
Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte

Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut Paris

(Institut historique allemand)

Band 7 (1979)

DOI: 10.11588/fr.1979.0.49322

Rechtshinweis

Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

ULRICH-CHRISTIAN PALLACH

EIN VOLK LERNT LESEN UND SCHREIBEN –
ELEMENTARE VOLKSBILDUNG IN FRANKREICH
VOM 17. BIS ZUM 19. JAHRHUNDERT*

Die Historiker haben ihrem Territorium eine neue Parzelle hinzugefügt, einen neuen Forschungsgegenstand entdeckt: die Geschichte von Erziehung und Bildung.¹ Nun scheint dieses Thema so unbekannt nicht zu sein, und vielleicht sollte man eher sagen, daß die Geschichtswissenschaft altvertrautes Terrain mit anderen Augen zu betrachten und veränderten Instrumenten auszumessen begonnen hat. Augenfällig wird dieser Entwicklungsgang bereits am Vokabular der »neuen« Richtung und ihrer Methodik: neben traditionelle Stichworte wie *education*, *Bildung* oder *enseignement* tritt als ausgesprochener Neologismus der Begriff der »*alphabétisation*«, an die Stelle der Beschäftigung mit Lehrplänen, pädagogischen Lehrmeinungen und der Institution Schule schieben sich mitunter weitaus elementarere Tätigkeiten, so z. B. die Messung von Lese- und Schreibfertigkeiten, die quantitative Verfahren zum methodischen Imperativ erheben. Die Geschichte der Volksbildung ist vor allem Sozialgeschichte, und man erinnert sich, daß für Furet, einen der Autoren des hier zu besprechenden Buches, Sozialgeschichte immer auch quantitative Geschichte ist.²

Nun aber nur zu konstatieren, daß dem unter anderen Vorzeichen wiederlebten Interesse an einem traditionellen Gegenstand die angemessene Methodik entspreche – oder umgekehrt –, hieße, den Blick auf das Phänomen zumindest einzuengen, und dies aus zweierlei Gründen: zum ersten, weil die Dialektik von Methodenentwicklung und Erkenntnismöglichkeit bzw. Erkenntnisinteressen dabei außer Acht gelassen würde, zum zweiten, weil der Historiker so abgekapselt von aktuellen Trends, politischen Kontroversen und öffentlichem Unbehagen auch nicht dahinarbeitet. So stellt z. B. John E. Talbott die Frage:

Why has the history of education undergone such extreme change in recent years? The resurgence of interest is in part a consequence of the troubled state of contemporary education. New questions shaped by the dilemmas of our own times require new approaches to the past.³

Diese Stimme aus Amerika findet ihren Widerhall auch in Frankreich, wo

* Zugleich Besprechung von: François FURET/Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 Bde. Paris 1977.

¹ Für diese »Entdeckung« wird mitunter die Öffnung der Geschichtswissenschaft gegen die Sozialwissenschaften verantwortlich gemacht, so etwa von Peter LUNDGREEN, *Quantifizierung in der Sozialgeschichte der Bildung*. In: Vierteljahreshefte für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 63 (1976) S. 433.

² Adeline DAUMARD und François FURET, *Les Archives notariales et la Mécanographie*. In: *Annales E. S. C.* 14 (1959) S. 676.

³ John E. TALBOTT, *The History of Education*. In: *Daedalus – Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Winter 1971, S. 146.

Pascale Gruson im festgefügtten Unterrichtssystem der kapitalistischen Gesellschaften Krisenstimmung und Krisensituation diagnostiziert.⁴ Fast will es scheinen, als könne hier ein Pendant zur so leidenschaftlich geführten Debatte um Schulreform und Curriculumrevision erwachsen. Damit erfaßt man zweifellos einen Aspekt, vielleicht den aktuellsten, der sich aus dem historischen Interesse an pädagogischen Problemen und am Problem der Pädagogik ergibt, und bleibt zugleich der Furetschen Devise treu, daß »empirische Sozialforschung« nur »zeitgenössische quantitative Geschichte« sei.⁵ Der Konfrontation mit durchaus politischen Streitobjekten weicht die Geschichtsschreibung hier also keineswegs aus.

Übrigens gab das Thema »Bildung und Erziehung« weder auf dem politischen Forum noch in der historischen Diskussion jemals Anlaß zu einem Gespräch, das sich durch sonderliches Bemühen um Neutralität ausgezeichnet hätte, oder das von Parteinahmen jedweder Art freigeblieben wäre. Jacques Ozouf verweist in seiner Biographiensammlung französischer Schulmeister der Belle Epoque ausdrücklich auf das Fehlen des »ton neutre«, wenn von Schule, Lehrern und Erziehung die Rede sei,⁶ und meint schließlich:

A lire les pamphlétaires de droite et de gauche, la responsabilité politique des instituteurs est sans frontières . . .⁷

Hier zeichnet sich ein Manko an Neutralität und Objektivität ab, hinter dem die geradezu magische Jahreszahl 1789 hervorscheint. Ihre Faszination, der sich die streitenden Parteien des 19. Jahrhunderts nicht haben entziehen können, dokumentiert sich immer noch in der Beflissenheit, dieses Datum als End- oder Anfangspunkt einer Studie zur Geschichte von Bildung und Erziehung zu wählen.⁸

Man wird also, ohne ein einheitlich ausgerichtetes oder motiviertes Interesse unterstellen zu wollen, doch von einer allgemein empfundenen Notwendigkeit sprechen dürfen, zum einen das Forschungsproblem »Bildung und Erziehung« mit der nötigen methodischen Strenge zum anspruchsvollen und hohen Ansprüchen genügenden historischen Gegenstand zu machen, zum anderen der traditionellen Sichtweise, welche die Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung als Geschichte der pädagogischen Institutionen und Lehrmeinungen aufzufassen pflegte, zu entrinnen. Diesem Empfinden entspricht durchaus das Gefühl eines Defizits, dessen Resümee Lawrence Stone folgendermaßen zieht:

The history of education is at such a primitive stage, however, both in the collection of data and the formulation of concepts, that it is impossible to provide more than tentative and provisional answers to the many problems involved.⁹

⁴ Pascale GRUSON, Transformations des systèmes d'enseignement? In: Annales E. S. C. 28 (1973) S. 1303.

⁵ François FURET, Die quantitative Geschichte und die Konstruktion der historischen Tatsache. In: Claudia Honegger (Hg.), Schrift und Materie der Geschichte. Frankfurt 1977, S. 87.

⁶ Nous, les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque présentées par Jacques OZOUF, o. O. 1967, S. 7 f.

⁷ Ebd., S. 159.

⁸ Siehe etwa die Bibliographie im 2. Band des hier besprochenen Werkes!

⁹ Lawrence STONE, Literacy and Education in England 1640–1900. In: Past and Present 42 (1969) S. 69.

Aus diesem Stadium der mangelhaften Konzepte und mangelnden Informationen, des Rudimentären und des Vorläufigen einen entscheidenden Schritt herauszutun, versucht die Publikation von François Furet und Jacques Ozouf: »Lire et Ecrire. L'Alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry«. ¹⁰ Unter ausgiebiger Mitarbeit zahlreicher Fachkollegen entstanden zwei ungleichartige, aber keineswegs ungleichwertige Bände, der erste die methodische Grundlage bildend, aber auch geographisch und zeitlich in Analyse und Interpretation weit ausholend, dadurch allgemeiner in der Aussage und mit unvermeidlichen Lücken, der zweite mit regionalen, zeitlich meist engumgrenzten Detailstudien Ergänzung und praktische Anwendung am kleineren Versuchsobjekt zugleich bietend und nicht ohne den Modellcharakter, der auch anderen Arbeiten der »Annales-Gruppe« eignet. ¹¹

Methode und Datengrundlage dieses Werkes, dessen »pièce de résistance« also der erste Band ausmacht, müssen als solide und gut abgesichert anerkannt werden. Das hauptsächlich verwendete Verfahren, die Zählung von Unterschriften, mithin also die Feststellung der Schreibfähigkeit, besitzt eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition, an die in den letzten Jahren mit gutem Erfolg, aber nicht ohne Bedenken angeknüpft wurde. So darf man es nicht als blinden Optimismus bei der Erschließung neuer Quellen werten, wenn Kenneth A. Lockridge, diese Methode rechtfertigend, kategorisch erklärt:

Tout d'abord, il m'a semblé que les signatures sur les documents juridiques étaient une mesure assez sûre d'alphabétisation. ¹²

Die Probleme bleiben den Chronisten der Alphabetisierung durchaus bewußt, wie die penible Ausführlichkeit beweist, mit der Furet und Ozouf den Stellenwert der Unterschriftsleistung abzusichern versuchen (z. B. I, 20 ff.). Das Risiko, das sich in der »außerordentlichen, fast unbegrenzten Ausdehnbarkeit« des historischen Quellenmaterials verbirgt, ¹³ übersieht man keineswegs, und so nehmen denn auch die Abklärung des methodischen Standpunktes und die Überprüfung alternativer Deutungsmöglichkeiten den ihnen gebührenden Platz ein. Die zentrale Frage, »welchem Alphabetisierungsniveau die Unterschriftsleistung entspreche«, wird endlich so beantwortet, daß »die Fähigkeit zu unterzeichnen, sehr wohl auf das verweise, was wir heute Alphabetisierung nennen, und worin Lese- und Schreibfähigkeit begriffen sind.« (I, 20 und 27) Diese Schlußfolgerung mag so für das 19. Jahrhundert zutreffen, und tatsächlich beruht sie auf den Umfragen von 1866 unter den »conscrits« und einer Korrelation dieser

¹⁰ Beide Bände Paris 1977 (im laufenden Text als I, ... bzw. II, ... zitiert); das letzte Kapitel aus Bd. I bereits in Annales E. S. C. 32 (1977) unter der identischen Überschrift: Trois siècles de métissage culturel; zum Stellenwert der Unterschrift als Indikator der Alphabetisierung siehe auch François FURET und Wladimir SACHS, La croissance de l'alphabétisation en France (XVII^e-XIX^e siècle). In: Annales E. S. C. 29 (1974) bes. S. 715.

¹¹ Vgl. als typisches Beispiel Adeline DAUMARD und François FURET, Structures et relations sociales à Paris au milieu du XVIII^e siècle (Cahiers des Annales 18). Paris 1961, S. 8.

¹² Kenneth A. LOCKRIDGE, L'alphabétisation en Amérique, 1650-1800. In: Annales E. S. C. 32 (1977) S. 503.

¹³ François FURET, Die quantitative Geschichte . . . , S. 94.

Daten mit den Angaben des »dossier Maggiolo« (s. u.). Die Befragungen der Militärdienstverpflichteten mußten sich nicht auf den bloßen Unterschriftstest beschränken, hingegen bleiben die Zeugen des 18. Jahrhunderts stumm. Furet und Ozouf räumen ein, daß die Extrapolation des Funktionszusammenhanges Signaturleistung-Alphabetisierung zurück ins Ancien Régime von keiner Quelle gestützt werden könne. (I, 27) Einige Argumente pro und contra lassen sich dennoch ins Feld führen, die jedoch weder ihre Zulässigkeit jedem Zweifel entrücken noch sie wesentlich in Frage zu stellen vermögen. Die didaktischen Gepflogenheiten des 17. und 18. Jahrhunderts, in denen sich die religiöse Ausrichtung von Bildung verrät, führen dazu, daß zuerst das Lesen gelehrt wird. Wer also unterzeichnen kann, hat unbedingt vorher mehr oder weniger vollkommen das Lesen erlernt. Andererseits muß dieses Können nicht auf die Beherrschung der Kunst des Schreibens schließen lassen. Eine Untersuchung für die Champagne richtet unser Augenmerk auf eine Fülle von Vorformen oder Ersatzsymbolen für die eigentliche Unterschrift, darunter Stylisierungen des Buchstabens A, »des ersten und letzten jemals erlernten Buchstabens?«. (II, 193) Die Fähigkeit zu unterschreiben, mag also auch auf Zwischenstadien der Alphabetisierung hinweisen. Gänzlich auszuschließen ist auch die Möglichkeit nicht, die Unterschrift könne für sich, isoliert von einer jederzeit reproduzierbaren Schreibfertigkeit, erlernt sein. Dafür spricht die Bedeutung, welche die wenigen Anlässe, die eine Unterschrift erforderten, besaßen: Eheschließung, Kindstaupe, vielleicht ein Testament. Ebenso drängt sich die Überlegung auf, daß gerade rudimentäre oder halbvergessene Schreibkenntnisse noch am ehesten für die Schreibung des eigenen Namens verwendet werden dürften. Nochmals wäre auf die Studie über die Champagne zu verweisen, deren Verfasser in einigen »Unterschrifts«-typen den Namen repräsentierende Ideogramme zu erkennen meint und sogar die Zeichnung eines Kopfes anstelle der Signatur als Beleg erbringen kann. (II, 215) Wenn eine Extrapolation von den Verhältnissen des 19. Jahrhunderts auf die des 18. Jahrhunderts also im Großen und Ganzen als legitim anzuerkennen ist, wird man ihr doch die Hypothese zur Seite stellen dürfen, daß mit sinkendem sozio-professionellen Niveau – und möglicherweise auch nach Geschlecht und Altersstufe differenziert – die Signaturfähigkeit Funktion und gleichzeitig Indiz einer unvollständigen Alphabetisierung sein kann.

Keine sinnvolle quantitative Analyse ohne die entsprechende tragfähige Datenbasis: neben den amtlichen Statistiken und Umfragen des 19. Jahrhunderts muß vorrangig das »dossier Maggiolo« genannt werden.¹⁴ Louis Maggiolo, 1811 geboren, lange Jahre engagierter Schulmann, Inspektor, später Leiter der Akademie in Châteauroux und 1871 vorzeitig in den Ruhestand versetzt, hatte 1877–1879 unter Mitwirkung von nahezu 16 000 Schullehrern für die Perioden 1686–90, 1786–90, 1816–20 und 1872–76 Auszählungen von Unterschriften auf Heiratsurkunden vornehmen lassen und diese Sammlung von Monographien auf kommunaler Ebene ausgewertet, aber nicht interpretiert. Mit Hilfe der Da-

¹⁴ Ausführlich zum »dossier Maggiolo« der Artikel von M. FLEURY und P. VALMARY, *Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de L. Maggiolo (1877–79)*. In: *Population* 1 (1957).

tenverarbeitung wird es heute möglich, nicht nur diese Interpretation nachzuholen, sondern auch die den Zeitgenossen unsichtbar gebliebenen Informationen zu entdecken. Die vorliegende Untersuchung ist ohne Maggiolo in dieser Form nicht zu denken. Auch das statistische Interesse der offiziellen Recherchen gilt weitgehend der Signaturleistung bei der Unterzeichnung der Heiratsurkunde, daneben aber auch dem Bildungsgrad der »conscrits« oder auch dem der Gesamtbevölkerung. Eine nicht minder wichtige Rolle spielen außerdem Daten zur Lage der Institution Schule und zur Entwicklung des Unterrichtswesens, denen die Autoren freilich nicht ohne Vorbehalte gegenüberstehen können: denn einer der grundsätzlichen Standpunkte von Furet und Ozouf ist es, Schule, Schulbesuch und Alphabetisierung aus dem zur Tradition erstarrten, allzu einfachen Kausalzusammenhang zu befreien.

»Donc l'alphabétisation n'est pas l'école, et l'histoire de l'école ne suffit pas à épuiser celle de l'alphabétisation.« (I, 349)

Alphabetisierung der Franzosen von Calvin bis Jules Ferry – dieser Titel mag suggerieren, dem Leser werde vorgeführt werden, wie ein Volk – Analphabet zur Zeit des Reformators – zu einer Nation von Lese- und Schreibkundigen unter dem Minister Ferry erzogen worden ist, die Geschichte einer gewaltigen pädagogischen Leistung mithin. Indes, die Erwartung täuscht, täuscht vielleicht auch deshalb, weil die traditionelle Überbewertung der Institution Schule solche Erwartungen weckt. Der Ausgangspunkt ist nicht Calvin, sondern die Epoche der erfolgreichen Gegenreformation, und das französische Volk ist auch in der frühen Neuzeit nie ein Volk von Analphabeten gewesen. Vielmehr vollziehen die Verfasser den Übergang von einer »alphabétisation restreinte« zu einer »alphabétisation de masse« nach (I, 352 f.), ein Vorgang, den sie als »objektiven Prozeß« auffassen (I, 17) und nicht als Einzelleistung einer bestimmten pädagogischen Instanz.

