Ancien Régime
Aufklärung und Revolution

Ancien Régime
Aufklärung und Revolution

Herausgegeben von
Rolf Reichardt und
Eberhard Schmitt

Band 19

R. Oldenbourg Verlag München 1990

Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution

Von Hans-Christian Harten

R. Oldenbourg Verlag München 1990

Gedruckt mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Harten, Hans-Christian:
Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution / von Hans-Christian Harten. – München : Oldenbourg, 1990
(Ancien régime, Aufklärung und Revolution ; Bd. 19)
ISBN 3-486-55651-7
NE: GT

© 1990 R. Oldenbourg Verlag GmbH, München

Das Werk einschließlich alle Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Robert Hurler GmbH, Notzingen
Druck und Bindung: R. Oldenbourg Graphische Betriebe GmbH, München
ISBN 3-486-55651-7

Inhalt

Vorwort von Rolf Reichardt VII

Einleitung: Bildung, Erziehung und Gesellschaft – Vom Ancien Régime zur Französischen Revolution 1

Exkurs: Sozialstruktur und sozioökonomische Entwicklungen im Ancien Régime 5

1. Bildungs- und Erziehungspolitik – Gesetzgebungsprozeß und konzeptionelle Entwicklung 25
1.1. 1789–1792: Constituante und Législative 25
1.2. Die Phase des Konvents 42
– Bildungspolitische Entwicklung und offizieller Diskurs 42
– Der „außerparlamentarische" Diskurs 68
1.3. „Vom Thermidor zum Fructidor" 75

2. Die Idee der republikanischen Erziehung 83
2.1. Pädagogische Eschatologie: Erwartungen an die öffentliche Erziehung . 83
2.2. Theorien über Kindheit, Erziehung und Gesellschaft 88
2.3. Anschauungsunterricht und Spielpädagogik: Konzeptionen „republikanischer" Unterrichtsmethoden 104

3. Die Elementarbücher der Revolution: Entwürfe zu Inhalten, Methode und Didaktik eines „republikanischen" Unterrichts 122
3.1. Ergebnisse der Elementarbuchwettbewerbe 122
3.2. Konzeptionen für den Lese-, Schreib- und Grammatikunterricht 131
3.3. Mathematik, Naturkunde und Geographie 151
3.4. Moral und Politik 160
– Klassifizierung; formale Gestaltung 160
– Theorien der Religion, Moral und Gesellschaft 166
– Exemplarische Texte 177
– Die erfolgreichsten Autoren 193

4. Organisation und Praxis der republikanischen Erziehung in den Elementarschulen 206
4.1. Der äußere Rahmen des Unterrichts: Schulbesuch und Zusammensetzung der Klassen 206
4.2. Räumlichkeiten und Ausstattung der Schulen; republikanischer Dekor . 222
4.3. Innere Ordnung des Unterrichtsgeschehens, Leistungsmotivation und -kontrolle 232
4.4. Unterrichtstexte 246

5. Moralerziehung und zeremonielle Pädagogik 257
5.1. Zeremonielle Aspekte des Unterrichts 257

5.2. Konzeptionen zeremonieller Pädagogik 261
5.3. Partizipation von Lehrern und Schülern an republikanischen Festen . . 268
5.4. Dekadenzeremonien und Dekadenunterricht 278
5.5. Das Fest der Jugend 284
5.6. Körperlich-militärische Erziehung 299
5.7. Zur pädagogischen Soziologie des Festes 306

6. Politische Pädagogik 312
6.1. Die Sociétés populaires als Träger der pädagogischen Mobilisierung für die Revolution 312
6.2. Auftritte von Lehrern und Schülern in den Sitzungen der Sociétés populaires 317
6.3. Eigene Bildungsangebote der Sociétés populaires 321
6.4. Kinder- und Jugendgesellschaften 326

7. Die Lehrer der Revolution 333
7.1. Lehrer als Träger des politisch-kulturellen Prozesses; Struktur und Entwicklung der Lehrerschaft 333
7.2. Wahl, Prüfung und Ernennung der Lehrer in den Jahren II bis V 349
7.3. Republikanische Lehrer 360
7.4. Biographische Materialien 371
- Le Normand: Elementarschullehrer und Sekretär der Société populaire von Rouen 371
- Vaureix: Das Scheitern eines republikanischen Landschullehrers . . 388
- Lahire: Vom Collègeprofessor zum Elementarschullehrer 395
- Dejean: Die Elementarschule als Zentrum kultureller Bildung auf dem Land 398
- Sérane: Elitebildung und republikanische Erziehung 401
- Beaurieu: Ein rousseauistischer Philosoph als republikanischer Lehrer 407
- Fréville: Vom Elementarschullehrer zum Kinderbuchautor 413

Schluß: Indikatoren der Schulentwicklung 423

Abkürzungen 433
Quellen und Literatur 434
1. Archivalien 434
2. Gedruckte und handschriftliche Quellen 436
3. Sekundärliteratur 445
Abbildungen 453
Register 459

Vorwort

Im Herbst 1791 brachte der geschäftstüchtige Pariser Verleger Paul-André Basset, Spezialist für populäre Druckgraphik, als kolorierte Radierung ein preiswertes Gesellschaftsspiel heraus, welches die traditionsreiche Praxis didaktischer Gänsespiele religiös-moralischen und geographisch-historischen Inhalts politisierend auf die Französische Revolution ummünzte. Die dreiundachtzig Felder dieses raffiniert aufgebauten „Jeu national instructif", die jeweils mit einem Bild und einem zugehörigen Schlagwort besetzt sind, deuten die Geschichte Frankreichs von den Religionskriegen des späten 16. Jahrhunderts bis zur Verkündung der Verfassung von 1791 als aufklärerisch-revolutionäre Selbstbefreiung der Nation – ein Fortschritt, der allerdings noch der künftigen Vollendung bedarf. Denn bevor die Spieler das paradiesische Zielfeld der verwirklichten „Constitution" erreichen, müssen sie die „Nouvelle Education" durchlaufen: so zeigt denn die Miniatur auf diesem Spielfeld, wie eine geflügelte „Liberté", mit der Fackel der Vernunft gerüstet, die ABC-Schützen anhand der ‚Mosaischen Gesetzestafeln' der Menschenrechtserklärung von 1789 und der neuen Verfassung das Schreiben und Lesen lehrt.

Diese Propagierung einer „Nouvelle Education" in einem mehrfach nachgestochenen Lehr- und Unterhaltungsspiel erscheint symptomatisch dafür, welch hohen Stellenwert die Erziehung im revolutionären Selbstverständnis einnahm. Eintrittsfreie Theatervorstellungen und neue Straßenlieder, öffentliche Feste und kollektive Zeitungslektüre in den revolutionären Clubs sollten ab 1789 ebenso der staatsbürgerlichen Bewußtseinsbildung dienen wie der Ende 1791 vom Jakobinerclub preisgekrönte und bebilderte „Almanach du Père Gérard" von Collot d'Herbois – der populärste Volksalmanach der Revolution – oder plakatartige „Republikanische Freiheitsgebote", die der halbgebildete Patriot Pierre-François Palloy 1793/94 geradezu besessen in Umlauf brachte. Es ging bei dieser regelrechten Kulturrevolution letztlich um nicht weniger als um die Schaffung eines Neuen Menschen, wie ihn die Allegorie des Stechers Jacques-Louis Perée von 1795 verbildlichte oder wie er in dem jugendlichen „Freitheitsmärtyrer" Joseph Bara vorbildliche Gestalt gewonnen zu haben schien. Aufgeklärte Intellektuelle vom Schlage eines Condorcet erkannten mit beklemmender Deutlichkeit, daß die gesellschaftliche Durchsetzung der Französischen Revolution, die dauerhafte Verwirklichung ihrer Errungenschaften mit dem Erfolg oder Scheitern eines umfassenden Erziehungsprogramms stehen oder fallen würde: ohne ‚mündige Bürger' weder wirklich allgemeine und freie Wahlen noch volle politische Legitimation der Gewählten, weder sachkundige Wähler noch genug qualifizierte Kandidaten, um nur einige Gesichtspunkte zu nennen. Entscheidend mußte es dabei auf das Grundschulwesen ankommen; bestand hier doch die Möglichkeit, ganze Generationen von Anfang an neu zu prägen, während die revolutionäre ‚Erwachsenenbildung' Versäumnisse und Schäden des Ancien Régime nur mildern konnte.

Wenn das vorliegende Buch also einem derart zentralen Problem der Kultur- und Sozialgeschichte der Französischen Revolution gilt, so möchte man eigentlich meinen, darüber sei längst alles gesagt. Doch kennzeichnet es die lange verengte Fragestellung der Revolutionsforschung, daß dies ganz und gar nicht der Fall ist; statt eines reich bestellten Feldes handelt es sich weitgehend um Brachland. Selbst in Frankreich fehlt erstaunlicherweise eine umfassende Monographie zum Thema, wenn man nicht die ältere thèse von Maurice Gontard (1959), die sich im wesentlichen auf eine Institutionengeschichte anhand Pariser Quellen beschränkt, und die neuere Dokumentation von Dominique Julia (1981) halbwegs als solche gelten lassen will. So blieb es dem deutschen Erziehungswissenschaftler Hans-Christian Harten vorbehalten, die vernachlässigten dokumentarischen Schätze der französischen Departementalarchive zu heben und die bisher profundeste Gesamtdarstellung der Primarschulen der Französischen Revolution zu schreiben, in der auch die wichtige Regionalgeschichte zu ihrem Recht kommt.

Während der einleitende Überblick der folgenden Darstellung über die revolutionäre Schulpolitik die Studien von Wiltrud Ulrike Drechsel (1969) und Frauke Stübig (1974) fortführt, erschließen die Hauptteile über Organisation, Inhalte und Träger der erst 1793 eingeführten neuen republikanischen Primarschulen völliges Neuland. Eine ungeahnte, sozial wie geographisch weit gestreute Fülle unbekannter und oft entlegener Dokumente, deren ausführliche Referierung und Zitierung man begrüßt (die Masse der entdeckten Elementarbücher machte eine getrennt publizierte Bibliographie nötig), macht einen in seiner Authentizität, Kraft und Tiefe bislang unterschätzten demokratischen Aufbruch im französischen Erziehungswesen sichtbar. Hatte es den meisten Aufklärern vor einer Bildung des Volkes gegraust, so begannen Politiker und engagierte Pädagogen 1793/94 damit ernst zu machen. Die Tatsache, daß dieses Experiment – ohne die nötige materielle Grundlage erhalten zu haben – abgebrochen wurde, bevor es Früchte tragen konnte, beweist nicht seine Bedeutungslosigkeit. Programmatisch wie personell gründet das Grundschulwesen des modernen Frankreichs in den republikanischen Primarschulen des Jahres II.

Rolf Reichardt

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die großzügige Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die mir im Rahmen eines Heisenberg-Stipendiums einen mehrjährigen Forschungsaufenthalt in Frankreich ermöglichte und für die Drucklegung einen Zuschuß gewährte.

Für das Gegenlesen des Manuskripts, Anregungen und Diskussion bin ich Rolf Reichardt, Peter Martin Roeder und Dominique Julia zu besonderem Dank verpflichtet.

Hans-Christian Harten

Einleitung: Bildung, Erziehung und Gesellschaft – Vom Ancien Régime zur Revolution

Im 18. Jahrhundert besuchte die Masse der Kinder und Jugendlichen die „petites écoles", Landschulen, kleine Lateinschulen oder Armenschulen, die von den Kirchen betrieben wurden. In ihnen lernte man neben elementaren Kenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen vor allem die Grundlagen der Religion (Katechismus-Unterricht) und des Verhaltens im Gottesdienst. Nach einem königlichen Erlaß von 1698, der wahrscheinlich in der Mehrzahl der Schulen des Ancien Régime befolgt wurde, sollte der Unterricht zum Ziel haben „d'instruire les enfants du catéchisme et des prières qui sont nécessaires, les conduire à la messe tous le jours ouvriers, comme aussi apprendre à lire et à écrire à ceux qui pourraient en avoir besoin"[1]. Am Vorabend der Revolution gab es rund 30000 solcher Schulen ins insgesamt 37000 Pfarrgemeinden. Neben der Fürsorge (Spitäler und Armenhäuser) und der standesamtlichen Beurkundung war das Schulwesen die wichtigste soziale Funktion, die der Klerus als erster Stand der Gesellschaft des Ancien Régime wahrnahm.

Der Pfarrer führte jeweils die Aufsicht über den moralischen und religiösen Unterricht sowie über das Verhalten des Lehrers; die Qualifikation des Lehrers erschöpfte sich zumeist in einer religiösen Vorbereitung, die er in den Orden, die die Schule trugen, oder als Assistent oder Helfer des Pfarrers erfahren hatte; gelegentlich wurde sie auch in einem Examen festgestellt, das aber in der Regel nicht mehr als eine Formalität war[2]. Die Bedingungen für die Erlangung einer Lehrerstelle wurden vom jeweils zuständigen Bischof festgelegt. Die Lehrer bestritten ihren Unterhalt zum Teil aus dem Schulgeld, das sie von den Eltern der Schüler selbst eintreiben mußten, die Kirche oder die Orden stellten zumeist die Räume zur Verfügung. Es gab Verpflichtungen, einen bestimmten Anteil an Kindern von Armen aufzunehmen, die vom Schulgeld befreit waren und die Einkünfte der Lehrer schmälerten. Diese Kinder wurden häufig von den anderen isoliert, teilweise auch in besonderen Armenschulen untergebracht, die die Kirche unterhielt, zum Teil mit Unterstützung der Kommunen.

Die Lehrer waren in der Regel auf zusätzliche Einkünfte angewiesen, um zu überleben, wie eigene Landarbeit oder spezielle Dienste, die sie den Gemeinden anboten (Briefe lesen und beantworten etc.), vor allem aber Hilfsfunktionen für das Pfarramt (Glockenläuten, Leiten des Kirchenchores, Assistieren beim Gottesdienst etc.)[3].

[1] Zit. nach Morange/Chassaing 1974, S. 104
[2] Gontard 1959, S. 29. f.
[3] Siehe Chartier/Compère/Julia 1976, S. 35

Das Schulwesen wurde nicht als Angelegenheit des Staates betrachtet, der nur ein „droit de police" ausübte[4]. Die Kontrolle durch die Kirche charakterisiert das gesamte Primarschulwesen des 18. Jahrhunderts und macht seine Uniformität in ganz Frankreich aus[5]. Ansonsten variierten die Bedingungen und Formen des Unterrichts von Region zu Region; die Dauer und der Umfang des Schulbesuchs hingen von lokalen Bedingungen ab, aber auch von saisonalen – in vielen Regionen wurde der Unterricht nur im Winter erteilt, weil die Landarbeit in den wärmeren Jahreszeiten die Mitarbeit der Kinder erforderte. In manchen ländlichen Regionen gab es nur sehr wenige „petites écoles", so daß hier fast Analphabetismus herrschte, etwa in den Bergregionen Zentralfrankreichs[6].

Der Status des Lehrers ist durch sein Subordinationsverhältnis bestimmt: abhängig von den Institutionen der Kirche, darauf angewiesen, die Unterstützung der Eltern, oft durch harte Überzeugungsarbeit, selbst zu suchen, hatte er nur eine schwache Position in der Gesellschaft, und seine moralische Macht konnte sich nur auf seine Zugehörigkeit oder Quasi-Zugehörigkeit zur Geistlichkeit stützen. Als Hilfskräfte des Pfarrers mußten die Lehrer die Haare kurz tragen, durften nicht spielen, trinken und in der Öffentlichkeit tanzen[7]. Mit einem Haufen von Kindern unterschiedlichster Altersgruppen konfrontiert, ohne pädagogische Kenntnisse, oft nur im Besitz auswendig gelernten Wissens, waren sie zumeist auf simple Methoden und Mittel der Disziplinierung angewiesen.

Als Repräsentant der Kirche übte der Lehrer gleichwohl eine wichtige und wirksame Kontrollfunktion über den Schüler und seine ganze Familie aus. Ein von vielen Diözesen des 17. Jahrhunderts angenommenes Manual schreibt den Lehrern vor, den Kindern klar zu machen, „de ne jamais faire leur urine devant les autres, de ne jamais coucher avec leur soeur, ni même avec leur père et mère, si ce n'est en cas de grandissime nécessité; aucquel cas il enjoindra aux parents de les coucher au pied de leur lit, en telle sorte qu'ils ne puissent jamais apercevoir, ni se douter de ce qui n'est permis qu'aux mariés: que si les parents ne voulaient ôter leurs enfants de coucher avec leurs servantes, leurs soeurs ou eux-mêmes, le Maître en ce cas, après leur en avoir remontré l'importance, les renvoiera sans différer"[8].

Neben den „maîtres d'écoles" gab es die „maîtres-écrivains", Schreiblehrer, die in den Städten eine handwerksmäßige Unterrichtung im Schreiben (Schönschreiben) betrieben und vor allem das Interesse des städtischen Bürgertums, insbesondere des kaufmännischen Bürgertums an spezifischen mit dem Schreiben (und teilweise auch Rechnen) verbundenen Fertigkeiten befriedigten. Die Schreib- und Rechenschulen dieser Lehrer, die zunftmäßig organisiert waren, hatten den Cha-

[4] Chianéa 1972. S. 123
[5] Gontard 1959, S. 15f.
[6] Ebd., Fig. 1 und 2.
[7] Siehe z. B. die „Règlements pour les clercs-lays ou magister au diocèse d'Amiens". In: Revue pédagogique t. II, 1883, S. 60; vgl. Dommanget 1930, S. 415f.
[8] Zit. nach Furet/Ozouf 1977, S. 87

rakter von quasi technischen oder beruflichen Schulen, deren Unterrichtsleben und -praxis eher an der traditionellen handwerklichen Lehre als an der Schule orientiert waren[8]. Im 17. Jahrhundert war ihnen das Monopol auf den Unterricht im Schönschreiben zuerkannt worden, während sich die Schulmeister auf die Vermittlung elementarer Schreibfähigkeiten beschränken mußten[10]. Oft war der Unterricht im Schreiben mit Zeichenunterricht verbunden, der gleichfalls auf handwerkliche Qualifikation abgestellt war. Das Schreiben galt in den kirchlichen Elementarschulen als sekundär, wesentlich war das Lesen als fundamentale Voraussetzung der Teilnahme am Gottesdienst. Lesen und Schreiben gehörten noch verschiedenen Wertsystemen an, das Lesen war zentraler Bestandteil der religiös-geistigen Erziehung, das Schreiben repräsentierte eher nützliche Funktionen des praktischen Lebens[11].

