

Peter Lundgreen

Schule, Universität und sozialer Wandel

Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung

E. G. West, *Education and the Industrial Revolution* (= *Studies in Economic and Social History*), B. T. Batsford Ltd., London/Sydney 1975, IX, 275 S., Ln., £ 7.35.

Achim Leschinsky / Peter Martin Roeder, *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung* (= *Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*), Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1976, 545 S., kart., 58 DM.

Folkert Meyer, *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848 – 1900* (= *Historische Perspektiven*, Bd. 4), Verlag Hoffmann & Campe, Hamburg 1976, 293 S., kart., 65 DM.

Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787 – 1817* (= *Industrielle Welt*, Bd. 15), Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974, 435 S., brosch., 48,50 DM.

Student und Hochschule im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien, hrsg. von Christian Helfer und Mohammed Rassem (= *Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert*, Bd. 12), Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1975, 389 S., kart., 68 DM.

The University in Society, ed. by Lawrence Stone, vol. 1: *Oxford and Cambridge from the 14th to the Early 19th Century*, vol. 2: *Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century*, Princeton University Press, Princeton, N. J., 1974, IX, 642 S., Ln., \$ 22.00 (Einzelbd. je \$ 12.50).

I.

Seit einer Reihe von Jahren gewinnt die Sozialgeschichte der Bildung an Interesse und Stellenwert sowohl in der Geschichtswissenschaft wie in der Erziehungswissenschaft. Die Besprechung einiger neuerer Arbeiten in einer Sammelrezension kann dazu dienen, die unterschiedlichen Fragestellungen und Teilgebiete einer sozialgeschichtlichen Betrachtung von Erziehung und Bildung beispielhaft vorzustellen. Die hier gewählte Reihenfolge orientiert sich in erster Linie an den zwei wichtigen, lange unverbundenen Bildungsbereichen der Elementarschule einerseits, der höheren Schule und Universität andererseits. Gleichzeitig wechselt die sozialgeschichtliche Fragestellung vom Schwerpunkt »Schule und Wirtschaft« zum Schwerpunkt »Schule und Staat«, »Schule und Gesellschaft«.

Wenn man mit dem Forschungsstand zum Thema »Schulbildung und Industrialisierung« einigermaßen vertraut ist, darf man von einem Buch mit dem Titel »*Education and the Industrial Revolution*« erwarten, daß es die Beziehungen zwischen den hier gegenübergestellten Sektoren gesellschaftlichen Handelns und geschichtlicher Entwicklung in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Für derartige Fragestellungen eröffnen sich typischerweise mehrere Forschungsansätze, die mit unterschiedlichen Datenkategorien arbeiten und unter-

schiedliche Teilbereiche und Teilbeziehungen thematisieren. Als Beispiele seien genannt: Veränderungen im institutionellen Angebot sowie im Verhältnis der Bildungsinstitutionen zueinander; Veränderungen im curricularen Angebot der Bildungsinstitutionen; Veränderungen in der nachgefragten Schulbildungsmenge (numerischer Schulbesuch) und deren sozialer Verteilung; Veränderungen im mit Schulbildung verknüpften Berechtigungswesen und im Arbeitsplatzangebot für Absolventen. Der empirische Aufweis derartiger (und anderer) Veränderungen (oder Zustände) regt die Analyse an, in zwei Richtungen zu fragen: (1) Inwieweit sind die Veränderungen im Bildungsbereich zu erklären als *Folge* der Industriellen Revolution (und der damit verursachten sozio-ökonomischen Veränderungen)? (2) Inwieweit sind die Veränderungen im Bildungsbereich eine erklärende *Ursache*, ein Faktor für die Industrielle Revolution? Insbesondere die zweite Fragestellung nimmt in der Wirtschaftswissenschaft und -geschichte einen prominenten Platz ein, oft in der operationalisierten Form der makroökonomischen Wachstumsforschung, die nach dem Anteil oder Beitrag des Faktors »Schulbildung der Arbeitskraft« am Wirtschaftswachstum fragt.

Auf dem Hintergrund derartiger oder ähnlicher Erwartungen »enttäuscht« West seinen Leser in zweierlei Hinsicht. Negativ, indem er aus dem Kreis wichtiger Indikatoren des Bildungsbereichs »nur« die Elementarbildung oder Primarbildung behandelt; indem er sich nicht mit dem Versuch aufhält, die englische »Industrielle Revolution« zu spezifizieren oder auch nur zu datieren; schließlich auch darin, daß die analytische Verknüpfung seiner Befunde aus dem Bildungsbereich mit der Wirtschaft der von ihm betrachteten Zeit (im wesentlichen 1833–1882) kaum eigentlich unternommen wird und nur dazu dient, die Befunde in ihrem Gewicht einzuschätzen, aber nicht dazu, kausale Beziehungen zwischen Schulbildung und Wirtschaftswachstum zu verfolgen. Positiv »enttäuscht« wird der Leser jedoch, weil West im Rahmen der genannten Einschränkungen seinem Thema zwei unvermutete Seiten abgewinnt. Zum einen bleibt er bei seiner schon 1970 vertretenen Neueinschätzung der tatsächlichen Höhe von Alphabetismus und Schulbildung (Einschulungsrate) der englischen Bevölkerung¹. Damit setzt er sich ab von einer älteren historiographischen Tradition, die für England ein vergleichsweise niedrigeres Schulbildungsniveau sowie Stagnation oder gar Verschlechterung in diesem Bereich während der Industrialisierung annahm und geneigt war, in dieser Situation einen hinderlichen Umstand der (trotzdem erfolgreichen) Industriellen Revolution zu sehen. Zum anderen führt ihn die positive Bewertung von Höhe und Wachstum der Primarschulbildung (1833–1869) zu einer Neueinschätzung der staatlichen Intervention von 1870, als man begann, neben dem privaten ein öffentliches (staatliches) Volksschulwesen aufzubauen. Hier ist West bei seinem eigentlichen Thema, der Analyse des Staatseingriffs von 1870, und er knüpft damit an sein älteres Buch »Education and the State«² im Sinne einer historischen Vertiefung an.

Die ersten beiden Teile des Buches »Education and the Industrial Revolution« stehen unter der Leitfrage: Wie groß waren Höhe und Wachstum der Primarschulbildung vor 1870, insbesondere von 1833–1858, und wie sehen diese Werte aus, wenn man nach industriellen und ländlichen Regionen differenziert? Etwa 100 Seiten widmet West dieser Aufgabe, die »relevanten Tatsachen« festzustellen. Viele Ausführungen sind technischer oder quellenkritischer Natur, und insofern wendet sich das Buch an den Spezialisten, dem hier allerdings nicht nur wertvolle Materialien, sondern auch grundsätzlich wichtige Überlegungen und Vorschläge, vor allem methodischer Natur, geboten werden. Besonders zentral ist die Frage nach dem adäquaten Nenner für den Quotienten »Einschulungsrate«. Denn die absoluten Zahlen zum Schulbesuch sind kaum aussagekräftig, solange man sie nicht in Beziehung setzt zur Zahl der potentiellen Schüler (der relevanten Altersjahrgänge) oder, ersatzweise, zur Bevölkerungszahl. Was aber ist zu tun, wenn keineswegs ausgemacht ist,

1 Vgl. E. G. West, Resource Allocation and Growth in Early Nineteenth-Century British Education, in: Economic History Review 23, 1970, S. 68 – 95.

2 Vgl. E. G. West, Education and the State, London 1965, 2. Aufl., 1970.

welche Altersjahrgänge »relevant« sind, mangels gesetzlicher Schulpflicht? West zeigt, wie unterschiedliche normative Vorstellungen über die wünschbare Schulbildungsdauer zu unterschiedlicher Breite der »relevanten Altersjahrgänge« (5–15 Jahre, 5–12 Jahre, 5–10 Jahre) führen und damit die Einschulungsrate unterschiedlich hoch ausfallen lassen, bei gleicher Schülerzahl. Sein eigener Vorschlag ist, die typische faktische Schulbildungsdauer der Zeit zugrunde zu legen (1851: 5 Jahre; 1858: 5,7 Jahre). Tut man dies, dann beträgt die Einschulungsrate um die Jahrhundertmitte praktisch 100 % (S. 97). Und schon für die ältere Zeit lassen sich ähnliche Aussagen machen (S. 16 ff.), wobei freilich Fragen nach der Verteilung der Schüler nach unterschiedlich langem Schulbesuch sowie Probleme der Bewertung von relativ kurzem Schulbesuch auftauchen.

Man kann diesen Schwierigkeiten in erster Annäherung entgehen, wenn man die Bevölkerung als Bezugsgröße wählt. Da West selbst seine eigenen Ergebnisse leider nicht zusammenfassend vorstellt, etwa in einer Tabelle mit Zeitreihen, sollen sie hier zusammengestellt werden. Dabei wird die Bevölkerung als Nenner für den Einschulungsquotienten gewählt. Zugleich kann der lange vorherrschend private Charakter des englischen Elementarschulwesens verdeutlicht werden, der vielleicht erklären mag, warum die Schulbesuchsdauer weniger normativ als individuell breit gestreut verlief. Die Privatschulen setzten sich zusammen aus solchen, die keine staatlichen Zuschüsse erhielten und entweder aus Stiftungen oder aus Schulgeldern (oder aus beiden Quellen) ihre Ausgaben bestritten, und aus sogen. public schools, meist kirchlichen (denominational) Schulen, die neben den erwähnten Finanzquellen seit 1833 seitens der zentralen Regierung subventioniert wurden und sich dafür einer staatlichen Inspektion unterwarfen. Daneben traten ab 1870 die staatlichen board schools, die zunächst auch Schulgeld erhoben, bis die Einführung der universellen Schulpflicht (1881) die Einführung der Schulgeldfreiheit (in den board schools) nach sich zog (1891).

Schaut man sich die nationale Bildungsstatistik an, so ist West zuzustimmen, wenn er von beeindruckendem Wachstum der Schulbildung im 19. Jahrhundert spricht. Und auch die absolute Höhe der Einschulungsrate läßt England im internationalen Vergleich durchaus bestehen. Wird damit die ältere These vom angeblichen Bildungsdefizit während der englischen industriellen Revolution schon fragwürdig, so erschüttert West sie mit dem Hinweis darauf, daß die entsprechenden statistischen Werte in industriellen und städtischen Gebieten nicht unter, sondern über dem nationalen Durchschnitt liegen. Sein Hauptinteresse gilt freilich nicht dem Gegensatz städtisch/industriell – ländlich/agrarisch, sondern demjenigen von privaten/freiwilligen und staatlichen Schulen. Für die Zeit bis 1870 ist es in der Tat erneut beeindruckend, die konstatierte Bildungsexpansion im Elementarbereich sich auf einer freiwilligen und schulgeldpflichtigen Grundlage ereignen zu sehen. Und Wests zentrale These zielt denn auch darauf, daß der Staatseingriff von 1870 aus Gründen numerischer Expansion unnötig war und auch keine förderlichen Wirkungen in dieser Richtung gehabt habe.

Primarschulbildung in England und Wales, 1818–1882 (nach West)

Jahr	Schülerzahl			Schüler als Prozent der Bevölkerung	
	insgesamt	private schools	public schools		board schools
1818	748 000	748 000	—	—	7
1833	1 294 000	1 294 000	—	—	9
1851	2 144 378	?	?	—	12
1858	2 535 462	1 044 014 (40 %)	1 491 448 (60 %)	—	13
1882	3 565 151	550 000 (15 %)	2 069 920 (60 %)	945 231 (25 %)	13,5

Anm.: private schools: unabhängig und nicht öffentlich unterstützt; public schools: privat, aber öffentlich unterstützt und überwacht.