Es wird vorab klar, daß es sich um eine »histoire de longue durée« handelt, der die Verfasser noch dazu die besondere Problematik zuerkennen, eine »histoire souterraine« zu sein. (I, 352) So erweisen sich die Namen Calvin und Ferry als Symbole für den Funktionswandel, dem die elementare Volksbildung zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert unterlegen hat: vom »Religiösen« zum »Modernen«, ein Funktionswandel, der »letztlich Gegenstand und Rätsel unserer Untersuchung ausmacht.« (Ebd.) Es mag geraten sein, aus dieser Vogelperspektive zurückzukehren zur präzisen und handfesten Programmatik, wie sie die Einleitung bietet:

»Ce qui nous intéresse . . . c'est de décrire et d'analyser aussi minutieusement que possible, en reprenant les pièces du dossier rassemblé au XIX^e siècle, en y ajoutant des éléments nouveaux, le phénomène social et culturel de l'alphabétisation.« (I, 12)

Beschreibung und Analyse stellen hier für die Autoren Synonyme von Messen und Verstehen dar. Wohl unter dem Eindruck, dieser Aufgabe anders nicht gerecht werden zu können, haben sie ihre Thematik klar eingeschränkt:

»Mais ni les forces qui animent le mouvement, ni celles qui résistent à ses contraintes nouvelles, ni les conséquences éventuelles sur le corps social de cette intégration collective par l'écrit ne sont inscrites dans cette chronologie.« (Ebd.)

Den Stellenwert dieser Einschränkung abzuschätzen, fällt nicht leicht, zumal sie keineswegs durchgehalten werden konnte. Die Symptome eines Prozesses nur

festzuhalten, ohne eine Diagnose zu versuchen, mag einer Erstuntersuchung angemessen sein, widerspricht aber dem Ziel, nicht nur messen, sondern auch verstehen zu wollen. Und tatsächlich schreibt sich die quantitative Geschichte auch hier, im Bereich der Bildungsgeschichte, nicht ohne Rekurs auf die »mentalités« der betroffenen Populationen, auf ihre Motivationen, ihre Wünsche, Hoffnungen und Widerstände.

Auch setzt das Verstehenwollen eines derartigen Prozesses einen verstehenden Betrachter voraus, der sich in diesem Fall am Ende einer Entwicklung von der »culture orale« zur »culture écrite« sieht, sich ihrer Wirkung und Faszination nicht entziehen kann und sich vielleicht gar zur dezidierten Parteinahme aufgerufen fühlen mag. In der Tat: im Übergang der Kulturen sehen die Verfasser nicht ausschließlich ein Positivum. So fragen sie ahnungsvoll nach dem »psychologischen, kulturellen und sozialen Preis«, den diese Ablösung fordere,¹⁵ und bedauern, die Trends, die sich auf ihren Diagrammen, Karten und Tabellen abzeichnen, nicht mit wertfreien Termini beschreiben zu können, sondern mit der vorbelasteten Begrifflichkeit von Fortschritt und Wachstum erfassen zu müssen. (I, 24 f.) Daß ihnen der Wunsch nach einer geeigneten Ortho-Sprache unerfüllt blieb – und dies angesichts der Zahlenkolonnen aus der »unbestechlichen« Rechenmaschine –, mag die Autoren um so mehr gestört haben, als sie die Alphabetisierung als einen »objektiven Vorgang« zu erkennen meinen, der sich von den »greifbaren Zeichen willentlicher Tätigkeit der Menschen, wie der Schule« abheben, ja, ihnen gegebenenfalls antagonistisch gegenüberstellen läßt. (I, 17)

Die Chronologie der Alphabetisierung Frankreichs führt das 1. Kapitel vor. Dabei werden das Phänomen der auffälligen regionalen Differenzierung sowie die Diskrepanz in der Elementarbildung zwischen männlicher und weiblicher Bevölkerung mit besonderer Aufmerksamkeit behandelt. Der langfristige Trend für den Zeitraum von 1686 bis 1876 gewinnt seine Kontur, mit Phasen von Aufschwung und Stagnation, mit gelegentlichen Rückschlägen, und mit seinem letztlichen, nicht mehr aufzuhaltenden und nicht rückgängig zu machenden Erfolg, der »alphabétisation sans retour«, wie dieses erste und grundlegende Kapitel überschrieben wurde. Dem Verhältnis von Schule, Staat, Kirche und Gesellschaft zwischen Ancien Régime und moderner Zeit, dem Nouveau Régime sozusagen, sind die beiden folgenden Kapitel gewidmet. Sie stehen, wenn auch nicht ausschließlich, unter dem Vorzeichen der Bemühungen von Furet und Ozouf, Ideen- und Faktengeschichte der Institution Schule zu trennen und den Stellenwert der Französischen Revolution für die Entwicklung von Schulwesen und Alphabetisierung neu zu bestimmen. Gegenüber den früheren, meist institutions- oder ideologiegeschichtlich ausgerichteten Ansätzen erweist dieses Vorgehen seine Legitimität um so erfolgreicher, als es eine komplexe Erscheinung komplex abbildet und mit der Absage an allzuoft politisch vorbestimmte Kontroversen, wie sie vornehmlich im 19. Jahrhundert zwischen Monarchisten und Republikanern, zwischen der Rechten und der Linken, vorbereitet wurden, eine

¹⁵ I, 11; eine ähnlich skeptische Note auch bei LOCKRIDGE, L'alphabétisation en Amérique . . ., S. 516 ff.

in vielen Punkten wesentlich geänderte Schau der Zusammenhänge von elementarer Volksbildung und staatlicher Aktivität bzw. gesellschaftlichem Verhalten ermöglicht. Der Gegensatz Stadt-Land beherrscht die Kapitel 4 und 5. Auf dem Weg zu einer Korrektur der bislang zu einfach und zu einseitig zugleich gesehenen Beziehungen von »école«, »scolarisation« und »alphabétisation« gewinnen die Verfasser ihre Argumente hauptsächlich aus dem Rekurs auf ökonomische und demographische Faktoren, hinter denen der Verweis auf die Sozialgeschichte und das Eingehen auf die Probleme der »mentalités« zurücktreten. Eine bedeutsame Zwischenstation, wenn schon nicht das Ende dieses Weges, erreicht das folgende Kapitel, das die Rolle der Schule »im Urteil des Computers« – so der Titel – präsentiert. Auf ein altes Thema eine neue Antwort zu geben, wird mit Hilfe quantitativer Methodik möglich, doch trägt die Bereitschaft der Autoren, den Begriff Schule möglichst weit zu fassen (I, 271 ff.), nicht wenig dazu bei, diese Methodik sinnvoll einsetzen zu können. Das 7. Kapitel greift mit der Behandlung der nicht-frankophonen Regionen, des nicht-französischen Frankreichs gewissermaßen, mehr als nur ein Seitenthema auf. Die Beschreibung des Versuchs, elementare Bildung mit nationaler und kultureller Integration zu verknüpfen, erhellt Tragweite und Brisanz eines solchen Vorhabens. Nicht umsonst sprechen Furet und Ozouf hier vom »rebellischen Frankreich«. Man wird gut daran tun, die Aktualität dieses Themas, die Skepsis der Verfasser gegenüber den Meriten der Alphabetisierung und die schon zitierte Ansicht Furets von der Kontinuität des historischen Anspruchs bis in die unmittelbare Gegenwart im Zusammenhang zu sehen.¹⁶