Die höhere Bildung hatte ihren Ort vor allem in den Collèges, die überwiegend von religiösen Orden – insbesondere den Jesuiten, die Mitte des 18. Jahrhunderts über 100 Collèges unterhielten – betrieben wurden. Sie dienten der Vermittlung einer humanistischen Bildung und/oder der Vorbereitung auf die Universität, oft bildeten sie selbst noch die artistische, d. h. niedere Fakultät einer Universität, aus der sie historisch hervorgegangen sind. Die Kultur des Collèges war in der Regel abgehoben von der realen Lebenspraxis, Latein und Rhetorik standen in ihr im Mittelpunkt. Die Collèges hatten den Charakter von Internaten, auch wenn der größere Teil der Schüler zumeist außerhalb wohnte; sie stellten eine nach außen hin völlig abgeschlossene Welt dar, ein künstliches pädagogisches Universum, mit dem Ziel der vollständigen Trennung der Heranwachsenden von der sie umgebenden Welt. Die Schüler unterlagen einer praktisch lückenlosen Überwachung und permanenter Kontrolle. Ziel war die Bildung zum „honnête homme", dem „eleganten und kultivierten Weltmann"[12]. Das Überwiegen der an einer künstlich montierten Antike orientierten Bildung[13] trug zur Entstehung einer „gesellschaftlich abgehobenen leisure class..., für die praktische Tätigkeit nicht mehr in Frage kam" bei[14]. Die Jesuiten führten in das Collège ein System strenger Disziplin, ausgeklügelter moralischer Strafen und Belohnungen (insbesondere suchten sie die Lernmotivation durch fiktive Wettkämpfe unter den Schülern zu entwickeln) und rationaler Ordnung ein. Sie hielten an der Priorität antiker Kultur fest, ergänzten sie jedoch durch eine „Gymnastik des Geistes", die einer Mechanisierung des Denkens und Verhaltens gleichkam[15]. „Mit der Regelmäßigkeit einer Maschinerie und der Disziplin eines Regiments gingen die Jesuiten daran, ein Schulwesen auf-

[9] Ariès 1978, S. 414ff.
[10] Ebd., S. 417
[11] Furet/Ozouf 1977, S. 89f.
[12] Nieser 1978, S. 98
[13] Snyders 1971, S. 62ff.
[14] Nieser 1978, S. 99
[15] Foucault 1979, S. 173ff.

zubauen, das den Geist des Gehorsams und der Unterordnung an die Schüler weitergab"[16].

Der Geist der Ordnung, den die Jesuiten in besonderer Weise verkörperten, durchdrang im Grunde alle Schulen, auch die Elementarschulen: „Plus que la crainte du fouet ou des verges, le grand ressort psychologique de l'école élémentaire est la même que celui du collège jésuite: l'amour-propre, l'émulation. Le mauvais écolier sera mis à la place de l'âne, habillé d'un haillon, un balai à la main, bonnet d'âne sur la tête, 'avec la risée des écoliers qui crieront à l'âne', tandis que celui qui apprend bien sera changé de place et de groupe dans la classe au fur et à mesure de ses progrès, et pourra devenir 'officier' de l'école, c'est-à-dire adjoint au maître, dans des tâches d'encadrement extraordinairement hièrarchisées. L'objectif est ici encore de faire intérioriser par les enfants, comme autant d'obligations morales individuelles, les règles de la discipline de la classe, le respect de l'emploi du temps, le classement périodique des vertus et des mérites"[17].

Die „Ordnungspädagogik", die in den Schulen vorherrschend war, entsprach der Theorie, die man über das Kind hatte. In der scholastisch-aristotelischen Tradition galt das Kind in seiner Hilflosigkeit und Schwachheit als Ausdruck der Erbsünde; nur durch eine strenge Erziehung kann es der Macht des Bösen entzogen werden: „Das Kind ist schwach und schuldig; es muß daher ständig überwacht, behütet und von den Versuchungen der Welt getrennt werden; nur eine ständige Disziplin kann es aus diesem Zustand ziehen; dazu bedarf es rauher Übungen, in denen es streng überwacht wird und in denen der Augenblick durch eine Regel bestimmt ist"[18]. Das Kind mußte daher möglichst vollständig und gründlich der gesellschaftlichen Realität entzogen und den künstlichen Bedingungen des „Räderwerks eines pädagogischen Systems" unterworfen werden; die antike Bildung hat daher nicht nur die Funktion soziokultureller Abgrenzung, sondern auch die pädagogischer Ausgrenzung, um einen Neuaufbau „von Grund auf" zu ermöglichen[19].

Die Ausweisung der Jesuiten 1762/64 führte nicht zu einer Modernisierung in dem Sinne, daß etwa erfahrungswissenschaftliche oder berufsbezogene Inhalte in den Unterricht aufgenommen wurden oder die Vorherrschaft der lateinischen Sprache und Kultur gebrochen worden wäre; der Unterricht blieb im wesentlichen der gleiche, an die Stelle der Jesuiten traten lediglich andere Kleriker[20]. Die Universitäten, die im 18. Jahrhundert einem rapiden Verfallsprozeß unterlagen, unterschieden sich nicht wesentlich von den Collèges der Lehrorden, teilweise gin-

[16] Nieser 1978, S. 107
[17] Furet/Ozouf 1977, S. 88
[18] Snyders 1971, S. 161
[19] Wenn die Jesuiten so großen Wert auf das Einüben von Theaterstücken in der Schule legten, deren Aufführungen gesellschaftliche Ereignisse waren, dann ist dies wohl nicht nur als Zeichen ihrer Fähigkeit, auch Elemente kollektiven Vergnügens in die Schule einzuführen (Snyders 1971, S. 114f.), sondern mehr noch als Ausdruck des Bemühens um eine Kontrolle und Beherrschung der körperlichen Bewegungen und sozialen Rollen anzusehen. Vgl. Chartier/Compère/Julia 1976, S. 202ff.
[20] Bailey 1978, S. 103; vgl. Snyders 1971, S. 107

gen sie auch in ihnen auf. Es waren Orte eines erstarrten Konservativismus; noch 1677 schloß die Universität von Paris alle diejenigen aus, die der Lehre des Aristoteles zuwiderlaufende Auffassungen äußerten[21].

Der Bedarf an spezifisch beruflich-technischen Qualifikationen wurde durch einige Spezialschulen gedeckt, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts gegründet wurden, so insbesondere die Ecole des ponts et chaussées, die ihren offiziellen Status als Spezialschule 1775 durch Turgot erhielt und am Vorabend der Revolution 70 bis 80 Schüler unterrichtete; und die „école des mines", zwischen 1760 und 1780 entstanden. Daneben gab es eine Reihe von Militärschulen, die jungen Adligen den Zugang zur Offizierslaufbahn eröffneten.

Die berufliche Ausbildung fand zum einen in der traditionellen handwerklichen Lehre statt, die aber in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen Niedergang erlebte; insbesondere durch die Reformen Turgots, der 1776 die Zünfte weitgehend abschaffte, und unter Necker, der sie teilweise wieder in ihre Rechte setzte, aber die Aufsicht der Monarchie über die Selbstverwaltungskörperschaften der Handwerke (communautés d'arts et métiers) verstärkte. Die Lehre wurde durch staatliche Regelungen verlängert und verteuert, was insbesondere die traditionelle Familienlehre traf. „L'atelier du maître cesse d'être le mileu ‚protégé' et ‚valorisant' qu'il constituait à l'origine"[22]. Die Beseitigung der Vorrechte der Zünfte durch die Constituante 1791 beschleunigte diesen Niedergang. Einen elementaren technischen Unterricht vermittelten die schon erwähnten Schreibschulen sowie die Zeichenschulen, von denen es am Ende des Ancien Régime 27 gab. In Einzelfällen nahmen auch Schulen der Ordensgesellschaften berufsbezogene Inhalte auf, so vor allem die Schulen J. B. de la Salles und Oberlins.

Exkurs: Sozialstruktur und sozioökonomische Entwicklungen im Ancien Régime

Am Ende des Ancien Régime lag die Zahl der Bevölkerung Frankreichs bei 24 bis 25 Millionen. Davon gehörten 98% dem Dritten Stand – Bürgertum und Bauern – an. Der Erste Stand, der Klerus, umfaßte etwa 120000 Personen, das waren 0,5% der Bevölkerung, verfügte jedoch über etwa 10% des Bodens. Die ökonomische Basis für die Macht des Klerus bildeten die Abgaben der Landbesitzer (der „Zehnte") und der eigene Grundbesitz. Innerhalb des Klerus gab es eine starke soziale Differenzierung: dem hohen Klerus, der sich aus 143 Bischöfen und Äbten aus dem Adel zusammensetzte – sie zählten zu den reichsten Männern Frankreichs – stand der niedere Klerus gegenüber, etwa 50000 Pfarrer und Vikare bürgerlicher Herkunft, sowie die Ordensgeistlichkeit. Der Zweite Stand, der Adel, umfaßte etwa 350000 Personen, das sind 1,5% der Bevölkerung, und verfügte über 20% des Bodens. Seine ökonomische Macht beruhte auf Grundbesitz und

[21] Snyders 1971, S. 38; vgl. Nieser 1978, S. 118
[22] Léon 1968, S. 83

Privilegien. Den weitaus größten Anteil stellte der Amtsadel (noblesse de robe), der im 16. Jahrhundert durch Ämterkauf aus dem Großbürgertum hervorgegangen war. Nur etwa 20000 Personen gehörten dem Geburtsadel an, hiervon wiederum der größere Teil dem Landadel, der von den Feudalabgaben der Bauern lebte. Zum Hofadel zählten 4000 Personen, die Hofämter innehatten, königliche Pensionen bezogen und/oder Pachtrenten.

Bei etwa 8% der Bevölkerung dürfte der Anteil der „Bourgeoisie" gelegen haben, d.h. des Besitzbürgertums, das über 30% des Bodens verfügte. Zur Bourgeoisie zählen, Soboul folgend, die Rentenbourgeoisie, die große Geschäftsbourgeoisie, die selbständigen Handwerker und Ladenbesitzer sowie die freien Berufe. Die Rentenbourgeoisie lebte vom kapitalisierten Profit, den sie aus ihrem Grundbesitz bezog; die Geschäftsbourgeoisie betrieb die großen Finanz- und Handelsgeschäfte, zu ihr gehören auch die Manufaktur- und Fabrikbesitzer. Die Handwerker und Ladenbesitzer (die „kleine Geschäftsbourgeoisie") stellte mit einem Anteil von etwa 65% das Gros des Besitzbürgertums. Obwohl Zuordnungen dieser Art schwierig und problematisch sind, läßt sich doch ganz grob sagen, daß das selbständige Kleinbürgertum eher für eine staatliche Reglementierung des Eigentums (insbesondere durch Preisfestsetzungen), die große Geschäftsbourgeoisie eher für unbeschränkte Wirtschaftsfreiheit eintrat. Das Eigentum war beiden Gruppen heilig. Zu den freien Berufen gehören vor allem Justiz- und Finanzbeamte, Rechtsanwälte, Mediziner, Lehrer, Literaten etc.; aus ihnen gingen die meisten Wortführer der Revolution hervor.

Vom Besitzbürgertum unterscheidet Soboul die „städtischen Volksklassen": die abhängigen Handwerker (abhängige Selbstproduzenten; Gesellen und Lehrlinge), Manufakturarbeiter und Lohnempfänger ohne feste Anstellung (Tagelöhner, Dienstpersonal etc.), also die besitzlose städtische Bevölkerung. Sie bildete zusammen mit dem Kleinbürgertum die soziale Basis der Sansculotten während der Revolution; ihr gemeinsamer Anteil an der Bevölkerung dürfte bei 11% gelegen haben, der Anteil der städtischen Arbeiter an der Bevölkerung lag bei 4,6%.

Die große Masse des Volks lebte auf dem Land; etwa 85% der Bevölkerung waren Bauern, ihnen gehörten 35% des Bodens. Etwa 60% der Bauern waren ohne eigenen Besitz: Pächter, Landarbeiter und Leibeigene; annähernd 40% waren Kleinbauern und/oder Halbpächter. Die Kleinbauern lebten vom Ertrag ihrer Parzellen, der gerade das Existenzminimum sicherte, und sie waren häufig darauf angewiesen, ein zusätzlich gepachtetes Stück Land zu bearbeiten. Daneben gab es die kleine Schicht der Großpächter und Großgrundbesitzer[23].

Anders als in England, aber ähnlich wie in Preußen etwa, gab es in Frankreich bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts keine starken Tendenzen zur Kommerzialisierung der Landwirtschaft als der ökonomischen Basis einer kapitalistischen Ent-

[23] Zusammenstellung der Zahlen nach: Soboul 1973; Furet/Richet 1981; Rudé 1961; Reichardt 1977.

wicklung. Der Geburtsadel war durch kulturelle und rechtliche Barrieren daran gehindert, sich mit Handelsgeschäften abzugeben, andernfalls lief er Gefahr, seinen Stand zu verlieren. Er lebte von den Abgaben der Bauern, zu denen diese verpflichtet waren, investierte sein Vermögen aber nur selten in die landwirtschaftliche Produktion. Aber auch der Teil des Adels, der sich unter Umgehung der Standesvorschriften um eine kommerzielle Ausbeutung seiner Güter bemühte, vollzog dies nicht durch Änderung der Produktionsweisen, sondern lediglich dadurch, daß er mehr aus den Bauern herauspreßte – die Kommerzialisierung führte daher nicht wie in England zur Aushöhlung der feudalen Strukturen, die Grundlage intensivierter Ausbeutung blieben die tradierten Eigentumsrechte[24].

Auch das Bürgertum bildete keine „Vorhut der Modernisierung". Bis ins 18. Jahrhundert hinein war seine vorherrschende Orientierung der soziale Aufstieg in den Adel, der vor allem durch Ämterkauf realisiert werden konnte; der Erwerb von Ämtern durch Angehörige des Bürgertums führte zur Herausbildung eines Amtsadels, der die Bürger in Aristokraten verwandelte, die vom König abhängig waren. Das Handelskapital wurde in seiner Entwicklung durch die staatliche Merkantilpolitik behindert und begrenzt, die bestehenden Manufakturen waren ebenfalls vom Staat abhängig und produzierten vorwiegend für den Luxusbedarf des Hofes sowie für die Versorgung des Heeres. Insgesamt war die wirtschaftliche Struktur und Entwicklung bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts auf Luxusproduktion und staatlichen Bedarf hin ausgerichtet, eine autonome und ins Gewicht fallende bürgerlich-kapitalistische Klasse konnte sich kaum entwikkeln. Dem korrespondiert die Orientierung des Bürgertums an den Normen und Werten der dominanten höfischen Kultur, die die Monarchie durch den Ämterverkauf unterstützte. Es gab eine „Arbeitsteilung" zwischen Bürgern und Adligen, in der das Bürgertum Ämter im administrativ-juristischen Bereich, der Adel die führenden Positionen in Kirche und Heer erhielt. Im 18. Jahrhundert rekrutierten sich die Amtsinhaber aus der „noblesse de robe" und dem gehobenen Bürgertum, vermittelt zumeist über die Absolvierung eines Jurastudiums, während dem Kleinbürgertum und Kleinbauerntum Aufstiegsmöglichkeiten über das Theologiestudium zu Pfarrstellen offenstanden. Die Monarchie befriedigte durch diese Verteilung der höheren und führenden Positionen in der Gesellschaft das Aufstiegsstreben des Bürgertums und schwächte damit die politischen Ansprüche des alten Adels, verschaffte diesem aber gleichzeitig sichere Positionen am Hof, befriedigte also auch das Abgrenzungsbedürfnis des alteingesessenen Adels. Ziel dieser Politik war die soziale und politische Integration beider Klassen in den Staat, ein Gleichgewicht, das die Vorherrschaft der absoluten Monarchie sicherte; sie verhinderte jedoch die Entstehung eines starken Wirtschaftsbürgertums[25].

[24] Moore 1969, S. 74ff.
[25] Nieser 1978, S. 77 u. a.

