige widersprüchliche Aspekte in der republikanischen Argumentation, deren Ursprünge im folgenden aufgedeckt und in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden sollen.

Ein grundsätzlicher Widerspruch scheint einmal darin zu liegen, daß die Republikaner die Betonung der nationalen Einheit und die Weckung eines republikanischen Geistes zu erklärten Zielen der Erziehung machen, zum anderen jedoch wird ebenso nachdrücklich für den einzelnen Staatsbürger persönliches Glück, Freiheit und Möglichkeit zur Selbstentfaltung durch intellektuellen Fortschritt und individuelle Erziehung gefordert, wobei die Neigungen und Interessen des einzelnen, seine Willensbildung und das Verstehen im Gegensatz zur Gedächtnisübung zentrale Gegenstände dieser Erziehung sein sollten. Damit stehen sich hier offenbar eine positivistische Auffassung mit dem Akzent auf der sozialen Einheit der Nation und rationalistisch-aufklärerisches Gedankengut<sup>1</sup> vom intellektuellen und individuellen Fortschritt des einzelnen durch Freiheit und Gleichheit gegenüber.

Auf der einen Seite sollte die Laizität des Unterrichts die Gewissensfreiheit des Kindes garantieren, während der Moralunterricht dazu beitrug, die republikanische Gesinnung grundzulegen. Argumentiert Ferry einmal, daß "die Fragen der Gewissensfreiheit ... keine Fragen der Quantität" seien, sondern "Fragen des Prinzips, und wäre die Gewissensfreiheit nur bei einem einzigen Bürger, so wird ein französischer Gesetzgeber sich es immer zur Ehre anrechnen, ein Gesetz zu machen, auch wenn es nur für diesen einzigen Fall wäre" (Ferry, Discours du 10 juin 1881), verteidigt er ein anderes Mal das "Handeln des Staates in der Erziehung ... das dazu dient, die Einheit zu erhalten". Dieser Staat beschäftige sich zwangsläufig damit, "eine gewisse Staatsmoral aufrechtzuerhalten, bestimmte Staatslehren, die zu seiner Erhaltung wichtig sind ... Ein moralisches Vaterland, eine Gesamtheit von Ideen und Sehnsüchten, die die Regierung verteidigen muß als ihr Erbteil der Seelen, für die sie die Verantwortung trägt." (Ferry, Discours du 27 juin 1879)

Ein weiterer Gegensatz zeigt sich im Verhältnis des Staates zur Kirche und zur Wissenschaft: Mußte der Staat jeglichen Eingriff der Kirche auf politischem und erzieherischem Gebiet verhindern, da der kirchliche Einfluß

als staatsgefährdend galt, sollte er demgegenüber der Wissenschaft und vor allem der pädagogischen Wissenschaft uneingeschränkte Entfaltung zubilligen, da die Wissenschaft - so Ferry - ihre eigene Logik und Evidenz besitze. War "die religiöse Neutralität der Schule, die Säkularisierung der Schule" in den Augen Ferrys und der Regierung "die Konsequenz der Säkularisierung der staatsbürgerlichen Macht und aller sozialen Institutionen, der Familie z.B., die die Staatsform, in der wir seit 1789 leben, konstituiert", deren staatsbürgerlicher Ehevertrag "einzig dem staatsbürgerlichen Gesetz unterliegt und absolut unabhängig von dem religiösen Gesetz ist" (Ferry, Discours du 23 décembre 1880), so war es für ihn ebenso konsequent, diese erworbenen "Rechte des Staates gegen einen bestimmten Katholizismus zu verteidigen, der ganz und gar nicht der religiöse Katholizismus ist und den ich den politischen Katholizismus nennen will." (Ferry, Discours du 10 juin 1881)

Der Wissenschaft gegenüber muß der Staat jedoch "vollständige Neutralität bewahren. Denn er hat nicht den Gewahrsam über die wissenschaftliche Wahrheit ..." (Ferry, Discours du 5 mars 1880)

Diese Haltung des Staates entspricht auch der geschichtsphilosophischen Betrachtung der Religion und der Wissenschaft in ihrer Bedeutung für den menschlichen Geist, die Ferdinand Buisson in *La religion, la morale et la science* dargelegt hat. Ausgehend von der Behauptung, daß der menschliche Geist im Laufe der Menschheitsgeschichte eine Unterscheidung zwischen "Natur" und "Übernatürlichem", d.h. zwischen Wissenschaft und Religion, gemacht habe, fährt Buisson fort, daß die Wissenschaft jetzt in den "heiligen Bereich" der Religion eingetreten sei, die anfangs den größten Raum eingenommen habe. Nun gelte es, durch die Vernunft ungeklärte Phänomene zu akzeptieren und zu verstehen (vgl. Buisson 1901, S. 23 ff.).

### 3.1. Die positivistische Überzeugung

Die aufgezeigten Widersprüche lassen Raum für unterschiedliche Interpretationen. Einmal könnte man annehmen, daß es sich um eine eklektizistische Haltung der Republikaner handelt, die durch ihre Ablehnung der religiösen Tradition revolutionäres, aufklärerisches Gedankengut mit dem zur damaligen Zeit modernen Comteschen Positivismus zu verbinden suchten. Zu dieser Annahme tendiert u.a. Maurice Reclus, der 1947 eine Studie über Jules Ferry verfaßt hat, in der er den Zeitgeist der Epoche wie folgt analysiert: "Vorrang der Vernunft, Unabhängigkeit der Wissenschaft und der Moral gegenüber den verkündeten Religionen, strikte Trennung der

geistlichen und weltlichen Macht, Respekt vor dem Individuum, seiner Autonomie und seinen Überzeugungen, Heiligkeit der menschlichen Person, Festhalten an den Prinzipien der Französischen Revolution und der Demokratie, verstanden als untrennbar von der Verbreitung der Aufklärung und der Volkserziehung: diese wenigen einfachen Ideen, zugleich Ideenkräfte, bildeten die Elemente einer positiven Politik... Mit dieser Generation, die ihre Spuren in der Geschichte Frankreichs hinterlassen hat, teilte Jules Ferry alle Ideen, alle Leidenschaften, alle Parteinahmen. Genährt von Condorcet, von Comte und Stuart Mill, wahren Bibeln für die Menschen jener Zeit, Diener an den Altären der Göttin Wissenschaft, Anhänger der Lehre vom unbegrenzten Fortschritt, faßte er die Illusionen der Epoche und ihre Bedeutung in sich zusammen." (Reclus 1947, S. 23)

Eine weitere mögliche Auslegung wäre, den Republikanern tatsächlich das ihnen von ihren Gegnern vorgeworfene Sektierertum<sup>2</sup> zu unterstellen, das sie angeblich durch ihr Bekenntnis zum Positivismus verschleiern wollten. Gegen diesen Vorwurf, der vor allem von der Opposition erhoben wurde, setzte sich bereits Ferry, unterstützt durch seine Mitarbeiter, aufs heftigste zur Wehr und versuchte mit Geduld und Nachdruck zu erklären, daß sie als verantwortungsbewußte Politiker nicht irgendeinen Glauben oder Irrglauben verbreiten wollten, sondern sie "haben den antiklerikalen Kampf gewollt, aber den religiösen Kampf niemals, niemals!" (Ferry, Discours du 10 juin 1881)

Weitaus fruchtbarer, und durch eine Reihe von überzeugenden Tatsachen zu beweisen, erscheint es daher, von der Hypothese auszugehen, daß die Schulreformer - und das gilt vor allem für Jules Ferry, Ferdinand Buisson und Pauline Kergomard - sowohl ihr politisches als auch ihr erzieherisches Handeln auf dem Hintergrund des Positivismus und ihrer republikanischen Tradition verstehen, auf deren emanzipatorischen Elementen, insbesondere, wie Buisson immer wieder betont, auf den Menschenrechten, sie aufbauen, deren revolutionäres Moment sie jedoch als ein historisches Ereignis erachten, das die notwendige Antwort auf die jahrhundertelange Unfreiheit der Menschen gewesen ist und das sie mit der Französischen Revolution als überwunden begreifen. Damit wird sowohl das erklärte Bekenntnis zum Positivismus erfaßt wie auch das vor allem in der Erziehung zutage tretende Festhalten am Respekt vor dem Individuum, an seiner Würde und seinem Recht auf freie Entfaltung durch Gleichheit und Freiheit, das in das positivistische Weltbild integriert wird. Die Republikaner wußten, daß es notwendig war, die französische Gesellschaft zu stabilisieren, die politisch so verunsichert und sozioökonomisch in einem so desolaten Zustand<sup>3</sup> war, daß nur der Versuch, durch ein einheitliches politisches, soziales und wirtschaftliches Konzept ein

stabiles Gesellschaftssystem zu schaffen, Frankreich vor dem Ruin retten konnte. Die Comtesche Lehre traf im richtigen Zeitpunkt mit der erforderlichen Neugestaltung der Gesellschaft zusammen. Dabei war vor allem die Idee zündend, daß die Erziehung, die allen Gesellschaftsklassen zugebilligt werden müsse, den künftigen Bürger forme und so eine neue Gesellschaft vorbereite (vgl. Comte 1956, S. 167 ff.).

Mit Sicherheit kann behauptet werden, daß der Einfluß des Positivismus, insbesondere der pädagogischen Ideen Auguste Comtes (1798-1857)\* auf die Schulreform der beginnenden III. Republik (vgl. dazu auch: Arbousse-Bastide 1957) ebenso evident ist, wie die Tatsache, das Jules Ferry "in einem intellektuellen Bekenntnis" vor den Mitgliedern der Freimaurerloge im Jahre 1875 erklärte, "den Prinzipien der Moralphilosophie anzuhängen", die er "vor etwa fünfzehn Jahren in den Büchern des Begründers der positiven Philosophie gefunden" habe. Für ihn sei "die Moraltheorie des Positivismus ... dem Wesen nach die Substitution der Liebe zu Gott durch die Liebe zur Menschheit." (Ferry, zit. in: Pisani-Ferry 1981, S. 108)

Daß dieses Bekenntnis nicht etwa eine Leerformel oder gar ein taktischer Zug war, hat Ferry immer wieder bewiesen. Ganz eindeutig dann, wenn er, wie bereits an anderer Stelle zitiert, sein Geschichtsbild beschreibt, das dem Kernstück der Comteschen Lehre entspricht: "Der Fortschritt ist weder eine Folge plötzlicher Sprünge noch ein Kraftakt. Nein: er ist eine Entwicklung, eine Evolution, er ist ein Phänomen des sozialen Wachstums, der Umformung, der sich zunächst in Ideen produziert und in Bräuche übergeht, um dann in Gesetze zu münden... Er bedarf in der Tat der Stabilität und der Methode; man muß in der Tat unter den Reformen, von denen man spricht, jene zu unterscheiden wissen, die im öffentlichen Geist gemacht wurden, jene, die genügend untersucht und gewollt worden sind, jene, in einem Wort, die reif sind, um vage Formeln und trügerische Versprechungen zu beseitigen." (Ferry, zit. in: Pisani-Ferry 1981, S. 107 f.)

Neben dem Fortschrittsgedanken übernimmt Ferry einen weiteren Grundpfeiler des Comteschen Positivismus, nämlich Comtes Begründung der Notwendigkeit einer einenden Philosophie, die in der Lage sei, die soziale Ordnung herzustellen (vgl. Comte 1956, S. 41 ff.). In seiner berühmten Rede "Von der Gleichheit der Erziehung" von 1870 beginnt Ferry dann auch nach einigen einleitenden Worten damit, daß er zunächst von Philosophie reden werde, da man Philosophie in allen Dingen brauche, vor allem auf dem Gebiet, das ihn beschäftige.<sup>5</sup>

Die Rolle, die die Erziehung in diesem neuen Gedankengut einnimmt, beschreibt Louis Legrand, der 1961 eine von profunder Sachkenntnis geprägte

Schrift über den Einfluß des Positivismus auf das Schulwerk von Jules Ferry geschrieben hat, für Comte und seine Schüler wie folgt: "Sie ist für sie, wie für Auguste Comte, das Instrument schlechthin zur Einigung der Geister, eine Einigung, die in ihren Augen allein fähig ist, die soziale Ordnung im Fortschritt zu gründen." (Legrand 1961, S. 46)

Jules Ferry, der sich bereits in frühen Jahren, d.h. etwa ab 1858, zusammen mit jungen Republikanern, die sich bei ihm in einem sogenannten *Cénacle* trafen, mit dem Positivismus auseinandersetzte und vor allem durch Philémon Deroisin, einem der ersten Anhänger Comtes (vgl. Deroisin 1909) und Marcel Roulleaux, der sich insbesondere mit der Comteschen Erziehungslehre befaßte (vgl. Roulleaux 1867), stark beeinflusst war, hat die Schriften Comtes vollständig gelesen und nach Aussagen seiner Großnichte "als einer der wenigen vollständig ... verstanden" (vgl. Pisani-Ferry 1981, S. 107). Tatsächlich gehen beide - Comte und Ferry - in ihrem Denken in weiten Teilen konform. Es ist geradezu frappierend, wie beide in ihrer Kritik an dem theologischen Geist übereinstimmen. So kritisiert Comte an seiner Zeit die fehlende geistige Einheit, welche geistige Anarchie und ständige politische Unruhe nach sich ziehe, und weist in diesem Zusammenhang auf die überholte Macht der Religion hin, die in früheren Zeiten die Ordnung garantiert habe, aber jetzt der kritischen Metaphysik nicht mehr standhalten könne<sup>6</sup>: "Wie vor der Krise bleibt es also bei dem in die Augen fallenden Kampf zwischen dem theologischen Geist, der als unvereinbar mit dem Fortschritt erkannt wurde, zu dessen dogmatischer Lenkung er geführt hat, und dem metaphysischen Geist, der, nachdem er in der Philosophie zum universellen Zweifel geführt hatte, in der Politik nur danach streben konnte, die Unordnung oder einen ihr gleichwertigen Zustand von Regierungslosigkeit zu stiften. Aber aufgrund der einhelligen Empfindung ihrer gemeinsamen Unzulänglichkeit kann weder der eine noch der andere künftig bei Regierenden oder Regierten tiefgehende und wirkkräftige Überzeugungen hervorrufen." (Comte 1956, S. 109)

Ebenso ordnet Comte der Revolution ihren Standort zu. Zwar ist er von der revolutionären Idee und ihrer gesellschaftspolitischen Absicht überzeugt, will sie aber abgeschlossen wissen und geht ins Gericht mit der Philosophie der Aufklärung und der Revolution, die seiner Meinung nach nicht in der Lage sei, richtungsweisende Maximen aufzustellen: "Ebenso hat die metaphysische Schule heute - was immer auch ihr antirückschrittlicher Instinkt sein mag - nicht mehr die logische Kraft, die ihre einfache revolutionäre Aufgabe erforderte, weil ihre typische Inkonsequenz sie dazu zwingt, die wesentlichen Prinzipien des gleichen Systems anzuerkennen, dessen wahre Existenz sie unablässig bekämpft." (Comte 1956, S. 111)

Auch die "Staatsphilosophie" seiner Zeit, der Eklektizismus von Cousin (1792-1867)<sup>7</sup>, ist in seinen Augen nicht in der Lage, versöhnend zu wirken, da es ihm an eigenen Prinzipien mangle (vgl. Comte 1956, S. 115). Daher bedürfe es einer neuen Philosophie, die nicht etwa die politischen Institutionen verändere, sondern sich auf die Gesinnung auswirke: "Auf Grund dieses sich mehr und mehr entwickelnden Gefühls für die gleiche soziale Unzulänglichkeit, die fortan der theologische und der metaphysische Geist aufweisen, die allein bisher aktiv um die Herrschaft gestritten haben, muß sich die öffentliche Meinung heute implicite als geneigt erweisen, den positiven Geist als einzig mögliche Basis einer wahren Überwindung der großen geistigen und moralischen Anarchie zu begrüßen, die vor allem die große neuzeitliche Krise kennzeichnet. Wenn ihr auch derartige Aufgaben noch fremd sind, so hat sich die positivistische Schule doch allmählich auf sie vorbereitet, indem sie während des revolutionären Kampfes der letzten drei Jahrhunderte so weit wie möglich den Normalzustand aller einfachen Arten unserer Theorien herstellte..." (Comte 1956, S. 116 f.)

Ferry entnimmt der Comteschen Philosophie nicht nur die antiklerikale Haltung, sondern auch die Abneigung gegen jede revolutionäre Bewegung. In dem bereits oben genannten Brief anlässlich seiner Aufnahme in die Freimaurerloge führt Ferry seine Ablehnung gegenüber der religiösen Moral aus, - und darin liegt allerdings ein Unterschied zu der Comteschen Kritik, der grundsätzlich die Religion angreift, während Ferry sich gegen den Klerus und den dogmatischen Katholizismus wendet, aber die Religion an sich als persönliche Überzeugung gelten läßt: "Wir haben in der Schule einen zu großen und zu aufrichtigen Respekt vor der menschlichen Entwicklung in der Vergangenheit, um die jahrhundertelangen Dienste geringzuschätzen, die von der Moral der Liebe zu Gott geleistet worden sind."

Ferry weist jedoch entschieden auf ihre Unzulänglichkeit hin, die er zweifach begründet: "Aber diese Moral ist aus zwei Gründen unzureichend:

1. Die Basis ist wurmstichig. Sie ist innerlich an theologische Illusionen gebunden, die nicht mehr Bestand haben.

2. Sie hat eine persönliche Seite, die sie im neuen Zustand der Menschheit unwirksam macht. Sie beruht auf einem egoistischen Kalkül, das in Widerspruch steht mit den dringendsten Offenbarungen des modernen Lebens. Die Sorge für das persönliche Wohl ist in sich antisozial. Sie führt zu dem klösterlichen Ideal, d.h. zur Mißbilligung der Freiheit, der Liebe, des Wohlbefindens. Sie zeugt in einem bestimmten Teil der Gesellschaft nur noch von der Gleichgültigkeit oder Aversion für die Pflichten des öffentlichen Lebens. In den Massen, die von Freiheiten leben und die nach dem Wohlbefinden streben, hat sie nunmehr nur die Ratschläge einer vagen Resignation

anzubieten. A. Comte hat bewundernswerterweise bemerkt, daß die Doktrin der Resignation den Zeiten, die sie blühen sahen, sehr gut angemessen war, das heißt beim Übergang vom Mittelalter, einer Gesellschaft, die auf Knechtschaft gegründet war, auf die absolute Unterdrückung der industriellen Klassen durch militärische Klassen. Die Doktrin vom persönlichen Heil, die zur passiven Resignation führte, hatte also eine unbestreitbare soziale Wirksamkeit. Heute ist sie, gemäß dem starken Ausdruck des Philosophen, nur noch servil und ungenügend..."

Die positive Wissenschaft, auf die Geschichte der Menschheit angewandt, macht für Ferry vieles besser. Sie lehrt seiner Ansicht nach vor allem eines und das ist - insbesondere für seine Gedanken zur neuen Erziehung - ein Kernstück seiner Aussagen: "... sie lehrt den Menschen, daß er in einem gewissen Maße der *Herr seines Schicksals* ist. Sie bestimmt dieses Maß, indem sie für jede Ordnung von Phänomenen festlegt, was unveränderlich ist und was modifiziert werden kann, und dadurch ruft sie direkt und energisch das soziale Gefühl hervor, indem sie dem Menschen jenen großen Zusammenschluß wertvoller macht, der das Asyl, der einzige Rückzug gegenüber der Gesamtheit der natürlichen Schicksalsschläge ist, inmitten derer er sich zu behaupten verdammt ist. Das ist die rationale Basis der ersten und der allgemeinsten unserer Pflichten gegenüber der Menschheit: sie zu kennen, sie zu lieben, ihr zu dienen."

Und dieses soziale Gefühl siegt auch zuletzt über das in der Vergangenheit aufgestellte individuelle Recht, und darin liegt der Beweis, daß auch Ferry das Verdienst der großen Revolution und der Aufklärung anerkennt, aber für die Gegenwart als überholt und konfliktreich erachtet: "... ebenso wie in dem Ideal des christlichen Lebens der Dienst an Gott das notwendigerweise erste und in allen menschlichen Handlungen wirkende Prinzip sein muß, muß der Dienst an der Menschheit, der Aspekt des sozialen Lebens, all die Taten leiten, jede Erziehung eines wahren Dieners an der Menschheit durchdringen. All die Beziehungen, die das soziale Leben konstituieren, müssen diesem Gesamtgesichtspunkt untergeordnet sein. Dadurch verändert und veredelt sich der alte Begriff von den individuellen Rechten, der unlösbare Konflikte erzeugt.

Man erkennt, daß es in der Gesellschaft nur Pflichten gibt und, wie A. Comte sagt, daß jeder nur ein Recht hat, nämlich seine Pflicht zu tun."

Und weiter unten zitiert er einen zeitgenössigen Moralphilosophen, der, obwohl nicht Positivist, seiner Meinung nach das Zeitproblem erkannt hat: "... die Aufgabe unserer Väter ist es gewesen, das Recht zu erobern, die unsere muß es sein, die Pflicht zu lehren und zu propagieren."

Konsequent leitet Ferry aus diesen Gedanken ab, daß der Staat die Pflicht hat, jedem Kind eine Erziehung zukommen zu lassen, ebenso wie er in diesem Fall das Recht hat, in dieser Erziehung die positive Moral zu vermitteln, um ihr die Kraft zu verleihen, gegen Egoismus und das persönliche Prinzip des einzelnen standhalten zu können: "Aber weil dieses Prinzip der universellen Liebe, von dem die ganze positive Moral ausgeht, überall auf seinem Weg den Impulsen der Persönlichkeit, den Konflikten des individuellen Egoismus begegnet, muß es unaufhörlich unterstützt und verteidigt werden durch eine konstante Anstrengung der Gesellschaft sich selbst gegenüber. Es ist eine Frage der Kultur, haben wir gesagt: die Erziehung, die Institutionen gehören zu jenem Komplex von künstlichen, aber, richtig verstanden, sehr wirksamen Prozessen, die zu entdecken die Aufgabe der Moralisten, die zu unterstützen Aufgabe der Gesetzgeber, die zu propagieren und zu praktizieren der Initiative der Besten, der Ergebensten und gleichzeitig der Erleuchtetsten anheimgestellt ist." (Ferry 1875, abgedr. in: Legrand 1961, S. 238 ff.)

In diesen letzten Ausführungen ist abermals ein Comtescher Gedanke wiederzufinden, den dieser in seinem Entwurf einer harmonischen Gesellschaftsordnung als konstitutiv erachtet: Er unterscheidet dort zwei Klassen, die der "Klassifikation der Menschen je nach Begabungen oder nach der Macht" entsprechen. Die erste ist die "spekulative Klasse", die sich in die wissenschaftliche und ästhetisch-künstlerische teilt; die zweite ist die "tätige oder praktische Klasse", die die große Mehrheit umfaßt und streng nach Rangordnung sich in Industrielle und Bankiers, Kaufleute und Bauern einteilt (vgl. Comte 1974, S. 433 f.).

Ferry, der ebenfalls nach der harmonischen Weltordnung strebt und das Comtesche Gesellschaftsbild akzeptiert, versucht alles zu vereiteln, was die soziale Einheit bedrohen könnte. Dabei sieht er den Klerus als ebenso gefahrbringend an wie die Revolutionäre. Diese Haltung stellte er unter Beweis: Als Bürgermeister von Paris war er maßgeblich an der sogenannten "Blutigen Woche" vom 21. bis 28. Mai 1871 beteiligt, wo er als einer der führenden Politiker den Aufstand der Pariser *Commune*, in der sich die neojakobinische Gruppe organisierte, mit großen Verlusten auf seiten der *Communards* und der Bevölkerung niederschlagen ließ. Er kritisierte die *Commune* als dogmatisch und terroristisch (vgl. Rambaud 1903, S. 7 ff. und Guilhaume 1980, S. 27 ff.).

Legrand schätzt denn auch Ferry als *homme d'ordre* ein, dessen pädagogisches Handeln vor allem konservativ sei (vgl. Legrand 1961, S. 192). Die

Gleichsetzung des Positivismus und vor allem der positivistischen Grundlegung des politischen und pädagogischen Handelns der jungen Republik mit einer konservativen Intention, die neben der Herstellung der sozialen Ordnung nur die Klassengegensätze verschärfe, statt sie zu nivellieren, obwohl sie die soziale Gleichheit propagiere, ist weder neu noch selten. Ob sie jetzt als "typisch bürgerliche Ideologie" bezeichnet wird (vgl. Maus 1952, S. 514) oder ob ihr Erfolg dadurch erklärt wird, daß sie als positive Wissenschaft nur da habe entstehen können, "wo sich eine arbeitende Klasse mit einer höheren Klasse, die Freiheit und Muße hatte, langsam durchdrang" (vgl. Scheler 1923, S. 33), bleibt die Tatsache, daß die rationalistisch-aufklärerischen Elemente in ihrer Erziehung nur auf dem Hintergrund ihres positivistischen Gedankenguts zu verstehen sind und ihre emanzipatorischen und individualistischen Absichten zugunsten eines sozialen Gefühls verkürzt und hinsichtlich ihrer Gesellschaftskonformität überprüft worden sind.

Auf sehr realistische Weise hat Jean-Paul Sartre in seinem mehrbändigen Roman "Der Idiot der Familie" durch eine Analyse der damaligen Klassengesellschaft die Crux gezeigt, der seiner Meinung nach das intellektuelle Kleinbürgertum nach 1870 unterlag: Auf der einen Seite habe sich dieses Kleinbürgertum in einer theoretisch-praktischen Funktion an die Spitze des Staates gehoben, um Politiker und Staatsbürger gleichermaßen zu beraten und zu dem ersehnten Fortschritt zu führen, auf der anderen Seite würden diese Technokraten solange von dem Großbürgertum ausgenutzt werden, solange ihnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft und der mangelnden weltweiten Solidarität keine Entscheidungsgewalt zukommen werde. Solange werde auch das Comtesche Gesellschaftssystem ein konservatives bleiben. Wörtlich sagt Sartre: "Die erste Anstrengung - hervorgerufen durch den Krieg von 1870 und die Pariser Commune - hatte jedenfalls zur Folge, der Dritten Republik eine kleinbürgerliche Fassade zu geben. Sie war lange Zeit die Republik der Radikalen, und Albert Thibaudet - der nur den Schein sah - hielt sie für die 'Republik der Professoren'. In Wirklichkeit wurde die Politik unter der Leitung bestimmter pressure groups gemacht, die eng mit der Großindustrie und den Banken liiert waren. Aber so trügerisch diese angebliche Demokratie auch war (niemals hatten die Wissenschaftler wirklich mitzureden), so führte sie doch zu einer gewissen Klassenmobilität - Eigentümer riefen von oben Techniker zu sich -, die die kleinbürgerlichen Literaten von neuem an eine Lösung von der Klasse glauben ließen: sie stiegen durch die Mittelklassen hindurch hinauf, sie würden sich als psychologische Berater des Fabrikanten und des Bankiers am Gipfel wiederfinden. Eine illusorische, aber in ihren Ambitionen bescheidenere und realistischere Lösung von der Klasse als Traum, außerhalb jeder Klasse zu stehen oder von der Aristokratie kooptiert

zu werden: das Kleinbürgertum ist von der bürgerlichen Ideologie durchdrungen; mehr noch: es bearbeitet sie neu und macht sie für es funktionsfähig; obwohl außerdem die Kapitalisten sich durch den Profit definieren und allein über seine Verwendung entscheiden, billigen sie den Mittelklassen einen Teil des Mehrwerts zu, was zwischen den freien Berufen und den Fabrikbesitzern zu einer realen Komplizenschaft und sogar zu einer Art Homogenität in den Sitten, jedenfalls zu einer wechselseitigen Durchlässigkeit führt." (Sartre 1980, Band 5, S. 115)

Zusammenfassend kann man sagen, daß der Positivismus sich zu Beginn der III. Republik geradezu als ideologische Grundlage angeboten hat und im Gegensatz zu den revolutionären Phasen der französischen Geschichte eine eher konservative Tendenz beinhaltet. Zu prüfen bleibt, welchen Einfluß er tatsächlich auf die Erziehung ausgeübt hat und ob diese - mit oder trotz ihrer positiven Bestimmung - die Möglichkeit gehabt hat, innovatorisch zu wirken und sich als "neue Erziehung" etablieren zu können. Eines ist sicher, und das hat bereits Legrand eindeutig festgestellt: Bislang wurde die Bedeutung der positivistischen Tradition in der französischen Politik ignoriert (vgl. Legrand 1961, S. 7) - und das gilt, so meinen wir, gleichermaßen für die Erziehung.

Um die "neue Erziehung" mit der positivistischen Erziehungslehre Comtes vergleichen zu können, werden wir zunächst seine positive Erziehung in ihren Grundgedanken skizzieren, um dann auf das Verhältnis von Erziehung, Wissenschaft, Moral und Religion einzugehen.

### *3.2. Die Comtesche positive Erziehung*

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, die Entwicklung der pädagogischen Überlegungen Comtes in ihrer ganzen Breite nachzuzeichnen oder gar seine gesamte positive Philosophie darzustellen, zumal auch die Sekundärliteratur zu Comte mannigfaltig ist und die in ihr diskutierten Themen ein reiches Spektrum an Fragestellungen aufweisen, das die Comtesche Philosophie von den verschiedensten Apekten her beleuchtet. Positive Würdigungen seines Werkes halten sich dabei die Waage mit kritischen und ablehnenden Bewertungen seines positivistischen Systems; das Resümee am Ende dieses Abschnitts wird einen knappen Einblick in die Diskussion vermitteln.

Für unsere Fragestellung sollen im folgenden die wesentlichen Gesichtspunkte der positiven Erziehung Comtes aufgegriffen werden, die uns für die Entwicklung der neuen Erziehung in den Reformplänen der III. Republik als maßgeblich erscheinen.<sup>8</sup>

Die positive Erziehung ist im engen Zusammenhang mit der Hinführung zur positiven Philosophie zu sehen. Gemäß dem "Gesetz über die Geistesentwicklung der Menschheit" (Dreistadiengesetz) befindet sich nach Comte die Menschheit dann in "ihrem endgültigen Stadium rationaler Positivität", wenn "die endgültige Herrschaft der menschlichen Vernunft" sich durchgesetzt hat (vgl. Comte 1956, S. 5). Dieses letzte Stadium wird durch eine "schrittweise frei gewordene Intelligenz" erreicht. Diese positive Intelligenz zeichnet sich dadurch aus, daß sie sich einmal nur auf das Erkennen von Phänomenen und ihrer Beziehungen zueinander, aus denen Gesetze abgeleitet werden, konzentriert und daß sie sich zum zweiten darüber klar ist, daß sie nur relative, keine absolute Kenntnis besitzt: "Mit einem Wort, die grundlegende Revolution, die das Mannesalter unseres Geistes charakterisiert, besteht im wesentlichen darin, überall anstelle der unerreichbaren Bestimmungen der eigentlichen Ursachen die einfache Erforschung von Gesetzen, d.h. der konstanten Beziehungen zu setzen, die zwischen den beobachteten Phänomenen bestehen... Wahrhaft erkennen können wir hier nur die verschiedenen wechselseitigen Verbindungen, die ihrem Ablauf eigentümlich sind, ohne jemals das Geheimnis ihrer Erzeugung zu ergründen." (Comte 1956, S. 27 und S. 29)

Weiter heißt es: "Die einzige wesentliche Eigenschaft des neuen philosophischen Geistes, die noch nicht unmittelbar durch das Wort positiv angegeben worden ist, besteht in seiner notwendigen Tendenz überall das *Relative* an die Stelle des Absoluten zu setzen." (Comte 1956, S. 91)

Endzweck des Wissens um konstante Relationen und Gesetze ist die rationale Voraussicht, die einmal künftige Phänomene zu prognostizieren in der Lage ist und zum zweiten die Dynamik der wissenschaftlichen Forschung garantiert. "So besteht der wahre positive Geist vor allem darin zu sehen um vor auszusehen, zu erforschen, was ist, um daraus auf Grund des allgemeinen Lehrsatzes von der Unwandelbarkeit der Naturgesetze - das zu erschließen, was sein wird." (Comte 1956, S. 35)

Ähnlich wie bei dem Dreistadiengesetz verfährt Comte in dem sogenannten enzyklopädistischen Gesetz (vgl. Comte 1956, S. 205 ff.) mit der Klassifizierung der Wissenschaften, indem er sie graduell von ihrer Konkretheit bis zu ihrer Abstraktheit abstuft, wobei die abstrakten Wissen-

schaften Voraussetzung für die konkreten sind. Die abstrakteste Wissenschaft ist für ihn die Arithmetik, die konkreteste ist die Soziologie. Diese letzte Wissenschaft besitzt gegenüber den anderen eine höhere Rationalität, weil sie in der Lage ist, Gesamtzusammenhänge zu erkennen und Detailergebnisse zu integrieren, ebenso wie sie durch ihre Methode die positive Geisteshaltung unterstützt. "Man darf sich dann im Grunde nur noch eine einzige Wissenschaft denken, die Wissenschaft vom Menschen oder genauer gesagt die Sozialwissenschaft, deren Ziel und Prinzip unser Dasein bildet und in der naturgemäß die rationale Erforschung der Außenwelt in ihrer doppelten Eigenschaft als notwendiges Element und als grundlegende Einführung aufgeht, die, wie ich unten ausführen werde, in Bezug auf ihre Methode wie auf ihre Lehre gleich unentbehrlich ist." (Comte 1956, S. 51)

Um das Stadium der rationalen Positivität zu erreichen, bedarf es der Reorganisation der Gesellschaft und der Beendigung der geistigen Anarchie; d.h. jede politische und soziale Reorganisation basiert auf der Beendigung der intellektuellen Unordnung und auf dem Aufbau einer neuen, einenden Denkart, die in der Lage ist, neue geistige Bedingungen zu schaffen. Die Reorganisation der Gesellschaft kann also nur über die intellektuelle Ebene stattfinden, und zwar durch die Vermittlung einer anderen, d.h. positivistischen Geisteshaltung. Diese Aufgabe übernimmt ein positivistisches Erziehungssystem, das es vorab zu errichten gilt.

Das heißt mit anderen Worten: Die gesellschaftliche Reorganisation und der Aufbau eines neuen Erziehungssystems sind folglich die Konsequenzen der Entwicklung der positiven Philosophie und nicht etwa das Ziel dieser Entwicklung. Erziehung ist demnach eine Stütze zur Befriedigung des fundamentalen Bedürfnisses nach der positiven Philosophie, die den Normalzustand kennzeichnet. "In einer Zeit, da man unmittelbare Wirksamkeiten nur von stets provisorischen Maßnahmen erwarten kann, die unserer vorübergehenden Situation gut angepaßt sind, wird die notwendige Bildung einer solchen allgemeinen Stütze für die Gesamtheit der philosophischen Arbeiten in meinen Augen zum sozialen Hauptergebnis, das heute die ganze Popularisierung der realen Kenntnisse hervorbringen kann: so wird die Öffentlichkeit der neuen Schule ein vollständiges Äquivalent für die Dienste zurückerstatten, die diese Bildung ihr verschafft." (Comte 1956, S. 171)

Aufgabe der Erziehung ist einmal die Unterrichtung der wichtigsten wissenschaftlichen Fächer, und zum zweiten soll eine allgemeine Erziehung moralische Voraussetzungen für die Erfassung der positiven Philosophie schaffen. Diese beiden Grundpfeiler der Erziehung sind notwendig, um einen positiven Geist zu erhalten: Auf der einen Seite steht die präzise Kenntnis

über die Wirkungsweise des sozialen Organismus, der Naturgesetze und der Technik, auf der anderen Seite bedarf es der Einsicht in die Notwendigkeit der individuellen Subordination unter die menschliche Gesellschaft, indem ein sozialer Instinkt und das Gefühl für die individuelle Pflicht entwickelt wird.

Bildung und Erziehung appellieren unmittelbar an den gesunden Menschenverstand - entsprechend verständlich muß ihre Methode sein. Schließlich ist der "wahrhaft philosophische Geist nur der systematisierte gesunde Menschenverstand". (Comte 1974, S. 510)

Um die Herrschaft des positiven Geistes zu erreichen, ist es notwendig, daß die Erziehung universal ist, d.h. sich an alle Menschen richtet. Bildung und Erziehung vermitteln jene praktische und theoretische menschliche Weisheit, die die Voraussetzung für die Erfüllung der sozialen Funktion des einzelnen darstellt. Eine der fundamentalen Rollen spielt dabei neben der intellektuellen die moralische Erziehung; sie hat die Aufgabe, entsprechend der positiven Philosophie dauerhafte Verhaltensmuster und Überzeugungen im Menschen hervorzubringen, die seine "opfermütige Hingabe" (vgl. Comte 1974, S. 511) an die gesamte Menschheit garantieren.

Daraus ergibt sich eine wesentliche Grundlage und ein konstitutives Moment der gesamten positivistischen Erziehung: Sie darf nicht mehr wie die alte moralische Denkweise auf der Grundlage der christlichen Lehre individualistisch sein, sondern sie muß dem Geist des Positivismus gemäß unmittelbar altruistisch und sozial sein. Für diesen Geist "gibt es nicht den eigentlichen (individuellen) Menschen, sondern nur die Menschheit, denn unsere gesamte Entwicklung danken wir - unter welchen Gesichtspunkten man sie auch betrachten mag - der Gesellschaft." (Comte 1956, S. 155)

Comte beschreibt die moralische Erziehung detailliert in seiner volkstümlichen Bestimmung des Unterrichts und der Politik. Die volkstümliche Politik hat als wesentliche Aufgabe, allen Menschen Arbeit und Erziehung zu sichern (vgl. Comte 1974, S. 442), um über eine intellektuelle und weltliche Reorganisation zu dem idealen positiven Zustand zu gelangen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Erziehung der Frau, die am frühesten die positive Haltung auf ihre Kinder zu übertragen vermag.

Die öffentliche Erziehung richtet sich vor allem an die Proletarier, die Comte in seiner Rangordnungslehre von den Kapitalisten unterscheidet. Eine volkstümliche Erziehung soll die Proletarier bzw. die praktische oder tätige Klasse zu dem richtigen Bewußtsein ihrer sozialen Stellung und Pflicht führen und durch Vermittlung intellektueller und ästhetischer Inhalte ihnen die Möglichkeit zur Kompensation ihres Arbeitsalltags verschaffen, die wiederum das Gefühl von Zufriedenheit und Solidarität hervorzurufen in der Lage ist. Daher berücksichtigt die positive Erziehung eine Vielzahl von Aspekten: "Die

positive Erziehung wird eine industrielle, eine ästhetische, eine wissenschaftliche und eine philosophische sein, und der moralische Fortschritt wird dabei immer dem geistigen entsprechen." (Comte 1974, S. 423)

Der Unterricht darf konsequenterweise keine religiöse Unterweisung beinhalten, sondern einen Moralunterricht, der die oben genannten Absichten verfolgt: "Die Unabhängigkeit der Moral von jedem Glauben ist so unzweifelhaft, daß kurzsichtige, aber unzweifelhaft loyale Beobachter daraus die Nutzlosigkeit jedes moralischen Unterrichts gefolgert hatten ... Die positive Moral, die das Guthandel'n vorschreiben und dabei verkünden wird, daß daraus oft kein anderer Lohn hervorgehen werde als die sichere innere Befriedigung, wird auf die Neigungen des Wohlwollens viel günstiger wirken als jene Lehren, nach denen die gleiche Hingebung immer aus eigennützigem Berechnungen hervorgeht." (Comte 1974, S. 424)

Hat die moralische und intellektuelle Erziehung das richtige Bewußtsein hervorgerufen, dürfen innerhalb der proletarischen Klasse individuelle Neigungen gefördert werden: "Die Arbeiten der praktischen Klasse werden ohne Gefahr dem Wechsel individueller Antriebe überlassen werden können, nachdem jene durch eine weise Erziehung vorbereitet worden sind ... Die Erziehung wird jeden zu der Stellung führen, die seinen wesentlichen Anlagen am meisten entspricht, ohne Rücksicht auf den Rang, in den seine Geburt ihn gestellt haben mag." (Comte 1974, S. 437)

Die Erziehung wird im übrigen "zur Unterdrückung der Gefahr, die in der Erblichkeit liegt", beitragen (vgl. Comte 1974, S. 348).

Zusammenfassend könnte man das Erbe Comtes an die Schulreformer wie folgt benennen: Unterricht und Erziehung werden als Stütze und Hinführung zur positiven Philosophie und zur positivistischen Gesellschaft bestimmt; entsprechend wird die Vermittlung einer neuen Geisteshaltung durch eine positive, nicht religiöse moralische Erziehung betont ebenso wie die Universalität des Unterrichtswesens, die Erziehung der Frau, der wissenschaftliche und enzyklopädistische Charakter des Unterrichts und schließlich die Förderung individueller Neigungen.

Comte verwendet in seiner positiven Erziehung Grundzüge sowohl aus der *Pédagogie libérale*, die ihren Akzent auf das Verstehen und die Ausbildung individueller Fähigkeiten legt, als auch aus dem Rationalismus. Er verbindet diese Grundzüge mit seiner positiven Bestimmung der Gesellschaft und des in ihr lebenden Individuums, so daß jeder Individualismus und jede emanzipatorische Absicht durch ihre dem positivistischen Weltbild entsprechend system-

immanente Verwendung weitgehend an Bedeutung verlieren. Für Comte ist es die Menschheit, die Träger der geschichtlichen Entwicklung ist, demzufolge muß sich der einzelne der Menschheit unterordnen, ihr dienen und sich ihr hingeben. *Egoismus* wird bei Comte ersetzt durch *Altruismus*. "Jene Notwendigkeit wird heute - wenigstens praktisch - in Bezug auf den eigentlich metaphysischen Geist zugegeben, der auf sittlichem Gebiet niemals zu einer anderen wirksamen Theorie zu führen vermochte, als zu dem verhängnisvollen System des *Egoismus*, das heute trotz allen gegenteiligen Geredes so häufig vorkommt... Der Geist des Positivismus ist dagegen unmittelbar so sozial wie möglich (und zwar) ohne jede Anstrengung auf Grund seiner charakteristischen Wirklichkeit selbst. Für ihn gibt es nicht den eigentlichen (individuellen) Menschen, sondern nur die Menschheit, denn unsere gesamte Entwicklung danken wir - unter welchen Gesichtspunkten man sie auch betrachten mag - der Gesellschaft. Wenn die Idee der *Gesellschaft* noch (immer) eine Abstraktion unseres Geistes zu sein scheint, so liegt das vor allem an der alten philosophischen Denkweise; denn in Wahrheit kommt der Idee des *Individuums* - wenigstens bei unserer Gattung - diese Bezeichnung zu. Die gesamte neue Philosophie wird stets danach streben, im tätigen wie im theoretischen Leben unter eine Fülle von verschiedenen Gesichtspunkten die Verbindung jedes einzelnen mit allen hervorzuheben, um so willkürlich das innere Bewußtsein der gebührend auf alle Zeiten und Räume ausgedehnten sozialen Solidarität zu einer alltäglichen Erscheinung zu machen..." (Comte 1956, S. 149 und S. 155)». Diese Vorgehensweise, nämlich alte Werte oder Haltungen einfach durch neue, ihnen - scheinbar - kontradiktorisch entgegengesetzte, aufzuheben, findet man durchgängig in der positiven Philosophie Comtes. Er will sich dezidiert gegen die alten, traditionellen (Denk-)Systeme wenden, und insofern ist es für ihn nur konsequent, wenn er sich mit ihnen nicht - auch nicht auf begrifflicher Ebene - auseinandersetzt.

Die Entwicklung der Menschheit vollzieht sich in einer strengen Gesetzmäßigkeit und in einer kontinuierlichen Abfolge der Phänomene. Fortschritt und Ordnung sollen dabei versöhnt werden, denn sie stehen nach Comte in einem Wechselverhältnis, das einen nahezu mechanischen Charakter besitzt. "Bei jedem beliebigen Gegenstand führt der positive Geist immer dazu, eine genaue elementare Harmonie zwischen den Ideen des Seins und der Bewegung herzustellen, woraus im besonderen für die lebendigen Körper die dauernde Wechselbeziehung zwischen den Ideen der Organisation und denen des Lebens und schließlich, auf Grund einer letzten Spezialisierung, die dem Sozialorganismus eigentümliche ständige Solidarität der Ideen des Fortschritts und der Ordnung hervorgeht. Für die neue Philosophie stellt die Ordnung stets die Grundvoraussetzung des Fortschritts dar; und umgekehrt wird der Fortschritt das notwendige Ziel der Ordnung: wie in der Mechanik des

Tierreiches Gleichgewicht und Fortschreiten wechselseitig als Grundlage und Ziel unentbehrlich sind." (Comte 1956, S. 117)

Lebhafte Kritik am Comteschen Positivismus wurde zu seiner Zeit nicht nur von seiten des Klerus, der konservativen Regierung und der von Comte angegriffenen Philosophen laut, sondern auch das Ausland setzte sich mit der neuen Lehre auseinander, die sich besonders im angelsächsischen Raum rasch verbreitete.

In Deutschland stellte Hugo Sommer im Jahre 1885 den Comteschen Positivismus dar, verhielt sich diesem System gegenüber jedoch sehr skeptisch und gab sich der Hoffnung hin, daß es "dann sang- und klanglos dem Schicksale der anderen Mode-Philosophien, nämlich der Vergessenheit, anheimfallen wird", obwohl es Ende des 19. Jahrhunderts an Popularität gewinne, weil es "den höchst originellen und charaktervollen Ausdruck gewisser Einseitigkeiten moderner Welt- und Lebensanschauungen" enthalte (vgl. Sommer 1885, S. 46 und S. 47). Zwei Jahre nach Sommer weist Rudolf Eucken auf die Grenzen der Comteschen Philosophie hin, obwohl er die Ziele und die Energie Comtes respektvoll würdigt, nämlich den Zusammenhang menschlichen Lebens entdecken zu wollen, womit er seiner Meinung nach der Forschung einen Prägestempel aufgedrückt habe. Jedoch sieht er die Unzulänglichkeit des Comteschen Systems, die unzähligen Dimensionen des menschlichen Lebens nicht umfassend darstellen zu können: "So zeigen sich auf der Höhe der modernen Entwicklung die Leistungen und die Probleme der Menschheit weit gewaltiger als sie Comte's Denken fasst; die Wirklichkeit ist viel reicher und viel bewegter, als das positivistische System sie zur Darstellung bringt." (Eucken 1887, S. 79) Eucken weitet seine Kritik dann auch auf die Originalität des Wissenschaftscharakters aus: "Geborgt ist hier die Seele einer ethischen und ästhetischen Ueberzeugung, geborgt auch, wie wir sahen, der Charakter eines wissenschaftlichen Systems; wie wenig bleibt übrig, wenn der Positivismus auf das zurückgeführt würde, was er aus sich selber erweisen kann?" (Eucken 1887, S. 80)

Trotz aller Skepsis war der Einfluß des Positivismus auf die französische Philosophie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts<sup>10</sup> sowie auf die entstehenden Sozialwissenschaften, vornehmlich auf die experimentelle Psychologie<sup>11</sup> und die Soziologie<sup>12</sup> des beginnenden 20. Jahrhunderts, sehr erheblich.

Es ist daher nicht verwunderlich, daß die kritische Auseinandersetzung mit der Comteschen Lehre auch im deutschsprachigen Raum fortgesetzt wurde. So bietet Max Scheler eine umfassende Kritik an dieser Philosophie bzw. am Dreistadiengesetz. Scheler bezeichnete dieses Gesetz als von "Grund auf irrig"

und wies die Geschichtslehre Comtes schroff zurück. Er selbst begreift das theologische und metaphysische Denken ebenso wie das positive Denken im Gegensatz zu Comte als dauernde und wesentliche Geisteshaltungen des Menschen und nicht als (Vor-) Stadien menschlichen Denkens: "Das religiös-theologische Erkennen und Denken, das metaphysische Erkennen und Denken und das positive Erkennen und Denken sind nicht nur historische Phasen der Wissensentwicklung, sondern essentielle, dauernde, mit dem Wesen des menschlichen Geistes selbst gegebene Geisteshaltungen und 'Erkenntnisformen'." Scheler kommt zu dem Ergebnis: "So sind Religion, Metaphysik und positive Wissenschaften nach allen diesen Richtungen wesensverschieden und als Aufgabe und Problem dem Menschengenosse ursprünglich eigen. Daraus folgt als praktische Forderung für den Aufbau der Bildungsorganisation eines jeden Volkes, daß in einem solchen Aufbau nicht eine einseitige Ausbildung in einer der Richtungen dieser Erkenntnisarten, sondern eine harmonische Ausbildung in allen gegeben werden muß." (Scheler 1923, S. 31 und S. 40)

Um eine objektive Darstellung und Würdigung der Comteschen Philosophie bemüht ist die Dissertation von Alexander Marcuse, der Comte zubilligt, daß er in der Geschichte der Geschichtsphilosophie die entscheidende Wendung "von der Geschichtsmetaphysik zur empirischen, biologischen Geschichtslehre" vollzogen habe (Marcuse 1932, S. 59).

Vorherrschend bei weiteren kritischen Betrachtungen ist der Vorwurf des konservativen und reaktionären Gehaltes der Gedanken Comtes (vgl. u.a. Maus 1952/53, S. 527 oder Fetscher, in: Comte 1956, S. 266 ff.) oder seine Sichtweise des durch Institutionen zu beherrschenden Menschen (vgl. u.a. Popper 1965, S. 124). Ein Versuch, durch eine soziologische Analyse "Comtes Theorien ideologiekritisch auf ihre 'wahren' und 'falschen' Momente hin zu sichten und in ihnen immanent deren gesellschaftlicher Funktion innezuwerden", wurde in der Dissertation von Otwin Massing unternommen, die eine intensive und fundierte Auseinandersetzung mit dem Werk Comtes zeigt (vgl. Massing 1966, S. 10).

Wie vorhin schon gesagt, wird es im folgenden unsere Aufgabe sein, in dem Schulwerk der III. Republik Elemente des Comteschen Positivismus aufzusuchen und nachzuweisen.

### 3.3. Grundlagen der neuen Erziehung auf dem Hintergrund des Positivismus: "Unabhängige Moral", Wissenschaft und Religion

Die neue Erziehung will mit Hilfe der intellektuellen und moralischen Erziehung eine soziale Umwandlung, genauer: die nationale Einheit erreichen. Mit einer "unabhängigen Moral" will sie jenen positiven Geist hervorbringen, der das religiöse, metaphysische Denken durch das wissenschaftliche Denken, d.h. ein in mathematisch-naturwissenschaftlicher Sprache darstellbares Denken, zu ersetzen vermag. Die Substitution der Religion durch die Wissenschaft und durch die positive Moral scheint für die Schulreformer notwendig, um den ungehinderten Fortschritt der neuen Gesellschaft zu gewährleisten, denn, so argumentiert Ferry, allein die Wissenschaft ist "die Königin der Welt, die Gebieterin der Zukunft, gegen die keine Regierung die Hand heben darf" (Ferry, Discours du 30 juin 1879). Der Religion aber bescheinigt Ferry eine "unwiderrufliche Dekadenz" (Ferry, Lettre à Charles Ferry du 21 novembre 1872).

Gemäß der positivistischen Lehre fordert Ferry die uneingeschränkte Freiheit der Wissenschaft und des Unterrichts, da beide aufgrund ihres klaren - von Dogmen ungetrübten - Inhalts aus sich selbst heraus bestehen könnten.

Streng positivistisch weitergedacht, wäre die Primärerziehung Sache der Familie, bzw. vornehmlich der Mutter, die die erste grundlegende moralische, intellektuelle und physische Erziehung übernehmen müßte, da sie eben die "Zartheit, Sanftmut und Gutheit" in sich vereint, die für eine fruchtbare Erziehung zur Soziabilität notwendig ist. Doch da die neue Erziehung - und die neue Gesellschaft mit ihren sozialen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die die Frauen zur Mitarbeit zwingen - erst am Anfang ihrer Entwicklung steht und nicht gewartet werden kann, bis die intellektuelle Erziehung der Mütter die entsprechende Stufe erreicht hat, übernimmt der Staat die Primärerziehung für die heranwachsende Generation mit all den Bedingungen und Voraussetzungen der mütterlichen Erziehung. (Vgl. u.a. Kergomard 1889 und 1908) Zwar wird so dem erstrebten natürlichen Erziehungssystem ein künstliches vorangesetzt, aber es wird dabei sorgfältig darauf geachtet, daß die öffentliche Erziehung die häusliche würdig vertritt: Nicht nur, daß der Lehrer in erster Linie seinen Beruf und das zu erziehende Kind lieben muß (vgl. Ferry 1880, zit. in: Pisani-Ferry 1981, S. 244), jedes Kind wird aufgrund seiner Persönlichkeit respektiert, ebenso wie ihm seine Glaubensfreiheit zugestanden wird. Der Staat erfüllt nicht allein gegenüber der jungen Generation im allgemeinen seine Pflicht, sondern legt insbesondere große Sorgfalt auf die Erziehung der Mädchen und Frauen, damit sie auf ihre natürliche und soziale Funktion vorbereitet werden. (Vgl. u.a. Ferry, Discours du 10 avril 1870)

Aus dieser Pflicht leitet der Staat aber auch sein Recht ab, die republikanische Gesinnung und eine positive Moral weiterzuvermitteln. Ferdinand Buisson beschreibt die Situation des erziehenden Staates wie folgt: "Unsere Kinder sind da, und darauf muß sehr wohl geantwortet werden. Sie haben keine Zeit, mit dem Größerwerden darauf zu warten, bis wir das letzte Wort der Dinge gefunden haben. Das Leben treibt uns an. Anderswo kann man den alten Spruch mit einem etwas alltäglichen gesunden Menschenverstand anwenden: *Primo vivere, deinde philosophari*. Hier sind Leben und Philosophieren gleichrangig: Man hat weder das Recht, seine Kinder gar nicht zu unterrichten, noch das Mittel, sie auszubilden, ohne ihnen eine implizite Philosophie zu vermitteln." (Buisson 1912, S. 5 f.)

Diese Philosophie war zumindest für den überzeugten Positivisten eine, welche die konfessionelle Religion aus ihrer Überlegung ausschloß und an ihre Stelle eine allgemeine, unabhängige Moral setzte, die durch und durch laizistischen Charakters war.

Die Gründe gegen die traditionelle religiöse Erziehung innerhalb der öffentlichen Erziehung waren vielfältig.

Diese religiöse Erziehung war für Ferry zum einen ein charakteristisches Kennzeichen der traditionellen christlichen Schule des *Ancien régime*, oder wie er sagt, der "katholischen Gesellschaft", die, nach dem göttlichen Willen sich richtend, auf Gehorsam, Autorität und Ungleichheit aufgebaut war. In seiner Rede in der *Salle Molière* beschreibt Ferry unter Lachen und Beifall der Zuhörer das Ziel dieser traditionellen Schule, nämlich das zu vermitteln, "was in der christlichen Gesellschaft zu wissen wichtig war... : man war ein vollendeter Christ, ein Gelehrter, ein Geistlicher, man besaß die ganze christliche Wissenschaft." Bereits Rabelais habe, so fährt Ferry fort, im "Gargantua" dieses System parodiert, bei dem ein "Katalog wurmstichiger Bücher, unwahrscheinlicher Ansätze, absurder und grotesker Methoden" den "Hintergrund dieser alten Pädagogik" bilde. Nunmehr sei es an der Zeit, daß die Wissenschaft seiner Epoche dieser "rückständigen und schablonenhaften Erziehung der christlichen Schule den Todesstoß" versetzen: "Von einer neuen Richtung des menschlichen Denkens sollte ein neues Erziehungssystem ausgehen." Es bedürfe eines Erziehungssystems, das der modernen republikanischen Gesellschaft entspricht. Zum erstenmal habe Condorcet<sup>13</sup> mit "großer Präzision in Theorie und Detail" ein solches entworfen, zu dem sich Ferry wie folgt bekennt: "... es ist meiner Meinung nach das normale, logische, notwendige Erziehungssystem..." (Vgl. Ferry, Discours du 10 avril 1870)

Die Forderungen an dieses Erziehungssystem sind eindeutig: Es muß - neben seiner Laizität - auf eine wissenschaftliche Basis gestellt werden und ein enzyklopädisches Wissen vermitteln, um der heranwachsenden Generation alle intellektuellen Möglichkeiten zu eröffnen: "Verpflichtung, die Kinder zu unterrichten, Verpflichtung, ihnen allen den einfachen und großen Schlüssel zu geben, der alle Tore der Erkenntnis öffnet..." Damit verbunden war eine weitere grundlegende positivistische Idee: "... Verpflichtung, in ihnen die Freiheit des Geistes zu respektieren, das bedeutet, Glaube an den Fortschritt." (Ferry, zit in: Legrand 1961, S. 96)

Die religiöse Erziehung stellte jedoch nicht nur wegen ihres dogmatischen Inhalts eine Gefahr für die moderne Gesellschaft dar, sondern nach Meinung der Republikaner verhinderte ihre Methode jeden intellektuellen Fortschritt. Diese Methode zeichne sich aus durch "Gedächtnisübungen" und bilde "Virtuosen, die kunstvolle Sätze bauen" konnten oder die andere "große Vorteile" aus dieser Methode gezogen haben, aus. Ferry weist in diesem Zusammenhang auf ein abschreckendes Beispiel hin: einen jungen Mann, der in der Lage war, "die ganze Ilias [zu] rezitieren, alle zwölf Gesänge, indem er mit den letzten Versen anfing." (Ferry, Discours du 10 avril 1870) Die neue Erziehung dagegen solle "Männer und Bürger" bilden, indem sie ihnen auf dem Hintergrund einer neuen Pädagogik jene Beobachtungsgabe und Urteilskraft vermittelt, die zum ersten Voraussetzung für ihre individuelle intellektuelle Entwicklung, und zum zweiten wesentlich für den allgemeinen intellektuellen Fortschritt der Gesellschaft sind. Und das könne sie nur kraft ihrer wissenschaftlichen Grundlage, das heißt kraft der Naturwissenschaft und der Moralwissenschaft, wobei die Moralwissenschaft für Ferry - wie für Condorcet - "am Fuß wie am Gipfel der Treppe" steht. (Vgl. Ferry, Discours du 10 avril 1870)

Würde man neben wissenschaftlichem Denken die religiöse Erziehung in der republikanischen Schule dulden, wäre das nach Meinung der Schulreformer ein Verstoß gegen die Glaubensfreiheit, und deshalb muß die Schule "neutral" sein; darüber hinaus aber würde die religiöse Erziehung aufgrund ihres widersprüchlichen Inhaltes und ihrer Methode das Denken der Schüler verwirren und den positiven Geist ins Wanken bringen. Allein die "unabhängige Moral" kann eine uneingeschränkte Entwicklung des kindlichen Verstandes garantieren und ihn frei von jeglichem Dogma halten. Von daher ist es für Ferry unumgänglich - und auch hier gleicht er Comte - die Laizität zum Prinzip der neuen Erziehung zu machen. Sie ist für ihn "... die Doktrin von der Trennung der weltlichen Macht und der geistlichen Macht. Sie wurde vom Christentum selbst erfunden." (Ferry, zit.: Pisani-Ferry 1981, S. 180)

Ein weiteres Argument gegen die religiöse Erziehung entspringt ebenso mit aller Deutlichkeit der positivistischen Lehre: Die Kirchenmoral gegenüber der "unabhängigen Moral" beruht für Ferry "... auf einem egoistischen Kalkül, das in Widerspruch steht mit den dringendsten Offenbarungen des modernen Lebens. Die Sorge für das persönliche Wohl ist in sich antisozial." (Ferry 1875, abgedr. in: Legrand 1961, S. 238 f.)

