

Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs: Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert

KLAUS DITTRICH

1. Einleitung

›Laïque, gratuit, obligatoire‹ – Weltlich, unentgeltlich, obligatorisch: Mit diesen Worten wurde das in Frankreich ab den 1880er Jahren eingeführte Grundschulsystem sowohl von den Zeitgenossen als auch von der Forschung prägnant beschrieben. Die Reformen, welche dieses System etablierten, zogen sich über mehrere Jahre hin und lassen sich anhand der Gesetzgebung ablesen. Zu den wichtigsten Zäsuren zählen gewiss die Unentgeltlichkeit, welche am 16. Juni 1881 eingeführt wurde, sowie das Gesetz vom 28. März 1882 über die Schulpflicht und Laizität. Diese Initiativen wurden während der Amtszeit von Bildungsminister Jules Ferry verabschiedet (vgl. Mayeur 1981: 523-547). Selbstverständlich wurde die republikanische Grundschule nicht ›ex nihilo‹ geschaffen. Sie ist in der politischen Konjunktur der Dritten Republik verankert und im Zusammenhang mit der Machtübernahme durch antiklerikale Kräfte zu verorten. Eine kontrovers geführte Debatte ging ihr voraus. Es ist inzwischen gut erforscht, welche – vom Ministerium abgesehen – die wichtigsten Vertreter der republikanischen Schule waren. Beispielsweise hatten bürgergesellschaftliche Vereinigungen wie die ›Ligue de l'enseignement‹ einen starken Anteil an ihrer Forcierung (vgl. Martin 1992). Freimaurer spielten eine gewisse Rolle (vgl. Delahaye 2006). Protestantische Netzwerke wurden von Historikern aufgedeckt (vgl. Cabanel 2003). Bisherige Studien untersuchten die schulpolitischen Debatten somit in ihrem nationalen Kontext. Dass die repu-

blikanische Schule auch Resultat eines Kulturtransfers amerikanischer bildungspolitischer Modelle war, vernachlässigt die bisherige Forschung noch. Ein Großteil der Transferleistungen fand dabei im Rahmen von Weltausstellungen statt. Diesem Kulturtransfer soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden. In einem ersten Teil werden allgemeine Fragen zum Ansatz des Kulturtransfers und zur Darstellung des Grundschulwesens auf den Weltausstellungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts angesprochen. Im zweiten Teil werden die spezifischen Mechanismen des Transfers bildungspolitischer Vorstellungen von den Vereinigten Staaten nach Frankreich im Rahmen der Expositionen von 1867 bis 1878 aufgezeigt. Schließlich untersucht der dritte Teil anhand des Berichts Ferdinand Buissons von der ›Centennial Exhibition‹ in Philadelphia die ideologischen Grundlagen des französischen Interesses am Schulwesen der USA.

2. Weltausstellungen und Kulturtransfer

Kulturtransfer – Versuch einer Annäherung

Die Transferforschung hat in den letzten Jahren deutliche Fortschritte gemacht und das Blickfeld der Geschichtswissenschaft erweitert. Historiker nahmen klassischerweise eine nationale Perspektive ein. Sie untersuchten fast ausschließlich, wie bestimmte Kulturtechniken innerhalb eines gegebenen Territoriums diachron tradiert wurden. Seit einiger Zeit erleben wir eine historiographische Konjunktur neuen Zuschnitts. Historiker interessieren sich vermehrt dafür, was über die Grenzen der Territorien hinweg geschieht. Dies ist die Konjunktur der transnationalen Geschichte. Es wird nicht mehr nur erforscht, wie Kulturtechniken sich innerhalb eines Territoriums entwickelten, sondern auch, wann und wie sie über Grenzen hinweg vermittelt wurden.

Dem an transnationalen Phänomenen interessierten Historiker stehen mehrere Ansätze zur Verfügung, diese Grenzüberschreitung zu untersuchen. Einer davon ist der Kulturtransfer, ein Ansatz, der ab Mitte der 1980er Jahre zunächst von der Pariser Forschergruppe um Michel Espagne und Michael Werner entwickelt und im deutsch-französischen Rahmen erprobt wurde (vgl. Espagne/Werner 1988). Schließlich etablierte sich die Universität Leipzig als ein Zentrum der Transferforschung, wo intensiv Forschungen zu den Austauschbeziehungen zwischen Sachsen und Frankreich vorangebracht wurden und diese in eine breite Theoriediskussion zur Forcierung transnationaler Geschichte eingebettet waren.

Ein Kulturtransfer ist eine Aneignungsleistung historischer Akteure. Matthias Middell unterscheidet vier Stufen der Aneignung: die Defizitiden-

tifizierung, die Auswahl des Kontextes für die (rhetorische und materielle) Aneignung, die Vermittlung und Übersetzung sowie die Lokalisierung der zu integrierenden kulturellen Elemente (vgl. Middell 2007). Es ist also von einem bestimmten territorial verorteten Kontext auszugehen, in dem eine Defiziterfahrung oder Problemlage herrscht. Im Zuge einer kreativen Offensive suchen die Akteure dieses Kontextes nach Lösungsansätzen. Diese finden sie gewiss teilweise durch die Reaktualisierung ausgewählter Aspekte der lokalen Vergangenheit, aber in der Regel schauen sie auch über etwaige Grenzen hinaus in andere Kontexte.¹ Haben die Akteure für sie relevante Modelle lokalisiert, folgt eine Phase intensiver Vermittlungsarbeit. Es werden soziale Kontakte geknüpft, es kommt zu Übersetzungs- und Aneignungsprozessen. Die bisher ›fremden‹ Elemente sind fortan integraler Bestandteil der Identität der Akteure des Transfers.

Die Transferforschung geht grundsätzlich von den Akteuren des Aufnahmekontextes aus und betont damit ausdrücklich ihre Handlungshoheit. Auf diese Weise setzt sich der Ansatz des Kulturtransfers von solchen ab, die auf der Ausstrahlungskraft des Entlehnungskontextes beharren und diffusionistischen Modellen verhaftet bleiben. Aus der Sicht der Transferforschung verbleiben entsprechende Ansätze auf einem zu hohen Abstraktionsniveau und verstehen es nicht, die grenzüberschreitenden Phänomene adäquat und detailgetreu zu beschreiben.

