

référence à la tradition allemande de l'enseignement professionnel, qui, comme le rappelle Matasci au début de l'ouvrage, jouit dès le XIX<sup>e</sup> siècle d'une certaine renommée au niveau international. L'éducation polytechnique est-allemande fut bientôt perçue comme un modèle solide, suscitant l'intérêt. À travers l'exemple des relations éducatives entre la RDA et l'Égypte, Andreas Tietze montre que ce modèle fut exporté et que, comme pour tout transfert, il se modifia dans le pays de réception.

Si les contributions rassemblées ici ne forment pas un récit unifié, elles dessinent les contours d'une histoire transnationale de l'éducation en Allemagne après 1945. Elles offrent une image bien plus complexe des interactions entre le système éducatif allemand et l'étranger que ne saurait le faire une analyse exclusivement centrée sur la période d'occupation. De nouvelles circulations au-delà des frontières sont mises en lumière, que ce soit au niveau des acteurs (Vincent) ou des discours et des pratiques (Tietze). L'Allemagne n'apparaît plus seulement comme un pays d'importation mais aussi comme un lieu d'exportation d'idées et d'expériences pédagogiques. Des continuités sont esquissées dans la longue durée, pour ce qui est de la réputation internationale de l'enseignement professionnel (Matasci/Tietze) ou de l'Université (Kersting). Par ailleurs, le recours à des analyses en termes de transfert ou de comparaison permet de revoir la chronologie et l'ampleur de la rupture éducative de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Koinzet/Levsen).

Les contributions de ce volume furent pour la plupart présentées à la conférence « Changer l'école dans l'Allemagne de l'après 1945. Perspectives transnationales » qui s'est tenue en février 2013 au Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung à Braunschweig. Les éditeurs de ce livre adressent leurs sincères remerciements à l'Université franco-allemande, au Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne (CIERA), au Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung ainsi qu'à l'UMR IRICE (Paris 1, Paris 4, CNRS) pour le financement généreux de ce projet.

## Frankreich und das deutsche „Schulmodell“

Nachahmungen, Rivalitäten und transnationale Zirkulation pädagogischen Wissens im 19. Jahrhundert

*Damiano MATASCI*

Man wiederholt wie ein Axiom, dass unsere Niederlage gegen zahlenmäßig überlegene und besser kommandierte Truppen vor allem auf die Unterlegenheit unserer Schulen zurückzuführen sei. Dieses generelle Gefühl, sei es zutreffend oder nicht, übte in den folgenden Jahren einen mächtigen Einfluss auf die Entwicklung des Erziehungssystems in Frankreich aus.<sup>1</sup>

Diese Feststellung von Alfred Picard in seinem Bericht über die Sektion des französischen Schulsystems auf der Weltausstellung in Paris von 1889 griff die inzwischen weit verbreitete These erneut auf, dass die Niederlage gegen die Preußen bei Sedan im Jahr 1870 ein entscheidender Wendepunkt in der Entwicklung des Bildungssystems in Frankreich war. Laut Claude Digeon war sie sogar „der Auftakt zur Entstehung einer neuen intellektuellen Struktur, nämlich der Dritten Republik“<sup>2</sup>. Die Feststellung Picards offenbarte indirekt auch die Beziehungen, die Frankreich seit Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem deutschen Schulsystem unterhielt, komplexe Beziehungen, die sich mit der Zeit entwickelten und in denen

<sup>1</sup> Alfred PICARD, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris. Rapport général*, Bd. 4, Paris 1890, S. 357.

<sup>2</sup> Claude DIGEON, *La crise allemande de la pensée française*, Paris 1959, S. 102.

sich in einer feinen Dialektik Imitation, Rivalität und Konkurrenz vermischt.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes behandeln im Wesentlichen die deutsche Schulgeschichte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dieser Artikel soll jedoch von einem anderen Standpunkt aus die Rolle Deutschlands in der internationalen Zirkulation pädagogischen Wissens verdeutlichen. Ausgehend vom französischen Beispiel, möchte er die Entstehung und die Rezeption des deutschen Schulmodells im 19. Jahrhundert neu beleuchten. Diese Frage in einen größeren zeitlichen Kontext zu stellen, ist nicht ohne Interesse: Deutschland, das ist bekannt, war in den Augen der Reformen in Europa seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts ein wichtiger Bezugspunkt.<sup>3</sup> Sein Beispiel wurde als doppeltes Vorbild benutzt: Einerseits als generelles Beispiel für den wissenschaftlichen Erfolg, vor allem Dank des Prestiges seiner Universitäten, und andererseits als besonderes Vorbild in Bezug auf die Ausbildung im Grundschulbereich, in der Oberschule und in der Berufsausbildung.<sup>4</sup>

Dieser Artikel befasst sich vor allem mit dem Einfluss des deutschen Modells auf die Reformen der schulischen Primar- und Sekundarausbildung in Frankreich. Hier lagen – daher auch das besondere Interesse an dieser Überlegung – die zentralen Vermittlungsinstanzen für die nationale Identität und das politisch bewusste Bürgertum. Es geht also darum, den allmählichen Prozess der Nationalisierung des Schulsystems im 19. Jahrhundert zu dekonstruieren und dies unter Berücksichtigung des Austausches, der Nachahmung, und der Entlehnung, die diesen Entstehungsprozess begleiteten. Der Artikel stellt zunächst einige Beispiele vor, die illustrieren sollen, wie das deutsche Modell dank der Umsetzung eines „zirkulatorischen Regimes“, das typisch für den Bildungssektor

<sup>3</sup> Zum gut erforschten englischen Beispiel siehe die Arbeiten von David PHILLIPS, Mehr als Reiseberichte? Britische Beobachter des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert, in: Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen, Frankfurt am Main, New York 2007, S. 23-43; Beyond Travellers' Tales: Some Nineteenth-Century British Commentators on Education in Germany, in: Oxford Review of Education 26 (2000) 1, S. 49-62.

<sup>4</sup> Zur internationalen Verbreitung des Humboldt'schen Modells wie auch zur Übernahme in verschiedenen nationalen Bereichen siehe Marc SCHALENBERG, Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells“ in den Französischen und Britischen Reformdiskursen (1810-1870), Basel 2003; Rainer Christoph SCHWINGES (Hg.), Humboldt international: der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001.

war, zustande kam? Anschließend wird er die Verwendung des Modells untersuchen, und schließlich versuchen, den Einfluss des deutschen Modells auf die Reformen der Primar- und Sekundarausbildung in Frankreich abzuschätzen.