Und damit steht die religiöse Erziehung in krassem Widerspruch zu der positivistischen Erziehung, die den Altruismus zu ihrem Ziel bestimmt. Mit Hilfe der moralischen Erziehung werden zwei Begriffe den Erziehungsprozeß begleiten: Toleranz und Nächstenliebe, die für Ferry eine untrennbare Allianz und damit Programm und Definition der neuen Gesellschaft darstellen. Bei der Jahresfeier seiner Mitgliedschaft in der Freimaurerloge beschreibt Ferry dann auch den zentralen Gegenstand seiner Weltanschauung und damit der positivistischen Erziehung: "Denn, was will Nächstenliebe vereint mit Toleranz sagen? Es bedeutet, daß die Brüderlichkeit etwas höheres bezüglich aller Dogmen, bezüglich aller metaphysischen Konzeptionen ist, nicht nur bezüglich aller Religionen, sondern bezüglich aller Philosophien."

Konsequent hebt er auch hier das einende, in allen Menschen vorhandene Gefühl der Brüderlichkeit auf die Stufe der Wissenschaft: "Das bedeutet, daß die Soziabilität, die nichts anderes ist, als der wissenschaftliche Begriff der Brüderlichkeit, fähig ist, sich selbst zu genügen; das bedeutet, daß die soziale Moral ihre Garantien hat, ihre Wurzeln im menschlichen Gewissen; daß sie allein leben kann, daß sie schließlich ihre theologischen Krücken abwerfen und frei zur Eroberung der Welt schreiten kann."

Diese Moral, die zurückgeht auf den natürlichen "uralten" Instinkt des Menschen und eine "dem Wesen nach humane Tatsache" ist, bildet den "Boden des Positivismus", der sich grundsätzlich von "allem Glauben über den Beginn und das Ende der Dinge" unterscheidet. "Die Moral ist eine soziale Tatsache, die in sich selbst ihren Anfang und ihr Ende trägt; und die soziale Moral wird so darüber eine Frage der Bildung, nicht nur jener Bildung, die die Primar- und Sekundärerziehung bietet, sondern derjenigen, die sich aus den gut gemachten Gesetzgebungen ergibt und aus der intelligenten Praxis des Gesellschaftsgeistes."

Allein die Mitglieder der positiven Gesellschaft sind es, die für "diese Bildung des sozialen Gefühls, für diese Entwicklung der sozialen und laizistischen Moral" verantwortlich sind. Daher ist es das stärkste Mittel, den einenden positiven Geist zu entwickeln, die Vermittlung eines breitgefächerten Wissens, und zwar an alle Mitglieder der Gesellschaft<sup>4</sup>. (Vgl. Ferry, Discours du 9 juillet 1876)

Wissen und intellektuelle Bildung auf wissenschaftlicher Basis sind Grundbedingungen für die Soziabilität, denn bevor der einzelne das Gefühl der Brüderlichkeit erleben und vertreten kann, muß er die Welt und die Menschen erst kennenlernen: "Solcherart ist die rationale Basis der ersten und allgemeinsten unserer Pflichten gegenüber der Menschheit: sie zu kennen, sie zu lieben, ihr zu dienen." (Ferry 1875, abgedr. in: Legrand 1961, S. 241)

Die neue Erziehung darf nach Ferry von dieser Regel nicht abweichen. Ihre erste Aufgabe ist es, den Kindern Respekt vor den Bedingungen, denen das menschliche Leben auf natürliche Weise untergeordnet ist, zu vermitteln, indem man sie alles Wissenswerte lehrt. Mit Hilfe der in der menschlichen Natur verankerten Vernunft, durch die Überzeugungskraft der Wissenschaft und schließlich durch die neue Erziehungsmethode wird der kindliche <sup>D</sup> Verstand, sein Urteilsvermögen sich frei entwickeln können, zumal das Kind nicht durch religiöse Indoktrination abgelenkt und irregeleitet wird.

Diese auf naturrechtliche Theorien zurückgehende und vor allem für das Denken der Aufklärung charakteristische Idee, die, ausgehend von der Natur des Menschen, die Vernunft in den Mittelpunkt der Erkenntnis stellt und die gegenüber der religiösen Moral die allgemeingültige menschliche Moral als die einzig richtige erachtet, diese rationalistische Sichtweise der Religion und von Gott - wie sie in Frankreich bereits von Voltaire<sup>15</sup> und Diderot<sup>16</sup> und auch von Rousseau vorgedacht worden sind - durchsetzt die Argumentation der Schulreformer der III. Republik. Besonders deutlich zum Ausdruck kommt diese Sichtweise in Buissons Abhandlung über den Zusammenhang von Erziehung, Religion, Moral und Wissenschaft, die er 1900 veröffentlicht.

Aber nicht nur deshalb ist gerade diese Schrift von Interesse, sondern Buisson gibt in ihr auch dem Begriff Laizität Gestalt und Inhalt, indem er seinen Entwurf einer Religion außerhalb der Kirche darlegt. Wesentlich differenzierter als der Politiker Ferry erklärt der Philosoph Buisson die "antiklerikale", aber nicht "antireligiöse" Haltung der Republikaner. Dabei steht er völlig in der Tradition des Rationalismus, indem er den Menschen als ein denkendes und erkennendes Wesen bestimmt, das mit Hilfe seines Verstandes und der Wissenschaft die Welt zu erfassen und die Dinge in ihr logisch zu ordnen vermag; zum zweiten führt er die rationalistische Deutung von Religion und Gott weiter und bestimmt die Lehre von Jesus von Nazareth als - momentane - Grundlage für das moralische Handeln, wobei er Jesus als historische Figur ohne jedes transzendente Attribut begreift und sich damit "La vie de Jésus" von Ernest Renan aus dem Jahre 1863 nähert, dessen aufsehenerregender Inhalt Renan zeitweilig seinen Lehrstuhl am Collège de France gekostet hatte.<sup>17</sup>

Darüber hinaus ist eine Beeinflussung durch den Neukantianismus, der Mitte des 19. Jahrhunderts vor allem durch Charles Renouvier (1815 - 1903)<sup>18</sup> in Frankreich entstand, bei Buisson dann nicht zu übersehen, wenn er den Menschen weiter als handelndes und wollendes Wesen bestimmt sowie einen auf Pflicht und Disziplin fußenden Moralbegriff und eine auf der irdischen, d.h. menschlich-vernünftigen Moral beruhende Religion einführt. Doch unbeschadet dieser Übereinstimmungen mit der Kantischen Auffassung von Religion, Gott und Moral sowie mit dessen Ablehnung einer dogmatischen Metaphysik bleibt Buissons Denken auf das engste mit dem Positivismus verbunden, dessen Optimismus er teilt, indem er an eine unbegrenzte menschliche Erkenntniskraft glaubt, die sich im Laufe ihrer Entwicklung mit Hilfe der "positiven Wissenschaften" allen bislang ungelösten Problemen und Dingen der Welt rational bemächtigen und damit der Menschheit an sich dienen wird.

Auch seine Ethik ist im wesentlichen Sozialethik, die, auf die Menschenrechte zurückgehend, Gerechtigkeit für den einzelnen fordert, ihn aber ganz in den Dienst der Gemeinschaft stellt.

Aber noch ein wesentliches Moment ist in Buissons Gedanken hervorzuheben: der Versuch, jenen grundlegenden Gegensatz zu überwinden, der seit Descartes und Pascal im philosophischen Denken immer wieder auftaucht<sup>19</sup>, wenn es galt, über die bloße (rationale) Erkenntnistheorie hinaus sowohl die Wahrnehmung, die Idee, den Glauben als auch das Fühlen des Menschen zu klären, bzw. einen Ursprung für das menschliche Wollen und Handeln zu finden. Diesen Gegensatz erkannte offensichtlich schon Rousseau in "Von der bürgerlichen Religion" seines Gesellschaftsvertrages<sup>20</sup> und thematisierte ihn im "Emile"<sup>21</sup>. Kant hob ihn später in seinem Kritizismus auf<sup>22</sup>.

Buisson schließlich ergänzt das rationale Erkennen des Menschen durch die "natürliche religiöse Idee", die Antriebskraft und Motor für den immerwährenden Drang des Menschen nach Vollkommenheit bedeutet und zunächst "intuitiv" vorhanden ist. Es handelt sich dabei um eine religiöse Idee, die unabhängig von Kirche, Dogma und Metaphysik ist und sich parallel zu der menschlichen Vernunft entwickelt und letztlich dem kritischen Geist gehorcht. Buisson bleibt jedoch weit hinter der Kantischen Lösung zurück, indem er die Religion in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der positiven Wissenschaften stellt und somit unseres Erachtens einem mechanistischen Denksystem verhaftet bleibt, das die Erfahrung der Urteilsfindung zeitlich voranstellt und sich damit der "aposteriorischen" Methode bedient.

Die Aufgabe der neuen Erziehung kann es nach Buisson daher nur sein, den Schüler schrittweise über die Erfahrung, das Erkennen mit Hilfe der Wissenschaft und das moralische Handeln zu dem wollenden Streben nach Vollkommenheit zu führen. Da für Buisson, wie für Comte (vgl. u.a. Comte

1974, S. 3 f.), der Mensch ein Teil des Naturgeschehens ist und einem Naturgesetz unterliegt, darf für ihn Erziehung nicht künstlich, sondern muß "auf Gesetzen der menschlichen Natur gegründet" sein. Wörtlich bestimmt Buisson die Erziehung: "1. Jede Erziehung muß auf den Gesetzen der menschlichen Natur gegründet sein. Die intellektuelle Erziehung ist nur eine normale Entwicklung der Vernunft, die moralische Erziehung nur eine normale Entwicklung des Gewissens. (Man würde das gleiche für die ästhetische Erziehung in Erwägung ziehen).

2. Jede Absicht, sei es an die Stelle einer Autorität der Vernunft, sei es an die des Bewußtseins, eine sogenannte höhere Autorität zu setzen, geht gegen die Gesetze der menschlichen Natur und hält uns davon ab, unsere Bestimmung vollständig zu erfüllen." (Buisson 1900, S. 178 f.)

Doch eines will der menschliche Geist anstreben: er will zur Perfektion gelangen, d.h. er will sich jenem stetigen Entwicklungsprozeß unterwerfen, dem Wissenschaft und Moral unterliegen, und sei es nur, um vollkommener zu werden: "3. Aber weder die intellektuelle Erziehung noch die moralische Erziehung ist vollständig und wahrhaft konform mit unserer Natur, wenn man das Gefühl und die Idee der Grenzen unterdrückt, worin sie sich befinden, mit anderen Worten, das Gefühl und die Idee, daß unsere Wissenschaft das Reale nicht ausschöpft, daß unser Bewußtsein das Ideal nicht ausschöpft: Die integrale intellektuelle Erziehung nimmt jenseits des Endlichen, das die Wissenschaft erforscht, das Unendliche an, das sich jener entzieht. Die integrale moralische Erziehung nimmt über der höchsten Moralität ein Ideal der menschlichen Perfektion an, das jene übersteigt. Weder ist dieses Unendliche der Wissenschaft zugänglich, sondern das eine und das andere dient dazu, uns gegen die Illusion zu wappnen, das Ziel erreicht und den Kreis der Anstrengung, sei sie intellektuell, sei sie moralisch, geschlossen zu haben." (Buisson 1900, S. 179 f.)

Und hier liegt ein grundlegender anthropologischer Aspekt in den Überlegungen der Schulreformer, der vor allem wiederholt von Buisson und Ferry formuliert wurde: Der Mensch behauptet sich durch seine Aktion; er muß sich stets strebend bemühen, die Taten, die für ihn wertvoll sind, auch selbst in die Wege zu leiten und zu vollbringen. (Vgl. dazu: Buisson 1912, S. 23 und Ferry 1875)<sup>23</sup> Diese Aktion wird jedoch durch eine besondere Anstrengung in Gang gesetzt - und das ist der andere wesentliche anthropologische Aspekt -, nämlich durch den Willen des einzelnen freien Wesens<sup>24</sup>. (Vgl. dazu Buisson 1912, S. 90 ff.)

Die Aktivität als sittliche Forderung an den Menschen, sein Wissen in Handlung umzusetzen, ist sowohl bei Kant wichtiger Bestandteil seiner Ethik<sup>25</sup>, als auch im Comteschen Positivismus wiederzufinden. Unserer

Meinung nach wird jedoch Kant durch Buisson für die Begründung des sittlichen Tuns insofern vereinnahmt, als er tatsächlich hinter Kants Überzeugung, daß dieses sittliche Handeln auf den "praktischen Postulaten" beruht, zurückbleibt. In den Buissonschen Gedanken handelt es sich um jene (Eigen-) Aktivität des einzelnen, die durch jene richtige Erziehung unterstützt wird, welche die individuellen Entwicklungskräfte und Fähigkeiten entfaltet. So wie Wissenschaft und Moral der Evolution unterliegen, wird auch der Mensch hinsichtlich seiner Entwicklung, d.h. seines Werdens gesehen, und alles, was er ist, ist er aufgrund seiner Eigentätigkeit, d.h. seines Handelns, vor allem aber aufgrund seiner Arbeit. So trägt das menschliche Tätigsein sowohl zur individuellen Entwicklung als auch zum gesellschaftlichen Fortschritt bei, der überhaupt nur durch die menschliche Aktivität voranschreitet. Der Lohn seiner Anstrengung wird die Annäherung an die eigene Vollkommenheit und die der Menschheit sein. Aus dieser Forderung nach Anstrengung und Aktivität ergeben sich für die neue Erziehung methodische Richtlinien, die im nächsten Kapitel aufgegriffen werden.

Für Buisson wird die Antriebskraft der menschlichen Aktivität durch die Religion gewährleistet: Ihre Aufgabe ist es, das Gefühl und die Idee der Unvollkommenheit und des Strebens nach dem intellektuellen und moralischen Ideal aufrechtzuerhalten. Denn richtig verstanden und in Abstraktion von ihrer historischen Entwicklung gesehen, ist die Religion nichts anderes als das "spontane Streben des Menschen nach dem Wahren, Guten und Schönen". (Buisson 1900, S. 181) Für ihn kommt daher keine Negierung der Religion in Frage, sondern ihm geht es nur um ein richtiges oder falsches Verständnis der Religion und der religiösen Idee. Falsch wäre es, sie mit all den Fehlern der Vergangenheit zu sehen, als sie das menschliche Ideal "sei es in ein Objekt des Wissens, sei es in ein Objekt des unmittelbaren Besitzes umzuwandeln" suchte, indem sie dem Menschen übernatürliche Mittel aufdrängte wie Dogmen, Mysterien, Offenbarungsschriften, das unfehlbare Priesteramt oder gar Wunder, magische und kultische Praktiken, Opfer, Sakramente usw. Würde man die Religion weiterhin in ihrer mythologischen und orthodoxen Form belassen, würde dies für die Religion dieselbe Regression bedeuten, die der Chemie widerführe, wenn sie wieder zur Alchimie würde, oder der Astronomie, wenn sie zur Astrologie zurückkehrte. Die Religion, wie sie Buisson versteht, drückt sich dagegen "heute in der Wissenschaft, der Moral und der Kunst aus, die gleichsam die moderne Entfaltung der Religion und ihre universelle Manifestation sind." (Buisson 1900, S. 181) (Auch hier in der Bestimmung der auf Wissenschaft begründeten Religion unterscheidet er sich von der Kantischen Bestimmung der Religion.)

Und damit schließt sich bei Buisson der Kreis des Systems menschlichen Denkens: War das religiöse Denken das ursprüngliche, natürliche und intuitive Denken, und Wissenschaft, Moral und Kunst in einem - "es war die Enzyklopädie des menschlichen Geistes" (Buisson 1900, S. 187) -, das durch die Kirche im Laufe ihrer Geschichte nur verfälscht und verfremdet wurde und schließlich von dem modernen wissenschaftlichen Denken und der Moral durch die Souveränität der Vernunft und des Bewußtseins eingeholt wurde, so eliminiert Buisson das religiöse Gefühl nicht etwa aus dem menschlichen Denken, sondern stellt es wieder - richtig verstanden - in Harmonie mit dessen anderen Bereichen. Indem Buisson die Religion in ihren Urzustand zurückkehren läßt, nachdem sie die Jahrhunderte dauernde unerfreuliche Zwischenphase der Orthodoxie überwunden hat und jetzt die Freiheit und die Vernunft des Menschen wieder akzeptieren lernt (vgl. Buisson 1900, S. 188 ff.), stellt er nach seiner Überzeugung auch im menschlichen Denken eine umfassende Einheit her. "Das religiöse Gefühl und die religiöse Idee unterscheiden sich von dem Gefühl und der Idee des Wahren, Guten und Schönen nur deshalb, weil sie uns diese nicht demonstrativ, sondern nur intuitiv ahnen lassen, als ob sie sich in einer höchsten und vollkommenen idealen Einheit verbinden, die die Religion als Gott bezeichnet... Wie auch die Vorstellungen seien, die wir uns von Gott zu machen versuchen (sei es durch die Wissenschaft, sei es durch die Moral, sei es durch die Kunst), das Wesen der Religion ist es, uns daran zu gewöhnen, sie alle als ungleich und fehlerhaft zu erachten, uns unaufhörlich arbeiten zu lassen, um sie weniger ihres Objektes würdig darzustellen. Die Religion verkennt nicht den relativen Wert einer dieser Hypothesen, eines dieser Symbole, eines dieser Doktrinen, die von Zeitalter zu Zeitalter die religiöse Sehnsucht überliefert haben. Aber sie durchdringt uns mit dem Bewußtsein unserer Relativität und der Relativität aller unserer Werke, all unserer Ideen, all unserer Erträge. Sie lehrt uns konsequenterweise, die Wissenschaft in unseren intellektuellen Anstrengungen bestehen zu lassen, die Ethik in der moralischen Anstrengung, die Religion selbst in dem religiösen Bewußtsein, mit anderen Worten, in der Summe des menschlichen Strebens, um progressiv das Gute in dem Innenleben und das Gute in dem sozialen Leben zu realisieren, zwei Leitziele, eines wie das andere notwendig für die wahre Entwicklung, sei es des Individuums, sei es der Menschheit." (Buisson 1900, S. 181 ff.)

Die Religion ist demnach für Buisson der Motor der menschlichen Anstrengung und des Willens, sich unaufhörlich zu vervollkommen. Und da sie untrennbar verbunden ist mit der Wissenschaft, der Moral und der Kunst, wird sie auch mit Hilfe dieser drei menschlichen Ausdrucksformen Antrieb für die immerwährende Suche nach dem Wahren, Guten und Schönen sein, denn

"Kunst, Moral und Wissenschaft sind genau ihre Organe, die einzig positiven Mittel, die sie hat, um sich zu offenbaren." (Buisson 1900, S. 190)

In den Gedanken Buissons wird einmal der für den Positivisten charakteristische Fortschrittsoptimismus deutlich, zum anderen sein Bemühen, das menschliche Denken umfassend in einem geschlossenen, einheitlichen System zu erklären, indem er die Wissenschaft und die Moral, die auf positivistischer Erkenntnis und Vernunft fußen, mit der Religion verbindet, jedoch nicht mit der traditionellen, dogmatischen Religion, sondern mit einer auf Vernunft gründenden religiösen Idee, die intuitiv das Streben des Menschen nach intellektueller und moralischer Vollkommenheit bewahren und ihm seine Relativität stets bewußt machen soll. Damit erweitert bzw. korrigiert Buisson das auf wissenschaftlichen Fortschritt gründende Geschichtsbild der "geistigen Väter" seiner und Ferrys Gedanken, nämlich das von Condorcet<sup>26</sup> und Comte, durch die Integration der religiösen Idee als ein notwendiger Bestandteil der Natur des menschlichen Denkens. Condorcet nimmt in seiner Geschichtsphilosophie für die historische Veränderung eine dynamische Entwicklung in eine unumkehrbare Richtung an, die die Perspektive einer zwar noch unbekannt, aber besseren Zukunft mit einschließt, wobei vorausgegangene Irrtümer aufgehoben und fortschreitend in gewinnbringende Erkenntnis umgewandelt werden, die stets die Menschheit und deren Glück zum Ziel hat; er sieht die "Fortschritte des menschlichen Geistes" nur im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Wissenschaft und demnach der menschlichen Vernunft und läßt die religiöse Idee außer acht. Die Vervollkommnung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten des Menschen mit Hilfe seiner Vernunft läßt ihn dann auch "auf dem Wege der Wahrheit, der Tugend und des Glücks" vorausschreiten (vgl. Condorcet 1976, S. 221), und hat er einmal die Hürde der Unfreiheit und der Unmoral überwunden, so "ist er wahrhaft zusammen mit seinesgleichen in einem Elysium, das seine Vernunft sich zu erschaffen wußte und das seine Liebe zur Menschheit mit den reinsten Freuden verklärt." (Condorcet 1976, S. 221 f.) Auch Comte sieht in seinem Dreistadiengesetz die ersten beiden Formen der Naturerklärung des menschlichen Geistes, die Theologie und die Metaphysik als überwundene Stadien an und bestimmt die in das wissenschaftliche oder positive Stadium fortschreitende Erkenntnis des Menschen als die alleingültige. Alle drei Autoren jedoch messen der Erziehung bei diesem Entwicklungsprozeß die entscheidende Rolle zu, so daß sich in den Gedanken Buissons und der Schulreformer jener pädagogische Optimismus fortsetzt, der während der Aufklärung sowohl in die Erziehungspläne als auch in die Gesellschaftsphilosophie eines Condorcet und Rousseau<sup>27</sup> Eingang gefunden hat und bei Comte in seiner positiven Lehre einen zentralen Stützpfiler

bildet. Buisson selbst wirft in seiner Erklärung des menschlichen Geistes die Frage auf, ob die Integration der Religion in sein Gedankengebäude nicht Gefahren in sich birgt. Zum einen könnte sie dazu führen, daß der Religion wieder Zugeständnisse gemacht werden, so daß sie nicht mehr im Zustand des Gefühls bleiben, sondern sich wieder in Systemen, Institutionen und in Glauben manifestieren und "die Rechte des Übernatürlichen zurückfordern, das Dogma an die Seite der Wissenschaft, die Offenbarung neben der Vernunft erneuern" werde, und es somit zu einer religiösen Renaissance kommen wird, die "einzig dem Katholizismus in seiner autoritären und traditionellen Form zugute kommt". (Buisson 1900, S. 186)

Zum anderen könnte die Reduktion des religiösen Geistes auf die von Buisson beschriebene Quintessenz die Wirksamkeit und den Gehalt der Religion schmälern, so daß wir uns - wie Ernest Renan<sup>28</sup>, den Buisson zitiert, befürchtet - immer mehr von den religiösen Werten entfernen und nur noch als "Schatten eines Schattens" leben. Doch Buisson glaubt, die Einwände entscheidend zurückweisen zu können, und zeigt in seiner Argumentation seine uneingeschränkte Überzeugung als Freidenker und Positivist, indem er darauf hinweist, daß niemand, der die Bedeutung des freien Denkens und des moralischen Lebens erkannt hat, "sich wieder von der externen Autorität und der geheiligten Tradition unterjochen lassen" werde<sup>29</sup>. Und weiter sagt er: "Es besteht keine Gefahr, daß der Wissenschaftler, der in den Methoden der positiven Wissenschaften ausgebildet ist, daß der Philosoph oder Geisteswissenschaftler, der gesehen hat, daß das menschliche Denken sich während der Epochen geformt hat, jemals in Versuchung geführt werde, in kindliches Benehmen zurückzufallen, in verrückte Vorstellungen, in Legenden und Mythen primitiver Epochen, in naive Ausdrucksformen der Zeiten, in denen der Mensch, der weder über Erfahrung noch Kritik verfügte, weder Instrumente noch Dokumente besaß, fortwährend über das einzige Zeugnis seines Glaubens improvisierte.

Das beste Mittel, dem Überleben des religiösen Materialismus ein Ende zu setzen, ist es, ihm die reine Idee der wahren Religion gegenüberzustellen; die eigentliche Religion.

Denn schließlich, wenn sie sich in Widerstreit mit der menschlichen Vernunft begibt, ist das eine Episode in ihrer Epoche... " (Buisson 1900, S. 186 f.)

Da die Religion wie die Wissenschaft und die Moral "aus der Vernunft und dem Bewußtsein geboren" ist, wird sie auch zu jener Wahrheit führen, die der menschliche Geist klar und deutlich erfassen und verstehen kann. Die Wahrheit, so sagt Buisson, hängt nicht von uns ab, sondern wir von ihr und entsprechend dürfen wir sie nicht suchen, "wie wir sie wollen, sondern so,

wie sie ist." (Buisson 1900, S. 39) Und in dieser Bestimmung der Wahrheitsfindung liegt der eklatante Unterschied zwischen der Kantischen und der positivistischen Erkenntnistheorie und der Beweis, daß auch Buisson hier den Boden des Positivismus nicht verläßt.

Ebenso wie die Wissenschaft und die Moral muß auch die Religion frei und unabhängig sein, nur so kann sie die Freiheit des menschlichen Geistes respektieren, denn die Wahrheit "wird nur von freien Geistern entdeckt". (Buisson 1900, S. 39)

Die Religion wird sich nicht mehr über Symbole hinweg mit der Wahrheit befassen, sondern durch die Ergebnisse der Wissenschaft und durch das alltägliche Leben der Moral wird sie sich mit der Realität auseinandersetzen, d.h. mit allen Bereichen des menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens, "mit dem Universum, Gott, mit dem ganzen Realen und dem ganzen Idealen" (Buisson 1900, S. 191) In dieser Religion haben Wunder keinen Platz, bis auf das eine Wunder, ohne das alle Religionen nichts wären und ohne das in der wahrnehmbaren Welt nichts geschähe, nämlich das einer "universellen Quelle unveränderlicher Gesetze, die die unzerbrechliche Charta des Universums und in der Ordnung der Natur das einzig authentische göttliche Gesetz konstituiert". (Buisson 1900, S. 32)

Buisson sieht in seinem Entwurf der Religion eine "soziale Revolution", denn der einzelne ist durch die Klarheit und Einfachheit ihrer Struktur dazu gezwungen, diszipliniert, offen und aufrichtig zu denken, zu handeln und zu fühlen. Er kann sich jetzt nicht mehr hinter seiner Frömmigkeit und seinem blinden Gehorsam gegenüber der Kirche verstecken, sondern er ist, bar aller äußeren Hilfen, auf sein eigenes Denken und Wollen zurückgeworfen (vgl. Buisson 1900, S. 191 ff.). Die Religion vereint all die Eigenschaften des Menschen in sich, die ihn als höheres Wesen von dem Tier unterscheiden, nämlich "die Anstrengung des Willens, die Anstrengung der Intelligenz, die Anstrengung der Sensibilität - um sich von der tierischen Natur zur menschlichen Natur zu erheben." (Buisson 1900, S. 193)

Dieses immerwährende Streben des Menschen, seine intellektuelle und moralische Anstrengung, sich zu vervollkommen, ist für Buisson die wahre Art, an Gott zu glauben. Aber "an Gott glauben, das bedeutet nicht, daß Gott ist, das bedeutet wollen, daß er sei." (Buisson 1900, S. 193)

Wesentlich wichtiger als an die Existenz Gottes zu glauben ist es, um die Essenz, um "die ideale Wahrheit und die ideale Gerechtigkeit" zu wissen. Man kann, so Buisson, Gott leugnen und an das Gute glauben; aber man kann nicht das Gute leugnen und an Gott glauben.

"Unser Leben ist eins; und in der synthetischen Einheit unseres Lebens ist die Handlung Wissen und das Wissen ist Handlung, und das eine und das andere ist Liebe."<sup>30</sup>

Und was das Göttliche betrifft, so ist es nicht eine Eigenschaft eines existenten höheren Wesens, sondern: "Es gibt keine göttlichen Dinge, die nicht menschlich wären; im Herzen der Menschheit wohnt das Göttliche; Gott hat keine phänomenale Existenz; tut das Gute, sucht das Wahre, strebt nach Vollkommenheit, und Ihr werdet Gott finden." (Buisson 1900, S. 254)

Gott wird hier als menschliche Schöpfung begriffen, da er, wie die religiöse Idee, geradezu eine Notwendigkeit für das praktische Handeln des einzelnen ist, ohne die die geforderte Anstrengung nicht aufrechtzuerhalten ist. Gott ist demnach ein Postulat der praktischen Vernunft. Während aber Kant Gott als eine denkbare und damit mögliche Realität gelten läßt, gibt es für Buisson keinen existenten Gott, und der Gottesbegriff ist auch nicht Schöpfung des Menschen, sondern der Menschheit, für deren Bestehen er das unabdingbare sittliche Handeln garantieren soll. Buisson liefert damit den Beweis seiner positivistischen Denkweise.

Um Anhaltspunkte für das Wahre, Schöne und Gute sowie für die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit des Menschen zu finden, verweist Buisson auf die ursprüngliche Quelle der Wahrheit: auf das Evangelium Jesu<sup>31</sup>, das zu verwirklichen immer noch anstehe, solange bis eine andere Quelle kommen wird, die die Menschheit weiterzuführen vermag. Für Buisson scheint das unendliche Streben nach Wahrheit weitaus wertvoller zu sein als ihr möglicher Besitz. Deshalb spricht er im Sinne Kants von der - religiösen - Idee, die die Menschen treibt. Aber begleitet wird diese Wahrheitsfindung von der positiven Wissenschaft, deren Aufgabe es ist, der Menschheit zu dienen.

"Mit welchem Recht soll man der Menschheit Grenzen setzen ..."  
(Buisson 1900, S. 198)

### 3.4. Ergebnis

Die Darstellung des ideengeschichtlichen Hintergrundes der Primarschulreform und damit der neuen Erziehung hat gezeigt, daß das Bekenntnis zum Positivismus, das vor allem Ferry in aller Deutlichkeit ablegt und das in den Gedanken der anderen Vertreter implizit vorhanden ist, die Grundlage des politischen und erzieherischen Handelns der Republikaner bildete. Sie hat aber auch auf weitere Ursprünge hingewiesen, die eindeutig aus der aufklärerisch-rationalistischen Tradition der Franzosen resultieren, die den einzelnen in seiner Freiheit und Gleichheit vor dem Gesetz und gegenüber der übrigen Menschheit begreift, seine Würde und sein Recht auf freie, individuelle Entfaltung respektiert. Es handelt sich dabei um eine Tradition, an deren Prinzipien die überzeugten Positivisten festhielten, deren innovatorische Kraft sie jedoch mit der Französischen Revolution erschöpft glaubten. Damit sind die rationalistisch-aufklärerischen Momente nur auf dem Hintergrund des Positivismus zu verstehen, d.h. ihre emanzipatorischen und individualistischen Absichten treten zugunsten des propagierten sozialen Gefühls zurück und werden im Hinblick auf ihre Gesellschaftskonformität überprüft.

Ebenso konnte die antiklerikale, aber nicht antireligiöse Haltung der Republikaner in einer Weise erhellt werden, daß sie über ihre positivistische Sichtweise der Religion hinaus Aufschluß über anthropologische Annahmen gibt, die nicht nur Auskunft erteilen über die Beziehung des einzelnen zu Gott und der Menschheit, sondern den Menschen als erkennendes, vernünftiges Subjekt in seiner Beziehung zu einer all-vernünftigen wissenschaftlichen Moral beschreiben, das zwar auf dem Hintergrund der aufklärerischen Prinzipien der Freiheit und Gleichheit seiner individuellen Neigung und Fähigkeit gehorchen darf, seinen Willen und seine Bestimmung dem Dienst der Menschheit zu unterwerfen hat.

Der Bezug zwischen dem ideengeschichtlichen Hintergrund und der neuen Erziehung ist bereits durch die philosophische Richtung der Republikaner gegeben: Die Vorstellung von der Erziehung als einender und gesellschaftsvorbereitender Kraft, die nach ihrer Meinung in der Lage ist, die soziale Ordnung herzustellen, ist Kernstück der positivistischen Idee. Die Absicht des Politikers und Ökonomen Ferry war es, durch eine neue Erziehung einen neuen Geist hervorzubringen, der die Einheit der Nation und damit ihre politische und wirtschaftliche Stabilität garantieren sollte. Sein pädagogisches Handeln ist damit zunächst als konservativ im Hinblick auf die allmählich aufstrebende Industrienation zu verstehen. Den neuen wirtschaftlichen Werten

entsprechend mußten durch die Erziehung neue gesellschaftliche Werte aufgebaut werden, die unter anderem ein neues Verständnis von Arbeit, aktive Beteiligung am wirtschaftlichen Wachstum und ein solidarisches Gefühl des einzelnen gegenüber der Nation und der Menschheit beinhalteten. Jeder sollte seinen individuellen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend seinen Platz innerhalb der klassifizierten Industriegesellschaft einnehmen. Nur so konnte die neue Ordnung mit Hilfe jedes einzelnen, seiner Fähigkeiten, seines Willens und seiner Anstrengungsbereitschaft den für die Menschheit erforderlichen Fortschritt begründen, der in dem naiven, optimistischen Fortschrittsglauben der Republikaner - und damit konnten sie sich nicht von dem mechanistischen Weltbild ihrer geistigen Väter wie Condorcet und Comte lösen - der Menschheit im Laufe ihrer positiven Entwicklung das ersehnte Heil und damit die Realisierung der Menschenrechte bescheren sollte.

Mit Hilfe der Vernunft des Menschen, mit der Entwicklung der positiven Wissenschaften, mit Hilfe der vernünftigen Moral, deren Inhalt im wesentlichen die Substitution der Liebe zu Gott durch die Liebe zur Menschheit ist und schließlich durch die laizistische Erziehung sollte dieser Fortschritt geradlinig zu einer menschenwürdigeren Gesellschaft führen, wobei die menschlichen Entwicklungsfähigkeit ohne irgendwelche Grenzen gedacht wird.

Jegliches Hindernis - sei es die kirchliche Mystik, sei es eine an der wissenschaftlichen Erkenntnis und damit an dem geradlinigen Fortschritt der Menschheit zweifelnde Metaphysik - muß überwunden werden, während der wissenschaftliche Geist gefördert und der Altruismus als unabdingbare soziale Notwendigkeit vermittelt werden soll.

Aus dieser Haltung leitet sich ein differenziertes Bild der konkreten neuen Erziehung ab, das sich bereits in dem Entwurf einer positiven Religion von Buisson erahnen läßt. Er zeigt, daß der Antiklerikalismus der Republikaner keineswegs die Religion aus ihren Überlegungen ausschloß. Durch seinen Gottesbegriff weist Buisson der Religion ihre Rolle innerhalb der Entwicklung der Menschheit zu: "... an Gott glauben, das bedeutet nicht, daß Gott ist, das bedeutet wollen, daß er sei." Gott wird bei Buisson zum Postulat der praktischen Vernunft; er ist eine Hervorbringung der Menschheit, für deren Bestehen er das unabdingbare sittliche Handeln garantieren soll. Die Grundlage dieses Handelns bieten die Menschenrechte, deren Ursprünge für Buisson in der Lehre des historischen Jesus von Nazareth liegen, dessen Worte und Taten, so Buisson, aber erst noch zu erfüllen sind.

Buisson ist davon überzeugt, daß die religiöse Idee die motivierende Kraft für das immerwährende Streben des einzelnen nach eigener Vollkommenheit

und nach dem Wahren, Guten und Schönen darstellt. Aus dieser Überzeugung kann man bereits wertvolle Hinweise auf die Bedeutung der neuen Erziehung ableiten, nämlich, daß sie sowohl die Willensbildung des einzelnen als auch sein aktives und selbsttätiges Handeln zum zentralen Gegenstand hat, wobei das individuelle Handeln immer im Hinblick auf die Menschheit und deren Fortschritt zu einer menschenwürdigeren Gesellschaft gesehen werden muß.

Da diese Gesellschaft nur mit Hilfe des positiven und wissenschaftlichen Denkens erreicht werden kann, ist es selbstverständlich, daß die Republikaner die alte Erziehung wegen ihrer vermeintlich mechanischen Wissensübertragung und ihres konservativen Anspruchs, vornehmlich die tradierte Kultur zu vermitteln, kritisieren und eine Erziehung propagieren, die die kreativen Kräfte im Kind, seine Einsichts- und Denkfähigkeit entwickeln und somit seine Innovationsfreudigkeit und seine Fähigkeit, den Fortschritt aktiv zu unterstützen, fördern soll.

Genauso wie die "Göttin Wissenschaft" unabhängig von jedem politischen und kirchlichen Eingriff sein muß, da sie allein durch ihre Evidenz überzeugt, muß auch eine unabhängige Pädagogik ihre schwere Aufgabe meistern: Entsprechend dem Fortschrittsgedanken, der sich vor allem in der Stabilisierung der Industrienation im Sinne Ferrys und in der Herstellung sozialer Gerechtigkeit durch Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit im Sinne Buissons manifestiert, muß in der Bevölkerung ein "Umdenkungsprozeß" in Gang gesetzt werden. Konsequenter soll sie bei jedem einzelnen Staatsbürger unabhängig von kirchlichem und aber auch (partei-)politischem Einfluß jenen Willen motivieren, der mit dem Fortschritt einhergeht. Die moralische Erziehung hat demnach die bedeutende Aufgabe, den einzelnen an seine Pflicht als Staatsbürger zu erinnern, sich als tätiges, aktives Wesen an der Entwicklung der Menschheit zu beteiligen, indem er seine individuellen Fähigkeiten in ihren Dienst stellt.

Somit sind der Erziehung gegenüber der bestehenden "alten" Erziehung neue Ziele, Inhalte und Methoden gesetzt, die es im folgenden zu beleuchten gilt.

#### 4. Prinzipien der neuen Erziehung

Die Prinzipien der neuen Erziehung stehen - wie bereits in dem Vorausgegangenen erkennbar wurde - in dem Spannungsverhältnis zwischen dem politischen Interesse, die republikanische Staatsform zu festigen, dem positivistischen Glauben an den unaufhörlichen Fortschritt der Menschheit und der Forderung nach einer unabhängigen wissenschaftlichen Pädagogik.<sup>1</sup>

Werden einmal gesellschaftliche Werte und Normen wie etwa die Herstellung der nationalen Einheit, Soziabilität, Altruismus oder für jeden einzelnen ein befriedigendes, weil vernünftiges kollektives Leben über jegliche individuellen Interessen und Neigungen als anzustrebende Ziele gesetzt, beschäftigt sich demgegenüber gerade die vermeintlich unabhängige Pädagogik mit den individuellen Besonderheiten des Menschen und entwickelt mit Hilfe der Natur- und Experimentalwissenschaften sowie der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie, Methoden und Mittel, um die physische, psychische und intellektuelle Entwicklung jedes einzelnen entsprechend unterstützen zu können. Von diesen Disziplinen werden darüber hinaus wissenschaftlich präzise Auskünfte über die Beschaffenheit der Seele des Menschen, seines Körpers und seines Geistes erwartet.

Im folgenden werden wir die Prinzipien der neuen Erziehung systematisch erarbeiten und den Zusammenhang mit der positivistischen Weltanschauung herstellen. Ist man erst einmal vertraut mit den grundlegenden Maximen der reformpädagogischen Bewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts, vornehmlich mit denen der *Education Nouvelle* in den frankophonen Ländern, dann bemerkt man nicht wegzuleugnende Parallelen, auf die dann in einem letzten Kapitel kurz eingegangen werden wird.

##### *4.1. Die neue Sicht des Kindes auf dem Hintergrund des "modernen" wissenschaftlichen Denkens*

Ein wesentliches Instrument der neu entstehenden Wissenschaften wie der Pädagogik und der Psychologie mit den benachbarten Natur- und Experimentalwissenschaften ist die Beobachtung, d.h. das Sammeln von Tatsachen, um ein "reales" Bild von der Wirklichkeit zu erhalten. Dieses - wie Ferry sagt - "moderne" wissenschaftliche Denken, das sich gegen die traditionelle

Rhetorik und die Dialektik (vgl. dazu auch: Ferry 1870) abgrenzt, zeichnet sich durch die beständige Suche nach der "Wahrheit" in allen Dingen aus und knüpft dabei am Descartesschen System an<sup>2</sup>. Jede Spekulation ist dabei ausgeschaltet. Es handelt sich um eine im Comteschen Sinne positivistische Methode, d.h. um die "innere natürliche Solidarität des ursprünglichen Geistes der wahren Philosophie und des gesunden Menschenverstandes" (vgl. Comte 1956, S. 97). In ihrem Anfangsstadium muß diese Methode, so Comte, einen "empirischen Charakter" zeigen. Da sie einem bestimmten Ordnungsschema folgt, ist es nicht verwunderlich, daß auch die Gegenstände ihrer Forschung einer "festgelegten Ordnung" folgen. Entsprechend dem Evolutionsgedanken beginnt sie bei der Beobachtung des Kindes, das am Beginn der menschlichen Entwicklung steht und nach Auffassung der Positivisten im Gegensatz zum Erwachsenen noch alle Möglichkeiten in sich vereint, die zur Erreichung des positivistischen Ziels notwendig sind. Damit erhält das Kind eine Schlüsselstellung in der Menschheitsgeschichte. Es ist daher nur folgerichtig, daß die Positivisten der Erziehung des Kindes einen besonderen Wert beimessen und es sich zum Prinzip machen, das Kind in seiner Besonderheit bzw. Sonderstellung wahr- und ernstzunehmen.

Bei kritischer Betrachtung des oben beschriebenen Spannungsverhältnisses drängt sich der Verdacht auf, daß etwaige pädagogische Maximen sich zu den gesellschaftspolitischen Zielen kontradiktorisch verhalten könnten. Die Republikaner haben jedoch, wie bereits das Kapitel über den ideengeschichtlichen Hintergrund gezeigt hat, ihr eigenes Rezept, solche Widersprüche zu negieren und sie durch Subsumtion unter das positivistische Ordnungsschema - scheinbar - aufzulösen. So gibt es aus ihrer Sicht für jede Erscheinung eine Ordnung, die auf bestimmten Gesetzmäßigkeiten beruht und durch sogenannte "Harmoniegesetze" oder "Kausalverkettungen" erklärt werden kann. Analog zum gesetzmäßigen Ablauf der gesamten Menschheitsentwicklung werden auch für den einzelnen immanente Entwicklungsgesetze angenommen<sup>3</sup>, die für die Entfaltung individueller Kräfte verantwortlich gemacht werden. Erst wenn diese Kräfte zur freien Entfaltung gelangen, bewegt sich der Mensch auf das Menschheitsideal zu.

Damit erhält die Erziehung eine neue Wirksamkeit: Sie ist nicht mehr bloße Kultur- und Wissensübertragung, sondern sie ist Motor des evolutiven Fortschritts, da sie zur Höherführung des Menschen, d.h. zu jener Menschheitsentwicklung beiträgt, die in dem positiven Zustand endet. Die erzieherische Unterstützung der individuellen Kräfte ist demnach im positivistischen Sinne eine unentbehrliche Methode zum Wohle und Fortschritt der gesamten Menschheit.<sup>4</sup>

Die Forderung nach Unabhängigkeit der Pädagogik als Wissenschaft erscheint freilich ebenso ungereimt wie die oben bereits genannten Widersprüche. Denn es ist offensichtlich, daß das Verständnis von Unabhängigkeit genauso eingeschränkt ist wie das Verständnis der Pädagogik als Wissenschaft: Es handelt sich nämlich um eine Pädagogik, deren wissenschaftliche Forschung dazu dient, durch immer wieder neue Erkenntnisse über die genetische Entwicklung des Menschen neue Methoden zu entwickeln, die die erzieherische Praxis erneuern, ergänzen und damit beleben sollen. Es handelt sich nicht um eine Pädagogik, die mit Hilfe der (Geistes-) Wissenschaft ihr Selbstverständnis immer wieder überprüft, erweitert oder revidiert. Wie für die Naturwissenschaften nimmt man auch für die Pädagogik einen geradlinigen Fortschritt an, der weder Rückschläge, noch Gegensätze, noch offene Fragen zuläßt. Tatsächlich unterliegt der theoretische Teil dieser Pädagogik, nämlich die Theorie der Methoden und Mittel, ständigen Veränderungen insofern, als auch die Naturwissenschaften und die Psychologie ständig neue Erkenntnisse hervorbringen. Pauline Kergomard beschreibt treffend das Wesen der neuen Erziehung resp. der neuen Methode als "eine im wesentlichen natürliche Methode, geläufig, immer offen für neue Fortschritte, immer fähig, sich zu vervollständigen und sich zu reformieren ..." (Kergomard 1908, S. XVII)

Der Pädagogik, ausdrücklich befreit von jeglichem Dogma, allein abhängig von der "Göttin Wissenschaft", wird damit eine Eigendynamik zugestanden, die jedoch nach unserer Meinung nur scheinbar besteht, denn sie bleibt so lange mit den - vor allem den moralischen - Prinzipien des Positivismus verhaftet und damit abhängig, bis die Menschheit sich in jenem positiven Zustand befindet, der als End- oder Idealzustand anerkannt wird, zu dessen Erreichung die Erziehung und die Pädagogik als Theorie der Mittel dient. Auch wenn diesen moralischen Prinzipien, die allein auf der menschlichen Vernunft und dem "angeborenen gesunden Menschenverstand" beruhen sollen, Unabhängigkeit unterstellt wird, bleiben sie Postulat der positiven Vernunft und damit abhängig von der Lehre Comtes. Sie sind mehr noch als die "Ersatzmoral" bei Descartes, die für diesen dann notwendig wird, wenn die Wahrheit in allen Dingen noch nicht gefunden ist, und nur eine von außen aufgesetzte Hilfsfunktion einnimmt (vgl. Descartes 1982, S. 22 ff.), sondern sie stellen für die Positivisten eine dem Wesen des Menschen inhärente Moral dar, die ein "allen Dogmen, allen metaphysischen Konzeptionen, nicht nur allen Religionen, sondern allen Philosophien Überlegenes" ist und "allein leben, ihre theologischen Krücken abwerfen und frei zur Eroberung der Welt schreiten kann." (Vgl. Ferry in: Rambaud 1894, tome II, S. 193 f.)

Die Tatsache, daß die Ziele der Pädagogik von den Prämissen ihrer eigenen Philosophie bestimmt werden, wird von den Positivisten nicht gesehen,

ebenso wie sie jegliches dialektische Denken als hinderlich für den Fortschritt erachten (vgl. dazu auch: Ferry 1870); vielmehr ist in dem von ihnen angenommenen Evolutionsprozeß der Menschheit auch die Pädagogik als eine von Evidenz zu Evidenz fortschreitende Wissenschaft integriert und bedeutet nichts anderes als eine Theorie der wirksamsten Mittel und die Umsetzung der neuen Technologien in erzieherische Maßnahmen zum Wohle und Glück des Kindes, resp. der Menschheit. Dienen die Erkenntnisse dieser Pädagogik dazu, liebevoll die individuellen Neigungen und Fähigkeiten des Kindes zu unterstützen und es "sein Metier" als Kind in Glück und - relativer - Freiheit ausführen zu lassen (vgl. Kergomard 1908, S. 140), so ist diese pädagogische Wirklichkeit nur eine Etappe im Evolutionsprozeß. Doch trotz aller Kritik an dem naiven Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung und dem einseitigen Wissenschaftsbegriff gilt festzuhalten, daß diese neue Erziehung von jenen humanitären Gesichtspunkten geleitet wird, die das Kind in seiner Würde als Person begreifen, und sie somit einen Sieg kindzentrierter Erziehungskonzeptionen über solche traditionellen Methoden darstellt, die als bloße Kultur- und Wissensübertragung das Kind zur Passivität, zur Reproduktion, zur Unselbständigkeit und zur Unterwürfigkeit verdammt haben. Wenn auch das Maß zwischen den Rechten der Person und ihren gesellschaftlichen Pflichten ungleichmäßig auf den Pflichten ruht, so schafft die neue Erziehung doch einen "Schonraum" für das Kind, indem sie zunächst seine Rechte hervorhebt und kultiviert und ihm eine Entfaltung seiner individuellen Fähigkeiten zubilligt.

Die neue Erziehung hat einmal durch ihre Auffassung vom Menschen und seiner Stellung innerhalb der Menschheit, durch die wissenschaftlichen Ergebnisse der Pädagogik und der Psychologie eine neue Sichtweise des Kindes als handelndes, selbsttätiges, vernunftbegabtes Wesen entwickelt, dessen Persönlichkeit durch individuelle Fähigkeiten und Neigungen geprägt wird. Zum zweiten hat sie eine Methode entworfen, die Kergomard als aktive Methode, als *Méthode en vie* bezeichnet und die den kindlichen Interessen und Bedürfnissen entgegenkommt, indem die Erwachsenen das Kind beobachten, seine Neigungen erkennen und unterstützen und das Kind selbsttätig Erfahrungen sammeln lassen.

#### 4.2. Der neue Bürger-Mensch und der neue Lehrer-Erzieher

Eng miteinander verquickt findet man den politischen Anspruch und die Überzeugung von einer unabhängigen wissenschaftlichen Pädagogik in den verschiedenen pädagogischen Reden und Briefen Ferrys. So schreibt er am Ende seines berühmten Briefes an die Primarschullehrer aus dem Jahre 1883, der vor allem das neue Unterrichtsfach der Moralerziehung zum Gegenstand hat: "Ich wäre glücklich, wenn ich durch meinen Brief dazu beigesteuert hätte, Ihnen all die Bedeutung zu zeigen, die die Regierung der Republik damit verknüpft, und wenn ich Sie dazu gebracht hätte, die Kräfte zu verdoppeln, um für unser Land eine Generation von guten Bürgern vorzubereiten." (Ferry in: Pécaut 1887, S. 32)

In diesen Bürger setzte Ferry vom Beginn seines politischen Engagements an all seine Hoffnungen, um durch ihn zu einer besseren, "menschenwürdigeren" Gesellschaft zu gelangen. Mit Vehemenz hat er sich am Kampf um die Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts<sup>5</sup>, das für ihn das Instrument des politisch mündigen Bürgers darstellt, beteiligt, und mit Nachdruck setzt er sich nun für jenes Mittel ein, das seiner Ansicht nach allein diesen neuen Bürger-Menschen hervorzubringen vermag, nämlich für die Erziehung.

Während die alte Erziehung für ihn vor allem darauf ausging, "Menschen hervorzubringen, die fähig waren, ihre Ideen auszudrücken... mit einem Wort, nichts als zwei Arten von Menschen: Journalisten und Advokaten...", soll das Ziel der neuen Erziehung sein, nicht "Virtuosen, die kunstvoll Sätze bauen," hervorzubringen, sondern "Menschen und Bürger". (Vgl. Ferry 1870, S. 11 ff.)

Das Mittel also, den neuen Bürger-Menschen zu bilden, ist für Ferry die neue Erziehung, der er alles weihen will, "was ich an Intelligenz, alles, was an ich an Seele, an Herz, an physischer und moralischer Kraft habe ..." (Ferry 1870, S. 7f.)

Diese Erziehung, vornehmlich die Gleichheit der Erziehung, ist für Ferry "Aufgabe", "Mission" und "Pflicht" seines Jahrhunderts, weil sie zweierlei bewerkstelligen kann: Einmal wird die neue Erziehung "die letzte, die furchtbarste der Ungleichheiten der Geburt" verschwinden lassen, nämlich "die Ungleichheit der Erziehung", die zu Kasten von Gebildeten und Ungebildeten geführt hat, die identisch sind mit den Kasten der Reichen und der Armen. Zum zweiten wird sie allen Menschen jenes Wissen vermitteln, das für die Entwicklung der neuen humanitären Gesellschaft notwendig ist."Die erste Republik hat uns den Boden bereitet, die zweite hat uns das allgemeine

Wahlrecht gegeben, die dritte das Wissen." (Ferry, zit. in: Pisani-Ferry 1980, S. 17)

Die Absicht Ferrys ist eindeutig. Er fordert sowohl politische als auch intellektuelle Mündigkeit, die allein durch die "Gleichheit der Erziehung", durch Wissen und Aufklärung herbeigeführt werden kann. Die eine bedingt die andere: Unwissenheit verschließt den Weg zur politischen Emanzipation, politische Ungleichheit fördert unvermeidlich die Ungleichheit der Erziehung. Ohne Gleichheit der Erziehung jedoch kann, so Ferry, das notwendige Bewußtsein für die Gleichheit in allen menschlichen Bereichen nicht geschaffen werden, daher ist es notwendig, für die Erziehung zu kämpfen. "Die Ungleichheit der Erziehung ist in der Tat eines der himmelschreiendsten und - vom sozialen Gesichtspunkt - ärgerlichsten Resultate des Zufalls der Geburt. Ich wette mit Ihnen, daß Sie bei einer Ungleichheit der Erziehung niemals Gleichheit der Rechte haben werden, nicht theoretische Gleichheit, sondern reale Gleichheit, und die Gleichheit der Rechte ist doch die eigentliche Grundlage und das Wesen der Demokratie." (Ferry 1870, S. 8) Dabei will er jedoch keine "absolute Nivellierung der sozialen Bedingungen predigen, die in der Gesellschaft die Beziehungen von Befehl und Gehorsam beseitigen würden", sondern er will nur die "Unterscheidung des Niederen vom Höheren" abschaffen, d.h. die Klassengegensätze verändern, die vor allem durch die Ungleichheit der Bildung entstanden sind. In der neuen demokratischen Gesellschaft wird es vielmehr "zwei gleiche Menschen" geben, "die sich zur Zusammenarbeit entschlossen haben, und dann sieht man im Meister und im Diener nur noch zwei Vertragspartner, von denen ein jeder seine präzisen, begrenzten und vorausberechneten Rechte, jeder seine Pflichten, und infolgedessen jeder seine Würde hat." (Ferry 1870, S. 9)

Die neue Erziehung wird einen beschwerlichen Weg vor sich haben, da sie das Gedankengut der letzten Jahrhunderte seit Beginn des Christentums vergessen machen muß. Zu allererst muß sie den Menschen der Kirche entreißen und die traditionelle Erziehung ersetzen. Die Kirche, die "für das Kind, nicht nur für das reiche Kind - das sage ich zu ihrer Ehre -, sondern gleichviel für das arme Kind, eine Art der Erziehung, deren charakteristisches Prinzip rigoros egalitär war" geschaffen hat, hat den Menschen vereinnahmt, da sie ihm nur die "christliche Wissenschaft" lehrt. Dieser Erziehung der christlichen Schule gilt es den "Todesstoß zu versetzen", denn sie hat nur dazu getaugt, "Dialektiker und Prediger" heranzuziehen. (Vgl. Ferry 1870, S. 10 ff.) Denn, so fährt Ferry fort, "von einer neuen Richtung des menschlichen Denkens" soll auch "ein neues Erziehungssystem ausgehen", ein "republikanisches", das für alle verbindlich und daher kostenlos ist und auf

wissenschaftliche Basis gestellt wird, wobei die Moralwissenschaft "am Fuße" und "am Gipfel der Treppe" stehen soll. (Vgl. Ferry 1870, S. 12 ff.)

Mit dem Anspruch, den Ferry an die neue Erziehung stellt, setzt er dem traditionellen Bildungsbegriff einen neuen gegenüber, der ganz das Markenzeichen der Aufklärung trägt, und den er für das positivistische Ziel vereinhardt: Neben der politischen Bildung, der Ausbildung zum Bürger, müssen Erziehung und Unterricht dem einzelnen eine allgemeine (Menschen-) Bildung bieten, die einmal die geistige Grundlage für jene kritische Distanz bedeutet, die man von dem positiven Menschen gegenüber Metaphysik und Religion erwartet; zum zweiten soll sie durch Aufklärung und Vermittlung von Wissen jedem seine Rechte und Pflichten innerhalb der Gesellschaft begreiflich machen und so seine "reale" Gleichheit garantieren. Das neue Erziehungssystem hat dann zwangsläufig folgende Merkmale: Der Unterricht muß eine wissenschaftliche Grundlage haben, das heißt er darf keine Scheinwahrheiten anbieten, wie es Metaphysik und Religion tun, sondern er soll mit Hilfe der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Moralwissenschaften Wahrheiten vermitteln, die der kindlichen Vernunft und Urteilskraft zugänglich und damit für das Kind erfahrbar und überprüfbar sind. Die gesamte Erziehung schließlich muß auf der Moral aufbauen, um in dem einzelnen die Prinzipien des Positivismus grundzulegen, die für die Höherführung des Menschen notwendig sind und also zu einem moralischen Überbau führen. Somit kann die neue Erziehung zum Fundament und zum Instrument der positiven Philosophie werden, ohne welche das Menschheitsideal nicht zu erreichen wäre.

Trotz aller Verweise auf die Hervorhebung der individuellen Fähigkeiten und Interessen bedeutet Bildung, so verstanden, nicht etwa Selbstgestaltung des Einzelmenschen, sondern Bildung im Sinne Ferrys und seiner Mitarbeiter verläuft nach einer von außen erzeugten planmäßigen Erziehung mit einer entsprechenden Methode, die die aktive Mitgestaltung des einzelnen am Erziehungsprozeß zum Inhalt hat<sup>6</sup>.