Transfer von Bildungspolitik im Rahmen von Weltausstellungen

Auf welche Weise trugen Weltausstellungen zu Transferprozessen im Bildungswesen bei? Weltausstellungen waren eine der wenigen globalen Institutionen des 19. Jahrhunderts. Die ›Great Exhibition of the Works of Industry of All Nations‹ läutete 1851 in London die Epoche der Weltausstellungen ein (vgl. Fuchs 2000; Greenhalgh 1989; Schroeder-Gudehus 1992). Alle nachfolgenden Ausstellungen orientierten sich mehr oder weniger an diesem Original. Nach einer vorläufigen Konkurrenzsituation zwischen London und Paris als wiederholte Austragungsorte internationaler Ausstellungen, wurden bald auch die USA zu einem Hauptausrichter der ›world's fairs‹, wie sie dort genannt werden. In der französischen Hauptstadt wurde in der Regel alle elf Jahre eine ›Exposition universelle‹ abgehalten. Die großen Weltausstellungen waren in gewisser Weise nur die Spitze eines Eisberges, denn das Ausstellungswesen erlebte in allen sich industrialisierenden

1 | Jürgen Schriewer systematisiert diese beiden Aspekte als zeitliche und räumliche Externalisierungen (vgl. Schriewer 2004).

Ländern eine profunde Konjunktur. Kleinere und spezialisierte Ausstellungen fanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreich statt.

Diese enzyklopädischen Schauen setzten auch das Bildungsthema in Szene. Maßgeblich ist hier das Jahr 1867, denn für die zu diesem Zeitpunkt in Paris stattfindende ›Exposition universelle‹ wurde eine zusätzliche Gruppe in die Klassifikation eingeführt, welche den »moralischen und materiellen Aspekten zur Verbesserung der Lage der Bevölkerung« gewidmet war. Innerhalb dieser Gruppe gab es jeweils eine Klasse für Kinder- und Erwachsenenbildung. Auf den folgenden Weltausstellungen differenzierte sich der Bildungsanteil weiter aus. Schon in Wien 1873 wurde der Bildung eine gesamte Gruppe zuerkannt, mit Unterklassen für den Primär-, Sekundär- und Hochschulbereich. Auf späteren Ausstellungen verfügten auch technische, landwirtschaftliche oder künstlerische Bildung, genauso wie die Erziehung blinder und taubstummer Kinder über eigene Klassen.

Die spezifischen Bildungsausstellungen setzten sich aus mehreren Teilen zusammen. Photographien, Pläne und Modelle von Schulen sowie Schulmöbel standen an erster Stelle. Im Unterricht verwendete Materialien wie Globen und Schreibhilfen waren eine zweite Gruppe. Weiterhin sorgten Jahresberichte, pädagogische Abhandlungen und andere Publikationen dafür, dass die der Bildung zuerkannten Säle oft Bibliotheken ähnelten. Schülerarbeiten sollten schließlich den Erfolg der angewandten Methoden dokumentieren.² Da sie keine spektakulären Attraktionen boten, zählten die Bildungsausstellungen wohl für die durchschnittlichen Besucher und Besucherinnen zum langweiligeren Teil der Weltausstellungen. Umso größer war jedoch das Interesse der professionellen Beobachter.

Aufgrund ihres umfassenden Charakters wurden Weltausstellungen in der Forschung aus einer Vielzahl von Perspektiven untersucht.³ Die transnationale Perspektive, welche Weltausstellungen als Vehikel für grenzüberschreitende Kommunikation betrachtet, spielte dabei in der Regel keine Rolle. Jedoch waren die großen Expositionen des 19. Jahrhunderts bedeutende Ereignisse bzw. Institutionen für den Transfer bildungspolitischen Wissens. Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen, Pädagoginnen und Pädagogen, welche an der Verbesserung der von ihnen betreuten Einrichtungen gelegen war, suchten hier nach Lösungsansätzen. Indem sie Bildung auf verschiedene Weise darstellten, als Ort einer pädagogischen Soziabilität dienten und Anlass für das Verfassen von Berichten gaben, ermöglichten die Unterrichtssektio-

2 | Diese Komponenten der Bildungsausstellungen unterlagen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts keinem grundlegenden Wandel. Zahlreiche administrative Quellen führen sie in Vorbereitung auf die Ausstellungen auf (vgl. beispielsweise Guide de l'exposant 1866: 145-146).

3 | Vgl. den Literaturüberblick in Geppert 2002.

nen der Weltausstellungen bildungspolitische Transfers. Auf globaler Ebene kann auf diese Weise eine Vielzahl von Transfers offen gelegt werden. Im folgenden steht jedoch das französische Grundschulwesen im Mittelpunkt, welches entscheidende Impulse durch Weltausstellungen erhielt.

3. Der Transfer einiger Aspekte des amerikanischen Grundschulsystems nach Frankreich

Defizitidentifizierung und das Vorbild der deutschen Länder in den 1860er Jahren

Als im Jahre 1867 die zweite ›Exposition universelle‹ im Paris des Zweiten Kaiserreichs stattfand, waren die französischen Grundschulen weder weltlich, noch unentgeltlich oder obligatorisch. Ein Großteil der Schulen wurde von kirchlichen Kongregationen unterhalten. In Entscheidungsgremien wie dem ›Conseil supérieur d'instruction public‹ saßen Vertreter, welche von den Religionsgemeinschaften gestellt wurden. Selbst in öffentlichen Schulen lehrten teilweise Geistliche. Generell wurden Schulgebühren erhoben.

Preußische Landschule auf der Weltausstellung von Paris 1867



Quelle: Exposition universelle de 1867 illustrée: 63

Ein kostenfreier Schulbesuch war nur Kindern aus einkommensschwachen Familien auf Antrag möglich. Dieser Zustand wurde von einer zunehmenden Anzahl von Bildungsexperten als defizitär wahrgenommen.

