



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
HEIDELBERG

---

**Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte**  
Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut Paris  
(Institut historique allemand)  
Band 13 (1985)

DOI: 10.11588/fr.1985.0.52260

---

#### 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.

»WELTLICH, UNENTGELTLICH, OBLIGATORISCH«:

Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert\*

I.

In Sèvres, vor den Toren von Paris, steht, verkehrsumbrandet, verwittert, verwahrlost und vergessen, ein schlichtes Steindenkmal in Form einer Stele, die von einer bronzenen Büste der Marianne gekrönt ist, wie man sie an Hunderten französischer Dorfdenkmalen oder Bürgermeisterämtern wiederfindet. Gleichwohl darf dieses Denkmal die besondere Aufmerksamkeit sowohl des Erziehungshistorikers wie des historisch interessierten Sozialwissenschaftlers beanspruchen. Das hohe Mittelfeld der Vorderseite, nach unten begrenzt durch den Sockel mit einem längst versiegten und verstümmelten Brunnenrohr, nach oben durch die vorkragende Konsolplatte mit der darin eingemeißelten Devise der *EGALITE*, wird von den grundlegenden verfassungspolitischen Daten der neueren französischen Geschichte ausgefüllt: *1789 – DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME, 1792 – PROCLAMATION DE LA REPUBLIQUE, 1848 – REPUBLIQUE – SUFFRAGE UNIVERSEL, 1870 – REPUBLIQUE – DEFENSE NATIONALE*. Die Inschriften der beiden Seitenflächen beziehen sich auf die mit der Generalisierung politischer Rechte verbundenen Pflichten: *SERVICE MILITAIRE OBLIGATOIRE POUR TOUS LES FRANÇAIS* auf der rechten, *INSTRUCTION OBLIGATOIRE GRATUITE ET LAÏQUE* auf der linken Seite. Darüber befinden sich in jeweils korrespondierender Anordnung die von Palmenzweigen gekrönten Initialen *RF* und, eingeschlagen in die Seitenkanten der abschließenden Konsolplatte, die beiden anderen der revolutionären Losungsworte Französische Republik: *FRATERNITE* auf der rechten, *LIBERTE* auf der linken Seite. Die Rückseite schließlich vermerkt das Errichtungsdatum des Denkmals: den 14. Juli 1881–1882 – *par souscription publique*.

Bemerkenswert ist dieses Denkmal gewiß nicht in ästhetischer Hinsicht, sondern wegen seiner Vielfalt an Verweisungen. In wissenssoziologisch-semantischer Hinsicht ist es nicht nur Teil jener »imagerie et symbolique républicaines«, denen Maurice AGULHON mit leiser Ironie nachgegangen ist<sup>1</sup>; sein in steinerne Sinnfälligkeit übersetzter Diskurs gehört vielmehr in einem viel weiterreichenden Sinn in den Zusammenhang jener in Frankreich spezifisch ausgeprägten Formen emblematischer Repräsentation, verhaltensleitender Habitusprägung und permanenzverbürgender Rituale, die, bezogen auf die strukturellen Probleme der Selbstthematization komplexer Sozialsysteme wie etwa des Erziehungssystems, in einem funktionalen Äquivalenzverhältnis stehen zu der in Deutschland traditionellen Dominanz wissenschaftsförmiger – etwa

\* Zugleich Besprechung von: Willem Frijhoff (Ed.), *L'Offre d'Ecole/ The Supply of Schooling. Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX<sup>e</sup> siècle/ Contributions to a comparative study of educational policies in the XIX<sup>th</sup> century*, Paris (Publications de la Sorbonne/ Institut National de Recherche Pédagogique) 1983, 374 S.

1 Maurice AGULHON, *Marianne au combat. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1789 à 1880*, Paris 1979.

bildungsphilosophischer – Reflexion<sup>2</sup>. In chronologischer Hinsicht verweist das Denkmal auf die Schulkämpfe des 19. Jahrhunderts mit ihren in Frankreich bis in die Gegenwart virulent gebliebenen Konfliktpotentialen sowie auf die entscheidenden Schulgesetzgebungsakte der triumphierenden Dritten Republik: das Gesetz vom 16. Juni 1881 über die *Unentgeltlichkeit* der öffentlichen Primarschule und das Gesetz vom 28. März 1882 über ihren *weltlich-laizistischen* Charakter und die *allgemeine Schulpflicht*. In thematischer Hinsicht schließlich verweist das Denkmal von Sèvres auf die Zusammenhänge von politischer, Militär- und Bildungsverfassung, auf die historischen Interdependenzen von staatlicher Penetration und Universalisierung öffentlicher Schulerziehung, wie sie Peter LUNDGREEN u. a. analog für die Sozialgeschichte der deutschen Schule nachgezeichnet haben<sup>3</sup>. Und es verweist mit eben dieser symmetrisch visualisierten Trias von »*allgemeinem* Wahlrecht«, »*allgemeiner* Militärflicht« und »*allgemeiner* Schulpflicht« in einem sehr präzisen Sinne auf *Inklusion*, d. h. die Einbeziehung *aller* in *alle* gesellschaftlichen Funktionssysteme, und damit auf einen Vorgang von außerordentlicher historischer und gesellschaftsstruktureller Tragweite. Denn »Inklusion« in diesem – an Niklas LUHMANN angelehnten – Begriffsverständnis bezeichnet den entscheidenden Indikator für den grundlegenden Wandel der Primärdifferenzierung neuzeitlicher europäischer Gesellschaften: den Übergang von »stratifikatorischer« zu »funktionaler« Differenzierung<sup>4</sup>.

## II.

Eben diesen durch das Inklusionsdenkmal von Sèvres sinnfällig repräsentierten historischen Prozessen und gesellschaftsstrukturellen Zusammenhängen in ihrer internationalen Gleichläufigkeit wie Variationsbreite nachzugehen, ist das Anliegen eines von Willem FRIJHOFF im Auftrag der »International Standing Conference for the History of Education« herausgegebenen Sammelbandes. Auch wenn in ihm die schulbezogenen Daten und Entwicklungen verständlicherweise im Vordergrund stehen, ist es doch explizite Absicht des Bandes, im Medium der Schulkämpfe und politisch-ideologischen Auseinandersetzungen, die im 19. Jahrhundert um die Formulierung und Durchsetzung nationaler Schulpolitiken ausgefochten wurden, die Einlagerung dieser Konstitutionsprozesse moderner Erziehungssysteme in die umfassenderen gesellschaftsstrukturellen Wandlungsprozesse von funktionaler Differenzierung, Säkularisierung und Autonomisierung funktionsspezifischer Teilsysteme bewußt zu halten. In den einführenden Anmerkungen des Herausgebers wird diese Perspektive ebenso deutlich angemeldet, wie sich ein Bewußtsein davon in den zeitgenössischen Quellen ausspricht: im Erschrecken etwa jenes Leiters eines spanischen pädagogisch-didaktischen Instituts angesichts der unkontrollierbaren Ausmaße und Konsequenzen des alle gesellschaftlichen Lebensbereiche ergreifenden »*mouvement émancipateur qui, depuis le XVI<sup>e</sup> siècle surtout, est en train d'accomplir la sécularisation en consacrant l'indépendance de l'Etat, de la morale, de l'industrie, de tous les niveaux de l'activité humaine...*«<sup>5</sup>