Nach Ferrys Meinung konnte der alte "Schulmeister" dieser neuen erzieherischen Wirklichkeit und Wirksamkeit nicht nachkommen. Daher bedurfte es eines neuen Berufsbildes des Lehrers mit einer erweiterten Kompetenz. Dieser neue Lehrer mußte ebenso wie der Bürger-Mensch herangebildet werden, um den ihm zugewiesenen Platz innerhalb der positivistischen Gesellschaft einnehmen zu können. Daher wandte sich Ferry mit folgendem Appell an die Leiter der Lehrerbildungsstätten: "Wir wollen, daß Sie uns nicht nur Lehrer heranbilden, sondern Erzieher!" (Ferry in: Rambaud 1895, tome III, S. 520)

Während der Begriff "Lehrer" Ferry an die autoritären Strukturen der alten Schule erinnerte, lag in der Bezeichnung "Erzieher" das ganze neue Weltbild und, in unseren Augen, ein weiteres Prinzip der neuen Erziehung: Erzieher sein, hieß für die Republikaner, das Kind lieben, es beobachten, seine natürliche Entwicklung fördern, hieß, in "intime und konstante Kommunikation" mit dem Kind treten, hieß aber auch, "großherzige Leidenschaft für den menschlichen Fortschritt und die Aufklärung" zu verspüren. (Vgl. Ferry in: Rambaud 1895, tome III, S. 521 ff.)

Dieser neue Lehrer-Erzieher darf nach Ansicht Ferrys jedoch keine Parteipolitik betreiben, denn er steht über der politischen Doktrin. Er soll "nur" Mensch sein, um "Menschen zu formen". Und Mensch sein bedeutet, vernünftig sein oder aber auch die republikanische Gesinnung als die einzig wahre anerkennen. Allerdings muß dieser Lehrer-Erzieher die Prinzipien der Moral vertreten und vermitteln. Und gerade dazu dürfen seine Fähigkeiten nicht einseitig auf die bloße Vermittlung von Wissen beschränkt sein, sondern er benötigt, so Ferry, Fingerspitzengefühl und Kenntnis des Kindes, um es die moralischen Grundsätze sehen, verstehen und leben zu lassen. Keine Regel, keine Formel soll dem Kind die "ersten und soliden Fundamente der einfachen Moral" einbleuen, sondern das lebendige Beispiel des Lehrer-Erziehers, die Praxis, die Gewohnheit, das Verstehen sollen das Kind anregen, die positive Moral zu übernehmen. Diese Methode kann freilich nur dann funktionieren, wenn zwischen Kind und Lehrer-Erzieher Vertrauen herrscht, ein Vertrauen, das nur auf der Liebe zu dem Kind und dem Respekt vor seiner Persönlichkeit basieren kann.

Ferry wußte, daß dieser pädagogische Takt nicht durch detaillierte Verhaltensvorschriften zu erlernen war; daher war er bemüht, den Lehrer-Erziehern allenfalls Vorschläge zur Bewältigung ihrer Aufgabe zu unterbreiten. Ebenso wenig wollte er der alten Doktrin - sei es der religiösen, sei es den rigiden Handlungsanweisungen der *manuels* - einfach eine neue entgegensetzen. Die Lehrbücher sollten "keine Art von neuem Katechismus" darstellen, sondern Ferry verwies dezidiert darauf, daß sie nur "eine Hilfe sein sollen", nichts weiter als "ein Instrument, dessen Sie sich bedienen, ohne sich davon unterjochen zu lassen". (Vgl. Ferry in: Pécaut 1887, S. 30) Nur der in seinem Handlungsspielraum freie Lehrer könne, so Ferry, jene Atmosphäre schaffen, die für die neue Erziehung vonnöten sei.

Pauline Kergomard beschreibt diese Atmosphäre, die nach ihrer Meinung bedeuten müsse, das Kind als ein handelndes und vernünftiges Wesen zu respektieren, das selber moralische Verantwortung tragen könne und daher ein Recht auf Achtung und persönliche Freiheit habe: "Nehmen wir das Kind auf der Türschwelle der Schule, und wir wollen, daß es eintritt, nicht indem es durch die Hundetüre kriecht, sondern durch die weit geöffnete Pforte wie

kleine Männer, wie kleine Frauen, mit einem Wort wie Menschen, die man von jetzt an erzieht mit einem Gefühl für ihre Würde." (Kergomard 1908, S. 43)

Die Anforderungen an den neuen Lehrer-Erzieher sind hoch gesteckt; sein Beruf scheint in den Augen der Republikaner einer wirklichen Berufung gleichzukommen. In seine Vernunft vertrauend, setzen sie die vollständige Internalisierung der moralischen Prinzipien voraus, die er überdies mit erzieherischem Geschick auf seine Zöglinge zu übertragen hat.

So weist der Begriff des Lehrer-Erziehers auf die doppeldeutige Funktion der Erziehung hin: Einmal erinnert der Lehrer-Erzieher an das rousseauistische Bild des das Kind liebenden, umsorgenden und beschützenden Pädagogen, der im Dienste, besser gesagt, in der Pflicht des Kindes steht, das seinerseits das Recht hat, ganz Kind zu sein. Andererseits aber ist dieser Erzieher auch der Gesellschaft verpflichtet, die wiederum das Recht hat, von ihm zu verlangen, daß er in dem Kind jene physischen, intellektuellen und moralischen Bedingungen hervorruft, die für die Herstellung und Aufrechterhaltung der nationalen Einheit und in einem weiteren Schritt für die Menschheit notwendig sind.

Gerade wegen dieses Verhältnisses der Pflicht des Stärkeren gegenüber dem Recht des Schwächeren relativiert sich die Vermutung, daß es sich bei der neuen Erziehung um einen rein naturalistisch-rousseauistischen pädagogischen Ansatz handelt, der von der absoluten Priorität des Kindes ausgeht, sondern, daß die "Pädagogik vom Kinde aus" nur eine Hilfsfunktion darstellt, da sie das eigentliche, nämlich das gesellschaftliche Ziel, am wirksamsten zu erreichen scheint. So vermischen sich in der Darstellung der pädagogischen Gedanken Elemente, die sich auf die Förderung individueller Reifungsvorgänge beziehen, mit gesellschaftspolitischen Elementen, die die Einordnung des Individuums in die Gesellschaft hervorheben.

Auffallend bei der Beschreibung des neuen Lehrer-Erziehers ist die grenzenlose Vertrauensseligkeit der Republikaner in die Kraft seiner natürlichen Vernunft, von der sie wie selbstverständlich glauben, daß sie das positivistische Gedankengut als das allein gültige anerkennen wird.

Wird der Respekt vor der Individualität des Kindes als ein grundlegendes Prinzip der neuen Erziehung genannt, so soll dieses Prinzip im folgenden in seinem Verhältnis zum positivistischen Gedankengut gesehen werden.

### 4.3. Individualität im Dienste der Kollektivität

Ferry bekennt in seiner Rede anlässlich des Pädagogischen Kongresses von 1880 seinen Glauben an die natürliche Entwicklung der kindlichen Intelligenz und Psyche, die beide nur der gebührenden Liebe und Methode bedürfen, um zur freien Entfaltung zu kommen. Ebenso wie es für ihn einen "angeborenen gesunden Menschenverstand" gibt (vgl. Ferry in: Rambaud 1894, tome II, S. 195), der eine gesunde Urteilskraft besitzt, die nur durch den - religiösen - Mystizismus verblendet werden kann, sei die Moral ein Grundphänomen des menschlichen Gewissens und damit Teil des menschlichen Wesens, das bei einer nicht doktrinären Erziehung die natürlichen moralischen Prinzipien anerkennt und lebt (vgl. Ferry in: Rambaud 1894, tome II, S. 194). Somit sei auch die Moral unabhängig von jeglichem Dogma und entspringe dem natürlichen Empfinden des Menschen. Beispielsweise sei die Brüderlichkeit ein dem Menschen ursprüngliches Gefühl, und die Soziabilität als ein hauptsächliches Erziehungsziel stelle nur den wissenschaftlichen Begriff dieses Phänomens dar (vgl. Ferry in: Rambaud 1894, tome II, S. 193 f.).

Der Mensch wird damit nicht nur als vernünftiges und handelndes Wesen bestimmt, sondern auch als ein soziales, da sich seine Vernunft, sein gesunder Menschenverstand auf das harmonische Zusammenleben der Menschheit bezieht und die Unterordnung des einzelnen unter die gesellschaftlichen Belange als natürlich anerkennt. Der neuen Erziehung wird so eine weitere Funktion zugesprochen. Sie leistet auch Sozialisation, d.h. sie hat die Aufgabe, dem einzelnen bei seiner Anpassung an die Gesellschaft zu helfen. Mit anderen Worten: Trotz der natürlichen positiven Anlagen des Menschen bedarf es der Erziehung, vor allem eines einführenden Moralunterrichts, der einen "Umdenkungsprozeß" in die Wege leitet, da der Mensch nach der Meinung Ferrys aufgrund der irreführenden religiösen, metaphysischen und politischen Ansichten der letzten Jahrhunderte heute einer erzieherischen Hilfe bedarf, um diesen Ballast abzuwerfen und sich wieder auf seine natürlichen Kräfte zu besinnen.

Diese Überzeugung, im Menschen einen solchen Umdenkungsprozeß in Gang setzen zu können, könnte bei kritischer Betrachtung nachdenklich stimmen: Einerseits soll ein einheitliches Gedankengut geschaffen werden, das in sich schon widerspruchsfrei angelegt sein muß; andererseits sollen Bürger hervorgebracht werden, deren hervorragendstes Charakteristikum es ist, frei zu denken und zu handeln und ihre individuellen Kräfte zu entwickeln. Einen Umdenkungsprozeß durchzuführen, der eo ipso jedes polare Denken

ausschließt, weil er auf das unumkehrbare positivistische Ziel gerichtet ist, heißt jedoch, die Freiheit des einzelnen im Namen der allgemeinen Prinzipien einschränken und die Möglichkeit des einzelnen, sich gegen die aufgestellten Ziele zu entscheiden, gering halten.

Doch dieser Widerspruch scheint für die Positivisten nicht zu bestehen, denn aufgrund der ihm angeborenen Vernunft stellt der Mensch ihrer Überzeugung nach seine eigenen Bedürfnisse immer hinter den gesellschaftlichen Fortschritt zurück. In der Vorstellung Ferrys trägt die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten und Neigungen zu jener Zufriedenheit und Ausgeglichenheit bei, die der einzelne für seine eigentliche Bestimmung nötig hat, nämlich die Menschheit und das Vaterland zu lieben und ihnen zu dienen. Die neue Erziehung nun umfaßt den ganzen Menschen, indem sie sich um seine intellektuelle, physische und psychische Entwicklung sorgt, denn nur in dieser Ganzheit ist der Bürger für die Gesellschaft funktional. Sie bietet damit eine gezielte Vorbereitung auf das soziale Leben, indem sie jeden einzelnen durch die Hervorhebung seiner individuellen Fähigkeiten zu seinem persönlichen Glück führt, das für seine aktive Mitgestaltung an der neuen Gesellschaft notwendig ist. Um das Kind in seiner Ganzheit zu fördern, beruht der Unterricht denn auch auf einem dreifachen Fundament<sup>9</sup>: der Wissenschaft, der Moral und der Kunst oder wie Buisson sagt, "dem Wahren, dem Guten und dem Schönen"<sup>9</sup>. (Vgl. Buisson 1900)

Selbst Pauline Kergomard, die in ihrer praktischen Erziehungsarbeit versucht hat, "die Kinder in solche Bedingungen zu bringen, daß sie ihr Metier als Kind ausführen können und glücklich sind" (Kergomard 1908, S. 140), weist nachdrücklich darauf hin, welche Qualität das individuelle Glück besitzt: "Der Erzieher nimmt sich das Glück des Individuums vor - ein Glück, das nichts mit Egoismus gemein hat - und das infolgedessen das Glück der Menschheit ist." (Kergomard 1908, S. 29)

Der Mensch hat damit nicht schon aufgrund seines Personseins das Recht auf Glück, sondern erst als Teil der Menschheit. Anders ausgedrückt: Es ist kein bedingungsloses Glück und keine bedingungslose Freiheit, die der einzelne erfährt, sondern sein Glück und seine Freiheit werden durch ein höheres Ziel bedingt, das der Erzieher stets im Auge haben muß, wenn er die materiellen und persönlichen Grundlagen für das Wohlergehen des Kindes schafft. Er muß sich darüber im klaren sein, daß er durch all seine erzieherischen Aktivitäten, durch seine Liebe zum Kind und durch seine moralische Unterstützung dieses Kind zu einem, wie die Positivisten sagen, *Homme de bien* führt, der die Vervollkommnung des Menschen darstellt und als solche allein das Glück der Menschheit gewährleisten kann. Dieser *Homme de bien* zeichnet sich durch innere Disziplin und das ewige Streben

nach Vollkommenheit aus; er vereint das Wahre, Gute und Schöne in sich, das sich durch folgende Tugenden offenbart: "Der *Homme de bien* erfüllt seine Pflichten sich selbst und den anderen gegenüber; er respektiert sich und die anderen; er ist gerecht und gut. Sein Ideal erhebt sich und schwebt, statt sich an die materiellen Genüsse des Lebens zu klammern; es strebt zur Vollendung, es sucht sie durch Uneigennützigkeit und Liebe zu erreichen." (Kergomard 1895, S. 4)

Die neue Erziehung soll demnach in der Dreiheit des Wahren, Guten und Schönen den einzelnen zu dem Menschheitsideal führen, dessen Verkörperung der *Homme de bien* darstellt. Die Individualität steht somit im Dienste der Kollektivität. Die Pädagogik als Wissenschaft stellt die Mittel zur Verfügung, die zur Verbesserung jener Bedingungen beitragen sollen, die den Menschen diesem Ideal näherbringen. Um effiziente Aussagen über die physischen, psychischen und intellektuellen Besonderheiten des Menschen treffen zu können, steht die Pädagogik in enger Verbindung mit der Entwicklungs- und Experimentalpsychologie und strebt wissenschaftlich exakte Ergebnisse über das menschliche Lernen und Verhalten an, die in der Erziehungspraxis angewendet und verwertet werden. Diese Ergebnisse sollen helfen, die individuellen Neigungen und Interessen zu erkennen und sie effektiv zu unterstützen.

Das positivistische Menschenbild und die besondere Auffassung von einer wissenschaftlichen Pädagogik geben der neuen Erziehung ihren Inhalt und ihre Schwerpunkte. Es ist offensichtlich, daß sie von der absoluten Priorität der menschlichen Vernunft ausgeht und die Überlegenheit des Geistes über unbegründbare, in das positivistische Bild nicht einzuordnende Empfindungen zum Prinzip erhebt. Aus der Dreiheit des Wahren, Guten und Schönen lassen sich folgende Erkenntnisse über die Struktur der neuen Erziehung ableiten:

#### *4.3.1. Wissenschaftlicher Unterricht und intellektuelle Interessen des Kindes*

Grundsätzlich kann man sagen, daß der wissenschaftliche Unterricht an den republikanischen Schulen bereits in der Primärerziehung im Kind die Fähigkeit wecken soll, wissenschaftlich zu denken, d.h. die Dinge zu beobachten, zu beurteilen, zu erklären und schließlich exakt zu erfassen. Der Unterricht hat die Aufgabe, systematisch die Entwicklung des gewünschten

kritischen Geistes zu unterstützen und das Kind auf das logische, kausale, d.h. positive Denken vorzubereiten.

Dabei werden von dem Kind keine Gedächtnisübungen verlangt, sondern man will ihm nur das "intellektuelle Werkzeug" in die Hand geben, das für sein späteres Leben notwendig erscheint.

Gerade bei der intellektuellen Erziehung werden Ergebnisse der Entwicklungspsychologie sorgfältig herangezogen und verwertet. So ist es selbstverständlich, daß die intellektuelle Erziehung erst dann beginnen soll, wenn das einzelne Kind physisch und psychisch dazu bereit ist (Vgl. dazu auch Kergomard 1908, S. 169 ff.), und folgerichtig setzt sie dort an, wo die kindlichen Interessen liegen. Durch die psychologische Kenntnis des Kindes glaubt man herausgefunden zu haben, daß sich sein Interesse keineswegs auf abstrakte Unterrichtsgegenstände bezieht, sondern auf Dinge, die ihm vertraut sind und über die es mehr erfahren will. Daher kann die Aufgabe des Lehrer-Erziehers, so Kergomard, nur darin bestehen, das Kind zu beobachten, seine Interessen zu erkennen und ihm die nötige Hilfe anzubieten: "Die Rolle des Lehrers ist nur eine Rolle der Hilfe. Sie muß zunächst die spontanen Äußerungen der entstehenden Intelligenz studieren, um ihr auf dem Weg zu folgen, auf dem sie eintreten wird, dann, wenn die Intelligenz einmal auf dem Weg ist, sie unterstützen, sie vorsichtig geraderichten, indem man stets die verborgene Persönlichkeit des Kindes respektiert, die das Recht hat, sich zu aktuieren und zu entwickeln." (Kergomard 1908, S. 171)

Einer der schwersten Fehler, den der Lehrer-Erzieher begehen könnte, wäre, das Kind in seiner Denkleistung zu unterschätzen und für es zu denken, "... denn für es zu denken, kommt dem gleich, es am Denken zu hindern." (Kergomard 1908, S. 173)

Aus diesen Ausführungen läßt sich ein entscheidendes Prinzip der neuen Erziehung herauslesen: Nicht der Lehrer-Erzieher ist der erste Lehrmeister des Kindes, sondern es sind die Dinge, an denen das Kind zunächst seinen Verstand übt. Erst wenn es die Funktion der Dinge erfaßt hat, tritt der Lehrer-Erzieher hinzu und lenkt die Gedanken des Kindes in geordnete, der positivistischen Logik entsprechende Bahnen. Daher kann es sich nicht um einen Unterricht handeln, der auf der Reproduktion vorgedachter Gedanken beruht, d.h. um einen Unterricht, der das Kind in eine "intellektuelle Dämmerung" fallen läßt, sondern es ist ein Unterricht, der dem Kind Raum für "intelligente Aktivität" läßt. In ihm wird damit eine neue, "aktive" Methode angewendet, die Kergomard auch als *Méthode en vie* bezeichnet. Aber auch Ferry ist überzeugt von dieser einzig richtigen Methode, die er seinen Lehrern während des Pädagogischen Kongresses von 1880 mit Begeisterung ans Herz legt: Um die Aufmerksamkeit des Kindes stets

lebendig zu halten, müsse der Lehrer-Erzieher den Unterricht anschaulich und interessant gestalten, um jederzeit die Spontaneität des Kindes zu wecken. Das könne er aber nur, wenn er von den Erfahrungen ausginge, die das Kind mit den Unterrichtsgegenständen mache oder bereits gemacht habe, d.h. Ferry ist der Auffassung, daß das Kind seine Erfahrungen dadurch gewinnt, daß es ihm erlaubt ist, mit den Dingen umzugehen, mit ihnen zu hantieren, sie sinnlich zu erkunden und zu begreifen.

Auf diese Erfahrungen könne der Lehrer-Erzieher aufbauen, um jetzt das kindliche Denken in eine systematische Ordnung zu lenken. Mit dem Hinweis auf Pestalozzi<sup>10</sup> verlangt Ferry von einem guten Lehrer-Erzieher, daß er bei den einfachsten Erscheinungen beginnt und bis zur Erkenntnis komplexer Zusammenhänge fortschreitet. Ausgesprochen falsch sind für Ferry diejenigen Methoden, die "nicht vom Konkreten zum Abstrakten schreiten und die, die gegen den gesunden Menschenverstand, die Vernunft, die Erfahrung, selbst gegen den Aufbau des menschlichen Gehirns mit dem Abstrakten beginnen, um zum Konkreten zu kommen, und mit der Regel statt der Erfahrung anfangen..." (Ferry in: Rambaud 1895, tome III, S. 522)

Die Erziehung durch die Dinge ist für die Positivisten aus mehreren Gründen zentral: Einmal schärft die Suche nach der "Wahrheit" der Dinge, nach ihren Gesetzmäßigkeiten, denen mit naturwissenschaftlicher Präzision nachgegangen wird, das wissenschaftlich positive Denken. Zum anderen vermeidet sie die Gefahr der unsachgemäßen, willkürlichen Beeinflussung durch den Lehrer, der den Kindern durch Wortbelehrungen die Funktion der Dinge bloß verfälscht, sie nicht einsichtig erklären kann oder gar seine eigene Auffassung von den Dingen mit in den Unterricht einfließen lassen möchte. Die unmittelbare Erfahrung durch die Dinge aber, die durch eine ganzheitliche Erfassung, nämlich durch die Sinne und den Verstand des Kindes gemacht wird, ist aus (natur-)wissenschaftlicher, positivistischer Sicht präziser. Die Begründung der Dinge liegt allein in ihrer Evidenz; wahr ist, was der menschliche Verstand klar und eindeutig begreifen kann.

Noch ein anderer Vorteil entsteht aus der Erziehung durch die Dinge: Die Suche nach ihren Gesetzmäßigkeiten regt den logischen, kausalen positiven Verstand an und verhindert phantastische Abschweifungen, die, wie bereits Buisson betont hat<sup>11</sup>, nur Nährboden für Vorurteile und für den Glauben an übernatürliche Kräfte, sprich: Nährboden für metaphysische oder religiöse Gedanken sind, und zu Fehlentwicklungen des positiven Geistes führen.

Das Vertrauen in die positive Kraft der Vernunft des Menschen wird ergänzt durch die Überzeugung, daß die Sinne die Grundlage der Erkenntnis darstellen oder, wie Kergomard sagt, anfangs die "einzige Intelligenz" sind

(vgl. Kergomard 1908, S. 121), die - wie bereits die sensualistische Erkenntnislehre Condillacs<sup>12</sup> ausgesagt hat - durch Beobachtung, Vergleich und Erinnerung das menschliche Bewußtsein bilden. Die neue, aktive Methode wird dieser Erkenntnis gerecht, indem sie das selbständige Denken und Handeln des Kindes unterstützt.

Die neue Erziehung und insbesondere die intellektuelle Erziehung helfen die materialistische Weltauffassung der Positivisten verfestigen. Durch sie wird mit wissenschaftlicher Genauigkeit versucht, die "Wahrheit" der Dinge festzustellen und zugleich übernatürliche Phänomene sowie menschliche Irrtümer und Zweifel zu zerstören. Durch das wissenschaftliche Denken erhoffen sich die Positivisten, die Macht der Religion, die nach Aussagen Buissons bislang alle menschlichen Geheimnisse umfaßt hat, durch die Macht der menschlichen Vernunft, die diese Geheimnisse lüften wird, zu ersetzen. Das Universum sei, so Buisson, in zwei Teile geteilt: in einen bekannten und in einen unbekanntem, aber "das Unbekannte ist nicht das Übernatürliche".

In unzähligen Vorträgen und Veröffentlichungen bemüht sich Buisson, den Unterschied zwischen dem Unbekannten, das der menschliche Verstand noch nicht erforscht hat, und dem Übernatürlichen, das sich dem Verstand und damit der "Wahrheit" entzieht, zu erläutern. Buisson geht von der für ihn feststehenden Tatsache aus, daß die Menschen, die bisher durch den Mystizismus in die Irre geleitet worden sind, dazu neigen, alles, was außerhalb ihrer Erkenntnis liegt, als Wunder zu betrachten: "Diese Wunder ... haben offensichtlich den gleichen Ursprung, den gleichen Grund zu sein; sie reflektieren den gleichen Zustand des Geistes, jenen, der noch nicht die vollständige Vision der realen Welt hat, der nicht an die universelle Ordnung glaubt." (Buisson 1900, S. 27) Aber, so fährt er fort, alles in der realen Welt ist bestimmt und geordnet. Es funktioniert allenfalls nach einem Wunder, nämlich nach "einer universellen Quelle unveränderlicher Gesetze, die das unzerbrechliche Grundgesetz des Universums und in der Ordnung der Natur das einzig authentische göttliche Gesetz konstituiert." (Buisson 1900, S. 32) Der intellektuelle Konflikt des Menschen, das Unbekannte nicht als übernatürlich zu betrachten, kann nur dadurch gelöst werden, daß die ungeklärten Dinge durch die Vernunft verstanden, akzeptiert und erforscht werden. (Vgl. Buisson 1900, S. 27 f.)

Der wissenschaftliche Unterricht und die intellektuelle Erziehung des Kindes haben, wie wir gesehen haben, eine doppelte Aufgabe: Auf der einen Seite soll das individuelle Interesse des Kindes berücksichtigt und unterstützt werden; auf der anderen Seite zielt die intellektuelle Erziehung darauf hin, das Denken des Kindes in die "geordnete" Bahn des logischen, vernünftigen Denkens zu lenken und damit zwei Komponenten auszuschalten, die den

menschlichen Geist angeblich über Jahrhunderte falscher Aufklärung verunsichert haben, jene des Zweifels an den Dingen und am Menschen selbst sowie jene des Glaubens an eine höhere Instanz.

Erst nach der Befreiung des Menschen von den Selbstzweifeln, den Vorurteilen und der Hoffnung in die Macht des Übernatürlichen gegenüber der Ohnmacht des Menschlichen mit Hilfe des präzisen (natur-)wissenschaftlichen Denkens können sich nach Ansicht der Positivisten die geistigen, moralischen und physischen Kapazitäten des einzelnen voll entfalten und nicht nur das individuelle Leben bereichern, sondern auch über die Vervollkommnung des einzelnen für die Menschheit insgesamt genutzt werden.

Das positivistische Verständnis des Menschen als vernünftige, nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten handelnde Person, die von Natur aus positive Grundwerte besitzt, ist, aus der Distanz betrachtet, einiger Kritik auszusetzen. Der Mensch wird in diesem Sinne trotz aller aktiven Mitgestaltung an seiner Vervollkommnung und an der der Menschheit weitgehend nur als Mittel zum Zweck der neuen Menschheit betrachtet. Die Erziehung hat dabei die Aufgabe, mit all den ihr zur Verfügung stehenden Techniken diesen Bürger-Menschen heranzubilden. Der Mensch, so verstanden, ist damit aber nicht sein eigenes Produkt, sondern das seiner Erziehung und der Gesellschaft, die die Ziele der Erziehung bestimmt. Nicht das Sein des Menschen wird zentral berücksichtigt, sondern er wird allein in seinem Werden gesehen, das nach ihm von außen auferlegten Regeln zu verlaufen hat. Die menschliche Wirklichkeit ist somit um eine Dimension verkürzt, nämlich um jene, in der der Mensch als er selbst entgegen aller positivistischen Vernunft handelt, denkt, glaubt, hofft oder zweifelt.

#### *4.3.2. Moralische Erziehung und Koedukation*

Die intellektuelle Erziehung bereitet die moralische Erziehung vor. Geschult durch das positive Denken, erkennt das Kind nach Meinung der Schulreformer, daß es als Teil seiner Gesellschaft sich an seine soziale Umgebung anzupassen und für seine Mitmenschen zu leben hat. Dieser Prozeß wird auch in der moralischen Erziehung durch die aktive Methode unterstützt, und indem diese Methode die Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes hervorhebt, trägt sie dazu bei, daß es sich seiner Würde als Person bewußt wird und Respekt vor sich selbst gewinnt, - eine Voraus-

setzung dafür, daß es nicht Gefühle wie Neid oder Haß gegenüber den anderen entwickelt. (Vgl. dazu auch Kergomard 1908, S. 19 f. und S. 43 f.)

Die moralische Erziehung ist demnach auch eine soziale Erziehung, die zwar Freiheit und Gleichheit der Person als deren genuine Eigenschaften annimmt, aber grundsätzlich auf die Herstellung einer harmonischen Gesellschaftsordnung abzielt, indem sie Altruismus lehrt und das "Edelste im Menschen", nämlich seine Großherzigkeit und Hilfsbereitschaft, fordert und fördert.

Von allen Reformern wird immer wieder betont, daß gerade die moralische Erziehung die delikateste sei, in der der Lehrer-Erzieher nicht nur seine pädagogischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen hat, sondern auch den Mut zeigen muß, sich dem Kind so zu offenbaren, daß er glaubwürdig und überzeugend wirkt. "Seid Menschen!", appelliert Buisson an die Lehrer-Erzieher und versucht ihnen klar zu machen, daß die moralische Erziehung den ganzen Menschen anspricht, seinen Körper, seine Seele und seinen Geist, ebenso wie sie die gesamte Persönlichkeit des Kindes formen soll (vgl. Buisson 1912, S. 5 ff. und S. 9). Das moralische Gewissen entstehe, so Buisson, einmal auf dem Wege der Intuition, "das ist der natürlichste und spontanste Akt der menschlichen Intelligenz, jener nämlich, durch den der Geist eine Wahrheit ohne Anstrengung, ohne Hilfsmittel, ohne Zögern begreift" und zum zweiten durch ein reflektiertes Studium. Der Primarschulunterricht begegne hauptsächlich dem Bereich der Intuition und habe die bedeutende Aufgabe, "die Instinkte, die die Natur dem Menschen gibt, das Licht des gesunden Menschenverstandes, die angeborenen und spontanen Kräfte des Herzens und der Intelligenz, schließlich jene lebhafteste Intuition des Wahren, Guten und Schönen auf allen Ebenen, die die unleugbarste Eigenschaft der Verwandtschaft unter uns allen ist", behutsam und sorgfältig zu entfalten. Gerade der Sach- und Anschauungsunterricht helfe dem Lehrer-Erzieher, das Kind zu motivieren, über das Wahre, Gute und Schöne nachzudenken, dann beispielsweise, wenn es das Wachstum der Pflanzen beobachtet oder die Schönheit seiner unmittelbaren Umgebung wahrnimmt. Darüber hinaus soll der Lehrer-Erzieher für ein erzieherisches Milieu sorgen, in dem sich das Kind durch Wärme, Wertschätzung und Zuwendung offenbaren und seine positiven Eigenschaften entwickeln kann.

Die moralische Erziehung ist damit auf das einzelne Kind zentriert und in eine Atmosphäre eingebettet, in der dieses Kind seinen Wert erkennt und lernt, Verantwortung zu tragen, um diesen Wert nicht zu veräußern. Durch die moralische Erziehung erhält es die Möglichkeit zur - intelligenten - Selbst-

regulierung, d.h. es eignet sich jene Fähigkeiten an, die es braucht, um seine Pflicht gegenüber den anderen überhaupt erst wahrnehmen zu können. Deshalb kann die moralische Erziehung nur im Kollektiv durchgeführt werden, da der einzelne sich immer nur in der Beziehung zum anderen erkennen und seine eigentliche Aufgabe als Mitmensch übernehmen kann. Erst im Zusammenleben mit seinesgleichen werden die menschlichen Eigenschaften der Freiheit und Gleichheit zu wahren, existierenden Werten, denn frei und gleich ist der einzelne immer nur relativ zu dem anderen. Im Kreise seiner Kameraden lerne das Kind, so Kergomard, all jene liebenswerten Eigenschaften, die es als Gesellschaftswesen braucht, um akzeptiert zu werden: Soziabilität, Altruismus, Frohsinn, Entgegenkommen, Geduld, Ernsthaftigkeit und Güte. (Vgl. Kergomard 1908, S. 73)

Das Gefühl für Freiheit und Gleichheit, damit für die Würde der Person sei, so erfährt man bei Kergomard, Ferry und Buisson, ein menschliches Grundphänomen, das man nicht anzuerziehen brauche. Das Kind sei immer schon im Besitz jenes Naturgesetzes der Freiheit und Gleichheit, das, durch die Erklärung der Menschenrechte manifestiert, das göttliche Recht ersetzt habe (vgl. u.a. Buisson 1912, S. 194). Die neue Erziehung unterstütze dieses natürliche Gefühl des Kindes und bringe es dort, wo falsche Erziehung oder Vorurteile es irregeleitet haben, auf den rechten Weg zurück.

Für die Schulreformer ist es unumstritten, daß der Mensch als Person eine natürliche Freiheit besitzt (vgl. Buisson 1912, S. 191 ff.). Sie begründen diese Tatsache aus verschiedenen Perspektiven.

Pauline Kergomard, die sich die Anwendung dieses Naturrechts in der Erziehung als eines ihrer vordringlichsten Ziele gesetzt hat, beschreibt in langen Ausführungen dessen praktische Einlösung. Immer wieder betont sie, daß "der freie Mensch in seinem freien Land ... der Ruf der menschlichen Würde" sein müsse und beschreibt dabei die Aufgabe der Erziehung: "Die Erziehung setzt dieses Gefühl nicht erst in das Herz des Kindes: es ist bereits da. Sie kann es leider entziehen; und dann handelt es es sich um eine kriminelle Erziehung; sie muß es entwickeln, indem sie es lenkt." (Kergomard 1908, S. 65) Doch die Freiheit des Kindes hat ihre natürlichen Grenzen dort, wo sie die Freiheit des anderen beschneidet, und "so muß es überdies während seines ganzen Lebens die Freiheit verstehen: als ein im Prinzip absolutes Recht, aber relativ zu der Umgebung, in der wir leben; ein Recht, das unaufhörlich eingeschränkt ist durch das Gefühl der Solidarität, die die Menschheit ... vereint ..." (Kergomard 1908, S. 66)

Aber auch die Idee der Freiheit des Menschen als Person bedürfe, so Buisson, der "präzisen Bestimmung und der rationalen Formel", denn sie sei

nur dann legitim, wenn sie das einzig wahre Ideal verfolge, nämlich das einer "freien, gerechten und brüderlichen Gesellschaft", wie sie in der Erklärung der Menschenrechte gefordert worden ist. Die menschliche Freiheit sei vor allem die "Freiheit des Geistes". (Vgl. Buisson 1912, S. 193 ff.)

In der Jahresschrift für die laizistische Jugend begründet Buisson in drei Aspekten seine These, daß der Mensch sowohl das Recht als auch die Pflicht hat, frei zu sein. Der erste Aspekt bezieht sich auf die Person selbst und will beweisen, daß der freie Mensch nichts anderes als Freidenker sein kann. Da er nämlich "zum Denken, zum Lieben, zum Wollen" geboren sei, habe der Mensch das Recht auf freie Entfaltung. Handele er nur auf Befehl, sei er eine verstümmelte Persönlichkeit: "ein Mensch, der auf seine animalische Passivität reduziert ist". Kraft seiner Vernunft und kraft seines Gewissens sei er jedoch frei und nicht von einschränkenden Dogmen abhängig. Glaube er dagegen an das Übernatürliche, an die göttliche Allmacht, wage er nicht, "Mensch zu sein, frei zu sein, er selbst zu sein". (Buisson 1912, S. 192) Die Freiheit des Menschen als Person sei auch deshalb ein Recht, weil sich die Person "allem Zwang ..., jeder Fessel, die sie der freien Ausübung ihrer Fähigkeiten beraubt" widersetzen können muß. Die Freiheit sei aber auch eine Pflicht, weil die Person selbst "ihre Freiheit ebenso wenig für nichtig erklären, wie sie die von anderen für nichtig erklären kann". Denn "jede Knechtschaft ist ein Verbrechen wider die Menschlichkeit". Die selbst auferlegte Knechtschaft wird dabei miteingeschlossen.

Der zweite Aspekt richtet sich auf die Person als soziales Wesen und rechtfertigt die republikanische Staatsform. Ausgehend von den Menschenrechten, betont Buisson noch einmal, daß der Mensch vor den Gesetzen gleich und von Geburt aus frei ist. Daraus ergibt sich, daß jeder Mensch dem anderen das gleiche Recht wie sich selbst zubilligen müsse. Das sei das Prinzip der Demokratie resp. der Republik, in der es keine Klassen, keine Kasten oder Familien gibt, die a priori Privilegien besitzen. Der freie Mensch könne nichts anderes als Republikaner sein, denn er fühle die politische Pflicht, für die Freiheit und Gleichheit seiner Mitbürger zu kämpfen.

Der freie Mensch sei aber auch Sozialist, denn, so lautet der dritte Aspekt, er verlange die Anwendung der Idee der persönlichen Freiheit, indem er die soziale und politische Reform fordere, die keinen dazu zwingt, "vom guten Willen anderer abhängig" zu sein, um leben zu können. (Vgl. Buisson 1912, S. 194)

Die Freiheit des Menschen als Person hat für Buisson drei Konsequenzen: Einmal handelt und denkt der Mensch unabhängig von metaphysischen oder religiösen Dogmen und hat die Kraft, jene moralischen Werte in sich zu entfalten, die "zum Erblühen der Kräfte und Tugenden der Menschheit" führen. Zum anderen bedarf es der republikanischen Gesellschaftsform, die die Reali-

sierung der Idee der Freiheit ermöglicht. Schließlich soll eine entsprechende Gesetzgebung die Anwendung dieser Idee garantieren, indem sie, an den Prinzipien der Menschenrechte und der Französischen Revolution orientiert, "die menschliche Würde als Grundlage jeglicher sozialen Organisation setzt, sowohl vom philosophischen, vom politischen, vom ökonomischen Standpunkt aus". (Buisson 1912, S. 195)

Hat man das Phänomen menschlicher Freiheit auf diese - rationale - Weise erörtert, muß man zu dem Schluß kommen, daß der einzelne, der das Ideal der Menschheit akzeptiert, alle drei Weltanschauungen in sich vereint, vorausgesetzt, man versetzt sie nicht in einen engen ideologischen Rahmen: "Ist es möglich, Freidenker ohne Republikaner, Republikaner ohne Sozialist zu sein? Ist man Sozialist oder Republikaner, wenn man nicht resolut laizistisch und entschlossen ist, die Autonomie des Bewußtseins sowohl zu verteidigen als zu praktizieren?" (Buisson 1912, S. 196)

Buisson schwächt die Extreme dieser drei weltanschaulichen Ansätze dadurch ab, daß er sie nicht als Konstrukte einer Ideologie bezeichnet, sondern als Denkrichtungen empfiehlt, die folgerichtig aus der Idee der Freiheit des Menschen als Person abzuleiten sind. Es ist nicht die Geschlossenheit einer Ideologie, die ihn veranlaßt, sich den freien Menschen als Freidenker, Republikaner und Sozialist vorzustellen, sondern es sind für ihn jene Denkformen, die den menschlichen Fortschritt in eine menschenwürdigere Gesellschaft am ehesten zu unterstützen scheinen.

Während Buisson einen nicht ideologischen Sozialismus als Weg zu einer menschenwürdigeren Gesellschaft zuläßt, bleibt Ferry in seiner Begründung der notwendigen Freiheit und Gleichheit des Menschen in der gemäßigten republikanisch-positivistischen Idee verhaftet. Ganz deutlich wird diese Haltung in seiner Rede über die Gleichheit der Erziehung, als er u.a. nicht nur die gleichwertige Erziehung der Geschlechter als notwendig für den menschlichen Fortschritt erachtet, sondern auch die Koedukation als das wirksamste Mittel propagiert, das den gegenseitigen Respekt und die Gleichberechtigung von Männern und Frauen fördern und damit das positivistische Ziel einer in Harmonie lebenden Gesellschaft erfüllen helfen wird.

Die Koedukation bewirkt nach Auffassung der Schulreformer zweierlei: Zum einen wird sie die unterschiedliche Qualität der Schulbildung für Mädchen und Jungen, wie sie in den herkömmlichen Schulen bestanden hat, ausgleichen, indem beide denselben Unterricht, bei dem nur manche Fächer wie Sport und Handarbeit geringfügig voneinander abweichen, erhalten. Zum anderen werden sich Mädchen und Jungen in der Schule durch sanfte Lenkung des Lehrer-Erziehers richtig kennenlernen und sich durch die rechte Kenntnis voneinander tolerieren. Gerade hier bedarf es nach Ansicht der Reformer

institutioneller Hilfe, weil die ungleiche Erziehung der beiden Geschlechter oft durch tradierte Vorurteile zugunsten der "starken", überlegenen Männer und zum Nachteil der "schwachen" und "geistlosen" Mädchen in den Familien unterstützt worden sei. (Vgl. Ferry 1870; Kergomard 1908, S. 39) Die institutionelle Erziehung wird daher Vorbild nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Familien sein.

Wie die gesamte Erziehung hat auch die Koedukation die Aufgabe der Bewußtseinsveränderung durch Wissen und Aufklärung; durch die gegenseitige Kenntnis der Mädchen und Jungen erhofft man sich einen Abbau der Vorurteile. Kergomard rüttelt heftig an der traditionellen Unsitte des geschlechtsspezifischen Rollenverständnisses, das eine Kluft zwischen zwei gleichberechtigten Menschen geschaffen und die Freiheit der Frau fast zur Unfreiheit reduziert habe. Dabei seien "eine männliche Seele und eine weibliche Seele ... zwei absolut identische Seelen. Das, was die eine erhöht, erhöht die andere. Das, was die eine erniedrigt, erniedrigt die andere." (Kergomard 1895, S. 203)

Auch Ferry geht mit dem französischen Mann hart ins Gericht, der jahrhundertlang seine Rolle als "Sultan" gepflegt habe und der mit "männlichem Stolz" an seine "maskuline Überlegenheit" glaube. Es waren nach seiner Ansicht vor allem die Männer, die bislang die Realisierung eines gleichwertigen Unterrichts für Mädchen und Jungen verhindert hatten, da selbst bei den aufgeklärtesten Männern im hintersten Winkel ihres Bewußtseins sich das Vorurteil manifestiert habe, daß die Frau dem Manne untertan sei. Die Verblendung ginge sogar so weit, daß die Frauen an ihre "intellektuelle Minderwertigkeit" glaubten und dem Mann durch devotes Verhalten seine Überlegenheit immer wieder bestätigten. Gerade in Frankreich sei dieses Rollenverständnis beschämend offenkundig: "Ich wagte das nicht zu sagen, wenn die Moralisten, die uns beobachten, die unseren Charakter analysiert haben, nicht geschrieben hätten, daß es in Frankreich immer noch unter dem Schein der erlesensten Galanterie eine geheime Verachtung des Mannes für die Frau gibt. Hier haben wir wirklich einen französischen Charakterzug, das ist, ich weiß nicht was, von Dünkel, den die zivilisiertesten unter uns in sich tragen: zerschneiden wir das Wort, es ist der Stolz des Männchens." (Ferry 1870, S. 24 f.) Diese männliche Verachtung zeige sich auch darin, daß die Frauen ständig Gefahr liefen, von den Männern mißbraucht zu werden, so daß eine französische Mutter ihre Tochter niemals allein von der Bastille zur Madeleine gehen lassen würde, während beispielsweise eine amerikanische Mutter sie durchaus von St. Louis nach New York schicken könnte (vgl. Ferry 1870, S. 26).

Die Liste der von Ferry vorgetragene Beispiele zur Ungleichheit der Geschlechter ließe sich ohne weiteres verlängern, in demselben Maße, wie

sich der Vergleich mit der Gleichberechtigung der Frau in der heutigen Zeit aufdrängte - gleichgültig unter welchem Aspekt er auch angestellt würde. Für unsere Fragestellung erscheint es weitaus wesentlicher, die Begründung der Koedukation zu analysieren, denn der möglicherweise aufkeimende Ärger über die Aussage Ferrys, daß es genügen könne, wenn die gleiche Erziehung die Frau dazu befähige, ihre Kinder, resp. ihren Ehemann richtig, d.h. im positivistischen Sinne, zu erziehen, könnte den Blick für den eigentlichen Grund der gemeinsamen Erziehung von Mann und Frau trüben.

Die Gleichheit der Erziehung, und damit untrennbar verbunden die Koedukation, ist sowohl im Sinne der Aufklärung - Ferry verweist auf Condorcet<sup>13</sup> - als auch aus der Sicht der Positivisten notwendiger Bestandteil des menschlichen Fortschritts. Die Koedukation trägt zum individuellen Glück bei, da sie für jeden Menschen die gleichen Bedingungen schafft und damit jene Freiheit bietet, die der einzelne braucht, um seine Persönlichkeit zu entfalten und damit zur Zufriedenheit zu gelangen. Weiter wird die Koedukation die nationale Einheit durch soziale Einheit vorbereiten, da sich durch sie der über Jahrhunderte hinweg manifestierte Geschlechterkampf in die notwendige Harmonie auflöst und die durch Erziehung und Wissen aufgeklärte Frau aktiv und als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft ihren Beitrag für die Menschheit leisten wird - und sei es auch nur dadurch, daß sie die "Einheit der Familie" wiederherstellt und die häusliche Erziehung verbessert. Die Menschheit in ihrem idealen Zustand wird ohnehin die Krücken der jetzt noch notwendigen staatlichen (Erziehungs-)Institutionen abwerfen und jedem einzelnen seine Pflichten unmittelbar zurückgeben. Wenn auch der Staat in der gegenwärtigen Gesellschaft noch einschreiten und das Bewußtsein der Bürger durch Erziehung lenken muß, sind sich die Republikaner darüber einig, daß diese Erziehung wieder an ihren ursprünglichen Ort zurückkehren muß, nämlich in die Familie, denn "eine Schule, so fröhlich sie auch sein mag, kann demnach niemals das Kämmerlein sein, wo das Kind die mütterlichen Küsse genießt." (Kergomard 1908, S. 1)

Bisher ist es noch die Pflicht des Staates, die Gleichheit der Erziehung zu garantieren und jedem einzelnen Bürger - ob Mann, Frau oder Kind - klarzumachen, daß er sowohl Rechte als auch Pflichten besitzt. Vor allem mit Hilfe der moralischen Erziehung und der Koedukation sollen die menschlichen Phänomene der Freiheit und Gleichheit des einzelnen im Hinblick auf das Wohl der gesamten Menschheit bewußt gemacht werden.

### 4.3.3. Ästhetische Erziehung und individuelles Glück

In seinen Studien über die nationale Erziehung schreibt Félix Pécaut über die Notwendigkeit der ästhetischen Erziehung folgendes: "Für das rohe menschliche Tier wird die Pflicht ihren Gehalt an Feingefühl, Treue, Barmherzigkeit und Sympathie nur dann annehmen, wenn seine Seele bearbeitet, kultiviert, bewegt worden ist durch das Gefühl, durch die innere Poesie." Es ist das "Gefühl für die Schönheit", das unmittelbar mit dem moralischen Gefühl verbunden ist. (Vgl. Pécaut 1879, S. 81 ff.)

Die ästhetische Erziehung vervollständigt in den Augen der Reformen die ganzheitliche Erziehung des Menschen, der nur in der Dreiheit des Wahren, Guten und Schönen seiner Vervollkommung entgegenstreben und zum *Homme de bien* werden kann, "denn die Schönheit ist der Glanz auf dem Antlitz der rechten Ideen und der edlen Gefühle ..." (Kergomard 1908, S. 74). Die Erziehung des Schönheitssinns unterstützt die Persönlichkeitsbildung, da sie den individuellen Neigungen entgegenkommt und zum individuellen Glück beiträgt, indem sie die Besonderheit des einzelnen hervorkehrt. Sie schafft für ihn die Möglichkeit zur Entspannung, zum Rückzug ins Private und einen individuellen Ausgleich zu seinen alltäglichen Pflichten; sie bereichert sein privates Glück und dient zur Regeneration seiner Arbeitskraft.

Das Schöne im positivistischen Sinne erfährt erst in Zusammenhang mit dem Wahren und Guten seine richtige Bestimmung, d.h. der Schönheitssinn wird als dritte Dimension des menschlichen Wesens angenommen, der seine Bedeutung nur in der Einheit des Verstandes, des moralischen Gefühls und der ästhetischen Wahrnehmung erhält. Aus dieser Deutung heraus ist es nahezu selbstverständlich, daß jeder Mensch das Recht hat, die Schönheiten des Lebens kennenzulernen und zu erfahren. Es ist für die Reformen kein Privileg der Gebildeten oder Reichen, so wie es das in der Vergangenheit gewesen ist, sich mit Literatur, Poesie, Musik und Kunst zu befassen, sondern jedem muß der Weg zu seiner kulturellen Bildung offen stehen. Daher bietet bereits die Primärerziehung eine ästhetische Erziehung an. Dabei übernimmt diese Erziehung die Aufgabe, nicht die ziellose Phantasie oder die übertriebene "Versponnenheit" des sogenannten Künstlers zu pflegen, sondern sie hat vielmehr den Auftrag, einer solchen "Maßlosigkeit der Vorstellungskraft" (vgl. Buisson 1912, S. 145 f.) entgegenzuwirken, sie zu bändigen und zu kanalisieren, da sonst die Gefahr bestünde - man braucht es eigentlich nicht ausdrücklich zu wiederholen -, daß die Gedanken und Gefühle des einzelnen vom positiven, geordneten Weg abgelenkt würden.

Daher umfaßt die ästhetische Erziehung in der Primarschule ganz

lebenspraktische, realistische Gegenstände: Sie verurteilt die Gefräßigkeit als unästhetisch und propagiert die Mäßigkeit als gesundheitsfördernd; sie zeigt auf die Faulheit, die die Entwicklung des Individuums und konsequenterweise die der Menschheit hemme, und hebt die Liebe zur Arbeit hervor, die sie sowohl als individuelle als auch als soziale Pflicht bezeichnet; sie verachtet die mangelnde körperliche Hygiene, die Lüge, das unkameradschaftliche Verhalten als unschöne Eigenschaften und überwacht mit regelmäßiger Genauigkeit die Sauberkeit, die adrette Kleidung, die Offenheit und Kollegialität der Kinder, die einmal die Würde des einzelnen unterstreichen und die Wertschätzung des anderen beweisen. (Vgl. dazu auch Kergomard 1908, S. 76 ff.) In diesen Beispielen zeigt sich die enge Verbundenheit der ästhetischen Erziehung mit der moralischen, denn die Erziehung des Schönheitssinns ist "ein mächtiger Ansatzpunkt gegen den gehobenen Lebensstil; das bedeutet zwangsläufig eine Kraft gegen die Niedrigkeiten, Gemeinheiten, Unanständigkeiten." (Kergomard 1895, S. 265)

Doch die ästhetische Erziehung bleibt nicht bei der Kritik des vermeintlich Unschönen stehen. Sie unterstützt auch den natürlichen Schönheitssinn der Kinder, indem sie eine Fülle von erzieherischen Maßnahmen<sup>14</sup> anbietet. Als erstes werden die Lehrer-Erzieher angehalten, eine angenehme Umgebung zu schaffen und für eine geschmackvolle räumliche Ausstattung zu sorgen, die die Kinder mit Freude betrachten und die in ihnen den ersten Sinn für das Schöne grundlegen. (Vgl. Kergomard 1895, S. 265 f.) Nach Ansicht der Reformier regt nur eine schöne Umgebung die Kinder zur Aktivität an und fordert sie auf, mit den Gegenständen sachgerecht zu hantieren oder sie nur zu entdecken, zu betrachten und zu bewahren. Entsprechend müssen die Gegenstände den kindlichen Bedürfnissen angepaßt sein. Hat die alte Erziehung, so Kergomard, die Kinder aufgrund ihrer häßlichen, unzweckmäßigen Umgebung zur physischen Unbeweglichkeit und geistigen Starrheit gezwungen, die der Natur des Kindes widersprachen, so soll die neue, ästhetische, auf die kindlichen Zwecke gerichtete Einrichtung dem natürlichen Tätigkeits- und Bewegungsdrang des Kindes entgegenkommen: "Das Kind hat das Bedürfnis sich zu bewegen, zu marschieren, zu rennen, seine Kräfte zu üben, sie zu entwickeln; aber sich bewegen, um sich zu bewegen, zu marschieren, sich in ein Abenteuer zu stürzen, ohne zu wissen, warum, ermüdet es bald: es braucht ein Ziel. Einen Ball werfen, um ihm nachzueilen und ihn zu fangen; eine Kugel, um Kegel umzuwerfen; von einem Punkt zum anderen um die Wette zu hüpfen ..." (Kergomard 1908, S. 70)

Um der kindlichen Aktivität, die ebenso ziel- und zweckgerichtet zu sein scheint wie alle anderen menschlichen Äußerungen, gerecht zu werden, bedarf es nach Kergomard eines kindgemäßen, d.h. beweglichen Mobiliars und eines attraktiven Materials (vgl. Kergomard 1908, S. 10). Das eine soll Raum zur

Bewegung zu schaffen und das andere soll zum Umgang mit dem Material motivieren. Dieses Material soll hauptsächlich Spielmaterial für die Kleineren oder Arbeitsmaterial für die Größeren sein, das den Kindern Ausgleich oder Anschauung zum Unterricht bietet. Das Material, das den Kindern ständig zur Verfügung stehen muß, ist kein besonders ausgedachtes, sondern es handelt sich um gewöhnliches Spielzeug, um Haushaltsgeräte oder andere Dinge aus dem täglichen Leben, um Sandkisten, die zur Unterrichtsdemonstration gebraucht werden, um Malutensilien usf., also Dinge, die für die Kinder im Augenblick wichtig erscheinen. Die hauptsächlichliche Eigenschaft des Materials ist somit die Attraktivität, die es auf die Kinder ausübt. (Vgl. dazu auch Kergomard 1889, S. 26 f. und 1908, S. 97 f.)

Die Umgebung muß überdies die Schönheit der Natur widerspiegeln, indem sie durch Pflanzen und Blumen geschmückt wird (vgl. Kergomard 1895, S. 265). Die Kinder werden gruppenweise zur Pflege dieser Pflanzen eingesetzt und übernehmen eigenständig die Verantwortung für ihr Gedeihen. Durch ihre Mühe lernen die Kinder dabei die Schönheiten der Vegetation zu schätzen und erkennen ihren Wert, vor allem dann, wenn der Lehrer-Erzieher sie auf die Farbenpracht der Blüten und auf ihre verschiedenen Düfte aufmerksam macht. Sie lernen gleichzeitig über ihre Sinne und ihren Verstand, die Farben und Farbnuancen zu unterscheiden, den harmonischen Aufbau und die biologische Besonderheit der Pflanzen zu bemerken und damit die Schätze der Natur zu respektieren. Dieser erste Sinn für die Schönheit der Natur soll durch Exkursionen in die nähere Umgebung verfestigt und verfeinert werden. Ziel dieses Anschauungsunterrichts ist es, durch Wertschätzung der naturgegebenen Schönheit das "edle Ansinnen" der Kinder zu formen und sie daran zu hindern, brutal, zerstörerisch und sinnlos die Natur und - in folgedessen - ihre Mitmenschen zu behandeln.

Die ästhetische Erziehung schärft nach Meinung der Reforme überdies die Beobachtungsgabe der Kinder: Indem sie die Schönheiten der Natur bewundernd betrachten und sie in ihr Gedächtnis aufnehmen, werden sie feinfühlig für Details, für die natürliche Harmonie und für geschmackvolle Kompositionen. Diese Vorgabe wird durch einen weiteren Unterricht, nämlich durch den Zeichenunterricht, ausgebaut. Er potenziert die Beobachtungsgabe der Kinder, indem er sie dazu veranlaßt, ihre Sinneseindrücke durch Fingerfertigkeit für den außenstehenden Betrachter erkennbar wiederzugeben. Da die Kinder durch das Zeichnen das Konkrete, das Bekannte und Beobachtete darstellen, trägt der Zeichenunterricht, so die Reforme, auch zur Konzentration und zur intellektuellen Entwicklung bei und läßt die Kinder nicht in un gelenkte Richtungen, d.h. auf gedankliche Abwege, abschweifen. Gleichzeitig wird ihr Schönheitssinn gefordert, da sie bestrebt sind, die Schönheit und die

Harmonie der Natur in ihrer Vollendung festzuhalten. Dabei werden die Kinder nicht gezwungen zu malen, sondern es wird nur auf das beobachtete kindliche Bedürfnis, zu zeichnen und zu kritzeln, eingegangen. (Vgl. Kergomard 1885, S. 267 f.)

Da offensichtlich auch die Unterrichtsfächer dem Prinzip der harmonischen Einheit folgen, ist es nicht verwunderlich, daß der Zeichenunterricht mit anderen Fächern verwoben wird: Das Kind kann mit Hilfe seiner Zeichnung eine Geschichte erzählen, was eine Vorbereitung für den Sprachunterricht bedeutet, und, indem es Malbewegungen ausführt, macht es Vorübungen zum Schreibunterricht. (Vgl. dazu Kergomard 1908, S. 119 ff.)

Zur Abrundung der ästhetischen Erziehung tragen sowohl der Leseunterricht als auch der Gesangsunterricht bei. Während der eine die Kinder mit den Gedanken großer Dichter und der Poesie bekannt macht, deren Erhabenheit sie kennen- und schätzenlernen, wird der Gesang als ein alle Fächer verbindendes Medium angesehen, das den Kindern nicht nur das Gefühl für das harmonisch Schöne vermittelt, sondern auch als gesundheitsfördernde Übung, als Übung für die Aussprache und als Hilfsmittel der Disziplin gilt. (Vgl. Kergomard 1908, S. 231) Der Gesangsunterricht soll darüber hinaus im Kind die Liebe zur Musik wecken, "weil der Gesang eine der natürlichsten und bestimmt eine der liebenswürdigsten Ausdruckweisen der besten intimen Gefühle ist; weil die Musik den Gefühlen der Zärtlichkeit, der Güte, der Dankbarkeit, der Freude, des Patriotismus den erhabensten und enthusiastischsten Klang verleiht.

Sie müssen singen, weil die Musik dem Schwachen Mut gibt und die Starken vervollkommnet; weil sie eine ideale Sprache ist, die schöner macht, was schön ist, und besser, was gut ist." (Vgl. Kergomard 1908, S. 232)

Die ästhetische Erziehung ist demnach fest mit der moralischen Erziehung verankert. Das Erlebnis des Schönen bedeutet, ebenso wie das des Wahren und Guten, das Erlebnis eines Wertes, der innerhalb der positivistischen Moral einen zweckgerichteten Stellenwert einnimmt: Das Schöne hat in Ergänzung zu dem Wahren, das mit Hilfe der Wissenschaft und des Verstandes ermittelt, dem Guten, das die Moral lehrt und das durch die positive Vernunft bestätigt wird, im Verständnis der Positivisten den klar umrissenen Zweck, das Gute und damit das Wahre hervorzuheben und das Böse zu eliminieren, da der Sinn für die Schönheit in ihren Augen nie vulgär, gemein oder kleinlich sein kann. Das Schöne existiert somit nur im Zusammenhang mit dem Wahren und Guten und wird nicht als unabhängige, zweckfreie oder absolute Größe empfunden. Erst die Einheit des Wahren, Guten und Schönen wird dem *Homme de bien* gefeicht. In diesem Sinne sind die ästhetische, die moralische

und die intellektuelle Erziehung untrennbar miteinander verbunden und ergänzen sich wechselseitig. Sie bilden in ihrer positivistischen Deutung die Grundlage zur ganzheitlichen Erziehung des Individuums und führen die Menschheit ihrem großen Ziel näher.