Die Perspektive dieser Studie basiert auf der sogenannten »transnationalen Wende« der historischen Forschung. Dieser methodologische Ansatz hat sich, unter Berücksichtigung der Verbreitungen, der Zirkulationen und der Verbindungen zwischen und über die Länder hinaus, insbesondere im Bereich der Geschichte der Erziehung, entwickelt. Dies hat in den letzten Jahren maßgeblich zu der tiefgreifenden Erneuerung dieser Disziplin beigetragen.<sup>5</sup> Auch wenn die Definitionen dessen, was transnationale Geschichte ist oder sein sollte, zahlreich und häufig widersprüchlich sind, so ist eine ihrer Herausforderungen doch vor allem, den nationalen Rahmen als einzigen, ausreichenden Kontext der historischen Betrachtung in Frage zu stellen.<sup>6</sup> Nach der Definition des amerikanischen Historikers Thomas Bender handelt es sich darum, »den territorialen Bereich einer Nation als ausreichenden Kontext für eine nationale Geschichte« zur Diskussion zu stellen.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Zu diesem Begriff siehe Pierre-Yves SAUNIER, Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940: projets et ingénierie de la convergence et de la différence, in: Genèses 71 (2008), S. 4-25.

<sup>6</sup> Joëlle DROUX Rita HOFSTETTER (Hg.), Internationalisation in Education: Issues, Challenges, Outcomes, in: Paedagogica Historica 50 (2014) 1-2; Marcelo CARUSO, Thomas KOINZER, Christine MAYER, Karin PRIEM (Hg.), Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive, Köln 2013; Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen, Frankfurt/M., New York 2007; Eckhardt FUCHS (Hg.), Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen, Würzburg 2006; Kimberley OCHS, David PHILLIPS (Hg.), Educational Policy Borrowings: Historical Perspectives, Oxford, 2004.

<sup>7</sup> Vgl. für eine methodologische Diskussion über den transnationalen Ansatz Pierre-Yves SAUNIER, Transnational History, Basingstoke 2013; Patricia CLAVIN, Defining Transnationalism, in: Contemporary European History 14 (2005) 4, S. 421-439. Vgl. im Französischen auch Alain CAILLE, Stéphane DUFOIX (Hg.), Le tournant global des sciences sociales, Paris 2013; Caroline DOUKI, Philippe MINARD, Histoire globale, histoires connectées: un changement d'échelle historiographique?, in: Revue d'histoire moderne et contemporaine 54 (2007), S. 7-21.

<sup>8</sup> Thomas BENDER, A Nation among Nations. America's Place in World History, New York 2006, S. ix.

## 2. Das deutsche Modell und die Verbreitung der pädagogischen Ideen im 19. Jahrhundert

Die Geschichte des kulturellen Austausches zwischen Frankreich und Deutschland ist heute gut bekannt<sup>9</sup>. Historiker wie Michael Werner, Michel Espagne und Christophe Charle, um nur die wichtigsten zu nennen, haben die zentrale Rolle des deutschen Modells für die Reform der Universitäten am Ende des 19. Jahrhunderts<sup>10</sup> und seine Bedeutung für die Entwicklung der Philosophie<sup>11</sup>, der Linguistik oder auch der literarischen Disziplinen in Frankreich nachgewiesen<sup>12</sup>. Man kennt auch den regen Austausch von Professoren zwischen den Universitäten in Paris und Berlin<sup>13</sup> sowie die engen Verbindungen der deutsch-französischen Intellektuellen<sup>14</sup>. Im Gegensatz dazu ist weniger bekannt über die transnationalen Verbindungen und den Austausch in Bezug auf das Schulsystem als solches, oder eher noch auf die Primar- und Sekundarbildung<sup>15</sup>. Immerhin basierte die Einrichtung des modernen französischen Schulsystems auf einem so komplexen System von Vergleichen, Imitationen und Entlehnungen, dass sich die Auswirkungen und

<sup>9</sup> Siehe z.B. Michel ESPAGNE, Michael WERNER, La construction d'une référence culturelle allemande en France. Genèse et histoire (1750-1914), in: *Annales ESC* 42 (1987) 4, S. 969-992; Michel ESPAGNE, Michael WERNER, Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle), Paris 1988; Michel ESPAGNE, Les Transferts culturels franco-allemands, Paris 1999.

<sup>10</sup> Christophe CHARLE, Jalons pour une histoire transnationale des universités, in: *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* (2013) S. 21-42; Christophe CHARLE, La République des universitaires, 1870-1940, Paris 1994.

<sup>11</sup> Michel ESPAGNE, En deçà du Rhin. L'Allemagne des philosophes français au XIX<sup>e</sup> siècle, Paris 2004.

<sup>12</sup> Beispiele dazu in Michel ESPAGNE, Michael WERNER (Hg.), *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris 1990.

<sup>13</sup> Christophe CHARLE, Ambassadeurs ou chercheurs? Les relations internationales des professeurs de la Sorbonne sous la III<sup>e</sup> République, in: *Genèses* 14 (1994) 1, S. 42-62.

<sup>14</sup> Michael WERNER, *Philological Networks: a History of Disciplines and Academic Reform in Nineteenth-century France*, in: Christophe CHARLE, Jürgen SCHRIEWER, Peter WAGNER (Hg.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Frankfurt/M., New York, 2004, S. 205-224.

<sup>15</sup> Hier soll dennoch auf eine Pionierarbeit in deutscher Sprache hingewiesen werden: Bernard TROUILLET, „Der Sieg des preussischen Schulmeisters“ und seine Folgen für Frankreich, 1870-1914, Köln 1991. Siehe dazu auch das hervorragende Buch von Monique MOMBERT, *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Straßburg 2001.

Effekte des internationalen pädagogischen Austausches, und in diesem Falle dem, der sich im deutsch-französischen Raum abspielt, geradezu als Untersuchungsobjekt aufdrängt.