Auf der Pariser Weltausstellung von 1867 konnten u.a. drei Modelle von Landschulen begutachtet werden. Die USA (der Staat Illinois), Schweden und Preußen errichteten auf dem Champs de Mars neben der Ausstellungshalle Nachbauten typischer Schulgebäude des ländlichen Raums. Besonders das preußische Landschulgebäude entfachte Debatten über die Schulpflicht. Befürwortern einer Pflichtschule standen deren Gegner gegenüber, die jegliche Eingriffe in die Wahlfreiheit des ›pater familias‹ abwenden wollten. Von den Ausstellungen der deutschen Länder inspiriert, bemerkte Léon Château nach dem Besuch der Weltausstellung, dass der Schulbesuch dort verpflichtend und unentgeltlich sei. Viel wichtiger sei jedoch der Fakt, dass dieser Zustand allgemein akzeptiert werde. Die Deutschen hätten diese »Wahrheit« bereits erkannt und seien deshalb den Franzosen in dieser Beziehung überlegen (vgl. Château 1868: 1-7). Charles Defodon vertrat prinzipiell eine ähnliche Meinung, wenn er auch den im Schulgebäude anwesenden preußischen Beamten Hechtenberg allzu ganz ernst zu nehmen schien und für einen Vielredner hielt (vgl. Defodon 1868: 95-108). Léon Château war Architekturprofessor an der unabhängigen und dezidiert regimekritischen Gewerbeschule von Ivry bei Paris. Charles Defodon war zu dieser Zeit Chefredakteur des »Manuel général de l'Instruction primaire« und Sekretär des Verwaltungsausschusses der ›Société pour l'instruction élémentaire‹, einem zivilgesellschaftlichen Basisverein zur Förderung des Schulwesens. Die Debatten wurden also von Akteuren initiiert, welche außerhalb des Ministeriums standen und gegenüber dem konservativen Establishment eine eher subversive Position einnahmen.

Die »L'Exposition universelle de 1867 illustrée« war eine offizielle Zeitung, welche während der Weltausstellung wöchentlich erschien und der breiten Masse der Besucher ausgewählte Aspekte der Schau näher brachte. Auch hier bediente man sich desselben Diskurses. In einer Beschreibung des sächsischen Pavillons vermutet der Autor, dass in jedem Deutschen ein Pädagoge stecke (vgl. L'Exposition 1867: 439). Sich auf die dargebotenen Daten des sächsischen Bildungsministeriums stützend, schlug er seinen Landsleuten die Einführung der Schulpflicht vor. Obwohl diese gegen die persönliche Freiheit gerichtet sei, sei sie positiv zu beurteilen. Was das Schulwesen betrifft, so merkte der Autor eines Berichts über die preußische Landschule in derselben Ausgabe an, hätte Deutschland Frankreich überholt. In Deutschland finde man nicht einen Bauern, der nicht lesen und schreiben könne. Der Autor befand, dass man auf die preußischen Kanonen schlicht mit noch größeren Kanonen geantwortet habe. »Aber was setzen wir der preußischen Dorfschule entgegen?« (Ebd.: 62).

Die französische pädagogische Berichterstattung von der Weltausstellung 1867 machte Defizite der Grundschulen mehr als deutlich. Besonders der Umstand, dass der Schulbesuch nicht verpflichtend war, verdeutlichte diesen Rückstand. Französische Beobachter sahen in den deutschen Ländern modellhafte Lösungen, wie man die Schulpflicht mit administrativen Mitteln umsetzen und positive Resultate hervorbringen konnte. Der preußisch-französische Krieg von 1870 änderte die politische Wetterlage. Die Referenz auf Deutschland war nicht mehr opportun. Aber die Jahre 1870 und 1871 bedeuteten nicht nur eine Wende in den Beziehungen zwischen Frankreich und den deutschen Ländern, sondern auch den Übergang vom katholisch inspirierten Obrigkeitsstaat des Zweiten Kaiserreichs zur Dritten Republik, mit dem Intermezzo der Commune.

Defizitidentifizierung und Reformbestrebungen zu Beginn der Dritten Republik

Der Regimewechsel hin zur Dritten Republik bedeutete keine abrupte Wende in der Bildungspolitik. In den 1870er Jahren wurden die Richtlinien noch zu einem großen Teil von konservativen Kräften bestimmt; in der Forschung bezeichnet man diese Periode als Regime des ›ordre moral‹. Eine monarchistische Restauration schien jederzeit möglich.

Einer der einflussreichsten Modernisierer des Grundschulsektors zu dieser Zeit war der Protestant Ferdinand Buisson (vgl. Toméi 2004). 1841 in Paris geboren, studierte Buisson an der Pariser ›Faculté de Lettres‹, wo er 1863 seine ›Licence‹ erhielt. Da er den Schwur auf Kaiser Napoléon verweigerte, war es ihm fortan verwehrt, im Frankreich des Zweiten Kaiserreichs eine angemessene Anstellung im akademischen oder administrativen Bereich zu finden. Aus diesem Grund nahm er eine Stelle als Professor für Philosophie und vergleichende Literaturwissenschaft in Neuchâtel in der Schweiz an. Während seines Aufenthalts dort entstanden zahlreiche reformprotestantische Schriften, in denen Buisson seine liberale Religionsauffassung entwickelte. Während dieser Zeit besuchte er auch die internationalen Friedenskongresse. Nach dem Ende des Kaiserreichs kam Ferdinand Buisson im September 1870 nach Paris zurück. Im Jahre 1872 ernannte ihn Jules Simon, der erste Bildungsminister der Dritten Republik, zum ›inspecteur primaire‹ (Inspektor für Grundschulen) in Paris. Diese Ernennung löste in der Nationalversammlung einen Skandal aus. Katholische Abgeordnete kritisierten seine liberalen Schriften und diffamierten ihn als »Atheisten« (Artikelsammlung INRP). Daraufhin sah sich Simon gezwungen, Buisson vom Amt des Inspektors zu beurlauben, beauftragte ihn jedoch gleichzeitig damit, die Ausstellung des französischen Bildungsministeriums auf der Wiener Weltausstellung von 1873 zu organisieren und die Darbietungen