Dieses Argument wird zuerst im englisch-schottischen Vergleich entfaltet. In Schottland gab es eine alte Schulgesetzgebung, die zur Einrichtung öffentlicher Gemeindeschulen schon im späten 17. Jahrhundert geführt hatte. West kann nun zeigen, daß die schottische Einschulungsrate im 19. Jahrhundert keineswegs weit über der englischen lag; und daß die schottische Bildungsexpansion mehrheitlich nicht von den öffentlichen Gemeindeschulen, sondern von Privatschulen getragen wurde, dies wiederum besonders in industriellen Regionen. Für England selbst argumentiert West sodann, daß der sehr viel spätere staatliche Eingriff nicht mit angeblichen Defiziten des privaten Schulwesens begründet werden könne; daß die Wirkungen des Staatseingriffs denn auch, wie die Zahlen zeigen, weniger eine Expansion des Schulbesuchs als eine Verdrängung der Privatschulen aus dem Markt, eine Verlagerung des Schulbesuchs auf öffentliche Schulen zur Folge gehabt habe.

Damit wird der Staatseingriff erklärungsbedürftig, und West widmet die zweite Hälfte seines Buches den damit zusammenhängenden Fragen. Hier konvergieren für West zwei Argumentationsstränge. Eine Untersuchung der Gedanken zeitgenössischer Schulreformer und Befürworter eines »nationalen Schulsystems« zeigt, daß es ihnen weniger auf vollständige Einschulung als auf die »richtige« Schule für die zukünftigen Staatsbürger, Soldaten und Arbeitnehmer ankam: auf eine an utilitaristisch konzipierten Gemeinwohlwerten ausgerichtete Sozialisation der Jugend auch gegen den (»unaufgeklärten«) Willen der Eltern (und gegen den mächtigen Einfluß der Kirchen). Diese Denktradition der »Radikalen« (Bentham, Vater und Sohn Mill u. v. a.) mußte, nach West, einer Schulverwaltung willkommen sein, die seit 1839 existierte und deren Lebensprinzip, nach einer von West mehrfach herangezogenen ökonomischen Bürokratiethorie³, darauf hinauslief, den Umfang ihrer Kompetenzen und ihres Budgets stetig zu erhöhen. Der »Verstaatlichungsprozeß« des englischen Primarschulwesens erscheint damit nicht als Mittel zur Förderung des Schulbesuchs (und damit der Industrialisierung), sondern letztlich als Eigendynamik einer Lobby von Verwaltern (und Lehrern), deren Zielrichtung das staatliche Monopol war, ohne daß dieses etwa effizienter oder wachstumsförderlicher gewesen wäre oder auch nur einem klar bekundeten parlamentarischen Willen entsprochen hätte. Der Todesstoß für viele Privatschulen war dabei die Einführung der Schulgeldfreiheit. Diese und die allgemeine Schulpflicht veranlassen West, von Manipulation der Öffentlichkeit zu sprechen, von dem Zwang für die Mehrheit, ihre Schulbildung zu säkularisieren, zu politisieren und zu kollektivieren (S. 236).

Für den heutigen Zeitgenossen wie auch für den Historiker etwa der preußischen Schulgeschichte mögen derartige Urteile verwunderlich, ärgerlich oder auch erfreulich sein. Sie berühren allerdings Fragen, die mit dem Thema »Schulbildung und Industrielle Revolution« bestenfalls noch indirekt zusammenhängen, etwa über eine unterstellte Beziehung zwischen einer Industriegesellschaft und der Organisation von Staat bzw. Politik. Für das ursprüngliche und engere Thema »Schulbildung und Industrielle Revolution« wiederholt West abschließend nicht nur seine These vom keineswegs defizienten, sondern wahrscheinlich förderlichen Ausmaß der Schulbildung, er bestreitet auch die gleichfalls traditionelle Sicht, daß das englische Wirtschaftswachstum *nach* 1870 sich verlangsamt habe und daß eine der Ursachen dafür im defizienten Schulwesen zu suchen sei. Dieser Punkt wird freilich nicht eigentlich entfaltet, liegt außerhalb der von West hauptsächlich betrachteten Zeitspanne und läßt sich ohnehin nicht hinreichend behandeln, wenn man sich, wie West, auf den Bereich der Primarschulbildung beschränkt.

»England ist in vielem anders«, dieses Urteil drängt sich dem Historiker immer wieder auf, wenn er vergleichend arbeitet. So auch in der Bildungs- und Schulgeschichte. Auf dem europäischen Kontinent genoß Preußen frühzeitig den Ruhm eines in der Schulverfassung besonders fortgeschrittenen Landes. Hier war man über das von West als Kontrast zu Eng-

3 Vgl. Lillian A. Niskamen, *Bureaucracy and Representative Government*, New York 1971.

land gewählte Schottland noch hinausgegangen, indem man nicht nur öffentliche Gemeindeschulen, sondern auch staatliche und städtische höhere Schulen so frühzeitig und zahlreich einrichtete, daß sich ein nennenswertes Privatschulwesen gar nicht erst entfaltete. Und so war es denn nicht erst der hochindustrialisierte, spät- oder nachliberale Interventionsstaat, sondern der vorliberale und vorindustrielle »Policeystaat« des Ancien Régime, der, zumindest in den Ländern Europas mit entsprechender absolutistisch-bürokratischer Tradition, ein öffentliches Bildungswesen durchsetzte und in unterschiedlichem Ausmaß förderte. Die Analyse dieser Konstituierungsphase als Entstehungszusammenhang von »modernem« Staat, öffentlicher Schule und »moderner« Gesellschaft in Preußen macht einen guten Teil der Arbeiten von Leschinsky/Roeder (für die Elementarschule) und von Jeismann (für das Gymnasium) aus.

Für *Leschinsky/Roeder* stellt dabei der Rückgang auf die Konstituierungsphase institutioneller Erziehung ein Unternehmen dar, das mit dem weiterreichenden Erklärungsanspruch ihrer historischen Analyse, die sich als Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion über Sinn und Zweck von Schule überhaupt versteht, explizit verbunden ist: in der Möglichkeit, Urteile über die gesellschaftlichen Funktionen von Bildungsinstitutionen zu relativieren und zu präzisieren, aber auch für historische Phasen geringerer Komplexität begründet zu gewinnen (S. 14). Es ließe sich hinzufügen, daß zum Verständnis der Gegenwart generell die Berücksichtigung der durch die Gründungskonstellation gesetzten Vorgaben, die vielfach die Weichen späterer Entwicklung stellen, gehört. Insofern ist es verständlich und zu rechtfertigen, daß das im Titel weitausgreifende Buch sich in seinem historisch-empirischen Mittelteil ganz überwiegend mit dem 18. Jahrhundert beschäftigt, und diese Partien erscheinen – keineswegs naturgemäß – besonders gelungen.

Für die Zeit des alten Preußen (vor 1806) legen die Verfasser ihrer Darstellung und Analyse des Themas »Entstehung und Entwicklung des öffentlichen Bildungssystems« als »Prozeß der allmählichen Verschulung« und damit Teil des Prozesses der »Herausbildung der modernen Gesellschaft« (S. 33) zwei Leitperspektiven zugrunde, die zwei Dimensionen außerschulischer Realität mit zwei Aspekten der schulischen verbinden: Zum einen lenkt die Frage nach dem Prozeß der inneren Staatsbildung den Blick auf das zentralstaatliche Handeln, die Schulpolitik und die Realgeschichte der Schule (Kap. 2); zum zweiten werden wirtschaftliche Entwicklung (1770–1806), agrarische Bewegung und pädagogische Reformdebatte mit der Frage zusammengebunden, inwieweit die Schule zur Lösung der sozialen Frage dieser Zeit beitragen sollte und konnte (Kap. 3). Offensichtlich ergänzen sich beide Perspektiven und bilden – den Verfassern wohl bewußt – erst ein ausgewogenes Bild auch der Geschichte der Entstehung des »modernen« Staates und der »modernen« Gesellschaft, weil andernfalls das Gewicht des zentralstaatlichen Handelns idealisierend überschätzt werden würde (S. 35). Und so ließe sich denn das Buch von Leschinsky/Roeder, wenn man sich die – wenigen – Teile zum 19. Jahrhundert einmal wegdenkt (oder sie sich in einem systematisch abgesetzten zweiten Teil vorstellt), in der Hauptsache unter den Titel stellen: »Staatsbildung, agrarisch-protoindustrielle Subsistenzwirtschaft und die Institutionalisierung von Schule«. Für dieses Thema haben die Verfasser zweifellos eine überragende Darstellung und Interpretation auf der Basis umfassender Sekundärliteratur älteren und neueren Datums vorgelegt, haben sie es beispielhaft verstanden, die disparaten Entwicklungen aus der Geschichte von Verfassung, Verwaltung, Wirtschaft, Gesellschaft, Kirche, Schule und Ideen zueinander in Beziehung zu setzen.

Für den Teil »Staatsbildung, Schulpolitik und Entwicklung der preußischen Elementarschule« lassen sich die Ergebnisse der Untersuchung in der Betonung eines auffälligen Widerspruchs zwischen Wollen und Handeln zusammenfassen, eines Widerspruchs, der auf die grundlegende Ambivalenz der Schulpolitik eines konservativen Staates zwischen »Fördern« und »Furcht«, zwischen Mobilisierung und Konservierung verweist (vgl. dazu auch das Buch von F. Meyer). Einerseits ordnet sich die Schulpolitik in den Prozeß der inneren

Staatsbildung ein, jenen Vorgang der Etablierung des allumfassenden Polizeystaates, der, vor allem mit den klassischen Mitteln von Verwaltung und Militärwesen, auf die Mediatisierung korporativer und partikularer Herrschaftsträger und Genossenschaften (Stände, Magistrate, Handwerk usw.) zielte, indem er, gleichsam funktionalistisch, »partikulare Sonderrechte und Privilegien im Sinne eines gesamtstaatlichen Auftrags« undefinierte, aber auch dadurch, daß er neue Aufgaben zum Gegenstand »öffentlicher« Tätigkeit machte (S. 52). In diesem Rahmen diente das landesherrliche Kirchenregiment als Hebel, um über die Proklamation der Schulpflicht und die Bestimmungen zur Schulunterhaltung die »lokal verankerte Herrschaftskompetenz des Adels« (S. 41), aber auch der Städte zu durchlöchern, einer »staatlichen« Überprüfung und Beaufsichtigung zu unterwerfen (S. 47), ohne daß der »Staat«, genauer gesagt: der Landesherr, in nennenswertem Umfang, und auch das nur dort, wo er gleichzeitig Grundherr war, selbst Elementarschulen gründete und unterhielt. Am Beispiel Ostpreußens werden diese Vorgänge genauer belegt als Teil der Politik eines »Retablissements« dieser Provinz. Die Argumentation führt zu einer Ablehnung der alten Interpretation der Volksschulgeschichte durch Paulsen, nach der die Volksschule am Ende des 18. Jahrhunderts »aus einem ecclesiasticum zu einem politicum geworden« sei (S. 58, 434). Vielmehr diente die Schule – vermittelt über das landesherrliche Kirchenregiment – von Anfang an dem politischen Ziel, die Landesherrschaft »gegenüber partikularen Gewalten und Privilegien durchzusetzen und damit deren traditionelle Grundlagen allmählich abzubauen« (S. 58).

So sehr damit in der Intention eine gradlinige Tendenz ausgemacht ist, die langfristig zum Auseinandertreten von (modernem) Staat und (moderner) Gesellschaft führte, so muß doch andererseits gesehen werden, wie ungenügend und gebrochen sich diese Tendenz verwirklichte, gerade auch auf dem Felde der Schulentwicklung. Und so widmen denn Leschinsky/Roeder weite Teile ihres Buches dem Nachweis von »Hemmnissen« und »schleppender Entwicklung«: die Opposition der partikularen Gewalten, insonderheit des Adels; die Mängel der eigenen Verwaltung, besonders der Schulverwaltung, die ja nicht Teil der Kammerverwaltung war, sondern bei den stärker ständischen, alten Organen der »Regierungen« und der Justizverwaltung ressortierte; vor allem aber die eklatant mangelhafte finanzielle Förderung der Schulentwicklung, die sich in fehlenden Schulbauten, unzureichender Ausbildung und Besoldung der Lehrer, überfüllten Klassen usw. dokumentiert, aber auch in der problematischen Verknüpfung von Schulpflicht und Schulgeldforderung, die den Bildungswillen der Betroffenen, so er überhaupt vorausgesetzt werden kann, konterkarieren mußte. Die Verfasser neigen hier dazu, gleichzeitig dem mangelhaften Schulinteresse der Bevölkerung, weil es »sich auf eine richtige Einschätzung ihrer aktuellen Interessen gründete« und sich »gegen eine zusätzliche Disziplinierung« ohne »greifbare Vorteile« als Gegenleistung richtete (S. 111), ihre Sympathie nicht zu versagen, aber dennoch die schleppende Verwirklichung der Schulpflicht kritisch zu bewerten. Ihr Fazit für das 18. Jahrhundert ist, »daß die immerhin erreichte Ausdehnung des Schulwesens trotz der Planlosigkeit und des Geizes der königlichen Bildungspolitik gelungen war« (S. 119).