Mit einer gewissen Berechtigung hätte dieses letzte Kapitel, dem noch ein weitausgreifendes Resümee folgt, auch im 2. Band Platz finden können, dessen acht Detailstudien folgenden Themen gewidmet sind: 1. »Alphabétisation et scolarisation en Aquitaine au XVIII^e et au début du XIX^e siècle« (P. BUTEL und G. MANDON, S. 7–41); 2. »Ecole et alphabétisation en Languedoc aux XVII^e et XVIII^e siècles« (M.-M. COMPÈRE, S. 43–99); 3. »L'alphabétisation dans l'ancien diocèse de Rouen au XVII^e et au XVIII^e siècles« (M. JEORGER, S. 101–151); 4. »Problèmes de l'alphabétisation en Bourgogne sous la monarchie censitaire« (P. LÉVÊQUE, S. 153–186); 5. »En Champagne: signatures au mariage (XVII^e–XVIII^e siècles)« (V. NAHOUM, S. 187–216); 6. »L'alphabétisation en Seine-et-Marne au XVIII^e et au début du XIX^e« (M.-L. NETTER, S. 217–244); 7. »L'alphabétisation dans le département de la Vienne au XIX^e siècle« (Y. PASQUET, S. 245–293); 8. »Recherches sur l'alphabétisation de l'Aquitaine au XVIII^e siècle« (J.-P. POUSSOU, S. 294–351). Den Anspruch, Untersuchungsgebiet und -zeitraum gänzlich abzudecken, erheben diese regionalen Studien keineswegs: vielmehr geht es vorrangig darum, Besonderheiten auf der Ebene kleinerer räumlicher Einheiten zu erfassen und die vorhandenen Lücken des »dossier Maggiolo« ansatzweise schließen zu helfen. (I, 31 ff. und 186 f.) Im besonderen gilt dies für die Städte, die nach dem Dossier unterrepräsentiert geblieben waren, aufgrund ihrer Funktionen in der Ökonomie oder Administration ihres Umlandes und der daraus resultierenden sozio-professionellen Gliederung ihrer Einwohner aber

¹⁶ Siehe oben Anm. 51.

eine Sonderrolle im Prozeß der Alphabetisierung spielten. So erweist sich das Studium urbaner Verhältnisse als geeigneter Prüfstein für die These der Verfasser, daß Alphabetisierung die Geschichte eines in der gesellschaftlichen Ordnungspyramide abwärts vordringenden kulturellen Nachahmungsprozesses abbilde. (I, 176) Bedauern muß man an dieser Stelle das Fehlen regional übergreifender Analysen einzelner Stände oder sozio-professioneller Gruppen, wie denn auch das Ausbleiben einer gesonderten Untersuchung für Paris eine spürbare Lücke hinterläßt. Die Vernichtung des Pariser *état civil* mag ein gewisses Hindernis darstellen, jedoch keines, das nicht durch Erschließung alternativer Quellen zu umgehen wäre. Vielleicht darf man hier eine umfangreichere Spezialstudie erwarten, sobald die Aufschlüsselung der Notariatsakten aus dem Minutier Central der Archives Nationales nach Aktentyp, Namen und Beruf der aktenkundig gewordenen Pariser Bevölkerung weitere Fortschritte gemacht hat.¹⁷

Die Chronologie der Alphabetisierung liest sich wie das Diagramm einer langen Konjunktur: am Anfang stehen die Städte des 16. und 17. Jahrhunderts. Sie sind der Schauplatz, auf dem das Drama von Reformation und Gegenreformation abrollt. So wenig Einfluß die Autoren sonst politischen Ereignissen, und damit der »histoire événementielle«, zubilligen möchten (I, 56), so bedeutsam ist in diesem Fall die Rolle der Politik, die auf dem Weg über die religiöse Kontroverse als Konfessionspolitik große Teile der Bevölkerung berührt und mobilisiert. Die Heilige Schrift lesen zu können setzt die Nachfrage nach elementarer Bildung auf Massenbasis in Gang. Diese Initialzündung funktioniert freilich nur, weil eine aus ökonomischen und sozialen Notwendigkeiten heraus gebildete Bevölkerungsschicht an der Spitze der ständischen Ordnung vorhanden ist. Die Alphabetisierungsraten erreichen am Ende des 17. Jahrhunderts bereits ansehnliche Werte: Departements, in denen 30–60% der männlichen Bevölkerung ihre Heiratsurkunde unterzeichnen, sind keine Seltenheit.¹⁸ Eine der Grundthesen der Verfasser, daß nicht die Institution Schule von sich aus oder mit der Autorität des Staates im Rücken alleinverantwortlich für die Alphabetisierung sei, findet hier eine Bestätigung. Die Nachfrage der religiös engagierten Gemeinde, später der Gesellschaft ganz allgemein, wird als *primum movens* erkannt. Das Ancien Régime des 18. Jahrhunderts erlebt einen weiteren Anstieg der Alphabetisierungsquoten, erstaunlich hohe Werte in einzelnen Gebieten erreichend, der von einer Periode relativer Stagnation nach 1789 abgelöst wird. Entscheidenden Einfluß hat die Revolutionszeit weder zum Guten noch zum Schlechten hingehabt. Vielmehr scheint am Ende des Ancien Régime ein oberer Grenzwert erreicht zu sein, den zu überschreiten die Stützung und Verstärkung der Nachfrage aus der Bevölkerung durch staatliche Angebote und wohl auch den Zwang, das Angebot wahrzunehmen, erforderte. Jedenfalls ist die Haltung der Verfasser angesichts der langen Kontroverse um die Bedeutung der Französischen Revolution für den Fortgang der Volksbildung eindeutig:

¹⁷ Im Jahre 1978 lag diese Aufschlüsselung komplett für das Jahr 1751 vor, die Akten des Jahrgangs 1761 – in der Größenordnung mehrerer 10 000 Dokumente – waren in der Bearbeitung.

¹⁸ Die Karten (I, 59–68) vermitteln einen Gesamteindruck der Entwicklung von 1686 bis 1866 (Unterteilung auf Departementsebene).

»La période révolutionnaire, qui a été l'objet de tant de débats, n'apparaît donc dans nos données comme cruciale; elle ne connaît pas de démarrage, mais pas d'effondrement non plus; le plus souvent, elle prolonge un trend amorcé bien en amont.« (I, 54)

Anstelle des Bruches wird die Kontinuität betont und die Revolutionsära als Ausgangspunkt möglicher Argumentationen abgelehnt (I, 116). Dem muß man entgegenhalten, daß die revolutionären Forderungen nach einer allgemeinen und kostenlosen Grundschule¹⁹ – natürliche Folge der Erhebung von Meinungs- und Druckfreiheit in den Rang eines der bedeutsamsten Menschenrechte²⁰ – die gesellschaftliche Nachfrage nach Schulbildung forciert haben, auch wenn das ehrgeizige Programm Programm blieb. Einen tatsächlichen Anteil dieses Stimulus am weiteren Fortschreiten der Alphabetisierung im 19. Jahrhundert in exakten Zahlen festzuhalten, dürfte freilich schwerfallen. Dieses Jahrhundert wird das Jahrhundert des lauten Rufs nach dem Staat – und der Staat bleibt nicht taub. Allmählich wächst das Schulnetz, vergrößern sich die Lehrkapazitäten. Doch bleiben noch lange Zeit beachtliche Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage bestehen. In ausgeprägter regionaler und lokaler Variationsbreite finden sich nebeneinander leere und überfüllte Schulen: Kinder als Arbeitskraft in der Landwirtschaft oder der jungen Industrie, aber auch immer mehr Kinder aus einer bildungsbewußter werdenden Bevölkerung. Das Dilemma eines weiträumigen, dünn besiedelten Agrarstaates mit Phasen »wilder Urbanisierung und brutaler Industrialisierung« (I, 257 f.) verweist den Leser dieser Studie auch wieder auf die These der Verfasser, daß numerische Daten zu Schulkapazität und Schulbesuch keineswegs einen direkten Schluß auf die Alphabetisierungsquoten erlauben. Das 19. Jahrhundert ist aber nicht nur das Saeculum verstärkten staatlichen Engagements mit seiner Betonung der Massenerziehung und Sozialdisziplinierung (I, 137, 157 und 169), sondern auch eine Ära der bildungspolitischen Koalition von Parteien gänzlich unterschiedlicher Interessenlagen, deren Gemeinsamkeiten sich in der Befürwortung allgemeiner Grundbildung erschöpfen. Den Notablen Frankreichs erscheint sie »als Garant sozialer Ordnung und Stabilität« (I, 142), den Republikanern ist sie vor allem »Erziehung zum Wahlrecht« (I, 146 f.), und in der Sicht der Arbeiter und Handwerker gewinnt sie klassenkämpferisch-emanzipatorische Perspektiven. Elitehandwerker wie Ebenisten und Arbeiter aus dem Nagelschmiedgewerbe haben hier ihre Solidarität entdeckt.

»Le plus grand obstacle à l'organisation sociale des travailleurs est, sans contredit, leur ignorance.«

Und:

»L'instruction amènera par la suite cette bonne entente et cette harmonie qui devraient toujours exister dans la classe ouvrière, et réaliser dans son sein cette force contre laquelle rien ne pourrait résister.«²¹

¹⁹ Vgl. die Verfassung vom 3. September 1791!