der anderen Länder zu studieren. Nach Wien ›weggelobt‹, stand er der konservativen Presse vorerst nicht mehr als Zielscheibe zur Verfügung. Während des Sommers, als die Ausstellung abgehalten wurde, flammten die Attacken der konservativen Presse sporadisch wieder auf, etwa als Buisson vorgeworfen wurde, die Auszeichnung einer katholischen Bildungseinrichtung verhindert zu haben (ebd.). Die Mission nach Wien wurde erfolgreich abgeschlossen. Aus ihr ging ein herausragender, über 350 Seiten starker Bericht aus der Feder Buissons hervor, der die Darbietungen aller ausstellenden Länder im Bildungsbereich nach Themengebieten geordnet darstellt (Buisson 1875). Die Erfahrungen aus Wien erlaubten es Buisson seine bildungspolitischen Konzeptionen weiter zu systematisieren.

Fortan fand sich eine Gruppe einflussreicher Persönlichkeiten mit hohen administrativen Aufgaben zusammen, der es zunehmend gelang, Einfluss auf den bildungspolitischen Entscheidungsprozess zu nehmen. Ihr gehörten liberale Persönlichkeiten an, wie beispielsweise der Geograph Emile Levasseur und der Direktor des Pariser Grundschulwesens Octave Gréard, welche ebenfalls in Wien anwesend gewesen waren. Der Antiklerikalismus war ein entscheidendes Charakteristikum dieser Gruppe. In ihrer kreativen Offensive suchten sie nach Möglichkeiten, das öffentliche Schulsystem in ihrem Sinne umzugestalten und gegenüber den unabhängigen, christlichen Schulen zu stärken sowie von jeglichem religiösen Einfluss unabhängig zu machen.

Die Mission zur ›Centennial Exhibition‹ 1876 in Philadelphia

Die Organisation des Grundschulwesens in den Vereinigten Staaten von Amerika bot zahlreiche Anknüpfungspunkte für die französischen Reformer (vgl. Montagutelli 2000). Ab den 1830er Jahren beobachtete man in den USA eine Konjunktur konzentrierter Modernisierungsbestrebungen im Bildungssektor. Die eingeführten Reformen verbanden sich vor allem mit Horace Mann, welcher 1837 Generalsekretär des neu gegründeten ›Massachusetts Board of Education‹ wurde. Eine weitere wichtige Figur war Henry Barnard, der das Schulwesen in Connecticut reformierte. Die Periode war gekennzeichnet durch die Etablierung von Kontrollinstanzen auf bundesstaatlicher Ebene. Die ›common schools‹ wurden in den meisten Staaten unentgeltlich, zuerst 1834 in Pennsylvania. Massachusetts war 1852 der erste Bundesstaat, der eine Schulpflicht einführte. Durch die religiöse Fragmentierung des Protestantismus in den USA und durch die wachsende Zuwanderung von Katholiken beschäftigten sich die amerikanischen Experten auch mit Fragen religiöser Neutralität.

Abseits der Weltausstellungen war das amerikanische Bildungssystem

bereits auf das Interesse französischer Beobachter gestoßen und im Allgemeinen positiv beurteilt worden. So legte Emile Jonveaux 1869 einen aktuellen Länderbericht über die Vereinigten Staaten vor, in welchem fünf von zwölf Kapiteln dem Bildungswesen gewidmet waren (vgl. Jonveaux 1869). Ein Jahr später beschäftigte sich Célestin Hippeau mit dem Schulsystem der USA (vgl. Hippeau 1870). Sein Buch erreichte in den Folgejahren drei Auflagen.

Im Jahre 1876 bot die ›Centennial Exhibition‹ in Philadelphia eine Gelegenheit, das amerikanische Schulwesen genauer kennen zu lernen.⁴ Das Bildungsministerium berief wiederum eine Kommission ein, welche die Aufgabe hatte, Informationen über das amerikanische Schulwesen und das der anderen Länder zusammenzutragen. Im Gegensatz zur Wiener Weltausstellung stellte das Ministerium in Philadelphia jedoch nicht aus. Präsident der Kommission war erneut Ferdinand Buisson. Fünf weitere Inspektoren und Lehrer des Grundschulsektors gehörten ihr an. Neben den obligatorischen Aufgaben, die sie im Kontext der Weltausstellung wahrnahm, bereiste die Kommission auch mehrere Städte der USA und Kanadas wie Washington, Boston, New York, St. Louis, Chicago und Toronto. Auf diese Weise lernten sie die führenden nordamerikanischen Pädagogen und Administratoren kennen. Insbesondere bauten sie Kontakte zu John Eaton, dem Direktor des Washingtoner ›Bureau of Education‹, William Wood, dem Präsidenten des New Yorker ›Board of Education‹ sowie zu den Superintendents John D. Philbrick, Andrew J. Rickoff, William T. Harris und William F. Phelps auf.

Nach seiner Rückkehr publizierte Ferdinand Buisson einen Bericht über das Bildungswesen in den USA, welcher knapp 700 Seiten umfasst (Buisson 1878). Einerseits fasst dieser Bericht den aktuellen Stand des Bildungswesens, wie es sich auf der ›Centennial Exhibition‹ darbot, zusammen. Andererseits ist er eine empathische Beschreibung von dem, was Buisson ›Free school system‹ nennt und fortan als Referenz für die französische Debatte diente. Dieser Bericht stieß selbst in Amerika auf Interesse. Auf Initiative von John Eaton wurde eine Zusammenfassung ins Amerikanische übersetzt und vom ›Bureau of Education‹ veröffentlicht (American Education as Described 1879). Zusätzlich publizierte Buisson einen Band mit Schülerarbeiten. Dazu ließ er die amerikanischen Arbeiten, welche auf

4 | Philippe Roger geht in seiner Studie zum französischen Antiamerikanismus davon aus, dass nach der Proklamierung der Dritten Republik die USA im französischen Kontext relativ schnell ihre Vorbildrolle verloren, die sie bei den Republikanern des Zweiten Kaiserreichs gehabt hatte. Zumindest für die Bildungspolitik scheint diese Feststellung überdacht werden zu müssen (vgl. Roger 2002: 140-144).

der Weltausstellung ausgestellt wurden, übersetzen (vgl. Buisson 1877). Diese weitgehend unkommentierte Wiedergabe sollte eine objektive Bestandsaufnahme der Resultate des amerikanischen Erziehungssystems ermöglichen.