Soweit mit dem Hinweis auf die entscheidende »finanzielle Kalamität« nicht auf die landesherrliche Prioritätensetzung innerhalb gegebener Mittel, sondern auf die ökonomischen Grenzen dieser (vorindustriellen) Gesellschaftsformation abgehoben wird, bietet der von Leschinsky/Roeder vorgelegte Teil zur »Elementarschule im Zusammenhang der wirtschaftlichen Entwicklung« eine notwendige und wertvolle Ergänzung, denn er macht die Darstellung der Gesamthematik für das 18. Jahrhundert erst ausgewogen. Die entscheidende ökonomische Bezugsgröße ist für die Verfasser die Landwirtschaft, und sie entwerfen ein gelungenes Bild insbesondere für die letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts, die durch eine scheinbar ausweglose Subsistenzkrise gekennzeichnet sind: Säkulare Agrarkonjunktur und rasant steigende Bevölkerung führten, unter den hemmenden Bedingungen der Agrarverfassung und den Grenzen der gegebenen Produktivität, zu Not in Stadt und Land, zu

Absatzstockungen für gewerbliche Produkte bei steigenden Getreidepreisen, damit auch zu einer Verschlechterung der Situation des gewerblichen Nebenerwerbs auf dem Lande. Diese charakteristische Krisenkonstellation (vom *type ancien*), die ihren grundlegenden Ausweg erst in der industriellen (und agrarischen) Revolution des 19. Jahrhunderts finden sollte, mobilisierte das zeitgenössische Denken als Krisen- und Reformdiskussion. Hinter dieser Diskussion stand, wie die Verfasser zu Recht gegenüber einer inzwischen modischen Interpretation (auf marxistischer Basis) betonen, keineswegs das Bild der Industrialisierung als subjektive Leitperspektive, und auch objektiv dienten die vorgeschlagenen und durchgeführten Maßnahmen keineswegs oder zumindest nicht vorrangig der Vorbereitung oder Hinarbeit auf diese Entwicklung. Orientierungspunkt war vielmehr eine Lösung der Probleme von Armut und Beschäftigung im Rahmen der agrarisch-nebengewerblichen (protoindustriellen) Bedingungen, und manche Wege erwiesen sich im Lichte der späteren, den säkularen Ausweg eröffnenden Industrialisierung als Sackgassen (S. 257 ff.).

Die Krisen- und Reformdiskussion zielte als »agrарische Bewegung« auf eine Förderung des Landbaus, was ja durchaus auch im fiskalischen Interesse des Staates lag (S. 217 ff.). Die Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktion und der ökonomischen Position sowohl des Bauern wie der landarmen und landlosen Schichten stieß, nach Ansicht der zeitgenössischen Kritiker, nicht nur auf objektive Hemmnisse, was zu einer – zaghaften – Reform der herrschaftlichen und genossenschaftlichen Bindungen führte oder führen sollte, sondern auch auf subjektive Hemmnisse, die in dem Sozialcharakter des »gemeinen Mannes« lagen: das Hängen am Hergebrachten, allen Neuerungen abhold, weder fähig noch willens zum Lernen. So fügt sich die »pädagogische Initiative« in die allgemeine Krisen- und Reformdiskussion ein, und wir haben hier ein frühes Beispiel dafür, daß Erziehung und Bildung, in illusionärer Überschätzung ihrer gesellschaftlichen Möglichkeiten, eine soziale Krise (Armut, Beschäftigungsnot) lösen helfen sollen, ohne daß einschneidende strukturpolitische Veränderungen (wie die späteren Agrarreformen) vorgenommen werden (S. 276 ff.).

Die solcherart »sozialpolitisch« eingebettete pädagogische Reformdebatte (1770–1800) zeitigte zwei Modelle einer »Pädagogik der Armut«: die Industrieschulen und die »rationale Elementarbildung« Rochows. Für die Industrieschule legen Leschinsky/Roeder eine überzeugende Interpretation vor, die sich entschieden gegen den naheliegenden Versuch wendet, in ihnen eine »direkte Antwort auf die Bedürfnisse der heraufziehenden Industriegesellschaft« (S. 283) zu sehen. Obwohl, wie die Verfasser konzedieren, die Erziehung zur »Industrie« eine rationelle Lebensführung (S. 285) meinte, die »moderne«, für eine Industriegesellschaft typische Verhaltensweisen und psychische Dispositionen (Lernbereitschaft, Arbeitsfleiß u. ä.) einschloß, war der Horizont durch die Bewältigung der Probleme von Armut und Beschäftigungsnot im agrarisch-nebengewerblichen Kontext abgesteckt (S. 291, 308 ff.), und das staatliche Interesse an der Bewegung war nicht über Gewerbeförderung, sondern über Armenpflege vermittelt (S. 294 ff.). Die praktische Bedeutung dieser Industrieschulbewegung war in mehrfacher Hinsicht gering (und insofern stellte sie zumindest keinen wichtigen »Vorläufer« für die industrielle Zeit dar): Die Konzeption einer Verbesserung der Möglichkeiten zur Selbstversorgung im agrarischen Nexus (S. 312) erwies sich als obsolet, weil gerade diejenigen nebengewerblichen Tätigkeiten, deren Pflege die Industrieschule übernahm, zu den frühesten Opfern der industriellen Fertigungsweise gehörten (bes. Textilproduktion). Insofern war den Betroffenen mittelfristig weder ökonomisch noch qualifikatorisch mit Industrieschulen gedient (S. 413 ff.), und Industrieschulen fungierten in der Realität ohnehin in erster Linie als direkte Mittel der Arbeitsbeschaffung, nämlich für Kinder, weniger als pädagogische Alternative. Schließlich ist das Ausmaß ihrer Verbreitung, ihrer staatlichen Förderung höchst unterschiedlich. Für Preußen fallen Industrieschulen so gut wie nicht ins Gewicht, blieben ein Opfer der »finanziellen Kalamität« und keine relevante Alternative (S. 283, 316 ff.). Breiter Erfolg war auch dem preußischen Gutsherren und Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow nicht beschieden, dessen päda-

gogischem Denken und Schulversuchen Leschinsky/Roeder ein langes Kapitel widmen. Sie interpretieren seine Unternehmungen als ein alternatives pädagogisches Modell »rationaler Elementarbildung«, die sich gleichermaßen von der allgemeinen, stumpfsinnigen Landschule wie der Industrieschule absetzte und auf Denkschulung zielte. Dieser »aufgeklärte« Ansatz wird in seinen Auswirkungen auf Unterrichtspraxis, religiöses Deutungssystem und Rechtfertigung der gesellschaftlichen Welt im einzelnen analysiert, um die abschließende Interpretation des Themas »Staatsbildung, vorindustrielle Wirtschaft und Institutionalisierung von Schule« zu eröffnen: unter der Frage nach den »realen Grenzen einer Pädagogik der Armut« (S. 399 ff.).

Diese Grenzen, auf die bezeichnenderweise, so wird man hinzufügen dürfen, auch die landesherrliche Schulpolitik stieß, lagen ökonomisch in der Einbindung von Kindern in den agrarisch-nebengewerblichen Arbeitsnexus; finanziell in der geringen Priorität der Schule im Gesamtetat bei beschränkter Steigerungsmöglichkeit der Staatseinnahmen; konzeptuell in der Überschätzung der gesellschaftlichen Macht der Erziehung (zur Lösung sozialer Probleme) gegenüber strukturpolitischen Veränderungen und dem Beharrungsvermögen traditioneller Herrschaftsinteressen. Das Dilemma einer »Reform von oben« enthüllte sich schon vor 1806: Die allgemeine Schulentwicklung, mit ihrem eindeutig auf Untertanengesinnung zielenden Lehrplan, ließ sich als widersprüchlich kennzeichnen, als schwankend zwischen Förderung und Stagnation. Um wieviel mehr mußte Rochowsche Denkschulung, auch wenn sie die »Rechtfertigung der gesellschaftlichen Welt« umschloß, auf Skepsis und Ablehnung stoßen. Immerhin, als der »Wandel der gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen« (nach den Staats- und Wirtschaftsreformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts) eine *neue* Bedingungskonstellation setzte, die den säkularen Ausweg aus der Krise einleitete, spielte erneut die »pädagogische Initiative« eine Rolle, und das preußische Reformbeamtentum konnte dabei das »Postulat einer allgemeinen rationalen Grundbildung« aufstellen, wie es schon von Rochow formuliert worden war.

In der Logik der hier breit und zustimmend referierten Ergebnisse und Argumentation von Leschinsky/Roeder hätte es gelegen, dem 19. Jahrhundert, sofern man es überhaupt behandelt, eine systematisch abgesetzte und ähnlich komplexe Darstellung zu widmen, etwa unter der Perspektive: »Nationalstaatsbildung, Industrialisierung und die Institutionalisierung von Schule«. Ein solches Vorgehen – wahrscheinlich besser einem zweiten Buch vorbehalten – bietet sich besonders dann an, wenn man, wie die Verfasser, die Zäsur vom vorindustriellen zum industriellen Zeitalter geschichtstheoretisch als »Bruch der Kontinuität« begreift (S. 258); ferner, wenn man die »historische Analyse« begründet auf die Konstituierungsphase in der Geschichte der Institutionalisierung öffentlicher Erziehung lenkt, für spätere geschichtliche Phasen sich jedoch offenhalten will für die Differenzierung der verschiedenen Funktionen von Schule in solche, die (noch fortwirkende oder nur noch äußerlich bestehende) Vorgaben einer älteren Aufgabenstellung sind; in solche, die sich mit Begriffen wie »Eigendynamik« und »relative Autonomie« bezeichnen lassen; und in solche, die neu hinzutreten, sei es als neue Aufgabenstellung, sei es als unbeabsichtigte Auswirkungen. Dieses implizit selbst gestellte Programm (S. 44) wird indessen von den Verfassern hier nicht in Angriff genommen; statt dessen bieten sie, unter Verzicht auf eine Explikation der Rahmenbedingungen (Nationalstaatsbildung, Industrialisierung), eine Fortführung ihrer Kapitel zur Entwicklung der Schule, ohne dieses Vorgehen zu begründen.

Damit ergeben sich grundsätzliche Schwierigkeiten, die schulgeschichtlichen Befunde zu gewichten und zu interpretieren. Für die Elementarschule halten Leschinsky/Roeder an ihrer Denkfigur der »schleppenden Entwicklung« als Ausdruck jenes »eigenartigen Widerspruchs« konservativer Bildungspolitik zwischen Förderung und Begrenzung (S. 136) fest und dokumentieren sie an einer Reihe von Kontinuitätslinien, die, in eigenartigem Gegensatz zu der Zäsur in der Geschichte der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, vom 18. bis tief ins 19. Jahrhundert reichen: in der Lehrzielbestimmung, was die Inhalte des Unter-

richts betrifft (S. 68 ff.); in der Expansion des Schulwesens, was die verschiedenen »bildungsstatistischen Grundindikatoren« betrifft (S. 122 ff.). Insbesondere zu diesem »einigermaßen gewagten statistischen Überblick über die Expansion des öffentlichen Schulwesens« (S. 163) läßt sich eine Reihe von Einwänden auf der deskriptiven wie interpretatorischen Ebene vorbringen, so zu der Interpretation des Kommunalprinzips in der Volksschulunterhaltung (wo unterstellt wird, die Belastung der Einwohner wäre unterschiedlich ausgefallen, je nachdem, ob die Volksschulen aus staatlicher oder gemeindlicher Kasse unterhalten worden wären); zur Gewichtung der Bedeutung des Schulgeldes als »beträchtliche« Finanzierung von privater Hand, wobei dann noch zusätzlich die »finanziellen Opfer«, »die den Eltern mit dem Unterhalt ihrer schulpflichtigen Kinder abverlangt waren« (S. 136), ins Spiel gebracht werden, eine Größe, die nach allgemeiner Konvention nicht in die Kalkulationen der Bildungsökonomie, sondern allenfalls der Versicherungswirtschaft eingeht.