Etwa in der Mitte des 18. Jahrhunderts beginnen verstärkt kommerzielle und kapitalistische Praktiken in die Landwirtschaft einzudringen, es kommt zu einer – wenn auch begrenzten – Einhegungsbewegung in den 60er und 70er Jahren, theoretisch begründet durch die Physiokraten, der vor allem ein Teil der selbständigen Kleinbauern zum Opfer fällt. Die Masse der Tagelöhner und Landarbeiter nimmt zu, ebenso Armut und Verelendung, bedingt durch Bevölkerungswachstum, Preisanstieg und eine Grundbesitzkonzentration, die durch die seigneuralen Rechte gestützt wird[26]. Für 1783 wird der Anteil der „Armen" an der Bevölkerung auf etwa ein Drittel geschätzt. Dieser verstärkten Tendenz zur Proletarisierung der Landbevölkerung steht auf der anderen Seite eine wachsende Verstädterung und „Verbürgerlichung" von Teilen des Adels gegenüber, die ihren Ausdruck in einem partiellen Wertwandel fand. Eine Reihe finanzkräftiger Adliger geht dazu über, ihr Kapital in die entstehende Metallindustrie zu investieren[27]. Aber diese Entwicklung ist nicht mit einer Auflösung der tradierten „Freudalstruktur" verbunden; die Tendenzen zur Kommerzialisierung der Landwirtschaft vollziehen sich gewissermaßen eher unter dem Schutz der feudalen Rechte: „Der Kapitalismus trug bei seinem Einzug in Frankreich oft die Maske des Feudalismus, vor allem auf dem Lande"[28]. Die intensivierte Ausbeutung der Landwirtschaft war durch das Bemühen der Grundherren charakterisiert, „einen größeren Anteil an den Ernteerträgen der Bauern einzuheimsen und auf dem Markt zu verkaufen", was von einer Stärkung bzw. Wiederherstellung „feudaler" Rechte und Abgaben begleitet war.

Auf der anderen Seite war das ökonomische Verhalten des Bürgertums stark von „Prestigemotivationen" bestimmt[29], es orientierte sich an der vom Adel geprägten, dominanten Kultur und begriff sich noch kaum als selbständige Unternehmerschicht. Typisch war eher der bürgerliche Rentier, der sein Kapital in risikofreien Unternehmungen oder Ländereien anlegte und den Lebensstil des wohlhabenden Adligen nachahmte. Reichardt spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Taylor von einem „spezifisch vorindustriellen Eigentumskapitalismus"[30].

Gleichwohl gab es Gegenbewegungen gegen den „Feudalismus", getragen von Teilen des Bürgertums und der „modernistischen" grundbesitzenden Bürokratie, deren Ziel die Herstellung eines freien Marktes war, um die ökonomische Produktivität zu entwickeln[31]; dabei spielten in der staatlichen Bürokratie Überlegungen, über liberalistische Methoden der Wirtschaftspolitik dem Staat größere finanzielle Quellen zu erschließen, eine wichtige Rolle. – Für die Masse der Bauern bedeute-

[26] Reichardt 1977, S. 180ff.
[27] Ebd., S. 203
[28] Moore 1969, S. 94f.
[29] Reichardt 1977, S. 212
[30] Ebd.
[31] Moore 1969, S. 87ff.

ten jedoch beide Bewegungen eine Verschlechterung ihrer materiellen Lage, die sie in einen wachsenden Gegensatz zur bestehenden gesellschaftlichen Ordnung brachte[32].

Das Scheitern Turgots zeigt nicht zuletzt die Schwäche der liberalistischen „Fraktion", deren soziale Basis nicht breit genug war, um zu einem durchschlagenden Erfolg zu gelangen; die Grenze der Reformbereitschaft des Ancien Régime lag dort, wo die traditionalen Legitimationsmuster politischer und gesellschaftlicher Herrschaft selbst in Frage gestellt wurden; von der Frage der politischen Legitimation ließen sich aber die ökonomischen Fragen kaum ablösen.

Versuchen wir nun eine soziologische Darstellung und Interpretation des Bildungssystems und der Bildungspolitik des Ancien Régime.

Die Funktion und Bedeutung des Collège im sozialen Reproduktionsprozeß lag darin, daß es die für die Ämter und für die Partizipation an der dominanten Kultur erforderlichen Voraussetzungen vermittelte; diese Voraussetzungen bestanden wesentlich in der Beherrschung bestimmter Umgangsformen und erwuchsen vor allem aus einer besonderen literarischen Bildung. *Spezifische* Qualifikationen spielten nur eine geringe Rolle: „Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Kollegschüler im Leben glänzend bestanden haben. Aber man muß bedenken, daß gegen Ende des 17. Jahrhunderts die Welt, in der sie zu leben haben, sehr wenig technische Kenntnisse und sehr wenig Fachwissen verlangte. Die herkömmliche Erziehung entsprach zutiefst einer Epoche des Hof- und Militäradels, in der der Mut und der ritterliche Geist fast allein genügten, um eine Schlacht zu gewinnen – und einer Epoche des Bürgertums, das sich durch Ämter und Stellen zu erheben versucht, in denen Rednertalente die Gradmesser sind"[33].

Die Collège-Kultur trug zur Reproduktion einer abgehobenen gesellschaftlichen Elite bei, der sie vor allem das Zeichen der Exklusivität gab, d. h. sie erfüllte die Reproduktion von gesellschaftlicher Herrschaft vor allem über den Mechanismus kultureller Abgrenzung[34]. Verstärkt wurde dieser Mechanismus durch eine spezifische Hierarchie noch unter den Collèges[35], die die soziale Hierarchie widerspiegelte. Kinder aus dem Amtsadel und der höheren Beamtenschaft erlangten über das Collège den Zugang vor allem zum Jurastudium als Voraussetzung zu höheren Ämtern; Kinder aus dem Kleinbürgertum konnten über das Collège zum Theologiestudium gelangen, um klerikale Ämter zu erhalten[36]. Die höheren kirchlichen Ämter waren dem Hochadel, die Führungspositionen in der Armee dem Geburtsadel vorbehalten, während das gebildete und wohlhabende Bürgertum

[32] Ebd.
[33] Snyders 1971, S. 115f.
[34] Nieser 1978, S. 129
[35] Vgl. hierzu Chartier/Compère/Julia 1976, S. 195
[36] Nieser 1978, S. 126ff.

Positionen auch in Recht und Verwaltung einnehmen konnte. Diesen unterschiedlichen Karrieremustern trugen die Hierarchien zwischen wie innerhalb der Collèges Rechnung[37].

So bestand eine enge Beziehung zwischen sozialem Status bzw. Reichtum und Besuch der Klassen innerhalb des Collèges; in den höheren Klassen des Rhetorik- und Philosophieunterrichts befanden sich überwiegend die Kinder aus den höheren sozialen Schichten, die Kinder des Kleinbürgertums waren stärker in den unteren Klassen des Grammatikunterrichts vertreten[38]. Daneben gab es Collèges, die eher den Charakter einer erweiterten Primarschule hatten, d. h. kein vollständiges Curriculum anboten.

Generell läßt sich sagen, daß das Collège in nennenswertem Maß nicht zur sozialen Mobilität beitrug, sondern vielmehr zur Verfestigung der bestehenden Sozialstrukturen: „Bien loin de jouer dans le sens d'une ascension sociale généralisée, le collège favorise donc le maintien du système établi..."[39]

Während die untersten Sozialschichten völlig vom Collège ausgeschlossen waren, waren die Kinder der noblesse stark überrepräsentiert; der Anteil der Kinder aus Adel und höherer Beamtenschaft an den pensionnaires lag in den von Frijhoff und Julia untersuchten Collèges bei knapp 50%[40] – das bedeutete, daß praktisch alle Söhne dieser Herkunft aufs Collège gingen; 22,7% der Schüler stammten aus dem wirtschaftlich aktiven Bürgertum, 12,9% aus der Schicht der bürgerlichen „rentiers" und weitere 12,9% aus der Gruppe der freien Berufe. In einer Untersuchung anderer Collèges, die die Autoren durchgeführt haben, lag der Anteil der Kinder aus dem Wirtschaftsbürgertum etwas höher. Auffallend ist in beiden Untersuchungen die weitgehende „Bildungsabstinenz" der Großbauern.

Insgesamt gab es 1789 etwa 48000 Collègeschüler[41] – dies entsprach einem Anteil von knapp 2% an der Altersgruppe der 8- bis 18jährigen; damit war der Zugang zur klassischen literarischen Bildung auf eine sehr kleine Minorität unter den Jugendlichen beschränkt. Seit 1760 war die Zahl der Schüler stark zurückgegangen[42]; dies war zum einen durch die Vertreibung der Jesuiten zu Beginn der 60er Jahre bedingt, die 104 Colleges geführt hatten, zum anderen durch die wachsende Konkurrenz, die die Collèges durch private Pensionate erfuhren. Diese Entwicklung war begleitet von einer breiten und zunehmenden Diskussion in der literarischen Öffentlichkeit um Fragen von Erziehung, Bildung und Unterricht; gleichzeitig gab es Bemühungen von staatlicher Seite um eine Reform des Sekundarunterrichts und der administrativen Strukturen des höheren Bildungswesens.

[37] Siehe hierzu Chartier/Compère/Julia 1974, S. 192ff.; Frijhoff/Julia 1975; dies. 1976
[38] Frijhoff/Julia 1975, S. 87
[39] Ebd.
[40] Frijhoff/Julia 1976, S. 40.
[41] Chartier/Compère/Julia 1974, S. 190. Mornet gibt mit 72000 eine wesentlich höhere Zahl an: ders. 1967.
[42] Mornet 1967, S. 320

Es ist sicher kein Zufall, daß diese Tendenzen in jene Zeit fallen, in der es auch zu bedeutsamen sozioökonomischen Wandlungen kommt. Insbesondere auf den Einfluß der Aufklärung und der Physiokraten, die ein liberalistisches Entwicklungsmodell von Ökonomie und Gesellschaft anstrebten, ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen. Dennoch sind die Zusammenhänge komplexer; vor allem zwei Tendenzen überlagern sich: das Interesse des absolutistischen Staates an einer Ausdehnung und Zentralisierung seiner Regelungskompetenzen im Bildungssektor; das Interesse „aufgeklärter" Teile des Bürgertums und Adels an der Durchsetzung eines stärker rationalistischen und utilitaristischen Curriculums.

Offensichtlich geriet das Collège im späten 18. Jahrhundert in eine Krise, weil es neu aufkommende Bedürfnisse nicht mehr zureichend befriedigen konnte, sich als nicht wandlungsfähig genug erwies. In den 60er und 70er Jahren erschien eine Fülle von Schriften, die sich kritisch mit der traditionellen Collège-Pädagogik auseinandersetzten, ihre abgehobene, künstliche Kultur, die Dominanz der alten Sprachen und das Quasi-Monopol des Klerus über den Unterricht kritisierten und eine Umorientierung forderten. Vermittelt über die erkenntnistheoretische Rezeption des Empirismus und Sensualismus wurde eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf lebenspraktische und gesellschaftliche Funktionen und eine stärkere Einbeziehung der modernen empirisch-rationalen Wissenschaften, in jeweils unterschiedlicher Gewichtung, postuliert. Dabei gingen die Auffassungen über die Zielvorstellungen gesellschaftlicher Funktionalität der Bildungsinstitutionen freilich weit auseinander. Während etwa die Physiokraten ein allgemeines Volksbildungssystem forderten (ohne damit jedoch die ständische Differenzierung der Gesellschaft zur Disposition zu stellen), wollten die Enzyklopädisten lediglich die höhere Bildung reformieren und den Zugang zum Collège für die unteren Sozialschichten erschweren; ihr Ziel war eher eine besser funktionierende und qualifizierende Elitenrekrutierung. Während die Physiokraten sich mit Fragen einer allgemeinen, öffentlichen Erziehung befaßten und hier vor allem Formen moralischer und ästhetischer Volkserziehung hohes Gewicht gaben, konzentrierten sich die Enzyklopädisten auf den Entwurf eines neuen, erfahrungswissenschaftlich-rationalistisch ausgerichteten Curriculums für die höhere Bildung.

Die Reformbestrebungen der 60er und 70er Jahre beinhalteten keine Demokratisierung des Bildungswesens; sie zielten auf der administrativen Ebene vielmehr darauf ab, die höhere Bildung effizienter zu machen und den Zugang zum Collège zu erschweren. Damit sanktionierte die Administration in gewisser Weise nur einen schon bestehenden Trend. Ende des 17./Anfang des 18. Jahrhunderts hatte der Anteil der Kinder des Kleinbürgertums und der unteren Volksschichten an den Collège-Schülern noch relativ hoch gelegen, bei starken regionalen Schwankungen[43]. Diese Jugendlichen besuchten häufig nur die unteren Klassen des Collège, zumeist übrigens getrennt von den Kindern vornehmer Herkunft. „Dieser

[43] Ariès 1978, S. 431

Zustrom von Schülern aus dem Volk entsprach häufig dem Wunsch der Eltern nach sozialem Aufstieg. So schickte der kleine Kupferschmied Girardon seinen Sohn, den zukünftigen Holzschnitzer, in die sechste Klasse, um einen Urkundsbeamten, einen *procureur,* aus ihm zu machen. Ein bestimmt beträchtlicher Teil dieser Schüler aus dem Bauernstand, der sich jedoch unmöglich genau abschätzen läßt, werden danach kleine Justiz- und Finanzbeamte und begründen eine bürgerliche Schicht"[44]. Dies änderte sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts; die Collèges schotteten sich zunehmend nach unten ab, so daß sie schließlich weitgehend nur noch den Wohlhabenden vorbehalten waren[45]. Theoretiker der Aufklärung wie Voltaire, Diderot, La Chalotais rechtfertigten diese Tendenz und warnten vor zu viel Bildung für das Volk, mit dem Hinweis auf die Gefahr der Landflucht und der sozialen Desorganisation, andererseits faßten sie aber auch keine grundlegende Veränderung und Ausdehnung des Elementarschulwesens ins Auge. Von dieser Position ist die Rousseaus zu unterscheiden, der aufgrund einer sehr viel weitergehenderen Gesellschaftskritik der institutionalisierten Bildung überhaupt reserviert gegenüberstand.

Das Reformkonzept Turgots, der den Physiokraten nahestand, sah auch die Etablierung eines öffentlichen Elementar- und Sekundarschulwesens vor, von dem er sich eine allgemeine Stärkung der nationalen Kräfte erhoffte. Die Prinzipien dieses Systems waren Säkularisierung, staatliche Aufsicht und Vereinheitlichung sowie eine nutzenbezogene Orientierung in den Bildungsinhalten; Turgot verband Forderungen der Aufklärung und der Physiokraten mit dem Interesse des absolutistischen Staates an einer Stärkung seiner Macht in der Gesellschaft. Er wollte auch dem einfachen Volk ein gewisses Maß an Aufklärung zugestehen, entsprechend der physiokratischen Theorie, die im Volk einen wichtigen Faktor sozioökonomischer Entwicklung sah. Er fand damit jedoch nur wenig Resonanz; die administrative und politische Elite teilte eher die Bedenken Voltaires oder La Chalotais': „L'hostilité des élites administratives et politiques à une scolarisation massive de la paysannerie constitue un courant majeur qui traverse le XVII^{e} et le XVIII^{e} siècle"[46]. Trotzdem gilt diese Aussage nur mit Einschränkungen; wir werden später zeigen, daß die bildungspolitischen Innovationsversuche während der Revolution wesentlich gerade von einer Schicht der Verwaltungsbeamten und Juristen mitgetragen wurde, die offensichtlich im späten Ancien Régime stark von kulturellen und geistigen Strömungen der Aufklärung und der Physiokratie beeinflußt waren. Festzuhalten bleibt jedoch, daß diese Gruppe im Ancien Régime noch eine Minderheit unter der gebildeten Justiz- und Verwaltungsbeamtenschaft darstellte.

So kam es während des 18. Jahrhunderts zu keinen nennenswerten Reformen im Elementarschulbereich. Dies schlägt sich möglicherweise auch darin nieder,

[44] Ebd.
[45] Ebd., S. 433 ff.; Nieser 1978, S. 126 ff.
[46] Chartier/Compère/Julia 1974, S. 37

daß sich der Alphabetisierungsgrad bei den untersten Volksschichten kaum verändert, während er bei den höheren sozialen Gruppen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts ansteigt[47]. Der allgemeine Analphabetismus lag am Ende des Ancien Régime noch bei 63% und ist damit während eines ganzen Jahrhunderts nur um 20% zurückgegangen (am Ende des 17. Jahrhunderts hatte er bei 79% gelegen)[48]. Der Rückgang des Analphabetismus macht sich quantitativ vor allem beim Kleinbürgertum bemerkbar; am Ende des Ancien Régime kann das Kleinbürgertum, aus dem sich die lokalen Führer der Revolution zu einem großen Teil rekrutieren werden, in der Mehrzahl lesen und schreiben, während der Alphabetisierungsgrad in den untersten Schichten und vor allem auf dem Land nach wie vor sehr gering ist[49]. Nach Untersuchungen von Vovelle dürfte der Analphabetismus um 1789 bei den Bauern und Landarbeitern bei über 80% gelegen haben, während er beim Kleinbürgertum nur 25% ausmachte und bei den Notablen gegen Null tendierte[50]. Die Zahlen weisen daraufhin, daß die Elementarschulen auf dem Land nur schwach besucht bzw. nur in unzureichender Anzahl vorhanden waren oder aber es nicht vermochten, ihren Schülern einen gewissen Grad an Lese- und Schreibfähigkeit zu vermitteln. Ähnliches dürfte für die städtischen Schulen gelten; Garden[51] weist für Lyon z. B. im späten 18. Jahrhundert eine deutliche Unterrepräsentation der Kinder aus den untersten Schichten nach. Zu berücksichtigen ist dabei der Statusunterschied zwischen Lesen und Schreiben – in vielen „petites écoles" wurde allenfalls eine rudimentäre Lesefähigkeit vermittelt; der Anteil der Lesefähigen bzw. der Teilalphabetisierten lag daher etwas höher als der der Schreibfähigen[52].