In dieser Hinsicht hat sich die Geschichtswissenschaft besonders auf Praktiken und Räume fokalisiert, in denen der Austausch und der internationale Vergleich möglich sind. Zum Beispiel haben sich mehrere Arbeiten mit den pädagogischen Missionen beschäftigt, die von den europäischen Schulverwaltungen im Laufe des 19. Jahrhunderts organisiert wurden<sup>16</sup>. Auf französischer Seite finanzierte das Erziehungs- und Bildungsministerium ab der Mitte des Jahrhunderts ungefähr 150 Studienreisen<sup>17</sup>. Diese Missionen erfüllten verschiedene Aufgaben, was sich auch in der Heterogenität ihrer Teilnehmer mit ihren unterschiedlichen Laufbahnen widerspiegelte, die zumeist Lehrer und Inspektoren aus verschiedenen Bereichen des Bildungsektors waren. Ihre Aufgabe war es, einerseits die neuen pädagogischen Methoden und die verschiedenen Probleme in Bezug auf das Bildungswesen zu studieren. Andererseits sollte ein Nachdenken darüber in Gang gesetzt werden, inwieweit daraus mögliche Anleihen für das französische Schulsystem gemacht werden konnten. Diese Praxis, deren bekanntestes Beispiel die Reise von Victor Cousin nach Preußen im Jahr 1831 sein dürfte, nahm zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihren Anfang<sup>18</sup>. Die Zahl der Reisen nahm nach 1870 besonders zu. Sie wurden nur durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen. Deutschland war zwar das beliebteste Ziel dieser französischen *chargés de mission* zwischen 1842 und 1914 (mit ungefähr 20 % der Missionen). Dicht darauf folgten die Vereinigten Staaten (15 %), die Schweiz (14 %) und, etwas danach, England und die skandinavischen Länder<sup>19</sup>.

Diese Missionen sind nicht nur ein deutlicher Beweis für das anhaltende Interesse der französischen Reformer am Schulwesen auf

<sup>16</sup> Siehe z.B. Eugenio OTERO-URTAZA, Manuel B. Cossio's 1882 Tour of European Education Museums, in: *Paedagogica Historica* 48 (2012) 2, S. 197-213; Philippe GONON, Travel and Reform: Impulses towards Internationalization in the Nineteenth-century Discourse on Education, in: David PHILLIPS, Kimberly OCHS (Hg.), *Educational Policy Borrowings: Historical Perspectives*, Oxford 2004, S. 125-143.

<sup>17</sup> Damiano MATASCI, Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914), in: *Histoire de l'éducation* (2010) 125, S. 5-26.

<sup>18</sup> Victor COUSIN, Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse, Paris 1832.

<sup>19</sup> MATASCI, Le système scolaire français et ses miroirs (Ann. 17), S. 19.

der anderen Rheinseite, sondern ganz allgemein auch ein Beweis für die Internationalisierung der Schulformen im 19. Jahrhundert<sup>20</sup>. Diese Entwicklung wurde auch durch andere Faktoren verstärkt. Einigen französischen Zeitschriften, wie die *Revue pédagogique* oder die *Revue internationale de l'enseignement*, war es zu der Zeit gelungen, ein reges und gut funktionierendes System des Austausches einzurichten, wodurch zahlreiche Informationen über die Entwicklung des Bildungswesens in Europa zusammengetragen und verbreitet wurden<sup>21</sup>. Hier wurden meistens auch die Berichte der Missionen veröffentlicht, sowie zahlreiche Studien zu Fragen der internationalen Pädagogik. Auch das Pädagogische Museum von Paris, 1879 gegründet, bot den französischen Pädagogen eine Plattform um Dokumente, Gesetzestexte und Statistiken über das Ausland zentral zu erfassen. Ursprünglich war das Museum nicht nur als ein Ort der Zentralisierung und Ausstellung pädagogischen Wissens – national und international – gedacht, sondern auch als eine Forschungseinrichtung, in der man sich die Erfahrungen und Methoden aus aller Welt aneignen konnte. Sowohl in den Zeitschriften als auch in den im Museum zusammengetragenen Dokumentationen war Deutschland regelmäßig das Land, das das größte Interesse hervorrief und auf das sich alle Blicke richteten<sup>22</sup>.

Diese wenigen Beispiele ermöglichen ein besseres Verständnis für die Wege und den Grad der Übertragung des deutschen Schulmodells in Frankreich und geben einen Eindruck davon, auf wie vielfältige Weise Wissen über ausländische Schulsysteme angesammelt werden konnte. Auch andere Auswirkungen des Austauschsystems, das im 19. Jahrhundert im Bereich der Erziehung entstand, wie die Bildungssektionen auf den Weltausstellungen und die internationalen Bildungskongresse, bestens erforscht von Eckhardt Fuchs<sup>23</sup>, belegen sehr deutlich, dass Deutschland eine Schlüsselstel-

<sup>20</sup> Eine Gesamtübersicht dazu in Damiano MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger. Acteurs et espaces de la « réforme scolaire » en France (1870-première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*, Thèse de doctorat, Université de Genève/EHESS 2012.

<sup>21</sup> Ein deutsch-amerikanischer Vergleich in Eckhardt FUCHS, Peter DREWIK, Michael ZIMMER-MÜLLER, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50*, Berlin 2010.

<sup>22</sup> Siehe Damiano MATASCI, Alexandre FONTAINE, *Centraliser, exposer, diffuser: les musées pédagogiques et la circulation des savoirs scolaires en Europe (1850-1900)*, in: *Revue germanique internationale* (2015).

<sup>23</sup> Eckhardt FUCHS, *Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century*, in: *Paedagogica Historica* 40

lung einnahm. Aber es muss auch untersucht werden, wie dieses Wissen über das Ausland – und über Deutschland im besonderen – von den französischen Reformern dargestellt, aufgearbeitet, benutzt und angepasst wurde. In dieser Hinsicht zeigen die Reformen in der Primar- und Sekundarstufe zwei sich deutlich unterscheidende Wege der Übernahme dieses Wissens.

