

2 Condorcet: Fortschrittliche Bildung

Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet wurde 1743 in der Picardie geboren.¹ Nach dem Besuch eines jesuitischen Colleges in Reims studierte er Mathematik und Philosophie am Collège de Navarre. Im Anschluss entschied er sich gegen die von der Familie gewünschte Karriere im Militär und schlug in Paris eine wissenschaftliche Karriere ein. Seine Schriften zu Mathematik und Statistik erlaubten ihm 1769 die Mitgliedschaft in der Académie des sciences, in der er 1776 ständiger Sekretär wurde. Unterstützt wurde er von seinem Mentor und Förderer Jean d'Alembert. Er war so in den Pariser philosophischen Zirkeln bestens vernetzt, lernte Voltaire und Turgot kennen und äußerte sich auch zunehmend zu philosophischen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Unter Freund*innen galt er als schüchtern und introvertiert, aber leicht reizbar und voller Leidenschaft für die Wissenschaften, als »schneebedeckter Vulkan« oder »wütendes Schaf«² – vor allem aber auch als gutherzig (Schapiro 1963, S. 76). Condorcet unterstützte Turgot, der für ihn das Ideal des aufgeklärten Verwaltungsbeamten verkörperte, bei dessen Reformversuchen als Minister und Generalinspekteur der Finanzen durch Forschungstätigkeit und öffentliche Schriften (teilweise so polemisch, dass Turgot ihre Veröffentlichung zu verhindern versuchte und so undiplomatisch, dass Williams (2004, S. 21–22) meint, sie hätten wohl unabsichtlich zum Ende des Experimentierens mit »philosophischem« Regieren im Ancien Régime beigetragen). Er wurde von diesem als Generalinspekteur der staatlichen Münze in die französische Staatsverwaltung geholt. 1782 wurde Condorcet außerdem Sekretär der Académie française. Seine Aufnahme­rede widmete er der Bedeutung einer neuen Politikwissenschaft als empirisch-rationaler Wissenschaft und der Wahrscheinlichkeitsrechnung, die in seiner Forschung zu dieser Zeit eine herausragende Rolle spielte. Die Bemühung um eine *rationale* Politik beschäftigte sein Denken auch in den kommenden Jahren. 1786 heiratete er Marie-Louise-Sophie de Grouchy, die später Adam Smiths *Theory of Moral Sentiments* übersetzen sollte und in deren

-
- 1 Nach dem frühen Tod des adligen Vaters kleidete ihn seine Mutter bis zum Alter von 8 Jahren zu Ehren der heiligen Jungfrau in weißen Kleidern, was Baker (Baker 1976, S. viii) als Mitursache für Condorcets späteren Atheismus sieht.
 - 2 Einige Beispiele seiner »aufklärerischen Besessenheit« finden sich bei Reichardt (1973, S. 119–123; sowie Williams 2004, S. 13).

Salon u.a. Thomas Jefferson, Adam Smith und Olympe de Gouge einkehrten. Sie beeinflusste Condorcets Denken nachhaltig.

Nachdem es ihm 1789 zweimal nicht gelungen war, in die Generalstände gewählt zu werden, gründete er 1790 mit Freunden die *Gesellschaft von 1789*, deren Ziel eine vernünftige Politik sein sollte, die gleichzeitig das Chaos der Revolution und die Radikalität einiger Jakobiner eindämmen sollte. Zwar blieb der Einfluss der Gesellschaft gering, es gelang ihm aber 1791, als Pariser Abgeordneter in die Gesetzgebende Nationalversammlung gewählt zu werden und 1792 Präsident der Nationalversammlung zu werden. Möglicherweise wirkte er an der *Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte* mit, auch wenn er, so spekuliert Williams (2004, S. 28), das Dokument nicht unterschrieb, weil es ihm zu vage und unvollständig erschien.

Er blieb weiterhin ein einflussreicher öffentlicher Intellektueller, gab eigene und fremde Texte heraus und pflegte Freundschaften zu Sieyes, Jefferson und Paine, die wohl zu seiner republikanischen Radikalisierung beitrugen. Vor und zu Beginn der Revolution war er Verfechter der konstitutionellen Monarchie und des Besitzwahlrechts gewesen, aber 1791 wurde er Mitglied im Jakobinerklub und nach dem Fluchtversuch des Königs auch zunehmend radikalerer Verfechter der Republik. Das Haus der Condorcets wurde wegen der dort geführten republikanischen Diskussionen als *le foyer de la République* bekannt (Schapiro 1963, S. 89). Auf diese Weise machte er sich allerdings bei seinen adligen monarchistischen Freund*innen als zu radikal unbeliebt (Madame d'Enville warf seine Büste gar auf einen Misthaufen). Gleichzeitig galt er den Jakobinern und Robespierre als verdächtig und zu moderat. Während der Septembermassaker 1792 hielt Condorcet sich bedeckt und im Konvent argumentierte er für eine harte Bestrafung des Königs, aber nicht dessen Hinrichtung. Nach dem Fall der Monarchie wurde er in den Konvent gewählt und Vorsitzender des Verfassungsausschusses. Der girondistisch dominierte Ausschuss arbeitete von September 1792 bis Februar 1793 an einer neuen Verfassung. Condorcet war auch in den Unterrichtsausschuss gewählt worden, weil aber eine Mitgliedschaft in zwei Ausschüssen nicht erlaubt war, entschied er sich für den Verfassungsausschuss. Als dieser die Arbeit einstellte wechselte er erneut in den Unterrichtsausschuss. Der erarbeitete Verfassungsentwurf, *La Girondine*, stieß auf den Widerstand der Jakobiner (deren eigener, von Héroult-Sèchelles hastig erarbeiteter Verfassungsentwurf von 1793 trotzdem hauptsächlich Condorcets Plan umformulierte, in der Essenz aber nicht veränderte (Schapiro 1963, S. 102–103)) und am 8. Juli 1793 wurde Condorcet, auch weil er sich öffentlich gegen die Annahme des jakobinischen Entwurfs geäußert hatte, denunziert. Er versteckte sich zuerst in Paris, warf in einem *Lettre à la Convention* Robespierre die Diktatur vor und ließ sich von Sophie scheiden, damit das Familienvermögen nicht beschlagnahmt werden könnte. Nachdem er am 25. März 1794 sein Versteck verließ, wurde er zwei Tage später verhaftet (der Legende nach enttarnte er sich, als er in einer Herberge in armseligen Klamotten ein Omelette aus 12 Eiern bestellte) und starb am 28. März unter ungeklärten Umständen im Gefängnis. Vor seinem Tod hatte er noch an seinem *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes* gearbeitet, einem Exposé für ein umfangreiches und ehrgeiziges historisches Werk über die gesamte Menschheitsgeschichte. Vom Text des geplanten Werks sind nur Fragmente erhalten.

Auch wenn Condorcet nach der Revolution relativ schnell in den »shadows of intellectual history« (Williams 2004, S. 5) verschwand,³ wurde »er im Rahmen der Geschichtsphilosophie im 19. und 20. Jahrhundert vereinnahmt (oder als deren Vordenker verurteilt)« (Schulz 2010, S. 15) und im 20. Jahrhundert als Sozialwissenschaftler wiederentdeckt, wobei sich die Rezeption überwiegend auf seine Schriften zur Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung und das nach ihm benannte Condorcet-Jury-Theorem bezog. In den letzten Jahren hat eine Reihe von Veröffentlichungen, darunter englisch- und deutschsprachige Neuübersetzungen (Condorcet 2010, 2012), dazu beigetragen, Condorcet auch abseits der empirisch orientierten Sozialwissenschaften als »a political thinker of outstanding originality and relevance« (Williams 2004, S. 8) zu reetablieren. Nadia Urbinati, die daran großen Anteil hatte, sieht in seinem Verfassungsentwurf »one of the most democratically advanced and imaginative produced in the West in the last two centuries« (Urbinati 2023, S. 204). Daniel Schulz entdeckt Condorcets bleibende Relevanz vor allem »in seinem Versuch, die neue demokratische Legitimitätsanforderung an das politische Gemeinwesen in eine komplexe institutionelle Form jenseits der jakobinisch-rousseauistischen Unmittelbarkeitsvorstellungen zu übersetzen und damit die normative Idee demokratischer Autonomie auf Dauer zu stellen« (Schulz 2010, S. 11). Dieser Aspekt wird auch im Folgenden eine Rolle spielen, wenn wir Condorcets Gedanken zu Revolution und Bildung in den Blick nehmen, denn schließlich war er auch als Bildungspolitiker und -theoretiker aktiv und wurde und wird als solcher rezipiert. In Deutschland stellte das zweihundertjährige Jubiläum der Französischen Revolution und der zweihundertste Jahrestag seines Todes einen Höhepunkt dieser Rezeption dar, weshalb ein großer Teil der deutschsprachigen pädagogischen Betrachtungen zu Condorcet um 1990 veröffentlicht wurde (z. B. Hofer 1998; Harten 1990; Osterwalder 1992; Dammer 1996; Baxmann 1999; Stübig 1989). In den Folgejahren nahm das Interesse am Revolutionär Condorcet allerdings eher ab, vielleicht weil auch der demokratische und pädagogische Optimismus der 90er Jahre verflog.

2.1 Historischer Kontext

Zum Verständnis und zur Kontextualisierung Condorcets Denkens soll im Folgenden ein kurzer Blick auf das vorrevolutionäre französische Bildungssystem und die revolutionären Bildungsreformbestrebungen geworfen werden. Das Phänomen Französische Revolution prägte schließlich das Verständnis der Revolution als Idee und des Zusammenhangs von Revolution und Pädagogik nachhaltig (vgl. Siegel 1930, S. 5–6).

2.1.1 Bildung im Ancien Régime

Das Bildungswesen des Ancien Régime lässt sich kaum als einheitliches Bildungssystem beschreiben. Je nach Region, Ort und Zeitpunkt fand sich eine sehr unterschiedliche und

3 Allerdings ist dieser Befund mindestens darum zu ergänzen, dass Condorcets Demokratievorstellungen z. B. in der Schweiz durchaus spürbare Nachwirkungen zeigten (Osterwalder 2011, S. 123).

heterogene Landschaft an Bildungseinrichtungen, die vom Privatunterricht bis zu öffentlichen (Grund-)Schulen reichte.

Das Bildungswesen war aber nahezu überall vor allem kirchlich geprägt. Im Zuge der Gegenreformation hatte die katholische Kirche ihre Bildungsbemühungen ausgebaut und zur Alphabetisierung der Bevölkerung beigetragen. Dieses erweiterte Bildungsangebot stieß in vielen Regionen und Städten auch auf eine gesteigerte Nachfrage nach Bildung, insbesondere für das aufsteigende Kleinbürger*³innentum (Furet und Ozouf 1982, S. 68). Grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie einige religiöse Lehren (hauptsächlich der Katechismus) wurden in den meistens kirchlich getragenen *petites écoles* vermittelt, wobei sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Anwesenheit sich von Schule zu Schule stark unterschied. Weil Lesen und Schreiben häufig in aufeinander folgenden Schuljahren unterrichtet wurde, konnten mehr Menschen lesen als schreiben. Wegen unterschiedlicher Bildungskonzeptionen für Mädchen und Jungen war die Alphabetisierungsrate außerdem unter Jungen, bzw. Männern höher (Palmer 1985, S. 9–12). Diejenigen Jungen, die nach der Grundschule im Bildungssystem verblieben, besuchten hauptsächlich die *Collèges*. Von diesen, ebenfalls hauptsächlich kirchlich getragenen Bildungseinrichtungen, in denen die Jungen sechs oder acht Jahre lang verblieben, gab es 1789 noch 347 (Palmer 1985, S. 13). Schätzungsweise waren in den Jahren vor der Revolution etwa 50.000 Schüler an den *Collèges*, etwa 2% der männlichen Bevölkerung in der Altersgruppe 11–18, hinzu kam noch eine unbekannte Anzahl von Schülern an privaten Schulen (Palmer 1985, S. 20). In solchen Pensionaten nahmen »Mathematik und Naturwissenschaften, die im offiziellen Curriculum der *Collèges* fehlten« (Harten 1990, S. 15), bereits einen größeren Raum im Unterricht für die Kinder des gehobenen Bürgertums ein (anders als in den *Collèges* gab es keine durch Stipendien finanzierten Plätze).

Einen zentralen Kristallisationspunkt für die Debatten um Bildung und die Gestaltung des Bildungswesens stellten die 1760er Jahre dar, weil durch das Verbot des Jesuitenordens eine große Anzahl an *Collèges* (etwa 105 (Palmer 1985, S. 15)), die zuvor von Jesuiten geleitet wurden, einer neuen Führung bedurfte. Häufig wurden sie von anderen Orden, etwa den Oratorianern oder Doktrinariern übernommen. In dieses Jahrzehnt fällt außerdem die Veröffentlichung von Rousseaus *Émile*, die eine rege pädagogische Debatte anstieß (aber nahezu keine direkten Folgen für das Schulwesen hatte (O'Connor 2017, S. 32)). Im Zeitraum zwischen 1760 und dem Beginn der Revolution kam es zu einem gesteigerten öffentlichen Interesse an Bildung, das sich auch in einer schnell wachsenden Anzahl von Veröffentlichungen zum Thema manifestierte (Chisick 1981, S. 42). Die Debatten waren nicht nur von praktischen Überlegungen, etwa zum Umgang mit den *Collèges* geleitet, sondern auch von der Philosophie der Zeit geprägt. Dazu gehört der v.a. mit John Locke und Condillac in Verbindung gebrachte Sensualismus, der im Bild des Kindes als *tabula rasa* dessen Verfügbarkeit für Bildung überhaupt erst begründete. Es lag nahe, aus der Annahme, dass der Mensch durch die Eindrücke seiner Umwelt geprägt war, zu schließen, dass eine Veränderung der familiären, pädagogischen und gesellschaftlichen Umwelt auch eine Veränderung des Menschen als Individuum und als Gattung bedingen könne (O'Connor 2017, S. 27). Helvétius Formel, dass die Bildung alles vermag (»L'éducation peut tout!«), ist der »deutlichste bekannte Ausdruck des pädagogischen Optimismus des Aufklärungszeitalters« (Hager 1993, S. 70).