Mit dieser über den inner-pädagogischen Bereich dezidiert ausgreifenden thematischen ebenso wie mit seiner erwartungsfroh eingeschlagenen komparativen Ausrichtung bezeugt das Buch nicht nur das seit einigen Jahren stark belebte Interesse an einer »Vergleichend-

2 Vgl. Jürgen SCHRIEWER, Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 359–389, hier: 383 ff.

3 Peter LUNDGREEN, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918, Göttingen 1980. Achim LESCHINSKY/ Peter Martin ROEDER, Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976.

4 Niklas LUHMANN, Differentiation of Society, in: Canadian Journal of Sociology 2 (1977) 1, S. 29–53. DERS., Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1.2., Frankfurt 1980–1981. Niklas LUHMANN/Karl-Eberhard SCHORR, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.

5 FRANCISCO GINER DE LOS RIOS, Direktor der gemäßigt liberalen *Institución Libre de Enseñanza*, im Jahre 1882; zit. Jordi MONES I PUJOL-BUSQUETS, S. 333.

historischen Bildungsforschung«<sup>6</sup> oder »comparative social history of national systems of education«<sup>7</sup>. Es dokumentiert zugleich die Aktivitäten der 1979 gegründeten International Standing Conference for the History of Education. Nach ersten Tagungen in Löwen (1979) und Warschau (1980) hielt diese weltweite Vereinigung von Erziehungshistorikern ihre Jahrestagung 1981 auf Einladung der Forschungsstelle für Erziehungsgeschichte am Französischen Staatsinstitut für Pädagogische Forschung (Service d'Histoire de l'Education de l'Institut National de Recherche Pédagogique)<sup>8</sup> in Frankreich ab, um in dieser Form ihren Beitrag zu den vielstimmig inszenierten Centenarfeiern eben jener französischen Schulgesetzgebung zu leisten, die seinerzeit Anlaß für die Errichtung des Inklusionsdenkmals von Sèvres war. Begreiflicherweise konnte es der internationalen Vereinigung der Erziehungshistoriker nicht darum gehen, sich den vielfach auf Traditions- und Standortvergewisserung abzielenden französischen Gedenkveranstaltungen nach Art einer »simple manifestation commémorative« anzuschließen, wie FRIJHOFF in der Präsentation des Bandes betont (S. 9). Vielmehr sollte gerade der international vergleichende Zugriff auf die Thematik, indem er die Spezifika der französischen Entwicklung zu analogen Wandlungsprozessen in Schule und Gesellschaft anderer Länder vergleichend in Relation zu setzen erlaubte, Möglichkeiten eines vertieften historischen Verständnisses eröffnen.

In seiner dreiteiligen Komposition spiegelt der aus den Tagungsbeiträgen zusammengestellte zwei- (englisch- und französisch-) sprachige Band diese seine Genese und die Intentionen der Organisatoren der Tagung von 1981 deutlich wider. Die zehn Artikel des ersten Teils skizzieren die mit dem Aufbau von »National systems of education« (so die Terminologie des 19. Jahrhunderts) bzw. der »Universalization of primary education« (so die gegenwärtige Standardformel des internationalen Wissenschaftler-Establishments) verbundenen politisch-ideologischen Auseinandersetzungen und Entwicklung am Beispiel mehrerer »Modèles nationaux d'évolution«. In kontingenter Auswahl werden behandelt: Irland (John COOLAHAN), Griechenland (Alexis DIMARAS), England (Donald K. JONES), Italien (Simonetta SOLDANI) und Spanien (Pere SOLA), die außereuropäischen Länder Australien (Denis GRUNDY) und Indien (Suresh C. GHOSH), die österreichische Schulpolitik in Böhmen (Dagmar CAPKOVA) und Galizien (Czeslaw MAJOREK) sowie, in einem sehr punktuell geführten Vergleich, nationalerzieherische pädagogische Leitkonzeptionen in den USA und dem Deutschen Kaiserreich (André GUIL-LAIN). In ungleich größerer Detailliertheit und Aspektvielfalt ist der ganze dritte Teil dem »cas français« gewidmet. Seine elf Artikel rekonstruieren die großen historischen Phasen des an Wechselfällen reichen Kampfes zwischen Staat und Kirche in Frankreich (Paul GERBOD), die Aktions- und Reaktionsstrategien der zeitgenössischen Akteure (Françoise MAYEUR, William A. BRUNEAU, Yves POUTET, Pierre BOUSQUET) und die Ausbildung der politisch-ideologischen Leitkonzeptionen (George CHASE, Maurice CRUBELLIER), schließlich Auswirkungen und Folgeprobleme der französischen Lösung der 1880er Jahre (Jacques GAVOILLE, Antoine PROST) sowie ihre Aufnahme und argumentative Nutzung in außerfranzösischen Reformdebatten (Jordi MONES I PUJOL-BUSQUETS, Frank NEUMANN). Der im Umfang bescheidenere Mittelteil knüpft zwar mit seinem Titel »Facteurs économiques et sociaux« unmittelbar an die ursprünglich leitende Analyseperspektive an. Doch gelangt er nicht hinaus über eine sehr heterogene Gruppierung von sieben Studien, die im thematischen Zugriff auf unterschiedliche Institutionenbereiche (Primar-, Sekundar- und Berufsschulwesen sowie geschlossene Heimerziehung) die präsumptive Wirksamkeit jeweils isoliert und ohne Anschluß an umfassendere theoretische Modelle verfolgter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu demonstrieren suchen: von

6 Vgl. den methodenkritischen Bericht von Jürgen SCHRIEWER, Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamtableau oder Forschungsansatz, in: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 3, S. 323–342.

7 So Fritz K. RINGER in der Einleitung zu seiner Pionierarbeit über Education and Society in Modern Europe, Bloomington & London 1979, S. 1.

8 Zum Service d'Histoire de l'Education vgl. die Angaben bei Jürgen SCHRIEWER, Ein Repertorium pädagogischer Semantik in Frankreich, in: Francia 10 (1982), München 1983, S. 464–469.