### 3. Das französische Grundschulwesen zwischen deutschem Vorbild und internationalem Vergleich

Es ist allgemeiner Wissensstand in der Geschichtswissenschaft, dass die Niederlage gegen die Preußen im Krieg 1870/71 eine regelrechte Erneuerung der Pädagogik ausgelöst hat, die den Prozess der Beschulung der französischen Bevölkerung vorantrieb und zum Abschluss brachte<sup>24</sup>. Zu dieser Zeit entstand die These, dass der „preußische Lehrer“ der eigentliche Sieger von Sadowa und Sedan sei. Diese Formulierung war keineswegs nur rhetorisch gemeint. Tatsächlich wurden alle Maßnahmen, die von der neuen Regierung nach 1879 eingeleitet wurden – die wohl bekanntesten sind die Gesetze von Jules Ferry, durch die die allgemeine, unentgeltliche und laizistische Schulpflicht eingeführt wurde (1881/82) –, mit den schulischen Errungenschaften der anderen westlichen Länder, und insbesondere Deutschland, gerechtfertigt<sup>25</sup>. Nun entdeckte Frankreich die deutsche Pädagogik nicht erst nach der Niederlage von Sedan<sup>26</sup>, allerdings wandelte sich das Verhältnis zu einer dichotomi-

(2004) 5-6, S. 757-784. Siehe dazu auch die Doktorarbeit von Klaus DITTRICH, *Experts going Transnational: Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century*, PhD, University of Portsmouth 2010.

<sup>24</sup> Diese Erneuerung war im Übrigen nicht auf die alleinige Sphäre der öffentlichen Bildung beschränkt, sondern betraf auch andere Bereiche, insbesondere die Armee. Siehe dazu z.B. Jean-François CHANET, *Vers l'armée nouvelle. République conservatrice et réforme militaire, 1871-1879*, Rennes 2006; Alan MITCHELL, *Victors and Vanquished: The German Influence on Army and Church in France after 1870*, Chapel Hill, Londres 1984.

<sup>25</sup> Eine Zusammenfassung der Geschichte des Schulwesens in Frankreich in Jean-Michel CHAPOULIE, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes 2010.

<sup>26</sup> Zu den Reaktionen in Folge des Krieges in Frankreich und Deutschland siehe Jacques GANDOULY, *La réponse à la défaite dans le système éducatif en France et en Allemagne après 1870 et 1918*: Jules Ferry et Carl Heinrich Becker, in: Ilya MIECK, Pierre GUILLENG (Hg.), *Nachkriegsgesellschaften in Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert – Sociétés d'après-guerre en France et en Allemagne au XX<sup>e</sup> siècle*, München 1998, S. 145-160.

schen und anscheinend paradoxalen Beziehung, die zwischen Rivalität und Imitation des Nachbarn oszillierte. Einerseits boten sich die französischen Reformen mit Patriotismus und einem gewissen Revanchismus an, das Land erneut aufzurichten<sup>27</sup>. Andererseits musste man „vom Feind lernen“, denn dieser Wiederaufbau konnte nur dank der allgemeinen Bildung gelingen, einer Domäne, in der Deutschland schon seit langer Zeit eine unleugbare Faszination ausübte.

An Erklärungen, die die angebliche Überlegenheit des Nachbarn auf der anderen Rheinseite im Bereich des öffentlichen Erziehungswesens bezeugten, fehlte es nicht. Die darin zum Ausdruck kommenden Ansichten waren aber vielschichtig: Ein unleugbarer Enthusiasmus mischte sich mit nuancierteren, ja fast kritischen Analysen. Der Generalinspektor für das Erziehungswesen, verantwortlich für die Grundschulausbildung, Jean-Magloire Baudouin, der vom Erziehungs- und Bildungsminister, Victor Duruy, auf eine Mission entsandt wurde, schrieb 1865 in Bezug auf Deutschland:

Noch das kleinste Dorf hat seine Grundschule, die kleinste Stadt noch ihr Gymnasium, seine Bürger- und Realschulen, die alle perfekt organisiert, mit Mitteln ausgestattet und überwacht sind. [...] Das gesamte deutsche Volk scheint davon überzeugt zu sein, dass es eine persönliche Verpflichtung und eine Investition in die Zukunft des Landes ist, sich um die Ausbildung der Jugend zu kümmern. Jeder betätigt sich dort freiwillig als Volkserzieher und trägt auf seine Weise zur Verbreitung der allgemeinen Bildung bei.<sup>28</sup>

Einige Jahre später äußerte sich Célestin Hippeau, Autor mehrerer Bücher über die Schulsysteme Europas und Amerikas, etwas vorsichtiger, ohne allerdings die Vorteile dieses Systems zu unter-schlagen.

Die genaue Studie, die ich gerade darüber verfasst habe, hat mir bewiesen, dass die Qualität ihres Erziehungssystems stark übertrieben wurde. Dennoch möchte ich die Überlegenheit, die ihnen die anderen Nationen Europas zugestehen, nicht in Frage stellen.<sup>29</sup>

27 Philippe ALEXANDRE, *Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914. Essai d'étude comparatiste*, in: Stefan FISCH, Florence GAUZY, Chantal METZGER (Hg.), *Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*, Stuttgart, 2007, S. 80-103.

28 Jean-Magloire BAUDOUIN, *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, 1865, S. I-II. Célestin HIPPEAU, *L'Instruction publique en Allemagne*, Paris 1873, S. v.

Sein 1873 veröffentlichter Text, ist ein Beleg für die Wunden, die die Niederlage gegen die Preußen 1870-1871 geschlagen hatte. Die Überlegenheit des „preußischen Lehrers“ wurde anerkannt, aber die Erziehung diente eher der „Ausbildung der unterdrückten und gehorsamen Menschen“, einem Zweck also, der ein Land wie Frankreich mit »seiner Passion für die demokratische Gleichheit« nicht in erster Linie interessieren konnte<sup>30</sup>. Die Bezugnahme auf Deutschland vermengte also systematisch Faszination und Rivalität. Sie drehte sich um bestimmte Elemente, die im Laufe des 19. Jahrhunderts immer wieder diskutiert wurden, und die man als die Grundzüge des deutschen Schulmodells bezeichnen könnte. Der Nachbar jenseits des Rheins galt in erster Linie als einer der Pioniere der allgemeinen Schulpflicht, die als eine der wichtigsten Maßnahmen für die allseitige Ausbildung der Gesellschaft verstanden wurde. Außerdem würden die Schulen häufiger besucht als in Frankreich<sup>31</sup> und die Ausbildung der Lehrer sei besser und effizienter<sup>32</sup>. All diese Vorzüge, die mit dem Erziehungseifer der Protestanten in Verbindung gebracht wurden<sup>33</sup>, seien schließlich der Grund für die hohe Alphabetisierungsrate der deutschsprachigen Länder, die wiederum der Grund für die hervorragenden Leistungen auf militärischem und industriellem Gebiet sei.