Das Denken der Aufklärer war aber von dem Paradox geprägt, dass zwar einerseits die Aufklärung und ihre Verbreitung als wünschenswert wahrgenommen wurden, das andererseits aber keineswegs damit unbedingt ein Eintreten für mehr oder umfassendere Bildung einherging; im Gegenteil warnten viele Aufklärer sogar vor der zu umfangreichen Ausweitung von Bildung auf die Angehörigen der Unterschicht (Chisick 1981, S. 119), denen gegenüber viele von ihnen offene Verachtung zur Schau trugen (vgl. Schapiro 1963, S. 60). Zu viel Bildung berge schließlich die Gefahr von »Landflucht und der sozialen Desorganisation« (Harten 1990, S. 12). Die Argumente, die für die Bildung der einfachen Arbeiter(*innen) und Armen vorgebracht wurden, bezogen sich weniger auf emanzipatorische Aspekte von Bildung, sondern vielmehr auf ihre Nützlichkeit, also darauf, dass Bildung die Produktivität steigern (insbesondere ein Wunsch der Physiokraten) und den sozialen Frieden sichern könne – zumindest insofern sie unter den so Gebildeten keine Bedürfnisse oder Wünsche weckte, die in einer Gesellschaft, deren prinzipielle Struktur nicht in Frage gestellt wurde, unmöglich zu erfüllen wären (Chisick 1981, S. 278). Die Männer der Aufklärung suchten einen Kompromiss zwischen zu viel und zu wenig Bildung (Chisick 1981, S. 127), der vor allem in Vorschlägen für eine »passende Bildung« zur Geltung kam, also Bildung, die im Umfang der jeweiligen sozialen Stellung der zu Bildenden angemessen schien (Chisick 1981, S. 134). Viele Denker und Mitglieder der Verwaltung bemühten sich um eine Nationalisierung und Zentralisierung des Bildungssystems. »Nationalisierung« bedeutete allerdings keine Verstaatlichung und erst recht keine Demokratisierung des Bildungssystems, weil Kirche und Staat gleichermaßen als Vertretung der Interessen der Nation galten (Palmer 1985, S. 74; Harten 1990, S. 19).

Insgesamt kam es im 18. Jahrhundert somit zu »keinen nennenswerten Reformen im Elementarschulbereich« (Harten 1990, S. 12) und auch im Bereich der höheren Schulen kam es trotz reger Debatten nicht zur Umsetzung von größeren Innovationen oder Reformen, auch weil sich Kirche, König und Parlements gegenseitig blockierten (Palmer 1985, S. 60). Innerhalb der Klassenzimmer gab es »pädagogische Innovationen [...] nur punktuell« (Harten 1990, S. 18), weitestgehend wurde am an den alten Sprachen orientierten Curriculum festgehalten und die aufstrebenden Naturwissenschaften (speziell Physik) wurden nur in den letzten Schuljahren der Collège-Ausbildung, die ohnehin nur noch wenige Schüler wahrnahmen, unterrichtet (Palmer 1985, S. 18). Die nur selten umgesetzten Reformbemühungen und -pläne der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sieht O'Connor deshalb als Ausdruck einer »society paralyzed by indecision, a society unable to articulate a coherent vision of its future« (O'Connor 2017, S. 51). Nichtsdestotrotz gab es aber durchaus Entwicklungen:

Die Ausbreitung von Pensionaten, von Zeichen- und Armenschulen, die im Zeichen einer größeren Öffnung schulischer Einrichtungen für lebensnähere Zwecke und Funktionen stand; die Verbreitung enzyklopädischer Programme durch akademische Gesellschaften in den »Musées« und »Lycées«; die Lösung von Teilen des Kleinbürgertums von der kulturellen Dominanz der Kirche; die Zunahme kritischer Auseinandersetzungen mit den tradierten Bildungs- und Erziehungsformen und -inhalten; das Aufkommen neuartiger Konzeptionen der Bildung als Medium der Aufklärung und/oder der

ökonomischen Entwicklung – all dies deutet zusammengenommen auf tiefere Tendenzen des sozialen und pädagogischen Wandels hin. (Harten 1990, S. 19)

Erst in der Revolution sollten diese Tendenzen an die Oberfläche treten.

2.1.2 Das Bildungsdenken der Revolution

Die zentrale Feststellung von Historiker*innen in Bezug auf das Verhältnis von Französischer Revolution und Schule ist, dass es zwar zu einer Explosion des Bildungsdenkens und der Bildungsplanung kam, sich aber in den Schulen vor Ort relativ wenig änderte. Den Grund dafür sehen Furet und Ozouf darin, dass:

on either side of the Revolution, before and after, the same peasant society continued to exert its irresistible pressure in the direction of the same school, which was what it got, at the end of the day: the magister under the families' control, teaching a bit of catechism and lots of ›manners‹, the three Rs, and all with textbooks that had hardly altered. The school is a wonderful illustration of the central paradox of the Revolution: continuity and change. (Furet und Ozouf 1982, S. 83)

Die »ideology of the school« und die »history of the school« blieben sehr verschieden (Furet und Ozouf 1982, S. 97). Der Abbau der bestehenden Bildungseinrichtungen gelang den Revolutionären schließlich deutlich besser als der Aufbau neuer Institutionen unter den »limitations imposed by material, financial, or human resources and the deep uncertainty that plagued attempts to anticipate France's future« (O'Connor 2017, S. 236). Es stellte sich heraus, dass das Zerschlagen des Bildungssystems einfacher war als der Neuaufbau (Palmer 1985, S. 80). Die ehrgeizigen Pläne und Vorschläge trafen stets auf Probleme in der Praxis, die von der Auswahl der Lehrer*innen über die Verfügbarkeit von Schulgebäuden bis zur Auswahl geeigneter Schulbücher reichten:

In general, the colleges, lesser schools, higher faculties, and learned academies remained open until the extreme phase of the Revolution in 1793. Meanwhile, however, they fell into chaos. [...] In some places the local governments struggled desperately to keep their schools open, in others they in effect closed them through intimidation of teachers and parents. For the country as a whole education suffered more from civil struggles and the zeal and fury of local authorities than from national legislation. (Palmer 1985, S. 104)

Der Zerstörungsprozess des Bildungswesens hat zuerst vor allem die Kirche und das Feudalsystem im Visier. Durch »die Abschaffung des Zehnten, die Nationalisierung der Kirchengüter und die Zivilverfassung des Klerus [...] werden dem traditionellen Bildungswesen die wichtigsten materiellen Grundlagen entzogen (Harten 1990, S. 25).

Eine wichtige Rolle für das Bildungswesen spielten außerdem die Dekrete vom 27.11.1790 und 22.3.1791 »in denen von allen Priestern und schließlich auch von allen Laien-Lehrern der Eid auf die Verfassung als Voraussetzung für die Ausübung einer Unterrichtstätigkeit verlangt wird« (Harten 1990, S. 25). Die in der Folge entstehende Spaltung zwischen denjenigen, die den Eid leisteten und denjenigen, die ihn verweiger-

ten trug zur Polarisierung bei und stellte lokale Verwaltungen vor die Herausforderung, wie mit dem dadurch entstehenden plötzlichen Lehrermangel oder mit Lehrern, die den Eid mit jeweils individuellen Ergänzungen oder Abwandlungen schworen, umzugehen sei (vgl. die Schilderungen in Palmer 1985, S. 108–112). Die Maßnahmen hatten aber für die weitergehenden bildungspolitischen Versuche und Debatten vor allem Konsequenzen in Hinblick auf das zur Verfügung stehende Personal und die verfügbaren finanziellen Mittel (O'Connor 2017, S. 87).

In der Verfassung von 1791 findet sich ein Hinweis auf den angestrebten (Wieder-)Aufbau des so abgerissenen Bildungssystems, denn sie forderte: »Es soll ein öffentliches Schulwesen eingerichtet und gebildet werden, das für alle Bürger gemeinsam und in den Bereichen des Unterrichts, der für alle Menschen notwendig sind, kostenlos ist. Seine Anstalten sollen entsprechend der Einteilung des Königreiches auf die einzelnen Gebiete verteilt werden« (in Grab 1973, S. 62). Im gleichen Jahr stellte außerdem das Komitee um Talleyrand (dem auch Condorcet angehörte) einen ersten ausführlichen Plan für die Umgestaltung des Bildungswesens vor, der vor allem die »Ausrichtung des Unterrichts an Erfordernissen des praktischen Nutzens, staatliche Zentralisierung und wissenschaftliche Orientierung« vorsah. Diese Ziele wurden »mit Strukturelementen des traditionellen Unterrichtswesens verbunden, so daß dieser Plan als ein Konzept des Übergangs erscheint« (Harten 1990, S. 25). Weder Talleyrands Plan noch der ebenfalls verlesene Plan Mirabeaus wurden von der Constituante vor ihrer Auflösung beschlossen und der Auftrag für die Erarbeitung eines neuen Entwurfs wurde der gesetzgebenden Versammlung übertragen.

Die neu gewählte Legislative richtete direkt im Oktober 1791 ein Comité d'instruction publique ein, dem neben Condorcet auch der Naturforscher Lacépède, der Archäologe Quatremère de Quincy, Lazare Carnot und Gilbert Romme sowie die Professoren Audrein und Arbogast angehörten. Von den 26 ordentlichen Mitgliedern des Ausschusses waren sechs Angehörige des Klerus (O'Connor 2017, S. 111). Um sich einen Überblick über den Zustand des Bildungssystems zu verschaffen, gab das Komitee eine Befragung aller Distrikte in Auftrag. Die Antworten fielen allerdings lückenhaft aus, weil die lokalen Verwaltungen selbst vom revolutionären Chaos ergriffen waren (Palmer 1985, S. 104). Grundlage der Arbeit des Komitees stellten Condorcets zuvor veröffentlichten *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (Condorcet 1847, alle Zitate nach eigener Übersetzung) dar. Auch wenn der Ausschuss sich entschied, in drei unterschiedlichen Sektionen zu arbeiten, war Condorcet klar federführend. Am 05. März ernannte das Komitee ihn zum Berichterstatter, sein Entwurf für einen Bericht wurde am 09. und 18. April 1792 im Komitee diskutiert und dann angenommen. Dass am selben Tag der König entschied, am 20. April der Versammlung den Krieg gegen Österreich vorzuschlagen, war ein unglücklicher Zufall: Sowohl der Bildungsplan als auch die Diskussion über den Kriegsbeginn wurden auf die Tagesordnung für den 20. April gesetzt, das volle Haus und das große öffentliche Interesse an diesem Tag galten also wohl kaum Condorcets Konzept für die öffentliche Bildung. Im Lärm und der Aufregung verlas Condorcet, der ohnehin nicht als begabter Redner galt, zwar seinen Bericht und erhielt sogar dafür Beifall aus dem Saal, die Ankunft des Königs im Saal machte aber eine Aussprache darüber unmöglich. Die Versammlung beschloss (nachdem Condorcet am 21. April nochmal ans Rednerpult trat, um über den Bericht zu sprechen) zwar noch, den Bericht zu drucken, und beauf-

tragte den Ausschuss für öffentliche Bildung, eine Übersicht über die anfallenden Kosten zu erstellen, die Diskussion wurde aber vertagt. Mit dem Kriegsbeginn waren dann alle Projekte zur Reform des Bildungssystems auf Eis gelegt; es schien wichtigeres zu geben, mit dem sich Abgeordnete und Öffentlichkeit beschäftigen mussten (vgl. Badinter und Badinter 1988, S. 400–405).

Die revolutionäre Bildungsdebatte war insgesamt von der Frage nach dem Ausmaß des staatlichen Zugriffs auf Kinder und von der Unterscheidung zwischen *éducation* und *instruction*, also zwischen Moralerziehung einerseits und kundlicher Vermittlung andererseits geprägt (O'Connor 2017, S. 75; Palmer 1985, S. 132). Condorcet stand, wie unten deutlich werden wird, auf Seite der *instruction*. Er ging davon aus, dass sich die Tugenden aus dem korrekt vermittelten Wissen ergeben würden (O'Connor 2017, S. 115). Zu seinen schärfsten Kritikern gehörte Rabaut Saint-Étienne, der wie Marat in Anbetracht des Zeitdrucks, den die Revolution erzeuge (vgl. für eine zeittheoretische Betrachtung Condorcets auch Barbehön et al. 2023), für Nationalerziehung statt öffentliche Instruktion plädierte; von den Früchten der *instruction* könnten die Nachfahren der Revolution profitieren, aber die Revolution brauche sofort eine Revolution in den Herzen und Geistern der Bürger*innen (O'Connor 2017, S. 203). Vor allem im Umfeld der Jakobiner kam es zu radikalen Vorschlägen zur Umsetzung dieses Prinzips, aber auch im Kleinbürgertum bestand der Wunsch nach »einer auf neue Weise religiös fundierten Moral« (Harten 1989, S. 124). Ihren Ausdruck fanden diese Ideen etwa in den Modellen republikanischer Internatserziehung, z. B. bei Lepeletier, durch die »Leib und Seele der Kinder [...] zutiefst von dauerhaften Gewöhnungen geprägt werden« sollten (Julia 1989, S. 81). Der Zugriff der Internate auf die Kinder ist allumfassend: »Denn beständig unter den Augen und in der Hand einer Überwachung, wird jede Stunde bestimmt für Schlaf, Ruhe, Arbeit, Übung, Erholung« (Lepeletier, zitiert nach Harten 1990, S. 45). Rabaut geht sogar noch weiter, er setzt auf »Vergemeinschaftung durch einen republikanischen Kult« (Harten 1990, S. 48), die auch außerhalb der Schule vonstattengehen solle. Ähnliche Entschulungsfantasien, die darauf bauten, dass die gesamte Umwelt pädagogisch gestaltet werden sollte (z. B. durch die Einführung des republikanischen Kalenders, Denkmäler und Feste) bewegten viele Abgeordnete; »Warum sollte von dem Moment an, wo jeder Augenblick des Tages, jeder öffentliche und private Lebensraum dem Bürger die Klarheit des neuen Gesetzes vor Augen führte [...] noch Bedarf an besonderen, abgeschlossenen Orten zum Lernen bestehen?« (Julia 1989, S. 86).

2.2 Manifest: Der späte Revolutionär

Condorcets politisches und publizistisches Engagement wurde vor allem von seinem Vorbild Turgot angestoßen (Williams 2004, S. 18). Es beschränkte sich nicht auf das Schreiben und Veröffentlichen von Texten, sondern war schon im Ancien Régime auch praktischer Natur (Reichardt 1973, S. 14), da Condorcet in der Verwaltung bereits versuchte, seine wissenschaftlichen Erkenntnisse in die politische Praxis umzusetzen. Vor allem sah er sich aber, wie die *philosophes* generell, schon im Ancien Régime an der Spitze der öffentlichen Meinung (Reichardt 1973, S. 83). Ab den 1770er Jahren setzte er sich zudem für die Abschaffung der Sklaverei und für die Gleichberechtigung der Frau ein (vgl.

Williams 2004, Kap. 6). Am Beispiel dieses abolitionistischen Projekts lässt sich die Vielschichtigkeit seines Engagements erkennen; schon in seiner Biographie Turgots (1786) verurteilte er den Sklavenhandel und in weiteren Schriften finden sich entsprechende Hinweise, die ausführlichste Darstellung findet sich aber in seiner unter Pseudonym veröffentlichten Schrift *Reflexions sur l'esclavage des Nègres* von 1781, die 1788 in einer neuen Auflage mit einem erweiterten Nachwort erschien (deutsche Übersetzung in Condorcet 2010). 1788 trat er der *Société des Amis des Noirs* bei, deren Sprecher und Präsident er wurde. Im Zuge der Revolution und seiner Wahl in die Nationalversammlung bemühte er sich dann schließlich um die rechtliche Umsetzung seiner Vorschläge (vgl. Popkin 1984). Während der Revolution intensivierte sich sein Engagement generell. Erstmals veröffentlichte er im großen Stil in der sich parallel entwickelnden Presse, so »daß nur noch wenige seiner Schriften nicht in Zeitungen erschienen« (Reichardt 1973, S. 89). In der Revolution sah er einerseits die Möglichkeit, seine Überlegungen in die Praxis umzusetzen, andererseits äußerte sich aber sein Bedürfnis, sich Fehlentwicklungen entgegenzustellen, wofür er vor Polemik nicht zurückschreckte. In Bezug auf die Sklaverei und das dafür fehlende Problembewusstsein der Erklärung der Menschenrechte schrieb er etwa (allerdings in einem offenbar unveröffentlichten Fragment): »alle weißen Männer sind frei und gleichberechtigt geboren; jetzt fehlt nur noch eine Methode, um festzustellen, wie viel Weißsein dafür nötig ist« (eigene Übersetzung nach Popkin 1984, S. 41). Sichtbar wird in seinem Engagement gegen die Sklaverei allerdings auch, wie sehr er von seinem Pragmatismus geleitet wurde, der letztlich stets Eingeständnisse gegenüber dem Status Quo beinhaltete, weshalb er auch nur für eine langsame Abschaffung der Sklaverei plädierte.