Finanzpolitik (Manfred HEINEMANN) und Ökonomie (Johan VANPAEMEL), Wissenschaft und Technologie (Jozef MIASO), von Religion und Ideologie (Jeroen J. H. DEKKER) sowie, vor allem, von hierarchischen Sozialstrukturen und ihrem Reproduktions- und Legitimationsbedarf (Robert GILDEA, Michel BOULET, Hilary STEEDMAN). Bemerkenswert, aber über den Skopus des Bandes weit hinausgehend, ist vor allem der letzterwähnte Artikel von Hilary STEEDMAN. In einem methodologisch strengen Sinne ist er die einzige komparative Analyse des Bandes. Denn er ist ausdrücklich darauf hin konzipiert, am englischen Fall die Erklärungskraft und die Reichweite eines komplexen Modells zu überprüfen, das auf der Grundlage des BOURDIEUSCHEN Theorieansatzes von der »relativen Autonomie des Erziehungssystems« für die Erklärung von Systembildung und Strukturwandel des preußisch-deutschen Sekundarschulwesens im 19. Jahrhundert entwickelt worden ist<sup>9</sup>. Diese Vergleichsskizze fügt sich daher aufgrund ihrer Zielsetzung und ihrer konzeptionellen Dimensionierung am entschiedensten in das neu sich konstituierende Arbeitsfeld »Vergleichend-historischer Bildungsforschung« ein.

Während diese Studie von STEEDMAN ebenso wie die Artikel von George CHASE über die theologischen Hintergründe und sukzessiven Transformationen der erziehungs- und gesellschaftspolitischen Leitkonzeptionen von Ferdinand BUISSON und von Jacques GAVOILLE über die in bisheriger Forschung wenig beachteten Lücken und Durchsetzungsschwierigkeiten der französischen Primarschulgesetzgebung von 1881/1882 den Charakter quellengestützter Primärforschung tragen, handelt es sich in den meisten übrigen Fällen um mehr oder minder systematisch abgerundete Referate des einschlägigen Forschungsstandes. Das muß der Qualität der Artikel in keiner Weise Abbruch tun. Denn nahezu durchwegs handelt es sich bei den Autoren um ausgewiesene Fachleute, die bei ihren – stark auf Informationsvermittlung abzielenden – Darstellungen in der Regel auch auf eigene einschlägige Vorarbeiten zurückgreifen können. Gleichwohl ist die Bandbreite groß zwischen analytischer Distanz und engagierter Empathie in der Rekonstruktion vergangener Kämpfe, zwischen großräumig raffenden Verlaufsskizzen (etwa Dagmar CAPKOVA über Böhmen) und differenzierten Analysen sich überlappender Konfliktlinien zwischen den maßgeblichen Akteuren und Konzeptionen (instruktiv Donald K. JONES über England), zwischen sorgfältiger Quellen- und Literaturdokumentation, die zu weiterem Studium geradezu einlädt (mustergültig Simonetta SOLDANI über Italien), und plan erzählten Überblicken, deren Beweislast ganz der historiographischen Glaubwürdigkeit ihrer Autoren überantwortet ist (wie etwa Alexis DIMARAS über Griechenland).

Wie bei einem aus Tagungsbeiträgen hervorgegangenen Sammelband denn auch verständlich, gerät das Unternehmen über eine Addition von Einzelstudien nicht hinaus, die über das mit dem äußeren Anlaß gesetzte Rahmenthema locker miteinander verbunden, in Konzeptualisierung und Ausführung aber außerordentlich heterogen sind. Überraschend ist dann freilich, daß entgegen den mit der internationalen Behandlung des Themas verbundenen Ausgangsintentionen jeglicher Versuch fehlt, in einem einführenden oder abschließenden Beitrag die analytischen Perspektiven, die inhaltlichen Umrisse und den möglichen Ertrag einer komparativen Auswertung auch nur anzudeuten. Der den drei Teilen des Buches statt dessen vorangestellte methodologische Beitrag von Marc DEPAEPE über den Nutzen der Erziehungshistorie für Erziehungspolitik, -praxis oder -theorie ist zwar in sich – als kritisch-analytische Musterung der im internationalen Schrifttum vertretenen Positionen – höchst instruktiv. Im Kontext dieses Buches ist er aber eigentlich falsch plaziert; denn die theoretisch weiterführenden Möglichkei-

<sup>9</sup> Vgl. Detlef K. MÜLLER, Sozialstruktur und Schulsystem, Göttingen 1977, gekürzte Studienausgabe Göttingen 1981. DERS., Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 245–269. Fortgeführt und in vergleichender Perspektive zur Diskussion gestellt wird dieser Ansatz in: Detlef K. MÜLLER/ Fritz K. RINGER/ Brian SIMON (Eds.), The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1850–1920, Cambridge 1986; darin auch weitere Ausarbeitungen von Hilary STEEDMAN.

ten *vergleichend*-historischer Bildungsforschung werden mit keinem Wort angesprochen. Im Unterschied zu ähnlich gelagerten internationalen Sammelunternehmungen werden jedoch diese Restriktionen ursprünglich weiter angesetzter Absichten vom Herausgeber selbst deutlich gesehen und artikuliert. Bemerkenswert sind in dieser Hinsicht, weil in derart präziser Selbstbescheidung selten geworden, schon der Titel wie Untertitel des Bandes: Es geht thematisch um »*L'Offre d'Ecole*«, um die konfliktreiche Definition der von staatlichen und gesellschaftlichen Eliten *intendierten* Strukturen universalisierter Schulerziehung, noch nicht um deren tatsächliche Inanspruchnahme und allgemeine Durchsetzung. Und es geht methodisch bei der Erarbeitung dieses Themas zunächst nur um »*Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX<sup>e</sup> siècle*«, nicht schon um ausgearbeitete Vergleiche selbst. Gerade weil das Anregungspotential dieses Bandes – im ganzen besehen – beträchtlich ist, sollen die damit bezeichneten Limitierungen noch einmal im einzelnen aufgegriffen und im Hinblick auf weiterführende Arbeitsperspektiven diskutiert werden.

### III.

Die schlüssige Koordinierung von Materialerschließung und Datenerhebung auf der einen und analytischer Konzeptualisierung und theoretischer Auswertung auf der anderen Seite ist ein für jegliche Vergleichsforschung in Sozial- und Geschichtswissenschaften zentrales forschungsmethodisches Problem. Sie bezeichnet zugleich die empfindliche Gelenkstelle, an der die in Fülle verfügbare Methodenliteratur und die weithin betriebene Wissenschaftspraxis am häufigsten auseinanderklaffen. Genau dieses Koordinierungsproblem spricht auch FRIJHOFF in seinem Vorwort an, wenn es darum geht, den globalen Ertrag des Bandes festzuhalten. Sein lediglich additiver Charakter als Sammlung von Individualbeiträgen, als – freilich dissonanter – »*discours à plusieurs voix*«, markiere, so heißt es dort, eine im Hinblick auf die vergleichende Bearbeitung des Themas gebotene erste Phase, eine »*phase d'exploration . . . nécessaire et salutaire*«. Erst auf der Grundlage eines derartigen Materialdurchgangs sowie daraus erwachsender Übersicht sei dann die Konzeptualisierung eines geeigneten und auf die unterschiedlichen nationalen Entwicklungen beziehbaren Interpretationsmodells möglich. Und erst in einer an diese explorativen Vorarbeiten anschließenden zweiten Phase »*une véritable histoire comparée pourra être ébauchée, qui ne saurait se passer de ce modèle général permettant d'analyser à l'aide de catégories communes les structures et conjonctures divergentes*« (S. 10f.).