Diese Sichtweise bildete sich schon sehr früh heraus – bereits in den 1830er Jahren – und trug zur Entstehung der These bei, dass Frankreich auf schulischem Gebiet im Rückstand sei, ein Rückstand nicht nur in Bezug auf Deutschland, sondern auch in Bezug auf zahlreiche andere westliche Länder. Dieser werde insbesondere deutlich in den gesetzlichen Regelungen zum Bildungswesen, vor allem hinsichtlich der allgemeinen Schulpflicht. Es ist deshalb verständlich, dass in den 1870er Jahren, zu einem Zeitpunkt, an dem die Reform des Erziehungswesens zu einer nationalen Frage aufgestiegen war, der relative Vorsprung einer ganzen Anzahl anderer Länder in Bezug auf die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für

30 Ebd., S. vii und iv.

31 Jacques GANDOUPLY, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg 1997, S. 66.

32 Jean-François CONDETTE, *Entre savoir universitaire et savoir-faire pédagogique. La difficile naissance du stage dans l'enseignement secondaire français (1880-1914): actualité de débats anciens*, in: Dominique GUY BRASSART, Guy LEGRAND (Hg.), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques*, Bd. 1, Artois 2009, S. 35-51.

33 Ernest RENAN, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris 1872, S. 95-110.

die Anhänger dieser These ein gewichtiges Argument war. Tatsächlich wurde die Schulpflicht in den deutschsprachigen Ländern schon am Ende des 18. Jahrhunderts<sup>34</sup> eingeführt, und sie galt auch schon lange vor den Schulgesetzen von Jules Ferry, in den Schweizer Kantonen (wo sie bereits in der Verfassung von 1874 enthalten war), in Großbritannien (seit 1870), in Italien (seit 1877) und in einigen amerikanischen Staaten<sup>35</sup>.

Das Argument des schulischen Rückstands war Teil einer Strategie der republikanischen Reformen und fand immer wieder Verwendung in den Debatten über die Reform der Grundschulausbildung. Die Grundidee war, dass Frankreich sich der allgemeinen Tendenz anschließen musste, zu deren Avantgarde Deutschland gehörte: Sie galt als allgemeine, unumgängliche und integrale Voraussetzung für die moderne Gesellschaft. Ein Zitat von Paul Bert, französischer Physiologe und Politiker, der wie Jean Macé und Jules Ferry als einer der Väter der allgemeinen, unentgeltlichen und laizistischen Schule galt, ist in dieser Hinsicht sehr deutlich:

In Preußen gilt die Schulpflicht seit einem Jahrhundert; in den meisten anderen Staaten Deutschlands, in der Schweiz, in Portugal, in Spanien, in Dänemark und in Norwegen auch. Alle Völker haben vor uns verstanden, dass sie nützlich, ja geradezu notwendig ist.<sup>36</sup>

Andere Indizien, wie die Anzahl der Schulen, die Ausgaben für das Bildungswesen und der Grad des Analphabetismus trugen ebenfalls zur Entstehung der These vom Rückstand bei. Im Übrigen bestätigten die ersten internationalen Schulstatistiken, die in den 1870er Jahren entstanden, das was die Beobachter vor Ort seit Jahren bemängelten. Der berühmte Statistiker Emile Levasseur berichtete nach seiner Rückkehr von der Weltausstellung in Wien im Jahre 1873 vom mittelmäßigen Rang Frankreichs im internationalen

<sup>34</sup> James VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge 1988.

<sup>35</sup> Diese Informationen stammen aus YASERIN SOYSAL, David STRANGHT, *Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth Century Europe*, in: *Sociology of education* 62 (1989) 4, S. 277-288. Zu dieser Frage siehe auch FRANCISCO RAMIREZ, John BOLI, *The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization*, in: *Sociology of Education* 60 (1987) 1, S. 2-17.

<sup>36</sup> Zitiert in Octave GREARD, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours: recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de loi*, Bd. IV, Paris 1896, S. 326.

Schulranking und von seiner Unterlegenheit in Bezug auf den Nachbarn auf der anderen Rheinseite<sup>37</sup>.

Die Gesetze von Jules Ferry müssen schließlich im Kontext des Reformierens verstanden werden, in dem der internationale Vergleich eine erhebliche Rolle spielte, und der die Einführung von Gesetzesmaßnahmen wie die allgemeine und unentgeltliche Schulpflicht erleichterte. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass ihre Einführung auch einem ganz bestimmten politischen Zweck diente, der sich in den Rahmen der allgemeinen republikanischen Ziele fügte und im Kontext der französischen Politik zu sehen sein sollte. Es war also keineswegs Zufall, wenn bereits ab Mitte der 1880er Jahre, anlässlich der internationalen Kongresse und Weltausstellungen, das Triptychon *Obligation-Gratuité-Laïcité* als Grundlage des eigentlichen „französischen Modells“, präsentiert wurde, das sogar dazu in der Lage war, in Konkurrenz zu Deutschland zu treten<sup>38</sup>.

#### 4. Die Sekundarusbildung und die Realschule: ein Modell und seine schwierige Umsetzung

Im Vergleich zum Grundschulwesen sind an den Reformen der Sekundarusbildung die Dynamiken des Transfers genauer aufzuzeigen, die nicht nur die Verbreitung eines Modells, sondern auch seine Umsetzung in einem spezifischen nationalen Kontext in Frage stellen. Tatsächlich wurde der Reformprozess nicht durch das Argument des Rückstands in Gang gehalten, sondern eher durch die Notwendigkeit, neue Schulformen einzuführen, die als innovativ galten und als Antwort auf neue, bisher nie dagewesene soziale und wirtschaftliche Herausforderungen dienen konnten. Dies zeigte sich besonders anlässlich der Debatten über die Modernisierung der Sekundarusbildung.