Auf der anderen Seite muß berücksichtigt werden, daß die Schulen nicht die einzigen Institutionen der Alphabetisierung waren, wie auch ihre zentrale Funktion weniger in der Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeit als vielmehr in der Religionserziehung bestand. Neben der Schule gab es z. B. Wanderlehrer, die sich nur für kurze Zeit an einem Ort niederließen; die Karte der Alphabetisierung ist daher nicht identisch mit der der Schulen[53]. Einen weiteren wichtigen Träger kultureller Vermittlung stellen die Bilderhändler dar, die in großen Massen Bilderbögen für die unteren Volksschichten verbreiteten; die Bedeutung des Bildes geht mit dem Grad der Alphabetisierung zurück; ähnliches gilt für das Lied oder religiöse Literatur, die durch gemeinschaftliches Vorlesen vermittelt wurde[54]. – Generell haben, wie Quéniart feststellt, Elemente der Aufklärungsliteratur keinen Eingang in die bäuerliche Kultur gefunden: „Der Bauernstand hat das, was ihm im

[47] Ebd., S. 100ff.
[48] Quéniart 1981, S. 188
[49] Ebd., S. 133
[50] Vovelle 1981
[51] Garden 1976
[52] Quéniart 1981
[53] Ebd., S. 128
[54] Ebd., S. 133ff.

Kontext einer bäuerlichen Kultur fremd oder nutzlos war, zurückgewiesen und sich so geweigert, die Kultur der Stadt oder der Eliten als Modell oder Ideal zu akzeptieren"[55]. In dieser „Verweigerung" mag der Ursprung für das Scheitern der republikanischen Primarschule während der Revolution zu suchen sein; die Landbevölkerung lehnte die republikanische Schule vor allem wegen ihrer antiklerikalen und rationalistischen Ausrichtung ab. Aber offensichtlich akzeptierten die Bauern die Kirchengemeindeschule; deren Besuch standen jedoch schwerwiegende Hindernisse gegenüber: neben den Kosten (Schulgeld etc.) war dies vor allem das Angewiesensein auf die Mitarbeit der Kinder, so daß ein Schulbesuch, wenn überhaupt, dann in den meisten Fällen nur im Winter in Frage kam; während dieser Zeit erschwerten die Witterungsbedingungen aber wiederum den Weg zur Schule, insbesondere in den Bergregionen[56].

An einer Erhöhung des Bildungsstandards des „einfachen Volks" war in erster Linie die Kirche interessiert. Für das Interesse der Kirche an der Entwicklung der Elementarschule war die Sicherung der Religiösität des Volkes zentral, eine zusätzliche Rolle spielte in diesem Zusammenhang die Konkurrenz durch den Protestantismus, der der Bibellektüre und damit der Lesefähigkeit eine größere Bedeutung beimaß[57]. Die Bemühungen der Kirche um eine wachsende Volksbildung, die sich unter anderem in einer zunehmenden Rekrutierung von Laien-Lehrern im 18. Jahrhundert niederschlug, führten zu einem Alphabetisierungsschub zwischen 1730 und 1760, von dem vor allem das Kleinbürgertum profitierte[58]. Obwohl diese Bemühungen sich auf eine religiöse Alphabetisierung beschränkten, schufen sie doch Voraussetzungen für weitergehende Bildungsprozesse und trugen dazu bei, daß sich Teile des städtischen Kleinbürgertums gegen Ende des Ancien Régime von der Bindung ans religiöse Buch zu lösen begannen. Gleichzeitig entwickelten sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts andere Informationsquellen als das religiöse Buch, wie Zeitungen und öffentliche Anschläge: in Teilbereichen der Gesellschaft läßt sich ein gewisser Bruch des Bildungsmonopols der Kirche feststellen[59].

Auch wenn sich an der Realität der „petites écoles" und der Collèges insgesamt wenig änderte, läßt sich doch ein solcher Bruch mit den traditionalen, von der Kirche bestimmten Strukturen des Bildungswesens auf einer relativ breiten Ebene feststellen. Am sichtbarsten wird er in der Entwicklung der Pensionate, die sich ab 1760 vollzieht; Marchand hat am Beispiel des Departement du Nord gezeigt, wie innerhalb kurzer Zeit – zwischen 1770 und 1789 – insgesamt 44 „maisons d'éducation particulières" entstehen[60], die zu einer ernsten Bedrohung der Collèges

[55] Ebd., S. 137
[56] Chartier/Compère/Julia 1974, S. 41
[57] Ponteil 1966, S. 10f.
[58] Quéniart 1981, S. 126f.
[59] Ebd., S. 144ff.
[60] Marchand 1977

werden. Aber auch die „petites écoles" sehen sich konkurrierenden Institutionen gegenüber: in der gleichen Zeit häufen sich die Gründungen von Zeichen- und Arbeits- bzw. Armenschulen[61]. Während die „écoles de dessin" auf die Bedürfnisse des kleinen und mittleren, wirtschaftlich aktiven Bürgertums in den Städten zugeschnitten sind und ein entsprechendes praktisch und nützlich orientiertes Curriculum anbieten, zumeist auf einen spezifischen lokalen Bedarf an Qualifikationen bezogen, entstehen die Arbeitsschulen in Reaktion auf die zunehmende Kinderverwahrlosung und -verelendung nach der Jahrhundertwende und insbesondere nach 1770; die Kinder werden hier vor allem im Spinnen unterwiesen, lernen aber auch lesen und schreiben und erhalten einen religiösen Unterricht. Bei der Einrichtung dieser Armenschulen überlagert sich die Motivation der Wohltätigkeit mit der Furcht vor einem entwurzelten Proletariat[62]. Gemeinsam war all diesen Einrichtungen die Nützlichkeitsorientierung und ihr säkularer Charakter (sie werden zumeist von Laien gegründet und geleitet).

Die unabhängigen Pensionate stellten einen heterogeneren Schultyp dar. Z. T. bestand ihre Funktion lediglich in der Vorbereitung fürs Collège[63], z. T. stellten sie konkurrierende Sekundarschulen mit umfangreichem Curriculum dar. Sie boten zumeist ähnliche Programme wie die Collèges an – alte Sprachen, Französisch (im Collège zumeist noch vernachlässigt), Literatur –, ein stärkeres Gewicht hatten jedoch Mathematik und Naturwissenschaften, die im offiziellen Curriculum der Collèges fehlten. Während die modernen Wissenschaften nur zögernd und punktuell in die Collèges eindrangen, nahmen sie in den Pensionaten oft bereits einen breiteren Raum ein[64]. Von besonderer Bedeutung war, daß viele Pensionate ihren Unterricht an spezifischen Karriereerwartungen ihrer Klientel ausrichteten: „Bernoux, directeur d'une maison d'éducation établi à Dunkerque... signale que sont enseignées chez lui ‚les sciences relatives à l'état que l'on destine aux différents élèves...'. Encore plus précis, Hermé et son associé Caruchet attirent l'attention sur le fait que leur programme est conçu de telle façon que ‚le Militaire, le Navigateur, le Négociant, l'Artiste trouvent dans cet établissement les instructions analogues à leur état'. Plusieurs carrières spécialisées peuvent donc faire l'objet d'une préparation dans quelques maisons d'éducation: au premier clef le commerce, ensuite viennent l'armée, la marine, l'arpentage et l'architecture"[65]. Viele Pensionate kamen damit im Ansatz den Forderungen nahe, die von der Aufklärung erhoben wurden. Sie reagierten besser als die Collèges auf neue Bedürfnisse und wurden in der Regel auch von lokalen Verwaltungen protegiert.

Ihre Klientel scheint aber keinesfalls in erster Linie das Kleinbürgertum gewesen zu sein, da das Pensionat zumeist teurer als das Collège war und darüberhin-

[61] Chisick 1977
[62] Ebd., S. 45
[63] Garden 1976, S. 153
[64] Mornet 1967, S. 326ff.
[65] Marchand 1977, S. 560

aus keine Freiplätze anbot; es war eher eine alternative, „moderne" Einrichtung für die „gehobenen" Schichten[66]. Es realisierte auch kaum ein alternatives Modell innerschulischer Ordnung, obwohl es in geringerem Maß externen Zwängen unterlag als das Collège. Die Ausbreitung des Pensionats bedeutete vielmehr auch die Generalisierung eines Musters der pädagogischen Trennung, das die Jesuiten bereits vorbereitet hatten, der Isolierung des Kindes von der Familie, ein Muster, das sich nach der Revolution auf breiter Basis für die Elitenbildung durchsetzen sollte[67]. Das Pensionat hielt die Trennungen und Abgrenzungen, die die Gesellschaft des Ancien Régime durchzogen, eher aufrecht. Auffallend ist jedoch, daß sich viele Pensionate, wie Garden am Beispiel Lyons gezeigt hat, außerhalb der Stadt ansiedelten und dem Aspekt der Trennung die Idee einer besseren, naturnäheren Umgebung für die Schüler als Argument hinzufügten und damit für den Schulbesuch warben: „L'esprit nouveau a soufflé sur les maîtres de pension. Avant toute préoccupation pédagogique, les annonces célèbrent la salubrité du climat, le bon air, la qualité de l'atmosphère, ces séjours riants et agréables, dans lesquels les jeunes Lyonnais seront protégés contre les impuretés et les miasmes de la ville." Freilich werden auch die „murs de clôture" erwähnt, die zugleich eine Isolierung der Schüler gewährleisten[68]. Also eine vorsichtige Öffnung, die auf neue Bedürfnisse antwortet, ohne aber auf eine entschiedene Weise mit der Tradition zu brechen.

Ein weiterer Indikator für Wandlungsprozesse im Bereich der institutionellen Erziehung sind die Reformversuche der politischen Administration, die nach der Vertreibung der Jesuiten 1762 unternommen wurden[69]. Im September 1762 ergeht eine Aufforderung des Parlaments von Paris an die Universitäten, „Mémoires" für reformierte Studienpläne der Collèges zu erarbeiten; eine Kommission, der der Parlamentspräsident Rolland vorsitzt, wird mit der Erstellung eines zusammenfassenden Berichts beauftragt. Rolland teilte La Chalotais' Forderung nach einer „éducation nationale" und begriff den Unterricht als ein Mittel zur Beförderung der nationalen Einheit. Die Kirche sollte in seinen Vorstellungen keine direkte Macht über die Schulen haben, gleichwohl sollte Religion ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts bleiben. Rolland schlug eine engere Bindung des Collèges an die Universitäten vor. Faktisch gab es bis dahin eine Zweiteilung der Collèges: ein Teil unterstand den Universitäten, ein anderer Teil, zu dem vor allem die Einrichtungen der Ordensgesellschaften gehörten, war außerhalb der Universitäten organisiert. Von insgesamt 562 Collèges in der Mitte des 18. Jahrhunderts waren dies 178, von denen wiederum der größte Teil (104) den Jesuiten gehörte. Bei der Reform ging es zunächst darum, die Collèges der Jesuiten zu reorganisieren und den Universitäten zu unterstellen, als ein erster Schritt zur Vereinheitlichung

[66] Ebd., S. 567
[67] Chartier/Compère/Julia 1974, S. 215f.; Frijhoff/Julia 1976, S. 105
[69] Garden 1976, S. 151
[69] Siehe hierzu Julia 1981; Morange/Chassaing 1974; Bailey 1978

des Sekundarschulwesens; zum anderen war es die Absicht, die Zahl der Collèges zu reduzieren und ihre innere Qualität und Organisation zu verbessern. Nach den Vorstellungen Rollands sollte der Pariser Universität die Prüfung der Lehrer, die Erstellung der Elementarbücher etc. obliegen, um durch eine Uniformität des Unterrichts eine Einheitlichkeit auch in den Sitten, eine nationale Einheit zu gewährleisten; nationale Einheit durch Zentralisation war das Prinzip der administrativen Reorganisation. Die Collèges sollten nur in den großen Städten voll aufrechterhalten, in den kleineren dagegen zu „demi-collèges" degradiert werden, die Aufgaben der Berufsvorbereitung und der Vorbereitung aufs vollständige Collège übernehmen sollten. Ziel dieser Reduktion war es, den Anteil der Kinder unterer Volksschichten an der höheren Bildung zu verringern[70]. Für die Lehrerrekrutierung sollten besondere Lehrerbildungseinrichtungen unter Leitung von Universitätsprofessoren geschaffen werden, die jeweils den verschiedenen Fakultäten zugeordnet wären. Um den Mißbrauch des Handels mit Diplomen abzustellen, sollten die zukünftigen Lehrer darüberhinaus einem „concours d'agrégation" unterworfen werden.

Das Ziel der Reform war somit die „Rationalisierung der Schullandschaft durch Abschaffung obskurer und armer Collèges" und die Vereinheitlichung der Verwaltungsstrukturen auf nationaler Ebene[71]. 1763 wurden nach königlichem Edikt zentrale „Bureaus" in allen Städten mit Sitz eines Parlaments oder eines „Conseil supérieur" eingerichtet, denen die weitgehende Leitung des Collègewesens außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Universitäten übertragen wird. Ihnen gehörten jeweils ein Bischof an, der den Vorsitz führt, hohe Staatsbeamte, städtische Beamte, Notabeln und der Collègeprinzipal; damit war eine gewisse, wenn auch bescheidene Einflußnahme des städtischen Bürgertums gewährleistet. – Gleichzeitig erfolgt eine Zentralisierung und Vereinheitlichung der Freiplätze der Pariser Collèges im Collège Louis-le-Grand.

In der schulischen Realität ändert sich jedoch kaum etwas. 1766 fand der erste „concours d'agrégation" statt, mit lateinischen Dissertationen und Disputationen. Systematische Innovationen gab es, bei dem durchgängigen Konservatismus der Universitäten, so gut wie nicht[72]. Die meisten Schulen der Ordensgesellschaften blieben unangetastet, fast ein Drittel der Jesuitenkollegs ging an die anderen Ordensgesellschaften, einige wenige werden aufgelöst, in den übrigen wird der Unterricht ohne nennenswerte Änderungen fortgesetzt.

Schon die Pläne der „parlements" sahen nur eine begrenzte Öffnung der Curricula für moderne Bildungsinhalte vor. Alle Pläne wiesen zwar der Geschichte einen hohen Rang zu, verstanden darunter aber im wesentlichen nur die Geschichte des antiken Rom. Rolland wollte zwar Lehrstühle für Mathematik und experimentelle Physik in den Collèges der großen Städte einführen, nicht jedoch in den „de-

[70] Morange/Chassaing 1974, S. 35
[71] Julia 1981, S. 117
[72] Noch 1762 verurteilte die Universität von Paris Rousseaus „Emile"

micollèges". Der traditionell hohe Status des Lateinischen wurde auch von ihm nicht in Frage gestellt, und selbst die scholastische Methode verteidigte er gegen die Kritik der Aufklärung. Rolland wollte zwar im Rahmen einer ständisch gebundenen Erziehung berufsorientierte Studiengänge einführen, unter anderem Kurse in Zeichnen, Navigation und lebenden Fremdsprachen, die zudem frei wählbar sein sollten – eine Antizipation der „écoles centrales" der Revolution –, aber beschränkt auf die 15 größten Städte.

Eine Analyse der verschiedenen Stellungnahmen[73] zeigt, daß die höhere Beamtenschaft bei den Gerichten ebenso wie die Stadtverwaltungen keine tiefgreifenden Änderungen in den Unterrichtsinhalten und -methoden wünschten; sie stimmten mit den Professoren der Universitäten in der Aufrechterhaltung eines Kurssystems überein, das weitgehend von den alten Sprachen beherrscht war[74]. In den Stellungnahmen der Gerichtsbeamten zeigt sich jedoch eine größere Aufgeschlossenheit für eine stärkere Einbeziehung der französischen Sprache und Geschichte, sie fassen gelegentlich auch einen Ausbau des wissenschaftlichen Unterrichts ins Auge, aber beschränkt auf den Rahmen der Philosophieklasse.

Pädagogische Innovationen gab es nur punktuell. So gab es einige Versuche weitergehender Collège-Reformen, die lokal begrenzt waren, jedoch am Widerstand des Klerus, der konservativen Notablen und Justizbeamten scheiterten[75]. Das Eindringen von Elementen der modernen Wissenschaften blieb auf vereinzelte Initiativen beschränkt. Geschichte, Geographie und lebende Sprachen gewannen etwas an Gewicht, blieben aber stets sekundär. Die Verbreitung der modernen Naturwissenschaften vollzog sich eher außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens: in den „Musées" und „Lycées" gelehrter Gesellschaften, die Kurse für Interessenten vor allem aus gehobenen Kreisen anboten. Sie entstanden vor allem in den 80er Jahren in großer Zahl[76]. Die wichtigsten Innovationen von staatlicher Seite gab es in einem ganz anderen Bereich: in den Militärschulen, die 1776 gegründet wurden. Hier wurde ein modernes Unterrichtsprogramm geschaffen: der Anteil des Lateins wurde zugunsten der französischen Sprache reduziert; hinzu kamen Geschichte und Geographie, Mathematik und Zeichnen, Moral und Logik, ohne „metaphysischen Ballast"[77]. Der Unterricht war von sensualistischen Prinzipien und praktischer Orientierung bestimmt; an die Stelle eines Verhaltenskodex der guten Manieren und Höflichkeitsformen trat einer der Ertüchtigung. Die Neuorganisation der militärischen Elitebildung diente der Modernisierung der Armee; sie stellte zugleich ein soziales Projekt dar, da die Schulen allen Gruppen der gesellschaftlichen Elite offenstanden (Handel, Finanz, Robe und Erbadel), obwohl die höhere militärische Laufbahn dem Geburtsadel vorbehalten war. –

[73] Julia 1981
[74] Ebd., S. 133ff.
[75] Ebd., S. 148ff.
[76] Mornet 1967, S. 248ff.; Dejob 1889
[77] Julia 1981, S. 141f.

Die Militärschulen entsprachen damit am ehesten dem Konzept eines aufgeklärten Absolutismus, wie es zu dieser Zeit von Turgot vertreten wurde.