Es ist hier nicht der Ort, der hinter einer derartigen Stufen-Lösung des Koordinierungsproblems stehenden induktivistischen Vorstellung von der Empirie-Theorie-Relation in allgemeiner metatheoretischer Reflexion nachzugehen. Wie wenig tragfähig sie in tatsächlicher Arbeit ist, belegen vielmehr schon auf forschungspraktischer Ebene alle Erfahrungen Vergleichender Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Wissenschaftspraxis – und belegt nicht zuletzt der vorliegende Band selbst. Nicht ohne Grund hatte schon Marc BLOCH in seiner Programmschrift von 1928 »*Pour une histoire comparée des sociétés européennes*« eine solche Sequenzierung von vorgängiger Beschaffung zuverlässiger Datengrundlagen und anschließender analytischer Modellierung verworfen<sup>10</sup>. Noch weitaus dezidierter wird die Notwendigkeit theoretisch explizierter Analysekategorien und -modelle als den vergleichsstrukturierenden Prämissen von gegenwärtigen Protagonisten vergleichender Geschichtswissenschaft betont: »Der historische Vergleich bedarf expliziter Kategorien und konsistenter Begriffssysteme, die nicht aus den Quellen abgeleitet werden können, d. h. er bedarf der – wie auch immer eingeschränkten und begrenzten – Theoriebildung und des Theoriegebrauchs. Theorien sind für den Vergleich nicht wie Gewürze, exotische Akzidenzien, auf die man zur Not auch verzichten könnte; sie sind vielmehr – um im Bild zu bleiben – eigentlich der Backofen, das strukturelle Gehäuse des

<sup>10</sup> Marc BLOCH, *Pour une histoire comparée des sociétés européennes* (1928), in: *Mélanges historiques*, tome 1, Paris 1963, S. 16–40, hier: S. 37f.

Vergleichs«<sup>11</sup>. Denn: Sowohl die Möglichkeit wie die Erkenntnisperspektive wie damit überhaupt der Sinn von Vergleichen ergeben sich nicht einfach aus den Phänomenen selbst bzw. aus globalen Themenvorgaben. Sie lassen sich nur klären und in eine vergleichsrelevante Dimensionierung eines Untersuchungsfeldes übersetzen im Rahmen und nach Maßgabe einer vorgängig präzisierten Problemstellung und ihrer kontextübergreifenden (d. h. von den historischen Selbstdefinitionen sozialer Gruppen oder Systeme abstrahierenden) Konzeptualisierung durch geeignete theoretische Modelle. Erst auf dieser Basis läßt sich dann über Erhebung, Auswahl und Stellenwert von Daten begründet entscheiden. Und erst auf dieser Basis wird auch die Vergleichbarkeit der in variierenden Kontexten beobachtbaren empirisch-historischen Phänomene in einem sehr präzisen Sinne dahingehend bestimmbar, daß sie als funktional äquivalente Indikatoren für theoretische Konstrukte fungieren. Es gibt mithin kein bruchloses Kontinuum, kein fragloses Fortschreiten von *historischer* Rekonstruktion zu *komparativer* Analyse im Sinne etwa eines induktiven Aufsteigens vom einen zum anderen. Die ungleich stärkere Theorieangewiesenheit letzterer entspricht vielmehr der spezifischen Logik des Vergleichs, sofern er als systematische Methode betrieben wird: als Relationieren von Relationen oder ganzen Relationssystemen. Erst seine Strukturierung durch explizit theoretische Vorgaben gewährleistet das Gelingen des Vergleichs im Sinne eines in spezifischer Weise datennachfragenden, datenstrukturierenden und datenverarbeitenden Forschungsansatzes, der die *materiale Erweiterung* der historischen Erfahrungsbasis in die internationale bzw. -kulturelle Dimension auf *systematische Erkenntnis* hin aufschließt.

Methodologische Überlegungen dieser Art sind nun umso weniger von der Hand zu weisen, als man auch Themen wie das im vorliegenden Buch behandelte auf dem gegebenen Stand sozialhistorischer und sozialwissenschaftlicher Arbeit nicht mehr voraussetzungslos – in einem theoretisch-interpretatorischen Niemandsland – in Angriff nehmen muß, noch kann. So entstammen die eingangs notierten Konzepte von »Inklusion«, »Systembildung«, »funktionaler Differenzierung« einem hoch elaborierten Theorierahmen, der ungeachtet seiner systemtheoretischen Abstraktheit nicht nur historisch gesättigt ist, sondern der nach weiterer Empirisierung durch vergleichend-historische Untersuchungen geradezu verlangt. Er bietet zudem den Vorteil, sowohl die sachstrukturell begründete Autonomie gesellschaftlicher Teilsysteme – wie z. B. des Erziehungssystems – als auch deren Interdependenzen mit gesamtgesellschaftlichen »Umwelten«, Differenzierungsformen und Wandlungsprozessen begründet zu explizieren. Und er käme damit auch den Kriterien von FRIJHOFF entgegen, der, vor allem auf Fritz RINGER gemünzt<sup>12</sup>, die Reduktion vergleichender Erziehungsgeschichte auf die Dimensionen von sozialer Ungleichheit und Schichtreproduktion als unzureichend problematisiert und statt dessen umfassendere Modellierungen postuliert, die »les deux éléments – société et vie culturelle –« gleichermaßen zu berücksichtigen hätten.

Erinnert sei aber auch an die historisch-komparativen Analysepotentiale solcher modernisierungstheoretischen Ansätze, die die in den frühen Varianten des Modernisierungsparadigmas enthaltenen soziozentrisch-evolutionistischen Vorannahmen abgelegt haben zugunsten der Entwicklung flexiblerer, raumzeitlich spezifizierender Modellbildungen nach der gemeinsamen Denkfigur: Zwar *kontextübergreifend konzipierte* Funktionserfordernisse, Herausforderungslagen und Problemtypologien sozialer Systeme hypothetisch anzusetzen; doch historisch beobachtbare institutionelle Problemlösungen und Entwicklungsverläufe als nach *Typik und Ausprägungsgrad variierende* ernstzunehmen und auf der Basis eines entsprechend flexiblen Erklärungsprinzips mit *je national unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedingungskonstellationen*

11 Hans-Jürgen PUHLE, Theorien in der Praxis des vergleichenden Historikers, in: Jürgen KOCKA/Thomas NIPPERDEY (Hrsg.), Theorie und Erzählung in der Geschichte (Beiträge zur Historik. 3.), München 1979, S. 119–136, hier: S. 123.