Von besonderem Interesse ist auf dieser Ebene der Kritik das Bild, das die Verfasser zum Schulbesuch zeichnen, denn hier läßt sich unmittelbar anknüpfen an Ausführungen zu dem Buch von West. Leschinsky/Roeder sehen zu Beginn des 19. Jahrhunderts »gerade« 60 % der Schulpflichtigen in der Schule; sehen »erst« um die Jahrhundertmitte sich einen Wandel abzeichnen (80 %); sprechen für 1870 von »nur« 92 % Einschulungsrate (S. 137 ff.). Unter Hinzunahme anderer Indikatoren wie Lehrer-Schüler-Relation, Klassenfrequenzen, Anzahl der Klassen pro Schule bezeichnen sie die 1870er und 80er Jahre »als einen grundsätzlichen bildungspolitischen Einschnitt«: Erst in dieser Zeit, also *nach* der industriellen Revolution (und insofern dem traditionellen Bild für England vergleichbar, wie man ergänzen könnte), erfolgte die »Konsolidierung« des Elementarschulwesens (S. 166). Zumindest für den Schulbesuch, für die Einschulungsrate, wird man diese Sicht bestreiten können. Denn wenn es stimmt, wie die Verfasser sagen, daß die frühen Schulstatistiken die Zahl der Schulpflichtigen (jene, wie West gezeigt hat, alles entscheidende Bezugsgröße derartiger Aussagen) systematisch höher ansetzten als in späterer Zeit, dann ergibt die Verlaufskurve zum Schulbesuch ein anderes Bild. Außerdem erhebt sich die Frage nach dem Maßstab für die Gewichtung der numerischen Werte. Es ist *prima facie* nicht einzusehen, wieso ein Anstieg der Einschulungsrate bis 1816 auf 60 % als gering, bis 1870 auf 90 % als »erstaunlich« langsam eingestuft werden muß. Dagegen sprechen sowohl die internationalen Vergleichszahlen wie die von den Verfassern überzeugend dargestellten objektiven und subjektiven Hemmnisse.

Diese Hemmnisse werden für die Teile zum 19. Jahrhundert etwas summarisch als »Einfluß gesellschaftlicher Faktoren« (neben der »staatlichen bildungspolitischen Initiative« und deren Bedeutung für die Begründung des öffentlichen Schulwesens im 18. Jahrhundert) bezeichnet. Hier hätte man sich – wie schon angesprochen – die genauere Analyse des »Wechselverhältnisses von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung« (so der Untertitel des Buches) gewünscht. Als Ersatz liefern die Autoren, neben verstreuten, mehr thesenartigen Bemerkungen zur spezifischen Stellung des Bürgertums im Prozeß der deutschen Staatsbildung und wirtschaftlichen Modernisierung, ein Kapitel zur Mittel- und Realschule im 18. und 19. Jahrhundert. Für das 18. Jahrhundert bietet die Charakterisierung der (alten) Realschule Gelegenheit, die Thematik der Industrieschulpädagogik auf der höheren Ebene von bürgerlicher Berufsbildung anzusprechen, wie denn auch beide Schultypen keine die Jahrhundertwende wesentlich überdauernde Realisierung gefunden haben. Für das 19. Jahrhundert skizzieren die Verfasser den Kampf der (neuen) Realschulen um Gleichberechtigung sowie die Geschichte der Mittelschule von 1872 unter dem Gesichtspunkt der Herausbildung der Kongruenz oder Korrespondenz von gesellschaftlicher Klassenstruktur und der Organisation des Schulwesens, mit der Spezialthese, die Mittelschule habe dazu gedient, das Kleinbürgertum zu konsolidieren und sowohl gegen den Arbeiter (auf der Volksschule) wie gegen das gehobene Bürgertum (auf den eigentlichen höheren Schulen) abzugrenzen (S. 198). So plausibel derartige Hypothesen sein mögen, so ist doch festzu-

halten, daß die sie prüfende sozialstatistische Analyse weder hier noch sonst bisher in der Literatur geleistet worden ist. Insofern bringt gerade dieses Kapitel keine neuen Gesichtspunkte, bleibt empirisch besonders dünn und skizzenhaft, arbeitet nicht, wie versprochen, die Bedeutung »gesellschaftlicher Faktoren« scharf heraus. Hier macht sich der Verzicht auf einen vergleichbar komplexen Analyserahmen, wie er für das 18. Jahrhundert herangezogen wurde, besonders empfindlich bemerkbar.

Den Bogen von der »historischen Analyse« zurück zur aktuellen Diskussion schlagen Leschinsky/Roeder, indem sie ihre Ergebnisse in das Licht soziologischer Theorien der Schule von Parsons und Bourdieu/Passeron tauchen. In beiden Fällen führt dieses interessante Vorgehen, das sich im ersten Fall auf eine Reihe ähnlicher Versuche stützen kann, zum Herausarbeiten des Kontrastes zwischen den Strukturmerkmalen des amerikanischen und französischen Schulwesens des 20. Jahrhunderts und denjenigen der preußischen Schule des 18. und 19. Jahrhunderts. Ein solches Vorgehen kann sowohl die Reichweite und Erklärungskraft der Theorien problematisieren wie den Blick auf historische Momente lenken, die von den Theorien und ihrer Tendenz eines soziologischen Reduktionismus ausgeblendet werden (S. 437 ff.). Ein anderer Weg zur Verallgemeinerung, durchaus in verstreuten Bemerkungen angelegt, hätte darin bestanden, den historischen Vergleich systematisch zu entfalten. Ein Ansatz dazu liegt in der Erwägung, die frühzeitige schulpolitische Initiative des preußischen Polizeystaates ebenso wie die umfassende Tätigkeit dieses Staates überhaupt als ausgleichendes Äquivalent für ein fehlendes starkes Bürgertum anzusehen und mit der umgekehrten Konstellation in Holland und England zu kontrastieren (S. 59 f., 66 f.). Schwierig dürfte in eine derartige Argumentation Frankreich einzuordnen sein, ein Land mit traditionell umfassender Staatstätigkeit, mit frühzeitig starkem Bürgertum, zwar relativ spät einsetzender *staatlicher* Volksschulpolitik, aber auch einem höheren Schulwesen, das noch viel weniger den Einfluß »gesellschaftlicher Faktoren« (etwa im Aufbau eines Realschulwesens) zeigt. Dieser letzte Punkt gilt übrigens auch für England. Wie immer man jedoch die Konstellation der Konstituierungsphase in der Geschichte institutioneller Erziehung für Preußen vergleichend interpretieren mag, es scheint klar zu sein, daß damit, bei ausgebliebener Revolution, das Dilemma der »konservativen Reform von oben« weite Strecken der deutschen Geschichte wie Schulgeschichte bestimmte.

Die »Frage nach dem Modernisierungspotential des Schulwesens« steckt auch den »weiteren Orientierungsrahmen« ab, in den *F. Meyer* seine Untersuchung der preußischen Volksschule und insbesondere ihrer Lehrer für den Zeitraum 1870–1900 stellen will (S. 12). Dabei wird mehrfach die Ambivalenz jener konservativen Modernisierung »von oben« angesprochen, die nicht nur makrosoziologisch »die Diskrepanz industrieller Modernisierung und politischer Rückständigkeit« (S. 204) zur Folge hatte, sondern auch im engeren Bereich des Erziehungswesens aufzuspüren ist: als staatliche Bildungspolitik, »die wegen der Modernisierungsfunktion das Bildungswesen zugleich förderte und fürchtete« (S. 17). Schulpolitik ist für Meyer zentraler Betrachtungsgegenstand und einheitstiftende Kategorie; um jedoch das komplexe Beziehungsgeflecht von Schulpolitik, Sozial- und Wirtschaftspolitik zu reduzieren, verzichtet er auf eine Thematisierung sowohl der Zusammenhänge von Bildungsentwicklung und Wirtschaftswachstum wie auf eine Wirkungsanalyse der Erziehungsinstitution Volksschule, beschränkt sich auf den Versuch, »die Wirkung von Schulpolitik im Rahmen der Gesamtmonarchie« darzustellen, und zwar – dies ist sein forschungsstrategischer Zugriff – »auf dem Wege einer Untersuchung der Volksschullehrerschaft« (S. 16). Hier kann jene Ambivalenz im einzelnen verfolgt und insgesamt auf den Begriff gebracht werden: Bürokratie und staatliche Bildungspolitik, die Schule zum Zwecke der Mobilisierung einsetzten (vor 1848) oder aber als Mittel begriffen, die Folgen der Modernisierung aufzufangen (nach 1848), mußten sich der Lehrer bedienen und förderten damit objektiv deren Professionalisierung. Diese gewann jedoch (ebenso wie die bürokratisierte Bildungsverwaltung) »ein eigenes Gewicht« (S. 17) und warf damit Folgeprobleme und Konflikte auf.

Auf zwei Betrachtungsebenen geht Meyer diesen Grundgedanken in unterschiedlicher Konkretion nach: einem Aufriß der Geschichte der Volksschulpolitik (und insbesondere der Volksschullehrerpolitik) (Kap. 1–2 und 5); und einer Sozialgeschichte der Volksschullehrer einschließlich ihrer Standesideologie (Kap. 3 und 4). Von diesen beiden sachlichen Teilen erscheint der erste, obwohl methodisch der leichtere, weniger gut gelungen, und das liegt wohl an der gewählten Darstellungsdichte: Sie wirkt zugleich zu kurz und zu lang, bietet nicht genügend stringent entfaltete Argumentation, aber viele Einzelheiten, und diese unübersichtlich präsentiert (Verzicht auf jegliche Tabellen). Für die Zeit vor 1870 werden dabei einige wichtige Punkte angesprochen, die jedoch kaum einen gewichteten kursorischen Überblick ergeben; aber Einleitungskapitel bieten naturgemäß für Kritik leicht besonders Anlaß. Immerhin gibt die Lehrerbildung unter Beckedorff (1820er Jahre) und Stiehl (1854 bis 1872) dem Verfasser Gelegenheit, schon hier sein Thema der Ambivalenz professioneller Fortschritte bei konservativer Begrenzung aufzugreifen (S. 26, 38). Verstärkt ist dies der Fall für die Ära Falk (1872–1879), die Zeit der größten Fortschritte im Volksschulwesen während des Kaiserreiches (relative Zahl der Lehrer, der hauptamtlichen Kreisschulinspektoren, der Seminare und Seminaristen; Besoldungsverbesserungen). Diese expansiven Bewegungen wie der breite ideologische Konsensus im Zeichen des Kulturkampfes können allerdings, so Meyer, nicht übersehen machen, daß Falk mit seinen »Allgemeinen Bestimmungen« zum Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen von 1872 *keinen* grundlegenden Kurswechsel gegenüber den Stiehlschen Regulativen von 1854 herbeigeführt habe. Der entscheidende Nachweis dieser These (S. 61 f.) wird freilich nicht im Zusammenhang der Darstellung der Schulpolitik geführt, sondern in der Analyse der Seminarpraxis (als Teil der Sozialgeschichte der Lehrer).