²⁰ Siehe ebd., aber auch bereits in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vom 26. August 1789, Art. 11!

²¹ I, 152; nach einer Sammlung von Stellungnahmen verschiedener Gewerbe zur Frage der Schulpflicht und des kostenlosen Schulbesuchs (Archives Nationales, F¹² 3109, sq.). Dort auch ähnliche Aussagen von »tourneurs en cuivre« und »ouvriers maroquiniers«.

Die Rolle der Kirche in dieser eigenartigen Koalition ist ebenfalls nicht zu unterschätzen. Auf dem Lande, aber vor allem in der Mädchenbildung entwickelt sie eine bedeutende Aktivität, um den Einfluß auf Fortschritt und Inhalt der Volksbildung nicht zu verlieren. Daß die Verfasser hier von einer Allianz über alle Meinungsverschiedenheiten und Kontroversen hinweg sprechen können, erklärt sich allerdings einzig und allein daraus – und erhält auch seine Rechtfertigung nur daher –, daß ausschließlich die Endprodukte dieses Bündnisses ins Auge gefaßt werden: nämlich Ausbau des Schulwesens und Forcierung der Alphabetisierung. Die Wege dorthin, unterschiedliche Motivationen, Widerstände einzelner Gruppen und ihre Auswirkungen auf den Prozeß der Ausbreitung von elementarer Bildung bleiben schwer meßbar. Und Widerstände sind zweifelsohne vorhanden: so z. B. im Departement Vienne, wo Schulinspektoren in den 50er Jahren beim Adel und der Geistlichkeit starke Ablehnung gegenüber dem Schulbesuch von Bauernkindern feststellen müssen. Es liegen sogar Pachtverträge vor, die den Pächtern untersagen, ihre Kinder in die Schule zu schicken.²² Daß diese Widerstände auf nationaler Ebene keine größere Wirkung gezeitigt haben, mag sich daraus erklären, daß die »instruction primaire« noch nicht spürbar an überkommene Bildungsprivilegien rührte. Immerhin wird die allgemeine Schulpflicht bei gleichzeitiger Kostenfreiheit erst durch die Gesetze des Ministers Jules Ferry (1880 ff.) Realität. Zu diesem Zeitpunkt ist die Schule jedoch schon eine »Schule der Massen« geworden (I, 173) und der »Kampf um den Schulbesuch« gewonnen (I, 172). Und bis auf den schwerlich ganz zu beseitigenden Restanalphabetismus ist auch die »alphabétisation sans retour« erreicht: die Quoten liegen bei und über 90%, womit Frankreich den zu Jahrhundertbeginn schmerzlich empfundenen Rückstand gegenüber Holland und Preußen wettgemacht hat und auch den Vergleich mit England und Schottland nicht zu scheuen braucht.²³

Der Prozeß der Alphabetisierung Frankreichs ist von Ungleichzeitigkeiten geprägt. Die Linie St. Malo–Genf trennt ein nördliches Frankreich mit fortgeschrittener Urbanisierung, höherem wirtschaftlichem Niveau und gebildeterer Bevölkerung von einem südlichen Frankreich, das um 1816–20 den Stand des Nordens vom Ende des 17. Jahrhunderts nur wenig übertrifft. Doch das Land wird nicht nur von dieser Linie in zwei Teile gespalten: nicht weniger ausgeprägt stellt sich die Minderprivilegierung der weiblichen Bevölkerung dar. Generell gilt, daß »die Alphabetisierung mehrere Generationen für den Übergang von einem Geschlecht auf das andere benötigt.« (I, 44) Der Rückstand der Frauen entspringt aber nicht allein einer traditionellen Aufgabenteilung. Vielmehr weisen die vorhandenen Daten auf einen Zusammenhang von männlichem und weiblichem Bildungsstand hin, der sich nicht nur an einzelnen Regionen, sondern ebenso an einzelnen Ständen bzw. sozio-professionellen Gruppen festmachen läßt. Dies die dritte Ungleichzeitigkeit: die Alphabetisierung vollzieht sich nicht in gleichen prozentualen Anteilen simultan in allen Bevölkerungstei-

²² Ausführlich dazu II, 277 f.

²³ Vgl. etwa STONE, Literacy and Education in England . . ., S. 120 ff.; siehe auch die Aufstellungen des HdStW. Jena 1909³, 1. Bd., s. v. »Analphabeten«!

len, sondern grob ausgedrückt von oben nach unten fortschreitend. Soziales und wirtschaftliches Niveau spiegeln sich nicht nur im Bildungsstand, sie ermöglichen ihn. Das heißt, daß die soziale Chancenverteilung nicht Funktion der Bildung ist. Was die Verbreitung von Elementarbildung betrifft, haben sich diese Ungleichzeitigkeiten am Ende des 19. Jahrhunderts weitgehend egalisiert, und ihre Verlagerung oder ihr Fortbestehen auf dem Niveau höherer Schul- oder gar Universitätsbildung steht hier nicht zur Debatte. Die »Maggiolo-Linie« von St. Malo nach Genf, im 18. Jahrhundert noch so deutlich ausgeprägt, weicht einer Ost-West-Teilung, in der ein »Dreieck des Analphabetismus« zwischen westlicher Atlantikküste und Massif Central hervorsteht, 1866 aber nur noch in vagen Umrissen zu erkennen ist. Dieser Ausgleichbewegung auf nationaler Ebene entspricht innerhalb der Regionen oder Departements eine interdependente Entwicklung der Städte und ihres Umlandes mit einem allgemein deutlichen Vorsprung der Städte, doch nicht ohne daß es Ausnahmen von der Regel gäbe. So schneiden in 5 von 22 Kantonen des Departement Nord bei den Männern die ländlichen Gebiete besser ab als die städtischen Zentren, für die Frauen gilt dies für 2 der 22 Kantone.²⁴ Untereinander zeigen weder Städte noch Landschaften ein einheitliches Verhalten: wie sich auf dem Land der Alphabetisierungsgrad als Funktion der ökonomischen und sozialen Verhältnisse erweist, so hängt er auch in den Städten von der sozio-professionellen Struktur ab. Die Zentren der Verwaltung sind gegenüber kleineren Städten begünstigt, im Vorteil aber auch vis-à-vis den im 19. Jahrhundert sich entwickelnden Industriestädten. Eine weiterführende Differenzierung nach Stadtvierteln mit deutlicher wirtschaftlicher Aufgabenteilung belegt die entscheidende Rolle, welche die sozio-professionelle Struktur für die Alphabetisierung einer städtischen Population spielt.²⁵ Schließlich verwischen sich auch die Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Bildungsgrad, doch erst recht spät, da zum einen trotz relativ schnelleren Wachstums der Frauenalphabetisierung die Kluft zur männlichen Bevölkerung im 18. Jahrhundert eher noch größer wird, und zum anderen erhebliche regionale Differenzen in der Wachstumsrate bestehen bleiben. Zwischen dem »take-off« der Knaben- und dem der Mädchenbildung liegt nur etwa eine Generation, die Zeitspanne zwischen den Anfängen der jeweiligen Alphabetisierungsbewegungen beträgt dagegen in manchen Gebieten ein Jahrhundert. Die Ausgangsposition für das ländliche Frankreich zeigt die Frauen in einer noch schlechteren Lage: generell sind die Unterschiede dort größer als in der Stadt.

Auf dem langen Marsch zur allgemeinen Alphabetisierung lernt freilich nicht jeder, der dem Analphabetentum entrinnt, die Kunst des Lesens und Schreibens in Perfektion. Die hartnäckige pädagogische Tradition, in den Schulen zuerst

²⁴ Nach I, 237; die Aufstellung »Villes et campagnes (1750–1790) (signatures au mariage)« führt bei den Männern Differenzen von 1–12,7% zugunsten der Landgebiete an, bei den Frauen Vorsprünge von 2,8–12,5%. Dazu ist allerdings zu ergänzen, daß die Differenzen in der Gegenrichtung im Durchschnitt höher liegen und die privilegierten ländlichen Regionen weit in der Minderzahl sind.