12 RINGER, Education and Society (wie Anm. 7).

tionen vergleichend in Relation zu setzen<sup>13</sup>. Allem voran ist hier der von Peter FLORA entwickelte Orientierungsrahmen für die vergleichende Analyse der »Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung« zu nennen<sup>14</sup>. Denn mit seiner Systematisierung *allgemeiner Korrespondenzen* zwischen typischen Herausforderungen und Krisenlagen politischer Systeme und interdependenten Problembereichen in der Entwicklung von Erziehungssystemen kommt er der thematischen Perspektive des von FRIJHOFF edierten Bandes in besonderem Maße entgegen. Perspektivenreich und heuristisch fruchtbar sind aber auch, in Ergänzung dazu, Stein ROKKANs Entwürfe einer theoretisch rückgebundenen und historisch gesättigten Systematisierung vor allem der *Variationen* der politischen Systeme Europas<sup>15</sup>. In wiederholten Ansätzen kreisen sie um die Konstruktion eines »generativen Modells«, das die Differenzen der historisch beobachtbaren Bewältigungsformen und Lösungsvarianten für eine Reihe von grundlegenden Konflikten, die charakteristischerweise im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung auftreten, mit einer Typologie der voraufliegenden historischen Entwicklungspfade der staatlichen Systeme Europas in Relation setzt.

Schon eine kursorische Re-Lektüre der von FRIJHOFF zusammengestellten »modèles nationaux d'évolution« im Lichte derartiger Analyseschemata und -kategorien erlaubt es, die in diesen Studien – wie fragmentarisch und heterogen auch immer – beschriebenen Programme und Prozesse, Akteure und Konflikte, Konstellationen und Traditionen plausibel zu strukturieren, in interpretative Zusammenhänge zu stellen und in durchaus spannungsreichen ersten Vergleichsskizzen miteinander in Beziehung zu setzen. Mit hoher Übereinstimmung läßt sich die in FLORAs Korrespondenz-Modell hypothetisch angesetzte Einlagerung der auf die Konstituierung nationaler Erziehungssysteme abzielenden Schulkämpfe und Schulpolitiken des 19. Jahrhunderts in den Problemkontext der historisch jeweils spezifisch differierenden staatlichen Penetrations- und Integrationsbestrebungen verfolgen; und dies sowohl in den im 19. Jahrhundert neugeformten Nationalstaaten Italien, Griechenland und Australien als auch, wie am Beispiel der englischen Schulpolitik in Irland oder Indien bzw. der österreichischen Schulpolitik in Böhmen oder Galizien aufweisbar, in annektierten, besetzten oder in multinationale Staatsgebilde integrierten Territorien. In den über Jahrhunderte gefestigten Nationalstaaten wie Frankreich und England hingegen münden die Schulkämpfe des 19. Jahrhunderts nicht nur relativ spät in umfassende nationale Gesetzgebungsakte ein: Schulpflicht als gesetzlich festgeschriebenes Inklusionsgebot in Frankreich 1882, in England 1880. Sie erscheinen dann auch stärker eingelagert in die Problemkomplexionen von kultureller Integration und nationaler Identitätsbildung bzw. von politischer Beteiligung und Legitimationssicherung. Daraus ergeben sich zugleich bezeichnende Verbindungslinien zu den in beiden Ländern stark differierenden Verwaltungs- und Kontrollstrukturen (bürokratische Zentralisierung im einen, weitreichende Gestaltungskompetenz lokal gewählter Körperschaften im anderen Fall), die im übrigen auf die kontrastierenden Muster der Bewältigung des von Stein ROKKAN so genannten grundlegenden »Legitimationskonflikts« zwischen dem säkularisierenden und standardisierenden Nationalstaat und den traditionellen Solidareinheiten – insbesondere den Kirchen – zu beziehen sind. In analogen Relationierungen wäre dann auch den semantischen Differenzen nachzugehen, die die Übersetzbarkeit der scheinbar bedeutungsgleichen Programmatiken von

13 Zur theorie- und forschungsgeschichtlichen Situierung solcher Ansätze vgl. Hans-Ulrich WEHLER, *Modernisierungstheorie und Geschichte*, Göttingen 1975, sowie Stein ROKKAN, *Vergleichende Sozialwissenschaft*, Frankfurt 1972, S. 53 ff.

14 Peter FLORA, *Die Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung. Eine vergleichende Analyse*, in: Peter Christian LUDZ (Hrsg.), *Soziologie und Sozialgeschichte* (Kölner Zeitschr. f. Soz. und Soz. psych., Sonderheft 16.), Opladen 1972, S. 294–319.

15 Unter den sukzessiven Ausarbeitungen sind besonders hervorzuheben: Stein ROKKAN et al., *Citizens, Elections, Parties. Approaches to the Comparative Study of the Processes of Development*, Oslo 1970, insbes. S. 72 ff. und DERS., *Eine Familie von Modellen für die vergleichende Geschichte Europas*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 9 (1980) 2, S. 118–128.