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts standen viele europäische Staaten vor der Aufgabe, ihre schulischen Strukturen, einschließlich der Ausbildung der Eliten, den neuen ökonomischen Herausforderungen, die sich aus dem Prozess der Industrialisierung ergaben, anzupassen. Zeitgenossen sprachen damals von der „europäischen Krise

<sup>37</sup> Émile LEVASSEUR, *Instruction primaire et secondaire*, in: *Exposition universelle de Vienne en 1873. Rapports*, Bd. IV, Paris 1875, S. 507.

<sup>38</sup> Jules STEEG, *La France scolaire vue du dehors*, in: *Revue Pédagogique* 16 (1890) 5, S. 426.

der Sekundarbildung<sup>39</sup>. Sie stellten die „humanistischen Wissenschaften“ (die Lehre von Latein und Griechisch) in Frage und verwiesen auf die Notwendigkeit, das Lehrangebot zu erweitern, um dem gewachsenen Bildungsbedürfnis der „mittleren Klassen“ zu begegnen, und auf diese Weise kompetente Akteure für das Wirtschaftsleben auszubilden<sup>40</sup>. Dieser Prozess ist von Fritz Ringer analysiert worden, der, um ihn zu bezeichnen, den Begriff der „Segmentierung“ der Ausbildungssysteme vorschlug. Gemeint ist damit „die Unterteilung der Bildungssysteme in verschiedene Schultypen und Programme, die sich sowohl durch die Studiengänge als auch durch die soziale Herkunft der Schüler unterscheiden“<sup>41</sup>. Vor diesem Hintergrund war die Sekundarbildung in Frankreich zwischen 1850 und dem Beginn des 20. Jahrhunderts Gegenstand ständiger Reformen<sup>42</sup>. Wieder einmal spielte das deutsche Vorbild eine wichtige Rolle in den Debatten<sup>43</sup>. Genauer gesagt war das Modell der Realschule der Dreh- und Angelpunkt des Vergleiches und des Austausches zwischen Deutschland und Frankreich. Im ausgehenden 18. Jahrhundert gegründet, war die Realschule eine parallele Einrichtung zur klassischen Sekundarbildung an den Gymnasien, die den Zugang zu den Universitäten ermöglichten (1882). Sie verstand sich als theoretische Schule, die aber dennoch in der Lage war „den Ansprüchen der aufsteigenden Bourgeoisie gerecht zu werden und eine den Lebensumständen der mittleren Klassen angemessene Ausbildung zu bieten, denen die Volksschule zu wenig, das Gymnasium aber zu viel bot, dessen Lehrangebot

<sup>39</sup> Zur vergleichenden Geschichte der Sekundarbildung in Europa siehe Jean-Claude CARON, *Former des élites au XIX<sup>e</sup> siècle: entre modèles nationaux et normalisation européenne* (Allemagne, France, Grande-Bretagne), 1815-1914, in: *Administration et Éducation* 4 (2007), S. 25-37. Siehe auch Robert ANDERSON, *The Idea of Secondary School in Nineteenth-century Europe*, in: *Paedagogica Historica* 40 (2004) 1, S. 93-106.

<sup>40</sup> Fritz RINGER, Detlef MÜLLER, Simon BRIAN (Hg.), *The Rise of the Modern Educational Systems: Structural Change and Social Reproduction (1870-1920)*, Cambridge 1987.

<sup>41</sup> Fritz RINGER, *La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920*, in: *Actes de la recherche en sciences sociales* (2003) 149, S. 6-20.

<sup>42</sup> Zur Geschichte der Sekundarbildung in Frankreich siehe Philippe SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon 2013.

<sup>43</sup> James ALBISSETTI, *The Debate on Secondary School Reform in France and Germany*, in: Fritz RINGER, Detlef MÜLLER, Simon BRIAN (Hg.), *The Rise of the Modern Educational Systems*, S. 196.

außerdem keinen praktischen Nutzen hatte“<sup>44</sup>. Deutschland besaß also ein Schulmodell und gleichzeitig eine „reale“ Ausbildung, die den Ansprüchen einer modernen Gesellschaft eher entsprach, insbesondere weil dort auch den Fremdsprachen und den Wissenschaften ein bedeutender Platz eingeräumt wurde. Gleichzeitig wurden die sozialen und symbolischen Privilegien der klassischen Ausbildungswege beibehalten. Dieser pädagogischen Differenzierung der Ausbildungswege in der Sekundarstufe entsprach eine soziale Differenzierung, die von den französischen *chargés de mission*, die Gelegenheit gehabt hatten, diese Schulen zu besuchen, unzählige Male gelobt worden war:

Die Norddeutschen sind stolz auf ihr Ausbildungssystem, und das zu Recht. Die Gymnasien, an denen die Wissenschaften in ausreichendem Maße und mit Augenmaß unterrichtet werden, und die Realschulen, aus denen die klassische Kultur nicht verbannt wurde, teilen sich ohne Konkurrenzneid die Gunst des Volkes und die Förderung des Staates. Schulen verschiedener Kategorien erfüllen die Bedürfnisse der verschiedenen Schichten der Bevölkerung.<sup>45</sup>

Die Bezugnahme auf die Realschule begleitete den langen Prozess der Reform der Sekundarbildung in Frankreich und trug dazu bei, eine Schulstruktur zu errichten, die mit den *Lycées* und *Collèges* eine Reihe von Einrichtungen schuf, die 1865 das Etikett „Fachausbildung“ und nach 1891 die Bezeichnung „moderne Ausbildung“ erhielten. Schulinspektor Alfred Picard fasste den Einfluss des Vorbildes der Realschule auf die neuen Schulstrukturen im Laufe des 19. Jahrhunderts mit diesen Worten zusammen:

Der Name ‚Realschule‘ machte in Frankreich Karriere. Man führte diese ‚realen‘ Schulen mit Eifer gegen unsere ‚künstlichen‘ Schulen ins Feld, man lobte immer wieder das Beispiel aller Länder, die das Glück hatten, solche ‚realen‘ Schulen zu besitzen.<sup>46</sup>

Auf die gleiche Weise unterstrich der berühmte Philologe und Professor am *Collège de France*, Michel Bréal, die Pertinenz des deutschen Beispiels im Kontext der tiefgreifenden und ständigen Reformen der Sekundarbildung:

Der Augenblick bietet sich an, um eine so wichtige Frage zu studieren, wobei es durchaus nützlich ist, die Erfahrungen einer benachbarten Nation zu betrachten,

<sup>44</sup> Wilhelm REIN, *Allemagne*, in: *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris 1911.