²⁵ Beispiele für Paris, St. Etienne, Mulhouse etc., I, 261 f. Vgl. auch den Aufsatz der Autoren über »Literacy and industrialization« in: *Journal of European Economic History* 5 (1976).

das Lesen und erst danach das Schreiben zu lehren, eine Tradition, die sich bis in das 19. Jahrhundert hinein hält, speist sich nicht nur aus didaktischen Quellen. Die religiöse Funktion des Lesenkönnens dominiert etwa in der Mädchenbildung noch weit über das Ende des Ancien Régime hinaus. So verwundert es nicht, wenn die Fähigkeit des »Lire seulement« außerordentlich verbreitet ist. (I, 199 ff.) Für das gehäufte Auftreten dieses Bildungsgrades, der immerhin eine passive Teilnahme an der »culture écrite« ermöglicht,²⁶ schreiben Furet und Ozouf neben den bereits angeführten Gründen folgenden Faktoren die Hauptverantwortlichkeit zu: mangelnde Konsequenz des Schulbesuchs, der gerade auf dem Lande oft saisonal bedingt variiert; Lücken und Mängel in der schulischen Versorgung, die häufig auf mangelnde Finanzkraft oder Finanzierungswilligkeit der Gemeinden zurückgehen,²⁷ somit einen kontinuierlichen Unterricht erschweren; die Existenz einer nicht-normierten, inoffiziellen und meist nur geduldeten »Schule«, die in der amtlichen Statistik kaum aufscheint, aber doch durch ihr bloßes Vorhandensein die Nachfrage der Bevölkerung dokumentiert; die Rolle der Kirche, die gerade in den zugleich religiösen und rückständigen Regionen als »deuxième école« sich auf den Nachholbedarf in der Mädchenbildung ausrichtete (I, 305). Die Qualität ihres Unterrichts und ihre Erfolge stehen hinter denen der staatlichen Einrichtungen nicht zurück, während die schon genannte inoffizielle »Schule« eine Aushilfe mehr schlecht als recht blieb. Doch gerade die Bemühungen der Bevölkerung, dort, wo weder Kirche noch Staat die Lücken im Schulsystem zu schließen vermögen, durch Provisorien gleich welcher Art ein bescheidenes Maß an Schulbildung zu erreichen, sind ein weiteres Indiz für die Bedeutung der Nachfrage im Gegensatz zur Betonung des schulischen Angebots. In der Tat zeigen die möglichen Korrelationen von »réseau scolaire« und »alphabétisation« zwar die zu erwartenden positiven und negativen Übereinstimmungen, doch mahnt das Beispiel der Region »Alpes du Sud«, von Aquitanien, der Vendée sowie der Departements Mayenne, Sarthe, Loir-et-Cher zur Vorsicht: in den Südalpen kontrastieren hohe Alphabetisierungsquoten mit einem mangelhaften Schulsystem – 1837 –, wohingegen in den übrigen angeführten Gebieten ein durchaus befriedigender Schulbesuch – im selben Jahr – einem bis zum Ende des Jahrhunderts spürbaren Rückstand bei der Überwindung des Analphabetentums zur Seite steht (I, 273 f.). Weder das Vorhandensein von Schulen noch der zu beobachtende Besuch dieser Einrichtungen lassen sich also direkt und allein für den Wandel von der mündlichen zur schriftlichen Kultur verantwortlich machen. »Die Existenz der Mittel, sich zu bilden, ist noch kein genügender Ansporn«, befinden die Verfasser und betonen nochmals die Rolle des Menschen vis-à-vis der Institution und ihrer Politik. Auch der Verweis auf die Signifikanz des Mentalitätenproblems fehlt in diesem Zusammenhang nicht. (I, 282) Dieses Ergebnis wird im wesentlichen von den Detailuntersuchungen des 2. Bandes mitgetragen.

²⁶ Vgl. dazu die Ausführungen bei: Rolf ENGELSING, *Analphabetentum und Lektüre*. Stuttgart 1973, S. X–XI.

²⁷ Ausführliche Beispiele dazu u. a. II, 70 f., 267 und 336 f.

»Il ne suffit pas, du moins, d'établir une relation directe entre l'équipement scolaire et la proportion des signatures au mariage.« (II, 86)

Vielmehr seien Nachfrage und schulische Praxis entscheidend, die man, leider, nicht quantifizieren könne, urteilt M.-M. COMPÈRE in der Studie über das Languedoc, während M.-L. NETTER für das Département Seine-et-Marne zu dem Resultat gelangt, daß die Schulsituation nicht auffällig mit der Alphabetisierungsrate verknüpft sei. (II, 221 f.) Immerhin ist man bereit, der Bedeutsamkeit von Schulbesuch und Schulwesen weitgehend Rechnung zu tragen. Nicht nur, daß – ganz natürlich – eine »unbestreitbare Beziehung zwischen Alphabetisierung und Schulbesuch« zugestanden wird (II, 136), man erkennt auch im Schulbesuch einen »vorrangigen Faktor der Alphabetisierung«. (II, 87) Schließlich zieht Y. PASQUET für das Département Vienne das Fazit:

»C'est au sein de l'école primaire, ou à ce qui en tient lieu alors – particulier enseignant chez lui, à un petit nombre d'élèves, tout en exerçant un second métier; instituteur ambulante . . . – que se fait le b-a ba de l'enseignement. La comparaison entre la distribution spatiale, d'une part des écoles, d'autre part des scores d'alphabétisation, le confirme.« (II, 257)

Ein Fazit, das geeignet ist, auf die Funktion derartiger Detailstudien für die Ergänzung und Modifizierung der Ergebnisse von Furet und Ozouf hinzuweisen. An ihren grundlegenden Erkenntnissen und deren Wert ändert sich durch eine solche Feststellung freilich nichts. Dieses Opus ist fundamental in dem Sinn, daß es den Unterbau für eine Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Bildung in Frankreich zu errichten hilft. Die Analyse des Alphabetisierungsprozesses bleibt in dieser Publikation so wenig Selbstzweck, wie sie es in Nachfolgearbeiten bleiben wird.

Ein neuerer Forschungsbericht zur Mentalitätengeschichte hat das hier behandelte Thema der Sozialgeschichte der Bildung zugeschrieben und diese zugleich mit der Buch- und Lesergeschichte in Verbindung gebracht.²⁸ Zu einer Kulturgeschichte auf neugegründeter, d. h. quantitativer Basis ist es dann nicht mehr weit. Auch eine erneuerte Geistesgeschichte, die sich nicht mehr als »impressionistisch« abschätzig bezeichnen lassen müßte, stünde solchermaßen in Aussicht.²⁹ Das mögen überraschend weite Perspektiven sein, doch keine weiter reichenden, als die Verfasser selbst in ihrem Schlußwort aufscheinen lassen. Ihr Ansatz geht von dem Versuch aus, die Konsequenzen des Überganges einer »culture orale« in eine »culture écrite« zu erfassen. Wandel der Kommunikationstechnik und Metamorphose des sozialen Gefüges gehen ihrer Auffassung nach Hand in Hand (I, 363). Die Umwandlung berge Chancen und Gefahren zugleich für die betroffene Gesellschaft, Chancen durch die Demokratisierung von Wissen und durch die mögliche Emanzipation der Einzelperson von der Gruppe, Gefahren durch den erweiterten staatlichen Zugriff auf das Individuum, dessen Durchführung erst durch das Medium der Schrift möglich geworden sei. Die Schriftlichkeit einer Kultur, einer Zivilisation erscheint dann als *conditio sine qua non*

²⁸ Rolf REICHARDT, »Histoire des Mentalités«. Eine neue Dimension der Sozialgeschichte am Beispiel des französischen Ancien Régime. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 3 (1978).

²⁹ Ebd., S. 130.

des modernen Staates, indem sie statistische Überwachung, zentralisierte Informationstechnik und universelle Durchsetzung und Anerkennung des legislatorischen Anspruchs herbeigeführt habe. Schließlich sei der Schriftlichkeit auch das Geschichtsbewußtsein schlechthin zu verdanken, das Erkennen der »pastness of the past« mit einem Wort von J. Goody, den die Verfasser bei dieser Gelegenheit zitieren. Wie immer man zu einer Aussage dieser Tragweite stehen mag, vom eigentlichen Thema des Buches führt – noch – kein Weg zu ihr hin. Ähnliches gilt für die Abschätzung von Chancen und Gefahren der neugewonnenen Schriftlichkeit: die vorliegenden Resultate vermögen eine so globale Beurteilung noch keineswegs zu tragen. Von der bloßen Alphabetisierung zur Schriftlichkeit einer Kultur, von dort zur Veränderung sozialer Strukturen, ja, bis zu einer »anthropologischen Mutation« (I, 369) gelangt man wohl nicht so problemlos, wie die Autoren in ihrer »conclusion« das tun.