»Instruction obligatoire gratuite et laïque«, von »Free, compulsory and secular education« oder »Weltlichkeit, Unentgeltlichkeit und Schulpflicht« so erschweren. Denn diese sind zwar alle auf jenen generellen Staat-Kirche-Konflikt bezogen; doch in ihrem je spezifischen Bedeutungsgehalt wurzeln sie in Kämpfen, die mit je unterschiedlichen Frontlinien und mit wechselnder Intensität ausgefochten wurden. Sie sedimentieren insofern unterschiedliche Erfahrungen und Traditionen und besitzen in den Konstitutionsprozessen nationaler Erziehungssysteme, von denen dieser Band berichtet, einen durchaus unterschiedlichen Stellenwert. Besonders prominent sind in dieser Hinsicht die semantischen Symbolisierungspotentiale des Konzepts der »laïcité«. Aufgrund der in ihm aufgehobenen Bündelung von geschichts-, religions- und erkenntnisphilosophischen Konzeptionen mit staats-, erziehungs- und moraltheoretischen Entwürfen sowie Elementen einer politischen Anthropologie steht er in einem besonders reichen Verweisungszusammenhang mit jener konfliktbeladenen »continuité de l'œuvre révolutionnaire de laïcisation de l'Etat et de la société«, in welche die »laïcité de l'école« als eine ihrer wesentlichen Komponenten eingelagert ist (S. 246, vgl. auch S. 263 und 233 ff.). Nur angedeutet in Donald K. JONES' Beitrag und insofern vertiefungsbedürftig sind demgegenüber die Verbindungslinien zwischen der englischen Programmatik des »educational secularism« und dem »philosophical Radicalism« eines Jeremy BENTHAM und John Stuart MILL einerseits, den in England ganz anders gelagerten zusätzlichen Frontbildungen *zwischen* den Kirchen andererseits. Und man bedauert in diesem Zusammenhang dann vollends, daß der preußisch-deutsche Vergleichsfall in diesem Band so unterrepräsentiert ist. Schließlich ließen sich in Relation zu den variierenden Konfliktlinien und unterschiedlichen Problembündelungen im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung, die die genannten Modelle als analytische Konzepte bereitstellen, auch die erstaunlichen Differenzen und zeitlichen Verschiebungen innerhalb des britischen Herrschaftsbereichs plausibel rekonstruieren: die erstmalige Widmung staatlicher Gelder für Schulzwecke in der East India Company schon 1813, im englischen Mutterland erst 1833; der mit öffentlichen Geldern betriebene Aufbau eines staatlich geregelten und beaufsichtigten Primarschulsystems in Irland schon ab 1831, in England erst ab 1870 – u. a. mit der paradoxen Folge, daß in Irland unter öffentlicher Kontrolle hergestellte Schulbücher dann nach England und in andere englische Besitzungen exportiert wurden; die Errichtung zentralstaatlicher Erziehungsbehörden mit umfassender Lenkungs- und Kontrollkompetenz unter einem politisch verantwortlichen Erziehungsminister in den australischen Bundesstaaten schon kurz nach deren staatlicher (Fast-)Unabhängigkeit in den Jahrzehnten zwischen 1872 und 1891, in England erst mit dem Education Act von 1944.

Wie solche Lesefrüchte bei aller Vorläufigkeit vielleicht deutlich machen können, vermag erst ein derart theoriebezogener Vergleichsansatz die in dem Band selbst ja implizit (CAPKOVA, S. 141; STEEDMAN, S. 165) wie explizit (FRIJHOFF, S. 5 ff.) formulierten Erwartungen aufzunehmen und in weiteren Forschungsprozessen einzulösen: zwischen kontextübergreifend-allgemeinen Bedingungsbeziehungen und Wandlungsprozessen einerseits, ihren historisch-kulturellen Spezifikationen und Manifestationsformen andererseits begründet zu differenzieren und damit die Voraussetzungen zu schaffen für den Übergang von historischer Deskription zu rechtfertigungsfähiger Erklärung: »Par la confrontation systématique des évolutions nationales ou régionales, elle (l'histoire comparée) permettra, d'une part, de définir correctement quels facteurs exactement – et par l'intermédiaire de quels agents – ont contribué à articuler les politiques éducatives et, d'autre part, d'isoler la véritable originalité de chacune de ces évolutions nationales« (S. 9). Und erst die Strukturierung vergleichend-historischer Forschung durch hinreichend komplexe Modellierungen hülfe dann auch die Probleme zu vermeiden, die den vergleichenden Ansatz in den Sozialwissenschaften ebenso häufig in seinem Ertrag beeinträchtigt wie unnötig belastet haben: das in obigem Zitat anklingende *induktivistische Mißverständnis* ebenso wie die bei STEEDMAN (S. 165) anklingende Ausrichtung der Vergleichsmethode auf kausalgesetzlich interpretierte *invariante Ursache-Wirkungs-Beziehungen*.

Die zweite oben angesprochene Limitierung, die der von FRIJHOFF edierte Band schon mit

seinem Titel anmeldet, ist weniger methodischer als inhaltlicher Art. Sie betrifft die Konzentration der Beiträge vor allem auf die *legislatorisch-intentionale* Seite der Schulentwicklungen des 19. Jahrhunderts unter Hintanstellung der tatsächlichen *sozialen Nachfrage* nach schulischer Unterweisung. Und diese Perspektive ist fast zwangsläufig gekoppelt mit der Zentrierung auf die Ebene *nationaler* Programmatiken und Organisationsstrukturen unter Vernachlässigung der vorzugsweise auf *regionaler* und *lokaler* Ebene greifbaren faktischen Durchsetzungsprozesse. Solche thematische Beschränkung ist selbstverständlich in jeder Hinsicht legitim. Gerade weil aber die darin zum Ausdruck kommende Sichtweise stark derjenigen der traditionellen pädagogischen Geschichtsschreibung verhaftet ist, soll das erhebliche historiographische wie theoretische Interesse an Berücksichtigung auch der alternativen, der Nachfrage- und »grass-roots«-Perspektive zumindest angesprochen werden.

Der erwartbare Ertrag von Untersuchungen, die aus dieser Perspektive geführt werden, läge zunächst in der notwendigen Korrektur verkürzter Vorstellungen vom historischen Prozeß. Denn sie lenken, wie erst unlängst Robert GILDEA mit seiner interregional vergleichenden Studie über »Education in Provincial France« vorzüglich demonstriert hat<sup>16</sup> und wie im vorliegenden Band Simonetta SOLDANIS Beitrag über Italien in einigen Passagen transparent werden läßt, den Blick auf die regionalen und/oder lokalen Handlungsspielräume in der Ausfüllung nationaler Reformvorgaben, auf die darin angelegten Blockaden oder Umdefinitionen nationaler Politiken, auf deren Adaptationen an oder Überlagerungen durch fortwirkende Traditionen. Indem sie die – möglichen oder tatsächlichen – Diskrepanzen herausarbeiten zwischen der Reformrhetorik nationaler Eliten und der Beharrungskraft gesellschaftlicher Strukturen, »between the role of education as interpreted by notables and officials and the role of education as envisaged by the clientele«<sup>17</sup>, zwischen den »national political battles and the ideological conflict behind them« und deren »few practical consequences for the spread of literacy and the everyday organisation of primary schools« (SOLDANI, S. 110), ermöglichen sie überhaupt erst den vollen empirisch-historischen Zugriff auf schulisch veranstaltete Erziehung als einen – mit DURKHEIM zu sprechen – »wirklichen sozialen Tatbestand«.