Immerhin boten die Allgemeinen Bestimmungen als Rahmenbestimmungen genügend Spielraum für eine wieder stärker konservative Schulpolitik nach Falks Rücktritt, ohne daß die Allgemeinen Bestimmungen hätten aufgehoben werden müssen. Durchgehendes Thema der Schulpolitik und Schullehrerpolitik sind die dürftige materielle Lage der Lehrer und die Möglichkeiten ihrer Verbesserung zwischen den konkurrierenden Interessen der Kultusbürokratie und den leistungspflichtigen Gemeinden. Puttkamer und Bismarck redeten in dieser Frage aus schulpolitisch konservativen Gründen der gemeindlichen Selbstverwaltung das Wort (1881, 1886), während die liberalen Parteien die Verwaltung, vertreten in den Schulabteilungen der Regierungen, verteidigten. In der Tendenz setzte sich aber seit den 1880er Jahren die »intensive finanzielle Betätigung des Staates auf dem Gebiet des Volksschulwesens« durch (S. 165). Damit wurde das Gemeindeprinzip in der Finanzierung der Volksschule, für viele Jahrzehnte ein von Meyer immer wieder kritisch benanntes Hemmnis schnellerer Volksschulentwicklung, materiell abgelöst, ohne daß freilich diese Tatsache vom Autor nachdrücklich gewürdigt würde. Auch hier zeigt sich eine ambivalente Bilanz, denn die materiell und professionell zunehmend abgesicherten Lehrer setzten den inhaltlichen Ansprüchen an die Volksschule im Kampf gegen die Sozialdemokratie schon *vor* der berüchtigten Kabinettsorder Wilhelms II. (1889) keinen Widerstand entgegen. Sie befanden sich vielmehr im ideologischen Konsensus mit den »staatstragenden« Schichten und begrüßten den Appell an die Schule als Anerkennung der Wichtigkeit ihrer Arbeit und ihres Standes (S. 168 ff.).

Damit ist die Standesideologie der Volksschullehrer angesprochen, für die Meyer den genannten ideologischen Konsens im einzelnen belegt und in seiner standespolitischen Funktion interpretiert: in der auf Autorität zielenden Erziehung, die als Therapie der sozialen Frage und als Sicherung der Lehrerposition dienen sollte (S. 130); in dem kleinbürgerlich-mittelständischen Syndrom von Deklassierungsfurcht, Abgrenzungsbedürfnis nach unten, betontem Patriotismus, Berufsstolz und Prestigebedürfnis, aber relativ dürftiger, Unzufriedenheit nährenden materieller Lage. Die »berufliche, soziale und politische Lage der Volksschullehrer« stellt gleichsam die Basis dieser Standesideologie dar. In diesem wohl

gelungensten Teil seines Buches entwickelt Meyer seine These von der Nähe der Allgemeinen Bestimmungen zu den Stiehlschen Regulativen, indem er Kontinuitäten aufzeigt: im Lehrerbildungskonzept, das die Lehrerbildung an das Niveau des Volksschullehrplans fixierte (S. 71); vor allem aber in der Erziehungspraxis der Seminare, einem besonders quellennah gearbeiteten Kapitel, wo der Autor aus den z. T. schockierenden Einzelheiten der streng geregelten Hausordnung und des Tagesablaufs, der kümmerlichen Freizeit und ihrer Kontrolle, aus dem Speiseplan und Überwachungssystem eine Normierung des Sozialverhaltens der Seminaristen herausinterpretiert, die den Erziehungsstil des späteren Lehrers determinierte: Die erzieherische Funktion der Lehrerausbildung rangierte eindeutig über der Wissensvermittlung, und die Erziehungsziele liefen auf Einübung in striktem Gehorsam, in Pflichterfüllung, Autoritätsbindung und Bedürfnislosigkeit hinaus (S. 74 ff.). Dementsprechend galt, in den Worten einer damals weit verbreiteten Unterrichtslehre, »Schulzucht« als der »Inbegriff aller Gesetze, Bestimmungen, Hilfsmittel, welche zur Erreichung der sittlichen Idee der Schule nötig« seien (S. 82 f.).

Die schulexternen Aspekte einer Sozialgeschichte der Lehrer, ihre Stellung in der Gesellschaft und ihr Verhältnis zu anderen Sozialgruppen, spricht der Autor in mehreren Momenten an, von denen hier einige betrachtet werden sollen. Charakteristisch für die Lehrerausbildung war lange ihre Isolierung von der allgemeinbildenden höheren Schule als Vorbildung (von der Akademisierung der Lehrerbildung ganz zu schweigen). Bis auf ganz wenige Ausnahmen waren alle Seminaristen ehemalige Volksschüler, die sich für die Aufnahme in das Seminar auf Präparandenanstalten vorbereiteten. Damit zählten die Lehrer nicht zu den »Gebildeten«, und so war es für sie z. B. lange nicht möglich, eine schulische Karriere bis zu der Position eines Kreisschulinspektors zu machen, weil sich dann akademisch gebildete Ortsschulinspektoren (Geistliche) brüskiert gefühlt hätten. Auf einem Umweg gelang es freilich den Volksschullehrern, wenigstens teilweise am Prestige der »Gebildeten« teilzunehmen: über die Regelung der Militärdienstpflicht. Ursprünglich nur zu 6 Wochen verpflichtet (gegenüber einer Regel von 3 Jahren), kämpften die Lehrer um das Einjährig-Freiwilligen-Privileg für ihren Stand, das ihnen 1896 tatsächlich eingeräumt wurde. Sie konnten jetzt wählen zwischen einer einjährigen Dienstpflicht oder einem (kostspieligen) freiwilligen einjährigen Dienst mit Aussichten auf einen Offiziersrang. Das Lehrerseminar gehörte fortan zu den »berechtigten« Schulen und dürfte der wichtigste Weg außerhalb der höheren Schule zu dem gesellschaftlich so bedeutsamen Einjährig-Freiwilligen-Privileg gewesen sein, ein Weg, der sofort von vielen Seminaristen und Junglehrern eingeschlagen wurde. Meyer, der die Isolierung des Lehrerbildungswesens gegenüber dem höheren Schulwesen kritisch als Defizit wertet (S. 72 ff.), hätte konsequenterweise diesen Prestigegewinn des Seminars stärker würdigen müssen.

Die formale Isolierung des Seminars von der höheren Schule blieb freilich bestehen: Das Seminar setzte als Vorbildung nicht den Besuch eines Gymnasiums oder einer Realschule voraus. Sosehr damit die Rekrutierungsbasis der Volksschullehrer die »gebildeten« Schichten nicht miterfaßte, so sehr hätte eine Änderung in den Vorbildungsanforderungen die bisherige Rekrutierungsbasis von diesem Berufsweg ausgeschlossen. In beiden Fällen hätte sich ein stabiles, aber *alternatives* Rekrutierungsfeld ergeben, und wer, wie Meyer, die mangelnde Vorbildung der Seminar-Aspiranten (auf Präparandenanstalten statt auf höheren Schulen) kritisiert, der nimmt die Verstopfung eines sozialen Aufstiegs für Volksschulabsolventen über das Lehrerseminar in Kauf zugunsten einer akademisierten Lehrerschaft. Denn daß es diesen Aufstieg gab, belegt Meyer selbst recht eindrucksvoll: Das Gros der Seminaristen rekrutierte sich aus dem unteren Mittelstand, besonders aus dem agrarischen Bereich; die Selbstrekrutierung der Volksschullehrer war verhältnismäßig klein und nahm tendenziell ab; die Gesamtzahl der Lehrersöhne auf Seminaren *oder* Universitäten war etwa gleich groß (S. 117 ff.). Alle Anzeichen deuten also auf eine beachtliche intergenerationale Mobilität hin, und die Bedeutung der Lehrerausbildung als Aufstiegsschleuse kann

auch nicht durch den Hinweis relativiert werden, daß die entscheidende »Scheidelinie [...] zwischen akademisch gebildet und nicht-akademisch gebildet« verlief (S. 124). Solange es keine »allgemeine Volksschule« (im Sinne einer für *alle* Schultypen gemeinsamen Grundschule) gab oder gar eine weiterführende Einheitsschule, stellte gerade das Lehrerausbildungswesen für den Volksschulabsolventen die bedeutendste Möglichkeit zur Überwindung jener bildungsmäßigen Schranke dar, noch verstärkt durch die erwähnte Aufnahme des Seminars in den Kreis der »berechtigten« Schulen. Eine Akademisierung der Lehrerbildung, so wünschenswert sie für die Professionalisierung der Lehrer gewesen sein mag, hätte eben auch ihre Ambivalenz gehabt, ihre Folgeprobleme der Verschüttung von Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für bestimmte soziale Gruppen, ein Vorgang, der sich für das 19. Jahrhundert am Beispiel der Techniker Ausbildung und ihrer Akademisierung zeigen läßt⁴.

II.

Vom niederen ist das höhere und Hochschulwesen in der Tat historisch typischerweise sehr stark getrennt, ein autonomes und alternatives Bildungssystem für eine Minderheit. Wieder zurück in die Zeit des späten 18. Jahrhunderts reicht *Jeismann* mit seiner Untersuchung des Gymnasiums, und die Konzentration auf *eine* Institution und einen relativ kurzen Zeitraum ermöglicht es ihm, das Spannungsfeld von Staat und Gesellschaft, von Verwaltung, gebildeter Öffentlichkeit und Wirtschaftsbürgertum im Medium der Schulgeschichte exemplarisch zu erhellen, Schulgeschichte als Synthese von Ideen- und Verwaltungsgeschichte zu schreiben. *Jeismann* sieht die »Anfänge einer allgemeinen staatlichen Schulpolitik« (S. 75) in Preußen mit dem Justizminister Karl Abraham Freiherrn von Zedlitz verbunden, der im Jahre 1787, kurz vor seiner Ablösung und Entlassung, seine »Vorschläge über das Schulwesen in den königlichen Ländern« unterbreitete. Damit lag der erste preußische »Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen« auf dem Tisch⁵. Dieser Plan führte noch im gleichen Jahr zur Errichtung des Oberschulkollegiums, mit dem das Schulwesen in Preußen erstmalig eine *eigene* oberste Aufsichtsbehörde erhielt. Fortan ist die Geschichte der preußischen Schulen nicht mehr ohne die Aktivität und Politik der Bildungsverwaltung zu verstehen, eine Kontinuität, die vom Ancien Régime der Spätaufklärung bis in unsere Tage reicht.

Jeismann widmet seine Aufmerksamkeit dieser Kontinuitätslinie für die ersten 30 Jahre ihrer Geschichte, und er geht damit bewußt vor die Zäsur der preußischen Reformen (1807) zurück, um die »wichtigsten Probleme im Verhältnis von Staat, Erziehung und Gesellschaft im Ursprung« fassen zu können (S. 28). Ähnlich wie bei *Leschinsky/Roeder* gilt damit sein Interesse der Konstituierungsphase öffentlicher institutioneller Erziehung, und wie jene Autoren für die Elementarschule, so stellt *Jeismann* für das Gymnasium den Zusammenhang zum »Policeystaat« des 18. Jahrhunderts her. Denn dieser Staat unternahm, in den Worten *Jeismanns*, den »Versuch, durch ein neues Erziehungswesen Staat und Gesellschaft mittels gezielter Entwicklung unterschiedlicher, differenzierter Bildungswege, die zu »bürgerlichen« Berufsfeldern führten, eng miteinander zu verzahnen« (S. 74). Diese Indienstnahme der Institution Schule durch den Staat ordnete sich, wie schon gezeigt, in die allgemeine Tendenz des »modernen« Staates ein, die relative Autonomie altständischer, korporativer Gewalten (z. B. Kirchen, Magistrate, Handwerk) zu mediatisieren. Die »Verstaatlichung« der Schule wurde begrüßt, ja gefordert von den aufgeklärten Schulmännern selbst, die sich an »bürgerlichen« Wertmaßstäben wie »pädagogischer Fachaufsicht« sowie »Normierung« und »Regulierung« (Stufung) des Schulwesens im Sinne eines klaren »Systems« orientierten. Gemeinsames Leitbild war eine berufsständisch gegliederte Gesellschaft,

⁴ Vgl. *Peter Lundgreen*, Techniker in Preußen während der frühen Industrialisierung. Ausbildung und Berufsfeld einer entstehenden sozialen Gruppe, Berlin 1975.

⁵ Vgl. *Manfred Heinemann*, Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771 – 1800, Göttingen 1974.

in der das Leistungsmoment über ein korrespondierendes Schulsystem und ein durch dieses konstituiertes Berechtigungssystem vermittelt werden sollte (S. 51, 75 ff.).