#### 4.4. Die aktive Erziehungsmethode

In ihrer Leidenschaft für die neue Erziehung kritisieren sowohl Ferry als auch Kergomard die alte Erziehung, die nach ihrer Ansicht die Kinder durch ihre charakteristische, autoritäre / "Disziplin-Dressur" zur geistigen und physischen Passivität zwingt. Sie glauben, daß die alte Erziehung die kindliche Natur zu beherrschen suche, indem sie die Kinder unbegründeten, willkürlichen Gehorsamsansprüchen aussetze und Disziplinierungsmaßnahmen zum obersten Prinzip ihrer Handlungen erhebe, also Spieltrieb und Bewegungsdrang unterdrücke und damit die bio-physische Entwicklung der Kinder ignoriere. Darüber hinaus überfordere sie die Kinder auch intellektuell, indem sie sie mit Unterrichtsinhalten konfrontiert, die weder die geistige Entwicklung noch die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigen. Die alte Erziehung spiegelt für Ferry und Kergomard die ganze Ignoranz gegenüber der kindlichen Psychologie, da sie weder das Kind als eine physische und psychische Einheit betrachtet, noch die Entwicklungsphasen beachtet, die es im Zuge seiner Reifung durchläuft und in denen es unterschiedliche Bereitschaft für körperliche, geistige und moralische Fortschritte zeigt, noch auf die kindlichen Interessen eingeht, da ihr Erziehungsziel nicht "das gesunde, intelligente und glückliche Kind" ist, sondern sie allein die Vermittlung kulturspezifischer Bildungsinhalte beabsichtigt, die keinen unmittelbaren Bezug zu der Welt des Kindes haben.

Im Glauben an die natürliche und "gute" Entwicklungskraft des Kindes sind die Reformer vielmehr davon überzeugt, daß das Kind, das in einer entsprechenden Umgebung seine körperliche Entwicklung nach seinen Bedürfnissen entfaltet, seinen Drang nach intellektueller Tätigkeit selbst zu äußern beginnt, wenn seine physische Reifung es zuläßt. Es fängt an, neugierige Fragen zu stellen, eigenständig Dinge entdecken und erforschen zu wollen, bis es schließlich von sich aus mehr erfahren und lernen will: "Denn es hat nicht nur seinen Körper, der agieren will: es hat auch seinen Geist. Seine Neugier erwacht: es will sehen, es will verstehen, es will wissen ... Aber das, was das Kind umgibt, genügt bald nicht mehr seiner intellektuellen

Aktivität; seine Vorstellungskraft öffnet ihm bezaubernde Horizonte; es will sehen ... von weither ... Und die intellektuelle Aktivität führt es zum Studium, wie es die physische Aktivität zu manuellen Arbeiten führt." (Kergomard 1908, S. 71 f.)

Die neue Erziehung ist daher zwangsläufig eine Erziehung zur Aktivität der Kinder, ebenso wie sie aber auch Unterstützung des natürlichen Dranges des Kindes nach Aktivität, sich das Wissen durch eigenständiges Denken, Handeln und Arbeiten anzueignen, darstellt. Wie bei einer "intelligenten Mutter" ist die Erziehung dabei nicht bloße Indoktrination, sondern sie ist vor allem Hilfe zum Leben (vgl. Kergomard 1882, S. 7)<sup>15</sup>, die der freien Entfaltung der natürlichen Entwicklungskraft des Kindes vor jeglicher manipulativer Einflußnahme den Vorrang gibt.

In dem Phänomen der Aktivität - sowohl als ursprünglicher "Instinkt" des Menschen als auch als notwendiger Bestandteil des menschlichen Fortschritts - liegt jener Teil des positivistischen Menschenbildes, der den Menschen als Ergebnis seiner Arbeit und Anstrengung betrachtet. Allein durch diese Anstrengung und durch fortdauernde Disziplin vermag der einzelne in den Augen der Positivisten, seine individuellen Fähigkeiten in für den Fortschritt der Menschheit wirksame Kräfte umzuwandeln.

Das Kind, das zunächst durch einen "*unwiderstehlichen Instinkt*" arbeitet, arbeitet später, so Kergomard, "*um sich nicht zu langweilen und um keine Dummheiten zu machen.*" Die Aktivität, die Arbeit oder die Anstrengung, die im Alltag Nützliches hervorbringt, dient als einzig gangbarer Weg zum Menschheitsideal: "... denn Sie wissen, daß wir in der Erziehung nicht nur das Nützliche suchen, daß wir vor allem zum Guten, zum *Ideal* tendieren." (Kergomard 1908, S. 72)

So ist die Aktivität, resp. die Arbeit ein wesentlicher Begriff der positivistischen Erziehung und kommt zwei Absichten entgegen, die in ihrem Zusammenhang gesehen dem Einheitsgedanken entspringen: Zum einen geht die aktive Erziehung auf den mit Hilfe der psychologischen Erkenntnisse beobachteten Drang des Kindes ein, sich durch fortlaufende Tätigkeit sowohl körperlich als auch geistig weiterzuentwickeln und verweist darauf, daß Kinder nur dann lernen können, wenn sie die Möglichkeit erhalten, selbsttätig in der Einheit von Denken und Handeln die Welt zu erobern. Sie richtet sich dabei nach den Entwicklungsphasen des Kindes, das zuerst durch die Sinne, später durch seinen "Geist" und sein "Herz" lernt, denn "die Erziehung durch Worte und durch befohlene Übungen löscht nach und nach die ganz kleine verborgene Lampe aus, die jedes Kind in sich trägt, wenn es auf die Welt

kommt; ... indem man ihm zu bald eine Disziplin auferlegen will, deren einziges Ziel es ist, die Unordnung zu verhindern, und es schließlich zu schnell in intellektueller und moralischer Hinsicht auf Vordermann bringen will, schwächt man seine ganze Entwicklung." (Kergomard in: Derkenne 1938, S. 45)

Zum anderen bringt die aktive Erziehung das im Menschen angelegte Streben hervor, sich durch seine Aktion zu behaupten, d.h. die Taten, die für ihn wertvoll erscheinen, auch selbst in die Wege zu leiten und zu vollbringen<sup>16</sup>, das die einzige Kraft darstellt, die die Menschheit ihrem Ideal entgegenführen kann. (Vgl. dazu auch: Buisson 1912, S. 23 und Ferry 1875)

Diese Aktion wird, so setzt uns Buisson auseinander, von einer besonderen Anstrengung in Gang gesetzt - und das ist ein wesentlicher Bestandteil der positivistischen Anthropologie -, nämlich durch den Willen des einzelnen.

Die Bildung dieses Willens durchläuft nach Buisson drei Phasen: Der Wille beginnt zunächst als "spontane Aktivität", d.h. als eine "erste instinktive Bewegung", geht dann in eine "bewußte und überlegte Aktivität" über, die sich als "Anstrengung offenbart", um in einer "gewohnten Aktivität", der "glücklichen Synthese der beiden vorausgegangenen", zu enden. Diesen Prozeß muß die Erziehung unterstützen, denn sie ist "die Kunst", die "den Übergang vom Instinkt zur Anstrengung und von der Anstrengung zur Gewohnheit" regelt. (Vgl. Buisson 1912, S. 90)

Gerade das moralische Leben, so schildert es Buisson, bedarf der Anstrengung und des Willens, denn es besteht für den einzelnen die Pflicht, tugendhaft zu handeln. Diese - wie wir bereits gesehen haben, selbstverständliche - Pflicht bedarf weder des Lobes noch hat sie Grenzen, und es ist ebenso selbstverständlich, daß sie zur Gewohnheit werden muß. Daher hat die Erziehung noch eine weitere Aufgabe, nämlich "... das Kind allmählich an die wahre Sichtweise des Fortschritts, an dieses wahre Maß der Pflicht zu gewöhnen; die Pflicht wächst in dem Maß, wie wir wachsen; der Fortschritt ist nicht eine Bewegung, die bis zu einem bestimmten Ziel geht; der Fortschritt ist die Bewegung selbst; an dem Tag, an dem die Bewegung aufhören wird, hört auch der Fortschritt auf." (Buisson 1912, S. 95 f.)

Kergomard setzt dieses von Buisson beschriebene Prinzip in den erzieherischen Alltag um, indem sie betont, daß der Lehrer-Erzieher besser daran tue, das Gute, das das Kind getan hat, hervorzuheben, als das Schlechte zu bestrafen. Aber es dürfe sich um keine materielle Belohnung handeln, denn für sie beruht die Belohnung im Idealfall "in einem Gefühl des inneren Wohlbefindens, das der empfindet, der etwas für das Bessere getan hat. Diesem Gefühl den Köder eines materiellen Gegenstandes hinzuzufügen, erniedrigt

es...Was die inneren Anstrengungen betrifft, wünsche ich, daß sie durch innere Freude belohnt werden: das heißt, daß das gehorchende, sozialfähige, aufrichtige Kind dazu geführt wird, zu verstehen, daß es gut ist, gehorsam, soziabel, empfindsam zu sein, weil man die gute Kameradschaft, die Zärtlichkeit, das Vertrauen erhält, und daß es viel verehrungswürdiger ist, Freude um sich zu säen, weil, ähnlich der Saat im Gleichnis, ein Korn 30, ein anderes 60 und das nächste 100 trägt." (Kergomard 1908, S. 86 f.)

Um die Entstehung des Willens anschaulich zu erklären, unternimmt Buisson einen Exkurs in die Biologie, die den menschlichen Organismus als eine dynamisch geordnete Ganzheit beschreibt, und transponiert dieses Erklärungsmodell auf den menschlichen Verstand, der sich angeblich aus einer unendlichen Zahl von unbeschreiblichen Kleinigkeiten zusammensetzt: "... diese Willensregungen, die zu Willensakten werden, diese Reflexe, die nach und nach von einiger Bewußtheit erfüllt werden und diese bewußten Anstrengungen, die in absichtlichen Bewegungen enden, diese Impulse und diese Inhibitionen, deren Ursprünge uns entrinnen und deren Spiel damit endet, daß eine psychische Aktivität geschaffen wird, die nichts Analoges im ganzen restlichen Universum hat, all diese verschlungenen Reihen von mehr als verschiedenen Phänomenen, die uns von der größten Tiefe des vegetativen Lebens zu den Gipfeln des moralischen Lebens aufsteigen lassen, welche Vorstellungskraft würde nicht beschämt vor diesem Geflecht von so unendlicher Ausdehnung, von so delikater Zerbrechlichkeit, von so unentwirrbarer Kompliziertheit." (Buisson 1912, S. 91)

Dieses Geflecht menschlicher Willensregungen zu einem "vernünftigen Willen" zu bringen, der erst "aus dem Individuum eine Person" (Buisson 1912, S. 97) macht, das sei die wahre Aufgabe der Erziehung.

Und hier beginnt der schwierigste Teil der Erziehung, denn einerseits soll sich der menschliche Wille nach eindeutigen ethischen Werten wie "Vernunft, Pflicht, Wahrheit, Gerechtigkeit" (Buisson 1912, S. 98) richten, auf der anderen Seite darf die Erziehung dem einzelnen keine Verhaltensvorschriften machen, keine indoktrinären Inhalte aufbürden, sondern ihre Aufgabe ist es, das Kind allein in seiner ganzen "Plastizität", "Unbeständigkeit", "Versatilität" und "Unbekümmertheit" (Buisson 1912, S. 92) zu erkennen und zu begreifen, um seinen natürlichen Instinkt zum Guten, Wahren und Schönen wirksam unterstützen zu können.

Es ist dagegen nicht die Aufgabe der Erziehung, so Buisson, von der Natur des Kindes Besitz zu ergreifen, sondern es kann ihr nur darum gehen, einen guten Samen in das Kind zu säen, von dem sie hofft, daß er aufgehen werde. Sie hat dazu in der alltäglichen Erziehungsarbeit Gelegenheit, wenn der Lehrer-

Erzieher das Kind bei einer mißglückten Aufgabe ermuntert, bei ungehörigem Betragen geflissentlich schweigt, wenn er den Kindern besondere Erlebnisse schafft oder wenn er das Gute einfach nur vorlebt. Der Lehrer-Erzieher muß sich stets vor Augen halten, daß ihm nichts zu viel sein darf, denn er arbeitet schließlich daran, "einen Charakter zu bilden, so wie die Natur eine Korallenbank formt: Molekül für Molekül, Atom für Atom erarbeiten Sie die Substanz des moralischen Wesens." (Buisson 1912, S. 93)

Das durch den "vernünftigen Willen" zur Person gewordene Individuum, das letztlich sich selbst gehorcht, zeichnet sich in der Darstellung Buissons dadurch aus, daß es durch seinen Willen zur "Beherrschung seiner selbst, seines Körpers und seines Geistes" gelangt. Im Geist selber kommt es zu der "relativen Herrschaft des Denkens über die Emotion und des Handelns über das Denken. Relativ, sagen wir, und progressiv, denn unser ganzes Leben wird damit verlaufen, Schritt für Schritt etwas Boden für die Vernunft gegen die Leidenschaft zu gewinnen, für die Pflicht gegen das Interesse, für den freien Willen gegen die blinde Begierde." (Buisson 1912, S. 97) Bei kritischer Prüfung erscheint es jedoch, als ob der Mensch mit seinem "vernünftigen Willen" hier gar nicht mehr als Einzelwesen betrachtet wird, sondern als Teil der Menschheit, und daß sich seine Vernunft auf das allgemeine Wohl richtet. Daher ist das "Sich-selbst-gehorschen" ein bereinigtes, geradegerücktes, sich auf gesetzte Werte beziehendes Gehorchen, das sich sehr wohl von den natürlichen Bedürfnissen des einzelnen unterscheidet, der sich ja erst dann dem "vernünftigen Willen" beugt, wenn er seine ursprünglichen Triebe, Begierden, eigennützigen Interessen und Sehnsüchte zugunsten des, wie Buisson es nennt, "universellen Willens", der Vernunft, der Pflicht, der Wahrheit und der Gerechtigkeit zurückstellt. Und es bedarf ganz offensichtlich dabei einer erzieherischen Maßnahme, das Kind dazu zu bringen, dieselben Motive und Verhaltensschemata, wie die Erwachsenen sie haben, zu verinnerlichen, damit sie sich "bald auf dieselbe Art gehorchen, wie wir selbst." (Buisson 1912, S. 98)

Aber dennoch sei es nicht Macht oder Brauchtum, nicht die "unverstandenen und ungeklärten Regeln einer äußeren Autorität" (Buisson 1912, S. 98), die es gehorchen lassen, sondern allein dieser "universelle Wille", der bereits im gesunden Menschenverstand und damit im Wesen des Menschen angelegt ist.

Buisson verwahrt sich energisch gegen diejenigen, die den Menschen zu einem "ewig Minderjährigen" machen, die sich aus Argwohn gegenüber der menschlichen Natur zu "Mittlern zwischen Gott und der Menschheit" (Buisson 1912, S. 98) erheben, für den einzelnen denken und handeln wollen

und vor allem ihre Erziehung zu einem einzigen Dogma werden lassen. Diese falschen Erzieher machen den Menschen passiv und negieren das menschliche Vermögen, kraft des Willens selbsttätig so zu leben, wie es das Evangelium beschreibt; dabei sind die Menschen jedoch "nicht von Gott in Bildern und Formeln, sondern von Gott in Geist und Wahrheit" (Buisson 1912, S. 99) durchdrungen.

Aktiv zu leben, bedeutet, sich anzustrengen, Mühe auf sich zu nehmen und auch Entbehrungen hinzunehmen, aber es kommt, so Buisson, der Zeitpunkt, wo die Anstrengung aufhört, Kraft zu kosten, vielmehr als "dritte Phase der Willensbildung" zum "Zustand" wird, in der es keine "Bitterkeit der Entsagung", keinen "blutenden Schmerz des Opfers" mehr gibt, sondern wo "Frieden, Ruhe und Gelassenheit" herrscht: "... es wird sich bald ein Gefühl intimer Befriedigung einstellen." (Buisson 1912, S. 94)

Buisson wehrt auch gleich etwaige Einwände ab, die kritisieren könnten, daß es moralisch minderwertig sei, wenn der Willensakt keine Anstrengung mehr erfordere. Da nämlich das Ziel der Erziehung das Gute sei, entgegnet Buisson, sei das Gute nicht ein einziger Akt, sondern die Folge von einer ganzen Reihe von Akten. Daher sei gut zu handeln nicht ein glücklicher Zufall, sondern permanenter Zustand. Die Erziehung strebe selbstverständlich dieses dauerhafte Gleichgewicht an: "Es war sehr wohl notwendig, damit zu beginnen, erst einmal für einen hohen Preis dieses Gleichgewicht zu erreichen, aber das Wichtige ist, es zu festigen. Man muß es um jeden Preis von jenem ungewissen Charakter befreien, der das Interesse des moralischen Dramas ausmacht, so sehr dessen Ausgang auch ungewiß ist. Wenn er es nicht mehr ist, dann wird das der Sieg sein, und nie mehr Kampf." (Buisson 1912, S. 95)

Im Gegenteil - die Moralität, die sich ohne Anstrengung vollzieht, sei die zweifache Tugend, weil sie den Menschen auf jene Ebene erhebe, auf der er nicht mehr versucht sei, sich dafür zu bewundern, daß er eigentlich nur seine Pflicht getan hat. Erst auf dieser Ebene sei der einzelne "der letzten Wahrheit der Dinge näher, näher der gerechten Bewertung des wahren Verdienstes und der wahren menschlichen Würde" (Buisson 1912, S. 95).

Die Erziehung des Willens hat noch eine weitere schwierige Aufgabe zu bewältigen, betrachtet man den Anspruch, den Buisson an sie stellt: Auf der einen Seite muß sie dem einzelnen, resp. dem Kind, die größte Anforderung an den Menschen überhaupt erklären, nämlich, daß er nicht nur die höchsten denkbaren Werte internalisieren muß, sondern sie muß in ihm auch die Idee hervorbringen, daß es seine Pflicht ist, mit Hilfe seines Willens als ethische Energie sein ganzes Verhalten und Handeln nach den dem Menschen

aufgelegten sittlichen und moralischen Werten zu richten und sie durch seine Aktion zu verwirklichen. Auf der anderen Seite muß sie der kindlichen Natur Rechnung tragen und wissen, daß besonders das kleine Kind sich nur schwer auf eine ethische Besinnung einlassen wird, d.h. daß sich sein Wertbewußtsein immer auf unmittelbar faßbare, erreichbare und zunächst egoistische Ziele richten wird.

Auch Buisson hat diese Schwierigkeit erkannt und läßt daher die Erziehung in den ersten Jahren der Kindheit auf die kindlichen Interessen antworten, weist aber darauf hin, daß sie stets die höchste Moralität im Auge behalten und den "Instinkt für das Bessere" des Kindes habitualisieren muß, ebenso wie sie ihm den immateriellen Charakter des sittlichen Handelns zu vermitteln habe: "... das Gute für das Gute lieben, das Schöne für das Schöne, das Wahre für das Wahre..."

Leben, als Mensch leben, bedeutet genau das, nämlich sein Herz für all die noblen Gefühle schlagen, sein Denken von allen Wahrheiten ergreifen, sein Wollen allen edlen Sachen sich hingeben zu lassen: überdies sich vertrauensvoll wieder mit einem Höheren als uns versöhnen, der all diese Instinkte in unsere Seele gepflanzt hat und zweifelsohne weiß, wohin sie tendieren.

Und es ist dieser Geist, den die liberale Erziehung entschlossen dem anderen gegenüberzusetzen muß." (Buisson 1912, S. 97)

Diese Erziehung, so liberal sie nach Aussagen Buissons auch sein mag, muß zumindest in der ersten Phase autoritäre Züge besitzen, will sie das Kind dem "vernünftigen Willen" näherbringen, der es ja angeblich dadurch zur Person erhebe, daß es durch ihn die Herrschaft über sich selbst gewinnt. Dem Lehrer-Erzieher kommt daher eine große Aufgabe zu: Buisson spricht von dem Mut, den er haben muß, den Kindern die "Wahrheit" über die Funktion des Willens zu gestehen, indem er sie "die Herrschaft über sich selbst lehrt." Das bedeutet für die Erziehung, daß sie dem Kind Gehorsam abverlangen wird, denn die Herrschaft über sich gewinnen, heißt eine Reihe von Tugenden ergreifen, die solange geübt werden müssen, bis sie zur Gewohnheit geworden sind.

Tatsächlich unterscheidet Pauline Kergomard in diesem Zusammenhang zwei Phasen der Erziehung und damit zwei Phasen der Willensbildung: Einmal spricht sie von der "inneren Disziplin" des Kindes, bei der es die ethischen und moralischen Werte so weit verinnerlicht habe, daß es "gütig" sei, d.h. "individuelle und soziale Verantwortung" trage, die sich dadurch zeige, daß es sich selbst und die anderen respektiere und liebe. Zum anderen

aber müsse dieses Kind erst eine "äußere Disziplin" durchlaufen, um über "materielle Einstellungen" die "moralischen Einstellungen" zu erwerben.

Die "innere Disziplin", die sich in der individuellen und sozialen Verantwortung offenbart, beruht nach Kergomard auf zwei Phänomenen, einmal auf der Zuneigung und zum zweiten auf der Vernunft: "Diese Disziplin ... entspricht der Vernunft und dem Herzen, dem Interesse des einzelnen und dem Interesse aller... Bestimmte feste Regeln führen die Kinder dahin." (Kergomard 1908, S. 48)

Da das Kind noch nicht die rechte Einsicht in die moralischen Prinzipien besitze und anfangs eher egoistisch handle, müsse es feste Regeln einhalten und sich durch Gehorsam den Forderungen der Vernunft unterwerfen.

Dieser Gehorsam sei zunächst passiv, da das Kind nur Anordnungen ausführe, und entspreche nicht dem Geist der neuen Erziehung; er werde aber dann aktiv, wenn das Kind erkenne, daß es zu seinem Wohle gehorcht, dann werde er gewollt und das Kind befinde sich auf dem Wege der "inneren Disziplin". (Vgl. Kergomard 1908, S. 61) Das Wohl des Kindes besteht u.a. darin, daß es die Zuneigung der anderen gewinnt, wenn es egoistische Interessen hinter die allgemeinen zurückstellt, sich hilfsbereit, liebenswürdig, und fröhlich zeigt.

Auch wenn diese Erziehung in ihrem Anfangsstadium "autoritär" sei, bedeute das jedoch nicht, daß der Lehrer-Erzieher Macht über das Kind ausübe oder ihm seine Vorstellungen aufoktroziere. Grundsätzlich müsse er selbst tugendhaft handeln, denn einmal lerne das Kind aus dem Verhalten des Lehrer-Erziehers, zum anderen richte auch er sich nur nach dem "universellen Willen", dessen Charakteristika die "Wahrheit" und die "Objektivität" sind und der nur durch den "vernünftigen Willen" seine subjektive Dimension im Hinblick auf die allgemeinen Werte erreicht, zum dritten schließlich sei es die moralische Pflicht des Lehrers, daß er dem Kind gegenüber gerecht ist, d.h. daß seine Erziehungsmaßnahmen immer konsequent, logisch und für das Kind einsichtig sein müssen. Er dürfe das Kind, "das Logik besitzt", nicht verwirren (Kergomard 1895, S. 9). Es ist selbstverständlich, daß die erzieherische Atmosphäre durch Liebe, Herzlichkeit und Wärme geprägt sei, da das Kind nur dadurch lerne, seinem Nächsten Zuneigung entgegenzubringen.

Das tugendhafte Handeln über das Kind, so unterstreicht es Kergomard immer wieder, durch aktives Dazutun. Individuelle Verantwortung erlange es beispielsweise, indem es kleine Aufträge ausführe, die unmittelbar mit der eigenen Person im Zusammenhang stehen, wie seinen Mantel aufräumen, seinen Essenskorb versorgen, das Material ordnen, das es am Tage braucht. Soziale Verantwortung erreiche es u.a. durch den sog. "kollektiven Gehorsam", indem es darauf aufmerksam gemacht werde, daß es dem anderen

nicht das antun darf, was es selbst nicht haben will, oder daß es "Solidaritätsgeist" beweist, indem es Aufgaben übernimmt, die der Gemeinschaft dienen. So soll das Kind das andere nicht stören, wenn es sich gerade mit einem Material oder mit einer Übung beschäftigt, oder es könne den Raum mit Blumen schmücken usw.

An den Lehrer-Erzieher appelliert Kergomard, daß er "das Feld der Aktivität" vergrößern und das Kind stets zu neuen Entdeckungen ermuntern soll: "... macht es so gut wie möglich geschäftig, pfiffig, statt ihm ständig die Hände zu fesseln." (Kergomard 1908, S. 214)

Betrachtet man diese aktive Erziehung, so erkennt man, daß es sich nicht nur um eine neue Erziehungsmethode handelt, die sich bewußt von der alten Erziehung, die in den Augen der Positivisten die Kinder zur Passivität und zur physisch-psychischen Unbeweglichkeit zwang, abhebt, indem sie die Priorität der kindlichen Bedürfnisse und Interessen betont, auf die sie sich mit all ihren Erziehungsmaßnahmen einlassen will, sondern daß diese aktive Erziehung innerhalb der positivistischen Denkweise folgerichtig die einzig mögliche ist. Da an den einzelnen stets die sittliche Forderung gerichtet ist, die ethischen und moralischen Werte sowie die Idee der Pflicht in die Tat umzusetzen, und da der einzelne sich nur durch sein sittliches Handeln vervollkommenet und durch ewiges Streben den Fortschritt der Menschheit garantiert, indem er den "universellen Willen" kraft seiner angeborenen Vernunft zu seinem eigenen "vernünftigen Willen" macht, ist sein gesamtes Wesen auf die tätige Gestaltung seines Lebens und seiner Umwelt gerichtet. So ist der Drang des Kindes nach Aktivität nicht nur eine von der Psychologie beobachtete Tatsache, sondern seine natürliche Eigenart, sich und - durch die Erziehung unterstützt - die sittlichen und moralischen Werte durch die Aktion zu verwirklichen. Der Mensch richtet sich dabei nach allgemeingültigen formalen sittlichen Gesetzen, die die Menschen sich selbst auferlegt haben und die der menschlichen Vernunft entspringen. In seinem Handeln orientiert sich der Mensch an Tugenden wie Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Weisheit, Selbstlosigkeit, Bescheidenheit, Wahrheitsliebe usw., die die Positivisten als wesentliche Phänomene der menschlichen Natur erachten und die ihrer Meinung nach aus der Tradition des gesellschaftlichen Zusammenlebens entspringen und sich stets nach der "letzten Wahrheit der Dinge" richten, die auf der Dreiheit des Guten, Wahren und Schönen beruht, und die in ihrer Vollendung das Menschheitsideal darstellt.

Diese "letzte Wahrheit", die von den Positivisten offensichtlich gleichgesetzt wird mit dem objektiven Sein, zeigt dem einzelnen das Wertvolle, nach dem er sich mit seinem "vernünftigen Willen" richten wird. So besitzt seine Handlung gegenüber der "letzten Wahrheit" nur einen

relativen Wert und zeigt ihre Unvollkommenheit, die der Mensch nur dadurch überwinden kann, indem er sein sittliches Handeln zu einem permanenten Zustand werden läßt und aktiv seine Welt gestaltet. Innerhalb des positivistischen Denksystems wird der Mensch sich dadurch immer mehr dieser "letzten Wahrheit" nähern; daß sein Handeln als relative "Einzelwahrheit" einem Irrtum unterliegen kann, wird dabei nur ausgeschlossen, wenn er sich nicht nach den ethischen und moralischen Werten richtet.

#### *4.5. Ergebnis*

Dieses Kapitel sollte anhand verschiedener Merkmale die von den Schulreformern artikulierte neue Erziehung anschaulich darstellen und ihre Prinzipien systematisch herausarbeiten. Dabei wurden sowohl Reden, philosophische Schriften und praxisorientierte Erziehungskonzepte der maßgeblich beteiligten Pädagogen untersucht, verglichen und ihre - bis auf wenige Abweichungen fast kongruente - gemeinsame Grundlage in für uns charakteristische Kriterien eingeteilt. Wenn eine solche Klassifikation auch die Gefahr einer einseitigen Betrachtung mit sich zu bringen scheint, hat diese Darstellung dennoch den Vorteil, die verschiedenen Merkmale, die das Neue an dieser Erziehung markieren, eindeutig aufzuzeigen und ein wohlkonturiertes Bild dieser Pädagogik zu zeichnen. Es erschien uns daher legitim, die Vielfalt der pädagogischen Gedanken in dieser Weise zu bündeln, ohne daß dabei weder ihr Gesamtzusammenhang, noch ihre vielschichtigen Verflechtungen untereinander, noch ihre inneren Widersprüche verlorengegangen oder übersehen worden wären. Vielmehr wurde unsere Fragestellung konsequent verfolgt und durch ein vertieftes Studium der jeweiligen Gedankengänge der Nachweis erbracht, daß die Prinzipien der neuen Erziehung, die denen der reformpädagogischen Bewegung so sehr ähneln, würde man diese schlagwortartig umreißen, unsere Behauptung zementierte, daß die neue Erziehung sich auf dem Hintergrund des Positivismus konstituierte und nicht losgelöst von den politischen Intentionen der Reformen gesehen werden kann.

Das Ergebnis unserer Untersuchung zeigt, daß die neue Sicht des Kindes auf dem Hintergrund des "modernen" wissenschaftlichen Denkens von der im Comteschen Sinne positivistischen Idee der Evolution und des Strebens nach einer einenden Ordnung getragen wird, die am Ende der Menschheitsentwicklung ihre ideale Verwirklichung findet. Die Menschheit steht nach Meinung der Positivisten erst am Anfang ihrer Entwicklung; obwohl die

Aufklärung und die Französische Revolution ihr den Boden bereitet hätten, könne sie erst dank der republikanischen Regierungsform ihren Weg gehen, der gleichermaßen durch gemeinsame Anstrengung wie durch Arbeit jedes einzelnen beschritten werden müsse. Die neue Erziehung steht diesem Evolutionsprozeß hilfreich zur Seite, da sie den Menschen nicht durch Indoktrination und religiösen Dogmatismus irreleitet, sondern vielmehr seine natürliche Vernunft unterstützt, die sich vor allem durch den unverbildeten gesunden Menschenverstand, das instinktive Gefühl für die Freiheit und Würde des einzelnen und die im Wesen des Menschen angelegte Bereitschaft, sich der Menschheit als Ganzes unterzuordnen, offenbart. Diese Vernunft, die sich sowohl in moralischer als auch in intellektueller Hinsicht nach dem "Wahren, Guten und Schönen" richtet, ist in ihrer Ursprünglichkeit nicht egoistischen Interessen verhaftet, sondern allein am Wohl der Menschheit orientiert, für die sie ein harmonisches Leben in freier, brüderlicher Einheit verfolgt, in welcher jeder einzelne die gleichen Rechte und Pflichten besitzt.

Die neue Erziehung befreit den Menschen von dem Druck der alten dogmatischen Erziehung und bietet ihm neue Bildungsinhalte, mit denen er seinen positiven Verstand schärfen soll. Um die "Wahrheit" über die "Dinge der Welt" wahrnehmen, vergleichen und beurteilen zu können, soll der Mensch mit (natur-)wissenschaftlicher Exaktheit denken und erkennen. Die Schulreformer sind daher offen für die Methoden und Ergebnisse der neu entstehenden Experimentalwissenschaften, deren empirische Vorgehensweise mit ihrer eigenen positivistischen Methode korrespondiert. Überzeugt davon, daß die gesamte Menschheitsentwicklung nach bestimmten Gesetzen abläuft, nehmen sie auch für den einzelnen immanente Entwicklungsgesetze an, die sie von der modernen Psychologie erforschen und beschreiben lassen. Diese liefert nach ihrer Meinung auch die rechte Methode, die der neuen Erziehung wirksam die individuellen Kräfte entfalten hilft.

Das Kind schließlich steht für die Positivisten am Beginn der menschlichen Entwicklung, und sie messen ihm in konsequenter Weiterentwicklung des Evolutionsgedankens eine besondere Bedeutung zu, da es in ihren Augen noch alle Möglichkeiten in sich vereint, der Menschheit zu ihrem Idealzustand zu verhelfen. Somit erhält das Kind eine Schlüsselposition in der Menschheitsgeschichte und genießt als potentieller Wegbereiter der neuen Menschheit eine Sonderstellung. Im Sinne des Positivismus gedacht, hat das Kind als der zunächst Schwächere alle Rechte, und der Staat, vor allem repräsentiert durch den "Lehrer-Erzieher", die Pflicht, die Rechte des Kindes einzulösen. Um die individuellen Fähigkeiten und Neigungen des Kindes so präzise, wie es der wissenschaftliche Fortschritt erlaubt, darstellen zu können, muß sich die neue Erziehung zunächst des experimentalwissenschaftlichen Instruments der Beobachtung bedienen, wenn sie sein Wesen begreifen und verstehen will. Erst

dann kann sie die für die Menschheitsentwicklung so wichtigen individuellen Kräfte des Kindes unterstützen, ohne daß sie Gefahr läuft, mit dogmatischen Inhalten die freie Entfaltung der kindlichen Fähigkeiten zu hemmen oder zu verformen. Die neue Erziehung kann daher als Motor des evolutiven Fortschritts bezeichnet werden.

Die Forderung nach Unabhängigkeit der Pädagogik als Wissenschaft resultiert aus dem Glauben an einen geradlinigen, von Evidenz zu Evidenz vorrückenden Fortschritt der (Natur-)Wissenschaften, deren Ziel es ist, "die Wahrheit in allen Dingen" zu finden. Unbeschadet dessen, daß die Pädagogik und mit ihr die neue Erziehung trotz dieser Forderung nach Unabhängigkeit dem positivistischen Weltbild verhaftet bleibt, hat sie dennoch mit ihrer neuen Sicht des Kindes diesem einen "Schonraum" geschaffen, und zwar dadurch, daß sie seine Rechte und seine Würde als Person hervorhebt und kultiviert, ebenso wie sie ihm die Entfaltung seiner individuellen Kräfte zugesteht.

Um das Ziel einer "menschenwürdigeren Gesellschaft" erreichen zu können, bedarf es einmal eines neuen "Bürger-Menschen", der durch politische Mündigkeit, durch Wissen und durch moralisches Handeln in der Lage ist, dieses Ziel aktiv zu verwirklichen; zum zweiten bedarf es eines "Lehrer-Erziehers", der nicht mehr die Rolle des alten "Schulmeisters" einnimmt, welcher nur dazu geeignet war, - überdenkungswürdige - Bildungsinhalte zu vermitteln, sondern der vor allem "Mensch" und Erzieher ist und in einem leidenschaftlichen Verhältnis zu dem Kind dieses im Sinne des menschlichen Fortschritts in seiner Entwicklung unterstützt. Der neue "Bürger-Mensch" hat das Recht auf "gleiche Erziehung", ebenso wie der Staat die Pflicht hat, ihm alle Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Dem traditionellen Bildungsbegriff wurde ein neuer gegenübergestellt, der neben der politischen Bildung, d.h. der Ausbildung zum Bürger, dem einzelnen auch eine allgemeine (Menschen-) Bildung zukommen läßt, die als geistige Grundlage für jene kritische Distanz angesehen werden kann, die man von einem positiven Menschen gegenüber Metaphysik und Religion erwartet und die ihm durch Aufklärung und Wissen seine Rechte und Pflichten innerhalb der Gesellschaft begreiflich macht, um auch seine "reale" Gleichheit zu garantieren.

Die Anforderungen an den neuen "Lehrer-Erzieher" sind hoch: Einerseits steht er dem Kind gegenüber in der Pflicht, nämlich es zu lieben, zu beschützen und seine individuellen Neigungen und Fähigkeiten zu unterstützen, auf der anderen Seite ist er der Gesellschaft verpflichtet, die von ihm verlangt, daß er in dem Kind jene physischen, intellektuellen und moralischen Bedingungen hervorruft, die für die Herstellung und Aufrechterhaltung der

nationalen Einheit und in einem weiteren Schritt für das Wohl der ganzen Menschheit notwendig sind.

Auch wenn in der neuen Erziehung der Respekt vor der Individualität des Kindes immer wieder betont wird, steht diese Individualität eindeutig im Dienst der Kollektivität. Der einzelne, der Gelegenheit bekommt, seine Neigungen und Interessen zu entfalten, um damit zu seinem individuellen Glück zu gelangen, stellt seine Kräfte entsprechend seiner Bestimmung als soziales Wesen der Vervollkommnung des Menschheitsideals zur Verfügung. Dabei helfen ihm sein angeborener gesunder Menschenverstand und sein natürliches Streben, sein Verhalten tugendhaft an dem Wahren, Guten und Schönen zu messen und sich in dem *Homme de bien* wiederzufinden. Die neue Erziehung übernimmt dabei die Aufgabe, das Erkennen des Wahren, Guten und Schönen vorzubereiten, indem sie eine ganzheitliche Erziehung durch einen wissenschaftlichen, moralischen und ästhetischen Unterricht bietet. Der wissenschaftliche Unterricht soll den intellektuellen Interessen des Kindes entgegenkommen und in ihm jene positive Vernunft wecken, die es braucht, um die "Dinge der Welt" zu beobachten, zu beurteilen, zu verstehen und schließlich in ihrer "Wahrheit" zu erfassen. Dieser Unterricht läßt dem Kind Raum für "intelligente Aktivität", diese "Dinge" selbsttätig zu entdecken, und zieht die Erziehung durch die Dinge den herkömmlichen Wortbelehrungen durch den Lehrer vor, die die Gefahr der Indoktrination und subjektiven Verfälschung beinhalten. Durch das wissenschaftliche Denken erhoffen sich die Positivisten, die Macht der Religion, die nach Aussagen Buissons bislang alle menschlichen Geheimnisse umfaßt hat, durch die Macht der menschlichen Vernunft, die diese Geheimnisse zu lüften vermag, zu ersetzen. Die intellektuelle Erziehung, die das Denken des Kindes in die geordnete Bahn des logischen, vernünftigen Denkens lenken soll, bereitet die moralische Erziehung vor, da die moralischen Prinzipien, die die Reformer vertreten, ihrer Meinung nach durch die natürliche Vernunft des Menschen zu verstehen sind.

Die moralische Erziehung baut daher auf dem natürlichen Gefühl des Kindes für Freiheit und Gleichheit des einzelnen auf, der seinerseits jedoch als Teil der Menschheit die Pflicht hat, diese "zu kennen, zu lieben und ihr zu dienen". Sie ist damit gleichzeitig auch eine soziale Erziehung: Sie nimmt zwar die Freiheit und Gleichheit der Person als genuine Eigenschaften an, zielt aber grundsätzlich auf die Herstellung einer harmonischen Gesellschaftsordnung ab, indem sie Altruismus lehrt und die Tugenden des *Homme de bien* fordert und fördert. Darüber hinaus will gerade die moralische Erziehung durch ein harmonisches Zusammenleben von Mädchen und Jungen den über Jahrhunderte hinweg bestehenden Geschlechterkampf auflösen. Die Koedukation trägt demnach dazu bei, die nationale Einheit durch soziale Einheit

herzustellen, da mit der gleichen Erziehung von Mädchen und Jungen die durch Erziehung und Wissen aufgeklärte Frau als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft in den Dienst der Menschheit gestellt werden kann.

Die ästhetische Erziehung schließlich vervollständigt die ganzheitliche Erziehung des Kindes. Die Erziehung des Schönheitssinns unterstützt zum einen die Persönlichkeitsbildung, indem der einzelne durch sie seine individuellen Neigungen vervollständigen kann. Zum zweiten hebt sie das Wahre und Gute hervor, da in dem Sinn für das Schöne nur das Erhabene, Vollendete und nichts Vulgäres, Gemeines oder Kleinliches enthalten sein kann. Die ästhetische Erziehung, die Kunst, Musik, Literatur, Botanik umfaßt, ist wie die beiden anderen eine auf die "Wahrheit" gerichtete, "geordnete" Erziehung, bei der sich der Sinn für das Schöne an der "Wirklichkeit" orientiert, und die abwegige Phantastereien vermeidet.

Grundlage der neuen Erziehung ist die "aktive" Erziehungsmethode, die den natürlichen Drang des Kindes nach Aktivität unterstützt und gleichzeitig das im Menschen angelegte Streben betont, sich durch seine Aktion zu behaupten. Dieses Streben stellt für die Positivisten die einzige Kraft dar, die die Menschheit ihrem Ideal entgegenführen kann. Somit liegt im Phänomen der Aktivität jener Teil des positivistischen Menschenbildes, der den Menschen als Ergebnis seiner Arbeit und Anstrengung betrachtet. Die Anstrengung des einzelnen wird durch seinen Willen in Gang gesetzt, der, so verlangen es die Reformer, sorgfältig durch die neue Erziehung entfaltet werden muß, bis er zu jenem "vernünftigen Willen" wird, der, am "universellen Willen" orientiert, das Individuum erst zur Person macht, indem er es die Beherrschung seines Körpers und seines Geistes lehrt. Der "universelle Wille", als objektive Instanz, die sich nach so allgemeingültigen Werten wie Vernunft, Pflicht, Wahrheit, Gerechtigkeit richtet, reguliert den subjektiven Willen, der sich als "vernünftiger Wille" durch Tugenden wie Nächstenliebe, Selbstlosigkeit, Bescheidenheit, Wahrheitsliebe, Tapferkeit, Güte, Weisheit u.a. offenbart. Diese Tugenden werden als jene ethischen Werte erachtet, die zum einen der menschlichen Natur entsprechen und zum anderen der Tradition des gesellschaftlichen Zusammenlebens entspringen und sich stets nach dem sittlich Guten und der "letzten Wahrheit der Dinge" richten. Die Sittlichkeit des Menschen zeigt sich darin, daß sein Handeln nicht nur diesen Tugenden und den allgemeinen Werten entspricht, sondern daß er darüber hinaus seine Pflicht, so zu handeln, erkennt und die moralische Anstrengung zur Gewohnheit, das sittlich gute Handeln zum Zustand werden läßt.

In der Zusammenschau der genannten Prinzipien hat die neue Erziehung die Aufgabe, die natürlichen, "guten" Kräfte des Kindes mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu unterstützen, um den für den Fortschritt der

Menschheit so wichtigen positiven Menschen hervorzubringen, der aufgrund seiner natürlichen Vernunft, seines angeborenen gesunden Menschenverstandes, seines ihm wesenhaften Gefühls für die Freiheit, Gleichheit und Würde der Person, seines Wissens, Teil eines Ganzen zu sein, die Menschheit ihrem Idealzustand näherbringt, in welchem alle sozialen, wirtschaftlichen und politischen Probleme gelöst sind und die Menschen in Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit zusammenleben können, ohne daß irgendwelche Dogmen oder Religionen ihren Verstand verwirren und diese harmonische Einheit zerstören. Da jeder einzelne das Recht auf diese neue Erziehung und der Staat die Pflicht hat, dieses Recht zu erfüllen, muß er Institutionen schaffen, in denen diese Erziehung für alle obligatorisch und kostenlos durchgeführt wird. Damit das positivistische Ziel einer sich einenden Menschheit erreicht werden kann, muß diese institutionelle Erziehung überdies notwendigerweise laizistisch sein. Ist der Idealzustand der Menschheit erreicht, wird die Aufgabe der Erziehung wieder der ursprünglichen Erziehungsinstanz, nämlich der Familie, zurückgegeben.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegenden Arbeit hatten wir es zur Aufgabe gemacht, die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich aufzusuchen und diejenigen Einflüsse aufzufinden, welche diese pädagogische Richtung vorbereitet haben. Dabei haben wir (angeregt durch frühere Untersuchungen) die gesamte Primarschulreform der III. Republik zum Ausgangspunkt unserer Studie gewählt, um, vom konkreten Beispiel ausgehend, die geschichtliche Entwicklung, den ideengeschichtlichen Hintergrund und die Prinzipien der Neuen Erziehung nachzeichnen zu können.

Wir waren von der Vermutung ausgegangen, daß die prinzipiellen und ideellen Grundlagen der *Education Nouvelle* bereits weit vor ihrer eigentlichen Entstehung vorhanden waren und das Ergebnis einer längeren Entwicklung liberaler Erziehungskonzepte, philosophischer Denkbewegungen und politischer Anschauungen waren, die während der III. Republik - nicht zuletzt aus sozioökonomischen Gründen und der unbedingten Notwendigkeit einer politischen Stabilisierung der französischen Nation - die Möglichkeit der Realisierung erhielten.

Im folgenden soll das Ergebnis unserer Untersuchungen nur noch in komprimierter Form festgehalten werden, da bereits am Ende eines jeden Kapitels eine ausführliche Zusammenfassung der Erträge gegeben wurde. Darüber hinaus soll zum Schluß der Arbeit noch einmal der zu Beginn behauptete Zusammenhang zwischen dem neuen Erziehungsverständnis der Schulreformer und der *Education Nouvelle* dargestellt und erörtert werden.

Wir konnten zeigen, daß der Primarschulreform der III. französischen Republik eine neue Sichtweise des Kindes als individuelles, dem Erwachsenen und dem gegengeschlechtlichen Partner gegenüber freies und gleichberechtigtes Wesen und demzufolge ein neues Erziehungsverständnis zugrundegelegt wurde. Obwohl dieses neue Verständnis bereits in liberalen Pädagogiken während der Aufklärung vorgedacht wurde, konnte es erst dann zu einer "pädagogischen Wende" kommen, als die "politische Wende", hervorgerufen durch die Französische Revolution von 1789 und vorbereitet durch die rationalistisch-(natur-)wissenschaftliche Denkweise der Aufklärung, eine neue institutionelle Erziehung auf der Basis der Kindzentriertheit, insbesondere für die Primarschulerziehung, forderte, die die Bildung bzw. Ausbildung des Bürgers durch Aufklärung und Wissen beabsichtigen sollte. Durch die sich häufig ändernde politische Situation Frankreichs während des 19. Jahrhunderts konnte sich das neue Erziehungsverständnis jedoch nur zögernd und allenfalls

△ durch private, philanthropische Bemühungen durchsetzen, bis es schließlich mit Amtsantritt von Jules Ferry 1879 nicht nur angenommen, sondern auch kraft Gesetzes in die öffentlichen Erziehungseinrichtungen eingeführt wurde.

Auf den revolutionären Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sowie auf den Menschenrechten basierend, wollte man jedem Bürger und entsprechend jedem Kind eine staatliche Erziehung bzw. Bildung garantieren. Die so verstandene Pflicht des Staates gegenüber dem Recht des einzelnen wurde durch die Reform der Primarschule eingelöst, die fortan durch die Trinität der Schulgeldfreiheit, der Schulpflicht und der Laizität gekennzeichnet war, jene charakteristischen Merkmale, die jedem einzelnen die Chance der Gleichheit und der Freiheit - auch der Gewissensfreiheit -- sichern sollten. Die in dieser Einrichtung praktizierte neue Erziehung sollte ein zweifaches Ziel verfolgen: Einmal sollte sie ein gesellschaftliches Wesen "hervorbringen", das in der Lage war, die Einheit der Nation herzustellen, zum zweiten sollte sie den Neigungen und Interessen des einzelnen nachgehen und seine individuellen Kräfte "wachsenlassen". Unterstützt wurde sie durch eine planvolle wissenschaftliche Forschung, die ihr ein wohldurchdachtes Repertoire an pädagogischen Methoden zur Verfügung stellen sollte. Der Unterricht beruhte auf einer ganzheitlichen Erziehung, d.h. auf der intellektuellen, moralischen, ästhetischen und physischen Erziehung, wobei die Entwicklung der Vernunft absolute Priorität hatte. Wir haben ausführlich die Organisation und Struktur des neuen Schulsystems dargestellt und beschrieben sowie die wesentlichen Gesetze interpretierend untersucht. Dabei konnten wir feststellen, daß bereits der Aufbau des Lehrplans von der Idee der neuen Erziehung zeugte.

Als wir uns dem ideengeschichtlichen Hintergrund zuwandten, konnten wir einen wesentlichen, grundlegenden Gesichtspunkt im pädagogischen Werk der Schulreformer entdecken, nämlich, daß das neue Erziehungsverständnis nur auf dem Hintergrund des Positivismus gesehen werden kann. Man würde dem politischen und erzieherischen Handeln der Republikaner nicht gerecht, ließe man ihr Bekenntnis zur positiven Philosophie Comtes außer acht. Nur auf der Grundlage dieser Geisteshaltung können die pädagogischen Ziele, Inhalte und Methoden der Reformer sowie ihre Bestimmung des Menschen und der Menschheit überhaupt verstanden werden. Zwar resultierten die Forderung nach Freiheit und Gleichheit des einzelnen vor dem Gesetz und gegenüber der Menschheit, der Respekt vor seiner Würde und der freien Entfaltung seiner individuellen Neigungen sowie der Glaube an die Macht der menschlichen Vernunft aus der aufklärerisch-rationalistischen Tradition der Franzosen, an deren Prinzipien sie zwar festhielten, aber deren innovatorische Kraft sie mit der Französischen Revolution erschöpft glaubten. Ferry baute auf dem revolutionären Erbe auf, wollte aber einen Schritt weitergehen: "... die

Aufgabe unserer Väter ist es gewesen, das Recht zu erobern, die unsere muß es sein, die Pflicht zu lehren und zu propagieren." Mit Nachdruck bekannte er sich zu der auf dem Einheits- und Fortschrittsgedanken beruhenden positivistischen Lehre Comtes, die im rechten Augenblick die ideelle Grundlage für ihre politischen und erzieherischen Absichten bot. So relativierten sich die revolutionären Ideen im Hinblick auf ihre positivistische Auslegung: Die emanzipatorische und individualistische Idee trat zugunsten des durch den Positivismus propagierten sozialen Gefühls zurück und wurde auf ihre Gesellschaftskonformität überprüft, ohne daß der einzelne jedoch in seinen individuellen Fähigkeiten mißachtet wurde.

Der positivistische Hintergrund erklärte auch die antiklerikale Haltung der Republikaner wie die Beziehung des einzelnen zu Gott und der Menschheit neu: Der Mensch als erkennendes, vernünftiges Subjekt wurde in seiner Beziehung zu einer allvernünftigen Moral beschrieben, worin er zwar seinen individuellen Neigungen und Fähigkeiten gehorchen durfte, aber seinen Willen und seine Bestimmung in den Dienst der Menschheit zu stellen hatte. Die Vollendung seiner Person richtete sich nicht nach dem "übernatürlichen" Wesen Gott, sondern nach den Tugenden des irdischen *Homme de bien*, der in der Vorstellung der Republikaner das "Wahre, Gute und Schöne" in sich vereinte.

Das Kernstück der positivistischen Idee bildete die neue Erziehung als einende und gesellschaftsvorbereitende Kraft, die für die Reformer in der Lage war, über die Erziehung des künftigen Bürgers die soziale Ordnung herzustellen sowie den wirtschaftlichen und den wissenschaftlichen Fortschritt zu garantieren. Sie vermittelte daher auch ein neues Verständnis von Arbeit, von aktiver Beteiligung des Staatsbürgers am wirtschaftlichen Wachstum und an der Weiterentwicklung der Technik, und förderte ein solidarisches Gefühl des einzelnen gegenüber der Nation und der Menschheit, in der jeder in Erfüllung seiner Pflicht seinen individuellen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend seinen Platz hatte. Konsequenteraus abgeleitet, stärkte die neue Erziehung die Willensbildung und Anstrengungsbereitschaft des einzelnen als jene Instanzen, die notwendig waren, den erforderlichen Fortschritt zu bewerkstelligen. Sie begründete diese Aufgabe nicht zuletzt durch den in ihren Augen wesentlich im Menschen angelegten Drang nach Aktivität und durch sein natürliches Gefühl für Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.

Wir konnten zeigen, daß die Republikaner an einen geradlinigen Fortschritt der Technik und der (Natur-)Wissenschaften glaubten, der ebenso geradlinig zu einer humanitären, d.h. "besseren" Gesellschaft führen sollte. Mit Hilfe der menschlichen - sowohl "theoretischen" als auch "praktischen" - Vernunft, der auf der Vernunft gründenden laizistischen Moral und der positiven Wissenschaft sollte dieses Ziel erreicht werden. Jegliches Hindernis,

sei es die an dem Fortschritt und an der positiven Wissenschaft zweifelnde Metaphysik, sei es die kirchliche Mystik, mußte überwunden werden, während der wissenschaftliche Geist und der Altruismus im Gegensatz zu dem der Religion zugeschriebenen Egoismus als unabdingbare soziale Notwendigkeit vermittelt werden mußte.

Die Forderung an die neue Erziehung ist auf diesem Hintergrund eindeutig zu erkennen, ebenso eindeutig, wie die Kritik an der alten Erziehung zu verstehen ist: Während die Republikaner die traditionelle Erziehung wegen ihrer mechanischen Wissensübertragung, die die Kinder ihrer Meinung nach geradezu zur Passivität zwang, und wegen ihres konservativen Anspruchs, allein die tradierte Kultur zu vermitteln, ablehnten, verlangten sie eine neue Erziehung, die die kreativen Kräfte im Kind, seine Einsichts- und Denkfähigkeit entwickeln und somit seine Innovationsfreudigkeit, seinen Willen und seine Fähigkeit, den Fortschritt aktiv zu unterstützen, fördern sollte. Somit wurden dieser Erziehung neue Ziele, Inhalte und Methoden gesetzt.

Die neue Erziehung, und das stellten wir fest, als wir sie auf ihre Prinzipien hin befragten, ging von der anthropologischen Voraussetzung aus, daß der Mensch sowohl eine natürliche Vernunft, die sich in seinem "angeborenen gesunden Menschenverstand" offenbart, als auch ein "instinktives Gefühl" für die Freiheit und Würde des einzelnen wie eine in seinem Wesen angelegte Bereitschaft besitzt, sich der Menschheit als Ganzes unterzuordnen. Seine Vernunft, so haben es die Republikaner gesehen, richtet sich in moralischer und in intellektueller Hinsicht nach dem "Wahren, Guten und Schönen" und ist in ihrer Ursprünglichkeit nicht egoistischen Interessen verhaftet, sondern allein an dem Wohl der Menschheit orientiert und verfolgt ein harmonisches Leben in brüderlicher Einheit.

Die neue Erziehung bot nun dem einzelnen neue Bildungsinhalte, mit denen er seinen Verstand schärfen sollte, um die "Wahrheit" über die "Dinge der Welt" wahrnehmen, vergleichen und beurteilen zu können, d.h. er sollte mit (natur-)wissenschaftlicher Exaktheit denken und erkennen lernen, ohne daß religiöse oder metaphysische Irrlehren ihn ablenkten und er in den Geist verwirrende Phantastereien abschweifte.

Entsprechend den Ergebnissen der Experimentalwissenschaften und ihrer empirischen Vorgehensweise, die nach Auffassung der Schulreformer mit ihrer eigenen positiven Methode korrespondierte, nahmen sie für den einzelnen immanente Entwicklungsgesetze an, die sie von der modernen Psychologie erforschen und beschreiben lassen wollten.

Das Kind, das für die Positivisten am Beginn der menschlichen Entwicklung steht, erhielt eine Schlüsselposition in der Menschheitsgeschichte und wurde als deren potentieller Wegbereiter mit besonderer

Aufmerksamkeit bedacht. Die neue Erziehung, die auf diese Sonderstellung des Kindes Rücksicht nehmen und für sein Wohl eintreten sollte, wurde mit ihrer neuen Methode somit zum Motor des evolutiven Fortschritts. Über diese positivistische Bestimmung hinaus konnten wir trotz aller Vorbehalte gegenüber dieser Bestimmung der Erziehung zeigen, daß gerade durch die neue Sicht des Kindes die Erziehung ihm einen "Schonraum" geschaffen hat, indem sie seine Rechte und seine Würde hervorgehoben und kultiviert, seine Persönlichkeit respektiert und sich die Pflicht auferlegt hat, alles "Kindgerechte" zu tun, damit seine individuellen Kräfte zur Entfaltung kommen können.

Aus diesem Anspruch an die neue Erziehung haben wir folgende Prinzipien herausgelesen, die unserer Meinung nach ihr Wesen entscheidend bestimmen: Die Pädagogik der Reformen soll als Wissenschaft unabhängig von jeglichem Dogma - auch von parteipolitischen Interessen - sein. Diese Forderung resultiert aus dem Glauben an einen geradlinigen, von Evidenz zu Evidenz vorrückenden Fortschritt der (Natur-)Wissenschaften, deren Ziel es ist, "die Wahrheit in allen Dingen" zu finden. Die so verstandene Pädagogik stellt ihre Forschungsergebnisse der neuen Erziehung zur Verfügung.

Diese Erziehung hat die Aufgabe, einen neuen "Bürger-Menschen" hervorzubringen, der als gesellschaftliches Wesen durch politische Mündigkeit, durch Wissen und durch moralisches Handeln in der Lage ist, aktiv an dem Ziel einer "besseren Menschheit" mitzuarbeiten; der als individuelles Wesen die Möglichkeit erhält, seine Fähigkeiten und Neigungen zu entwickeln, die er wiederum zum Wohle dieser Menschheit einsetzen wird.

Die neue Erziehung bedarf jedoch eines "Lehrer-Erziehers", der nicht mehr die Rolle des alten "Schulmeisters" repräsentiert, sondern vor allem "Mensch" und Erzieher ist und in einem leidenschaftlichen Verhältnis zu dem Kind es im Sinne des menschlichen Fortschritts in seiner Entwicklung unterstützt. Er ist dabei einmal dem Kind als dem Schwächeren verpflichtet, es zu lieben, es zu beschützen und ihm seine Hilfe anzubieten; zum anderen steht er in der Pflicht der Gesellschaft, die von ihm verlangt, daß er im Kind jene physischen, intellektuellen und moralischen Bedingungen hervorruft, die für die Herstellung und Aufrechterhaltung der nationalen Einheit und schließlich für den Fortschritt der Menschheit notwendig sind.

Auch wenn die neue Erziehung die Individualität des Kindes respektiert und unterstützt, so besteht doch kein Zweifel darüber, daß diese im Dienste der Kollektivität steht. Die intellektuelle, moralische und ästhetische Erziehung hilft dem einzelnen, seine Form und nach dem Vorbild des *Homme de bien* seine Vollendung zu finden. Der entsprechende Unterricht läßt dem Kind Raum für "intelligente Aktivität", durch die Erfahrung mit den "Dingen

der Welt" seinen Verstand selbsttätig zu erproben, d.h. beobachten, beurteilen, verstehen und die "Wahrheit" der Dinge erfassen zu können. Die Erziehung durch die Dinge hat absolute Priorität vor den Wortbelehrungen des "Lehrer-Erziehers", die der Gefahr unterliegen, eine einseitige Interpretation der "Wahrheit" durch den Lehrer weiterzuvermitteln und die eigenen Denkleistungen der Kinder zu verhindern.