Condorcet »lived politics as intensely as he thought politics, and this sparked off a rare synergy between the proclamation of principles and their realisation as the building blocks of a new civil order, between the conceptualisation of progress and its social, legal and political implementation« (Williams 2004, S. 2). Sein Selbstverständnis in dieser Rolle (das, so Winegarten (1990) kritisch, nicht immer ganz zutreffend war) lässt sich am klarsten in *Der wahre und der falsche Volksfreund* (1790/91) erkennen, einer Polemik gegen die Bergpartei und insbesondere Marat, die zugleich eine »verdichtete Reflexion über die Rolle demokratischer Eliten in der neuen auf Volkssouveränität aufbauenden politischen Ordnung« (Schulz 2010, S. 30) darstellt. Die Figur Demagoras verkörpert in der leicht durchschaubaren Analogie die Jakobiner. Er schmeichelt dem Volk, um es zu manipulieren, »wird vielleicht noch einige Jahre der Liebling des Volkes sein, doch er wird sein Tyrann werden« (Condorcet 2010, S. 152). Condorcets Ideal des *public intellectuals* verkörpert hingegen Philodemos. Dieser

ersteigt nur die Tribüne, um dem Volk edle und nützliche Ratschläge zu geben. Er spricht aus, was er für wahr hält, ohne daran zu denken, ob er mit Beifall angehört wird oder ob seine Worte Erfolg haben werden. Wenn das Volk falsche Ansichten hat, streitet er dagegen. Wenn es Fehler begangen hat, hält er ihm diese Fehler vor und manchmal nötigt er es, sie wieder gutzumachen. (Condorcet 2010, S. 150)

Er sieht sich zwar einerseits an der Spitze der Aufklärung und der Revolution, andererseits auch als ständigen Mahner, der sich dem irrationalen Enthusiasmus der Mas-

sen und denen, die ihn instrumentalisieren, entgegensetzt. Der revolutionäre Vordenker dürfe die erkannten Wahrheiten nicht predigen, sondern müsse sie analysieren. Es sei »unweise oder boshaft [...] mit ihnen die Geister zu beschwingen, statt sich darauf zu beschränken, sie von ihnen zu überzeugen« (Condorcet 1974, S. 426). Man dürfe das Volk nicht »erregen«, sondern es gehe darum, »es aufzuklären« (Condorcet 1966, S. 40). Die Befreiung der Bürger*innen durch die Befreiung des Geistes dürfe außerdem nicht zu schnell vor sich gehen, um die Bürger*innen nicht gegen sich aufzubringen. Die Geister müssten sich an die Aufklärung gewöhnen wie die Augen ans Licht nach langer Dunkelheit (Williams 2004, S. 101). Diese Einstellung und Sorge vor zu viel und zu schneller Aufklärung derjenigen, die nicht dafür bereit waren, sorgte auch dafür, dass sein Plan für die Befreiung der Schwarzen Sklaven, die die Sklaverei »unfähig werden lassen [hat], Menschen zu sein« (Condorcet 2010, S. 68), stufenweise und über Jahrzehnte hinweg angelegt war, um die in Sklaverei geborenen Menschen auf die Freiheit vorzubereiten und gleichzeitig sicherzustellen, dass es zu »keinerlei Unruhe« (Condorcet 2010, S. 67) komme.

Dass seiner Konzeption ein klarer Elitismus innewohnte, blieb auch Zeitgenoss*innen nicht verborgen und so erklärte Chabot in seiner Denunziation Condorcets: »Dieser Mann denkt sich, er habe, weil er bei den Gelehrten in der Académie gesessen hat, das Recht, der französischen Republik Gesetze zu geben« (in eigener Übersetzung zitiert nach Schapiro 1963, S. 104). Tatsächlich scheint im Denken des »last philosopher of the French Enlightenment« (Urbiniati 2023, S. 204) auch immer wieder der Elitismus der Aufklärungsphilosophie hervor,⁴ und der Widerspruch »between the guise of a man of the people and the veneer of elitism [...] has also characterized much of the scholarship on the *philosophe* of the past decades« (McCrudden Illert 2022, S. 302). Vor allem vor und zu Beginn der Revolution hatte er immer wieder geäußert, dass die allgemeine Bevölkerung nicht aufgeklärt genug sei. Nach den Maiunruhen 1775 hatte er (nicht besonders konsequent) zwischen Pöbel (*populace*) und Volk (*peuple*) unterschieden: »Der Pöbel wird als habgierig, wankelmütig, reizbar und gewalttätig, das Volk dagegen als vorwiegend passiv, friedlich, aber leicht verführbar geschildert« (Reichardt 1973, S. 175). Er gestand aber durchaus zu, dass auch die Volksmasse Träger von Menschenrechten sei und nicht prinzipiell an ihre Position gebunden sei; daraus ergab sich für ihn die Notwendigkeit, den *peuple* »aufzuklären, statt in Erniedrigung und Irrtum zu bestätigen« (Reichardt 1973, S. 183). Würde die materielle Basis der Vorurteile des Volks beseitigt, stehe auch ihrer Heilung nichts im Weg. Somit dürfe Condorcets Volksbegriff schon zur Zeit des Ancien Régime, trotz seiner Schwächen und Undifferenziertheit, »gegenüber den restriktiv-pejorativen Äußerungen eines Voltaire humanitären Liberalismus, gegenüber der vorrevolutionären Theorie eines Mably praktische Wirklichkeitsnähe und gegenüber der Pathetik eines Necker reformerische Aufrichtigkeit beanspruchen« (Reichardt 1973, S. 189).

Aus der Unfähigkeit der Großzahl der Menschen, die eigenen Rechte zu erkennen, schloss er vor der Revolution, dass eine Erklärung der Menschenrechte von einer kleinen Zahl aufgeklärter Männer verfasst werden sollte. Allerdings ändert sich seine Einstellung während der Revolution immer mehr zu Gunsten größerer demokratischer Betei-

4 Auch Reichardt sieht biographisch Condorcets Elitedenken durch seine Karriere in der Welt der Akademien (und nicht seine adlige Herkunft) geprägt (Reichardt 1973, S. 73).

ligung und zu einer vorsichtigen Wertschätzung des nun auch positiver als »*multitude*« bezeichneten Volks (Reichardt 1973, S. 193), ohne allerdings die Spannung jemals vollkommen zu einer Seite aufzulösen (McCrudden Illert 2022, S. 315). Zu Beginn der Revolution war er noch der Vertreter einer »aristokratischen Repräsentationskonzeption« (Reichardt 1973, S. 263), die eine Vertretung durch geeignete (d.h. wegen seiner Ablehnung gegenüber dem Erbadel vor allem grundbesitzende) Männer vorsah. Auch als er sich, auch aus pragmatischen Gründen, stärker dem Bürgertum öffnete und nicht mehr auf die leitende Funktion des Adels bestand, blieb die »Scheu vor unmittelbarem Einfluß der Volksmenge auf ihre Stellvertreter« (Reichardt 1973, S. 272) erhalten.

2.3 Utopie: Der rationale Träumer

Seine Utopie fasst Condorcet im *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes*, der am offensten utopische Züge trägt,⁵ in drei Punkten zusammen: »die Beseitigung der Ungleichheit zwischen den Nationen; die Fortschritte in der Gleichheit bei einem und demselben Volke; endlich die wirkliche Vervollkommnung des Menschen« (Condorcet 1963, S. 345).

Die Weichen für das Erreichen des ersten Ziels sind spätestens durch die Französische Revolution gestellt, die auf Europa ausstrahlt und letztlich auch in den Kolonien dazu führen wird, dass »wir uns diesen Völkern nicht länger als Verderber und Tyrannen zeigen, sondern ihnen nützliche Helfer oder edelmütige Befreier sein werden« (Condorcet 1963, S. 351). Die Revolution wird zum Exportprodukt und wird im Wortsinne zur Mission, denn »an die Stelle der Mönche, die diesen Völkern nichts als schmählischen Aberglauben brachten [...], wird man Menschen treten sehen, die es sich angelegen sein lassen, diese Nationen mit den Wahrheiten bekanntzumachen, die ihrem Glücke nutzen« (Condorcet 1963, S. 353). Vom Bild Frankreichs als einer »höheren Zivilisation« (Condorcet 1963, S. 353) kann sich auch Condorcet nicht befreien. Im Zusammenhang mit Freihandel zwischen den Nationen, der zugleich ihren kulturellen Austausch fördert (vgl. dazu ausführlich Baxmann 1999), wird es aus seiner Sicht aber zum friedlichen Miteinander der Völker kommen und wird sich die Freiheit über den Globus verbreiten.

Das zweite utopische Ziel der Gleichheit hängt für Condorcet eng mit seiner Anthropologie und seiner Vorstellung natürlicher Menschenrechte zusammen, die letztlich in der Idee der Freiheit aufgehen. Das letzte Ideal der Vervollkommnung des Menschen verweist auf die Rolle des Fortschritts in Condorcets Utopie. Alle drei Ziele hängen, wie im Folgenden gezeigt werden soll, eng mit dem Angebot allgemeiner und freier Bildung zusammen und sind ohne sie nicht denkbar. Zwar steht die Vervollkommnung in Condorcets Auflistung an letzter Stelle, die zugrundeliegende Vorstellung gesellschaftlichen Fortschritts und der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen nimmt aber eine so wichtige Rolle auch für das Erreichen der anderen Ziele ein, dass sie hier zuerst behandelt werden soll.

5 Elemente seines utopischen Fortschrittsglaubens finden sich aber auch schon in Condorcets Aufnahmerede in die Académie française (vgl. Reichardt 1973, S. 81).

2.3.1 Fortschritt und Vervollkommnungsfähigkeit

Der wohl eindrücklichste (und zugleich am häufigsten kritisierte (vgl. Thomä 2005, S. 20–21)) Aspekt Condorcets Utopie ist sein Vertrauen in das weitere Fortschreiten der Menschheit, das sich selbst im Angesicht von Verfolgung und Terror nicht beirren ließ. Grundlegend dafür ist der Glaube an die Formbarkeit der Menschen, die gekoppelt ist »an die Einsicht, dass sie von Verhältnissen geformt werden, die sie selbst formen können« (Henning 2015, S. 328). Mit der gedanklichen Entnaturalisierung der gesellschaftlichen Umstände geht eine Skepsis gegenüber natürlichen Grenzen der menschlichen Entwicklung, bzw. ein Optimismus für ihre potentielle Entwicklung einher, wie ihn auch schon Turgot, wenn auch keineswegs so systematisch, vertreten hatte (vgl. Schapiro 1963, S. 239). Die »Kette von einem Priester aus Memphis bis zu Euler« (Condorcet 1847, S. 374–375) hat kein Ende, der wissenschaftliche Fortschritt wird sich sogar mit zunehmender Freiheit und Bildung noch verselbstständigen und beschleunigen. Der wissenschaftliche Fortschritt kann, so betont Condorcet, Aberglaube und Vorurteile beseitigen (vgl. z.B. Condorcet 1963, S. 305), vor allem sind aber neue Erkenntnisse jeweils konkret nützlich, wenn sie zu »wohldurchdachter, geschickter Anwendung« (Condorcet 1963, S. 317) gebracht werden. Diese Anwendbarkeit bezieht sich auf Landwirtschaft, Handel und Schiffbau, aber, wie der Statistiker Condorcet stets betonte, auch auf die Sozialwissenschaften und in der Folge die Politik (Condorcet 1963, S. 321–325), sowie auf die Bildung, die den Fortschritt an die Bevölkerung vermittelt. Mit den Fortschritten der Vernunft muss auch ein politischer Fortschritt einhergehen, soll es nicht erneut zur Spannung zwischen politischen Institutionen und gesellschaftlichem Wissensstand kommen, wie er vor der Revolution geherrscht hat. Das bedeutet auch, dass Bildung stets *zeitgemäß* sein muss und explizit auf den Fortschritt abgestimmt sein muss. Es braucht »eine Bildung, die sich ständig erneuert und korrigiert, mit der Zeit Schritt hält, ihr manchmal vorbeugt und ihr niemals zuwiderläuft« (Condorcet 1847, S. 185). Die Wissenschaften müssen »geradezu volkstümlich« (Condorcet 1963, S. 327) werden, um ihren vollen Nutzen zu entfalten.

Zwar liegt ihm trotz der Schilderung der wissenschaftlichen, künstlerischen und gesellschaftlichen Fortschritte der vorangegangenen Jahrhunderte eine Idealisierung seiner eigenen Zeit fern, den Optimismus für die Zukunft behält er aber bei; »Getröstet verweilt die Seele des Philosophen bei wenigen Gegenständen; doch öfter noch bekümmert sie der Anblick des Stumpfsinns, der Sklaverei, der Verschrobenheit, der Barbarei; und der Freund der Menschheit kann ungeteilte Freude nur dann verspüren, wenn er sich den süßen Hoffnungen der Zukunft hingibt« (Condorcet 1963, S. 337). Er geht davon aus, dass gemachte Fortschritte zumindest langfristig nicht mehr umkehrbar seien, weil der Fortschritt schon zu weitreichend gewirkt habe (Condorcet 1963, S. 335) Er schreibt zwar auch, dass man historisch sehen könne, wie die Völker »abwechselnd bald neue Fortschritte machen, bald in Unwissenheit zurücksinken« (Condorcet 1963, S. 36) – wodurch klar wird, dass der Fortschritt der Menschheit nicht unbedingt der Fortschritt aller Menschen zur gleichen Zeit bedeuten muss. Die Möglichkeit eines Rückschritts ist für Condorcet aber vor allem eine historische Möglichkeit, die mit der Erfindung des Buchdrucks hinfällig geworden sei, weil seitdem Wissen nicht mehr verloren gehen könne (Condorcet 1963, S. 213).