Aber noch aus einem anderen Grund ist mit Etienne FRANÇOIS die Einsicht zu unterstreichen, daß »die Geschichte des Schulwesens nicht zu einer Geschichte von Schulpolitik und Schulorganisation verengt werden darf«<sup>18</sup>. Wie dessen interregional vergleichende Studien zur »Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts« zeigen und wie in plastischer Anschaulichkeit die nachgerade schon klassische Lokalmonographie von Roger THABAULT über die allmähliche Durchsetzung universeller Primärerziehung in einer westfranzösischen Landgemeinde des 19. Jahrhunderts vorführt<sup>19</sup>, versprechen vielmehr derartige auf der regionalen bzw. lokalen Ebene ansetzende Untersuchungen über die tatsächliche gesellschaftliche Inanspruchnahme staatlich organisierter »Offre d'École« auch theoretisch aufschlußreiche Einsichten in die sozialstrukturellen Bedingungen des Inklusionsprozesses ins Erziehungssystem. Denn dessen volle Realisierung schleppt sich nicht nur »von den ersten Bekenntnissen guter fürstlicher Absicht im 17. Jahrhundert bis weit ins 19. Jahrhundert hinein«, wie LUHMANN und SCHORR in gelassener Distanz – und germanozentrischer Perspektive – formulieren<sup>20</sup>; er kommt für nicht wenige der im vorliegenden Band behandelten Länder erst weit im 20. Jahrhundert zu einem Abschluß. Diesbezügliche Indikatoren werden, wenn auch sehr vereinzelt, in einigen der Artikel notiert: verbreitete Praxis vorzeitigen Schulabgangs nach nur zwei- bis dreijährigem Elementarunterricht; starke (auch saisonal bedingte) Schwankungen

16 Robert GILDEA, *Education in Provincial France. 1800–1914. A Study of Three Departments*, Oxford 1983.

17 GILDEA, (wie Anm. 16) S. 368.

18 Etienne FRANÇOIS, *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983) 5, S. 755–768, hier: S. 766.

19 Roger THABAULT, *Mon village. Ses hommes – ses routes – son école*, Paris 1944, <sup>2</sup>1982.

20 LUHMANN/ SCHORR, *Reflexionsprobleme* (wie Anm. 4), S. 31.

des Schulbesuchs; motivationale Indifferenz gegenüber schulisch vermittelten Werten und Kenntnissen; schließlich und vor allem: ein nach anfänglichen Erfolgen schwer abschmelzbarer Restsockel an hartnäckig persistierendem Analphabetismus. Während der Anteil vollständiger Analphabeten an den Brautleuten oder an den Rekruten in Frankreich im Jahre 1900 auf knapp unter fünf Prozent gefallen ist – und auf diesem Stand dann auf Jahre hin stagniert –, wird noch rund ein Jahrzehnt später der Anteil der nur unzureichend Alphabetisierten an den gleichen Bezugsgruppen in offiziellen Parlamentsdrucksachen auf 25 bis 30 Prozent geschätzt (S. 345)<sup>21</sup>. In einem aufschlußreichen Beitrag verfolgt Jacques GAVOILLE auf der Folie solcher Daten, wie verantwortliche Politiker während des Jahrzehnts vor dem Ersten Weltkrieg diesem Problem mit administrativen Zwangs- bzw. Organisationsmaßnahmen zu begegnen versuchen – in einem Problemzugriff, der in seiner Verkennung maßgeblicher sozial-struktureller Hintergründe manchen der forcierten »literacy campaigns« und »crash programmes« in Drittweltländern der Gegenwart analog ist. Einige sparsam über das Buch verstreute Hinweise (vgl. vor allem SOLDANI S. 104 ff.) lassen gleichwohl auch solche Hintergründe ansatzweise transparent werden: die Selbstgenügsamkeit kleinräumig organisierter Lebenszusammenhänge vornehmlich ländlicher Bevölkerungsgruppen auf agrarischer Subsistenzbasis; die Beharrungskraft traditionaler Soziabilitäts- und oraler Kommunikationsformen angesichts weitgehenden Fehlens überörtlicher Kommunikationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten; eine insofern ökonomisch, sozialstrukturell und mental bedingte Distanz zu den schulisch vermittelten abstrakten Symbolsprachen. Die Aufnahme und systematische Vertiefung solcher Hinweise und Vermutungen in interregional bzw. interlokal vergleichenden sozialhistorischen Untersuchungen bezeichnet ein dringliches Desideratum historischer Bildungsforschung. Sie hätten u. a. der aus bislang vorliegenden Fallstudien generierbaren Hypothese eines anscheinend transkulturell gleichläufigen Verlaufsmusters der Universalisierung schulischer Elementarerziehung nachzugehen. Historisch-soziologische Untersuchungen nämlich, »ranging from West Africa to nineteenth-century France«, legen übereinstimmend die Vermutung nahe, »that a set of social and economic preconditions must exist before a demand for education is established among local populations which leads in turn to a more rapid rate of diffusion of schooling«<sup>22</sup>. Damit ist zugleich angedeutet, wo das besondere theoretische Interesse derart detailliert ansetzender interregional bzw. interlokal vergleichender Studien liegt. Indem sie nämlich die Analyse der Voraussetzungen für die inklusive Ausdifferenzierung neuzeitlicher Erziehungssysteme bis auf die Konkretionsebene lokaler Lebenswelten, Beziehungsmuster und Differenzierungsprozesse heruntertransformieren, versprechen sie Aufschluß zu geben über das empirisch-historische Korrelat dessen, was in gesellschaftstheoretischer Analyse als »Funktion« des Erziehungssystems unterstellt wird: als ein auf der Ebene des umfassenden Gesellschaftssystems wichtiges Bezugsproblem, das eben damit die Prozesse und Strukturen der Konstituierung eines funktionalen Teilsystems für Erziehung leitmotivisch vorzeichnet.

21 Übereinstimmende Befunde auch aus den »entwickelteren« der gegenwärtigen Entwicklungsländer, selbst aus solchen, die revolutionäre Mobilisierungskampagnen historisch zuvor unbekanntem Ausmaßes durchlaufen haben, wie etwa China, lassen auf offensichtlich kontextübergreifend generalisierbare Strukturprobleme und -bedingungen des Inklusionsprozesses ins Erziehungssystem schließen. Vgl. diesbezüglich Hugh HAWES (Ed.), *The Universalization of Primary Education*. In: *International Review of Education* 29 (1983), 2 (special issue). Christine ALLISON, *Constraints to UPE: More than a Question of Supply?* In: *International Journal of Educational Development* 3 (1983), 3, S. 263–276. Jürgen HENZE, *Analphabetismus in China*, in: *Bildung und Erziehung* 36 (1983), 3, S. 295–314. Robert F. ARNOVE, *A Comparison of the Chinese and Indian Education Systems*. In: *Comparative Education Review* 28 (1984), 3, S. 378–401.

22 Philip FOSTER: *Education and Social Differentiation in Less Developed Countries*, in: *Comparative Education Review* 21 (1977), 2–3, S. 211–229, insbes. S. 216 ff.: *The Ecology of Schooling*. Vgl. erste Ansätze in dieser Richtung bei Linda A. DOVE, *The Role of the Community School in Rural Transformation in Developing Countries*, in: *Comparative Education* 16 (1980), 1, S. 67–79.