Die Pariser Weltausstellung von 1878

Nur zwei Jahre später fand in Paris eine Weltausstellung statt, welche auch von jenseits des Atlantiks rege beschickt wurde. Den Eingang zur amerikanischen Unterrichtsausstellung zierte ein Portal mit drei Inschriften (Reports 1878: I/91):

»C'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation.« (Montesquieu)⁵

»Promote as an object of primary importance institutions for the general diffusion of knowledge.« (Washington)

»L'instruction publique est GRATUITE dans tous les Etats de l'Union.«⁶

Mit diesen Leitsätzen stellten die amerikanischen Verantwortlichen ihre Ausstellung in eine europäische Tradition und machten sie an die französische Debatte anschlussfähig. Die Aussage Montesquieus hatte Buisson bereits seinem Bericht von der ›Centennial Exhibition‹ vorangestellt. Wie der amerikanische Abschlussbericht zeigt, war man sich der eigenen Vorbildwirkung bewusst:

»Nor was there anything which attracted more interest about the curious crowd about our American educational section than the sections inscribed on the walls [...]. Doubtless this simple statement did much to help forward the common-school of France. This illustrates the influence of these great international Expositions.« (Ebd.: I/235)

Emile Levasseur verfasste in der »Revue pédagogique« einen Bericht über die amerikanische Unterrichtsausstellung, welche er ausdrücklich lobte (vgl. Levasseur 1878).

Viele der Persönlichkeiten, mit denen man 1876 in Philadelphia Kontakte knüpfte, wurden zur Pariser Weltausstellung 1878 eingeladen. Hier

5 | »Die republikanische Bildungsform ist auf die gesamte Kraft der Bildung angewiesen.« (Montesquieu)

6 | »Die öffentliche Bildung ist in allen Staaten der Union KOSTENFREI.«

lassen sich die Akteure erkennen, welche an den transnationalen Netzwerkstrukturen partizipierten, wovon auch die Vergabe von Honorierungen zeugt. William T. Harris, »Superintendent of Public schools of Saint Louis«, Henry Kiddle, »City superintendent of schools of New York«, und J. Ormond Wilson, »City superintendent of schools of Washington«, erhielten eine Silberpalme der »Université de France« mit dem Titel »officier d'académie«. John Eaton, »United States Commissioner of Education«, sowie John D. Philbrick, welcher für die amerikanische Bildungsausstellung leitend verantwortlich war, erhielten eine Goldpalme der »Université de France« mit dem Titel »officier de l'instruction publique«. Letzterer wurde zusätzlich noch als »chevalier« in die »Légion d'honneur« aufgenommen (vgl. Reports 1878: I/102).

Am 31. August 1878 wurde Ferdinand Buisson zum »inspecteur général de l'instruction publique« im Bildungsministerium ernannt, was einen deutlichen Kompetenzgewinn für ihn bedeutete. Die Nomination erfolgte während der Weltausstellung, nur wenige Stunden bevor er vor aus den Departements nach Paris zur Ausstellung gereisten Grundschullehrern einen Vortrag hielt (vgl. Conférences pédagogiques 1878). Dies zeugt davon, dass sich die politischen Koordinaten im französischen Kontext verschoben und sich eine Neuausrichtung der offiziellen Bildungspolitik anbahnte.

Die Gründung des »Musée pédagogique«

Die Gründung eines pädagogischen Museums im Jahr der Weltausstellung 1878 erlaubte es, die auf der Weltausstellung präsentierte pädagogische Literatur und die dort gezeigten Gegenstände systematisch aufzubewahren und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Pädagogische Museen wurden in dieser Zeit in allen Ländern gegründet, in denen sich Modernisierungstendenzen im Bildungswesen abzeichneten. Der zeitgenössische Begriff des Museums implizierte nicht nur das Ausstellen von Objekten. Vielmehr ging es um die Einrichtung von Informationszentren, die als Relaispunkte im nationalen und internationalen Kontext dienten. Ein erster Anlauf zur Gründung eines pädagogischen Museums in Paris ging bereits auf das Jahr 1871 zurück (vgl. Majault 1959: 41-59). Obwohl zahlreiche Vorbereitungen getroffen wurden, scheiterte das Projekt, da Jules Simon, welcher das Projekt maßgeblich vorangebracht hatte, vom Posten des Bildungsministers verdrängt wurde.

Einige Jahre später wurde das Projekt eines Pariser pädagogischen Museums wieder aktuell. Auch hier lassen sich Orientierungen an US-amerikanischen Konzepten aufzeigen. Man ließ sich vom Washingtoner »Bureau of Education« und seinem Direktor John Eaton inspirieren. In den USA, wo es kein zentrales Bildungsministerium gab, war das Büro vor allem damit

beauftragt, Informationen zusammenzutragen, Statistiken zu erstellen und es verfügte über eine Bibliothek. Ferdinand Buisson wurde 1878 – im Jahr der Pariser Weltausstellung – mit der Gründung des Museums beauftragt. Im Mai erhielt er die explizite Anweisung mit den Kommissaren der ausstellenden Ländern zu verhandeln, damit diese dem zu gründenden Museum Ausstellungsmaterialien übereigneten. Aufgrund der exzellenten Kontakte überließen die Amerikaner tatsächlich fast ihre gesamte Unterrichtsausstellung dem ›Musée Pédagogique‹. Auch die schwedischen und ungarischen Kommissare zeigten sich bereit, ihre Dokumente zu übergeben, oft auf Tauschbasis. Verleger wie der New Yorker Buchhändler Harper schickten ebenfalls ihre Bände.