<sup>45</sup> Henry BLERZY, *De l'enseignement secondaire en Europe*, in: *Revue des deux mondes* (1869), S. 123.

<sup>46</sup> Alfred PICARD, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris*, S. 359.

die [...] eine Lösung für ein Problem gefunden hat, das auch uns beschäftigt. In Deutschland wie auch bei uns, sieht sich die klassische Erziehung Angriffen ausgesetzt: Das Gymnasium (es ist bekannt, dass damit Einrichtungen bezeichnet werden, die unseren *Colleges* entsprechen) hat eine Periode der Anfechtungen und des Kampfes gekannt, aber seit zwanzig Jahren hat es, abgesehen von einem bis dahin nicht gekannten Erfolg,<sup>47</sup> seine Sicherheit wiedergefunden: Diese Ruhe verdankt es den Realschulen.

Die Übernahme dieses Modells blieb gleichwohl selektiv und partiell. Allerdings war der originalgetreue Import auch niemals gewünscht worden. Michel Bréal war in dieser Hinsicht sehr klar:

Viele Dinge, die in Deutschland hervorragend funktionieren, wären für Frankreich nicht angebracht. Es gibt andere, in denen wir überlegen sind, und die Deutschland im Moment mit mehr oder weniger Erfolg zu imitieren versucht. Nicht alles eignet sich deshalb als Vorbild.<sup>48</sup>

Tatsächlich hatte auch Christophe Charle schon für das Universitätssystem angemerkt, „dass die Reformen aus dem deutschen Vorbild nur das übernahmen, was mit den französischen Strukturen kompatibel war, und alles ausschlossen, was als sklavische Kopie verstanden werden konnte“<sup>49</sup>. Es ging nicht darum zu imitieren, sondern das zu übernehmen, was sich an „französische Gewohnheiten und Einrichtungen“ anpassen ließ<sup>50</sup>. Im Übrigen verhinderte, verkomplizierte oder verlangsamte der kulturelle, politische und religiöse Kontext die einfache Übernahme ausländischer Methoden und Schulformen. In Frankreich unterschied sich die Organisation der Sekundarbildung tatsächlich grundlegend von denen in den verschiedenen deutschen Staaten. Fachausbildungen wurden in den gleichen Einrichtungen vermittelt wie die klassische Ausbildung, deshalb war es schwierig, dafür getrennte und nur für diesen Zweck gedachte Institutionen zu schaffen, insbesondere in finanzieller Hinsicht (die Realschulen waren in den deutschen Ländern hingegen administratorisch und pädagogisch von den Gymnasien getrennt)<sup>51</sup>. Außerdem verfügte der französische Staat nicht über das Erzie-

<sup>47</sup> Michel BRÉAL, *Souvenir d'un voyage scolaire en Allemagne. La Realschule et les Écoles Turgot*, in: *Revue des deux mondes* (1875), S. 877.

<sup>48</sup> Michel BRÉAL, *Excursions pédagogiques*, Paris 1884, S. 4.

<sup>49</sup> Christophe CHARLE, *Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970*, in: *Actes de la recherche en sciences sociales* (2003) 148, S. 9.

<sup>50</sup> Célestin HIRPEAU, *L'Instruction publique en Angleterre*, Paris 1872, S. x.

<sup>51</sup> Edmond DREYFUS-BRISAC, *Les principes régulateurs de l'enseignement en Prusse*, in: *Revue internationale de l'enseignement* (1884) 8, S. 386.

hungsmonopol. Eine administrative Aufteilung der öffentlichen höheren Ausbildung lief also Gefahr, die Ausbreitung der privaten Schulen noch weiter zu fördern, die im ausgehenden 19. Jahrhundert schon sehr gefragt waren. Mit diesem Argument schloss der Abgeordnete Charles-Maurice Couyba 1902 die Möglichkeit der Übernahme des Realschulmodells in Frankreich aus:

Bei der bei uns herrschenden Wahlfreiheit, würden sich überall dort, wo Universitäten, *Colleges* und *Lycées* nicht mehr die ganze Bandbreite der Sekundarbildung anbotén, sofort private Einrichtungen erfolgreich etablieren.<sup>52</sup>

Es war also vor allem die klare administrative Trennung zwischen den beiden Ausbildungsformen, die sich als problematisch für die Übernahme des Modells der Realschule in Frankreich erwies. Das Vorbild konnte also nicht vollständig übernommen werden: Insbesondere das fragile Gleichgewicht zwischen staatlicher Ausbildung und den katholischen Schulen verhinderte alle Möglichkeiten der radikalen Imitation oder Übernahme<sup>53</sup>. Hingegen wurde das Argument der pädagogischen Differenzierung der Sekundarbildung, im Sinne einer Anpassung an den Prozess der Industrialisierung, gerne aufgegriffen, wobei gleichzeitig, mittels der schulischen Strukturen, auch eine soziale Kanalisierung stattfinden sollte<sup>54</sup>. Dies zeigte sich in erster Linie in der Einrichtung einer fachlichen Sekundarbildung im Jahr 1865. Das progressive Gleiten derselben in Richtung einer Integration in die klassische Sekundarbildung (die 1902 abgeschlossen war), die wieder mehr auf die „zweckfreie“ Kultur setzte, änderte nichts an der Beeinflussung durch das professionelle und utilitäre Bestreben<sup>55</sup>. Dafür kann die Entstehung der *écoles pri-*

<sup>52</sup> Charles-Maurice COUYBA, *Classiques et modernes. La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris 1901, S. 189.

<sup>53</sup> Edmond DREYFUS-BRISAC, *L'Éducation nouvelle. Études de pédagogie comparée* Bd. 3, Paris 1897, S. 206-207.

<sup>54</sup> Zum „republikanischen Elitismus“ siehe Suzanne CITRON, *Enseignement secondaire et idéologie élitiste entre 1880 et 1914*, in: *Le Mouvement social* (1976) 96, S. 81-101.