Die moralische Erziehung, die auf dem natürlichen Gefühl des Kindes für Gleichheit und Freiheit jedes einzelnen aufbaut, wird von der Koedukation unterstützt. Diese betont überdies die gleichwertige Erziehung der Frau und räumt dieser einen bedeutenden Platz innerhalb der Gesellschaft ein, da die Frau als zukünftige Mutter am frühesten mit der positiven Erziehung ihrer Kinder betraut sein wird, weil nämlich dann, wenn die Menschheit ihr "endgültiges Stadium rationaler Positivität" erreicht und die institutionelle Erziehung ihren Auftrag erfüllt haben und damit überflüssig geworden sein wird, die Erziehung wieder zu ihrem natürlichen und ursprünglichen Bereich, nämlich in die Familie, zurückkehren wird.

Grundlage der neuen Erziehung ist die "aktive" Erziehungsmethode, die den natürlichen Drang des Kindes nach Aktivität unterstützt und gleichzeitig das in dem Menschen angelegte Streben betont, sich durch seine Aktion zu behaupten. Dieses Streben stellt für die Reformer die einzige Kraft dar, die die Menschheit ihrem Ideal näher führen kann. Somit liegt in dem Phänomen der Aktivität jener Teil des positivistischen Menschenbildes, der den Menschen als Ergebnis seiner Arbeit und Anstrengung betrachtet. Diese Anstrengung wird durch den Willen des einzelnen in Gang gesetzt, der, durch die neue Erziehung sorgfältig entfaltet, sich als "vernünftiger Wille" an dem "universellen Willen" orientieren wird und so das Individuum erst zur Person macht, da er sie die Beherrschung des Körpers und des Geistes gelehrt hat. Der "universelle Wille" als objektive Instanz richtet sich wiederum nach allgemeinen Werten und reguliert den subjektiven Willen durch die Tugenden, die sich im *Homme de bien* vereinigt haben. Diese Tugenden zielen stets auf das sittlich Gute und auf die "letzte Wahrheit der Dinge" ab. Ihr Ursprung liegt einmal in der menschlichen Natur selbst, zum anderen entspringen sie der Tradition des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Nicht nur, daß das Handeln des *Homme de bien* diesen Tugenden entspricht, seine Sittlichkeit zeigt sich vor allem darin, daß er seine Pflicht, so zu handeln, erkennt und die Anstrengung zur Gewohnheit und das sittlich gute Handeln zum Zustand werden läßt.

Die vorliegende Arbeit wollte mit ihrer Untersuchung die Anfänge der *Education Nouvelle* auffinden und darlegen, um somit einen Beitrag zur Erhellung der französischen Reformpädagogik zu leisten. Die Ergebnisse

dieser Untersuchung haben den unmittelbaren Zusammenhang der neuen Erziehung, wie sie der Primarschulreform der III. Republik ihren Niederschlag fand, mit dem Positivismus gezeigt und damit die Prinzipien dieser Erziehung in ein neues Licht gerückt. Dazu war es notwendig, die einzelnen Aspekte, die diesen Zusammenhang beweisen, aus der Fülle des Materials systematisch herauszuarbeiten und zunächst einmal so darzustellen, daß ein klar umrissenes Bild der neuen Erziehung entstehen konnte. Eine kritische Wertung dieser Erziehung ist dort, wo sie nicht implizit bereits durch die Darstellung selbst gegeben ist, vorbereitet, jedoch nicht explizit ausgeführt worden, da sie uns für unsere Fragestellung nur bedingt notwendig erschien. Wir haben unsere Nachdenklichkeit über die Grenzen der positivistischen Begründung der Erziehung dann zum Ausdruck gebracht, als sie uns zu sehr in der Suche nach dem Wirklichen, d.h. nach der "Wahrheit" gefangen war, die aus positivistischer Sicht allein durch die Fortentwicklung des positivistisch-rationalen Geistes und den Fortschritt der Wissenschaft vorangetrieben werden kann, und deren Ertrag auf seine Nutzbarkeit und seine Zweckdienlichkeit für den Fortschritt der Menschheit befragt wird. Wir haben unsere Vorbehalte auch dort geäußert, wo das Wesen des Menschen resp. des Kindes auf eine in Gesetze zu fassende Natur reduziert wurde, deren Entwicklung als ebenso geradlinig und durch wissenschaftliche Methoden vorhersehbar wie die der Wissenschaft angenommen wurde, so daß das menschliche Leben als planbar und in eine vorbestimmte Richtung kanalisierbar erscheinen mußte.

Eine kritische Würdigung, nämlich die Frage nach Anspruch und Wirklichkeit der neuen Erziehung, nach ihrer begrifflichen Stimmigkeit könnte zu einer eigenen Aufgabenstellung reizen. Vielleicht bedeutete die Antwort auf diese Fragen gleichzeitig die Kritik an der Auffassung des Menschen und schließlich an der Rolle der Erziehung, wie sie von unseren Reformern verstanden wurde.

Vielleicht würde eine solche Kritik auch bei der Erörterung der unserem Thema näherliegenden Frage ein Stück weiter helfen, wenn es darum geht, auf die eigentliche *Education Nouvelle* zu verweisen, die ein paar Jahre später die "Staatsschule" im Sinne Ferrys als "veraltet" angegriffen hatte und eine Reform des Schulwesens forderte, die auf Prinzipien beruhte, die denen der neuen Erziehung unserer Republikaner so ähnlich waren. Dieses Streben nach Reform, nach einer endlich "tiefgreifenden" Änderung des Schulsystems auf der Basis einer "Pädagogik vom Kinde aus" war nicht die letzte in Frankreich. In ihrer Arbeit von 1964 fragte Elisabeth Honig, ob das sogenannte "Jahrhundert des Kindes - ein Jahrhundert der Schulreformen" sei und wies darauf hin, daß es nach dem 2. Weltkrieg zu einer neuen Welle der Reformen kam, die offensichtlich "der Entwicklungslinie gefolgt" war, "die zu Beginn des 'Jahrhunderts des Kindes' als 'Pädagogik vom Kinde aus' angewiesen und

in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts erfolgreich aufgegriffen wurde". (Honig 1964, S. 16). So zeugte der Langevin-Plan, der nach 1944 ausgearbeitet wurde, ihrer Meinung nach von einer - wie wir sagen würden - alten Idee der Neuen Erziehung (vgl. Honig 1964, S. 20). Von neuem war die *Pédagogie institutionnelle*, die von einer herben Kritik an den bestehenden Schulen ausging und in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts alternative Modelle entwickelte, Beweis für die lebendige Reformfreudigkeit der Franzosen (vgl. Weigand 1983).

Bereits in der Anfangsphase der neuen Primarschule wurden von nichtstaatlicher Seite Alternativen zu den bestehenden Schulen entworfen, die sich vor allem gegen die staatlichen Internate und gegen die "Schulkasernen" der Städte richteten. Die "neue" Kritik an der "alten" Schule war, wen würde es jetzt noch überraschen, nicht Novität. So gründete Edmond Demolins im Oktober 1899 seine *Ecole des Roches*, eine Internatsschule auf dem Lande, mit der er nach dem englischen Vorbild *Abbotsholme* von Cecil Reddie "einen Typ von Schule schaffen wollte, der besser an die Erfordernisse des aktuellen Lebens angepaßt" war (Demolins 1899, S. V). Seine Schule wollte im Gegensatz zu der ungesunden, im Sinne von geistiger und körperlicher Pflege unhygienischen Staatsschule ein rundum den Geist und Körper stählendes Leben in frischer Landluft bieten. Demolins hoffte, daß er in seiner Schule die physische, intellektuelle und moralische Entwicklung "vitalisieren" konnte, um die in seinen Augen erschlafte nationale Energie wieder zu beleben. Das stark nationale Moment in seiner Erziehung war nicht zu übersehen, und auch er setzte auf den Erfolg einer ganzheitlichen Erziehung der Jugend - allerdings in ländlicher Idylle. Die in seiner Schule praktizierte Erziehung beruhte vor allem auf einem "neuen Typ des Lehrers", eine Art Inkarnation der Vollkommenheit (vgl. Demolins 1899, S. 60 f.), der nicht mehr der Gelehrte, sondern endlich jener Erzieher sein sollte, der mit den Kindern zusammen seine Zeit verbrachte und ihnen durch seine Charakterfestigkeit Vorbild gelebter Tugenden war. In der Schule wurde neben den üblichen Unterrichtsfächern (des mittleren und höheren Schulwesens) am Nachmittag besonderer Wert auf Garten- und Feldarbeit, auf Exkursionen zu Bauernhöfen, Betrieben und in Feld, Wald und Wiese, sowie auf handwerkliche Arbeiten gelegt. Die Aktivität der Schüler, die Tat, wurde als Erfahrung für das Leben betont. Auch in der Gründung seiner Versuchsschule sah Demolins in der Tat das Verdienstvolle: "Alle Welt erklärt, daß man etwas tun muß, einige zeigen auf, was getan werden muß, aber niemand scheint bis jetzt im Begriff zu sein, vom Wort zur Tat zu schreiten. Ein wichtiges Mitglied des öffentlichen Bildungswesens erkennt an, daß diese Entwicklung

notwendig ist, aber daß es an der Universität ein halbes Jahrhundert dauern wird, sie in die Tat umzusetzen." (Demolins 1899, S. V)

Ferrière, der Verfechter der "Tatschule" und unermüdliche Kämpfer für die *Education nouvelle*, erkannte die Schule von Demolins als *Ecole nouvelle* an, die die von ihm formulierten Prinzipien zum großen Teil erfüllte. Grundsätzlich befürwortete er überschaubare private Einrichtungen, die im Gegensatz zu der komplexen Staatsschule, die ihm aufgrund ihrer Organisation viel zu schwerfällig erschien, in der Lage wären, pädagogische Experimente durchzuführen und neue Methoden auszuprobieren: "Die *Ecole nouvelle* ist ein Laboratorium der praktischen Pädagogik. Sie versucht die Rolle des Erhellers oder des Pioniers der Staatsschulen zu spielen, indem sie sich auf dem Gebiet der modernen Psychologie auf dem laufenden hält in den Mitteln, die sie anwendet, und auf dem Gebiet der modernen Bedürfnisse des spirituellen und materiellen Lebens in den Zielen, die sie ihrer Aktivität zuschreibt." Weiter bestimmt er, daß die Neue Schule ein "Internat" sein müsse, das sich "auf dem Lande" befinde, das die Schüler zu "manuellen Arbeiten", "Feldarbeit", "Tischlerarbeit" anhalte, "freies Arbeiten" ermögliche, "natürliche Gymnastik" bevorzuge und in intellektueller, moralischer und sozialer Hinsicht auf "Tatsachen" und "Erfahrungen" und auf "persönlicher Aktivität" des Schülers beruhe.

Ferrière, der die Eigenschaften der *Ecole nouvelle* in einem Vorwort zu Vasconcelles Buch "Une Ecole nouvelle en Belgique" beschreibt, stellt einen Kanon von 30 Punkten auf, um die Neue Schule zu charakterisieren. So betont er außer den oben beschriebenen Merkmalen unter anderem die "Koedukation der Geschlechter", die Rücksicht auf die "spontanen Interessen des Kindes", die "individuelle" und die "kollektive Arbeit"; er will die Schule sich "in einem Milieu der Schönheit" befinden lassen und stellt die ästhetische Erziehung gleichrangig neben die "Bildung des moralischen Bewußtseins" und die der "praktischen Vernunft", die prinzipiell "auf Reflexionen und auf Studien beruht, die sich auf die natürlichen Gesetze des spirituellen, individuellen und sozialen Fortschritts erstrecken".

Ein weiterer Vorwurf an die "Staatsschule" ist, daß sie die Schüler "passiv" mache und in sie den Wissensstoff gieße wie in einen "Behälter" (vgl. Binet 1910, S. 6 f.). Binet weist daraufhin, daß der Unterricht eine Herausforderung an die Schüler sein muß, eine Anstrengung, die sie erst zur Vollendung führe (vgl. Binet 1910, S. 6).

Die Macht des "Gelehrten"lehrers wird angeprangert, der durch Wortbelehrungen die Schüler daran hindert, sich den Unterrichtsstoff selbsttätig zu erarbeiten. -

Die Liste der Kritik könnte beliebig erweitert werden. Welchen Vertreter der *Education nouvelle* wir auch heranzögen, wir würden immer auf Bekanntes stoßen. Aber es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, in extenso die Gedanken einzelner französischer Reformpädagogen darzustellen, sondern unser kurzer Abriß über die Ausgangssituation der *Education nouvelle* sollte für unsere Fragestellung ein zweifaches erbringen:

Zum ersten können wir feststellen, daß die Kritik der Vertreter der *Education nouvelle* sich kaum von der unserer Schulreformer der III. Republik an der Schule des *Ancien régime* unterscheidet. Auch sie war Antwort auf die unbefriedigende Leistung der bestehenden Staatsschule, die in ihren Augen nicht in der Lage war, auf die Erfordernisse des aktuellen Lebens einzugehen, und die außerdem von der Unkenntnis des kindlichen Wesens sowie von der Negation der pädagogischen Forschungsergebnisse zeugte. Da die Neue Erziehung zentrale Prinzipien der neuen Erziehung unserer Schulreformer als konstitutiv aufgreift, verdichtet sich die Vermutung, daß ihr Denken über die Funktion und die Rolle der Erziehung sowie über ihre Aufgabe demselben ideellen Hintergrund entspringt, den auch die Republikaner sich zur Grundlage gemacht haben. Selbstverständlich muß man, um einer globalen Einschätzung der *Education Nouvelle* zu entgehen, die einzelnen Ansätze ihrer Vertreter in der ihnen angemessenen differenzierten Sicht betrachten; so tauchen - wie bereits in der Einleitung angedeutet - in einzelnen Erziehungsvorstellungen spiritualistische Momente auf, während den Inhalten der Schulkritik allenfalls zeitgemäße Gesichtspunkte hinzugefügt werden.

Zum zweiten hat sich gezeigt, daß die Institution "Schule" und die in ihr praktizierte Erziehung offensichtlich immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik einer vermeintlich "Neuen Erziehung" an einer abzulehnenden "alten Erziehung" geraten.

Diese rhythmisch wiederkehrende Welle von Reformideen könnte, wie bereits Kergomard befürchtet hat, daraus resultieren, daß die Theorie einer Erziehung ihrer praktischen Verwirklichung immer weit voraus ist und daß diese letzten Endes an der Rigidität der Lehrer oder Erzieher scheitert, und an deren Unfähigkeit, den Gehalt einer pädagogischen Konzeption zu begreifen oder anzunehmen und sie in ihrer ganzen Plastizität anzuwenden. Eine ähnliche These hat Winfried Böhm kürzlich in Hinsicht auf die Antipädagogik und die pädagogischen Alternativen der letzten Jahre vertreten (vgl. Böhm 1983).

Sicher liegt es aber auch in der Organisation des staatlichen Erziehungswesens begründet, daß seine komplexe Struktur eine pädagogische Inflexibilität provoziert; ebenso wie der Ruf nach Reform dann erschallt, wenn eine politische oder sozioökonomische Krise mit einer bildungspolitischen Krise

in Verbindung gebracht wird oder die Stabilität der Gesellschaft durch ein mangelndes Erziehungswesen bedroht scheint.

Vielleicht liegt der Grund dieses "ewigen" Pendelns zwischen hier zu verdammender alter Erziehung und hier zu glorifizierender neuer Erziehung, das uns bei unseren Studien über die Anfänge der Neuen Erziehung in Frankreich deutlich wurde, darin, daß die Theorie unserer Schulreformer für und über eine neue Erziehung, deren Zwecke aus positivistischer Sicht gesellschaftspolitisch ausgerichtet sind, sich ihre eigenen - ideologischen - Fallen gestellt hat und sie nicht zur kritischen Reflexion ihrer Prämissen und Ziele fähig waren. Auf der einen Seite forderten sie eine "unabhängige Pädagogik", die wertneutral und mit empirischer Vorgehensweise der Erziehung ein wissenschaftliches Instrumentarium liefern sollte; auf der anderen Seite sollte diese Erziehung Ziele verfolgen, die durch die positivistische Lehre klar umschrieben und vorgeschrieben waren. Ihre Pädagogik, die vorgab, eine deskriptiv-empirische Wissenschaft zu sein, war dabei in höchstem Maße präskriptiv - ein Tatbestand, der freilich nur den verwundern kann, der die beinahe unausweichliche Verwiesenheit jeglicher zu deskriptiver Analyse purifizierter Erziehungswissenschaft auf eine normative Instanz leugnen möchte, die dem praktischen Erziehen und der Schule ihre Ziele vorschreibt, wenn die Reflexion über die Normen und Ziele der Erziehung aus der Erziehungswissenschaft eliminiert worden ist. Es steht zu befürchten, daß die pädagogische Wissenschaft in Frankreich sich damals aus ihrer positivistischen Umklammerung nicht zu lösen vermochte, so wie sie ihr auch heute noch weitestgehend ausgeliefert ist.

## Anmerkungen

### 1. Einleitung: Zur Charakterisierung der Neuen Erziehung und zur Einordnung der Fragestellung

1. *Education nouvelle* ist die von Cousinet bestimmte Bezeichnung für eine pädagogische Bewegung, die sich 1921 in Calais als *Ligue internationale de l'Education nouvelle* organisierte und all diejenigen Pädagogen in einer Organisation vereinigte, die sich für die Freiheit, Selbsttätigkeit und Individualität des Kindes einsetzten und eine neue Erziehung in den Institutionen forderten. Die *Education nouvelle* formulierte nicht nur Erziehungsgrundsätze und verlangte eine andere Erziehung, sondern entwickelte auch Erziehungsmethoden und -techniken. Die Neue Erziehung wurde von ihr wie folgt definiert: "Die Erziehung besteht darin, so vollständig wie möglich die Entwicklung und Fähigkeiten jeder Person zu begünstigen, gleichzeitig als Individuum und als Mitglied einer Gesellschaft, die von der Solidarität regiert wird. Die Erziehung ist untrennbar von der sozialen Evolution; sie konstituiert eine der Erscheinungsformen, die sie determinieren. Das Ziel der Erziehung und ihre Methoden müssen ständig revidiert werden, in dem Maße, wie das Bedürfnis nach sozialer Gerechtigkeit stärker in das Bewußtsein rückt, und in dem Maße, wie Wissenschaft und Erfahrung unsere Kenntnis des Kindes, des Menschen und der Gesellschaft erweitern". (Ligue internationale, zit. in: Mialaret 1979, S.194)

Die vorliegende Arbeit wird sich ausschließlich mit der *Education Nouvelle* in Frankreich beschäftigen, wobei einzelne ideelle Einflüsse aus den übrigen französisch sprechenden Ländern durchaus erwähnt und herangezogen werden, wenn sie dazu beitragen, die Situation in Frankreich zu charakterisieren.

2. 1899 gründete Adolphe Ferrière das *Bureau international des nouvelles écoles* in Genf. 1912 wurde das *Institut Jean-Jacques Rousseau* ins Leben gerufen und schließlich 1925 die Gründung des *Bureau international d'éducation au service du mouvement éducation (BIE)* beschlossen, dessen erster Direktor Pierre Bovet wurde. Zu den Mitarbeitern gehörten außerdem Adolphe Ferrière, Elisabeth Rotten, Marie Butts und Jean-Louis Claparède. In einem dazu gehörenden Comité wirkten u.a. Robert Dottrens, Henri Fehr, Emile Gourd, Emil Jaques-Dalcroze, Albert Malche, Jean Piaget, Edmond Privat, Pedro Roselló und Dr. Friedrich Zollinger mit. Das Bureau ist heute der UNESCO angeschlossen. Alle zwei Jahre tagt es mit sämtlichen Mitgliedern der UNESCO, um aktuelle Erziehungsfragen zu diskutieren. Das Bureau gibt u.a. Informationsbroschüren heraus wie "Documentation et information pédagogique" und die "Innovations".

*Education Nouvelle* wird in der vorliegenden Arbeit auch übersetzt als Neue Erziehung bezeichnet.

3. Die *Groupe français d'Education nouvelle (GFEN)* ist die "Französische Gruppe der Neuen Erziehung" der Gegenwart, der u.a. Gaston Mialaret, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Caen, als Präsident angehört.

4. Ferrière formulierte folgende Prinzipien:

"1. Das wesentliche Ziel der ganzen Erziehung ist, das Kind darauf vorzubereiten, im Leben die Überlegenheit des Geistes zu wollen und zu verwirklichen; sie muß folglich, wie auch andererseits der Gesichtspunkt, von dem aus der Erzieher sich versteht, darauf zielen, bei dem Kind die geistige Energie zu pflegen und zu vermehren.

2. Sie muß die Individualität des Kindes respektieren. Diese Individualität kann sich nur entwickeln durch eine fortdauernde Disziplin zur Befreiung der geistigen Fähigkeiten, die in ihm sind.

3. Das Studium und allgemein die Ausbildung im Leben müssen den Interessen des Kindes freien Lauf geben, das bedeutet: diejenigen, die sich spontan in ihm regen und die ihren Ausdruck in den verschiedenen Aktivitäten in manueller, intellektueller, ästhetischer, sozialer und anderer Ordnung finden.

4. Jedes Alter hat seinen eigenen Charakter. Es muß somit die personelle Disziplin und die kollektive Disziplin durch die Kinder selbst organisiert werden in Zusammenarbeit mit ihren Lehrern; sie müssen danach streben, das Gefühl der individuellen und sozialen Verantwortung zu stärken.

5. Der egoistische Wettbewerb muß aus der Erziehung verschwinden und muß einer Kooperation Platz machen, die das Kind lehrt, seine Individualität in den Dienst der Kollektivität zu stellen.

6. Die Koedukation, die durch die Liga gefordert wurde - eine Koedukation, die zugleich gemeinschaftliche Ausbildung und Erziehung bedeutet -, schließt die vorgeschriebene gleiche Behandlung der zwei Geschlechter aus, aber impliziert eine Zusammenarbeit, die jedem Geschlecht erlaubt, auf das andere seinen heilsamen Einfluß frei auszuüben.

7. Die Neue Erziehung bereitet in dem Kind nicht nur den künftigen Bürger vor, der fähig ist, seine Pflichten gegenüber seinen Verwandten, seiner Nation und der Menschheit in ihrer Ganzheit zu erfüllen, sondern auch das menschliche Wesen, das sich seiner Würde als Mensch bewußt ist." (Ferrière 1920, S. 366)

5. 1899 gründete Edmond Demolins (1852-1907), Schüler von Frédéric Le Play, die *Ecole des Roches* in Verneuil-sur-Avre. Er wollte vor allem den zentralistischen Bürokratismus des Bildungswesens überwinden; das Hauptaugenmerk seiner Erziehung lag auf der Entwicklung sozialer Verhaltensweisen und Fertigkeiten seiner Schüler. Seine Schule lag in ländlicher Idylle in der Nähe von Paris; sie war umgeben von einem großen Park, der nicht durch Mauern eingegrenzt war und so den Geist der Freiheit widerspiegeln sollte, der die Einrichtung beseelte.

6. Um die Jahrhundertwende beschäftigte sich der Psychologe Alfred Binet (1857-1911) mit der Entwicklung der Kindersprache, die er so exakt wie möglich beschrieb. Zusammen mit Simon entwickelte er einen Intelligenztest, dessen Grundlage auch heute noch gilt. Binet hat damit die experimentelle Psychologie vorangetrieben und methodologisch angeregt.

7. 1907 gründete Ovide Decroly (1871-1932), belgischer Arzt, Psychologe und Professor für Pädagogik an der Universität von Brüssel, in Brüssel die *Ecole de l'Hermitage*, in der er Erziehung und Unterricht nach den Interessen der Schüler organisierte. Sein Lehrplan und seine Erziehungsgrundsätze nahmen großen Einfluß auf die Neue Erziehung; sie wurden auf dem Kongreß von 1921 mit großem Beifall erörtert. Beeinflußt von Itard und Séguin, beschäftigte er sich vor allem mit der Erziehung Anormaler. Sein Wahlspruch war: "Pour la vie par la vie". (Für das Leben durch das Leben).

8. 1919 gründete Benjamin Profit (1878-1946) die *Ecole Profit* in Saint-Jean-D'Angely. Profit entwickelte als Inspektor des Primarschulwesens einen Plan für sogenannte "Schulgenossenschaften" (*Coopératives scolaires*). Aufgabe dieser Genossenschaften war, den Schulen zur Anschaffung von Lernmaterial und zur Verbesserung der Einrichtungen ein regelmäßiges Einkommen zu sichern, indem die Schüler für diese Genossenschaften Kräuter und Schnecken sammelten, Gemüse anpflanzten, Artikel zum Verkauf verfaßten, Feste organisierten usw. Die Genossenschaften vermehrten sich im Laufe der Jahre beträchtlich. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es bereits über 12 000 *Coopératives* in Volksschule, Lyzeen und Collèges. Heute stellen die Schulgenossenschaften eine mächtige Bewegung in Frankreich dar.

9. 1912 gründete Edouard Claparède (1873-1940), Arzt, Psychologe und Professor für Psychologie an der Universität Genf, in Genf die *Ecole des Sciences de l'Education*, das spätere *Institut Jean-Jacques-Rousseau*. Als Psychologe war er der Meinung, daß die Pädagogik auf der psychologischen und biologischen Kenntnis des Kindes beruht. Seine Erziehungslehre beruht daher auf psychologischen Fakten im Sinne einer funktionellen Erziehung.

10. 1920 gab Roger Cousinet (1881-1974) der französischen Reformbewegung die offizielle Bezeichnung *Education Nouvelle*. Nach dem Zweiten Weltkrieg gründete er die Privatschule *La Source* und die Interessensgruppe *L'Ecole Nouvelle Française*. Cousinet führte seine Idee der Gruppenarbeit (*travail par groupes*) als didaktisches Mittel in *La Source* ein. In dem 1950 erschienenen Buch "L'Education nouvelle" legt er die Grundgedanken dieser Bewegung dar. Er gilt als Hauptvertreter der *Education Nouvelle*.

11. Adolphe Ferrière (1879-1960) ist derjenige Vertreter der *Education Nouvelle*, der die meisten Veröffentlichungen vorweisen kann. Der Schweizer

baute seine Erziehungssystem um die *Ecole active* auf und vertrat ähnlich wie Decroly die Tatschule. Im Laufe der Zeit versuchte er die *Education nouvelle* theoretisch aufzuarbeiten und ein einheitliches Bild dieser Bewegung wiederzugeben.

12. 1925 führte Célestin Freinet (1896-1966) in seiner Dorfschule das System *L'imprimerie à l'école* ein, die als Mittelpunkt der Schule gedacht war und die Schüler zur kollektiven Zusammenarbeit anregen sollte. Die Schüler verfaßten mit Hilfe eines Druckers selbständig Texte für den Unterricht, die über die Schulgenossenschaften vertrieben wurden. Die Versuchsschule Freinets wurde zum Zentrum der Bewegung *L'école moderne*. 1935 rief er die *Ligue d'Enfance* ins Leben. Die Freinet-Schulen haben sich erstaunlich schnell und weit verbreitet und sind zur Zeit als alternative Schulen besonders in Deutschland im Gespräch. Sie werden insbesondere von der Sonderpädagogik wohlwollend betrachtet und zum Teil in die Sonderschulen eingeführt. Aus der Freinet-Bewegung entstand in den 60er Jahren die *Pédagogie institutionnelle*.

13. Robert Dottrens (1893) setzte sich für das individualisierte Lernen ein. Der Schweizer befaßte sich vor allem mit der Rolle des modernen Lehrers.

14. Wir beziehen uns auf diejenigen Autoren, die die *Education Nouvelle* zum Gegenstand ihrer Untersuchung gemacht haben oder als Vertreter dieser Richtung sie aus ihrer je spezifischen Sichtweise dargestellt haben. Deutsche Autoren, die sich mit der französischen Reformpädagogik beschäftigt haben, haben nur übersichtsartig die Neue Erziehung umrissen und sind daher in unserem Zusammenhang von allenfalls erläuternder Bedeutung (s. Literaturliste).

15. Die französische Reformpädagogik stellt sich zwar nicht so vielschichtig in einzelne Richtungen gegliedert wie die deutsche Reformpädagogik dar, die durch ihre spezifischen Ansprüche nur schwer systematisch in einer gesamten Reformpädagogischen Bewegung erfaßt werden kann, ihre Vertreter weisen jedoch ebenso viele verschiedene Ausgangspunkte ihres Denkens und unterschiedliche Ziele ihrer pädagogischen Bemühungen auf wie Gemeinsamkeiten in der Grundhaltung.

16. Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nicht auf die Darstellung der *Education Nouvelle* gerichtet sein wird, verweisen wir an dieser Stelle für ein weiteres Studium der Sekundärliteratur auf die Literaturliste, die weitere Abhandlungen zur Neuen Erziehung enthält. Neben umfassenden Arbeiten zur *Education Nouvelle* gibt es auch Werke über die einzelnen Vertreter. Besonders erwähnenswert erscheint uns darüber hinaus die in der Schweiz erschienene Dissertation von Pedro Roselló über die "Précurseurs du Bureau international d'éducation" von 1943.

17. Die Arbeit erhielt 1982 ihre 12. Auflage und wurde von Angéla Médici mit einem neuen Vorwort versehen.

18. Médici bezieht sich auf die Methode Montessoris, ohne näher auf die theoretischen Grundlagen ihrer Pädagogik einzugehen.

19. Grundsätzlich ist zu sagen, daß das Verhältnis von Philosophie und Erziehungswissenschaft in Frankreich zwar von einigen französischen Pädagogen immer wieder aufgeworfen wird, bislang jedoch keine befriedigende Lösung gefand (vgl. dazu: VI<sup>e</sup> Congrès International des Sciences de l'Education 1973). Die epistemologischen Unterschiede zwischen den in Frankreich maßgeblichen Philosophien, vornehmlich dem dialektischen Materialismus, dem Existentialismus und dem Positivismus erschweren es, eine gemeinsame Ebene des Nachdenkens über erziehungswissenschaftliche Probleme aus philosophischer Sicht zu finden.

20. In der Einleitung zu "Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement" versucht Bloch noch einmal, die "neue" Erziehung von der "traditionellen" Erziehung zu unterscheiden, um zu einem klareren Bild ihrer Grundsätze zu gelangen. Er bezieht sich dabei auf Alains "Propos sur l'éducation" und zieht aus dessen Verteidigung der traditionellen Erziehung den Schluß, daß es offensichtlich zwei "*Philosophien der Kindheit*" gebe: "Für die einen hat die Kindheit ihren Wert, ihre Bedeutung, ihren Reichtum aus sich selbst; dieser Reichtum ist groß, und er ist bereits der einer *Aktualität*. Für die anderen wäre dieser Reichtum höchstens innewohnende Kraft, schüchternes Versprechen. So ist die Ansicht von Alain. Für ihn hat die Kindheit, ihrer Grenzen bewußt, nicht nur keinen Wert, sondern hat sogar in ihren eigenen Augen Wert nur durch ihren Willen, sich selbst zu entrinnen und sich zum Erwachsenenstatus zu erheben..." (Bloch 1978, S. 9) Die traditionelle Erziehung kümmere sich daher auch nicht um die Interessen und Bedürfnisse ihrer Schüler und "weigert sich entschieden, dort den Ausgangspunkt und die Unterstützung des erzieherischen Handelns zu sehen". Sie ruhe im wesentlichen auf dem "magistralen Unterricht, auf der Fügsamkeit des Schülers gegenüber den Worten des Schulmeisters". Selbst wenn Alain von der "Aktivität" des Schülers spreche, meine er nur "das Rezitieren, das Lesen, das Abschreiben und Wiederabschreiben". Damit sei sie keine "aktive Erziehung", sondern "fast ausschließlich auf der Nachahmung des Erwachsenenmodells" gegründet, "wo alle Haltungen des Kindes vor diesem Modell solche der 'Demut' <Alain> sind, wo alle seine 'Aktivitäten' Folgeaktivitäten sind." (Bloch 1978, S. 8 f.)

21. Weniger die *Education Nouvelle* in Frankreich als die gesamte internationale reformpädagogische Bewegung weist stark divergierende philosophische Ansätze auf, die von der sogenannten "irrationalistischen Kulturkritik" (u.a. Nietzsche, Langbehn), die bis zum "Neuidealismus" reicht, über die sogenannte

"rationalistische Kulturkritik" (verbunden mit dem Positivismus) bis hin zur sogenannten "sozialistischen Kulturkritik" (Marx) geht, die Natorp später mit der irrationalistischen zu verbinden versucht. (Vgl. dazu u.a. Beckers 1979, Röhrs 1965, Suchodolski 1965)

22. Siehe dazu auch Anmerkung 56 von Kapitel 2.

23. Es kann an dieser Stelle nicht angehen, den Wissenschaftscharakter der französischen Pädagogik zu bestimmen. Daher beschränken wir uns auf eine grobe Skizzierung der wissenschaftstheoretischen Diskussion in Frankreich, um die Einordnung der Standpunkte von Bloch und Mialaret zu erleichtern. Im übrigen verweisen wir auf den 1983 erschienenen Aufsatz von Jürgen Schriewer, in welchem er durch einen Vergleich der universitären Erziehungswissenschaft in Deutschland und Frankreich den Versuch einer analytischen Erklärung der französischen Erziehungswissenschaft und eine theoretische Grundlegung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unternehmen will; dabei erörtert er dezidiert den Standort der französischen Pädagogik.

Mialaret selbst spricht von "Unsicherheiten" hinsichtlich der Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der französischen Fachliteratur, die der Klärung bedürften (vgl. Mialaret 1979, S. 399). Diese begriffliche Unsicherheit zeigt sich schon darin, daß neben dem Ausdruck *pédagogie* noch die Bezeichnungen *la science pédagogique* bzw. *les sciences pédagogiques* (vgl. Avanzini 1976, S. 11 ff.) existieren. Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besteht neben der *pédagogie* als "moralische Erziehung der Kinder" und als "Kunst der Erziehung" (vgl. Littré 1869) der Begriff *la science de l'éducation*, wahrscheinlich abgeleitet von der 1875 erschienenen französischen Übersetzung des Buches "Education as a science" von Alexander Bain, der die "Kunst des Unterrichts ... vom wissenschaftlichen Standpunkt aus untersucht" (Bain 1880, S. V) hat. Emile Durkheim übernimmt den Begriff der *science de l'éducation*, da er aufgrund wissenschaftlicher Fragestellungen zu der Unterscheidung einer tatsächlichen Wissenschaft der Erziehung und der Pädagogik als einer "praktischen Theorie" gelangt (vgl. Durkheim in: Buisson 1911, S. 1538 f.) Diese "praktische Theorie", die er als Reflexion über die Erziehung versteht, muß sich auf die Ergebnisse der Wissenschaften und deren kritisches Denken stützen können, und da die Erziehungswissenschaft noch kaum existiert, so behauptet er, bedarf es der - zwar noch wenig entwickelten - Sozialwissenschaften wie Soziologie und Psychologie, die bereits über eine wissenschaftliche Methode verfügen (Durkheim in: Buisson 1911, S. 1538 ff.). 1910 ergänzte Lucien Cellérier die französische Terminologie mit seiner "Esquisse d'une science pédagogique" durch den Begriff der "pädagogischen Wissenschaft", der er eine zweifache Aufgabe zuschreibt: "Die Tatsachen nach ihrem gemeinsamen charakteristischen Merkmal zu klassifizieren, sie durch konstante Gesetze zu erklären, das ist der doppelte Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft wie von allen Realwissenschaften." (Cellérier 1910, S. VII)

Zusammen mit Durkheim vollzog sich auch durch Alfred Binet mit seiner *pédagogie expérimentelle* eine endgültige Trennung der Erziehungswissenschaft von der Philosophie, während eine deutliche Orientierung an der Soziologie (Durkheim) und der experimentellen Psychologie (Binet) zu erkennen war; die Erziehungswissenschaft wurde fortan als rationalistische Wissenschaft verstanden.

René Hubert versuchte 1946 in seinem "Traité de pédagogie générale" dieses Wissenschaftsverständnis durch eine alles umfassende Definition zu erweitern, indem er die Pädagogik unterscheidet einmal in eine allgemeine Pädagogik, die sich mit Zielproblemen auseinandersetzt, und zum anderen in eine angewandte Pädagogik, die "die Kunst der Erziehung [ist], die von jedem Erzieher mittels der Kernnissse, der Lehrsätze und Vorschriften, die die Pädagogik ihn lehrt, ins Werk gesetzt wird. Man muß also das Ganze der Pädagogik als ein Gebäude mit mehreren Stockwerken ansehen, von denen das eine sie mit der Wissenschaft verbindet, das nächste mit der Moral oder der praktischen Philosophie, das dritte mit den Techniken und das letzte mit der künstlerischen Schöpfung. Von daher gesehen, ist keine ausschließliche Bestimmung auf sie anwendbar: Sie ist Wissenschaft und praktische Reflexion, Technik und Kunst zugleich." (Hubert 1956, S. 23) Auch hier bleibt die sozialwissenschaftliche Grundlegung der Erziehungswissenschaft erhalten. Seit der Gründung des *Institut des sciences de l'éducation* 1912 in Genf durch Claparède hat sich der *Pluralis sciences de l'éducation* immer mehr eingebürgert und verkörpert heute den wissenschaftstheoretischen Hintergrund der französischen Erziehungswissenschaft, die sich als multidisziplinäre Wissenschaft versteht, und die nicht zuletzt als solche 1967 durch die Schaffung eines Studiengangs mit staatlich anerkannten Hochschulabschlüssen wie Lizentiat, Magister und Promotion offiziell bestätigt wurde. "Die Erziehungswissenschaften [*sciences de l'éducation*; d.Verf.] werden durch die Gesamtheit der Disziplinen gebildet, die die Bedingungen der Existenz, der Funktion und die Bedingungen der Situationen- und Tatsachentwicklung der Erziehung untersuchen." (Mialaret 1979, S. 399) In dem gleichen Artikel zählt Mialaret tabellarisch die vielfältigen Disziplinen der Erziehungswissenschaften auf, die von den "Wissenschaften, die die allgemeinen und räumlichen Bedingungen der schulischen Institutionen untersuchen" über die "Wissenschaften, die das pädagogische Verhältnis und die erzieherische Handlung selbst untersuchen" bis hin zu den "Reflexions- und Evolutionswissenschaften" reichen. Léandre Coudray, der 1973 ein Lexikon der Erziehungswissenschaften herausgegeben hat, bestimmt Pädagogik als eine angewandte Wissenschaft, die sich vor allem auf die Biologie, Psychologie, Soziologie, Ökonomie und Demographie, die Geschichte und die Geographie beruft: "Die Pädagogik kann also als eine Gesamtheit der Theorien dargestellt werden, welche Reflexionen und Erfahrungen kombiniert, die von den Beiträgen der Humanwissenschaften und der Berufserfahrung inspiriert sind und sich auf die Erziehungskonzepte auswirken, unter dem Gesichtspunkt, ihre Praxis zu leiten und ihre Entwicklung auszurichten. Die Pädagogik zielt darauf ab, das Handeln

des Erziehers logisch zu steuern, aber ohne die Zufälle der verschiedenen Manifestationen der Affektivität in den menschlichen Beziehungen zu leugnen." (Coudray 1973, S. 99) Weiter heißt es: "Drei Wissenschaften sind indessen mehr als die anderen von der pädagogischen Forschung gefordert: die Psychologie, die Soziologie und die Biologie. Sie liefern ihre Theorien, bestimmte Methoden und bestimmte Verständnismodelle, die ihren Spezialrichtungen als Werkzeug dienen; hauptsächlich die Psychopädagogik, die Soziopädagogik und die experimentelle Pädagogik." (Coudray 1973, S. 100) 1974 versuchten Guyot et al. in "La recherche en éducation" eine Zusammenschau dieser verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Forschungen.

Die Multidisziplinarität der französischen Erziehungswissenschaften bringt jedoch - ähnlich wie nach der realistischen Wende in Deutschland - Integrationsprobleme mit sich, da jede einzelne Disziplin ihre spezifische Fragestellung und Forschungsmethode aufweist, die in die Erziehungswissenschaften in Frankreich einzuordnen um so schwerer fällt, als ihr jegliche philosophische Tradition fehlt (vgl. Mialaret 1976). Neben der Erziehungswissenschaft, die sich als "Wissenschaft" auf die allgemeinen Regeln und Erkenntnisansprüche eines rationalistischen Wissenschaftssystems bezieht, existiert weiterhin der von Durkheim als "praktische Theorie" bezeichnete Bereich der *pédagogie* als einer angewandten Pädagogik, bzw. als erzieherischer Handlungslehre, das heißt einer Reflexion innerhalb des der Erziehung vorgegebenen Rahmens (vgl. dazu: Mialaret 1979, S. 334). Die als erzieherische Handlungslehre verstandene Pädagogik ist heute Domäne der Verwaltungsgremien innerhalb der nationalen Institutionen, die von den einzelnen Ministerien eingerichtet worden sind, d.h. sie ist außerhalb der Universitäten zu finden. An erster Stelle zu nennen ist das als *Musée Pédagogique* 1879 gegründete *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)* in der rue d'Ulm in Paris, das sich besonders mit schulischen Fragen auseinandersetzt (und im übrigen ausländischen Studierenden gegenüber sehr aufgeschlossen und hilfsbereit ist). So erscheint es, daß die Erziehungswissenschaften (*sciences de l'éducation*) und die angewandte Pädagogik (*pédagogie*) in Frankreich sowohl räumlich als auch thematisch voneinander getrennt sind und Fragen der Bildungsinhalte und -planung, politische Fragestellungen und strukturelle Veränderungen der Bildungsinstitutionen weiterhin innerhalb der *pédagogie* und damit meist von Praktikern wie Lehrern, Inspektoren usw. erörtert werden: Eine Tatsache, die bereits der Schulreform der III. Republik ihren Charakter gab, wobei das rationalistisch-naturwissenschaftliche Verständnis der Pädagogik bereits damals seinen festen Platz einnahm.

24. Diesen Anspruch nimmt nicht nur die gesamte internationale Reformpädagogik mit all ihren unterschiedlichen Ansätzen für sich in Anspruch, sondern verfolgt man die Geschichte der Pädagogik, begründet sich jede Pädagogik, die sich kritisch gegen traditionelle Erziehungskonzepte

wendet und ein neues dagegensetzen will, damit, innovatorisch zu sein. (Vgl. dazu auch: Suchodolski 1965)

25. Vgl. dazu Harth, 1983.

26. Angaben zur Person siehe Anmerkung 27 des 2. Kapitels.

27. Die vorliegende Arbeit bezieht sich deshalb grundsätzlich auf die Primarschulreform, weil gerade in diesem schulischen Bereich der gesamte Anspruch eines neuen Erziehungsverständnisses verwirklicht wurde, während der Sekundarbereich sowohl eine andere Vorgeschichte als auch eine andere Entwicklung aufweist.

28. Angaben zur Person siehe Anmerkung 21 des 2. Kapitels.

29. Siehe dazu Literaturliste.

30. Siehe dazu auch S. 28 f. des 2. Kapitels.

31. Für den geschichtlichen Überblick im ersten Teil der Arbeit sprechen wir eine Vielzahl von Aspekten an, die jedoch nicht in aller Ausführlichkeit im Text dargelegt werden können, Daher werden solche Aspekte in umfangreichen Anmerkungen näher erläutert, die den weiteren Verlauf der neuen Erziehung entscheidend beeinflusst haben.

Die Untersuchungen werden fast nur anhand französischsprachiger Literatur durchgeführt; die daraus entnommenen Zitate wurden von uns übersetzt.

Zur Darstellung des neuen Erziehungsverständnisses der Schulreformer wird ausschließlich Primärliteratur verwendet, da wir einmal teilweise textinterpretierend verfahren und zum anderen von uns - trotz intensiven Literaturstudiums in der Nationalbibliothek und im *Institut national de Recherche pédagogique (INRP)* in Paris - keine einschlägige Sekundärliteratur gefunden wurde, die sich unserer Fragestellung genähert hätte. Eine Ausnahme bildet "L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry" von Legrand, das allerdings für unsere Erkenntnisse nur bestätigenden Charakter hatte.

Da Jules Ferry seine pädagogischen Vorstellungen nicht in einer eigenen Schrift formuliert und veröffentlicht hat, müssen wir auf Sammlungen seiner Reden, Briefe und Vorträge zurückgreifen, die Zeitgenossen von ihm zusammengestellt und herausgegeben haben.

## 2. Zur Entwicklung der Primarschule und der neuen Erziehungsmethode Frankreichs im 19. Jahrhundert bis zu den Schulgesetzen von Jules Ferry

1. Das Ministerium erließ mehrere Vorschriften und Rundschreiben, die sich ausführlich mit der neuen Erziehungsmethode beschäftigten (siehe u.a. Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles primaires publiques 1882). Daneben wurden pädagogische Kongresse durchgeführt, die für alle Lehrer verpflichtend waren und bei denen die neue Erziehungsmethode von Fachleuten des Ministeriums, insbesondere von Inspektoren und Generalinspektoren vermittelt wurde.

2. Rabelais (1494-1553) wandte sich in seinem Romanzyklus "Gargantua et Pantagruel" scharf gegen den scholastischen Formalismus und entwickelte eine neue Erziehungsmethode, die die natürlichen Fähigkeiten des Schülers fördert. Entsprechend handelte es sich um eine ganzheitliche Erziehung, die die physische, intellektuelle und moralische Entwicklung umfaßte. Diese Dreigliederung wurde von den Reformern der III. Republik ebenfalls vorgenommen.

3. Montaigne (1533-1592) wies in seinen Essais u.a. auf die Bedeutung der Urteilskraft des Schülers hin, die vor aller Wissensanhäufung Vorrang hat. Für ihn hatte der Unterricht eine erzieherische Funktion; er sollte in erster Linie den Menschen formen und nicht Spezialisten hervorbringen. In "De l'institution des enfants" (dt. Titel: Über die Kinderzucht: an Madame Diane de Foix, Gräfin de Gurson) beschreibt Montaigne anschaulich seine Kritik an der traditionellen Unterrichtsauffassung: "Büchergelehrsamkeit ist eine leidige Gelehrsamkeit. Ich verlange, daß sie zur Zierde diene, nicht zur Grundlage; nach der Meinung des Plato, welcher sagt: in Standhaftigkeit, Treue und Aufrichtigkeit bestehe die wahre Philosophie; die übrigen Wissenschaften, welche auf etwas anderes lenken, wären bloße Schminke." (Montaigne 1982, S. 42) Weiter unten erzählt er eine Episode, die er mit zwei Schullehrern auf dem Weg nach Orléans gehabt haben will: Montaigne, der Auskunft über einen Offizier haben wollte, welcher hinter ihm in einem Trupp heranritt, ließ einen der Lehrer fragen, wer wohl der "Kavalier" sei: "Dieser, der den Trupp nicht gesehen hatte, der hinter ihm war, und meinte, man spräche von seinem Kollegen, antwortete gar drollig: Es ist kein Kavalier; er ist ein Grammatikus und ich bin ein Logikus. Wir nun aber, die wir nicht darauf ausgehen, weder einen Grammatikus noch einen Logikus zu bilden, sondern einen wackeren Edelmann (*gentilhomme*), wir wollen sie ihre Muße mißbrauchen lassen, wie sie wollen; wir haben wohl sonst was zu tun! Wenn unser Zögling nur einen guten Vorrat von Sachen hat, die Worte werden von selbst kommen, und wollen sie nicht kommen, so wird er sie herbeiholen." (Montaigne 1982, S. 67 f.)

4. Der 4. Stand setzte sich aus dem allmählich entstehenden Kleinbürgertum, insbesondere aus der Arbeiterschaft der Städte zusammen und war als revolutionäres Potential gefürchtet.

5. Der Einfluß der Französischen Revolution auf das Primarschulwesen ist das meistdiskutierte Thema innerhalb der französischen Schulgeschichte. Eine Auswahl der bekanntesten Schriften findet sich in der Literaturliste dieser Arbeit.

6. Dieser Gedanke wird in Kapitel 3. noch einmal aufgegriffen.

7. Frz.: "*Petites écoles*" oder "*Ecoles paroissiales*", die aus einer Anordnung resultierten, die 1546 während des Konzils zu Trient beschlossen wurde und beinhaltete, daß jede Pfarrgemeinde eine Schule einrichten müsse, in der ein vom Pfarrer ausgewählter Lehrer Schreib- und Leseunterricht abhalten sollte. Die Lehrer waren meist ohne Vorbildung, so daß häufig Geistliche den Unterricht erteilten. 1655 schrieb ein Priester der Diözese Paris ein Lehrbuch mit dem Titel "*L'Ecole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles*", das nicht gerade Ausdruck einer besonderen Begeisterung für die Sache war, aber trotzdem in den folgenden Jahren die Grundlage für den Unterricht darstellte. So schreibt der Pädagoge Compayré folgendes zu der Schrift: "Der Autor der *Ecole paroissiale* macht kein großes Aufheben von dem Beruf des Lehrers, den er als Amt ohne Aufsehen, ohne Freude und ohne Stil betrachtet. Er erwartet keine großen Resultate vom Unterricht, von dem er sich begnügt zu sagen, daß er nicht vollständig unnützlich ist. Allerdings reduziert sich dieser Unterricht auf wenige Dinge: Lesen, Schreiben, Rechnen. Der Autor fügt noch Religion und Höflichkeit hinzu." (Compayré 1914, S. 213)

Das Buch enthält eine Reihe markanter pädagogischer Ratschläge, die beispielsweise die Lernunfähigkeit oder den Ungehorsam der Kinder betreffen. So gab der Priester in dem einen Fall der unmäßigen Brotesserei die Schuld, daß die Kinder zwischen 9 und 10 Jahren so schlecht lernten; in dem anderen Fall empfahl er, gehorsame Schüler als Beobachter auszuwählen, die die ungehorsamen beim Lehrer denunzierten (vgl. Compayré 1914, S. 214).

Die "kleinen Schulen" erhielten bis zur Französischen Revolution ihre Tradition aufrecht.

8. Die La Salleschen Schulen oder *Ecoles chrétiennes* wurden von La Salle (1651-1719) gegründet und stellen einen ersten Versuch dar, einen kostenlosen und obligatorischen Volksschulunterricht zu organisieren. La Salle, der in Paris Theologie studiert hatte, eröffnete 1679 in Reims eine Schule für Jungen. 1684 gründete er das Institut der La Salleschen Brüder, von dem aus eine Reihe von Schulen eröffnet wurde. 1685 schließlich richtete er eine Lehrerbildungsstätte (*Séminaire de maîtres d'école*) ein. Ein solches Lehrerseminar eröffnete er später auch in Paris, an das er eine Primarschule anschloß zur praktischen

Ausbildung. Als Lehrbuch verfaßte er die "Conduite des écoles", die 1720 veröffentlicht wurde und detaillierte und minutiöse Anweisungen enthält; eine zweite Ausgabe erschien 1811 und eine dritte 1870, die allerdings Änderungen aufwies. Der Unterricht war streng reglementiert und bestand zum größten Teil aus religiösen Übungen neben Lesen, Schreiben, Orthographie und Arithmetik (vgl. Compayré 1914, S. 214 ff.).

Die La Salleschen Schulen existierten bis 1905 über ganz Frankreich verteilt; in den französischen Kolonien blieben sie wesentlich länger erhalten. La Salles Verdienst war es, eine kostenlose Volkserziehung organisiert zu haben, die er für jedes Kind verpflichtend machen wollte: Der Gemeindepfarrer hatte die Aufgabe, diejenigen Familien, die ihre Kinder nicht zur Schule schickten, so lange mit seelsorgerischer Mißachtung zu strafen, bis sie dem Schulbesuch ihrer Kinder zustimmten.

9. Siehe dazu auch Kapitel 3.

10. Eine sehr differenzierte Arbeit über verschiedene Revolutionspläne bietet Wiltrud Drechsel 1969.

11. Während der "Herrschaft der Hundert Tage" (1814/15) verspricht Napoléon I. eine liberale Regierung, so daß der Republikaner Carnot und der ehemals vom Kaiser verbannte Benjamin Constant dieser Regierung beitraten. Nach Waterloo (1815) kehrte Ludwig XVIII. zurück und setzte bis 1820 die liberale Monarchie fort, die jedoch von den Ultraroyalisten argwöhnisch beobachtet wurde. Mit dem Mord am Herzog von Bercy, dem Sohn des Ultraroyalisten Karl X., stärkte sich die Position der Ultras und des Klerus; konservative und reaktionäre Kräfte gewannen die Oberhand. Nach dem Tod Ludwig XVIII. im Jahre 1824 trat Karl X. bis 1830 an die Spitze des Staates.

12. Joseph Marie Baron de Gérando, Generalsekretär des Innern unter Napoléon, Pair der Monarchie, später Vizepräsident des Staatsrates, Philanthrop, war bekannt für sein unermüdliches Engagement zur Verbesserung des Elementarunterrichts. Bereits 1808 kritisierte er die Lücken der Erziehung und des Unterrichts der Napoléonischen Schulen, in denen seiner Meinung nach nicht nur hauptsächlich der Katechismus und die Heilige Messe im Vordergrund standen, sondern auch Lehrer zweifelhafter Herkunft einen schlechten Einfluß auf die Schüler ausübten (vgl. Ponteil 1966, S. 137). Nach der Gründung der Gesellschaft für Elementarunterricht arbeitete er zusammen mit Ambroise Rendu 1816 eine Verfügung aus, die den Ausbau der neuen Schulen garantierte. 1821 wurde auf sein Betreiben hin die *Ecole nationale des Chartes* für die Ausbildung paläographischer Archive gegründet. Außerdem unterstützte er Mme de Pastoret bei der Eröffnung der ersten *salle d'asile* im Jahre 1826 (vgl. Harth 1983, S. 51). Während der Revolution war er ein paar Jahre in Deutschland. Einige seiner Schriften wurden ins Deutsche übersetzt.

Werke: Des signes et de l'art de penser, considérés dans leurs rapports mutuels, 4 Bände, 1800; De la génération des connaissances humaines, Berlin 1802 (preisgekrönt von der Berliner Akademie), Vorläufer zu: Histoire comparée des systèmes de philosophie relativement aux principes des connaissances humaines, 3 Bände, 1803; philanthropische Schriften: Le visiteur du pauvre, 1820; Du perfectionnement moral, ou de l'éducation de soi-même, 2 Bände, 1824; Education des sourds-muets de naissance, 1827; Cours normal des instituteurs primaires, 1832; De la bienfaisance publique, 4 Bände, 1839; Des progrès de l'industrie, 1841.

13. Siehe dazu: 2.2.1.

14. 1832 hatte die "*Société pour l'instruction primaire*" von Gérando 45 Filialen in der Provinz und entsprechend großen Einfluß (vgl. Gontard s.a., S. 456).

15. Auguste Comte: Siehe dazu Kapitel 3.

16. Guizot, Professor für moderne Geschichte, war insgesamt dreimal Unterrichtsminister. Seine Frau Pauline (1773-1827) verfaßte eine Reihe von Romanen, die sich fast ausschließlich mit Erziehung befaßten: *Les Enfants*, 1812; *Raoul et Victor*, 1821; *Les Lettres de famille sur l'éducation*, 1826. Compayré schreibt über die Arbeit von Mme Guizot folgendes: "Das, was der Arbeit von Mme Guizot eine große Bedeutung verleiht, ist, daß man neben allgemeinen Erwägungen und philosophischen Reflexionen einer großen Anzahl von ausführlichen Erfahrungen und detaillierten Beobachtungen begegnet, die eine Abhandlung über gute Pädagogik mit sich bringt. Wie die Psychologie des Kindes muß die Pädagogik selbst, wenigstens in den ersten Kapiteln, neben der Wiege erwogen und beschrieben sein. Mme Guizot unterstreicht mit Nachdruck die Bedeutung der ersten Jahre, in denen sich das zukünftige Schicksal des Kindes anbahnt." (Compayré 1914, S. 415)

17. *Ministre de l'instruction publique et des Cultes*; während der Restauration hieß das Amt *Ministre des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique*.

18. Siehe dazu Kapitel 2.2.3.

19. Siehe dazu: Literaturliste

20. Jules Vallès, Sohn eines Lehrers, war Journalist beim "Figaro" und ab 1866 Chefredakteur der Zeitschrift "La Rue". Als Sozialist verfaßte er einige Schriften gegen das Kaiserreich. In der Pariser *Commune* leitete er den "Cri du peuple" und die Erziehungskommission. Nach der Niederlage der *Commune* floh

er nach London und wurde in Abwesenheit zum Tode verurteilt. 1880 wurde er amnestiert und ging nach Paris zurück, wo er den "Cri du peuple" (1883) erneut herausgab. Seine Romane - vor allem die Romantrilogie "Jaques Vingtras" - haben stark autobiographische Züge. In "L'enfant" und "Le bachelier" berichtet er von seiner eigenen Schulzeit, so daß die Romane dokumentarischen Wert besitzen. In "L'enfant" schreibt er unter anderem über seine französischen Aufsätze: "Ich sage in diesen Erzählungen, daß nichts dem Vaterland und der Freiheit gleichkommt, um die Seele zu erheben. Ich weiß nicht, was das ist, die Freiheit, noch was das Vaterland ist. Ich bin immer verprügelt und geohrfeigt worden - soviel zur Freiheit -; zum Vaterland, ich kenne nur unsere Wohnung, wo ich mich langweile, und die Felder, wo es mir gefällt, aber wohin ich nicht gehe. Ich mache mich über Griechenland und Italien lustig, über den Tiber und den Eurotas. Ich mag lieber den Bach von Fareyrolles, die Kuhfladen und die Pferdeäpfel und das Sammeln von Löwenzahn, um Salat zu machen." (Jules Vallès, zit. in: Bessière 1978, S. 53)

Werke: L'argent, 1857; Les refractaires, 1866; Les enfants du peuple, 1879; Les chroniques de l'homme masqué, 1882; La rue à Londres, 1883; Jaques Vingtras: L'enfant, Le bachelier, L'insurgé, 1879-1885; Les blouses, 1919; Souvenirs, 1932; Le tableau de Paris, 1932; Le proscrit, 1952; La commune de Paris, 1970.