Zusammengefaßt läßt sich sagen, daß es sichtbare Tendenzen und Bestrebungen zu Transformationen im Bildungsbereich gab, die offensichtlich mit neuen sozialen Bedürfnissen und Interessen zusammenhingen, in denen Wandlungen in den sozioökonomischen Strukturen zum Ausdruck kommen. Die Ausbreitung von Pensionaten, von Zeichen- und Armenschulen, die im Zeichen einer größeren Öffnung schulischer Einrichtungen für lebensnähere Zwecke und Funktionen stand; die Verbreitung enzyklopädischer Programme durch akademische Gesellschaften in den „Musées" und „Lycées"; die Lösung von Teilen des Kleinbürgertums von der kulturellen Dominanz der Kirche; die Zunahme kritischer Auseinandersetzungen mit den tradierten Bildungs- und Erziehungsformen und -inhalten; das Aufkommen neuartiger Konzeptionen der Bildung als Medium der Aufklärung und/oder der ökonomischen Entwicklung – all dies deutet zusammengenommen auf tiefergehende Tendenzen des sozialen und pädagogischen Wandels hin. Das Collège verstand es nicht, sich diesen Bewegungen zu öffnen und geriet, bedingt durch den Erfolg der neuen Einrichtungen, gegen Ende des Ancien Régime in eine Krise; die neuen Tendenzen setzten sich weitgehend außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems durch[78].

Es gab jedoch kaum Tendenzen und Bestrebungen zu einer Demokratisierung des Bildungssystems; in keiner pädagogischen oder bildungspolitischen Konzeption wird dem Volk die Fähigkeit politischer Autonomie oder unmittelbarer Partizipation an der Politik zugeschrieben[79]. Die pädagogischen Reformkonzeptionen konzentrieren sich auf das höhere Bildungswesen, auf das Collège, in das die Theoretiker der Aufklärung verstärkt Elemente rationalen und nützlichen Wissens einführen wollen. Übereinstimmung bestand zwischen den verschiedenen Gruppierungen der Aufklärung vor allem darin, ein nationalstaatliches Bildungssystem zu errichten; die Kirche sollte darin ihren Platz behalten, zuallererst, um die religiöse Erziehung des Volkes aufrechtzuerhalten, aber eingebunden in ein staatliches System, das spezifische Aufgaben und Funktionen an sie delegierte. Ihr Monopol auf die höhere Bildung sollte gebrochen werden, um der rationalistisch-utilitaristischen Bildungskonzeption zum Durchbruch zu verhelfen. – Hier gab es eine gewisse Konvergenz mit den Bestrebungen der staatlichen Bürokratie nach gesteigerter Effizienz der Rekrutierungsprozesse für höhere Ämter. Der progressive Teil der administrativen Elite verkörpert diese Tendenz, theoretisch repräsentiert vor allem durch die Physiokraten.

Das wirtschaftlich aktive Bürgertum orientierte sich am Lebensstil des Adels und strebte vor allem danach, durch den Erwerb höherer Ämter in die führenden sozialen Schichten aufzusteigen; hierzu benötigte es Kapital und Bildung. Kapital-

[78] Ebd., S. 159f.
[79] Chisick 1977, S. 365

bildung war vor allem ein Mittel zum Grunderwerb, als der materiellen Voraussetzung, auf einer gesicherten Basis am „gehobenen Lebensstil" partizipieren zu können; sie erforderte jedoch spezifische kulturelle Leistungen, die sich von diesem Lebensstil abhoben, wie Verzicht, ökonomische Planung und sparsame Haushaltsführung, Werte, die die Physiokraten hochhielten. Ein typisches Karrieremuster war aber, mit diesen Mitteln Bildungsgüter zu erwerben, um in die höheren Ämter zu gelangen: „Sobald die Väter in Handel und Gewerbe ein größeres Kapital erwirtschaftet haben, legen sie es sicher an, schließen ihre Werkstatt oder ihren Laden, nennen sich von nun an ‚sieur' und schicken ihre Söhne auf die Universität."[80] Das Streben nach Grundbesitz und öffentlichen Ämtern bringt Giesselmann mit einem erhöhten Sicherheitsbedürfnis in einer Zeit wechselvoller ökonomischer Abläufe in Zusammenhang, eine Zeit, in der zudem der absolutistische Staat keine sichere Eigentumsgarantie für das Wirtschaftsbürgertum bedeutete, in der die Berechenbarkeit ökonomischen Erfolges stets gefährdet blieb; eine wesentliche Rolle spielte natürlich auch die kulturelle Hegemonie aristokratischer Wertmuster. – In dem Maß, wie die Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Bürgertums durch Privilegien und Monopole begrenzt waren, geriet es daher in einen Gegensatz zu den überkommenen Machtstrukturen der Gesellschaft.

Das aufgeklärte Bürgertum und die progressive administrative Elite trafen sich in dem Bestreben, diese Barrieren abzubauen; in diesem Zusammenhang erklären sich die verschiedenen Reformbestrebungen und -konzeptionen. Das Bürgertum bedurfte nicht nur einer institutionellen Liberalisierung von Zugangsbedingungen zur höheren Bildung, es benötigte auch – und beides steht in einem unmittelbaren Zusammenhang – ein stärkeres Maß an rationalem und nützlichem Wissen: dieses Wissen war ein Instrument seiner Aufstiegsbestrebungen, es begründete die Legitimität seiner gesellschaftlichen Ansprüche, und seine Verankerung in den Lehrplänen war selbst schon ein wichtiger Schritt der Liberalisierung des Zugangs zur höheren Bildung. Gleichzeitig war das aufsteigende Bürgertum interessiert, sich gegen das Volk nach unten abzugrenzen – dahinter steht die Furcht vor dem Scheitern des Lebensplans, vor dem Rückfall; daher konnte auch das aufgeklärte Bürgertum zugleich an der Aufrechterhaltung spezifischer Zugangsbarrieren im Bildungssystem interessiert sein; in der Folge der Revolution stellte es diese Barrieren vor allem durch das Kapital (Schulgeld etc.) wieder her.

Eine rationalistische Lebenskonzeption, durch die sensualistische Erkenntnistheorie untermauert, erleichterte die Ablösung von einer religiös und ontologisch begründeten Ordnungsvorstellung, die jedem seinen festen Platz in der Gesellschaft zuwies. Die antiklerikalen Momente in den Konzeptionen der Aufklärung erklären sich wesentlich aus diesem Ablösungs- und Veränderungsbestreben[81]. Sofern das aufgeklärte Bürgertum und die progressiven administrativen (und kulturellen) Eliten gezwungen waren, gegen die herrschenden Verhältnisse zu argu-

[80] Giesselmann 1977, S. 187ff.
[81] Ebd., S. 179

mentieren, rekurrierten sie auf Theorien, die Elemente des Rationalismus und den Sensualismus miteinander verbanden. Sie argumentierten darüberhinaus – und dies findet in den Bildungs- und Erziehungstheorien einen besonderen Ausdruck – mit der Konzeption des Allgemeinwohls, die wesentlich vermittelt war über die klassische Bildung des Collège: dem römischen Recht und der antiken Kultur[82]. In der Auseinandersetzung mit den beharrenden Kräften des Ancien Règime füllte die „progressive Elite" diese tradierten Bildungselemente, die sie im Collège erworben hatte, mit neuen politischen Inhalten und wandte sie gegen die hegemoniale Kultur selbst. Der sich in den Kategorien des Allgemeinwohls der römischen res publica und der Heroenmoral der Antike definierende, wohlhabende Verwaltungsbeamte, der progressive „Patrizier" des Parlaments, der sich gegen jede Form des Despotismus wandte, war der Prototyp dieser Elite; Helvètius etwa gab ihm einen theoretischen, David am Vorabend der Revolution einen ästhetischen Ausdruck[83].

Die gebildete und aufgeklärte kulturelle Elite organisierte sich in den gelehrten Gesellschaften. Die Provinzialakademien waren vor allem eine Domäne der Regierungs- und Verwaltungsbeamten, deren Anteil 45,5% aller Mitglieder war; neben einer kleinen Gruppe von Rentiers (7,5%) kam die andere Hälfte ihrer Mitglieder aus dem Klerus (20%), medizinischen Berufen (14,4%) und dem Bildungssektor (9,7); das eigentliche Wirtschaftsbürgertum war praktisch nicht vertreten (2,4%)[84], es spielte dagegen in den Logen eine bedeutende Rolle. Daniel Roche hat gezeigt, daß die Akademien und Logen des späten Ancien Règime Stätten eines sozialen Kompromisses waren: Sie integrierten die Aufstiegsbedürfnisse neuer bürgerlicher Schichten in die kulturelle Elite, das Bürgertum mußte sich durch kognitive Leistungen vor allem in den Akademien (Partizipation an der Wissenschaft) und sittliche Leistungen vor allem in den Logen (Demonstration eines sittlichen Lebenswandels) legitimieren. Sie bildeten Organisationen, in denen Formen einer begrenzten Egalisierung durch Wissen und Sittlichkeit eingeübt werden konnten, die gewissermaßen ein neues Modell gesellschaftlicher Integration vorzeichneten, ohne jedoch die sozialen Unterschiede und Trennungen als solche zu leugnen und anzutasten[85]. Sie bereiteten ein neues Modell der Rekrutierung und Selbstdefinition der Eliten vor, das sich mehr auf generalisierte Normen, Leistung, Wissen und Kompetenz als auf Privileg und Geburt stützte. Sofern diese Gruppen Reformprozesse intendierten, waren sie vor allem auf die Absicherung, Verallgemeinerung und Durchsetzung dieses Modells der Rekrutierung und kulturellen Reproduktion gerichtet. Ihre internen Ordnungssysteme und Rituale bedeuteten eine grundlegende Abkehr von den tradierten Formen höfischer Geselligkeit und aristokratischer Muße: „Musizieren, das Lesen von Gedichten etc...

[82] Ebd., S. 180f.; vgl. Parker 1937
[83] Crow 1978
[84] Roche 1981, S. 96
[85] Roche 1972

müssen den wohlgeordneten, rationalen Sitzungen weichen."[86] Die Akademie verkörperte die Idee einer gesellschaftlichen Erneuerung durch rationales, leistungsfähiges und nützliches Wissen, die Logen die Idee eines harmonischen sittlichen Gemeinwesens, in denen eher die Tugend als Rang und Privileg, eher sittliche Wahrhaftigkeit als die Etikette einen gemeinsamen Diskurs konstituieren.

Diese neuen kulturellen Orientierungen wurden für die Revolution überaus bedeutsam. Faktisch machte die Revolution die Möglichkeit einer sozialen Aussöhnung, einer Durchsetzung des „sozialen Kompromisses" auf lange Zeit zunichte. Der Widerstand des Königs, des größeren Teils des Adels und eines Teils des Klerus gegen die Institutionalisierung einer konstitutionellen Monarchie – die Aufklärung war noch an keiner Stelle über dieses Ziel hinausgegangen – führte zu einer Radikalisierung der Positionen, zu einer Radikalisierung der durch die Aufklärung vorbereiteten Adels- und Kleruskritik, die unter dem Eindruck der Volksbewegungen noch eine zusätzliche Komponente erhielt. Dem Müßiggang und der „Nutzlosigkeit" der beiden ersten Stände im ökonomischen Kreislauf wurde die Produktions- und Leistungsethik des Bürgertums nun mit größerer Schärfe entgegengestellt. Dennoch standen die ersten Reformansätze der Revolution noch ganz im Zeichen des „sozialen Kompromisses" und der Tendenzen, die sich gegen Ende des Ancien Règime gezeigt hatten: Die Institutionalisierung des akademistischen Modells kultureller Reproduktion, die Rationalisierung des Collège, die Durchsetzung eines nationalstaatlichen Bildungssystems. Die aufgeklärte Elite begriff sich als die eigentliche Führerin der gesellschaftlichen Entwicklung.

Mit dem Fortschreiten der Revolution vertieften sich die Widersprüche. Aufgeklärtes Bürgertum und progressive administrative Elite strebten nun nicht mehr nur einen sozialen Kompromiß an, sondern die Substitution der tradierten Positionen von gesellschaftlicher Herrschaft und politischer Macht. Die politische Revolution und die Nationalisierung des Besitzes der Emigranten, des Klerus und der Monarchie bot einem großen Teil des Besitzbürgertums die Chance, die traditionellen Macht- und Herrschaftspositionen selbst zu übernehmen. Damit war der Weg des sozialen Kompromisses und der konstitutionellen Monarchie vorerst verbaut; die Furcht vor der aristokratischen und royalistischen Reaktion hatte in dieser Umverteilkung des Besitzes ihre materielle Basis. Bildungspolitisch korrespondiert dem die Aufgabe des überkommenen Akademismus, die vollständige Liberalisierung der Bildungsinstitutionen, in denen Adel und katholischer Klerus bis dahin noch sichere Bastionen hatten.

Gleichwohl blieb die Orientierung am aristokratischen Lebensstil dominant, auch wenn sie durch Werte eines neuen Rationalismus und Utilitarismus erweitert und transformiert – vorübergehend auch in den Hintergrund gedrängt – wurde. Grundbesitz blieb das zentrale Statusmerkmal auch der „bürgerlichen Gesellschaft", die auch während der Revolution noch weit davon entfernt war, sich als

[86] Roche 1981, S. 106

eine im eigentlichen Sinn „kapitalistische Gesellschaft" zu begreifen. Die Revolution war lediglich das Mittel, ungehindert von traditionellen Schranken, und schließlich der aristokratischen Konkurrenz entledigt, zu Ämtern und Grundbesitz zu gelangen[87].

Bildungspolitisch brachte die Revolution vor allem eine Liberalisierung der Zugangsbedingungen zur höheren Bildung für das besitzende Bürgertum sowie die Durchsetzung eines rationalistischen, in Ansätzen nutzenbezogenen Curriculums. In den „écoles centrales", der bedeutsamsten bildungspolitischen Innovation der Thermidorianer, lag der Anteil der Söhne aus dem Wirtschaftsbürgertum mit gut einem Drittel erheblich höher als in den Collèges des Ancien Régime[88], zugleich waren in ihnen Bildungsinhalte institutionalisiert, die ihren Interessen entsprachen (wie z. B. der Zeichenunterricht). Gleichzeitig schuf das Direktorium mit den „écoles centrales" Zugangsbarrieren für die weniger begüterten Schichten, die durch eine begrenzte Anzahl von Stipendien nur unzulänglich ausgeglichen wurden; die Zahl der „écoles centrales" war im Verhältnis zu den Collèges des Ancien Régime erheblich reduziert, und da es keine intermediären öffentlichen Schulen gab, konnte der Zugang nur über den Besuch kostspieliger Privatschulen erlangt werden.

Napoleon vollendete das bildungspolitische Werk der Revolution in der Hinsicht, daß er den Zugang zu höheren Ämtern noch stärker an Leistungsnachweise, d. h. Bildungszertifikate band und zugleich den Zugang zu den Eliteschulen durch eine weitere Reduktion ihrer Zahl noch mehr erschwerte. Er vollendete die Revolution auch in der anderen Hinsicht, daß er den sozialen Kompromiß zwischen Bürgertum und Adel durch die Einrichtung eines neuen Verdienst- und Leistungsadels doch noch realisierte; das Scheitern aller politischen Stabilisierungsbemühungen während des Direktoriums hatte nicht zuletzt seine Ursache im Ausbleiben dieses Kompromisses. So fand am Ende nur eine Erneuerung der Eliten statt, wie sie die Aufklärung seit den 60er Jahren intendiert hatte, eine Erneuerung, an der die Bildungspolitik maßgeblichen Anteil hatte, da sie entscheidend zur „Rationalisierung" der Elitenrekrutierung und -zirkulation beitrug.

Dieser Kompromiß bewirkte schließlich auch wieder eine Ent-Radikalisierung in der Theorie und Ideologie; bildungspolitisch schlug sie sich in der Zurückdrängung der modernen, vor allem utilitaristischen Bildungsinhalte an den höheren Schulen nieder. Geblieben war der staatliche Anspruch auf Gestaltung und Aufsicht über das Bildungssystem. Die Bildungsinteressen des Wirtschaftsbürgertums waren z. T. in den Privatschulen befriedigt, die nun den Status anerkannter Sekundarschulen erhielten und die im wesentlichen das Modell einer vorsichtigen Öffnung zu lebenspraktischen Inhalten bei Dominanz der literarischen Kultur weiterpraktizierten. Der Aufstieg zu Ämtern wurde durch ein hierarchisch abgestuftes

[87] Giesselmann 1977, S. 240f.
[88] Palmer 1981

System höherer Schulen, die im Prinzip allen sozialen Gruppen offenstanden, geregelt und kanalisiert; sie waren streng nach Leistungsgesichtspunkten differenziert, die traditionellen kulturellen Bildungsinhalte bildeten aber wieder das zentrale kulturelle Element, erweitert um einige moderne Inhalte (insbesondere Mathematik), vor allem jedoch um eine verstärkte staatsbezogene Kultur, die sich im wesentlichen als militärische Erziehung geltend machte. Die wichtigen technischen Bildungsinstitutionen der Revolution wurden beibehalten, aber es gab kein generalisiertes Modell einer utilitaristischen Bildung mehr. Nutzen bedeutete in erster Linie staatsbezogene Effizienz und Funktionalität – dies reflektiert die große Bedeutung des autoritären napoleonischen Staates als des entscheidenden Garanten der neuen Ordnung und des neuen Machtgleichgewichts in der Gesellschaft. Im Scheitern des generalisierten utilitaristischen Bildungskonzepts drückt sich aber auch aus, daß die Orientierung des revolutionären Bürgertums primär auf Grundbesitz, Ämter und Privilegien ging, während die ökonomische Produktivität nur als ein Mittel dazu begriffen wurde. Die Radikalisierung des „Produktivitätskonzeptes" in der bildungspolitischen Diskussion der Revolution (insbesondere 1792/93) blieb im wesentlichen eine vorübergehende, durch die spezifischen politischen Konstellationen bedingte Erscheinung. Insofern beschleunigte die Revolution im Resultat lediglich Wandlungsprozesse, die bereits im späten Ancien Régime vor sich gingen. Dominierendes Merkmal dieses Prozesses ist die relative Kontinuität der Eliten, die Bildung und Besitz als zentrale Zeichen und Mechanismen gesellschaftlicher Statusdifferenzierung und als die Konstituentien politischer Macht begriffen. Diese allgemeine Einschätzung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß dieser Prozeß überaus komplex und widersprüchlich ablief, bedingt vor allem durch die Herausforderung, die die Revolution selbst als „unvorhergesehenes" Ereignis, die vor allem auch ihre Dynamik für die Eliten und ihre im Ancien Régime erworbenen sozialen, politischen und kulturellen Orientierungen bedeutete. – An dieser Ausnahmesituation eines „offenen historischen Raums", den die Revolution als „Ereignis" bedeutet[89], findet auch ihre soziologische Interpretation eine Grenze; d. h. eine „Bildungssoziologie" etwa der Französischen Revolution zu schreiben, ist nicht möglich, ohne zugleich ihre Geschichte als „pädagogisches Ereignis" zu schreiben.