Schon die Erzielung eines Konsensus über die Funktion des Nur-Lesen-Könnens wirft Probleme auf. Furet und Ozouf neigen dazu, diese Fähigkeit trotz ihres häufigen Auftretens gering zu veranschlagen. Die Lektüre impliziere keine »individuelle Autonomie«, keine »zwangsläufige Ausübung einer minimalen geistigen Freiheit«, keinen Ansatz zum »Bruch mit den Zwängen der Gemeinschaft«. (I, 356) Es fragt sich, wieso die Schreibtätigkeit des durchschnittlichen Angehörigen eines Gemeinwesens oder einer Gesellschaft diese Errungenschaften implizieren solle. Ohne eine differenzierte Analyse der tatsächlichen Lese- und Schreibgewohnheiten durch alle Schichten, Stände und Gruppen der jeweils vorgegebenen Populationen hindurch bleiben solche Behauptungen bestenfalls Hypothesen. Ähnliches gilt auch für die relative Wertschätzung von Lesen und Schreiben hinsichtlich ihrer emanzipatorischen Wirksamkeit. Für das Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts kennt man Vorlagebücher, die dem handwerklichen Mittelstand geschäftliche, aber auch private Korrespondenz abzufassen erleichtern sollten, sogenannte Handwerksbriefsteller. Sie tradierten aber im wesentlichen nur Ungleichzeitiges, nämlich herabgesunkenes Kulturgut in der Gestalt von Umgangsformen und -floskeln, von einer stets nur mühsam imitierten großbürgerlichen oder aristokratischen Oberschicht längst beiseite geworfen. Pendants zu populären Lehrbüchern dieser Art finden sich auch in Frankreich.³⁰ Über die Annahme ihrer Rezepte könnte nur eine extensive Untersuchung erhalten gebliebener Privatkorrespondenz einigen Aufschluß erlauben. Immerhin wird klar, daß eine besondere emanzipatorische Wirksamkeit des Schreibenkönnens a priori nicht ohne weiteres gegeben sein muß, abgesehen von der relativen Seltenheit des Schreibens im Vergleich zum Lesen. Auch sozialer Aufstieg, der sich als Befreiung von den Zwängen einer bestehenden Ordnung interpretieren läßt, sozialer Aufstieg, wie er auch im Ancien Régime als Einzelaufstieg vorkommen darf, vollzieht sich, wo er sich nicht Protektion und glücklichen Umständen verdankt, sondern eigener Leistung, unter anderem durch Lektüre. Roubo, der arme Pariser Schreinergeresse, bildet sich in seinem

³⁰ Vgl. dazu Geneviève BOLLÈME, *Littérature populaire et littérature de colportage au 18^e siècle*. In: *Livre et société dans la France du XVIII^e siècle*. Paris/La Haye 1965, S. 72 f.

Fach weiter, besucht fünf Jahre lang die Architekturkurse Jean-François Blondels an der »Ecole des Arts« und liest währenddessen Montesquieu und Rousseau. Später verfaßt er selber ein Buch, ein mehrbändiges Werk über sein Handwerk, in dem unerwartet und in der Schärfe überraschend bittere Sozialkritik die langatmigen technischen Detailschilderungen durchbricht. Vielleicht eine Form von Emanzipation, eine Emanzipation auf jeden Fall, die primär aus der Rezeption von Schriftlichem stammt.³¹ Freilich sind Schreiben und Lesen nur zwei verschiedene Erscheinungsformen ein und desselben Phänomens, nämlich des Schriftlichen, genauer, der schriftlichen Kultur. Die Begrifflichkeit dieses Phänomens bedarf ebenfalls der Abklärung. Was will der Terminus »schriftliche Kultur« im Vergleich zu dem der »mündlichen Kultur« aussagen? Diese Kulturformen existieren nicht im Nacheinander, weder mit klarer zeitlicher Abgrenzung noch mit einer Übergangsphase, sondern nur im Nebeneinander. Ihre räumliche und zeitliche Koexistenz mit dem Alphabetisierungsstand zu korrelieren, dürfte beträchtliche Probleme aufwerfen, und dies nicht zuletzt deshalb, weil der Begriff der Kultur einer ausführlichen Definition bedarf, die von den Verfassern nicht geleistet wird. Eingedenk seiner Vielschichtigkeit wird der Leser den Schlüssen, die Furet und Ozouf von der Alphabetisierung auf die Erscheinung der schriftlichen Kultur ziehen, mit Skepsis folgen. Jedenfalls wird es auch des Mitwirkens der bereits erwähnten Disziplin der Buch- und Lesergeschichte bedürfen, um hier größere Präzision zu erzielen. Ist die Geschichte der Alphabetisierung die Geschichte eines Potentials an Fähigkeiten, so bildet sie das unerläßliche Bindeglied zu einer sozial- und wirtschaftshistorisch fundierten Geistesgeschichte, indem sie die Betätigung dieser Fähigkeiten und die Relevanz dieser Betätigung zum Thema nimmt. In Deutschland zuweilen noch unter ausdrücklicher Abstinenz von quantitativen Methoden betrieben, in Frankreich eine Forschungsdisziplin von beachtlicher methodischer Konsequenz und personeller Koordination, verspricht die Buch- und Lesergeschichte aufschlußreiche Resultate für eine »moderne« Geistesgeschichte zu liefern.³²

So gelangt eine Untersuchung von Brancolini und Bouyssi über die Lesegeohnheiten in der französischen Provinz am Ende des 18. Jahrhunderts zu dem Ergebnis, Alphabetisierungsstand und Umfang des Buchmarktes hingen zwar zusammen, doch beeinträchtigte ein geringer Alphabetisierungsgrad die Verbreitung religiöser Literatur nur unwesentlich.³³ Wir werden somit auf Lesemotiva-

³¹ A.-J. ROUBO, *L'Art du Treillageur, ou Menuiserie des Jardins*. Paris 1775. Besonders lesenswert die letzten Abschnitte über den Bildungsgang eines Gesellen, der Sohn und Enkel von Gesellen war, und seine durch Rousseau eingefärbten Vorstellungen vom *citoyen*, von sozialer Ordnung und Gerechtigkeit. Für den deutschsprachigen Raum verzeichnet Handwerkerbiographien, die mitunter ähnliche Emanzipationsvorgänge dokumentieren, die Bibliographie in: Helmut MÖLLER, *Die kleinbürgerliche Familie im 18. Jh.* Berlin 1969.

³² Siehe z. B. den expliziten Verzicht auf »quantitative Erhebungen, z. B. über die Entwicklung des Analphabetentums« bei Rolf ENGELSING, *Der Bürger als Leser*. Stuttgart 1974, S. 2. Für Frankreich vgl. den bereits angeführten Bericht von R. REICHARDT!

³³ Julien BRANCOLINI und Marie-Thérèse BOUYSSY, *La vie provinciale du livre à la fin de l'Ancien Régime*. In: *Livre et société dans la France du XVIII^e siècle*. Paris/La Haye 1970, S. 19–23.

tionen verwiesen, auf ein Phänomen, das sich dem quantifizierenden Zugriff gewiß nicht so konfliktlos ergeben wird wie der Komplex Alphabetisierung. Wir geraten damit auch in den Bannkreis der Mentalitätenforschung, dem Furet und Ozouf sich ursprünglich hatten fernhalten wollen. Daß sie es nicht getan haben, liegt in ihrem Gegenstand begründet, der zur kühnen Hypothese verlockt. Ähnlich ihren Vorgängern des 19. Jahrhunderts, welche die Rolle der Schule überschätzten, haben sie den Erklärungswert der Alphabetisierung vorläufig noch zu hoch angesetzt. Es bedarf noch mancher weiterführenden Arbeit, ehe die Zusammenhänge von allgemeiner Bildung, kulturellem und sozialem Wandel als halbwegs abgeklärt gelten können. Man wird dabei auf den Erkenntnissen von »Lire et écrire« aufbauen, man wird aber auch nicht darauf verzichten können, sich gleichermaßen mit der Geschichte der angewandten Alphabetisierung zu beschäftigen und beide Ansätze als aufeinander angewiesen zu erkennen.