21. Jules Ferry wurde am 5. April 1832 in Saint-Dié in den Vogesen geboren. Nach dem Besuch des *Collège royal* in Straßburg studierte er zuerst in Straßburg, dann in Paris Jura. Sein Lehrer war Valette, der Rechtsberater während der Revolution in der *Constituante* und später in der *Législative*, der am 2. Dezember 1851 (Gedenktag von Austerlitz und der Kaiserkrönung Napoleons I.) mit 60 Abgeordneten der Nationalversammlung beim Staatsstreich Louis Napoleons verhaftet wurde. Seine Festnahme begründete er mit zwei maßgeblichen Eigenschaften, die er besitze: "Ich bin Repräsentant des Volkes und Professor der Rechte." (Zit. in: Rambaud 1903, S. 2) Dieses Erlebnis, das verbunden war mit der Erschießung von etlichen Republikanern auf den Straßen, prägte Ferry für sein weiteres Leben, indem er stets versuchte, Extreme bzw. blutige Aufstände zu vermeiden. In der Pariser Studienzeit beschäftigte er sich eingehend mit dem Comteschen Positivismus, dessen getreuer Anhänger er wurde (des Comte vor 1850), und wandte sich vor allem Fragen der nationalen Erziehung zu. In diesem Zusammenhang studierte er Condorcet, dessen Erziehungswerk er zur Grundlage für seine späteren pädagogischen Gedanken nahm (vgl. vor allem seine Rede vom 10. April 1870 in der *Salle Molière*). Seinen Platz innerhalb der republikanischen Partei eroberte sich Ferry durch seine 1869 erschienenen Schriften über "Les Grandes Manœuvres Electorales", worin er sich für das allgemeine Wahlrecht einsetzte, und über "Les Comptes Fantastiques d'Haussmann", worin er gegen die Geschäftsmethoden des Seine-Präfekten wettete. (Ein erbitterter Gegner Ferrys, A. Billebault de Chaffault, nahm Ferrys Schrift über Haussmann zum Anlaß, um 1883 ein Pamphlet unter

dem Titel "Les Comptes Fantastiques de M. Jules Ferry" zu veröffentlichen, in welchem er "Ferry & Cie" vorwarf, Frankreich moralisch und finanziell zu ruinieren, weil sie einmal als "Partei der Juden" [es waren keine Juden] antikerikal seien und außerdem in die eigene Tasche wirtschafteten. Vgl. Billebault de Chaffault 1883, S. 1 ff.)

1869 wurde Ferry zum Deputierten des Corps Législatif der Seine gewählt, wo er hitzige Reden führte, aber auch durch Sachkenntnis und Fleiß auffiel. Bereits damals beschäftigte er sich mit den Angelegenheiten der Nachbarländer und der USA, deren Bildungssystem er genau studierte. Seine Bewunderung galt Bismarck und dem modernen Ideengut Preußens (vgl. Rambaud 1903, S. 13), vor dessen Auswirkungen er warnte. 1870 wurde Ferry zum Delegierten des Verwaltungsrates der Seine nominiert, wo er für die Lebensmittelversorgung von Paris zuständig war. Am 10. April desselben Jahres hielt er seine berühmte Rede in der *Salle Molière* über die Gleichheit der Erziehung. 1871 wurde er Abgeordneter in den Vogesen; 1872 bis 1873 war er Botschafter in Griechenland. Nach dem Sturz von Thiers kehrte er nach Paris zurück und nahm seinen Platz in der Opposition wieder ein. Vom 4. Februar 1879 bis 14. November 1881 war Ferry Unterrichtsminister; 1880 wurde er zum Präsidenten des Staatsrates gewählt. Beide Posten mußte er unter Gambetta zugunsten Paul Berts aufgeben, kehrte jedoch am 28. März 1882 als Unterrichtsminister und am 21. Februar 1883 als Präsident des Staatsrates zurück. Ferrys politische Interessen galten neben der Reform der Gesellschaft und des Schulwesens auch der französischen Kolonialpolitik, die letztlich auch dazu beitrug, seine politische Karriere auf höchster Ebene zu beenden: Boulanger benutzte die französische Niederlage bei Lang-son am 21. März 1885, um Ferry zu stürzen. Bei den Wahlen am 27. Februar trat Ferry gegen Boulanger an und verlor. 1891 wurde er zum Senator der Vogesen, 1893 zum Senatspräsidenten gewählt. Am 17. März 1893 starb Jules Ferry mit knapp 61 Jahren.

22. Ferry wurde von dem damaligen Ministerpräsident Waddington ernannt, der zu den gemäßigten Republikanern zählte, ebenso wie der Staatspräsident Jules Grévy, der sein Amt von 1879 bis 1887 innehatte. Der radikale Flügel der Republikaner wurde vor allem von Gambetta, Clémenceau und Paul Bert repräsentiert, deren Politik an die Prinzipien der Französischen Revolution anknüpfte. Der Nachfolger Grévys war Sadi Carnot, der 1894 in Lyon ermordet wurde. In dieser Zeit waren folgende Unterrichtsminister im Amt:

Ferry	4. 2.	1879	-	14. 11.	1881
Bert	14. 11.	1881	-	30. 1.	1882
Ferry	28. 3.	1882	-	7. 8.	1882
Duvaux	7. 8.	1882	-	21. 2.	1883
Ferry	21. 2.	1883	-	20. 11.	1883
Fallières	20. 11.	1883	-	6. 4.	1885
Goblet	6. 4.	1885	-	11. 12.	1886
Berthelot	11. 12.	1886	-	30. 5.	1887

Spuller	30. 5. 1887	-	12. 12. 1887
Lockroy	3. 4. 1888	-	22. 2. 1889
Fallières	22. 2. 1889	-	17. 3. 1890
Bourgeois	17. 3. 1890	-	6. 12. 1892
Dupuy	6.12. 1892	-	4. 4. 1893
Poincaré	4. 4. 1893	-	3.12. 1893
Spuller	3.12. 1893	-	30. 5. 1894

Unter dem Kabinett Combes wurde 1905 die Trennung von Staat und Kirche durchgeführt.

23. Vgl. dazu auch Kapitel 3. Der Einfluß Fröbels auf die französische Pädagogik ist nicht sehr groß gewesen. Zwar gelang es Frau Mahrenholtz, einige Kindergärten einzurichten, die nach der Fröbel-Methode arbeiteten, aber die Kindergärten konnten sich nicht durchsetzen. Sowohl Pauline Kergomard für die *Ecoles maternelles* als auch Octave Gréard in seinem Buch "Education et Enseignement" warnen vor der rigiden Anwendung der Methode, die der Spontaneität und der Selbständigkeit des Kindes widerspreche. Besonders nach dem Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 wurde die "deutsche Methode" abgelehnt (vgl. Kergomard 1908, S. 97, S. 123; und dies. 1881, S. 8 und 14).

Einige Prinzipien der Fröbel-Methode wie das Spiel und die Erziehung zur Gemeinschaft sind auch in den französischen Kleinkinderschulen anzutreffen, die jedoch ebenso auf Pestalozzi, Girard, Pape-Carpantier, Kergomard oder Gréard zurückgeführt werden können. (Vgl. dazu auch Schneider 1943, S. 166 f.)

24. Paul Bert wurde am 19. November 1833 in Auxerre geboren; seine Familie war bekannt als Voltairianer (Siehe dazu Anm. 15 von Kapitel 3). Bert studierte ebenso wie Jules Ferry Jura, wandte sich aber bald der Physiologie zu und schrieb sich in der medizinischen Fakultät ein. 1863 wurde er Doktor der Medizin, 1866 Doktor der Naturwissenschaften. Er lehrte zunächst an der naturwissenschaftlichen Fakultät in Bordeaux, erhielt 1871 einen Lehrstuhl an der Sorbonne und wurde Präsident der Gesellschaft für Biologie. 1881 wurde er Mitglied der Akademie der Wissenschaften. Seine politische Karriere begann Anfang der 70er Jahre, 1872 wurde er Mitglied der republikanischen Partei. Er wurde Spezialist für schulische Fragen und unterstützte Ferrys Schulpolitik. Hauptsächlich für den polytechnischen Unterricht schrieb er populärwissenschaftliche Schriften wie "Lectures et Leçons de Choses", "Premières notions de zoologie" und das "Manuel d'instruction civique". Bert wurde wie Ferry Opfer von Lang-son. Am 11. November 1886 starb er als Statthalter in Tonkin.

Werke: La morale des Jésuites, 1880; L'Enseignement laïque, 1881; L'instruction civique à l'école, 1882; De l'instruction civique, 1883.

25. Octave Gréard war Direktor des Primarschulwesens an der Seine und Vizerektor der Académie von Paris. Er erhielt von Jules Ferry aufgrund seiner

zahlreichen Verdienste im schulischen Bereich den offiziellen Titel des "Premier instituteur en France". Gréard war verantwortlich für die Dreigliederung der Schulzeit in die Kurse "*élémentaire, moyen et supérieur*".

Werke: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours*, 1877; *Lois, arrêtés, instructions*, 1878; *L'Enseignement primaire à Paris de 1867 à 1877*, 1879; *Education et Instruction*, 4 Bände, 1887; *La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, 1900; *L'éducation des femmes par les femmes*.

26. Ferdinand Buisson wurde am 20. Dezember 1841 in Paris als Sohn einer protestantischen Familie geboren. Er studierte Philosophie, verweigerte trotz seiner Zulassung eine Professur in Frankreich und ging in die Schweiz, wo er ab 1866 in der Akademie in Neuchâtel Philosophie und Literatur lehrte. 1869 veröffentlichte er seine "*Principes de christianisme libéral*", in denen er seine liberale Haltung gegenüber Glaubensfragen und seine Ablehnung jeglichen Dogmatismus darlegte. 1868 (unter der Leitung Garibaldi's) und 1869 (unter der Leitung von Victor Hugo) nahm er an den Friedenskongressen in der Schweiz teil und demonstrierte damit seine pazifistische Einstellung. In der Schweiz traf er mit dem protestantischen Theologen Félix Pécaut, dem späteren Generalinspektor für die *Ecole normale supérieure* in Fontenay-aux-Roses und mit dem Pastor Jules Steeg, dem späteren Direktor des *Musée pédagogique* und ab 1896 Nachfolger von Pécaut, zusammen. Alle drei Franzosen gehörten zu dem extrem liberalen Protestantismus, den sie durch ihr Engagement in der Schulpolitik der III. Republik in Wort, Schrift und Tat zeigten. 1870 kehrte Buisson nach Paris zurück und erhielt von Jules Simon den Posten eines Primarschulinspektors der Seine, den er auf Drängen von Bischof Dupanloup wieder aufgeben mußte. Simon beauftragte Buisson daraufhin als Sekretär der Statistikkommission für das Primarschulwesen, Frankreich bei den Weltausstellungen in Wien, Philadelphia und Paris zu repräsentieren. In dieser Zeit begann er sein berühmtes "*Dictionnaire de Pédagogie*". 1878 wurde er Generalinspektor, 1879 Direktor des Primarschulwesens. 1896 erhielt er den Lehrstuhl für Pädagogik an der Sorbonne. 1905 leitete er die Kommission zur Trennung von Kirche und Staat. 1914 wurde er Präsident der Liga für Menschenrechte und der Liga für Unterricht, der Gesellschaft für Elementarerziehung und der Gesellschaft für Soziologie. 1927 erhielt er den Friedensnobelpreis, den er sich mit Quidde teilte.

Werke: *Le Dictionnaire de Pédagogie*, 1882-1886; *La Religion, La Morale et la Science*, 1901; *La foi laïque*, 1912; B. et al.: *La lutte scolaire en France*, 1912.

27. Pauline Kergomard war eng mit Buisson, Steeg und Pécaut befreundet; sie war ebenso überzeugte Republikanerin wie "Hugenottin".

Pauline Reclus wurde am 24. April 1838 in Chartons geboren. Ihr Vater war Schulinspektor in der Gironde, der allerdings 1851 dieses Amt aufgrund seiner

protestantischen Konfession aufgeben mußte. Nach dem Tod ihrer Mutter wuchs Pauline bei ihrem Onkel, einem Pastor in Orthez, auf. 1852 begann sie eine Ausbildung als Lehrerin. Nach einer Anstellung in Bordeaux ging sie zu ihrer älteren Schwester nach Paris, wo sie ihren Mann Jules Duplessis-Kergomard kennenlernte, einen Republikaner und Freidenker, der Anhänger und Mitstreiter von Garibaldi war. Sie heirateten 1863. Aus dieser wenig glücklichen Ehe - ihr Mann lebte mehr für die Ideale Garibaldis als für die Einkünfte des täglichen Lebens - gingen zwei Söhne hervor. (Der älteste Sohn mußte sich zu Ehren Garibaldis, Lincolns und Washingtons auf die Vornamen Joseph Abraham Georges taufen lassen, während der jüngere mit dem einfachen Namen Jean davonkam.)

Pauline Kergomard mußte den Lebensunterhalt für die Familie verdienen; u.a. schrieb sie einige Artikel für das "Dictionnaire de Pédagogie" von Buisson. 1879 absolvierte sie auf Anraten von Buisson das Examen zur Inspektorin der *Salles d'asile*; am 1. Mai 1879 wurde sie zur Generalinspektorin unter der Leitung Buissons ernannt. Als Feministin wurde sie Mitglied des Nationalrates der Französischen Frauen und wurde später die Präsidentin des Erziehungsbereiches. 1888 gründete sie mit anderen die "*Sauvetage de l'Enfance*", eine Gesellschaft zur Rettung gefährdeter Kinder. Mit 79 Jahren, 1917, schied sie aus ihrem Amt als Generalinspektorin aus. Sie starb am 13. Februar 1925. Paul Lapie, damaliger Direktor des Primarschulwesens, ehrte sie bei ihrem Begräbnis mit folgenden Worten: "Als Jules Ferry 1879 Mme Pauline Kergomard die Generalinspektion anvertraute, blies ein starker Wind von Reformen über das Unterrichtsministerium: das war für die ganze Primärerziehung die heroische Epoche der Renaissance. Das Verdienst von Mme Pauline Kergomard war es, an diesem Werk Anteil gehabt zu haben und unter der Leitung von M. Ferdinand Buisson für die Erziehung der Kleinsten eine Revolution parallel zu jener durchgeführt zu haben, die zu gleichen Zeit die Erziehung der Schulkinder umgestaltet hat." (Paul Lapie, 1925, abgedr. in: Comité Français pour l'Education Préscolaire 1975, S. 7 f.)

28. Vgl. dazu Harth 1983.

29. Vgl. dazu auch Buisson 1912, S. 237 f.

30. Vgl. Buisson 1912, S. 254.

31. Siehe dazu auch Kapitel 3.

32. Vgl. Ferry, Discours du 10 avril 1870.

33. Vgl. Buisson 1912, S. 241.

34. Diese und die folgenden Reden Ferrys aus den Debatten um die Schulreform sind von Paul Robiquet in 7 Bänden zwischen 1893 und 1898 zusammengestellt worden. Im folgenden werden daher nur die Daten der entsprechenden Reden angegeben.

35. Vgl. dazu auch Gontard 1967, S. 35.

36. Die Auseinandersetzung zwischen der Kirche, der Opposition und den Republikanern wird in den beiden umfangreichen Büchern von Pierre Chevallier (1981), der sich vor allem mit der Kontroverse zwischen Jules Ferry und Leo XIII. beschäftigte, und Mona Ozouf (1982), die die Pressestimmen aus dieser Zeit zusammenstellte, in anschaulicher Weise und sehr detailliert dargelegt.

37. Es kann an dieser Stelle nicht angehen, ausführlich auf die pädagogischen Überlegungen Pestalozzis einzugehen, zumal er als hauptsächlich in der Schweiz lebender Pädagoge nur indirekten Einfluß auf die pädagogischen Theorien der institutionellen Erziehung in Frankreich hatte, und zum größten Teil nur seine pädagogische Methode reflektiert wurde. Hier mag der Hinweis genügen, daß Pestalozzi selbst Rousseau als denjenigen bezeichnet, der ihn inspiriert hat, und daß "Emile", das, wie er sagt, versponnene und unzweckmäßige Buch, mit seinem System der Freiheit eine unendliche Glut in ihm entfacht habe, es in die Tat umzusetzen.

38. Etienne Bonnot abbé de Condillac war der Bruder des Staatstheoretikers Mably und der Cousin d'Alemberts. Der Jesuitenschüler wurde 1740 zum Priester geweiht, beschäftigte sich jedoch sein Leben lang mit philosophischen Fragen. Rousseau war kurze Zeit Hauslehrer Condillacs. In "Emile" wies er die Behauptung zurück, daß der kränkliche und zurückhaltende Condillac beschränkt sei und prophezeite ihm "einen hervorragenden Platz unter den besten Denkern und Metaphysikern seines Jahrhunderts" (Rousseau 1983, S. 88).

Condillac, der den 1700 ins Französische übersetzten "Essay Concerning Human Understanding" von John Locke eingehend studiert hatte, war begeistert von den Lockeschen Gedanken. Roger Gal bezeichnet ihn daher als Repräsentant der empiristischen Psychologie (vgl. Gal 1983, S. 80), während Lothar Kreimendahl dem älteren Condillac die Überwindung des Empirismus hin zum Sensualismus bescheinigt (vgl. Kreimendahl 1983, S. XXXII), die vor allem in der Schrift Condillacs "Le traité des sensations" (dt.: Abhandlungen über die Empfindungen. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eduard Johnson, neu bearbeitet, mit Einleitung, Anmerkungen und Literaturhinweisen versehen von Lothar Kreimendahl, Hamburg 1983) aus dem Jahre 1754 nachzuvollziehen ist. Rauh/Ruben hingegen fassen im Rückgriff auf neuere marxistisch-leninistische Forschungen Condillacs Philosophie "als wesentliches Moment in der Geschichte des bürgerlichen europäischen Materialismus" auf (Rauh/Ruben

1980, S. 1344 f.) und stellen den im marxistischen Sinne "dialektischen Gehalt seines Denkens" fest (Rauh/Ruben 1980, S. 1354).

Condillac selbst bezieht in der "Abhandlung" eine kritische Haltung gegenüber Locke (vgl. Condillac 1983, S. 153 f.). Zwar greift er die Idee Lockes auf, daß die Begriffe und Erkenntnisse des Menschen nicht etwa angeboren seien, sondern daß sie aus Einzelerfahrungen mittels der Induktion gewonnen werden. Während Locke zwei Quellen der Erkenntnis nennt, nämlich die "*sensation*" und die "*reflection*", leitet Condillac alle Erkenntnis aus den Sinnen ab (vgl. Condillac 1983, S. 213 f.). Albert Schweigler sieht in dieser Betrachtung die Vorstufe zum Materialismus: "... so durfte man diesen Satz nur objektiv fassen und man hatte die These des Materialismus: nur das Sinnliche ist; es gibt kein anderes Sein als das materielle Sein." (Schweigler 1950, S. 156).

Condillac kommt zu seinem Ergebnis, nachdem er einer Statue die fünf Sinne, beginnend beim Geruchssinn und beim Tastsinn endend, gibt: "Wenn unsere Statue, ohne daß wir etwas weiteres als Empfindungen bei ihr voraussetzen, Einzelvorstellungen und allgemeine Vorstellungen erworben und sich zu allen Verstandesoperationen befähigt hat, wenn sie Begierden entwickelt und sich in Leidenschaften versetzt hat, denen sie gehorcht oder widersteht, wenn endlich Lust oder Schmerz der einzige Grund zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten sind, dann kann man vernünftigerweise daraus schließen, daß wir zunächst nur Empfindungen gehabt haben, und daß unsere Kenntnisse und unsere Leidenschaften die Wirkung der Lust- und Schmerzgefühle sind, die die sinnlichen Eindrücke begleiten." (Condillac 1983, S. 213 f.) Condillac schließt daraus, daß die Statue "demnach nur die Summe dessen, was sie erworben hat", ist. "Warum soll es beim Menschen nicht ebenso sein?" (Condillac 1983, S. 216)

Der Verstand steht damit in Relation zu den Empfindungen, da diese seine Voraussetzungen sind. Zu Beginn der Abhandlung stellt Condillac ein Prinzip auf, das seinen Gedankengang durch die ganze Schrift begleitet und gleichzeitig das Prinzip des Erkenntnisweges ist: Ohne Erfahrung gibt es keine Kenntnisse, ohne Bedürfnisse gibt es keine Erfahrung und ohne die Abwechslung von Lust- und Schmerzgefühlen gibt es keine Bedürfnisse. Die Suche nach der Lust und die Vermeidung von Schmerz sind die leitenden Prinzipien der Handlungen der Statue (vgl. Condillac 1983, S. 3, S. 9 f. und S. 188 f.). Aus diesem Antagonismus von Lust und Schmerz bildet sich der Wille. In der Erinnerung an die Befriedigung von Begierden schöpft die Statue Hoffnung auf erneute Befriedigung und zeigt Interesse an der Wiederholung: "Von nun an beschränkt sie sich nicht mehr auf das Begehren; sie will; denn unter 'Wille' versteht man eine gebieterische Begierde, derart, daß wir denken, eine begehrte Sache stehe in unserer Macht." (Condillac 1983, S. 24)

Bevor die Statue zur Erinnerung gelangt, vollzieht sie mehrere Operationen: Durch den ersten Sinn - den Geruchssinn - nimmt sie Düfte wahr und wendet ihnen die Aufmerksamkeit zu. Ein mehr oder minder starker Eindruck bleibt: "Das ist das Gedächtnis." (Condillac 1983, S. 4) Das Gedächtnis ist damit nur

eine Empfindungsweise. Erneute Wahrnehmung und Gedächtnis verknüpfen sich miteinander, damit wird das Gedächtnis geübt und die Voraussetzung des Vergleichens geschaffen, nämlich die Aufmerksamkeit gleichzeitig zwei Vorstellungen zuzuwenden (vgl. Condillac 1983, S. 7)

Obwohl "mit einem einzigen Sinn ... die Seele den Keim aller ihrer Vermögen ... wie mit den fünf vereinigten" hat (Condillac 1983, S. 39), gelingt es Condillac erst mit der Einführung des Tastsinns "oder dem einzigen Sinn, der durch sich selbst über Außendinge urteilt" (Condillac 1983, S. 66) die unmittelbare Verbindung von Erfahrungen und Wahrnehmung zu den Außendingen herzustellen. Diesen Tastsinn nennt er den geringsten Grad des Gefühls, auf das sich die Statue beschränken kann. Condillac bezeichnet ihn daher als "Grundgefühl", "weil mit diesem Spiel der Maschine das animalische Leben beginnt; von ihm hängt alles ab." (Condillac 1983, S. 66) Dieses Grundgefühl ist empfänglich für Modifikationen und "ist dasselbe wie das Ich". Mit dem Tastsinn beschließt Condillac den Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit, Bedürfnis und Wirklichkeit und seinen Versuch, die "Genesis des Wissens" (vgl. Kreimendahl 1983, S. XXXV) darzulegen.

Aus seiner sensualistischen Lehre leitet Condillac seine pädagogischen Überlegungen ab, die er in seinem zehnbändigen Werk "Cours d'Etude pour l'Instruction des Jeunes Gens" niederlegte, das er in seiner Eigenschaft als Hauslehrer des Prinzen von Parma 1821 verfaßt hatte. In diesen Bänden stellt er sowohl seine neue, aber "im Grunde alte" Methode, als auch ein vollständiges Erziehungsprogramm für den Prinzen dar.

Die Methode basiert auf der Zerlegung und Beobachtung der verschiedenen menschlichen Äußerungen: "Man muß den menschlichen Geist zergliedern, d.h. die Operationen des Verstandes, die Gepflogenheiten der Seele und die Hervorbringung der Ideen beobachten." (Condillac 1821, S. V) Wenn diese Analyse beendet ist, ist auch der Unterrichtsplan gefunden und die Methode erkannt, die bereits uralte, d.h. in der frühen Menschheitsgeschichte angewandt worden ist, nämlich dann, als die Menschen gezwungen waren, Entdeckungen zu machen und dabei die Notwendigkeit der Beobachtung erkannt haben. "Man wird sehen, daß die wahre und einzige Methode die sein wird, den Schüler vom Bekannten zum Unbekannten zu führen; daß es folglich genügt, bei seinem Wissensstand zu beginnen, um ihm das beizubringen, was er nicht weiß..." (Condillac 1821, S. V) Während die alte Unterrichtsmethode Überflüssiges lehrte, unnütze Wissenschaften vermittelte, die sich nur mit vagen Inhalten beschäftigten, das Gedächtnis des Kindes überlud mit Worten, die es nicht verstand und es obendrein für das Vergessen bestrafte, geht die Condillac'sche Methode von den Fähigkeiten des Kindes aus: "Sie regt seine Neugier an, weil es über Kenntnisse, die es sich aneignet, mit derselben Leichtigkeit urteilt, wie es andere aufnimmt, und weil seine Eigenliebe, die von seinen ersten Fortschritten geschmeichelt ist, in ihm den Wunsch weckt weiterzumachen. Sie unterrichtet es fast ohne Anstrengung seinerseits, weil sie, statt Prinzipien auszubreiten, die Wissenschaften auf die Geschichte der Beobachtungen, Erfahrungen und

Entdeckungen reduziert. Schließlich wird sie, da sie sich niemals ändert, und in jeder Studienstufe die gleiche ist, ihm immer vertrauter werden: Je klüger es wird, desto leichter fällt es ihm, Kenntnisse zu erwerben; und wenn die Zeit für seine Erziehung zu kurz ist, kann es ohne Hilfe und durch sich selbst die Kenntnisse sich allein aneignen, die man ihm nicht vermittelt hat." (Condillac 1821, S. XI)

Mit anderen Worten: Das Kind wird nicht überladen mit Wissensstoff, sondern es genügt, ihm das notwendige Rüstzeug zu vermitteln, damit es eigenständig lernen kann. Grundlage dieses Lernens ist nicht die Gedächtnisübung, sondern die Reflexion. "Es ist also die Reflexion, die die Materialien unserer Kenntnisse vorbereitet, sie im Gedächtnis ordnet, indem sie die Urteile ordnet; und derjenige, der nicht gelernt hat zu reflektieren, hat keinen Unterricht gehabt oder einen schlechten, was noch schlimmer ist." (Condillac 1821, S. XIII)

Gabriel Compayré würdigt Condillac als einen großen Psychologen, dessen pädagogische Gedanken nie die Bedeutung seiner sensualistischen Philosophie erreicht hätten. Seine Pädagogik sei vielmehr eine Deduktion seiner Psychologie, die er wiederum aus seinen philosophischen Überlegungen abgeleitet habe (vgl. Compayré 1914, S. 261). Sie beginne mit der schwierigen Aufgabe für das Kind, über seine Seele reflektieren zu müssen, deren Möglichkeiten zu erkennen und das Bedürfnis zu erfahren, sich ihrer zu bedienen (vgl. Compayré 1914, S.262). Als Pädagoge jedoch überfordere Condillac das Kind, verdienstvoll sei dagegen seine Ablehnung gegenüber den Gedächtnisübungen und die Hervorhebung der Reflexion und des Urteils als Grundlagen des wahren Wissens (vgl. Compayré 1914, S.265 f.); damit ähnelt Condillac Montaigne, der sagte: "Aber Auswendiglernen ist kein Wissen..." (Montaigne 1982, S. 42)

Der Einfluß Condillacs auf die Denker der nachfolgenden Epoche wird als sehr groß erachtet (vgl. u.a. Sève 1962, S. 39; Aster 1980, S. 266; Ponteil 1966, S. 35. u.ö.). Max Schinz weist nach, daß durch die von Condillac formulierte Idee von der Existenz der Außendinge dem Positivismus ein Grundpfeiler gesetzt wurde (vgl. Schinz 1914, S. 210 f. ). Unmittelbar wirkt sich der Sensualismus Condillacs auf Helvétius (1715-1771) aus (vgl. u.a. Schwegler 1950, S. 156) und wird von den *Idéologues* zu einer Schulrichtung erhoben, die ihren Anfang nimmt in der Gründung der *Académie des Sciences morales et politiques* im Jahre 1795 (vgl. Bréhier 1983, S. 527 f.).

Angéla Médiçi schließlich würdigt Condillac als den wahren Vorläufer der Neuen Erziehung: "Sein System ging zwar aus einer Philosophie hervor, die das Ziel hatte, die Phänomene des Geistes immer mehr auf die bloßen sensorischen Anlagen zurückzuführen; aber, indem er auf jede metaphysische Betrachtung verzichtete (sic!), um eine genetische Beschreibung des Geistes zu geben - und wäre sie auch willkürlich - setzte Condillac die Bedingungen einer neuen Pädagogik: jene einer genetischen und aktiven Erziehung (culture), die auf die Beobachtung des Individuums gestützt ist und seinen affektiven Triebkräften, seinen physischen und mentalen Besonderheiten Rechnung trägt. Ein großer

Schritt wurde da getan; er rechtfertigt, hoffen wir, die Verbindung, die wir zwischen dem Autor der Essais und den wahren Begründern der Neuen Erziehung herzustellen versuchen, den Arzt-Erziehern, deren Werk wir später untersuchen werden." (Médici 1982, S. 22)

39. Die Methode wurde in England studiert und dann auf französische Schulen übertragen. Im Laufe der Jahrzehnte erstarrte sie in den meisten Schulen - vor allem in den Kleinkinderschulen - zu einem rigiden Zeremoniell, bei dem der Lehrer mit einer Pfeife oder einem "*claqueoir*" (Klatsche) Befehle erteilte, die die Masse der Schüler gleichzeitig in Form eines Dressuraktes ausführen mußte; auch der gegenseitige Unterricht wurde zur Farce: Oft mußten die älteren Kinder einen Wissensstoff vermitteln, den sie selber nicht begriffen hatten. Die Methode wurde in den 70er und 80er Jahren durch die Generalinspektoren heftig angegriffen und als Disziplin-Dressur verurteilt, die völlig an den kindlichen Bedürfnissen vorbeigehe (vgl. u.a. Kergomard 1881 [2 Berichte über die Akademien Toulouse, Grenoble, Clermont und Bordeaux] sowie Harth 1983, S. 97 ff.)

40. Carnot bildete 1797 mit anderen die Revolutionsregierung und war bekannt als gemäßigter Republikaner.

41. Nach Waterloo mußten sämtliche Minister zurücktreten; einige von ihnen wurden verhaftet.

42. Jean Baptiste Girard (Ordensname: Père Grégoire) wurde 1765 in Fribourg (Schweiz) geboren. Mit 16 Jahren trat er dem Cordelier-Orden bei und vervollständigte sein Noviziat in Luzern. Er unterrichtete in mehreren Klöstern, u.a. war er von 1785-1788 in Würzburg. Nach Fribourg zurückgekehrt, beschäftigte er sich zehn Jahre lang mit kirchlichen Fragen. Nebenbei setzte er sich mit der Kantischen Philosophie auseinander. Ab 1798 wandte er sich der Erziehung zu. Er reichte dem damaligen Minister Stapfer einen Plan zur Erziehung für die gesamte Schweiz ein und wurde 1804 beauftragt, die Primarschule von Fribourg zu leiten. 1809 wurde er von der Schweizer Regierung beauftragt, Pestalozzis Institut in Yverdon zu inspizieren. Obwohl Girard zugab, daß er durch seinen Freund Pestalozzi zu seiner pädagogischen Methode fand, fiel sein Bericht nicht sehr günstig aus; vor allem kritisierte er den zunehmenden Mathematikunterricht in Yverdon.

Die Fribourger Primarschule war bald berühmt durch ihre Methode, bei der die Kinder spielerisch ihre Lektionen lernten (vgl. Naville 1833, S. 158). Während seiner Amtszeit wechselte Girard die kirchlichen Lehrer gegen laizistische aus (der Zeichenlehrer war Protestant), da er mit ihnen besser zurechtkam. 1823 mußte er wegen einiger Intrigen des Jesuitenordens die Leitung aufgeben; vor allem wurde sein *Enseignement mutuel* als unreligiös und ketzerisch attackiert. Er ging nach Luzern, wo er bis 1834 Philosophie lehrte. Danach zog er sich

nach Fribourg zurück und verfaßte in den folgenden Jahren seine pädagogischen Werke. 1844 schrieb er als nunmehr 79jähriger sein berühmtes Buch über "L'Enseignement régulier de la langue maternelle", das noch im selben Jahr von der *Académie française* preisgekrönt wurde. Von 1844 bis 1846 verfaßte er die 4 Bände des "Cours éducatif", in denen er seine Methode darlegte.

Sein Einfluß war groß: Sowohl in Frankreich als auch in Italien (vor allem durch die Patres Lambruschini und Enrico Mayer) wurden seine Werke gelesen. 1880 wurde seine Methode durch den *Conseil supérieur de l'instruction publique* berücksichtigt.

43. Girard macht folgende Anmerkungen:

(a) *Métaphysique des études, ou Recherches sur l'état actuel des méthodes*, par G.N.R. Paris, an XII (1804).

(b) *Séance des Ecoles normales*, 2<sup>e</sup> édition. Paris 1800. Tome II, p. 87 et 89.

44. Jean Macé, begeisterter Anhänger Fouriers, übte zahlreiche Beschäftigungen aus. Bis ca. 1851 arbeitete er als Journalist bei verschiedenen Zeitungen (u.a. bei "La République", die 1851 verboten wurde), zwischendurch leitete er von 1848-49 das Büro der "Propagande Socialiste" und kam dadurch auf die Schwarze Liste. Macé konnte einer Verhaftung entkommen und zog mit seiner Frau in ein Mädchenpensionat nach Beblenheim in der Nähe von Colmar. Dort unterrichtete er Naturwissenschaften und verfaßte kleinere populärwissenschaftliche Werke, wie z.B. "Histoire d'une bouchée de pain" (1861), eine Geschichte über den abenteuerlichen Verdauungsweg eines Stückchens Brot, die er einem Kind erzählte. Daneben gründete er mit der Edition Hetzel "Le Magazin d'Education et de Récréation" (Magazin der Erziehung und Erholung). 1862 eröffnete er die erste *Bibliothèque Communale* in Beblenheim. 1866 gründete er die *Ligue de l'enseignement*, von der er 1881 Präsident und 1883 Senator wurde. 1893 schrieb er sein letztes Buch "La philosophie de poche", in dem spiritualistisches Gedankengut enthalten war.

45. 1870 zählte die Liga über 17 000 Mitglieder in etwa 50 Zirkeln. Die Mitglieder rekrutierten sich aus den verschiedensten Bevölkerungsschichten. Im Elsaß wurde die Liga vor allem durch protestantische Industrielle unterstützt (vgl. Tricot 1973, S. 27).

46. Macé wehrte sich gegen den Begriff "laizistisch", da seiner Meinung nach auch ein Laie religiös sein kann. Er plädierte daher für die Einführung des englischen Begriffes *unsectarian*, der tatsächliche Neutralität ausdrücke, nämlich außerhalb jeglicher konfessioneller Doktrin und religiösen Ritus zu sein. In einem Land, das keine Staatsreligion habe, müsse auch jegliche Schulreligion fehlen.

47. Macé verfaßte 1867 eine bilinguale Erklärung zum Völkerfrieden, für die er 24 Unterschriften von deutschen Persönlichkeiten rechts des Rheins und 25 Unterschriften von Franzosen sammelte.

48. "Ehre und Ruhm der laizistischen Schule, wo wir gelernt haben, frei zu denken, die Republik zu verteidigen und innig zu lieben, die unsere Väter durch Kampf geschaffen haben."

49. "Die einzige freie Schule ist die laizistische Schule." Weiter unten: "Die freie Schule ist die Schule der Freiheit."

50. Obwohl seit der Französischen Revolution der Kirche das Erziehungsmonopol entzogen ist, und die Schule unter jedem Regime als ein politischer Faktor angesehen wurde, war der Einfluß der Kirche auf die Schule vor allem zu Zeiten einer konservativen Regierung ebenso gegeben wie der Kampf für die totale Neutralität des Bildungswesens (vgl. 2.1.), der insbesondere von der Freimaurerloge geführt wurde (Die Freimaurer haben sich in Frankreich zunächst in der *Grand Orient de France* organisiert, später in regionalen Gruppen). Besonders der religiöse Erziehungsplan von Dupanloup (1803-1878; Bischof von Orléans, schrieb 1851 "De l'Education", die Grundlage der katholischen Erziehung) und das Gesetz Falloux von 1850 wurden von den antiklerikalen Kreisen heftig angegriffen; auch heute noch wird dieses Gesetz als verhängnisvoll erachtet. Obwohl die Republikaner sich bemühten, extreme Auswirkungen wieder rückgängig zu machen (z.B. versuchte Victor Duruy, der damalige Unterrichtsminister, die Reform von 1850 durch den Lehrplan der Juli-Monarchie zu ersetzen), und die offizielle Trennung von Staat und Kirche 1905 die Stellung der öffentlichen laizistischen Schule bekräftigte, blieb die Fallouxsche Anerkennung der freien konfessionellen Schulen als gleichberechtigt neben der staatlichen Schule bestehen. Diese Anerkennung wurde durch das neue Privatschulgesetz, das 1959 unter Präsident de Gaulle und Ministerpräsident Debré verabschiedet wurde, weiter verfestigt. Demnach erhalten die Privatschulen durch einen sogenannten einfachen Hilfsvertrag staatliche Subventionen, indem die Lehrkräfte an den privaten Schulen eine ihrer Ausbildung entsprechende Bezahlung durch den Staat gewährt bekommen. Gleichzeitig wurde den Privatschulen die Unterrichtsfreiheit garantiert, das heißt der Staat erhielt kein Kontrollrecht über den Unterricht (vgl. dazu auch: Das neue französische Privatschulgesetz, in: *Bildung und Erziehung* 13 (1960), S. 164-170).

Die Begründung Debrés zum Gesetz war, daß dieses zur Einheit der Nation beitrage und einen alten Streit zwischen Kirche und Staat beenden solle: "Wir sind nicht mehr am Ende des 19. Jahrhunderts, wo der Staat gegen die Religion kämpfte, um Staat zu sein. Heute ist die katholische Religion nur eine Denkart, die den Wünschen zahlreicher Familien entspricht, denen der Staat auf vielen anderen Gebieten Rechnung trägt." Das Gesetz ließ die alte Diskussion über die

Freiheit des Unterrichts wiederaufleben. Von dem sozialistischen Unterrichtsminister André Ballouche wurde dieses Gesetz als Verstoß gegen die Tradition der laizistischen Schule und gegen die Verfassung der "unteilbaren, weltlichen, demokratischen und sozialen Republik" angesehen (vgl. Das Privatschulgesetz 1960, S. 166). Verweisen Verfechter der öffentlichen Schule auf die Freiheit eines neutralen wissenschaftlichen Unterrichts, der frei von Dogmen sein sollte, halten die Vertreter der Kirche dem entgegen, daß es sich hier wohl um einen falschen Begriff von Freiheit handle: Indem die Religion aus den Schulen verbannt worden sei, habe man einmal dem Kind die Grundlage entzogen, sich mit Fragen der Kirche auseinanderzusetzen, und zum anderen den Willen der Eltern bezüglich der Erziehung ihrer Kinder auf christlicher Basis übergangen (vgl. u.a. Ody 1951, S. 125-128).

Diese Argumentation ist so alt wie die Debatte um die Laizität: Bereits 1883, als Reaktion auf das Schulgesetz von 1882, schrieb Papst Leo XIII. einen Brief an den damaligen Präsidenten Grévy, in welchem er das Gesetz kritisierte (vgl. dazu auch 2.1.3.). Daß die Argumente sich bisher nicht verändert haben, zeigt die jüngste Auseinandersetzung um die Schulfrage heute (1984).

51. 1861 erschien Herbert Spencers Buch "Education, Intellectual, Moral and Physical". Die erste französische Übersetzung erfolgte 1878. Auch wenn sich die Begriffe und der hinter ihnen stehende Gedanke einer ganzheitlichen Erziehung decken, bleiben dennoch zwischen der französischen Erziehungsidee und der Theorie Spencers erhebliche inhaltliche Divergenzen: So verneint Spencer bei seiner moralischen Erziehung die anthropologische Grundthese Rousseaus, daß das Kind gut geboren werde, und teilt damit auch nicht Rousseaus pädagogischen Optimismus, der nach wie vor in der französischen Pädagogik tragend ist. Spencers Theorie geht im großen und ganzen konform mit den Reformgedanken seiner Zeit; grundsätzlich wurde er - besonders von Gréard - mit Vorsicht und kritischer Distanz gelesen. Die französische Bestimmung der Erziehung als aufgeteilt in die physische, intellektuelle und moralische Erziehung ist bereits in den Revolutionsplänen von 1791 enthalten (vgl. Gréard in: Règlement 1882, S. 75), bei Rousseau grundgelegt und schon von Rabelais hervorgehoben.

52. Der Autor des Zitates ist unbekannt. Es wurde aus Gontard s.a., S. 83, entnommen.

53. Um eine Vorstellung von Art und Umfang der intellektuellen Erziehung vermitteln zu können, wurden exemplarisch die beiden Fächer Geschichte und Geographie, deren Bedeutung von mehreren Pädagogen wie Buisson, Kergomard, Ferry u.a. betont wurde, aus dem Lehrplan von 1882 herausgenommen und übersetzt im Anhang wiedergegeben.

54. In dem handschriftlich vorgelegenen Brief von Ferry konnte offensichtlich ein Wort des Satzes nicht entziffert werden. Legrand fügt daher dort "(un mot illisible)" ein (Legrand 1961, S. 241)

55. Der Lehrplan zum Moralunterricht in der Primarschule wird im Anhang vollständig übersetzt wiedergegeben.

56. Zum ersten Mal geht Hugo de Groot (1583-1645) davon aus, daß es ein an sich gültiges, aus reiner Vernunft erkennbares Naturrecht gibt, und der Staat der Garant und Schützer dieses Rechts sein muß. Diese Auffassung wird in der Folgezeit aufgegriffen und im 17. Jahrhundert weiterentwickelt, wobei jedoch in Frankreich der auf der Vernunft beruhenden Idee sich eine andere Strömung entgegenstellt, die das Gefühl und den Glauben in den Mittelpunkt ihrer Philosophie rückt. So zeigen sich zwei gegensätzliche Tendenzen des philosophischen Denkens, die jedoch beide die Befreiung von alten Formen, insbesondere von der scholastischen Lehre, die Suche nach neuen Methoden der Erkenntnis und die Befreiung des Geistes vom Dogmen-Denken gemeinsam haben: Einmal ist es die auf Vernunft gründende analytisch-naturwissenschaftliche Denkart, die ein klares und deutliches Bild der Wirklichkeit, nicht nur der Körperwelt, sondern auch der Seele und von Gott, durch eine mathematisch-rationale Methode erhalten will. Diese neue Erkenntnismethode wird zum ersten Mal von René Descartes (1596-1650) klar formuliert. Demgegenüber steht eine fideistische Denkart, die zwar die Mathematik als die höchste Schulung des Geistes anerkennt, ihr aber gleichzeitig ihre Nutzlosigkeit und ihre unübersteigbare Grenze vorhält: So unterstellt Blaise Pascal (1623-1662) mit Nachdruck der rationalen Methode Desacrtes', daß sie weder in der Lage sei, das Wesen des Unendlichen zu begreifen, auf welches das menschliche Bedürfnis ausgerichtet sei, noch fähig, das Wesen des eigenen Ichs (*connaître soi-même*) zu erkennen, das heißt, sie erkenne nicht, was letztlich notwendig sei (vgl. Pascal 1978, S. 38, S. 52 f., S. 120 ff., S. 40, S. 41 ff.).

Die Wahrheit wird nach Pascal nicht allein durch die Vernunft, sondern durch das Herz und den Glauben (vgl. Pascal 1978, S. 133) gefunden: "Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt, das erfährt man in tausend Fällen. Ich behaupte, daß das Herz von Natur aus das umfassende Wesen und sich selbst natürlich liebt, je nachdem, wenn es sich hingibt, und es verschließt sich gegen den einen oder den anderen, je wie es wählte. Den einen habt ihr angewiesen, den anderen bewahrt; ist die Vernunft der Grund, daß ihr euch selbst liebt?" (Pascal 1978, S. 141)

Für Descartes dagegen ist nur eine Methode die richtige: die "mathematische" Methode. Die geometrische Analysis und die Algebra ebenso wie die Logik mit dem klaren und deutlichen Aufbau ihrer Methode sind für Descartes die Grundlage der philosophischen Methode, die Wirklichkeit mit evidenten, unzweifelhaften Begriffen zu erfassen (vgl. Descartes 1961, S. 17 f.) Was nur wahrscheinlich ist, will er nicht wissen. Descartes schaltet alles aus, was

prinzipiell der Möglichkeit eines Zweifels unterliegt; nur am Zweifel selbst kann nicht gezweifelt werden. Der Zweifel hat aber eine Gewißheit zur Folge, nämlich die Existenz des zweifelnden Ichs und somit die Existenz des eigenen Denkens: "Cogito, ergo sum (Ich denke, also bin ich)." (Descartes 1961, S. 31)

Die Fähigkeit, richtig zu denken und zu urteilen, ist zwar von Natur aus in allen Menschen gleich, aber um nicht falsch zu urteilen, muß man von der Vernunft den richtigen Gebrauch machen (vgl. Descartes 1961, S. 3). Die Vernunft muß somit einem sorgfältig durchdachten Plan folgen, um mit Sicherheit zur einzigen Erkenntnis des Wahren aller Dinge zu gelangen. Die Methode folgt vier Regeln, die unbedingt befolgt werden müssen: Von der Klarheit und Deutlichkeit der eigenen Gedanken muß über die Zerlegung der einzelnen Gegenstände in so viele Teile, wie sie zur besseren Lösung wünschenswert sind, bis hin zur Ordnung der eigenen Gedanken und schließlich zur umfassenden, alles umschließenden Übersicht der Erkenntnis fortgeschritten werden (vgl. Descartes 1961, S. 18 f.).

Neben der ersten fundamentalen Gewißheit von der Existenz des Cogito gibt es für Descartes eine zweite, nämlich die von der Existenz Gottes. Durch den Beweis der Existenz Gottes gibt Descartes der Religion ein rationales Fundament, das heißt Glaubenüberzeugung gründet allein auf der Vernunft (vgl. Descartes 1971, S. 66). Damit greift Descartes die Tradition des Christentums an: nicht Gott führt den Menschen immer und notwendig, sondern es ist der Wille des Menschen, der, wenn er nicht in der Lage ist, klar und deutlich zu urteilen, sich irren und den falschen Weg einschlagen kann (vgl. Descartes 1971, S. 74 ff.).

Dieser Gottesbeweis zusammen mit der mechanischen Welterklärung Descartes' führten dazu, daß er sich dem Vorwurf des Atheismus aussetzte, den er jedoch heftig zurückwies: Er sei stets für die Verteidigung der Sache Gottes eingetreten, und der von ihm eingeschlagene Weg für den Beweis Gottes sei der einzige, der auch zum Ziel führe (vgl. Descartes 1971, S. 111 f.). Ebenso wie die Gestaltung der Welt versucht Descartes die Vorgänge im lebenden Körper physikalisch-mechanisch zu erklären, ausgenommen die willkürlichen Handlungen, mit denen die Seele in das Körpergeschehen eingreift. Aber auch diesen Vorgang will Descartes mit seiner Methode erklären (vgl. Descartes 1961, S. 39 ff.). Er setzt voraus, daß der Mensch ein durchaus einheitliches Ganzes ist (vgl. Descartes 1971, S. 105), das heißt, daß Körper und Geist eine neue Einheit bilden.

Descartes' Erklärungen haben den Charakter einer naturwissenschaftlichen Psychologie. Der Mensch soll sich um die Wissenschaften und die Kenntnis aller Dinge bemühen, damit er seine körperlichen und seelischen Vorgänge besser kennenlerne. Voraussetzung für das körperliche und seelische Glück - als Inbegriff der Ethik - sei die medizinische Hygiene. Der Geist hänge nämlich von der Gesundheit des Körpers ab. Descartes baut auf den Fortschritt der

Wissenschaften, die in Zukunft mehr zur Klärung dieser biophysischen Zusammenhänge beitragen können (vgl. Descartes 1961, S. 71 und 72).

Die Philosophie Descartes' hat eine neue Weltanschauung und Denkart hervorgebracht, die die Befreiung des Geistes vom Dogmendenken und die Bekämpfung der Scholastik zum Ziel hatte. Durch das dennoch in sich geschlossene System seiner Methode hat Descartes nach unserer Ansicht der alten Lehre einen neuen Dogmatismus entgegengesetzt. Seine Methode ist - auch nach eigenen Aussagen Descartes' - in den Grundzügen unbestreitbar und bedarf keiner Verbesserung. Nur die sekundären Wissenschaften wie Mechanik, Medizin und Moral müssen nach seiner Ansicht weiterentwickelt werden. Tatsächlich hat Descartes gerade den Ausbau dieser Wissenschaftszweige stark beeinflusst.

Das Decartessche System wurde in der Folgezeit entweder völlig abgelehnt, oder aber man versuchte auf der Methode Descartes' weiter aufzubauen - nicht ohne Kritik an seinem logischen Gedankengebäude. Seine Gegner nannten sein System nicht nur antitraditionell, sondern auch antikirchlich; ein System, das es zu vernichten galt. Ein Hauptvertreter dieser anticartesianischen Bewegung war Pascal.

Bleibt man in einem typisierenden Vergleich der beiden Denkrichtungen, kann man sagen, daß für das Denken im 18. und 19. Jahrhundert beide Ideen erhalten bleiben: nämlich die der alles bestimmenden Vernunft Descartes' einerseits, die ausgehend von der Natur des Menschen rationale und allgemeine Gesetzmäßigkeiten vorschreibt, und Pascals kritische, das Gefühl betonende Betrachtung des tatsächlichen Lebens, das Widersprüche in sich birgt, andererseits.

Der Gefahr einer solchen typisierenden Gegenüberstellung bewußt, behaupten wir hier trotzdem, daß der Cartesianismus seine Fortsetzung findet im Rationalismus der Aufklärung und der Enzyklopädisten (dabei vor allem Voltaire {1694-1778}, Diderot {1713-1784}, d'Alembert {1717-1783}, Condorcet {1743-1794}), die die Gedanken der Revolution vorbereiteten, später in den Sozialphilosophien (vor allem Charles Fourier {1772-1837}, Saint-Simon {1760-1825} und Proudhon {1809-1865}), von denen aus Auguste Comte (1798-1857) seine positivistische Lehre entwickelte; in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist die experimentelle Psychologie sehr stark von der rationalen Erkenntnis durchdrungen, als sie mit Théodule Ribot (1839-1916) eine entscheidende Wende von der auf subjektiver Erfahrung und Introspektion beruhenden Erkenntnismethode zu einer objektiven Verhaltenswissenschaft macht, die den Menschen über sein Verhalten, die physiologische Erforschung seiner Körperfunktionen bis hin zum kindlichen Verhalten zu beschreiben suchte. (Beihilflich dabei waren die Condillacschen Studien über die menschlichen Sinne und seine Ansichten über die sorgfältige Beobachtung der kindlichen Eigenschaften, Fähigkeiten, Handlungs- und Verhaltensweisen, die neue Sichtweise des Kindes bei Rousseau, und Condorcets Theorie von der uneinge-

schränkten Lernfähigkeit des Menschen, die vererbte Verhaltensweisen ausschloß und damit den Blick auf die Umwelt lenkte.)

Die Pascalsche Idee dagegen zeigt sich vor allem im sogenannten Spiritualismus und in den Anfängen des Existentialismus.

Da beide Ideen den Menschen vom Dogmendenken befreien und selbst nur eine Erkenntnistheorie sein wollten, waren sie auch beide offen für politische und weltanschauliche Überlegungen (siehe dazu auch Kapitel 3.).

57. Siehe dazu Anmerkung 56 und die folgenden Kapitel.

58. Die Gedanken Rousseaus werden weiter unten noch einmal aufgegriffen.

59. Aufgrund des Umstandes, daß sich Ferry ausdrücklich auf Condorcet beruft, werden dessen Grundgedanken weiter unten skizziert.

60. Siehe dazu Kapitel 3.

61. Vgl. Georges Snyders: *La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> Siècles*. Paris: P.U.F. 1965 (dt.: *Die große Wende der Pädagogik*, 1971).

62. Johann Friedrich Oberlin studierte an der Straßburger Universität evangelische Theologie. Neben Latein, Griechisch und Hebräisch belegte er außerdem die Fächer Logik, Rhetorik, Metaphysik, Arithmetik, Geometrie, Physik, Naturgeschichte, Philosophie, Naturrecht, ägyptische, griechische, römische und hebräische Altertümer (vgl. Psczolla 1979, S. 33). Oberlin war ein typischer Vertreter der Aufklärung, der sich auch gegenüber dem anderen Glauben tolerant zeigte, indem er sich selbst als evangelisch-katholischen Pfarrer bezeichnete. Am 30. März 1767 übernahm Oberlin sein erstes Pfarramt in Waldersbach im Steinthal, einem französischen Grenzland in den Vogesen, dessen Bevölkerung aus verschiedenen Nachbarländern stammte und einen für die Franzosen unverständlichen Patois sprach, somit Integrationsprobleme in das französische Mutterland hatte. Oberlin mußte einmal die wirtschaftliche Rückständigkeit des Landes überwinden und zum anderen den sozialen und intellektuellen Notstand der Bevölkerung ausgleichen. Sein Verdienst war es dann auch, ein umfassendes Erziehungssystem von der Kleinkindererziehung bis zur Erwachsenenbildung aufgebaut zu haben, das weit über die Grenzen Frankreichs bekannt wurde. Er gilt als Gründer der öffentlichen Kleinkinderschulen durch die Einrichtung seiner sogenannten "Strickschulen" (*écoles-à-tricoter*), einer Kombination von Kleinkinderschule und Hort. Es wurden Kleinkinder bis zum siebten Lebensjahr von einer *Conductrice de la tendre jeunesse* durch kindgerechte Beschäftigungen wie Spiel, Gesang, Gymnastik, Spaziergänge etc. betreut; nachmittags wurden schulpflichtige Mädchen aufgenommen, die nicht nur stricken und nähen lernten, sondern auch durch den Umgang mit den

kleineren Kindern auf ihre späteren Pflichten als Hausfrau und Mutter vorbereitet wurden (vgl. dazu auch: Harth 1983, S. 26-42).

63. Siehe dazu auch Kapitel 3. Ferry integrierte die "pädagogische" Bestimmung der Erziehung in seine "politische", das heißt die Prinzipien der neuen Erziehung und vor allem die Erziehungsmethode waren mit seinem positivistischen Weltbild durchaus vereinbar.

### 3. Die neue Primarschule auf dem Hintergrund des Positivismus

1. Neben R. Descartes nahmen vor allem Condorcet und die Enzyklopädisten Einfluß auf das Denken der Schulreformer. Vgl. dazu auch Anmerkung 56 von Kapitel 2. Obwohl der Positivismus völlig auf dem Rationalismus fußt, unterscheidet er sich in seiner Zielsetzung von dem aufklärerischen Rationalismus durch seine Auffassung von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.

2. Den Schulreformern wurde immer wieder Sektierertum vorgeworfen. Besonders A. Billebault du Chauffault unterstellt in seinem Pamphlet "Les Comptes fantastiques de M. Jules Ferry" von 1883, daß die Republikaner als "Partei der Juden" Staatsfeinde seien. Richtig ist, daß es sich bei den Schulreformern um Freidenker, liberale Protestanten und Katholiken gehandelt hat.

3. Vgl. dazu: Kapitel 2.1.

4. Auguste Comte wurde 1798 in Montpellier als Sohn einer streng katholischen Familie geboren. Nach dem Besuch einer polytechnischen Schule wurde er begeisterter Anhänger von St. Simon, bei dem er zwischen 1817 und 1824 Sekretär war. Die Bewunderung für St. Simon bezog sich vor allem auf dessen revolutionären Geist, während Comtes positivistische Philosophie weniger von St. Simon beeinflusst wurde (vgl. Fetscher in: Comte 1966, S. XVII). 1824, kurz vor dem Tod St. Simons, kam es zu einem Bruch zwischen Comte und ihm, da Comte nicht genügend Spielraum für seine eigenen Gedanken verspürte (vgl. Fetscher in: Comte 1966, S. XVIII). Danach arbeitete er mit Unterbrechungen - durch eine Nervenkrankheit mußte er eine Zeitlang aussetzen - an seinem sechsbändigen philosophischen Werk "Cours de philosophie positive", das er zwischen 1830 und 1842 veröffentlichte. Seine privaten Vorträge und Vorlesungen über sein System wurden zum Teil verboten, so daß er bis zu seinem Tod im Jahre 1857 auf die finanzielle Unterstützung seiner Anhänger angewiesen war. In den letzten Jahren seines Lebens trat eine Wende in seinen Ansichten ein, indem er seine Philosophie zur Religion erklärte, die zwar ohne Gott gedacht, aber mit an den Katholizismus erinnernden Riten ausgestattet war und einen "Grand Etre" zu verehren hatte. Diese neuen Gedanken legte er in dem

"Système de politique positive ou traité de sociologie" (1851-54) nieder. Für die Wende wird u.a. seine unglückliche Liebe zu der wesentlich jüngeren Mme de Vaux verantwortlich gemacht (vgl. Sommer 1885, S. 47 und Fetscher in: Comte 1966, S. XVIII f.), während sein Schüler Littré auf seinen Geisteszustand aufmerksam machte und bei ihm Anzeichen von Wahnsinn entdeckt haben wollte.

5. Die Rede in der Salle Molière ist verschiedentlich veröffentlicht worden. 1870 wurde sie von der Société pour l'instruction publique élémentaire von Paris abgedruckt. Diese Fassung wird hier verwendet. In Kapitel 4 wird diese Rede noch einmal ausführlicher behandelt.