<sup>55</sup> Zu diesen Reformen siehe Maurice GONTARD, *Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle: „la bifurcation“* (1852-1865), in: *Revue française de pédagogie* (1972) 20, S. 6-14; Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902*, in: *L'Année sociologique* 20 (1971), S. 9-60; Bruno BELHOSSE, *L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX<sup>e</sup> siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes*, in: *Revue d'histoire des sciences* 44 (1990) 4, S. 371-400.



*maires supérieures* (höhere Fachschulen) als Beispiel gelten<sup>56</sup>. Trotz dieses offensichtlichen Widerspruchs zum „demokratischen“ Horizont, der sich um die Jahrhundertwende anbahnte, sind diese besonderen Züge fester Bestandteil der französischen Denkweise und Strukturen. Schließlich hat das deutsche Beispiel zwar sicherlich einen Rahmen für die Reformen geliefert und die Debatten tatsächlich beeinflusst, aber die Entlehnungen – der Einfluss des Modells – waren das Ergebnis einer bestimmten Lesart, die nur die Elemente auswählte, die im nationalen Kontext akzeptiert und umgesetzt werden konnten.

Das Beispiel der Reformen in der Primar- und Sekundarbildung beleuchtet schlagartig die komplexen Bedingungen und die Logik, die die transnationale Zirkulation von pädagogischen Ideen bestimmten. In Frankreich richtete sich die Verwendung des deutschen Modells im Wesentlichen nach dem Rhythmus der Schulreformen. Der Bezug auf Deutschland hatte also zahlreiche Formen: Imitation, Rivalität und Konkurrenz konnten gleichzeitig auftreten und sich je nach Kontext unterschiedlich auswirken. Außerdem sollte nochmals davor gewarnt werden, den Transfer nur aus rein bilateraler Sicht zu betrachten; hingegen sollte mehr Interesse für die Vielfalt und die Kohabitation verschiedener pädagogischer Modelle aufgebracht werden. Im Frankreich des 19. Jahrhunderts wurden in den Debatten um die Schule vielerlei Vergleiche herangezogen, und die Blicke richteten sich dabei nicht exklusiv auf den Nachbarn jenseits des Rheins<sup>57</sup>. Zahlreiche pädagogische Missionen reisten in die Schweiz, nach England oder auch in die Vereinigten Staaten. An den internationalen Kongressen, von denen viele auf französischem Boden stattfanden, nahmen Pädagogen aus vielerlei Ländern teil, ein Beweis für die Heterogenität der Beziehungen und Verbindungen. Dies erhöht sicherlich auch die Schwierigkeit, die Bedeutung dieses oder jenes Modells einzuschätzen. Dementsprechend sollte jedes Modell einer genaueren Betrachtung mittels einer Fallstudie unterzogen werden. Doch das französische Beispiel zeigt deutlich den nicht linearen und in viele Richtungen verlaufenden Charakter des

<sup>56</sup> Jean-Pierre BIANI, Jean-Marie CHAPOULIE, *Les Collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*, Paris 1992.

<sup>57</sup> Für Schweiz und Belgium siehe z.B. Pierre OGNIER, *L'école républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue Pédagogique, 1878-1900*, Bern 1988.

Austausches und die Notwendigkeit der Ausweitung der historischen Forschung.

(Übersetzung: Birgit MARTENS-SCHÖNE)

## Résumé

Cet article examine les formes, les effets et les principaux enjeux de la circulation des idées pédagogiques et des modèles scolaires dans l'espace franco-allemand au XIX<sup>e</sup> siècle. En s'inscrivant dans le récent renouvellement historiographique autour de l'approche transnationale, attentive aux circulations, échanges et connexions entre et par-delà les pays, son ambition est d'éclairer le rapport que la France entretient à l'Allemagne scolaire depuis le début du siècle, un rapport complexe qui évolue avec le temps et qui mélange dans une fine dialectique imitation, rivalité et concurrence. L'article présente tout d'abord quelques exemples des circuits intellectuels et réformateurs franco-allemands qui se développent au XIX<sup>e</sup> siècle dans le domaine de la réforme éducative. Bien étudiés par l'historiographie, ils mettent en lumière comment le processus graduel de nationalisation des systèmes scolaires européens se nourrit et s'accompagne d'un vaste système d'observations produisant un savoir et une expertise spécifique. Ensuite, l'accent est mis sur l'emprise de la référence allemande en France. Les réformes de l'enseignement primaire et secondaire français illustrent deux voies distinctes de réappropriation du modèle scolaire incarné par le voisin d'outre-Rhin. La défaite de Sedan de 1870, attribuée à l'instituteur prussien, renforce tout d'abord le sentiment d'un « retard scolaire » de la France, notamment en ce qui concerne l'instruction du peuple. Les débats qui précèdent l'instauration de l'instruction obligatoire, gratuite et laïque en 1881/82 se caractérisent ainsi par une incessante comparaison avec l'Allemagne, admirée pour ses réalisations éducatives et considérée comme étant à l'avant-garde du mouvement éducatif international. L'argument du retard crée une pression qui favorise un regard plus critique sur le système domestique, facilitant ainsi l'introduction de nouvelles mesures législatives. La modernisation de l'enseignement secondaire français passe en revanche par le transfert et la réappropriation d'une formule scolaire d'un côté à l'autre du Rhin. L'article montre notamment comment le modèle de la *Realschule* – une filière secondaire à orientation utilitaire – offre aux réformateurs français un exemple viable d'enseignement plus conforme aux défis posés par le processus d'industrialisation, en mesure donc de préparer des acteurs économiques compétents tout en respectant les hiérarchies sociales. La référence à ce modèle exerce un effet structurant sur les débats réformateurs, mais sa réception pose également des problèmes en raison des spécificités du contexte d'accueil. Complétant l'apport des contributions réunies dans cet ouvrage collectif, l'étude du régime circulaire franco-allemand qui se met en place dans le domaine éducatif permet finalement d'interroger les différentes dynamiques de l'internationalisation des discours et des pratiques pédagogiques au XIX<sup>e</sup> siècle et d'éclairer ainsi une dimension centrale de la construction des systèmes scolaires modernes en Europe.