Aus der Annahme des fast naturgesetzlich abgesicherten Fortschritts stellt sich allerdings die Frage, inwiefern Condorcets Fortschrittsglaube zu deterministisch ist, welche Rolle also menschlichem Handeln noch zukommt, wenn Fortschritt ohnehin unausweichlich ist. Deutlich wird das in besonderem Maße für Condorcets Schilderung der Revolution: In Retrospektive sei es »leicht vorauszusehen, daß eine große Revolution unfehlbar eintreten mußte« (Condorcet 1963, S. 289). In Europa war das französische Volk »durch die Natur der Dinge dazu bestimmt, der von den Freunden der Menschheit mit soviel Hoffnung und Ungeduld erwarteten Revolution den ersten Anstoß zu geben« (Condorcet 1963, S. 293). In Condorcets Schilderung verläuft die Revolution unpersönlich: »Die Ungeschicklichkeit seiner [Frankreichs] Regierung hat ihr Kommen beschleunigt; die Philosophie hat ihr die Richtlinien gegeben, die Kraft des Volkes hat die Hindernisse beseitigt, die die Bewegung aufhalten konnten« (Condorcet 1963, S. 293) – aber die Bewegung entspricht der Bewegung eines Flusses, der sich womöglich aufstauen oder umleiten lässt, der aber letztlich immer bergab fließen wird.

Condorcets Annahmen über den Fortschritt schwanken zwischen Prognosen über die sicher eintretende Zukunft und dem Verweis, dass dieses Eintreten vom Handeln der Menschen abhängig sei (vgl. Hoesch 2019, S. 295–297). Die Spannung lässt sich in gewissem Maße auflösen, da Condorcet die Möglichkeit sieht, den Fortschritt zu »beschleunigen« (Condorcet 1966, S. 58, 2010, S. 143). Das bedeutet, dass die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung klar ist (vorwärts), nur ihr Tempo unterliegt der Veränderung (Condorcet 1963, S. 29) und das Ziel ist vom jetzigen Standpunkt aus noch nicht vollständig erkennbar. Es muss darum gehen, »im Einverständnis daran [zu] arbeiten, Vervollkommnung und Glück der Menschheit schneller herbeizuführen« (Condorcet 1963, S. 41). Gebremst wird der Fortschritt durch Vorurteile von Philosophen, der breiten Bevölkerung oder »bestimmter geachteter oder mächtiger Berufe« (Condorcet 1963, S. 41), gegen die »die Vernunft unablässig anzukämpfen hat und deren sie oft nur nach langem und schwierigen Ringen Herr wird« (Condorcet 1963, S. 41–43). Diese Kämpfe (in Condorcets Darstellung meistens gegen organisierte Religion) zu kennen und somit die Erwartungen für die Zukunft zu schulen, kann helfen, das Gelingen der Revolution und der Aufklärung sicherzustellen, »damit das Glück, das sie verspricht, weniger teuer erkaufte werde; damit sie schneller über einen größeren Raum sich ausbreite; damit sie umfassender in ihren Auswirkungen sei« (Condorcet 1963, S. 45). Träger des Fortschritts soll die gesamte Menschheit sein. Er verbindet den einzelnen Menschen über Zeit und Raum hinweg mit allen Menschen, die mit ihm am »ewigen Werk« (Condorcet 1847, S. 183) arbeiten.

Durch die Wissenschaft lasse sich in historischer und mathematisch-systematischer Vorgehensweise erkennen, was zur Beschleunigung des Fortschritts, der in quasi naturgesetzlichen Bahnen verläuft, nötig ist. Die Bedeutung einer solchen Vorstellung der Geschichte für die Frage nach Schule und Bildung ergibt sich aus der Erkenntnis, dass in ihr »Fortschritt als fortlaufenden Erziehungsprozess« (Thomä 2005, S. 21) verstanden ist, dessen Zielsetzung es ist, »den Fortschritt durch die Einsicht der Individuen in quasi-naturwissenschaftlich gesicherte Gesetze voranzubringen« (Thomä 2005, S. 22) und so »das in der Natur angelegte Potential an ökonomischer und politischer Vernunft [...] historisch konkret« (Dammer 1996, S. 38) zu entfalten. Bildung ist *das* Mittel zur Vervollkommnung des Menschen, denn durch Unterrichtung wird es den Menschen erst möglich, sich ihrer eigenen Vernunft zu bedienen (Condorcet 1974, S. 417). Mit dem wissenschaftlichen

Fortschritt ist sie dabei eng verbunden: »Die Fortschritte in den Wissenschaften sichern die Fortschritte in der Technik des Unterrichts, die wiederum die der Wissenschaften beschleunigen; und dieser wechselseitige Einfluß, dessen Wirkung sich fortwährend erneuert, muß zu den nachhaltigsten und mächtigsten Ursachen der Vervollkommnung des Menschengeschlechts gerechnet werden« (Condorcet 1963, S. 387–389). Die Wechselwirkung trägt zur Beschleunigung des Fortschritts bei, denn je besser gebildet die Bildenden sind, desto besser wird auch die Bildung der kommenden Generation. Dementsprechend prognostiziert Condorcet auch schon umfassende Erfolge und sogar das Ende der »Revolution« durch eine Reform des Bildungswesens innerhalb von nur drei Generationen (Condorcet 1847, S. 374). Der gesamtgesellschaftliche Fortschritt verwirklicht sich im Generationengang, wenn jede Generation »eine neue Generation noch näher ans Ziel heranführen wird, so daß nur noch eine leicht zu bewältigende Strecke übrigbleibt« (Condorcet 1974, S. 427).⁶

2.3.2 Die Menschen und ihre Rechte

Condorcets Anthropologie steht klar in der Tradition der Aufklärung und ihrer Betonung von natürlichen Rechten und Vernunft (Schapiro 1963, S. 46–48). Sie ist aber außerdem und darüber hinausgehend eine politische Anthropologie, die den Menschen als gesellschaftliches Wesen begreift. Aus den »verschieden beschaffenen und verteilten Fähigkeiten und [...] was aus ihnen hervorgeht« (Condorcet 1963, S. 263) leitet Condorcet ab, dass die Vergesellschaftung auch der Bedürfnisbefriedigung der Menschen dient. Er schließt an Adam Smith an, wenn er feststellt, dass bei weitreichender Freiheit »trotz des offensichtlichen Zusammenstoßes der entgegengesetzten Interessen, das gemeinsame Interesse von jedem Einzelnen die Wahrnehmung seines eigenen verlangt« (Condorcet 1963, S. 265). Wenn richtige, d.h. vernünftige Gesetze gelten, führen die unterschiedlichen Interessen der Menschen (laut Condorcet: »1. die Bewahrung ihrer Rechte; 2. die persönliche Entfaltung; 3. der Sinnengenuss, ob von Liebe begeistert oder durch Freundschaft geläutert oder schließlich, mehr oder weniger verfeinert, fast ganz auf die Sinne beschränkt; 4. das Vermögen; 5. der Ehrgeiz; 6. die Eigenliebe« (Condorcet 1974, S. 417)) nicht zu Konflikten, sondern sie harmonisieren miteinander. So erklärt sich auch, dass er der Konkurrenz der Menschen keinen eigenen Wert zuschreibt und im menschlichen Miteinander keinen »Kampf, bei dem Rivalen um Preise kämpfen, sondern eine Reise, die Brüder gemeinsam unternehmen, und bei der jeder seine Kräfte zum Wohle aller einsetzt« (Condorcet 1847, S. 225) sieht. Die zentrale Aufgabe des Staates und der Vergesellschaftung des Menschen ist die Wahrung der Menschenrechte durch das demokratische Schaffen geeigneter verbindlicher Gesetze (Condorcet 1963, S. 259). Deshalb unterwirft der Mensch sich Gesetzen und deshalb ist er ein politisches Wesen.

Condorcet ist wie die Physiokraten davon überzeugt, dass der Mensch über »a set of pre-social, intrinsic, and inalienable natural rights« (McCrudden Illert 2022, S. 303) ver-

6 Condorcet geht sogar von der an Lamarck erinnernden eugenischen Annahme aus, dass »die Kultur die Generation selbst verbessern kann und dass die Vervollkommnung der Fähigkeiten der Individuen auf ihre Nachkommen übertragbar ist« (Condorcet 1847, S. 181–182; vgl. dazu auch Harten 1997b, S. 766–767, 1997a, S. 270).

füge, aus denen sich durch Anwendung der Vernunft weitere Rechte zur Regelung des gesellschaftlichen Miteinanders ableiten ließen. Die natürlichen Rechte des Menschen sind, so fasst Condorcet sie in den *Ideen über den Despotismus* kurz zusammen »1. Die Sicherheit und Freiheit seiner Person; 2. Die Sicherheit und Freiheit seines Eigentums; 3. Die Gleichheit« (Condorcet 2010, S. 103). Im Verfassungsentwurf von 1793 ergänzt er: »Die natürlichen, bürgerlichen und politischen Menschenrechte sind: die Freiheit, die Gleichheit, die Sicherheit des Eigentums, die gesellschaftliche Garantie und das Recht zum Widerstand gegen Unterdrückung« (Condorcet 2010, S. 214). Die In-Eins-Setzung von natürlichen, bürgerlichen und politischen Rechten verweist auf den utopischen Gehalt seiner Verfassung, in der er die Harmonisierung der Gesetze mit den natürlichen Rechten der Menschen weitestgehend verwirklicht sieht. Mit »gesellschaftlicher Garantie« bezieht sich Condorcet auf die durch die Volkssouveränität abgesicherte Bewahrung der Menschenrechte durch das politische Gemeinwesen (Williams 2004, S. 66–67). Nur wenn das Gemeinwesen die Rechte der Menschen auch tatsächlich sichert, erfüllt es seinen Zweck. Die Sicherung der Menschenrechte ist das Recht, das den anderen erst Geltung verleiht.

Die Menschenrechte, »im Buche der Natur geschrieben« (Condorcet 1963, S. 203), lassen sich gerade daraus ableiten, dass »der Mensch ein mit Empfindung begabtes Wesen ist, das die Fähigkeit hat, mit Vernunft zu urteilen und moralische Begriffe zu erwerben« (Condorcet 1963, S. 259, vgl. auch 2010, S. 197). Condorcets anthropologischen Annahmen fußen in großem Maße auf dem Sensualismus, den Locke und Condillac popularisiert hatten. Er fasst sie im *Entwurf* so zusammen:

Der Mensch wird mit der Fähigkeit geboren, Sinneseindrücke aufzunehmen und die einfachen Eindrücke, aus denen sie zusammengesetzt sind, wahrzunehmen und zu unterscheiden; er ist imstande, sie zu behalten, sie wiederzuerkennen, sie miteinander zu verknüpfen und die Verknüpfungen dieser Eindrücke miteinander zu vergleichen; er vermag zu erfassen, was sie gemeinsam haben und was sie voneinander unterscheidet, und kann all diesen Gegenständen Zeichen zuordnen, um sie sich besser zu merken und um leichter zu neuen Verknüpfungen zu gelangen. (Condorcet 1963, S. 27)

Das Bild des Menschen als *tabula rasa* erklärt nicht nur, welche Rolle Condorcet Bildung zuschreibt, sondern gewinnt auch für seine Konzeption der Menschenrechte an Bedeutung, denn die Rechte sind zwar prinzipiell für alle Menschen erkennbar, doch »nur wenige Menschen erfassen ihren ganzen Umfang« (Condorcet 2010, S. 104). Die Aufklärung ermöglicht es den Menschen erst – zuvorderst allerdings den bereits aufgeklärten Menschen (McCrudden Illert 2022, S. 305) –, ihre Rechte zu erkennen und ist somit selbst Recht des Menschen (Williams 2004, S. 46). Im Zuge des gesellschaftlichen Fortschritts und der Vervollkommnung des Menschen wird es ihm immer besser möglich sein, den vollen Umfang seiner Rechte zu erfassen und dieser Prozess lässt sich durch Bildung beschleunigen. Zugleich findet politische Bildung auch gerade in der Erfahrung gewährter Menschenrechte in der politischen Praxis statt:

Der junge Mensch, dessen individuelle und theoretische Erziehung abgeschlossen ist, genießt die persönlichen Rechte, die sich aus der Natur ableiten. Dann beginnt für ihn

eine Art von politischer Erziehung, und die Ausübung jener ersten politischen Rechte ist Teil dieser zweiten Erziehung. (Condorcet 2010, S. 200)

Mit der Betonung der Bildbarkeit der Menschen geht für Condorcet aber auch eine große Skepsis bezüglich der Menschen, die er in der Gesellschaft vorfindet, einher. Der Pöbel, die einfache Landbevölkerung und die armen Bewohner der Städte sind das Menschenmaterial, mit dem sich jeder Versuch des Fortschritts herumschlagen muss. Seit seiner Zeit unter Turgot, dessen Reformversuche auch am Willen der Landbevölkerung scheiterten, beschäftigt Condorcet die Vorurteile der Menschen, ihre fehlende Bildung und die daraus entstehende Manipulierbarkeit. »Le peuple est stupide, sans doute; mais ce n'est pas sa faute« (zitiert nach Baxmann 1999, S. 22), schreibt er in seinen Betrachtungen über die Mehlaufstände. Moralisch verwerflich sind die Scharlatane und Demagogen, die das Volk verführen, gefährlich sind aber deshalb auch die Volksmasse und der Despotismus des Pöbels, der »ebenso unsinnig in seinen Absichten wie barbarisch in seinen Mitteln ist« (Condorcet 2010, S. 101). Dieses Verständnis des in der Gesellschaft existierenden Menschen prägt seine politischen und pädagogischen Vorschläge. »Sein ambivalenter Volksbegriff, der stets zwischen dem unaufgeklärten und damit potentiell tyrannischen Pöbel und der Gesamtheit aller vernünftigen Bürger schwankte« (Schulz 2010, S. 34), kann wohl zumindest teilweise die Spannung erklären, die sich zwischen Condorcets theoretischen Vorschlägen und seiner tatsächlichen politischen Praxis ergeben. Mit Beginn der Revolution stellt sich allerdings bei Condorcet auch eine Entwicklung ein, wonach er dem Volk mehr Entscheidungsfähigkeit und -befugnisse zuspricht (dabei weicht er z. B. von seinem ursprünglichen Vorschlag eines Besitzwahlrechts ab (Williams 2004, S. 65)).