6. Vgl. dazu das Dreistadiengesetz, das Comte bereits 1822 in seinem "Opuscule fondamental" formuliert hat. Das Gesetz wurde zuvor von St. Simon (1803) und von Turgot (1817) entwickelt, aber erst durch Comte zur Bedeutung gebracht. Die Gültigkeit des Gesetzes wurde durch Dilthey und Scheler widerlegt und allenfalls als Ordnungsschema für die Hauptprinzipien der Wissenschaftsgeschichte angesehen. "Dieses Gesetz lautet: Jeder Zweig unserer Kenntnisse durchläuft der Reihe nach drei verschiedene theoretische Ansätze (Sätze), nämlich den theologischen oder fiktiven Zustand, den metaphysischen oder abstrakten Zustand und den wissenschaftlichen oder positiven Zustand." (Comte 1974, S. 2)

7. Victor Cousin (1792-1867) vertrat eine eklektische Philosophie, wobei er sich allerdings gegen den Sensualismus und Materialismus wandte. Seine Philosophie war lange Zeit "Staatsphilosophie" in Frankreich. Als Rektor der Sorbonne und schließlich als Unterrichtsminister hatte Cousin genügend Mittel, seine Lehre durchzusetzen, die mehr durch die Breite ihres Einflusses als durch Originalität bestach. Wie die Traditionalisten kritisierte er die Geisteshaltung des 18. Jahrhunderts als destruktiv und wollte durch einen aufgeklärten Eklektizismus das "Wahre", das in den verschiedenen Philosophien enthalten ist, aufsuchen und das "Falsche" beiseite lassen. Das Kriterium der Auswahl war für ihn die Vernunft und die Evidenz; Grundlage der richtigen Auswahl sollte die Orientierung am Christentum sein. (Vgl. Bréhier 1983). Seine Gedanken schrieb er in "Cours de la philosophie moderne", 1815-29 und in "Du vrai, du beau et du bien", 1853 nieder; ebenso beschäftigte er sich mit "De la métaphysique d'Aristote", 1835 und mit "Etudes sur Pascal", s.a.

8. Die von uns gemachten Angaben beziehen sich auf die Comtesche Philosophie bis 1848; danach erhält sein Werk einen spirituellen Charakter, der sich auch in seinen pädagogischen Gedanken niederschlägt und der von den Schulreformern weitgehend außer acht gelassen wurde. Siehe dazu auch Anmerkung 4 dieses Kapitels.

9. Die von uns hervorgehobenen Begriffe sind auch in der Übersetzung gesperrt gedruckt.

10. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts - Bréhier nennt diese Zeit die "zweite Periode", die von 1850 bis 1890 dauerte - ist einmal gekennzeichnet durch das Wiederaufleben des kritischen und analytischen Gedankenguts Kants (vgl. Charles Renouvier) und des Sensualismus von Condillac (vgl. Hippolyte Taine), zum zweiten durch den Einfluß Comtes auf Emile Littré (1801-1881) und Pierre Lafitte (1823-1908), den Evolutionismus von Herbert Spencer, die Soziologie von Emile Durkheim und die experimentelle Psychologie Théodule Ribots und Alfred Binets, zum dritten durch den Einfluß des Darwinismus, wobei die Reaktion der französischen Psychologen auf die Theorie Darwins im Gegensatz zu der deutschen sehr zurückhaltend war, und nicht zuletzt durch die Entstehung des Marxismus.

11. Mit Théodule Ribot (1838-1916) erlebte die experimentelle Psychologie ihren Aufschwung. Gerade die Psychologie hat nach Descartes eine entscheidende Wende von der aus subjektiver Erfahrung und Introspektion beruhenden Erkenntnismethode zu einer objektiven Verhaltenswissenschaft gemacht, die den Menschen über sein Verhalten, die physiologische Erforschung seiner Körperfunktionen bis hin zum kindlichen Verhalten zu beschreiben suchte. Bereits Descartes setzte sich in seiner Schrift "Les passions de l'âme", Amsterdam 1649, und in seinen "Abhandlungen" mit der Unterscheidung zwischen den Handlungen von Mensch und Tier auseinander und sprach dem Tier im Gegensatz zum Menschen ein bewußtes Handeln ab. Er gab dabei den Anstoß, ihn in seinem Lebensraum und sein damit verbundenes Handeln zu beobachten. Behilflich bei der experimentellen Psychologie gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren die Condillac'schen Studien über die menschlichen Sinne und seine Ansichten über die sorgfältige Beobachtung der kindlichen Eigenschaften, Fähigkeiten, Handlungs- und Verhaltensweisen, die ihre Anregung durch John Locke fanden und die ihre Fortsetzung nahmen in der Sichtweise des Kindes bei Rousseau, während Condorcets Theorie von der uneingeschränkten Lernfähigkeit des Menschen vererbte Verhaltensweisen ausschloß und damit den Blick auf die Bedeutung der Umwelt lenkte. Diese Sichtweise ist nicht zuletzt durch die Itardsche Studie über Victor von Aveyron bestätigt worden, nämlich daß die Erziehungsdefizite, die offensichtlich aus der langen Isolation Victors von der menschlichen Zivilisation entstanden sind, in späteren Jahren kaum mehr aufgeholt werden konnten. (Vgl. Itard 1801) Ribot schließlich ließ nur die direkte Beobachtung der Erscheinungen, der Gesetzmäßigkeiten und ihrer unmittelbaren Ursachen als wissenschaftliche Methode zu, während er die Frage nach der Seele und ihrer Beschaffenheit ausschließlich der Metaphysik zuordnete (vgl. Ribot 1870). In der Folgezeit wurden eben solche Daten verarbeitet, die seiner Messung im Sinne der Physik zugänglich waren. Repräsentativ dafür war u.a. Alfred Binet mit seiner Arbeit

über die Intelligenztests und seiner exakten Beobachtung von Kindern und ihren Aktivitäten. Die experimentelle Psychologie sowie der Condillac'sche Sensualismus nahmen direkten Einfluß auf die neue Erziehungsmethode der neuen Erziehung.

12. Der Comtesche Positivismus nahm großen Einfluß auf Emile Durkheim (1858-1917).

13. Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, marquis de Condorcet (1743-1794) befaßte sich zunächst ausführlich mit mathematischen Problemen (Essay über die Integralrechnung, 1755) und wurde 1773 Sekretär auf Lebenszeit der *Académie des Sciences*. 1774 verfaßte er die "Briefe eines Theologen", in denen er mit beißendem Hohn gegen die Kirche anging. Sein antiklerikales Engagement ging einher mit seinen politischen Aktivitäten. Von den Naturwissenschaften ausgehend, war er überzeugt, daß die moralischen und politischen Wissenschaften zu derselben Wahrheit fähig sind. 1785 verfaßte er einen "Essay über die Anwendung der Wahrscheinlichkeitsberechnung auf Beschlüsse, die mit Stimmenmehrheit gefaßt werden". Seine politische Bedeutung erlangte er durch seinen Kampf gegen die Sklaverei und durch seine Fürsprache für den republikanischen Einheitsstaat als ideelle Verfassung. Mit La Fayette und Mirabeau war er Mitglied der "Société des amis noirs" und entscheidender Politiker der Französischen Revolution. Wegen seines Widerspruchs gegen die Hinrichtung des Königs - obwohl er ihn in allen Anklagen für schuldig hielt - wurde er von den Revolutionären verfolgt und starb 1794 im Gefängnis.

Comte erwähnt ihn zusammen mit Turgot als einer seiner geistigen Väter. Besonders in "Prospectu des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société" von 1822 hat er die geschichtsphilosophischen Aspekte und die Wahrscheinlichkeitsberechnungen Condorcets aufgegriffen.

Ferry läßt sich vor allem durch den Erziehungsplan Condorcets inspirieren.

14. Vgl. dazu Kapitel 2.2.4.

Die Gesetze über die Schulpflicht und Schulgeldfreiheit waren Ergebnis dieses Gedankens.

15. Voltaires (eigentlich François-Marie Arouet, 1694-1778) Leben ist mindestens so lebhaft und abwechslungsreich gewesen wie seine zahlreichen Schriften, die jede literarische Gattung seiner Epoche umfaßten. Seine Unnachgiebigkeit bezüglich seines ideologischen Standpunktes und sein beißender Spott brachten ihm zwar immer wieder Anerkennung und gesellschaftlichen Rang ein, aber auch mehrere Inhaftierungen in der Bastille. Als er 1778 in Paris starb (wo er sich bis ins hohe Alter nicht aufhalten durfte), wurde ihm kirchliches Begräbnis verweigert. "Voltairianer" war bis in die III. Republik ein Reizwort für die Katholiken und bezeichnete diejenigen Bürger Frankreichs, die dem laizistischen Gedanken anhingen.

Die philosophischen Schriften Voltaires sind ebenso zahlreich wie seine literarischen Schriften. Besonders zu nennen wären seine Dialoge als eine typische Literaturart der Aufklärung, die Widersprüche aufzuzeigen und zu lösen versuchen wie z.B. "Catéchisme de l'honnête homme" (1763), in dem ein Gespräch zwischen dem *honnête homme*, der den Standpunkt Voltaires bezüglich des Glaubensirrtums der katholischen Kirche vertritt, und einem Mönch des Klosters Athos in einem Bekenntnis zur gegenseitigen Toleranz endet. Für seine philosophischen Schriften seien die "Lettres philosophiques" genannt, die im englischen Exil zwischen 1726 und 1730 entstanden sind und u.a. ein satirisches Bild der französischen Verhältnisse beinhalten, während die Vorzüge der englischen Verfassung und Philosophie hervorgehoben werden. Sie wurden vom französischen Parlament öffentlich verbrannt und als gefährliches Freidenkertum verurteilt. Die "Lettres" zeigen einmal den heftigen Widerstand, auf den Voltaire aufgrund seines philosophischen Standpunktes stieß, und zum zweiten den Einfluß der englischen Philosophie, die in der Enzyklopädie weiterwirkte. In dem "Philosophischen Wörterbuch" (1752) werden vorwiegend die Religion betreffende Gedanken abgehandelt, in denen seine Feindseligkeit gegenüber der Kirche zum Ausdruck kommt.

Grundsätzlich kommen in Voltaires Schriften die zwei großen Strömungen des französischen Denkens des 18. Jahrhunderts zum Ausdruck: Es ist die Spannung zwischen der Vernunft einerseits und der kritischen, fast pessimistischen Betrachtung des tatsächlichen Lebens, das Widersprüche in sich birgt, andererseits. Voltaire führt die von Bayle und Fontenelle begonnene Kritik an der katholischen Kirche in aller Schärfe weiter und greift mit Vehemenz den Dogmatismus der Kirche an: Die Moral ist von Gott und überall gleich. Die Theologie kommt von den Menschen und ist überall verschieden und lächerlich. Gott hat weder sich noch die menschlichen Grundsätze geändert, daher sind die menschlichen Moralprinzipien ewig dieselben. Die von den Menschen aufgestellte Religion verfälscht die sittlichen Gebote der Naturreligion (vgl. Voltaire, Philosophisches Wörterbuch).

16. Denis Diderot (1713-1784) und Jean d'Alembert (1717-1783) gingen in Anlehnung an Bacon von einer Dreiteilung des Wissens in Geschichte, Dichtung und Philosophie, entsprechend Gedächtnis, Einbildungskraft und Vernunft aus (vgl. Diderot 1969, S. 54 ff.), als sie den Grundplan der Enzyklopädie entwarfen. Diese "Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des metiers, par une société de gens de lettres, mis en ordre & publié par M. Diderot & M. D'Alembert", 1751-1780, umfaßt 17 Foliobände, 11 Bände Kupferstiche, 5 Supplementbände und 3 Registerbände. Sie enthält Beiträge auf der Grundlage des rationalen und empirischen Denkens und stellt ein Konglomerat zeitgenössischer Erkenntnisse im Bereich der Philosophie, Kunst und Wissenschaft dar. Mitarbeiter waren u.a.: Diderot (Philosophie, Kunstgeschichte, mechanische Künste), D'Alembert (Geschichtsphilosophie), Barthez und Tronchin (Medizin und Chirurgie), Condorcet (Mathematik mit

D'Alembert), Daubenton (Naturgeschichte), Dumarsais (Grammatik), d'Holbach (Chemie), Jaucourt (Marine), Rousseau (Musik), Saint-Lambert (Fortifikation), Voltaire (Geschichte). (Vgl. Diderot 1969, Anmerkung 2 des Herausgebers, S. 43)

Die Enzyklopädisten hatten endgültig mit der religiösen Tradition und der alten Philosophie gebrochen und versucht, auf der Grundlage der Descartesschen Methode - sie übernahmen die rationalistische Methode Descartes' nicht ohne Kritik an seinem System: sie bezeichneten ihn als "außergewöhnliches Genie", das geboren wurde "zu führen und irrezuführen" (vgl. Diderot 1969, S. 195) - eine neue Erkenntnislehre zu entwickeln, die jedoch eher als ein erkenntnistheoretischer Relativismus erscheint, der auf der Physik, dem psychologischen Generalismus und der experimentellen Methode beruht. Diese neue Erkenntnistheorie sollte Ordnung und Klarheit in die Einzelbefunde bringen, die die menschliche Einbildungskraft geschaffen hat (vgl. Diderot 1969, S. 37 f.).

Die der Enzyklopädie inhärente Anthropologie ist materialistisch: Nach den Vorstellungen ihrer Autoren hat sich der Mensch eines Tages aus toter Materie entwickelt und ist zunächst einmal ein vernünftig denkendes Tier (vgl. Diderot 1969, S. 337), das Recht auf seine Existenz hat. Diese Existenz des Menschen macht die Erde reich, weil das Dasein des Menschen die Existenz der Dinge erst interessant macht (vgl. Diderot 1969, S. 121 und S. 233) Der Mensch ist der Welt aber erst dann dienlich, wenn er frei ist: Freiheit ist erstmal das Vermögen eines intelligenten Wesens, das zu tun, was er will (vgl. Diderot 1969, S. 253 f.). Hat jedoch der Mensch das Recht, das zu tun, was er will? Die Frage des Naturrechts erscheint komplizierter: Es ist nicht der einzelne Mensch, der über das Recht und die Gerechtigkeit bestimmt, es ist die Menschheit und der allgemeine Wille, die entscheiden, inwieweit das Individuum "Mensch, Staatsbürger, Untertan, Vater Sohn sein soll, und wann es ihm geziemt, zu leben oder zu sterben." (Diderot 1969, S. 338) Dieser allgemeine Wille ist "in den Prinzipien des geschriebenen Rechtes aller gesitteten Nationen, in den gesellschaftlichen Handlungen der wilden und barbarischen Völker, in den stillschweigenden Übereinkünften der Feinde der Menschheit, ja sogar in der Empörung und dem Rachegefühl, jenen zwei Leidenschaften, welche die Natur auch in die Tiere gelegt zu haben scheint, um das Fehlen der gesellschaftlichen Gesetze und der öffentlichen Vergeltung auszugleichen." (Diderot 1969, S. 339).

Der Mensch, der nur seinem eigenen besonderen Willen gehorcht, ist der Feind der Menschheit. Die Enzyklopädisten folgern daraus, daß der allgemeine Wille in jedem Menschen als reiner Vernunftsakt vorhanden ist, "weil der Verstand, während die Leidenschaften schweigen, darüber nachdenkt, was der Mensch von einem Wesen seinesgleichen fordern darf und was dieses Wesen seinerseits von ihm fordern kann." (Diderot 1969, S. 339)

Der Geist der Gemeinschaft, die Menschlichkeit, die öffentlichen und privaten Tugenden, das Wohlwollen und die Liebe zum Rechtschaffenen sowie die nützlichen Leidenschaften für den Staat müssen durch die Erziehung der

Kinder hervorgebracht werden; die Erziehung wird als wirksames Mittel für den Gesetzgeber verstanden, um das Volk an das Vaterland zu binden (vgl. Diderot 1969, S. 219 f.)

Diese hier angeführten Gedanken werden während der Französischen Revolution wirksam: Man bemüht sich, Rechtsvorschriften aus universalen, von der Vernunft abhängigen Rechtsgrundsätzen zu deduzieren; und damit gelangt man auf natürliche Weise zur Idee eines auf das Recht, das heißt auf die Vernunft gegründeten Staates. Der Einfluß dieses Gedankengutes auf die maßgeblichen Personen der III. Republik ist spürbar, besonders Buisson verweist auf die Früchte der Revolution.

17. Ernest Renan (1823-1892) hat sich nach Abbruch des Theologiestudiums der Philosophie zugewandt und gilt als "liberaler Theologe" und "Positivist". 1863 veröffentlichte er "La vie de Jésus", worin er Jesus als naiven Revolutionär darstellt. Er mußte seine Professur am Collège de France aufgeben, die er erst wieder in der III. Republik einnehmen durfte.

Mit "Histoire du peuple d'Israël", einem fünfbandigen Werk, setzte Renan zwischen 1863 und 1883 die historische Betrachtung des Lebens Jesu fort. Er entwickelte dabei eine Religion, die frei von Dogmen und Riten, die aber von einer Elite vertreten wird, da er nicht davon überzeugt war, daß die Masse diese reine Religion, die mit Gerechtigkeit verbunden ist, anerkennen wird. In seinen Werken verbindet er den Positivismus mit dem Spiritualismus. (Vgl. dazu u.a. Bréhier 1983, S. 812 ff.)

18. Charles Renouvier (1815-1903) gilt als Begründer des Neukantianismus in Frankreich. Renouvier ging vom Comteschen Positivismus aus, den er mit der Kantischen Philosophie verband, kritisierte aber im Laufe seiner Studien den positivistischen Determinismus und befaßte sich mehr mit Kants Freiheitsbegriff, da alle anderen Lehren seiner Meinung nach das Individuum aufsaugen und zerstören. Renouvier baute auf den Kantischen Postulaten der Freiheit, Gott und Unsterblichkeit auf und erweiterte sie mit idealistischen Elementen. Seine Philosophie führte schließlich zum Personalismus; 1903 wurde seine Schrift "Le personalisme" veröffentlicht.

19. Vgl. dazu Anmerkung 56 von Kapitel 2.

20. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) verfaßte den Gesellschaftsvertrag ("Du contrat social ou principes du droit politique") 1762. In ihm entwickelte er ein ideales Gesellschaftssystem, das unabhängig von allen faktischen Gegebenheiten war. Sein Anliegen, das er mit dem Gesellschaftsvertrag lösen wollte, faßte er in folgende Frage: "Wie findet man eine Gesellschaftsform, die mit der ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes Gesellschaftsmitgliedes verteidigt, obgleich er sich mit allen vereint, gleichwohl nur sich selbst gehorcht und so frei bleibt wie vorher?" (Rousseau 1975, S. 17)

Leider sprengt es den Rahmen dieser Anmerkung, der aufgeworfenen Frage nachzugehen. Es bleibt, auf das Ende des vierten Buches zu verweisen, wo Rousseau auf die sittlichen und religiösen Vorstellungen eingeht, die in den "Herzen" der Bürger der neuen Gesellschaft ruhen und für ihn die beste Garantie darstellen, den Vertrag einzuhalten. Er unterscheidet zwischen drei Arten von Religion, die er jedoch für unvereinbar mit den Gesetzen des idealen Staates hält; insbesondere müsse der Katholizismus ausgeschlossen werden. Er schlägt die Umwandlung der Naturreligion in eine Bürgerreligion vor: "Es gibt demnach ein rein bürgerliches Glaubensbekenntnis, und die Festsetzung seiner Artikel ist lediglich Sache des Staatsoberhauptes. Es handelt sich hierbei also nicht eigentlich um Religionslehren, sondern um allgemeine Ansichten, ohne deren Befolgung man weder ein guter Bürger noch ein treuer Untertan sein kann." (Rousseau 1975, S. 156)

21. Ebenso wie die politischen Schriften Rousseaus Einfluß auf das konkrete politische Handeln der Franzosen im 19. Jahrhundert nahmen, so beeinflusste seine Erziehungslehre die pädagogischen Konzepte.

Sein Erziehungsroman "Emile ou de l'éducation" erschien 1762. Neben einem weiten Spektrum von politischen und erzieherischen Gedanken, die zu studieren grundsätzlich wesentlich ist, setzt er sich auch mit dem Gewissen auseinander. Im Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars bestimmt er das Gewissen als diejenige Instanz, die in der Lage ist, Widersprüche zu überwinden und das Gute zu finden. Rousseau setzt sich an dieser Stelle mit den "Philosophien" auseinander, die alle den Anspruch hätten, die Wahrheit zu suchen und mittels ihres Systems sie auch zu finden. Rousseau nennt namentlich Descartes, dessen System auch nicht besser begründet sei als das der anderen und auch nicht den rechten Weg zu Wahrheit biete (vgl. Rousseau 1983, S. 276 ff.). Rousseau schließt aus dem Unvermögen der Philosophien, daß der menschliche Geist unzulänglich und nicht in der Lage sei, die Urgesetze und den letzten Zweck der Welt und des Menschen zu kennen: "Wir wissen kaum, ob der Mensch ein einfaches oder ein zusammengesetztes Wesen ist. Undurchdringliche Geheimnisse umgeben uns von allen Seiten. Sie sind jenseits des Sinnesbereichs. Wir glauben, intelligent genug zu sein, um sie zu durchdringen, aber wir können sie uns nur vorstellen. Jeder bahnt sich durch die Schattenwelt einen Weg, den er für richtig hält. Niemand kann wissen, ob seiner zum Ziel führt. Trotzdem wollen wir alles durchdringen, alles kennen. Das einzige, was wir nicht wissen, ist unsere Unkenntnis von dem, was wir nicht wissen können. Lieber überlassen wir dem Zufall die Entscheidung und glauben, was nicht ist, als zuzugeben, daß keiner erkennen kann, was ist. Wir sind ein kleiner Teil eines großen Ganzen, dessen Grenzen uns entschwinden, und das sein Schöpfer unserem törichtem Wortgezänk ausliefert. Wir sind eitel genug, darüber entscheiden zu wollen, was dieses Ganze an und für sich ist und was wir in bezug auf das Ganze sind." (Rousseau 1983, S. 277 f.)

Er selbst kommt daher zu folgender Erkenntnis: "Da ich statt Philosophie die Liebe zur Wahrheit und statt aller Methoden eine leichte und einfache Regel in mir trage, die mir spitzfindige Beweise erspart, so prüfe ich nach dieser Regel die Erkenntnisse, die mich interessieren. Ich nehme entschlossen alle als Beweis an, denen ich aufrichtigen Herzens meine Zustimmung nicht versagen kann; alle als wahr, die mir mit dieser in notwendiger Verbindung zu stehen scheinen. Alle andere lasse ich in der Schwebel, ohne sie abzulehnen oder anzunehmen und ohne mich um ihre Aufhellung zu bemühen, wenn sie keinen praktischen Nutzen haben.

Aber wer bin ich? Mit welchem Recht urteile ich über die Dinge? Was entscheidet über meine Urteile?" (Rousseau 1983, S. 279)

22. Der Kritizismus bei Kant hält die Mitte zwischen Rationalismus und Sensualismus und ist für ihn das angemessene Verfahren, das menschliche Erkennen festzustellen. Dabei geht Kant davon aus, daß dem Erkennen die Wahrnehmung vorangeht, so daß man nicht aus bloßen Kategorien heraus Erkenntnisse bilden könne. Außerdem stellt er die Behauptung auf, daß Gott, Seele und Welt keine erkennbaren Gegenstände, sondern in Wirklichkeit Ideen sind.

23. Vgl. dazu auch den nicht datierten Brief Ferrys aus dem Jahre 1875, in dem er eine Rede für die Freimaurerloge vorbereitet. (Ferry, abgedr. in: Legrand 1961, S. 238 ff.)

24. Die Hervorbringung des Willens wird im einzelnen in Kapitel 4. 4. noch einmal aufgegriffen.

25. Vgl. dazu auch Schiller und Goethe, in deren Dramen und philosophischen Schriften das immerwährende Streben des Menschen und die Aufforderung zum sittlichen Handeln thematisiert wird. Die Anlehnung an Kant ist hierbei zu erkennen. Sie sind allerdings in keiner Weise mit dem Positivismus in Verbindung zu bringen!

26. Condorcet war nicht nur aufgrund seiner Mitgliedschaft im *Comité d'instruction publique* und seines 1792 eingereichten Erziehungsplanes eine wesentliche Figur während der Französischen Revolution, sondern er war auch Repräsentant der revolutionären Idee, deren Fortschrittsglaube er 1793/94 in seinem Hauptwerk "Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (dt.: Entwurf einer historischen Deutung der Fortschritte des menschlichen Geistes)" festhielt. Die darin enthaltenen Ideen nahmen großen Einfluß auf Comte und zusammen mit dem Condorcetschen Erziehungsplan auf Ferry.

Anders als Rousseau versuchte Condorcet in seinem "Esquisse" durch eine Geschichtsphilosophie die Menschheit und ihre Gesellschaft zu erklären. In zehn Entwicklungsstufen, die von der Stammesgeschichte als erster Epoche bis

hin zu der glückversprechenden Zukunft der Menschheit als zehnter Epoche reichen, entwirft er einen gesellschaftlichen Zustand, in dem alle Menschen jeglicher Rasse gleich sind aufgrund ihrer Erziehung, der sozialen Einrichtungen, der Aufhebung des Erbrechts und der Entwicklung der Technik. Diese Technik wird, so Condorcet, der Menschheit Glück, ein langes Leben und eine geistige Höchstform garantieren. "Was wir uns für den künftigen Zustand des Menschengeschlechts erhoffen, läßt sich auf folgende drei wichtige Punkte zurückführen: die Beseitigung der Ungleichheit zwischen den Nationen; die Fortschritte in der Gleichheit bei einem und demselben Volke; endlich die wirkliche Vervollkommnung des Menschen." (Condorcet 1976, S. 193)

Die geradlinige Entwicklung in der Vervollkommnung des Menschen wird durch den Unterricht unterstützt. Es besteht - und da ist Condorcet nahezu modern - eine Wechselwirkung zwischen dem wissenschaftlichen Fortschritt und dem Fortschritt in den Unterrichtstechniken: "Die Fortschritte in den Wissenschaften sichern die Fortschritte des Unterrichts, die wiederum die der Wissenschaften beschleunigen." (Condorcet 1976, S. 215)

Das Prinzip seiner Geschichte ist der Fortschrittsglaube, der davon überzeugt ist, daß die Menschheit zwangsläufig zu einer Höherentwicklung gelangt aufgrund der Zunahme ihres Wissens. Einen ersten Fortschritt im Hinblick auf die geistige Emanzipation sieht Condorcet in der achten Epoche seiner Aufteilung, "in der Wissenschaft und Philosophie sich vom Joch der Autorität " freimachen. (Condorcet 1976, S. 123) Der kritische Geist dieser Epoche war Luther. Dieser Weg wurde weiterverfolgt in der neunten Epoche durch Descartes, Bacon und Galilei bis hin zur französischen Republik.

Die Revolution schließlich war der Beginn einer Reihe von entscheidenden Umwälzungen. Charakteristisch für die historische Veränderung und damit auch für die Geschichtsphilosophie Condorcets ist ihre dynamische Entwicklung in eine unumkehrbare Richtung, die die Perspektive einer zwar noch unbekannteren, aber besseren Zukunft miteinschließt. Vorausgegangene Irrtümer werden aufgehoben und fortschreitend in gewinnbringende Erkenntnis umgewandelt, die stets die Menschheit und deren Glück zum Ziel hat.

Dieses zwar kohärente Geschichtsbild Condorcets zeigt andererseits auch den ganz privaten Optimismus seiner und der sich auf ihn berufenden späteren Epoche, die an den grenzenlosen Fortschritt glaubt. Die Zukunft wird mit der besseren Welt und der besseren Gesellschaft gleichgesetzt auf dem Hintergrund der unbegrenzten Möglichkeit von Wissenschaft und Technik; eine Haltung, die auch heute noch in dem Wissenschaftsverständnis der französischen Pädagogik zu finden ist.

27. Vgl. dazu Anmerkung 20 und 26.

28. Buisson zitiert aus einer Rede Renans von 1882: "Ohne unser Wissen verdanken wir die Reste unserer Tugend den alten zurückgewiesenen Formeln; wir lebten von einem Schatten, von dem Duft einer leeren Vase. Nach uns wird

man vom Schatten eines Schattens leben; ich befürchte mitunter, daß das etwas oberflächlich ist." (Renan, zit. in: Buisson 1900, S. 186)

29. Vgl. dazu: Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft 1882, Vorrede, S. 649 ff.

30. Dieses Zitat stammt von Laberthonnière und wurde von Buisson übernommen.

31. Vgl. dazu auch: Rousseau 1975, S. 145 ff.

#### **4. Prinzipien der neuen Erziehung**

1. Vgl. dazu Kapitel 3

2. Vgl. dazu Kapitel 2.2. und Anmerkung 56 des 2. Kapitels

3. Die experimentelle Psychologie hat mit Théodule Ribot in Anlehnung an die Comtesche Lehre die psychischen Phänomene und ihre Gesetze erforscht.

4. Siehe dazu 4.3.

5. Vgl. Kapitel 2.2.

6. Siehe dazu 4.3. und 4.5.

7. Vgl. dazu auch Ende von Kapitel 3

8. Vgl. dazu auch Kapitel 2.2.4.

9. Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.

10. Ferry verweist in seinen pädagogischen Reden einige Male auf Pestalozzi und Fröbel, deren Erfolge als Pädagogen er schätzte. Besonders beachtenswert erschienen ihm deren Erziehungsmethoden, die seiner Meinung nach auf die kindlichen Bedürfnisse und Interessen abgestimmt waren. Da er Fröbel nur wenig kannte und seine Mitarbeiter, vor allem Kergomard, dessen Methode als zu "deutsch" und zu wenig "französisch" ablehnten, bevorzugte er die Pestalozzische Methode. Es ist nicht bekannt, aber auch nicht wahrscheinlich, daß er die theoretischen Überlegungen beider Autoren studiert hatte.

Trotz Gemeinsamkeiten hinsichtlich Organisation und Struktur des in beiden Plänen beschriebenen Erziehungssystems gehen Condorcet und Ferry in ihrer Zielsetzung erheblich auseinander. Während sich Condorcet durch einen Wissen

vermittelnden Unterricht die Gleichheit und das Glück des einzelnen, indem dieser sich zu einem aufgeklärten Menschen entwickeln sollte, zum Ziel gesetzt hat, bleibt Ferry dem positivistischen Gedankengut verhaftet, wenn er darauf abzielt, die Einheit in allen Bereichen herzustellen, um zu einer nationalen Einheit zu gelangen, die zum Glück der gesamten Menschheit reichen wird. Dafür setzt Ferry zwar den aufklärenden Unterricht ein, aber gebraucht die Erziehung als jenes Beeinflussungsinstrument des Staates, das den einzelnen Menschen in die richtige Richtung positivistischer Anschauung lenkt, während Condorcet den Unterricht nur als ein Angebot und eine Hilfe für die geistige Emanzipation des einzelnen eingesetzt hat. Im folgenden werden die Condorcet'schen Gedanken kurz skizziert, um die oben aufgestellten Behauptungen zu belegen.

Condorcet, für den die Erziehung ihren rechten Platz in der Familie hat, überträgt in seinem Erziehungsplan dem Staat die Aufgabe, einen auf einem rein rationalistischen Bildungsbegriff gründenden Unterricht (vgl. dazu auch Drechsel 1969, S. 17 f.) anzubieten. Ausgehend von der sensualistischen Erkenntnistheorie, daß der Mensch mit der Fähigkeit geboren wird, "Sinneseindrücke aufzunehmen und die einfachen Eindrücke, aus denen sie zusammengesetzt sind, wahrzunehmen und zu unterscheiden..." (Condorcet 1976, S. 30), gipfelt er bereits im Esquisse, bei der Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, in der Aussage, daß allein die Bildung eines scharfen Verstandes durch einen entsprechenden Unterricht den Fortschritt der Menschheit und demzufolge den Ausbau von Technik und Wissenschaft garantiere. Dieser Unterricht korreliere dann auch mit dem wissenschaftlichen Fortschritt. Entsprechend gelte es, die Unterrichtstechnik zu verbessern, die den Elementarunterricht dort erleichtern wird, wo man "entweder von systematisch klassifizierten Wahrheiten oder von einer Reihe von Beobachtungen oder von Tatsachen ausgeht" (Condorcet 1976, S. 217). Darüber hinaus soll eine Universalsprache eingeführt werden, die "dazu dienen würde, in alle Gegenstände, die der menschliche Verstand umfaßt, eine Strenge und Genauigkeit zu bringen, welche die Erkenntnis der Wahrheit leicht und den Irrtum fast unmöglich machte." (Condorcet 1976, S. 218)

Der Unterricht muß dem einzelnen die Vernunft vermitteln, die ihm dabei hilft, Ursachen zu erkennen, Gefahren aus dem Wege zu gehen, Urteilskraft zu finden, ihm dabei hilft, das, was die Natur dem Menschen gegeben hat, nämlich erhabene und feine Empfindungen, zu analysieren und individuelle Fähigkeiten zu entwickeln.

Der Unterricht soll also zur Vervollkommnung der menschlichen Vernunft und der Erkenntnisse beitragen und damit auch der "Allgemeinheit der Bürger" dienen: "... und daß die ständig wachsenden Fortschritte der Erkenntnisse eine unerschöpfliche Quelle erschließen, die unseren Bedürfnissen hilft, die unsere Schmerzen heilt, die uns die Mittel gibt für das individuelle Glück und den allgemeinen Wohlstand." (Condorcet 1966, S. 20 f.) Entsprechend seinem rationalistischen Bildungsbegriff darf der Unterricht nur Wahrheiten lehren

(vgl. Condorcet 1966, S. 22), daher muß das Unterrichtswesen unabhängig von jeder politischen Autorität sein. Ebenso muß der öffentliche Unterricht laizistisch sein, um - das ist nur bei flüchtiger Betrachtung paradox - jedem Bürger seine Glaubensfreiheit zu garantieren und ihn nicht aufgrund seines Glaubens gesellschaftlich zu diskriminieren und ihm Bildungsmöglichkeiten zu verschließen. "Es war also unbedingt notwendig, die Moral von den Prinzipien jeder speziellen Religion zu trennen und im öffentlichen Unterricht nicht die Lehre irgendeines religiösen Glaubens zuzulassen.

Sie alle können in den Gotteshäusern von ihren eigenen Predigern gelehrt werden. Die Eltern könnten dann, welches auch ihre Meinung über die Notwendigkeit dieser oder jener Religion sei, ohne Abneigung ihre Kinder in die nationale Unterrichtsanstalten schicken; und die öffentliche Gewalt wird nicht in die Rechte des Gewissens eingreifen unter dem Vorwand, es aufzuklären und zu leiten." (Condorcet 1966, S. 47)

Schließlich muß der Unterricht kostenlos sein, um allen Bürgern die Bildungsgleichheit zuzusichern. Der Aufbau des Unterrichtswesens ist so streng gegliedert, wie es sein Wissenschaftsbegriff vermuten läßt. Condorcet unterscheidet fünf Unterrichtsstufen und fünf Arten von Einrichtungen: die Primarschule (*école primaire*), die Sekundarschule (*école secondaire*), das Gymnasium (*institut*), die Universität (*lycée*) und die Akademie (*société nationale des sciences et des arts*). Während in der Primarschule Grundkenntnisse vermittelt werden, wird in der Sekundarschule Wert auf berufsorientierten Unterricht gelegt. Im *institut* wird der Unterrichtsstoff aufgefächert und von Fachleuten erteilt. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung der Naturwissenschaften; in diesem Institut wird auch das Lehrpersonal der Sekundarschule ausgebildet. Im *lycée* werden alle Wissenschaften gelehrt und die letzte Stufe schließlich dient zur Überwachung, Anregung, Förderung und Vereinigung aller Bildungseinrichtungen.

Neben den unterrichtsorganisatorischen Überlegungen sind noch weitere pädagogische Elemente in seinem Unterrichtsplan enthalten: Der Unterricht muß sowohl die physischen als auch die intellektuellen und moralischen Fähigkeiten fördern (vgl. Condorcet 1966, S. 21). Eine ausgleichende Gymnastik sorgt für die gleichmäßige Entwicklung der Kräfte der Kinder (vgl. Condorcet 1966, S. 26). Die intellektuellen Fähigkeiten können je nach individuellen Talenten entwickelt werden (vgl. Condorcet 1966, S. 23); der entsprechende Unterricht richtet sich nach dem normalen Auffassungsvermögen der Schüler und entwickelt altersgemäße Methoden (vgl. Condorcet 1966, S. 27).

Der moralische Unterricht gründet auf "unsere natürlichen Gefühle und auf die Vernunft" (vgl. Condorcet 1966, S. 46). Die Moral, die auf den Prinzipien der Vernunft aufbaut, ändert sich nicht, sondern bleibt immer gleich wahr, da sie unveränderlich wie die Vernunft selbst ist (vgl. Condorcet 1966, S. 47). Die Moral richtet sich also nicht nach irgendwelchen religiösen Dogmen oder gesellschaftlichen oder politischen Inhalten, sondern liegt in der Vernunft des Menschen selbst, als etwas natürlich Aufgegebenes, das durch das Fortschreiten

der Erkenntnis sich immer besser gegen Irrtümer und Vorurteile wehren kann, die zum Beispiel die Religion den Menschen bescherte (vgl. Condorcet 1966, S. 46 f.).

Ein weiteres Merkmal seiner pädagogischen Absicht ist, daß der Unterricht nicht für den Augenblick des Schulbesuchs genügen, sondern alle Altersstufen umfassen und damit eine Bildung fürs Leben anregen soll (vgl. Condorcet 1966, S. 22). Darüber hinaus beschäftigt sich Condorcet mit dem Problem der Mädchenerziehung, das er in seinem Hauptbericht nur am Rande angesprochen hat (vgl. Condorcet 1966, S. 72), während er in einem an diesen Bericht angefügten Memorandum auf diese Frage eingeht und gleichzeitig die Koedukation erörtert. Condorcet fordert darin eine gleichberechtigte Erziehung für die Frauen und unterstreicht den Wert von gemischten Klassen, in denen demonstriert werden soll, daß Frauen die gleichen Rechte besitzen wie die Männer, und in denen außerdem Vorurteile der Geschlechter untereinander abgebaut werden sollen.

14. Die Ähnlichkeit mit der wesentlich später konzipierten Pädagogik Maria Montessoris ist verblüffend: Nicht nur, daß weite Teile der Montessori-Theorie mit der der Positivisten übereinstimmen, auch die Montessori-Praxis ist fast identisch mit der französischen Schulpraxis. So ähneln die vorbereitete Umgebung, die Eigenschaften des didaktischen Materials, d.h. ihre Attraktivität durch die Erhaltung ihrer ursprünglichen Schönheit, sowie die Übungen des täglichen Lebens in der Montessori-Praxis den Anforderungen der französischen Reformschule.

15. Diese Auffassung der Erziehung korrespondiert mit der Rolle des Lehrer-Erziehers, d.h. mit dem neuen Verständnis vom Verhältnis des Erwachsenen zum Kind. Siehe dazu 4.1. und 4.2.

16. Vgl. dazu auch den in Kapitel 3 beschriebenen Gottesbegriff.

## **5. Zusammenfassung und Ausblick**

1. Die 30 Punkte sind in Mialaret 1979, S. 182 ff. abgedruckt.

## Literatur

- Alfaric, P.:** Jean Macé, fondateur de la Ligue française de l'enseignement. Paris: Cercle parisien de la Ligue française de l'enseignement 1955
- Ambassade de France - Service Culturel (Hrsg):** Das Schulwesen in Frankreich. Mainz 1956
- André, H.:** Nos maîtres, hier. Etudes sur les progrès de l'éducation et sur les développements de l'instruction populaire en France, depuis les temps les plus reculés jusqu'à J.-J. Rousseau. Paris: Hachette 1873
- André, H.:** Nos maîtres, aujourd'hui. Etudes sur les progrès de l'éducation, les méthodes et les établissements d'instruction de tous les degrés en France depuis J.-J. Rousseau jusqu'à nos jours. 2 vol. Paris: Hachette 1875
- L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation de VI<sup>e</sup> Congrès International des Sciences de l'Éducation 1973.** Tome II. Paris: epi 1973
- Anderson, R. D.:** Education in France, 1848-1970. Oxford: Clarendon Press 1975
- Annales Historiques Complègnaises:** Le centenaire de Jules Ferry. Paris: N<sup>o</sup> 17, hiver 1982
- Anweiler, O.:** Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Bildung und Erziehung XIV (1961), S. 385-404
- Arbousse-Bastide, P.:** La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'A. Comte. Paris: P.U.F. 1957
- Archives Départementales de la Gironde:** L'école publique sous la 3<sup>e</sup> République. 1981-1982: Centenaire des lois de Jules Ferry. Bordeaux: Archives départementales 1982
- Ariès, Ph.:** L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Plon 1960; dt.: Geschichte der Kindheit. München 1975

- Aster, E. v.: *Geschichte der Philosophie*. Stuttgart (1932) <sup>17</sup>1980
- Aubert, J.-R.: *L'éducation nouvelle*. Paris: Bibl. de l'association 1909
- Avanzini, G.: *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse: Privat 1975
- Avanzini, G.: *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat 1976
- Avanzini, G. (Hrsg.): *La pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle*. Toulouse: Privat 1975
- Avanzini, G. (sous la dir. de): *Histoire de la pédagogie du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Toulouse: Privat 1981
- Bäcker, M.: *Die Landerziehungsheime in Frankreich*. Ecoles Nouvelles à la Campagne. Langensalza 1913
- Bain, A.: *Erziehung und Wissenschaft*. Leipzig 1880. Frz.: Alexandre Bain: *La science de l'éducation*. Paris: Baillièrre et Cie 1879
- Bajolle, M.: *Cent ans d'école publique*. Dans: *L'école émancipée*, N<sup>o</sup> 11, 20 février 1981, pp. 19-21
- Barnard, H. C.: *Education and the French Revolution*. Cambridge: University Press 1969
- Barthier, J.: *Laïcité et franc-maçonnerie*. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles 1981
- Baudelot, Chr. / Establet, R.: *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro 1971
- Bélèze, G.: *Dictionnaire d'instruction primaire à l'usage des instituteurs et des institutrices, des inspecteurs primaires et des délégués cantonaux*. Paris: Delalain 1877
- Bellet, Ch.: *Le Manuel de M. Paul Bert, ses erreurs et ses falsifications historiques, suivi d'un examen de la morale laïque de M. Jules Ferry*. Tours: Cattier 1883
- Belleval, L. de: *Le Complot contre le suffrage universel. Le projet de MM. Floquet et Ferry*. Paris: A. Rousseau 1889

- Berrar, H.:** Die französische Schule im 19. Jahrhundert. Eine Ausstellung in Paris. In: Der Lehrerrundbrief 7 (1952), S. 365-367
- Berrar, H.:** Wesentliches vom Aufbau der französischen Volksschule. In: Der Lehrerrundbrief 9 (1954), S. 77-79
- Bessière, J. (Hrsg.):** L'Ecole. Paris: Labrousse 1978
- Bibliothèque Générale des Sciences Sociales:** La Méthode positive dans l'enseignement primaire et secondaire. Paris: Alcan 1913
- Billebault du Chaffault, A.:** Les comptes fantastiques de M. Jules Ferry. Paris: Impr. Nationale 1883
- Binder, B.:** Zur Reform des französischen Unterrichtswesens. In: Pädagogische Welt 18 (1964), S. 315-319
- Binet, A.:** Introduction à la psychologie expérimentale. Paris: Alcan 1894
- Binet, A.:** L'étude expérimentale de l'intelligence. Paris: Schleicher 1903
- Binet, A.:** Die neuen Gedanken über das Schulkind (1911). Leipzig 1912
- Binet, A. / Simon, Th.:** Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. Dans: L'Année psychologique 11 (1905), pp. 191-244
- Blättner, F.:** Schulreform in Frankreich. In: Die Erziehung 12 (1937), S. 506-510
- Bloch, M.-A.:** La Pédagogie des classes nouvelles. Paris: P.U.F. 1953
- Bloch, M.-A.:** Philosophie de l'Education Nouvelle. Paris: P.U.F. (1948)  
31973
- Bloch, M.-A.:** Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement: sources et perspectives. Paris: P.U.F. 1978
- Blondel, M.:** L'action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique. Paris: Alcan 1893, Nachdruck 1950. Dt.: Die Aktion. Versuch einer Kritik des Lebens und einer Wissenschaft der Praktik. Freiburg 1965

- Böhm, W.: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau 10 (1974), S. 763-781
- Böhm, W.: Bildungsreform als Gesellschaftsreform. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52 (1976), S. 153-167
- Böhm, W.: The Educator and Nature, Society and Autonomy. In: Family Perspective, Vol. 15 (1981) 2, p. 45-53
- Böhm, W.: La educación de la persona. Buenos Aires: Ed. de la Universidad del Salvador 1982
- Böhm, W.: Nachträgliche Rechtfertigung einer noch zu schreibenden Geschichte der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 58 (1982), S. 397-410
- Böhm, W.: Theorie und Praxis. In: Brinkmann, W. / Renner, K.: Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn 1982, S. 29-44
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 12. neu verf. Aufl. Stuttgart 1982
- Böhm, W.: Educazione in crisi. Progetti alternativi di educazione. In: Rassegna di Pedagogia 1 (1983), S. 1-12
- Böhm, W.: Theorie und Praxis. Würzburg 1985
- Böhm, W. / Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975
- Böhm, W. / Flores d'Arcals, G. (Hrsg.): Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1980
- Böhm, W. / Friedberger, W. / Greshake, G.: Wer ist der Mensch? Was Theologie, Soziallehre und Pädagogik uns sagen. Freiburg i.Br./Basel/Wien 1983
- Bökenkamp, W.: Frankreichs schwierige Schulreform. In: Pädagogische Welt 24 (1970), S. 187-190
- Boisset, J. (sous la dir. de): La Réforme et l'éducation. Toulouse: Privat 1974

- Boivin, M.:** Les origines de la Ligue de l'enseignement en Seine-Inférieure (1866-1871). Dans: Revue d'histoire et sociale, XLVI<sup>e</sup> vol., N<sup>o</sup> 2, Paris 1968
- Bouglé, C.:** Un moraliste laïque, F. Buisson. Pages choisies. Introduction par C. Bouglé. Avant-propos d'E. Herriot. Paris: Alcan 1937
- Bourlilly, I.:** Les Cahiers de l'instruction publique en 1789. Paris: Delagrave 1901
- Boutroux, E.:** Wissenschaft und Religion in der Philosophie unserer Zeit (1908). Leipzig/Berlin 1910
- Bovet, P.:** L'Idée d'un Bureau International d'Education. Son Passé, son Présent, son Avenir. Genève: Christianisme social, avril-mai 1928
- Boyd, W. / Rawson, W.:** The Story of the New Education. London 1965
- Bréal, M.:** Quelques mots sur l'instruction publique en France. L'école. Paris: Hachette 1872
- Bréal, M.:** Excursions pédagogiques. Paris: Hachette 1882
- Bréal, M.:** Le Centenaire de l'Ecole Normale Supérieure. Paris: Hachette 1895
- Bréhler, E.:** Histoire de la philosophie. Tome II et III. Nouvelle Edition. Paris: P.U.F. 1981/1983
- Brinkmann, W. / Renner, K. (Hrsg.):** Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn 1982
- Brouard, E.:** Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France de 1789 jusqu'à nos jours. Paris: Hachette 1869
- Bruezière, M.:** L'Alliance française, 1883-1983. Histoire d'une institution. Introd. de Marc Blancpain. Paris: Hachette 1983
- Buisson, F.:** De l'enseignement de l'Histoire sainte dans les écoles primaires. Paris: Hachette 1869
- Buisson, F.:** Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 5 vol. Paris: Hachette 1882-1893; 2 suppléments

- Bulsson, F.: Conférences et causeries pédagogiques. Paris: Delagrave 1888
- Bulsson, F.: L'instruction primaire en France de 1789 à 1889. Dans: Revue pédagogique, 15 janvier 1889
- Bulsson, F.: De libertate Dei. Thèse de doctorat ès lettres. Paris 1891
- Bulsson, F.: Sébastien Castellion, sa vie et son œuvre (1515-1563). Etude sur les origines du protestantisme libéral français. Paris: Hachette 1892
- Bulsson, F.: Jules Ferry, organisateur de l'enseignement national. Dans: Revue pédagogique, 15 août 1893
- Bulsson, F.: Conférence sur l'enseignement intuitif. Paris: Delagrave 1897
- Bulsson, F.: Le Congrès international d'éducation. Paris: Delagrave s.a.
- Bulsson, F.: La Religion, la Morale et la Science: Leur Conflit dans l'Education contemporaine. Quatre conférences. Paris: Fischbacher 1900
- Bulsson, F.: La foi laïque. Paris: Hachette 1912
- Bulsson, F.: Condorcet. Paris: Alcan 1929
- Bulsson, F. et al.: La lutte scolaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle. Paris: Alcan 1912
- Burgener, L.: Schulreform und Revolution in Frankreich. In: Schweizerische Lehrerzeitung 113 (1968), S. 899-900
- Buyse, R.: L'Expérimentation en pédagogie. Bruxelles: Lamertin 1935
- Caperan, L.: Histoire contemporaine de laïcité française. 3 vol. Paris: Nouvelles éditions latines 1958-1961
- Caspar, P. / Luc, J.-N.: Questions sur l'enseignement primaire au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans: Histoire de l'éducation, N<sup>o</sup> 6, avril 1980, pp. 47-63
- Caspar, P. et al.: Cents ans d'école. Seyssel: Champ Vallon 1981
- Cassirer, E.: Das Problem Jean-Jacques Rousseau. (Erstmals erschienen in: Archiv für Geschichte der Philosophie. Band 41). Darmstadt 1975

- Cassirer, E.: Descartes, Lehre - Persönlichkeit - Wirken. Hildesheim (1939)  
21978
- Cavallhon, E.: La France Ferrycide. Paris: Balitout 1888
- Cellerier, L.: Esquisse d'une science pédagogique. Paris: Alcan 1910
- Cellerier, L. / Dugas, L.: L'Année pédagogique 1911. Paris: Alcan 1912
- Chanel, E.: Textes clés de la pédagogie moderne. Paris: epi 1970
- Chanel, E.: Les grands thèmes de la pédagogie. Textes fondamentaux.  
Paris: Ed. du Centurion 1970
- Chateau, J. (sous la dir. de): Les grands pédagogues. Paris: P.U.F. 1956,  
Neuausgabe 1961
- Chateau, J.: Jean-Jaques Rousseau. Sa philosophie de l'éducation. Paris:  
Vrin 1962
- Charlot, B.: La Mystification pédagogique. Réalités scolaires et processus  
idéologiques dans la théorie de l'éducation. Paris: Payot 1980
- Chevallier, J.-J.: Histoires des Instructions et des Régimes Politiques de la  
France de 1789 à nos jours. Paris: Dalloz (revue et augmentée) 41972
- Chevallier, P. (Sous la dir. de): La scolarisation en France depuis un siècle.  
Colloque tenu à Grenoble en mai 1968. Paris/La Haye: Mouton 1974
- Chevallier, P.: La Séparation de l'église et de l'école. Jules Ferry et Léon  
XIII. Paris: Fayard 1981
- Chevallier, P. / Gersperrin, B. / Mallet, J. (Sous la dir. de): L'en-  
seignement français de la Révolution à nos jours. Paris/La Haye:  
Mouton 1968
- Chobert, J.: L'Education Nouvelle (à propos du livre de M. Demolins).  
Extrait de la Revue de l'Institut catholique. Paris: Poussielgue 1900
- Circularres et instructions officielles relatives à l'instruction publique (1802-  
1900). 12 vol. Paris: Delalain 1894-1900

- Claparède, E.: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. 2 vol. Genève: Kündig 1909 / Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1946
- Claparède, E.: La psychologie de l'enfant. Genève: Kündig 1920
- Claparède, E.: Bureau International d'Education. Genève: Kündig 1926
- Claparède, E.: L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1931
- Clausse, A.: Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques. Du conditionnement à la liberté. Fribourg: Ed. universitaires 1983
- Comité français pour l'éducation préscolaire (O.M.E.P.): Pauline Kergomard, un Cinquantenaire 1925-1975. Coutances: Impr. Arnaud-Bellée
- Compayré, G.: Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. 2 vol. Paris: Hachette 1879, <sup>7</sup>1904
- Compayré, G.: Histoire de la pédagogie. Paris: Delaplane 1884, <sup>24</sup>1914
- Compayré, G.: L'Evolution intellectuelle et morale de l'enfant. Paris: Hachette 1893
- Compayré, G.: Les Grands éducateurs. Pestalozzi et l'éducation élémentaire. Paris: Delaplane 1902
- Compayré, G.: Les Grands éducateurs. Jean Macé et l'instruction obligatoire. Paris: Delaplane 1902
- Compayré, G.: Les Grands éducateurs. Félix Pécaut et l'éducation de la conscience. Paris: Delaplane 1904
- Compayré, G.: Les Grands éducateurs. Le Père Girard et l'éducation par la langue maternelle. Paris: Delaplane 1907
- Compayré, G.: Art.: Pédagogie. Dans: La Grande Encyclopédie. Vol. 26. Paris s.a., pp. 211-220
- Compte Rendu du Deuxième Congrès international d'Education morale à la Haye: Nijhoff 1913

- Comte, A.:** Cours de philosophie positive. 6 vol. Paris: Bachelier 1830-1842. Neuausgabe: Première et deuxième leçons. Introd. et commentaires par F. Khodoss. Paris: Hatier 1983
- Comte, A.:** Œuvres. Nachdruck der Ausgabe Paris 1844-1895. 12 vol. Paris: Ed. anthropos 1968-1971
- Comte, A.:** Rede über den Geist des Positivismus. Übersetzt, eingeleitet und herausgegeben von Iring Fetscher. Hamburg 1956
- Comte, A.:** Die Soziologie. Positive Philosophie. Herausgegeben von Friedrich Blaschke. Stuttgart 21974
- Condillac, E.B. de:** Cours d'Etude pour l'Instruction des Jeunes Gens. 16 vol. Paris: Volland 1795 / Verdière et André 1821
- Condillac, E.B. de:** Abhandlungen über die Empfindungen (1754). Auf der Grundlage der Übersetzung von Eduard Johnson. Neu bearbeitet, mit Einleitung, Anmerkungen und Literaturhinweisen versehen und herausgegeben von Lothar Kreimendahl. Hamburg 1983
- Condillac, E.B. de:** Œuvres complètes de Condillac. Publiées par A.F. Théry. 16 vol. Nachdruck der Ausgabe Paris 1821-1822. Genève: Slatkine Repr. 1970
- Condorcet, M.J.A.N.C.:** Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). Weinheim 1966
- Condorcet, M.J.A.N.C.:** Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes (1795). Frankfurt/Main 1976
- Cormier, D.:** Philosophies et Sciences de l'Education. 2 vol. Bordeaux: Université Bordeaux II 1973
- Cornec J. / Boucharelssas, M.:** L'Heure laïque. Paris: Guénaud 1982
- Coudray, L.:** Lexique des sciences de l'éducation. Paris: E.S.F. 1973
- Cousin, V.:** De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse. Paris: Pitois- Levrault 1840

- Cousinet, R.: L'Enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle. Paris: Presses d'Ile-de-France 1949/50
- Cousinet, R.: L'Education Nouvelle. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1951
- Croiset, A.: L'enseignement classique et l'enseignement moderne. Paris: Belin 1898
- Dainville, F. de: L'éducation des jésuites (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles). Paris: Minuit 1978
- Dansette, A.: Histoire religieuse de la France contemporaine. 2 vol. Paris: Flammarion 1948, 1951
- Dartigue, J.: L'école primaire et la morale laïque. Dans: La Revue chrétienne du 10 juillet 1883
- Das Werdende Zeitalter. Hrsg. v. E. Rotten. Berlin 1919 ff.
- Datin, F.: Die Erziehung im Sinne der modernen Pädagogik Frankreichs. In: Pädagogische Rundschau 1 (1947), S. 64-65
- Debesse, M.: Les étapes de l'éducation. Paris: P.U.F. 1952; dt.: Die Stufen der Erziehung. Frankfurt am Main 1967
- Debesse, M.: L'Enseignement des sciences pédagogiques dans les universités françaises. Dans: Premier Congrès International de l'Enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques. Gand 1953, pp. 125-145
- Debesse, M. / Mialaret, G. (publié sous la dir. de): Traité des Sciences Pédagogiques. 6 vol. Paris: P.U.F. 1969-1974
- Debidour, A.: L'Eglise catholique et l'Etat, sous la troisième République. 2 vol. Paris: Alcan 1906-1909
- Decaunes, L. / Cavalier, M.L.: Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960). Paris: Publication de l'Institut Pédagogique National 1962
- Decroly, O. et al.: Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé s.a.