[89] Furet 1980, S. 32ff.

Institutrice républicaine

Abb. 1

PRYTANÉE FRANÇAIS
DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN
Bonneville invent. Sculp.
INSTRUCTION.

Abb. 2

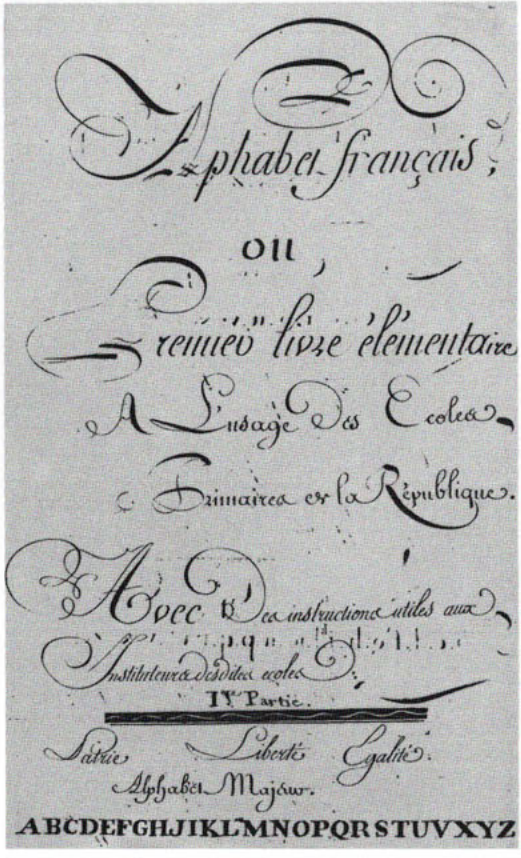

Alphabet français;
ou,
Premier livre élementaire
A l'usage des Ecoles
Primaires de la République.
Avec des instructions utiles aux
Instituteurs de dites écoles
IIe Partie.
Patrie Liberté Egalité.
Alphabet Majeur.
ABCDEFGHJIKLMNOPQRSTUVXYZ

Abb. 3

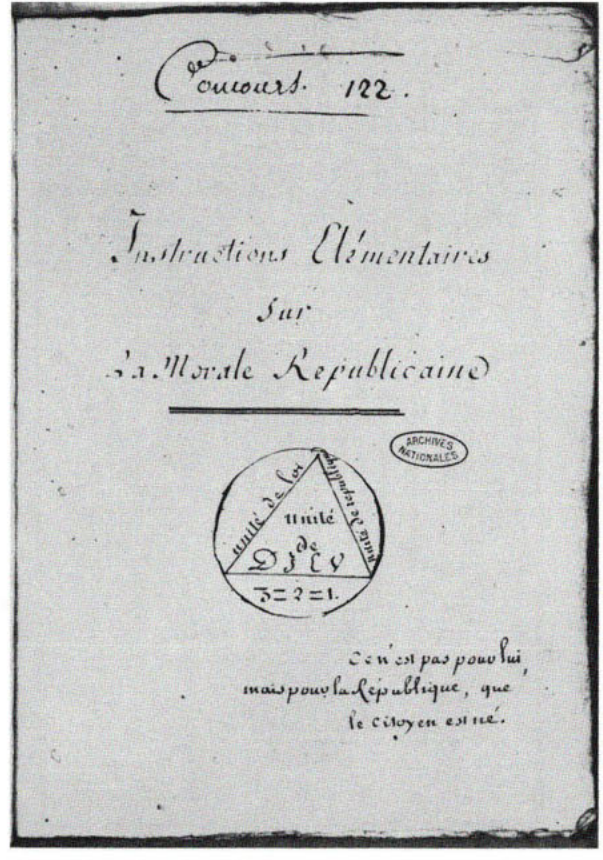
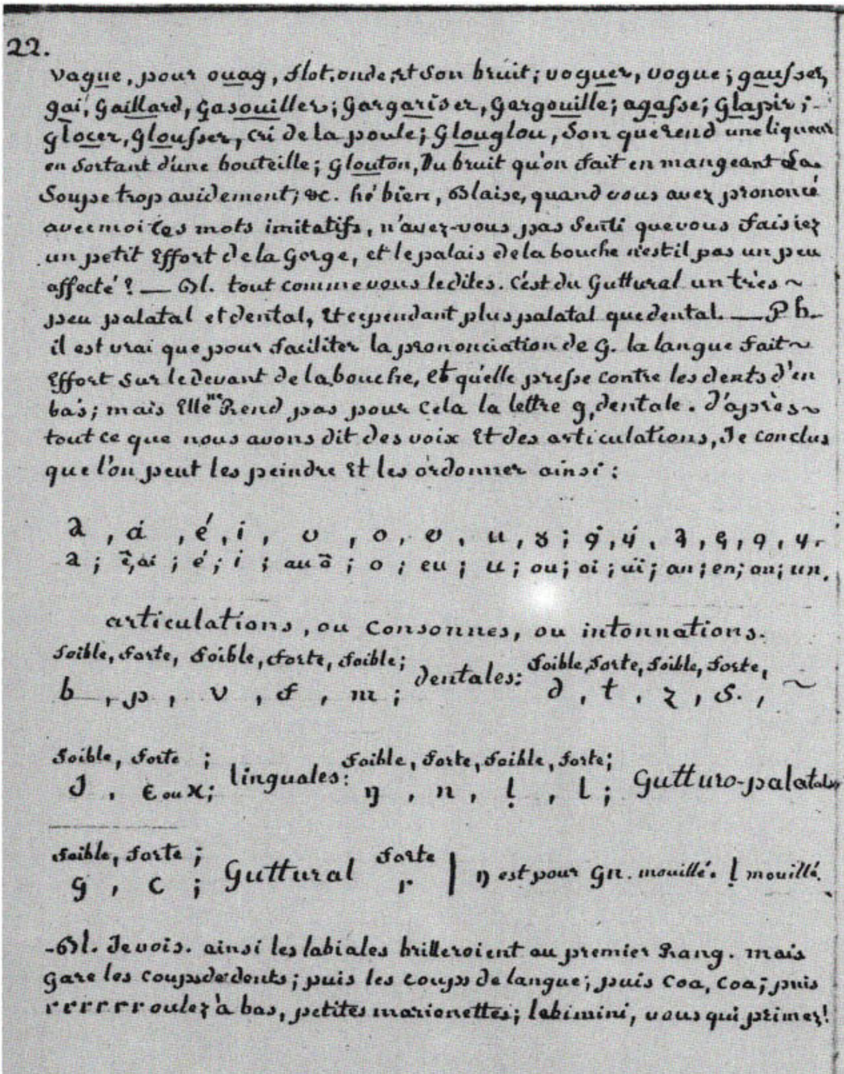

Concours. 122.
Instructions Elémentaires
Sur
La Morale Republicaine
ARCHIVES NATIONALES
Unité
Dieu
Ce n'est pas pour lui,
mais pour la République, que
le citoyen est né.

Abb. 4



22.

vague, pour ouag, flot, onde et son bruit; voguer, vogue; gausser,
gai, Gaillard, Gasouiller; Gargariser, Gargouille; agasse; Glapir;
Glocer, Glousser, cri de la poule; Glouglou, son que rend une liqueur
en sortant d'une bouteille; Glouton, du bruit qu'on fait en mangeant la
soupe trop avidement; &c. hé bien, Blaise, quand vous avez prononcé
avec moi ces mots imitatifs, n'avez-vous pas senti que vous faisiez
un petit effort de la Gorge, et le palais de la bouche n'est-il pas un peu
affecté? — Bl. tout comme vous le dites. C'est du Guttural un très
peu palatal et dental, et cependant plus palatal que dental. — Ph.
il est vrai que pour faciliter la prononciation de G. la langue fait
effort sur le devant de la bouche, et qu'elle presse contre les dents d'en
bas; mais elle ne rend pas pour cela la lettre g, dentale. d'après
tout ce que nous avons dit des voix et des articulations, je conclus
que l'on peut les peindre et les ordonner ainsi:

a, á, é, i, ɔ, o, ɵ, u, ȣ; ɋ, ɥ, ʒ, ɕ, ɋ, ɥ.
a; è, ai; é; i; au ô; o; eu; u; ou; oi; ui; an; en; on; un.

articulations, ou consonnes, ou intonnations.

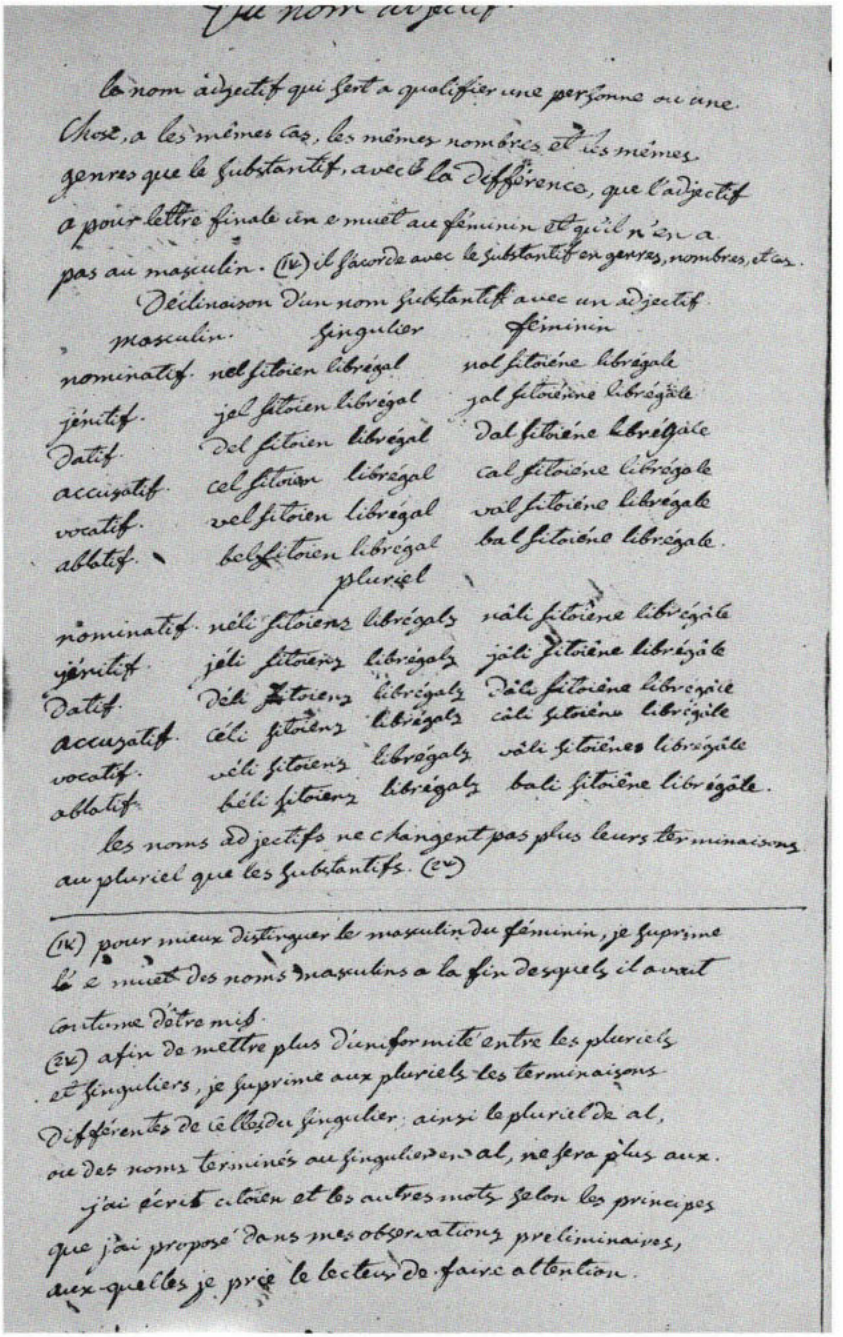
foible, forte, foible, forte, foible; b, p, v, f, m; dentales: foible, forte, foible, forte, d, t, z, s.,

foible, forte; J, c ou x; linguales: foible, forte, foible, forte; ŋ, n, ḷ, l; Gutturo-palatales

foible, forte; g, c; Guttural forte r | ŋ est pour Gn. mouillé. ḷ mouillé.

-Bl. Je vois. ainsi les labiales brilleroient au premier rang. mais
gare les coups de dents; puis les coups de langue; puis coa, coa; puis
rerrrr roulez à bas, petites marionettes; labimini, vous qui primez!

Abb. 5



Du nom adjectif

Le nom adjectif qui sert a qualifier une personne ou une chose, a les mêmes cas, les mêmes nombres, et les mêmes genres que le substantif, avec la différence, que l'adjectif a pour lettre finale un e muet au féminin et qu'il n'en a pas au masculin. (IX) il s'accorde avec le substantif en genres, nombres, et cas.

Déclinaison d'un nom substantif avec un adjectif

	masculin singulier	féminin
nominatif	nel fitoien libregal	nal fitoiène libregale
jénitif	jel fitoien libregal	jal fitoiène libregale
datif	del fitoien libregal	dal fitoiène libregale
accusatif	cel fitoien libregal	cal fitoiène libregale
vocatif	vel fitoien libregal	val fitoiène libregale
ablatif	bel fitoien libregal	bal fitoiène libregale.
	pluriel	
nominatif	néli fitoiens libregals	nali fitoiène libregale
jénitif	jéli fitoiens libregals	jali fitoiène libregale
datif	déli fitoiens libregals	dali fitoiène libregale
accusatif	céli fitoiens libregals	cali fitoiène libregale
vocatif	véli fitoiens libregals	vali fitoiènes libregale
ablatif	béli fitoiens libregals	bali fitoiène libregale.

Les noms adjectifs ne changent pas plus leurs terminaisons au pluriel que les substantifs. (X)

(IX) pour mieux distinguer le masculin du féminin, je supprime le e muet des noms masculins a la fin desquels il avait coutume d'être mis.

(X) afin de mettre plus d'uniformité entre les pluriels et singuliers, je supprime aux pluriels les terminaisons différentes de celles du singulier: ainsi le pluriel de al, ou des noms terminés au singulier en al, ne sera plus aux.

j'ai écrit fitoien et les autres mots selon les principes que j'ai proposé dans mes observations preliminaires, auxquelles je prie le lecteur de faire attention.

Abb. 6

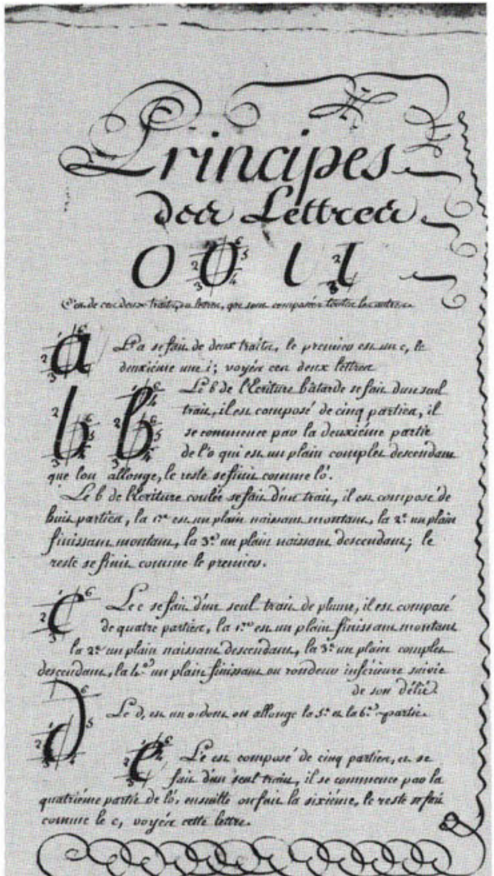

Principes des Lettres
L'a se fait de deux traits, le premier est un c, le deuxième un i; voyés ces deux lettres
Le b de l'écriture bâtarde se fait d'un seul trait, il est composé de cinq parties, il se commence par la deuxième partie de l'o qui est un plain complet descendant que l'on allonge, le reste se finit comme l'o.
Le b de l'écriture coulée se fait d'un trait, il est composé de huit parties, la 1re est un plain naissant montant, la 2e un plain finissant montant, la 3e un plain naissant descendant; le reste se finit comme le premier.
Le c se fait d'un seul trait de plume, il est composé de quatre parties, la 1re est un plain finissant montant la 2e un plain naissant descendant, la 3e un plain complet descendant, la 4e un plain finissant ou rondeur inférieure suivie de son délié
Le d, est un o dont on allonge la 5e et la 6e partie.
L'e est composé de cinq parties, et se fait d'un seul trait, il se commence par la quatrième partie de l'o, ensuite on fait la sixième, le reste se fait comme le c, voyés cette lettre.