Diese der Verwaltung und der gebildeten Öffentlichkeit gemeinsame ursprüngliche Zielvorstellung ist von zwei Seiten durchlöchert worden. Einmal zeigte sich, daß von den theoretisch geforderten Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen die größeren Gelehrtenschulen, die sich zu Gymnasien entwickelten, einen schwer einzuholenden Tempovorsprung gewannen. Eine frühe Affinität zwischen Gymnasium und Beamtenstand, die schon vor 1787 bestand, verstärkte sich und führte zu der sozialgeschichtlichen Konfiguration von Bildung und Amt (S. 86), die auf eine Verbürgerlichung des Adels zielte, bevor die spätere Konfiguration von »Besitz und Bildung« prägend wurde (und vielleicht als Aspekt der sogenannten Feudalisierung des Bürgertums interpretiert werden kann). Das Zurückbleiben des Ausbaus der Bürgerschulen mag dabei ebenso Ausdruck einer relativen Rückständigkeit des ökonomischen Sektors (und seines Arbeitsplatzangebots) wie Folge der vom Gymnasium ausgehenden Sogwirkung gewesen sein. Die Schulwirklichkeit sah jedenfalls weniger einem theoretisch vielfach beschworenen dreigeteilten System als einem zweigeteilten ähnlich: Gebildete und breite Masse. Für die Gebildeten brachte freilich die im Gymnasialbereich besonders aktive und erfolgreiche neue staatliche Schulverwaltung, in Verkürzung ihres ursprünglichen Gesamtprogramms, eine Reihe wichtiger Reformen, deren »Verstaatlichungstendenz« auch den Vorstellungen der Schulreformer entsprach (Einrichtung von Seminaren zur Ausbildung von Gymnasiallehrern; Abiturreglement von 1788).

Die Gleichsinnigkeit von Staat und gebildeter Gesellschaft auf dem Felde der Schule, von Verwaltung und Öffentlichkeit, zerbrach indessen schon 1788, als Wöllner Zedlitz ablöste. Damit war die Reformkonstellation von 1787 von einer zweiten Seite infrage gestellt, und erstmals galt es, über die Schattenseite einer Staatsschule im Namen des pädagogisch-politischen Auftrags der Schule nachzudenken. Denn es zeigte sich, daß die staatliche Schule zum »Instrument der Gegenaufklärung« (S. 119) werden konnte, wenn der Staat selbst nicht mehr »aufgeklärt« war. Die Schulverwaltung selbst freilich konnte an Gewicht und Kompetenz gewinnen, unabhängig von der schulpolitischen Richtung. Demgegenüber erwies sich die theoretische Diskussion außerhalb des Staates als relativ bedeutungslos (S. 148). Erst nach 1806, im Zeichen der Reform des Staates selbst, kam es erneut zu einem gleichsinnigen Zusammengehen von Verwaltung und Reformdiskussion, weil der Gegensatz von Staat und Gesellschaft in der »Nation« und speziell in der »Nationalbildung« aufgehoben schien (S. 222).

Die preußische Bildungsreform, die mit dem Namen Humboldts und mit dem Begriff des Neuhumanismus verbunden ist, wird von Jeismann auf verschiedenen Ebenen betrachtet und in historische Perspektive gerückt. Auf der »Ebene der pädagogisch-programmatischen Diskussion« (S. 218) wird der »sehr gemischte Chor des Neuhumanismus«, unter ausdrücklicher Ausklammerung Humboldts, vorgestellt: die Schattierung einer politischen Pädagogik, die Mensch, Staat und Gesellschaft umfaßte und über den gebildeten Menschen den vernünftigen, auf Selbstbestimmung beruhenden Staat und die vernünftige, auf sozialer Rechtsgleichheit und individueller Anlagenentfaltung beruhende Gesellschaft erreichen wollte. Die vielzitierte »allgemeine Menschenbildung« sollte das Mittel zu diesen Zielen sein; sie zielte gegen die in einem berufsständisch gegliederten Schulsystem verfestigte »Sozialverfassung der Rechtsungleichheit« (S. 202) und propagierte schulorganisatorisch die Einheitsschule der Nation. Da die radikalsten Vertreter dieser »allgemeinen« Menschenbildung gleichzeitig Neuhumanisten und (vielfach) Schulmänner waren, gewann die »allgemeine Menschenbildung« die inhaltliche (curriculare) Ausgestaltung einer Zentrierung um die gelehrten Sprachen. Damit war eine Bedingung gesetzt für das faktische Zurückbleiben des neuhumanistischen Gymnasiums hinter dem Ideal der allgemeinen Menschenbildung (im Sinne der Einheitsschule), für die faktische Entwicklung des Gymnasiums zur »Schule des Staates und der Gebildeten«.

Schon dieser Aspekt rückt das neuhumanistische Gymnasium in die Kontinuität der alten Gelehrtenschulen vor 1807. Noch deutlicher werden diese Kontinuitätslinien, und hierin liegen Jeismanns weitergehende Erkenntnisabsichten und Leistungen, wenn die Sozialgeschichte des Gymnasiums auf den Ebenen der »Maximen, Gesetze und Verordnungen« sowie des »Eindringens der Reform bis in die Wirklichkeit der Anstalten« verfolgt wird (S. 218). Ohne auf die Einzelheiten hier eingehen zu können, läßt sich zusammenfassend sagen, daß die Bildungsverwaltung der Reformzeit das Gymnasium zwar als Stufe in einem einheitlichen System der Nationalbildung verstanden wissen wollte, faktisch aber den Tempovorsprung der Gymnasien im Verhältnis zu der Entwicklung anderer Stufen noch vergrößerte. Gerade das progressiv gemeinte, hochgesteckte Ziel eines Gymnasiums als Einheitsschule veranlaßte Humboldt, sich schroff gegen abgesonderte Bürgerschulen auszusprechen. Damit wurde faktisch die Studierfähigkeit als Norm gesetzt, das Gymnasium eine »berufsbezogene« Ausbildungsstätte für zukünftige Akademiker, während die soziale Problematik einer nicht-gelehrten höheren Bildung für das daran interessierte Wirtschaftsbürgertum überspielt oder gar ausgeklammert wurde. Realistische (realkundliche) höhere Lehranstalten, die im berufsständischen Schulsystem des Ancien Régime gefordert und begrüßt worden waren, galten nun als notwendige Kompromisse in einer Übergangszeit. Die Sogwirkung des Gymnasiums mußte sich daher verstärken, unterstützt durch die neuhumanistische Ideologie der »allgemeinen Menschenbildung«.

Jeismann faßt den wirkungsgeschichtlichen Ertrag der Bildungsreform dahingehend zusammen, daß sie einerseits die ohnehin seit 1787 in Gang befindliche Reform der alten Gelehrtenschulen beschleunigte und damit das Gymnasium des 19. Jahrhunderts zuwegebrachte, das in vielfacher Kontinuität zum späten 18. Jahrhundert eine »Schule des Staates und der Gebildeten« war und blieb (S. 295, 396). Im einzelnen lassen sich derartige Kontinuitätslinien aufweisen für die klare Trennung zwischen großen und kleinen Schulen, Gymnasien und Stadtschulen; für die Geschichte des neuhumanistischen Lehrplans und des Prüfungswesens für Abiturienten und Lehrer; für die soziale Rekrutierung der Schülerschaft und die Verknüpfung von Bildung und Amt über das Berechtigungswesen. Soweit die Bildungsreform aber auf der anderen Seite über eine Gymnasialreform hinausging, reichte ihr Impuls nicht aus, »die Ansätze zu einem Gesamtbildungsplan bis zum Programm der allgemeinen Bildungsgleichheit fortzuentwickeln« (S. 397). Konkret: »Das Gymnasium wurde mehr und mehr als Vorbereitungsstätte künftiger Studierender mißverstanden; das Ausbleiben einer gleich energischen Reform der Stadtschulen ließ die Konzeption einer gestuften Einheitsschule für alle scheitern – bis sie gar nicht mehr gewollt wurde« (S. 396).

Das Scheitern der Bildungsreform im umfassenden Sinne erscheint hier nicht nur gebunden an den Abbruch der allgemeinen Reform von Staats- und Gesellschaftsverfassung, nicht nur an eine restaurative Schulpolitik, sondern auch an Folgewirkungen einer »progressiven« Bildungsverwaltung und an eine Eigendynamik des Bildungswesens: das »Vorpreschen der Gymnasialreform« (S. 396), die (nur von Schleiermacher nicht geteilte) »dogmatische Fixierung einer allgemeinen Menschenbildung an das antike, klassische Bildungsgut« (S. 268) und die damit verknüpfte Ablehnung oder allenfalls Duldung von Stadtschulen (Bürgerschulen, Realschulen). Wenn das Gymnasium faktisch die Funktion der »berufsbezogenen« Gelehrtenschule im 19. Jahrhundert fortführte, dann erscheint es nur konsequent, wenn man nach dem Ende der Reform nun doch auch Real- und Bürgerschulen seitens der Verwaltung förderte. Das Gymnasium des 19. Jahrhunderts hielt freilich an der Fiktion fest, in besonderem Maße Träger der »allgemeinen Menschenbildung« zu sein. Es schlug damit lange die Realanstalten in seinen Bann, ohne daß es ein »Humboldtsches Gymnasium« als Stufe einer Einheitsschule der Nation je gewesen wäre.

Wie immer man diesen Umstand betrachten, kritisieren oder rechtfertigen mag, das Gymnasium erwies sich im 19. Jahrhundert als eine blühende Bildungsanstalt. Seine Absolventen sind es, denen wir wiederbegegnen, wenn wir uns dem Teilbereich »Universität« zuwenden.

Die hierzu vorzustellenden Bücher sind freilich ganz anderer Natur als die bisher betrachteten Arbeiten. In beiden Fällen handelt es sich um Sammelwerke mit Einzelbeiträgen verschiedener Autoren, und diese Beiträge sind einmal thematisch, räumlich und zeitlich breit gestreut, einmal zeitlich auf das 19. Jahrhundert und räumlich auf Österreich und Deutschland beschränkt. Der Band »Student und Hochschule im 19. Jahrhundert« soll zuerst besprochen werden, weil seine Thematik sich am engsten an die in dieser Sammelrezension zweifellos gegebene Dominanz der deutschen Bildungsgeschichte anschließt. Die Beiträge dieses Bandes bleiben freilich weitgehend deskriptiv, stellen »Materialien« dar, an deren mühseliger, aber notwendiger Aufbereitung kein Zweifel besteht, die jedoch noch im Vorfeld einer sozialgeschichtlichen Analyse angesiedelt sind.

Der erste Teil der vorgelegten »Studien und Materialien« ist um das Thema »Struktur der Hochschulen« konzentriert. Hier werden ausschließlich verschiedene Aspekte der (sicherlich weniger bekannten) österreichischen Universität behandelt. Wir erfahren, daß sich in Österreich der ältere Typ einer fest im staatlich regulierten Berufsausbildungssystem verankerten Universität, mit geringen Modifikationen, bis 1848/49 erhalten hat: Das »System des lehrenden Staates« (S. 33) kannte keine Lehr- und Lernfreiheit und setzte sich damit scharf ab von dem deutschen »System der lehrenden Wissenschaft«. Die Geschichte der philosophischen Fakultät zeigt ebenfalls diese deutsch-österreichische Phasenverschiebung. Während Humboldt die alte propädeutische Aufgabe der Artistenfakultät von der Universität auf die Gymnasialoberstufe verlegte, mußte der Student in Österreich, nach einer nur sechsklassigen Gymnasialvorbildung, zunächst ein zweijähriges philosophisches Obligatstudium absolvieren, bevor er zu den »höheren« Fakultäten zugelassen wurde. 1848/49 wurden auch hier »deutsche« Verhältnisse geschaffen. Schließlich bedeutete das Revolutionsjahr auch das Ende der traditionellen Zwangskorporierung der Studentenschaft in vier akademischen »Nationen«. Besonders interessant dürfte ein weiteres mittelalterliches Verfassungselement sein, die Zusammensetzung der Fakultäten aus lehrenden Mitgliedern (Professoren) und nichtlehrenden (Doktoren). Diese Doktoren standen im außeruniversitären Berufsleben, beteiligten sich aber an akademischen Angelegenheiten wie Promotionen, Kongregationen, Disputationen, Feiern. Im Jahre 1849 waren sie immerhin noch so stark, daß im Zuge der Thunschen Universitätsreform die Fakultäten zweigeteilt wurden in je ein Professoren- und ein Doktorkollegium, und erst 1873 verloren die Doktorkollegien ihre Funktionen innerhalb der Universität und der Fakultäten, wurden zu Akademikerkammern.