4. Ferdinand Buissons Bericht von der ›Centennial Exhibition‹

Die diskursive Aneignung des ›Free School System‹

Der Bericht von Ferdinand Buisson über das amerikanische Schulwesen auf der ›Centennial Exhibition‹ 1876 in Philadelphia ist das wohl bedeutendste Dokument, welches die Transferleistungen im amerikanisch-französischen Kontext dokumentiert.⁷ Auf knapp 700 Seiten präsentiert der Bericht detaillierte Informationen zu der materiellen, institutionellen, pädagogischen und inhaltlichen Organisation des Unterrichts. Im Folgenden sollen jedoch die politisch-ideologischen Grundlagen des Schulsystems im Vordergrund stehen. Diese werden in der Einleitung sowie in einem Kapitel zur ›instruction civique‹ (Staatsbürgererziehung) und zum Religionsunterricht abgehandelt. Wie wir gesehen haben, schrieb Buisson zu einer Zeit, in welcher der Schulbesuch in Frankreich weder verpflichtend noch unentgeltlich war, zu einem großen Teil von religiösen Kongregationen bestimmt wurde und konservative Politiker mit allen Mitteln versuchten, diesen Status quo zu bewahren. Der Bericht ist somit als gegen diese konservative Politik gerichtet zu lesen.

Ferdinand Buisson beginnt mit einer Aussage Montesquieus, wonach der Bildung gerade in einem demokratischen System höchste Priorität zukomme. Diese Aussage sei in keinem Land so zutreffend wie in den USA:

7 | Jacques Portes und Samuel Toméi haben bereits eine ähnliche Analyse dieses Berichts vorgenommen (vgl. Portes 1990: 205-226; Toméi 2004: 286-293).

»Wenn es tatsächlich ein Volk gibt, das von der Leistung der Bildung alles erwartet, das sein nationales Schicksal mit der Entwicklung seiner Schulen vereinigt, das in der öffentlichen Unterweisung die höchste Garantie seiner Freiheiten, die Bedingung seines Wohlstandes, die Sicherung seiner Institutionen sieht, das ist mit Sicherheit das Volk der Vereinigten Staaten.«⁸ (Buisson 1878: 1)

Diese gesellschaftliche Funktion der Schule ist für Buisson das erste und entscheidende Merkmal, das Ausländer in den Vereinigten Staaten wahrnahmen. Mit der zunehmenden territorialen Größe der USA wachse auch in allen Gesellschaftsschichten die Überzeugung, dass Bildung für das allgemeine Wohl notwendig sei. Die um 1830 begonnenen Anstrengungen seien keineswegs vorübergehender Natur gewesen, sondern hätten sich zu einer festen Überzeugung und Gewissheit weiterentwickelt:

»Das ist nicht mehr das Werk einiger Philanthropen, einiger religiöser Gemeinschaften, das ist eine Aufwendung der Allgemeinheit, für den die Staaten, die Kommunen, die Städte aus ihrem Haushalt die Summe abzweigen, die kein Land der Welt sich vorgestellt hat, jemals dafür auszugeben.«⁹ (Ebd.)

Für die herausgehobene Stellung des ›Free School System‹ machte Buisson verschiedene Gründe verantwortlich: Zum einen erkannte er politische Gründe. Die Schule würde gebraucht, um aktive Staatsbürger, mündige Wähler, Demokraten zu erziehen. In einem Einwanderungsland komme ihr zudem bei der Integration der Bevölkerung eine entscheidende Rolle zu. Aber auch aus wirtschaftlicher Sicht benötige man ein gutes Schulsystem, um eine intelligente und handfertige Arbeiterschaft heranzubilden. Laut Buisson hatte die starke Stellung der Schule in den USA auch moralische Gründe. Der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder gehe zurück. Somit erlernten die Amerikaner moralische Richtlinien in der Schule. Des weiteren beziehe das System seine Stärke dadurch, dass die öffentlichen Schulen maßgeblich von den Kommunen kontrolliert würden. Die Bundesstaaten

8 | »S'il est un peuple, en effet, qui ait tout attendu de cette ›puissance de l'éducation‹, qui ait intimement uni ses destinées nationales au développement de ses écoles, qui ait fait de l'instruction publique la garantie suprême de ses libertés, la condition de sa prospérité, la sauvegarde de ses institutions, c'est assurément le peuple des Etats-Unis.«

9 | »Ce n'est plus l'œuvre de quelques philanthropes, de quelques sociétés religieuses, c'est un service public pour lequel les Etats, les communes, les villes inscrivent dans leurs budgets ordinaires de sommes qu'aucun pays au monde n'avait imaginé jusque-là consacrer à l'éducation.«

gäben nur den Rahmen vor und die Zentralregierung habe überhaupt keinen Einfluss. Diese Dezentralisierung erlaube basisnahe Entscheidungen.

Der Staatsbürgererziehung kam eine staatstragende und damit die Demokratie fördernde Rolle zu (ebd.: 309-322). Dieser Umstand schien Buisson zu einer Zeit, als in Frankreich eine monarchische Restauration möglich erschien, besonders wichtig. Dieses Fach sei direkt mit dem Geschichtsunterricht verknüpft. Hier gehe es nicht darum, Dynastien oder Schlachten auswendig zu lernen. Im Zentrum des Interesses stehe das Volk selbst. Sein Alltagsleben, seine politische und wirtschaftliche Entwicklung, seine materielle und intellektuelle Emanzipation würden den Kindern vermittelt und schafften Gemeingefühl. Darüber hinaus finde die Staatsbürgererziehung unerschwerlich in allen Alterstufen und allen Fächern statt. Ja, die Schule selbst sei eine staatsbürgerliche Angelegenheit. Das zeige sich insbesondere auch daran, wie an ihr nationale Feiertage begangen würden.