2.3.3 Gleichheit als Motor des Fortschritts

Die Gleichheit der Menschen nimmt für Condorcet eine zentrale Rolle ein; er fordert nicht nur gleiche Rechte, sondern postuliert ein Recht auf Gleichheit (Henning 2015, S. 320), das das natürliche Recht auf Gleichheit rechtlich kodifiziert. Er akzeptiert zwar das Vorhandensein natürlicher Unterschiede zwischen den Menschen und sieht in der Vorstellung der völligen »Gleichheit unter den Geistern [...] ein Hirngespinnst« (Condorcet 1847, S. 442). Er betont aber zum Beispiel in Bezug auf die versklavten Schwarzen in den Kolonien, dass die Natur sie »mit derselben Anlage zum Geist, zur Vernunft und zur Tugend geschaffen [hat] wie die Weißen« (Condorcet 2010, S. 53). Zwar meint er, dass sie »im Allgemeinen von großer Stumpfsinnigkeit« (Condorcet 2010, S. 68) seien – das ist aber eben gerade kein Ausdruck natürlicher Ungleichheit, sondern ein Vorwurf gegen die Sklavenhalter*innen, die es verunmöglicht haben, die Gleichheit der Menschen zur Entfaltung kommen zu lassen. Condorcets Augenmerk richtet sich immer wieder auf jegliche Ungleichheit »die nicht notwendig aus der Natur des Menschen und der Dinge folgt, und die demnach eine willkürliche Hervorbringung der gesellschaftlichen Institutionen wäre« (Condorcet 2010, S. 104). Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind etwa nicht primär natürlich, sondern Ergebnis von »Erziehung und [der] gesellschaftliche[n] Existenz« (Condorcet 2010, S. 110). Die Naturalisierung sozialer Umstände ist der größte Irrtum der Menschheit (Condorcet 1963, S. 121). Erst dadurch, dass

die »bürgerlichen Gesetze durch künstliche Mittel nachhelfen, ihnen Dauer zu verleihen und ihre Anhäufung zu erleichtern« sind die »Glücksgüter« (Condorcet 1963, S. 357) zwischen den Menschen trotz des natürlichen Strebens zur Gleichheit ungleich verteilt und es kommt zur Ungleichheit im Reichtum der Menschen, in ihrer Abhängigkeit von Lohnarbeit (im Gegensatz zwischen Arbeitenden und denjenigen, die als Rentiers leben) und zuletzt in ihrer Bildung (Condorcet 1963, S. 357). Auch wenn sich diese Unterscheide nicht gänzlich beseitigen lassen und eine vollständige Beseitigung Condorcet auch wegen der dafür nötigen Einschränkungen der persönlichen Freiheit nicht wünschenswert erscheint, macht er doch deutlich, inwiefern gute Politik zu ihrer starken Verminderung beitragen kann. Der Bildungspolitik kommt hier eine besondere Rolle zu, denn aus der Einrichtung allgemeiner und weitreichender Bildung muss sich

eine wirkliche Gleichheit [...] ergeben; denn der Unterschied im Wissen oder in den Talenten kann dann keine Schranke mehr setzen zwischen Menschen, deren Empfindungen, deren Begriffe, deren Sprache sie einander verstehen lassen – was nicht ausschließt, daß die einen den Wunsch haben, von den anderen unterrichtet zu werden, ohne zugleich notwendig von ihnen gegängelt zu sein; daß sie die Aufgeklärtesten mit der Aufgabe betrauen wollen, sie zu regieren, ohne daß dies notwendig mit blindem Vertrauen geschehen würde. (Condorcet 1963, S. 363)

An dieser Stelle klingt bereits ein weiterer Aspekt Condorcets Vorstellung menschlicher (Un-)Gleichheit an, denn es wird deutlich, wie in einer gut eingerichteten Ordnung die Ungleichheit selbst gewinnbringend wird; die natürliche Überlegenheit Einzelner – die sich ja erst dann als solche erkennen lässt, wenn künstliche Ungleichheitsursachen eliminiert sind – wird »zum Vorteil selbst für die, die sie nicht haben; sie wird für sie dasein, nicht gegen sie« (Condorcet 1963, S. 365). Die zunehmende Gleichheit zeigt ausschließlich positive Effekte, die eng miteinander zusammenhängen: »Ist die Gleichheit des Unterrichts größer, dann wird es auch die des Fleißes und in Folge davon die des Vermögens; und die Gleichheit des Vermögens trägt notwendig wieder zu der des Unterrichts bei; während die Gleichheit zwischen den Völkern und die der Einzelnen sich ebenfalls wechselseitig beeinflussen« (Condorcet 1963, S. 365). Unter Bedingungen sozialer Gleichheit, ginge »der kulturelle Pluralismus [...] erst richtig los« (Henning 2015, S. 330). Gleichheit wird zum Motor des Fortschritts und ermöglicht erst echte Freiheit. Obwohl Condorcet insofern mit Rousseau übereinstimmt, dass auch er die bestehende Ungleichheit als durch die »ersten Fortschritte der Gesellschaft vergrößert und sozusagen erst hervorgerufen« (Condorcet 1963, S. 347) betrachtet, ist Ungleichheit für ihn nicht notwendige Folge des zivilisatorischen Prozesses, sondern nur Folge der »gegenwärtigen Unvollkommenheit der Staatskunst« (Condorcet 1963, S. 347). Schließlich sind es für Condorcet erst die Gesellschaft und die Gesetze, die wirklich Gleichheit sicherstellen können und denen es gelingt, den Menschen »den Genuß der gemeinsamen Rechte, zu denen sie von Natur berufen sind, zu sichern und ihren Umfang noch zu erweitern« (Condorcet 1963, S. 365), sodass das vergesellschaftete Leben »dem unabhängigen Leben der Wilden« (Condorcet 1963, S. 365) vorzuziehen ist.

2.3.4 Freiheit

Das Bild der Menschen in der freien Gesellschaft beschreibt für Condorcet einen Zustand,

da sie alle aufgeklärt genug sind, um sich in den allgemeinen Angelegenheiten des Lebens der eigenen Vernunft anzuvertrauen, ein Leben frei von Vorurteilen zu führen, zu wissen, welche Rechte sie haben und wie sie diese nach eigenem Ermessen, eigenem Gewissen gebrauchen sollen. (Condorcet 1963, S. 347)

Condorcets Verständnis von Freiheit zielt vor allem auf die Unabhängigkeit des Individuums von ihm übergeordneten, oder ihm sich überordnenden Instanzen ab. Auch wenn Condorcets Zeitgenoss*innen, die das Gehorchen gewöhnt sind, in seinen Augen noch glauben, dass Freiheit »das Recht bedeutet, Herren unterworfen zu sein, die sie sich gewählt haben« (Condorcet 2010, S. 113), sieht er die Verwirklichung eines umfassenderen Freiheitsverständnisses nahen. Auf den letzten Seiten des *Entwurfs*, die Condorcets utopische Energie am deutlichsten zutage treten lassen, beschwört er das Kommen der »Zeit, da die Sonne hienieden nur noch auf freie Menschen scheint, Menschen, die nichts über sich anerkennen als ihre Vernunft« (Condorcet 1963, S. 355). In der freien Gesellschaft werden Vernunft und gesellschaftliche Institutionen im Einklang stehen (Condorcet 1974, S. 426). Um diesen Zustand erreichen zu können, muss die Vernunft die Möglichkeit bekommen, sich durchzusetzen, was einerseits bedeutet, Presse- und Meinungsfreiheit zu sichern (Condorcet 1974, S. 426–427), andererseits aber den Ausbau des Unterrichtswesens. Am Beispiel des Unterrichts lässt sich nachvollziehen, dass Condorcets Freiheitsbegriff über eine rein negative Bestimmung (wie sie in seinem Verfassungsentwurf angedeutet ist (Condorcet 2010, S. 214)) hinausgeht und mit Vernunft und Gleichheit verknüpft ist.

Unterricht befreit einerseits den Menschen als Individuum, indem er seine Abhängigkeit von gebildeteren Autoritäten verringert (Condorcet 1966, S. 44, 2010, S. 120). Der Unterricht trägt aber auch zur gesellschaftlichen Freiheit bei, indem er die Vernunft der Menschen schult und ihnen so das Erkennen der Menschenrechte und der gesellschaftlichen Möglichkeiten, sie zu sichern, erlaubt (vgl. Condorcet 1966, S. 42–43). Condorcets Freiheitsbegriff ist substantiell insofern, als dass er Freiheit eng mit der Gleichheit der Menschen in Verbindung setzt; wenn der allgemeine Unterricht die Bildungsungleichheit verringert, sind die Menschen unabhängig und somit freier. Durch Bildung erlangen sie aber auch Freiheit in dem Sinne, dass sie in die Lage versetzt werden, die Gesetze und Politik kritisch zu evaluieren, sich selbst zu regieren und ihre Rechte auch tatsächlich auszuüben (Condorcet 1847, S. 377–378, 445–447). Freiheit ist, wenn allgemeiner Unterricht besteht, Ergebnis der Gleichheit und Garant der Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz.

Bemerkenswert ist dabei, dass er stets die materiellen und pädagogischen Bedingungen der Freiheit in den Blick nimmt, dass er also den Genuss der Freiheit nicht nur von den *de jure* verbrieften Freiheiten abhängig macht, sondern auch untersucht, inwiefern die Menschen ihre Freiheit *de facto* genießen können. Deutlich wird hier auch die Bedeutung des Eigentums als »freedom made visible« (Williams 2004, S. 62). Für Condorcet

ist dessen Schutz vor allem Schutz für ärmere Bevölkerungsschichten, denn je weniger Eigentum eine Person besitzt, desto wichtiger ist es für sie (Schapiro 1963, S. 174–175). Privateigentum (also nicht das feudale Eigentum einiger weniger) und das Recht, das eigene Eigentum frei zu nutzen, erlaubt den Eigentümer*innen Unabhängigkeit und in Zusammenhang mit Bildung, »daß alle durch die Entwicklung ihrer Fähigkeiten auch sicher die Mittel erhalten, um für ihre Bedürfnisse aufkommen zu können« (Condorcet 1963, S. 347). In der Utopie Condorcets wird sich die Verteilung des Reichtums mehr oder weniger angleichen, wenn die Hürden, die insbesondere den Armen den Erwerb desselben vereiteln, abgebaut sind und die Wirtschaft so frei wie möglich ist (Condorcet 1963, S. 357–359). Durch eine Form der Versicherung, die »Anwendung des Kalküls auf die Wahrscheinlichkeiten des Lebens« (Condorcet 1963, S. 361), und eine Reform des Kreditwesens ließe sich der Weg dorthin verkürzen.

2.4 Programm: Der Revolutionär gegen die Revolution

Die wichtigste Aufgabe jedes neuen politischen Systems ist für Condorcet das Festhalten der natürlichen Rechte der Menschen in einer Erklärung (Williams 2004, S. 52). Um eine solche Erklärung zu erhalten, schlägt er in den *Ideen über den Despotismus* vor, »alle aufgeklärten Menschen zu ermutigen, unabhängig voneinander einen Entwurf abzufassen« (Condorcet 2010, S. 106). Die entsprechenden Entwürfe sollten gedruckt und veröffentlicht werden, um sie dann der »Prüfung durch alle Bürger« (Condorcet 2010, S. 107) zu unterziehen. In Bezug auf Menschenrechte entwickelte er eine gradualistische Theorie, die von der konstanten Verbesserung der entsprechenden Erklärung ausgeht (Williams 2004, S. 56). Daraus ergibt sich für die Legislative primär die Aufgabe, »zu erklären, welche der gemeinsamen Regeln, die die Mehrheit als mit ihren Rechten vereinbar anerkennt, am besten mit der Vernunft übereinstimmen« (Condorcet 2010, S. 116).

Condorcet, der Beamte des Ancien Régime, wird zwar entschiedener Revolutionär, aber das nicht um der Revolution willen. Er sieht die Revolution zwar als wichtigen Schritt für den Fortschritt der Menschheit, kann sich dem revolutionären Enthusiasmus seiner Zeitgenoss*innen aber nur teilweise anschließen, da er stets die Gefahr des revolutionären Chaos sieht und sein Denken stets von einer »deep fear of rapid upheaval, anarchy and mob violence« (Williams 2004, S. 250) geprägt ist. Sein Bemühen ist es deshalb, die Revolution und die »unvermeidlichen Unruhen [...], welche die Geburt einer Verfassung und die nachrevolutionären Zeiten mit sich bringen« (Condorcet 2010, S. 180) schnellstmöglich in geordnete und stabile Bahnen zu bringen und die revolutionäre Unsicherheit durch konstitutionelle Sicherheit und Stabilität zu ersetzen. »Sozialrevolutionäre Bestrebungen dagegen waren ihm ein Überborden, Unruhen und Blutvergießen eine Besudelung der legitimen *révolution*« (Reichardt 1973, S. 358). Er möchte die Revolution »legalisieren«, um sie zu beenden (Urbinati 2023, S. 203), beziehungsweise möchte er eigentlich »das positive Ergebnis der Revolution ohne revolutionären Prozeß« (Reichardt 1973, S. 359). Sein Bestreben um Sicherheit, die für ihn vor allem durch größtmögliche Autonomie des Individuums gewährt werden kann, macht ihn zum Liberalen. Zugleich ist für ihn die Unabhängigkeit/Freiheit stets substantiell gedacht und in der rechtlichen und materiellen Gleichheit verankert. Die Menschen sind rechtlich gleich, aber damit

sie auch in den Genuss gleicher Rechte kommen können, muss ein Mindestmaß an materieller (und edukativer) Gleichheit herrschen. Dabei ist er zwar durchaus Idealist, denkt aber eben auch pragmatisch.

Im Rückblick erscheint ihm die Französische Revolution als notwendige Folge der Entwicklungen des 18. Jahrhunderts, in dem die Politik nicht mit den philosophischen Erkenntnissen und der entsprechenden »geistige[n] Stimmung« (Condorcet 1963, S. 289) Schritt halten konnte. Der Geist der Freiheit und Gleichheit schimmerte zwar schon in vielen vorangegangenen Epochen auf (vgl. z.B. Condorcet 1963, S. 257), erst in dieser Epoche verbreitete sich aber unter denjenigen »die weder Machiavellisten noch Schwachköpfe waren« (Condorcet 1963, S. 283)

ein allgemeines Wissen von den natürlichen Rechten des Menschen; selbst die Ansicht, daß diese Rechte weder abgeschafft werden können noch einer besonderen Vorschrift bedürfen; der nachdrücklich geltend gemachte Wunsch nach Freiheit des Denkens und Schreibens, Freiheit des Handels und der Industrie, nach Erleichterung der Lasten des Volkes, nach Ächtung jedes Strafgesetzes gegen andersgläubige Religionen sowie nach Abschaffung der Folter und barbarischer Hinrichtungsarten; der Wunsch nach einer mildereren Strafgesetzgebung, einer Rechtspflege, die den Unschuldigen volle Sicherheit gewährt, nach einem einfacheren, der Vernunft und der Natur gemäße- ren bürgerlichen Gesetzbuch; die Gleichgültigkeit gegenüber den Religionen, die endlich dem Aberglauben und den politischen Erfindungen zugezählt werden; der Haß gegen Heuchelei und Fanatismus; die Verachtung der Vorurteile; der Eifer für die Verbreitung der Aufklärung. (Condorcet 1963, S. 283)

Der Geist, der bereits »wußte, daß er zu Freiheit bestimmt war« (Condorcet 1963, S. 251), entschied sich in der Französischen Revolution für die Freiheit und es ist die Freiheit, die Condorcet in Vorwegnahme Arendts, als das wahre Ziel der Revolution erkennt (vgl. Condorcet 2010, S. 153). Weil es der vorrevolutionären Regierung nicht gelang, dem Wunsch nach Freiheit nachzukommen und mit der philosophischen Entwicklung Schritt zu handeln (was zu einem langsameren, aber friedfertigeren Wandel geführt hätte), musste »das Volk selbst die Grundsätze der Vernunft und der Natur [...] einführen« (Condorcet 1963, S. 289). Inspiriert durch die amerikanische Revolution, deren Neuerungen aber, so Condorcets kritisches Urteil »in keiner ihrer Einzelheiten die Masse des Volkes [betrafen]« (Condorcet 1963, S. 293) und die dadurch nicht die Beziehungsweisen der Menschen untereinander änderte, musste die Revolution in Frankreich beginnen:

Die Ungeschicklichkeit seiner Regierung hat ihr Kommen beschleunigt; die Philosophie hat ihr die Richtlinien gegeben, die Kraft des Volkes hat die Hindernisse beseitigt, die die Bewegung aufhalten konnten. (Condorcet 1963, S. 293)