Eine Betrachtung der österreichischen Universitäten im 19. Jahrhundert ohne Berücksichtigung der Tatsache, daß die Donaumonarchie ein Vielvölkerstaat war, ist schlechterdings unvorstellbar, und so ist denn ein umfangreiches Kapitel der Nationalitätenstatistik gewidmet. Zahlreiche Tabellen fassen die quantitativen Aspekte von Struktur und Wachstum der absoluten und relativen Repräsentanz der einzelnen Nationalitäten auf Österreichs Hochschulen zusammen, zeitigen freilich keine unerwarteten Ergebnisse: daß die drei großen Nationen mit muttersprachlichen Hochschulen (Deutsche, Tschechen, Polen) rund 90 % der Studenten Zisleithaniens stellten; daß die unterrepräsentierten Nationen relativ aufholten gegenüber den anderen. Man würde sich wünschen, neben der nationalen wenigstens etwas auch über die soziale Rekrutierung der Studenten zu erfahren.

Die Studenten, wenn auch nicht ihre Herkunft, sind das zentrale Untersuchungsobjekt des zweiten Teils des Buches »Student und Hochschule«. Für Österreich wird eine umrißhafte politische Geschichte der Studentenschaft von 1848–1913 geboten: Unter mythologisierendem Rückgriff auf die Rolle der Studenten in der Revolution von 1848, aber nationalkonservativen Idealen anhängend, befand sich die Mehrheit der deutschösterreichischen Studenten in Opposition zum Staat, erneut ein Unterschied zum Deutschen Reich. Die antisemitische Variante der nationalen Bewegung fand sich freilich ebenso in Deutschland und wird für die deutschen Studentenverbindungen gesondert dargestellt.

Zwei weitere Aufsätze zum deutschen Studenten des 19. Jahrhunderts zielen in ihrem Anspruch auf eine soziologische Strukturanalyse ihres Gegenstandes (S. 177, 349) und fordern damit Interesse und Kritik in besonderem Maße heraus. *K. Bahnson* untersucht »studentische Auszüge« als ein Element studentischen Brauchtums, als ein besonders auffälliges Mittel des Protests, und er versucht, seine historischen Fälle (54 an der Zahl im 19. Jahrhundert, davon 50 vor 1849) mit Hilfe eines soziologischen Konfliktmodells (für universitätsinterne wie -externe Konflikte) zu interpretieren. Er kommt dabei aber kaum über eine Gegenüberstellung von historischem Material und Modell hinaus, und die Aussagen bleiben viel zu allgemein. Diese mangelnde Konkretion mußte sich für die Zeit nach 1849 noch vergrößern, denn wie will man die »Ursachen« für ein ausbleibendes Phänomen (die Auszüge) methodisch bestimmen?

Wenn *D. Grieswelle* die »Soziologie der Kösemer Corps 1870–1914« untersucht, dann zielt er explizit auf eine »integrative Betrachtung von Corpsstudenten und preußischer Gesellschaft« (S. 349), scheitert aber schon beim ersten Schritt, der Frage nach der sozialen Rekrutierung, deren Behandlung als schlicht unzureichend bezeichnet werden muß, weil sie weder eine Sozialstatistik der Kösemer Corps versucht, noch einen Vergleich mit der Gesamtstudentenschaft anstellt, um Spezifika herauszuarbeiten. Darüber hinaus wird leichtfertig auch von Kaufleuten und Industriellen als wichtigem Rekrutierungsfeld gesprochen (S. 349), während eigene Materialien eher einen gegenteiligen Schluß zulassen (S. 357). Grieswelles zentrale These, die von der Rekrutierungsfrage unabhängig ist, läuft nun darauf hinaus, daß die Kösemer Corps nach 1870 in eine Krise gerieten, die zu einer engen Verbindung mit den Alten Herren führte: »Erst mit der engen Verflechtung der Generationen übernahmen die Corps jene gesellschaftlich bedeutende Plazierungsfunktion, die sie bis zum ersten Weltkrieg innehatten« (S. 356). Diese These mag stimmen, sie wird jedoch nicht hinreichend bewiesen, denn erneut müßte m. E. ein Vergleich durchgeführt werden mit anderen Gruppen von Universitätsabsolventen, von denen man schließlich auch annehmen darf, daß sie in Berufe und Positionen von Eliten gelangten. Für die hohe Verwaltungselite scheint nun in der Tat eine besonders starke Rekrutierung aus den Kösemer Corps zu gelten. Diese Tatsache wird von Grieswelle als weitgehende Kongruenz der verpflichtenden Werte interpretiert (S. 362), und er sieht darin ein Moment der »Feudalisierung der bürgerlichen Oberschichten« (S. 363), ohne den schon erwähnten Umstand zu bedenken, daß das führende Wirtschaftsbürgertum in den Kösemer Corps relativ schwach vertreten war. – Die Sozialgeschichte der deutschen Bildung, so scheint es, bedarf auch für den Teilbereich »Universitäten und Hochschulen«, der relativ besser erforscht und wohl auch leichter erforschbar ist, noch der energischen Anstrengungen sowohl auf deskriptiver wie vor allem auf analytischer Ebene, wenn man »Bildung« und »Gesellschaft« verknüpfen will.

Einen zumindest impliziten Anspruch, eben diese Verknüpfung für den Bereich der Universität auf vielfältige Art zu leisten zu versuchen, und dies in weitausgreifender raumzeitlicher Anschauung, wird man den beiden von *Lawrence Stone* herausgegebenen Bänden »The University in Society« unterstellen dürfen, mit insgesamt 13 Einzelbeiträgen zur Universitätsgeschichte in England, Schottland, Kastilien, Deutschland und den USA vom 14. bis zum frühen 20. Jahrhundert. Der bei diesem breiten Rahmen gegebenen Gefahr eines beliebigen Potpourri von »Geschichten« ist man auf zweierlei Weise begegnet. Zum einen läßt sich eine Konzentration auf mehrere zentrale Fragestellungen und Indikatoren für die Thematik »Universität und Gesellschaft« ausmachen: Die Verklammerung (oder Entkoppelung) von Hochschulbildung, Beschäftigungssystem und sozialer Rangstufung über historisch variable Instrumente (Patronage; Meritokratie); die gegenseitige Durchdringung (oder Isolierung) von Universität und »herrschenden« Schichten/Gruppen auf der Ebene von Ideen, Werten und Ideologien; die internen Strukturelemente von Universitäten als Institutionen und deren Auswirkungen auf den Prozeß der Wissenschaftsentwicklung, auf die Berufsgeschichte des Wissenschaftlers und auf die soziale Funktion der Universitäts-

ausbildung zwischen gehobener Allgemeinbildung und berufsbezogener Fachausbildung. Für diesen Themenkreis, der die Verflechtung oder aber relative Autonomie von Universität und Gesellschaft umreißt, faßt Stone das weite Spektrum der einzelnen Beiträge thesenartig in der abwehrenden Aussage zusammen: »Die Universität war keine Institution, die im Sinne Parsons' funktionalistisch und sklavisch auf gesellschaftliche Bedürfnisse reagiert hätte. Und ebensowenig kann sie als eine Superstruktur im Sinne von Marx angesehen werden, die den jeweils die Produktionsmittel beherrschenden Gruppen automatisch die ideologischen Stützen zur Verfügung gestellt hätte« (S. VI).

Neben der thematischen Konzentration stehen die einzelnen Beiträge dadurch in einem Zusammenhang, daß sie sich locker in einen analytischen Rahmen einordnen lassen, den Stone aus der Analyse der langfristigen quantitativen Entwicklung von Frequenz und Struktur des Universitätsbesuchs entwickelt, verallgemeinert und als heuristisches Schema zur Gliederung und zur Analyse von Ursachen und Wirkungen anbietet. Auf der Grundlage einer in dem einleitenden Beitrag geleisteten minutiösen Untersuchung der Studentenschaft Oxfords (1580–1909), und unterstützt durch parallele Befunde *Kagans* für Kastilien (1500–1810), gliedert sich nach Stone die europäische Universitätsgeschichte der Neuzeit in drei Hauptphasen einer zyklischen Bewegung: Erste Expansion (1550–1670); Depression (1670–1810); zweite Expansion (1810–1900, sowie darüber hinaus bis heute). Stones zentrale These zum Zusammenhang von Universität und Gesellschaft liegt nun darin, daß derartige Kurven zum Universitätsbesuch nicht nur numerische Kontraktionen und Expansionen indizieren, sondern auch kritische Veränderungen der inneren Dynamik der Institution, Veränderungen, die das Verhältnis der Universität zur Gesellschaft (zwischen Öffnung und Zuwendung einerseits, Abwendung und Introversion andererseits) bestimmen und reflektieren (S. 4 f.). Damit eröffnet sich, neben dem schon hinreichend mühsamen Herausarbeiten der Fakten zum Universitätsbesuch, das weite Feld möglicher Ursachen (Variablen) zur Erklärung der Fakten. Hier unterscheidet Stone zwischen internen und externen Faktoren, zwischen institutionellen, curricularen u. ä. Aspekten der Universität einerseits und Veränderungen des Bevölkerungswachstums, des Beschäftigungssystems, der sozialen Konventionen (etwa der Bildungsideale für bestimmte soziale Schichten) u. ä. andererseits. Er gibt damit eine Vorwegzusammenfassung von Parametern, derer sich einzelne Autoren in ihren Beiträgen spezifisch bedienen. Für die Zwecke dieser Rezension soll nun versucht werden, diese einzelnen Beiträge stärker, als das in den beiden Bänden geschehen ist, in den von Stone vorgeschlagenen chronologischen und analytischen Rahmen zu stellen und auf diesem Hintergrund die drei Hauptphasen der Universitätsgeschichte zu charakterisieren.

Für die erste Hauptphase (1550–1670) läßt sich ein expandierender Universitätsbesuch feststellen, dessen quantitatives Ausmaß absolut erst nach 1860 wieder erreicht wird, relativ zu den entsprechenden Altersgruppen gar erst im 20. Jahrhundert. Diese phantastische Nachfrage nach Universitätsbildung wurde von Studenten aus zwei sozialen Gruppen mit unterschiedlicher Studienabsicht getragen: Auf der einen Seite finden wir einen sehr hohen, aber stetig fallenden Anteil von Studenten »plebejischer« Herkunft, eine Gruppe, die eher negativ durch den Ausschluß von Adel und Klerus definiert ist und vom freien Großbauern und reichen Kaufmann abwärts etwa 90 % der Bevölkerung umschloß. Für diese Studenten diente die Universität überwiegend als Vorbereitung für kirchliche Ämter und den Lehrberuf, und der Arbeitsmarkt zeigte in dieser Zeit eine große Aufnahmefähigkeit für derartige Hochschulabsolventen. Auf dem Kontinent wäre zu ergänzen, wie von Kagan am Beispiel Kastiliens demonstriert wird, daß das juristische Studium und der Verwaltungsdienst eine weitere Quelle der Studentenexpansion darstellten. Auf der anderen Seite finden wir, neben dem stetig wachsenden Anteil von Klerikersöhnen (nach der Reformation), das bemerkenswerte Eindringen von Aristokratie und Landadel in die Universität, hier entweder an einer eher kursorischen Vorbereitung für gehobene weltliche Berufe (im

Dienst der Krone) interessiert, eher aber an einer humanistisch geprägten Allgemeinbildung. Dieses Grundmuster wird durch Beiträge zu einzelnen Punkten vertieft. So läßt sich die Verquickung von Studentenbesuch und Kirche (als Beschäftigungsmarkt) sehr schön an der charakteristischen englischen Einrichtung des College demonstrieren, insofern dieses sich als wichtige Schaltstelle in die von Patronage beherrschte Gesellschaft einfügt, und zwar schon zur Zeit seiner mittelalterlichen Gründung (*Lytle*) wie in der Renaissance. Das College erweist sich im übrigen als eine Betrachtungseinheit, für die man die sozialstatische Analyse der Studentenschaft sehr viel genauer und quellennah verfolgen kann (*McConcia*), auch in den Beziehungen zum »Land« (*Morgan*).