Furet, Ozouf und ihre Mitarbeiter werden ein aufmerksames Publikum finden, auch in Deutschland. Ihr Buch ist mehr als ein Sachbuch zur Geschichte der Alphabetisierung, es ist ein vorbildliches Lehrbuch der quantitativen Methodik, das dem Leser auf faszinierende Weise einen neuen Einblick in die Arbeitswelt der »Annales-Richtung« erlaubt. Die Aussichten, diesem Vorbild in und für Deutschland nacheifern zu können, werden von einem Kenner wie Reichardt zur Zeit noch mit einem berechtigten Pessimismus beurteilt, der sich vor allem aus der problematischen Quellenlage nährt.³⁴ So hat z. B. die ungemein stoffreiche, weitgehend quantitativ erarbeitete Studie von Dreyfus über Mainz im 18. Jahrhundert wohl Aussagen über den Grad der »scolarisation« erstellen und ihn mit der sozio-professionellen Struktur korrelieren können, vergleichbare Ergebnisse zum Alphabetisierungsstand aber nicht zu erbringen vermocht.³⁵ Ein »dossier Maggiolo« für Deutschland gibt es bisher noch nicht, und der Hindernisse sind viele: die territorialen Verhältnisse des deutschsprachigen Raumes mit seiner politischen Uneinheitlichkeit, die Zerstreuung und Ungleichartigkeit der Archivalien, und nicht zuletzt das technische Problem, eine Massenuntersuchung, wie sie nötig wäre, zu organisieren. Für Frankreich haben Furet und Ozouf bezweifelt, daß heute der »nationale Atem« ausreichen würde, um Maggiolos Projekt ein zweites Mal zu verwirklichen. (I, 32) Welche Ergebnisse hätte man von einer Geschichte der Alphabetisierung der Deutschen zu erwarten? Wenn das von den Verfassern entwickelte Modell vom Primat der Nachfrage und der Prädominanz ökonomischer Faktoren auch auf Deutschland anwendbar sein sollte, hätte man eine Bildungskartographie des Heiligen Römischen Reiches zu gewärtigen, die andere Grenzziehungen aufwiese als die politische Landkarte. Es steht nicht von vornherein fest, daß wir den Bildungsrückstand des flachen Landes und der weiblichen Bevölkerung, die ausgesprägten regionalen Unterschiede und die Abhängigkeit der Alphabetisierung von der sozio-professionellen Struktur der Bevölkerung, wie wir sie in Frankreich kennengelernt haben, auch in Deutschland in vergleichbarer Weise vorfinden müssen. Ähnliches mag

³⁴ Siehe bei Rolf REICHARDT, »Histoire des Mentalités« . . ., S. 151.

³⁵ François-Georges DREYFUS, Sociétés et mentalités à Mayence dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Paris 1968.

für die Rolle der Bildungsnachfrage gelten. Die generelle Schulpflicht wurde in Preußen bereits 1717 eingeführt, wenn schon nicht allgemein verwirklicht. Gleichzeitig stand dort das wirtschaftende Bürgertum – aber nur östlich der Elbe und nicht in Berlin – lange und tief im Schatten der Aristokratie. Für Handels- und Gewerbezentren wie die patrizisch oder zünftig regierten Reichsstädte Frankfurt/Main, Hamburg oder Nürnberg gilt dies wiederum mit Sicherheit nicht. Welche Folgen sind daraus für die Rolle der staatlichen Bildungspolitik zu erwarten? Ein Vergleich von Territorien, die sehr früh eine allgemeine Schulpflicht kennen, mit Nachzüglern auf dem Bildungssektor wird vielleicht die Koexistenz verschiedener Alphabetisierungstypen erkennen lassen. Interessant wäre unter anderem, um nur einen Punkt aufzugreifen, ob und wie es einem der deutschen Territorien gelingt, auf dem Wege über die Institution und die staatliche Initiative einen »take-off« der Alphabetisierung zu inszenieren, wie es die Nachfrage aus der Bevölkerung im Frankreich des 17. und 18. Jahrhunderts zuwege brachte. Die Frage nach den genauen Zusammenhängen von Elementarwissen, Mentalitäten, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen und deren Wandel gewinnt in diesem Kontext besonderes Gewicht.

Auf eine dem Dossier Maggiolos ebenbürtige Datenbasis auf nationaler Ebene werden die Historiker hierzulande lange, vielleicht vergeblich, warten müssen. So bleibt vorerst die Untersuchung einer Stadt, einer Region oder eines Standes, wie sie schon angestrengt worden ist.³⁶ Es bleibt, z. B., die Möglichkeit, nach sozio-professionellen oder im allgemeinen Sinne ständischen Ordnungskategorien Typologien des Bildungsverhaltens zu entwickeln: Wissen als Selbstverständlichkeit, als berufliche Notwendigkeit, als Mittel zum Aufstieg, vielleicht auch als ständisches Requisite oder als von der Gruppennorm abweichendes Verhalten. Auf die letzte, quasi-mathematische Genauigkeit der Aussagen wird man dabei wohl verzichten müssen. Aber es ist nicht diese Präzision, die Wert oder Unwert einer historischen These ausmacht, und Geschichte muß nicht »totale Geschichte« sein, um Erkenntnisse über den jeweiligen Gegenstand zu ermöglichen. Immerhin lassen sich auch für die sogenannte prä-statistische Ära die verschiedensten Quellen, wie sie in Frankreich vorliegen, für Deutschland dergleichen ausschöpfen. Neben rechtlichen Dokumenten wie Testamenten und Verträgen aller Art kann man auf die Visitationsberichte der Schulaufsichtsbehörden zurückgreifen. Eine Stadt wie Nürnberg, die seit dem 16. Jahrhundert ein Gymnasium, seit dem 17. und 18. Jahrhundert Latein-, Rechen- und Schreibschulen und öffentliche Armenschulen besaß, führte auch Schulaufsicht, zumindest über die Armenschulen, für die dort als Behörde das Stadtalmsenamt zu-

³⁶ Als willkürlich ausgewählte Beispiele, die schon in den Bereich der Buch- und Lesergeschichte hineinführen, seien hier nur genannt: Rudolf STADELMANN und Wolfram FISCHER, *Die Bildungswelt des deutschen Handwerkers um 1800*. Berlin 1955; Hildgard NEUMANN, *Der Bücherbesitz der Tübinger Bürger von 1750 bis 1850*, Diss. Tübingen 1955; Rolf ENGELSING, *Dienstbotenlektüre im 18. und 19. Jahrhundert*. In: Ders., *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*. Göttingen 1973. Weiterführende Literaturangaben u. a. in der schon erwähnten Publikation ENGELSINGS, *Der Bürger als Leser . . .*, sowie, mit kritischen Anmerkungen, in dem gleichfalls schon angeführten Forschungsbericht von R. REICHARDT.

ständig war. Geistliche Territorien wachten verständlicherweise erst recht über ihr Schulwesen, bestand doch das Curriculum vorrangig aus Religionsunterricht, und das nicht nur unter dem Krummstab. Generell wird man freilich im 18. Jahrhundert auf größere Schwierigkeiten aufgrund der Quellenlage stoßen als im 19. Jahrhundert. Für das 17. oder gar 16. Jahrhundert würde dies natürlich verstärkt gelten – und die Notwendigkeit, so weit zurückzugreifen, mag sich durchaus ergeben, falls der Bildungsvorsprung, den Deutschland am Beginn des 19. Jahrhunderts vor Frankreich besaß, auf einen wesentlich früheren Anfang des Alphabetisierungsgeschehens zurückzuführen sein sollte.

Ein Buch in der Art des hier besprochenen wird für Deutschland weder heute noch morgen zu schreiben sein. Der augenblickliche Forschungsstand und die Quellenlage erzwingen eine Aufgliederung des Gegenstandes in kleinere Einheiten, die man mit den verfügbaren Mitteln erfassen kann. Zum Instrumentarium des Historikers, der sich in Zukunft mit den sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Aspekten der Geistesgeschichte beschäftigt, wird vorrangig die Anwendung quantifizierender Methoden gehören müssen, aber auch Konsequenz in der Anwendung. So ist es vielleicht nicht das geringste Verdienst der Arbeit von Furet und Ozouf, dem Willen zu solcher Konsequenz ein Vorbild gegeben zu haben, dem man mit der gegenüber Vorbildern gebotenen kritischen Distanz zu folgen vermag.