Auf Dauer gestellt und gesichert werden konnte die Revolution nur durch eine Verfassung und auch diese ist in Frankreich der amerikanischen überlegen, weil »die Grundsätze, nach welchen die Verfassung und die Gesetze Frankreichs zusammengestellt wur-

den, reiner, unzweideutiger und gründlicher sind als die, von denen sich die Amerikaner leiten ließen« (Condorcet 1963, S. 295).⁷

Als Pragmatiker sieht Condorcet ein, dass außergewöhnliche Zeiten außergewöhnliche Maßnahmen fordern und dass somit revolutionäre Gesetze verabschiedet werden können, die »in Zeiten einer Revolution angemessen, in anderen Zeiten jedoch sinnlos und ungerecht« (Condorcet 2010, S. 153) wären. Die Revolution muss wehrhaft gegenüber Konterrevolutionären bleiben, denn gegenüber Individuen, die ihn abschaffen wollen, gilt der Gesellschaftsvertrag nicht – ihnen bleibt allein das Recht auf Selbstverteidigung (Condorcet 2010, S. 155). Aber die revolutionären Gesetze sind »Sicherheitsgesetze und keine Gewaltgesetze« (Condorcet 2010, S. 156) und sollen deshalb in ihrer Anwendungsdauer von Anfang an streng begrenzt sein. Sie sind nicht Selbstzweck, sondern der Zweck ist die Wiederherstellung der gesellschaftlichen Ordnung:

Erlassen wir revolutionäre Gesetze, doch nur um den Zeitpunkt zu beschleunigen, an dem wir sie nicht länger benötigen. Verabschieden wir revolutionäre Maßnahmen, nicht um die Revolution länger oder blutiger zu machen, sondern um sie zu vervollständigen und schneller zu vollenden. (Condorcet 2010, S. 157)

Condorcets politischer Pragmatismus zeigt sich immer wieder darin, dass er für die jeweilige Zeit angemessene Maßnahmen umzusetzen versucht, selbst wenn er sie als reine Zwischenstufe auf dem Weg des Fortschritts ausmacht. Es geht darum, die bessere Epoche vorzubereiten und dafür auch Einrichtungen zu schaffen, gerade um »jenen glücklichen Augenblick schneller herbeizuführen, in dem sie alle überflüssig werden« (Condorcet 1966, S. 83). Diese Idee der Selbstabschaffung der Institutionen ist eine der radikalsten Ideen aus Condorcets Utopie. Schon für die Zeit nach der Revolution fordert er »Gesetze und Institutionen, die das Handeln der Regierung auf das geringstmögliche Maß beschränken« (Condorcet 2010, S. 122).

Für ihn ist aber vor allem eine

von den Bürgern ausdrücklich angenommene Verfassung, die reguläre Möglichkeiten zu ihrer Korrektur und Änderung enthält, [...] das einzige Mittel, einer Gesellschaft eine feste und dauerhafte Ordnung zu geben, deren Mitglieder über ihre Rechte aufgeklärt und entschlossen sind, sie zu verteidigen – Rechte, die sie gerade eben wieder gewonnen haben und von denen sie vor kurzem noch fürchten mussten, sie erneut zu verlieren. (Condorcet 2010, S. 211)

In diesem Versuch, Dynamik und Stabilität zu verbinden, tritt Condorcets Fortschrittsglaube wieder deutlich zutage. Wenn sich die Menschheit und ihr Geist konstant fortentwickeln, wäre es töricht, eine auf Ewigkeit ausgelegte Verfassung zu verabschieden, die in der Zukunft nur selbst wieder Revolutionen verursachen würde. Die Verfassung muss, will sie vom gesellschaftlichen Wandel nicht überholt werden, mit diesem Wandel mithalten. Weil Condorcet diesen gesellschaftlichen Fortschritt konkret mit dem Generatio-

7 Es überrascht wenig, dass sich John Adams, der den *Entwurf* las und ausführlich kommentierte, von Condorcets Schilderung weder begeistert noch überzeugt zeigte. Er beklagte: »Condorcet! Thou wert as superficial in Legislation as abstruse in Geometry« (zitiert in Haraszti 1950, S. 249).

nengang verknüpft, soll auch die Geltung einer Verfassung auf die Zeit begrenzt werden, »die verstreichen muss, bis die Hälfte der im Moment der Annahme des Gesetzes lebenden Bürger durch neue Bürger ersetzt worden ist« (Condorcet 2010, S. 162) – ähnliche Ideen einer stetig aktualisierten Verfassung finden sich auch bei Jefferson und Paine (vgl. sehr kritisch Arendt 1963, S. 301), mit denen Condorcet befreundet war. Dass einzelne Bürger*innen durch ein recht kompliziertes⁸ Verfahren Vetos gegen von der gesetzgebenden Versammlung verabschiedete Gesetze einreichen und diese gegebenenfalls revidieren können (Condorcet 2010, S. 181), stellt für Condorcet ein weiteres Werkzeug zur Kanalisierung der Unzufriedenheit mit dem System und der Sicherung der Rechte der Bürger*innen gegenüber dem System dar: »Denn so gefährlich es wäre, wenn das Volk die Leitung seiner Angelegenheiten nicht delegieren würde, so gefährlich wäre es auch, wenn es die Wahrung seiner Rechte anderen Händen als den eigenen anvertrauen würde« (Condorcet 2010, S. 182). Das repräsentative System ist auf »Responsivität« ausgelegt (Lembcke und Weber 2014, S. 64) und enthält deshalb ein Element der »judicial review« der Bürgergesellschaft, die in einem institutionalisierten Verfahren selbst über die mögliche Verletzung ihrer Rechte urteilen kann« (Schulz 2014, S. 19). Es soll zugleich stabil *und* innovativ sein und das durch die permanente Balance von direkter Partizipation und Repräsentation als Ausgleich zwischen »the inside of the state and the outside« (Urbinati 2023, S. 207) gewährleisten. Die Freiheiten, die der Staat gewährt, sind zugleich »tools of an indirect kind of political presence, in the form of criticism, discussion, and surveillance of the constituted powers« (Urbinati 2023, S. 208).

An dieser Stelle wird bereits deutlich, welche Bildungsanforderungen Condorcets Verfassungsentwurf an die Bürger*innen stellt; sie müssen mindestens ihre Rechte kennen (was Condorcets Argument für die Festschreibung und Veröffentlichung einer Rechteerklärung ist) und in der Lage sein, Gesetzesentwürfe darauf zu überprüfen, ob sie diese Rechte verletzen. Idealerweise sind sie »allkompetent«, das heißt umfassend in der Lage, politische Fragen eigenständig zu beurteilen und zu entscheiden« (Lembcke und Weber 2014, S. 60). Condorcet schlägt ein 5-stufiges staatliches und kostenloses Bildungssystem vor, das politisch weitestgehend unabhängig ist und durch Privatschulen (Condorcet 1966, S. 75) ergänzt wird. Sein Verfassungsentwurf, der sich in Bezug auf Bildungsthemen weitestgehend ausschweigt, definiert Bildung als »ein Bedürfnis aller«, dass die Gesellschaft »all ihren Mitgliedern gleichermaßen« (Condorcet 2010, S. 216) schulde. Bildung ist nicht Pflicht, sondern Recht der Bürger*innen. Durch Bildung, bei Condorcet als *instruction publique* verstanden, »werden die Individuen gleich, frei und selbstständig in der Öffentlichkeit« (Osterwalder 1992, S. 160). Sie ist zentrales Mittel auf dem Weg zur Utopie.

2.4.1 Unabhängige Schulen

Damit die Bildung die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen kann und tatsächlich fortschrittlich wirken kann, muss sie aber besonders geschützt sein. Ein wichtiger Aspekt,

8 Dass Condorcet in Systemen mit Gewaltenteilung »überkompliziert[e] Maschinen« (Condorcet 2010, S. 183) erkannte, hindert ihn nicht daran, selbst recht komplexe Verfahren in seinen Entwurf aufzunehmen.

der Condorcets Entwurf prägt, ist deshalb sein Fokus auf die Unabhängigkeit des Bildungssystems. Es solle »keine öffentliche Gewalt die Autorität, ja nicht einmal die Kompetenz besitzen, die Entwicklung neuer Wahrheiten und die Lehre solcher Theorien zu verhindern, die ihrer besonderen Politik oder ihren augenblicklichen Interessen widersprechen« (Condorcet 1966, S. 23). Für ihn ist »die Unabhängigkeit des Unterrichts in gewisser Weise ein Teil der Rechte des Menschengeschlechts« (Condorcet 1966, S. 77), vor der dogmatischen Ausrichtung des Unterrichts wie in den religiösen Schulen des Ancien Régime graust es ihm. Wenn der Unterricht »in den politischen Wissenschaften [...] nicht unabhängig ist von allen gesellschaftlichen Institutionen«, könne sich »niemals [...] ein Volk einer beständigen und gesicherten Freiheit erfreuen« (Condorcet 1966, S. 42). Die Lehre aus den Fehlern der Vergangenheit ist klar: »Nachdem wir den Unterricht von jeder Art Autorität befreit haben, sollten wir uns davor hüten, ihn der öffentlichen Meinung zu unterwerfen: er muß ihr vorausgehen, sie verbessern, sie bilden, nicht aber ihr folgen und gehorchen« (Condorcet 1966, S. 54). Erziehungsprobleme stellen sich nicht nur auf dem »Niveau gegebener sozialer Bedingungen [...], sondern auch gegen dieses Niveau« (Mollenhauer 1977, S. 27). Condorcet ist die Unabhängigkeit des Bildungssystems von öffentlicher Meinung und Politik, die er auch durch die Möglichkeit zur Etablierung privater Schulen fördern möchte, deshalb so wichtig, weil er fürchtet, dass in den republikanischen Schulen nur die Indoktrination durch die Kirche durch staatliche Indoktrination ersetzt würde, und für ihn ist »das Lehren eines Staatsdogmatismus [...] die schlimmste Gefahr, welche einer Demokratie drohen kann« (Julia 1989, S. 67). An der Schule sollen deshalb »nur Wahrheiten« (Condorcet 1966, S. 22) gelehrt werden und der Schwerpunkt seiner Konzeption liegt auf naturwissenschaftlich-technischem Wissen. Dessen Entstehung in einem transparenten und nachvollziehbaren wissenschaftlichen Verfahren dient Condorcet als Vorbild: »Nur Wissen und Kenntnisse, die diesem Verfahren offen stehen und ihm unterzogen wurden, und diese Verfahren und die Systematisierung selbst können Gegenstand der öffentlichen Schule sein« (Osterwalder 2010, S. 187).

Auch Gesetze dürfen somit nicht doktrinär gelehrt werden, sondern müssen selbst der Überprüfung durch die Vernunft ausgesetzt werden. Jede Form von Verfassungspatriotismus o.ä. ist Condorcets Entwurf fremd, er möchte verhindern, »Erziehung politisch auf den Staat hin zu finalisieren und die Mündigkeitserklärung nachwachsender Generationen an ihre Eingewöhnung in vorgegebene Verhältnisse, und seien es solche, die durch eine Revolution geschaffen wurden, zu binden« (Benner 2001, S. 58). Die Religionsgemeinschaften will er vollkommen aus den Schulen verbannen. Seine »besessene Vorstellung von einer sehr realen Gefahr« (Julia 1989, S. 68), die Sorge vor der Instrumentalisierung der Bildung durch die unterschiedlichsten »politischen Strömungen und Schwankungen« (Hofer 1998, S. 33) ist der Motor hinter Condorcets ausgefeiltem institutionellen Design des Schulsystems. Real ist diese Gefahr zur Zeit der Revolution weniger durch den Einfluss der Kirche (obwohl diese eine relevante Abgrenzungsfolie bleibt) als durch konkurrierende Erziehungsvorstellungen insbesondere der Jakobiner*innen.

2.4.2 Institutionelles Design

Die weitreichenden und bereits sehr – vermutlich zu – konkreten Vorschläge Condorcets sehen vor, dass sich das Bildungssystem »durch eine autonome wissenschaftliche Bürokratie, mit beschränkten Partizipationsmöglichkeiten der Kommunen und der Eltern [organisiert]« (Harten 1990, S. 32). Die vorgesehenen Institutionen des Bildungs- und Wissenschaftssystems nehmen »interimistisch das Menschheitsinteresse an allgemein werdender Freiheit wahr« (Harten 1993, S. 597), denn die Bildungsinstitutionen sind nicht mehr auf Dauer gestellt als das politische System selbst. Der Unterricht soll auf allen Stufen kostenlos sein, für besonders begabte Schüler*innen, die nach der Primärschule weiter den Unterricht besuchen wollen, sieht er Stipendien vor. »Etwa« 3850 Schüler auf Ebene der Sekundarschulen, 1000 an den Instituten und 600 Schüler an den Lyzeen sollen eine solche Förderung erhalten (Condorcet 1966, S. 54). Die Zahlen sind jeweils erstaunlich präzise und niedrig – und auf diese Weise zugleich irrational: wie ist vorherzusehen, wie viele arme Kinder tatsächlich zu den förderungsbedürftigsten und -würdigsten zählen? (vgl. Dammer 2015, S. 227–228). Möglichst alle Kinder sollen die Primärschule besuchen, die 4 Jahre dauert und somit, so Condorcet ganz pragmatisch, die Kinder dann aufnimmt, wenn sie ohnehin noch keine nützliche Arbeit für die Eltern verrichten können. In der Elementarschule sollen die Kinder lernen »was jedes Individuum braucht, um selbst seinen Weg zu finden und sich der Fülle seiner Rechte zu erfreuen« (Condorcet 1966, S. 23). Sie sollen Grundlagen des Lesens und Rechnens sowie erste naturwissenschaftlich-mathematische Kenntnisse erwerben, die sie einerseits unabhängig machen sollen und andererseits die Grundlage für weitere Bildungsprozesse, insbesondere aber auch Selbstbildung durch z. B. das Lesen legen sollen. Auch erste landwirtschaftliche und handwerkliche Fähigkeiten sollen vermittelt werden, außerdem soll »die Ausbildung von ersten moralischen Ideen und von Verhaltensregeln, die sich aus ihnen herleiten« (Condorcet 1966, S. 24) gefördert werden und »die Prinzipien der gesellschaftlichen Ordnung, die man dem Fassungsvermögen der Kindheit zumuten kann« (Condorcet 1966, S. 24) vermittelt werden. Die gesellschaftliche Ordnung soll aber gleichzeitig auch praktisch erlernt werden, denn »man wird sie [Kinder] untereinander die Prinzipien praktizieren lassen, die man sie gelehrt hat; und indem man sie dadurch gleichzeitig daran gewöhnt, ihr Verhalten diesen Prinzipien anzupassen, lernen sie, besser auf sie zu hören und ihren Nutzen und ihre Gerechtigkeit stärker zu empfinden« (Condorcet 1966, S. 26). Sozusagen demokratiepädagogisch schlägt Condorcet vor, in der Schule Wahlen oder Versammlungen durchzuführen und warnt (analog zu Kritiker*innen der Demokratiepädagogik heute, die vor »simulative[n] Methoden politischer Bildung [...] für eine simulative Demokratie« (Wohnig 2021a, S. 90) warnen), dass man dabei vermeiden müsse, dass Schüler*innen »diese Formen als eine Rolle ansehen, die man ihnen zu spielen gibt, und daß sie sich an die äußerliche Heuchelei gewöhnen oder eine pedantische Art annehmen« (Condorcet 1966, S. 26). Als Abgrenzung vom Unterricht des Ancien Régime kann außerdem sein Hinweis gelten, dass Menschen »einen angenehmen und leichten, vor allem aber nutzbringenden Unterricht« (Condorcet 1966, S. 26) schätzen würden.