Eine dritte und letzte fruchtbare Perspektive künftiger Forschung soll abschließend zumindest benannt werden. Auch wenn sie im vorliegenden Band nur implizit angesprochen wird, ist sie doch zur inhaltlichen Abrundung der Erforschung der Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme systematisch geboten. Sie bezieht sich, generell, auf die Interrelationen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Semantik. Historisch spezifiziert geht es, wie nicht zuletzt das Inklusionsdenkmal von Sèvres in thematischer, genetischer und struktureller Hinsicht präsent hält, um die Zusammenhänge zwischen Inklusion und Reflexion, zwischen der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme wie des Erziehungssystems und dem korrespondierenden Bedarf an Verdichtung pädagogischer Reflexion zur »Theorie des Systems im System«<sup>23</sup>. Denn die Inklusions- und Systembildungsprozesse waren von einer strukturellen Größenordnung und einer inhaltlichen Neuartigkeit, daß die in ihrem Vollzug aufgeworfenen Probleme weder mit lediglich organisatorischen Mitteln bewältigt, noch mit den semantischen Ressourcen der »Pädagogik der Verwaltung« bearbeitet werden konnten. Mit bemerkenswerter Präzision wird diese Verschwierigung und damit Anspruchs-Verschiebung der Reflexionsproblematik in Simonetta SOLDANIS in vielfacher Hinsicht vorzüglich dokumentiertem Artikel über Italien deutlich. Es ist gerade die Verbindung von Schulpflicht und Weltlichkeit der Schule, von Obligation und Laizität, und d. h., soziologisch gesprochen, von Inklusion und Säkularisierung (als Konsequenz der Autonomisierung gesellschaftlicher Funktionsbereiche), die die Frage hervortreibt: wie denn *moralische Erziehung in Schulen ohne Religion und gegen den Willen großer Bevölkerungsteile überhaupt möglich sei* (S. 103)<sup>24</sup>. Eine Antwort auf diese Problemsituation konnte naturgemäß zunächst nicht intentione recta erfolgen: durch befriedigende Lösungsformeln, sondern nur intentione obliqua: durch geänderte Modi der Problembearbeitung. Und das hieß, was freilich von SOLDANI selbst nicht mehr ausgeführt wird, die Institutionalisierung der Pädagogik als »Wissenschaft« an Universitäten. Sie erfolgte, wie hier nur kurz notiert werden soll, in Italien ab 1872 in unmittelbarem Zusammenhang mit der Primarschulgesetzgebung des neugebildeten Nationalstaates, in Frankreich ab 1883 in unmittelbarem Zusammenhang mit der Primarschulgesetzgebung der jungen Dritten Republik<sup>25</sup>. In Preußen-Deutschland, wo der durch staatliche Penetrationsbestrebungen getragene schulische Inklusionsprozeß schon relativ früh anlief<sup>3</sup>, erfolgte die Institutionalisierung universitärer Pädagogik in noch Episode bleibenden Ansätzen bezeichnenderweise schon am Ende des 18. Jahrhunderts<sup>26</sup>; als Institutionalisierung auf Dauer erfolgte sie dann zu Beginn der Weimarer Republik, u. a. im Kontext mit der unter den geänderten politischen Rahmenbedingungen unausweichlich gewordenen Neudefinition des Verhältnisses von Inklusivität und Selektivität des Erziehungssystems<sup>27</sup>.

Ausreichend flexibel dimensionierte Modellierungen, die entsprechende Fragestellungen und Zusammenhänge systematisch aufzunehmen, historisch zu spezifizieren und vergleichend abzuklären erlauben, haben auch in dieser Hinsicht jüngere Weiterbildungen wissenssoziologischer Theorie zur Verfügung gestellt. Doch bleibt der Stand wissenschaftsgeschichtlicher Forschung über die Pädagogik/Erziehungswissenschaft – gar solcher vergleichenden Zuschnitts

23 LUHMANN/ SCHORR, Reflexionsprobleme (wie Anm. 4), S. 8 ff., 338 ff.

24 »Wie ist Erziehung möglich?« – so formulieren LUHMANN und SCHORR (in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1/1981, 1, S. 37–54) die disziplin-konstituierende Fragestellung der Erziehungswissenschaft.

25 Vgl. SCHRIEWER, Pädagogik (wie Anm. 2), und SCHRIEWER, Repertorium (wie Anm. 8).

26 Vgl. Max FUCHS, Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im 18. Jahrhundert, Weinheim 1984.

27 Vgl. Heinz-Elmar TENORTH, Pädagogisches Denken 1918–1945, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V, voraussichtl. München 1987; DERS., Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland 1834–1933, voraussichtl. Frankfurt 1987.

– hinter demjenigen anderer Sozialwissenschaften derzeit noch weit zurück<sup>28</sup>. Noch weitaus mehr als in den als ersten diskutierten thematischen Perspektiven überwiegen hier die Forschungsdesiderate den Fundus bereits vorliegender Untersuchungen.

Bemißt man den Ertrag eines Buches weniger nach den Kriterien gesicherter Kenntniserweiterung oder kühner Theoriekonstruktionen, sondern nach seinen Anregungspotentialen für weitere Forschung, so ist den von FRIJHOFF herausgegebenen »*Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX<sup>e</sup> siècle*«, trotz ihres in vieler Hinsicht vorläufigen und fragmentarischen Charakters, ein Stellenwert in den noch jungen Annalen Vergleichend-historischer Bildungsforschung gewiß. Freilich gewann die von FRIJHOFF gewählte Kennzeichnung dieser Sammlung als Dokument einer »phase d'exploration« im Zuge des Durchgangs durch das Buch eine neue und erweiterte Bedeutung. Denn die Diskussion der in ihm explizit verfolgten oder nur implizit angerührten Arbeitsperspektiven:

- (a) der Einlagerung der Universalisierung öffentlicher Schulerziehung in Prozesse gesellschaftsstrukturellen Wandels bzw. politischer Modernisierung,
  - (b) der sozialstrukturellen Bedingungen und Hintergründe für die über lange Dauer sich hinschleppende Realisierung des Inklusionsprinzips,
  - (c) der Zusammenhänge zwischen Systemkonstituierung und Systemreflexion,
- ließ in zunehmendem Maße inhaltliche und methodische Desiderate der historisch-vergleichenden Erforschung der Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert deutlich werden. Sie im Zusammenhang herauszustellen, lag im Interesse ihrer sukzessiven Abarbeitung. Im Interesse ihrer Abarbeitung wäre aber auch zu wünschen, daß sich die in der International Standing Conference for the History of Education versammelte internationale historische Sachkompetenz stärker mit komparatistischer Methodenkompetenz verbindet und auf sozialwissenschaftliche Interpretationsangebote hin öffnet.

28 Vgl. Heinz-Elmar TENORTH, *Wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland*, in: Hans-Joachim BRAUN/Rainer KLUWE (Hrsg.): *Entwicklung und Selbstverständnis von Wissenschaften: ein interdisziplinäres Colloquium*. Frankfurt/Bern 1985, S. 79–100.