Die Frage, welchen Einfluss kirchliche Gemeinschaften und Religion ausüben sollten, wurde außerhalb Frankreichs sonst nur im amerikanischen Kontext wirklich gestellt. Ferdinand Buisson schärfte hier sein Verständnis von Laizismus (ebd.: 451-476). Er stellte dabei dem französisch-republikanischen ›atheistischen Staat‹ die amerikanische ›Gewissensfreiheit‹ gegenüber. In den USA beobachtete er einen starken religiösen Glauben, gepaart mit einem großen Respekt für die Bekenntnisse der anderen, was ihm aus dem französischen Kontext völlig fremd war. Die öffentliche Schule würde vom Volk und für das Volk unterhalten, ohne Unterscheidung nach Religion oder Herkunft. Sie sei eine gemeinnützige Einrichtung, ein Organ im nationalen Interesse. Die Mission der Schule gehe aber nicht darüber hinaus. Sie sei nicht daran interessiert, diesen oder jenen Glauben zu vermitteln. Das sei die Angelegenheit jedes Einzelnen.

In den empathischen Sympathiebekundungen zeichneten sich die Konturen der zukünftigen französischen Grundschule ab, wie sie Ferdinand Buisson ab 1879 selbst an entscheidender Stelle mitprägte. Aber nicht alles in Amerika wurde von ihm positiv beurteilt.

Transatlantische Differenzwahrnehmung der Geschlechterverhältnisse

Ein Kapitel des Berichts von der ›Centennial Exhibition‹ ist der Koedukation von Mädchen und Jungen als bekannteste Eigenheit des amerikanischen Schulsystems gewidmet (ebd.: 127-146). In Frankreich hingegen wurden zu dieser Zeit Mädchen und Jungen nur in absoluten Ausnahmefällen in gemeinsamen Klassenräumen unterrichtet.

Für die Unterschiede in der Ausbildung der Mädchen führte Buisson

kulturelle und soziale Unterschiede zwischen Frankreich bzw. Europa und den USA an. Die Koedukation korrelierte mit der Stellung der Frau in der dortigen Gesellschaft. Die Amerikanerin, die ihr Land nie verlassen habe, kenne die zahlreichen Zwänge und Konventionen nicht, die in anderen Ländern Frauen auferlegt würden. So wurden die USA zwar zum ›Anderen‹, diesen Unterschied essentialisierte er aber nicht, sondern beschrieb ihn als Kontextanpassung. Die Koedukation in Amerika sei weder gut noch schlecht, sondern ein Fakt, eine Notwendigkeit. Buisson betrachtete sie als die einzige natürliche und rationelle Lösung in diesem Land.

Im Prinzip befürwortete Buisson die Koedukation für die Grundschulen. Er schränkte jedoch ein, dass in den USA der Nähunterricht als entscheidendes Distinktionsmerkmal spezifisch weiblicher Erziehung fehle. Dieser sollte unbedingt Bestandteil des Unterrichts für Mädchen bleiben. Für alle weiterführenden Schulen lehnte er aber ein gemeinsames Lernen der Geschlechter strikt ab.¹⁰ Mit Misstrauen beobachtete er, wie amerikanische Colleges Orte wurden, an denen sich Liebesbeziehungen anbahnten. Auch der Umstand, dass Lehrkräfte in den USA zum größten Teil Frauen waren¹¹, stieß auf Erstaunen.

Der Schlussteil seines Kapitels zur Koedukation zeugt noch einmal von den zeitgenössischen europäischen Geschlechtsstereotypen, denen er verhaftet blieb:

»Es ist zu befürchten, dass eine zu große Fülle wissenschaftlicher Studien der Mädchen nicht dazu führt, sie sinnvoll zu erziehen, sondern ihnen vielleicht eine pedantische Ausstrahlung verleiht. Das ist einer der schwerwiegendsten Nachteile, den die gemeinsame Erziehung der Geschlechter über das Ende der Kindheit hinaus haben kann. Die Gefahr ist, dass die Frau in ihrer Eigenliebe sich anschickt, dem Mann gleich zu werden und ihn auf seinem eigenen Terrain zu schlagen. Sie könnte das Pech haben, dass ihr das gelingt.«¹² (Ebd.: 146)

10 | Zur Geschichte der Koedukation in Frankreich vgl. den von Rebecca Rogers 2004 herausgegebenen Sammelband.

11 | Vgl. den Beitrag von Juliane Jacobi in diesem Band.

12 | »Il est à craindre qu'une étude superficielle de tant de matières scientifiques, faites par des jeunes filles, ne suffise pas à les instruire utilement et ne suffise peut-être de leur donner un vernis de pédantisme. C'est là un des graves inconvénients que peut avoir la coéducation des sexes prolongée au-delà des limites de l'enfance. Le danger est que la femme ne mette son amour-propre à égaler l'homme et à le battre sur son propre terrain. Elle pourrait avoir le malheur d'y réussir.« Diese Aussage deutet an, dass Frauen prinzipiell das gleiche intellektuelle Potential zugestanden wurde wie Männern, sie dieses aufgrund

Wie dieses Beispiel zeigt, interessieren sich die Akteure von Kulturtransfers stets nur für bestimmte Versatzstücke, von denen sie sich inspirieren lassen und die sie in ihre Diskurse integrieren. Von anderen Versatzstücken setzen sie sich hingegen bewusst ab. Neben der Koedukation ist auch die starke Dezentralisierung des amerikanischen Systems, welche ebenfalls nicht übernommen wurde, ein gutes Beispiel dafür.

5. Schluss

Das Jahr 1879 war in der Geschichte der Dritten Republik ein entscheidendes. Mit wiederholten Wahlerfolgen der Republikaner konnte das Regime des ›ordre moral‹ überwunden werden und die Republik dauerhaft gefestigt werden. Die Ernennung von Jules Ferry zum Bildungsminister im Februar 1879 stellte einen Wendepunkt hin zu einer neuen republikanischen Bildungspolitik dar. Kurz nach seinem Amtsantritt beförderte Ferry Ferdinand Buisson zum Direktor des Grundschulwesens (›directeur de l'enseignement primaire‹). Diese Position sollte er trotz beständig wechselnder Minister bis 1896 innehaben. Der Einführung der weltlichen, unentgeltlichen und obligatorischen Grundschule stand nichts mehr im Wege. Einige wichtige Inspirationen dafür erhielten die französischen Administratoren gewiss im Rahmen der Weltausstellungen aus den Vereinigten Staaten von Amerika.