Für die Primärschule sieht Condorcet nur dann einen koedukativen Unterricht vor, wenn es in einem Dorf nur eine Schule gibt. Gibt es zwei Schulen, sollen sie nach Ge-

schlechtern getrennt unterrichten. Die Mädchen sollen außerdem von Lehrerinnen unterrichtet werden. Ansonsten schweigt sich der Bericht in Bezug auf die Erziehung von Frauen weitestgehend aus. Obwohl Condorcet sich zuvor in für die Bildungspolitik der Revolution ungewöhnlicher Weise für die Bildung der Frauen starkgemacht hatte (Stübig 1989, S. 140), verzichtete er auf die Inklusion eines so kontroversen Themas in den Plan (Palmer 1985, S. 125).⁹ In dem ersten *Mémoire* hatte Condorcet noch hervorgehoben, dass Frauen wegen ihrer Erfahrung mit der Kindererziehung als (Grundschul-)Lehrerinnen womöglich sogar besser geeignet seien als Männer. Sie sollten gebildet sein, damit sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können und die fehlende Bildung von Frauen und Mädchen nicht zu Ungleichheit innerhalb der Familie führe. Denn gerade auch in der Familie gilt der Gleichheitsgrundsatz und gerade dort ist »die Gleichheit [...] das erste Element der Glückseligkeit, des Friedens und der Tugenden« (Condorcet 1847, S. 219). Gebildete Frauen tragen (hier ist sein Ansatz wenig emanzipatorisch) zudem als geeignete Gesprächspartnerinnen zur Bildung ihrer Männer bei, vor allem haben sie aber die gleichen Rechte wie Männer – was sich natürlich auch auf das Recht auf Bildung bezieht (Condorcet 1847, S. 220).

Die Kinder, die nicht arbeiten müssen, können ihre Grundbildung auf den Sekundarschulen in den Städten fortsetzen, wo die erworbenen Kenntnisse vertieft werden. Dort sollen »einige Kenntnisse aus der Mathematik, aus der Naturgeschichte und aus der Chemie, die notwendig sind für die handwerklichen und gewerblichen Künste; eine ausgedehntere Darlegung der Prinzipien der Moral und des gesellschaftlichen Zusammenlebens; elementare Lektionen über den Handel [...] den Kern des Unterrichts bilden« (Condorcet 1966, S. 28–29). Diese Schulstufe kann »als allgemein angesehen werden, oder vielmehr als notwendig, um im allgemeinen Unterrichtswesen eine vollkommene Gleichheit herzustellen« (Condorcet 1966, S. 29) – vollkommen ist sie aber schon deshalb nicht, weil »die Bauern in Wirklichkeit davon ausgeschlossen [sind], weil sie nicht reich genug sind, um ihre Kinder an einen anderen Ort zu geben« (Condorcet 1966, S. 29). Das sei aber deshalb hinzunehmen, weil die Bauern im Gegensatz zu Handwerkern »innerhalb des Jahres Ruhezeiten [haben], von denen sie einen Teil dem Unterricht widmen können« (Condorcet 1966, S. 30). In Condorcets Beschreibungen der Sekundarschulen findet sich aber auch die Tendenz, »Bildung [...] als ein bloßes Therapeutikum« zu verstehen (Dammer 2015, S. 225), denn Condorcet sieht in ihnen ein Mittel, dem durch die zunehmende Mechanisierung entstehenden »Stumpfsinn« (Condorcet 1966, S. 30) entgegenzuwirken.

Die Schüler, die dann weiter auf die Institute gehen, sollen »die Elemente allen menschlichen Wissens« (Condorcet 1966, S. 33) vermittelt bekommen und am Ende dieser Ausbildung dafür vorbereitet sein, alle möglichen öffentlichen Funktionen zu übernehmen, etwa in der Verwaltung oder als Lehrer an den untergeordneten Schulen. Sie erhalten auch für andere Felder einige berufsvorbereitende Kenntnisse, etwa für Ärzte oder Landwirte. Ein Fokus liegt auch hier auf Naturwissenschaften und Mathematik, weil diese, so Condorcet, das Denken in besonderem Maße schulen können (Condorcet

9 Möglicherweise plante er aber, gemeinsam mit Mary Wollstonecraft an einem zusätzlichen Bericht über die Bildung von Mädchen und Frauen zu arbeiten, der allerdings nicht zustande kam (Bergès 2024).

1966, S. 35). Es gehe schließlich nicht mehr darum, »Theologen oder Prediger machen zu wollen: wir trachten danach, aufgeklärte Menschen zu bilden« (Condorcet 1966, S. 37). In den 110 Instituten, die von den Colleges des Ancien Régime inspiriert scheinen (und sich gleichzeitig z.B. durch die Abwertung des Lateinunterrichts unterscheiden), wird im Kurssystem unterrichtet und ein »Unterricht, der auf der Höhe des Geistes des achtzehnten Jahrhunderts steht« (Condorcet 1966, S. 40), geboten. Dass als Resultat »eine wirkliche Überlegenheit« (Condorcet 1966, S. 43) der dermaßen Ausgebildeten entsteht, ist Condorcet bereit hinzunehmen, weil es eine Überlegenheit der »Vernunft und wahrhafter Einsicht« (Condorcet 1966, S. 43) sei, die letztlich der Gesellschaft als Ganzes zugutekäme. Er schlägt außerdem vor, Gäste im Unterricht zuzulassen, die sich so einerseits selbst weiterbilden könnten, die die Scheu der Schüler vor dem öffentlichen Reden schrumpfen ließen und die als »Zeugen des ihren Kindern erteilten Unterrichts« (Condorcet 1966, S. 45) zuletzt auch eine Form demokratischer Kontrolle des Unterrichts darstellen würden. Die öffentlichen Konferenzen, die sonntags in den Klassenzimmern der Schulen stattfinden sollten (s.u.), sollen als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Schule dienen (O'Connor 2017, S. 117).

An den Lyzeen, die grob den Universitäten des Ancien Régime entsprechen und von denen es insgesamt 9 geben soll, findet dann vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung zur Heranbildung von Gelehrten statt, die »die Bildung ihres Geistes und die Vervollkommnung ihrer eigenen Fähigkeiten zu ihrer Lebensarbeit machen« (Condorcet 1966, S. 48). Auch die Professoren, die an den Instituten unterrichten, werden hier ausgebildet. Es »sind diese Anstalten, durch die jede Generation der nächsten übergeben kann, was sie von der vorhergehenden empfangen hat und was sie dem hat hinzufügen können« (Condorcet 1966, S. 49). Sie dienen zugleich auch dem internationalen Austausch und sollen dafür grenznah gelegen sein. Weil sie dadurch Ausländer anziehen würden, könnten sie dazu beitragen, »Freiheit und Gleichheit über einen größeren Raum verbreiten zu können« (Condorcet 1966, S. 50). Die Lyzeen sollen aber auch in den für die Eltern eher bezahlbaren mittelgroßen Städten und nicht in großen Handelszentren angesiedelt werden, »in denen der Geist der Wissenschaften nicht durch große geschäftliche Interessen erstickt würde, in denen die öffentliche Meinung nicht genügend Gewalt hätte, um auf den Unterricht einen gefährlichen Einfluss auszuüben und ihn lokalen Absichten dienstbar zu machen« (Condorcet 1966, S. 51).

An der Spitze des pyramidenförmig aufgebauten Bildungssystems steht die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste, die in vier Sektionen unterteilt ist und der Condorcet einen großen Teil des Berichts widmet. Sie ist keine klassische Unterrichtsinstitution mehr, sondern hat als Gelehrten-gesellschaft die Aufsicht über das gesamte Bildungssystem inne und vernetzt die gelehrtesten Köpfe der Republik, diejenigen, »die eine Wissenschaft in ihrem ganzen Umfang studiert und in ihrer ganzen Tiefe durchdrungen haben oder die sie durch neue Entdeckungen bereichert haben« (Condorcet 1966, S. 74). Nach der Gründung rekrutiert die Gesellschaft ihre Mitglieder selbst, aber im Licht der Öffentlichkeit (Condorcet 1966, S. 69). Während der Einfluss der Exekutive auf das Bildungswesen eliminiert ist, wird die Nationale Gesellschaft »eine eigene Exekutive auf der gesellschaftlichen Ebene« (Sünkel 1989, S. 418). Die Ähnlichkeit zu den Akademien, die Condorcet als Mitglied sehr schätzte, die aber vielen anderen Revolutionären als Symbol des Ancien Régime galten, sollten auch zum größten Kritikpunkt werden,

als der Entwurf im Dezember 1792 endlich ausführlich – und überwiegend ablehnend – im Konvent diskutiert wurde. Die Abgeordneten fürchteten trotz Condorcets Versuchen, diese Ängste auszuräumen (Condorcet 1966, S. 71), dass die Nationale Gesellschaft eine neue Klasse von Priestern hervorbringen würde, die »die öffentliche Meinung durch ihre Führung dominieren würden« (Durand-Maillane, eigene Übersetzung nach Palmer 1985, S. 132). Die Nationale Gesellschaft sei ein »wahrhaft aristokratisch-akademisches parlement« (Masuyer, eigene Übersetzung nach O'Connor 2017, S. 214). Um glücklich zu sein, bräuchte das französische Volk aber, so der Abgeordnete Durand-Mailland, »nicht mehr Wissenschaft als das, was zum Erreichen von Tugendhaftigkeit nötig ist« (Palmer 1985, S. 132).

Die Nationale Gesellschaft entscheidet nicht nur über die Lehrbücher der höheren Bildungsanstalten (die Bücher unterhalb des Lyzeums werden durch die öffentliche Gewalt ausgewählt und unterliegen somit der Gefahr, »infolge des Zusammentreffens politischer Umstände durch gefährliche Doktrinen vergiftet« zu werden (Condorcet 1966, S. 58)) und sorgt so dafür, dass »die Sprache der Wahrheit [nie]mals erstickt werden könnte« (Condorcet 1966, S. 58). Sie wählt auch die Professoren an den Lyzeen, diese wiederum nominieren die Lehrer der Institute (wobei den Behörden das Recht zukommt, Namen von der Liste zu streichen). Lehrer an den Sekundärschulen werden von der lokalen Verwaltung aus einer von den Institutsprofessoren aufgestellten Liste bestimmt und die Primärschullehrer*innen werden von den Familienvätern von einer ebenso aufgestellten Liste gewählt. Die Wahl folgt hier dem Kalkül, dass für den Primarunterricht nicht nur fachliche, sondern vor allem moralische Eignung wichtig ist und dass diese am besten von denjenigen, »die die Natur mit der Sorge für das Wohlergehen der heranwachsenden Generation beauftragt hat« (Condorcet 1966, S. 70), festgestellt werden kann. Ähnlich ist die Möglichkeit der Verwaltung, die Wahllisten für die Institutsprofessuren zu kürzen, vom Gedanken getragen, die »persönlichen und lokalen Rücksichten« zu respektieren (Condorcet 1966, S. 70).

Die Rekrutierung und Ausbildung der Lehrer erfolgten hauptsächlich durch die jeweils übergeordnete Stufe. Die Primarschullehrer sollen auch durch »eigens für die Lehrer verfaßte Anleitungen« (Condorcet 1966, S. 27) unterstützt werden, die didaktisch und inhaltlich in das Unterrichten einführen. Wie aus den *Mémoires* deutlich wird, hat das auch pragmatische Gründe, die im Zweifel über die Fähigkeiten der verfügbaren Lehrer*innen begründet liegen; die Bücher »würden den philosophischen Geist ersetzen, der einigen fehlen mag, und sie würden mehr Gleichheit zwischen dem Unterricht in einer Schule und dem in einer anderen herstellen« (Condorcet 1847, S. 238). Condorcet spricht sich gegen jede Form von Lehrervereinigungen (»corps«, er denkt wohl an die großen Lehrorden) aus, weil er im entstehenden Korpsgeist die Gefahr für unzulässige Einflussnahme sieht (Condorcet 1847, S. 286–287). Er befürchtet eine neue Priesterschicht und in deren Macht eine Gefahr für den Fortschritt des Wissens (Osterwalder 1992, S. 170). Das im *Bericht* vorgeschlagene System der Selbstselektion und Selbstverwaltung des Bildungssystems kommt allerdings, wie schon seine zeitgenössischen Kritiker feststellten, einer korporatistischen Organisation fast gleich (Albertone 1984, S. 139).

Für unvereinbar hält er den Lehrer*innenberuf mit kirchlichen Ämtern – wo Priester unterrichteten, drohe immer Korruption und der Niedergang der sozialen Ordnung. Auch aus Sparsamkeit (in der Praxis waren die meisten verfügbaren Lehrer kirchlich ge-

bunden) sollte man sich nicht darauf einlassen; der weltlichen Schule muss es genug sein, »Menschen zu formen, ohne den Anspruch zu erheben, Engel zu erschaffen« (Condorcet 1847, S. 289). Die radikale Ablehnung jeglicher religiösen Inhalte im Unterricht und die konsequent antikerikale Ausrichtung Condorcets Bildungsplans heben ihn auch von den meisten anderen Erziehungsplänen der Revolution ab (Harten 1990, S. 36). Eine Abkehr von der kirchlichen Bildung bedeutet allerdings auch neue Probleme bei der Finanzierung des Schulsystems. Bezahlt werden sollen die Lehrer*innen aus der öffentlichen Hand, um den gerechten Zugang zu Schulbildung zu ermöglichen und vor allem um die Lehrer*innen nicht mehr dem entwürdigenden und der Sache nicht angemessenen Wettbewerb um Schüler*innen auszusetzen (Condorcet 1847, S. 317–318). Eine gewisse Konkurrenzsituation, die als Kontrollinstanz und als Anreiz, »sich mindestens auf dem Niveau dieser privaten Institutionen zu halten« (Condorcet 1966, S. 75) auch gewünscht ist, entsteht allerdings durch die vorgesehene Möglichkeit zur Einrichtung privater Schulen.