Die zweite Phase der Universitätsgeschichte (1670–1810) ist eine des Niedergangs und der Stagnation, aber auch der Homogenisierung und Standardisierung. Die Frequenz des Hochschulbesuchs geht bis etwa 1750 zurück und stagniert dann; von diesem Rückgang sind vor allem die »plebejischen« Studenten betroffen, und Stone möchte drei Ursachen dafür verantwortlich machen: der Rückgang der Zahl der Stellen, besonders in der Kirche; die Verdrängung aus kirchlichen Stellen durch Klerikersöhne (Selbstrekrutierung) und nachgeborene Adlige; steigende Kosten des Universitätsbesuchs (u. a. durch wachsende Monopolisierung der Stipendien seitens der Oberschicht). Das Zurückgehen des studierenden Adels (bei relativem Anstieg) läßt sich als Ausdruck eines gewandelten Erziehungsideals interpretieren und geht mit der zeitgenössischen Kritik an der Universität konform. Homogener wird die Studentenschaft dagegen in ihrer geographischen Verteilung und ihrer altersmäßigen Zusammensetzung. Der letztgenannte Trend, der sich im 19. Jahrhundert fortsetzte und zu einer sukzessiven Heraufsetzung des Durchschnittsalters eines Studenten um etwa 3 Jahre sowie zu einer starken Einengung der Variationsbreite des Eintrittsalters führte, scheint darauf hinzudeuten, daß erst im 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts eine klare Trennung zwischen Gymnasium und Universität erfolgte und daß zumindest ein Teil der zahlreichen »Studenten« der ersten Phase als Oberstufenschüler verstanden werden kann. Dennoch stellt die erste Phase, die »educational revolution« (Stone), ein bemerkenswertes Phänomen dar, während die Universität der zweiten Phase sich eher wieder dem mittelalterlichen Ideal professioneller Ausbildung annäherte und für den Kontinent mit dem Stichwort »noblesse de robe« charakterisiert werden kann (Kagan).

Die weiterführenden Einzelbeiträge zu dieser zweiten, offensichtlich weniger attraktiven Phase der europäischen Universitätsgeschichte sind sparsam und darüber hinaus für den Fall Edinburghs mit einer der großen Ausnahmen befaßt, denn hier kam es zu einer selten engen Zusammenarbeit und gegenseitigen Befruchtung von Intellektuellen, Universitätsgelehrten und Provinzoligarchie im Zeichen der schottischen Aufklärung, ein Beispiel für den kulturellen Einklang von Universität und Gesellschaft (*Phillipson*). Ein ähnliches Bild einer vom generellen Trend abweichenden Blüte (in numerischer wie intellektueller Hinsicht) zeichnet übrigens *Miller* für das koloniale Princeton⁶. Zentral in die Vorgeschichte der reformierten Universität, die dann zum Träger der expansiven dritten Phase wurde, gehört *Turners* Aufsatz zum Typus des Professors und seiner Gelehrsamkeit, seines Forschungs- und Publikationsverhaltens im Deutschland des späten 18. Jahrhunderts. Mit dem analytischen Begriffspaar von »kollegialer« versus »disziplinärer« Wertorientierung, zwischen Loyalität gegenüber der Universität als Institution und Korporation oder gegenüber der Wissenschaftlergemeinschaft des jeweiligen Spezialgebiets gelingt es ihm, in vielen Einzelaspekten das generelle Vorherrschen »kollegialer« Kriterien nachzuweisen, die insgesamt keinen Preis auf wissenschaftliche Originalität und Publikation aussetzten, und wenn, dann an ein Ideal gebunden, das auf synthetisch-enzyklopädischen Textbuchcharakter zielte. Hier

6. Vgl. *Howard Miller*, *Evangelical Religion and Colonial Princeton*, in: *Schooling and Society. Studies in the History of Education*, hrsg. von *Lawrence Stone*, Baltimore/London 1976, S. 115–145.

brachte auch die Universitätsreform des 18. Jahrhunderts, Musterbeispiel Göttingen, noch keine Änderung, und es bleibt das bedeutende Verdienst der neuhumanistischen Universitätsidee und -reform, der disziplinären Wertorientierung und dem Ideal systematischer, damit auch erlernbarer, aber spezialistischer Forschung zum Durchbruch verholfen zu haben⁷.

Die »deutsche« Lösung erwies sich als zukunftsweisende Antwort auf die Kritik der Aufklärung an dem Typus der erstarrten Universität jener zweiten Phase ihrer Geschichte. Eine andere Antwort war bekanntlich die französische, die Auflösung der Universität, die Trennung von Forschung und Lehre. Eine dritte Antwort war die englische, die von *Engel* beschrieben wird als langwierige Professionalisierung der wichtigsten und zahlreichsten Funktionsträger akademischen Unterrichts, der fellows, nämlich von zeitlich befristeten Tutoren und Lehrern, deren eigentliche Zukunft eine kirchliche Laufbahn war, zu lebenslangen Universitätslehrern, ein Prozeß, der 1854 für Oxford gesetzlich eingeleitet und erst zum Jahrhundertende auch in der Konsequenz der Spezialisierung der fellows für bestimmte Fachgebiete, Professoren vergleichbar, abgeschlossen wurde. Hier bildete sich also weniger eine Hierarchie innerhalb der Universitätskarriere heraus als ein Nebeneinander von Colleges und Universitätsprofessoren, von fellows und Tutoren, die eine kulturelle Elite bilden, einerseits, von spezialisierter und professioneller Ausbildung andererseits.

Offensichtlich unabhängig von den nationalen Mustern der Universitätsreform erfaßte freilich die zweite große Expansion des Hochschulbesuchs die verschiedenen Länder. Die Verlaufskurve zum 19. Jahrhundert beginnt mit einem steilen Anstieg für die ersten zwei (bis drei) Jahrzehnte, gefolgt von einer einigermaßen rätselhaften Stagnation (bei wachsender Bevölkerung) bis etwa 1860, sodann einer erneuten, großen Expansion. Für diese Zeit spätestens ist die alte Nomenklatur, die zwischen Adel, Klerus und »plebejischen« Studenten unterschied, obsolet geworden, weil die Ausdrücke Gentleman und Esquire inflationär verwendet wurden, und so muß sowohl die Stagnation der Jahrhundertmitte wie die Expansion der zweiten Jahrhunderthälfte als Zurückhaltung bzw. Invasion des (alten wie neuen) Mittelstandes verstanden werden (zuungunsten von Adel und Klerus, aber auch der faktisch noch ausgeschlossenen Unterschichten). Spätestens hier zeigt sich übrigens, daß man expansive Bewegungen leichter erklären kann als kontraktive, die gleichsam als »ausbleibende« Phänomene erscheinen, unter der Frage nämlich, warum die Mittelklasse nicht schon früher auf die Universitäten geströmt ist. Stone neigt dazu, der Situation im Beschäftigungssystem für das 19. Jahrhundert eine vergleichsweise kleine Bedeutung beizumessen (Ablehnung der These vom Überangebot an Akademikern im Vormärz) gegenüber dem sich ändernden öffentlichen Bild vom klassisch-aristokratischen Oxford, aber es ist schwer zu glauben, daß die geringfügigen und vor allem langwierigen Reformen das Bürgertum angelockt haben sollen. Mindestens ebenso plausibel erscheint die Wendung des Bürgertums zu klassisch-aristokratischen Werten als Mittel gesellschaftlicher Distanzierung nach unten, der Verschmelzung mit der Oberschicht.

Den Studenten der Universität des 19. Jahrhunderts sind einige Beiträge unter verschiedener Fragestellung gewidmet, die erneut die Thematik »Universität und Gesellschaft« beleuchten. So schildert *Rothblatt* das Studentenleben im England des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, um mit einer überraschenden Wendung die Einführung von Examina in Oxford und Cambridge um 1810 zu erklären: Sie spiegeln keine veränderten Bedürfnisse des Beschäftigungssystems und sollten auch nicht der sozialen Mobilität dienen, sondern die mit dem Studentenleben gegebenen Disziplinschwierigkeiten durch die gemeinsame Anstrengung zur Produktion eines »soziomoralischen Typus« (S. 294) neutralisieren. Für die

⁷ Vgl. R. Steven Turner, *The Growth of Professorial Research in Prussia, 1818 to 1848 - Causes and Context*, in: *Historical Studies in the Physical Sciences* 3, 1971, S. 137 - 182. Zu Göttingen im 18. Jahrhundert vgl. Charles E. McClelland, *The Aristocracy and University Reform in Eighteenth-Century Germany*, in: *Schooling and Society*, S. 146 - 173.

gleiche Zeit zeichnet *McLachlan* das Studentenleben in Princeton und kommt zu dem erstaunlichen Ergebnis, daß die Studenten das offizielle Curriculum durch ein eigenes, alternatives Angebot humanistisch-aufgeklärter Bildung ergänzten. Vom Gegenbild eines Zerfalls der politischen Zielvorstellungen demokratischer Studenten (Burschenschaften) mit den herrschenden Zuständen in Staat, Gesellschaft (und Universität) handelt *Jarusch* in seinem Beitrag, der besonders den sogen. »Progreß«, die Burschenschaftler der 1840er Jahre, untersucht. Jarusch will dabei das revolutionäre Potential dieser Studenten sozialgeschichtlich festmachen, indem er ihre revolutionäre Disposition zu dem schon angesprochenen Akademikerproletariat dieser Zeit in Beziehung setzt. *McPherson* schließlich rückt einen spezifisch amerikanischen Studenten ins Blickfeld, den befreiten Neger nach dem Bürgerkrieg, und er charakterisiert die Erziehungs- und Bildungsbemühungen neuenglischer Missionsvereinigungen als in ihren Werten und Zielen stark geprägt vom puritanischen Erbe des 17. Jahrhunderts, verstärkt durch die auch für das Europa des 19. Jahrhunderts geläufige Vorstellung, die soziale und Rassenfrage durch Charakterbildung lösen zu können.

Sozialreform ist ein Stichwort des einzigen Beitrages in den beiden Bänden »The University in Society«, der einer wissenschaftlichen Disziplin als Betrachtungsgegenstand gewidmet ist. Für die Sozialwissenschaften und insbesondere die Nationalökonomie untersucht *Church* den Prozeß ihrer Entwicklung, der zugleich ein Prozeß der Professionalisierung ihrer Vertreter ist: vom auf Massenwirkung bedachten Erzieher der öffentlichen Meinung (1870–1890) zum spezialistischen, mit Autonomie und Autorität versehenen Experten und Berater der Verwaltung (1890–1920), parallel zur Theoretisierung und Mathematisierung der Wirtschaftswissenschaften. Spätestens zu diesem Zeitpunkt, so scheint es, weichen die nationalen Unterschiede in der Staatsorganisation und Universitäts- wie Schulgeschichte einem gemeinsamen Muster, wie es für den (nachliberalen) Interventions- und Sozialstaat typisch ist: Ausbau eines gewaltigen Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen in der Verwaltung (nun auch in Ländern wie England, vorher schon im kolonialen Indien), im Militär, im Schulwesen; damit Expansion des Schul- und Universitätswesens; damit »Akademisierung« auch des privatwirtschaftlichen Arbeitsmarktes. Es wäre zu wünschen, daß die Sozialgeschichte der Bildung, die offensichtlich Einblicke in langfristige Zusammenhänge von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft verschaffen kann, auch für die Zeit des 20. Jahrhunderts sich dieser Möglichkeiten bewußt wäre und sich ihrer bediente.