Abb. 7

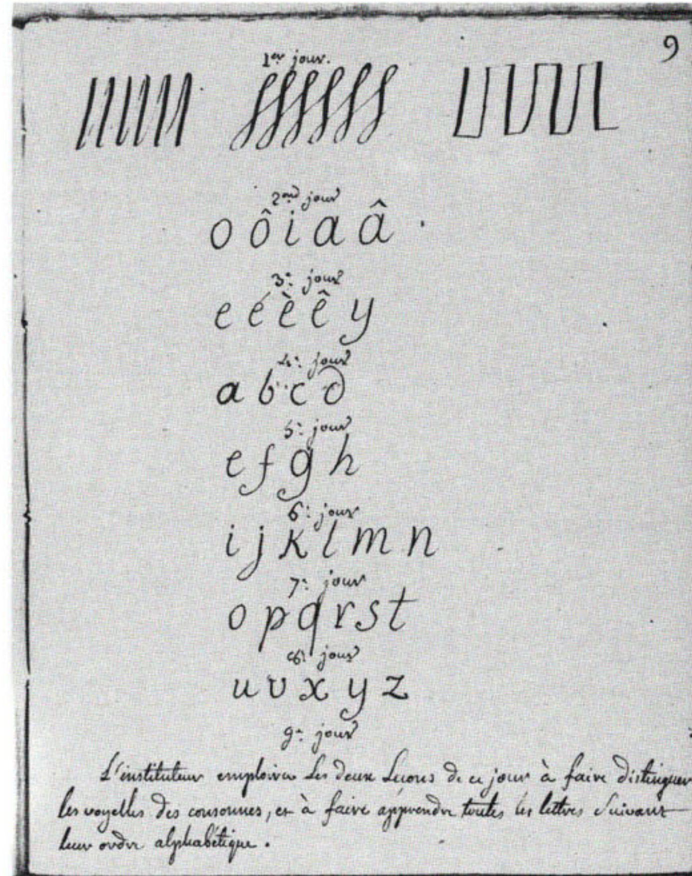

9
1er jour.
2nd jour
o ô i a â
3e jour
e é è ê y
4e jour
a b c d
5e jour
e f g h
6e jour
i j k l m n
7e jour
o p q r s t
8e jour
u v x y z
9e jour
L'instituteur emploiera les deux Leçons de ce jour à faire distinguer les voyelles des consonnes, et à faire apprendre toutes les lettres suivant leur ordre alphabétique.

Abb. 8

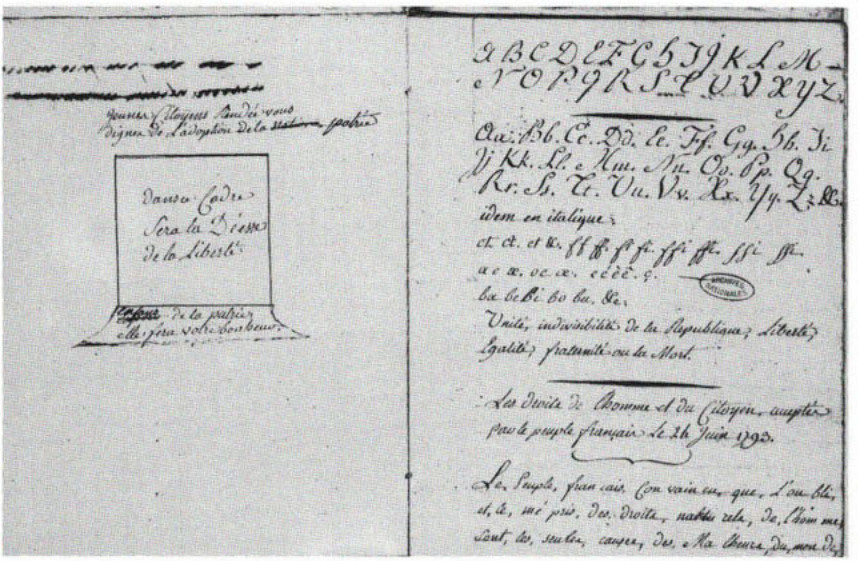


Abb. 9

Abb. 10

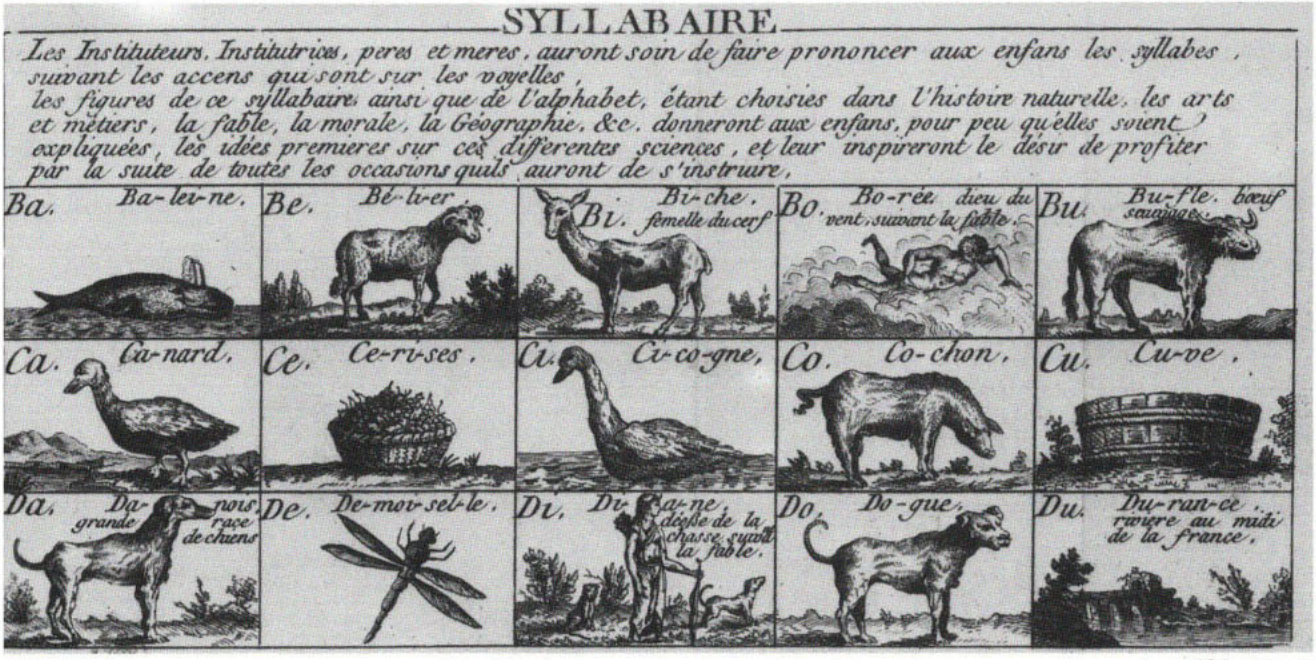
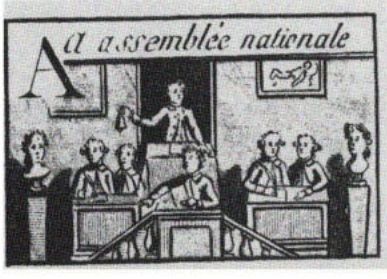
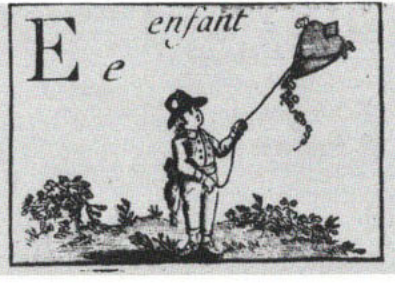

SYLLABAIRE
Les Instituteurs, Institutrices, peres et meres, auront soin de faire prononcer aux enfans les syllabes, suivant les accens qui sont sur les voyelles, les figures de ce syllabaire ainsi que de l'alphabet, étant choisies dans l'histoire naturelle, les arts et métiers, la fable, la morale, la Géographie, &c. donneront aux enfans, pour peu qu'elles soient expliquées, les idées premieres sur ces différentes sciences, et leur inspireront le désir de profiter par la suite de toutes les occasions qu'ils auront de s'instruire.
Ba. Ba-lei-ne.
Be. Bé-li-er.
Bi. Bi-che, femelle du cerf
Bo. Bo-rée, dieu du vent, suivant la fable.
Bu. Bu-fle, bœuf sauvage.
Ca. Ca-nard.
Ce. Ce-ri-ses.
Ci. Ci-co-gne.
Co. Co-chon.
Cu. Cu-ve.
Da. Da-nois, grande race de chiens
De. De-moi-sel-le.
Di. Di-a-ne, déesse de la chasse, suivt la fable.
Do. Do-gue.
Du. Du-ran-ce, rivière au midi de la france.

Abb. 11 △

Abb. 12 ▽


A a assemblée nationale


E e enfant

J j jean jacques Rousseau

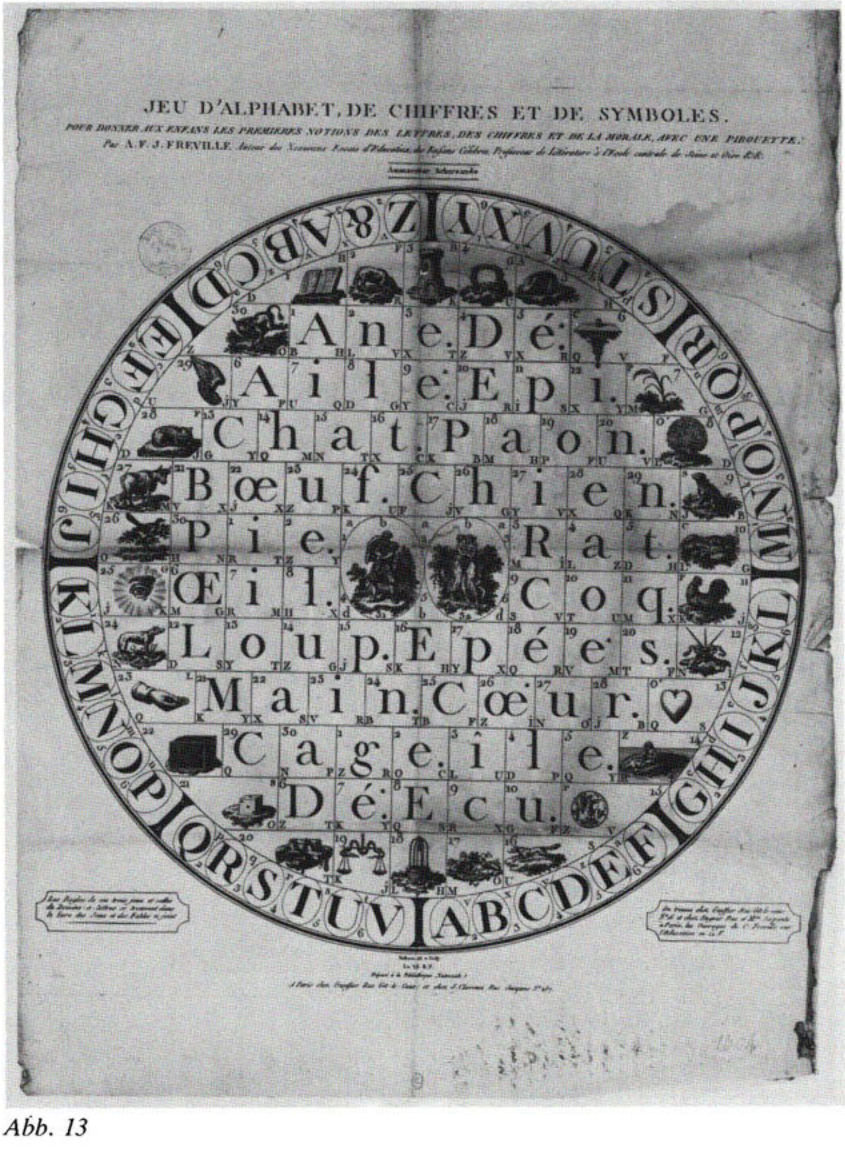
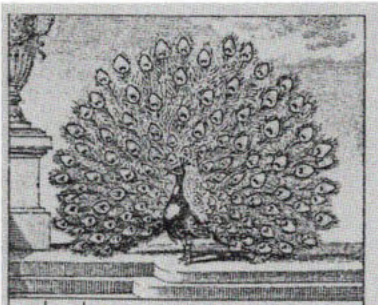

JEU D'ALPHABET, DE CHIFFRES ET DE SYMBOLES.
POUR DONNER AUX ENFANS LES PREMIERES NOTIONS DES LETTRES, DES CHIFFRES ET DE LA MORALE, AVEC UNE PIROUETTE.
Ane. Dé.
Aile. Epi.
Chat. Paon.
Bœuf. Chien.
Pie. Rat.
Œil. Coq.
Loup. Epées.
Main. Cœur.
Cage. île.
Dé. Ecu.

Abb. 13

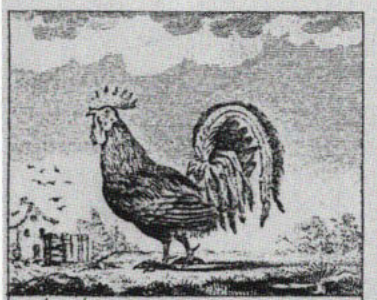


E 13 LE PAON.

Le Paon est à la vue ce que le Rossignol est à l'ouie. L'air de sa tête, la legereté de sa taille, les couleurs de son corps, les yeux et les nuances de sa queue, l'or et l'azur dont il brille de toute part, cette roue qu'il promène avec pompe, cette contenance pleine de dignité, tout en lui est remarquable. Le Paon aime à se percher sur les lieux elevés. Comme l'Oye il sert de garde aux maisons où il est, car il crie ordinairement quand il voit quelqu'un.

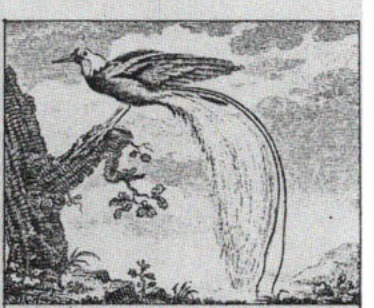
As 8 LE FAISAN.

Le Faisan est de la grosseur du Coq ordinaire, et peut en quelque sorte le disputer au Paon pour la beauté. Il a le port aussi noble, la demarche aussi fiere et le plumage presque aussi distingué. Celui de la Chine a même des couleurs plus éclatantes; mais il n'a pas comme le Paon la faculté de relever les longues plumes de sa queue. L'espece du Faisan est assez répandue en Asie en Afrique et en diverses part.es de l'Europe. Le gout de ce gibier est des plus exquis.



E 12 LE COQ.

Tout le monde connoit le Coq. C'est un oiseau qui annonce par son chant les heures du jour et de la nuit. Il est l'horloge vivante des gens de la campagne. Aussi les anciens l'ont-ils regardé comme le symbole de la vigilance. Les Coqs sont fiers et courageux et ils se battent entr'eux avec opiniatreté. En plusieurs endroits, et notamment en Angleterre, on les fait se battre en public.



As 9 L'OISEAU DE PARADIS.

Ce bel oiseau n'est pas fort répandu. La beauté de son plumage, la legereté de son vol, le rendent également remarquable. Il est appellé par les Indiens Oiseau de Dieu *et par les Portugais* Oiseau du Soleil. *Son attachement exclusif pour les contrées ou croissent les épiceries donne lieu de croire qu'il rencontre sur ces arbres aromatiques la nourriture qui lui convient le mieux.*

Abb. 14

Abb. 15

Abb. 16

Abb. 17

Abb. 18

Abb. 19

Abb. 20

Abb. 21

Abb. 22

LA MARCHE DES PETITS PATRIOTES.