Durch die pyramidenförmige Struktur des Bildungssystems übt jeweils die höhere Institution die Aufsicht über die untergeordnete Institution aus, was aus Condorcets Sicht ebenso zur Unabhängigkeit des Schulwesens beitragen soll – begrenzt ist sie nur durch die »gesetzgebende Gewalt [...], die ihre Autorität unmittelbar über das ganze Unterrichtssystem ausübt« (Condorcet 1966, S. 76). Selbst dieser Autorität setzt das Unterrichtssystem und insbesondere die Nationale Gesellschaft die Autorität der Wahrheit gegenüber, sodass das Unterrichtssystem letztlich als »Gegenmacht« zur Politik zu verstehen ist (Julia 1989, S. 68). Wahrheiten werden am ehesten dort erkannt und können nicht per Gesetz verordnet werden. Wenn ein Gesetz gegen Vernunft und Wahrheit verstieße, würde es die vernichtende Kritik der Gelehrten auf sich ziehen. Eine doktrinaire Festlegung von Wahrheit oder jeglicher Eingriff in die Freiheit von Wissenschaft und Lehre könnten nur fatale Folgen für die Freiheit der gesamten Gesellschaft haben. Ihre Vermeidung ist aus Sicht Condorcets auch aus der Verfassung zu begründen, denn diese »hat anerkannt, daß die Nation das unveräußerliche und unverjährbare Recht hat, alle ihre Gesetze zu verbessern: sie hat also gewollt, daß im nationalen Unterrichtswesen alles einer strengen Prüfung unterzogen würde« (Condorcet 1966, S. 80). Bildung ist notwendig, um die Rationalität des politischen Systems sicherzustellen und um nicht an Stelle des religiösen Kults eine kultische Verehrung der Politik rücken zu lassen. Es ist nötig,

daß alle politischen Theorien gelehrt und bestritten werden können, daß kein System der gesellschaftlichen Organisation als Gegenstand eines abergläubischen Kultes der Schwärmerei oder den Vorurteilen aufgeopfert wird, sondern daß alle als verschiedene Kombinationsmöglichkeiten der Vernunft vorgestellt werden, die das Recht hat, zwischen ihnen zu wählen. (Condorcet 1966, S. 81)

Dieser Anspruch gilt selbst für die Verfassung und die Menschenrechte, die auch nicht »wie vom Himmel herabgefallene Tafeln hingestellt werden [sollen], die man anbeten und an die man glauben muß« (Condorcet 1966, S. 24), sondern die als Ausdruck der menschlichen Vernunft auch selbst einer rationalen Überprüfung und Nachvollziehbarkeit standhalten müssen.

Über die Unterrichtsmaterialien sagt der *Bericht* relativ wenig. Für Erwachsene und Kinder sollen spezifische Bücher verfasst werden, die diese »ohne zu ermüden lesen können und das Interesse an ihnen – mag es sich aus dem unmittelbaren Nutzen oder aus dem bloßen Vergnügen ergeben – soll sie anhalten, sich die Bücher auch zu beschaffen« (Condorcet 1966, S. 26). Die Bücher für die Primär- und Sekundärschulen sollen aus den Einreichungen eines öffentlichen Wettbewerbs hervorgehen, für die Institute werden jeweils einzelne Verfasser bestimmt und die Auswahl über die Materialien an den Lyzeen ist den Professoren überlassen – weil dort nicht nur »mehr oder weniger umfangreiche Anfangsgründe« (Condorcet 1966, S. 57) unterrichtet werden, könnte die Öffentlichkeit ohnehin keine Aussagen über die Eignung einzelner Lehrwerke treffen.

Die Lehrbücher sollen in einfacher und kindgerechter Sprache verfasst sein (Condorcet 1847, S. 245) und enthalten im ersten Schuljahr einfache Texte und die Zahlen. Kurze Geschichten sollen in den Kindern das Mitleid mit Menschen und Tieren fördern, zu dem sie veranlagt seien und das, wenn sie Bürger*innen sind, Grundlage einer menschlichen Politik sein soll (Condorcet 1847, S. 234–236). Beschreibungen von Tieren und Pflanzen ergänzen diese Texte. Im Laufe des zweiten und dritten Schuljahres soll das Schulbuch erneut solche Geschichten erhalten, die vertiefter das Reflektieren und Ausbilden eigener Moralvorstellungen unter Kindern fördern sollten. Im vierten (und die Grundschule abschließenden Jahr) werden dann die Grundsätze, die den Menschenrechten zugrunde liegen, vermittelt, denn »die ersten Grundsätze dieser Rechte und Pflichten sind mehr als man denkt für alle Altersgruppen zugänglich« (Condorcet 1847, S. 253). So sollen alle Schüler*innen, also auch die, die nicht die weiterführenden Schulen besuchen, eine politische Grundbildung erhalten, die ihnen die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

2.4.3 Außerschulische Bildung

Weil sich für Condorcet nicht nur das Problem zeigt, wie mit der kommenden Generation umzugehen ist, sondern eben auch der Umgang mit der im Ancien Régime Gebildeten, sieht er eine umfassende Erwachsenenbildung dadurch vor, dass auf allen Schulstufen öffentlicher Unterricht am Wochenende stattfindet, der allen Bürger*innen offenstehen soll:

Die wöchentlichen Konferenzen, die für diese beiden ersten Stufen vorgeschlagen werden, dürfen nicht als unbedeutende Unterrichtsveranstaltungen angesehen werden. Vierzig oder fünfzig Lektionen im Jahr können ein großes Maß von Kenntnissen umfassen, die – wiederholt man die wichtigsten jährlich, die anderen alle zwei Jahre – am Ende ganz verstanden, behalten und nicht wieder vergessen werden können. (Condorcet 1966, S. 31)

Auch an den Instituten und Lyzeen sind öffentliche Veranstaltungen geplant, um jeweils aktuelle Forschungsbefunde der Öffentlichkeit vorzustellen. So soll der in *Sur l'instruction publique* vorgestellte Anspruch umgesetzt werden, dass Bildung »die, die sie gebildet hat, bewahren und vervollkommen, sie aufklären, sie vor Irrtum und davor, in die Unwissenheit zurückzufallen, bewahren« (Condorcet 1847, S. 188) muss. Erneut geht es Condorcet nicht nur um den Fortschritt, sondern auch die Absicherung des bereits Erreichten

und um die Unabhängigkeit – nicht nur des Bildungssystems von der Politik, sondern auch die des Individuums vom Bildungssystem. Die Erwachsenenbildung soll aber auch ökonomisch Früchte tragen, z.B. in der Landwirtschaft:

Der Mangel an Bildung ist also die eigentliche Ursache für den geringen Fortschritt in der Landwirtschaft, und man wird sich nicht mehr über den allzu verbreiteten Hass gegen alles Neue beklagen, wenn man die Menschen erst einmal darin unterrichtet hat, es zu schätzen. (Condorcet 1847, S. 334)

Der öffentliche Unterricht wird deshalb nicht nur das »Bewußtsein für die öffentlichen Dinge«, sondern auch »die Freude an der Arbeit wachhalten« (Condorcet 1966, S. 32). Die Erwachsenenbildung droht an dieser Stelle, »eine Art bloßes Sedativ für den Fortbestand einer unvernünftigen Praxis« (Dammer 1996, S. 48) zu werden, weil Condorcet die Ungleichheit der Arbeitsbedingungen nicht reflektiert.

Er hält aber an dem bildungsförderlichen Effekt von Bildung fest. So schlägt er in den *Memoires* beispielsweise vor, zwei Tableaus zu erstellen, die nicht nur eine Übersicht über »gute und schlechte Handlungen«, sondern auch jeweils die den guten Handlungen zugrunde liegenden Prinzipien enthalten, die Menschen zur moralischen Reflexion anregen sollen. So könne »ein Mensch ohne große Gewohnheit des Nachdenkens und mit der gewöhnlichsten Bildung Fortschritte in der praktischen Moral machen, die ihm fehlenden Erkenntnisse ergänzen, und sich neue maschinell und fast ohne Arbeit aneignen« (Condorcet 1847, S. 331). Es geht darum, »den Unterricht so weit [zu] führen, daß der Wunsch nach weiterer Fortbildung aufkommt und zugleich die Fähigkeit gegeben ist, ohne fremde Hilfe und allzu große Mühe dabei Erfolg zu haben« (Condorcet 1974, S. 429). Die Menschen sollen lernen, »sich aus Büchern zu bilden« (Condorcet 1847, S. 344) und wie man Bücher nutzt, um Wissen zu erwerben. Das Potential, das der Buchdruck für die Aufklärung der Menschheit bietet, skizziert er im *Entwurf*, wo er die Bedeutung für die Herausbildung einer echten Öffentlichkeit hervorhebt und zugleich die Rolle des Buchdrucks als Mittel der Subversion betont. Während sich kirchliche und politische Machthaber die Kontrolle über den Unterricht aneignen können, vermag »der Unterricht, den jedermann durch Bücher in Stille und Einsamkeit empfangen kann, [...] nicht überall gänzlich verhindert zu werden: noch das kleinste freie Territorium reicht aus, daß die Druckerpresse ihre Spalten der Unterrichtung der Menschen eröffnen kann« (Condorcet 1963, S. 213). Condorcet warnt aber, dass hier ein kritischer Umgang mit Büchern notwendig ist, um der Tendenz von Menschen »alles, was sie lesen, wörtlich zu nehmen und zu glauben« entgegenzuwirken (Condorcet 1847, S. 347). Folgerichtig ist somit auch, dass auch die Familienväter in Pädagogik unterrichtet werden, um ihre Kinder richtig erziehen zu können (Condorcet 1847, S. 337).

Neben der Wochenend- und Erwachsenenbildung, die in den Schulen und von Lehrer*innen vermittelt stattfindet, hat Condorcet wie die meisten Erziehungstheoretiker*innen der Revolution auch Ideen für außerschulische Bildung, etwa in Museen und botanischen Gärten (Condorcet 1847, S. 359). Vor allem äußert er sich in den *Memoires* ausführlich zu revolutionären Festen, die in den Erziehungskonzeptionen der Zeit eine herausragende Rolle einnahmen (vgl. Harten 1990, S. 265). Ihnen kam eine präfigurative Wirkung zu; jede*r, der an ihnen teilnahm, sollte dabei spüren, »wie er und mit ihm die

ganze feiernde Volksmasse in ihnen wirklich schon neue, bessere, geeintere Franzosen waren« (Siegel 1930, S. 58). Condorcet lehnt die Feste nicht rundum ab, neben einfachen Theaterstücken, die historische Ereignisse darstellen sollen, soll es Sportveranstaltungen geben, die vor allem einen Ausgleich zur Arbeit der Menschen, die für den Körper oft schädlich sei, darstellen sollen (Condorcet 1847, S. 367–368). Zudem erkennt er zumindest in einer Fußnote an, dass Kinder neben der Schule auch »bei den turnerischen Spielen und bei den Festen in der Anwendung jener Gefühle zu üben [seien], die am stärksten in ihren Seelen befestigt werden müssen, also der Gerechtigkeit, der Liebe zur Gleichheit, der Nachsicht, der Humanität, der Erhebung der Seele« (Condorcet 1966, S. 26). Trotzdem äußert er aber Sorge vor der staatlichen Instrumentalisierung und der potentiell schädlichen Wirkung der Feste und Vorführungen (Condorcet 1847, S. 364). »Der Wahrheit mit Begeisterung nachzuhelfen«, kann »ein Vorurteil schneller zu Fall bringen, aber [...] setzt dann ein andres an seine Stelle« (Condorcet 1974, S. 425), fürchtet der gegenüber der republikanischen Emotionalisierung der Revolution skeptische Aufklärer. Dass Condorcet die Feste vernachlässigte, war dann auch eine der am häufigsten vorgebrachten Kritiken an seinem Plan (Palmer 1985, S. 193).

2.5 Zwischenfazit

Condorcet ist ein leidenschaftlicher Verfechter der Werte der Revolution, aber kein leidenschaftlicher Revolutionär. Politisch ist er pragmatisch und opportunistisch (und weitestgehend erfolglos), aber das im festen Glauben an den vernunftgeleiteten Fortschritt. Der Plan für das post-revolutionäre Unterrichtssystem ist vom Interesse getragen, die bestmöglichen Voraussetzungen für den Fortschritt zu schaffen, und das heißt, Gleichheit und Freiheit zu fördern und institutionell zu verankern. Auch wenn Anspruch und Wirklichkeit z.B. in Bezug auf die Frauenbildung und die Bildung der niedrigeren Klassen dabei stellenweise auseinanderklaffen, ist der Plan in seiner Detailversessenheit beeindruckend. Selbst wenn das Festhalten an der Eigenwirksamkeit der Vernunft aus heutiger Sicht nicht mehr überzeugt, ist doch der damit verbundene Versuch, die größtmögliche Autonomie des Schul- und Wissenschaftssystems sicherzustellen, in seiner konsequenten Anwendung liberaler Prinzipien durchaus wegweisend. Seine Sorge vor der politischen und gesellschaftlichen Instrumentalisierung des Bildungswesens (die nicht als aus der Luft gegriffen bezeichnet werden kann) bringen Condorcet dazu, enge Grenzen der politischen Einflussnahme festzulegen, die, auch wenn sie nirgendwo in der geforderten und wohl auch überfordernden Konsequenz umgesetzt sind, bis heute die Debatte um die Autonomie von Bildungssystem prägen (vgl. Benner 2001).¹⁰ Teilweise erscheinen die Ideen, wie die Vorstellung, in der Schule »nur Wahrheiten« (Condor-

10 In Deutschland geht diese Debatte hauptsächlich vom Bildungsdenker Wilhelm von Humboldts aus, der bei seinem zweiten Aufenthalt in Paris (1797–1801) regelmäßiger Gast im Salon der Mme. Condorcet war. Zwar war seine 1792 entstandene Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* eher von Mirabeau als Condorcet beeinflusst (Lüth 2007, S. 267), vieles deutet aber darauf hin, dass seine nach 1800 entstandenen Schriften zur Bildungspolitik von Condorcets Reformplan inspiriert waren (Lüth 2007, S. 268–269).

cet 1966, S. 22) zu unterrichten, naiv bis gefährlich, teilweise mussten sie schon Zeitgenoss*innen unrealistisch erscheinen, weil der Verwaltungsaufwand, der mit der Umsetzung des Plans verbunden gewesen wäre, trotz Condorcets gegenläufiger Beschwichtigungen enorm gewesen wäre. Die »politische und pädagogische Konfrontation« (Osterwalder 2011, S. 130) wird in den Details des Plans zugunsten der Pädagogik und der Wissenschaft entschieden – und trotzdem gesteht Condorcet letztendlich der Demokratie und der öffentlichen Meinung die entscheidenden Kompetenzen zu:

Diese Unabhängigkeit von jeder außenstehenden Gewalt, in die wir das öffentliche Unterrichtswesen gestellt haben, kann niemanden mit Schrecken erfüllen, da ja ihr Mißbrauch sofort durch die gesetzgebende Gewalt korrigiert würde, die ihre Autorität unmittelbar über das ganze Unterrichtssystem ausübt. (Condorcet 1966, S. 76)

Der Widerspruch, der aus dieser Äußerung spricht, wird von Condorcet hingenommen. Letztlich ist die Möglichkeit seiner Auflösung nur durch die Hoffnung darauf, dass Politik, öffentliche Meinung und Wissenschaft in einem noch zu erreichenden Zustand vollständig miteinander harmonieren, gegeben. Die Bildung kann ihre eigene Autonomie nicht garantieren, sie kann nur auf die dafür notwendigen Bedingungen hinarbeiten. Die damit im Zusammenhang stehenden radikalen Fragen sind weiterhin nicht als gelöst zu bezeichnen: Wie lässt sich sicherstellen, dass im Bildungssystem nicht die Vergangenheit über die Zukunft herrscht, und was sind die institutionellen Grundlagen einer Bildung, die die Zukunft für alle offen hält?