- De Landheere, G.:** La Recherche expérimentale en éducation. Paris: Delachaux et Niestlé 1983
- Delanoue, P.:** Die Lehrer und der Kampf für die Demokratie in Frankreich. In: Lehrer der Welt, Heft 26 (1959), S. 1-3
- Delchet, R.:** Principes et philosophie de l'éducation nouvelle d'après l'œuvre d'Adolphe Ferrière. Lyon 1950 (Diss.)
- Delhome, D. et al.:** Les Premières Institutrices laïques... Paris: Mercure de France 1980
- Dellon, A.G. / Le Veugle, J. / Lohorie, S.:** L'Education en France. Problèmes et perspectives. Paris: La Documentation Française 1973
- Delon, F. / Delon, Ch.:** Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel. Paris: Hachette 1873
- Demnard, D. / Fourment, D.:** Dictionnaire d'histoire de l'enseignement. Paris: Ed. universitaires 1982
- Demolins, E.:** L'Education Nouvelle. Paris: F. Didot et Cie 1898
- Demolins, E.:** Les Français d'aujourd'hui. Paris: F. Didot et Cie 1898
- Der Elementarunterricht in Frankreich.** In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Leipzig 34 (1882)
- Derkenne, F.:** Pauline Kergomard et l'éducation nouvelle infantine (1838-1925). Paris: Les Editions du Cerf 1938
- Deroisin, Ph.:** Notes sur A. Comte par un de ses disciples. Crès, place de la Sorbonne 1909
- Descartes, R.:** Œuvres. Nouvelle présentation, en co-édition avec CNRS (sous la dir. de) Charles Adam. 11 vol. Paris: Vrin 1971-1974
- Descartes, R.:** Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs (1637). Erneuert und mit einem Nachwort versehen von Hermann Glockner. Stuttgart 1961

- Descartes, R.:** Meditationen über die Erste Philosophie (1641). Aus dem Lateinischen übersetzt und herausgegeben von Gerhart Schmidt. Stuttgart 1971
- Diderot, D.:** Œuvres complètes. Edition critique et annotée. (Publ. sous la dir. de H. Diekmann/J. Fabre/J. Proust, avec collab. de J. Varloot). Paris: Hermann 1977 ff.
- Diderot, D.:** Enzyklopädie. Philosophische und politische Texte aus der Philosophie. München 1969
- Didinger, P.:** Das Schulwesen in Frankreich. In: Die neue deutsche Volksschule 2 (1950), S. 309-313
- Dietz, J.:** Jules Ferry et les traditions républicaines. Dans: La Revue politique et parlementaire. Juin, juillet, août, octobre 1934
- Doll, J.:** Entwicklungen und Reformtendenzen im französischen Bildungswesen. Wien: Sektion III (Lehrer- und Erzieherbildung, Schulplanung) des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst 1976 IV
- Dottrens, R.:** Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé s.a.
- Drechsel, W.:** Pädagogische Reformpläne in Frankreich von 1792 bis 1794. Untersuchungen zum Bildungsbegriff der französischen Revolution. Frankfurt/Main 1968 (Diss.)
- Drechsel, W.:** Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Untersuchungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in den Reformplänen der Jahre 1792/94. Frankfurt/Main 1969
- Dreyfus, E.:** Libres écoles? Enquête sur l'enseignement privé. Paris: Centurion 1981
- Dreyfus-Brisac, E.:** L'éducation nouvelle. Etudes de pédagogie comparée. Paris: Masson 1888
- Dubreuil, L.:** Paul Bert. Paris: Alcan 1935
- Ducol, R.:** Das Problem der Volksbildung in Frankreich. In: Vergleichende Pädagogik 4 (1968), S. 137-154

- Dupuy, F.:** Jules Ferry, reveille-toi: Souvenirs et réflexions d'un maître d'école. Paris: Fayard 1981
- Durand, A.:** La législation des écoles maternelles et des écoles primaires, précédée de l'histoire des salles d'asile et du commentaire du décret du 2 août 1881. Paris: Ract et Falquet 1882
- Durand, S.M.:** Pour ou contre l'Education Nouvelle? Paris: Desclée de Brouwer 1951
- Durkheim, E.:** Die Regeln der soziologischen Methode (1895). Neuwied 1976
- Durkheim, E.:** Erziehung, Moral und Gesellschaft (1902/03). Neuwied 1973
- Durkheim, E.:** Erziehung und Soziologie (1922). Düsseldorf 1972
- Durkheim, E.:** Soziologie und Philosophie (1924). Frankfurt/Main 1970
- Durkheim, E.:** Die Entwicklung der Pädagogik (1938). Weinheim/Basel 1977
- Duruy, V.:** Notes et souvenirs (1811-1894). Paris: Hachette 1901
- Dutacq, F.:** Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique, 1856-1863. Tulle: Impr. Mazeyrie 1910
- Entwistle, H.:** The Child-Centered Education. London: Methuen 1979
- Espe, H.:** Jean Zay und die französische Schulreform. In: Bildung und Erziehung 2 (1949), S. 888-897
- Espe, H.:** Probleme der französischen Schulreform. In: Der Lehrerrundbrief 5 (1950), S. 141-144, 286-288, 477-480
- Escarpit, R.:** Ecole laïque, école du peuple. Paris: Calmann- Lévy 1961
- Eucken, R.:** Zur Würdigung Comte's und des Positivismus. In: Philosophische Aufsätze. Eduard Zeller zu seinem 50. Doktor-Jubiläum. Leipzig 1887, S. 55-82
- FEN:** Exposition. Centenaire des lois scolaires. Dans: FEN informations N° 16, 28 janvier 1982

- Ferre, M.:** Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs (des origines à 1922). Paris: S.U.D.E.L. 1955
- Ferrière, A.:** Transformons l'école. Basel: Ed. du Bureau International des Ecoles Nouvelles 1920. 2<sup>e</sup> ed. Paris: J. Oliven 1948
- Ferrière, A.:** L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité (1921). 2<sup>e</sup> ed. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1950
- Ferrière, A.:** L'Education dans la famille. Neuchâtel: Editions Forum 1921. Dt.: Die Erziehung in der Familie. Zürich 1935
- Ferrière, A.:** L'activité spontanée chez l'enfant. Genève: Editions internationales 1922
- Ferrière, A.:** L'école active. 2 vol. Genève: Editions Forum 1922. Dt.: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Weimar 1928
- Ferrière, A.:** La pratique de l'école active. Genève: Editions Forum 1924
- Ferrière, A.:** Le progrès spirituel. Paris: Fischbacher 1927 / Genève: Editions Forum 1927. Dt.: Der Primat des Geistes als Grundlage einer aufbauenden Erziehung. Berlin 1935
- Ferrière, A. (réunies par):** La liberté de l'enfant à l'école active. Bruxelles: Lamertin 1928
- Ferrière, A.:** L'Amérique latin adopte l'école active. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé 1931
- Ferrière, A.:** L'école sur mesure, à la mesure du maître. Genève: Chez l'auteur 1931
- Ferrière, A.:** Nos enfants et l'avenir du pays. Appel aux parents et aux éducateurs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1942
- Ferrière, A.:** Maisons d'enfants de l'après-guerre. Neuchâtel: Ed. de la Baconnerie 1945. Dt.: Unsere Kinder, die Hauptkriegsopfer. Übertragen von Dr. Gudula Kall. Paderborn 1949
- Ferrière, A.:** Libération de l'homme. Genève: Editions du Mont-Blanc s.a.

- Ferry, J.: Barreau de Paris. De l'influence des idées philosophiques sur le barreau au dix-huitième siècle, discours prononcé dans la séance de rentrée de la conférence des avocats, le 13 décembre 1855. Paris: Impr. de E. Thunot 1855
- Ferry, J.: Comptes fantastiques d'Hausmann, lettres adressées à MM. les membres de la Commission du Corps législatif. Paris: Le Chevalier 1868
- Ferry, J.: De l'égalité d'éducation. Conférence populaire faite à la salle Molière le 10 avril 1870. Paris: Société pour l'instruction élémentaire 1870
- Ferry, J.: La liberté de l'enseignement supérieur et la collation des grades, discours prononcé à l'Assemblée nationale. Paris: G. Ballière 1875
- Ferry, J.: L'Ecole gratuite, obligatoire et laïque, discours de M. Jules Ferry. Paris: P. Dupont 1881
- Ferry, J.: Discours par M. Jules Ferry. Président du conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Séance du 31 mai 1883. Réponse à l'interpellation de M. le Duc de Broglie, concernant les livres destinés aux écoles primaires publiques. Paris: Impr. du Journal officiel 1883
- Ferry, J.: Lettre adressée aux Instituteurs primaires par M. le Ministre de l'Instruction publique. 17 novembre 1883. Dans: Félix Pécaut: Deux Ministres Pédagogues. M. Guizot et M. Ferry. Lettres adressées aux instituteurs par le Ministre de l'Instruction publique en 1833 et en 1883. Paris: Delagrave/Hachette 1887, pp. 24-32
- Ferry, J.: Lettres de Jules Ferry, 1846-1893. Paris: Calmann-Lévy 1914
- Ferry, J.: 17 mars 1893. Paris: Chaix 1893
- Elle a 100 ans, Monsieur Ferry. Centenaire des lois Ferry créant l'école primaire publique, gratuite, laïque et obligatoire. Vincennes: La Ville 1981
- Fetscher, L.: Rousseaus Politische Philosophie. Neuwied 1960
- Flaux, L.: Pages d'histoire contemporaine: Un malfaiteur public. Jules Ferry. Paris: Le Roy 1886

- Flayol, E.: Notice sur le groupe français d'éducation nouvelle rattaché à la ligue internationale pour l'éducation nouvelle correspondant au B.I.E. Melun: Impr. Administrative 1931
- Forciolo, D.: M. Jules Ferry est-il coupable? Oui. Paris: Impr. Victor Goupy et Jourdan 1885
- Fourrier, Ch.: L'enseignement français, précis d'histoire des institutions scolaires par les textes juridiques. Paris: S.E.V.P.E.N. 1964
- Forschner, M.: Rousseau. Freiburg/München 1977
- Freyssinet-Dominjon, J.: Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959. Paris: Colin 1960
- Frieden, P.: Das französische Bildungswesen in Geschichte und Gegenwart. Paderborn 1927
- Furet, F. / Ozouf, J.: Lire et Ecrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Tome I et II. Paris: Minuit 1977
- Gal, R.: Leitgedanken der französischen Schulreform. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (1958), S.88-105
- Gal, R.: Histoire de l'éducation. Paris: P.U.F. 1948, 111983
- Garrel, S. v.: Die Bedeutung der Vrais savants bei Rousseau im Spannungsverhältnis von Emanzipation und Integration. Frankfurt/Bern/Nancy/New York 1984
- Gehring, G.: "Neue" Erziehung in Frankreich. Die Ecole des Roches, ein Beispiel der französischen Schulreform. In: Pädagogik 2 (1947), Heft 6, S. 44-50
- Geminard, L.: Le Système scolaire. Paris: Documentation scolaire 1983
- Gerhards, J.: Frankreichs Anteil an unserer Neuerziehung. In: Pädagogische Rundschau 1 (1947), S. 70-72
- Gilbert, R.: Les idées actuelles en pédagogie. Paris: Ed. du Centurion 1973
- Glolltto, P.: Histoire de l'enseignement primaire au XIX<sup>e</sup> siècle: L'organisation pédagogique. Paris: Nathan 1983

- Girard, G. Père et al.:** Bericht über die pestalozzische Erziehungs-Anstalt zu Yverdun. Bern: L.A. Haller 1810
- Girard, G. Père:** De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles. Paris: Dezobry, E. Magdeleine et Cie, Lib.-Editeurs 1844, 2<sup>e</sup>1844
- Girard, G. Père:** Cours éducatif de la langue maternelle. 3 vol. Paris: Dezobry, E. Magdeleine et Cie 1845-1848
- Girard, G. Père:** Premières notions de religion à l'usage des jeunes enfants, dans les écoles, les salles d'asile et les familles. Paris: Dezobry, E. Magdeleine 1853
- Girard, G. Père:** Grammaire française élémentaire d'après les principes du P. Grégoire Girard. Paris: Ruffet 1861
- Girard, G. Père:** De la Nécessité de cultiver l'intelligence des enfants pour en faire des chrétiens, discours prononcé à la distribution des prix de l'école de Fribourg, le 30 août 1821. Toulouse: Impr. de Vve Navarre s.a.
- Gontard, M.:** L'histoire de l'enseignement primaire en France. Dans: L'Information Historique N° 3, mai-juin 1957, pp. 119 et sq.
- Gontard, M.:** L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot, 1789-1833. Paris: Les Belles Lettres 1959
- Gontard, M.:** Les écoles primaires de la France bourgeoise 1833-1875. Toulouse: C.R.D.P. 1964
- Gontard, M.:** L'œuvre scolaire de la Troisième République, l'enseignement primaire en France de 1876 à 1914. Toulouse: C.R.D.P. 1967, 2<sup>e</sup>1976
- Goyau, G.:** L'école d'aujourd'hui. Paris: Librairie Académique 1910
- Gréard, O.:** Lois, arrêtés, instructions. Extraits du Bulletin de l'instruction primaire du département de la Seine (1866 à 1877). Paris: Charles de Morgues 1878
- Gréard, O.:** L'éducation des femmes par les femmes. Paris: Hachette 1886-1890

- Gréard, O.:** Education et instruction. 4 vol. Paris: Hachette 1887
- Gréard, O.:** La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 à nos jours (1900). 7 vol. Paris: Delalain 1890-1902
- Grimaud, L.:** Histoire de la liberté de l'enseignement en France. 2 vol. Grenoble: Rousseau et Cie 1945
- Groethuysen, B.:** Philosophie der Französischen Revolution. Neuwied/Berlin 1971
- Groothoff, H.-H. (Hrsg.):** Pädagogik. Frankfurt/Main 1964; 141978
- Groupe français d'Education nouvelle:** Quelles pratiques pour une autre école? Le savoir aussi, ça se construit. Tournai: Casterman 1982
- Groupe français d'Education nouvelle:** Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... La pédagogie du projet. Tournai: Casterman 1982
- Guérin, D.:** La lutte des classes sous la première République; Bourgeois et bras-nus (1793-1797). 2 vol. Paris: Sallimard 1946, 21968
- Guilhaume, Ph.:** Jules Ferry. Paris: Encre 1980
- Guilhaume, P.:** La laïcité, l'école et l'état républicain. Cahiers du centre national d'études, N° 1, mai 1980
- Gullemoteau, R. / Mayeur, P. (Hrsg.):** Les enseignements élémentaires et préélémentaires. Paris: Colin 1970
- Guizot:** Circulaire adressée à MM. les Instituteurs sur la loi du 18 juin 1833, relative à l'instruction primaire. Dans: F. Pécaut: Deux ministres pédagogues. M. Guizot et M. Ferry. Lettres adressées aux instituteurs par le Ministre de l'Instruction publique en 1833 et en 1883. Paris: Delagrave/Hachette 1887, pp. 17-24
- Guyot, I. / Pujade-Renaud, Cl. / Zimmermann, D.:** La Recherche en Education. Paris: ESF 1974
- Halls, W.D.:** Die französischen Erfahrungen mit der Bildungsplanung in einer industrialisierten Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung 18 (1965), S. 339-350

- Harth, W.:** Pauline Kergomard und die Entwicklung der Vorschulerziehung in Frankreich. Reihe: Internationale Pädagogik. Herausgegeben von Winfried Böhm. Band 6. Würzburg 1983
- Heckmann, R.:** Untersuchungen über das Arbeitsschulproblem im französisch-sprechenden Ausland mit besonderer Berücksichtigung Frankreichs. Köln 1931
- Heibel, E.P. (Übers.):** Die Organisation des französischen Schulwesens. Herausgegeben von der Direction Générale des Affaires Culturelles, Service du Livre et de la Documentation. Mainz/Baden-Baden s.a.
- Hémon, F.:** Les auteurs français de l'enseignement primaire. Dans: Recueil des Monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889. Paris: Impr. Nationale 1889
- Herbinière-Lebert, S.:** L'éducation préscolaire. Dans: Encyclopédie Pratique de l'Education en France. Chapitre XVI, pp. 579-599
- Hilpert / Stoeber et al. (Hrsg.):** Johann Friedrich Oberlin, Pfarrer im Steinthal, vollständige Lebensgeschichte und gesammelte Schriften. 4 Teile. Stuttgart 1843
- Histoire de l'Administration de l'enseignement en France, 1789-1981.** Genève: Droz 1983
- Hörner, W.:** Bildungsreform und pädagogische Wissenschaft in Frankreich. In: Bildung und Erziehung 28 (1975), S. 387-399
- Hojer, E.:** Freiheit oder Planung in der Erziehung. Eine Nachbetrachtung des Wissenschaftsmodells W. Brezinkas. In: Pädagogische Umschau (Rassegna di pedagogia) 38 (1980), S. 58-73
- Hojer, E.:** Zur Kritik der volkstümlichen Bildung. In: Pädagogische Rundschau 18 (1964), S. 433-445
- Honig, E.:** Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs. Düsseldorf 1964
- Hubert, R.:** Histoire de la Pédagogie. Paris: P.U.F. 1949
- Hubert, R.:** Grundriß der allgemeinen Pädagogik (1952). Meisenheim am Glan 1956

- Isambert-Jamati, V.:** Crises de la société, crises de l'enseignement. Paris: P.U.F. 1970
- Izarn, J.:** Exposé de l'état actuel de l'instruction publique en France. Paris: Dentu 1815
- Julf, P. / Dovero, F.:** Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris: P.U.F. 1968
- Kant, I.:** Kritik der reinen Vernunft (1787). Herausgegeben von Ingeborg Heidemann. Stuttgart 1982
- Kant, I.:** Kritik der praktischen Vernunft (1788). Herausgegeben von Joachim Kopper. Stuttgart 1984
- Kant, I.:** Die Metaphysik der Sitten (1797/98). Werkausgabe Band VIII. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main (1956) <sup>4</sup>1982
- Kapferer, J.-N. / Dubois, B.:** Echec à la science. La survivance des mythes chez les Français. Paris: Nouvelle Ed. rationalistes 1982
- Karady, V.:** Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich. Ein Überblick. In: M. Heinemann (Hrsg.): Die historische Pädagogik in Europa und in den USA. Stuttgart 1979, S. 61-83
- Keller, P.:** Das französische Schulproblem oder die Koexistenz zwischen Kirche und Laizismus. In: Schweizerische Lehrerzeitung 105 (1960), S. 247-253
- Kergomard, P.:** Galerie enfantine des hommes illustres. Paris: Hachette 1879
- Kergomard, P.:** Une sauvetage. Paris: Fischbacher 1879
- Kergomard, P.:** Nouvelles enfantines. Paris: Libr. Centrale des Publications Populaires 1881
- Kergomard, P.:** Rapport sur les salles d'asile des académies de Toulouse et de Grenoble. Paris: Impr. Nationale 1881
- Kergomard, P.:** L'Amiral Coligny. Paris: Libr. Centrale des Publications Populaires 1881

- Kergomard, P.:** Quelques mots d'hygiène scolaire. Conférence faite le 25 mai 1881 dans une des salles de l'hôtel de ville de Montauban. Montauban: Impr. de Forestié 1881
- Kergomard, P.:** Rapport sur les écoles maternelles des académies de Toulouse, de Clermont et de Bordeaux. Paris: Impr. Nationale 1882
- Kergomard, P.:** Les biens de la terre. Causerie enfantine. Paris: Fischbacher 1879, <sup>3</sup>1882
- Kergomard, P.:** Une brouille de peu de durée. Les Convives de Gabrielle Fileuse et Conseuse. Paris: Hachette 1883
- Kergomard, P.:** Histoire de France des petits enfants. Paris: Weill et Maurice <sup>3</sup>1883
- Kergomard, P.:** Galerie enfantine des hommes illustres. Paris: Hachette 1884
- Kergomard, P.:** L'éducation maternelle dans l'école. 2 vol. Paris: Hachette 1886, <sup>2</sup>1908 et 1895
- Kergomard, P.:** Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile). Exposition universelle de 1889. Paris: Impr. Nationale 1889
- Kergomard, P.:** Les écoles maternelles. In: Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889. Vol VI. Paris: Impr. Nationale 1889, p. 211 et sq.
- Kergomard, P.:** Cinquante images expliquées. Album pour les enfants. Paris: Hachette 1890
- Kergomard, P.:** Cinquante images expliquées. Paris: Hachette <sup>2</sup>1895
- Kergomard, P.:** La rédaction à l'examen du certificat d'études primaires: rédaction d'un genre simple sur l'instruction morale et civique, l'histoire et la géographie, des notions élémentaires de science, avec applications à l'agriculture et à l'hygiène. Paris: Hachette 1893
- Kergomard, P.:** Heureuse rencontre. Paris: Hachette 1895
- Kergomard, P.:** Lectures et morceaux choisis à l'usage des classes enfantines et élémentaires. Paris: Nathan 1905

- Kergomard, P.:** Les écoles maternelles, décrets, règlements et circulaire en rigueur. Paris: Nathan 1905
- Kergomard, P.:** Les écoles maternelles de 1837 jusqu'en 1910. Paris: Nathan 1910
- Kergomard, P.:** L'enfant de 2 à 6 ans. Notes de pédagogie pratique. Paris: Nathan 1910, 2<sup>e</sup>1928
- Kergomard, P.:** L'enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école. Paris: Nathan 1912
- Kergomard, P.:** What is an infant school? The new program for infant school. In: French educational ideals of today. New York 1919, p. 87-88
- Kergomard, P. (Ed.):** L'ami de l'enfance. Revue Pédagogique. Paris 1866-1895
- Kergomard, P. et al. (Ed.):** Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires. Morceaux choisis des principaux écrivains français et étrangers, avec des notices par Ch. Defodon, J. Guilhaume et Mme Kergomard. Paris: Hachette 1883
- Kergomard, P.:** L'éducation maternelle dans l'école. Préface et notes de H. Brulé et E. Plaisance. Paris: Hachette 1974
- Knaupp, G.:** Die französische Beobachtungs- und Orientierungsstufe. Entstehung, Struktur, Entwicklungstendenzen eines französischen Sekundarschultyps (CES). Hannover 1974
- Kuntze, M.-A.:** Pauline Kergomard (1838-1925). In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 4 (1953), S. 13-16
- Kurzweil, E.:** Vorläufer progressiver Erziehung. Ratingen 1974
- Labrusse, R.:** La question scolaire en France. Paris: P.U.F. 1977
- Lafitte, P. (publié sous la dir. de):** Matériaux pour la biographie d'A. Comte. Dans: La Revue d'Occidentale. Bd. VIII (1882), p. 224 et sq.
- La Fontaine, H.:** Organisation international et collective du travail intellectuel. Bruxelles: Impr. Th. Lombaerts 1894

- Lafourcade, L.:** Cent ans d'histoire de l'école laïque. Dans: Cahiers laïques, N° 175, novembre-décembre 1980, pp. 172-182
- Laïcité et paix scolaire.** Enquête et conclusions de la Fédération protestante de l'enseignement. Paris: Berger-Levrault 1958
- Laple, P.:** Pédagogie française. Principes psychologiques de la pédagogie. Méthode directe, méthode active. Paris: Alcan 1920, 2<sup>e</sup> 1926
- Laple, P.:** Morale et pédagogie. Préface de R. Poincaré. Paris: Alcan 1927
- Laue, F.:** Das französische Schulwesen. Leipzig 1926
- Léaud, A. / Glay, E.:** L'école primaire en France. 2 vol. Paris: La cité française 1935
- Leblanc, R.:** L'enseignement professionnel en France au début du XX<sup>e</sup> siècle. Paris: Cornély 1905
- Lecanuet, R.-P.:** L'Eglise en France sous la III<sup>e</sup> République. Tome II: Les premières années du pontificat de Léon XIII (1878-1894). Paris: Gigord 1931
- Legrand, L.:** L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry. Paris: Rivière 1961
- Legrand, L.:** L'Ecole unique. A quelles conditions? Paris: Scarabée 1981
- Lehmann, R.:** Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, ihre Ursprünge und ihr Charakter. 2 Teile. München 1922 und 1923
- Leif, J.:** Qu'est-ce que la renouation pédagogique? Paris: Nathan 1978
- Lemoine, R.:** La loi Guizot (28 juin 1833). Son application dans le département de la Somme. Paris: Hachette 1934
- Lemoine, R.:** L'enseignement mutuel dans le département de la Somme sous la secondes Restauration. Paris: Hachette 1934
- Lemos, R.M.:** Rousseau's Political Philosophy. Athens (Georgia) 1977
- Léon, A.:** Investigation historique et recherche psychologique. Dans: Bulletin de psychologie, N° 7-9, 1964

- Léon, A.:** Histoire de l'enseignement en France. Paris: P.U.F. 1967, 3<sup>1977</sup>
- Léon, A.:** Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: P.U.F. 1967
- Léon, A.:** Les sciences de l'éducation dans les universités françaises. Dans: Bulletin de psychologie 25 (1971/72), N° 295
- Léon, A.:** Histoire de l'éducation populaire en France. Paris: Nathan 1983
- Leroy, L.-M.:** Vers l'éducation nouvelle. Paris: Paulin et Cie 1906
- L'Esprit international et l'enseignement de l'histoire.** Etudes présentées au Troisième Congrès International d'Education morale. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé/Coll. d'Actualités Pédagogiques 1922
- Litré, E.:** Dictionnaire de la langue française. 4 vol. Paris: Hachette 1872
- Macé, J.:** Histoire d'une bouchée de pain, lettres à une petite fille sur la vie de l'homme et des animaux. Paris: E. Dentu 1861
- Macé, J.:** Morale en action. Mouvement de Propagande intellectuelle en Alsace. Paris: Hetzel 1865
- Macé, J.:** Projet d'Etablissement d'une Ligue de l'enseignement en France. 22<sup>e</sup> bulletin, 15 février 1867. Saint-Germain: Impr. de L. Toinon 1867
- Macé, J.:** Les idées de Jean-François. 8 vol. Paris: E. Vauchez (Librairie de la Bibliothèque démocratique) 1872-1873
- Macé, J.:** La Ligue de l'enseignement à Beblenheim. Paris: G. Charpentier 1890
- Maillet, J.:** Histoire des institutions publiques et des faits sociaux. Paris: Dalloz 1966
- Majault, J.:** Comptes, mécomptes, décomptes. Au service de la pédagogie: une institution (1940-1980). Tournai: Casterman 1981
- Malson, L.:** Les enfants sauvages: mythes et réalité, suivi de mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron par Jean Itard. Paris: U.G.E. 1964
- Marcuse, A.:** Die Geschichtsphilosophie Auguste Comtes. Stuttgart/Berlin 1932

- Marmoz, L.:** La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977).  
Dans: Revue française de pédagogie, N° 43 (1978), pp. 104-113
- Marmoz, L.:** Note sur les études en sciences de l'éducation. Dans: Revue française de pédagogie, N° 62 (1983), pp. 105-107
- Marrou, H. I.:** Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Paris: Le Seuil 1948, nouvelle éd. 1965
- Massing, O.:** Fortschritt und Gegenrevolution. Die Gesellschaftslehre Comtes in ihrer sozialen Funktion. Stuttgart 1966
- Maurois, A.:** Histoire de la France. Paris: Wapler 1947. Dt.: Die Geschichte Frankreichs. Übersetzt von Christine Fritzsche-Dolgnier. Zürich 1951
- Maus, H.:** Bemerkungen zu Comte. Für Theodor Adorno zum 50. Geburtstag. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 5 (1952/53), S. 513-527
- Mayeur, F.:** L'Education des filles en France au 19<sup>e</sup> siècle. Paris: Hachette 1979
- Mayeur, J.-M. / Bedaridas, F. / Prost, A. / Monneron, J.-L.:** Cent ans d'esprit républicain 1875 à 1963. Tome V: Histoire du peuple français, publ. sous la dir. de Louis Parias. Paris: Nouvelle Librairie de France 1965
- Maxe, J.:** L'Ecole primaire contemporaine (1900-1911): laïcisme et syndicalisme. Paris: Nouvelle Librairie Nationale 1911
- Médici, A.:** L'éducation nouvelle. Paris: P.U.F. 1941, 121982
- Mégrine, B.:** La question scolaire en France. Paris: P.U.F. 1960
- Mémoires et documents scolaires 21:** Trois études pour la réforme de l'enseignement. Collection fondée en 1882 par Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Paris: Publication de l'Institut pédagogique National 1965
- Meulen, J. Ter:** Der Gedanke der Internationalen Organisation in seiner Entwicklung. La Haye: Nijhoff 1929
- Mialaret, G. (publié sous la dir. de):** Education nouvelle et monde moderne. Paris: P.U.F. 1966

- Mialaret, G.:** Les sciences de l'éducation. Paris: P.U.F. 1976
- Mialaret, G.:** Introduction à la pédagogie. Paris: P.U.F. 21977
- Mialaret, G.** (publié sous la dir. de): Vocabulaire de l'Education. Paris: P.U.F. 1979
- Mialaret, G. / Vial, J.** et collab.: Histoire mondiale de l'éducation. Tome III: De 1815 à 1945. Paris: P.U.F. 1981
- Michel, H.:** La loi Falloux: 4 janvier 1849 - 15 mars 1850. Paris: Hachette 1906
- Michelet, A.:** Les outils de l'enfance. 2 vol. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé 1972
- Millot, A.:** Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine. Nouvelle Encyclopédie philosophique. Paris: Alcan 1938
- Moltrieux, G. / Grosjean, C.:** L'Ecole de Jules Ferry à travers les manuels. Nancy/Metz: Centre Régional de Documentation Pédagogique 1981
- Molkenboer, H.:** Der Bleibende Internationale Erziehungsrat. Wiesbaden 1891
- Montalgne, M. de:** Essais. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Ralph-Rainer Wuthenow. Revidierte Fassung der Übertragung von Joachim Bode. Frankfurt/Main 31982
- Mouflard, R.:** Réalisations et déficiences. L'école maternelle en France. Dans: Encyclopédie Française, tome 15, chapitre 3.1., pp. 1530-1 - 1530-4
- Les Mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes.** Paris: E.S.F. 1972
- Müller, H.:** Die französische Volksschule und ihr Lehrplan. In: Erziehung und Unterricht 107 (1957), S. 198-206
- Natanson, J. / Prost, A.:** La Révolution Scolaire. Paris: Editions Ouvrières 1963

- Naville, F.: De l'éducation publique. Paris: Audin 1833
- Nieser, B.: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft. Vergleichende Untersuchungen der institutionalisierten Erziehung und Bildung am Beispiel Frankreichs. Frankfurt/Main 1978 (Diss.)
- Nourrisson, P.: Histoire de la liberté d'association depuis 1789. Paris: Tenin 1920
- Ody, H. J.: Das katholische Schulwesen in Frankreich. In: Pädagogische Welt 5 (1951), S. 125-128
- Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (O.M.E.P.): Journées internationales de l'O.M.E.P. Paris: Comité français pour l'éducation préscolaire 1966
- Ozouf, J.: Nous les maîtres d'école. Paris: Julliard 1967
- Ozouf, M.: La fête révolutionnaire. Paris: Gallimard 1976
- Ozouf, M.: La classe ininterrompue. Paris: Hachette 1979
- Ozouf, M.: L'Ecole, l'Eglise et la République (1871-1914). Paris: Editions Cana/Jean Offredo 1982
- Pape-Carpantier, M.: Conseils sur la direction des salles d'asile. Paris: Hachette 1846, <sup>6</sup>1887
- Pape-Carpantier, M.: Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Paris: Hachette 1868
- Pape-Carpantier, M.: Jeux gymnastiques avec chants pour les enfants des salles d'asile. Paris: Hachette 1868, <sup>9</sup>1908
- Pape-Carpantier, M.: Lectures et travail pour les enfants et les mères. Paris: Hachette 1873
- Pape-Carpantier, M.: Cours d'Education et d'Instruction. Paris: Hachette 1875, <sup>19</sup>1913
- Pape-Carpantier, M. et al.: Manuels des maîtres. Paris: Hachette 1881

- Parias, L.-H. (sous la dir. de): Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. 4 vol. Paris: Nouvelle Librairie de France 1981
- Pascal, B.: Über die Religion und über einige andere Gegenstände (Pensées. 1670). Band I. Heidelberg 1978
- Pascal, B.: Größe und Elend des Menschen. Aus den "Pensées". Frankfurt/Main 21982
- Pécaut, F.: De l'avenir du protestantisme en France. Paris: J. Cherbuliez 1865
- Pécaut, F.: Le christianisme libéral et le miracle. Paris: F. Cherbuliez 1869
- Pécaut, F.: Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale, 1871-1879. Paris: Hachette 1879
- Pécaut, F.: De l'usage et de l'abus de la pédagogie. Paris: Impr. de Chaix 1882
- Pécaut, F.: Notes d'inspection, mai 1894. Paris: Delagrave 1894
- Pécaut, F.: L'éducation publique et la vie nationale. Paris: Hachette 1897
- Pécaut, F.: Quinze ans d'éducatons (notes écrites au jour le jour). Paris: Hachette 1897
- Pécaut, F.: En marge de la Pédagogie. Paris: Nathan 1922
- Pécaut, F. (signé): Ministère de l'instruction publique. Rapports d'inspection générale sur l'Académie de Bordeaux (1880). Paris: Impr. Nationale 1880
- Pécaut, F. (sous la dir. de): Deux Ministres pédagogues, M. Guizot et M. Ferry. Lettres adressées aux instituteurs par le ministère de l'instruction publique en 1833 et en 1883, avec une introduction par M. Félix Pécaut. Paris: Delagrave/Hachette 1887
- Pécaut, F. et al.: Notice sur les Ecoles Normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Paris: Impr. Nationale 1889
- Peeters, E.: La Documentation Educative Internationale. Genèse de l'idée. Ostende: Actes et Documentations du Bureau international de Documentation éducative. N° 14.

- Perspectives documentaires en sciences de l'éducation. N° 1. Publiés par le centre de documentation recherche. Paris: I.N.R.P. 1983
- Pinell, P.: L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans: Cahiers internationaux de sociologie 24 (1977), pp. 341-362
- Pinell, P. / Zafropoulos, M.: Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982). Paris: Editions ouvrières 1983
- Piou, J.: L'anticléricalisme en France, de 1815 à nos jours. Paris: Aubier 1954
- Pisani-Ferry, F.: Monsieur l'instituteur: l'école primaire a 100 ans. Paris: Lattès 1981
- Planchard, E.: La recherche en pédagogie. Paris/Louvain: Nauwelaerts 1967
- Platz, H.: Geistige Kämpfe im modernen Frankreich. München 1922
- Plenel, E.: Le Mythe de l'école de Jules Ferry. Dans: Le Monde Dimanche, Supplément au N° 11080, 14 septembre 1980, p. XXIII
- Pontell, F.: Histoire de l'enseignement en France, 1789-1965. Paris: Sirey 1966
- Pontell, F.: Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie, 1815-1914. Paris: Michel 1968
- Popper, K. R.: Das Elend des Historizismus. Tübingen 1965
- Postel, D. (Propagande Républicaine): L'œuvre scolaire de Jules Ferry et la troisième République. Château-Goutier 1893
- Pour l'Ere Nouvelle. Sous la dir. d'A. Ferrière. Genève 1919 et sq.
- Privatschulgesetz, Das neue französische. In: Bildung und Erziehung 13 (1960), S. 164-170
- Programmes d'enseignement des écoles primaires élémentaires et des écoles maternelles publiques 1882-1923. Paris: Centre national de documentation pédagogique.

- Prost, A.: Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967. Paris: Colin 1968
- Prost, A.: Quand l'école de J. Ferry est-elle morte? Dans: Histoire de l'éducation, N° 14, avril 1982, pp. 25-40
- Pscolla, E.: Johann Friedrich Oberlin. 1740-1826. Gütersloh 1979
- Pujol, G.: L'Education populaire: histoires et pouvoirs. Paris: Editions ouvrières 1981
- Quinet, E.: Le christianisme et la Révolution française. Paris: Comon 21846
- Quinet, E.: L'Enseignement du peuple. Paris: Chamerot 1850
- Ragaz, L.: Die pädagogische Revolution. Olden 1920
- Rambaud, A.: Jules Ferry. Paris: Plon 1903
- Rang, M.: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959
- Raphaël, P. / Gontard, M.: Un ministre de l'instruction publique sous l'Empire, Hyppolyte Fortoul, 1851-1856. Paris: P.U.F. 1975
- Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire. 3 vol. Paris: Impr. Nationale 1882
- Rauh, H.-Chr. / Ruben, P.: Etienne Bonnot de Condillac oder die Dialektik der Aufklärung und das Problem der Erkenntnis. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 11 (1980), S. 1343-1354
- Rauhut, K.: Die pädagogischen Theorien der französischen Revolution. Halle 1934
- Reboul, O.: La philosophie de l'éducation. Paris: P.U.F. 1971
- Reboul, O.: L'endocritinisme. Bruxelles: Ed. Complexes 1975. Dt.: Indokritinisation - Wenn Denken unterdrückt wird. Olten/Freiburg i.Br. 1979
- Reboul, O.: Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement. Paris: P.U.F. 1980

- Reclus, M.:** L'avènement de la III<sup>e</sup> (1871-1875). Paris: Hachette 1930
- Reclus, M.:** Le 16 mai. Paris: Hachette 1931
- Reclus, M.:** Jules Ferry (1832-1893). Paris: Flammarion 1947
- Reclus, M.:** Grandeur de "La Troisième". De Gambetta à Poincaré. Paris: Hachette 1948
- Règlement d'Organisation Pédagogique** pour les écoles primaires publiques. Paris: Impr. Nationale 1882
- Reichardt, R.:** Reform und Revolution bei Condorcet. Ein Beitrag zur späten Aufklärung in Frankreich. Bonn 1973
- Rémond, R.:** Forces religieuses et attitudes politiques dans la France contemporaine. Paris: Collin 1965
- Rémond, R.:** Introduction à l'histoire de notre temps. Tome I: L'Ancien Régime et la Révolution, 1750-1815. Tome: Le XIX<sup>e</sup> siècle, 1815-1914. Paris: Le Seuil 1974
- Rémond, R.:** L'Anticléricalisme en France, de 1815 à nos jours. Paris: Fayard 1976
- Renard, A.:** La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle d'après l'œuvre scolaire d'Adolphe Ferrière. Paris: Ecole et Collège 1941
- Riboulet, L.:** Histoire de la pédagogie. Paris/Lyon: Librairie Catholique Emmanuel Vitte 1941
- Richard, C.:** L'enseignement en France. Paris: Colin 1925
- Rigault, G.:** Histoire générale de l'institut des Frères des Ecoles chrétiennes. 5 vol. Paris: Plon 1937-1945
- Ritzel, W.:** Jean-Jacques Rousseau. Stuttgart 1959, 2<sup>e</sup> 1971
- Rivet, J.:** Les œuvres de charité et les établissements d'enseignement libre de 1789 à 1945. Paris: Librairie Catholique Emmanuel Vitte 1945
- Robiquet, P. (publiés avec commentaires et notes par):** Discours et Opinions de Jules Ferry. 7 vol. Paris: Colin 1893-1898

- Rohr, J.: Victor Duruy, ministre de Napoléon III. Essai sur la politique de l'instruction publique au temps de l'Empire libéral. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence 1967
- Röhrs, H.: Reformtendenzen in der gegenwärtigen französischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1956), S. 39-50
- Röhrs, H.: Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf und München 1965
- Röhrs, H.: Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit. Heidelberg 1966
- Röhrs, H.: Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielsetzung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Rheinstetten 1977
- Röhrs, H.: Adolphe Ferrière. In: Lexikon der Pädagogik. Freiburg i.Br. 1952, Band I, Sp. 1196
- Rojat, J. (présenté par): A l'école au temps de Jules Ferry: dossier documentaire, réalisé par le Service éducatif des archives départementales et le Centre départementale de documentation pédagogique du Cher. Orléans: C.R.D.P. 1981
- Romlan, H.: Pour une pédagogie scientifique du français. Paris: P.U.F. 1980
- Roselló, P.: Les précurseurs du Bureau International d'Education. Quelques pages inédites de l'histoire de l'éducation. Genève: Bureau International d'Education 1943
- Roulleaux, M. (publiés par ses amis): Obligation et gratuité de l'enseignement. In: Fragments économiques. Paris: Guillaume et Cie 1867
- Rousseau, J.-J.: Preisschriften und Erziehungsplan. Herausgegeben von H. Röhrs. Bad Heilbrunn 1967
- Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung (1762). Vollständige Ausgabe. In deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn (1971) 1983

- Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang, unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodan. Stuttgart 1978
- Rousseau, J.-J.: Der Gesellschaftsvertrag (1754). Stuttgart 1975
- Rousseau, J.-J.: Politische Schriften. Übersetzung und Einführung von Ludwig Schmidts. Paderborn 1977
- Rulon, H. C. / Friot, Ph.: Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940). Histoire des méthodes et des manuels scolaires utilisés dans l'Institut des Frères de l'instruction chrétienne de Ploërmel. Paris: Vrin 1962
- Salines, M.: Pédagogie et éducation? La Haye/Paris: Mouton 1962
- Sartre, J.-P.: Der Idiot der Familie, Gustave Flaubert, 1821 bis 1857. Band 5. Reinbek bei Hamburg 1980
- Scheler, M.: Über die positivistische Geschichtsphilosophie des Wissens. In: Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre (Moralia). Leipzig 1923, S. 26-40
- Schepp, H.-H.: Die Krise in der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung. Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J.-J. Rousseau. Kronberg 1978
- Schepp, H.-H.: Freiheit und Gleichheit in Condorcets Plan einer Neuorganisation des Unterrichtswesens 1792. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 144-152
- Schinz, M.: Die Anfänge des französischen Positivismus. Teil I: Die Erkenntnislehre. Straßburg 1914
- Schnelder, Chr. W.: Neue Erziehung in Frankreich. Heidelberg 1963
- Schriewer, J.: Die französischen Universitäten 1945-1968. Probleme - Diskussionen - Reformen. Bad Heilbrunn 1972
- Schriewer, J. (Hrsg.): Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich. Bad Heilbrunn 1974

- Schriewer, J.: Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), Heft 3, S. 359-389
- Schumacher, A.: Erziehung zum "citoyen": Politischer Unterricht in Frankreich. In: Gegenwartskunde 24 (1975), S. 47-56
- Schwegler, A.: Geschichte der Philosophie im Umriß. Stuttgart 171950
- Seclet-Riou, F.: L'application des méthodes pédagogiques nouvelles en France. In: A Criança portuguesa. Lisboa Ano X, 150/51, pp. 45 et sq.
- Sève, L.: La philosophie française contemporaine et sa genèse de 1789 à nos jours. Paris: Ed. sociales 1962
- Sicard, A. Abbé: Les études classiques avant la Révolution. Paris: Perrin 1887
- Sicard, A. Abbé: Le deux maîtres de l'enfance: Le Prêtre et l'Instituteur. Paris: Perrin 1888
- Simon, Dr.: Pédagogie expérimentale. Paris: A. Colin 1924
- Sommer, H.: Die positivistische Philosophie A. Comtes. In der Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge. Berlin 1885
- Snyders, G.: La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Paris: P.U.F. 1965. Dt.: Die große Wende der Pädagogik. Paderborn 1971
- Suchodolski, B.: La pédagogie et les grands courants philosophiques; pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence. Paris: Editions du Scarabée 1960. Dt.: Pädagogik am Scheideweg. Essenz und Existenz. Übersetzt von Martin Donner. Wien/Frankfurt/Zürich 1965
- Sylvin, E.: Jules Ferry. Paris: A. Quantin 1883
- Tartayre, R.: Histoire des instituteurs scolaires en France des origines à la fin de la III<sup>e</sup> République (premier et second degré). Toulouse: Privat 1965
- Thamin, R.: Education et positivisme. Paris: Alcan 1891

- Thamin, R.:** Extraits des moralistes. Publiés avec un avertissement, des notices et des notes par R. Thamin. Paris: Hachette 1897
- Thlbaudet, A.:** La République des professeurs. Paris: B. Grasset 1927
- Tricot, M.:** De l'instruction publique à l'éducation permanente. Paris: Tema-Ed. 1973
- Ulmann, J. (sous la dir. de):** La pensée éducative contemporaine. Paris: P.U.F. 1976
- Vattel, E. de:** Le droit des gens, ou principes de la loi naturelle, appliqués à la conduite et aux affaires des nations et des souverains. 2 vol. Neuchâtel/London 1758 / 3 vol. Paris: Guillaumin 1863
- Vial, J.:** La pédagogie au ras sol. Paris: E.S.F. 1973
- Vial, J.:** Les Instituteurs : douze siècles d'histoire. Paris: Delarge 1980
- Vial, J.:** Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. Paris: E.S.F. 1982
- Vial, J.:** L'école maternelle. Paris: P.U.F. 1983
- Vincent, G.:** L'école primaire française. Etude sociologique. Paris: Presse universitaire de Lyon 1980
- Völker, O.:** Das Bildungswesen in Frankreich. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1927
- Völker, O.:** Die französische Reformpädagogik. In: Pädagogisches Zentralblatt (1932), S. 419-428 und S. 536-559
- Wadler, H.:** La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu. Paris: R. Laffont 1970
- Wagner, E. O.:** Die Entwicklung der französischen Volksschule im Kampfe gegen die Kongregationen. Leipzig 1904
- Welgand, G.:** Erziehung trotz Institutionen? Die pédagogie institutionnelle in Frankreich. Reihe: Internationale Pädagogik. Herausgegeben von Winfried Böhm. Band 7. Würzburg 1983

- Weill, G.: Histoire de l'idée laïque en France au XIX<sup>e</sup> siècle. Paris: Alcan 1925
- Wilbols, J.: La nouvelle éducation française. Comment se pose actuellement le problème de l'éducation. Paris: Payot et Cie 1922
- Winkler, M.: Wilhelm Dilthey und Emile Durkheim: Ansätze zu einer sozialwissenschaftlichen Begründung der Pädagogik. In: Rassegna di Pedagogia 1 (1985), S. 49-79
- Zeitschrift für experimentelle Psychologie. Hrsg. v. E. Meumann und A. W. Lay. Leipzig 1905-1907
- Zlebura, G. / Haupt, H. G. (Hrsg.): Wirtschaft und Gesellschaft in Frankreich seit 1789. Gütersloh 1975

## Anhang

### Lehrpläne der Primarschule für Geschichte, Geographie und Moralerziehung; Auszug aus: Règlement d'Organisation Pédagogique pour les Ecoles Primaires Publiques 1882:

#### II. Intellektuelle Erziehung.

##### 4. Geschichte:

Vorschulklasse von 5 bis 7 Jahren:

Anekdoten, Biographien aus der nationalen Geschichte, Erzählungen, Reiseberichte.

Erklärungen von Bildern.

Elementarkurs von 7 bis 9 Jahren:

Berichte und ungezwungene Gespräche über die größten Gestalten und wichtigsten Fakten der nationalen Geschichte bis zum Beginn des Hundertjährigen Krieges.

Mittlerer Kurs von 9 bis 11 Jahren:

Elementarunterricht der Geschichte Frankreichs, der ausschließlich auf die wesentlichen Fakten seit dem Hundertjährigen Krieg eingeht.

*Beispiel für die Aufteilung in Trimester.*

Erstes Trimester: Von 1328 bis 1610.

Zweites Trimester: Von 1610 bis 1789.

Drittes Trimester: Von 1789 bis zur Gegenwart.

Viertes Trimester: Wiederholung.

Höherer Kurs von 11 bis 13 Jahren:

Sehr summarische Kenntnisse der gesamten Geschichte: Für die Antike Ägypten, Judäa, Griechenland, Rom; für das Mittelalter und die Neuzeit die

großen Bewegungen, die vor allem in ihren Beziehungen zur Geschichte Frankreichs untersucht werden.

Methodische Wiederholung der Geschichte Frankreichs; sehr gründliche Studie der modernen Periode.

## 5. Geographie:

Vorschulklasse von 5 bis 7 Jahren:

Ungezwungene Plaudereien und kleine Vorbereitungsübungen, die vor allem die Beobachtungsgabe der Kinder zu wecken dienen, indem man sie einfach auf die gewöhnlichsten Phänomene und hauptsächlichlichen Unebenheiten des Bodens aufmerksam macht.

Elementarkurs von 7 bis 9 Jahren:

Folge und Ausbau der Übungen der Vorschulklasse. Die Kardinalpunkte, nicht auswendig gelernt, sondern auf dem Boden im Hof, auf den Wegen, nach dem Sonnenstand gefunden.

Übungen zur Beobachtung: die Jahreszeiten, die prinzipiellen atmosphärischen Phänomene, der Horizont, die Bodenunebenheiten usw.

Erklärungen der geographischen Grenzen (Gebirge, Flüsse, Meere, Golfe, Landengen, Meerengen usw.), indem man von vom Schüler gesehenen Gegenständen ausgeht und mit Analogien fortfährt.

Vorbereitung des Geographieunterrichts durch die intuitive und deskriptive Methode:

1. Örtliche Geographie (Haus, Straße, Dorf, Gemeinde, Bezirk usw.).

2. Gesamte Geographie (Erde, ihre Form, ihre Ausdehnung, ihre Grobteilung, ihre Unterteilungen).

Begriff der kartographischen Darstellung: Elemente des Kartenlesens.

Erdkugel, Kontinente und Ozeane.

Gespräche über den Geburtsort.

Mittlerer Kurs von 9 bis 11 Jahren:

Geographie von Frankreich und seinen Kolonien:  
physikalische Geographie;

politische Geographie mit sehr vertiefter Studie des Bezirks, des Departements und der Region.

Kartographische Übungen auf der Wandtafel und im Heft ohne Abpausen.

Höherer Kurs von 11 bis 13 Jahren:

Wiederholung und Weiterentwicklung der Geographie Frankreichs.

Physikalische und politische Geographie Europas.

Mehr summarische Geographie der anderen Teile der Welt.

Die französischen Kolonien.

Kartographische Übungen aus dem Gedächtnis.

### III. Moralerziehung.

Vorschulklasse von 5 bis 7 Jahren:

Einfache Erzählungen, die mit allen Übungen und Ruhepausen vermengt werden.

Kleine Gedichte, die auswendigelernt werden. - Moralische Geschichtchen, die erzählt und von Fragen gefolgt werden, um den Sinn zu erhellen und zu überprüfen, ob die Kinder ihn begriffen haben. - Kleine Lieder.

Besondere Sorgfalt der Lehrerin in bezug auf die Kinder, bei welchen sie einen Mangel oder ein entstehendes Laster beobachtet hat.

Elementarkurs von 7 bis 9 Jahren:

Familiäre Unterhaltungen. Lektüre mit Erklärungen (Vorträge, Beispiele, Vorschriften, Gleichnisse und Fabeln). Unterricht mit dem Herzen.

Praktische Übungen, die darauf abzielen, die Moral in der Klasse selbst in Gang zu bringen:

1. Durch individuelle Beobachtung der Charaktere (der Empfänglichkeit der Kinder Rechnung tragen, um ihre Fehler mit Sanftmut zu korrigieren oder ihre Qualitäten zu entwickeln);

2. Durch intelligente Anwendung der schulischen Disziplin als Erziehungsmittel (sorgfältig die Verfehlung der Pflicht von der einfachen Regelübertretung unterscheiden, den Bezug vom Fehler zur Strafe spüren lassen, der Klasse in der Führung ein Beispiel von skrupulösem Gerechtigkeitssinn geben, die Abscheu vor Denunziation, Verheimlichung, Heuchelei inspirieren,

Offenheit und Redlichkeit über alles stellen und deshalb das freie Sprechen der Kinder, ihre Beschwerden, ihre Wünsche usw. niemals entmutigen);

3. Durch den unaufhörlichen Appell an das Gefühl und das moralische Urteil des Kindes selbst (die Kinder oft zum Beurteiler ihres eigenen Verhaltens machen, sie bei sich und bei den anderen über alles die moralische und intellektuelle Anstrengung schätzen lassen, sie reden und tun zu lassen wissen, aber nicht ohne sie danach zu veranlassen, selbst ihre Irrtümer und Fehlurteile entdecken zu lassen);

4. Durch die Berichtigung von gewöhnlichen Ansichten (Vorurteile und populärer Aberglaube, Glaube an Hexen, an Gespenster, an den Einfluß gewisser Zahlen, törichte Ängste usw.);

5. Durch die Unterweisung, die aus den von den Kindern selbst beobachteten Tatsachen zu ziehen ist: sie bei Gelegenheit die traurigen Folgen der Laster empfinden zu lassen, von denen sie oft ein Beispiel vor Augen haben: Trunksucht, Faulheit, Unordnung, Grausamkeit, rohe Begierden etc., indem man ihnen ebensoviele Mitleid für die Opfer des Bösen wie Abscheu für das Böse selbst einflößt; - gleichzeitig mit konkreten Beispielen und Erinnerungen an die unmittelbare Erfahrung der Kinder vorgehen, um sie zu moralischen Empfindungen zu veranlassen: sie z.B. zum Gefühl der Bewunderung für die Weltordnung und zum religiösen Gefühl erheben, indem man sie einige große Szenen der Natur betrachten läßt; zum Gefühl der Barmherzigkeit, indem man sie auf ein zu änderndes Leiden hinweist, indem man ihnen die Gelegenheit eines effektiven Aktes der Barmherzigkeit gibt, der mit Diskretion zu erfüllen ist; zu den Gefühlen der Anerkennung und der Sympathie durch den Bericht über eine tapfere Tat, durch einen Besuch in einer Wohltätigkeitseinrichtung etc.

Mittlerer Kurs von 9 bis 11 Jahren:

Unterhaltung, Lektüre mit Erklärungen, praktische Übungen. - Die gleiche Art und die gleichen Unterrichtsmittel wie vorher, mit ein wenig mehr Methode und Präzision. - Die Lektionen und Lektüren so koordinieren, daß kein wichtiger Punkt des folgenden Programms weggelassen wird:

## I.

*Das Kind in der Familie. Pflichten gegenüber den Eltern und den Großeltern.* - Gehorsam, Respekt, Liebe, Anerkennung. - Den Eltern bei ihrer Arbeit helfen; sie bei ihren Krankheiten unterstützen; ihnen im Alter zu Hilfe kommen.

*Pflichten der Geschwister.* Sich einander lieben; Schutz der Jüngsten durch die Ältesten; beispielhaftes Handeln.

*Pflichten gegenüber den Bediensteten.* - Sie mit Höflichkeit und Güte behandeln.

*Das Kind in der Schule.* - Pünktlichkeit, Folgsamkeit, Arbeit, Vertrauen. - Pflichten gegenüber dem Lehrer. - Pflichten gegenüber den Kameraden.

*Das Vaterland.* - Frankreich, seine Größe und sein Unglück. Pflichten gegenüber dem Vaterland und der Gesellschaft.

## II.

*Pflichten sich selbst gegenüber.* - Der Körper: Sauberkeit, Nüchternheit und Mäßigung; Gefahr der Trunksucht; Gymnastik.

*Die äußeren Güter.* - Ökonomie; Schulden vermeiden; finstere Auswirkungen der Spielleidenschaft; nicht zu sehr das Geld und den Gewinn lieben; Verschwendungssucht und Geiz. Die Arbeit (keine Zeit verlieren, Arbeitspflicht für alle Menschen, Erhabenheit der Handarbeit).

*Die Seele.* - Aufrichtigkeit und Ernsthaftigkeit; niemals lügen. - Persönliche Würde; Respekt vor sich selbst. - Bescheidenheit: keineswegs blind sein für seine Fehler. - Stolz, Größenwahn, Koketterie und Frivolität vermeiden. - Abneigung gegenüber Ignoranz und Faulheit. - Mut in der Gefahr, Initiativgeist. - Gefahren der Wut.

Die Tiere mit Sanftheit behandeln; sie niemals unnötig leiden lassen. - Das Gesetz Grammont, Tierschutzvereine.

*Pflichten gegenüber anderen Menschen.* - Gerechtigkeit und Nächstenliebe (was Du nicht willst, daß man Dir tu', das füg' auch keinem andern zu). - Weder das Leben, noch die Person, noch das Eigentum, noch den Ruf des anderen beeinträchtigen. - Güte, Brüderlichkeit. - Toleranz, Respekt vor dem Glauben des anderen.

*N. B.* In all diesen Kursen nimmt der Lehrer die Existenz des Gewissens, des moralischen Gesetzes und der Pflicht zum Ausgangspunkt. Er appelliert an das Gefühl und die Idee der Pflicht, an das Gefühl und die Idee der Verantwortung; er versucht nicht, es ihnen durch eine theoretische Abhandlung zu zeigen.

*Pflichten gegenüber Gott.* Der Lehrer ist nicht beauftragt, ex professo einen Kurs über die Natur und die Attribute Gottes zu halten; der Unterricht, den er allen ohne Unterschied geben muß, beschränkt sich auf 2 Punkte:

Zunächst bringt er ihnen bei, nicht leichtfertig den Namen Gottes auszusprechen; er verbindet in ihrem Geist mit der Idee von dem Ersten Ursprung und dem vollkommenen Wesen ein Gefühl des Respekts und der Verehrung; und er gewöhnt jedem von ihnen an, diesem Begriff von Gott denselben Respekt zu erweisen, selbst wenn er sich unter anderen Formen als denen der eigenen Religion präsentiert.

Dann, und ohne sich mit den speziellen Vorschriften der verschiedenen Bekenntnisse zu beschäftigen, begibt sich der Lehrer daran, das Kind verstehen und fühlen zu lassen, daß die erste Huldigung, die es der Göttlichkeit schuldet, der Gehorsam gegenüber den Gesetzen Gottes ist, wie sie ihm sein Gewissen und seine Vernunft zeigen.

Höherer Kurs von 11 bis 13 Jahren:

Unterhaltungen, Lektüre, praktische Übungen wie in den zwei voraus-  
gegangenen Kursen. Dieser umfaßt außerdem, in einer regelmäßigen Folge von  
Lektionen, von denen die Anzahl und die Ordnung variieren können, einen  
Elementarunterricht über die allgemeine Moral und ganz besonders über die  
*soziale Moral*, nach dem folgenden Programm:

1. *Die Familie*. Pflichten der Eltern und der Kinder; gegenseitige Pflichten  
der Herrschaft und der Bediensteten; Familiengeist.

2. *Die Gesellschaft*. Notwendigkeit und Wohltaten der Gesellschaft.  
Gerechtigkeit, die Bedingung jeder Gesellschaft. Solidarität, Bruderschaft der  
Menschen.

Anwendungen und Entwicklungen des Gerechtigkeitsgedankens: Respekt vor  
dem Leben und der menschlichen Freiheit, Respekt vor dem Eigentum, Respekt  
vor dem gesprochenen Wort, Respekt vor der Ehre und dem Ruf des anderen.  
Rechtschaffenheit, Rechtlichkeit, Ehrenhaftigkeit, Feinfühligkeit. Respekt vor  
Meinungen und Glaubenüberzeugungen.

Anwendungen und Entwicklungen der Idee der Nächstenliebe und  
Brüderlichkeit. Ihre verschiedenen Grade, Pflichten der Liebenswürdigkeit, der  
Anerkennung, der Toleranz, der Großmut usw. Die Hingebung, höchste Form der  
Nächstenliebe: zeigen, daß sie im täglichen Leben Platz finden kann.

3. *Das Vaterland*. - Was der Mensch seinem Vaterland schuldet (Gehorsam  
gegenüber den Gesetzen, Militärdienst, Disziplin, Hingabe, Fahmentreue). -  
Steuer (Verdammung jedes Betrugs am Staat). - Wahl (sie ist moralisch  
verpflichtend, sie muß frei, gewissenhaft, unparteiisch, aufgeklärt sein). -

Rechte, die mit diesen Pflichten korrespondieren: individuelle Freiheit, Gewis-  
sensfreiheit, Arbeitsfreiheit, Versammlungsfreiheit. Garantie von Sicherheit und  
Wohlbefinden aller. Nationale Souveränität. Erläuterung der republikanischen  
Devise: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

In jedem dieser Kapitel des Kurses über soziale Moral wird man den Schüler,  
ohne in metaphysische Diskussionen einzutreten, aufmerksam machen:

1. Auf den Unterschied zwischen Pflicht und Interesse, selbst wenn sie zu  
verschmelzen scheinen, d.h. auf den imperativen und uneigennütigen Charakter  
der Pflicht.

2. Auf den Unterschied zwischen dem geschriebenen und dem moralischen  
Gesetz: das eine fixiert ein Minimum von Vorschriften, die die Gesellschaft  
allen Mitgliedern unter festgeschriebenen Strafen auferlegt, das andere erlegt  
jedem im Innersten seines Gewissens eine Pflicht auf, die zu erfüllen ihn nichts  
zwingt, aber gegen die er nicht verstoßen kann, ohne sich schuldig gegenüber  
sich selbst und Gott zu fühlen.

(Règlement 1882, S. 26-29 und S. 46-49)