Abb. 23

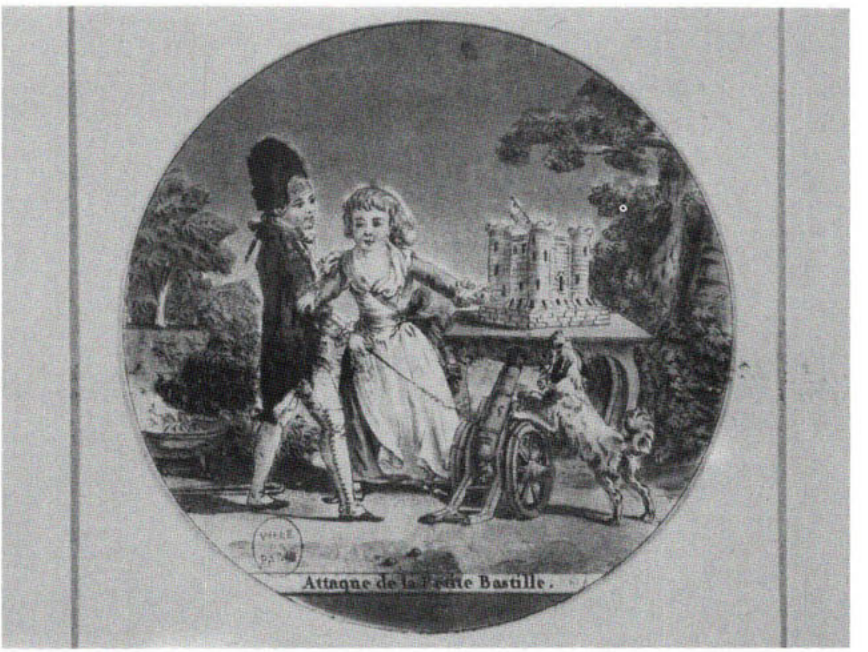
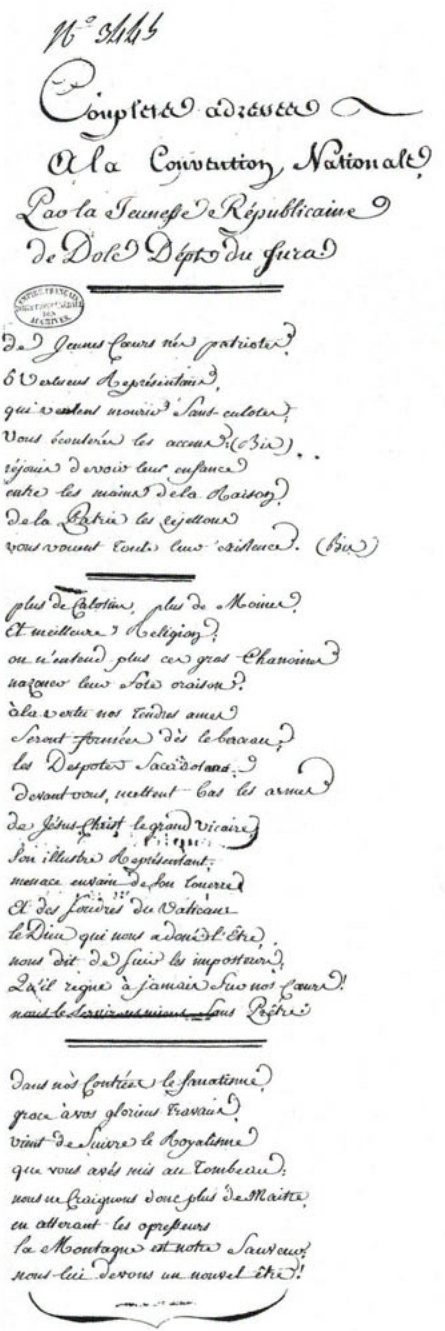

Attaque de la Petite Bastille.

Abb. 24



Couplets adressés
A la Convention Nationale
Par la Jeunesse Républicaine
de Dole Dépt du Jura

De Jeunes Coeurs nés patriotes
ô Vertueux Représentans
qui veulent mourir Sans-culotes
Vous écouterés les accens (Bis)
réjouis de voir leur enfance
entre les mains de la Raison
de la Patrie les rejettons
vous vouent toute leur existence. (Bis)

plus de Calotins, plus de Moines
Et meilleure Religion
on n'entend plus ces gras Chanoines
nazouer leur fote oraison
à la vertu nos tendres ames
Seront formées dès le berceau
les Despotes Sacerdotaux
devant vous, mettent bas les armes

de Jésus Christ le grand Vicaire
Son illustre Représentant
menace en vain de son Tonerre
Et des foudres du Vatican
le Dieu qui nous a doué l'Être
nous dit de fuir les imposteurs
Qu'il regne à jamais sur nos Coeurs!
nous le servirons mieux sans Prêtre

dans nos Contrées le fanatisme
grace à vos glorieus travaus
vient de suivre le Royalisme
que vous avés mis au Tombeau
nous ne craignons donc plus de Maitre
en alterant les opresseurs
la Montagne est notre Sauveur
nous lui devons un nouvel être!

Abb. 25

„Couplets adressés à la Convention Nationale, par la Jeunesse Républicaine de Dole, Dept. du Jura.

De jeunes coeurs nés patriotes,
ô vertueus Représentants,
qui veulent mourir Sans-culotes,
Vous écouterés les accens: (Bis)
réjouis de voir leur enfance
entre les mains de la Raison,
de la Patrie les rejettons
vous vouent toute leur existence. (Bis)

plus de Calotins, plus de Moines,
Et meilleure Religion;
on n'entend-plus ces gras Chanoines
nazouer leur fote oraison.
à la vertu nos tendres ames
Seront formées dès le berceau;
les Despotes Sacerdotaux
devant vous, mettent bas les armes

de Jésus Christ le grand vicaire,
son illustre Représentant,
menace en vain de son Tonerre
Et des foudres du Vatican
le Dieu qui nous a doué l'Être,
nous dit de fuir les imposteurs;
Qu'il regne à jamais sur nos coeurs!
nous le servirons mieus sans Prêtre.

dans nos contrées le fanatisme,
grace à vos glorieus travaus,
vient de suivre le Royalisme
que vous avés mis au Tombeau:
nous ne craignons donc plus de Maitre,
en alterant les opresseurs
la Montagne est notre Sauveur;
nous lui devons un nouvel être!"

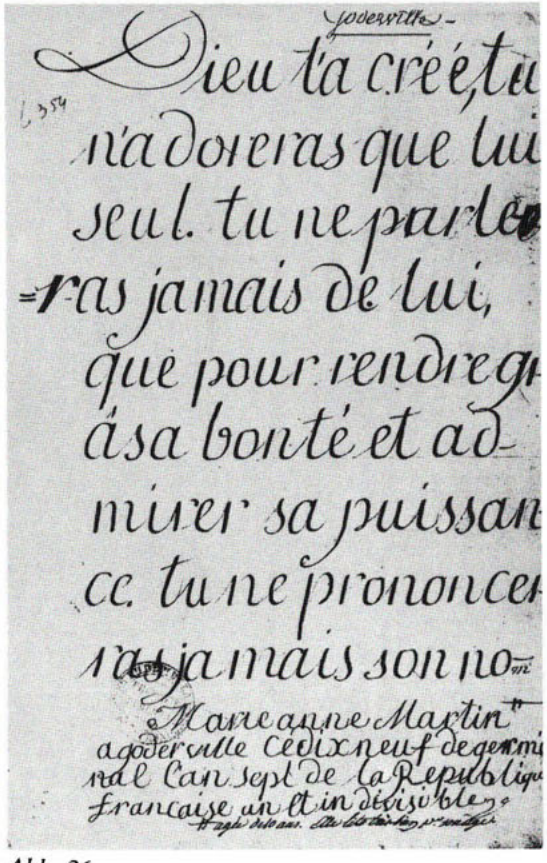
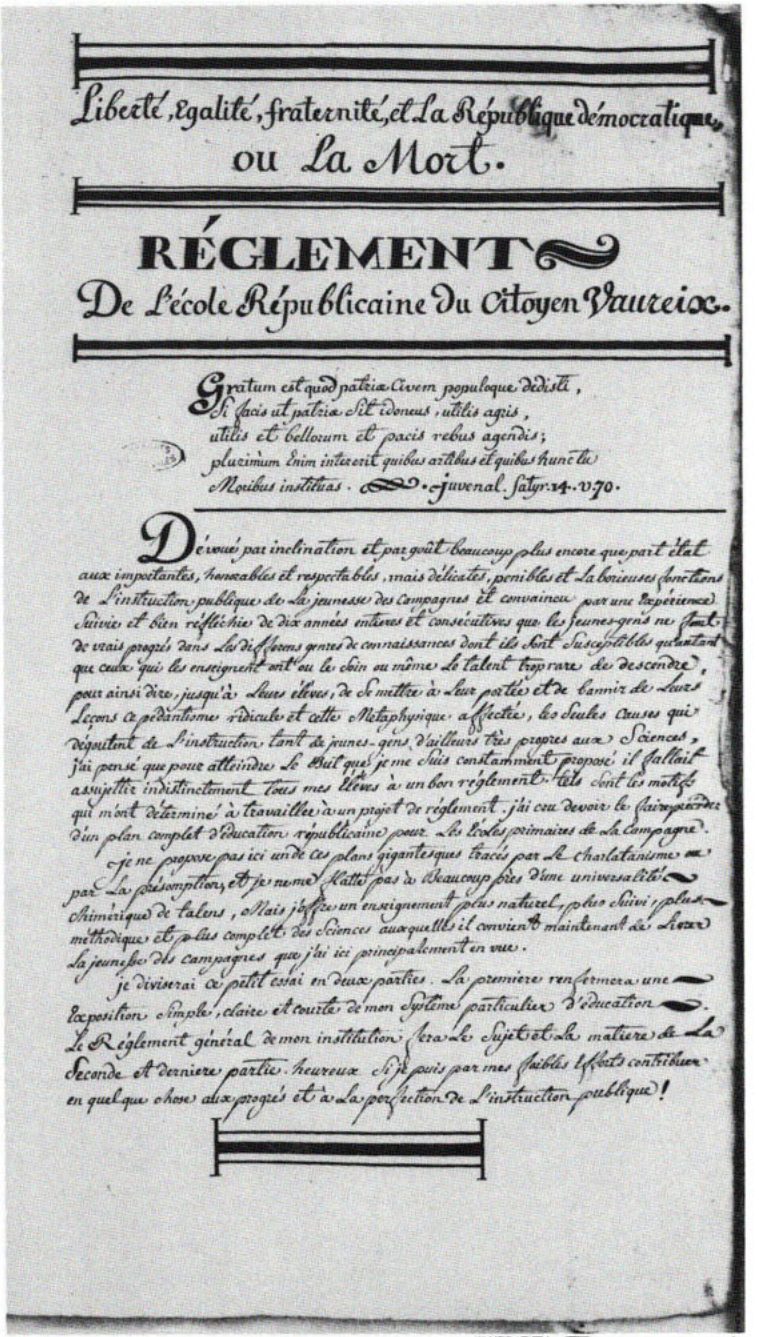

Godervill
Dieu t'a créé, tu
n'adoreras que lui
seul. tu ne parle
ras jamais de lui,
que pour rendre g
à sa bonté et ad-
mirer sa puissan
ce. tu ne prononce
ras jamais son no
Marie anne Martin
a godervill ce dix neuf de germi
nal l'an sept de la Republiq
Française un et indivisible

Abb. 26

Tous les hommes sortis du sein de la Nature,
sont égaux devant elle, et la loi leur assure
la même égalité qu'ils tiennent de sa main.
Droit de l'homme . Article 3e

Abb. 27



Liberté, Egalité, fraternité, et La République démocratique,
ou La Mort.

RÉGLEMENT
De L'école Républicaine du Citoyen Vaureix.

Gratum est quod patriæ civem populoque dedisti,
Si facis ut patriæ sit idoneus, utilis agris,
utilis et bellorum et pacis rebus agendis;
plurimum enim interest quibus artibus et quibus hunc tu
moribus instituas. Juvenal. Satyr: 14. v. 70.

Dévoué par inclination et par goût beaucoup plus encore que par état aux importantes, honorables et respectables, mais délicates, pénibles et laborieuses fonctions de l'instruction publique de la jeunesse des campagnes et convaincu par une expérience suivie et bien réfléchie de dix années entières et consécutives que les jeunes gens ne font de vrais progrès dans les différens genres de connaissances dont ils sont susceptibles qu'autant que ceux qui les enseignent sont ou les chefs ou même le talent très rare de descendre, pour ainsi dire, jusqu'à leurs élèves, de se mettre à leur portée et de bannir de leurs leçons ce pédantisme ridicule et cette Métaphysique affectée, les seules causes qui dégoutent de l'instruction tant de jeunes gens d'ailleurs très propres aux Sciences, j'ai pensé que pour atteindre le But que je me suis constamment proposé il fallait assujettir indistinctement tous mes élèves à un bon réglement. Tels sont les motifs qui m'ont déterminé à travailler à un projet de réglement, j'ai cru devoir le faire précéder d'un plan complet d'éducation républicaine pour les écoles primaires de la Campagne.

Je ne propose pas ici un de ces plans gigantesques tracés par le charlatanisme ou par la présomption, et je ne me flatte pas à beaucoup près d'une universalité chimérique de talens, mais j'offre un enseignement plus naturel, plus suivi, plus méthodique et plus complet des sciences auxquelles il convient maintenant de livrer la jeunesse des campagnes que j'ai ici principalement en vue.

Je diviserai ce petit essai en deux parties. La première renfermera une exposition simple, claire et courte de mon système particulier d'éducation. Le Réglement général de mon institution sera le sujet et la matière de la seconde et dernière partie. heureux si je puis par mes faibles efforts contribuer en quelque chose aux progrès et à la perfection de l'instruction publique!

Abb. 28

Né le 24 8bre 1786. et mort le 22. Br. An 2. R.F. sur la S.t de l'Arsenal en prononçant ces paroles: Ce qui me fait plus de peine, c'est de te quitter maman, et de ne pouvoir être utile à la République!

Dessiné et Gravé par Quiverdo.

Abb. 29

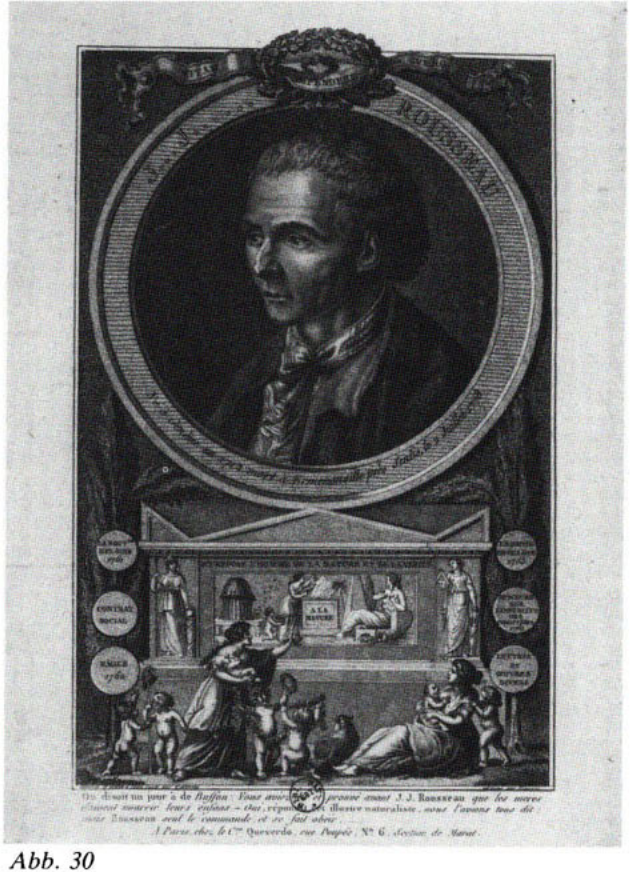


Abb. 30

1. Bildungs- und Erziehungspolitik – Gesetzgebungsprozeß und konzeptionelle Entwicklung

1.1. 1789–1792: Constituante und Législative

Als die Constituante 1789/90 mit der Beseitigung der Feudalrechte die Abschaffung des Zehnten, die Nationalisierung der Kirchengüter und die Zivilverfassung des Klerus beschließt, werden dem traditionellen Bildungswesen die wichtigsten materiellen Grundlagen entzogen: Die Schulen waren bis dahin überwiegend von der Kirche betrieben und unterhalten worden, deren ökonomische Basis der Zehnte und die Kirchengüter gewesen waren. Zwar wurde ein großer Teil der betroffenen Bildungseinrichtungen noch eine zeitlang provisorisch aufrechterhalten, bis die gesetzlichen Grundlagen für eine umfassende Neuorganisation geschaffen waren; die Desorganisation der Schulen beginnt aber schon mit den Dekreten vom 27.11.1790 und 22.3.1791, in denen von allen Priestern und schließlich auch von allen Laien-Lehrern der Eid auf die Verfassung als Voraussetzung für die Ausübung einer Unterrichtstätigkeit verlangt wird.

Die Dekrete werden regional sehr unterschiedlich gehandhabt: In manchen Gemeinden werden die Schulen weiterbetrieben wie zuvor, so daß sich faktisch kaum etwas änderte, in den meisten Fällen, vor allem in den Städten müssen aber die Ordensgeistlichen und jene Lehrer, die den Eid auf die Verfassung ablehnten, den Unterricht aufgeben. Bis zum Jahr 1793 hat sich auf einer relativ breiten Ebene ein Prozeß der Transformation der von Kirche, Staat und Gemeinden unterhaltenen „petites écoles" und Collèges vollzogen. In den größeren Städten werden in der Regel provisorisch neue Lehrer für die „petites écoles" ernannt, ebenso Professoren für die „Collèges nationaux". Auf dem Land bleiben die „régents d' école" oft in ihrem Amt, während dort, wo die alten Lehrer zur Aufgabe gezwungen sind, häufig kein Ersatz gefunden wird.

Parallel zur Zerstörung der Grundlagen des überkommenen Schulwesens werden in der Nationalversammlung Projekte der Reorganisation erarbeitet und diskutiert. Der erste große Plan wird 1791 von Talleyrand in der Konstituante eingebracht; an ihm haben bedeutende Gelehrte der Zeit wie Condorcet und Monge mitgewirkt[1]. Talleyrand knüpft an Konzeptionen der Aufklärung und an Reformbestrebungen des späten Ancien Régime an. Die leitenden Zielvorstellungen sind: Ausrichtung des Unterrichts an Erfordernissen des praktischen Nutzens, staatliche Zentralisierung und wissenschaftliche Orientierung. Diese Zielvorstellungen werden mit Strukturelementen des traditionellen Unterrichtswesens verbunden, so daß dieser Plan als ein Konzept des Übergangs erscheint.

Talleyrand sah ein vierstufig differenziertes Bildungswesen vor: Primarschulen, Distrikt- und Departementschulen sowie ein Institut national; die Organisation

[1] Julia 1981 (a), S.6f.