In einer Ansprache auf der Pariser Weltausstellung von 1900 wandte sich der Rektor der Académie Lyon, Gabriel Compayré, speziell an die amerikanischen Delegierten und merkte an, dass Frankreich viel von Amerika übernommen habe. Jetzt aber sei das französische Schulsystem zu seiner Reife gelangt und werde selbst von anderen kopiert. Diese Bemerkung verdeutlicht, dass der angesprochene Kulturtransfer nur zu einem spezifischen Zeitpunkt möglich war, als sich die französischen, republikanisch gesinnten Bildungsexperten nach innovativen Konzepten umschaute und an amerikanische Modelle anknüpften. Als dieselben Personen die höchsten verantwortlichen Positionen besetzten und die Politik aktiv gestalteten, schloss sich das Zeitfenster wieder. Die Akteure identifizierten sich zunehmend mit ihren eigenen nationalen Institutionen und sahen keine Notwendigkeit für weitere Entleihungen.

der hierarchisch geordneten Geschlechterverhältnisse aber nicht vollständig entwickeln sollten. Geschlechtliche Differenz erscheint somit als soziokulturelle, nicht biologische Variable.

Literatur

Quellen

- American Education as Described by the French Commission to the International Exhibition of 1876 (1879), Washington: Government Printing Office.
- Buisson, Ferdinand: Sammlung von Zeitungsartikeln über Ferdinand Buisson in der Bibliothek des INRP in Lyon, cote BUISSON RF 118.
- Buisson, Ferdinand (1875): Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873, Paris: Imprimerie nationale.
- Buisson, Ferdinand (1878): Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, Paris: Imprimerie nationale.
- Buisson, Ferdinand (Hg.) (1877): Devoirs d'écoliers américains, recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876) et traduits par A. Legrand, Paris: Hachette.
- Château, Léon (1868): Enseignement public d'après les documents contenus dans la classe 90 de l'Exposition universelle de 1867. Enseignement primaire et enseignement professionnel, Paris: Lacroix.
- Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires venues à Paris pour l'Exposition universelle de 1878 (1878), Paris: Hachette.
- Defodon, Charles (1868): Promenade à l'Exposition scolaire de 1867. Souvenir de la visite des instituteurs, Paris: Hachette.
- L'Exposition universelles de 1867 illustrée. Publication internationale autorisée par la commission impériale. Rédacteur en chef M. F. Ducuing (1867), Paris: Administration de la commission impériale.
- Guide de l'exposant et du visiteur avec les documents officiels, un plan et une vue de l'Exposition (1866), Paris: Hachette.
- Hippeau, Célestin (1870): L'instruction publique aux Etats-Unis, Paris: Didier.
- Jonveaux, Emile (1869): L'Amérique actuelle, Paris: Charpentier.
- Levasseur, Emile (1878): Expositions scolaires de l'étranger. Etats-Unis, in: Revue pédagogique, S. 219-231.
- Reports of the United States Commissioners to the Paris Universal Exposition, 1878 (1880). Published under direction of the secretary of state by authority of congress, Washington: Government Printing Office.

Forschungsliteratur

- Cabanel, Patrick (2003): *Le Dieu de la République. Aux origines protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Delahaye, Jean-Paul (2006): *Les francs-maçons et la laïcisation de l'école. Mythe et réalités*, in: *Histoire de l'éducation* 109, S. 33-73.
- Espagne, Michel/Werner, Michael (Hg.) (1988): *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIXe siècles)*, Paris: Editions Recherche sur la Civilisation.
- Fuchs, Eckhardt (Hg.) (2000): *Weltausstellungen im 19. Jahrhundert*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Geppert, Alexander C.T. (2002): *Welttheater: Die Geschichte des europäischen Ausstellungswesens im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht*, in: *Neue Politische Literatur* 47, H. 1, S. 10-61.
- Greenhalgh, Paul (1988): *Ephemeral vistas: the Expositions universelles, great exhibitions and world's fairs, 1851-1939*, Manchester: Manchester University Press.
- Kaiser, Wolfram (2005): *Cultural Transfer of Free Trade at the World Exhibitions, 1851-1862*, in: *Journal of Modern History* 77, H. 3, S. 563-590.
- Majault, Joseph (1959): *Les origines de l'I.P.N.: Le Musée pédagogique (1872-1879)*, Paris: Editions de l'I.P.N.
- Martin, Jean-Paul (1992): *La Ligue de l'enseignement et la République, des origines à 1914*, thèse de doctorat, Institut d'études politiques de Paris.
- Mayeur, Françoise (1981): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III, De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930*, Paris: Perrin.
- Middell, Matthias (2007): *Kulturtransfer und transnationale Geschichte*, in: Middell, Matthias (Hg.): *Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte: Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 49-72.
- Montagutelli, Malie (2000): *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris: Belin.
- Portes, Jacques (1990): *Une Fascination réticente: les Etats-Unis dans l'opinion française*, Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Roger, Philippe (2002): *L'ennemi américain: généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris: Editions du Seuil.
- Rogers, Rebecca (Hg.) (2004): *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon: ENS Editions.
- Schriewer, Jürgen (2004): *L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une ›idéologie mondiale‹ ou persistance du style de ›réflexion systémique‹ spécifiquement nationale?* In: *Revue française de pédagogie* 146, S. 7-26.

- Schroeder-Gudehus, Brigitte/Rasmussen, Anne (1992): *Les fastes du progrès: le guide des expositions universelles, 1851-1992*, Paris: Flammarion.
- Toméi, Samuel (2004): *Ferdinand Buisson (1841-1932): protestantisme libéral, foi laïque et radical-socialisme, sous la direction de Serge Berstein*, thèse de doctorat, Paris: Institut d'études politiques.

